

Université Abderrahmane Mira de Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des sciences et techniques des activités physiques
et sportives

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences et techniques
des activités physiques et sportives

Filière : Activité Physique et Sportive Educative
Option: Activité Physique et Sportive Scolaire

Thème :

**Le suivi de l'intégration des acquisitions des élèves dans la situation
de jeu au secondaire.**

Réalisé par :

- AMEUR Abd elhakim
- Khaled Salim

Encadreur :

M^f : Akache Mokrane

Année universitaire 2018/2019

Remerciement

Tout d'abord

On aimerait remercier dieu de nous avoir donné la volonté et la patience de pouvoir amener ce travail a terme.

Nous remerciements s'adresse en premier lieu à nos familles qui nous ont soutenues tout la durée de nos études.

Nous remercions également noter promoteur Mr **Akache Mokrane** d'avoir accepté de nous encadrer, de nous avoir aimablement prodigué de conseil, communiqué ses connivences et nous en sommes très reconnaissants pour ces critiques.

Nous remercions également tous nos professeurs du département STAPS et tout ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions également les professeurs pour nous avoir accueillis dans leurs Classes durant les évaluations, de nous avoir accompagnée et accordé toute leurs patiences et attention.

DÉDICACES

JE DÉDIE CE MODESTE TRAVAIL
À MA FAMILLE QUE J'AI ME BEAUCOUP ET POUR
LEURS SACRIFICES ET SOUTIENS TOUT AU LONG DE MA VIE ET
AUXQUELS JE NE RENDRAI JAMAIS ASSEZ «QUE DIEU LES
PROTÈGE»

À MES CHERS PARENTS

À MES FRÈRES : ABD ELOUHAB, ABD ELHAFID, AZZEDINNE, NASSIM

À MES SŒURS : AKILA, KARIMA

À MES CHERS AMIS : MOULoud, DJAMEL, HAMZA

ET TOUS CEUX QUI ME CONNAISSENT DE LOIN OU DE PRÊT ET JE
N'AI PAS PU CITER

ABD ELHAKIM

DÉDICACES

JE TIENS À DÉDIER CE MODESTE TRAVAIL À :

MES CHERS PARENTS

MON FRÈRE : RAFIK

ET MES SŒURS : SALOUA, MOUNIRA ET MOUNA

ET TOUT MES AMIS : FOUAD, FARES, HASSAN

À TOUTES LES PERSONNES CHÈRES À MON COEUR.

À MON BINÔME : HAKIM

SANS OUBLIER LES ENSEIGNANTS DE DÉPARTEMENT STAPS

SALIM

Sommaire

-Introduction.....	1
-la problématique.....	3
-Hypothèse.....	3

I. Partie théorique

Chapitre 01 : l'éducation physique et sportive.

1-Introduction.....	06
2-l'éducation physique et sportive	06
2-1-Définition	06
2-2-Les objectifs de L'EPS	06
2-3-Place de l'EPS	07
2-4-Attitudes des élèves face à L'EPS.....	08
3-Contraintes liées à la pratique de L'EPS	10
3.1. Le terrain.....	10
3.2. Le matériel.....	11
3.3. Les enseignants.....	11
3.4. L'élève	12
3.5. Risques physiques et prévention.....	12
3.5.1. Risques physiques.....	12
3.5.2. Prévention.....	13
4-L'EPS au CEM et au lycée.....	13
4-1- L'enseignant d'EPS.....	13

Sommaire

4-1-1- Le rôle de l'enseignant d'EPS.....	13
4-2-Au CEM	15
4-3-Au lycée	16
5-La séance d'EPS	17
5-1-Définition	17
5-2- Des principes organisateurs de préparation	17
5-3-Le déroulement d'une séance d'EPS.....	18
6-Conclusion.....	20

Chapitre02 : l'évaluation.

1-Introduction	22
2-L'évaluation scolaire: un champ de recherche.....	22
2-1- Les types d'évaluations	24
2-1-1-L'évaluation diagnostique	24
2-1-2-L'évaluation formative	25
2-1-3-L'évaluation sommative.....	26
2-2-les modalités de l'évaluation	27
2-3-Les formes de l'Evaluation	27
2-4- Les trois temps de l'évaluation	29
2-4-1-Le recueil d'informations	29
2-4-2-L'analyse	29
2-4-3- La réorganisation du projet	30
2-5- Les fonctions de l'évaluation.....	31
2-5-1- La fonction sociale.....	31
2-5-2- Les fonctions pédagogiques	32

Sommaire

3- L'influence de l'évaluation sur le processus enseignement- apprentissage..	34
4-Problèmes de l'évaluation en EPS.....	36
5- Comment contourner les difficultés de l'évaluation en EPS ?.....	37
6-grille d'évaluation	39
6-1-Définition	39
6-2-Pourquoi mettre en place des fiches d'observation ?.....	42
7-Conclusion.....	44

Chapitre03 : l'approche par compétence.

1-Introduction.....	47
2-La compétence	48
2-1- Définition de la compétence	48
2-2.Les différents aspects de la notion de compétence	49
2-2-1. Les savoirs cognitifs	49
2-2-2. Les savoir-faire.....	50
2-2-3. Les savoir- être.....	51
2-3-Les critères de la compétence.....	52
2-4-Compétence de l'élève ; compétence de l'enseignant.....	53
2-5-Les compétences recherchées au secondaire en Algérie.....	55
3- L'approche par compétence	56
3-1-Définition de l'approche par compétence	56
3-3- L'approche par compétence et ces implications pédagogiques	57
3-3-1- L'approche par compétence et l'évaluation	58
3-3-2- L'approche par compétence et l'intégration des savoirs	61

Sommaire

3-3-3- L'approche par compétence et les TIC	61
3-4-les principaux valeurs et principes sur les quels s'appuie L'APC.....	63
3-5- La pédagogie dans l'approche par compétences	64
4-La situation d'intégration :.....	66
4-1- Définition	66
4-2- les caractéristiques d'une situation d'intégration.....	67
4-3-Le rôle d'une situation d'intégration.....	68
6-Conclusion	69

II. Partie pratique

Chapitre1 : cadre méthodologique

1- Objectif	72
2-Tache.....	72
3-Moyens et méthodes	72
3-1- L'analyse bibliographique et documentaire scientifique.....	72
3-2-Description de la Population et de l'échantillon.....	72
3-3- Déroulement de la recherche	73
3-3-1-Date et lieu	73
3-3-2-Déroulement de l'évaluation.....	73
3-4-les outils statistiques	74

Chapitre 2 : analyse et interprétation des résultats

Discutions des résultats.....	84
Recommandation.....	85
Conclusion	87
Références bibliographiques.....	90

Annexes

Liste des tableaux

Liste des tableaux :

Tableau N°1	résultats du service	Page 76
Tableau N°2	résultats du test Anova (service)	Page 76
Tableau N°3	résultats de la manchette	Page 77
Tableau N°4	résultats du test Anova (manchette)	Page 77
Tableau N°5	résultats de la touche de balle	Page 79
Tableau N°6	résultats du test Anova (touche de balle)	Page 79
Tableau N°7	résultats de l'attaque	Page 81
Tableau N°8	résultats du test Anova (attaque)	Page 81
Tableau N°9	Résultats de temps d'engagement	Page 83

Liste d'histogrammes

Liste d'histogrammes :

Histogramme N°1	résultats du service	Page 76
Histogramme N°2	résultats de manchette	Page 78
Histogramme N°3	résultats de touche de balle	Page 80
Histogramme N°4	résultats d'attaque	Page 82
Histogramme N°5	résultats de temps d'engagement.	Page 83

Introduction

Introduction :

L'éducation d'une manière générale a été toujours au centre des préoccupations sociales. Et l'éducation physique et sportive était perçue comme élément participant de fait au développement de la société.

L'éducation est à la fois une discipline de formation et d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier. L'acquisitions de connaissance et la construction de savoir permettant l'organisation de la gestion de la vie physique a tous les âges ainsi que l'accès aux domaines de la culture constituant les pratiques sportives.

La pratique de l'éducation physique et sportive chez les adolescents au sein d'un établissement secondaire, est considérée comme un moyen éducatif, qui permettra à l'élève une amélioration du point de vue physique et psychique.

Suite à leur importance dans la vie quotidienne, développer ses capacités et qualités physiques est devenu un but pour tout individu attiré par les activités sportives et même ceux qui ne le sont pas. Mais, puisque les activités et les qualités physiques sont en grande partie innées, certaines personnes peuvent se dire qu'apprendre à jouer volley-ball, hand-ball ,courir ou sauter...etc est ridicule ; alors qu'en réalité, les qualités physiques telle que la vitesse, l'endurance ... etc, bien qu'elles soient innées, peuvent se développer à l'aide d'un suivi et un enseignement externes comme toute autre compétence d'ailleurs.

L'éducation physique et sportives est une discipline qui s'appuis sur l'ensemble des pratiques physique. Dans chacune des activités, l'évaluation des acquisitions et des apprentissages des élèves est nécessaire pour eux et aussi est L'évaluation est l'un des aspects les plus importants de l'apprentissage.

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage, il joue un rôle très important dans l'amélioration du niveau général des élèves et effectivement a l'améliore de leurs apprentissages et plus précisément l'évaluation de la condition physique est très intéressante pour permettre de déterminer les forces et les faiblesses des l'élèves ou de repérer les facteurs qui nécessitent des améliorations à des fins de leur bien être.

Introduction

Le nouveau programme adopté par le ministère de l'Éducation s'inscrit dans la logique de formation centrée sur le développement de compétences et pas seulement sur l'acquisition de connaissances. La logique consiste à intégrer des compétences et non accumuler des connaissances.

Cette approche éducative se spécifie par son caractère d'intégration et assure, de ce fait, le chemin entre la connaissance d'une part, les compétences et les savoirs d'une autre dans le but de préparer l'élève aux nouvelles conceptions du monde, de faire de lui un élément actif dans les relations pédagogiques indépendantes et actives et apte de s'autoformer dans la vie.

Sous cet angle d'approche par compétence nous avons choisi aussi de parler de la situation d'intégration qui consiste à mobiliser un ensemble d'acquis et de ressources pour résoudre une situation complexe, elle est nouvelle pour l'élève.

Parmi les défis de la nouvelle approche on peut citer l'intégration des acquisitions dans les différentes situations, pour mettre en évidence ce concept, il est important d'aborder le sujet de l'EPS et l'approche par compétence et bien sûr de l'apprentissage.

Ensuite vérifier à quel niveau on peut attendre des acquisitions et de l'intégration de ces acquisitions via une approche pratique.

Problématique

1-PROBLEMATIQUE :

L'EPS avec ces différentes disciplines n'est qu'un support pour atteindre des compétences pré déterminées, et qui doit être intégrables dans les différentes situations de la discipline, mais aussi transférable vers les autres disciplines, ainsi que vers la vie quotidienne.

Plusieurs difficultés apparaissent pour l'enseignant ainsi que pour les élèves dans l'apprentissage du volley-ball en milieu scolaire. Dans l'école algérienne, on ne pratique qu'une seule séance de deux heures d'EPS par semaine, ces deux heures sont devisés entre deux disciplines selon le programme national d'EPS, une heure pour un sport individuel, une pour un sport collectif rajoutant a ca, la diminution des deux heures jusqu'à presque cinquante minutes qui restes pour travailler a atteindre les objectifs tracé par le curriculum algérien, et parmi les objectifs les plus ultimes de cette discipline (EPS) le développement des habilités motrices et des qualités physiques que l'élève doit intégrer dans des situations réelles, conformément a la logique de l'approche par compétence, vu ces exigences d'un côté, et contraintes dans l'autre côté , la question fondamentale qu'on peut poser est la suivante :

Existe-t-il une évolution significative de l'intégration des acquisitions et des apprentissages des élèves au cycle secondaire ?

Sous questions :

- Y'a-t-il un progrès quantitatif et qualitatif des apprentissages moteurs des élèves au cycle secondaire ?
- A partir de quelle étape peut-on attendre des vrais progrès ?

2-HYPOTHESES :

Il existe un développement et intégration quantitatif et qualitatif des apprentissages et des acquisitions durant cycle secondaire.

Sous hypothèses :

- Il y'a un progrès quantitatif et qualitatif des apprentissages moteurs des élèves au cycle secondaire.
- Ces acquisitions bien qu'elles commencent à figurer dès la première année, elles ne deviennent significatives qu'a la fin du cycle secondaire.

L'éducation Physique et sportive

1-Introduction :

L'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline d'enseignement qui s'adresse à tous les élèves quelles que soient leurs ressources. Elle permet de développer les conduites motrices.

Elle constitue donc un vecteur d'éducation efficace au même titre que les autres disciplines scolaires. Elle est obligatoire du CEM à la terminale et pour tous les cursus d'étude ; elle est pour certains élèves le seul lieu et le seul moment d'activité physique. L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué (**PROGRAMME EPS, 1981**).

2-l'éducation physique et sportive :

2-1-Définition :

D'après (**LISARIBET**) "L'éducation physique et sportive est un système éducatif profondément intégré au système global d'éducation, obéissant aux fins poursuivies par celle-ci, et tendant à valoriser par ses apports spécifiques la formation de l'homme, du citoyen et du travailleur socialiste".

"L'EPS est une discipline d'enseignement obligatoire qui s'adresse à tous les élèves scolarisés. Elle poursuit les finalités de l'école. L'EPS a pour fonction l'éducation des conduites motrices.

L'apprentissage des connaissances, des savoirs et de modes d'actions fondamentaux est recherché dans le but d'atteindre des objectifs et des compétences inscrits dans les textes officiels. Une place importante est aussi accordée à l'accès à la santé" (**LISA RIBET, 2012**).

2-2-Les objectifs de L'EPS :

L'Éducation physique et sportive doit permettre à chaque élève de :

Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite

L'éducation Physique et sportive

L'éducation physique et sportive doit permettre à chaque élève de s'engager pleinement dans les apprentissages, quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap.

Le développement des ressources, l'enrichissement de la motricité, la capacité à en disposer à bon escient dans le cadre d'une pratique raisonnée, constituent des conditions nécessaires pour accroître la réussite de l'élève dans des contextes de pratique diversifiée.

L'efficacité perçue, grâce à l'observation objective des résultats et des progrès, apporte aux élèves un sentiment de compétence dans les activités, leur donne ou redonne confiance, conforte et prolonge leur engagement.

Savoir gérer sa vie physique et sociale : assurer sa sécurité et celle des autres, entretenir sa santé, développer l'image et l'estime de soi pour savoir construire sa relation aux autres.

L'éducation physique et sportive vise à la recherche du bien-être, de la santé et de la forme physique. Elle contribue à bâtir une image positive de son corps, condition favorable au développement de l'estime de soi. Grâce au plaisir pris, aux efforts consentis, aux progrès réalisés, les élèves et apprentis sont amenés à comprendre les effets bénéfiques d'une activité physique régulière tout au long de la vie.

A partir de la pratique physique et de la tenue des rôles sociaux (arbitre, juge, aide, etc.), l'EPS s'attache également à faire construire les attitudes et comportements permettant la vie en société : connaître les règles et en comprendre le sens, les respecter, les construire ensemble, pour agir en responsabilité.

Accéder au patrimoine culturel, par la pratique d'une forme scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, associée à une approche réfléchie des pratiques sociales et des valeurs qu'elles véhiculent. L'EPS offre la possibilité de disposer de connaissances nécessaires et d'un niveau de pratique suffisant pour se situer au sein d'une culture, **(Bulletin officiel spécial ; 2009)**.

2-3-Place de l'EPS :

De l'étude faite par **Diop (2009)** sur le problème de l'enseignement de l'E.P.S, le proviseur du lycée de Meckhé interrogé sur l'organisation des cours, en particulier, ceux de l'E.P.S, déclare que l'E.P.S est prioritaire, et que ces heures sont laissées au choix des professeurs d'E.P.S. Il souligne que dans son établissement, beaucoup de professeurs des

L'éducation Physique et sportive

autres matières s'arrangent pour avoir les cours qui suivent ceux de l'E.P.S ; car ils pensent et croient que les élèves qui viennent du cours d'E.P.S, sont beaucoup plus disposés à suivre et à bien recevoir les cours.

Il montre aussi que, l'E.P.S comparée aux autres matières, dites « intellectuelles » est pour les élèves du secondaire comme toutes les matières. C'est une matière qui libère l'élève et permettant d'avoir la forme, comme la disponibilité intellectuelle. Mais un nombre peu important la trouve ennuyante et fatigante.

Vigarello (1971) montre que le statut et la fonction de l'E.P.S sont liés d'une part, au développement de la théorie et de la pratique de sa pédagogie, d'autre part, à la politique éducative de la période considérée. C'est le moment où on aère les élèves, moment récupérateur du travail scolaire, mais qui permet d'y retourner avec de nouvelles forces. Elle ne s'inscrit pas dans la même ligne que les autres disciplines dites intellectuelles qui sanctionnent un savoir théorique par des notes et des examens.

Pour lui, le statut et le rôle de l'E.P.S dans l'économie du système scolaire sont peut-être à analyser moins comme la conséquence de théories éducatives et de recherches pédagogiques, mais comme le reflet d'une politique éducative qui contrôle et canalise la dimension corporelle des individus en les réduisant à des aspects compensatoires et superficiels.

Ndiaye (1999), dans son étude, qui consiste à connaître la perception que les élèves et leurs parents ont de l'éducation physique et sportive révèle que la finalité de l'E.P.S selon les élèves est d'ordre biologiques (60%) (Condition physique, santé), social (23,5%) (Les exercices physiques, socialisation, avoir une note) et psychologique (16,4%) (Loisir, développement mental et la maîtrise de soi).

2-4-Attitudes des élèves face à L'EPS:

De nos jours l'enseignement de l'EPS est de plus en plus relégué au second plan. Ce phénomène phare, noté au sein des établissements, pose problème au niveau même des programmes d'enseignement. Et ceci a beaucoup influencé l'attitude des élèves par rapport à cette discipline scolaire.

En effet, dans la multitude des disciplines enseignées à l'école, chaque élève a une matière où il se sent le plus à l'aise, c'est-à-dire, là où il peut avoir de bonnes notes lors des

L'éducation Physique et sportive

compositions ou pour réussir aux examens. Comme on le constate, le souci premier pour chaque élève, est de passer en classe supérieure ou de réussir à son examen. Or, ce passage en classe supérieure ou cette réussite à son examen est conditionnée par une bonne moyenne.

Ceci a pour conséquence première une considération et une importance notées envers les matières dites « intellectuelles » et de voir en second l'EPS toujours traitée en parent pauvre. Cela prouve que les élèves sont conscients de la place secondaire qu'occupe l'éducation physique et sportive dans l'enseignement et cela motive le désintérêt que la plupart d'entre-eux porte à la discipline.

C'est précisément dans cet ordre d'idées qu'il faut rejeter l'idée selon laquelle les élèves n'aiment pas l'EPS. En réalité, comme nous l'avons souligné tantôt, chaque élève a un penchant par rapport à ses matières. Et le constat qui est fait, est que lorsqu'un élève est faible dans une quelconque matière « intellectuelle », il y consacre tout le temps nécessaire pour s'y améliorer. En revanche, en EPS l'élève ne fera aucun effort pour s'améliorer puisqu'il sait que même avec un zéro il peut s'en sortir avec les autres matières.

C'est pour cette raison, qu'un élève qui a des dispositions favorables en EPS, ne peut pas avoir le même engouement qu'un élève doué en anglais par exemple.

En plus, le coefficient des matières dites « intellectuelles » varie non seulement d'un cycle à l'autre, mais manifeste aussi plus d'importance selon les options (littéraire ou scientifique). Et avec ces options qui sont constituées de matières « dominantes », la place de l'EPS est sans importance puisqu'elle a un coefficient qui est égale à un (1).

Ainsi, se basant sur ces observations, on peut nettement expliquer l'indifférence des élèves vis-à-vis de l'EPS et de son enseignement. Notons aussi la méconnaissance de l'importance de la pratique de l'éducation physique et sportive, qui pousse la plupart des élèves à fuir les cours ou se font dispenser temporairement voire définitivement.

Ces exemptions constituent un des grands freins à l'épanouissement de l'EPS. Elles peuvent être expliquées par la volonté des élèves d'utiliser l'heure réservée au cours d'EPS à d'autres fins (révision ou leurs propres occupations). Cela entraîne des absences notées au

L'éducation Physique et sportive

cours d'EPS ou bien une mauvaise concentration même présents, car voulant se livrer à d'autres activités. Cette attitude est fréquente chez les élèves parce qu'ils croient et constatent la place « dévalorisée », réservée à l'EPS dans le milieu scolaire. Il faut noter aussi qu'au cours de nombreuses séances d'éducation physique, les faits suivants sont constatés :

Les séances sont rarement préparées et manquent de précision, les objectifs et les intentions pédagogiques sont rarement définies. L'EPS identifiée au sport, à la récréation, ne semble pas avoir besoin de programme et d'objectifs, contrairement aux autres matières d'enseignement.

Dans la plupart des établissements scolaires, les programmes annuels sont absents ; chacun travaille selon sa propre logique.

Les séances posent des problèmes de durées, car les élèves pris en main après une(1) heure sont libérés bien avant l'heure et il n'est pas rare de voir une séance qui normalement devrait durer 1 heure, se résumer en 45mn seulement, (**PAPA MASSAR DIOP, 2009**).

3-Contraintes liées à la pratique de L'EPS :

L'enseignement de l'éducation physique et sportive revêt non seulement une importance capitale dans le processus de l'enseignement/apprentissage, mais cet enseignement occasionne des contraintes sur le terrain, le matériel et chez les enseignants.

3.1. Le terrain:

L'éducation physique et sportive, on ne le dira jamais assez, est une matière qui a sa place dans l'emploi du temps de la classe. De ce fait, il faut lui accorder la même attention, sinon plus. Le terrain, propice à l'EPS, est ici le premier outil indispensable à sa pratique effective. Il s'agit d'un terrain vaste, plat avec une surface de terre en sable. Il faut cependant éviter les terrains glissants, montagneux ou accidentés, présentant des risques d'accidents musculaires.

Le terrain où se pratiquera l'EPS doit être choisi près de l'école, selon les dimensions : 400 mètres carrés pour 20 élèves, 800 mètres carrés pour 40 élèves et 1200 mètres carrés pour 60 élèves. Afin de prévenir les accidents, il est important de le débroussailler quand cela est

L'éducation Physique et sportive

nécessaire, boucher tous les trous éventuels, ôter les cailloux et autres objets dangereux. Enfin, il faut fixer les limites du terrain en traçant avec du sable, et en plantant des fanions aux quatre coins (car il se veut quadrilatère, carré ou rectangulaire).

3.2. Le matériel :

En ce qui concerne la pratique de l'EPS, il ressort que le matériel didactique de l'enseignement en classe serait constitué de curricula d'Eveil de la première année jusqu'en cinquième année. En éducation physique et sportive, le matériel de base est fait d'objets divers permettant aux apprenants de découvrir le monde qui les entoure. En effet, pour que chaque enfant puisse se développer et trouver du plaisir en jouant, il doit être mis en contact avec du matériel varié (de forme, masse et couleurs différentes). Ainsi, le matériel requis est donc le suivant :

- Foulards de couleur, balles lestées, disques à lancer.
- Ballons, anneaux, élastiques, cordes, décimètre, témoins, relais, sifflets, montre ou chrono.
- Maillots, panneaux de basket-ball, cages de hand-ball, filets de volley-ball, tapis, tapis de saut, structures mousses et quelques objets divers.
- Des bornes visibles de loin, et des contenants pour le transport du matériel, etc.6

3.3. Les enseignants :

Comme dans toutes les activités de la classe, l'enseignant est le guide, c'est à lui qu'incombe l'orientation des activités et leur sélection. D'autre part, il se doit de construire l'éducation physique et sportive de l'apprenant en tenant compte de son âge et de son milieu. Aussi, éduquer étant une science, l'enseignant doit se donner une méthode et respecter un certain nombre de règles, s'il veut mener à bien son enseignement, et pourquoi pas atteindre les objectifs initiaux.

□ Chaque enfant doit être actif le plus de temps possible au cours de la séance. Ce qui revient à comprendre que le temps consacré à la pratique de l'EPS doit être effectivement utilisé, et les élèves aptes doivent travailler de façon à ce qu'ils soient entièrement occupés à la pratique.

L'éducation Physique et sportive

□ Les situations pédagogiques doivent être variées, plaisantes, significatives, motivantes, etc. L'enfant a besoin de jouer, de se mesurer, de répéter et de réussir. Cet aspect trouve sa justification dans la motivation effective de l'élève. Il faut attirer ce dernier vers la pratique en multipliant des exercices plaisants, sans trop le fatiguer, et en lui donnant le sentiment d'une situation de jeu perpétuel, car l'enfant aime bien jouer.

□ La recherche de performance : les activités doivent permettre à l'élève de s'améliorer. En fait, « le drapeau », par exemple, est un jeu qui mobilise l'attention, la ruse, la finesse et la rapidité.

□ Quand on perd, on se dit que la prochaine fois on ne se laissera plus piéger, c'est une performance si cet objectif est atteint. De même, l'enseignant se doit d'être en avance par rapport à ses élèves. Il ne doit donc pas découvrir les notions à enseigner en même temps qu'eux. Il devra alors se préparer au début de chaque cycle. Il étudie le contenu du cycle de façon à avoir une idée globale de son déroulement. L'enseignant doit également se préparer pour chaque séance en élaborant une fiche (Annexes).

3.4. L'élève :

L'état de santé des élèves ne devrait pas causer des problèmes aux enseignants. En effet, chaque apprenant doit posséder un carnet de santé qui fournit aux enseignants toutes les informations nécessaires. Aussi, les visites médicales de début d'année peuvent édifier l'enseignant. Nous proposons donc un suivi médical régulier des élèves.

3.5. Risques physiques et prévention :

3.5.1. Risques physiques :

La pratique de l'enseignement de l'EPS ou la pratique de l'activité physique et sportive présente des risques. L'élève peut se blesser en faisant un faux mouvement, en chutant (entorse, claquage, fracture osseuse, traumatisme crânien, etc.), ou en recevant un coup. Il peut être victime d'un accident cardio-vasculaire. En effet, l'activité sportive intense est source de blessures graves qui peuvent contraindre, l'apprenant à s'arrêter et qui peuvent laisser des séquelles. La pratique de l'EPS doit être adaptée à l'âge du pratiquant (élève) et à son état de fatigue. Un élève peut être obligé d'arrêter la pratique de l'APS durant le cours.

3.5.2. Prévention :

La meilleure prévention contre les accidents consiste à pratiquer l'EPS dans les règles de l'art qui lui sont applicables : apprentissage des gestes techniques, mouvements, apprentissage des règles de la bonne pratique et de sécurité, entraînement régulier, échauffement préalable aux exercices, etc. La visite médicale annuelle en début de saison permet d'obtenir l'avis d'un spécialiste sur la capacité d'un élève à pratiquer l'EPS. Le refus de poursuivre un effort qui semble trop difficile à supporter est un geste de sauvegarde de sa santé. Tels sont les principaux moyens de prévention des accidents en milieu scolaire(Users\HP\Desktop).

4-L'EPS au CEM et au lycée :

4-1- L'enseignant d'EPS : est un enseignant particulièrement qualifié. Il doit transmettre son savoir et par conséquent doit posséder un sens de la pédagogie adapté à sa discipline. Il choisit les disciplines sportives qu'il souhaite enseigner en fonction des exigences pédagogiques du programme.

L'enseignant d'EPS est investi d'une forme particulière de responsabilité dans la mesure où il doit veiller à ce que ses élèves pratiquent le sport en toute sécurité¹. Il doit constamment s'assurer de la sécurisation des infrastructures, surtout lorsqu'il enseigne des activités dites « à risque » (gymnastique, escalade, équitation, sports de combat...). Par ailleurs, il doit connaître les dispositions à prendre en cas d'accident.

La formation est analogue à toutes les formations menant au métier d'enseignant : il faut être reçu à un concours qui se prépare après une licence « STAPS » (Sciences et techniques des activités physiques et sportives),(**ROBERT LOPEZ**).

4-1-1- Le rôle de l'enseignant d'EPS :

« L'éducation physique et sportive est une des disciplines les plus favorables à la construction de compétences générales et connaissances, qui caractérise le volet méthodologique des contenus d'apprentissage, et qui peuvent également être acquises au travers d'autres disciplines. Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Il

L'éducation Physique et sportive

s'agit pour l'enseignant d'aider les élèves à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale ». **Programmes de 2002.**

En EPS, 5 grandes missions peuvent être assignées à l'enseignant :

- aider les élèves à l'apprentissage
- lui permettre de développer ses ressources
- réunir toutes les conditions de sécurité
- donner à l'enfant le goût de la pratique des APSA
- l'amener à respecter les autres et les règles de la vie en communauté.

Les programmes actuels de l'éducation nationale stipulent que l'enseignant doit :

- engager l'élève lucidement dans l'action,
- l'amener à construire un projet d'action,
- l'amener à identifier et apprécier les effets de son activité,
- l'amener à appliquer et construire des principes de vie collective.

C'est pour cela que l'enseignant va et se doit de diversifier ses mises en œuvre pédagogiques.

L'enseignant propose, observe et régule l'activité des élèves.

Il faut se départir d'une illusion liée à ce qu'on pourrait nommer « la magie de la tâche » c'est-à-dire que l'élève baigné dans la situation d'apprentissage, est censé apprendre.

S'il est vrai que c'est l'élève qui apprend et que nul ne peut apprendre à sa place, il faut néanmoins concevoir l'enseignement comme une aide aux apprentissages. Le professeur doit donc accompagner les apprentissages des élèves, et ce en temps réel, c'est à dire en réponse immédiate aux conduites motrices manifestées durant la séance. Son travail ne consiste pas seulement à prévoir et préparer, mais aussi à réguler à s'ajuster.

La régulation de l'enseignant peut se définir comme une intervention pédagogique dépendant de la réponse motrice d'un ou de plusieurs élèves et ayant pour objet de fournir une information relative à l'acquisition ou à la réalisation d'une habileté motrice. L'enseignant fera

L'éducation Physique et sportive

des choix d'apprentissages, des choix pédagogiques pour permettre à l'élève de progresser **(Marie Inacio , 2006)**.

4-2-Au CEM :

Trois objectifs généraux :

- Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisent l'enrichissement de la motricité : les activités du programme permettent le développement et la mobilisation des aptitudes et des ressources de chaque élève.
- L'éducation à la santé et à la gestion de sa vie physique et sociale : la prise en compte de la santé s'envisage de plusieurs manières : physique, psychiques, et sociales.
- L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive : le collégien vit des expériences corporelles variées, il accède à une culture critique et réfléchie des APSA.

Compte tenu des caractéristiques et des spécificités des élèves, quatre compétences propres à la discipline, sont retenues :

- Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée.
- Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains.
- Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique.
- Conduire et maîtriser un affrontement individuel et collectif.

En référence au socle commun, quatre compétences méthodologiques et sociales sont identifiées :

- Agir dans le respect des autres.
- Organiser et assumer les rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe.
- Se connaître, se préparer se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources en sachant s'échauffer, récupérer, prendre en compte ses potentialités, apprécier les effets de l'activité sur le corps humain.

4-3-Au lycée :

Les enseignements du lycée doivent permettre de définir les contours d'une culture commune et de répondre à la diversité de la demande des élèves. Sont proposés des enseignements qui permettent aux élèves de :

_ Diversifier ou approfondir des APSA.

_ De se spécialiser.

Les enseignements ne doivent pas se résumer à la certification : la construction d'un citoyen sportif, lucide et autonome, finalité du lycée passe par une EPS équilibrée et diversifiée.

Trois types d'enseignement sont proposés :

_ l'enseignement commun apporte une formation culturelle et méthodologique fondamentale,

_ l'enseignement de l'option facultative propose un approfondissement du travail fourni dans le cadre de l'enseignement obligatoire en s'appuyant sur un nombre limité d'activités.

_ l'enseignement d'exploration puis de complément offre dans le prolongement de l'enseignement obligatoire une voie de réussite scolaire originale et valorise l'acquisition de connaissances et de compétences dans les domaines des activités physiques et sportives et artistiques.

Comme les autres disciplines l'EPS participe aux missions définies pour le lycée : accès au patrimoine culturel et développement des capacités de jugement, acquisition de savoirs fondamentaux sans lesquels les lycéens ne pourraient devenir des citoyens responsables et ouverts.

La finalité de l'EPS est ici de former par la pratique des APSA un citoyen responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de la vie.

L'apport de cette discipline à la formation globale est particulier original et irremplaçable. Son enseignement fait vivre à tous les élèves des expériences corporelles collectives et individuelles qui permettent la réalisation de soi. Les lycéens doivent apprendre à s'engager dans l'activité, à prendre des risques et à contrôler leurs engagements, à développer leurs ressources pour acquérir une meilleure connaissance de leurs possibilités(**Frédérique Thomas, 2008**).

5-La séance d'EPS :

5-1-Définition :

D'après PIERON la séance d'EPS est la charnière entre la programmation (parfois très théorique) et la réalité de la classe. Avant d'entrer en classe, l'enseignant aura pris toute une série de décisions quant au choix des activités, à la quantité d'activité à proposer, à leur durée, au niveau qualitatif qui sera exigé des élèves, aux styles d'enseignement à adopter.

5-2- Des principes organisateurs de préparation :

La séance d'EPS débute dans la classe, et se termine dans la classe. Ces deux temps demandent à être préparés autant que celui d'intervention en gymnase, en salle ou à la piscine. La séance d'EPS est contextualisée : ce ne peut pas être une séance standard. Elle doit tenir compte :

- Des contenus d'apprentissage souhaités et clairement définis en termes de capacités, connaissances et attitudes (avant pendant après)
- Des caractéristiques des élèves et de leur acquis
- Des séances précédentes, de sa place dans le module
- Du contexte local : humain, relationnel, matériel, projet

La séance d'EPS doit être consignée dans un cahier de préparation et de suivi (pour l'enseignant). Pour mener une séance avec efficacité, il faut pouvoir tirer des enseignements des organisations et contenus mis en œuvre. Dans les premiers temps d'enseignement, la gestion du groupe accapare beaucoup d'attention, d'où l'importance de la planification antérieure.

La préparation de la séance va permettre de se libérer de l'organisation, ce qui va permettre de mieux réguler les interventions et d'aller vers une meilleure adaptation des contenus. Il est donc très important de pouvoir se mettre à distance de sa pratique. La séance d'EPS est constituée d'une à deux tâches au maximum.

La séance d'EPS est organisée pour donner du temps à l'apprentissage. En EPS il est nécessaire d'avoir un temps de pratique important pour pouvoir changer ses conduites :

- la même séance peut être faite deux ou plusieurs fois si nécessaire,

- des variables sur une même situation sont parfois préférables à un changement de situation. Le cadre reste le même, une ou deux consignes peuvent évoluer (les prévoir),

- des complexifications ou des simplifications de la tâche sont à prévoir pour s'ajuster à l'hétérogénéité des élèves ou à l'ensemble de la séance(CPD EPS, 2009).

5-3-Le déroulement d'une séance d'EPS :

La séance d'EPS se compose de différentes phases destinées à mettre l'élève en projet et en action.

a- la prise en main :

Moment d'accueil permettant la transition avec la cour précédente, elle permet aux élèves d'entrer dans une véritable activité de projet grâce à la présentation de la séance qui y est faite.

L'enseignant peut ainsi faire rappeler par les élèves ce qui avait été vécu la leçon précédente et les constats qui en avaient été faits.

b-la mise en disponibilité :

Il s'agit pour l'élève de rendre son corps disponible à l'action, se rendre disponible aux autres comme future partenaire, futures adversaires mais aussi à l'activité.

- ✓ Se connaître et se préserver : ce moment de la séance est aussi un temps privilégié pour développer les compétences du socle liées à l'autonomie et à l'initiative et un des grands objectifs d'EPS, ce moment permet l'accès à une connaissance vécue du corps et de ses possibilités.
- ✓ Connaître les APSA : la mise en disponibilité est un moment essentiel pour accéder à une meilleure connaissance culturelle des APSA, une ritualisation de l'échauffement à travers des routines clairement identifiables pour chaque APSA, devrait permettre à l'élève de se construire une véritable culture physique et sportive.

C- Le retour au calme :

L'éducation Physique et sportive

Cette phase ne permet pas seulement d'apaiser l'organisme et de permettre aux élève de se rendre disponible aux cours suivant, c'est aussi un moment essentiel à l'appropriation et l'amélioration de la langue orale. Ainsi les élèves peuvent tenter de définir ce qu'ils ont ressenti.

Enfin, c'est le moment du bilan essentiel à la mise en projet des élèves (rappeler ce qu'on à fait, appris, les problèmes rencontrés....).

➤ **Pour le bon déroulement d'une séance d'EPS :**

Pour le bon déroulement d'une séance d'EPS il faut :

A-Avant la séance : poser un cadre spécifique à la pratique d'EPS en élaborant un règlement. Il apparait ainsi particulièrement pertinent de consacrer, dès le début de l'année, un temps suffisant pour aborder avec les élèves les questions de sécurité et fixer quelques règles qui s'imposeront lors de toutes les séances. Ces règles concernant les déplacements et dans les vestiaires, ainsi que les consignes à respecter lors de la séance proprement dite.

L'enseignant doit anticiper sa séance (définir le contenu et préparer le matériel). Se travail sous forme de ateliers : constituer les équipes réparties sur chaque atelier. Avoir des responsables du matériels+ordonner le matériel= gain de temps.

B-Pendant la séance : Instaurer des signaux précis, facilement indentifiables par les enfants, pour marquer le début, une pause ou la fin d'un temps de pratique (ex : un coup de sifflet court : démarrage de l'activité/ un coup de sifflet long : pause/ 3 coups de sifflet : fin de l'activité, définir les 2zones : 1 pour la présentation d'une joue, la récupération et 2 zones pour

L'échauffement, le corps de la séance et le retour au calme.Faire une pause (au minimum) au milieu de la séance, réussir les élèves pour faire passer des consignes.

➤ **MATERIEL PEDAGOGIQUES :**

- ✓ Des petits objets à lancer (balles en mousse, petits ballons souples ou en mousse, ballons de baudruche, sacs de graines, anneaux) ;
- ✓ Des chasubles (voire des casquettes) pour identifier les équipes (plutôt que des foulards) ;

L'éducation Physique et sportive

- ✓ Des éléments pour le marquage au sol (plots, coupelles de différentes couleurs, « frites » : marques au sol antidérapantes) ;
- ✓ Des éléments pour la motricité (cerceaux plats/ronds, briques/socles en plastique, bâtons, cordes) ;
- ✓ Des éléments pour ranger et transporter le matériel (caisses, sacs de rangement, poubelles, bassines) ;
- Des éléments pour donner « le signal » (sifflet, cloche, tambourin, drapeaux) ;
- Des éléments pour indiquer la durée (sablier, minuteur) ;
- Des bancs pour faire asseoir les enfants afin qu'ils attendent leur tour ;
- Des affiches, des dessins, des photos représentant les ateliers **(Thibaut LE BOLLOCH, 2013)**.

6-Conclusion :

L'EPS bénéficie d'une image très positive chez les élèves. Malgré cela un tiers des professeurs se plaignent d'un manque de reconnaissance, voire de « respect » à l'égard de leur discipline dans les établissements scolaires.

Pour parvenir à une véritable intégration, les enseignants souhaitent cesser de calquer leur discipline sur les autres, et préféreraient développer au contraire ce qui fait sa spécificité : par la diversité des pratiques programmées dans le cadre des projets pédagogiques, l'élève trouve l'occasion de valoriser son identité et sa singularité, de communiquer avec les autres dans le respect des différences et des règles sociales progressivement établies, de se responsabiliser en assurant des rôles différents.

Les expériences concrètes vécues par l'élève dans le cadre des séances d'EPS, organisées en unités d'apprentissage, contribuent de façon originale à la construction de connaissances et de savoirs fondamentaux, au développement d'un registre étendu de ressources (énergétiques, informationnelles, affectives ou cognitives), à l'acquisition d'habiletés motrices spécifiques et de « savoir-faire » adaptés à la diversité des milieux dans lesquels s'exerce la motricité **(Frédérique Thomas, 2008)**.

L'évaluation

1-Introduction :

L'évaluation est l'un des aspects les plus importants de l'apprentissage. En effet nous ne pouvons pas mettre un plan d'apprentissage sur une durée à long court terme, sans connaître le niveau des élèves ciblés et nous ne pouvons pas progresser dans les processus d'apprentissages sans connaître les progrès des élèves au cours du processus d'apprentissage puisque si les élèves n'atteignent pas l'objectif de chaque processus, ils auront une difficulté lors de la phase suivante.

Ainsi, depuis longtemps, de nombreuses interrogations ont intrigué les chercheurs en éducation :

-Qu'est qu'évaluer ?

-pourquoi évaluer ?

-Quand évalué?

-Comment évaluer ?

Ces questions, qui se posent d'une façon permanente, expriment le désir profond de ces chercheurs de donner une autre conception à l'acte d'évaluation qu'il devienne selon ses derniers et aussi les formateurs « un outil de régulation et d'optimisation de l'enseignement », **(Stéphane Brau ; jean ; pierre Cleuziou, 2005).**

2-L'évaluation scolaire: un champ de recherche :

Dans « Le dictionnaire actuel de l'éducation » : « L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision. Evaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements » **Renald Legendre.**

La question de l'évaluation scolaire est une problématique qui fait débat au sein des sciences de l'éducation. Les travaux de Piéron, Laugier ou encore Weinberg dans les années 1930 sont souvent considérés comme le point de départ de la prise de conscience se rapportant à l'impact sur les apprentissages des élèves et plus largement aux conséquences sociétales de l'évaluation. Ils ont donné naissance à la docimologie.

L'évaluation

Ces études pionnières ont démontré sous plusieurs aspects les grandes disparités et inégalités de traitement dans la manière de juger du niveau d'une même copie.¹ Ces inégalités sont résumées dans cette célèbre et terrible phrase de Piéron: «La réussite au baccalauréat dépend plus de l'examineur que de l'examiné.

Depuis, les recherches se sont multipliées dans ce domaine et les pédagogues se sont attachés à repenser les modes d'examen pour tendre vers un système moins partial, en particulier à l'école. Toutefois, il ne s'agit pas de remettre totalement en cause l'évaluation et d'abandonner ce mode de contrôle des connaissances et des aptitudes mais bien plutôt de prendre conscience de son caractère imparfait et perfectible.

L'un des fruits de la docimologie a été de définir plus précisément l'évaluation. «Dans son acception la plus large, le terme *évaluation* désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère(s), quels que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement.» Bernard Maccario livre une définition qui a l'avantage de restreindre le champ au domaine scolaire : « L'évaluation est l'acte qui consiste à émettre un jugement de valeur, à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision ».

Cependant, ces intitulés restent relativement vagues et beaucoup de pratiques scolaires concrètes mais très diverses peuvent se ranger dans ces définitions. Les travaux de docimologie ont ainsi tenté de catégoriser plusieurs types d'évaluation selon leurs formes et leurs moments d'intervention dans le processus d'apprentissage.

« L'analyse des décisions dont les élèves ou les étudiants peuvent faire l'objet a conduit les théoriciens à discerner trois fonctions essentielles de l'évaluation: une fonction de *prévention* des difficultés d'apprentissage, une fonction de régulation des apprentissages et une fonction d'attestation ou de reconnaissance sociale des acquis».

A chacune de ces fonctions correspond donc un type d'évaluation. Les études sur le sujet s'accordent ainsi sur la classification suivante. La fonction de prévention est assurée par l'évaluation diagnostique, la fonction de régulations s'effectue par le biais de l'évaluation formative et la fonction de reconnaissance se concrétise dans l'évaluation sommative.

2-1-Les types d'évaluations :

2-1-1-L'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique – appelée parfois prédictive ou pronostique – plus que les autres est une forme d'évaluation à destination de l'enseignant plus que de l'élève. C'est le processus qui consiste à recueillir les informations et les utiliser pour effectuer un diagnostic didactique et prédire la capacité de l'étudiant à atteindre les objectifs futurs.

Ce contrôle vise donc à établir les pré-requis et l'état des connaissances d'un élève afin de déterminer s'il sera capable de suivre le programme d'apprentissage prévu par le professeur. L'évaluation diagnostique représente ainsi une source de renseignements précieuse indiquant le niveau de la classe. Elle permet à l'enseignant de préparer ses séquences d'enseignement en conséquence, en tenant compte des forces et des faiblesses de son public. Scallon résume ainsi parfaitement la teneur et l'utilité de ce type de test:

Effectuée au tout début d'une période de formation, l'évaluation diagnostique a une fonction préventive. Il peut s'agir alors de sonder des caractéristiques susceptibles d'influer sur la qualité des apprentissages à venir (p. ex., les intérêts des élèves, leur motivation, leur expérience ou leur maturité). La décision consistera à prescrire des rythmes d'apprentissage ou des modalités d'enseignement qui conviendront aux élèves ou, mieux, à chaque élève.

Mais l'évaluation diagnostique est également utilisée dans le cas où l'élève doit choisir un envoie scolaire parmi plusieurs. Elle a alors l'objectif de déterminer l'ensemble des capacités de l'individu afin de l'aider à choisir le domaine dans lequel il sera le plus à l'aise. L'évaluation diagnostique assume alors une fonction d'orientation. En effet, il n'est pas rare que, durant sa scolarité obligatoire ou plus tard à l'heure d'entreprendre des études supérieures, un élève soit confronté à un choix de filière.

Supposons que dans l'enseignement secondaire intervienne, à un certain palier, une bifurcation entre deux types d'études (à dominante scientifique ou à dominante littéraire, par exemple) et que l'on veuille procéder à une orientation des élèves vers l'une ou l'autre branche.

L'évaluation

Dans une telle orientation, on ne tiendra pas compte en principe des acquisitions scolaires de l'élève mais uniquement de ses capacités et l'on procédera dans ce cas à une évaluation diagnostique.

Ce type d'évaluation en amont de l'apprentissage est suivi d'évaluations dites formatives qui servent à soutenir le processus d'apprentissage.

2-1-2-L'évaluation formative :

Se déroule quant à elle au cours d'une période d'enseignement, elle est un moyen pour l'enseignant de recueillir des informations sur les apprentissages réalisés et sur les difficultés rencontrées par les élèves dans l'optique de réguler et d'optimiser son enseignement.

En effet elle favorise autant le processus de transmission par l'enseignant que le processus d'acquisition de l'élève des contenus d'enseignement. Nous nous inscrivons dans les propos de A.HEBRARD qui affirme que « la double rétroaction visée par l'évaluation formative concerne: d'une part l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a à franchir dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. D'autre part le maître, pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte ».

L'évaluation formative est placée sous la responsabilité de l'enseignant, elle fait partie du processus éducatif car elle permet un réajustement de l'action pédagogique.

Selon L. ALLAL, elle se déroule en 3 étapes : recueil d'informations, interprétation et régulation.

Cette évaluation présentait deux avantages ; le premier était de mettre en évidence la qualité de mon enseignement à travers la réussite ou non des élèves. Cette première dimension est très intéressante car elle permet à l'enseignant de prendre conscience des difficultés rencontrées par les élèves sur un point précis et éventuellement de réaliser un retour sur ce qui a posé problème lors de la séance suivante.

Le deuxième avantage de cette évaluation est d'obliger les élèves à réaliser une sorte de tri et de synthèse des informations, prendre conscience du degré d'appropriation de chacun et du chemin qui lui reste à parcourir pour maîtriser les contenus enseignés.

Nous nous apercevons que l'évaluation formative est essentielle si l'enseignant souhaite identifier les difficultés rencontrées par les élèves, s'il souhaite modifier et moduler son

L'évaluation

enseignement lorsque les effets escomptés ne sont pas atteints par un ou plusieurs élèves. Cette forme d'évaluation est également bénéfique du côté de l'élève dans la mesure où il peut prendre conscience des difficultés qu'il rencontre et des étapes ou les obstacles qu'il lui reste à franchir pour s'engager dans une démarche d'apprentissage efficace.

L'évaluation formative agirait donc comme « un système de boucles de régulation dont le rôle est d'améliorer l'efficacité et le fonctionnement du système pédagogique » (**GOMBART Eric, 2006**)

2-1-3-L'évaluation sommative

Dans certains cas appelée évaluation certificative, l'évaluation sommative est utilisée à la fin d'une séquence d'apprentissage. Après avoir dispensé son enseignement et donné le temps à ses élèves d'acquérir la matière, le maître programme une évaluation sommative pour évaluer les savoirs et/ou les savoir-faire de chacun d'entre eux et l'atteinte ou non des objectifs fixés préalablement. Ainsi, cette évaluation sert à certifier le niveau atteint par l'écopier et à attester de la somme de ses acquis.

L'exemple-type de l'évaluation sommative est représenté par l'examen (de maturité par exemple) qui consiste à faire la synthèse de ce que l'étudiant a intégré durant l'année ou les années de ses études. En fonction du résultat, c'est généralement sur la base de ce seul test final que l'institution délivrera le titre ou le grade mérité attestant que l'élève a les compétences et les connaissances dispensées dans l'établissement (l'évaluation est alors dite certificative). Scallon résume cette forme de contrôle ainsi :

« L'évaluation sommative devrait idéalement survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier, pour chaque étudiant, le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés.». Pourtant, dans le système scolaire tel qu'il est conçu actuellement, le genre d'évaluation sommative présenté ici – c'est-à-dire annuel ou concluant la formation – est relativement rare. Ce n'est en effet qu'au terme de trois années de gymnase que l'élève est soumis à un examen faisant office de bilan de ses apprentissages (**Mathias FAVEZ, 2012**).

2-2-les modalités de l'évaluation :

Une évaluation formative ou sommative, peut être conçue selon deux modalités une évaluation qui compare les élèves les uns aux autres, dans le groupe classe ou entre les groupes de même niveau, et une évaluation qui permet de certifier ce que les élèves peuvent faire et ne peuvent pas faire, indépendamment les uns des autres, en rapportant cette certification à un ensemble de critères prédéfinis. On parlera, dans le premiers cas, d'évaluation normative et dans le second cas, d'évaluation criterier.

Par l'évaluation normative, les individus sont situés les uns par rapports à l'autres, on fonctions des scores obtenues par les membres d'un groupe de référence. Dans l'évaluation scolaire courante, la norme de référence est bien souvent constituée par les performances moyennes des groupes classe (résultats comparés aux résultats du groupe), (**Frédéric Rufin, 2004**).

On peut dire aussi que l'évaluation normative situe les performances des élèves par rapports à une norme. Elle compare les résultats de l'individu à la moyenne des résultats d'un groupe.

L'évaluation critère, quant a elle, apprécie un comportement en le situant par rapport a une cible (le critère qui correspond à l'objectifs a atteindre). C'est-à-dire le résultat est comparé à un critère/performance.

C'est dans ce sens que de landsheere1979 dit : « Il ne s'agit pas de situer les différences entre les élèves en se référant à des normes statistiques mais de vérifier que les élèves ont atteint des performances cibles souhaitables ».

Par l'évaluation critère l'enseignant cherche à déterminer le niveau minimum souhaitable des capacités à acquérir par les élèves et l'évaluation des résultats par rapports aux objectifs à atteindre, (**Stéphane Brau, pierre Cleuziou, 2005**).

2-3-Les formes de l'Evaluation :

On peut distinguer trois (3) formes d'évaluations : l'évaluation par l'enseignant, l'évaluation par l'élève lui-même (auto-évaluation), et l'évaluation par un autre élève (Co-évaluation).

A-L'évaluation par l'enseignant :

L'évaluation

On peut la définir comme une démarche qui consiste à examiner le travail d'un élève par l'enseignant pour scolarité 1988, le plus important n'est pas de juger le degré de réussite de l'élève mais de lui apporter l'information dont il a besoin pour comprendre et corriger ces erreurs.

B-L'auto-évaluation :

Ce qu'on appelle aussi l'évaluation par l'élève lui-même, on peut la définir comme une démarche qui consiste à examiner par soi-même ses capacités ou à noter ces propres résultats, donc peut dire que l'élève et le seul responsable de cette évaluation.

L'objectif de l'auto-évaluation est d'enrichir le système interne de pilotage de l'élève afin d'améliorer les facultés de régulation de ses propres apprentissages. De fait, l'auto-évaluation devient la clé de route du dispositif d'évaluation formative, elle est à la fois un outil de formation (corriger ses erreurs en s'appropriant les critères d'évaluation) et un objectif d'apprentissage (développer l'autonomie des élèves).

Pour s'auto-évaluer, il est fondamental de connaître les critères permettant de juger si les différentes opérations menées pour réaliser la tâche sont pertinentes ou pas. De plus pour Hadji 1997, Nunziati 1990 et Ketele. L'auto-évaluation nécessite donc un travail en profondeur de la part de l'enseignant, elle est ainsi mise au service :

-D'une régulation plus efficace de l'apprentissage grâce à l'appropriation des critères d'évaluation.

-D'une volonté de créer et de mettre en place un fonctionnement autonome de la part de l'élève. C'est-à-dire, c'est l'élève qui va déterminer ses priorités, gérer ses résultats et mettre des hypothèses sur ces erreurs.

C- La Co-évaluation :

Celle-ci peut être définie comme une démarche à examiner le travail d'un élève par un autre élève, cette évaluation doit s'accompagner avec une liste de critères qui permettent aux élèves du même groupe ou classe de s'évaluer les uns les autres. La Co-évaluation donc a pour objet de permettre à l'élève de prendre plus responsabilité et de gagner plus d'autonomie dans son processus d'apprentissage (**Stéphane Brau-Antony, 2005**).

Pour une Co-évaluation riche et complète :

Les situations de Co-évaluation sont relativement fréquentes en éducation physique et sportive. Elles s'organisent souvent à partir d'un appariement entre un élève observateur et un élève observé, l'observateur ayant pour mission d'enregistrer, à partir d'une fiche d'observation, les comportements de son partenaire afin de le renseigner sur ce qu'il a fait, sur le niveau de sa prestation pour qu'il puisse, à partir de ces informations, réguler individuellement son apprentissage.

Pour que ces démarches de Co-évaluation soient les plus riches possibles et permettent de développer des compétences, il convient d'identifier des stratégies pédagogiques à mettre en place.

Notamment, il paraît indispensable de ne pas dissocier trois phases importantes : le recueil de données, l'analyse, et la réorganisation des projets. Une attention particulière est aussi à consentir aux échanges verbaux suscités par cette évaluation qui constitue, un moyen efficace de construire des compétences propres, méthodologiques et sociales (**Bernard LEBRUN, 2013**).

2-4-Les trois temps de l'évaluation

2-4-1-Le recueil d'informations : L'essentiel de cette réflexion sur la Co-évaluation, réside dans l'idée que le recueil d'informations n'est pas l'opération centrale de la démarche d'évaluation. Il n'en constitue que le préalable indispensable. Cette évaluation se construit en trois temps : le temps du recueil d'information, celui de l'analyse de ces informations, qui débouche sur celui de la réorganisation du projet d'apprentissage.

2-4-2-L'analyse :

La phase clé, celle qui nécessite toute l'attention des élèves doit être au cœur des préoccupations du professeur. C'est la phase d'analyse. Au cours de cette phase, les comportements observés sont confrontés à des référents permettant ainsi, en fonction des niveaux de classe concernées, de positionner les comportements dans des échelles de progrès, de mettre en évidence les points forts et les nœuds de difficultés, de tenter d'explicitier les raisons de ces difficultés.

L'évaluation

L'analyse se construit d'abord à partir d'un examen attentif et personnalisé du recueil des données. Il s'agit de récolter et de synthétiser les données les plus significatives permettant d'établir le profil de l'élève observé en distinguant les réussites, ce que l'élève sait faire, des faiblesses et insuffisances c'est-à-dire ce que les élèves ne maîtrisent pas encore tout à fait.

Le deuxième temps de l'analyse se focalise sur les faiblesses en s'efforçant d'en détecter les causes. Dépassant le simple constat des comportements observés la réflexion des élèves s'oriente vers la nature des ressources qui sont mobilisées ou non par les élèves et qui permettent de comprendre les comportements observés. Les élèves peuvent se poser les questions suivantes : les obstacles sont-ils de nature affective ? Comment lever ces blocages ? Y a-t-il un déficit dans la prise d'information, dans la prise de décision ?

Ce deuxième temps de l'analyse ne peut être mis en œuvre par les élèves que si le professeur leur a enseigné les outils conceptuels permettant de coder et d'interpréter leur comportement. Ainsi par exemple, il n'est pas suffisant, pour le professeur, de demander aux élèves qui ne parviennent pas à jouer fort en badminton d'augmenter le trajet de leur raquette, il doit également leur expliquer que l'augmentation de l'amplitude du geste modifie l'organisation de la coïncidence entre le volant et le tamis, puisque l'élève ne peut plus aligner l'œil le tamis et le volant.

Ainsi s'engager dans une frappe avec plus d'amplitude nécessite d'abandonner cette recherche d'alignement pour passer à un contrôle visuel de l'organisation de la coïncidence différent. Plutôt que leur indiquer ce qu'ils doivent faire, l'enseignant doit surtout aider les élèves à interpréter et comprendre leur propre comportement. Finalement, l'essentiel de cette analyse réside dans un glissement progressif des préoccupations des élèves du comportement vers la mobilisation des ressources qu'il nécessite.

2-4-3 La réorganisation du projet :

Cette phase d'analyse, parce qu'elle ne se contente pas de décrire ce qui s'est passé mais, s'efforce d'en extraire la logique, peut déboucher sur le dernier temps de cette évaluation, celui de la réorganisation du projet, c'est-à-dire, celui de la définition par les deux acteurs, des pistes que l'élève observé doit mettre en œuvre pour continuer à progresser. Une à trois pistes de transformations, au maximum, doivent être définies.

À partir d'une nouvelle mobilisation de ressources, d'une nouvelle utilisation des informations, l'élève détermine son projet en étant clair sur ce qu'il cherche à changer par rapport à son comportement initial. Cette réorganisation des ressources affectives, cognitives, motrices, doit se traduire par de nouveaux comportements, objectivables à partir d'indicateurs définis.

Ainsi, la démarche de Co-évaluation navigue d'un comportement observable initial vers un comportement observable souhaité, ce chemin étant jalonné par deux étapes essentielles : celle de l'analyse des ressources initialement mobilisées et celle de l'organisation affective, cognitive et motrice visée (**Bernard LEBRUN, 2013**).

2-5- Les fonctions de l'évaluation :

2-5-1- La fonction sociale :

Si nous souhaitons nous intéresser à la fonction sociale de l'évaluation, nous sommes amenés à différencier deux perspectives correspondantes chacune à des destinataires et à des modalités spécifiques :

D'une part, les informations fournies par l'évaluation peuvent s'adresser à l'institution elle-même qui a en charge le système éducatif et il s'agit alors d'apprécier si les moyens engagés sont à la mesure des objectifs fixés. Par conséquent, les informations recueillies par les inspections pédagogiques et les instances administratives permettront de déclencher certains mécanismes de régulation tels que:

- ✗ L'ajustement des programmes et des textes officiels.
- ✗ La diffusion de directives particulières à visée pédagogique.
- ✗ La modification des structures préexistantes ou la création de nouvelles structures.

D'autre part, l'évaluation a aussi pour fonction de mettre en relation, en adéquation le système de formation des élèves et les besoins de la société. Il s'agit alors d'articuler d'une manière cohérente la dimension humaine et les impératifs économiques. Cette fonction se concrétise dans deux situations:

- ✗ Dans les procédures d'orientation mises en place pour sélectionner les élèves à partir des résultats obtenus.

L'évaluation

✕ Au travers des concours et des examens qui assurent une fonction de certification.

Nous avons par ailleurs des exemples plus ou moins récents de régulation et de réorganisation de l'institution scolaire dans la perspective d'améliorer l'efficacité du système éducatif. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a marqué une rupture en organisant la scolarité en cycles pluriannuels prenant en compte les rythmes d'apprentissage des enfants et accordant une certaine souplesse dans la progression des acquisitions.

L'officialisation des programmes de 2002 est également une forme de régulation de l'institution scolaire dans le sens où elle fixe les compétences à atteindre à chaque fin de cycle. Plus récemment, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances ainsi que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école datant du 23 avril 2005 modifient le paysage législatif en ayant pour objectif la réorientation des finalités éducatives. Toutes ces évolutions témoignent de la fonction sociale de l'évaluation, découvrons à présent les autres fonctions de l'évaluation.

2-5-2- Les fonctions pédagogiques :

Nous allons décliner cette dimension pédagogique de l'évaluation en plusieurs fonctions qui seront relatives à un destinataire donné: le maître, les parents, l'élève.

Le premier destinataire de l'acte d'évaluation est le maître lui-même: lorsqu'il propose une évaluation à ses élèves, il évalue non seulement les acquisitions de ses élèves (*fonction diagnostique*) mais mesure également parallèlement la portée de son enseignement. Il identifie les difficultés rencontrées, les erreurs réalisées, en résumé tous les obstacles à l'apprentissage. Il peut alors réajuster le système « élève/apprentissage » et faire correspondre la logique d'enseignement à celle d'apprentissage.

L'évaluation sert ici une fonction régulatrice dans la mesure où l'enseignant réalise une auto-évaluation de son action pédagogique. Si on se centre sur ce premier destinataire, on peut répertorier deux fonctions: une fonction diagnostique et une fonction régulatrice. Qu'en est-il pour les parents?

L'évaluation

Les seconds destinataires sont les parents. Nous avons vu précédemment que l'évaluation avait à ce titre une fonction sociale dans la mesure où les parents étaient informés des résultats scolaires de leurs enfants à travers les évaluations dites internes (évaluations proposées par le maître) mais également grâce aux évaluations nationales (évaluations externes). L'ensemble de ces informations peut induire des comportements qui ne sont pas sans répercussion au plan scolaire.

Elles permettent d'entretenir chez certains élèves un rapport positif au savoir scolaire, l'évaluation aurait par conséquent une fonction motivationnelle non négligeable. A l'inverse lorsque l'évaluation révèle des difficultés chez l'enfant, certains parents peuvent mal réagir et rejeter la responsabilité de l'échec sur l'enseignant et son action pédagogique. Dans ce cas, la cohérence « famille école » recherchée pour créer les conditions de la réussite, peut être rompue et ainsi orienter l'élève vers un échec encore plus exacerbé.

Cela implique que la communication des résultats des évaluations aux parents doit s'accompagner nécessairement de contacts avec l'enseignant afin que celui-ci explicite les objectifs poursuivis, l'origine des difficultés rencontrées par l'enfant ainsi que les remédiations envisagées.

Enfin l'évaluation s'adresse à l'élève qui reste avant tout le principal responsable de sa réussite scolaire. Par conséquent, l'élève doit être associé le plus souvent aux différents projets pédagogiques. D'ailleurs les études scientifiques de ces dernières années soulignent d'ailleurs l'importance pour l'élève d'être « acteur » de ses apprentissages. Que cela veut-il dire?

Tout d'abord, nous nous inscrivons dans l'idée que l'évaluation sous toutes ses formes ne peut se confondre avec la pratique traditionnelle de l'évaluation qui consiste simplement à hiérarchiser les élèves les uns par rapport aux autres. En d'autres termes, l'évaluation doit dépasser sa fonction sommative ou certificative pour revêtir une fonction formative qui serve directement les apprentissages.

Prenons un exemple en EPS avec une classe en basket-ball. L'enseignant a un double objectif sur la séquence d'apprentissage. Tout d'abord il souhaite développer chez ses élèves des compétences motrices telles que « être capable de réaliser une passe à un partenaire

L'évaluation

démarqué» ensuite en filigrane de ce premier objectif, il souhaite que les élèves développent des compétences d'ordre sociales.

L'enseignant peut attribuer différents rôles sociaux (animation, communication, évaluation, investigation...). Dans cette perspective, les élèves arbitreront eux-mêmes les matchs et devront intégrer certains principes liés au règlement de l'activité. (Règle du double pas, l'interdiction des contacts entre les élèves...). Nous pouvons penser qu'après avoir intégré les contenus d'enseignement liés à l'arbitrage, les élèves « joueurs » respecteront plus facilement les décisions de l'arbitre et construiront ainsi des compétences sociales (GOMBART Eric.).

3- L'influence de l'évaluation sur le processus enseignement- apprentissage :

L'interprétation de l'information recueillie débouche sur une prise de décision et éventuellement une action correspondante. Très souvent, ces décisions et ces actions sont liées soit à la dimension « planification », soit à la dimension « didactique ». Richard et Godbout (2002) font le point :

a) Le fait, pour l'enseignant, de décider d'évaluer tel aspect en particulier l'oblige souvent à revenir sur le résultat d'apprentissage et à préciser des critères de réussite / réalisation. Ce retour peut survenir autant en évaluation diagnostique, qu'en évaluation formative ou sommative.

b) Les résultats d'une évaluation diagnostique peuvent amener l'enseignant à modifier sa planification à long ou à moyen terme selon les besoins des élèves.

c) Les résultats d'une évaluation sommative peuvent amener l'enseignant à prévoir, pour une prochaine fois, un allègement ou un enrichissement de sa planification.

Ces résultats peuvent aussi l'amener à discuter avec ses collègues pour modifier la planification de périodes d'apprentissage qui précèdent celles dont il a la responsabilité de façon à ce que les élèves soient mieux préparés lorsqu'ils aborderont son cours.

d) Dans un contexte d'évaluation formative, les résultats amènent souvent l'enseignant à intervenir en modifiant la complexité d'une tâche ou en revenant sur des situations

L'évaluation

d'apprentissage antérieures. La régulation de l'apprentissage demande que si l'élève s'avère incapable de réussir, l'enseignant s'efforce de trouver une autre façon de l'amener à maîtriser le résultat d'apprentissage.

Jusqu'à un certain point, on peut dire que l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative sont plus susceptibles d'avoir une influence sur des aspects de la planification à long ou à moyen terme alors que l'évaluation formative a surtout un impact sur les aspects didactiques du processus enseignement- apprentissage (**RICHARD JEAN-FRANÇOIS, 2004**).

Evaluer pour motiver ?

Un dernier point mérite selon nous d'être abordé : l'évaluation comme source de motivation pour l'élève. Nous avons tous déjà entendu, un jour ou l'autre, un élève qui demande au maître ou à la maîtresse si le travail est noté au sens « certificatif » du terme.

L'évaluation serait alors considérée comme un prétexte à l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage. Ceci me paraît dangereux et tendrait à construire une attitude consumériste des élèves à l'égard de l'institution scolaire. Par conséquent, les enseignants se doivent de proposer un enseignement attractif par une variété de démarches et d'approches pédagogiques pour que ce soient les apprentissages qui motivent les élèves et non pas la peur d'avoir une mauvaise note.

Les recherches scientifiques sur la motivation évoquent à ce sujet deux types de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première motivation naît de l'activité elle-même, celle-ci serait très favorable aux apprentissages et engagerait « naturellement » les élèves dans les activités scolaires. Alors que la motivation extrinsèque se traduirait par un engagement de l'élève dans l'activité, non pas grâce à l'activité elle-même, mais pour des raisons extérieures à celle-ci telles que la notation, l'appréciation, la punition.

Les scientifiques s'accordent pour dire que la motivation extrinsèque est beaucoup moins féconde que la motivation intrinsèque lorsque l'on parle d'apprentissage.

L'évaluation

Au cours de cette partie, ma volonté n'était pas d'évoquer d'une manière exhaustive les difficultés liées à l'évaluation mais de mettre en évidence celles que j'ai rencontrées au cours de mes stages et celles qui m'ont interpellées au cours de cette année de formation.

Nous pouvons sans trop de difficultés, affirmer que l'évaluation est réellement un acte complexe qui pose de nombreux obstacles didactiques, épistémologiques et pédagogiques, néanmoins l'enseignant peut comme nous venons de le voir, à travers une réflexion, une anticipation et un raisonnement rigoureux, limiter les problèmes posés par l'évaluation **GOMBART Eric, 2006**).

4-Problèmes de l'évaluation 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", 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.

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

Comment rendre objective l'Evaluation 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 ?

L'évaluation

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 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 adapter au milieu scolaire.

- Entretient une confusion entre les objectifs qui se confondent fréquemment avec les niveaux comportementaux et ceux utilisés pour l'évaluation (**Jean Clement NDIONE, 1993**).

5-Comment contourner les difficultés de l'évaluation en EPS ?

L'évaluation en EPS est loin d'être chose aisée, comment évaluer la motricité des élèves en s'attachant uniquement à des comportements observables?

L'élève en activité met en jeu un ensemble de ressources afin d'atteindre un but.

Cette activité peut se définir par sa direction (en direction de quel but?), sa durée (les ressources temporelles que je consens à investir dans la tâche), son intensité (le degré d'investissement) et par sa nature (quelles ressources seront sollicitées? Biomécaniques?

Informationnelles? Energétiques?...). En EPS, l'activité de l'élève se manifeste le plus souvent par des comportements observables, mais cette activité comprend également un ensemble de processus inobservables, sous-jacents à la production de ce comportement.

Si l'enseignant souhaite accéder aux processus sous jacents responsables de l'action motrice, il devra construire des grilles d'observation et d'analyse. C'est uniquement par une

L'évaluation

analyse fine des conduites motrices que l'enseignant pourra évaluer d'une manière « objective » les élèves en EPS.

Prenons un exemple concret en course d'orientation avec une classe: l'enseignant souhaite évaluer ses élèves en cours de séquence d'apprentissage et propose ainsi un parcours en étoile constitué de cinq balises. Les élèves sont invités à trouver les balises à partir d'une carte mère. Les élèves partent d'une manière échelonnée après que l'enseignant ait fixé le cadre sécuritaire. Cette évaluation formative a pour objectif d'apprécier d'une part la capacité de l'élève à s'orienter et d'autre part sa capacité « énergétique », son degré d'expertise se traduira par le temps nécessaire pour trouver l'ensemble des balises.

Cependant, la course d'orientation pose un problème fondamental: comment évaluer les élèves sans les voir? En effet il est difficile de voir les élèves lorsqu'ils recherchent des balises en milieu boisé. Une solution est, selon moi, pertinente pour évaluer les processus sous jacents à la production de l'élève. Il s'agit d'engager l'élève dans un entretien d'évaluation soit après l'épreuve soit pendant l'épreuve grâce à l'organisation pédagogique en étoile.

Cette procédure d'enseignement favorisera l'explicitation des stratégies des élèves lors par exemple de l'attaque d'une balise. Cet entretien conduit par l'enseignant permettra par le biais d'un questionnement précis (quelle était ton intention à ce moment précis? Quels indices as-tu pris en compte pour choisir ton itinéraire? Comment as tu fait pour trouver cette balise?) D'évaluer les stratégies sous jacentes de l'élève et non pas une performance en rapport à une norme donnée.

L'enseignant profitera de ce temps d'interactions pour faire évoluer les représentations ou le mode de raisonnement de l'élève afin de lui permettre d'atteindre un niveau supérieur de compétences.

La verbalisation de l'élève paraît essentielle si l'on souhaite cerner avec précision les stratégies des élèves en matière de compréhension, d'analyse, de résolution de problèmes dans les situations d'apprentissage. Cependant cette démarche qui est très coûteuse en temps, nécessiterait un créneau institutionnalisé dans l'emploi du temps.

L'évaluation

C'est uniquement dans cette optique que l'enseignant pourra gagner en objectivité et conférer de l'efficacité et du sens à ses évaluations, (GOMBART Eric,2006).

6-grille d'évaluation :

6-1-Définition :

La grille d'évaluation est parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement supérieur lorsque les étudiants ont à réaliser des tâches complexes.

La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective.

La grille d'évaluation est un document subdivisé en critères et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier.

La démarche d'élaboration de la grille d'évaluation comporte globalement cinq principales étapes : le choix des critères d'évaluation, le choix de l'échelle d'appréciation, la définition de la façon dont le jugement global sera portée, l'assemblage de la grille et son expérimentation. Cependant, cette démarche doit être précédée de quelques réflexions en regard du contexte d'utilisation de la grille :

a-Préciser le contexte d'utilisation :

Avant de procéder à l'élaboration (ou au choix ou à l'adaptation d'une grille d'évaluation), il importe de préciser le contexte dans lequel cet outil sera utilisé. Quels seront les apprentissages évalués ? Dans quel but ? Quelle tâche les étudiants devront-ils accomplir afin de démontrer ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils savent faire ? On tiendra compte aussi des caractéristiques et du nombre d'étudiants à évaluer.

b- Le but de l'évaluation

L'évaluation

Il importe d'abord de clarifier le but de l'évaluation. L'évaluation est-elle envisagée dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou bien servira-t-elle à porter un jugement définitif afin d'attester des apprentissages réalisés ?

Lorsque la personne qui évalue souhaite améliorer les apprentissages des étudiants et, s'il y a lieu, ajuster son enseignement, la grille d'évaluation sera assez détaillée. Cela permettra de porter un jugement sur chaque critère et de donner aux étudiants une rétroaction tenant compte du degré d'atteinte de chacun d'eux.

L'utilisation de la grille d'évaluation dans un contexte d'évaluation formative facilite la régulation des apprentissages.

Lorsque le but de l'évaluation est de porter un jugement définitif sur les apprentissages réalisés au terme d'une séquence d'apprentissages, la personne qui évalue souhaitera le faire de façon globale. Dans ce cas, la grille d'évaluation pourra être moins détaillée et elle sera construite de manière à porter un jugement global et non seulement un jugement par critère.

Ainsi, la personne qui évalue devra également prévoir un seuil de réussite ou des règles guidant la façon de porter le jugement global.

La grille d'évaluation est généralement destinée à être utilisée par la personne qui évalue, ce qui est un incontournable si l'on porte un jugement définitif sur les apprentissages évalués. Toutefois, dans un contexte d'aide à l'apprentissage, cet outil d'évaluation peut être mis à profit pour inciter les étudiants à analyser ce qu'ils ont appris et leur façon de faire. Ainsi, la grille d'évaluation peut être exploitée pour l'autoévaluation ou la Co-évaluation.

C- Les apprentissages à évaluer

Au moment de planifier comment l'évaluation des apprentissages sera réalisée dans un cours, on choisira différents outils comme des examens écrits, des examens oraux, des travaux pratiques, des exercices, etc. Dans tous les cas, le choix est effectué en fonction de plusieurs facteurs, dont le type d'apprentissage à mesurer : s'agit-il d'apprentissages du domaine cognitif, affectif ou psychomoteur ?

L'évaluation

Plus particulièrement dans le domaine cognitif, selon le niveau taxonomique des apprentissages à évaluer, on privilégiera différents moyens d'évaluation. Par exemple, si l'on veut vérifier si les étudiants ont acquis certaines connaissances ou comprennent des concepts, les examens écrits comportant des questions à choix multiple ou à réponses brèves sont appropriés.

Les grilles d'évaluation se prêtent bien dans les cas où l'on souhaite vérifier des apprentissages cognitifs de haut niveau (Bloom et coll., 1969) comme l'analyse (exemple : établir des relations, dégager des principes d'organisation d'une situation), la synthèse (exemple : produire une œuvre personnelle après avoir conçu un plan d'action) et l'évaluation (exemple : porter un jugement sur une situation).

Les étudiants peuvent démontrer leurs apprentissages en réalisant un produit ou une production tangible, par exemple : une œuvre d'art, un travail de recherche, un rapport de laboratoire. Dans de tels cas, où l'on corrige les productions après coup, la personne qui évalue dispose donc d'un certain laps de temps pour se prononcer.

Par contre, lorsque la tâche soumise aux étudiants les amène à mettre en œuvre une démarche ou un processus comme l'application d'une technique de soins, la réalisation d'un laboratoire ou une production éphémère tel un exposé oral, la personne qui évalue doit se prononcer sur-le-champ (à moins de capter des images sur vidéo). Il en est de même lorsque l'on souhaite évaluer la manifestation d'une attitude.

La grille d'évaluation devra être adaptée aux conditions dans lesquelles l'évaluateur devra porter son jugement. Lorsque l'évaluation se réalise sur-le-champ, l'outil devra être simple d'utilisation.

d- La tâche soumise aux étudiants :

Avant d'élaborer la grille d'évaluation, il importe de structurer la tâche qui sera proposée aux étudiants et qui les amènera à démontrer ce qu'ils ont appris en réalisant un produit ou une production, une démarche ou un processus.

La tâche est ce que l'on demande aux étudiants de faire. Elle doit être bien structurée pour permettre à chacun de bénéficier des mêmes conditions sans toutefois donner une

L'évaluation

marche à suivre. Si la tâche est trop structurante, l'autonomie de l'étudiant est réduite et, ainsi, il a moins de possibilités de démontrer ses apprentissages. Il s'agit de décrire ce qui doit être fait, dans quelles conditions (équipements, durée, etc.) et de préciser les exigences qui doivent être atteintes.

Lorsque l'on souhaite développer ou évaluer des apprentissages de haut niveau ou des compétences, on devrait avoir recours à des tâches complexes. Par tâche complexe, on entend une situation contextualisée et signifiante qui contraint les étudiants à traiter l'information nécessaire et à réaliser les opérations que nécessite une production clairement précisée (Morissette, 2002).

En contexte d'évaluation, les tâches devraient être présentées par écrit aux étudiants et comporter les éléments suivants :

- Une mise en situation qui présente ou situe le contexte ;
- Un énoncé qui présente le ou les problèmes à résoudre ;
- Les consignes (durée, matériel autorisé, etc)
- Les critères d'évaluation et autres indications au sujet de la façon dont sera porté le jugement global, s'il y a lieu. Idéalement, on devrait présenter aux étudiants la grille d'évaluation avant la réalisation de la tâche, (**Jacinthe Tardif ; Joanne Munn**).

6-2-Pourquoi mettre en place des fiches d'observation ?

Comme évoqué dans la première partie, pour progresser, il faut que les élèves possèdent des instruments pour capitaliser leurs expériences, des moyens de se rendre compte de leurs capacités et possibilités motrices.

Ainsi, nous pensons qu'il est essentiel d'organiser la connaissance des résultats d'une action motrice. Une des formes d'aide particulièrement efficace pour favoriser cette prise de conscience consiste à fournir à l'élève une information de retour sur sa prestation.

Pour cela, l'enseignant, dispose de deux moyens : d'une part, la formulation de feedbacks (étudié dans la première partie) et d'autre part, la mise en place de fiches d'observation. Les

L'évaluation

fiches d'observation constituent une méthode efficace pour l'élève afin qu'il prenne conscience de ses résultats et de ses progrès.

Cette prise de conscience de la réalité permet à l'élève d'envisager et de comprendre le chemin à parcourir mais également d'identifier l'évolution de son apprentissage. Par l'intermédiaire de ces fiches d'observations, les élèves, en collaboration avec l'enseignant pourront formuler des principes d'actions propres aux situations.

De plus, en mettant en place les fiches, les critères de réalisation peuvent être construits en cours d'apprentissage, ce qui facilite leur intégration et leur compréhension. La connaissance des critères de réussite, indispensable quand on s'évalue, apparaît comme la première étape d'une compréhension des opérations nécessaire à la réalisation d'une tâche.

Les fiches d'observations que l'on peut considérer comme une méthode de Co-évaluation et d'autoévaluation sont indispensables : sans estimation de ce qu'il y a à faire, sans appréciation du résultat, nul apprentissage ne serait être envisageable.

La Co-évaluation peut se définir comme l'ensemble des situations dans lesquelles l'élève est associé à l'observation. Bien qu'elle permette aux élèves d'avoir un retour sur leurs prestations et donc de se corriger, les professionnels ne l'entendent pas, comme une stricte autorégulation. Ils la décrivent plutôt d'un point de vue cognitivisme. Elle suppose une connaissance des règles et des principes permettant de réaliser une tâche, donnent lieu à des verbalisations.

L'élève, par ce biais, serait capable de s'interroger non seulement sur les opérations mais également sur les stratégies qu'il met en œuvre. L'auto évaluation selon Brau-Anthony est la clé de voûte du dispositif car sa fonction n'est pas seulement opératoire:

- elle ne se limite pas à un rôle de régulation des apprentissages
- elle n'est pas seulement une information rétroactive sur la performance
- elle donne du sens
- elle est à l'origine du projet de l'apprenant.

L'évaluation

Par ce biais, l'élève devient un véritable acteur de sa formation.

L'élève doit être capable d'auto apprécié :

- sa performance
- ses progrès
- ses possibilités.

Exemple de la mise en place de la co-évaluation en basket-ball :

Lors d'un parcours où l'objectif est de travailler la dextérité, la maîtrise de la balle, un élève observateur prend des indices à la fois sur le niveau qualitatif que quantitatif sur l'élève joueur.

Fiche d'observation²:

Nom:		Observateur :				
Essais	1	2	3	4	5	
Main droite						
Main gauche						
Remarques/description du dribble						

Consigne: si l'élève réussit un + ; si l'élève perd un -

Exemple de la mise en place de l'auto-évaluation en course de longue durée³:

Les élèves coureurs réalisent différentes courses: 9 secondes, 36 secondes et 5 min. Ils doivent à la fin de chaque course indiquer le nombre de plots franchis et identifier les effets de ces courses afin de construire le triangle d'effort (**Marie Inacio, 2006**).

7-Conclusion :

L'évaluation apparaît aujourd'hui comme un élément incontournable pour répondre aux finalités assignées au système éducatif notamment la lutte contre l'échec scolaire. De plus, les différents formes d'évaluations constituent de véritables leviers pour l'apprentissage nous avons vu que l'enseignant peut ajuster et moduler ses actions pédagogiques au regard des difficultés rencontrées par les élèves, il peut apprécier les démarches utilisées et proposer des situations de remédiations en difficultés.

L'évaluation

Dans cette acceptation, l'évaluation serait au service de l'interprétation des stratégies et des procédures utilisées et exploitées par les élèves dans les situations d'apprentissages.

Dans cette section, on déterminé la multiplicité des formes et des fonctions de l'évaluation, l'enseignant aura pour mission de mettre en adéquation les dispositifs d'enseignement et les stratégies d'apprentissages des élèves (**Stéphane Brau-Antony, 2005**).

1-Introduction :

Le nouveau programme adopté par le ministère de l'Éducation s'inscrit dans la logique de formation centrée sur le développement de compétences et pas seulement sur l'acquisition de connaissances. La logique consiste à intégrer des compétences et non accumuler des connaissances.

On est passé d'un programme par objectifs à un programme par compétences et cela parce qu'on a constaté que ce qu'on apprend en classe n'a pas d'importantes utilités pratiques dans notre vie courante puisque les acquis ne sont pas réinvestis dans notre quotidien social.

En effet, l'approche par objectifs a donné lieu à plusieurs critiques. Nous reprenons celles qui ont fait l'unanimité des chercheurs et synthétisées par J. Tardif, (1999): prolifération d'objectifs, morcellement des connaissances, atomisation des compétences, centration sur les objectifs à court terme, centration sur des habiletés élémentaires au détriment de compétences plus complexes, centration sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage.

Ces lacunes ont poussé les chercheurs à penser de l'école et l'approche des plans de formation des élèves, autrement. Ainsi, le rapport des apprenants aux savoirs et aux enseignants devrait-il être envisagé différemment.

L'idée de compétence est apparue, alors, et on s'est fixée comme objectif de favoriser le développement d'habiletés qui seraient susceptibles de s'adapter aux transformations de l'environnement. Les savoirs acquis en classe doivent trouver leur utilisation pratique dans des situations de la vie quotidienne de l'apprenant et contribuer ainsi à favoriser son insertion sociale et professionnelle.

Au début de l'année scolaire 2005/2006, un nouveau modèle d'élaboration des programmes centré sur le développement de compétences est adopté par le ministère de l'Éducation dans l'enseignement secondaire.

Tous les lycées algériens se sont vus alors obligés d'installer de nouvelles approches. Les programmes construits par objectifs centrés sur l'acquisition de contenus disciplinaires ont été supplantés par des programmes axés sur le développement des compétences.

2-La compétence :

2-1 Définition de la compétence :

Elle a été définie par l'ensemble des théoriciens comme un savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations relevant d'un contexte donné.

En référence aux travaux de chercheurs qui se sont intéressés à la notion de compétence (Le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers, et bien d'autres), et parmi les nombreuses définitions qu'ils nous proposent, nous retenons celle de Paquay qui sous forme de synthèse reprend toutes les autres

Paquay définit une compétence comme « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives (ou des «combinaisons», «orchestrations» de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines,...) mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) [...] pour faire face à une famille de situations- problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet).» (**Paquay, 2001**).

Dans une optique de présentation de l'évolution de la définition du concept de compétence, nous reprenons dans un ordre chronologique quelques unes qui ont été à la base des programmes d'études rénovés dans plusieurs systèmes éducatifs dans le monde.

Parmi les nombreuses définitions de la notion de compétences, nous citerons celle de Le Boterf (1994) qui insiste sur la notion de ressources à mobiliser:

« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du «savoir à mobiliser» ».

Cette définition est complétée par la proposition de Marc Romainville (1998) qui suppose qu'une compétence « est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. »

Jacques Tardif (2005) nous propose une autre définition qui a été reprise par plusieurs chercheurs et met en relief la notion de « savoir-agir ». Il conçoit une compétence comme «un

savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.»

X. Roegers (2000) a introduit la notion de « famille de situations- problèmes » et conçoit la compétence comme « la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations- problèmes. »

Selon les textes officiels, une compétence est donc l'utilisation appropriée de savoirs, savoir-faire et savoir- être en fonction d'un contexte. « Les savoirs » sont des connaissances maîtrisées et accessibles en mémoire; « le savoir-faire », est constitué de démarches, de procédures et de stratégies efficaces, alors que « le savoir- être » est composé d'attitudes et de comportements adéquats. La somme des connaissances, des attitudes et des stratégies constitue le «savoir- agir ».

Un apprenant compétent est celui qui sait agir dans des contextes particuliers et semblables car il maîtrise les savoirs nécessaires pour résoudre le problème posé et il a une méthode appropriée qu'il doit appliquer pour contourner la difficulté et réussir l'épreuve (**Mohamed GUIDOUME, 2010**).

2-2.Les différents aspects de la notion de compétence :

2-2-1. Les savoirs cognitifs :

Ces premiers aspects de compétence sont comparables, dans un sens, aux savoirs définis par LE BOTERF (1995) : «Ils visent à comprendre : un phénomène, un objet, une situation,

Une organisation, un processus, ...ils servent à en décrire et en expliquer les composants ou la structure a en saisir les lois du fonctionnement ou de transformant.

Les savoirs théoriques sont relatifs aux différentes variables qui affectent le déroulement de l'activité cognitive. J. FLAVELL (1992) conçoit que ces connaissances influeraient de manières différentes les activités cognitives des enfants et des adultes, et participent à la sélection, l'évaluation et l'abandon des objectifs et des stratégies durant l'action, selon lui, ces savoirs conceptuels sont stockés en mémoire à long terme. Brown, encore, affirme que l'individu doit être capable de reprendre les connaissances d'une manière souple, en les adaptant aux diverses situations, et doit faire appel à sa capacité de compréhension de divers composants du système cognitif participant à l'action.

L'approche par compétence

Aujourd'hui, ce terme est désigné par un « savoir déclaratif », lequel doit précéder nécessairement les savoir-faire opérationnels (Jean-Pierre CUQ). Ces savoirs ont un caractère « tacite », dans le sens où ils peuvent être acquis sans que l'individu n'en soit conscient.

Cette constatation est reprise par Xavier ROGIERS qui oppose développement des connaissances à celui des savoir-faire généraux «transversaux» et attire l'attention sur la nécessité de ne pas nier l'importance des apprentissages ponctuels et analytiques des connaissances.

Enfin, ils ne sont évalués qu'à travers la performance des apprenants ou leur niveau d'acquisition.

2-2-2. Les savoir-faire :

Cette opposition savoir / savoir-faire est aujourd'hui exprimée sous la distinction des termes : connaissances déclaratives (conceptuelles) et connaissances procédurales, à savoir encore que le terme déclaratif renvoie au langage. Les connaissances déclaratives peuvent être verbalisées et sont de l'ordre du discours.

Les connaissances procédurales se montrent dans l'application, elles sont donc, de l'ordre de l'action. Savoir une règle de grammaire, un théorème de mathématique, une loi physique constitue des connaissances déclaratives, tandis que, savoir utiliser une règle de grammaire dans une phrase, un théorème de mathématique dans la résolution d'un problème relève des connaissances procédurales. Une question didactico-pédagogique est celle du passage des unes aux autres. Ces savoirs procéduraux désignent, d'après PERRENOUD, «"Un savoir comment faire", "un savoir y faire" et une "compétence élémentaire".»

Britt-Mari BARTH, dans une interview qui figure dans le Blé n° 91 emploie déjà le mot "faire " et affirme qu'« il n'y a de savoir-faire hors contexte», tout savoir est donc contextualité. Elle ajoute : « il n'y a pas non plus de savoir-faire ou de compétence sans opérations mentales. La pensée se déploie dans une activité qui prend sens par son contexte. Il n'y a pas non plus de savoir-faire sans savoir, sinon on ne saurait pas ce qu'il faut faire ». Une compétence n'est pas innée, ceci, nous amène à dire que, pour être compétent dans un domaine donné, nécessite que l'on sache utiliser des outils (y compter les opérations intellectuelles telles que analyser, synthétiser, abstraire), le langage et les techniques faisant partie de ce domaine.

L'approche par compétence

Les apprenants sont, dès lors, appelés à apprendre à employer ces outils, ces langages et ces techniques dans des situations différentes car, développer une compétence n'exclut pas le contexte dans lequel ils seront appelés à réinvestir leurs acquis. Pour Xavier DEBEAUCHESN « l'apprentissage ne se limite pas à la maîtrise d'une situation à un moment donné ». Il privilégie l'acte d'apprendre dans des situations complexes, mettant en place non seulement des connaissances, mais aussi le processus selon lequel les apprenants prennent conscience de leurs propres pensées, de leurs démarches et de leurs méthodes afin de les réemployer dans de nouvelles tâches.

C'est ce que, d'ailleurs, Britt Mari BARTH défend fortement, que le plus important dans un premier moment est de " savoir ce que qu'on fait quand ou pense" Les recherches faites en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation montrent que l'apprentissage serait facilité et perfectionné si l'apprenant prenait conscience de son propre style d'apprentissage.

Christine BESNARD développe à son tour l'idée de stratégies d'apprentissage développées par l'apprenant, et de stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants qui pourraient eux aussi devenir plus efficaces dans leurs manières d'enseigner. L'enseignant deviendra ainsi un guide attentif qui stimule la curiosité de ses apprenants afin de les aider à progresser dans leurs parcours scolaires.

2-2-3. Les savoir- être :

Depuis quelques années, il n'est pas possible d'attribuer à l'école l'objectif d'approvisionner tous en savoir encyclopédique minimal. Ainsi, se sont rajoutés aux savoirs cognitifs des apprentissages sur les démarches de travail, et des " façons de faire". Il est, dès lors, capital de mettre en place des contextes d'apprentissage dans lesquels les apprenants sont appelés à sélectionner les connaissances et les démarches à employer. Bref, à réinvestir leurs acquis. Cependant, le terme de savoir-être a trouvé une nouvelle vigueur.

D'après Jean-Pierre CUQ, l'apprenant se situe dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'auteur ajoute aussi que « l'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif. On aurait intérêt à remplacer "savoir- être" pas "savoir se comporter.

L'approche par compétence

Ceci renforce l'idée issue de diverses synthèses qui affirment que l'école permet d'acquérir outre des savoirs cognitifs et des savoir-faire, des "savoir- être".

Nombreux sont les travaux qui montrent que l'apprenant compétent aux yeux de son maître est celui qui répond aussi bien à ses exigences explicites à l'égard de la tâche scolaire qu'à ses attentes implicites qui concernent les comportements scolaires (la prise de la parole, interaction, implication dans le travail). Des notions telles que l'estime de soi, l'estime de soi scolaire, l'auto-évaluation ou encore le rapport au savoir ont fait l'objet de plusieurs études dans le domaine de la psychologie. De multiples approches de définition de ces concepts, ont amené les psychologues à chercher, à mettre en évidence et à expliquer les liens entre ces différentes dimensions de l'expérience subjective des apprenants (**Fatiha boudebouda; 2010**).

2-3-Les critères de la compétence :

On reconnaît une compétence à travers certains critères, à savoir la mobilisation d'un certain nombre de ressources, son caractère finalisé, son lien avec une famille de situations, son caractère disciplinaire et son évaluabilité.

-La mobilisation d'un ensemble de ressources

Pour résoudre une situation problème à laquelle il est confronté, l'individu doit mobiliser un certain nombre de ressources internes et externes, à savoir des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire, des savoir-être (**Roegiers, 2000**) sans lesquelles il ne pourra pas être déclaré compétent à la tâche.

-La compétence a un caractère finalisé

La compétence n'a de sens qu'en situation, c'est-à-dire en réponse à une demande sociale pour l'individu qui la possède. En d'autres termes, la compétence doit avoir du sens en remplissant une fonction sociale déterminée et c'est cette dernière qui donne une signification aux apprentissages de l'élève. C'est en se mettant en action pour résoudre un problème de la vie scolaire ou sociale à travers la mobilisation de ses diverses ressources que l'élève perçoit l'utilité de ses apprentissages scolaires.

-Le rattachement à une famille de situations

L'approche par compétence

Une compétence n'est pas stable, elle fluctue en fonction des obstacles à franchir, c'est à dire en fonction de la situation à laquelle l'individu est confronté. À ce sujet, un élève ne peut mobiliser les ressources d'une compétence que dans des situations de la même famille. Une situation différente de celles auxquelles il a été confronté peut conduire l'élève à être moins compétent parce que la situation présente n'a pas les mêmes paramètres que la première, notamment la densité de l'information, sa fonction sociale, la diversité des ressources, etc.

-Le caractère disciplinaire de la compétence

En dépit de quelques compétences transversales, la définition des compétences à travers des familles de situation qui font référence à des problèmes liés à un domaine d'activités, fait qu'elles sont généralement associées à des disciplines.

-L'évaluabilité de la compétence

La compétence est facilement évaluable, car elle renvoie à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat. Aussi, cette évaluation n'est possible que lorsqu'on est face à des situations de même famille à évaluer et au-delà de ce cadre, il est souvent difficile d'évaluer une compétence. De même, pour faciliter cette évaluation, la détermination des critères et des indicateurs est nécessaire.

Elle peut concerner autant le produit que les processus de résolution de la situation problème par l'élève. Après ce tour d'horizon du concept de compétence, voyons ce qu'on entend par impact (**Denis Savardn, 2017**).

2-4-Compétence de l'élève ; compétence de l'enseignant:

Une « entrée par les compétences » en EPS débouche sur une exigence évidente, dont la trivialité n'est qu'apparente : les élèves doivent apprendre, et l'enseignant doit pousser les apprentissages le plus loin possible. Nous semble nécessaire que chaque élève, au cours de son cursus scolaire, ait vécu la satisfaction d'avoir atteint un niveau significatif de maîtrise dans au moins une activité sportive.

L'accès à un niveau significatif de compétence constitue le déterminant central de la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive, et à terme un gage d'investissement sur le long terme. Par ailleurs, il s'agit pour l'élève d'une expérience

L'approche par compétence

essentielle, permettant un renforcement du sentiment de compétence et plus généralement de l'estime de soi.

L'éducation physique est-elle actuellement en mesure de permettre à chaque élève cette expérience de l'accès à la compétence ? Nous n'en sommes pas réellement persuadés. En fait, L'EPS tente de concilier deux dogmes : la multi-activité et la résolution de problème. La multi-activité renvoie à l'idée que l'EPS doit varier au maximum les expériences motrices et les APS pratiquées, afin de développer de manière équilibrée les ressources et/ou de permettre une connaissance la plus étendue possible du champ culturel.

En fait, l'élève traverse au cours de sa scolarité une série de cycles d'initiation, trop courts pour qu'il ait le temps de stabiliser des apprentissages significatifs. La résultante pour lui est de vivre majoritairement l'échec, dans des situations paradoxalement faciles. Il n'est guère étonnant que l'on taxe dès lors l'élève en EPS « d'éternel débutant ».

En fait nous pensons (en ayant bien conscience du caractère provocateur de cette formule), qu'il faut viser la réussite, dans des situations difficiles. Les conséquences de cette proposition pour le renseignement de l'EPS sont importantes : elle nécessite en premier lieu que l'on accorde du temps aux élèves, pour qu'ils puissent construire une compétence réelle dans l'activité.

Elle demande également à l'enseignant un niveau d'expertise conséquent dans l'activité, s'il entend réellement guider ses élèves, tous ses élèves, au-delà d'une initiation première, vers des niveaux significatifs de compétence. Or bien souvent l'enseignant en EPS encadre des activités qu'il ne connaît que très superficiellement.

Les rapports des jurys d'agrégation reviennent régulièrement sur cette méconnaissance chronique des activités, alors même que le concours ne porte que sur dix APS. Fréquemment enseignées dans les établissements scolaires. Nous ne mettons pas ici en exergue une prétendue incompetence des enseignants, mais plutôt l'impossibilité essentielle de la mission qui leur est confiée. On leur demande en fait.

Au niveau du secondaire, des interventions de « maître polyvalent », c'est-à-dire d'enseigner une dizaine de « matières ». Aussi différentes que les sports de combat et les pratiques artistiques. Quant on sait l'importance de l'expertise dans la capacité à réguler efficacement l'enseignement de l'APS, il ne faut guère s'étonner que l'enseignant ne puisse être un véritable

L'approche par compétence

« professionnel de l'apprentissage » dans l'ensemble des activités qu'il enseigne (DELIGNIÈRES, C. GARSULT, 1999).

2-5-Les compétences recherchées au secondaire en Algérie:

- Compétence finale:

Coordonner les processus individuels et ajuster les actions de soi dans différentes situations dans lesquelles les principes d'organisation, d'exécution et d'esprit sont respectés.

- Répartition annuel : 3eme année secondaire :

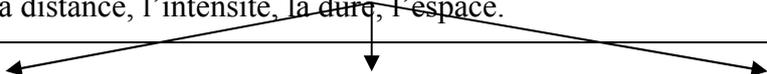
Compétence terminale : L'apprenant arrive à maîtriser ses réactions comportementales en variant les formes et l'intensité des actions motrice pour améliorer la performance ou un rendement sportif d'une manière esthétique



Compétence de base 1 :L'apprenant arrive à avoir des réactions adéquates individuellement et collectives face a des positions et des situations imposé.	Compétence de base2 : l'apprenant arrive à varier les interventions avec des efflores adéquates pour avoir une meilleur performance.	Compétence de base 3: L'apprenant arrive à mobiliser et gérer son énergie pour réaliser la meilleur performance.
---	--	--

- Répartition annuel : 2eme année secondaire :

Adapter et rationaliser les réponses motrices en fonction de la forme de l'interface dans des positions liées a la distance, l'intensité, la duré, l'espace.



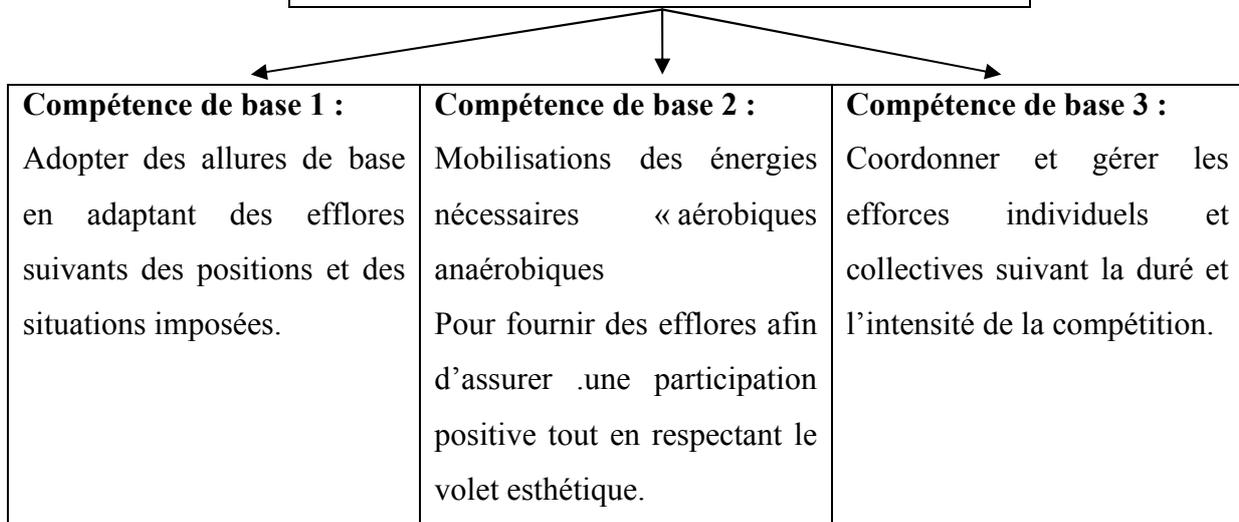
Compétence de base 1: accepter la confrontation individuellement et	Compétence de base/ l'intégration dans le régiment et le rôle qui lui est attribué et contribution	Compétence de base 3: choisir et appliquer un plan collectifs ou individuel pour maintenir ou
--	---	--

L'approche par compétence

collectivement et participer activement pour gagner ou améliorer le résultat du sport.	constructive aux avantages individuels et collectifs.	améliorer une performance sportive.
--	---	-------------------------------------

- **Répartition annuel 1^{er} année secondaire :**

Compétence terminale : Coordonner et adapter les différentes actions individuelles et collectives suivant un rythme donné, une distance donnée, une intensité donnée.



(Le ministère de l'éducation national, 2005)

3- L'approche par compétence :

3-1-Définition de l'approche par compétence :

D'après Paba l'approche par compétence « place au premier plan une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition ; par opposition à l'approche traditionnelle basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée » **(Paba, 2016, p. 9).**

D'après le même auteur, « Elle consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'études. ». Il ajoute aussi que : « Cette approche

L'approche par compétence

induit donc un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissances à une logique de développement des compétences ».

L'auteur précise également que cette dernière : «Elle se focalise dès lors davantage sur l'apprenant, ce qu'il a acquis au terme du programme, que sur le processus d'enseignement lui-même (les contenus notamment) » (**Paba, 2016, p.10**).

Quant à Hirtt, il indique que : « Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant » (**Hirtt, 2009**).

Pour Boutin les teneurs de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage : «Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. » (**Boutin, 2004, p.29**).

3-3- L'approche par compétence et ces implications pédagogiques :

La définition de la compétence comme un savoir-agir a généré de nombreuses implications pédagogiques dont le principal est le type d'enseignement préconisé, l'enseignement qui se base sur les compétences doit être explicite.

J. Tardif affirme que « L'enseignement qui met l'accent sur les connaissances déclaratives en espérant des retombées nombreuses dans l'action, ne procure pas aux élèves les bases qui leur permettraient d'agir d'une façon judicieuse et efficace.»

En effet, l'enseignant doit rendre son action pédagogique plus explicite ; il doit montrer tout d'abord, comment faire à ses élèves puis leur demander à réaliser la tâche, les amener à s'exercer d'une manière autonome. Son rôle, dans ces conditions, consiste à les accompagner, à les aider dans le choix de la stratégie et démarche adéquates à l'accomplissement de la tâche.

Une pédagogie qui vise à développer des compétences implique de nombreuses actions de la part de l'enseignant. Nous reprenons celles qui sont reprises dans les documents d'accompagnement fournis à tous les professeurs, toutes disciplines confondues.

-Questionner régulièrement les élèves.

L'approche par compétence

- Objectiver à la fin de chaque activité d'apprentissage.
- Permettre aux élèves de bénéficier d'une rétroaction constante en leur donnant un feedback continu sur leur travail.
- Enseigner explicitement la démarche d'apprentissage dans chaque matière.
- Enseigner aux élèves à fournir l'effort nécessaire à la réussite et établir des exigences élevées.
- Installer une fréquence d'utilisation élevée des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont à la base des compétences disciplinaires et transversales.
- Insister sur les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

L'ensemble de ces actions constitue une partie des stratégies d'enseignement parmi celles établies par le groupe Performa.

3-3-1- L'approche par compétence et l'évaluation :

L'évaluation est la problématique fondamentale dans tout apprentissage. D'une simple mesure de rendements, elle est devenue une démarche qui se veut rigoureuse et formatrice.

Notre institution scolaire a entrepris depuis quelques années, de redynamiser son système d'évaluation « pour faire de cette dimension spécifique, non seulement un instrument d'aide et de décision, mais un outil de gestion pratique recourant plus à des analyses opérationnelles qu'à des constats globalisants et impressionnistes.

L'évaluation des acquis des apprenants est l'action centrale dans tout projet d'innovation d'un système scolaire. Une réforme ne peut réussir si elle mettra au second plan l'évaluation des acquis des apprenants. C'est dans cette logique que l'évaluation est considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage. L'évaluation a été tout le temps considérée par tous les acteurs comme un moyen de sanction et/ ou de récompense de l'apprenant à travers son rendement.

Nous reprenons brièvement, l'évolution du système d'évaluation scolaire en Algérie présentée par Tawil, S. dans son ouvrage «des enjeux de la refonte du système d'évaluation, in « la refonte de la pédagogie en Algérie ». Tawil nous rappelle que les instruments de l'évaluation des acquis scolaires se limitaient, le plus souvent, à des questions d'examens qui

L'approche par compétence

sont posées aux apprenants, qui à leur tour doivent répondre d'une manière correcte pour pouvoir recevoir une note.

Ces procédés ont évolué et il y a eu beaucoup de changements dans la façon d'évaluer. Certes, les objectifs de sélection et de classement existent encore ; toutefois, le système d'évaluation s'est développé et ce par rapport aux besoins nouveaux de la société parmi lesquels, le plus important, celui de lutter contre l'échec des apprenants en difficulté.

Supplantant l'approche centrée sur les contenus, l'approche par objectifs a introduit la notion de tâches dans le processus d'enseignement; dès lors, l'évaluation est conçue comme démarche d'apprentissage. C'est ainsi qu'est née « l'évaluation critériée » dont le but est de décrire ce dont un apprenant est capable, sans se soucier de son rang parmi ses pairs ni de sa place dans l'ensemble classe.

L'évaluation critériée consiste à spécifier la compétence en termes d'objectifs d'apprentissage. L'évaluation n'est plus considérée comme un contrôle de connaissances mais comme un outil de régulation de l'enseignement. Ce statut de l'évaluation suppose la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement et des moyens d'apprentissage variés qui tiennent compte des différences individuelles et de la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves.

Aujourd'hui, tous les spécialistes s'accordent à dire qu'il ne s'agit plus de vérifier si l'apprenant est capable de restituer des savoirs acquis épars et non significatifs mais qu'il faut vérifier si l'élève est capable de résoudre un problème qui a du sens, en mobilisant non seulement des savoirs acquis, mais aussi des savoir-faire. Il faut situer donc, l'évaluation au regard d'objectifs associés à des habiletés plus complexes, c'est-à-dire au niveau des compétences.

En effet, les savoirs n'ont pas vraiment de sens s'ils ne sont pas cohérents et s'ils ne renvoient pas à des tâches de la vie quotidienne, d'une part, et s'ils ne s'organisent pas dans une structure cognitive et ne sont acquis que pour résoudre un problème présent et ne sont plus réutilisés après.

L'évaluation à travers des situations complexes apporte une réponse à ce problème. Selon Roegiers, (2003), « Ce type d'évaluation est mené dans une optique d'intégration: plutôt que de vérifier une somme d'acquis, il vérifie ces acquis de façon articulée, au sein d'une situation complexe, ou de quelques situations complexes.»

L'approche par compétence

Le même auteur recommande que pour évaluer correctement une compétence, il faut concevoir une situation d'évaluation pertinente qui doit présenter les caractéristiques suivantes :

a-c'est une situation complexe,

b-c'est une situation significative, parce qu'elle a une utilité sociale.

c-c'est une situation qui nécessite de la part de l'élève d'exercer des activités cognitives de haut niveau (analyser, synthétiser..)

e-c'est une situation globale.

f-c'est une situation bien contextualité.

Dans le cadre de l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration, il faut évaluer les acquis des apprenants en tenant compte des deux principales catégories d'apprentissages: les ressources et les compétences.

-les ressources sont tous les savoirs et savoir-faire appris.

-les compétences, est la mobilisation des ressources préalablement apprises pour résoudre un problème dans une situation complexe.

L'évaluation des deux catégories d'apprentissages fera, donc, l'objet de deux évaluations distinctes. Il n'est pas possible, l'enseignant ne peut tout évaluer en même temps. Il procédera de différentes manières à différents moments :

A- l'évaluation des ressources se fera à travers des exercices ordinaires portant sur des objectifs spécifiques bien déterminés.

B- l'évaluation des compétences se réalisera en proposant aux apprenants de résoudre des situations complexes qui leur permettront de mobiliser les ressources déjà apprises.

Si dans cette approche, l'évaluation des compétences est plus déterminante, elle doit élaborer une situation qui permet de déterminer le niveau d'acquisition par les apprenants d'une compétence à travers des savoirs et des savoir-faire déterminés. L'élaboration d'une épreuve d'évaluation efficace passe obligatoirement par la détermination de la compétence à évaluer et les ressources à mobiliser, d'une part, et par la création d'une situation d'évaluation adéquate, d'autre part.

L'approche par compétence

L'évaluation des compétences ne consiste plus à poser des questions de connaissance uniquement mais il faut produire des tâches complexes et y vérifier le degré de mobilisation des connaissances de la part des apprenants. Évaluer des compétences, c'est observer les apprenants en action et évaluer leurs progrès dans la réalisation de la tâche demandée.

Tout ce changement doit, donc s'opérer dans les représentations et dans les pratiques des enseignants comme dans celles des apprenants.

3-3-2- L'approche par compétence et l'intégration des savoirs :

Le nouveau dispositif d'enseignement fait appel à l'intégration des apprentissages pour développer des compétences. Il recommande que cette intégration soit réalisée chez l'apprenant à travers une situation d'enseignement visant une tâche bien définie. Ainsi faut-il réaliser concrètement une activité qui fera percevoir aux apprenants l'utilité de ce qu'ils sont entrain de faire en classe.

Selon X. Roegiers, « l'intégration des apprentissages consiste à réserver des moments significatifs de la formation où on soumet aux étudiants quelques situations complexes dans lesquelles ils sont invités à mobiliser les ressources acquises ... »

La formation des apprenants à l'école consiste à installer des compétences non pour former des individus exceptionnels mais pour leur permettre de trouver des solutions lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes de la vie de tous les jours. Cette formation, donc, qui vise à préparer à la vie doit être réalisée sur les pratiques sociales concrètes.

L'intégration est aussi, une opération qui permet l'articulation des acquis épars en vue de les faire fonctionner dans d'un objectif précis.

« L'intégration des savoirs désigne le processus par lequel un élève greffe un savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis. » (Documents MEN, 2005).

3-3-3- L'approche par compétence et les TIC :

Aujourd'hui, les technologies de l'information et de la communication appelées TIC ont intégré tous les domaines de l'activité humaine, en particulier, celui de l'éducation. Elles ont révolutionné les méthodes de travail et sont devenues indispensables pour tous les acteurs. Elles ont modifié l'environnement de la classe et la manière d'accéder au savoir ; ce qui

L'approche par compétence

impérativement eu un impact sur les différents statuts et rôles des professeurs et apprenants dans l'organisation de la classe.

L'ordinateur et l'Internet sont devenus des outils indispensables pour tous les individus. Nous constatons, aujourd'hui, que toutes les relations humaines et en particulier, les interactions sociales, sont assurées, le plus souvent, par les nouveaux moyens de communication (portable, Internet, courriels, etc..).

Dans le domaine de l'éducation, les TIC occupent une place importante dans l'enseignement et sont incontournables pour la réalisation des apprentissages.

L'introduction de l'ordinateur dans la classe a modifié le rôle de l'enseignant. Ce nouvel environnement a entraîné des changements au niveau de l'organisation du temps et de l'espace mais aussi des changements sur le plan relationnel entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant doit désormais, apprendre à utiliser les outils informatiques et ce pour des fins pédagogiques. Son rôle ne consistera pas à transmettre, uniquement, des connaissances mais il doit, en plus, apprendre aux élèves l'utilisation des TIC pour leur permettre la réalisation de leurs activités et ce de manière autonome.

La majorité des didacticiens reconnaissent l'utilité de la technologie en apprentissage des langues étrangères et reconnaissent, aussi, leur efficacité quant au soutien qu'elles offrent à l'apprentissage et surtout par rapport à la motivation des apprenants qu'elles suscitent; ce qui permet la mobilisation des efforts de ces derniers dans leurs activités.

Concernant l'apprentissage de la langue étrangère, l'introduction des TIC a transformé totalement l'environnement qui existé avant.

Pour Tardif et Presseau, (1998) « les TIC, en tant qu'outils d'enseignement, aideraient les enseignants à améliorer la réussite éducative en provoquant l'intérêt et la motivation chez les étudiants suscitant un intérêt plus grand pour l'activité d'apprentissage ». En effet, l'élève ne peut apprendre que s'il est motivé pour réaliser les activités qu'on lui propose. L'intégration des TIC dans une situation pédagogique devrait influencer la motivation en stimulant et en favorisant les interactions en classe, d'une part, et permettre la recherche et la création, d'autre part.

A ce propos, Perrenoud, (1999) affirment que « Les TIC permettent aux élèves de mobiliser leurs ressources pour résoudre des problèmes et développer leurs compétences...»

L'approche par compétence

C'est par rapport à toutes ces considérations que l'école en Algérie, a décidé de rénover son système scolaire au niveau des moyens pédagogiques. Dans le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien⁴² plusieurs mesures ont été retenues à propos l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il est question:

-d'élaborer un programme national de développement de l'utilisation des dans le système éducatif et de créer une institution nationale pour la gestion de celui-ci.

-de mettre en œuvre un programme de formation aux nouvelles technologies destinées à l'ensemble des enseignants.

-de doter progressivement tous les établissements scolaires d'outils informatiques et de connexions aux réseaux Intranet et Internet en accordant la priorité aux institutions de formation de formateurs et aux établissements d'enseignement supérieur et secondaire.

-de développer l'enseignement et la formation à distance et de mettre en place des réseaux virtuels.

L'objectif premier de ces mesures est de mettre en place un nouveau dispositif d'enseignement qui doit intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les pratiques scolaires. Cependant, il faut signaler qu'au niveau du terrain, les conditions de travail n'ont pas évolué selon les intentions puisque dans presque tous nos établissements scolaires, les salles de classes sont de petite taille et ne peuvent contenir le nombre important d'élèves.

Elles ne sont pas équipées de matériel informatique sauf l'unique salle spécialisée qui, le plus souvent, est réservée au professeur de la matière. En outre, il faut, aussi, admettre que les enseignants ne sont pas, dans l'ensemble, suffisamment bien formés à l'utilisation des TIC (Mohamed, GUIDOUME, 2010).

3-4-les principaux valeurs et principes sur les quels s'appuie L'APC :

1• Le premier principe « ce qui est significatif pour l'apprenant réside mieux à l'usage du temps », l'enseignant veille à créer des situations d'apprentissage porteuses de significations pour l'apprenant dans la mesure où elle relie les savoirs à des pratiques sociales qui font partie de son environnement socioculturel. La formation se libère de son champ de matières et des connaissances cumulées pour atteindre ce X. Rogiers l'appelle « la variété écologique ».

L'approche par compétence

Ce principe consiste donc à amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs en touchant ses centres d'intérêt ce qui lui permet de contextualiser les savoirs acquis et saisir leurs utilités. L'APC présente un atout pour créer et donner du sens au travail scolaire et l'apprenant devient un sujet actif dans l'enseignement et l'artisan de son propre savoir.

2• Le deuxième principe c'est la création d'un apprentissage en « situation ». L'approche se repose sur la « situation » qui représente l'outil primordial de l'intégration des savoirs, X Rogiers définit la situation « un exemple d'informations destiné à une tâche précise ».

L'importance n'est plus accordée au savoir/savoir faire de l'apprenant mais plus tôt à la mobilisation de ses connaissances dans les différentes situations et circonstances.

3• Un enseignement basé sur les cycles : afin d'établir des compétences durables donc il est nécessaire de décaler les échéances d'évaluation pour avoir le temps nécessaire à la construction des savoirs et d'apprentissages.

Ce principe véhicule l'idée que ce qui est fondamental à un niveau d'études donné n'est pas celui d'un autre niveau, d'où le besoin de hiérarchiser les compétences visées d'un niveau à l'autre et l'évaluation ne porte que sur ce qui est fondamental et nécessaire pour la poursuite des études donc il fallait faire une répartition de l'enseignement sur les cycles et sur des degrés et opter une évaluation de type formative pour évaluer le niveau atteint et remédier les lacunes chez l'apprenant.

4• La différenciation : elle s'appuie sur le principe des différences individuelles dans l'apprentissage puisque chaque apprenant apprend un peu à sa manière il a son propre rythme, ses compétences spécifiques et ses difficultés particulières, tenir en compte de cette diversité permet de garantir l'égalité des potentialités et des chances de réussite pour tous les apprenants.

Finalement nous pouvons dire à travers la lecture de différents principes de l'approche par compétences qu'elle répond au besoin de réduire l'échec scolaire chez les élèves tant qu'elle place l'apprenant au centre de l'action éducative, il devient le principal acteur dans le processus Enseignement/Apprentissage (**Tarek Ghazel, 2012**).

3-5 La pédagogie dans l'approche par compétences :

L'approche par compétences invite à considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser, en travaillant régulièrement par situations complexes. Dès lors, la question du type

L'approche par compétence

de pédagogie que l'enseignant met en place et son activité en classe semble pertinente. Engager les élèves dans une approche complexe nécessite de créer ou d'utiliser d'autres moyens d'enseignement, à la fois dans la planification et dans la régulation en classe. C'est en quelque sorte passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'entraînement où les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexe.

Plus globalement, les questions autour de la compétence renvoient aux débats concernant les conceptions pédagogiques, oscillant toujours entre discipline et libération de l'élève. Ces deux éléments constituent une préoccupation centrale du système éducatif où les conceptions divergent. D'un côté, les pédagogies dites « traditionnelles » qui est pensées et organisées autour de l'enseignant sans réellement prendre en compte l'élève ; c'est la relation entre l'enseignant et le savoir qui organise l'ensemble des pratiques.

D'un autre côté, les pédagogies actives sont celles « reposant sur le self-government, le respect des règles librement consenties et intériorisées et faisant confiance aux capacités individuelles d'intégration ». La pédagogie par les compétences semble s'orienter vers les caractéristiques d'une pédagogie active, où les élèves vont être confrontés à des situations complexes, les obligeant à mobiliser leurs ressources pour y répondre.

De plus, la place de l'enseignant semble être atténuée par rapport à une pédagogie traditionnelle où il sert plutôt de guide dans la construction de la compétence, mais c'est l'élève qui va être acteur de ses apprentissages. Il semble donc intéressant de s'intéresser à l'activité de l'enseignant dans sa classe dans le cadre d'une pédagogie des compétences.

Nous pouvons nous appuyer également sur le cadre proposé par Reboul autour de la pédagogie de la connaissance et la pédagogie de la compétence (1980). Pour lui, le but de l'école est d'« apprendre à apprendre » et se trouve du côté des défenseurs des méthodes pédagogiques actives. Deux doctrines principales s'opposent : (1) les culturalistes ou empiristes qui prônent une éducation calquée sur les valeurs attendues par la société (avec le risque de nier totalement la personnalité de chacun) ; et (2) les naturalistes qui sont partisans d'une éducation à l'écoute de la nature propre de chacun (en dépit des risques de marginalisation).

Dès lors, pour Reboul, l'enseignement ne doit pas viser l'application de connaissances dans des exercices artificiels ou la découverte de solutions prédéfinies dans des situations de résolution de problèmes trop canalisées (que l'on peut rapprocher de la notion de tâche). Il doit plutôt permettre l'expression du libre arbitre, de la créativité, de l'innovation et de la

démarche personnelle dans des situations complexes et incertaines (1971). Derrière ses propositions, il défend l'idée qu'une éducation « est réussie que si elle est inachevée, si elle donne au sujet les moyens et le désir de la poursuivre, d'en faire une auto éducation.

Car on arrive peut être un jour à être ingénieur, ou médecin, ou bon citoyen. On n'en finit jamais de devenir un homme ». Ces principes théoriques nous paraissent intéressants dans le type de pédagogie qu'une approche par les compétences doit pouvoir engager et donc sur l'activité de l'enseignant.

Ces différents cadres nous intéressent particulièrement pour mieux appréhender l'entrée pédagogique par les compétences et le type d'interactions pédagogiques qu'elle peut engendrer dans l'action éducative. Au-delà des prescriptions institutionnelles et des concepts théoriques, comment les enseignants s'approprient cette entrée par les compétences et quel type d'activité cela amène-t-il dans les classes d'EPS ? Dans quelle mesure les intentions éducatives et théoriques sont-elles mises en œuvre dans le quotidien des classes d'EPS ? **(Ouardia Ait Amar Meziane, 2014).**

4-La situation d'intégration :

4-1- Définition :

Une situation d'intégration est le reflet d'une compétence à réaliser chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence chez l'élève, ou comme une occasion d'évaluer s'il est compétent.

Dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations d'intégration, de situations « cibles », de situations de réinvestissement, tous ces termes sont des synonymes. L'élève fait un ensemble d'activités d'apprentissages pour acquérir des savoirs, maîtriser des savoir-faire et savoir agir en situation. Ensuite, il doit réaliser un travail personnel qui « mobilise l'ensemble de ses acquis ». En quelque sorte il intègre toutes ces ressources à travers la résolution d'une situation-problème d'intégration **(Abdelwahed BOUKHLOUF, 2012).**

Dans cette optique, une partie du temps d'apprentissage est réservée à ce que l'on appelle « activités d'intégration », c'est-à-dire qu'elle est consacrée à apprendre l'élève à mobiliser ses ressources dans des situations complexes. Ces activités peuvent prendre place à tout moment dans l'année : c'est régulièrement que l'on soumet à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il peut mobiliser ses acquis.

L'approche par compétence

Une alternative à cette façon de faire consiste à « bloquer » une semaine entière pour l'intégration, par exemple une semaine par mois, ou une semaine toutes les 6 semaines. Concrètement, cette période consiste à présenter à l'élève une ou deux situations qui font partie de la famille de situations, de manière à lui apprendre à intégrer ses acquis.

En effet, il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis. Il faut le lui apprendre.

Cette intégration peut se faire de façon progressive, ou en une fois, lors d'un module plus important, appelé « module d'intégration ». Supposons qu'une compétence nécessite de développer 8 objectifs de leçon, ou séquences (savoirs, savoir-faire, savoir-être). L'intégration peut se réaliser des deux manières suivantes.

La première façon procède par intégration progressive. Elle est plus riche, mais elle n'est pas toujours possible. Les modules d'intégration sont suivis par des modules d'évaluation formative. Pour mener l'évaluation formative, on présente également aux élèves une situation qui appartient à la famille de situations de la compétence.

L'évaluation formative comprend des moments de remédiations où sont travaillées les lacunes des élèves.

En fin d'année, on trouve l'évaluation certificative. Les épreuves d'évaluation certificative font elles aussi fait l'objet de situations complexes. L'approche par les compétences n'a dès lors pas de sens si l'on ne fait pas évoluer les épreuves de module d'intégration module d'évaluation formative et de remédiation évaluation certificative l'évaluation certificative dans le sens de l'approche par les compétences, en les construisant sur la base de situations complexes (X. ROEGIERS, 2006).

4-2- les caractéristiques d'une situation d'intégration:

On pourrait énoncer comme suit les caractéristiques d'une situation d'intégration :

1. «Elle mobilise un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.
2. Elle est orientée vers la tâche, elle est significative. Elle possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'étudiant, pour sa vie quotidienne ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'un apprentissage «scolaire».
3. Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres.

4. Elle est nouvelle pour l'étudiant.

Ces caractéristiques permettent de distinguer un simple exercice de la résolution de problème, c'est-à-dire l'exercice de la compétence proprement dite.

4-3-Le rôle d'une situation d'intégration:

La situation d'intégration, qui vient couronner non pas un apprentissage, mais un ensemble d'apprentissages. La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout simplement à donner à l'élève l'occasion d'exercer la compétence visée : un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle, une activité de recherche, etc.

En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer. Comme le dit LE BOTERF : "À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas".

La situation d'intégration est donc l'image de la situation dans laquelle l'élève est invité à exercer sa compétence (**Abdelwahed BOUKHLOUF, 2012**).

6-Conclusion :

L'APC est actuellement appliquée dans plusieurs pays africains dans le cadre des nouveaux programmes issus des refontes éducatives. Dans ces pays, l'APC consiste selon Roegiers «à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours ». L'Algérie est un des pays africains qui a adopté l'APC dans son système éducatif lors de la refonte des programmes en 2003, (**Ouardia Ait Amar Meziane, 2014**).

L'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs :

- traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique :

L'approche par compétence

- permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification.
- continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite.
- répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active (**Xavier Roegiers**).

1-Objectif :

L'objectif de notre travail est de suivre et d'évaluer l'évolution des apprentissages et des progrès acquis en volley-ball par les élèves scolarisés au lycée pour les trois niveaux durant un cycle secondaire. Pour atteindre cet objectif nous avons choisi d'appliquer une méthode expérimentale. La nature de notre travail de recherche exige la qualité et la quantité des informations pour atteindre des résultats plus précis et fiables.

2 Tâches:

- Réalisation de l'évaluation sommative pour les trois niveaux (1AS, 2AS, 3AS).
- Comparaison des résultats réalisés par les trois niveaux.
- Interprétation et discussions des résultats

3-Moyens et méthodes :

3-1- L'analyse bibliographique et documentaire scientifique :

Ce procédé nous aide à collecter le maximum des données relatives à notre thème, nous avons donc consulté et analysé une série d'ouvrages et des livres spécialisés, mémoire, document, et autres qui nous ont permis de mieux nous adapter pour recueillir les données et ainsi répondre aux questions posées.

3-2-Description de la Population et de l'échantillon

Comme on l'a déjà souligné, notre objectif le plus ultime dans cette recherche est d'évaluer les acquisitions des élèves en volley-ball ; pour cette raison et d'autres, nous avons choisi de travailler sur les élèves du secondaire (population d'enquête).

-Notre recherche a été effectuée sur un échantillon de 36 élèves, 12 élèves pour chaque niveau.

-Pour chaque niveau nous avons désigné une classe, et pour chaque classe on a choisi 6 garçons et 6 filles pour réaliser la situation de jeu.

L'échantillon de notre travail de recherche est les élèves du lycée de Barkat/Slimane Commune de Kherrata, wilaya de Bejaia. On a travaillé sur les trois niveaux: une classe pour chaque niveau,

La Méthodologie

Trente-six élèves ont participé a ce travail, 50% sont des garçons et 50% sont des filles.

Notre population est âgée de 16 à 18 ans. Ils suivent tous un enseignement sportif de 2 heures par semaine dans le cadre de leurs études.

3-3- Déroulement de la recherche :

3-3-1 Date et lieu :

L'évaluation est été réaliser aux seins de nouveau lycée de kherrata « barkatslymane »
Durant la période du 28 /05/2019 au 30/05/2019.

La fiche d'évaluation en volley-ball , la classe : 3^{er} année :

Elèves	Service		Manchette		Touche de balle		Attaque	
	Nombre de touche	Nombre de touche	Nombre d'attaqu e	Nombre d'attaqu e réussi				
1-1-								
1-2-								
1-3-								
1-4-								
1-5-								
1-6-								
1-7-								
1-8-								
1-9-								

La Méthodologie

1-10-								
1-11-								
11-2-								

-Schéma de la fiche d'évaluation

3-3-2-Déroulement de l'évaluation :

Les élèves de chaque classe devaient jouer deux sets de 25 points et de chronométrer le temps de chaque set, chaque équipe se compose obligatoirement de 3 garçons et 3 filles.

1- L'enseignant enregistre chaque service réalisé comme un service réussi lorsque l'élève est réussi d'envoyer le ballon vers l'autre camp.

2- l'enseignant enregistre sur la fiche d'évaluation chaque manchette réalisée comme une manchette réussie lorsque l'élève réussit à faire le geste technique qui consiste à réceptionner et frapper le ballon avec les 2 avant-bras vers un partenaire ou vers l'autre camp.

3- l'enseignant enregistre une touche de balle réalisée comme une touche réussie lorsque l'élève réussit à toucher rapidement le ballon pour préparer le smash ou pour le renvoyer vers le camp d'adversaire.

4- l'enseignant enregistre une attaque réalisée comme une attaque réussie lorsque l'élève réussit à frapper et renvoyer le ballon dans le camp de l'adversaire.

3-4-les outils statistiques :

Afin de mieux comprendre les résultats recueillis et de donner une signification logique dans nos interprétations, nous avons optées pour l'utilisation des :

Les moyennes arithmétiques :

-Les pourcentages.

-Le test Fisher (ANOVA).

-Nous avons procédé au calcul de ces outils statistiques à l'aide du logiciel SPSS.

-Nous avons utilisé l'Excel pour les histogrammes.

Analyse et Interprétation des résultats

Analyse et interprétation des résultats:

1- Analyse et interprétation des résultats du service :

1-1 Présentation des résultats du service :

Tableau n°1: résultats du service

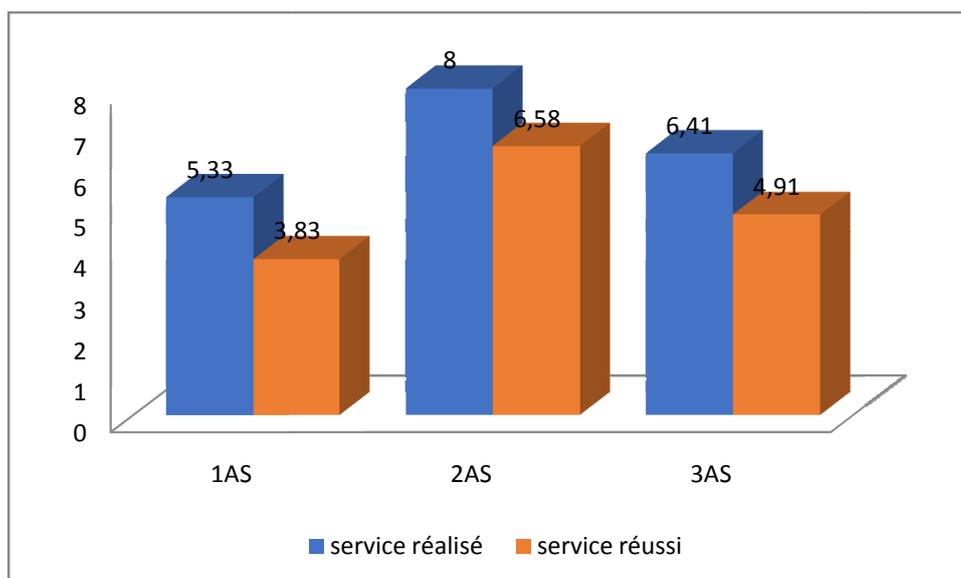
Niveau	1AS		2AS		3AS	
	Service réalisé	Service réussi	S Réalisé	S Réussi	S Réalisé	S Réussi
Moyenne réalisée	5,33	3,83	8	6,58	6,41	4,91
Pourcentage %	100	71,86	100	82,25	100	76,60

Source : résultats de l'étude pratique

Tableau n°2: résultats du test Anova (service)

ANOVA à 1 facteur					Comparaisons multiples LSD			
Variable	Groupe	ddl	f	Signification	Niveau 1	Niveau 2	Différence de moyenne	Signification
Service réalisé	Inter-groupes	2	1,320	,281	S1	S2	-2,66667	,116
	Intra-groupes	33			S1	S3	-1,08333	,516
	Total	35			S2	S3	1,58333	,344
Service réussi	Inter-groupes	2	1,480	,242	S1	S2	-2,75000	,097
	Intra-groupes	33			S1	S3	-1,08333	,506
	Total	35			S2	S3	1,66667	,308

Histogramme n°1: résultats du service



Source : résultats de l'étude pratique

Analyse et Interprétation des résultats

1-2-Analyse et interprétation des résultats du service :

Le tableau et l'histogramme ci-dessus montre que : l'élève de deuxième AS réalise une moyenne de **(8)** service par contre un élève de **troisième AS réalise** une moyenne de **(6,41)** et l'élève de Première AS réalise **(5,33)**, et aussi **82,25%** des services réalisés par les deuxième AS sont réussis, par contre les premières AS ont réussi **71,86%** et les troisièmes AS ont réussie **76,60%**.

D'après ces résultats on constate que l'élève de **deuxième AS** réalise et réussisse plus de service que l'élève de **troisième AS** et de **première AS**, et on constate que l'élève de **troisième AS** réalise et réussie plus de service que l'élève de **première AS**, parce que la plupart des points de **deuxième AS** proviennent directement de services alors que les points des autres niveaux proviennent d'autres gestes techniques.

Les comparaisons multiples montrent que les différences sont supérieures à 0,05 donc non significatives.

Ceci veut dire qu'il s'agit de petites différences entre les niveaux successifs.

2 Analyse et interprétation des résultats de la manchette :

2-1 Présentation des résultats de la manchette :

Tableau N°3: résultats de la manchette.

Niveau	1AS		2AS		3AS	
	Manchette réalisé	Manchette réussi	Manchette réalisé	Manchette réussi	Manchette réalisé	Manchette réussi
Moyenne	4,00	2,42	4,66	3,33	6,58	5,25
Pourcentage %	100	60,5	100	71,46	100	79,79

Source : résultats de l'étude pratique

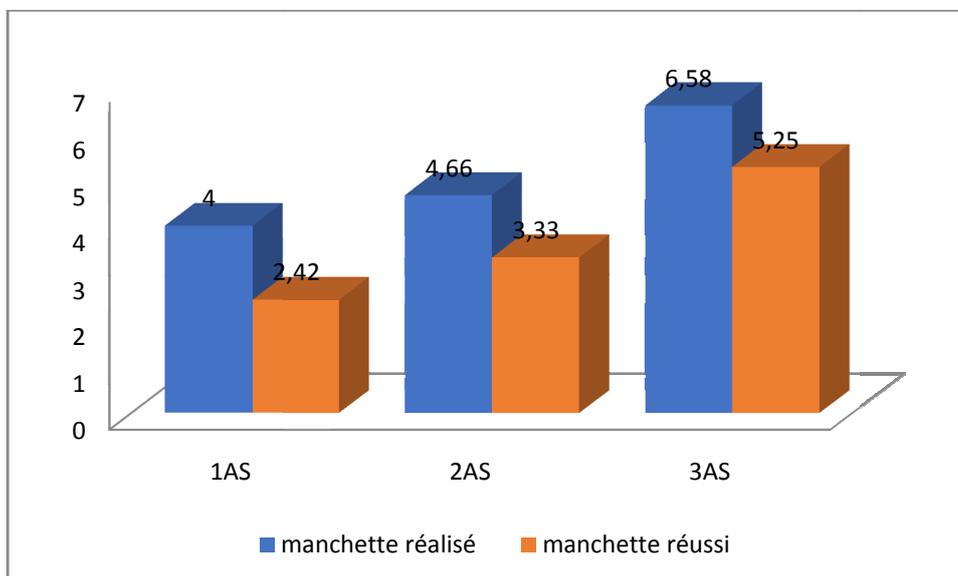
Tableau n°4: résultats du test Anova (manchette)

ANOVA à 1 facteur					Comparaisons multiples LSD			
Variable	Groupe	ddl	f	Signification	Niveau 1	Niveau 2	Différence de moyenne	Signification
Manchette réalisé	Inter-groupes	2	1,801	,181	S1	S2	-,66667-	,640
	Intra-groupes	33			S1	S3	-2,58333	,077
	Total	35			S2	S3	-1,91667	,184
Manchette réussi	Inter-groupes	2	3,137	,057	S1	S2	-,91667	,433

Analyse et Interprétation des résultats

	Intra-groupes	33			S1	S3	-2,83333	,020
	Total	35			S2	S3	-1,91667	,106

Histogramme n°2: Résultats de manchette



2-2-Analyse et interprétions des résultats de la manchette :

D'après l'histogramme et le tableau ci-dessus on observe qu'un élève de troisième AS réalise la moyenne de **(6,58)** de manchette, un élève de deuxième AS réalise la moyenne de **(4,66)** et l'élève de Première AS réalise la moyenne de **(4,00)**, ainsi les 3^{eme} AS ont réussie **(79,79%)** de manchettes réalisées, par contre les 2^{eme} AS ont réussie **(71,46%)** de manchette réalisées et les 1^{er} AS **(60,5%)** de manchettes réalisées..

D'après ces résultats on constate que : **les troisièmes AS réalisent et réussissent** plus de manchette que **les deuxièmes AS**, les deuxièmes AS réalisent et réussisse plus de manchette que les **premières AS**, ceci peut être expliqué par le fait que la manchette est un geste technique qui s'apprend par la pratique et qui nécessite du temps pour la maîtriser. Dans le même sens au début du cycle secondaire on se contente de demander aux élèves lors du match de volley de défendre leur zone sans tenir compte le geste utilisé.

Dans l'autre côté les résultats du test Fisher montrent que les différences de comparaisons multiples sont pas significatives, car toutes les valeurs sig sont supérieures a 0,05, a l'exception de manchettes réussies entre 1 AS et 3 AS ou la valeur sig = 0,20 < 0,05 donc une différence significative.

Analyse et Interprétation des résultats

Ceci veut dire que les différences de moyennes de manchettes réalisées ou réussies entre les différents niveaux sont des petites différences, donc des petites progressions, à l'exception de manchettes réussies, où la différence s'avère importante.

3-Analyse et interprétation des résultats de la touche de balle :

3-1 Présentation des résultats de touche de balle:

Tableau N°5: résultats de touche de balle.

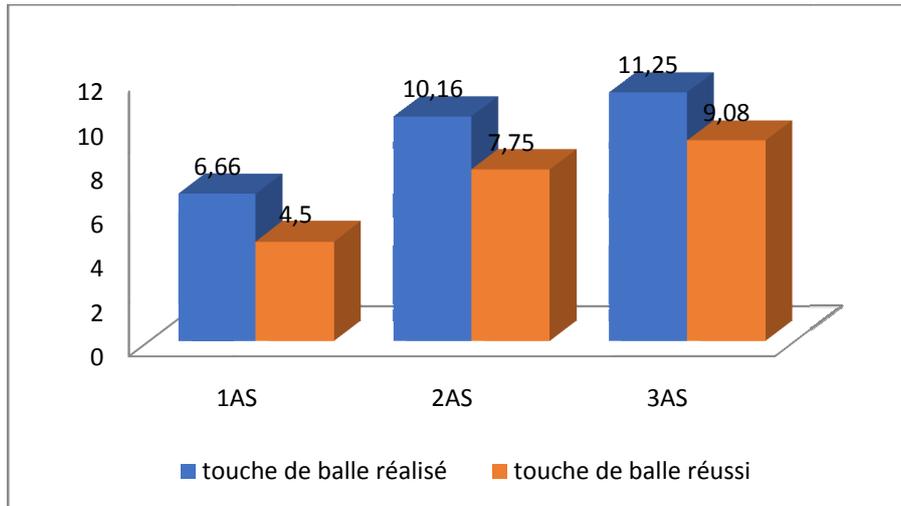
Niveau	1AS		2AS		3AS	
	Touche de balle réalisée	Touche de balle réussie	Touche de balle réalisée	Touche de balle réussie	Touche de balle réalisée	Touche de balle réussie
Moyenne	6,66	4,50	10,16	7,75	11,25	9,08
Pourcentage%	100	67,57	100	76,28	100	80,71

Source : résultats de l'étude pratique.

Tableau n°6 : résultats du test Anova (touche de balle)

ANOVA à 1 facteur					Comparaisons multiples LSD			
Variable	Groupe	ddl	F	Signification	Niveau 1	Niveau 2	Différence de moyenne	Signification
Touche de balle réalisée	Inter-groupes	2	3,145	,56	S1	S2	-7,3866	,076
	Intra-groupes	33			S1	S3	-8,4700	,022
	Total	35			S2	S3	-4,9700	,574
Touche de balle réussie	Inter-groupes	2	2,524	,96	S1	S2	-7,5200	,131
	Intra-groupes	33			S1	S3	-8,8533	,036
	Total	35			S2	S3	-5,6033	,530

Histogramme n°3: résultats de touche de balle



3-2 Analyse et interprétation des résultats de touche de balle :

Le tableau et l'histogramme ci-dessus montrent que l'élève de **troisième AS** réalise une moyenne élevée de touches de balle (**11,25**) par contre l'élève de deuxième AS réalise une moyenne de (**10,16**) et à l'élève de **première AS** une moyenne de (**6,66**), on observe aussi qu'un élève de **3ème AS** réussit (**80,71%**) de touches de balle réalisées, un élève de **deuxième AS** réussit (**67,57%**) et l'élève première AS réussit (**76,28%**).

D'après ces résultats il est évident que les **troisièmes AS** réalisent et réussissent plus de touches de balle que les **deuxièmes AS**, Et on constate aussi que les **deuxièmes AS** réalisent et réussissent plus de touche de balle que les **premières AS**.

Ces différences reviennent essentiellement aux facteurs suivants :

- Le facteur de la pratique qui est plus élevée chez les terminales, ensuite les deuxièmes, et en fin les premières.
- Les exigences des enseignants qui sont inspirées des exigences des compétences de chaque niveau.

Dans l'autre côté les résultats du test Fisher montrent que les différences de comparaisons multiples sont pas significatives, car la majorité des valeurs sig sont supérieures à 0,05 à l'exception de touche de balle réalisés entre 1 AS et 3 AS ou la valeur sig = 0,22 < 0,05 et de touche de balle réussies entre 1AS et 2AS ou la valeur sig = 0,03 < 0,05 donc une différence significative.

Analyse et Interprétation des résultats

Ceci veut dire que les différences de moyennes de touches de balle réalisées ou réussies entre les différents niveaux sont des petites différences, donc des petites progressions. à l'exception de touche de balle réalisés et réussies, ou la différence s'avère importante.

4-Analyse et interprétation des résultats d'attaque:

4-1-présentation des résultats d'attaque :

Tableau N°7: résultats d'attaque.

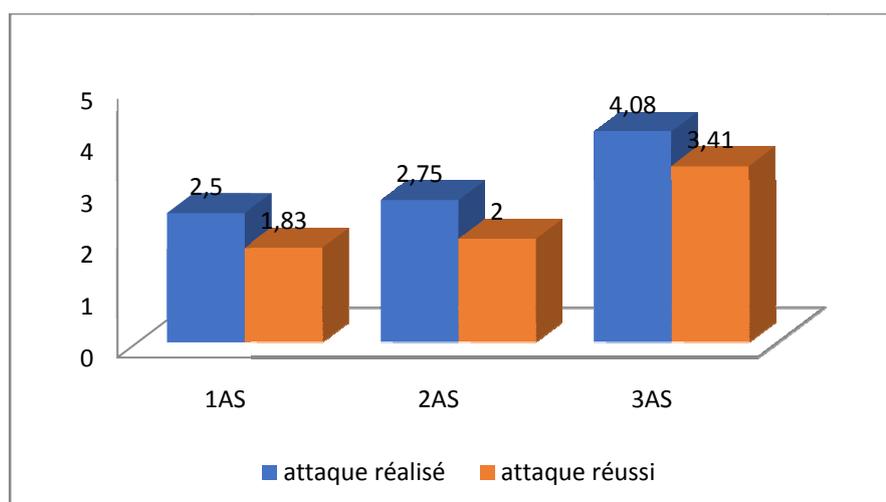
Niveau	1AS		2AS		3AS	
	Attaque réalisé	Attaque réussi	Attaque réalisé	Attaque réussi	Attaque réalisé	Attaque réussi
Moyenne	2,50	1,83	2,75	2	4,08	3,41
Pourcentage %	100	73,20	100	72,73	100	83,58

Source : résultats de l'étude pratique.

Tableau n°8: résultats du test Anova (attaque)

ANOVA à 1 facteur					Comparaisons multiples LSD			
Variable	Groupe	ddl	f	Signification	Niveau 1	Niveau 2	Différence de moyenne	Signification
Attaque réalisé	Inter-groupes	2	1,024	,370	S1	S2	-,25000	,835
	Intra-groupes	33			S1	S3	-1,58333	,192
	Total	35			S2	S3	-1,33333	,270
attaque Réussi	Inter-groupes	2	1,624	,212	S1	S2	-1,6667	,864
	Intra-groupes	33			S1	S3	-1,58333	,111
	Total	35			S2	S3	-1,41667	,152

Histogramme n°4: résultats d'attaque.



4-2-analyse et interprétation des résultats d'attaque :

D'après le tableau et l'histogramme ci-dessus on observe que l'élève de troisième AS réalise une moyenne de **(4,08)** d'attaque, l'élève de **deuxième AS réalise** une moyenne de **(2,50)** et l'élève de troisième AS réalise une moyenne de **(4,08)** ; on observe aussi que les **troisièmes AS ont réussi (83,58%) des attaques**, les deuxièmes AS ont réussi **(73,20%)** et les premières AS ont réussi **(72,73%)**.

D'après ces résultats on estime que les **troisièmes AS** ont réalisés ET réussissent plus d'attaque que les **deuxièmes AS**, on affirme aussi que les **deuxièmes AS** réalisent et réussissent plus d'attaques que les premières AS. Donc on constate que la pratique de nouveaux techniques et des situations motrices liées a la technique d'attaque va se permettre aux élèves de secondaire le développement et l'évolution de leur acquis, et aussi elle permet d'apprendre des nouveaux compétences.

Dans l'autre côté les résultats du test Fisher montrent que les différences de comparaisons multiples sont pas significatives, car toutes les valeurs sig sont supérieures a 0,05.

Ceci veut dire que les différences de moyennes de l'attaque réalisées ou réussies entre les différents niveaux sont des petites différences, donc des petites progressions.

Analyse et Interprétation des résultats

5-Analyse et interprétation des résultats du temps d'engagement :

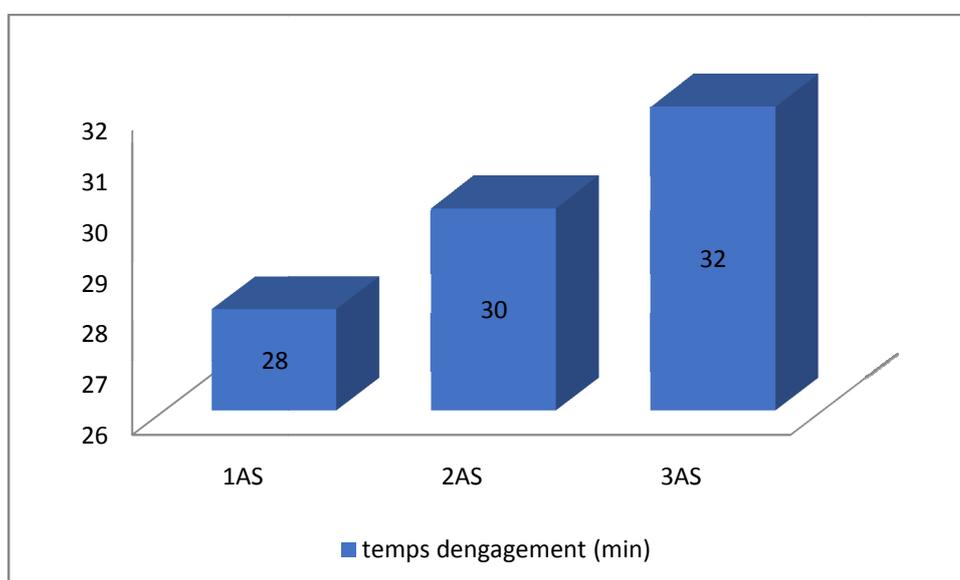
5-1-présentation des résultats de temps :

Tableau N°9: résultats de temps d'engagement.

Niveau	1AS	2AS	3AS
Temps d'engagement (minute)	28	30	32
Pourcentage%	100	100	100

Source : résultats de l'étude pratique.

Histogramme n°5: résultats de temps d'engagement.



5-2-Analyse des résultats de temps :

Le tableau et l'histogramme ci-dessus montre que les troisièmes AS ont un temps d'engagement (**32min**), les deuxièmes AS (**30min**) suivi par les premières AS (**28min**).

Ces résultats montrent que le temps d'engagement pour les **troisièmes 3AS** est plus élevé par rapport au **deuxièmes AS**, et aussi le temps d'engagement pour **les 2eme AS** est plus élevé que **les premières AS**, car la réalisation d'un nombre élevé de gestes technique par les élèves de **troisième AS** après une action de service leur permet d'avoir un temps d'engagement plus élevé que les **deuxièmes AS** et les **premiers AS**. Il n'existe que des petites différences entre les temps d'engagement des différents niveaux qui ne sont pas significatives.

Discutions des résultats :

Concernant les résultats obtenus (services, manchettes, touches de balles, attaque) montrent un meilleur rendement que ça soit quantitatif (réalisés) ou qualitatif (réussis) atteint par les troisième AS, suivie des deuxième AS enfin les première AS, à l'exception du service ou les deuxième sont les meilleurs suivis par les troisième et les première (niveau d'évolution par ordre décroissant).

Dans l'autre côté les différences d'un niveau au niveau suivant sont des petites différences, ce que veut dire qu'il y'a pas de progression d'un niveau a l'autre, mais des progressions (apprentissages intégrés) pendant tout le cycle secondaire

Les élèves se basent plus sur certains aspects moteurs plus que les autres, ici les élèves se basent plus sur l'apprentissage de la touche de balle, ainsi la manchette, et accordent moins d'importances aux autres gestes techniques telle que l'attaque (qui nécessite beaucoup de pratique, et un certain niveau de condition physique qui ne pas être améliorer pendant les séances d'EPS)

Le fait d'avoir enregistré un progrès de certaines habilités que qualitativement ou quantitativement confirme l'hypothèse n 1 qui stipule : il y'a une évolution de l'intégration des acquisitions et des apprentissage des élèves au cycle secondaire, malgré que cette amélioration ait touché uniquement quelques habilités.

Le fait de ne pas avoir un progrès important d'une année à l'autre, et de ne l'avoir que vers la fin du cycle secondaire confirme notre deuxième sous hypothèse : ces acquisitions bien qu'elles commencent à figurer dès la première année, elles ne deviennent significatives que vers la fin du cycle secondaire.

La confirmation de ces deux sous hypothèses, nous renvoie à la confirmation de l'hypothèse générale : il existe un développement et intégration qualitative et quantitative des apprentissage et des acquisitions durant le cycle secondaire.

Ces résultats sont aussi en parfaite compatibilités avec les données théoriques relatives à la logique de l'approche par compétence citée préalablement dans la partie théorique

Reste a signaler que ces résultats constituent une approche pratique pour comprendre l'évolution de l'intégration des acquisitions des élèves au lycée.

Recommandations :

L'éducation physique et sportive est une discipline indispensable dans le programme globale de l'éducation vue l'immense importance qu'elle a, que ce soit sur le plan psychologique ou sur le plan physiologique. Mais ici chez nous en Algérie elle semble ne pas être prêté l'attention et l'importance qu'elle mérite, cela est très bien réfléchi et interprété directement par les derniers résultats de nos athlètes dans les différentes compétitions internationales.

Le but de cette étude est de mettre en évidence la réalité de l'éducation physique et sportive (EPS) au sein des établissements scolaires Algériens et de porter ainsi, un regard critique sur les résultats de la pratique de l'EPS au cycle secondaire, ces évaluations nous ont montré que les conditions de la pratique de l'EPS ne sont pas suffisantes pour atteindre toutes les compétences recherchées.

Afin d'atteindre les objectifs et les finalités pour les quelles l'EPS est faite, et pour l'amélioration de l'éducation physiques et sportives dans nos écoles, nous recommandons aux spécialistes et au responsables dans ce domaine la révision du programme d'EPS. Pour cela nous avons quelques suggestions qui nous semblent importantes à prendre en considération :

1-Nous pensons que l'intégration de l'EPS dans toutes les écoles primaires sous la tutelle d'un enseignant spécialisé dans le domaine paraît être la clé du développement des habilités motrices et physiques de nos élèves car nous considérons que ce dernier doit être un enchaînement de connaissances et de pratiques qui ont besoin d'être introduites à l'individu dès son enfance pour que ce soit efficace, et aussi « Les spécialistes du sport affirment que la phase la plus propice de la vie sportive de l'individu se situe pendant la scolarisation de l'enfant donc à partir de 5-6ans ».

2- encourager et renforcer les pratiques du sport scolaires qui peuvent influencer les résultats de l'EPS via le transfert de l'apprentissage. Et D'orienter les élèves vers les disciplines dans lesquelles ils sont plus motivés et plus performants et cela peut être fait par la considération des besoins des élèves et des tests de sélection.

Conclusion

Conclusion :

La question de l'évaluation des acquis des élèves occupe une place centrale dans le système éducatif, ceci pour plusieurs raisons. D'abord, les résultats aux diverses évaluations permettant aux instances étatiques d'engager des réformes jugées utiles. Les évaluations constituent donc un outil de pilotage du système éducatif. Ensuite les résultats aux évaluations permettant à l'enseignant d'organiser ses enseignements, de les adapter au public ou de juger de leur efficacité. Les évaluations revêtant enfin une importance capitale pour les élèves et leurs parents dans la mesure où les résultats obtenus déterminent la qualité du parcours scolaire et l'orientation.

Notre travail est une étude par laquelle non seulement nous voulons montrer le niveau réel des acquisitions chez les élèves de secondaire âgés de 16, 17 et 18 ans qui pratiquent chaque semaine une séance d'EPS de 2 heures, mais on veut aussi mettre le doigt sur les différences existantes entre les trois niveaux (1AS, 2AS, 3AS).

Pour répondre aux objectifs de cette étude nous avons mené un travail de deux volets théorique et pratique à travers la partie théorique nous avons évoqué trois chapitres (L'éducation Physique et Sportive EPS et l'évaluation et l'approche par compétence).

Pour la partie pratique : cette recherche a été conduite sur un échantillon d'élèves du lycée de « Barkat Slimane/Kherrata » et a été basée sur une évaluation sommative comme un instrument de recherche pour collecter les données et des informations sur les apprenants, « L'évaluation sommative : consiste à recueillir, à la fin d'étapes importantes dans la scolarité, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un élève et ce à des fins de promotion, d'accréditation pour les cours ou encore pour la certification ».

« L'utilité de l'évaluation sommative soit indiscutable pour apprécier la qualité des apprentissages et des progrès en éducation physique, évaluer les élèves est complexe et relève davantage d'une transaction que d'une mesure objective ».

Cette étude nous a permis d'évaluer le taux d'évolution et d'intégration des acquisitions au volley-ball après un cycle d'apprentissage chez les élèves scolarisés au secondaire âgés entre 16 et 18 ans d'un part, et d'un autre part déterminer le taux d'efficacité de la planification et

Conclusion

de la programmation des séances de l'EPS pour développer ces apprentissages et ces acquisitions.

Les résultats de cette présente étude ont montré que l'évolution des acquisitions de nos élèves d'un niveau à l'autre n'a pas été importante, cependant pour quelques gestes techniques on a recensé une amélioration vers la fin du cycle secondaire.

Référence Bibliographique

Référence Bibliographique :

Ouvrage:

- 1-(Abdelwahed BOUKHLOUF, Elaboration des situations d'intégration, Centre régional des métiers d'éducation et formation-Sefrou - Certificat d'enseignant de primaire, 2012).
- 2-(Boutin G « L'approche par compétences en éducation : un amalgame Paradigmatique », Connexions 2004/1 (no81), p. 29)
- 3-(Denis Savard, L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises ; © Jean de la croix Bibana , 2017)
- 4-(Fatiha boudebouda, l'approche par compétence : une stratégie pour réinvestir ses acquis en français, université FERHAT ABBAS-Sétif, 2010)
- 5-(Frédérique Thomas, Université Blaise-Pascal, Création 2008 - Mise à jour 2014 ;Clermont-Ferrand II.2001).
- 6-(GOMBART Eric, IUFM DE BOURGOGNE, Comment l'évaluation peut elle servir les apprentissages)
- 7-(Hirtt N (2009) « L'approche par compétences : une mystification pédagogique » [En ligne] http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf)
- 8-(Jacinthe Tardif ; Joanne Mun ; Élaboration d'une grille d'évaluation ; Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires)
- 9-(Jean Clement NDIONE, évaluation des Apprentissages en E.P.S, institut national supérieur d'éducation populaire et des sports, Dakar, 1993)
- 10-(LISA RIBET "L'intégration des élèves autistes en EPS" DUMAS, versions 1-22 novembre 2012, p 18).
- 11-(Marie Inacio ; Comment aider les élèves à progresser par l'exploitation de feedbacks variés et divers en EPS, IUFM de Bourgogne ; 2006)
- 12-(Mathias FAVEZ, Mémoire professionnel Pratiques de l'évaluation en Education Physique et Sportive dans un gymnase vaudois; Juin 2012)
- 13-(Mohamed GUIDOUME, UNIVERSITE D'ORAN, Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien, 2009/2010)
- 14-(Ndiaye, A. (1999). Perception de l'Education Physique et Sportive par des élèves du secondaire et leurs parents. Mémoire de maîtrise en STAPS, INSEPS, Dakar.)
- 15-(Ouardia Ait Amar Meziane, Université de Tiaret Algérie, 20-10-2014, De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence)

Référence Bibliographique

- 16-(Paba J-P « Guide pratique 2016/17 sur l'approche par compétence », un ensemble de fiches d'aide à la définition et la construction des maquettes du MEEF. [En ligne] https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.fr/files/160928_guide_pratique_sur_l-ape.)
- 17-(PAPA MASSAR DIOP ; Problématique de l'enseignement de l'éducation physique et sportives dans les classes de seconde, PREMIERE et terminale ; Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 2008/2009).
- 18-(Richard Jean-François, L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage, Nouveau-Brunswick, Avril 2004)
- 19-(Stéphane Brau-Antony- Jean-Pierre Cleusiu, l'évaluation en EPS, p 63, 2005)
- 20-(Stéphane Brau, pierre Cleuziou l'évaluation en EPS, p 109, année 2005)
- 21-(Tarek Ghazel, L'approche par compétence: définition et principes, le 3 Janvier 2012, Tunisie)
- 22-(Thibaut LE BOLLOCH personne Ressource en EPS- DDEC/ UGSEL 22 janvier 2013)
- 23-(User\HP\Desktop\master\L'importance de l'EPS à l'école primaire · areg.over-blog.com.htm)
- 24-(Vigarello, G. (1971). Historique du mot E.P.S. In Questions - Réponses sur l'Education Physique et Sportive, Ed, E.S.F. Paris.)
- 25-(X. ROEGIERS –La pédagogie de l'intégration en bref –Rabat, mars 2006, p11).

Reuves :

- 1-(Bernard LEBRUN, *Les pratiques d'évaluation*, Revue n°4, Janvier 2013, IA-IPR d'EPS, NANTES)
- 2-(Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009, Éducation physique et sportive, Ministère de l'Éducation nationale).
- 3-(DELIGNIÈRES, C. GARSULT ; Revue EP.S n°280 Novembre-Décembre 1999 c. Editions EPS).
- 4-(FORMATION EN EPS_STAGES T1-T2, OCTOBRE 2009, CPD EPS DU RHONE)
- 5-(La ministère de l'éducation nationale, 2005).
- 6-(Maurice Piéron. Pédagogie des activités physiques et du sport. Edition REVUE EPS.
- 7-(PROGRAMME EPS "direction des enseignements" mai 1981, p 5).
- 8-(ROBERT LOPEZ « l'action pédagogique en EPS » dossier E.P.S N°12.)

Annexes

1-Les résultats des fiches d'évaluations d'un match de deux sets en volley-ball :

Niveau 1^{er} AS :

La fiche d'évaluation :

Elèves	Service		Manchette		Touche de balle		Attaque	
	Nombre de service réalisé	nombre de service réussi	Nombre de manchette réalisé	Nombre de manchette réussi	Nombre de touche de balle réalisé	Nombre de touche de balle réussi	Nombre d'attaque réalisé	Nombre d'attaque réussi
1-1-	+++++	++	+++	+	+++++	++++	+++	++
1-2-	+++++++	+++++ ++	+++++++	+++++	+++++++ +++++	+++++++ ++++	+++++++	+++++
1-3-	+++++++ +++++	+++++ +++++ +	+++++	+++++	+++++++ ++++	+++++++	++++	++++
1-4-	++++	++++	+++	+	++++	0	++	+
1-5-	+++	0	/	/	+++	+	/	/
1-6-	+++	0	+	0	++	+	/	/
1-7-	+++++++ ++ +++	+++++ +++++	+++++	+++++	+++++++ +++++	+++++++ +	+++++	++++
1-8-	++	++	+++++	++++	+++++	+++	+++	+++
1-9-	+++	++	/	/	+++	+	/	/
1-10-	++	+	+	+	+++++	+++	+	+
1-11-	+++	+	+++++++	+++	+++	++	/	/
1-12-	+++++++ +++	+++++ +++	+++++++ ++++	++++	+++++++ ++	+++++++	+++++	++++

Temps d'engagement : 28 min

Annexes

2-Les résultats des fiches d'évaluations d'un match de deux sets en volley-ball de Niveau :

2^{em}e AS

La fiche d'évaluation :

Elève s	Service		Manchette		Touche de balle		Attaque	
	Nombre de service réalisé	nombre de service réussi	Nombre de manchette réalisé	Nombre de manchette réussi	Nombre de touche de balle réalisé	Nombre de touche de balle réussi	Nombre d'attaque réalisé	Nombre d'attaque réussi
2-1-	+++++++	+++++	+++++++ +	+++++++	+++++++ +	+++++++	/	/
2-2-	+++++++ +++++++ +++++	+++++++ +++++++ ++	+++++	+++++	+++++++ +++++++ ++	+++++++ +++++++ +++	+++++++	+++++++
2-3-	+++++++ +++	+++++++ +	+++	++	+++++++ ++++	+++++++	+++++++	+++++
2-4-	+++++++ +++++++ ++	+++++++ +++++++ +	+++++	+++++	+++++++ +++++++ +	+++++++ +++++++ +	+++++	++
2-5-	+++++++	+++++	+++++	+++++	+++++++ +++++	+++++++ +++++	++++	+++
2-6-	+++++	+++++	+++++++ ++++	+++++++ +	+++++++ +++++	+++++++ +++++	+++++	+++
2-7-	++++	++	+++	+	+++++++	+++++	++	+
2-8-	+++	+++	+++++	+++	+++++++	+++++	++	+
2-9-	+++++++	+++++	++	+	++	0	/	/
2-10-	+++++	+++	/	/	++++	++	+	+
2-11-	++++	++++	+++++	+++	+++++++ +	+++++	+	+

Temps d'engagement : 30 min

Annexes

3-Les résultats des fiches d'évaluation d'un match de deux sets en volley-ball :

Niveau : 3eme AS

La fiche D'évaluation:

Elève s	Service		Manchette		Touche de balle		Attaque	
	Nombre de service réalisé	nombre de service réussi	Nombre de manchette réalisé	Nombre de manchette réussi	Nombre de touche de balle réalisé	Nombre de touche de balle réussi	Nombre d'attaque réalisé	Nombre d'attaque réussi
3-1-	+++++++	+++++	+++++++	+++++++	+++++++	+++++	+++++++	+++++
3-2-	+++++++ +	+++++++	+++++++	+++++	+++++++	+++++	+++++	+++++
3-3-	+++++++	+++++	+++++++	+++++	+++++++ +++++	+++++++ +++++++	++	++
3-4-	+++++++	+++++	+++++++ ++	+++++++ ++++	+++++++ +++++++	+++++++ +++++++ ++	+++++++	+++++++ +++
3-5-	+++++++	+++++++	+++++++	+++++++ +	+++++++ +	+++++++ ++	++	+
3-6-	+++++	+++	+++++	+++++	+++++++ ++++	+++++++ +++++	+++++++	+++++
3-7-	+++++++	+++++++	+++++++ +	+++++++ +	+++++++ +++	+++++++ +++	+++++	+++++
3-8-	+++++++	+++	+++++	+++++	+++++++ +++++++	+++++++ +++++++	+++++	+++++
3-9-	+++++++	+++++++	+++++	+++++	+++++++ ++++	+++++++	+	+
3-10-	++++	0	+	0	++	0	/	/
3-11-	+++++++	+++++	/	/	+++	+	/	/
3-12-	+++++	+++	+++++	+++++	+++++++ +++++	+++++++ +++++	++	+

Temps d'engagement : 32 min