



HAL
open science

L'évaluation en éducation physique et sportive dans le contexte tunisien. État des lieux, représentations et impact des pratiques évaluatives des enseignants sur les conduites des collégiens

Meriam Meddeb

► To cite this version:

Meriam Meddeb. L'évaluation en éducation physique et sportive dans le contexte tunisien. État des lieux, représentations et impact des pratiques évaluatives des enseignants sur les conduites des collégiens. Education. Université de Bordeaux, 2023. Français. NNT : 2023BORD0329 . tel-04496255

HAL Id: tel-04496255

<https://theses.hal.science/tel-04496255>

Submitted on 8 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE
GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE (EDSP2)

SPÉCIALITÉ : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par Meriam MEDDEB

**L'évaluation en éducation physique et sportive
dans le contexte tunisien**

**État des lieux, représentations et impact des pratiques évaluatives
des enseignants sur les conduites des collégiens.**

Sous la direction de : Éric DUGAS

Co-directrice : Lucie MOUGENOT

Soutenue le 04 décembre 2023

Membres du jury :

M. DUGAS, Éric, Professeur des Universités, Université de Bordeaux, Directeur de thèse

Mme. MOUGENOT, Lucie, Professeure des universités, Université de Picardie Jules Verne, Co-directrice de thèse

M. GOMBAZ, Gilles, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Rapporteur

Mme. GUIET-SILVAIN, Jeanne, Maîtresse de conférences, Université Paris cité, Rapporteur

M. SABATIER, Fabien, Professeur des Universités, Université de Bordeaux, Examineur

M. NACEUR, Abdelmajid, Professeur des Universités, Université Virtuelle de Tunis, Examineur

L'évaluation en éducation physique et sportive dans le contexte tunisien

État des lieux, représentations et impact des pratiques évaluatives des enseignants sur les conduites des collégiens.

Résumé :

L'évaluation est une étape indispensable pour chaque cycle d'apprentissage et elle s'organise selon deux finalités : la première, institutionnelle, a pour but de se prononcer sur la réussite ou l'échec de l'élève et la seconde, pédagogique, vise à optimiser l'apprentissage. L'objectif de cette recherche est d'appréhender et d'analyser l'évaluation en Tunisie du point de vue de l'activité des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) à travers l'analyse de leurs représentations afin de mettre en évidence le type d'évaluation et de finalité privilégiés et d'en mesurer les conséquences auprès des élèves. En premier lieu, notre étude par questionnaire a concerné 230 enseignants d'EPS. Elle a pour but d'identifier leurs représentations. Les résultats révèlent que même si les enseignants ont l'intention d'optimiser les apprentissages de l'élève et de l'impliquer dans son évaluation, leurs représentations et pratiques déclarées sont davantage orientées vers la finalité sommative où la notation tient un rôle primordial. Nous observons une persistance du côté traditionnel qui détourne l'évaluation formative de sa fonction première de régulation d'apprentissage en la transformant en une pratique d'évaluation micro-sommative ; ce qui contribue à créer une confusion entre les différentes finalités de l'évaluation. Au regard de ces premiers constats, nous avons observé les mises en œuvre auprès de dix enseignants pour traiter la question de l'adéquation entre les représentations des enseignants d'EPS tunisiens et les pratiques évaluatives. Les écarts dans notre recherche sont remarquables entre l'intention des enseignants d'optimiser l'apprentissage des élèves et leurs pratiques évaluatives. Le cas le plus significatif est la mise en place d'évaluations formatives sous forme d'évaluation intermédiaire à l'évaluation sommative. En second lieu, les résultats ont été mis en relation avec ceux issus d'une expérimentation que nous avons élaborée à partir de l'observation *in vivo* des collégiens au cours de leurs apprentissages en EPS. Nous avons analysé les conduites des élèves *in situ* afin de mesurer l'effet de l'évaluation (sommative et

formative) ou de son absence sur leurs conduites au cours de trois situations didactiques en course de demi-fond : coopération, opposition et chacun pour soi. L'étude des conduites motrices des collégiens est accompagnée d'un questionnaire afin d'accéder à leurs préférences et leurs ressentis. L'analyse dévoile l'impact positif de l'évaluation formative sur les ressentis. La part des élèves qui dit éprouver du plaisir en demi-fond est plus importante dans les classes qui disposent d'évaluations formatrices. Cependant, quel que soit le type d'évaluation vécu, les apprenants apprécient davantage la pratique coopérative aux deux autres modalités.

Notre recherche augure au plan scientifique des difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques évaluatives. De surcroit, elle ouvre la voie au plan pédagogique à une réflexion sur les choix des modalités de travail en EPS.

Mots clés : pratiques évaluative, évaluation formative, évaluation sommative, conduites motrices, éducation physique et sportive

The assessment in physical and sports education in the Tunisian context

State of play, representations and impact of teachers' evaluative practices on the behavior of middle school students.

Abstract :

Assessment is an essential step for each learning cycle and it is organized according to two purposes: the first, institutional, aims to decide on the success or failure of the student and the second, educational, aims to optimize learning. The objective of this research is to understand and analyze the assessment in Tunisia from the point of view of the activity of physical and sports education (PES) teachers through the analysis of their representations in order to highlight the type of assessment and purpose favored and to measure the consequences for students. Firstly, our questionnaire study involved 230 PES teachers. Its aim is to identify their representations. The results reveal that even if teachers intend to optimize student learning and involve them in their assessment, their representations and declared practices are more oriented towards the summative purpose where grading plays a primordial role. We observe a persistence of the traditional side which diverts formative assessment from its primary function of regulating learning by transforming it into a micro-summative assessment practice; which contributes to creating confusion between the different purposes of the assessment. In view of these initial findings, we observed the implementations with ten teachers to address the question of the adequacy between the representations of Tunisian PES teachers and evaluative practices. The gaps in our research are noted between teachers' intention to optimize student learning and their evaluative practices. The most significant case is the implementation of formative assessment in the form of an intermediate assessment to the summative assessment. Secondly, the results were compared with those from an experiment that we developed based on the *in vivo* observation of middle school students during their learning in PES. We analyzed the behavior of students *in situ* in order to measure the effect of assessment (summative

and formative) or its absence on their behavior during three didactic situations in middle-distance running: cooperation, opposition and individual. The study of the motor behaviors of middle school students is accompanied by a questionnaire in order to access their preferences and feelings. The analysis reveals the positive impact of formative assessment on feelings. The proportion of students who say they enjoy middle distance running is greater in classes that have formative assessments. However, regardless of the type of assessment experienced, learners appreciate cooperative practice more in the other two modalities.

Our research provides scientific insight into the difficulties encountered by teachers in their evaluative practices. In addition, it opens the way on an educational level to a reflection on the choices of working methods in PES.

Keywords: evaluative activity, formative assessment, summative assessment, motor behavior , physical and sports education.

Unité de recherche

LACES, EA 7437, 3 ter, place de la Victoire 33076 Bordeaux Cedex France.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes sincères remerciements à :

Mes directeurs de thèse Pr Éric Dugas et Pr Lucie Mougenot qui ont veillé de près à donner de l'originalité à ce travail. Merci pour votre confiance, votre bienveillance et votre soutien

Pr Léo Gerville-Réache qui m'a aidé à maîtriser les outils statistiques indispensables dans cette recherche.

Madame Zhaira Ben Chaâbane et Monsieur Boubaker Ben Ali qui m'ont beaucoup aidé au début de la thèse et m'ont appris à relever les défis.

Aux membres du jury pour le temps consenti et leurs efforts fournis pour l'évaluation de ce travail.

Enfin, un grand merci à mon compagnon de vie, mes parents, mes proches, mes élèves et à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet.

Table des matières

Introduction.....	9
Première partie : Évaluation et éducation physique et sportive dans le contexte tunisien	17
Chapitre 1 : Le contexte éducatif tunisien	18
A. La période précoloniale.....	19
B. Le contexte éducatif tunisien lors de l'indépendance	20
1. Les réformes de la période de 1967 à 1969	21
2. Les réformes de 1991 et 2002.....	23
C. L'éducation physique en Tunisie.....	24
1. Evolution de l'éducation physique selon les réformes de 1959 et 1968	25
2. Les instructions officielles en Tunisie	26
Chapitre 2 : Les pratiques évaluatives en question	29
A. L'évaluation scolaire : des modalités différenciées	30
1. Les modalités traditionnelles d'évaluation : l'évaluation sommative et l'invention de la note	30
2. Une évaluation reproductrice des inégalités	32
3. Evaluation : des finalités et des modalités différenciées	33
4. Vers la disparition des notes	38
5. Approche par compétences et évaluation	40
6. L'évaluation dans le domaine de l'EPS en Tunisie.....	43
7. L'évaluation en Tunisie	49
B. L'activité évaluative de l'enseignant	52
1. La formation des enseignants d'EPS en Tunisie : entre théorie et pratique	52
2. La liberté pédagogique et didactique en question	55
Chapitre 3 : Les différentes modalités de travail en EPS	57
A. L'apprentissage individuel (chacun pour soi)	58
B. L'apprentissage en situation de compétition	59
1. Apprentissage en situation d'opposition : entre but de performance et apprentissage	59
2. Compétition : conflit relationnel et comportements antisociaux	60
C. L'apprentissage coopératif	61
1. Les effets de l'apprentissage coopératif	62

2. Les précautions à prendre	63
D. L'engagement des élèves	63
Problématique générale	66
Hypothèses spécifiques.....	68
Partie 2 : Méthodologie, résultats et discussions	70
Chapitre 4 : Méthodologie	71
A. Contexte et choix de la population	73
1. Enseignants interrogés.....	73
2. Enseignants observés.....	74
3. Acteurs de l'expérimentation.....	75
B. Outils.....	76
1. Questionnaire à destination des enseignants.....	76
2. Observation des enseignants in vivo	80
3. L'étude de terrain : analyse des conduites des élèves	81
C. Traitement des données.....	86
Chapitre 5 : Résultats.....	88
L'activité évaluative des enseignant.....	89
A. La pratique physique des professeurs d'EPS	89
1. Les activités physiques pratiquées :	90
2. Modalité de pratique physique	91
B. Les programmations des enseignants interrogés	92
C. Les représentations de l'évaluation des enseignants.....	95
1. Les finalités de l'évaluation selon les enseignants :.....	95
2. Ce que les enseignants disent évaluer	96
3. Le moment de l'évaluation	98
D. Les fonctions de l'évaluation selon les enseignants	99
1. La fonction institutionnelle et sociale de l'évaluation.....	99
2. La fonction pédagogique de l'évaluation	101
3. Evaluation et motivation.....	103
E. La mise en place des évaluations sommatives et de la notation.....	104
F. L'usage des dispositifs formatifs	106
1. Les évaluations diagnostiques.....	106
2. L'usage de l'évaluation formative.....	106
3. Évaluation formative et objectif des programmes de l'EPS	108

4. La co-évaluation.....	109
G. Convergence des points de vue : évaluation sommative et formative	110
1. La construction des outils d'évaluation avec les élèves	112
2. L'assimilation des critères par les élèves.....	113
H. L'évaluation du côté des élèves.....	114
1. La distinction faite entre évaluation sommative et formative.....	115
2. Les conduites des élèves en évaluation	116
I. Synthèse des résultats	118
Comparaison : entre la Tunisie et la France.....	120
A. Les représentations de l'évaluation des enseignants des deux pays	120
1. Les fonctions de l'évaluation : une convergence de points de vue :	123
2. L'évaluation formative : entre le dire et le faire	125
3. La forte présence de la notation dans les évaluations.....	125
Discussion intermédiaire : Les représentations nuancées des enseignants tunisiens	127
A. L'implication des élèves dans leur évaluation en EPS	127
B. L'évaluation formative réinterprétée par les enseignants	129
C. L'impact de l'évaluation sur les conduites des élèves	130
1. La note comme source de motivation.....	130
2. La différenciation des conduites des élèves en situation d'évaluation sommative et formative	131
D. Le poids de représentations	132
Pratique évaluative des enseignants : résultats des observations	134
A. Echantillon et contexte de l'observation	134
B. Le type d'évaluation privilégié par les enseignants.....	135
C. La mise en œuvre des évaluations	137
D. La construction d'outils d'évaluation avec les élèves	138
E. Discussion intermédiaire : les pratiques évaluatives entre le dire et le faire.....	140
Effet de l'évaluation sur les conduites des élèves : Résultats de la quasi-expérimentation ...	141
A. L'évolution des performances des élèves	143
1. Groupe 1	144
2. Groupe 2	145
3. Groupe 3	147
B. Les représentations initiales des élèves.....	151
1. Groupe 1	151
2. Groupe 2	153

3. Groupe 3	156
C. Représentations spécifiques de chaque groupe	160
1. Groupe 1	160
2. Groupe2	172
3. Groupe 3	178
D. L'effet de l'évaluation sur le plaisir ressenti par les élèves	186
1. Le plaisir de courir	186
2. La progression.....	187
3. Niveau de course	187
E. Synthèse des résultats	189
Chapitre 6 : Discussion générale	190
Conclusion	203
Bibliographie.....	209
Annexes	226
Annexe 1 : Le taux de répondants issu de l'analyse statistique du pré test du questionnaire .	227
Annexe 2 : Typologie des enseignants interrogés lors de la phase de pré-test	228
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux enseignants tunisiens.....	229
Annexe 4 : Questionnaire destiné aux enseignants français	236
Annexe 5 : Grille d'observation des pratiques évaluatives des enseignants d'EPS.....	244
Annexe 6 : Test de Cooper 12min (grille d'observation élève)	246
Annexe 7 : Déroulement des séances (CLASSE 1)	247
Annexe 8 : Déroulement des séances (CLASSE 2)	262
Annexe 9 : Déroulement des séances (CLASSE 3)	273
Annexe 10 : Questionnaire pour les élèves (en fin de séance)	284
Annexe 11 : Plaisiromètre.....	285
Annexe 12 : Résultats issus du questionnaire tunisien.....	286
Annexe 13 : Résultats issus du questionnaire français.....	294
Annexe 14 : Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du questionnaire des élèves.....	297

Introduction

L'évaluation scolaire est un sujet complexe qui suscite de nombreux débats et controverses révélant ainsi son importance pour la communauté éducative et témoignant qu'il n'existe pas de consensus autour de ce concept (De Ketele, 2012). On recense en effet de nombreuses contradictions entre les concepts théoriques et les pratiques des enseignants (Lau, 2016). Dès lors, face à ce halo conceptuel nous posons des questions sur les représentations des enseignants associées à l'évaluation. L'évaluation à l'école est une composante essentielle de la formation des élèves et elle s'organise selon deux finalités : la première, institutionnelle, a pour but de se prononcer sur la réussite ou l'échec de l'élève et la seconde, pédagogique, vise à optimiser l'apprentissage. L'évaluation est omniprésente dans toutes les disciplines enseignées. Face aux tensions qu'elle génère nous allons nous intéresser plus particulièrement aux représentations des enseignants en éducation physique et sportive (EPS).

Cette discipline occupe une place originale à l'école en mettant le corps et la motricité au centre des apprentissages. Les pratiques évaluatives qui y sont associées sont aussi source de débats. Par exemple, López–Pastor et *al.*, (2013), montrent les confusions qui persistent dans les représentations des enseignants d'EPS. Ils ont constaté que les instruments d'évaluation traditionnels tels que les tests de conditions physique et les critères d'évaluation subjectifs comme la notation des performances sont encore utilisés malgré une orientation des approches d'évaluation axées davantage sur l'apprentissage.

A titre d'illustration, Larsson et Nyberg (2017) ont réalisé des entretiens avec des enseignants d'éducation physique en Suède. L'analyse du contenu dévoile que leur discours dominant s'organise autour des termes de régulation et de construction des apprentissages en utilisant des dispositifs formatifs. Toutefois, lorsqu'ils sont interrogés sur la manière dont ils peuvent aider les élèves à améliorer leurs conduites, un discours de performance et de référence au monde sportif est priorisé. Les auteurs évoquent un « discours dualiste » dans lequel les connaissances théoriques et les compétences pratiques sont divisées.

L'évaluation sommative qui permet de dresser un bilan des apprentissages (Beaupied, 2009) est généralement prépondérante dans les pratiques des enseignants (Mougenot, 2016) et les enjeux consécutifs à sa mise en œuvre sont importants pour les apprenants. Elle se traduit le

plus souvent par une note qui est annoncée et transmise aux élèves, aux parents et aux institutions et qui permet de prendre une décision sur l'avenir de l'élève. On pourrait dire que la certification des acquis constitue pour les élèves le trait d'union entre l'école d'une part et la vie active d'autre part. Elle assure une fonction essentiellement administrative et permet notamment la promotion sociale (Roegiers, 2010). L'enseignant est responsable de l'efficacité de son enseignement et corolairement de la réussite des élèves qui sont sous sa responsabilité.

Or, l'évaluation est protéiforme et ne se réduit pas à son expression certificative. Effectivement, elle est un outil important dans la formation des élèves et une des clés de l'action éducative réussie ; elle ne doit en aucun cas devenir un obstacle pour l'apprentissage. Reste à savoir si les enseignants l'utilisent efficacement. Si la forme conclusive d'une séquence d'apprentissage se solde généralement par une évaluation sommative, l'évaluation est aussi un levier pour établir un diagnostic individuel et collectif, donner des repères de progression pour former et construire. Dans ce cadre, l'évaluation formative qui permet de réguler l'activité de l'enseignant et celle des élèves (Mottier Lopez, 2015), renseigne ces derniers sur l'état des connaissances des apprenants. Elle permet entre autre d'identifier les difficultés des élèves pour ensuite l'aider à la surmonter (De Landsheere, 1976). Malgré les avancées qui proposent de nouvelles démarches visant à optimiser les processus d'apprentissage, en 1998 Perrenoud relevait déjà que le côté traditionnel persistait encore à travers l'utilisation de la fonction sommative de l'évaluation et l'orientation excessive vers la notation. En EPS, de nombreuses études montrent que les enseignants utilisent plus fréquemment des évaluations traditionnelles basées sur la performance, ce qui facilite leurs tâches pour attribuer des notes (Constantinou, 2017 ; Mougenot, 2013).

Nous sommes parties de l'idée que l'enseignant adapte ses pratiques selon ses représentations tout en s'appuyant sur les approches actuelles orientées vers la fonction formative. Notre étude vise dans une première partie à questionner les pratiques évaluatives des enseignants, les difficultés rencontrées pour mettre en pratique leurs connaissances théoriques et se détacher du versant sommatif. De fait, les pratiques évaluatives reflètent les différences de représentations ; une deuxième partie sera consacrée aux effets des évaluations proposées aux élèves, à la relation entre les représentations des enseignants, les objectifs prédéfinis et les conduites des élèves. Dans cette optique la question de la relation entre les fonctions de l'évaluation et leurs effets sur les conduites des élèves a tout son sens. Est-ce que l'élève adopte des conduites motrices différentes entre, d'une part, les séances d'apprentissage sans évaluation et d'autre part les

situations d'évaluation formatrice ou sommative ? Cela traduit-il un changement de conduite de l'élève lié à l'enjeu de la situation ? Par exemple lors d'une évaluation sommative, l'élève sachant qu'il est noté n'arriverait pas à atteindre son niveau de pratique acquis durant le cycle d'apprentissage sous l'effet du stress de l'évaluation alors qu'un autre élève apparaîtrait comme plus motivé pour obtenir de bons résultats. Les évaluations sommatives représentent une étape importante du processus d'apprentissage mais comme nous l'avons souligné elle n'est pas l'unique fonction de l'évaluation. En ce sens, le recours à des modalités d'évaluation plus progressives comme l'évaluation formative et formatrice permet-il de diminuer le stress de l'évaluation sommative sur les conduites des élèves ? Un élève habitué à être évalué de façon formative tout au long du cycle développe-t-il des conduites différentes lors d'une évaluation sommative ?

Dans ce contexte fortement questionné, tant sur le plan de la recherche que celui de l'enseignement, notre étude s'intéresse aux activités évaluatives des enseignants d'EPS au prisme de leurs représentations, aux choix pédagogiques qu'ils effectuent en matière d'évaluation et aux conduites des élèves.

A.L'évaluation en EPS en Tunisie

En Tunisie, évaluer est devenu ces quelques années une préoccupation centrale du système éducatif. Les instructions ministérielles insistent sur la nécessité d'évaluer, selon la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire tunisien qui s'intéresse à l'évaluation des acquis des élèves. Cet intérêt est plus clair dans l'article 59 (de la loi d'orientation n° 2002-80) : « *L'évaluation fait partie des attributions du corps enseignant dans toutes ses étapes : conception, correction et exploitation des résultats.* » Cela se traduit aussi dans les Instructions Officielles (1990) de l'éducation physique et sportive tunisienne « *le système d'enseignement doit comporter un contrôle des résultats le plus rigoureux possible. Il sera mis à la disposition de l'enseignant trois catégories de test : i) la première utilisée en début puis en fin d'année scolaire mesurera le développement des aptitudes physiques générales, ii) la seconde utilisée en fin de chaque cycle, appréciera l'enrichissement de l'acquis sportif et iii) la troisième relative au déroulement des épreuves de fin d'études secondaires permettra d'apprécier la qualité de l'enseignement d'éducation physique dépensé au cours de la scolarité de l'élève.* ».

Ce système d'évaluation suscite des interrogations dans la mesure où les pratiques qui sont mises en œuvre par les enseignants relèvent souvent de représentations et d'initiatives personnelles plus ou moins en adéquation avec ce qui est édicté. Ces pratiques évaluatives ont davantage servi à justifier le jugement de l'élève devant la direction de l'école et les parents plus qu'elles ne les aident dans leurs apprentissages. L'évaluation a une place centrale dans les pratiques scolaires mais elle est souvent le parent pauvre dans la formation des enseignants en Tunisie. Selon une étude réalisée sur les futurs enseignants d'EPS en Tunisie (Ben Chaâbane, 2018) une conception autoritaire du rôle de l'enseignant apparaît, à l'opposé des recherches et des textes officiels qui mettent l'apprenant au centre du processus éducatif. Lorsqu'on demande aux enseignants comment ils gèrent les difficultés avec les élèves au cours des situations d'apprentissage et d'évaluation ils considèrent que la formation initiale est inutile et ils ont par contre recours à une pédagogie autoritaire et traditionnelle.

Lorsque j'étais étudiante en Tunisie à L'Institut Supérieur du Sport et de l'Education Physique (Issep) de Ksar-Said en 2013, les études se faisaient sur trois ans, dont une année de stage de préparation à la vie professionnelle pour nous préparer sur le plan pédagogique. Cependant, j'avais le sentiment qu'une partie manquait à notre formation, le jour où j'étais dans l'obligation d'évaluer mes élèves en stage. Evaluer et noter mes élèves uniquement à travers un barème d'après les recommandations de mon encadreur de stage ou suivre les instructions de mon cours de didactique à l'issep ? Comment allais-je mettre concrètement en œuvre des évaluations formatives ? Comment allais-je noter mes élèves ?

L'idée de travailler sur l'évaluation, compte tenu du ressenti que j'en avais, s'est alors peu à peu dessinée. Il m'a fallu d'abord comprendre l'enseignement en Tunisie et mieux connaître son évolution pour comprendre la situation actuelle.

B. L'activité évaluative des enseignants

Evaluer fait partie des compétences professionnelles qui s'acquièrent et s'enrichissent dès la formation initiale puis tout au long de la carrière d'un enseignant. L'utilisation de l'expression activité évaluative, au lieu du terme évaluation indique que « *la tendance majeure des évolutions constatées consiste, à travers les pratiques, les problématiques et les méthodes, à s'intéresser particulièrement à ce qui se passe dans l'acte d'évaluer, tant chez l'« évaluateur »* »

que chez l'« évalué », du moins si l'on accepte de maintenir cette distinction» (Chardenet, 1999 dans Figari, 2001, p. 4). Les pratiques sont encadrées par les textes officiels mais les décisions des enseignants sont liées en grande partie à leurs propres représentations, à leur vécu et varient selon la complexité et la spécificité de la situation d'enseignement. L'activité évaluative est conçue comme le résultat d'un compromis entre la représentation qu'ont les enseignants de l'évaluation et les démarches exigées par les textes officiels.

L'apport de la formation initiale ne permet pas de répondre aux nombreuses attentes puisque la singularité des situations vécues par la suite demande une adaptation constante (Baillat, 2009) et nécessite des allers-retours permanents entre théorie et pratique (Mougenot, 2013). L'évaluation a une place centrale dans les pratiques scolaires mais elle est souvent la partie la plus pauvre dans la formation des enseignants. Pourtant, évaluer s'apprend. La formation initiale des enseignants participe à la construction de leurs représentations. Apprendre à évaluer devrait être une partie intégrante dès la conception des dispositifs de formation. Les travaux de Vandenberghe (1986) montrent que la formation d'enseignants, pour provoquer un changement significatif et durable des pratiques, doit agir sur leurs représentations. Une action de formation universitaire professionnelle et une formation théorique qui vise des transformations de pratiques évaluatives devraient permettre de faire évoluer ces représentations : « *la transformation et l'amélioration de l'éducation dépendent de ce que les enseignants pensent et de ce qu'ils font* » (Vandenberghe, p17, 1986). C'est une formation à un modèle d'évaluation capable de former des enseignants qui s'adaptent aux progrès scientifiques des pratiques évaluatives en assurant une harmonisation entre les théories d'experts et les pratiques professionnelles ; « *Un enjeu de la formation initiale est de concevoir l'articulation entre les savoirs scientifiques de références, les compétences définies dans des référentiels et les expériences de terrain* » (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, p. 169).

L'évaluation pose un véritable problème de mise en pratique, spécialement en EPS où le corps s'exprime et met l'élève à l'épreuve dans sa totalité : l'enseignant ne corrige pas des copies mais il évalue des conduites motrices en quelques secondes et un retour en arrière est impossible. L'enseignant doit traduire tout de suite les comportements observables généralement à l'aide d'une grille selon les critères d'évaluation définis. Le temps de la prise de décision est limité et demande une grande maîtrise des critères d'évaluation. Dans ce cadre, l'activité évaluative de l'enseignant dans les choix qu'il effectue, les critères choisis, la communication passée aux élèves, les interprétations qui en découlent sont déterminants et ont

un effet sur les conduites des apprenants. Dès lors, un certain nombre de questions se posent : comment peut-on affirmer que des pratiques évaluatives sont efficaces ? Y a-t-il un décalage entre les théories d'experts et les pratiques professorales ? Existe-t-il un écart entre ce qui est attendu en EPS à la lecture des textes officiels et la mise en application sur le terrain ?

C. Evaluation et conduites des élèves

Les conduites des élèves en situation d'évaluation sont influencées par leurs représentations du contexte. L'élève face à une évaluation agit selon ses propres représentations de la situation, selon son niveau de pratique et selon les contraintes de la situation posées par l'enseignant.

« Accepter de s'engager pour être évalué est une action forte pour un élève, génératrice de stress. Il s'agit de se confronter à soi, à ses résultats et aux autres. » (Baudin, 2013, p. 2) Dès lors, les conduites des élèves lors des évaluations sont remises en question car la présence d'un enjeu peut les influencer. Pour autant, les situations d'évaluation formative et sommative ne recouvrent pas les mêmes enjeux : l'évaluation formative, orientée vers l'aide à l'apprentissage, est-elle vécue de la même façon par les élèves que les évaluations sommatives qui sanctionnent les apprentissages ? Permettent-elles réellement de progresser ? Quelles modifications peut-on observer dans les conduites des élèves dans ces deux contextes ? Sont-ils davantage motivés ou stressés ? Et cela peut-il entraîner de meilleurs résultats en terme de performance ?

Selon Baudin (2013), dans une situation d'évaluation l'élève a besoin de compétence, d'autonomie et de lien social. D'abord, l'élève doit se sentir capable de réaliser l'action proposée, il doit vivre des expériences de réussite, ce qui favorisera son engagement dans la situation d'évaluation et la reconnaissance de ses compétences. La valorisation des réussites par l'évaluation semble ainsi essentielle. Ensuite, un élève doit être impliqué dans ses apprentissages mais aussi dans ses évaluations pour agir avec un sentiment d'autodétermination (Deci et Ryan. 1985, 2002) ; cela répond à son besoin d'autonomie. Dans ce cadre, l'évaluation formatrice peut répondre à ce besoin en impliquant les élèves dans leur propre évaluation ou celle de leurs camarades, et en leur offrant des choix. Enfin, le besoin de lien social peut constituer à prendre en compte les effets paradoxaux des situations d'évaluation en groupe qui peuvent avoir des effets négatifs ; le fait d'être comparé à d'autres et subir des pressions vis-à-vis de la société.

Nous partons de l'idée que l'évaluation sommative modifie les conduites motrices des élèves au vu des enjeux importants à leurs yeux. Les élèves perçoivent la résultante de leur travail et de leur effort. En effet, cette évaluation aboutit généralement à une note qui sera transmise aux parents, ce qui peut expliquer la modification des engagements des élèves et leurs comportements. Nous pouvons alors nous demander si leurs conduites changent aussi lors d'une évaluation formative voire formatrice ?

D. Objet de cette étude

Dans la continuité des travaux de Lucie Mougnot (Mougnot, 2013), l'objectif de ce travail de recherche est de traiter dans un premier temps la place du processus de l'évaluation dans la pratique quotidienne des enseignants d'EPS en Tunisie à travers l'analyse de leurs représentations, dans la mesure où celles-ci « *donnent un cadre d'exploitation des connaissances et déclenchent des inférences orientées qui guident les comportements* » (Moore, 2001, p7), afin de mettre en évidence le type d'évaluation privilégiée. Dans une première partie, cette étude nous permettra de mettre en lumière une certaine culture de l'évaluation en EPS en Tunisie, qui a pour particularité d'être très liée à la culture française. Ainsi, nous allons étudier les pratiques évaluatives en EPS en Tunisie et en France dans la moindre mesure, en nous centrant sur les représentations des enseignants. Une comparaison sera effectuée, nous tenterons ainsi d'appréhender certains paradoxes et de questionner la référence aux programmes d'EPS français en tant que modèle pour ceux de la Tunisie. Dans une deuxième partie nous nous interrogerons sur les conséquences des pratiques évaluatives tunisiennes sur les conduites des élèves.

L'étude comporte deux grandes phases ; dans la première phase il s'agit d'analyser les activités évaluatives des enseignants au moyen d'un questionnaire ($n = 230$ tunisien et $n = 230$ français) pour révéler leurs représentations puis d'observer ($n = 10$) les pratiques afin de traiter la question du décalage entre les représentations des enseignants d'EPS et leurs pratiques évaluatives. Dans la deuxième phase, il s'agira de réaliser une expérimentation que nous avons élaborée qui s'est déroulée en contexte scolaire avec trois classes, à partir de l'observation *in vivo* des élèves au cours de leurs apprentissages en EPS. Nous analyserons les conduites des élèves par l'observation dans une expérimentation de terrain afin de mesurer l'effet de l'évaluation (sommative et formatrice) ou de son absence sur les conduites des élèves au cours de trois situations en course de demi-fond qui présentent des modalités de pratique différente

(coopération, opposition et chacun pour soi). L'analyse des conduites motrices des élèves sera renforcée par la transmission d'un questionnaire de Johnson, D. W., et Norem-Hebeisen, A. (1979) qui propose sous forme d'échelle de Likert différentes propositions visant à définir les préférences des élèves entre travailler seul, en coopération ou en compétition. Ce questionnaire sera transmis aux élèves avant et après la séquence d'apprentissage vécue pour interroger leurs ressentis et préférences, mais aussi après chaque modalité de pratique pour savoir s'ils préfèrent globalement coopérer, être en compétition, ou travailler seul.

Avant de présenter notre travail de recherche, dans une première partie, nous abordons l'évaluation d'un point de vue épistémologique et critique tout en dressant un constat de la réalité et des difficultés du contexte d'évaluation en EPS en Tunisie. Ensuite, un point sur les modalités de travail en EPS nous amènera à saisir le poids qu'ils peuvent avoir sur les conduites des élèves.

Dans la deuxième partie, l'ensemble méthodologique adopté pour traiter ce sujet sera présenté. Il comprend : l'exposition du positionnement de recherche et l'énonciation du dispositif méthodologique adopté de la première étude relative à l'activité évaluative des enseignants et de la deuxième étude qui concerne les conduites des élèves en situation d'interaction motrice au regard des types d'évaluation proposées ainsi que les résultats. Nous tenterons de les comprendre dans la partie discussion générale.

Première partie : Évaluation et éducation physique et sportive dans le contexte tunisien

Chapitre 1 : Le contexte éducatif tunisien

Au fil des décennies, la Tunisie a investi sur la généralisation de l'éducation jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et la lutte contre l'illettrisme. La Tunisie, consciente du rôle majeur de l'éducation par rapport à la transmission de certaines valeurs, vise le développement du système éducatif en engageant plusieurs réformes et en s'appuyant sur la coopération internationale. La Tunisie avec une culture partagée entre orient et occident, se caractérise par une vision prédominante d'appartenance à la méditerranée et une adhésion au nationalisme arabe (Abbassi, 2009). Cependant l'histoire et l'évolution du système éducatif est étroitement liée à l'influence du système éducatif français :

« Faut-il rappeler d'abord que les mesures législatives touchant à l'enseignement public en métropole trouvaient automatiquement leurs échos dans les colonies et autres protectorats où des systèmes d'instruction publique étaient mis en place, dès les premières années de la présence française » (Ayachi, 2015, p. 190).

Pour explorer cette problématique, nous avons choisi d'évaluer, dans une perspective diachronique, la place que le récit scolaire tunisien accorde au référent français.

Ce chapitre vise à présenter une vue d'ensemble du système éducatif tunisien allant de la période précoloniale (de 1881 à 1965) jusqu'à nos jours (en 2023), et sa mutation à travers l'analyse de ses réformes. Nous concentrerons en particulier sur celles qui concernent l'éducation physique et sportive.

A. La période précoloniale

La période précoloniale c'est-à-dire avant que la France instaure un protectorat en Tunisie, correspond au règne d'Ahmed Bacha Bey jusqu'à la veille du traité du Bardo du 12 mai 1881 signé entre le Bey de Tunis et la France. La Tunisie avait connu les premières réformes éducatives dont la majorité visaient l'enseignement religieux : les écoles coraniques, les Kuttabs pour l'enseignement primaire, et pour l'enseignement secondaire et supérieur la grande Mosquée Azaitouna. Dans les écoles coraniques les enfants apprenaient essentiellement le Coran et les sciences islamiques, cet enseignement était assuré par des Meddebs (les enseignants) pour les enfants qui fréquentaient les kouttabs (écoles coraniques) et par les Cheikhs (professeurs) à la grande mosquée Azaitouna et ses annexes. L'enseignement était payant et non obligatoire, c'était le choix des parents. Par contre l'enseignement supérieur était

gratuit, les professeurs étaient payés par l'état. D'autre part, durant cette période existait aussi le nouveau système éducatif moderne pour la formation des officiers de l'armée et les hauts commis de l'état à l'école militaire de bardo ou à l'école de polytechnique. Dans cette école il y avait un système d'enseignement semblable aux programmes des écoles militaires européennes. Ils accordaient une place importante aux sciences et aux techniques militaires, à la géographie, à l'histoire et aux langues étrangères. L'enseignement des matières techniques et scientifiques se faisait dans les langues européennes comme le français mais les élèves suivaient aussi des cours d'arabe. Ahmed Bey, qui régnait de 1837 à 1855 voulait copier le modèle des pays européens. Il fait même appel à des formateurs européens. Cette école put fournir à l'état une élite qui dirigeait le pays, comme le ministre Khair-Eddine Becha qui, à son tour, a fondé le collège Essadiki avec un nouveau modèle d'enseignement ouvert à tous les jeunes tunisiens d'origines sociales diverses. Il était pris en charge par l'État contrairement à l'école militaire de bardo ou l'école polytechnique qui étaient réservées à la classe dirigeante et aux grandes familles tunisiennes proches du palais.

À partir de la première moitié du XIX^e siècle, les Beys de Tunis permirent aux étrangers installés dans le pays, surtout les français et les italiens, d'ouvrir des écoles pour scolariser leurs enfants, ce qui a contribué au développement de l'enseignement moderne en Tunisie. Cependant, notons que l'historien Béchir Tlili affirme que « *la situation scolaire en Tunisie au milieu du XIX^e siècle constitue un démenti flagrant aux thèses idéologiques qui visent à réduire l'histoire de l'évolution de l'enseignement en Tunisie à l'institution du régime du protectorat français* » (Tlili, 1974, p. 446).

B. Le contexte éducatif tunisien lors de l'indépendance

La Tunisie est un pays qui a connu une longue période sous protectorat français (1881-1956). Depuis l'indépendance, la Tunisie a pris le contrôle de son avenir et a investi sur la généralisation de l'éducation pour se développer. C'est ainsi qu'une politique de scolarisation des enfants tunisiens s'est instaurée. Les pouvoirs publics tunisiens visaient à former une base de population compétente et capable de répondre aux besoins d'un pays en voie de développement. Dans le discours prononcé par le premier président de la République, Bourguiba, sont mises en avant les valeurs de l'éducation du jeune citoyen :

« Nous devons faire attention, nous attacher à l'éducation de l'enfant, lui inculquer, dès son jeune âge, les valeurs fondamentales. Ces valeurs ont un

nom : dignité, liberté, indépendance. En cas de besoin, il doit être prêt à sacrifier pour ces valeurs, non seulement ses plaisirs mais sa vie même »
(Bourghiba, 1965).

On parle d'une politique volontariste d'adaptation du système éducatif tunisien depuis son indépendance en 1956. La priorité de Bourguiba était la démocratisation de l'enseignement primaire. Il a mené ainsi une politique de scolarisation de masse qui a visé l'éradication de l'analphabétisme. Même en périodes de crises économiques l'éducation en Tunisie a toujours été considérée comme un facteur de développement économique majeur, l'état a consacré environ 7 % du produit intérieur brut (PIB) par an à l'éducation, soit près de 25 % du budget général, ce qui l'a positionné en tête des pays du Maghreb à ce sujet (Bouttemont, 2002).

La Tunisie est devenue le « bon élève » du Maghreb, voire du monde arabe (Hibou 1999), en matière d'éducation. Depuis l'indépendance, le système éducatif tunisien s'est nettement amélioré. À la fin des années 80, la politique éducative de Bourguiba commence à porter ses fruits. Le taux d'analphabétisme a sensiblement diminué : en 1984, près de 50 % de la population âgés de 10 ans sait lire et écrire, contre seulement 15 % en 1956. Cependant, le taux d'analphabétisme reste très élevé en milieu rural et globalement massif chez les femmes. En 1975, seule la moitié d'entre elles était scolarisée (Bouttemont, 2002).

Entre 1968 et 2002 le système éducatif a connu plusieurs réformes qui ont cherché à adapter le système à l'évolution de la Tunisie.

1. Les réformes de la période de 1967 à 1969

En 1967, une importante opération d'évaluation de la première réforme scolaire de 1958 est lancée par le président Bourguiba et le ministre Ahmed Ben Salah qui a présidé la commission de l'enseignement.

Au cours de cette première réunion de la commission le 31 janvier 1967, le président de la République a précisé que :

« L'organisation actuelle de notre enseignement pose des problèmes que nous devons examiner avec courage et lucidité. Il est normal, qu'au bout d'une expérience de dix ans, une révision de notre système s'avère nécessaire. Nous devons examiner, un à un, les problèmes concrets, et essayer de leur trouver des solutions adéquates ; ainsi par exemple, les déchets de

l'enseignement primaire sont très importants. C'est un problème qui mérite d'être sérieusement examiné ; certains mettent en cause le niveau des maîtres, la conception des programmes ou la surcharge des classes ; nous devons examiner tous ces éléments, et trouver des remèdes... » De plus le président a appelé les membres de la commission à donner leurs avis sur le rendement de l'école et le rythme actuel de la scolarisation, et a insisté sur le fait que la réforme en cours est en train de « rapprocher le pays de ses objectifs, et s'il est possible de le rapprocher à moindre frais, ou plus rapidement aux mêmes frais »¹.

La commission a commencé par établir un diagnostic pour chaque niveau d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur). Le rapport dédié a traité dix thèmes pour l'école primaire : la langue et les méthodes de l'enseignement, l'avenir des élèves, le cadre enseignant et l'orientation, l'allègement de l'effectif des classes, les programmes, l'horaire hebdomadaire scolaire, les manuels scolaires, l'âge de la scolarisation, la généralisation de la mixité, la durée de la scolarité au primaire.

Pour le secondaire ils ont traité six thèmes dans l'ordre qui suit :

- Enrichir les objectifs de l'enseignement secondaire, appel à regrouper l'enseignement sous une même autorité administrative.
- L'horaire hebdomadaire en vigueur et la surcharge des programmes.
- La question de l'orientation scolaire (filière : lettres, sciences, technique, économie, normale).
- La révision de la structure de l'enseignement secondaire.
- La formation des enseignants, créer un cycle d'enseignement professionnel (destiné à la formation de cadre de base dans les domaines agricole, technique et commercial).
- La question des programmes, de la langue d'enseignement et des manuels scolaires

Si cette réforme de 1958 instituée par la loi n° 85-118 du 9 novembre 1958 voulait réparer les dégâts causés par le modèle d'enseignement de la période coloniale (faible taux de scolarisation

¹ Discours du 2 février 1967 devant la commission de l'enseignement paru au journal le Petit Matin

des tunisiens et exclusion de la langue arabe et de la culture tunisienne), elle a aussi révélé de nouveaux besoins ce qui suscite une nouvelle réforme en 1991.

2. Les réformes de 1991 et 2002

La réforme de 1991 s'est initialisée en 1989 et s'est consacrée par la loi n° 91-65 du 29 juillet 1991 sous le règne de Zine El Abedine Ben Ali (1987-2011) qui a consolidé une politique d'éradication de l'analphabétisme en rendant la scolarisation obligatoire de 6 à 16 ans. La réforme instaure un enseignement de base comportant un premier cycle de six ans, un second cycle de trois ans et un enseignement secondaire de quatre ans.

La réforme de 1991 a intégré l'enseignement technique dès le collège et propose un bac technique. La langue d'enseignement est toujours l'arabe avec une imposition de la langue française dès la troisième année primaire et l'anglais à partir de la huitième année. La formation des enseignants est repensée avec une nouvelle école inspirée du modèle français qui forme pendant deux ans les instituteurs. Cette réforme n'a pas pu atteindre ses objectifs car les jeunes diplômés ont du mal à trouver un emploi, le taux de chômage continue à augmenter, ce qui a suscité la mise en place d'une nouvelle réforme en 2002 visant la cohérence globale du système éducatif tunisien et encore plus d'unification et d'ouverture de l'enseignement au plus grand nombre de jeunes. La loi d'orientation sur l'éducation et l'enseignement scolaire de 2002 a introduit des nouveautés organisationnelles et pédagogiques essentielles ; la spécificité de cette loi « *c'est qu'elle fut conçue sur la base du projet de l'école de demain* » (Bouhouch et Akrouf 2015, p.1). L'école avait trois objectifs selon la loi de 2002 : l'éducation, l'instruction et la qualification. Cette loi confirme que « *l'éducation est une priorité nationale absolue* » (article 1) et elle place l'élève au centre de l'action éducative(article2). L'objectif est de former des élèves qui seront capables d'agir de façon bénéfique pour la société tunisienne et capable d'adhérer à la société mondiale moderne. L'institution scolaire « *est une structure pédagogique à part entière* » (article 6). Les programmes scolaires ont été rénovés et ont adopté l'approche par compétences comme stratégie pédagogique d'enseignement.

Au sein de la loi d'orientation relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire de 2002², un article a été réservé à l'éducation physique et sportive (EPS) « *L'éducation physique et sportive*

² Loi du 23 juillet 2002 – Jort n° 62 – Année 2002 – 30 Août 2002

est une partie intégrante de l'action éducative. Elle contribue à faire acquérir aux apprenants les capacités de persévérance, d'endurance, de maîtrise de soi ; elle développe en eux la volonté de vaincre ; elle aide aussi à renforcer la confiance en soi et à assurer une formation cohérente et équilibrée de la personnalité des jeunes. ». En Tunisie l'éducation physique est structurée à travers des instructions officielles spécifiques. Selon les dispositions de la loi n°2002-80 du 23/07/2002 relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire, l'éducation physique et le sport sont considérés comme parties intégrantes de l'action éducative mais qui restent sous le règne du ministère de la jeunesse et des sports.

La Tunisie a connu depuis l'indépendance plusieurs lois qui ont organisé l'éducation et l'enseignement ; elles ont fixé les finalités et les objectifs de l'éducation, les stratégies pédagogiques, les cycles et les contenus de l'enseignement. Que forment les répercussions au cœur des pratiques en EPS ? En d'autres termes, nous allons analyser comment l'EPS a été concernée, sur quels plans, et l'impact sur le curriculum et les pratiques éducatives.

C. L'éducation physique en Tunisie

Le début de l'EPS en Tunisie est effectivement fait pendant les premières années de l'indépendance ; les années 60 mais à partir des instructions officielles françaises de 1945. On note seulement 31 enseignants sur l'année 1956-1957 pour une population de 250000 élèves de l'enseignement secondaire (Zouabi, 2003). La situation est plus dégradée dans les écoles primaires qui ne possédaient pas une infrastructure sportive ni des enseignants pour pratiquer des heures d'EPS.

La Tunisie, pays en voie de développement est lancée dans une politique de généralisation de l'éducation, considérant l'EPS comme une partie intégrante de l'éducation globale, comme martelé dans le discours du premier Président de la Tunisie Hbib Bourguiba en 1960 qui insistait sur l'importance de l'éducation physique et du sport dans le processus de changement et de développement de la jeunesse :

« Nous devons envisager le problème de l'éducation physique et du sport comme un problème vital, dont l'union tunisienne porte la responsabilité vis-à-vis du peuple. Les questions sportives dépassent désormais le cadre individuel, pour s'inscrire dans le cadre national, au même titre que les questions économiques et sociales [. . .]. Les activités sportives représentent

un secteur de l'enseignement et de la culture, qui n'est pas moins important.

Sans le sport, l'éducation de la jeunesse serait incomplète ».

Cette importance accordée à l'EPS était bien visible à travers la création d'une direction de la jeunesse et des sports, ensuite d'un secrétariat d'état à la jeunesse et au sport et après avec le ministère de la jeunesse et des sports (Zouabi,2003).

Si bien que l'EPS va connaître une évolution remarquable à travers les deux réformes des années 1959, 1968 et 1990 sous la houlette de ce ministère.

1. Evolution de l'éducation physique selon les réformes de 1959 et 1968

La réforme de 1959 s'inspire de l'éducation physique en Europe et plus spécifiquement de la France. Jusque-là l'élève tunisien pratiquait toutes les disciplines et les méthodes : la gymnastique allemande la méthode suédoise, la méthode d'Amoros et l'éducation sportive de Maurice Baquet. À cette époque l'élève du secondaire doit faire trois heures obligatoires d'EPS qui sont réparties en trois types : la gymnastique suédoise, l'éducation physique généralisée et l'éducation physique et sportive spécialisée. Une réforme qui fait écho à l'EPS Française, marquant ainsi le lien étroit entre la Tunisie et la France sur le plan curriculaire, malgré l'indépendance.

Une nouvelle réforme en 1968 publiée dans les instructions officielles de 1969 succède à celle réalisée en France en 1967. La réforme adopte une méthode active de l'enseignement, qui s'appuie sur :« *Une conception unitaire de la personne, en proposant à l'enfant des tâches qui l'engagent dans sa totalité. Une pédagogie active qui, s'appuyant sur les besoins et les motivations de l'enfant, l'amènera progressivement à être l'artisan de sa propre éducation.* »³

Mais la séance d'éducation physique va progressivement devenir une séance d'entraînement qui vise la maîtrise du comportement moteur et la recherche d'une performance technique toujours meilleure. Même au sein de l'école primaire, on parle de la « sportivisation »⁴ de l'éducation physique tunisienne. Cette conception est exprimée dans le chapitre « finalités de l'EPS au primaire » des instructions de 1968, comme souligné ci-après: « *Elles reposent sur*

³ Ministère de la jeunesse et des sports :Instructions Officielles de l'EPS en 1968

⁴ Pour Michaël Attali et Jean Saint-Martin (2004 c), la sportivisation relève d'une généralisation des pratiques physiques et sportives comme enjeu éducatif principal. La sportivisation représente donc un processus d'assujettissement idéologique de l'eps aux valeurs du sport

une option socialiste de l'être et une conception éducative, qui est essentiellement générale de l'enfant à travers l'éducation physique et sportive, tout en s'appuyant sur une option scientifique, qui favorise la liaison dialectique : masse-élite ». De fait l'éducation physique va au fur et à mesure laisser la place à l'entraînement et à l'instruction sportive. Cette orientation va être appliquée et confirmée par les instructions officielles de 1990.

2. Les instructions officielles en Tunisie

La réforme de 1990 va marquer l'évolution de l'EPS en Tunisie avec une orientation sportive. Elles visent les objectifs suivants :

- Maîtrise du comportement moteur
- Hygiène et santé
- Intégration sociale
- Recherche d'une performance technique toujours meilleure.

Le premier et surtout le quatrième objectif renforcent la conception élitiste et l'orientation sportive de l'EPS, mais ils se démarquent pour la première fois des objectifs visés en France à la même période sous l'impulsion de la Charte des Programmes de 1992. Cette dernière recentre l'EPS sur la notion des compétences. Dans un cycle d'EPS, sont élaborées des séances d'entraînement qui visent la perfection et l'efficacité des gestes techniques spécifiques à une activité sportive enseignée. Des séances axées sur la compétition sont menées au début, au cours et à la fin du cycle pour évaluer le niveau de maîtrise technique des élèves afin de les évaluer selon un barème spécifique.

On observe une volonté de rénovation chez les décideurs de cette époque qui tendent à former de bons citoyens à travers l'éducation physique et sportive. À ce propos, les instructions officielles de 1990 privilégient une éducation du sens social :

- Se connaître, reconnaître et respecter l'autre.
- Comprendre et accepter les règles.
- Identifier et analyser les conduites du groupe, pour déceler les motifs de leur échec ou de leurs succès.
- Participer à la prise de décision du groupe et son organisation.

-Assumer des responsabilités.

-Se conduire de manière loyale et généreuse.

On remarque aussi que dans les programmes officiels de l'enseignement secondaire de l'EPS⁵ publiés en 1998 une vision sportive et éducative a pour objectif « *l'éducation intégrale de l'enfant. Cet enseignement doit contribuer à l'édification d'une culture sportive dans les établissements scolaires.* » Selon le deuxième article l'éducation physique a pour objectifs « *i) le développement de condition physique de l'apprenant pour l'habituer à résister à la fatigue. ii) L'amélioration et le renforcement des capacités techniques et physiques de l'apprenant et sa préparation à la réalisation de résultats honorables, dans les disciplines sportives individuelles et collectives. iii) La maîtrise des techniques sportives. V)) Le développement et le renforcement de l'intelligence tactique de l'apprenant. VI) La connaissance des règlements sportifs et leur application effective. VII) Une meilleure utilisation des capacités techniques et physiques, pour la réalisation de bonnes performances* ».

Les instructions officielles qui cadrent l'enseignement de l'EPS de 1990 sont encore en vigueur en 2023. L'EPS n'a pas bénéficié de révision ni de restructuration ; elle met encore l'accent sur le développement de la condition physique, l'intelligence tactique et la maîtrise des techniques sportives en vue d'améliorer les performances sportives. Pourtant la loi n° 2008-9 du 11 février 2008, complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002 de l'enseignement stipulait dans l'article 50 « *les programmes d'enseignement intègrent l'éducation physique et sportive* » quant à article 55, il affirme que « *l'éducation physique et sportive est partie intégrante de l'action éducative* ».

Précision que cette loi concerne toutes les disciplines. Elle met en avant des compétences générales classées comme suit ; des savoir-faire pratiques dans des situations de résolution de problèmes, des savoir-faire méthodologiques permettant à l'élève de rechercher l'Information, des compétences entrepreneuriales qui consistent en la capacité de concevoir des projets, des compétences comportementales relatives à la prise de la responsabilité, le savoir être, savoir compter sur soi, coopérer avec autrui. En lien avec cette loi, l'EPS, comme toute autre discipline, doit développer ces compétences et ne pas se limiter à une visée sportive de

⁵ Ministère de la jeunesse et des sport :Programmes officiels de l'EPS,au secondaire, 1998.

performance et la maîtrise des techniques sportives (Zouabi,2003). La place de l'élève en EPS est restreinte car l'objet de son évaluation est le résultat de son action.

L'évolution du curriculum scolaire en Tunisie dévoile notamment le primat donné à la mesure de la performance et de la maîtrise technique en EPS. Ainsi, aborder le sujet de l'évaluation en EPS ne peut se concevoir sans auparavant comprendre son enjeu fondamental tout au long de l'histoire de l'EPS et d'interroger les pratiques des enseignants tunisiens d'EPS pour analyser si elles appliquent strictement les prescriptions tunisiennes ou si elles se réfèrent à d'autres textes.

Chapitre 2 : Les pratiques évaluatives en question

A. L'évaluation scolaire : des modalités différenciées

L'évaluation est une question qui enflamme les esprits depuis longtemps et taraude tant les politiques éducatives que les professeurs et les apprenants. Aborder l'évaluation ne peut se faire sans comprendre son passé afin de mieux saisir ses enjeux actuels. Nous sommes partis d'une perspective diachronique à travers l'analyse de l'histoire de l'évaluation pour saisir l'essor de nouvelles pratiques, les différentes formes d'évaluation, leurs finalités et leurs effets sur les conduites des élèves ainsi que le fonctionnement quotidien de l'enseignement.

1. Les modalités traditionnelles d'évaluation : l'évaluation sommative et l'invention de la note

L'évaluation des élèves fait son apparition à la fin du XVI^e siècle dans le collège jésuite (Merle, 2018) avec une représentation élitiste de l'éducation qui a pour objectif de former une élite intellectuelle et religieuse à travers un code, « *le Ratio studiorum* » qui est censé aider à régler l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ce code impose des outils précis d'évaluation des élèves créant six mesures classant les travaux des meilleurs aux moins bons : excellent, bon, médiocre, douteux, doit redoubler, doit quitter l'établissement. Ces niveaux scolaires peuvent être signalés par un chiffre de 1 à 6 (Règle 362, relative au « catalogue ») C'est l'apparition d'un codage chiffré. Ces niveaux ne doivent pas être confondus avec les notes mais l'absence de ces derniers ne signifie pas l'absence de hiérarchisation scolaire. L'enseignant ne note pas mais il classe. Les meilleurs disposent de la reconnaissance et de la gloire les moins bons du déshonneur et de l'exclusion du collège.

A la fin du XVIII^e siècle (1720), Jean -Baptiste de La Salle a créé l'Institut des frères des Écoles chrétiennes qui a pour objectif ; l'éducation des enfants des catégories populaires, ces derniers étant divisés en trois ordres selon leurs progressions :

« Le premier des commençants, le deuxième des médiocres, le troisième d'avancés et de parfaits dans cette leçon. Les commençants sont ainsi appelés, non pas parce qu'ils ne font que commencer à être dans cette leçon, car plusieurs pourraient rester longtemps dans cet ordre de leçons, parce qu'ils n'avanceraient pas assez pour être mis dans une leçon plus avancée. L'ordre des commençants dans chaque leçon sera donc de ceux qui font encore beaucoup de fautes en lisant. L'ordre des médiocres dans chaque

leçon sera de ceux qui font peu de fautes en y lisant, c'est-à-dire une ou deux fautes au plus chaque fois. L'ordre des avancés et parfaits de chaque leçon sera de ceux qui lisent bien, et qui ne font ordinairement aucune faute en y lisant » (La Salle, 1720, p.168 cité par Merle, 2018, p. 58).

Dans cette école les élèves ne sont pas en compétition permanente entre eux et ne sont pas classés mais leur progression scolaire personnelle est évaluée et n'est pas dépendante de leur âge. Elle débute avec « les commençants » jusqu'à la finalité optimale de l'appartenance aux « avancés et parfaits ». Les pratiques évaluatives dans les écoles chrétiennes constituent une rupture par rapport aux collèges jésuites où les élèves sont placés en compétition les uns par rapport aux autres. Pendant toute cette période les établissements des enseignements primaires et secondaires n'ont pas recouru à la notation chiffrée. C'est Jules Ferry en 1881-1882 qui a créé la gratuité, l'obligation scolaire (de 6 à 13 ans) et qui a ajouté le système de notation des élèves allant de 0 à 10. Dix ans plus tard, c'est l'apparition de la note sur 20 lors de l'année scolaire 1890-1891. La note comme l'écrivait Anne Chemin dans journal Le Monde du 22 septembre 2011, est une « religion bien française ».

Sur le plan internationale les Anglo-Saxons évaluent avec des lettres, les Allemands mettent des notes de 1 à 6 etc. Le niveau scolaire des élèves est mesuré par un classement. Pour diminuer son utilisation intensive pendant le XIX^e, siècle les français ont recours à la notation. Effectivement il faut « *Habituer les élèves et leurs parents à mesurer les progrès de chaque enfant par comparaison non pas avec les autres, mais avec lui-même, de manière à proportionner le mérite non pas au succès mais à l'effort* » (Gréard, 1898, p. 588). Cette proposition permet de classer l'élève de façon linéaire en lui attribuant une note sur la valeur d'un travail. L'attention se focalise sur la note plus que sur la place. L'émulation par la notation s'impose comme outil primordial du contrôle et de la certification des connaissances pour corriger l'abus des comparaisons entre les élèves. La sous-commission qui a préparé la réglementation de 1890 - présidée par Octave Gréard - expliquait que « *le but à ne pas perdre de vue, c'est de corriger l'abus des comparaisons individuelles et les dangers de l'émulation surexcitée à l'excès. À cette fin, on ne saurait trop réduire l'importance du classement proprement dit. Il convient de mettre la note bien plus en évidence que la place* » (dans Lelièvre, 2013). Cependant même avant l'instauration de la notation en 1980 l'inspecteur général Pécaut (1887) critique la notation, dans le dictionnaire de pédagogie de Buisson, en signalant les risques d'un usage illusoire d'une notation sur 20 « *Il est plutôt favorable à une évaluation des*

compétences scolaires à partir d'une échelle de quatre niveaux ;mal, passable, assez bien, bien qu'il juge préférable à la notation si la logique de l'école est celle des progrès de tous plutôt que la sélection des élites »(dans Merle,2015, p. 87)

L'évaluation jusqu'aux années 1960 se résumait à une évaluation sommative. Elle est souvent liée à la volonté ou au besoin de sélectionner ou d'orienter les élèves. Pour Cardinet (1986, p.46), l'évaluation sommative a pour objet de « *préciser à l'intention surtout des autres enseignants ou des autorités scolaires les apprentissages obtenus à certains stades, pour certains objectifs* ». Il est ainsi réalisé un bilan des connaissances acquises par l'élève pour informer les parents et l'institution de son niveau à travers une note.

En Tunisie pendant la période précoloniale, l'enseignement dans les écoles coraniques était payant et non obligatoire, sans système d'évaluation prédéfini, les enfants apprenaient essentiellement le Coran et les sciences islamiques. Par ailleurs il a été instauré un nouveau système éducatif moderne comme l'école militaire de bardo ou l'école polytechnique avec un système d'enseignement et d'évaluation semblable aux programmes des écoles militaires européennes. Ahmed Bey qui régna de 1837 à 1855 voulait faire comme le modèle des pays européens avec des formateurs européens. Pour rappel depuis l'indépendance, la Tunisie a pris le contrôle sur son avenir mais pas de son système éducatif. Ce pays s'est toujours inspiré du modèle français pour construire ses programmes d'enseignement en se servant des mêmes outils d'évaluation.

2. Une évaluation reproductrice des inégalités

L'invention de la note est à l'origine de nombreuses recherches menées par le psychologue Alfred Binet qui inventa différents types de tests. Effectivement, il s'intéressait plus spécifiquement au développement de l'intelligence chez l'enfant, et élaborait des tests liés au développement intellectuel afin de mesurer l'évolution mentale des enfants (le test Binet-Simon en 1905 ou l'échelle métrique de l'intelligence). Un test est composé d'une série d'épreuves hiérarchisées faisant appel au jugement, à la compréhension et au raisonnement (comparaison de longueurs ou de poids, épreuves de compréhension verbale, de vocabulaire ; phrases à compléter, exercices de raisonnement arithmétique et logique etc..). Il rend compte de l'âge mental des enfants testés ; si un élève de 10 ans obtient les résultats d'un élève de 8 ans, il lui sera attribué un âge mental de 8 ans. Quand l'âge chronologique est inférieur à l'âge mental, l'élève était dirigé vers un enseignement différent. Le but était de donner au ministère de

l'Instruction publique un outil pour repérer à l'école primaire les élèves plus intelligents que la moyenne et ceux moins intelligents qui ont besoin d'une aide spécifique. Selon Merle (2018, p.89) « *l'incertitude liée à la mesure de l'intelligence ou des acquis scolaires des élèves amène Alfred Binet à contester frontalement les jugements que les enseignants peuvent parfois porter sur leurs élèves. Les maitres se désintéressent des élèves qui manquent d'intelligence.* »

Dans les années 1920, Henri Piéron s'est focalisé sur la fiabilité des notes, il a fondé la science des examens qui a pour objectif l'étude de l'organisation de l'évaluation, ses objectifs, les comportements des évaluateurs et les méthodes de correction des épreuves. Au départ Piéron a confirmé les travaux de Binet sur le choix arbitraire des épreuves pour ensuite se focaliser sur la subjectivité de l'évaluateur, le coefficient de subjectivité selon les docimologues et la fiabilité des notes. La docimologie ne met pas en doute l'examen et la notation mais elle a pour objectif d'en améliorer les formes et les modalités et de les rendre plus valides, soit « *l'art de bien évaluer* ».

Parvenir à poser une note juste et une évaluation équitable était l'objectif des docimologues mais ces recherches nous dévoilent que les notes contribuent à provoquer des effets négatifs en renforçant l'injustice et les inégalités, perçues par les élèves. L'évaluation scolaire favorisait ainsi le processus de comparaison sociale, source de pression pour les élèves. Les résultats chiffrés des évaluations mettent en avant des inégalités à travers la hiérarchisation qu'elles induisent (Dubet, 2009)

Selon Bourdieu et Passeron dans les années 60, l'école joue un rôle dans les mécanismes de reproduction des inégalités sociales. La hiérarchie scolaire s'impose même si l'enseignant ne classe pas les élèves, la comparaison sociale comme source traditionnelle de dévalorisation semble inévitable à l'école (Payet, 1994). Dans les années 90 l'évaluation devient plus qualitative et s'écarte progressivement d'une évaluation principalement sommative, quantitative et référée à un modèle, les finalités pédagogiques vont davantage s'orienter vers l'évaluation formative, qualitative et critériée.

3. Evaluation : des finalités et des modalités différenciées

Comme nous l'avons déjà précisé, l'évaluation fait partie de l'activité pédagogique globale d'un enseignant, celle de « faire apprendre ». La fonction de l'évaluation fait référence à son activité et à son « *rôle joué dans l'ensemble des activités dites d'enseignement* » (Hadji, 1989, p. 57). Pour assumer ses responsabilités professionnelles d'évaluateur, l'enseignant se place dans

l'espace de l'usage social de l'évaluation en favorisant l'une des fonctions évaluatives possibles.

Scriven (1966) oppose « évaluation sommative » à « évaluation formative », la première sanctionne les résultats d'apprentissage et la deuxième améliore l'apprentissage. C'est justement ces distinctions que nous allons tenter d'observer au cours de notre expérience de terrain en Tunisie, comme esquissé dans notre introduction. De ce fait, il devient primordial de détailler les concepts rattachés à ces pratiques évaluatives.

Pour Lambert et Lines (2000), l'évaluation des apprentissages a quatre fonctions complémentaires :

- Déterminer le degré d'apprentissage chez les élèves : rôle sommatif.
- Soutenir la progression dans l'apprentissage : rôle formatif.
- Sélectionner les élèves selon les qualifications : rôle certificatif.
- Contribuer à juger l'efficacité et la qualité des individus et des institutions : rôle évaluatif.

a. L'évaluation formative

L'idée d'évaluer pour améliorer revient d'abord à Cronbach (1963). Il a donné à l'évaluation de l'enseignement une orientation très précise avec les désignations relatives aux trois types de décision, l'amélioration de l'enseignement (*course improvement*) la détermination des besoins des élèves et la régulation administrative. L'appellation « évaluation formative » a été introduite pour la première fois par Scriven en 1967 puis popularisée par Bloom en 1971 à travers ses recherches sur l'évaluation des apprentissages de l'élève. L'évaluation formative a été appliquée aux procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les élèves.

L'évaluation formative a initialement été proposée pour renseigner l'élève sur l'état de ses connaissances, ensuite elle s'est orientée vers la communication des informations qualitatives qui implique l'élève dans la régulation de ses apprentissages ; c'est la finalité informative. Pour définition, « *est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif* ». (Perrenoud, 1998, p. 120)

Quant à Allal (1991) elle indique que l'évaluation formative vise la régulation qui peut être rétroactive lorsque l'enseignant analyse les erreurs et donne les moyens pour les corriger et ou les éviter. Elle est aussi proactive lorsqu'il communique aux élèves les erreurs qui pourraient être commises lors d'une future évaluation. Enfin, l'évaluation formative est aussi interactive lorsque l'enseignant donne des conseils pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés au cours d'un travail individuel ou en groupe.

En résumé l'évaluation formative des apprentissages constitue un processus continu de régulation qui permet de cerner au mieux les forces et les faiblesses de l'élève tout au long du processus d'apprentissage. En toute logique, elle ne se traduit pas par des notes puisque les erreurs ont un statut positif, ne peuvent donc pas être sanctionnées. Cette évaluation formative doit être accompagnée de critères qualitatifs pour comprendre ses erreurs, ses réussites. C'est une démarche pédagogique de formation et non un contrôle de connaissances et de sélection. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster et de réorganiser les apprentissages en fonction des lacunes ou des besoins individuels afin d'améliorer son enseignement et de guider au mieux l'apprenant dans son parcours vers la réalisation de ses objectifs.

De nombreux auteurs (Perrenoud, 2001 ; Allal, 1991 ; Hadji, 1996) s'accordent à dire que l'évaluation formative a une fonction de régulation. Perrenoud précise que « *L'évaluation formative suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif* » (Perrenoud, 2001, p. 1). Cette orientation révèle l'importance du rôle de l'enseignant en tant qu'accompagnateur de l'élève dans ses apprentissages. Selon Hadji (1996) cette régulation permet un ajustement ou une réorientation de l'action pédagogique. La régulation a donc une place primordiale dans l'évaluation formative et influence l'apprentissage de l'élève. Le but de l'évaluation formative est celui de recueillir des informations d'une part sur les points forts et faibles de l'apprenant, d'autre part, sur les dispositifs d'enseignement. Ces informations sont donc utiles pour l'élève et l'enseignant, l'objectif étant, après une analyse de la situation, de proposer des régulations appropriées à l'élève ou de rectifier les méthodes utilisées. Perrenoud (2001, p. 3) précise que : « *L'évaluation formative participe alors à la construction d'une représentation précise non seulement des acquis de l'élève, mais de sa façon d'apprendre, de son rapport au savoir, de son projet, de ses ressources* ».

En 2019 un nouveau système d'évaluation critérié a été introduit en Tunisie, il s'intéresse aux processus d'acquisition des savoirs, aux critères qui traduisent l'évolution de l'acquisition des compétences des élèves. Un système d'évaluation qui a été longtemps centrée sur les produits de l'apprentissage et les notes. Cependant pour les enseignants la sélectivité constitue la meilleure garantie de la qualité de l'enseignement, « nombreux enseignants focalisent leurs efforts sur les « bons » élèves au détriment de ceux qui ont besoin d'un surcroît d'encadrement. » (Dhaoui, 2015, p. 45). Bouhouch et Akrouf, M. (2019, p.2) précisent que « L'évaluation critériée est un mode d'évaluation inhabituel pour nos enseignants qui sont habitués à l'évaluation normative depuis des décennies. ». Selon le rapport réalisé le 30 juin 2009 par l'inspecteur Général de l'Education Hedi Bouhouch dans le cadre d'une évaluation de l'école primaire il s'avère qu'après l'expérimentation du nouveau système « le côté formel est dominant dans la pratique des instituteurs. Les composantes du système d'évaluation sont restées une simple mesure administrative. Les nobles finalités étaient loin d'être réalisées, car les instituteurs ne pouvaient pas analyser les résultats des évaluations formatives qu'ils ont effectuées et ne pouvaient ni prédire les origines des erreurs de leurs élèves ni donner le remède adéquat. Sans vouloir accabler les instituteurs car la question est très complexe et ardue même pour des spécialistes, on peut dire sans risquer de se tromper qu'ils ne sont pas en train d'exploiter les évaluations formatives et qu'ils ne font pas de remédiation, comme l'ont souvent constaté les inspecteurs. Cela explique certainement pourquoi les difficultés de l'apprentissage s'accumulent et empirent. ».

L'évaluation formative est un mode d'évaluation inhabituel pour nos enseignants en Tunisie qui sont habitués à l'évaluation normative depuis des décennies.

b. L'évaluation formatrice :

Le concept d'évaluation formatrice a été introduit par Nunziati (1987) comme une suite logique de l'évaluation formative. C'est une évaluation centrée sur l'activité de l'élève en favorisant l'autoévaluation. L'élève assure lui-même la régulation de ses erreurs et la gestion de ses réussites. En contrepartie l'évaluation formative se concentre sur l'activité de l'enseignant, ce qu'il doit faire et dire pour favoriser et réguler les apprentissages. Cette forme d'évaluation formatrice repose sur trois objectifs fondamentaux selon Nunziati (*ibid.*) : l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants ; la pratique de l'autocontrôle et de l'autogestion des erreurs ; et la maîtrise des outils d'anticipation et de planification de l'évaluation. Concernant l'évaluation formatrice nous invoquons une démarche constructiviste.

L'objectif du constructivisme piagétien est que chaque individu construit sa propre connaissance du réel et que cette construction est dépendante de son état de connaissance actuel (Chalon-Blanc, 2011). L'élève n'attend plus seulement de façon passive le résultat de son évaluation mais il y participe. Il mobilise ses propres ressources pour résoudre des problèmes, acquérir de nouvelles compétences. Il s'engage dans une démarche autonome d'appropriation du savoir. Selon Merle (2018, p. 25), « *le projet d'une évaluation formatrice est de faire en sorte que l'élève puisse effectuer lui-même les feed-back individualisés que le professeur pourrait lui apporter en cas d'échec. Le projet ambitieux de l'évaluation formatrice est de doter l'élève d'une capacité d'autocorrection de ses erreurs et, plus largement, d'une capacité à organiser son propre processus d'apprentissage.* ».

Or, en Tunisie c'est principalement par la note que l'élève a connaissance de ses résultats. Cet élément est central dans notre recherche où nous nous intéressons à la place de la notation dans l'évaluation en EPS en lien avec les objectifs d'apprentissage, les conduites des élèves et les types d'évaluation.

Si une séquence d'apprentissage se termine généralement sur une évaluation sommative en Tunisie, est ce qu'elle est débutée par une évaluation diagnostique ?

c. L'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique est introduite par les travaux de Vigotsky(1997) sur la théorie de la zone proximale de développement (ZPD) qui désigne la différence entre le niveau actuel de développement d'un enfant, ce qu'il peut faire tout seul et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide d'un expert. L'enseignant doit connaître le niveau de compétences des élèves au début d'une séquence d'apprentissage. Selon De Ketele (1988) l'objectif de l'évaluation diagnostique est de faire le point sur les connaissances antérieures des élèves allant servir de point d'appui pour savoir ce qu'il est possible d'enseigner. Dans le même sens, selon Rey et Feyfant (2014) , l'évaluation diagnostique sert à obtenir des informations sur l'état des connaissances de l'élève, mais aussi à planifier un apprentissage différencié qui cible les besoins de l'élève et l'informer sur ses forces et difficultés pour qu'il s'implique dans les apprentissages. Elle est effectuée avant ou au début d'une action de formation ou d'une séquence d'apprentissage. Elle permet d'éclairer certaines questions pour l'enseignant : Que savent-ils déjà ? les apprentissages préalables nécessaires sont-ils bien établis ? À qui font-ils défaut ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Quelles représentations, quelles erreurs, quelles pratiques inappropriées

faudra-t-il réguler ? Pour Barbier (1997) il est préférable de parler d'identification lorsque l'on évalue le profil de départ des élèves par rapport à ce qui doit être acquis, aux capacités et connaissances existantes. L'évaluation diagnostique débouche ainsi sur une identification des acquis.

Sur le plan de l'EPS, les enseignants d'EPS utilisent beaucoup les évaluations diagnostiques (Braxmeyer, Guillaume *et al.*, 2004). Effectivement si 12 % des enseignants de toutes disciplines confondues la mettent en place, 80 % d'entre eux sont des enseignants d'EPS. En Tunisie les enseignants sont appelés à respecter, au début de l'année, les deux semaines réservées au diagnostic des prérequis des élèves et à en profiter pour planifier les remédiations nécessaires et leurs stratégies d'enseignement. En EPS, au début de l'année les élèves passent les tests d'aptitudes physique sous forme d'évaluation diagnostique comme le test de Cooper et le test de détente verticale.

4. Vers la disparition des notes

La question de la notation à l'école n'est pas récente, de nombreuses études critiquent la mesure des acquisitions scolaires des élèves par les notes et parlent des divers biais associés à cette pratique évaluative (Merle, 1996, 1998, 2007). Dès 1920, Claparède défendait une école sur mesure et non de la mesure « *L'école actuelle veut toujours hiérarchiser ; ce qui importe avant tout, c'est de différencier. Cette idée fixe de hiérarchie provient de l'emploi des divers systèmes usités pour aiguillonner les écoliers : bonnes ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix... Mais il est entendu que, dans l'école de demain, tous ces expédients seront mis au rancart, ou n'auront en tout cas plus l'importance d'antan. L'intérêt, tel sera le grand levier qui dispensera des autres.* » (Claparède, 1920, p. 30). Pour Claparède, l'idée fixe de hiérarchie provient de l'attribution des notes.

Nous allons interroger la notation à travers trois questions. Premièrement la question du classement : la note est un critère chiffré qui objective la progression, les acquis d'un élève et qui induit à un classement par rapport à un groupe ou à une classe. Pour certains élèves, la comparaison avec d'autres peut stimuler leur compétitivité et les pousse à se surpasser mais pour d'autres c'est une source de stress. La question posée est de savoir si l'élève va à l'école pour développer ses compétences disciplinaires et transversales (socioaffectives et cognitives) ou pour obtenir une bonne note et être en compétition avec des camarades de classe.

Deuxièmement la question de la motivation : la note stimule-t-elle les élèves ? La note est une source de motivation extrinsèque. Pour Deci et Ryan (1985), la motivation extrinsèque qui est provoquée par un facteur extérieur à l'individu (punition, récompense, pression sociale, compétition...) est peu favorable pour une centration sur les apprentissages. Cependant, une motivation est dite aussi intrinsèque quand l'action est réalisée uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe. Or, Lorsque la question de la motivation se pose, qu'est-ce qui motive les élèves dans une évaluation ? En général, la plupart des élèves veut avoir une bonne note.

Troisièmement, la question de l'information : communiquer des notes aux parents et à l'institution est plus simple par les notes, mais est-ce clair ? Par exemple comment tirer profit d'un 7/20 en écriture ou en mathématique, si on ne connaît pas ses difficultés spécifiques ? La note possède une faible valeur formative, elle ne dit rien des acquis, des apprentissages ou des lacunes à combler. L'attachement aux notes par bon nombre de familles et d'enseignants est expliqué, entre autres, par Butera, Buchs et Darnon (2011) à travers les « 4 M »⁶: mesure, marché, mérite et motivation. Les auteurs soulignent qu'il y a « *des raisons objectives pour lesquelles les notes sont utiles, on invoque tour à tour le fait que les notes permettent une mesure simple et claire des apprentissages, que les notes reproduisent une saine compétition typique des logiques de marché, que les élèves approuveront une récompense juste au mérite, et que les notes permettent de motiver les élèves* » (Butera et al.,2011, p. 46).

À ce propos, Médioni (2016) définit l'évaluation sommative comme la modalité la plus connue et utilisée dans le monde de l'éducation et de la formation « *le système tel qu'il est actuellement repose sur ce type d'évaluation par les classements, sélections, examens et concours, orientations, livrets etc. C'est l'évaluation contrôle ou évaluation-mesure dont l'objet est de vérifier que les acquisitions visées ont été réalisées. Sa mission est de contrôler, de classer et de sélectionner. Elle donne lieu à une note et peut être certificative. Elle a une fonction sociale puisqu'elle est censée transmettre des informations aux personnes absentes de la classe, les parents et l'institution, avec une focalisation très nette sur le plan technique : il s'agit d'élaborer des outils pour garantir l'objectivité de la mesure et transmettre les informations de façon fiable* » (2016, p.13). Jusque dans les années 1960, l'école utilise l'évaluation comme opération de mesure et de sélection à travers les notes. Scriven considère que «*la fonction*

⁶ Les « 4 M » du débat sur les notes

première de l'école est avant tout de former, alors l'évaluation devrait être utilisées à des fins de formation et non de sélection » (2011, p.122).

En Tunisie le système de notation se fait généralement sur une échelle de 20 points, utilisé principalement dans les écoles primaires et secondaires. Pour les enseignants tunisiens qui sont habitués à l'évaluation normative « *L'évaluation est à l'origine une évaluation formative, mais elle a une fonction certificative au niveau social. Ainsi, l'instituteur est obligé de traduire le degré de maîtrise par une note chiffrée pour répondre à une demande sociale, et il doit mettre dans le dossier d'évaluation et de suivi la note la plus basse et la plus élevée de la classe. Du coup on est arrivé à concevoir un système qui concilie les exigences de l'évaluation critériée et le flou et l'imprécision de l'évaluation habituelle » Bouhouch et Akrouf, M. (2019, p.4). Dans un système tunisien fondé sur une notation chiffrée régulière et le calcul de moyennes, l'évaluation formative devient une composante de l'apprentissage.*

Les notes visaient au départ à supprimer les classements, mais on s'aperçoit qu'en fait elles les reproduisent et les amplifient. Elles servent à une finalité sociale en synthétisant les observations de l'enseignant pour les transmettre à l'institution, aux parents et prendre des décisions sur l'avenir des élèves. De manière générale, l'évaluation et les classements sont présents à tous les niveaux du système éducatif « *à travers les résultats des élèves, c'est souvent la performance des enseignants, des approches pédagogiques, des établissements ou des systèmes éducatifs qu'on cherche à mesurer » (Rey et Feyfant, 2014). En 2012, Charles Hadji évoque la « fièvre de l'évaluation », une expansion de l'évaluation dans tous les domaines de la société. S'il n'y avait pas de conséquences en terme de décision sur l'avenir des élèves, la pression ne serait pas du tout la même. Pour Perrenoud (2004), l'attachement aux notes tient au fait d'une certaine familiarité avec cette pratique, ce sont des indicateurs clairs de réussite. Le temps n'est-il pas venu d'abandonner l'évaluation traditionnelle et de passer d'une culture de notation à une culture de régulation des apprentissages ?*

5. Approche par compétences et évaluation

Rappelons que depuis les années 1990, l'approche par compétences a été instaurée progressivement dans les programmes scolaires tunisiens. Elle impose de nouveaux défis relatifs à la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation. L'approche par compétences s'est progressivement installée dans les référentiels de la plupart des systèmes d'enseignement européens (Eurydice, 2012), notamment avec l'apparition de finalités formulées en termes de

niveaux de compétence imposés aux enseignants et qui doivent être atteints aux différentes étapes de la scolarité. L'approche par compétences est donc source de problèmes difficiles à résoudre chez les enseignants, ils rejettent l'approche par compétences, simplement parce qu'elle les oblige à revoir leur façon de travailler.

Une rupture s'opère avec la pédagogie par objectifs qui était dominante tout au long du XXe siècle dans le monde scolaire. Celle-ci, qui découpait les savoirs à transmettre sous forme d'objectifs à atteindre à chaque niveau d'apprentissage a été remplacée par l'approche par compétences. « *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, p.1). En dépit des différentes représentations qui ont émergé autour du terme de compétence issues des théoriciens et des programmes scolaires, comment définir la notion de « compétence » à l'école ? Pour se faire, nous allons nous appuyer sur quelques auteurs spécialistes de la question :

Selon De Ketele (1996), « la compétence est un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci ». Pour Perrenoud (1997) il la définit comme « la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations ». Tandis que chez Roegiers (2000) la compétence « c'est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes ». Selon (Bernaert, Romainville et al ; 1997), « une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permette, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ». À partir de ces définitions, il ressort trois éléments importants : les ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) à mobiliser, la situation problème à résoudre et la capacité à mobiliser des ressources pertinentes pour la résolution de problèmes dans un processus contextualisé. Le développement d'individus compétents exige une éducation différente tout au long de la vie, en étant centrée davantage sur l'amélioration des capacités à réagir à s'adapter à de nouvelles circonstances et ne plus se centrer sur l'accumulation des savoirs.

En mars 2000, à Lisbonne, le Conseil européen a mis des objectifs scolaires aux pays européens pour le développement d'une « économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Merle, 2018). Pour atteindre cet objectif, ils ont défini les compétences minimales à maîtriser. Par ailleurs, à travers le lancement des évaluations internationales dans

le cadre du PISA (2000), l'OCDE ne se basait plus sur les connaissances académiques mais plutôt sur une série de compétences dans des domaines disciplinaires larges (la lecture, la résolution de problèmes concrets en mathématiques et en sciences), en y intégrant aussi des compétences transversales, qui touchaient à la motivation ou au comportement (Mons, 2004).

Dans le contexte tunisien, la transformation du contexte international a largement inspiré et contribué à l'écriture de document ministériel rédigé en 2009 et intitulé « programme des programmes ». Ce document a classé les compétences en deux catégories :

-Compétences spécifiques associées à un apprentissage, ce sont des compétences mesurables et évaluables ;

- compétences horizontales transdisciplinaires et multidimensionnelles (cognitive / communicative / méthodologique / sociale) ; ce sont des compétences à évaluer à long terme.

Cette conception des programmes s'est centrée sur trois principes (Bouhouch et Akrouf. 2019, p. 2)

« - L'adoption d'une trame conceptuelle nouvelle à laquelle n'étaient habitués ni l'enseignant ni les parents.

- L'association de plusieurs approches éducatives innovantes et variées (l'approche par compétences, la pédagogie différenciée, la pédagogie de maîtrise, la pédagogie du projet).

- L'évaluation est considérée comme un élément de l'apprentissage et un mécanisme au service de l'apprentissage dans une totale harmonie ».

Depuis le début de son introduction en Tunisie à titre expérimental, l'approche par compétence a engendrée un long débat, rappelons que l'APC avait commencé à titre expérimental par l'institut national des sciences de l'éducation avec le soutien financier du bureau de l'Unicef et l'assistance technique d'experts belges. L'un des membres de l'équipe belge était Xavier Roegiers. Seulement l'application de l'APC s'est arrêtée au niveau du premier cycle de l'enseignement de base suite à une décision sans justifications expiré de la part d'un des Ministres de l'éducation.

Selon De Ketele (2009), dans tous les pays qui ont instauré une approche par compétences, l'évaluation représente une problématique centrale. Cependant en Tunisie *« Au cours de la phase initiale , les responsables du projet avaient axé leur action de sensibilisation, d'initiation et puis de formation sur les caractéristiques de la nouvelle approche en comparaison avec*

l'approche en cours et sur la définition des concepts et surtout au niveau de l'évaluation du travail de l'élève, sans accorder aux références scientifiques de l'APC l'attention qu'elle aurait dû avoir pour consolider la légitimité de la nouvelle expérience, en plus du fait que les dimensions apprentissage et formation n'ont pas eu l'intérêt qu'avait eu la dimension évaluation, pour laquelle on a adopté un procédé lourd qui fut rejeté par les instituteurs, signalons que même la formation des inspecteurs qui a eu lieu à l'étranger (en Belgique et au Canada) elle fut centrée sur la dimension évaluation du travail des élèves au détriment des méthodes d'apprentissage exigées par l'APC. » (Bouhouch, Akrouf, 2016, p.1).

À cet égard, l'actuel programme tunisien de formation initiale à l'enseignement de l'EPS, semble aller à contre sens de l'approche par compétence. La dimension de l'évaluation du travail des élèves ne bénéficiant pas de l'attention qu'elle mérite.

6. L'évaluation dans le domaine de l'EPS en Tunisie

a. Spécificité de l'EPS

L'éducation physique a renoncé à sa situation d'auxiliaire qui a été longtemps la sienne pour devenir une discipline d'enseignement à part entière avec tous les signes et les marqueurs liés à son nouveau statut : objectifs, programmes, méthodes d'apprentissage... Et c'est précisément ces marqueurs qui caractérisent toute matière d'enseignement. L'EPS, est donc une matière d'enseignement puisqu'elle se plie aux lois et aux règles qui régissent les autres disciplines. L'article 6 du Journal Officiel de la République Tunisienne (JORT) n°94-104, (1994) précise : « *Considérant l'éducation physique comme un des piliers du système éducatif, facteur d'équilibre entre activités physiques et les autres matières et moyen de consolidation de leurs relations réciproques, l'Etat se charge de son organisation, de sa généralisation et arrête les programmes y afférents* ». L'utilité de l'EPS dans le système éducatif ne suscite aucun doute, mais ce caractère utilitaire ne devrait pas être confondu avec les performances mesurables qui n'auraient de sens que dans l'instant. Selon Parlebas (1981) l'EPS est « *une pédagogie des conduites motrices* » dont le but est d'atteindre, pour chaque élève, le niveau le plus élevé de ses possibilités d'adaptation motrice, la plus grande richesse de réponses aux problèmes moteurs posés par l'ensemble des situations qu'il peut rencontrer. Pour d'autres l'EPS « *reste une discipline scolaire aux contours incertains. On a fréquemment relevé les dissonances entre les représentations des enseignants, celles du reste de la communauté éducative, celles des élèves ou de leurs parents, celles des politiques. Discipline d'enseignement pour les uns,*

défolloir ou activité compensatrice pour les autres, chacun accorde à l'EPS une légitimité originale. » (Delignières.2006, p.1).

L'EPS s'enseigne dans un espace qui diffère considérablement de ce que les élèves vivent le reste du temps. Dans cette discipline scolaire, « *l'élève travaille successivement seul, avec un partenaire ou en groupe, avec ou sans engins. Par contre, entre les quatre murs de la salle de classe, il est presque tout le temps immobile, en position assise. D'un côté, c'est le monde du concret, du savoir-faire, toujours en prise avec les choses de la vie en société ; de l'autre, celui de l'abstrait, de l'écrit* » (Brunelle, Carlier, et Florence, 1998, pp. 40-41). La motricité est le concept-clé de l'EPS qui agit sur l'individu dans sa totalité. La conduite motrice du pratiquant ne se confond pas avec le mouvement, le geste ou l'habileté motrice ; il existe un enjeu singulier, l'enjeu corporel. L'élève prend ainsi des risques, vit des émotions, vit une agressivité contrôlée et une coopération forte avec ses pairs. C'est à cela que participe, à part entière, l'EPS en tant que discipline originale dans le système scolaire. Et dans le contexte actuel d'une société égocentrée privilégiant l'intérêt personnel à l'intérêt collectif, dont le lien familial est de plus en plus négligé, cela demande aux acteurs de l'EPS de privilégier l'émancipation et l'autonomie des élèves tout en stimulant le lien social grâce aux interactions motrices déployées dans les actions locomotrices (Ghannouchi et al., 2019).

Pour (Bordes et al.,2007, p.39) « *tenir compte de la totalité de l'individu agissant, c'est, d'une part, reconnaître que l'élève est un être humain qui agit et qui apprend en faisant appel à de nombreux facteurs liés aux ressources biomécaniques, énergétiques et informationnelles, mais aussi à la motivation, aux représentations, aux décisions motrices, ou encore aux relations socioaffectives. D'autres part c'est comprendre que l'élève réalise des actions au cours de situations éducatives dans lesquelles il adopte une conduite motrice.* » La motricité est la spécificité qui distingue l'EPS des autres disciplines. En somme, l'EPS vise à « *transformer les conduites motrices des participants* » (ibid, p.40)

Lourde responsabilité pour l'enseignant qui a pour tâche de traduire sur le terrain les intentions éducatives, d'aider l'élève à se prendre en charge dans le processus d'apprentissage, en l'impliquant dans le développement des conduites motrices. L'enseignant aura à se demander ce qu'il lui apporte vraiment au-delà du savoir immédiat, ce qu'il change de façon durable, ce qu'il vise à court terme mais aussi à moyen et à long terme.

b. Particularité et difficulté de l'évaluation en éducation physique et sportive

La volonté de l'EPS de se constituer en une véritable discipline d'enseignement se traduit par la nécessité de mettre en place un système d'évaluation qui permet à l'enseignant de suivre les progrès de ses élèves et, à ces derniers, de s'investir dans l'apprentissage qui s'inscrit dans l'esprit et le contenu des programmes tout comme les autres disciplines. « *Il n'y a pas d'enseignement sans évaluation et il n'y a pas d'apprentissage sans que celui qui apprend ait besoin de la connaissance des résultats de son action* » (Hebrard, 1986, cité par Prado 2002, p1). Au sein des disciplines d'enseignement, nous avons vu que l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages. Elle contribue aussi largement au développement des capacités cognitives, affectives et relationnelles. En s'appuyant sur des pratiques physiques, sportives et artistiques, l'EPS, en tant que discipline d'enseignement, ne peut se limiter à l'évaluation de performances sportives. La cohérence de l'évaluation en EPS dépasse la simple évaluation d'une réalisation motrice, même si celle-ci reste fondamentale dans cette discipline.

Les élèves, loin d'être homogènes, présentent, à ce niveau, des particularités et des différences rendant l'évaluation difficile et complexe. En effet, en EPS, l'enseignant ne corrige pas des copies mais il évalue des conduites motrices, d'où la difficulté particulière des pratiques évaluatives. Aussi, l'anonymat en situation d'évaluation ne peut être mis en place, même dans un examen national comme le baccalauréat.

En Tunisie, une seule et même personne remplit les rôles de formateur, d'enseignant, d'observateur et d'évaluateur. L'enseignant d'EPS analyse, décide, et évalue directement, instantanément des situations dans les conditions réelles d'enseignement.

La grande difficulté en EPS est la définition et l'application des critères d'évaluation (David.2005). Le second problème rencontré par les enseignants concerne les barèmes et leur application (MacDonald et Brooker, 1997). « *Le peu de temps accordé à l'EPS dans la grille-horaire à l'école, influence également, sans doute les choix pédagogiques. L'adhésion à l'approche constructiviste requiert la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation dans lequel chaque élève participe activement* » (Gréhaigne, Billard et; Laroche, 1999, p8).

Un autre problème en EPS ; c'est la pression évaluative (Merle, 2005) qui peut paralyser l'élève. C'est le cas notamment dans les situations où l'élève doit parler devant ses pairs ou particulièrement en EPS lorsqu'il doit se produire devant eux ; or, ces situations sont stressantes

pour les apprenants (Nakas, 2021). Effectivement en EPS, l'élève est parfois obligé de faire une prestation corporelle devant toute la classe. Ce contexte anxiogène pour certains peut être amplifié au cours d'une évaluation. Ils s'exposent au regard de l'enseignant et de ses pairs, surtout que les évaluations sommatives sont majoritairement individuelles. Plusieurs études évoquent la tension, la menace, la frénésie évaluative en même temps que la peur de l'évaluation (Butera *et al.*, 2011 ; Hadji, 2012 ; Crahay *et al.*, 2012). Qui plus est, Liotard (1996) montre, à travers l'histoire de l'EPS, que cette discipline favorise la reproduction et le renforcement des inégalités entre les hommes et les femmes. Pour autant il existe aussi, des différences de performance concernant le sexe dans les autres disciplines : les pratiques de notation favoriseraient les filles par rapport aux garçons. Or, en EPS, se produit l'effet inverse. Les garçons ont toujours en moyenne des notes supérieures à celles des filles (Mougenot, 2013). En France, une étude préalable a été réalisée auprès de collégiens (Lentillon et Cogérino, 2005). Elle s'est centrée sur les perceptions d'injustice au regard des inégalités inter-sexes en EPS, tout en nous renseignant sur l'évaluation en EPS. À cet égard, les résultats dévoilent qu'un grand nombre de collégiens se plaint du manque d'objectivité dans l'évaluation en EPS. Et plus l'âge augmente, plus les collégiens français ressentent de l'injustice. Dans une autre enquête, toujours concernant les injustices perçues lors des évaluations, 42 % des élèves du primaire, souhaitent des changements dans les comportements de leur enseignant d'EPS (Martel, Gagnon, Pelletier-Murphy et Dumont, 1999). Dans les établissements du secondaire, les apprenants expriment souvent une impuissance face aux injustices perçues (Caillet, 2002 ; Dubet, 1991). Ils accordent de l'importance à l'évaluation en EPS, et ressentent des injustices. Pourtant, les réactions face à ces injustices sont plutôt réduites. En comparaison, l'importance de la note est supposée plus grande au lycée et les injustices perçues plus saillantes mais les réactions non accentuées. (Lentillon-Kaestner, 2008). Si L'évaluation est un outil important dans la formation des élèves et une des clés de l'action éducative réussie, elle ne doit en aucun cas devenir un obstacle pour l'apprentissage. Reste à savoir si les enseignants l'utilisent efficacement.

En Tunisie, Le ministre de l'éducation en 2010 évoque que : « L'expérience a prouvé que les moyennes de cet examen sont toujours plus basses que celles attribuées au cours de l'année, alors qu'elles doivent être supérieures et non inférieures. ». À ce propos Bouslema (2005) affirme qu'une évaluation « *basée sur les performances sportives individuelles en gymnastique et en athlétisme semble en effet incompatible avec une orientation et une conception éducative de l'éducation physique. Nous pouvons penser par conséquent que lorsque des enseignants sont*

amenés à noter des élèves sur des performances sportives qui n'ont pas une grande importance à leurs yeux, ils peuvent biaiser consciemment ou inconsciemment l'objectivité de l'évaluation et de la notation ».

c. La fonction sommative dominante

L'évaluation, « peut très rapidement être détournée de sa vocation première – faire sortir la valeur des acquis scolaires – pour devenir un outil de sélection, de sanction ou de (dé)motivation » (Gérard, 2013). Son rôle d'aide à l'apprentissage est trop souvent négligé alors qu'elle s'avère être un outil extrêmement efficace pour la formation des élèves et leurs apprentissages. « *Anciennement arpenteur du corps, le maître d'éducation physique est devenu le comptable des productions motrices ; mais, dans les deux cas, le chiffre demeure l'élément déterminant : celui qui permet l'expression non équivoque des résultats et qui, par là même, facilite les opérations de classement à l'intérieur d'un groupe* » (Maccario, 1982, p.74). Cette citation datant de plus de 40 ans est encore d'actualité. Le système scolaire accorde une importance aux évaluations sommatives. De nombreux enseignants se sentent obligés d'évaluer pour l'examen ou plus précisément pour la note. « *La performance seule était évaluée et servait pour la certification. Ce mode correspondait au fonctionnement de référence de jadis où l'homme était comparé à une machine et où seul le résultat de sa production importait* » (Seners, 1993, p. 118). L'évaluation sommative, par exemple, devient fréquemment un marqueur de l'identité scolaire de l'élève, du fait qu'elle est souvent enregistrée dans un document officiel et public, tel que le bulletin scolaire (Allal, dans van Zanten, 2008).

« Les liens entre les hiérarchies scolaires et d'autres hiérarchies d'excellence sont d'autant plus explicables que l'enseignement se veut une préparation à la vie ; les classements scolaires ne sont en ce sens que la préfiguration de hiérarchies qui ont cours dans la société globale, en vertu de modèle d'excellence suffisamment valorisé pour trouver place dans le curriculum » (Perrenoud, 1995, p13). En réalité, ce qui intéresse une partie des élèves et de leur famille, c'est la hiérarchie d'excellence « *Passer au degré suivant, entrer dans la meilleure filière, obtenir son baccalauréat ou tout autre diplôme enviable, tel est l'objectif. Pour cela, dans la logique actuelle du système scolaire, il n'est pas nécessaire de maîtriser l'essentiel des connaissances et des savoir-faire inscrits au programme. Il suffit d'être meilleur ou moins mauvais que les autres* » (Perrenoud, 1989, p. 87). Cependant les pratiques évaluatives en France de la période entre 1984 et 1996 « *se spécifient en EPS par une volonté de rompre avec ce scénario (des élèves en action seulement pour la note). Les enseignants cherchent à gommer la dimension*

strictement certificative de la note » (Méard, Bertone, 1998, p2). On affiche la volonté de se détourner de la dimension strictement sommative de l'évaluation. Mais le fait de concevoir une éducation sportive non pas liée à une éducation physique scolaire, émancipatrice valorisant les compétences transversales d'un futur citoyen, nous laisse encore bloqués dans une évaluation qui vise l'excellence et l'élitisme, une évaluation à dominante sommative.

L'éducation sportive se distingue de l'éducation motrice dans le sens où les APSA sont des moyens et non une fin en soi. Par ailleurs, comment viser de hautes performances en si peu de séances ? Les finalités et les objectifs de l'éducation physique sont autres. Il ne faut pas confondre « *éducation et entraînement. Plus on note les élèves en EPS, plus on cherche des performances et dès lors, plus on va s'appuyer sur des techniques sportives, pour s'orienter vers une éducation sportive* » (Elloumi, 2016). Il faut favoriser l'évaluation formative plutôt que l'évaluation sommative, en poussant les élèves vers l'autonomie, la maîtrise des connaissances. Les enseignants en Tunisie ont des difficultés à se détacher du versant sommatif car l'évaluation certificative du baccalauréat les oblige à établir des contenus visant des performances. L'idée que l'évaluation en EPS est une mesure demeure présente chez les enseignants en Tunisie et elle l'est davantage chez les parents. La loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire n°80-2002 du juillet 2002 a adopté un document administratif « le dossier d'évaluation et de suivi ». Suite à une demande pressante des parents qui avaient insisté pour avoir les notes et le classement de leurs enfants, la version finalisée du dossier a été marquée par un retour à l'ancienne méthode des examens (rang et notation) (Bouhouch, 2019).

d. L'ambiguïté entre les évaluations formatives et sommatives

L'enseignant est amené à réfléchir quotidiennement aux différents types d'évaluation qu'il va mettre en place, à leurs fonctions, aux critères d'évaluation à utiliser à l'égard des apprentissages. « *On sait aujourd'hui que l'évaluation diagnostique telle que définie par Bloom et al. (1971 et 1981) et l'évaluation formative sont étroitement associées [...] et peuvent être difficiles à discerner l'une de l'autre* » (Scallon, 2000, p. 15). Mais la distinction la plus floue est celle de l'évaluation formative comparée à l'évaluation sommative. La plupart des élèves ne comprennent pas la différence entre ces deux formes d'évaluation. Scallon résume le problème en ces mots : « *si elle devait se réaliser comme une évaluation rigoureusement terminale, l'évaluation sommative pourrait rendre compte des compétences telles qu'elles se présentent au moment où les jugements interviennent, c'est-à-dire à la fin de la période d'enseignement et d'apprentissage envisagée. En outre, la distinction à maintenir entre*

l'évaluation formative et l'évaluation sommative serait on ne peut plus nette. Or, tel n'est pas le cas, et la pratique de l'évaluation exclusivement terminale a cédé sa place à une pratique d'évaluation sommative dite continue, où des résultats partiels obtenus au long du trajet sont accumulés arithmétiquement (voire additionnés) pour constituer un bilan « sommatif » (Scallon, 2000, p. 17). D'un point de vue strictement pédagogique et didactique, nous avons vu que l'évaluation formative est la plus importante car elle soutient le processus d'apprentissage. Du point de vue institutionnel, l'évaluation sommative est considérée comme la plus sérieuse puisqu'elle sert à obtenir la certification et permet de dire si l'élève peut accéder à la classe supérieure. En cours d'année et d'apprentissage, les évaluations formatives prennent souvent un caractère sommatif, comme révélé par Caverni et Noizet (1978, p. 20) « Les exercices en cours d'année, qui devraient être envisagés dans une intention formative [...] sont presque toujours pris dans une intention sommative. Autrement dit, la note donnée à l'exercice tombe comme un bilan, elle représente ce que vaut l'élève et, en ce sens, les élèves n'ont pas tout à fait tort de dire que seules les notes sont dignes d'intérêt. La conséquence de cette contamination est que, même dans l'évaluation continue, chaque exercice constitue en fait un examen ».

Pour Harlen (2006) l'ambiguïté réside dans l'utilisation des termes « évaluation formative » et « évaluation sommative » qui « *pouvaient donner l'impression qu'il y avait diverses formes d'évaluation ou encore qu'elles étaient liées à des méthodes variées de recueillir l'information. Ce n'est pas le cas ; ce qui importe, c'est l'intention de l'évaluation* » (cité Rey et Feyfant, 2014, p. 22).

Aborder le sujet de l'évaluation en Tunisie ne pouvait se concevoir sans auparavant analyser les recherches en France au vu de l'influence qu'elle a sur les programmes tunisiens ce qui nous permet à présent de mieux comprendre le cas tunisien.

7. L'évaluation en Tunisie

La Tunisie guidée par le plan exécutif de « l'école de demain » et régie par la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire n°80-2002 du juillet 2002 a adopté un document administratif « le dossier d'évaluation et de suivi" qui est composé d'une liste de compétences qui feront l'objet d'une évaluation à la fin de chaque trimestre, le niveau d'acquisition, la meilleure note de la classe, la plus faible note et une case pour les remarques de l'enseignant.

La notation et la classification sont des pratiques traditionnelles qui persistent encore dans le système éducatif tunisien. Depuis le début de l'école élémentaire jusqu'au terme des études supérieures. *« Une idée reçue - et fort répandue - veut que la sélection constitue l'unique garantie de la qualité de l'enseignement et du maintien du niveau et de la valeur des diplômes. Cela amène nombre d'enseignants à focaliser leurs efforts sur les « bons » élèves, au détriment de ceux qui ont besoin d'un surcroît d'encadrement. Ces derniers sont ainsi progressivement marginalisés et se retrouvent, par ce fait même, circonscrits dans la logique de l'échec et de l'exclusion. »* (Ministère de l'éducation .2002)⁷.

Le nouveau système d'évaluation centré sur les compétences tente de réduire la sélection. Ce système d'évaluation se caractérise par l'association des trois fonctions de l'évaluation (diagnostique, formative et certificative). L'évaluation formative devient une composante de l'apprentissage pour remédier les erreurs. Le choix de l'évaluation critériée à la place de l'évaluation normative permettrait de moins de se centrer sur les notes et les moyennes.

En Tunisie, les instructions ministérielles, insistent sur la nécessité d'évaluer, selon la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire qui s'intéresse à l'évaluation des acquis des élèves. Cet intérêt est plus clair dans l'article 59 (de la loi d'orientation n° 2002-80) : *« L'évaluation fait partie des attributions du corps enseignant dans toutes ses étapes : conception, correction et exploitation des résultats. »*

Dès la fin des années 60 et jusqu'à maintenant l'orientation sportive de la conception tunisienne en matière d'éducation physique va influencer les méthodes d'enseignement et les évaluations. La séance est organisée par cycle de 8 à 12 séances avec trois séances de compétition et des séances d'entraînement. L'enseignant commence par une séance de compétition dite prédictive pour connaître le niveau de l'élève au début du cycle. Puis, une compétition intermédiaire dite formative est organisée sous la forme d'une performance quantifiable et mesurable. À la fin, une séance de compétition dite sommative est programmée ; elle a pour objectif d'évaluer les acquis de l'élève après un cycle d'apprentissage qui se résume en général sous la forme d'une démonstration d'un geste technique.

⁷ LA NOUVELLE REFORME DU SYSTEME EDUCATIF TUNISIEN Programme pour la mise en œuvre du projet " Ecole de demain " (2002 – 2007)

L'objet de l'évaluation de l'élève en EPS est la réalisation d'une performance, dès l'enseignement primaire jusqu'au secondaire avec les épreuves du baccalauréat qui consistent à faire subir aux candidats cet examen national comportant des épreuves athlétiques et gymniques. Les performances sont notées à travers un barème national. L'évaluation en Tunisie semble osciller entre cette orientation sportive qui vise la performance et l'influence des recherches qui ne transparaissent pas dans les programmes de l'EPS. Ce système d'évaluation suscite des interrogations dans la mesure où les pratiques qui sont mises en œuvre par les enseignants relèvent souvent des représentations et d'initiatives personnelles plus ou moins en adéquation avec ce qui est édicté. Ces pratiques évaluatives ont davantage servi à justifier le jugement devant la direction de l'école et les parents plus qu'elles n'aident les élèves dans leurs apprentissages.

L'enseignant prépare l'évaluation, les consignes données pendant la mise en œuvre. Il prend de multiples décisions pour assurer la cohérence entre ses objectifs, les apprentissages et la situation proposée. Or si l'évaluation a une place centrale dans les pratiques scolaires, elle est souvent le parent pauvre dans la formation des enseignants en Tunisie. Alors que cette formation est essentielle est à l'origine de la construction de leurs représentations et leurs pratiques évaluatives.

L'évaluation en Tunisie est toujours entre cette centration sur la performance et l'influence des recherches qui ne transparaissent pas dans les programmes de l'EPS. Par ailleurs, le constat d'une centration sur les finalités sociales de l'évaluation par les enseignants au détriment de la poursuite des finalités formatives pourrait constituer un élément d'explication de la stagnation de l'évaluation en Tunisie. Considérant ainsi que l'évaluation des élèves est une composante importante des pratiques des enseignants (Carnus et Terrisse, 2006) nous cherchons à documenter leur activité évaluative, à en saisir la complexité ainsi que ses représentations de leurs pratiques évaluatives.

B. L'activité évaluative de l'enseignant

Dans toute activité évaluative, il se passe quelque chose qui échappe aux intentions et aux organisations a priori du travail. Effectivement « *l'activité évaluative se distingue des actes d'évaluation. Elle procède d'une activité mentale (cognitive) et se réalise à travers une activité discursive. Cette double implication la caractérise comme activité naturelle au sens où elle s'oppose au formalisme des actes d'évaluation, mais elle ne se réduit pas à l'individu. Les interactions avec le monde, à travers le langage et les représentations, en activent les nécessités et en déterminent les contraintes* » (Chardene, 1999, p. 19).

Les travaux de Jorro (2009) tentent d'analyser les différentes dimensions de l'activité évaluative qui peuvent agir sur l'activité professionnelle de l'enseignant. En effet, il a proposé une approche modélisatrice de l'activité évaluative qui décrit les représentations, la posture, les compétences et les gestes évaluatifs qui peuvent être analysés chez les enseignants à partir de leur pratique quotidienne. La pratique évaluative ne se résume pas à l'action mais elle intègre l'amont de l'action pour Lenoir « *la notion de pratique peut être appréhendée « au sens de la conduite humaine en tant que prévue à l'avance par l'acteur, c'est-à-dire, la conduite basée sur son propre projet pré-conçu (2014, p. 26)* ». Or, ces pratiques ne se déroulent pas nécessairement telles que prévues, notamment en raison de la variabilité des situations en classe.

1. La formation des enseignants d'EPS en Tunisie : entre théorie et pratique

En 1957 la Tunisie a créé la première institution de formation d'enseignants d'EPS sous la direction d'enseignants étrangers belges et français avec un cursus de formation accéléré de neuf mois sans baccalauréat. En 1959 a été créé l'institut National d'Education Physique et Sportive (INEPS) à Ksar-Said. Au début le cursus de formation était réalisé en deux ans pour l'obtention du diplôme de maître et maîtresse d'EPS. En 1976, la formation s'est universitarisée avec un cursus étalé sur quatre ans.

Les Décrets de juin 1997⁸ et de mars 2006⁹ ainsi que l'Arrêté du 14 juin 2006¹⁰ ont fixé le cadre général du régime des études et des conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique. En 1997, la formation permet d'obtenir une Maîtrise en EPS ou en sport (bac +4) et un diplôme universitaire (bac +2). Au niveau de la maîtrise, la formation était répartie sur deux cycles de deux ans. Durant les deux premières années, les étudiants suivent une formation générale théorique qui se concentre essentiellement sur les sciences biologiques, les sciences humaines et la pédagogie générale.

Elle est accompagnée d'une formation pratique des activités physiques et sportives pour que l'étudiant soit capable de maîtriser et de s'approprier des habiletés dans les différentes disciplines sportives à des fins d'enseignement une fois ses études terminées. Durant le second cycle, la formation est axée majoritairement sur la pratique pédagogique. Elle visait principalement l'acquisition d'une capacité à enseigner les APS (Zouabi, 2003). Ce système a été changé après quinze ans par la réforme LMD¹¹.

Et cette formation en ISSEP a été réduite à trois ans, réduisant ainsi le volume de formation (Hawani et al., 2015). Les études en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), mention « Licence appliquée en Éducation Physique (EP) » durent six semestres. Durant les trois années d'études, l'étudiant reçoit une formation générale dont un stage de pédagogie pratique au sein d'un établissement scolaire lors de sa dernière année de formation.

Assemblés sous forme de modules, les enseignements théoriques sont représentés par des connaissances en sciences humaines et sociales, sciences de la vie et de la santé, conjugués avec des théories de l'intervention en éducation physique, informatique, méthodologie et de culture générale. Quant à la formation pratique, elle rassemble la technologie, la pratique des sports collectifs, individuels et de la spécialité ainsi que le stage préparatoire à l'enseignement de l'EPS (Programmes Officiels de l'institut Supérieur de Sport et de l'Education Physique de Ksar Saïd). Du fait de la singularité de L'EPS, un futur enseignant d'EPS doit s'approprier des

⁸ Décret n°97. 1271 du 30 juin 1997 fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique délivrés par les instituts supérieurs du sport et d'éducation physique.

⁹ Décret n° 2006. 591 du 1er Mars 2006 fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et en métiers du sport, délivrés par les instituts supérieurs relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique et sportive

¹⁰ Arrêté du 14 juin 2006 fixant le régime des études et des examens applicables aux instituts supérieurs relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique.

¹¹ L'enseignement supérieur en Tunisie est conditionné par le système LMD, acronyme de Licence – Master – Doctorat

habiletés dans différentes disciplines sportives individuelles et collectives, qu'il sera appelé à enseigner : c'est la valorisation d'une formation corporelle fondée sur l'acquisition d'une culture physique et sportive. La formation des enseignants contribue donc à définir leur identité et leur image.

L'éducation physique et sportive en Tunisie en tant que discipline scolaire selon (Bali, 2005, pp, 135,136) « est une pratique éducative qui s'appuie sur des sciences contributoires pour optimiser sa pratique didactique. L'enseignement-apprentissage d'une activité physique et sportive suppose donc, un éclairage théorique pour que le mouvement enseigné soit réfléchi par le sujet qui l'apprend. Obéissant à cette logique, les instituts supérieurs de sport et d'éducation physique (ISSEP) tunisiens dispensent aux futurs professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) une double formation : une formation dans les activités physiques et sportives et une formation dans les sciences biologiques et humaines... Ces dernières sont d'ailleurs appelées « sciences contributoires » par les programmes officiels tunisiens, parce qu'elles sont censées aider les futurs professeurs à mieux comprendre, puis à mieux apprendre les activités physiques et sportives sur le terrain, et par la suite, à mieux les enseigner à leurs futurs élèves, au lycée ». La formation des futurs enseignants d'EPS exige l'apprentissage des objets enseignables ; un geste sportif doit être expliqué du point de vue physiologique, biomécanique, anatomique et psychologique. La formation initiale des enseignants participe à la construction de leurs représentations, Or, « apprendre à évaluer » devrait être une partie intégrante dès la conception des dispositifs de formation.

Autrement dit, l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur tunisien ne bénéficie pas de l'attention qu'il mérite. Or, les travaux de Vandenberghe (1986) révèlent que la formation des enseignants, pour provoquer un changement significatif et durable des pratiques, doit agir sur leurs conceptions implicites. Une action de formation universitaire professionnelle et une formation théorique qui visent des transformations de pratiques évaluatives devraient toucher toutes les conceptions comportant des situations d'évaluation formatives et formatrices. Sachant que « *la transformation et l'amélioration de l'éducation dépendent de ce que les enseignants pensent et de ce qu'ils font* » (Vandenberghe, p. 17, 1986). Le changement de conceptions est un processus lent et complexe.

« *Si l'évaluation peut devenir pour l'apprenant l'outil de sa propre mesure et de sa propre progression, elle implique une évolution radicale de la posture et des pratiques du formateur et donc, une révolution pédagogique et idéologique encore à faire.* » (Lenoir, p. 72, 2004). La

formation à l'évaluation ne fournit pas un modèle d'évaluation présenté comme le meilleur mais un modèle capable de former des enseignants qui s'adaptent aux progrès scientifiques des pratiques évaluatives en assurant une harmonisation entre les théories d'experts et les pratiques professionnelles.

2. La liberté pédagogique et didactique en question

La liberté pédagogique et didactique des enseignants leur permet de choisir les méthodes qui leur semblent les plus appropriées tout en respectant les instructions et les programmes officiels pour atteindre les objectifs assignés.

Cette liberté doit être guidée par la connaissance et le sens de la responsabilité. C'est une liberté restreinte mais raisonnée. En s'appuyant sur la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) mettant l'accent sur l'interaction entre les mécanismes d'influence qui s'exercent entre les individus, leurs comportements et leurs environnements, les pratiques des individus ne peuvent être appréhendées qu'à partir de l'interaction entre les trois facteurs suivants : personnels, environnementaux et les comportements. Les enseignants ne répondent pas seulement à des facteurs extérieurs mais ils les interprètent au regard de leurs représentations, des expériences passées et de leur personnalité.

Sur le plan de l'évaluation, l'enseignant dispose aussi d'une liberté dans ces choix mais elle est très encadrée par des contraintes institutionnelles. Car l'évaluation des acquis des élèves est traitée comme un mécanisme composé d'un ensemble de règles plutôt rigides que les enseignants sont tenus d'appliquer.

Les pratiques évaluatives sont protéiformes au regard des différentes interprétations des enseignants concernant les types d'évaluation, les finalités, le moment choisi, les critères à observer, la place de l'élève et le barème de notation. Issaieva et Crahay (2010) ont montré que les enseignants perçoivent et distinguent les différents types d'évaluation mais ils ne leur accordent pas la même importance et adoptent ainsi des postures très différentes face à l'évaluation, soit une pratique orientée vers un objectif formatif soit un objectif sommatif. La variété des pratiques professionnelles peut être vue comme une singularité de chaque enseignant qui fait référence à ses représentations et ses conceptions construites au fil de son expérience.

L'étude de l'activité évaluative des enseignants sera l'un des principaux axes de notre recherche. Les pratiques évaluatives en relation avec les représentations des enseignants seront

un point d'appui à l'analyse des effets des évaluations sur les conduites des élèves. Nous avons choisi le type d'évaluation proposé aux élèves comme une variable indépendante majeure dans notre recherche. De plus, dans le contexte scolaire tunisien la logique compétitive est extrêmement saillante, le travail individuel, les classements, le redoublement, jusqu'au système même d'évaluation par les notes, sont tous des dispositifs qui rendent la comparaison sociale des compétences très présente. Comprendre les conduites des élèves ne peut faire l'impasse d'une prise en compte des différentes modalités de travail dans un cycle d'apprentissage.

Dans cette première partie, nous avons présenté l'évaluation d'un point de vue épistémologique et critique tout en mettant en lumière la réalité et les difficultés du contexte d'évaluation de l'EPS en Tunisie. À présent, les modalités de travail en EPS et leurs effets sur les conduites des élèves vont retenir notre attention.

Chapitre 3 : Les différentes modalités de travail en EPS

En EPS, les élèves sont constamment en mouvement, s'interpellent, se regroupent en coopérant ou s'affrontant ou, au contraire, s'éloignent les uns des autres pour une activité plus individuelle, selon les modalités pédagogiques et didactiques de l'enseignant et le choix des APSA. Sous son impulsion, les modalités de travail changent, l'enseignant d'EPS est un professionnel qui gère l'organisation d'un espace social (Monteil, 1990). Dès lors, nous allons tenter de faire le tour des diverses modalités de travail en EPS, leurs avantages et inconvénients mais aussi les diverses théories et références scientifiques qui mettent en lien ces modalités avec les apprentissages moteurs et les ressentis associés.

Pour cela nous avons construit un protocole quasi-expérimental pour analyser les conduites des élèves au cours de trois situations didactiques en course de demi-fond : coopérative, d'opposition et individuelle (chacun pour soi). Un questionnaire destiné aux élèves sera distribué après chaque modalité afin de recueillir leurs préférences et ressentis.

A. L'apprentissage individuel (chacun pour soi)

Selon Johnson et Johnson (1974), il y aurait trois façons d'organiser les situations d'apprentissage : le travail individuel, la coopération et la compétition. Dans l'apprentissage individuel, les élèves ont un objectif individuel, chacun pour soi. Dans les séances d'EPS, il existe une grande diversité de pratiques aux structures sociales très différentes les unes des autres. La structure sociale d'un jeu sportif représente le réseau de communications motrices imposé par les règles (Parlebas, 1981). D'un côté, les situations psychomotrices, sans interactions motrices avec autrui, réunissent les jeux sportifs pratiqués en solo, comme dans le cas d'un élève qui réalise un enchaînement de gymnastique ou qui réalise un essai en saut en hauteur). D'un autre, les pratiques sociomotrices dont les interactions motrices avec autrui sont essentielles à la réalisation de la tâche, comme lors des duels symétriques d'individus (exemple : sports de combat) ou des duels d'équipes symétriques (exemple : sports collectifs). Il existe cependant une grande diversité de structures sociales au sein des pratiques sociomotrices, qui promeuvent dès lors des dynamiques relationnelles assez différentes comme les duels d'individus dissymétriques dans lesquels chaque adversaire dispose d'un rôle différent.

B. L'apprentissage en situation de compétition

Les enseignants recourent à diverses modalités de travail telle que la compétition entre les élèves dans le but de les inciter à apprendre. En premier lieu, exposons les définitions liées au concept de compétition ainsi que ces différents types et conditions. En second lieu, nous nous pencherons sur la relation entre compétition et motivation des apprenants.

« *Depuis des siècles la sagesse populaire nous prépare à affronter un monde imprégné de compétition* » (Butera et al, 2006, p. 1). Les systèmes d'éducation ont centré leurs systèmes d'apprentissage autour de la promotion de la compétition à travers les classements, les prix, le redoublement, les notes pour préparer le citoyen à affronter la vie professionnelle et sociale, (Butera et al, 2006). En effet, l'école nous apprend aussi des compétences sociales (Dépret et Filisetti, 2001) mais l'idée que la réussite scolaire est liée au dépassement des autres a opéré une importante confusion dans le système éducatif. Cette idée est justifiée par le fait que l'ascenseur social fonctionne de manière sélective (Wright, 2001). En effet, nous évoluons dans des systèmes sociaux où la compétition est le plus important moyen de relation avec autrui (Beauvois, 1994).

L'enjeu de la compétition à l'école est crucial, d'autant plus en EPS. Les activités physiques et sportives sont les moyens pour atteindre les fins éducatives. Or, ces pratiques sont à dominante sportive et le sport est par définition compétitif ; c'est une situation motrice de compétition institutionnalisée et codifiée (Parlebas, 1976). Pratiquer majoritairement des activités sportives ne peut manquer d'avoir des répercussions sur les conduites des élèves.

1. Apprentissage en situation d'opposition : entre but de performance et apprentissage

Pour Butera et al (2006, p. 24) « *lorsque les individus sont motivés à dépasser autrui, leurs fonctionnements cognitifs sont fortement focalisés et les possibilités d'apprentissage limitées.* »

L'ambiguïté dans la relation entre la compétition et la motivation et l'importance de ces deux concepts dans l'éducation nous incitent à discuter les effets de la motivation compétitive sur les apprentissages.

Les théories socioconstructivistes ont mis en évidence l'effet positif du conflit sociocognitif dans l'apprentissage (Doise et Mugny, 1997). Cependant, les situations qui ont un but de performance ont pour conséquence de faire perdre les bénéfices. Que se passe-t-il donc dans un système, qui promeut la plupart de temps la motivation à réussir mieux que les autres, plutôt que de promouvoir la motivation à apprendre ? Pour Dweck et Legget (1988), l'élève va suivre soit un but d'apprentissage soit un but de performance. S'il s'engage dans un but de performance il va chercher avant tout à montrer ou à se prouver ses capacités. Par contre, s'il s'oriente vers un but d'apprentissage alors son objectif est, gagner en compétence. Pour plusieurs chercheurs (Dweck, 1986 ; Pintrich et Schunk, 2002), le but d'apprentissage favorise l'implication dans la tâche, ainsi que les efforts et la persistance suite aux échecs, a contrario le but de performance, conduit à des réponses différentes face à la tâche telles que ; des comportements d'abandon et les phénomènes de résignation apprise (Ames et Archer, 1988 ; Dweck et Leggett, 1988).

Butera et *al.*, (2006) ont montré que la compétition est hautement néfaste pour l'apprentissage car elle amène une diminution de la motivation, de l'attention et une modification du raisonnement.

En EPS, la compétition existe entre les adversaires mais elle peut aussi apparaître entre les co-équipiers ce qui peut provoquer des conflits relationnels mais pas seulement entre les membres des équipes opposées.

2. Compétition : conflit relationnel et comportements antisociaux

Selon Butera, Darnon et Buchs (2011), la compétition peut être un facteur de développement d'un ensemble de comportements malsains entre les élèves. Les situations compétitives à l'école peuvent engendrer une relation de conflit qui dans le but de performance, il s'agit de savoir qui est le meilleur. Pour Butera et *al* (2006, p. 28) « *une motivation à la compétition peut amener à des stratégies de régulation du conflit qui focalisent l'individu sur la relation avec son partenaire plutôt que sur la tâche.* » Dans ce cadre s'installe un climat de comparaison sociale, les autres sont perçus non pas comme des aides mais comme des menaces et donc à diminuer l'efficacité du travail collectif (Buchs et Butera, 2009) ce qui entraîne un moins bon apprentissage (Butera et *al*, 2006).

Parmi les effets néfastes induits par la compétition, Il y a la tricherie qui consiste à toute l'utilisation de techniques illicites pour obtenir des réponses (Anderman, 2008). En ce sens,

selon Pulfrey (2010), la triche peut être encouragée par un système où la compétition est accentuée. Il y également la dévalorisation du travail d'autrui et la rétention d'information « *celui qui contrôle l'accès à l'information empêche les autres de réussir et assure par la même manière sa supériorité au sein de la classe* » (C. Darnon, C. Bush et F. Buterra, 2011 p171).

Butera, Darnon et al (2006) affirment que le contexte collectif de l'école est incompatible avec les situations de compétition. Cependant, la compétition est toujours présente. D'ailleurs dans les Instructions Officielles Tunisiennes (1990), le tiers du temps est consacré pour les sports collectifs (Art. 3). Une analyse des I.O par (Ben Chaâbane, 2019) a permis de constater que ces derniers font appel aux activités sportives d'une même classe, « *c'est-à-dire des duels symétriques à somme nulle. Dans ces duels d'équipes, tout ce que l'un gagne l'autre le perd ; l'objectif étant de déterminer un perdant et un gagnant, un dominant et un dominé* » (Ben Chaâbane, 2019, p.51). Or, selon les textes officiels, ces APS permettent d'éduquer le sens social, de comprendre et de respecter les règles, participer à la prise de décision du groupe tout en adoptant une conduite loyale et généreuse, alors qu'ils ont pour but l'opposition et la recherche du gain absolu.

C. L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif à l'école est défini par Johnson et Johnson (1994, p. 3) comme un « *enseignement en petits groupes avec des pratiques qui utilisent les interactions entre les élèves comme moyen d'atteindre des objectifs pédagogiques* ». Elle permet d'optimiser les apprentissages de chacun (Johnson et Johnson, 1999). Cependant, « ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs » (Putman, 1998, p. 18). Il semble que cinq conditions sont nécessaires pour structurer tout dispositif d'apprentissage coopératif (Johnson et Johnson, 1994) :

- l'interdépendance positive : chaque élève est dépendant de ses partenaires, et participe à la réalisation d'une tâche commune et à la réussite collective ;
- la responsabilisation individuelle et collective : chaque membre du groupe a une responsabilité particulière dans la réalisation de la tâche collective ;
- la promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves : s'encourager et s'entraider afin de soutenir et favoriser leurs apprentissages ;

- la sollicitation et le développement d'habiletés coopératives : les élèves apprennent divers savoir-faire relatifs à l'écoute et au partage de responsabilités ;
- la discussion et l'évaluation collective du fonctionnement du groupe : discuter et évaluer dans quelle mesure les membres du groupe ont atteint ou non leurs objectifs ont entretenu de bonnes relations de travail, et comment le fonctionnement du groupe pourrait être amélioré.

1. Les effets de l'apprentissage coopératif

Des recherches en éducation rendent compte du succès de l'apprentissage coopératif (Cohen, 1994 ; Johnson et Johnson, 1989 ; Slavin, 1996). Ces recherches attestent effectivement que l'apprentissage coopératif a des effets positifs sur les compétences sociales et communicatives des élèves, et facilite le développement d'apprentissage de qualité. Pour illustration, l'étude de Chambers (1997) révèle que les enfants engagés dans un apprentissage coopératif ont plus souvent un comportement socialisé que les autres. Dans la même perspective, Slavin (1996) considère que les performances scolaires des élèves et les relations intergroupes, peuvent ainsi être optimisées.

Ensergueix (2010) a mis en évidence quatre catégories de bénéfices de la mise en œuvre de l'apprentissage coopérative dans le contexte scolaire :

- Des bénéfices scolaires : l'apprentissage coopératif stimule la pensée critique, participe au développement des compétences réflexives, développe les compétences communicationnelles verbales et la responsabilisation des élèves, crée des atmosphères favorables à l'apprentissage ;
- des bénéfices psychologiques : il favorise l'acceptation des élèves de l'aide de leurs pairs dans ce contexte pédagogique (Hertz-Lazarowitz, Kirkus, et Miller, 1992), diminue le stress des élèves du fait de d'éviter de situations gênantes de communication ratée face à la classe. Il permet à l'élève de regarder différemment l'erreur et la demande d'aide ;
- des bénéfices évaluatifs : l'enseignant a plus d'occasions de rencontrer les élèves dans leur activité réelle et analyser leur niveau de compétence et de compréhension, ce qui est beaucoup plus complexe en restant face à la classe. Dans la même perspective Zegarac (2013) révèle que les pratiques efficaces organisent une optimisation de la quantité de feedback indispensable pour les apprentissages.

- des bénéfiques sociaux : développement des compétences sociales de gestion de conflits, développement d'attitudes empathiques et des relations interpersonnelles, apprentissage des règles de vie en communauté et de citoyenneté en faisant bon usage de différents rôles sociaux (Johnson, Johnson et Holubec, 1994).

2. Les précautions à prendre

Le travail en coopération à l'école comporte des avantages importants, mais aussi quelques précautions pour rendre ce travail favorisant. Selon Connac, pour que la coopération soit positive chaque membre doit avoir un statut d'aidant et d'aidé. Il précise aussi que l'enseignant doit adapter des différentes postures en fonction du type de coopération proposée ; il a un rôle d'observateur, de conseiller et d'accompagnateur. Certaines conditions sont à réunir afin d'assurer l'efficacité de l'apprentissage coopératif. Quant à Johnson et Johnson (1999, p ; 74) ils établissent une liste récapitulative de ce qui peut nuire à son efficacité : « *son manque de maturité (expérience de travail en commun), la construction de la réponse commune faite sans critique, la réalisation libre d'un membre engendrant un bénéfice pour tous, la perception d'une iniquité. L'hostilité à tout challenge, à toute concurrence entre les membres du groupe, un manque d'hétérogénéité, un manque de compétences pour travailler en équipe et une taille d'équipe inappropriée.* »

De son côté Bruffee (1995, p.18) précise que « *le défaut majeur de l'apprentissage coopératif est qu'en garantissant la responsabilisation, il risque d'entretenir des relations d'autorité dans les groupes de travail (...) qui soient une réplique des relations d'autorité propres à l'éducation traditionnelle* ».

D. L'engagement des élèves

On insiste souvent sur l'intérêt et l'engagement des élèves, ils apprennent à être autonomes en opérant des choix dans les activités proposées et adaptent une posture réflexive sur ces temps de travail. Or, selon Perrenoud (1994, cités dans Bisson-Vaivre, 2018, p. 15), « *travailler à l'école, c'est réaliser une activité qu'on a rarement choisie, qui n'est pas toujours intéressante et qui n'a aucune incidence directe en dehors de la satisfaction de bien faire ce qu'on nous a demandé* ». Ce qui nous incite à poser la question de l'engagement des élèves, il s'agit de travailler sur l'engagement individuel.

L'engagement de l'apprenant sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental est un facteur de réussite de son apprentissage (Bourgeois, et Merhan, 2017). Bloch et Clouzot (1981, p. 21) considèrent l'apprentissage comme « *un acte qui part de l'individu qui apprend, de son être profond, qui l'engage tout entier, et le transforme dans ses comportements, ses attitudes, sa personnalité* ». C'est le sens que donne l'élève à son travail qui permet de susciter son engagement et sa motivation. De manière générale, « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1997, p.7, in Dessus, 2001).

Darnon et Butera (2005), parlent de la motivation intrinsèque qui se manifeste à travers l'intérêt qu'un individu a pour une activité en elle-même, par opposition à la motivation extrinsèque qui correspond à la réalisation d'une activité pour des raisons externes, comme l'évitement de quelque chose de déplaisant (une punition) ou même la recherche de quelque chose de plaisant (une récompense). Cette notion de motivation intrinsèque revêt toute son importance au sein de l'école puisqu'elle est liée à un fort investissement des élèves, une volonté d'en savoir plus, ainsi qu'à l'apprentissage.

Ainsi, la motivation de l'élève pour les activités scolaires est intrinsèque quand un sentiment de « compétence » et « d'autodétermination », est généré par les activités et qu'elles procurent en elles-mêmes intérêt et engagement. « *La motivation intrinsèque est celle qui rend l'élève focalisé sur l'activité elle-même, pour lui-même* » (douibi, 2016, p. 13).

Pour Deci et Ryan (2002) il existe trois besoins psychologiques basiques qui permet à l'individu d'atteindre un optimal à la fois en termes d'expérience comportementale, de développement personnel et d'expérience dans des situations spécifiques.

- Le besoin d'autodétermination fait référence au fait d'être à l'origine ou à la source de son propre comportement
- Le besoin de compétence est le besoin de se sentir efficace et capable d'interagir efficacement avec son environnement et d'effectuer des tâches de différents niveaux de difficulté.
- Enfin, le besoin de relation sociale est lié au fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance à la fois aux autres individus

mais aussi à des communautés de personnes. Le besoin de se sentir en relation avec les autres, supporté par d'autres et partageant un sentiment d'unité.

L'élève se situe dans une sorte d'entre-deux, : entre apprentissage individuel et collectif, il doit investir une énergie considérable dans les relations avec les autres élèves. Faut-il, pour favoriser leur apprentissage, mettre les élèves en collectif ou, au contraire, les faire travailler en solo ?

La compétition constitue l'un des facteurs socioculturels prépondérants de l'éducation en Tunisie, l'EPS n'y fait pas exception puisque la situation telle qu'elle est pratiquée et structurée induit un certain type de conduites. Ainsi des pratiques telles que l'évaluation et son utilisation à des fins de sélection, l'orientation à la performance dans le but explicite de dépasser autrui, la valorisation de ceux qui réussissent sont courantes. Or, dans les programmes officiels de L'EPS en Tunisie vise le développement physique de l'élève ainsi que son intégration sociale pour une vie meilleure.

À présent nous allons proposer globalement la problématique générale et la méthodologie employée pour valider ou non les hypothèses posées.

Problématique générale

Notre travail s'inscrit dans la problématique générale des rapports entre les représentations des enseignants tunisiens et leurs pratiques évaluatives. Les méthodes employées par les enseignants et leurs représentations sont questionnées, leurs pratiques sont observées pour permettre de comprendre et d'analyser leurs incidences sur les apprentissages des élèves. Nous allons nous intéresser aux pratiques d'enseignement et plus précisément à l'évaluation qui occupe aujourd'hui une place prédominante dans la plupart des systèmes scolaires mais suscite de nombreux questionnements. Sur le plan théorique et pratique, l'adéquation entre ce qu'on enseigne et ce qu'on évalue, les formes de l'évaluation, la notation, l'évaluation des conduites motrices directement observables sont ainsi des problèmes majeurs rencontrés par les enseignants. Nous orientons notre problématique vers l'analyse de l'activité évaluative des enseignants et des conséquences observées sur les conduites des élèves. Cette approche permet d'éclairer la réalité des pratiques d'enseignement au regard des représentations qui animent les enseignants et de saisir la dynamique entre représentations et choix pédagogiques.

Nous allons nous intéresser plus précisément aux enseignants d'EPS, car cet enseignement agit sur la totalité de l'élève, et vise à la fois le développement moteur, cognitif et social de l'individu. En effet, l'ÉPS utilise comme moyens un ensemble d'activité physique et sportive pour développer les conduites motrices des élèves. Ces activités qui peuvent être réalisées sous forme de situations d'opposition, coopération ou individuelle. Le point de vue envisagé ici est orienté vers les conséquences qui découlent de la mise en œuvre des différentes formes d'évaluation dans ces différentes modalités de pratiques.

« L'interaction entre pairs, qu'elle intervienne sur un plan moteur ou socio-affectif, provoque des effets d'apprentissage que le praticien est conduit à observer, empiriquement. » (Durand, 2007, p. 30). Dans ce contexte, il nous est apparu intéressant d'analyser l'impact que peuvent avoir les interactions entre élèves sur leurs conduites, sur leurs apprentissages ainsi que sur les préférences des sujets quant à la modalité d'apprentissage qui leur est proposée (opposition, coopération ou individuelle). Par exemple, Au cours d'une situation collective, c'est l'interaction qui permet à chacun de décider ses actions et l'influence que peut avoir les uns sur la conduite des autres ? Par ailleurs, l'apprentissage sous forme de situation coopérative provoque des effets positifs sur la cohésion socio-affective (Parlebas, 1981, 1985 ; Bordes, 2002,

2002) et s'avèrent plus efficaces que les situations de compétition (Deutsch, 1949 ; Johnson, Muruyama, Johnson, Nelson et Skon, 1981). Pour les enseignants, l'une des difficultés des activités collectives est d'évaluer les élèves en sachant que leur conduite dépend de celle des autres. Cela nous amène à questionner les conduites des élèves pendant la situation d'évaluation et le poids des interactions motrices sur les conduites d'autant plus qu'en situation collective les stratégies déployées font appel à des actions d'opposition et ou de coopération. Les décisions prises par les élèves seront étudiées en mesurant l'impact de deux variables provoquées : d'une part, la finalité des différentes formes d'évaluation (sommativité, formatrice ou sans évaluation pour le groupe témoin), et d'autre part, le type de situation motrice proposée (oppositions, coopération ou individuelle)

Les conduites des élèves en situation d'évaluation sont aussi influencées par leurs représentations de la situation. Dès lors, les conduites des élèves lors des évaluations sommatives et formatrices sont questionnées, car l'enjeu étant modifié les conduites peuvent ainsi être différentes. Comment vont réagir les élèves ? Peuvent-ils être impliqués dans leurs apprentissages si les situations évaluatives proposées sont toujours notées ? En revanche, des élèves régulièrement impliqués dans des démarches formatrices, sont-ils plus susceptibles à progresser davantage et à montrer leurs niveaux réels lors des évaluations sommatives ? En quoi la démarche de didactisation (coopération, opposition, chacun pour soi) peut influencer leurs préférences et leurs ressentis ?

Hypothèses spécifiques

Différentes hypothèses ont orienté cette recherche. Nous présentons ci-dessous 6 hypothèses sous forme d'un tableau en correspondance avec les méthodes utilisées.

Hypothèses	Méthodes utilisées			
	<u>Questionnaire :</u> l'activité évaluative des enseignants d'EPS	<u>Observation des enseignants in vivo :</u> observation des pratiques évaluatives des enseignants d'EPS en temps réel	<u>Quasi-expérimentation :</u> Relation entre les différentes formes d'évaluation (sommatrice, formatrice et sans évaluation), les conduites motrices, et les 3 modalités d'apprentissage (coopération, opposition et individuelle)	<u>Questionnaire pour les élèves :</u> Interroger leurs ressentis et préférences selon 3 interdépendances coopérative, être en compétition ou individualiste
H1 : les représentations de l'évaluation des enseignants d'EPS en Tunisie sont orientées vers une finalité sommatrice et vers la notation.				
H2 : les enseignants détournent l'évaluation formative de sa fonction première de régulation d'apprentissage en la transformant à une pratique d'évaluation micro-sommatrice.				
H3 : Les pratiques évaluatives des enseignants				

tunisiens sont en contradiction avec leurs représentations.				
H4 : Les représentations des enseignants d'EPS vis-à-vis de l'évaluation en Tunisie seraient semblables à celles des enseignants en France.				
H5 : Le gain de l'évaluation formatrice sur le vécu positif est plus important que le gain sur l'apprentissage				
H6 : Les élèves apprécient d'avantage la pratique coopérative aux deux autres modalités quel que soit le type d'évaluation vécu.				

Tableau 1 : relation entre les hypothèses spécifiques et les méthodes utilisées

Partie 2 : Méthodologie, résultats et discussions

Chapitre 4 : Méthodologie

Après avoir présenté l'état de l'art lié à l'objet de notre recherche, il s'agit maintenant de présenter la méthodologie. De prime abord, rappelons que nous nous attachons à étudier principalement l'enseignement de l'EPS en Tunisie. D'une part, les enseignants sont questionnés sur leurs activités, leurs choix et leurs représentations en matière d'évaluation et, d'autre part, nous analysons les conduites des élèves au cœur de leurs pratiques physiques.

Dans la continuité des travaux de Lucie Mougenot (2013), nous nous sommes appuyés sur le questionnaire qu'elle a utilisé en France en l'adaptant au curriculum tunisien selon les programmes officiels en vigueur. Chemin faisant, l'occasion sera donnée aussi de comparer les représentations des enseignants tunisiens et celles des enseignants français. Nous tenterons ainsi d'appréhender la question de la différence de culture en EP entre les deux pays, dont l'utilisation des programmes français en tant que modèle curriculaire.

Pour ce fait, nous présenterons d'abord le contexte et les sujets ciblés, puis les outils de la recherche : (1) le questionnaire sur l'évaluation adressé aux enseignants et la grille d'observation des enseignants durant leurs cours d'EP afin de mettre à l'épreuve leurs réponses ; (2) le questionnaire et tests destinés aux élèves associés au protocole de la quasi-expérimentation de terrain mis en œuvre. Enfin, le recueil des données et leur analyse seront exposés.

Plus précisément, l'étude s'appuie sur une méthodologie mixte, qualitative et quantitative ; elle s'est réalisée en deux grandes phases : dans la première, il s'agissait d'une part d'analyser les activités évaluatives des enseignants au moyen d'un questionnaire ($n = 230$) pour révéler leurs représentations et, d'autre part, d'observer leurs pratiques afin de vérifier s'il existe peu ou pas un décalage entre les représentations des enseignants sur l'évaluation et leurs pratiques effectives. Dit autrement, nous voulons observer s'il existe des différences entre le dire et le faire.

Dans la deuxième phase, a été construit un protocole quasi-expérimental à partir de l'observation *in vivo* des élèves au cours de séance en EPS. Il s'agit d'analyser les conduites des élèves par l'observation dans une expérimentation de terrain afin de mesurer et comparer les effets de deux types d'évaluation – sommative et formative – sur les conduites des élèves au cours de trois situations didactiques en course de demi-fond : coopérative, d'opposition et individuelle (chacun pour soi). L'analyse des conduites motrices des élèves sera agrémentée

par un questionnaire destiné aux élèves afin de recueillir leurs préférences et ressentis relatifs aux modalités de pratique.

A. Contexte et choix de la population

1. Enseignants interrogés

Cette recherche s'est principalement déroulée en Tunisie, elle repose sur deux années (2019 et 2020) de travail pour la diffusion et la collecte des questionnaires. Nous avons réalisé ce travail avec l'aide des directeurs d'établissements et des enseignants d'EPS. Rappelons que nous avons aussi distribué le questionnaire en France par voie électronique. Ci-dessous nous présenterons le tableau récapitulatif de la typologie des enquêtés en Tunisie et en France.

		Âge			Établissement				Ancienneté			Grade			
		Entre 20 et 30 ans	30 et 50 ans	Plus de 50 ans	Collège	CP	CT	Lycée	0 à 2 ans	2 à 10 ans	+ de 10 ans	PPC	PES	PP	Autre
Genre	Femme (n = 104)	24	58	22	31	9	8	57	24	45	35	21	43	38	2
	Homme (n = 126)	28	42	56	35	9	8	75	22	32	72	23	33	55	15
Total (n = 230)		52	100	78	66	18	16	132	3	42	89	4	30	63	24

Tableau 2 : Typologie des enseignants tunisien interrogés (n =230)

Une grande part des enseignants interrogés intervient dans plusieurs types d'établissements : 68 % (n = 157) des enseignants interrogés interviennent en collège et 31 % sont en lycée général, 18% en lycée technologique et 20 % en lycée professionnel. L'ensemble dépasse 100% puisqu'il y a des enseignants interrogés qui sont affectés dans plusieurs établissements.

		Âge			Établissement				Ancienneté			Grade		
		entre 20 et 30 ans	30 et 50 ans	plus de 50 ans	Collège	LT	LG	LP	0 à 2 ans	3 à 10 ans	+ de 10 ans	Certifié	Agrégé	Autre
Genre	Femme (n = 97)	20	44	22	66	11	28	18	9	15	73	61	30	6
	Homme (n = 133)	42	53	56	91	32	45	28	27	35	71	77	48	8
Total (n = 230)		62	97	78	157	43	73	46	36	50	144	138	78	14

Tableau 3 : Typologie des enseignants français interrogés (n=230)

2. Enseignants observés

Des observations des enseignants (n =10) sont réalisées par des étudiants en 2ème année de master « didactique et interventions en APS » à l'issep Ksar Said. Ci-dessous un tableau récapitulatif de la typologie des enseignants observés en Tunisie en présentant leurs caractéristiques :

		Âge			Ancienneté			Grade				Pratique physique		
		Entre 20 et 30 ans	30 et 50 ans	Plus de 50 ans	0 à 5 ans	6 à 10 ans	+ de 10 ans	PPC	PES	PP	Autre	OUI En compétition	OUI En loisir	NON
Genre	Femme (n = 5)	1	2	2	1	2	2	1	2	2	0	2	1	2
	Homme (n = 5)	0	1	4	0	1	4	0	1	4	0	4	1	0
Total (n = 10)		1	5	4	1	3	6	1	3	6	0	6	2	2

Tableau 4 : Typologie des enseignants tunisiens observés (n =10)

3. Acteurs de l'expérimentation

L'étude s'est déroulée durant l'année scolaire 2021-2022. Les 3 classes se situaient dans deux collèges de même secteur, situés à quelques kilomètres l'un de l'autre à Nabeul. Pour optimiser la validité interne de cette étude, nous avons sélectionné des classes afin d'obtenir des groupes au maximum appariés. Les classes présentent toutes les caractéristiques suivantes qui seront considérées alors comme variables neutralisées :

- Niveau de classe : 8^{ème} année
- Mixité : les classes sont mixtes avec davantage de garçons que de filles dans chaque groupe.
- Age : il n'y a pas de redoublants par classe, l'âge est le même dans toutes les classes.
- Le niveau scolaire : nous avons calculé à partir du bulletin scolaire du second semestre de l'année scolaire 2020-2021 les moyennes des élèves par classes, toutes disciplines confondues. Le niveau scolaire est équivalent entre les groupes.
- L'origine géographique : les élèves sont issus des communes de la même carte scolaire (Nabeul)
- L'origine sociale et ethnique : dans toutes les classes l'origine des élèves est homogène, ce sont tous des tunisiens.

Le tableau récapitule les caractéristiques des groupes.

	Filles	Garçons	Totale	Niveau moyenne en EPS	Niveau scolaire moyenne
Classe 1	16	15	31	17,5	12,9
Classe 2	16	12	29	16,3	13,1
Classe 3	13	16	28	18,2	12,2

Tableau 5 : caractéristiques globales des groupes.

Dans ce contexte expérimental, trois enseignants ont accepté de participer à cette recherche. Ces 3 enseignants sont âgés entre 30 et 40 ans, spécialistes du même sport, le basketball. Ils enseignent depuis une dizaine d'années

Enseignant	Genre	Spécialité	Ancienneté	Etablissement
1	Homme	Basket-ball	10 ans	Collège
2	Homme	Basket-ball	10 ans	Collège
3	Homme	Basket-ball	12 ans	Collège

Tableau 6 : caractéristiques globales des enseignants

B. Outils

1. Questionnaire à destination des enseignants

Pour traiter la place du processus de l'évaluation dans la pratique quotidienne des enseignants d'EPS en Tunisie nous avons opté pour un questionnaire comme méthode d'investigation. Il consiste à recueillir des informations sur les différentes formes d'évaluation mises en place, leurs rapports à la notation, les effets estimés sur les conduites des élèves et la place accordée aux dispositifs formatifs afin que les enseignants puissent décrire leurs pratiques et exprimer leurs opinions à propos des évaluations mises en place. En d'autres termes, nous tentons de distinguer ce qu'ils disent de ce qu'ils font. Ce questionnaire permet aussi de comparer les représentations des enseignants tunisiens avec celles des enseignants français

Structure du questionnaire

À l'instar de la recherche de Mougnot (2013) le questionnaire propose « *une alternance de questions ouvertes et fermées. Les questions ouvertes sont principalement destinées à des questions dont nous ne pouvons pas déterminer par avance le codage des réponses. Cependant elles sont assez précises et spécifiques à un objet pour limiter l'étendue et permettre de catégoriser les réponses. Les questions fermées concernent des faits pouvant être quantifiés, ou nécessitant une variété restreinte de réponses. Nous avons aussi proposé une échelle d'attitude, l'échelle de Lickert qui permet de mesurer le degré d'approbation de différentes affirmations proposées concernant l'utilité et l'impact de l'évaluation* » (Mougnot, 2013, p. 2).

Le questionnaire, composé de sept thèmes principaux (voir tableau 3 ci-dessous), présente des questions générales relatives à la programmation en EPS et propose, dès la deuxième interrogation, une question ouverte abordant directement le sujet : « - Question 2 : En une phrase, pour vous, qu'est-ce que l'évaluation ? »

Items	Données à recueillir
Mises en œuvre des évaluations.	-Définition de l'évaluation. -Pratiques relatives aux différentes formes : diagnostique, formative, sommative et coévolution
La notation	-Fréquence de la notation. - Rapport entre les formes d'évaluation et la notation.
Les fonctions de l'évaluation	-Utilité selon ses différentes formes pour l'enseignant et les élèves.
L'impact de l'évaluation sur les élèves et l'implication dans leur évaluation.	-Impact des évaluations sur les conduites motrices, le stress des élèves et sur leur engagement. -Connaissances et assimilation des critères d'évaluation. Construction d'outils d'évaluation.
Le poids des activités enseignées.	-La programmation de l'établissement en EPS. -La fréquence de notation en fonction des activités. -Le rapport entre les activités et la coévolution. -Le rapport entre activités et mise en place de l'évaluation formative. -Les critères d'évaluation et les activités.
Les situations proposées par l'enseignant dans le cycle d'apprentissage	-Le type de situation proposé en EPS. -Le type de situation proposé dans un cycle de demi-fond. - les situations préférées par les élèves dans un cycle de demi-fond.
Les données signalétiques	Le genre- l'âge -l'ancienneté – Le grade - Le type d'établissement d'affectation - La pratique d'une activité physique régulière en compétition ou en loisirs

Tableau 7 : Thèmes abordés dans le questionnaire

Afin d'éviter l'incompréhension ou la confusion entre les différentes formes d'évaluation proposées de la part des répondants, une définition de chacune d'elles est donnée au sein même de la question (voir le questionnaire en annexe 3). En voici un rappel :

- Evaluation formative : évaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint. (De Landsheere, 1979).

- Evaluation sommative : évaluation des acquis se déroulant après l'action de formation et visant à vérifier les acquisitions visées par la formation. (Hadji, 1997).

- Evaluation diagnostique : évaluation devant permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence d'apprentissage. (Scallon, 1988).

- Co-évaluation : évaluation des élèves entre eux.

Pré-test du questionnaire

Nous avons modifié le questionnaire tout en répondant aux spécificités du système tunisien, citons l'exemple de l'ancienneté ; vu que le recrutement des enseignants d'EPS dans les institutions publiques s'est arrêté depuis 2015 à cause des problèmes économiques, alors avec un rythme très lent de recrutement ces dernières années aucun enseignant ayant été interrogé ne possède une expérience d'enseignement inférieure à deux années.

Récapitulatif des modifications apportées au questionnaire :

	Questionnaire France	Questionnaire Tunisie
Question n° 1	<p>Compétence propre</p> <p>CC1 : Réaliser une performance mesurée à échéance donnée.</p> <p>CC2 : Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements.</p> <p>CC3 : Concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique.</p> <p>CC4 : Conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif.</p> <p>CC5 : Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi.</p>	<p>Objectifs</p> <p>O1 : L'élève sera capable de maîtriser son corps dans l'espace dans des situations inhabituelles.</p> <p>O2 : L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans le temps et l'espace.</p> <p>O3 : L'élève sera capable de coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif</p>
Questions n° 3/5/8	<p>On a aussi remplacé les compétences par les objectifs.</p>	<p>Objectifs</p> <p>O1 : L'élève sera capable de maîtriser son corps dans l'espace dans des situations inhabituelles.</p> <p>O2 : L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans le temps et l'espace.</p>

		O3 : L'élève sera capable de coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif
Question n° 17	Mettez une croix dans le tableau ci-dessous pour désigner les niveaux de classe que vous avez cette année : (Annexe 4)	Mettez une croix dans le tableau ci-dessous pour désigner les niveaux de classes que vous avez cette année : Annexe 3)
Grade	Votre grade : Certifié Agrégé Autre	Votre grade : Professeur premier cycle Professeur de l'enseignement secondaire Professeur principal Autre
Ancienneté	Vous enseignez depuis : 0 à 2 ans 2 à 10 ans + de 10 ans	Vous enseignez depuis : 0 à 5 ans 5 à 10 ans + de 10 ans
Niveau de classe	Collèges : 6ème/5ème/4ème/3ème/SEGPA Lycées G et T : 2 nd e/1ère/Term Lycées P : Cap 1/ Cap 2 /Term BEP /2ème / 3ème / Term	Collèges : 7ème/8ème/9ème Lycée : 1ère /2ème /3ème/Bac

Tableau 8 : Tableau récapitulatif des modifications apportées au questionnaire

Le questionnaire a été pré-testé (annexe 1), après l'adaptation au système éducatif tunisien, par 52 enseignants d'EPS volontaires en présence du chercheur pour éviter d'éventuelles incompréhensions liées aux questions.

Nous avons distribué sous un format papier plutôt qu'à distance par voie numérique. Cette procédure a permis, après coup, d'échanger avec eux sur les problèmes liés à la compréhension des questions. Ainsi, 52 questionnaires ont été distribués aux enseignants au sein de divers établissements : 3 collèges, 2 collèges professionnels (CP), 1 collège technique (CT) et 3 lycées dans la région de Grand Tunis (annexe 2).

Ce second test a permis de réaliser les derniers ajustements. Ces corrections relèvent surtout de problèmes de sens. En ce sens, les échanges ont conduit à ajouter d'autres explications aux termes « co-évaluation ». Pour illustration, la co-évaluation a été définie par « l'évaluation des élèves entre eux ».

Diffusion des questionnaires finalisés

En Tunisie, nous avons distribué 200 questionnaires en présence sous format papier, aux enseignants au sein même de leur établissement. Pour ce fait, nous avons visité 19 collèges, 8 collèges professionnels (CP), 7 collèges techniques (CT) et 12 lycées dans la région du Cap Bon (Nabeul, Bni khiar, Maamoura, Tazarka, Dar Chaabane, Slimen, Hammamet, Manzel bouzelfa, Manzel tmim, Grombelia et Korba). 134 questionnaires exploitables, soit 70%, ont été récupérés. Les questionnaires restants n'ont jamais été restitués malgré notre insistance. On a aussi utilisé la voie électronique en diffusant le questionnaire par le logiciel sphinx, on a réussi à récolté 96 questionnaires.

En France, le questionnaire est diffusé par le biais du logiciel Sphinx. Pour faciliter la comparaison entre les enquêtés tunisiens et français, nous avons récolté un nombre égal de questionnaires français, soit 230 questionnaires. En d'autres termes, une fois le total voulu obtenu, nous avons stoppé la diffusion du questionnaire. (Le questionnaire tel que transmis aux enseignants est consultable en annexe 3)

2. Observation des enseignants in vivo

L'observation directe (Corriveau, Lirette et Laurencelle, 1990 ; Kennedy, 1982 ; Piéron et Emonts, 1988) permet d'identifier et de décrire une diversité de pratiques évaluatives. Ces observations ($n = 10$) ont été faites par des étudiants en 2^{ème} année master didactique et interventions en APS à l'ISSEP Ksar Said. Chaque étudiant observe le même enseignant pendant trois séances. Nous avons mobilisé la technique de l'observation dans cette étude à l'aide d'une grille d'observation de la pratique évaluative des enseignants d'EPS pendant 3 différentes séances d'un cycle d'apprentissage (la première séance, au milieu du cycle et la dernière séance). La grille nous permet d'accéder directement aux pratiques des enseignants lorsque ce dernier est en action.

Dans cette optique, la grille d'observation a été conçue en s'imprégnant de la littérature sur les pratiques d'enseignement plus précisément les travaux de Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk et Spallanzani (1993). La grille a été élaborée selon les indicateurs recensés sur la pratique évaluative et en relation avec

les hypothèses de notre recherche. La dernière étape consistait à tester la grille d'observation sur deux enseignants lors d'une séance d'enseignement en EPS à travers des étudiants en 2^{ème} année master didactique et interventions en APS à l'ISSEP Ksar Said. Le fait de tester la grille d'observation nous a conduit à ajuster le nombre d'indicateurs à observer et à familiariser les étudiants avec la grille d'observation pour l'utiliser efficacement.

3. L'étude de terrain : analyse des conduites des élèves

Nous avons réalisé une quasi-expérimentation, qui s'est déroulée en contexte scolaire en Tunisie avec trois classes du collège lors d'une séquence de course de demi-fond : l'analyse des conduites des élèves, à partir d'une observation directe (à l'aide d'une grille d'observation), a été privilégiée dans des situations d'apprentissage préparées en amont. Enfin, nous avons analysé les effets des pratiques évaluatives des enseignants en se focalisant sur leur impact auprès des conduites motrices des élèves, comme décrit ci-après.

Evaluation proposée		Outils	Déroulement	Séances°	Phases
Groupes	Formateurs				
Groupes 1 n=30	Diagnostique	Questionnaire pour les élèves	Test 12min de Cooper	S1	Pré-test
Groupes 2 n=29	Diagnostique		Activité d'opposition	S2	6 semaines d'apprentissage
		Formatrice	Activité d'opposition	S3	
		Formatrice	Activité de coopération	S4	
		Formatrice	Activité de coopération	S5	
		Formatrice	Activité individuelle chacun pour	S6	
		Formatrice	Questionnaire pour les élèves	S7	
		Formatrice	Questionnaire pour les élèves	S7	
Groupes 3 n=28	Diagnostique	Questionnaire pour les élèves	Test 12min de Cooper	S8	Post-test
	Sommative	Questionnaire pour les élèves Avec Plaisiromètre	Test 12min de Cooper	S8	

Tableau 9 : Plan expérimental

Les phases du pré et post tests

L'évaluation des élèves des groupes expérimentaux : lors de la première et dernière séance, les enseignants réalisent une évaluation sous forme d'un test de Cooper (annexe 6). Celui-ci a pour objectif d'évaluer de façon globale le niveau des élèves en situation de course. Il s'agit de parcourir la plus grande distance en 12 minutes. En cas de fatigue importante, l'élève peut marcher ou ralentir puis reprendre la course. La distance parcourue en mètres est relevée à la fin des 12 minutes ; elle permet d'apprécier l'évolution de la performance de chacun à l'issue de la séquence. Les élèves sont répartis à chaque fois en deux groupes : un groupe de coureurs et un groupe d'observateurs. Puis les rôles s'inversent.

Variable provoquée : les cycles d'apprentissage en demi-fond selon plusieurs modalités

Nous avons choisi le demi-fond comme activité support. Elle a été proposée sous trois formes différentes en jouant sur des variables didactiques et pédagogiques : Chaque classe a vécu 6 séances (Voir annexe n 7, 8, 9) entre deux tests de Cooper (S1 et S8) :

-Premier temps (S2 et S3) : deux séances de suite d'opposition, nous avons débuté avec la modalité la plus proche de la pratique sociale

-Second temps (S4 et S5) : deux séances de coopération, les élèves doivent s'organiser et courir en peloton coopératif pour atteindre un but commun nécessitant une stratégie collective.

-Troisième et dernier temps (S5 et S6) de pratique individuelle avec contrat de course ou défis individuels ; les élèves courent les uns à côté des autres sans qu'il soit nécessaire d'interagir avec les autres pratiquants. Dans les trois modalités l'élève agit de façon individuelle ou collective et fait des choix stratégiques en fonction de ses possibilités et de ses objectifs.

Ensuite nous comparons les deux premières modalités avec la dernière la plus coutumière pour les élèves, puisqu'ils se sont habitués à pratiquer le demi-fond sous forme de situation individuelle.

Variable provoquée : le type d'évaluation vécue (formative, sommative et sans évaluation)

La séquence d'apprentissage (6 séances de 2 heures) est commune aux trois groupes, une seule variable est manipulée ; le type d'évaluation vécue (formative, sommative et sans évaluation). Le groupe 1 est le seul qui dispose d'évaluations formatrices pendant le cycle d'apprentissage, ces situations d'évaluation visent à faire émerger des erreurs, des réussites pour apporter des régulations et réorienter les conduites des élèves (voir les détails en annexe 7). Pour la classe 2 nous avons proposé uniquement une évaluation sommative aux élèves à la fin du cycle (voir les détails en annexe 8). Cette évaluation donne lieu à une note, il y a donc un enjeu important pour les élèves lors de l'évaluation. La troisième classe correspond au groupe témoin car elle a vécu le cycle dénué d'évaluation (voir les détails en annexe 9). Le groupe témoin représente le degré zéro de la variable indépendante provoquée : « l'évaluation ». L'enseignant a bien précisé qu'aucune évaluation n'aura lieu.

Ressentis et préférences des élèves : Questionnaire « élève »

Nous avons distribué un questionnaire avant de débiter les séances d'apprentissage, ce qui nous a permis d'analyser les représentations initiales des élèves au sujet du modalité de travail privilégié dans une séance d'EPS (ils préfèrent généralement coopérer avec leurs camarades, s'opposer, être en compétition avec les autres ou travailler individuellement ?)

Ce questionnaire a été distribué aux 3 groupes avec lesquels nous avons fait l'expérimentation (voir ci-dessous la présentation de l'échantillon interrogé)

Séance n°	S1	S2 – S3	S4-S5	S6-S7	S8
Modalité de pratique	-Test 12min de Cooper	-Activité d'opposition	-Activité de coopération	-Activité individuelle chacun pour soi	-Test 12min de Cooper
	Questionnaire pour les élèves.	- Questionnaire pour les élèves.	- Questionnaire pour les élèves.	- Questionnaire pour les élèves.	- Questionnaire pour les élèves avec Plaisiromètre

Tableau 10: les moments de distribution du questionnaire

Nous nous sommes appuyés sur le questionnaire (voir annexe 10) de Johnson et Noremeheisen (1979) qui propose des questions aux choix multiples sous forme d'échelles de Likert et qui permet d'appréhender les préférences des élèves au regard de questions assez générales

mais qui touchent le contexte scolaire. Il a été distribué aux élèves avant et après la séquence d'apprentissage afin d'interroger les ressentis et préférences des répondants. Il a été aussi dispensé au cours de la séquence après chaque modalité (après les séances d'opposition, de coopération et de chacun pour soi). Nous allons analyser le questionnaire selon les trois items suivants : interdépendances coopératives, compétitive et individualiste.

Items	Interdépendance coopérative	Interdépendance compétitive	Individuel
	- Aimer coopérer -Valoriser l'apprentissage coopératif	- Aimer être en compétition -Valoriser l'apprentissage en compétition	Aimer travailler seul -valoriser l'apprentissage individuel

Tableau 11: items abordés dans le questionnaire « élèves »

Dans le questionnaire de fin de cycle on a ajouté trois questions sous forme d'un « Plaisiromètre » afin d'explorer plus finement le plaisir ressenti chez les enfants durant la séquence d'apprentissage. Cette échelle, réalisée par Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré l'USEP « est inspirée des échelles visuelles analogiques (EVA) utilisées dans le milieu médical afin d'évaluer l'intensité de la douleur des patients » (Osadcuk, C., Pironom, J., Fiard, J. et Jourdan, 2012, p. 29). Pour chaque question, les différents échelons sont convertis en points allant de 1 à 5. Un score de 1 correspond à « pas du tout de plaisir » et 5 fait référence à « énormément de plaisir ».

1)As-tu apprécié ce cycle de course ?



2)Penses-tu avoir progressé ?



3)Penses-tu être bon en course ?



Image 1 : La Réglette du plaisir (Plaisiromètre)

C. Traitement des données

Les données recueillies ont été traitées avec le logiciel SPSS. Il permet de réaliser des tris croisés entre différents critères isolés à l'aide de tableaux de contingence. Pour cela nous avons effectué des statistiques descriptives en utilisant un test non paramétrique, le test du Khi-deux. Ce test permet d'affirmer de manière sûre lorsqu'une modalité est majoritairement choisie par tous les participants de manière significative ou non. Ce logiciel nous a permis de faire une analyse de la variance ANOVA qui met en relation un nombre important de variables pour dégager des effets d'interaction. Concernant le questionnaire, les questions ouvertes ont été traitées manuellement en analyse de contenu, en repérant des fréquences

d'apparition de mots et en créant des catégories en fonction des réponses apportées (Bardin, 1977). Les questionnaires français recueillis ont été retranscrits et analysés avec le logiciel Le Sphinx qui a permis de les croiser avec le questionnaire tunisien.

Les moyennes ont été traitées avec un test de Student qui nous a permis d'évaluer si un seul groupe diffère d'une valeur connue (test t à un échantillon), si deux groupes diffèrent l'un de l'autre (test t à deux échantillons indépendants), ou s'il existe une différence significative dans des mesures appariées (test de Student apparié ou à échantillons dépendants).

Après avoir présenté l'état de l'art émanant de notre problématique et la méthodologie, il s'agit ici de présenter les résultats de cette enquête pour déterminer les différences et mieux comprendre les représentations des enseignants à travers leurs dires. Nous avons fait le choix de présenter l'ensemble des résultats ici puisqu'ils sont souvent liés les uns aux autres. Des détails et de croisement de données seront mis en relief. Un bilan de résultats les plus saillants sera proposé avant la discussion.

Chapitre 5 : Résultats

L'activité évaluative des enseignant

Nous allons, dans un premier temps, présenter les données récoltées à partir de la question sur le vécu sportif de notre population interrogée. Nous verrons, à travers cette variable, la relation entre la pratique d'une APS et les pratiques évaluatives des enseignants. Ensuite, nous dévoilerons les principales activités physiques proposées dans le programme et choisies par les enseignants d'EPS interrogés ; l'apprentissage des élèves étant le centre d'intérêt, ceci nous permettra notamment de révéler le rapport entre ces activités enseignées et les objectifs de l'EPS. Enfin, les questions concernant la définition de l'évaluation ainsi que les types d'évaluations employées nous permettront de dresser un état des lieux de l'activité évaluative de notre échantillon.

A. La pratique physique des professeurs d'EPS

Le vécu sportif de l'enseignant est l'un des critères qui peut orienter le contenu du processus d'apprentissage et les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant. C'est une variable importante à étudier pour voir s'il est possible de déterminer des relations entre la pratique sportive et les choix effectués en matière de programmation et d'évaluation scolaire.

Concernant la pratique physique des enseignants interrogés, 96,5 % pratiquent ou ont pratiqué une activité régulière à raison d'au moins deux fois par semaine. Seuls 3,5 % des enseignants interrogés affirment ne pas avoir actuellement, ni avant, pratiqué une activité physique régulièrement. De plus, parmi ces pratiquants, 62,7 % déclarent que leur pratique dominante est (ou était) compétitive.

Avez-vous (ou avez-vous eu) une pratique physique régulière, à raison d'au moins deux fois par semaine :		
Oui	222	96,5 %
Non	8	3,5 %
Total	230	100 %

Tableau 12 : pratique physique des enseignants (n = 230)

1. Les activités physiques pratiquées :

Vu le nombre important des activités pratiquées par les enseignants, nous les avons classifiés en quatre classes. Les catégories ont été conçues à partir des objectifs des instructions officielles tunisienne de l'EPS de 1990;

- Objectif 1: L'élève sera capable de maîtriser son corps dans l'espace dans des situations inhabituelles.
- Objectif 2: L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans le temps et l'espace.
- Objectif 3: l'élève sera capable de coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif.

Une quatrième catégorie a été créée pour les activités pratiquées par les enseignants mais qui ne sont pas enseignées en EPS en Tunisie comme les sports de combats.

Les résultats nous montrent que la plupart des enseignants d'EPS interrogés pratiquent les sports collectifs (n = 110).

Objectif du programme	Activités citées	NB d'enseignants concernés par activité	NB d'enseignants concernés par objectif	Pourcentage d'enseignants concernés par objectif
O1 : l'élève sera capable de maîtriser son corps dans l'espace dans des situations inhabituelles	Gymnastique	9	15	6.7 %
	Danse	6		
O2 : L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans le temps et l'espace	Athlétisme	52	75	33.7 %
	Natation	13		
O3 : l'élève sera capable de coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif	Handball	29	110	49.5 %
	Volleyball	15		
	Basketball	27		
	Football	19		
	Rugby	20		
Sans objectif officiel	Sport de combat	13	22	9.9 %
	Tennis	9		

Tableau 13 : répartition des activités pratiquées par les enseignants selon les objectifs officiels (n = 222)

2. Modalité de pratique physique

65.7 % des pratiquants ont été (ou sont encore) des compétiteurs dans leur activité dominante.

Modalité de pratique physique		
En compétition	138	62,2 %
En loisir	82	36,9%
Non-répondants	2	0,9 %

Tableau 14 : modalité de pratique physique (n = 222).

Il serait utile de signaler que les enseignants avant d'entrer à l'institut supérieur du sport et de l'éducation physique en Tunisie passaient des tests de performance et de démonstration de geste pour être acceptés. Ils sont en général des sportifs d'élite avant la création à partir de l'année 2000 d'une filière d'étude secondaire pour l'obtention d'un « Bac option Sport ». Ceci explique que la majorité des enseignants soient des compétiteurs, on révélera que le tableau n° 13 montre une répartition inégale entre les activités, 49,5 % des enseignants pratiquent les sports collectifs.

Ces résultats sont en adéquation avec les données au plan national. En effet, 53,8 % des licenciés pratiquent des sports collectifs (football, basketball, handball, volleyball et rugby) selon l'institut national de la statistique (INS, 2018)¹² avec une dominance de 64 % des centres de promotion¹³ adressés aux sports collectifs selon l'observatoire National du Sport qui a fait une étude analytique sur le Sport en Tunisie en 2021¹⁴. Le nombre des centres de sports collectifs ($n = 429$) dépasse de loin celui des sports de combat ($n = 111$) et des sports individuels ($n = 105$) et des sports aquatiques ($n = 16$) sur tout le territoire tunisien.

Ce déséquilibre se retrouve aussi dans les programmations d'activités enseignées en EPS en France (During, 2005). La connaissance de la pratique physique des enseignants est intéressante à découvrir puisqu'elle peut être liée à leurs représentations des pratiques évaluatives et aux formes d'évaluation proposées.

B. Les programmations des enseignants interrogés

Nous avons demandé aux enseignants de présenter les activités inscrites pendant l'année scolaire 2019-2020 dans leurs programmes d'enseignement. Pour 230 enseignants interrogés, 1229 activités sont citées avec 12 activités différentes pour travailler les trois objectifs du programme.

¹² Institut national de la statistique (2018). La Tunisie en Chiffres.

¹³ Le Centre de Promotion est un mécanisme de coopération entre une association sportive civile et une ou plusieurs écoles primaires, permettant aux élèves sportifs de continuer à pratiquer le sport au-delà de l'école, au sein de l'AS jouant le rôle d'une nouvelle structure d'accueil.

¹⁴ Observatoire national du sport (2021)

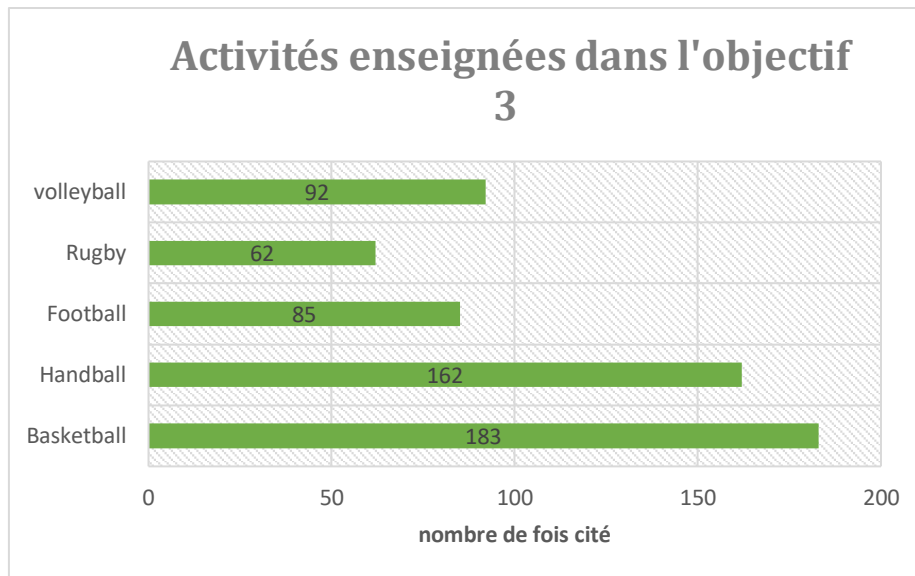


Figure 1 : répartition des activités enseignées dans l'objectif 3.

Les activités d'opposition avec interaction motrice (avec partenaire et adversaires) ont été citées 584 fois (47,5 %) dans le 3^{ème} objectif avec dominance du basketball cités 183 fois (31,3 %) et du handball 162 fois (27,7 %).

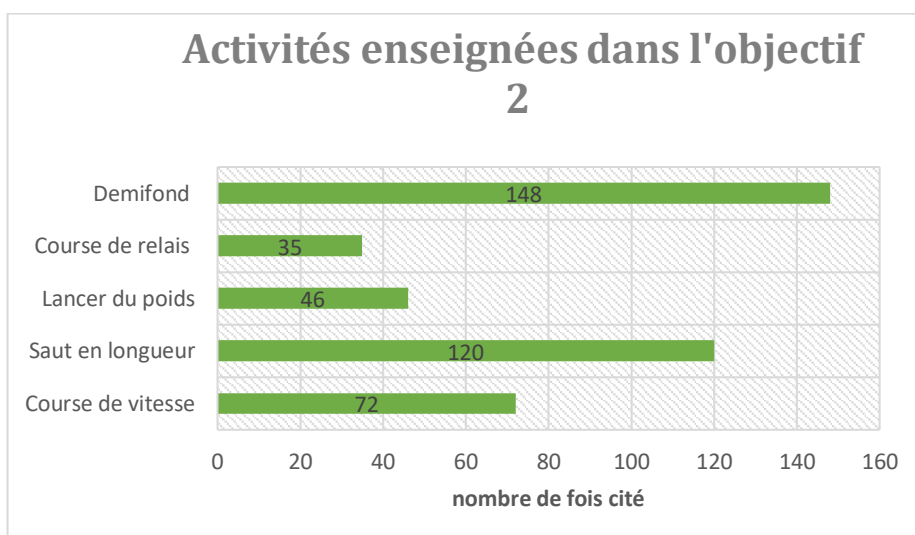


Figure 2 : répartition des activités enseignées dans l'objectif 2.

Concernant le 2^{ème} objectif cité 421 fois (34,2 %), les enseignants ont mentionné 5 types d'activités athlétiques avec dominance du demi-fond par 148 fois (35,1 %) et du saut en longueur par 120 fois (28,5 %).

Quant au 1^{er} objectif, le choix des enseignants est restreint. Les programmes officiels "imposent" la gymnastique, ce qui justifie le fait qu'elle soit citée 208 fois (92,8 %), et on trouve la danse citée 19 fois (8,4 %).

Sachant que 19 enseignants, faute d'infrastructure et de matériels adéquats, n'ont pas tenu compte de cet objectif dans leur programmation annuelle.

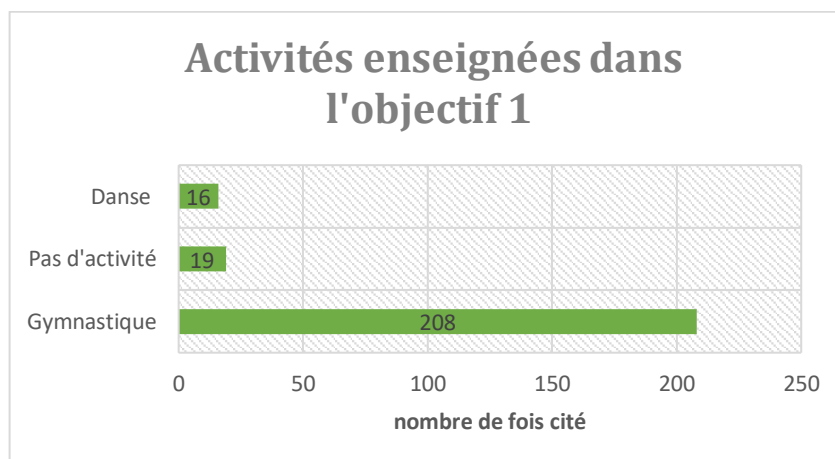


Figure 3 : répartition des activités enseignées dans l'objectif 1.

Les sports collectifs sont largement les activités qui sont les plus enseignées et programmées par notre population interrogée, tout comme les activités qui reflètent une logique de performance (athlétisme). Elles sont représentées dans chaque programme d'enseignement par 3 activités au minimum.

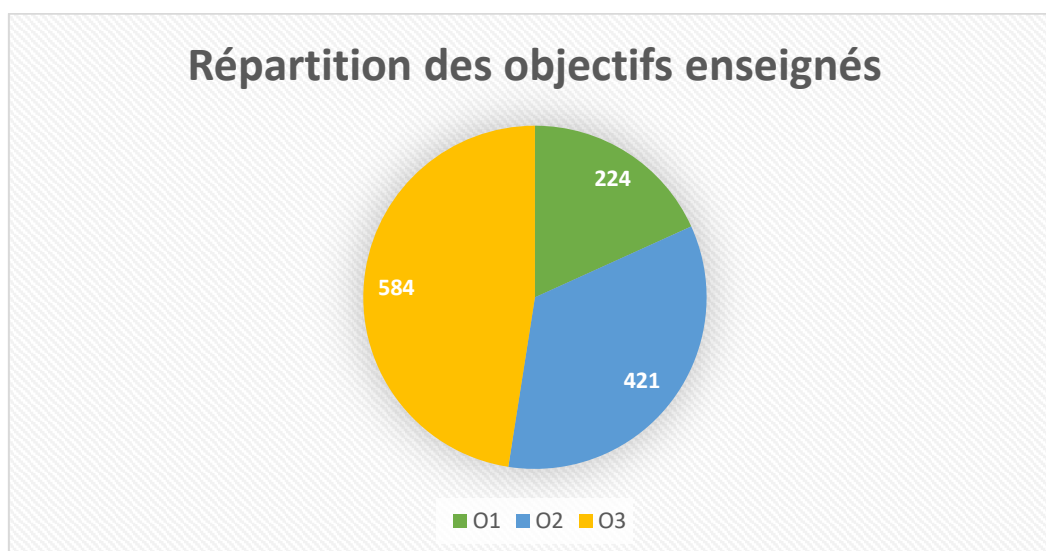


Figure 4 : Activités citées par les enseignants faisant partie de leur programmation et réparties selon les objectifs enseignés.

La répartition inégale des activités enseignées peut s'expliquer par le nombre d'activités proposées dans les programmes officiels dans ces deux objectifs (O2 et O3) qui est plus important que dans l'objectif 1 (gymnastique et danse seulement).

C. Les représentations de l'évaluation des enseignants

La question ouverte « qu'est-ce que l'évaluation ? » posée en début du questionnaire révèle une diversité de réponses qui fait apparaître trois grands champs de réponses : l'utilité de l'évaluation, ce qui est évalué et le moment de l'évaluation.

1. Les finalités de l'évaluation selon les enseignants :

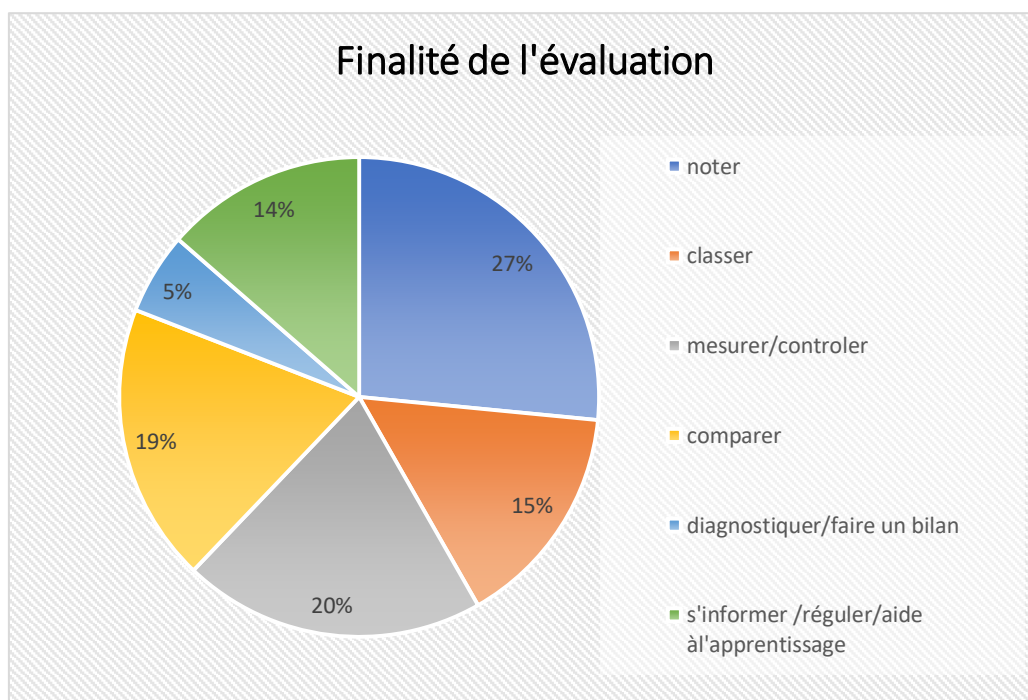


Figure 5 : Répartition des réponses à la question « qu'est-ce que l'évaluation ? »

Pour 230 enseignants interrogés nous avons eu 298 réponses réparties en 6 catégories, parfois plusieurs finalités apparaissent dans la même réponse. Dans la même réponse l'enseignant cite plus qu'une seule finalité. Pour 27 % ($n = 82$) des sujets interrogés l'évaluation est assimilée à la notation, elle permet de mettre une note puisqu'elle est une obligation institutionnelle. Citons l'exemple d'un enseignant qui définit l'évaluation ainsi « Donner une note à l'examen pour les

uns, motiver les autres, et permettre à l'élève de se situer par rapport aux autres ou par rapport à une évaluation nationale ».

Selon 20 % ($n = 63$) des enseignants, l'évaluation sert à mesurer des performances et contrôler. 19 % ($n = 58$) disent que l'évaluation permet de comparer les élèves entre eux ou comparer le niveau de départ de l'élève à celui qu'il a atteint après un cycle d'apprentissage, et/ou comparer leurs données avec un barème. 15 % ($n = 47$) disent que l'évaluation permet de classer les élèves. Seulement 5 % ($n = 17$) disent se servir de l'évaluation pour diagnostiquer le niveau de départ des élèves ou faire un bilan. Par contre 14 % ($n = 42$) des enseignants définissent l'évaluation comme un outil qui permet recueillir des données, s'informer du niveau des élèves afin de réguler l'apprentissage.

Différentes réponses méritent une attention particulière puisqu'elles font l'objet d'un consensus de la part des enseignants, ils mettent en place des évaluations pour noter mais ils affirment aussi que l'évaluation est un outil de régulation d'apprentissage. La finalité de l'évaluation n'est pas uniquement sommative mais ça nous permet de détecter une conception qui fusionne évaluation et notation.

2. Ce que les enseignants disent évaluer

Nous nous sommes ensuite intéressés à ce que les enseignants disent évaluer. La référence à la performance est majoritaire dans les réponses apportées : 34 % ($n = 89$) des enseignants interrogés évaluent la performance des élèves,

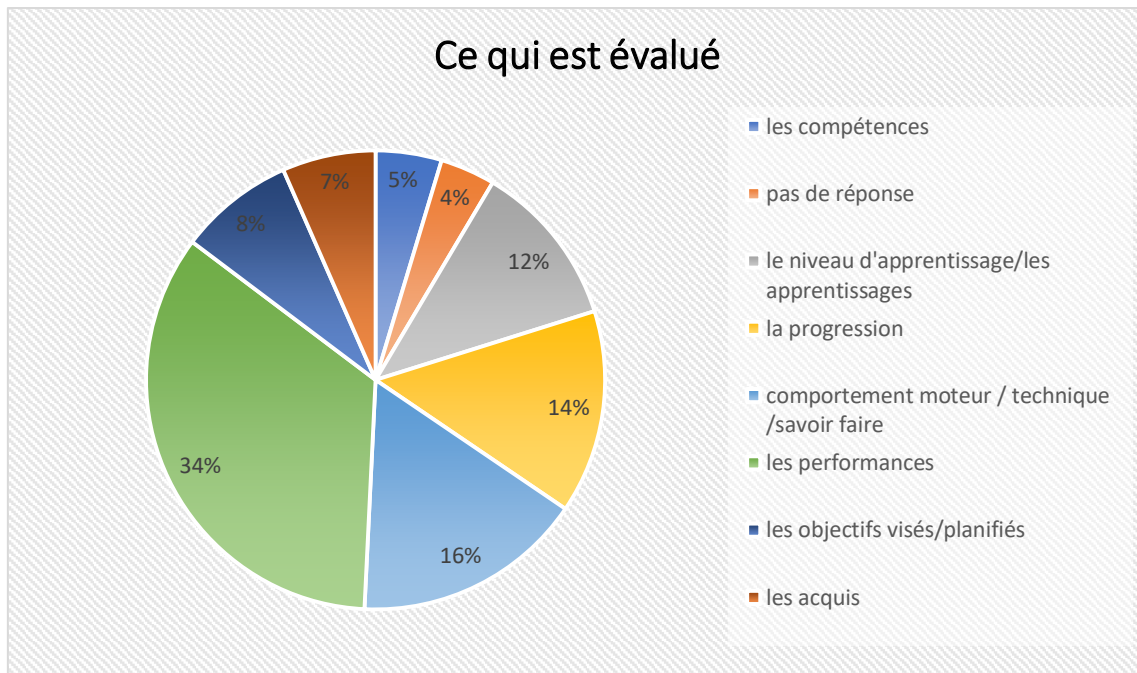


Figure 6 : Répartition de ce que les enseignants disent évaluer

Par exemple un enseignant définit l'évaluation ainsi « L'évaluation nous permet de mesurer les performances motrices et classer les élèves selon un barème à la fin du cycle » et d'après un autre « l'évaluation c'est noter les performances après un cycle d'apprentissage ».

16 % ($n = 42$) évaluent les comportements moteurs observables et mesurables, ils font appel à des critères d'évaluation quantitatifs « Un outil permettant d'évaluer les comportements moteurs d'un élève selon des critères quantitatifs ». Ces réponses nous montrent une orientation vers une représentation sportive de l'évaluation ; celle-ci répond notamment au 1er objectif de la "recherche d'une performance technique toujours meilleure" inscrite dans les Instructions Officielles. Ensuite 14 % ($n = 37$) répondent évaluer la progression des élèves. Notons toutefois que les enseignants évaluent la progression des élèves à travers la performance d'après leurs dires : « juger les performances d'un élève en rapport avec les contenus d'enseignement transmis » ; « Une mesure d'écart entre la performance des élèves et les attendus de fin de séquence. » ; « L'évaluation est une estimation quantitative des progrès réalisés dans une activité ».

12 % évaluent les apprentissages des élèves et utilisent les résultats de l'évaluation pour ajuster et planifier leur enseignement, Pour certains l'évaluation est « un moment privilégié pour guider les apprentissages et pour se situer au regard des compétences visées »

8 % évaluent selon les objectifs ; on remarque que la définition apportée à l'évaluation par les enseignants est proche des concepts employés dans les textes officiels. 5 % utilisent le terme de compétence alors que ce terme n'est pas employé dans les programmes.

En 2002 le système éducatif tunisien a connu une réforme globale, une loi a été décrété à cet effet (loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire, 2002. N° 2002-80). Cette loi annonce l'adoption de l'approche par compétences comme nouvelle méthode pédagogique et didactique d'enseignement pour remplacer l'approche par objectifs. Cependant, en EPS, ce changement n'a pas été réalisé, les anciens Instruction officielles de l'EPS de 1990 sont encore en vigueur.

3. Le moment de l'évaluation

Nous avons par la suite analysé les moments de l'évaluation. 49% (n=113) des enseignants qui indiquent dans leur définition de l'évaluation qu'elle a eu lieu à un moment donné.

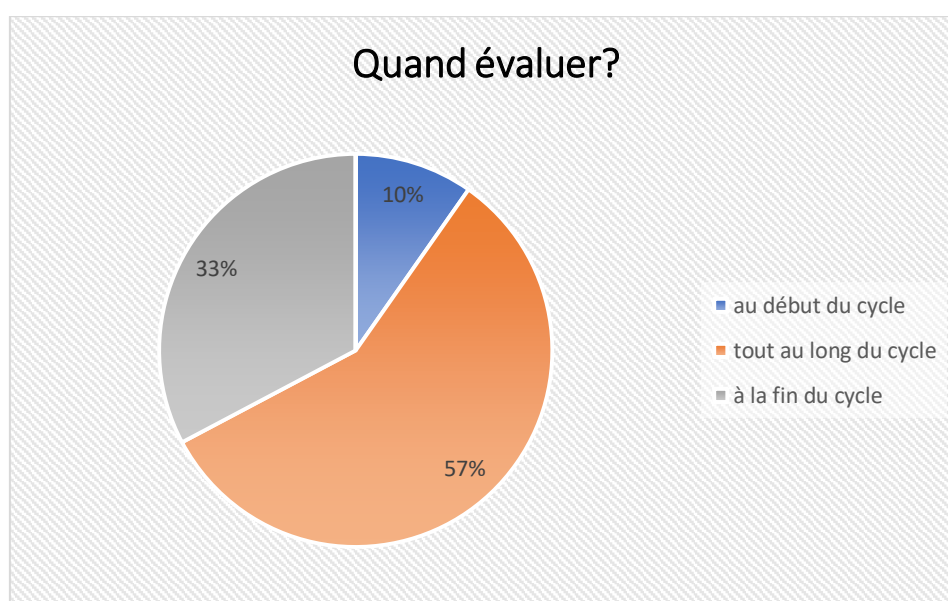


Figure 7 : Répartition de la dimension temporelle de l'évaluation selon les dires des enseignants

L'évaluation diagnostique en début du cycle est citée par 9% (n = 11) des enseignants. Demander une définition de l'évaluation montre que le regard des enseignants est orienté davantage vers l'évaluation sommative, car 57 % (n = 65) disent l'utiliser en fin de cycle d'apprentissage. L'évaluation en cours de cycle est citée indirectement pour 32 % (n = 37) des enseignants qui évaluent « tout au long du cycle ». En combinant ces réponses avec les finalités

accordées par les enseignants à l'évaluation (mesurer, noter, classer) et ce qu'ils évaluent (évaluer des performances, les comportements moteurs), on comprend qu'évaluer tout au long révèle d'une fonction sociale puisque les élèves reçoivent des notes, même si d'autres formes (diagnostique et formative) sont parfois mises en place.

D. Les fonctions de l'évaluation selon les enseignants

Nous allons poursuivre l'analyse en nous référant davantage aux représentations des enseignants de l'évaluation à travers les réponses issues de l'échelle d'attitude à propos des fonctions de l'évaluation (voir annexe 12)

1. La fonction institutionnelle et sociale de l'évaluation

36 % des enseignants interrogés sont tout à fait d'accord pour dire que « évaluer c'est noter » contre 7 % qui ne sont pas du tout d'accord (différence significative à $P < 0,001$), Cela reflète l'importance accordée à la notation et au caractère sommatif de l'évaluation qui est très présent dans les représentations des enseignants. Celles-ci sont largement orientées vers la fonction institutionnelle et sociale de l'évaluation : elles fusionnent évaluation et notation puisque, au niveau institutionnel, l'évaluation sommative est obligatoire. Ils évaluent donc pour pouvoir mettre une note.

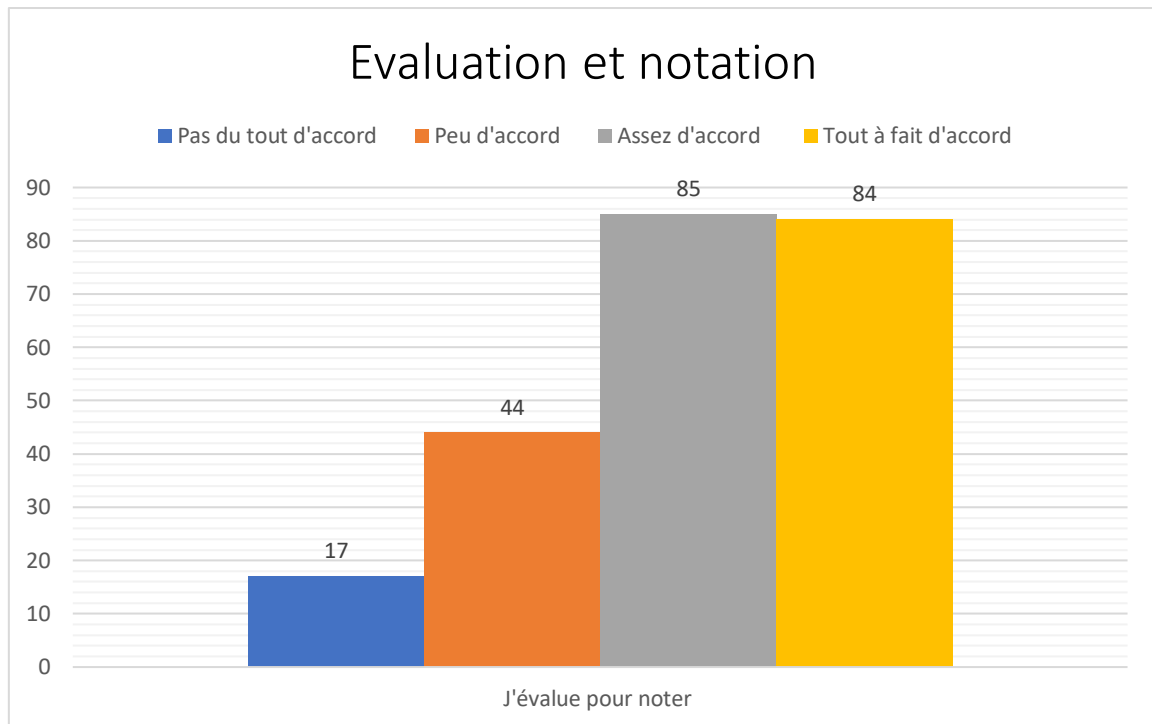


Figure 8 : répartition des enseignants approuvant ou non les propositions relatives à l'évaluation et la notation. Résultats présentés en nombre ($n = 230$).

Certaines précisions peuvent toutefois être apportées en croisant ces résultats avec les données signalétiques. Parmi ceux qui sont « tout à fait d'accord » et « assez d'accord » avec la proposition « j'évalue pour noter », 34,7 % sont des enseignants expérimentés ayant plus de 10 ans d'expérience, ils ont une conception évaluative plus orientée vers la fonction sommative et la notation. Notons qu'il n'y a pas une différence significative selon le genre des enseignants, leur vécu sportif et le type d'établissement. (Voir annexe 12).

Deux items dans l'échelle d'attitude permettent de mesurer le degré d'approbation de l'utilisation de l'évaluation pour une finalité institutionnelle et sociale. La figure ci-dessous dévoile que la majorité des enseignants considère l'évaluation comme un outil de hiérarchisation.

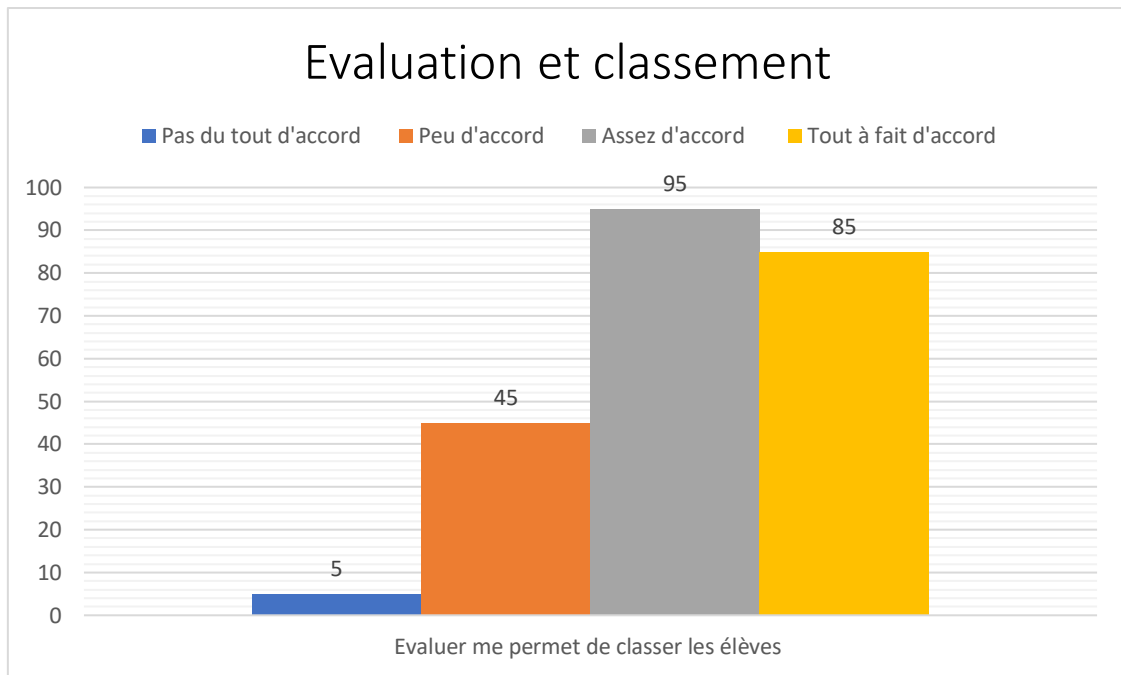


Figure 9 : répartition des enseignants approuvant ou non les propositions relatives à l'évaluation et la notation. Résultats présentés en nombre ($n = 230$).

97,8 % des enseignants ($n = 225$) confirment que l'évaluation permet de classer les élèves avec 37 % ($n = 85$) qui sont tout à fait d'accord. Ils évaluent les élèves en les comparant par rapport à un groupe ou à une classe et/ou en comparant leurs données avec un barème. Cela reflète que l'évaluation pour les enseignants interrogés est liée au besoin de sélectionner les élèves avec un critère chiffré qui objective la progression et les acquis d'un élève. Selon l'ancienneté des enseignants, des résultats significatifs apparaissent. Les expérimentés sont surreprésentés parmi ceux étant d'accord avec le fait d'évaluer pour classer. (Tableau en annexe 12)

2. La fonction pédagogique de l'évaluation

L'évaluation a d'autres fonctions, les résultats issus de l'échelle montrent que l'évaluation serait aussi liée à l'apprentissage. Elle n'est donc pas qu'institutionnelle. Cette tendance est loin d'être isolée puisque la figure ci-dessous nous montre que 39.5 % de notre population est tout à fait d'accord avec le fait que l'évaluation optimise l'apprentissage et 48.2 % est assez d'accord avec seulement 2 % qui sont pas du tout d'accord (Différence significative à $P < 0,001$).

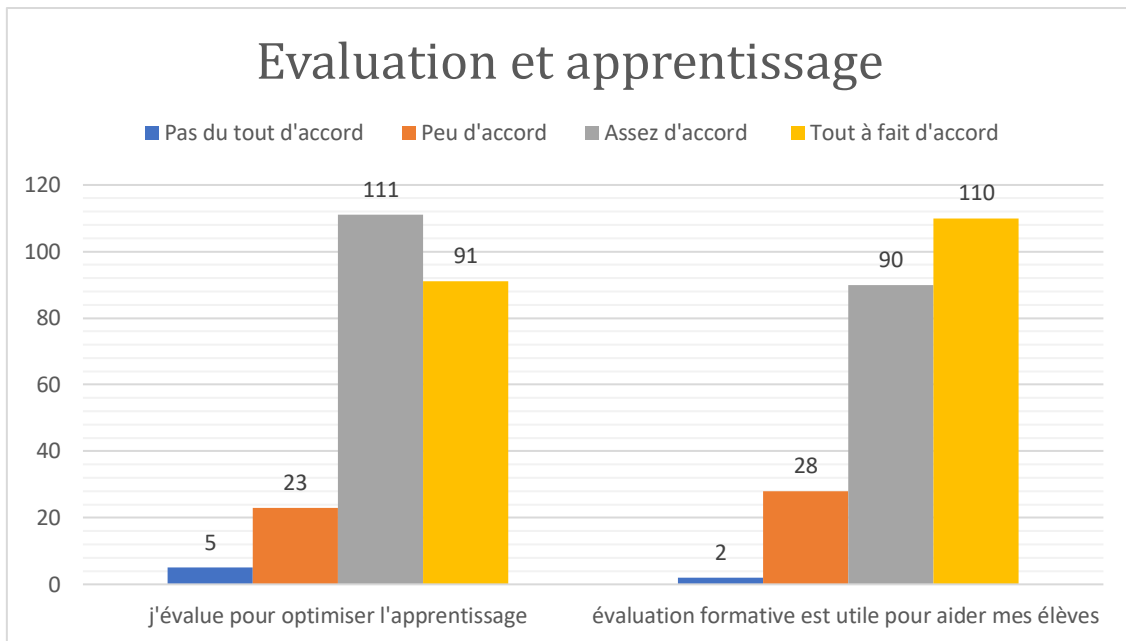


Figure 10 : répartition des enseignants approuvant ou non les propositions relatives à l'évaluation et l'apprentissage. Résultats présentés en nombre ($n = 230$).

Ceci nous montre une intention de la part des enseignants de viser différentes fonctions en même temps.

Dans le même ordre d'idées 47.8 % ($n = 110$) des enseignants interrogés sont tout à fait d'accord pour dire que l'évaluation formative est utile pour aider les élèves à progresser. L'évaluation n'est donc pas uniquement sommative, elle est aussi formative pour l'enseignant.

Les deux questions amènent à des résultats semblables ce qui montre la cohérence des réponses apportées par les enseignants et le lien fort établi entre évaluation et optimisation des apprentissages. Mais ces réponses sont en contradiction avec les résultats précédents concernant la fonction institutionnelle et sociale de l'évaluation, en croisant les données on trouve que la majorité des enseignants qui sont d'accord avec les deux premières propositions le sont aussi avec les deuxièmes.

Les résultats nous montrent que l'évaluation serait aussi liée à la motivation des élèves selon certains enseignants. Trois items dans l'échelle d'attitude permettent de mesurer le degré d'approbation de l'utilisation de l'évaluation pour motiver les élèves. C'est ce que nous analyserons dans la partie suivante.

3. Evaluation et motivation

Les résultats montrent que l'évaluation serait aussi liée à la motivation des élèves : 33,4 % des enseignants sont tout à fait d'accord avec le fait d'évaluer pour maintenir l'engagement des élèves. 46,9 % sont assez d'accord (Différence significative à $P < 0,001$).

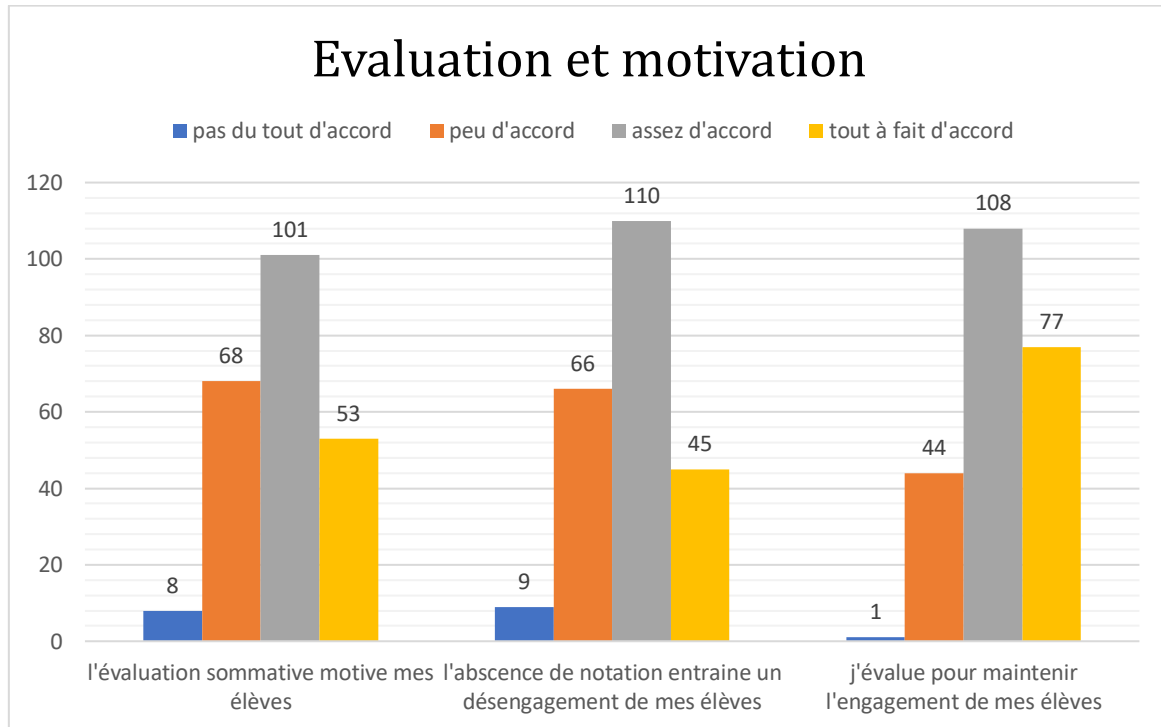


Figure 11 : Représentation graphique des conceptions des enseignants relatives à l'évaluation et l'engagement des élèves (n = 230).

L'analyse des réponses témoigne que la majorité des enseignants interrogés pensent que les élèves sont davantage motivés quand ils sont évalués et notés. Ils associent la mise en place des évaluations à une augmentation de l'engagement des élèves

Même si on remarque une répartition importante des réponses la majorité est d'accord avec le fait que l'absence de notation entraîne un désengagement de élèves ; 47 % sont assez d'accord et 19 % tout à fait d'accord (significative à $P < 0,001$). 66,9 % est d'accord avec le fait que l'évaluation sommative motive les élèves.

Les trois questions nous amènent à des résultats semblables ; ils révèlent que les enseignants pensent que l'évaluation sommative motive les élèves et assure leur engagement. Notons qu'il n'y a pas une différence significative selon les données signalétiques des enseignants interrogés. Abordons maintenant la présentation de résultats plus spécifiques issus du croisement des données pour approfondir l'analyse et mieux comprendre ce qui encourage les enseignants à

mettre des notes malgré leurs intentions de faire progresser les élèves en mettant l'évaluation au service des apprentissages.

E. La mise en place des évaluations sommatives et de la notation

Selon les instructions officielles tunisiennes les enseignants doivent noter les élèves au moins une fois par cycle d'enseignement. La fréquence de la notation des enseignants au cours d'un cycle d'apprentissage qui a été estimée à huit séances dans le questionnaire est variable (un nombre maximum de 6 notes par cycle).

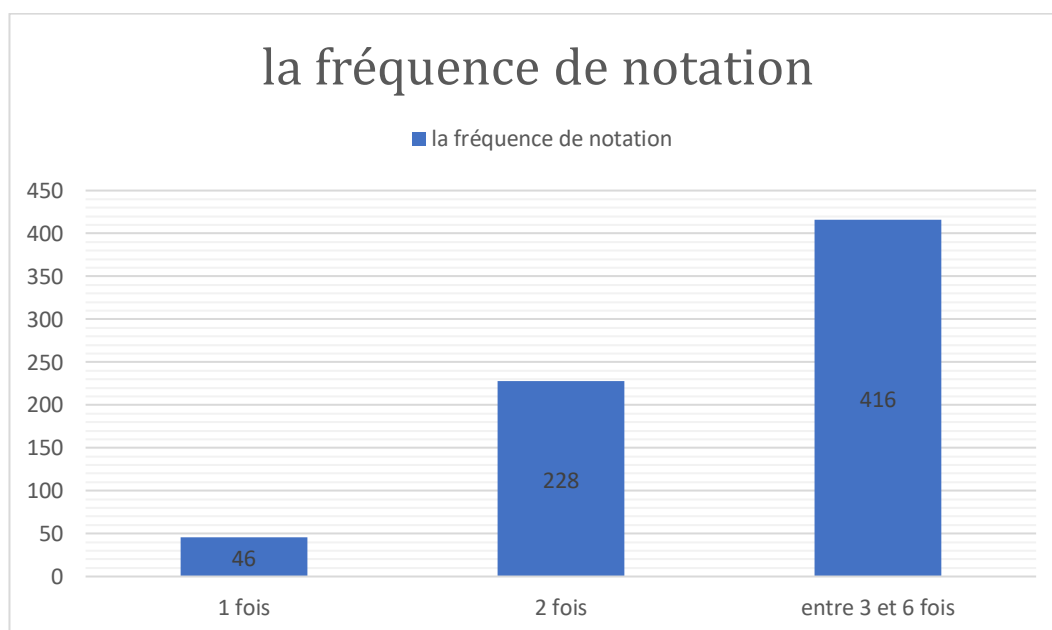


Figure 12 : La fréquence de notation dans un cycle d'apprentissage de huit séances

L'évaluation et la notation semblent très associées. En effet, la majorité des enseignants (60,3%) notent entre 3 et 6 fois en cours de séquence d'apprentissage dans un cycle de huit séances. En moyenne, les élèves sont notés 3 fois par cycle selon les résultats de l'enquête. (Tableau en annexe 12)

Le nombre de notes observé confirme que les évaluations en cours de cycle sont souvent notées. Selon les objectifs enseignés en EPS, aucune différence significative n'apparaît en termes de fréquence de note. Comme souligné plus haut, on remarque que les enseignants répondent d'une façon qui pourrait paraître contradictoire, la

majorité sont d'accord avec le fait d'évaluer pour noter mais aussi pour optimiser l'apprentissage.

J'évalue pour		Pas du tout d'accord /Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Noter	Pas du tout d'accord /Peu d'accord	13	17	31	61
	Assez d'accord	11	52	22	85
	Tout à fait d'accord	4	42	38	84
	Total	23	111	91	230
	Significative /Probabilité $P = 0.00 < 0.05$ / Khi deux =22.920 Degré de liberté : 4				

Tableau 15 : Dépendance entre deux propositions : évaluer pour optimiser l'apprentissage et évaluer pour noter. (n = 230)

En croisant ces données, nous observons une surreprésentation significative des enseignants qui sont assez d'accord et tout à fait d'accord avec « j'évalue pour noter » et qui le sont avec « j'évalue pour optimiser l'apprentissage ». Ceci pourrait être incohérent puisqu'optimiser l'apprentissage ne doit pas être confondu avec la notation. Ces enseignants superposent les finalités des deux évaluations. Ces résultats dévoilent que malgré l'intention des enseignants de mettre en œuvre une évaluation au service des apprentissages, la relation entre évaluation et notation persiste. Cette contradiction pose la question de la différenciation des évaluations sommative et formative, d'ailleurs la moyenne de notation constatée dans les résultats précédentes confirme que les évaluations en cours de cycle sont notées. Après avoir analysé les résultats à propos des évaluations notées et de la fréquence de notation nous allons nous intéresser de plus près aux dispositifs formatifs pouvant être mis en place par les enseignants.

F. L'usage des dispositifs formatifs

1. Les évaluations diagnostiques

L'évaluation diagnostique est majoritairement utilisée par notre population interrogée, 56,1 % affirment en effet mettre en place des évaluations diagnostiques à chaque cycle, et 30,4 % "parfois". Notons que 13,5 % des enseignants interrogés n'ont tout de même jamais réellement mis en place ce type d'évaluation (significative à $P < 0,001$). (Voir annexe 12)

Aucune différence significative par rapport aux variables vécu sportif, ancienneté et type d'établissement n'a été constatée.

Notons que, bien que cette forme d'évaluation ne soit pas obligatoire et qu'elle ne possède pas une fonction institutionnelle de notation, elle est néanmoins inscrite dans les Instructions Officielles et les enseignants sont censés l'utiliser au début de chaque cycle pour connaître le niveau des élèves avant qu'ils n'entreprennent une séquence d'apprentissage.

2. L'usage de l'évaluation formative

La plupart des enseignants ne mettent pas en place des évaluations formatives puisque 53,9% d'entre eux affirment ne jamais le faire (significative à $P < 0,001$). Quoique la majorité des enseignants interrogés au départ pense que l'évaluation formative est utile pour aider les élèves à progresser avec 47,8% des enseignants qui sont tout à fait d'accord.

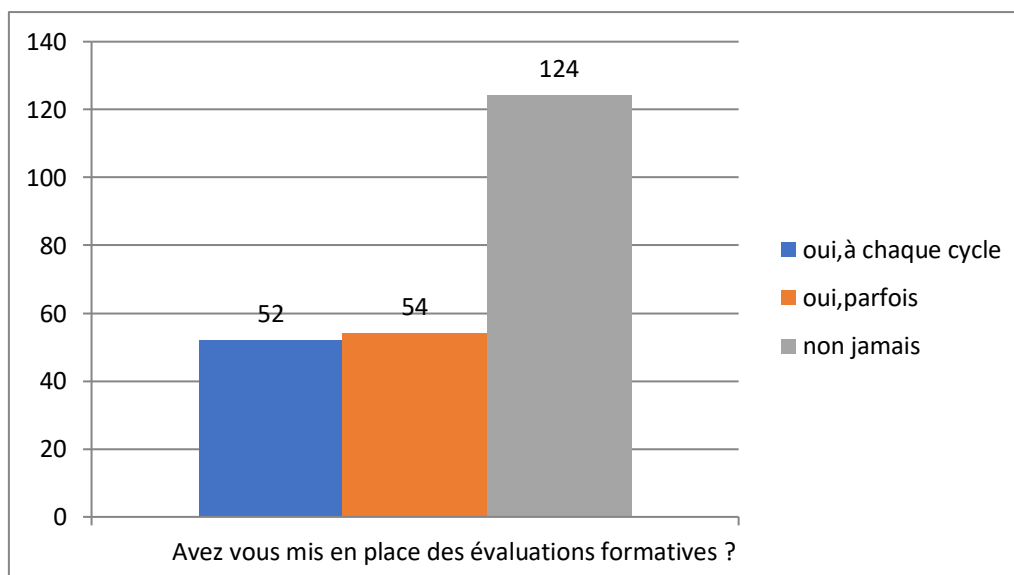


Figure 13 : Répartition des réponses des enseignants interrogés concernant la mise en place des évaluations formatives ($n = 230$)

Ensuite nous allons étudier le rapport entre l'évaluation formative et la notation, il s'agit de porter un regard sur la notation des évaluations au cours d'un cycle d'apprentissage.

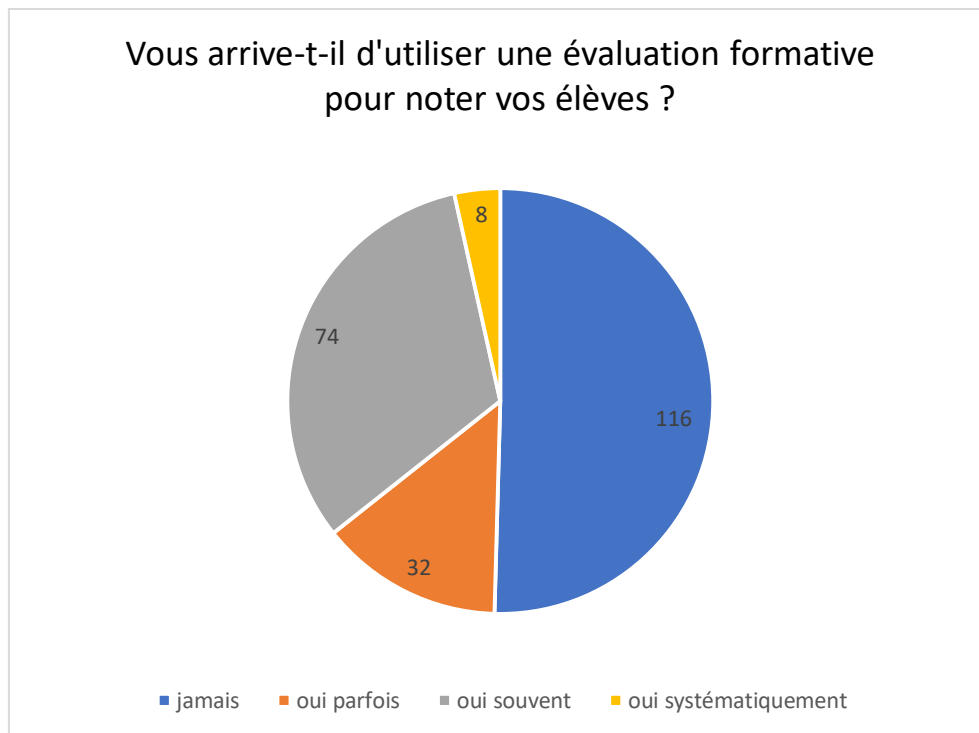


Figure 14: recueil de l'avis des enseignants selon la proposition suivante : « vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter vos élèves ? » (n=230)

53,5% des enseignants affirment ne jamais associer l'évaluation formative à une note, 13,9% d'entre eux donnent parfois une note, 13,9% le font souvent et 18,7% le font systématiquement (significative à $P < 0,001$).

Colonnes : Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves ?				
Lignes : avez-vous mis en place des évaluations formative ?				
	Jamais	Oui parfois	Oui souvent /Oui systématiquement	Total
Oui à chaque cycle	34	4	14	52
Oui souvent	23	15	17	55
Non jamais	59	13	51	123
Total	116	32	82	230
Significative /Probabilité P =0.004 <0.05 / Khi deux =15,376				
Degré de liberté : 4				

Tableau 16 : Dépendance entre deux propositions « avez-vous mis en place des évaluations formative ? » et « Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves ? » (n = 230)

La majorité des enseignants interrogés affirment qu'ils ne notent pas les évaluations formatives peu importe s'ils l'utilisent ou non. (Les réponses n'excluent pas les enseignants qui n'utilisent pas l'évaluation formative). Or, selon les résultats précédents les élèves sont notés en moyenne 3 fois par cycle. En croisant les données la majorité des enseignants qui disent ne jamais noter une évaluation formative notent plus que 2 fois par cycle dans les séquences construites autour des objectifs 1 et 2. (tableau en annexe 12)

Malgré l'intention des enseignants de mettre en œuvre une évaluation au service des apprentissages, la relation entre l'évaluation formative et la notation est visible dans les résultats précédents. Ces résultats dévoilent que les évaluations formatives sont régulièrement détournées de leur fonction.

3. Évaluation formative et objectif des programmes de l'EPS

Une échelle de classement a été proposée aux enseignants pour mesurer le poids des objectifs dans la mise en place d'évaluations formatives. 51,7% des enseignants interrogés disent que les activités de l'objectif 2 (« L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans

le temps et l'espace ») sont celles qui permettent le plus facilement la mise en place d'évaluations formatives.

Classer les objectifs selon qu'ils facilitent la mise en place d'évaluation formative		
O1	63	27,4%
O2	119	51,7%
O3	48	20,9%
Total répondants	230	100%

Tableau 17 : Répartition des objectifs qui favorisent la mise en place d'évaluations formatives (n =230).

Ainsi, pour la majorité interrogée, le suivi des résultats et des progrès de chacun est plus facile à travers des critères d'évaluation quantitative : il est effectivement plus aisé de visualiser les progrès des élèves à travers une performance mesurable ; la comparaison des performances des élèves en est d'autant plus observable aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève et ce, d'une séance à une autre.

En dépit de la confusion entre l'évaluation sommative et formative, par la présence de la notation qui subsiste, nous avons observé chez les enseignants interrogés une volonté d'impliquer les élèves à leur évaluation par la mise en place de la coévaluation.

4. La co-évaluation

Il a été demandé aux enseignants s'ils utilisaient la « co-évaluation élèves » et, si oui, à quel moment ? Ce procédé est fréquemment utilisé par 58,7 % d'entre eux. Parmi eux, 75,6 % la mettent en place lors des évaluations formatives, 14,8 % lors de l'évaluation diagnostique et seulement 2,2 % lors des évaluations sommatives. Par ailleurs, pour 48,7 % des enseignants interrogés, la co-évaluation est plus simple à mettre en place à travers les activités à « performances mesurables dans le temps et l'espace » (Objectif 2). Le résultat de l'action dans cet objectif étant immédiatement disponible, mesuré et chiffré, la co-évaluation est effectivement plus facile à mettre en place lorsque la performance est quantifiable et mesurable avec le chronomètre ou le décamètre.

Classer les objectifs selon qu'ils favorisent la co-évaluation (classé 1)		
O1	63	27,4 %
O2	112	48,7 %
O3	55	23,9 %
Total répondants	230	100 %

Tableau 18 : Répartition des objectifs qui favorisent la co-évaluation (n = 230).

Ces enseignants utilisent la co-évaluation pour que l'élève contrôle la mesure pour ses camarades ; les enseignants orientent encore une fois la finalité des dispositifs de l'évaluation formative vers la connaissance du résultat. On remarque une conception traditionnelle qui peut influencer l'implication de l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages.

G. Convergence des points de vue : évaluation sommative et formative

Comme souligné plus haut la majorité des enseignants sont d'accord avec deux propositions contradictoires « évaluer c'est noter » et « j'évalue pour optimiser l'apprentissage. Cette confusion pose la question de la différenciation des évaluations sommative et formative. En effet, pour 96.5 % des enseignants interrogés, les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes. Une tendance confirme que les enseignants experts (56,7 %) et les compétiteurs (74,5 %) sont surreprésentés parmi ceux étant tout à fait d'accord (différence significative à $P < 0,001$).

Colonne : vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter vos élèves ?				
Ligne : les évaluations sommatives et formatives sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes				
	Jamais	Oui parfois	Oui souvent / Oui systématiquement	Total
Pas du tout d'accord/peu d'accord	10	8	11	29
Assez d'accord	57	9	32	98
tout à fait d'accord	49	15	39	103
Totale	116	32	82	230
Khi-deux=8.726 Ddl=4 / P=0,068>0,05 différence non significative				

Tableau 19 : Dépendance entre deux propositions « avez-vous mis en place des évaluations formative ? » et « les évaluations sommatives et formatives sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes » (n = 230)

D'après les résultats du tableau ci-dessus 52 % de ceux étant assez et tout à fait d'accord avec la proposition « les évaluations sommatives et formatives sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes » n'ont jamais noté une évaluation formative, ils utilisent les deux formes d'évaluation d'une façon complémentaire au regard des objectifs à atteindre. 48% de ceux étant assez et tout à fait d'accord notent systématiquement souvent ou parfois les évaluations formatives. Certaines pratiques favorisent la confusion entre les deux formes d'évaluation.

Malgré la volonté des enseignants de faire progresser les élèves en mettant l'évaluation au service des apprentissages, les avis sont très partagés concernant la différenciation faite entre la finalité de l'évaluation formative et sommative par les enseignants. Ces représentations très disparates des enseignants est ce qu'elles influencent la différenciation des élèves des deux formes d'évaluation ?

1. La construction des outils d'évaluation avec les élèves

L'implication des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages pour favoriser leur autonomie a été questionnée autour de trois axes : la mise en place de co-évaluations, la mise en place des évaluations formatives et la construction d'outils d'évaluation avec leurs élèves. En premier lieu, nous ferons référence à la construction d'outils d'évaluation avec les élèves. 37 % des enseignants disent construire des outils d'évaluation avec leurs élèves. Il est à remarquer que 56,3 % des enseignants qui utilisent la co-évaluation disent construire des outils d'évaluation avec leurs élèves. Ces enseignants sont, d'après leur réponse, engagés dans une démarche formatrice.

La figure ci-dessous nous montre, en fonction de critères proposés, l'avis des enseignants quant à ce qui influence cette construction. Les enseignants ne construisant jamais d'outils d'évaluation avec leurs élèves ne sont pas pris en compte.

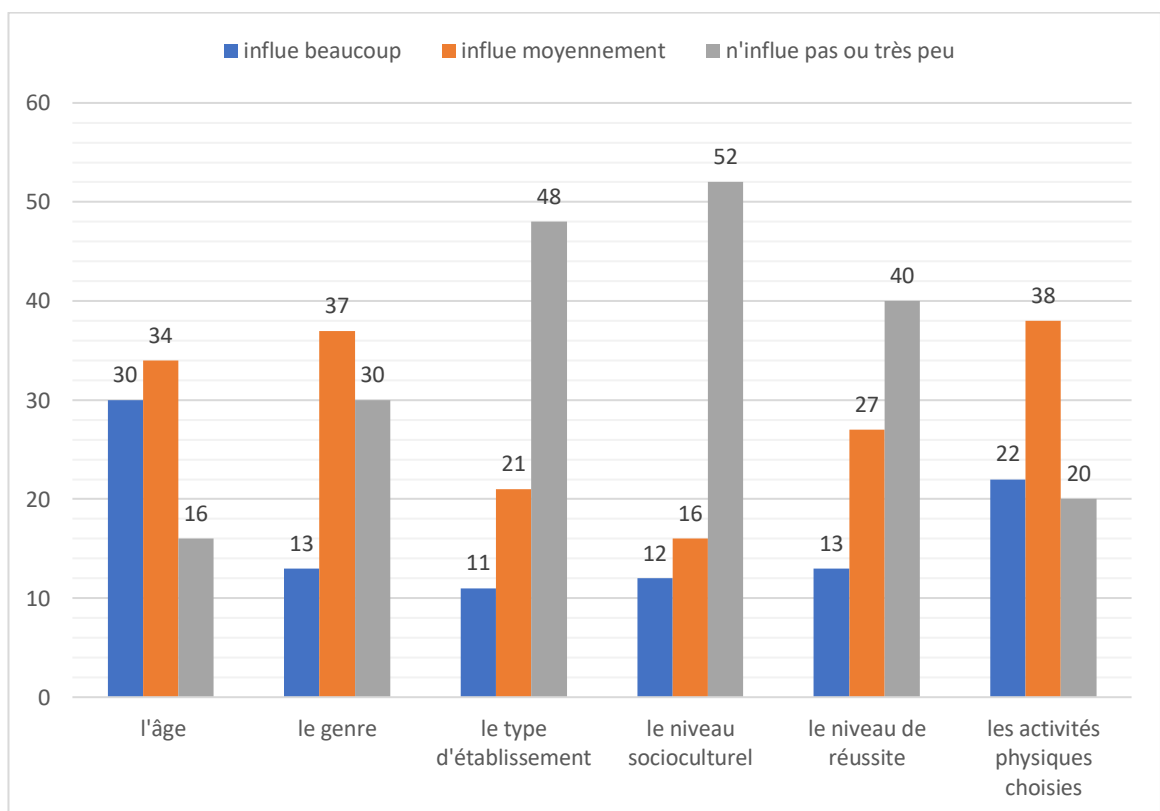


Figure 15 : Les critères influençant la construction d'outils d'évaluation avec les élèves. Résultats présentés en nombre de réponses apportées sur les 84 enseignants concernés.

Les enseignants qui construisent des outils avec leurs élèves disent le faire en majorité en fonction de l'âge (80% dont 37,5% influe beaucoup) et du genre (62,5 % dont 16,2 influe beaucoup) des élèves.

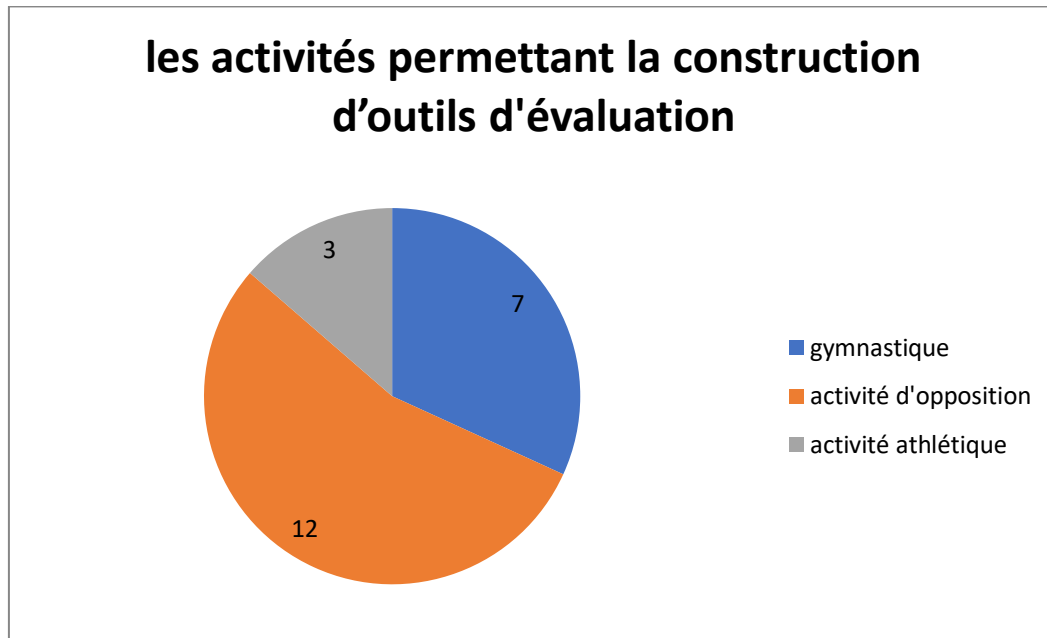


Figure 16 : Représentation des activités permettant la construction d'outils avec les élèves. Elle ne concerne que les enseignants qui pensent que les activités influencent cette mise en place (=22)

Pour les enseignants (27,5 %) qui pensent que les activités physiques influent beaucoup la construction d'outils d'évaluations avec les élèves, les réponses sont partagées entre 54 % qui ont répondu que les sports collectifs permettent cette construction, 36 % la gymnastique et 18 % les activités athlétiques.

Ces mises en œuvre visent à associer les élèves à leur évaluation et leurs apprentissages notamment en favorisant l'assimilation des critères d'évaluation. Ceci a fait l'objet d'un questionnement dans la partie suivante ; la construction des outils d'évaluation assurent-elles l'assimilation des critères d'évaluation par les élèves ?

2. L'assimilation des critères par les élèves

D'après les résultats précédents la majorité des enseignants ne construit pas d'outils d'évaluation avec les élèves. Cela nous amène à nous poser la question de la différenciation

entre les évaluations (formatives sommatives) et l'assimilation des critères d'évaluation par les élèves. La mise en place de co-évaluations, la construction d'outils d'évaluation avec leurs élèves, et la mise en place des évaluations format visent à impliquer les élèves dans leur évaluation en favorisant l'assimilation des critères d'évaluation. Cependant, les avis sont très partagés concernant la différenciation qui serait faite par les élèves entre les évaluations (formatives et sommatives). Un tiers des enseignants interrogé dit concevoir des outils d'évaluation avec les élèves. Ceci est pertinent dans la mesure où cela leur permet de se confronter aux critères d'évaluation. Mais avant de se concentrer sur la distinction entre les finalités sociales et pédagogiques de l'évaluation revenons sur l'assimilation des critères d'évaluation par les élèves. Ceci a fait l'objet d'un questionnaire lors de l'enquête.

La quasi-totalité des enseignants informe les élèves des critères d'évaluation (96%). Parmi eux 47% les informe à la fin du cycle. Mais la communication des critères assure-t-elle leur assimilation par les élèves ? À ce propos, 64,8% des enseignants interrogés pensent que ces critères sont assimilés par les élèves et 25,2% affirment le contraire. Entre eux deux, seulement 10 % estiment qu'ils le sont « parfois ».

Une question ouverte permettait aux enseignants ayant répondu « parfois » d'expliquer leurs opinions. La majorité affirme que certains élèves ne les assimilent pas en raison de leur âge ou de leur niveau en EPS mais aucun enseignant n'évoque la possibilité de ne pas être assez clair dans ses explications ou l'incompréhension des grilles d'évaluation. Notons que la quasi-totalité de ceux qui ont répondu à cette question sont des enseignants qui ont une expérience de plus de 10 ans ($n = 9$). Il a ensuite été demandé aux enseignants de citer trois activités qui permettent le plus l'assimilation des critères. Les réponses sont partagées entre 54 % qui ont répondu que les sports collectifs permettent cette assimilation, 36% la gymnastique et 18 % les activités athlétiques. Les activités où les critères qualitatifs sont déterminants sont surreprésentés.

H.L'évaluation du côté des élèves

Les représentations des enseignants concernant la compréhension et l'implication de l'élève dans son évaluation sont intéressantes. Si les élèves distinguent le rôle de l'évaluation alors il est probable que les critères soient davantage connus et compris. Malgré la volonté des enseignants de faire progresser les élèves en mettant l'évaluation au service des apprentissages,

les pratiques sont parfois bien différentes du fait d'un recours fréquent à la notation qui change ainsi aux yeux des élèves la finalité de cette évaluation

1. La distinction faite entre évaluation sommative et formative

89,1% des enseignants interrogés sont d'accord avec le fait que leurs élèves ne différencient pas l'évaluation formative et sommative.

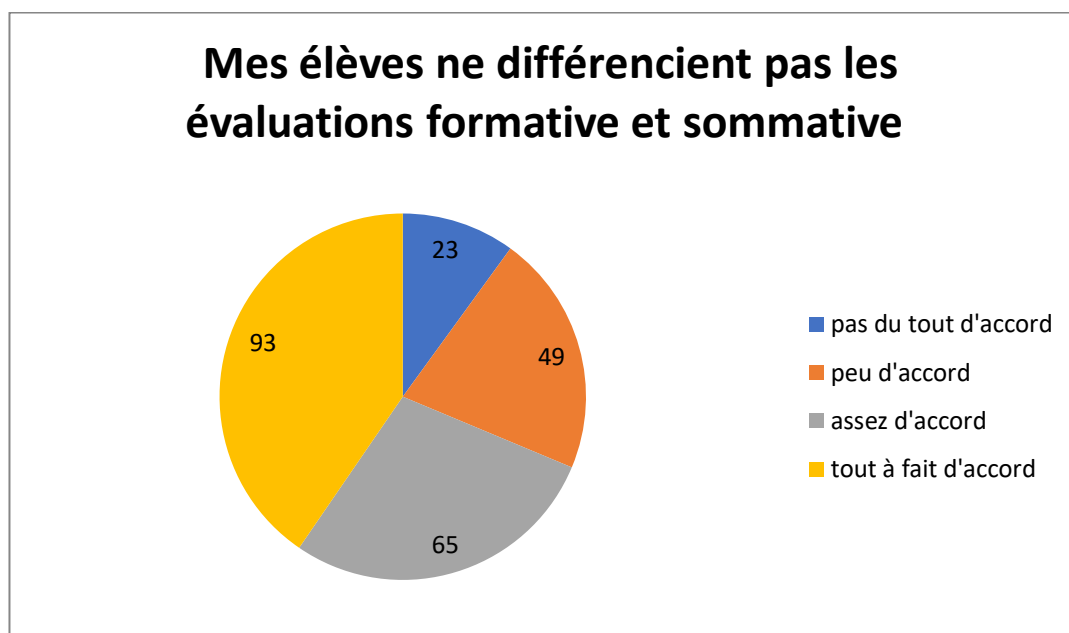


Figure 17 : recueil de l'avis des enseignants relatives à : « mes élèves ne différencient pas les évaluations formative et sommative » (n=230).

Nous observons aussi parmi ceux qui ne construisent pas d'outils avec leurs élèves, que 67,7 % pensent que ces derniers ne différencient pas les formes d'évaluation (significative à $P < 0,05$). En revanche, 54,8 % parmi ceux qui sont tout à fait d'accord avec le fait que leurs élèves ne différencient pas entre les deux types d'évaluations, notent l'évaluation formative. Une évaluation formative qui serait notée peut amener une centration de l'attention de l'élève sur le résultat ; pour eux les notes sont l'équivalent d'un salaire (Merle 2006). Elles récompensent leurs mérites et permettent le passage dans la classe supérieure et l'estime de leurs parents (Merle 2006). Et cela ne leur permet pas de faire la distinction entre les finalités sociales et pédagogiques de l'évaluation. « Il faudrait que les évaluations formatives ne puissent pas être assimilées aux évaluations sommatives, afin que les élèves aient pleinement confiance

en l'évaluation et qu'ils aient aussi conscience du droit à l'erreur qui leur est offert. » (Mougenot, 2013, p 57).

2. Les conduites des élèves en évaluation

49,1% des enseignants interrogés ne sont pas du tout d'accord avec le fait que l'évaluation soit une source de stress pour les élèves, 18,3% sont peu d'accord, 22,6% assez d'accord et 10 % tout à fait d'accord ($P < 0,05$). Le croisement des données fait émerger une forte relation entre les deux propositions suivantes : « L'évaluation en général est source de stress pour les élèves » et « L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves ». Ce sont surtout les enseignants qui sont d'accord avec le fait que la notation motive les élèves qui sont peu d'accord ($n = 96$) avec le fait que l'évaluation est une source de stress (significative à $P = 0.00 < 0.005$; khi deux = 20.140).

Dans le même ordre d'idées 71% des enseignants pensent que leurs élèves ne se conduisent pas de la même façon lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation sommative et 59% en situation d'évaluation formative (significative à $P < 0,05$).

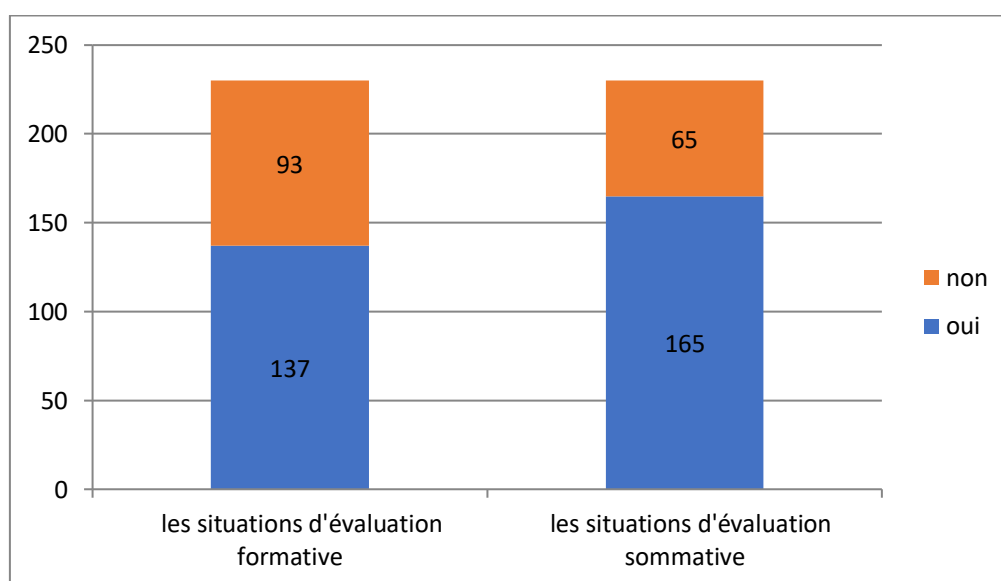


Figure 18 : Répartition des réponses des enseignants interrogés relatives aux changements des conduites des élèves entre les séances d'apprentissage et les situations d'évaluation (formative ou sommative).

94,9 % ont répondu « oui » pour les deux propositions (les élèves ne se conduisent pas de la même façon lorsqu'ils sont en situations d'évaluation formative sommative) et seulement 5,1

% des enseignants interrogés pensent que les élèves modifient leurs conduites en évaluation sommative mais pas en évaluation formative

Notons que les enseignants qui notent l'évaluation formative admettent que les conduites de leurs élèves lors de cette évaluation sont différentes et inversement les enseignants qui ne notent jamais les évaluations formatives pensent que les élèves ne modifient pas leur conduite dans ces situations par rapport aux situations d'apprentissage.

Colonne : conduites motrices et évaluation formative			
Ligne : vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter vos élèves ?			
	Oui	Non	Totale
Jamais	86	30	116
Oui parfois	23	9	32
Oui souvent	54	20	74
Oui systématiquement	2	6	8
Totale	165	65	230
Khi-deux=9.005 Ddl=3 / P=0,026<0,05 différence significative			

Tableau 20 : Dépendance entre deux propositions « vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter vos élèves ? » et « les élèves ne se conduisent pas de la même façon lorsqu'ils sont en situations d'évaluation formative sommative » (n = 230)

I. Synthèse des résultats

L'objet de l'évaluation dans les programmes officiels en Tunisie est essentiellement de mesurer les performances, mais l'acte d'évaluer ne doit pas se limiter à la comptabilisation des performances réalisées en vue d'un classement. Il doit permettre l'appréciation qualitative des conduites motrices. Or, le privilège accordé en EPS au concept de performance est visible dans les définitions accordées par les enseignants interrogés : ils évaluent la performance et les comportements moteurs observables et mesurables. Ils font appel à des critères d'évaluation quantitatifs. La pédagogie par objectifs, qui est excessivement centrée sur les comportements moteurs, est l'approche en vigueur dans les programmes officiels en Tunisie. Cette représentation qui est largement orientée vers la performance répond au 1^{er} objectif des instructions officielles : la recherche d'une performance technique toujours meilleure. De façon cohérente une définition de l'évaluation oriente le regard des enseignants davantage vers l'évaluation sommative. Les enseignants interrogés semblent être fortement attachés à la notation et auraient tendance à privilégier l'évaluation sommative au détriment de l'évaluation formative qui constitue la pièce clé du processus d'apprentissage. Il existe dans l'esprit d'une grande partie des enseignants une certaine confusion entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative. En effet, des évaluations présentées aux élèves dans une perspective formative pour obtenir des indications sur leur cheminement vers le savoir sont en fait exploitées dans une perspective sommative. Bien que nos enquêtés différencient dans leurs réponses les évaluations sommatives de celles formatives, la pratique selon leurs dires peut porter à confusion. Dans le même ordre d'idées, Brau-Antony (2001) disait que les enseignants ont tendance à faire cohabiter les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation.

Beaucoup d'enseignants ne mettent pas en place d'évaluations formatives puisque 53.9% d'entre eux affirment ne jamais le faire et ce, malgré que la majorité des enseignants interrogés au départ pense que l'évaluation formative est utile pour aider les élèves à progresser avec 47,8% des enseignants qui sont tout à fait d'accord. Entre les intentions et les actes, il y a un grand écart. Il est difficile pour les enseignants de rompre avec les méthodes traditionnelles alors même qu'ils sont convaincus de l'utilité de ces dispositifs formatifs.

La présence de la note sanctionnant une évaluation formative est largement utilisée par les enseignants : 35,8 % d'entre eux les notent parfois et 12.7 % souvent. L'évaluation formative est détournée de sa finalité. Elle est devenue une sorte d'étape intermédiaire à l'évaluation

sommative. En moyenne, les élèves sont notés 3 fois par cycle selon les résultats de l'enquête, avec 59,2 % d'enseignants qui notent entre 3 et 6 fois en cours de séquence d'apprentissage dans un cycle de huit séances. Ce nombre élevé met en évidence l'obsession de noter chez certains enseignants et confirme que les évaluations en cours de cycle sont souvent notées.

À travers le croisement de certaines questions, nous avons pu mettre en évidence les décalages existants entre les dires, les représentations des enseignants et les théories des experts. Brau-Antony (2001) a montré que les discours des enseignants n'obéissent pas aux mêmes logiques de construction que celles des théories des experts. Malgré la présence des définitions des différentes formes d'évaluation en bas de page dans le questionnaire, les enseignants redéfinissent les concepts selon leurs représentations.

Lors de notre analyse, nous avons abordé dans un premier temps la place du processus de l'évaluation et, plus particulièrement, les évaluations sommatives et formatives dans la pratique quotidienne des enseignants d'EPS en Tunisie. Dans un second temps, une comparaison des représentations des enseignants tunisiens avec celles des français sera réalisée. Nous tenterons ainsi d'appréhender certains paradoxes qui impliquent couramment la question de la différence de culture, questionnant la référence des programmes d'EPS français en tant que modèle pour ceux de la Tunisie.

Comparaison : entre la Tunisie et la France

De nos jours, les comparaisons internationales dans le champ de l'éducation semblent tout à fait d'actualité, sachant que l'idée de comparer et voir ailleurs pour mieux juger est très ancienne. Dans cette partie nous allons comparer les représentations des enseignants tunisiens et français. L'histoire et l'évolution du système éducatif tunisien est étroitement liée à l'influence du système éducatif et le régime du protectorat français « Faut-il rappeler d'abord que les mesures législatives touchant à l'enseignement public en métropole trouvaient automatiquement leurs échos dans les colonies et autres protectorats où des systèmes d'instruction publique étaient mis en place, dès les premières années de la présence française » (Ayachi, 2015, p. 190).

Nous avons choisi de comparer pour mieux comprendre la place que le récit scolaire tunisien accorde au référent français.

Pour traiter la place du processus de l'évaluation dans la pratique quotidienne des enseignants d'EPS en Tunisie et en France nous avons opté à l'enquête par questionnaire comme méthode d'investigation. Dans la continuité des travaux de Lucie Mougenot (2013), nous avons travaillé avec le questionnaire qu'elle a utilisé en l'adaptant aux changements du système éducatif français et tunisien. Ce questionnaire nous permet aussi de comparer les représentations des enseignants en Tunisie et ceux des enseignants en France en se concentrant sur la notation dans les évaluations et l'utilisation des dispositifs formatifs par les enseignants.

A. Les représentations de l'évaluation des enseignants des deux pays

Nous opérons un focus particulier sur les représentations de l'évaluation des enseignants en Tunisie et en France pour cela nous allons comparer les réponses issues d'une question ouverte « qu'est-ce que l'évaluation ? ». De nombreux verbes sont liés à l'évaluation et nourrissent l'imagination commune : noter, mesurer, informer, juger, remédier, contrôler, vérifier, sélectionner, comparer, récompenser, sanctionner.

Selon les enseignants français cinq grandes catégories apparaissent comme en témoigne la figure ci-dessous.

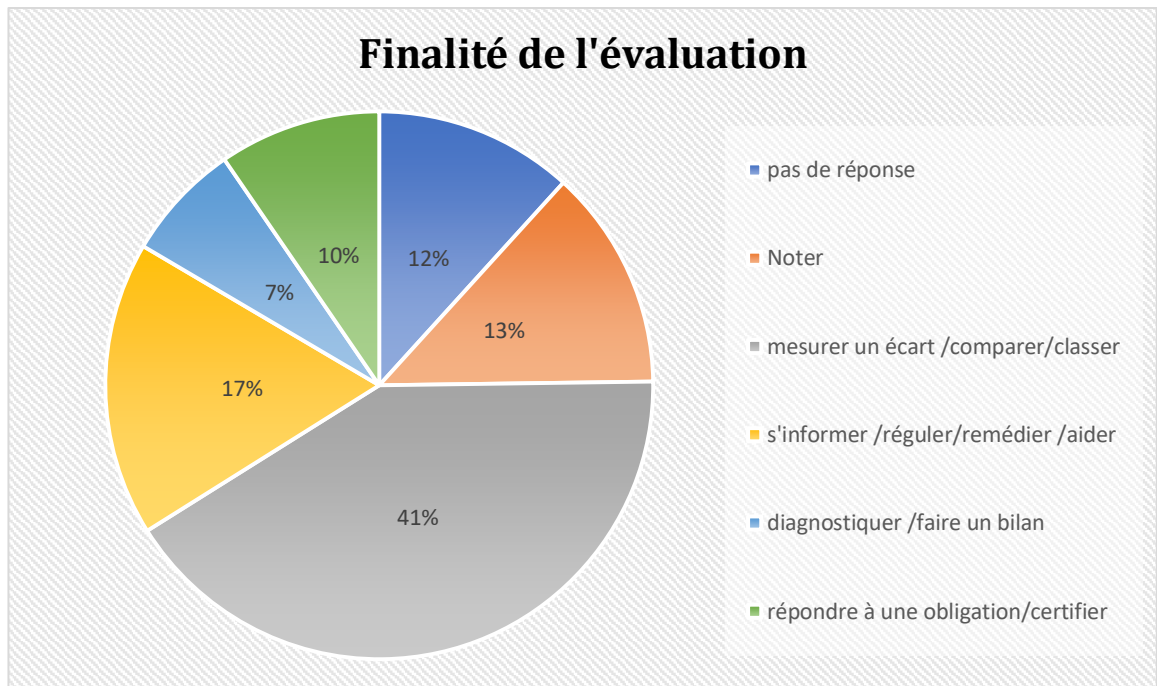


Figure 19 : Répartition des réponses à la question « qu'est-ce que l'évaluation ? »

Comme nous pouvons le constater sur la figure ci-dessus, les intentions des enseignants français sont similaires à celles des enseignants tunisiens. On remarque une représentation orientée vers la finalité sommative qui fusionne évaluation et notation.

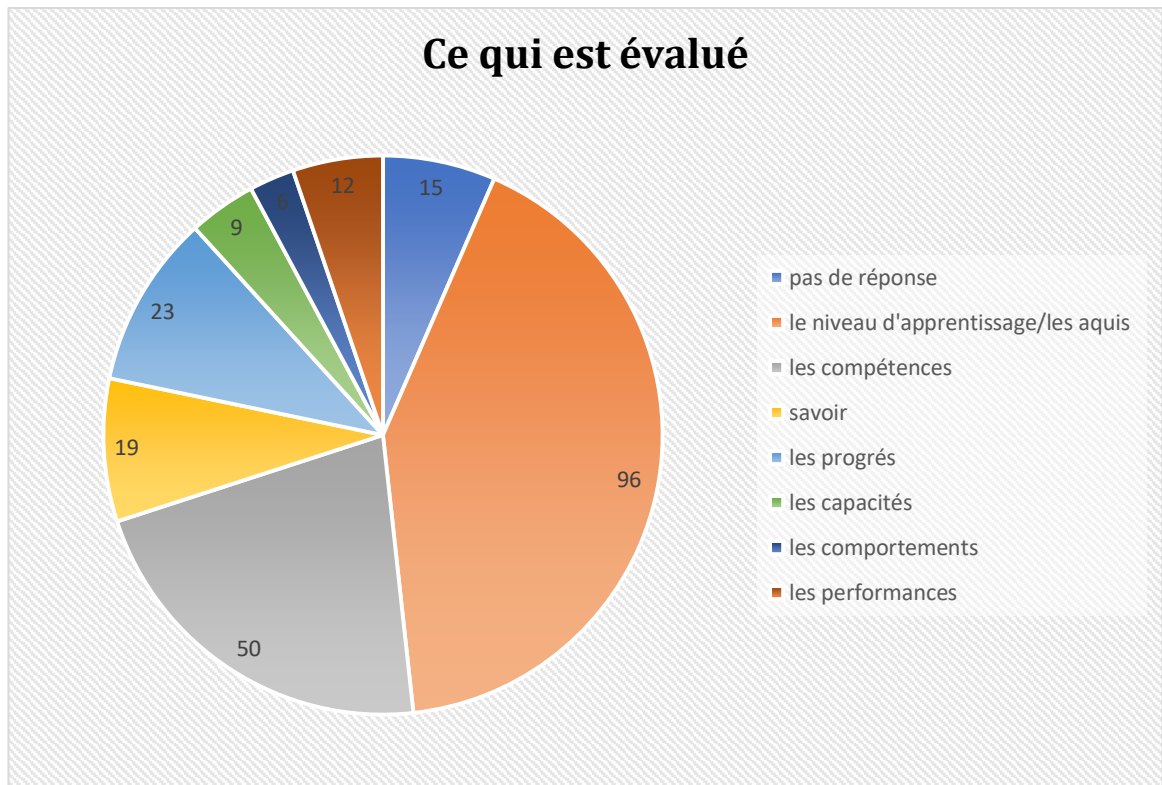


Figure 20 : Répartition de ce que les enseignants disent évaluer

Les enseignants interrogés font référence aux apprentissages comme un terme général qui témoigne des modifications de la conduite de l'élève, dues à de nouvelles acquisitions. 21,7% des enseignants évaluent les compétences. Les intentions des enseignants français se différencient des tunisiens puisqu'une minorité (5,21 %) dit évaluer la performance des élèves, 2,6 % disent évaluer les comportements moteurs observables et mesurables. La divergence observée dans la définition apportée à l'évaluation par les enseignants français par rapport aux tunisiens est en concordance avec les programmes scolaires français et les discours théoriques. Les enseignants tunisiens font appel à des critères d'évaluation quantitatifs cependant les français utilisent des critères qualitatifs pour se démarquer d'une évaluation à visée normative et s'approcher d'une évaluation critériée.

22,1 % des français indiquent dans leur définition de l'évaluation qu'elle a lieu à un moment donné. L'évaluation diagnostique en début du cycle est citée par 2,2 % des enseignants. 14,3% mentionnent l'évaluation en fin du cycle. L'évaluation en cours du cycle est citée indirectement par 5,6 % des enseignants qui évaluent tout au long du cycle.

Selon les premiers résultats nous avons remarqué une orientation plus importante des tunisiens vers la fonction sociale et la notation par rapport aux français. Pour compléter les données issues

de la définition générale de l'évaluation. Nous allons comparer les résultats issus de l'échelle d'attitude (voir annexe 13). Tout d'abord, nous nous centrons sur les résultats relatifs aux fonctions de l'évaluation.

1. Les fonctions de l'évaluation : une convergence de points de vue :

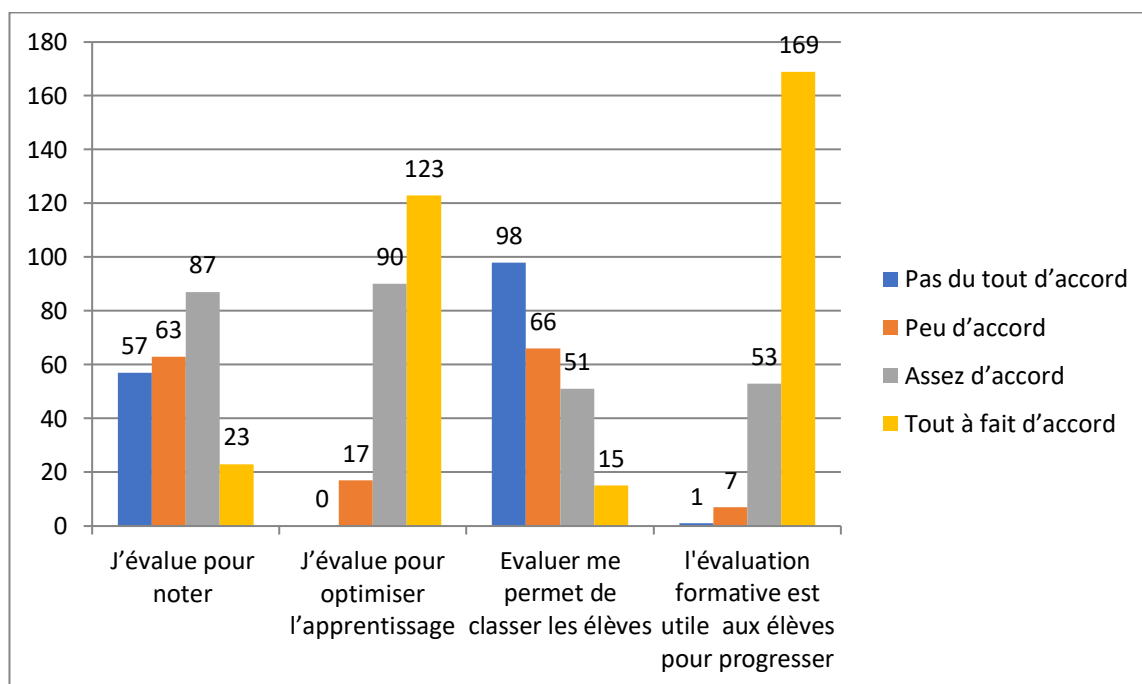


Figure 21 : Répartition des enseignants français approuvant ou non les propositions relatives aux fonctions de l'évaluation (n = 230).

47,8 % des enseignants français interrogés sont d'accord pour dire que « évaluer c'est noter » contre 52,2 % qui sont peu d'accord et pas du tout d'accord (significative à $P < 0,05$), le caractère sommatif de l'évaluation qui est présent dans les représentations des enseignants mais il n'est pas dominant comme pour les tunisiens. Sachant qu'on n'a pas spécifié dans la question le type d'évaluation qui peut être diagnostique, formatif ou sommatif.

La totalité de notre population en France évalue pour « optimiser l'apprentissage », 53,4 % sont tout à fait d'accord. Et dans le même ordre d'idées 96,5 % pensent que l'évaluation formative est utile pour aider les élèves à progresser. Toutefois 28,7 % des enseignants interrogés disent aussi évaluer leurs élèves pour les comparer afin de les classer et identifier les meilleurs. Notons tout de même que dans cette proposition 42,6 % d'enseignants sont en désaccord total.

Ces résultats nous montrent qu'il y a une correspondance entre les dires des enseignants français et ceux des tunisiens, pour les deux l'évaluation peut être informative voire formative et sommative mais pas avec la même proportion de l'importance accordée à la notation. La finalité sociale est aussi moins présente pour les français par rapport aux tunisiens.

Pour les tunisiens, ils associent la mise en place des évaluations à une augmentation de la motivation et l'engagement des élèves ce qui est aussi le cas en France. Les résultats montrent que l'évaluation serait aussi liée à la motivation des élèves selon certains enseignants. Cette représentation est loin d'être isolée puisque 69 % des enseignants français sont d'accord avec le fait d'évaluer pour maintenir l'engagement des élèves.

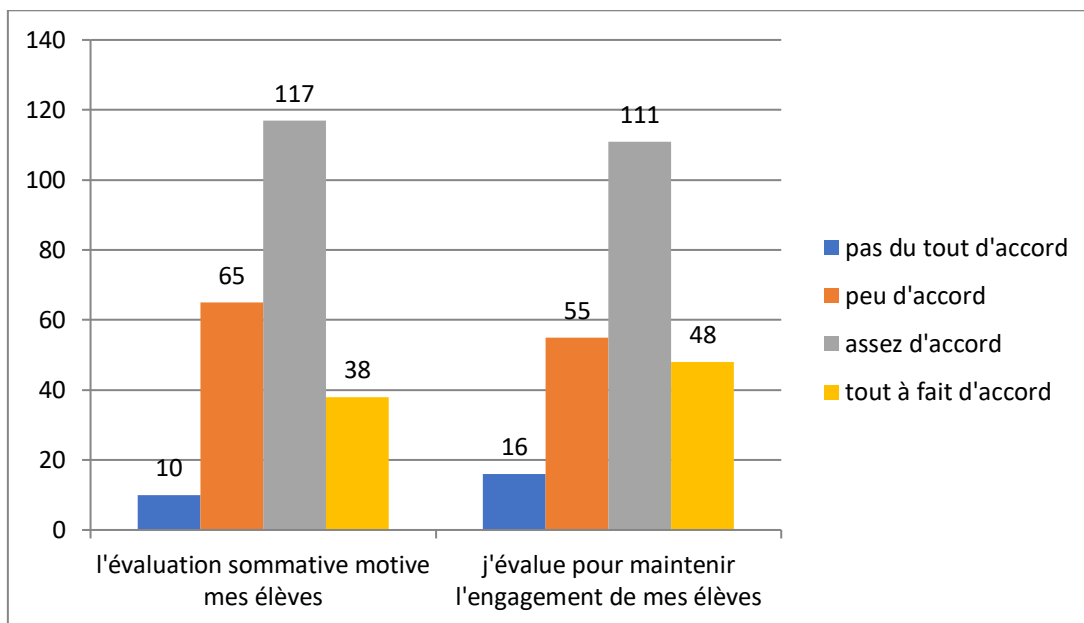


Figure 22: Représentation graphique des conceptions des enseignants relatives à l'évaluation et l'engagement des élèves (n = 230).

L'analyse des réponses témoigne que 67.4% (significative à $P < 0,05$) des enseignants français interrogés pensent que les élèves sont davantage motivés quand ils sont évalués et notés. Les deux questions nous amènent à des résultats semblables ; ce qui montre la cohérence des réponses des enseignants français qui pensent que l'évaluation sommative motive les élèves et assurent leur engagement.

2. L'évaluation formative : entre le dire et le faire

La quasi-totalité des enseignants mettent en place des évaluations formatives puisque 53% d'entre eux affirment le faire à chaque cycle, 45,2 % parfois et seuls 1,7% d'entre eux n'ont jamais fait une évaluation formative (voir annexe 13). En Tunisie 53,9 % affirment ne jamais le faire malgré que la majorité des enseignants interrogés au départ confirment que l'évaluation formative est utile pour aider les élèves à progresser.

L'intérêt porté aux représentations qui vont déterminer après les pratiques est important mais il n'est pas suffisant non plus car entre les représentations des enseignants et les pratiques, l'écart peut être grand ce qui est le cas pour les tunisiens. Pour les français interrogés, la quasi-totalité des enseignants dit utiliser l'évaluation formative et ils sont d'accord avec le fait qu'elle est utile pour aider les élèves à progresser, or en croisant les données, nous avons trouvé une diversité des mises en œuvre selon leurs dires. 38,3 % des enseignants affirment ne jamais associer l'évaluation formative à une note, 43,9 % d'entre eux donnent parfois une note, 14,3% le font souvent et 3,5 % le font systématiquement (significative à $P < 0,05$).

Ces résultats ne sont pas vraiment cohérents avec les intentions déjà annoncées. Le recours à la notation est largement répandu dans les évaluations formatives, il contribue ainsi à la détourner de son utilité primaire une sorte d'étape intermédiaire à l'évaluation sommative.

Cette confusion pose la question de la différenciation des évaluations sommative et formative, les enseignants français ont été interrogés sur le rapport qu'ils envisagent entre ces deux formes d'évaluations. En effet, pour 94.8 % des enseignants interrogés, les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes. Or, 57.7 % de ceux étant tout à fait d'accord donnent « souvent » « parfois » et « systématiquement » une note lors des évaluations formatives. Malgré l'intention des enseignants de mettre en œuvre une évaluation au service des apprentissages, la relation entre l'évaluation formative et la notation est importante dans les résultats précédents.

3. La forte présence de la notation dans les évaluations

Encore une fois, l'évaluation et la notation semblent très associées en France comme en Tunisie ; le nombre de notes par cycle en moyenne est supérieur à deux La fréquence de la notation des enseignants français au cours d'un cycle d'apprentissage qui a été estimé à huit séances dans le

questionnaire est variable (un nombre maximum de 8 par cycle). Le nombre de notes par cycle en moyenne est supérieur à deux. (Tableau en annexe 13) Ce nombre confirme que les évaluations en cours de cycle sont souvent notées.

La fréquence de la notation est presque la même en Tunisie et en France en moyenne elle est supérieure à deux. L'évaluation et la notation semblent très associées dans les deux pays. Ces enseignants ne prennent pas en considération les effets néfastes de la notation qui contribue à sélectionner les élèves à travers une note qui mesure une performance et non un apprentissage (Butera, Buchs et al., 2011). Sans oublier tous les biais évaluatifs qui mettent en cause la fiabilité des notes et suscitent ainsi des sentiments d'injustice chez les élèves (Merle, 2007).

Discussion intermédiaire : Les représentations nuancées des enseignants tunisiens

Lors de cette discussion, nous revenons d'abord sur nos principaux résultats qui seront interprétés et discutés au regard d'autres contributions théoriques. La deuxième étape consiste à comprendre les divergences observées qui peut se résumer à la confusion apparente entre les évaluations formatives et sommatives.

A. L'implication des élèves dans leur évaluation en EPS

Selon Roegiers (2003), l'élève doit prendre part à toutes les étapes de son évaluation et comprendre dès le départ les critères d'évaluation et comment les notes seront établies. L'élève participe activement à la démarche continue d'évaluation ; ce qui lui permettra de suivre ses progrès et les communiquer aux autres. Le processus évaluatif est une responsabilité que l'élève peut partager avec l'enseignant. *« Lorsque les élèves ont l'occasion de s'autoévaluer et d'évaluer leurs pairs, leur rendement s'accroît remarquablement sans nécessiter davantage d'enseignement. Ces deux pratiques les incitent à prendre en main leur apprentissage »* (Chappuis, 2009, p. 96). Selon Allal (2002) les formes d'évaluation proposées qui permettent cette implication sont l'évaluation formative, la coévaluation et la construction des outils d'évaluation avec les élèves, même si ces pratiques ne sont pas majoritaires, elles font tout de même partie des dispositifs formatifs qui optimisent l'apprentissage et développent l'autonomie des élèves. *« Chacune de ces modalités peut favoriser la réflexion de l'apprenant sur son fonctionnement face à une catégorie de tâches ou de situations et stimuler ainsi la structuration de ses conduites d'autorégulation. Il convient de privilégier, dans un premier temps de formation, les modalités comportant une dimension d'interaction sociale (évaluation mutuelle, coévaluation) car elles fournissent un cadre à l'élaboration des régulations qui seront progressivement intériorisées en démarches autoévaluatives plus individuelles. Ainsi, la participation à une évaluation interactive devient-elle une formation à l'autoévaluation. »* (*ibid.*, p. 89). Concernant la construction des outils d'évaluation, les élèves semblent parfois impliqués au vu des résultats mais cette implication qui a lieu surtout dans les activités mesurables pourrait relever d'une prise en compte des résultats mais pas des procédures qui sont plus complexes à observer et analyser.

Les enseignants qui construisent des outils avec leurs élèves disent le faire en majorité en fonction de l'âge. Pour ces enseignants les élèves n'ont pas la maturité suffisante pour être responsable de leurs apprentissages. L'un des enjeux éducatifs actuels en Tunisie selon les dispositions de la loi n°2002-80 du 23/07/2002 relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire, est de favoriser l'autonomie et développer des compétences comportementales « *qui, outre le développement du sens de la responsabilité, englobent un ensemble de savoir être fondamentaux : savoir compter sur soi, coopérer avec autrui, accepter la critique et le point de vue différent du sien* ». (Article 57).

Selon Scallon (2007) l'évaluation est une aide pour les apprenants pour réguler leurs apprentissages et donc les responsabiliser afin qu'ils deviennent plus autonomes. Cela suppose que l'élève soit impliqué dans son évaluation et participe de façon active à l'évaluation et à l'examen des stratégies qu'il a utilisé pour y parvenir (Allal, 1999 ; Bain, 1999 ; Laveault, 1999). Il est à remarquer que 56,3% des enseignants tunisiens qui utilisent la co-évaluation construisent des outils d'évaluation avec leurs élèves. Ces enseignants sont, d'après leurs réponses, engagés dans une démarche formatrice avec leurs élèves. Mais selon les résultats précédents nous avons remarqué un décalage ; ils utilisent la co-évaluation, par ailleurs pour une partie importante des enseignants interrogés, la co-évaluation est plus simple à mettre en place à travers les activités à « performances mesurables dans le temps et l'espace » (Objectif 2). La majorité utilise la co-évaluation pour que l'élève contrôle la mesure pour ses camarades. Or d'après Rey et al (2012), impliquer l'élève dans son évaluation devrait permettre d'améliorer leurs connaissances métacognitives et favoriser à long terme leurs apprentissages.

Les enseignants modifient encore une fois la finalité des dispositifs de l'évaluation formative. Par ailleurs, leurs avis à propos de l'assimilation des critères d'évaluation sont partagés. La quasi-totalité des enseignants informe les élèves des critères d'évaluation mais tout en affirmant que ces critères ne sont pas assimilés par les élèves. La majorité attribue les problèmes d'appropriation aux élèves en raison de leur âge ou de leur niveau en EPS mais aucun enseignant n'évoque la possibilité de ne pas être assez clair dans ses explications. En 1982, Scallon confirma que la co-évaluation engage l'élève à une réflexion sur sa propre pratique et représente une étape indispensable pour l'assimilation des critères d'évaluation. La régulation doit devenir, selon lui, une régulation par l'élève lui-même.

L'essentiel dans nos résultats peut se résumer par une divergence entre les prescriptions théoriques des recherches et les représentations de l'évaluation des enseignants, nous nous interrogeons sur les raisons d'un tel décalage.

B. L'évaluation formative réinterprétée par les enseignants

Notre ambition était d'analyser les représentations des enseignants de l'évaluation pour déterminer dans quelle mesure les mises en œuvre proposées permettent de réguler les apprentissages des élèves. Orsi (2004) a montré qu'en EPS il y a une tendance à associer l'évaluation aux processus d'apprentissage qui vise l'autonomie des élèves. Cette Intention, nous l'avons constaté en Tunisie, à travers la mise en place de la co-évaluation, de la construction de critères d'évaluation avec les élèves et la mise en place d'évaluations formatives. Certes, cela ne concerne pas l'ensemble des enseignants mais plutôt la majorité. Ces enseignants affirment mettre en place des dispositifs formatifs, cependant nous avons repéré une présence forte de la notation, qui aux dires des enseignants motivent les élèves, Or Merle (2007) insiste sur les effets néfastes qui peuvent engendrer la notation. L'élève subit une pression supplémentaire qui ne lui permet pas d'entretenir une motivation à apprendre à long terme.

Selon Mottier Lopez (2015) l'évaluation formative a pour fonction de soutenir la régulation des apprentissages qui est en train de se faire ; elle se déploie à l'intérieur d'un cursus scolaire. Dans l'enquête présentée, la quasi-totalité des enseignants dit utiliser l'évaluation formative et pense qu'elle est utile à l'apprentissage malgré la persistance de la finalité sommative. L'évaluation traditionnelle et la notation perdurent malgré les intentions qui montrent de nouvelles perspectives.

Butera, Buchs et *al.*, (2011) soulèvent deux problèmes qui pouvaient amener à une décentration des buts d'apprentissage et favorisent les buts de performance ; le premier relève tous les biais évaluatifs qui suscitent des effets néfastes chez l'élève (Merle, 2007 ; Vantourout et Goasdoue, 2010) et le second concerne la note qui mesure une performance et non un apprentissage.

Dans ce cas, comment qualifier le résultat précédemment évoqué qui montre que les enseignants interrogés notent les évaluations formatives.

C. L'impact de l'évaluation sur les conduites des élèves

Les élèves impliqués en situation d'évaluation se conduisent en fonction de la situation proposée par l'enseignant. Si les élèves n'accordent pas les mêmes significations aux attentes des enseignants, les effets engendrés par l'évaluation sur leurs conduites seront aussi différents. Dans cette logique, nous avons interrogé le point de vue des enseignants concernant ces changements de conduites.

1. La note comme source de motivation

Les résultats de notre recherche dégagent que la note est largement perçue par les enseignants comme une source de motivation et d'engagement des élèves. En Tunisie la majorité des enseignants interrogés pensent que les élèves sont davantage motivés quand ils sont évalués et notés. Ils associent la mise en place des évaluations à une augmentation de l'engagement des élèves. La majorité aussi est d'accord avec le fait que l'absence de notation entraîne un désengagement et que l'évaluation sommative motive les élèves. Selon Galand, B., et Grégoire, J. (2000) les raisons pour lesquelles on s'engage dans une activité sont supposées avoir un effet important sur le niveau et la qualité de notre engagement.

Selon cette conception théorique, les raisons que les individus poursuivent, créent un cadre dans lequel ils interprètent les situations et y réagissent (Dweck et Leggett, 1988).

Les recherches de Ames, (1992) ; Anderman et Maehr, (1994) ont mis en évidence deux types de buts, ou orientations motivationnelles. Il s'agit, d'une part, des buts d'apprentissage ou de maîtrise, et, d'autre part, des buts de performance ou de compétence. Dans les buts d'apprentissage, l'objectif est de développer ses connaissances et de progresser ; le processus d'apprentissage est valorisé pour lui-même, c'est une fin en soi. Cependant, dans les buts de performance la maîtrise est un moyen pour établir la supériorité de sa compétence par rapport aux autres, et donc d'obtenir des jugements de compétence favorable.

De nombreuses recherches ont associé les buts d'apprentissage à d'autres variables cognitives, affectives et comportementales comme la volonté de compréhension et de la coopération (Nicholls et *al.*, 1989), à l'utilisation de l'auto-régulation et de traitement de l'information (Meece et *al.*, 1988), aux résultats scolaires (Bouffard et *al.*, 1995), et aux sentiments positifs vis-à-vis l'école (Roeser, Midgley, et Urdan, 1996). L'orientation vers la performance est

associée à l'anxiété et le stress aux examens (Schraw et al., 1995). Certaines pratiques d'évaluation rendent difficilement compte des apprentissages des élèves et de la régulation de leurs erreurs. En effet, elles conduisent parfois à des classements qui peuvent être dévalorisants. Elles entament ainsi l'estime de soi et génèrent un découragement face à la situation. Selon Hadji (2012) il y a trois dérives de l'évaluation : i) « L'obsession génératrice de stress » chez l'élève développant la peur de l'erreur, ii) « L'impérialisme de la quantification », l'obsession de la mesure, iii) « L'endoctrinement idéologique », l'usage social de l'évaluation comme outil de sélection des meilleurs dans un climat de concurrence. De fait, la non-prise en considération des effets néfastes de l'orientation vers la performance et la notation peuvent changer les conduites des élèves dans les situations d'apprentissage.

2. La différenciation des conduites des élèves en situation d'évaluation sommative et formative

Pour les enseignants tunisiens les élèves modifient leurs conduites en évaluation sommative et formative. Sachant que les enseignants qui notent l'évaluation formative admettent que les conduites de leurs élèves lors de cette évaluation sont différentes et inversement les enseignants qui ne notent jamais les évaluations formatives pensent que les élèves ne modifient pas leur conduite dans ces situations par rapport aux situations d'apprentissage. A l'instar de nos résultats, nous pouvons penser que le fréquent recours à la notation a pour conséquence l'apparition de comportements semblables lors des évaluations formatives et sommatives. La confusion s'installe quand toute évaluation est notée. L'élève se conduit de la même façon dans toutes les situations où il n'a pas le droit à l'erreur.

Il apparaît que les élèves comprennent vite l'importance donnée à l'évaluation et à la notation dans le système scolaire et s'y adaptent rapidement. Au lieu de se concentrer sur l'apprentissage et l'acquisition des compétences, la présence de l'élève tourne-t-elle bien souvent autour d'une question simple « *comment avoir de bonnes notes aux évaluations ?* » (De Vecchi, 2011, p.29) L'école n'étant plus vue que dans l'optique de « *la préparation à la prochaine épreuve* » (*ibid*, p.29). En conséquence l'apprentissage n'est effectué que pour permettre la meilleure note, souvent au détriment d'une acquisition sur le long terme ; que le développement de stratégies de réussite prime sur la recherche de la maîtrise réelle de l'activité. Or, « *la finalité de l'école devrait être d'apprendre.* » (*ibid*, p.29).

Les évaluations souvent notées peuvent fortement impacter les conduites des élèves puisqu'il n'a plus le droit à l'erreur. Comme le note Hadji : « *Dans un examen ou un concours, on n'évalue pas seulement les connaissances, mais aussi la gestion de la tension nerveuse* » (Hadji, 2015, p.77). Ainsi, d'une façon ou d'une autre, l'évaluation sommative peut modifier les performances parfois de façon très marquée. Il importe donc de replacer la question de l'évaluation et de réfléchir aux moyens de la mettre au service des apprentissages, plutôt que ceux-ci soient au service de la notation et le classement. Comme le note Gagneux, « *l'examen ne doit pas perturber, au point de paralyser les apprentissages... qui seront nécessaires à sa réussite !* » (Gagneux, 2002, p. 22).

Malgré une volonté marquée par les enseignants tunisiens de réguler les apprentissages de leurs élèves les notes interviennent fréquemment pour sanctionner les démarches de régulation. Abordons maintenant le poids des représentations des enseignants pour approfondir l'analyse et mieux comprendre ce qui incite les enseignants à mettre des notes malgré leurs intentions de faire progresser les élèves en mettant l'évaluation au service des apprentissages.

D. Le poids de représentations

Desforges (1995) montre qu'en général les enseignants remettent peu leurs pratiques en cause. Ils agissent plutôt avec des actions routinières. Les enseignants ont l'intention d'aider les élèves dans leurs apprentissages et les impliquer dans leur évaluation mais changer de pratique c'est faire face à l'inconnu ; prendre des risques. Le croisement des données issues de notre enquête va principalement dans ce sens où, rappelons-le, une minorité des enseignants propose à chaque cycle d'apprentissage une évaluation formative sans jamais la noter. L'utilisation d'évaluations formatives pour un but d'apprentissage est encore peu développée. La force des représentations des enseignants et la complexité du milieu en EPS peuvent aboutir à une faible évolution des pratiques.

Coburn (2004) considère que les enseignants prennent en compte les nouvelles pratiques si celles-ci sont compatibles avec leur système de croyances et de connaissances. Leurs représentations sont comme un point de blocage. Ils acceptent que ce qui semble approprié par rapport à leurs convictions. Les représentations « *donnent un cadre d'exploitation des connaissances et déclenchent des inférences orientées qui guident les comportements* » (Moore, 2001, p.7). Les pratiques des enseignants selon leurs dires font appel à des représentations

différentes des fonctions et des effets de l'évaluation. Pour Abric (1987), les représentations permettent au sujet de donner du sens à ses conduites.

De fait, les divergences constatées peuvent s'expliquer par la liberté des enseignants d'interpréter les connaissances qu'ils ont pu acquérir, de construire ses représentations au fil de son expérience.

Cette étude, a permis de mettre en avant qu'autour d'une culture partagée de l'évaluation, il existe une multitude d'interprétations chez les enseignants (Braxmeyer, Guillaume et al., 2004). Au regard de divergences constatées entre les dires et les représentations des enseignants dans la partie suivante nous avons observé les mises en œuvre pour traiter la question de l'adéquation entre les représentations des enseignants d'EPS tunisiens et leurs pratiques évaluatives. Nous nous interrogeons sur les décalages entre le dire et le faire.

Pratique évaluative des enseignants : résultats des observations

Une grille d'observation a été construite pour y relever, les données relatives aux pratiques évaluatives d'un enseignant d'EPS en phase interactive. Cette méthode est centrale pour notre recherche dans la mesure où nous cherchons à identifier les pratiques évaluatives privilégiées par les enseignants.

L'observation nous permet de « dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leur comportements » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137). Ainsi, à travers la technique de l'observation, nous avons cherché à décrire finement la phase interactive de pratique d'enseignement d'un enseignant d'EPS. Cette technique nous a permis d'analyser la situation d'enseignement avec ses trois dimensions : le cadre (le moment de l'évaluation), le contenu et l'intervention d'enseignement.

Des observations des enseignants ($n = 10$) ont été réalisées en temps réel avec une grille d'observation (voir annexe 5) visant à recueillir des données relatives à leurs pratiques évaluatives pendant 3 séances d'un cycle d'apprentissage (à la première séance, au milieu du cycle et à la dernière séance). Ces observations ont été effectuées par des étudiants en 2^{ème} année de master « didactique et interventions en APS » à l'issep Ksar Said.

A. Echantillon et contexte de l'observation

L'échantillon est composé de dix enseignants d'EPS, cinq hommes et cinq femmes, âgés entre 29 et 52 ans. Ces enseignants observés interviennent au lycée et ils ont participé à l'étude sur une base libre et volontaire.

Chaque enseignant a été observé pendant 3 différentes séances d'un cycle d'apprentissage (la première séance, au milieu du cycle et la dernière séance). Au total, 30 séances d'enseignement d'EPS ont été observées par les étudiants.

B. Le type d'évaluation privilégié par les enseignants

Un tableau aborde directement les pratiques évaluatives en début de la grille avec trois grands champs de questions : quand il évalue ? Comment-il évalue ? quand évaluer ? (voir annexe 5)

La dimension temporelle est importante et nous permet de préciser le type d'évaluation privilégié.

En ligne : La séance observée selon la programmation cyclique En colonne : Quand il évalue				
	Au début de la séance	Tout au long de la séance	En fin de la séance	Total
La première séance	4	2	4	10
Au milieu du cycle	1	2	7	10
La dernière séance	0	1	9	10

Tableau 21 : Dépendance entre deux observations : la séance observée

et quand l'enseignant évalue. (n = 30)

La majorité des enseignants observés (66 %) évaluent en fin de la séance. Parmi eux 45 % évaluent lors de la dernière séance du cycle (Significative à $P < 0,05$). Analysons maintenant pourquoi les enseignants observés évaluent pour compléter les données issues de la dimension temporelle. Dans 43 % des séances observées l'évaluation a pour fonction de noter les élèves. 26 % qui évaluent pour pouvoir mesurer, classer et comparer les élèves. L'évaluation diagnostique et formative est présente aussi avec 26% qui évaluent pour diagnostiquer et s'informer sans noter.

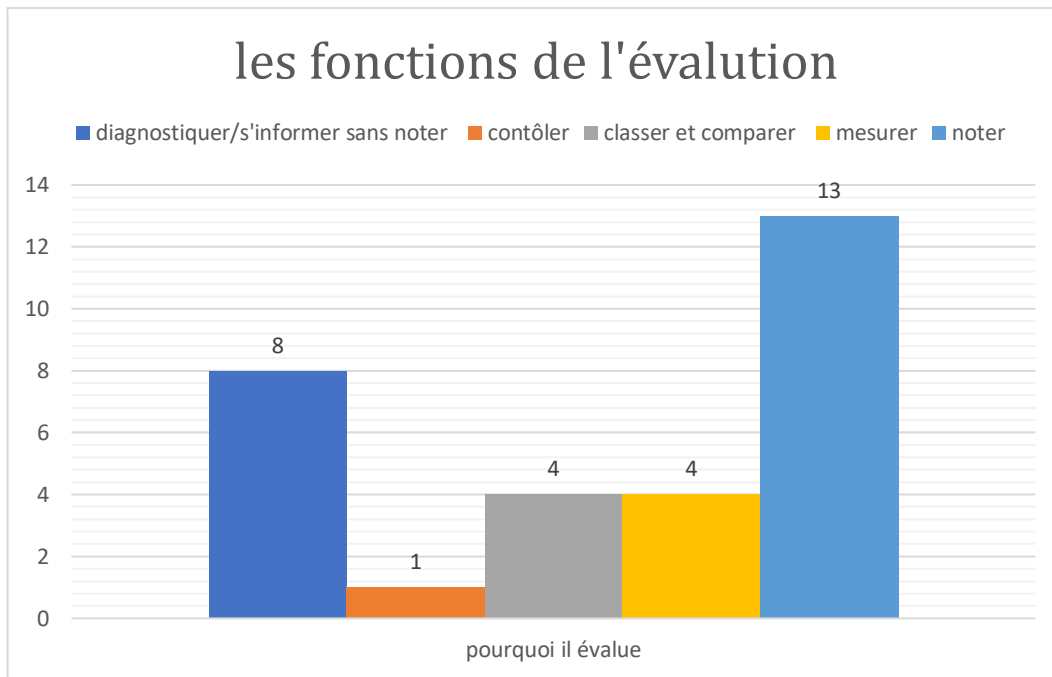


Figure 23: Répartition des fonctions de l'évaluation selon les pratiques des enseignants observés ($n = 30$)

Les évaluations des séances observées au milieu du cycle aboutissent à une note ou elles sont utilisées pour mesurer une performance et classer les élèves. Seul un enseignant a utilisé l'évaluation au cours du cycle pour s'informer sans noter

En ligne : La séance observée selon la programmation cyclique						
En colonne : Pourquoi il évalue ?						
	Diagnostiquer S'informer sans noter	Contrôler	Classer et comparer	Mesurer	Noter	Totale
La première séance	7	1	0	2	0	10
Au milieu du cycle	1	0	3	2	4	10
La dernière séance	0	0	1	0	9	10

Tableau 22 : Dépendance entre deux observations : la séance observée

et les fonctions de l'évaluation. ($n = 30$)

Même si d'autres formes sont mises en place selon les résultats précédents les pratiques évaluatives des enseignants observés sont orientées vers l'évaluation sommative, la notation la comparaison et la mesure. Les évaluations au milieu du cycle sont aussi utilisées pour classer

et comparer ou pour noter ce qui montre que les enseignants dévient l'évaluation formative de sa fonction primaire de régulation des apprentissages.

C. La mise en œuvre des évaluations

Les enseignants observés utilisent plusieurs méthodes pour évaluer leurs élèves, nous allons analyser comment ils évaluent.

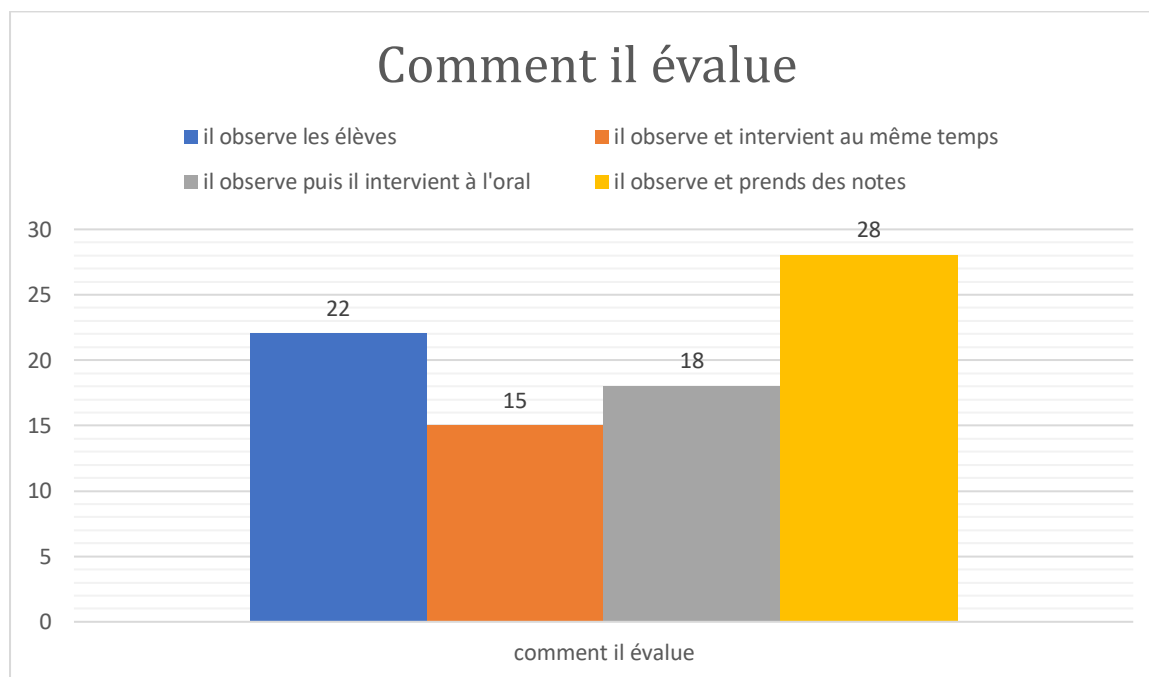


Figure 24 : Répartition des méthodes utilisées pour évaluer les élèves selon les pratiques des enseignants observés (n = 83)

Les enseignants observés utilisent deux ou trois catégories à la fois dans la même séance. Par exemple ils observent les élèves puis ils interviennent à l'oral et ils observent les élèves et prennent des notes.

33 % des enseignants observent et prennent des notes, parmi eux il y a ceux qui travaillent avec des grilles préparées à l'avance dans lesquelles il y a les critères d'évaluation et de réussite déjà préparés. Et il y a ceux qui prennent seulement des notes sans grille, la majorité qui travaille sans grille sont les enseignants qui ont une expérience de plus de 10 ans.

Pour les enseignants (21 %) qui observent et interviennent à l'oral la majorité intervient auprès de toute la classe sans échange, l'enseignant donne des remarques, des corrections ou des

critères de réussite pour aider les élèves à progresser sans interaction surtout dans les activités collectives comme le handball et le basketball.

Une partie des enseignants (18 %) observent et interviennent en même temps avec une surreprésentation des enseignants qui interviennent avec les élèves isolément surtout dans les activités individuelles comme la gymnastique et le saut en longueur pour leurs corriger des gestes techniques.

Dans cette perspective, observer devient une modalité d'évaluation qui n'est pas forcément associée à une note ou à une évaluation sommative, mais qui permet à l'enseignant de donner une rétroaction. Une évaluation largement orientée vers la régulation. Or, ces régulations sont d'avantage centrées sur les comportements moteurs observables et qui visent l'amélioration des performances moteurs et le perfectionnement des gestes techniques. Ces régulations ont pour objectif de comprendre ce qui pose problème et d'intervenir en vue de favoriser les apprentissages mais les enseignants observés n'évaluent pas ou très peu les progressions mais plutôt des gestes techniques.

La régulation des apprentissages des élèves est plus facile à valider, puisque l'enseignant observe immédiatement les effets de ses interventions. Pour Perrenoud (1997, p 85) « une intervention, une information n'aident un élève à mieux apprendre que si elles modifient ses processus cognitifs ». Un enseignant qui vise la régulation des activités des élèves afin de favoriser leurs apprentissages doit les rendre actifs, les aider à se faire une meilleure représentation de la tâche et de la finalité visée.

L'implication des élèves dans leur évaluation et leurs apprentissages notamment en favorisant l'assimilation des critères d'évaluation. Ceci a fait l'objet de la partie suivante de l'observation.

D. La construction d'outils d'évaluation avec les élèves

Dans 70 % des séances observées les enseignants n'informent pas les élèves des critères d'évaluation et seulement 30% les informent dès le début ou pendant le cycle, mais de façon différente les enseignants expérimentés donnent les critères au cours du cycle (significative à $P < 0,05$). La majorité de ceux qui annoncent les critères d'évaluation enseignent une activité individuelle mesurable (demi-fond, vitesse, saut en longueur). Ces données confirment les

précédents propos de la facilité à évaluer les activités de performance qui laissent peu de place à la subjectivité.

Dans 60 % des séances observées les enseignants ne construisent pas d'outils d'évaluation avec leurs élèves. Par ailleurs, ceux qui construisent des outils comme la Co-évaluation avec leurs élèves l'utilisent dans les activités de performance comme le saut en longueur pour se référer à l'outil de mesure. Les dispositifs formatifs qui impliquent les élèves dans leur évaluation sont utilisés à des fins de mesures.

E. Discussion intermédiaire : les pratiques évaluatives entre le dire et le faire

A travers l'observation, nous avons pu analyser encore plus finement les contradictions qui émergent entre le dire et le faire, entre ce qui est déclaré dans l'enquête par questionnaire et la pratique réelle d'enseignement.

Pour Meirieu (1995) il n'est pas suffisant de savoir ce qu'il convient de faire pour le faire. L'écart entre ce qu'on dit ce qu'on fait et ce qu'il se passe réellement dans l'enseignement est particulièrement important. Les écarts dans notre recherche sont remarqués, entre l'intention des enseignants d'optimiser l'apprentissage des élèves et leurs pratiques évaluatives observées. Le cas le plus significatif est la mise en place des évaluations formatives sous forme d'évaluation intermédiaire à l'évaluation sommative. La majorité des enseignants interrogés dans le questionnaire affirment qu'ils ne notent pas les évaluations formatives or ils notent les élèves en moyenne 3 fois par cycle. Dans les observations les évaluations au milieu du cycle sont aussi utilisées pour classer et comparer ou pour noter.

L'activité du sujet ne peut se réduire à des prescriptions, il y a toujours des écarts entre le travail prescrit et le travail réel (Leplat, 1997). Sachant que « *L'activité réalisée n'est pas uniquement regardée comme le résultat de l'intention d'un sujet qui agirait de façon rationnelle, ce qui occulterait la part subjective de son activité. C'est une activité où le sujet doit faire des choix qui entrent en concurrence, une sorte de conflit réel que l'activité réalisée ne résout jamais complètement. L'activité réelle c'est ce que l'on fait, mais également ce qu'on ne fait pas et que l'on aurait voulu ou pu faire, l'activité devient alors empêchée, contrariée, avortée, parsemée de renoncements* » (Brau-Antony, S., et Hubert, B, 2014, p. 4). Ceci permet de comprendre que les intentions avancées ne reflètent pas forcément les mises en œuvre et la pratique réelle.

Effet de l'évaluation sur les conduites des élèves : Résultats de la quasi-expérimentation

Dans cette étude, nous avons construit une quasi-expérimentation (Matalon, 1988) qui se déroule en contexte scolaire et qui porte sur l'observation et l'analyse des conduites motrices des élèves par l'observation dans une expérimentation de terrain afin de mesurer l'effet de l'évaluation (sommative et formative) ou de son absence sur les conduites des élèves au cours de 3 situations didactiques en course de demi-fond (coopération, opposition et chacun pour soi). L'analyse des conduites motrices des élèves est renforcée par un questionnaire destiné aux élèves afin d'accéder à leurs préférences et leurs ressentis. L'objectif de cette mise en œuvre est d'obtenir des résultats ayant une validité interne suffisante, nous intervenons par la mise en place de situations contrôlées déjà préparées, de variables neutralisées et provoquées spécifiquement en vue de cette recherche.

Un élément non encore abordé peut-être ici apporté : les représentations des enseignants des modalités de travail ont été interrogées dans le questionnaire de l'évaluation qui a été distribué aux enseignants tunisien au départ (Voir annexe 3, question n° 13,14 ,15).

Nous avons demandé aux enseignants si leurs élèves préfèrent généralement coopérer avec leurs camarades, s'opposer, être en compétition avec les autres ou travailler individuellement en EPS en général. Cette question n'était pas directement liée à l'évaluation, mais elle permet de montrer les préférences des élèves en EPS selon les dires des enseignants.

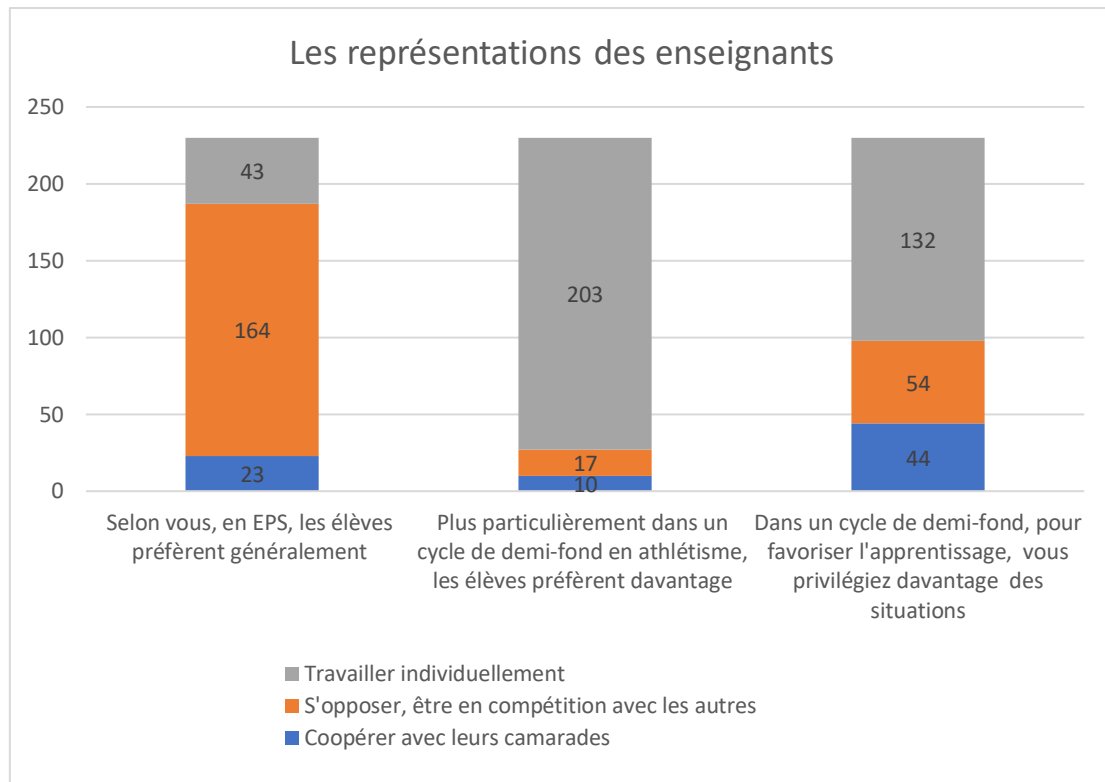


Figure 25 : les représentations des enseignants par rapport aux interdépendance coopérative, compétitive et individuelle des élèves (n=230)

71 % des enseignants ont répondu que les élèves préfèrent s’opposer ; être en compétition en EPS. Cependant dans le demi-fond, les enseignants (88 %) pensent que leurs élèves préfèrent travailler seuls.

Une 3^{ème} question interroge les préférences des enseignants ; dans un cycle de demi-fond pour favoriser l’apprentissage, vous privilégiez davantage des situations de coopération d’opposition ou de chacun pour soi ? 57 % des enseignants interrogés préfèrent travailler le demi-fond avec des situations individuelles, c’est-à-dire de chacun pour soi pour favoriser l’apprentissage. Ces résultats sont en accord avec leurs représentations des préférences des élèves.

Dans cette étude, nous allons essayer d’analyser plus finement les représentations des élèves au sujet de modalité du travail privilégié dans une séance d’EPS pour voir s’ils préfèrent généralement coopérer avec leurs camarades, s’opposer, être en compétition avec les autres ou travailler individuellement ?

À présent nous allons présenter les résultats de cette quasi-expérimentation. Tout d’abord, les résultats spécifiques de chaque groupe seront avancés puis ils seront croisés pour déterminer des différences et mieux comprendre l’effet de l’évaluation (sommatrice, formative) ou de son

absence sur les conduites des élèves. Ensuite nous allons faire un bilan des résultats les plus importants avant la discussion.

Le plan ci-dessous récapitule les différentes séances de cette expérimentation et leurs spécificités.


Séance n°	S1	S2 – S3	S4-S5	S6-S7	S8
Déroulement pour les 3 groupes	-Test 12min de Cooper - Questionnaire pour les élèves.	-Activité d'opposition - Questionnaire pour les élèves.	-Activité de coopération - Questionnaire pour les élèves.	-Activité individuelle chacun pour soi - Questionnaire pour les élèves.	-Test 12min de Cooper - Questionnaire pour les élèves.
Evaluation proposée : Groupe 1	Diagnostique	Formatrice	Formatrice	Formatrice	Formatrice
Evaluation proposée : Groupe 2	Diagnostique				Sommative
Evaluation proposée : Groupe 3	Diagnostique	Sans évaluation			

Tableau 23: Déroulement des séances des 3 classes

A. L'évolution des performances des élèves

Lors de la première séance les élèves ont fait un test de Cooper de 12 minutes pour évaluer de façon globale leur niveau. Le but est de faire la plus longue distance en 12 minutes, et en cas de fatigue l'élève peut ralentir, voire même marcher mais reprendre sa course.

Nous avons réparti les performances des filles et des garçons pour pouvoir les classer selon le barème officiel des programmes d'éducation physique et sportive en Tunisie.



Age	M/F	Très bon	Bon	Moyen	Faible	Très faible
13-14	M	2700+ m	2400 - 2700 m	2200 - 2399 m	2100 - 2199 m	2100- m
	F	2000+ m	1900 - 2000 m	1600 - 1899 m	1500 - 1599 m	1500- m

Figure 26: le barème officiel des programmes d'EPS en Tunisie

Ces résultats nous ont permis de répartir la classe en cinq groupes homogènes de six élèves. Après une séquence d'apprentissage de six séances nous avons fait le test une nouvelle fois pour comparer avec les résultats du premier test.

1. Groupe 1

Pour comparer les performances des deux tests du premier groupe, nous avons utilisé le test de Student. Suite à une séquence d'apprentissage de six séances le premier groupe a réalisé une meilleure performance par rapport au premier test (+ 36,667).

Moyenne test 1	1938,33
Moyenne test 2	1975
Différence	+ 36,667
Ecartype	43,018
Progression significative / Ddl = 29 et $p=0,00 < 0.05$	

Tableau 24 : écarts entre test 1 et 2 du premier groupe, résultats en mètre (n = 30)

Néanmoins, si l'on regarde de plus près ces résultats, nous remarquerons une diminution de performance pour 2 élèves et seulement 2 autres ont réussi de passer d'un niveau « bon » à un niveau « très bon » et un autre de « très faible » à « faible ». Les autres malgré une progression significative entre les deux tests ils restent dans les mêmes catégories du barème officiel des programmes d'EPS en Tunisie. Prenons l'exemple du premier élève il fait la progression la plus importante avec 100 mètres d'écart, cependant il est encore dans la catégorie très faible.

Élève	Test 1	Niveau par catégorie	Test 2	Niveau par catégorie	Ecart test
1 G	1800	Très faible	1900	Très faible	100
2 G	1950	Très faible	1970	Très faible	20
3 G	2000	Très faible	2050	Très faible	50
4 G	2150	Faible	2180	Faible	30
5 G	2240	Moyen	2190	Faible	-50
6 G	2250	Moyen	2180	Faible	-70
7 G	2300	Moyen	2350	Moyen	50
8 G	2300	Moyen	2380	Moyen	80
9 G	2380	Moyen	2390	Moyen	10
10 G	2200	Moyen	2250	Moyen	50
11 G	2400	Bon	2440	Bon	40
12 G	2400	Bon	2450	Bon	50
13 G	2450	Bon	2540	Bon	90
14 G	2600	Bon	2710	Très bon	110
15 G	2620	Bon	2710	Très bon	90
16 F	1300	Très faible	1320	Très faible	20
17 F	1340	Très faible	1350	Très faible	10
18 F	1400	Très faible	1410	Très faible	10
19 F	1400	Très faible	1430	Très faible	30
20 F	1460	Très faible	1520	Faible	60
21 F	1500	Faible	1540	Faible	40
22 F	1520	Faible	1580	Faible	60
23 F	1600	Moyen	1650	Moyen	50
24 F	1650	Moyen	1690	Moyen	40
25 F	1690	Moyen	1720	Moyen	30
26 F	1750	Moyen	1760	Moyen	10
27 F	1800	Moyen	1850	Moyen	50
28 F	1900	Moyen	1980	Moyen	80
29 F	1900	Bon	1910	Bon	10
30 F	1900	Bon	1950	Bon	50

Tableau 25: récapitulatif des écarts test 1 et 2 du premier groupe, résultats en mètre (n = 30)

2. Groupe 2

Une évaluation sommative a été mise en place à l'issue de l'expérimentation avec le deuxième groupe. Les résultats sont présentés dans les figures ci-dessous. Lors de l'expérimentation, les performances ont été améliorées par rapport au premier test. La moyenne des garçons passe de 1839,66 à 1970. Sachant qu'aucun élève n'a montré une diminution de performance.

Moyenne test 1	1839,66
Moyenne test 2	1970
Différence	+ 130,345
Ecartype	64,779
Progression significative / Ddl = 28 et $p=0,00 < 0.05$	

Tableau 26 : écarts entre test 1 et 2 du deuxième groupe, résultats en mètre ($n = 29$)

De même, l'analyse effectuée à l'échelle individuelle indique une évolution plus importante des performances des élèves du deuxième groupe qui ont fait le test tout en sachant qu'ils seront notés. Ces résultats pourraient suggérer un effet positif de l'évaluation sommative sur les performances.

Élève	Test 1	Niveau par catégorie	Test 2	Niveau par catégorie	Ecart test
1 G	1920	Très faible	1950	Très faible	30
2 G	1990	Très faible	2120	Faible	130
3 G	2000	Très faible	2190	Faible	190
4 G	2100	Faible	2250	Moyen	150
5 G	2150	Faible	2290	Moyen	140
6 G	2150	Faible	2300	Moyen	150
7 G	2150	Faible	2350	Moyen	200
8 G	2200	Moyen	2410	Bon	210
9 G	2250	Moyen	2530	Bon	280
10 G	2300	Moyen	2550	Bon	250
11 G	2500	Bon	2720	Très bon	220
12 G	2710	Très bon	2760	Très bon	50
13 F	1300	Très faible	1350	Très faible	50
14 F	1300	Très faible	1400	Très faible	100
15 F	1350	Très faible	1420	Très faible	70
16 F	1450	Très faible	1550	Faible	100
17 F	1450	Très faible	1600	Faible	150
18 F	1500	Faible	1540	Faible	40
19 F	1520	Faible	1600	Moyen	80
20 F	1550	Faible	1650	Moyen	100
21 F	1550	Faible	1670	Moyen	120
22 F	1580	Faible	1700	Moyen	120
23 F	1600	Moyen	1720	Moyen	120
24 F	1640	Moyen	1800	Moyen	160
25 F	1700	Moyen	1910	Bon	210
26 F	1790	Moyen	1900	Bon	110
27 F	1800	Moyen	1920	Bon	120
28 F	1900	Bon	1960	Bon	60
29 F	1950	Bon	2020	Très bon	70

*Tableau 27 : récapitulatif des écarts test 1 et 2 élève par élève du deuxième groupe, résultats en mètre
(n = 29)*

3. Groupe 3

Le troisième groupe a accompli le cycle d'apprentissage sans évaluation. Au regard du barème officiel, ce groupe n'a pas progressé, seulement un élève est passé d'un niveau « faible » à un niveau « moyen ».

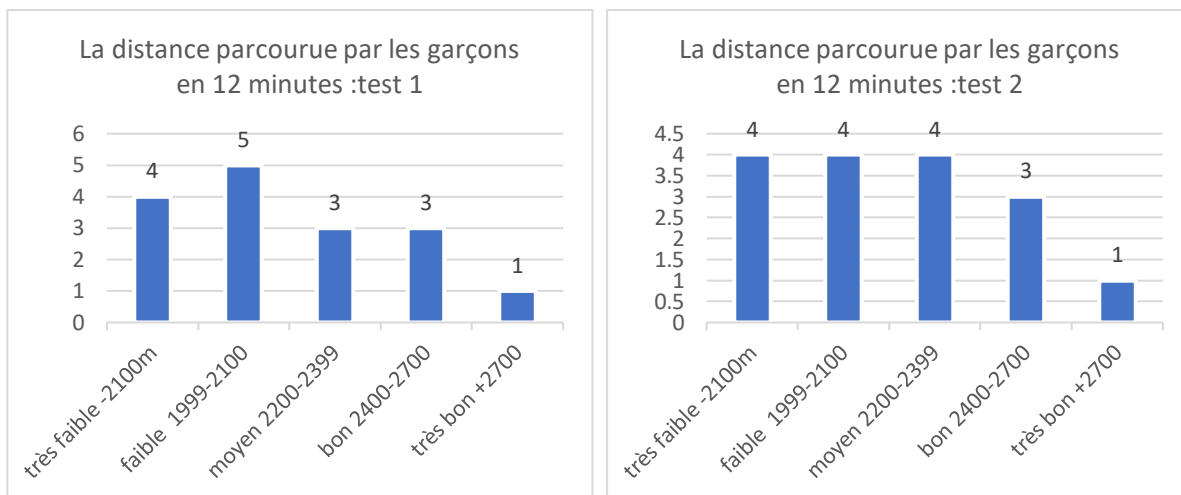


Figure 27 : Comparaison du niveau des garçons entre le test 1 et le test 2 du troisième groupe

(n = 16)

Dans le troisième groupe, il y a des élèves qui restent dans la même catégorie du barème tunisien malgré l'amélioration significative de leurs performances. Ce qui met en question la pertinence de ce barème, s'il ne met pas en valeur la progression des élèves pourquoi l'utilise-t-on pour les noter ?

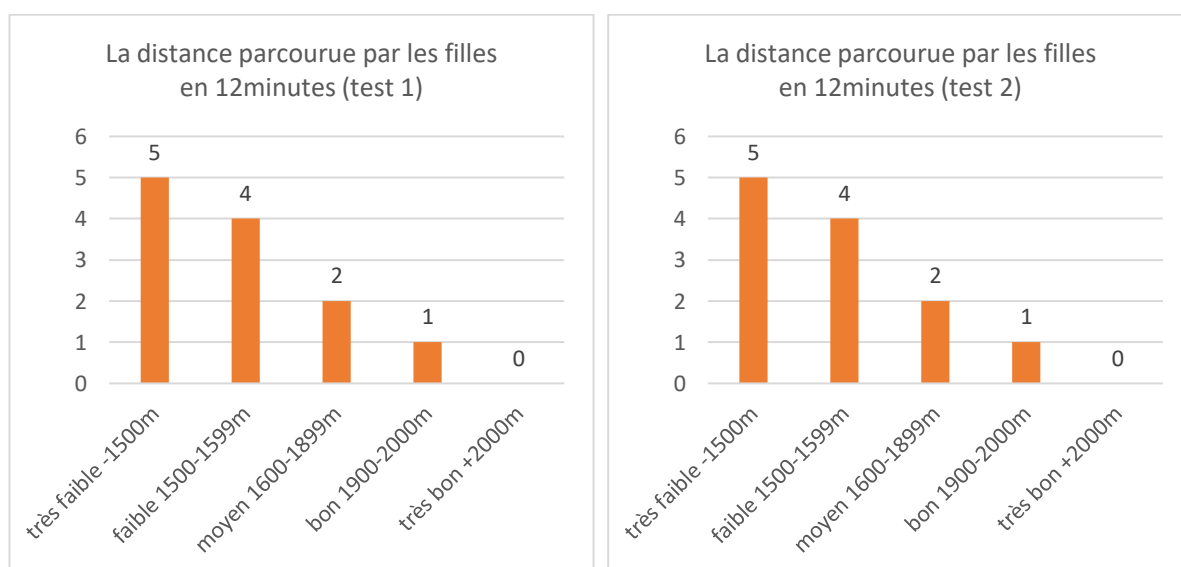


Figure 28 : Comparaison du niveau des filles entre le test 1 et le test 2 du troisième groupe (n = 12)

En comparant la moyenne des performances entre les deux tests des différences significatives apparaissent. L'amélioration des performances des élèves est légère mais significative. Les résultats sont présentés en figure ci-dessous.

Moyenne test 1	2040,71
Moyenne test 2	2102,14
Différence	61,429
Ecartype	31,472
Progression significative / Ddl = 27 et $p=0,00 < 0.05$	

Tableau 28 : écarts entre test 1 et test 2 du troisième groupe, résultats en mètre ($n = 28$)

Élève	Test 1	Niveau par catégorie	Test 2	Niveau par catégorie	Ecart test
1 G	1900	Très faible	2000	Très faible	100
2 G	1900	Très faible	2020	Très faible	120
3 G	1950	Très faible	2050	Très faible	100
4 G	2050	Très faible	2100	Faible	50
5 G	2100	Faible	2150	Faible	50
6 G	2150	Faible	2170	Faible	20
7 G	2150	Faible	2190	Faible	40
8 G	2160	Faible	2190	Faible	30
9 G	2180	Faible	2200	Moyen	20
10 G	2200	Moyen	2250	Moyen	50
11 G	2200	Moyen	2300	Moyen	100
12 G	2250	Moyen	2310	Moyen	60
13 G	2400	Bon	2450	Bon	50
14 G	2420	Bon	2500	Bon	80
15 G	2420	Bon	2540	Bon	120
16 G	2700	Très bon	2800	Très bon	100
17 F	1300	Très faible	1350	Très faible	50
18 F	1300	Très faible	1320	Très faible	20
19 F	1300	Très faible	1340	Très faible	40
20 F	1320	Très faible	1400	Très faible	80
21 F	1400	Très faible	1450	Très faible	50
22 F	2100	Faible	2150	Faible	50
23 F	2100	Faible	2160	Faible	60
24 F	2150	Faible	2180	Faible	30
25 F	2160	Faible	2180	Faible	20
26 F	2200	Moyen	2250	Moyen	50
27 F	2270	Moyen	2340	Moyen	70
28 F	2410	Bon	2520	Bon	110

Tableau 29 : récapitulatif des écarts test 1 et test 2 élève par élève du troisième groupe, résultats en mètre (n = 28)

La progression de performance est donc significative pour l'ensemble de l'échantillon avec une progression significativement plus importante pour le groupe ayant subi une évaluation sommative par rapport aux autres groupes. Ces élèves qui sont davantage performants lorsqu'ils sont évalués privilégient-ils l'aspect compétitif ? leurs représentations sont-elles davantage orientées vers la performance ?

B. Les représentations initiales des élèves

1. Groupe 1

Le questionnaire de Johnson, d. w., et Norem-hebeisen, A. (1979) a été distribué aux élèves à la fin de la première séance après le test de Cooper et avant de commencer les situations d'apprentissage. Trois items sont abordés dans ce questionnaire : l'interdépendance coopérative, compétitive et individualiste. Pour analyser les résultats, nous avons utilisé le logiciel « SPSS ».

Distribuer ce questionnaire avant de commencer les séances d'apprentissage nous permet d'analyser les représentations initiales des élèves au sujet de modalité de travail privilégiées.

Les représentations vis-à-vis de la coopération

Nous allons analyser les données selon les trois items abordés précédemment. Pour la comparaison, les différents résultats des élèves sont convertis en points allant de 1 à 4. Par exemple, un score de 1 correspond à « pas du tout d'accord » et 4 fait référence à « tout à fait d'accord ».

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'aime aider les autres élèves à apprendre	17	10	1	2
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	17	2	8	3
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	12	10	5	3
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	11	8	5	6
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	11	8	4	7
J'aime coopérer avec d'autres élèves	18	8	2	2
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	19	7	2	2
Total	105	53	27	25

Tableau 30 : résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du premier groupe ; séance 1 (n = 30)

Dès le début du questionnaire nous avons pu constater que la majorité des élèves n'apprécie pas la coopération ni l'entraide. La première question consiste à savoir si les élèves aiment aider les autres élèves à apprendre .90 % (n = 27) ayant répondu pas d'accord ce qui est en concordance avec les autres réponses puisque 86 % ne sont pas d'accord avec le fait de partager leurs idées et leur matériel avec les autres pour les aider.

On peut relever, comme nous avons pu le voir précédemment une orientation des représentations des élèves vers le travail individuel et la compétition. Mais les analyses proposées restent à un niveau très global qui ne permet pas de confirmer que les élèves privilégient seulement le travail individuel.

Les représentations vis-à-vis de la compétition

Nous allons chercher à savoir à présent si l'aspect compétitif est privilégié par les élèves.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	19	7	3	1
J'aime être le meilleur élève de la classe	2	6	9	13
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	3	8	8	11
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	1	5	8	16
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	16	7	4	3
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	2	5	14	9
Je n'aime pas être le second	2	2	17	9
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	2	3	8	17
Total	47	43	71	79

Tableau 31 : résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du premier groupe ; séance 1 (n = 30)

La majorité des élèves est d'accord avec le fait qu'ils travaillent pour atteindre un meilleur niveau que les autres et être les meilleurs élèves de la classe. On peut voir dans ces réponses, une place encore importante accordée à la compétition.

En contrepartie pour 76 % des élèves, être en compétition n'est pas une bonne manière de travailler. 86 % pensent même qu'être en compétition avec d'autres élèves ne les rendent pas heureux. Ces élèves aiment-ils travailler seuls ?

Les représentations vis-à-vis du travail individuel

Les réponses des élèves sont partagées concernant le travail individuel en EPS, nous ne pouvons pas confirmer que les élèves aiment ou non le travail en groupe puisque en comparant les réponses de chaque question il n'y a pas une différence significative.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	4	14	9	3
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	4	11	7	8
J'aime travailler seul	4	11	10	5
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	4	11	10	5
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	12	6	7	5
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	9	6	8	7
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	7	9	8	6
Total	44	68	59	39

Tableau 32 : résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du travail individuel du premier groupe ; séance 1 (n = 30)

L'analyse de ce questionnaire nous permet de découvrir une orientation des représentations des élèves du premier groupe vers la performance et la compétition sans vraiment remarquer une orientation particulière vers le travail en groupe ou seul.

2. Groupe 2

Le deuxième groupe a vécu le même cycle d'apprentissage avec les mêmes modalités de travail mais nous avons proposé uniquement une évaluation sommative aux élèves à la fin du cycle (voir les détails en annexe 8).

Les représentations vis-à-vis de la coopération

Pour commencer, nous avons cherché à étudier les représentations initiales que se font les élèves sur le travail en coopération.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'aime aider les autres élèves à apprendre	13	9	4	3
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	12	8	4	5
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	10	8	6	5
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	11	9	4	5
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	10	8	5	6
J'aime coopérer avec d'autres élèves	13	10	3	3
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	15	7	4	3
Total	84	59	30	30

Tableau 33 : résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du deuxième groupe ; séance 1 (n = 29)

Dès le début du questionnaire nous avons pu constater que la majorité des élèves n'apprécient pas la coopération ni l'entraide, 75 % n'aiment pas aider les autres à apprendre, 79 % n'aiment pas coopérer. Ils pensent même que ce n'est pas une bonne idée de s'entraider pour apprendre.

Les représentations vis-à-vis du travail individuel

La figure ci-dessous nous montre que ce groupe préfère davantage le travail individuel.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	4	13	9	3
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	4	11	6	8
J'aime travailler seul	4	5	10	10
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	6	4	9	10
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	12	6	7	4
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	9	6	8	6
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	3	1	12	13
Total	42	46	61	54

Tableau 34: résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du travail individuel du deuxième groupe ; séance 1 (n = 29)

La première question consiste à connaître si les élèves aiment travailler seul. 71% ayant répondu d'accord et 86 % sont d'accord avec la proposition « Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école ». Nous pouvons supposer que les représentations de ce groupe sont davantage orientées vers le travail individuel.

Les représentations vis-à-vis la compétition

A ces quelques aspects se rajoutent les différentes représentations des élèves vis-à-vis du travail compétitif. En effet, les résultats des réponses des élèves aux questionnaires sur leur ressenti vis-à-vis la compétition en général sont illustrés ci-dessous.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	6	8	7	8
J'aime être le meilleur élève de la classe	6	7	9	7
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	7	8	7	7
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	6	8	7	8
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	6	6	8	9
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	7	6	8	8
Je n'aime pas être le second	6	6	8	9
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	6	6	8	9
Total	50	55	62	65

Tableau 35 : résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du deuxième groupe ; séance 1 (n = 29)

Les réponses des élèves sont partagées concernant la compétition, il n'y a pas une différence significative entre les réponses.

Par ces résultats, nous comprenons un peu plus l'orientation des représentations des élèves du deuxième groupe. Ils privilégient le travail individuel et n'apprécient pas la coopération, pour le travail en compétition, les réponses des élèves sont partagées.

3. Groupe 3

Le troisième groupe a vécu le même cycle d'apprentissage avec les mêmes modalités de travail mais sans évaluation (voir les détails en annexe 9).

Les représentations vis-à-vis de la coopération

L'analyse de ce questionnaire nous permet de constater que la majorité des élèves n'apprécient pas la coopération, 82 % ne sont pas d'accord avec la proposition « j'aime coopérer avec d'autres élèves » et 75 % ne sont pas d'accord avec le fait qu'ils apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves. Contre seulement 17 % qui pensent que c'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'aime aider les autres élèves à apprendre	12	9	3	4
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	11	10	4	3
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	11	12	3	2
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	11	10	3	4
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	11	8	5	4
J'aime coopérer avec d'autres élèves	10	13	3	2
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	10	12	4	2
Total	76	74	25	21

Tableau 36: résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du troisième groupe ; séance 1 (n = 28)

Les représentations vis-à-vis la compétition

Les réponses des élèves sont partagées concernant la compétition, il n'y a pas une différence significative entre les réponses. Prenons l'exemple de la première affirmation « Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves » 50 % sont d'accord contre 50 % qui ne le sont pas.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	8	6	6	8
J'aime être le meilleur élève de la classe	8	7	6	7
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	5	9	7	7
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	7	8	7	6
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	7	7	7	7
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	7	9	7	5
Je n'aime pas être le second	6	7	9	6
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	7	8	8	5
Total	55	61	57	51

Tableau 37: résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du troisième groupe ; séance 1 (n = 28)

Les représentations vis-à-vis du travail individuel

Nous avons dégagé un profil général des représentations des élèves. Dans le tableau ci-dessous nous avons observé que les élèves privilégient nettement le travail individuel et rejettent assez fortement le travail en groupe. Ils adoptent une position plutôt moyenne à l'égard du travail en compétition.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	3	3	11	11
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	4	3	10	11
J'aime travailler seul	3	6	12	7
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	3	5	11	9
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	3	5	11	9
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	3	5	12	8
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	4	5	10	9
Total	23	32	77	64

Tableau 38 : résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du travail individuel du troisième groupe ; séance 1 (n = 28)

Les représentations initiales du deuxième et troisième groupe sont particulièrement orientées vers le travail individuel, cependant pour le premier groupe nous avons remarqué une orientation vers la performance et la compétition.

Groupes	Score interdépendance coopérative	Score interdépendance compétitive	Score travail individuel
Groupe 1 (n = 30)	1.8	2.7	2.4
Groupe 2 (n = 29)	2	2.6	2.6
Groupe 3 (n = 28)	1.9	2.4	2.8

Tableau 39: Le score moyen de l'interdépendance coopérative, compétitive et du travail individuel des 3 groupes

En plus de cette première intention, nous avons cherché à déterminer si la pratique de différentes modalités de travail pouvait influencer ces représentations du départ. Nous avons analysé le questionnaire après deux séances de travail de chaque modalité.

C. Représentations spécifiques de chaque groupe

1. Groupe 1

Dans un premier temps, on a pu analyser l'effet du travail compétitif sur les représentations des élèves à travers le même questionnaire mais distribué après deux séances d'opposition de demi-fond (voir annexe 14). Ensuite, pour l'analyse, ce sont les mêmes modalités que le premier questionnaire qui ont été reprises afin d'assurer une comparaison complète. Pour la comparaison nous allons utiliser le test de Student pour vérifier la différence des moyennes entre deux échantillons appariés. Les différentes réponses sont converties en points allant de 1 à 5. Par exemple, un score de 1 correspond à « pas du tout d'accord » et 4 fait référence à « tout à fait d'accord ».

- **Questionnaire 2 (Séance 3)**

Voici ci-dessous un tableau récapitulatif des résultats les plus saillants.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.6	1.6	0.738	Non significative P > 0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	1.9	1.7	0.493	Non significative P > 0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	1.9	1.9	0.721	Non significative P > 0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2.2	2.2	0.912	Non significative P > 0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2.2	2.3	0.829	Non significative P > 0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.6	1.6	0.161	Non significative P > 0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.5	1.6	1.000	Non significative P > 0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	1.8	1.8	Non significative P > 0.05	

Tableau 40 : moyenne globale issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du premier groupe ; séance 1 et séance 3 (n = 30)

Après deux séances d'opposition l'évolution constatée est la suivante ; les élèves apprécient davantage la notion d'opposition, la moyenne globale du score de l'interdépendance compétitive des élèves passe de 2.7 lors du premier questionnaire à 3 après le deuxième (différence significative ; ddl =29 et $p=0.00 < 0.05$).

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P- value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	1.5	2.5	0.00	Significative $P < 0.05$
J'aime être le meilleur élève de la classe	3.1	3.2	0.184	Non significative $P > 0.05$
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.9	3	0.103	Non significative $P > 0.05$
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	3.3	3.4	0.43	Significative $P < 0.05$
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	1.8	2.2	0.005	Significative $P < 0.05$
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	3	3.1	0.057	Non significative $P > 0.05$
Je n'aime pas être le second	3.1	3.3	0.056	Non significative $P > 0.05$
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	3.3	3.5	0.169	Non significative $P > 0.05$
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.7	3		Significative $P < 0.05$

Tableau 41: moyenne globale issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du premier groupe ; séance 1 et séance 3 (n = 30)

Pour la réponse à la question « je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves » lors du premier questionnaire seulement 13% ($n= 4$) étaient d'accord lors du premier questionnaire après deux séances 53% ($n= 16$) sont d'accord et la moyenne globale passe de 1.5 à 2.5 (différence significative ; ddl =29 et $p=0.00 < 0.05$). Globalement, la comparaison entre les deux questionnaires permet de mettre en avant un ressenti positif des élèves vis-à-vis du travail compétitif. Nous pouvons observer une partie des élèves appartenant au premier groupe qui préfère

davantage être en compétition. Cependant, nous n'avons constaté aucun changement significatif pour l'interdépendance coopérative ni le travail individuel.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P- value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	2.3	2.4	0.326	Non significative P > 0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	2.6	2.6	0.662	Significative P<0.05
J'aime travailler seul	2.5	2.3	0.056	Non significative P > 0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.5	2.5	0.662	Non significative P > 0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.1	2.2	0.161	Non significative P > 0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.4	2.3	0.043	Significative P<0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	2.4	2.2	0.096	Non significative P > 0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.4	2.3	Non significative P > 0.05	

Tableau 42: moyenne globale issue de l'échelle d'attitude du travail individuel du premier groupe ; séance 1 et séance 3 (n = 30)

- **Questionnaire 3 (séance 5)**

Chaque classe a accompli deux séances de suite d'opposition puis deux séances de coopération et enfin deux séances de pratique individuelle. Donc nous avons distribué à nouveau le même questionnaire aux élèves après les deux séances de coopération en demi-fond. Nous allons maintenant le comparer au premier questionnaire afin de voir si les préférences des élèves ont évolué grâce à la mise en place de ce dispositif.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.6	2.7	0.00	Significative P <0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	1.9	2.9	0.00	Significative P <0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	1.9	2.8	0.012	Significative P <0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2.2	2.9	0.00	Significative P <0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2.2	2.9	0.015	Significative P <0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.6	2.9	0.00	Significative P <0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.5	2.6	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	1.8	2.8		Significative P <0.05

Tableau 43: moyenne globale issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du premier groupe ; séance 1 et séance 5 (n = 30)

Tous ces éléments montrent une progression de la part de l'ensemble des élèves sur cette notion de coopération. Au premier questionnaire, la majorité ne privilégie pas la coopération en EPS. Au troisième, on perçoit une évolution importante avec une différence significative par rapport le premier questionnaire. 66 % ($n = 20$) des élèves aiment coopérer et 70 % ($n = 21$) pensent que c'est une bonne idée de s'entraider pour apprendre.

Ces moyennes montrent une évolution après les séances d'apprentissage avec des situations de coopération. La majorité des élèves ont compris l'intérêt d'être aidés par un camarade ; ce dispositif a donc été bénéfique pour les élèves. Cependant, il y a toujours une partie des élèves qui n'apprécient pas le travail en groupe ni l'entraide. En croisant les réponses issues de la proposition « j'aime coopérer avec d'autres élèves » avec la performance des élèves du premier test nous avons remarqué que la majorité de ceux qui ont un bon et moyen niveau n'aime pas la coopération.

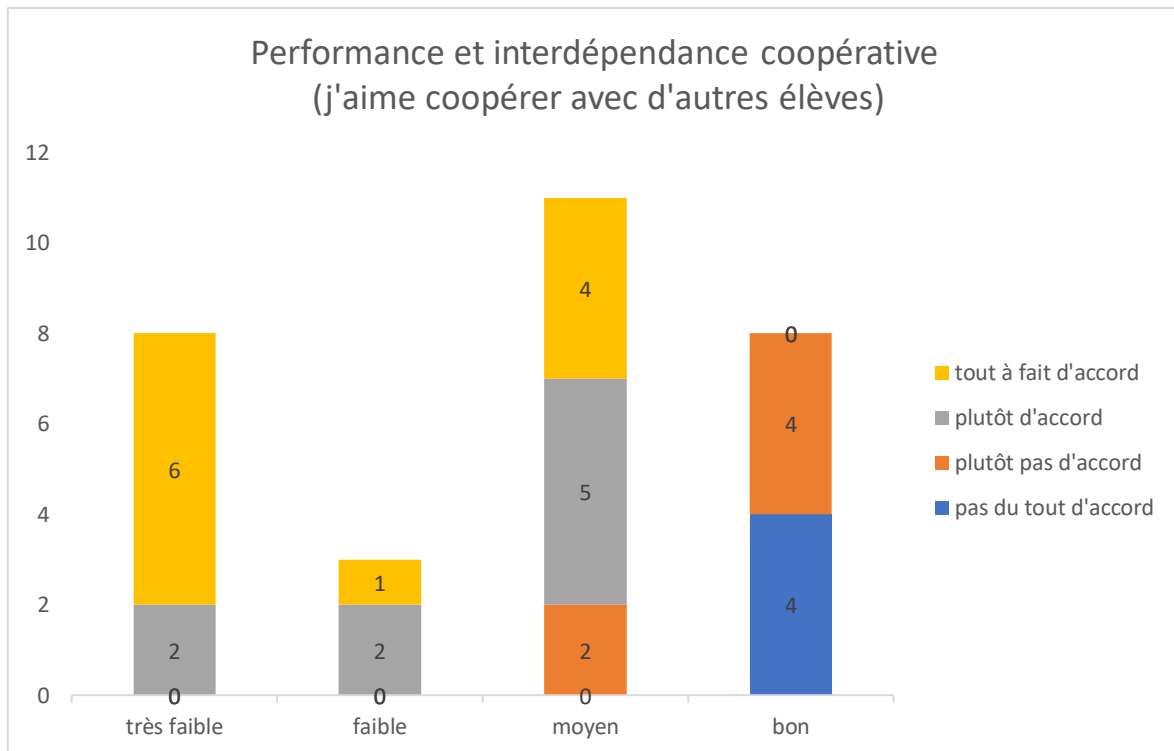


Figure 31: comparaison entre les performances des élèves du groupe 1 et les réponses de la question « j'aime coopérer avec d'autres élèves » (n = 30)

Les élèves ayant un bon niveau sont aussi ceux qui affirment que le travail de groupe ne leur permet pas de mieux apprendre les notions apprises puisque, pour eux, elles sont déjà acquises. Ceci peut être aussi dû au fait que les élèves perçoivent l'aide comme négative. Pour les élèves qui ont un faible ou moyen niveau, réaliser une tâche en groupe semble plus aisé qu'en situation individuelle. Lorsque l'enseignant a demandé aux élèves les améliorations que l'on pourrait apporter au travail de groupe dans le deuxième et le troisième essai, une partie des réponses convergent vers la solution suivante : faire des groupes homogènes.

Nous allons continuer notre analyse du même questionnaire en nous concentrant sur l'interdépendance compétitive.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P- value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	1.5	1.8	0.57	Non significative P > 0.05
J'aime être le meilleur élève de la classe	3.1	3.2	0.26	Non significative P > 0.05
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.9	2.9	0.53	Non significative P > 0.05
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	3.3	3.1	0.40	Non significative P > 0.05
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	1.8	2	0.24	Non significative P > 0.05
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	3	3.3	0.057	Non significative P > 0.05
Je n'aime pas être le second	3.1	3.3	0.056	Non significative P > 0.05
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	3.3	3.5	0.169	Non significative P > 0.05
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.7	2.8		Non significative P<0.05

Tableau 44 : moyenne globale issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du premier groupe ; séance 1 et séance 5 (n = 30)

Lors du deuxième questionnaire distribué après la 3ème séance, nous avons remarqué une orientation plus significative des représentations des élèves vers le travail en compétition. Cependant après le troisième questionnaire (séance5) la moyenne globale de l'interdépendance compétitive a diminué encore une fois et passe de 3 à 2.8.

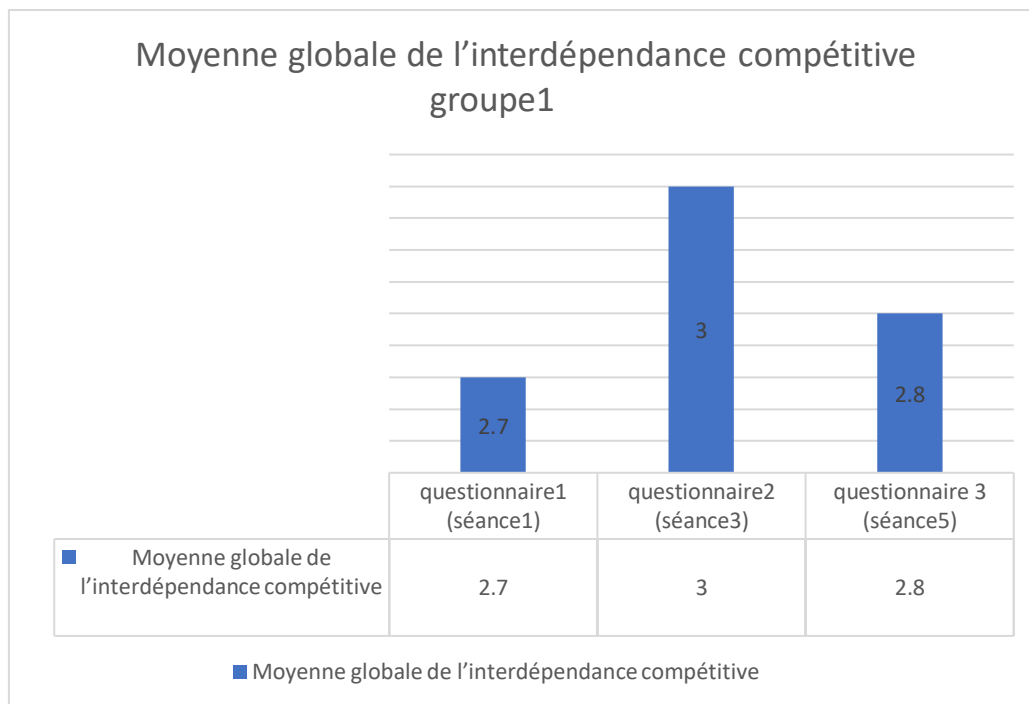


Figure 47 : comparaison entre les moyennes globales de l'interdépendance compétitive du groupe 1 (n = 30)

Au début, les réponses du premier groupe étaient partagées concernant le travail individuel, en les comparant avec le troisième questionnaire, nous avons remarqué que les représentations des élèves sont de plus en plus orientées vers le travail en groupe puisque 73% ($n = 22$) n'aiment pas travailler seuls.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P- value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	2.3	1.6	0.00	Significative P <0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	2.6	2.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime travailler seul	2.5	1.8	0.00	Significative P <0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.5	2.2	0.059	Non significative P > 0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.1	1.8	0.09	Non significative P > 0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.4	2	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	2.4	2	0.01	Significative P <0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.4	1.9		Significative P <0.05

Tableau 45 : résultats globaux issue de l'échelle d'attitude du travail individuel du premier groupe ; séance 1 et séance 5 (n = 30)

En comparant les moyennes des réponses globales des élèves entre le premier et le troisième questionnaire, une différence significative apparaisse. La moyenne globale du travail individuel passe de 2.4 (séance1) à 2.3 (séance 3) pour arriver à 1.9 lors de la cinquième séance. Ce score tant à prouver que faire le demi-fond à plusieurs semble plus apprécié qu'en situation individuelle pour ce groupe.

- **Questionnaire 4 (séance 7)**

Maintenant nous allons analyser les résultats du quatrième questionnaire qui a été distribué après deux séances de travail individuel de « chacun pour soi ».

Questions	Moyenne globale questionnaire séance 1	Moyenne globale questionnaire séance 7	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.6	3	0.00	Significative P <0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	1.9	3.2	0.00	Significative P <0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	1.9	3.1	0.00	Significative P <0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2.2	3.2	0.00	Significative P <0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2.2	3.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.6	3.2	0.00	Significative P <0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.5	2.4	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	1.8	3		Significative P <0.05

Tableau 46 : moyenne globale issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du premier groupe ; séance 1 et séance 7 (n = 30)

Nous avons précédemment constaté que les élèves n'aiment pas coopérer lors de la première séance, mais nous pouvons voir dans le tableau ci-dessous un changement dans les représentations des élèves, ils apprécient d'avantage le travail en groupe même après deux séances de travail individuel.

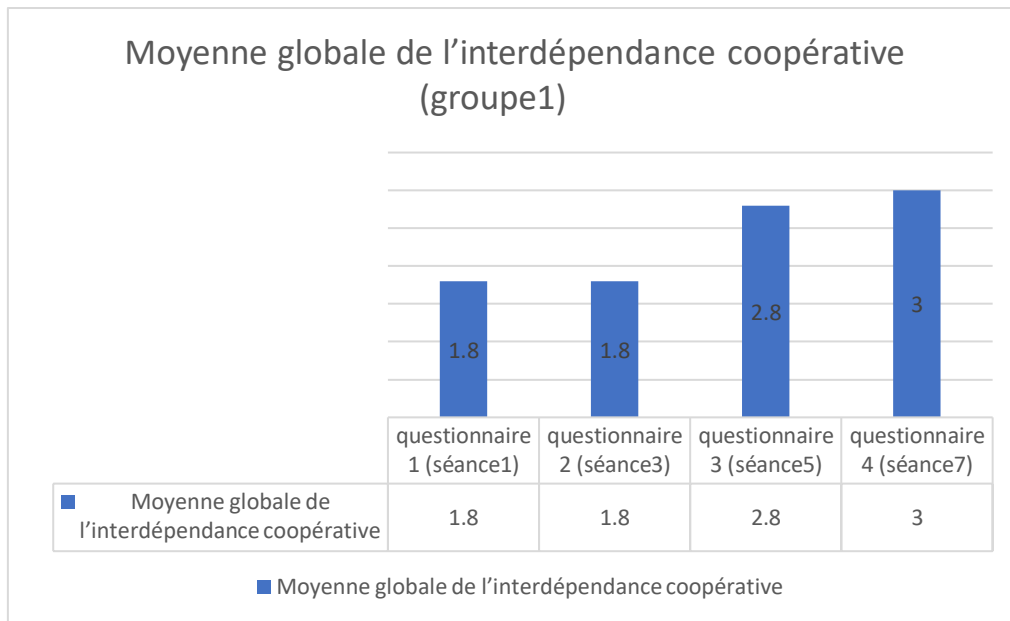


Figure 32: comparaison entre les moyennes globales de l'interdépendance coopérative du groupe 1 (n = 30)

Au début les réponses des élèves étaient orientées vers le travail en compétition. En comparant les moyennes des réponses globales nous avons pu constater une différence significative.

	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 7	P- value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	1.5	1.5	0.82	Non significative P > 0.05
J'aime être le meilleur élève de la classe	3.1	2.6	0.03	Significative P <0.05
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.9	2.3	0.01	Significative P <0.05
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	3.3	2.5	0.00	Significative P <0.05
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	1.8	1.7	0.74	Non significative P > 0.05
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	3	2.9	0.55	Non significative P > 0.05
Je n'aime pas être le second	3.1	2.9	0.36	Non significative P > 0.05
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	3.3	2.8	0.04	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.7	2.4		Significative P <0.05

Tableau 47 : résultats globaux issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du premier groupe ; séance 1 (n = 30)

Nous allons maintenant le comparer avec les autres questionnaires afin de voir si les préférences des élèves ont évolué.

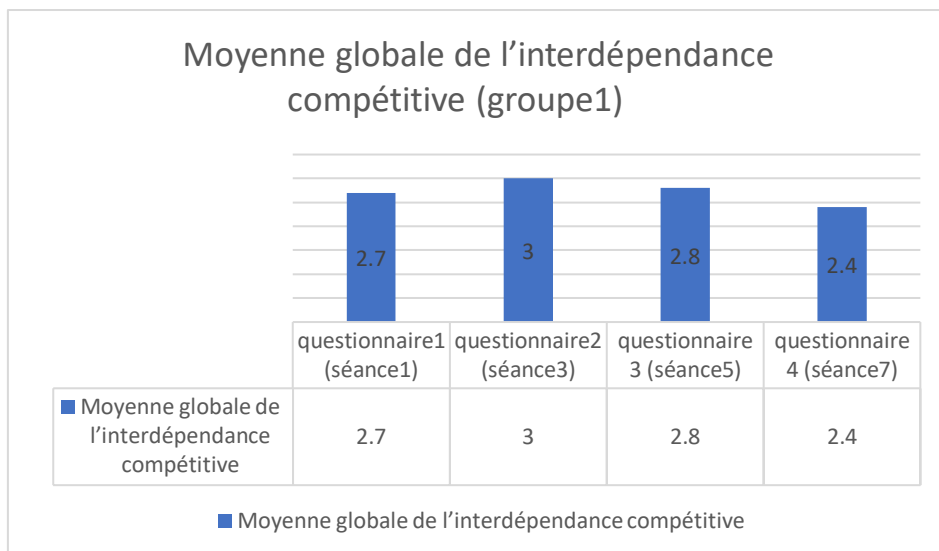


Figure 33 : comparaison entre les moyennes globales de l'interdépendance compétitive du groupe 1 (n = 30)

Une diminution de la moyenne globale de l'interdépendance compétitive après la septième séance, ce qui est aussi le cas lors de la cinquième séance, ce qui peut être expliqué par l'effet de la mise en place d'un dispositif coopératif pendant la troisième et la quatrième séance qui persiste encore après deux séances d'opposition. Les élèves n'apprécient plus le travail compétitif comme auparavant.

Nous allons continuer notre analyse du même questionnaire en nous concentrant sur le travail individuel. La moyenne globale du travail individuel passe de 2.4 à 1.8 lors du quatrième questionnaire.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 7	P- value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	2.3	1.6	0.00	Significative P <0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	2.6	2.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime travailler seul	2.5	1.8	0.00	Significative P <0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.5	1.8	0.02	Significative P <0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.1	1.6	0.01	Significative P <0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.4	2	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	2.4	2	0.01	Significative P <0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.4	1.8		Significative P <0.05

Tableau 48 : résultats globaux issue de l'échelle d'attitude du travail individuel du premier groupe ; séance 1 et séance 7 (n = 30)

D'après les différents constats précédents, il semble que la pratique du demi-fond avec des situations de coopération a su orienter les préférences des élèves.

2. Groupe2

• Questionnaire 2 (séance 3)

Dans un premier temps, on a pu constater les représentations initiales des élèves du premier groupe, ils privilégient le travail individuel et n'apprécient pas la coopération, pour le travail en compétition, les résultats sont partagés. Pour analyser l'effet des trois modalités de travail sur les représentations des élèves, un questionnaire a été distribué après chaque modalité. Voici ci-dessous un tableau récapitulant les résultats de l'interdépendance compétitive.

Dans un premier temps, on a pu constater les représentations initiales des élèves du premier groupe, ils privilégient le travail individuel et n'apprécient pas la coopération, pour le travail en compétition, les résultats sont partagés. Pour analyser l'effet des trois modalités de travail sur

les représentations des élèves, un questionnaire a été distribué après chaque modalité. Voici ci-dessous un tableau récapitulant les résultats l'interdépendance compétitive.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P- value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	2.3	1.9	0.00	Significative P <0.05
J'aime être le meilleur élève de la classe	2.5	1.8	0.00	Significative P <0.05
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.4	1.8	0.00	Significative P <0.05
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	2.5	1.9	0.00	Significative P <0.05
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	2.6	1.7	0.01	Significative P <0.05
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	2.5	2	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas être le second	2.6	2.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	2.6	1.7	0.01	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.6	1.8	0.00	Significative P <0.05

Tableau 49: résultats globaux issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du deuxième groupe ; séance 1et séance 3 (n = 29)

Au début les réponses des élèves étaient partagées concernant le travail en compétition, après deux séances d'opposition nous avons remarqué que les élèves n'ont pas apprécié cette modalité de travail. 75% ($n = 22$) ne sont pas heureux quand ils sont en compétition avec d'autres élèves. En comparant les moyennes des réponses globales nous avons pu constater une différence significative.

Les élèves valorisent plus fortement le travail individuel par rapport aux autres modalités lors de ce deuxième questionnaire, cependant en le comparant avec le premier nous n'avons pas

remarqué un changement significatif. Ce qui est aussi le cas de l'interdépendance coopérative, nous n'avons pas constaté un changement significatif lors du troisième questionnaire (voir annexe 14)

- **Questionnaire 3 (séance 5)**

Après deux séances de coopération nous avons constaté que d'une façon générale il y a un changement, les élèves apprécient moins la notion de compétition en demi-fond. 86% ($n = 25$) ne sont pas d'accord « être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler » et 79 % ($n = 23$) ne sont pas heureux quand ils sont en compétition avec d'autres élèves. En comparant les moyennes des réponses globales nous avons pu constater une différence significative.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P- value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	2.3	1.8	0.00	Significative P <0.05
J'aime être le meilleur élève de la classe	2.5	1.7	0.00	Significative P <0.05
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.4	1.8	0.00	Significative P <0.05
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	2.5	1.8	0.00	Significative P <0.05
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	2.6	1.6	0.00	Significative P <0.05
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	2.5	1.9	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas être le second	2.6	2	0.00	Significative P <0.05
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	2.6	1.6	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.6	1.7		Significative P <0.05

Tableau 50 : résultats globaux issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du deuxième groupe ; séance 1et séance 5 (n = 29)

Cependant après deux séances de coopération nous avons remarqué un changement important autour de leurs réponses puisque la majorité de ceux qui n'apprécient pas le travail en groupe au départ privilégient la coopération après uniquement deux séances de travail en groupe.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance 1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.9	2.8	0.00	Significative P <0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	2	2.8	0.00	Significative P <0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	2.2	2.7	0.00	Significative P <0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2.1	3.2	0.00	Significative P <0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2.2	2.7	0.00	Significative P <0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.8	2.8	0.00	Significative P <0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.8	2.8	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	2	2.8	Significative P <0.05	

Tableau 51 : résultats globaux issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du deuxième groupe ; séance 1 et séance 5 (n = 29)

Ils apprécient davantage le travail en groupe avec 65% (n = 19) qui aiment coopérer et 68% (n = 20) qui pensent qu'ils apprennent beaucoup de choses grâce aux autres. Cela peut être expliqué par le fait qu'ils n'ont jamais pratiqué le demi-fond avec des situations de coopération. Au regard des constats précédents, il semble que la pratique de cette nouvelle modalité a pu réorienter leurs représentations.

Les réponses du départ montrent que les élèves apprécient le travail individuel en demi-fond. En les comparant avec le troisième questionnaire nous avons remarqué que les élèves qui valorisent fortement le travail individuel ne l'apprécient plus comme auparavant. 65 % (n = 19)

ne sont pas d'accord avec la proposition « Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école » contre seulement 13 % ($n = 4$) lors du premier questionnaire (voir annexe 14).

Questionnaire 4 (séance 7)

Ce groupe a vécu deux séances de chaque modalité comme le premier groupe. Nous allons continuer notre analyse en nous concentrant sur le dernier questionnaire qui a été distribué après deux séances de demi-fond avec des situations individuelles de chacun pour soi.

Une diminution de la moyenne globale de l'interdépendance compétitive du deuxième questionnaire qui continue jusqu'au septième questionnaire (voir annexe 14). Les élèves n'apprécient plus le travail compétitif comme auparavant.

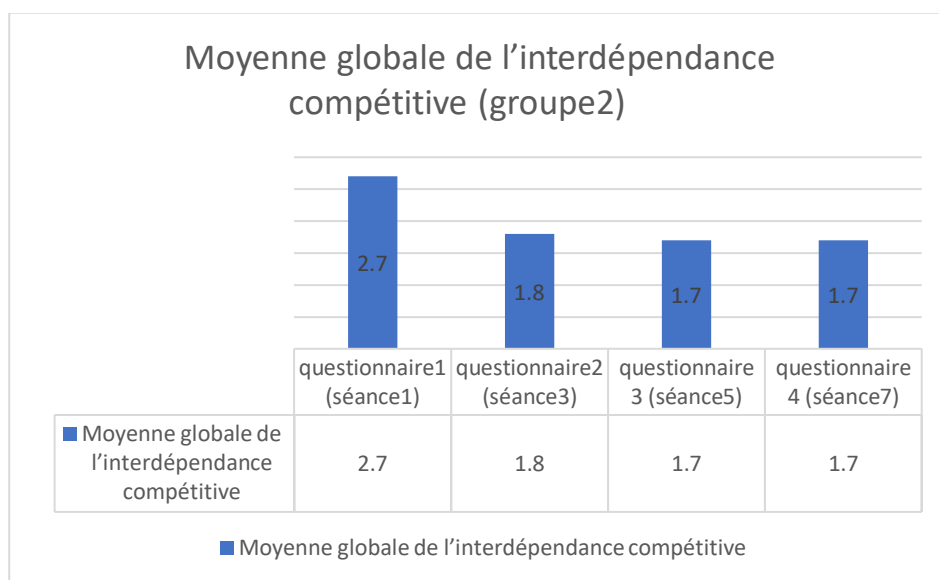


Figure 34: comparaison entre les moyennes globales de l'interdépendance compétitive du groupe 2 ($n = 29$)

Nous avons précédemment fait le constat des élèves qui n'apprécient pas la coopération, mais on peut voir dans le tableau ci-dessus un changement dans les représentations des élèves.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 7	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.9	2.8	0.00	Significative P <0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	2	2.9	0.00	Significative P <0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	2.2	2.7	0.00	Significative P <0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2.1	3.2	0.00	Significative P <0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2.2	2.7	0.00	Significative P <0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.8	3	0.00	Significative P <0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.8	2.9	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	2	2.8		Significative P <0.05

Tableau 52 : résultats globaux issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du deuxième groupe ; séance 1et séance 7 (n = 29)

Une progression remarquable de la moyenne globale de l'interdépendance coopérative pour le deuxième groupe. Cela peut être expliquer par le fait qu'ils n'ont jamais pratiqué le demi-fond dans des situations de coopération. Au regard des constats précédents, il semble que la pratique de cette nouvelle modalité a pu réorienter leurs représentations.

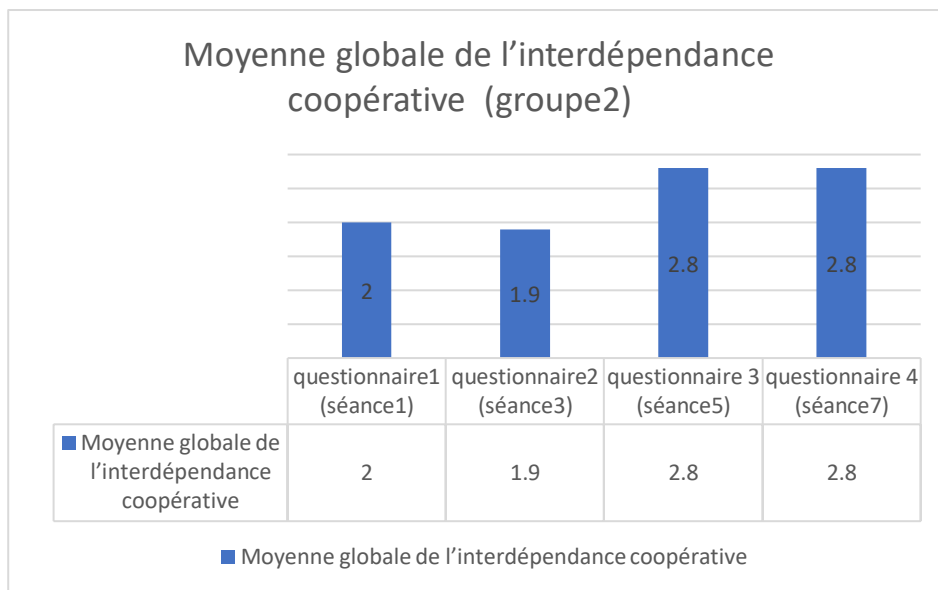


Figure 35 : comparaison entre les moyennes globales de l'interdépendance coopérative du groupe 2 (n = 29)

Les réponses du deuxième groupe à propos du travail individuel nous permettent aussi de constater que le demi-fond à plusieurs semble plus approprié dans un travail en groupe que dans un travail individuel.

Nous avons remarqué un changement par rapport au premier questionnaire puisqu'au départ la majorité apprécie le travail individuel ce qui n'est plus le cas avec le dernier questionnaire. La moyenne globale du travail individuel du deuxième groupe passe de 2.5 à 1.9 lors du dernier questionnaire, une bonne partie des élèves a changé d'avis (Voire annexe 14)

3. Groupe 3

Après deux séances d'opposition, nous avons constaté que d'une façon générale il y a une évolution, les élèves du troisième groupe apprécient davantage la notion de compétition en demi-fond avec 67 % qui sont d'accord avec le fait qu'être en compétition avec les autres est une bonne façon de travailler. 78 % sont d'accord avec la proposition « J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves ».

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P- value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	2.5	3.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime être le meilleur élève de la classe	2.4	2.7	0.01	Significative P <0.05
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.5	2.7	0.02	Significative P <0.05
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	2.4	2.7	0.00	Significative P <0.05
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	2.5	2.8	0.00	Significative P <0.05
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	2.4	3	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas être le second	2.4	3	0.00	Significative P <0.05
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	2.3	2.8	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.4	2.8		Significative P <0.05

Tableau 53 : résultats globaux issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du troisième groupe ; séance 1 et séance 3 (n = 28)

D'une manière générale, la comparaison entre les deux questionnaires permet de mettre en évidence un ressenti positif des élèves vis-à-vis du travail compétitif. Cependant, en comparant la moyenne globale de l'interdépendance coopérative du troisième questionnaire avec le premier nous n'avons pas remarqué un changement significatif (voir annexe 14)

Les préférences de ce troisième groupe au départ étaient largement orientées vers le travail individuel, après deux séances d'opposition nous avons remarqué une diminution significative de la moyenne globale du travail individuel qui passe de 2.8 à 2.6. Cela peut être expliqué par le fait qu'ils apprécient davantage la notion de compétition en demi-fond après la pratique de cette modalité.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P- value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	3	2.8	0.01	Significative P <0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	3	2.8	0.43	Non significative P > 0.05
J'aime travailler seul	2.8	2.5	0.01	Significative P <0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.9	2.7	0.02	Significative P <0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.9	2.5	0.00	Significative P <0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.8	2.7	0.08	Non significative P > 0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	2.8	2.6	0.02	Significative P <0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.8	2.6		Significative P <0.05

Tableau 54: résultats globaux issue de l'échelle d'attitude du travail individuel du troisième groupe ; séance 1 et séance 3 (n = 28)

- **Questionnaire 3 (séance 5)**

Dans les résultats précédents, nous avons constaté que les élèves du troisième groupe n'apprécient pas la coopération, mais on peut voir dans le tableau ci-dessus un changement, ils préfèrent davantage la coopération et l'entraide.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.9	2.6	0.00	Significative P <0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	1.9	2.7	0.00	Significative P <0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	1.8	2.8	0.00	Significative P <0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2	2.7	0.00	Significative P <0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2	2.7	0.00	Significative P <0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.8	2.7		Significative P <0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.9	2.2	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	1.9	2.2		Significative P <0.05

Tableau55 : résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du premier groupe ; séance 1 et séance 5 (n = 28)

Nous avons remarqué un changement par rapport au premier questionnaire, puisqu'au départ la majorité apprécie le travail individuel ce qui n'est plus le cas avec le troisième questionnaire. Cependant, pour l'interdépendance compétitive nous avons une diminution malgré la progression constatée lors du deuxième questionnaire.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P- value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	2.5	2.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime être le meilleur élève de la classe	2.4	2	0.01	Significative P <0.05
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.5	2	0.02	Significative P <0.05
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	2.4	2.1	0.00	Significative P <0.05
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	2.5	1.9	0.00	Significative P <0.05
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	2.4	2	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas être le second	2.4	1.9	0.00	Significative P <0.05
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	2.3	1.8	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.4	1.9		Significative P <0.05

Tableau 56: résultats globaux issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du troisième groupe ; séance 1 et séance 3 (n = 28)

Au départ, la majorité privilégie le travail individuel, Après deux séances de coopération l'évolution constatée est la suivante : les élèves n'apprécient plus le travail individuel comme auparavant. La moyenne globale du travail individuel passe de 2.8 lors du premier questionnaire à 1.9, avec seulement 17 % (n = 5) de ceux qui préfèrent travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P- value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	3	2	0.00	Significative P <0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	3	2.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime travailler seul	2.8	2.1	0.00	Significative P <0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.9	2	0.00	Significative P <0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.9	1.9	0.00	Significative P <0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.8	1.8	0.0	Significative P <0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	2.8	1.9	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.8	1.9		Significative P <0.05

Tableau 57: résultats globaux issue de l'échelle d'attitude du travail individuel du troisième groupe ; séance 1 et séance 3 (n = 28)

- **Questionnaire 4 (séance 7)**

Nous allons continuer notre analyse avec le dernier questionnaire qui a été distribué après la dernière modalité (travail individuel). Ci-dessous la répartition des réponses les plus saillantes du troisième groupe en comparaison avec le premier questionnaire.

Globalement, la comparaison entre les deux questionnaires permet de mettre en avant un ressenti positif des élèves vis-à-vis du travail coopératif qui s'enchaîne lors du troisième et quatrième questionnaire (voir annexe 14)

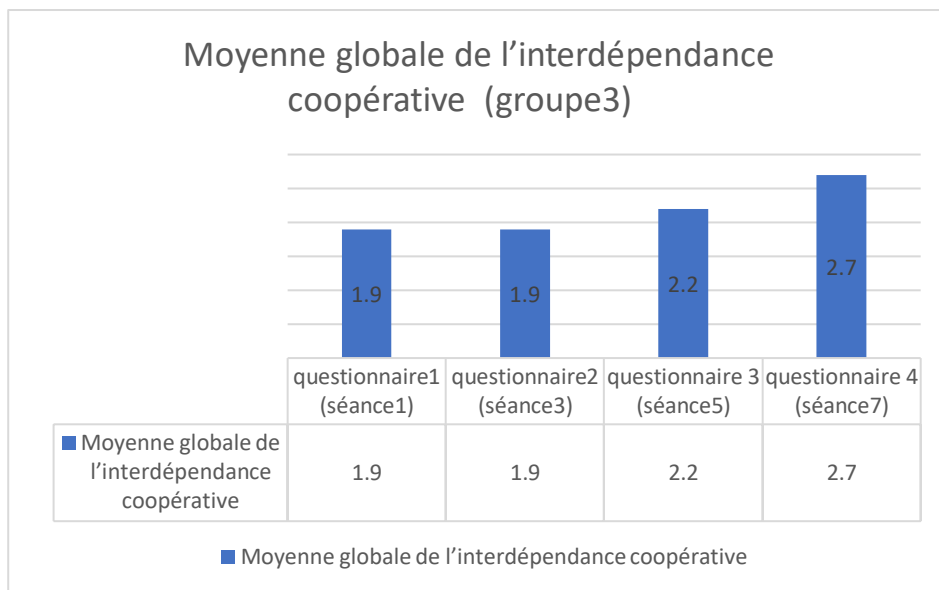


Figure 36: comparaison entre les moyennes globales de l'interdépendance coopérative du groupe 3 (n = 28)

L'évolution va dans le sens d'un accroissement vers la coopération. Sachant que les représentations de ce troisième groupe au départ étaient largement orientées vers le travail individuel. En analysant plus finement les données du dernier questionnaire distribué après deux séances de travail individuel nous avons constaté que les préférences des élèves ont évolué grâce à la mise en place de ce dispositif, ce qui va aussi influencer les représentations de ce groupe vis-à-vis du travail individuel et de la compétition.

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 7	P- value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	2.5	2	0.00	Significative P <0.05
J'aime être le meilleur élève de la classe	2.4	1.9	0.01	Significative P <0.05
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.5	2	0.02	Significative P <0.05
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	2.4	2.1	0.00	Significative P <0.05
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	2.5	1.9	0.00	Significative P <0.05
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	2.4	2	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas être le second	2.4	1.9	0.00	Significative P <0.05
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	2.3	1.8	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.4	1.9		Significative P <0.05

Tableau 58 : résultats globaux issue de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du troisième groupe ; séance 1 et séance 7 (n = 28)

Les préférences des élèves étaient partagées concernant le travail en compétition lors du premier questionnaire, mais après nous avons remarqué que les élèves n'apprécient plus cette modalité de travail. La moyenne de l'interdépendance compétitive passe de 2.4 à 1.9.

Pour le travail individuel aussi nous avons remarqué une régression de la part de l'ensemble des élèves malgré qu'au départ la majorité le privilégie. Il semble que la pratique du demi-fond sous forme de situation de coopération a pu réorienter leurs représentations (voir annexe 14).

L'analyse des questionnaires des trois classes montre que, d'une façon générale, les élèves valorisent plus la coopération après avoir vécu les trois modalités de travail. Enfin, nous avons demandé aux élèves s'ils éprouvaient du plaisir à la fin du cycle.

D. L'effet de l'évaluation sur le plaisir ressenti par les élèves

Dans le questionnaire distribué à la fin du cycle nous avons ajouté 3 questions sous forme d'un « Plaisiromètre » afin d'explorer plus finement le plaisir ressenti chez les élèves durant la séquence d'apprentissage.

Pour chaque question, les différents échelons sont convertis en points allant de 1 à 5. Par exemple, un score de 1 correspond à « pas du tout de plaisir » et 5 fait référence à « énormément de plaisir ».



La Réglette du plaisir créée par l'USEP¹⁵

1. Le plaisir de courir

Nous allons comparer les réponses issues des 3 groupes : question par question avec le test ANOVA. La première question posée était la suivante : « as-tu apprécié ce cycle de course ? »

	N	Moyenne	Ecartype
Groupe 1	30	3.90	1.24
Groupe 2	29	3.03	1.45
Groupe 3	28	3.75	1.20
Variance homogène à $0.211 > 0.05$			
ANOVA : $F=2.82$ significative à $0.03 < 0.05$			

Tableau 59 : comparaison entre les moyennes des réponses issue de l'échelle de plaisir des trois groupes relatifs à la question « as-tu apprécié ce cycle de course ? »

Globalement, nous pouvons constater que la majorité des élèves apprécie ce cycle mais le premier groupe qui dispose d'évaluation formatrice l'a apprécié plus que les autres groupes, la

¹⁵ L'Union sportive de l'enseignement du premier degré

différence significative est à $0.034 < 0.05$ entre le premier groupe qui dispose d'évaluation formatrice et le deuxième groupe qui a fait une évaluation sommative.

2. La progression

Ensuite, nous avons demandé aux élèves s'ils pensent avoir progressé.

	N	Moyenne	Ecartype
Groupe 1	30	4.2	1.99
Groupe 2	29	3.3	1.56
Groupe 3	28	3.6	1.34
Variance homogène à $0.002 > 0.05$			
ANOVA : $F=1.88$ significative à $0.03 < 0.05$			

Tableau 60 : Comparaison entre les moyennes des réponses issues de l'échelle de plaisir des trois groupes relatifs à la question « penses-tu avoir progressé ? »

La majorité des élèves des 3 groupes pense avoir progressé à la fin du cycle d'apprentissage. Mais une différence se constate sur cette affirmation, comme nous pouvons le voir avec des élèves du premier groupe (différence significative ; $0.03 < 0.05$). Ici, une fois de plus, nous pouvons constater une différence entre le groupe qui dispose d'évaluations formatrices et les autres groupes.

3. Niveau de course

Venons-en maintenant plus particulièrement à l'activité elle-même avec l'affirmation « penses-tu être bon en course ? »

	N	Moyenne	Ecartype
Groupe 1	30	4.2	1.99
Groupe 2	29	3.3	1.56
Groupe 3	28	3.6	1.34
Variance homogène à $0.002 > 0.05$			
ANOVA : $F=1.88$ significative à $0.03 < 0.05$			

Tableau 61 : Comparaison entre les moyennes des réponses issue de l'échelle de plaisir des trois groupes relatifs à la question « penses-tu être bon en course ? »

Les élèves des trois groupes pensent être bon en course, en comparant les résultats nous avons trouvé une différence significative entre les groupes. Les élèves du premier groupe qui dispose d'évaluation formatrice pensent être bon en course plus que les autres. Sachant que les trois groupes ont vécu le même cycle d'apprentissage une seule variable est manipulée ; le type d'évaluation vécu (formative, sommative, sans évaluation). Nous pouvons conclure que le type d'évaluation a un effet sur les ressentis des élèves.

E. Synthèse des résultats

Tout d'abord, nous avons émis l'hypothèse suivante : Les élèves apprécient d'avantage la pratique coopérative aux deux autres modalités quel que soit le type d'évaluation vécue. D'après l'évolution des réponses entre les différents questionnaires nous avons pu affirmer que la mise en place des situations de coopération a permis de changer leurs représentations initiales. Ils préfèrent davantage le travail en coopération. Les élèves en Tunisie n'ont pas l'habitude de travailler le demi-fond avec des situations de coopération ce qui peut influencer leurs représentations. Blatchford et al. (2003) précisent que l'apprentissage en coopération dépend de la culture du pays dans laquelle elle est faite : aux États-Unis par exemple, l'apprentissage est très axé sur la compétition entre les groupes.

De manière générale, les résultats de cette recherche montrent qu'un apprentissage coopératif peut rapidement montrer des changements dans leurs représentations. Dans notre étude, deux séances ont déjà permis d'obtenir des résultats intéressants. En effet, cette recherche nous a permis de constater que la mise en place de situations de coopération peut relativement changer les représentations des élèves qui sont au départ largement orienté vers le travail individuel.

Nos résultats montrent aussi une influence significative de l'évaluation formatrice sur les ressentis des élèves. L'ensemble des élèves qui disent éprouver du plaisir en demi-fond est plus important dans les classes qui disposent d'évaluations formatrices. D'après P. Gagnaire et F. Lavie (2014), l'évaluation joue un rôle important pour permettre aux élèves de prendre du plaisir en leur offrant la possibilité de pouvoir identifier leur progression dans les apprentissages. Ces résultats confirment notre hypothèse « Le gain de l'évaluation formatrice sur le vécu positif est plus important que le gain sur l'apprentissage ». Cependant nous avons remarqué une évolution plus importante des performances des élèves du deuxième groupe qui ont fait le test tout en sachant qu'ils vont être notés.

Chapitre 6 : Discussion générale

Au vu des résultats obtenus, nous disposons de plusieurs éléments qui nous aident à mieux saisir les représentations des enseignants d'EPS quant à leurs pratiques évaluatives et leur réalisation effective d'une part, et à mieux comprendre les conduites des élèves face aux situations d'évaluation d'autre part. Plus particulièrement, les conclusions de l'enquête par questionnaire vont être discutées et mises en relation avec celles réalisées lors de l'observation et de la quasi-expérimentation. Elles permettront l'articulation et la mise en tension avec d'autres recherches dont certaines sont issues de notre état de l'art. Dans un second temps, nous pourrions discuter l'effet des différentes modalités de travail (coopération, opposition et chacun pour soi) sur les ressentis des élèves obtenus *in situ* au cours des séances d'EPS liées à notre protocole expérimental.

Abordons en premier lieu les représentations des enseignants. De prime abord, nous avons constaté des différences entre le déclaratif et le faire et perçu la place importante de la conception sportive dans la pratique évaluative des enseignants en EPS ; enfin, les résultats de l'enquête mettent en relief « l'évaluation notée » ainsi que la place prépondérante de la pratique individuelle et de la compétition. Les résultats de notre étude ont montré que les finalités poursuivies de la loi de l'éducation n° 2008-9 du 11 février 2008 qui relève d'un changement de paradigme scolaire et qui a favorisé l'appropriation de compétences générales dans l'enseignement tunisien sont ici en décalage avec les pratiques proposées et ont, par conséquent, des effets disparates sur les conduites et les ressentis des élèves. On observe qu'il existe des zones de tension entre le discours et la pratique. Comme le souligne Amigues (2003), l'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé est au cœur de l'activité de l'enseignant. Ce n'est évidemment pas un signe d'incompétence chez l'enseignant ou d'incompréhension des programmes officiels qui sont censés orienter son activité, mais il s'agit plutôt de percevoir cet écart comme une activité en tension dans laquelle le sujet est censé faire des choix. Les ambiguïtés liées à l'activité évaluative des enseignants sont légion, la discipline EPS illustre bien ce paradoxe du fait de ces particularités. La prise de décision par l'enseignant en EPS est très rapide, cette spécificité amène des difficultés supplémentaires comme la nécessité d'observer chaque élève pendant l'action sans retour en arrière ou prise de recul. L'enseignant d'EPS évalue des conduites motrices à la grande différence des autres disciplines et le résultat est immédiat tant pour l'élève que pour l'enseignant qui est censé traduire immédiatement les conduites observables en niveau de compétence selon les critères d'évaluation définis. La diversité des pratiques est ainsi la résultante d'une multitude de dimensions qui varie d'un enseignant à un autre : « *la pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes,*

observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents » (Bressoux et al, p. 37). Dans ce contexte, notre ambition a été de réaliser un état des lieux des pratiques évaluatives afin de mettre en lumière la confusion relevée entre évaluation sommative et formative qui corroborent les résultats des travaux de Mougenot (2013) réalisés il y a une dizaine d'années en France.

L'évaluation formative réinterprétée

Dans les textes officiels, les évaluations sommatives et formatives sont censées ne pas avoir la même fonction ni être mises en œuvre au même moment (Lentillon-Kaestner, 2008). Or, selon Mougenot (2013), lors d'une enquête réalisée auprès des enseignants français, 97% des professeurs d'EPS interrogés affirmaient mettre en place des évaluations formatives, seulement 12 % en proposaient à chaque séquence et sans jamais les noter. Certains enseignants français notent des évaluations qu'ils présentent pourtant comme formatives. Or, une évaluation formative « *pour qu'elle soit utile aux apprentissages, elle doit avant tout s'inscrire dans un climat de confiance où l'erreur est permise et constitue même une étape incontournable dans le processus d'acquisition des savoirs, savoir-faire et compétences. Elle est donc incompatible avec toute forme de jugement* » (Mougenot, 2022, p. 53). Pour Grandchamp, Méard, Quin (2018), l'utilisation fréquente des outils de mesure, des grilles, des barèmes de classements montre que les évaluations tendent à changer les finalités des évaluations en cours d'apprentissage et à atténuer leurs bienfaits. Pour notre part, dans notre enquête en Tunisie, la présence de la note sanctionnant une évaluation formative est largement utilisée par les enseignants malgré le fait qu'ils soient convaincus de l'utilité des dispositifs formatifs. Ces tensions apparaissent entre deux logiques : une logique de contrôle qui assure un principe d'équité, une logique de développement et d'apprentissage (Mottier-Lopez, 2009). Une évaluation formative conçues au départ pour permettre de réguler les apprentissages et compenser certains échecs et difficultés or, ces pratiques selon Mougenot (2016) concourent en réalité au non-respect du droit à l'erreur et à créer « un contexte hautement évaluatifs » (Butera et al, 2011) avec une pression constante. Ce contexte qui se traduit par son usage intempestif de la notation est nuisible aux apprentissages. Les élèves loin d'être motivés durablement, ils s'engagent pour éviter la sanction et toute forme de jugement ce qui peut influencer en retour leurs sentiment de compétence (*ibid*, 2011). Or, l'évaluation formative ne se résume pas à sa place temporelle dans l'apprentissage et elle est incompatible avec la notation. L'erreur y est

relevée pour être interprétée et réguler. Pour Mougenot, (2022) « *l'imbrication des différentes formes d'évaluation dans le quotidien des classes révèle une confusion récurrente entre ses fonctions sociale et pédagogique* ».

Conception sportive et adéquation à la réalité de l'EPS en Tunisie

Nos résultats révèlent une place importante accordée au concept de performance au regard des définitions de l'évaluation émises par les enseignants interrogés dans le questionnaire distribué au début de notre recherche. A ce titre, rappelons qu'en Tunisie, l'objet de l'évaluation dans les programmes officiels de l'EPS est essentiellement la mesure des performances. L'évaluation dépasse largement la seule maîtrise d'habiletés motrices et la comptabilisation des performances réalisées en vue d'un classement. En surplomb, la vision sportive de l'EPS influence les pratiques évaluatives. Pour Lachheb (2008, p. 152) « *l'éducation physique tunisienne se limite ainsi à la recherche d'une motricité fondée sur un contenu exclusivement sportif* ». Selon son étude tunisienne sur « *l'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'EPS* », il constate que les pratiques sportives constituent l'objet unique de l'enseignement. Effectivement, les enseignants transmettent des « *techniques sportives homologuées, selon une organisation par cycle alternant entraînement et compétition* » (Lachheb, 2008, p. 151). Cette conception sportive – bien diffusée depuis la formation à l'ISSEP et en concordance avec les programmes officiels tunisiens – repose fortement sur le classement et la notation des performances. Questionner leur pratique, programmation et le transfert d'apprentissage dans le cadre scolaire paraît légitime ; ce dernier ayant comme principal finalité la formation d'un citoyen respectueux des règles et d'autrui. On ne saurait aisément, de ce point de vue, reprocher aux enseignants leur orientation vers une logique de contrôle. Ce qui explique aussi la place importante accordée à la pratique individuelle et à la compétition au cœur des séances d'EPS. Cependant, le fait de pratiquer majoritairement des activités sportives à des fins compétitives peut avoir des effets sur les conduites des élèves. Par exemple, la nécessité de battre les autres dans une logique compétitive de façon collective ou inter-individuelle pour réussir, le recours aux notes, au doublement sont des moyens de pression qui engagent les élèves dans la compétition permanente. La domination des uns sur les autres est l'objectif : parfois tous les coups sont bons pour obtenir gain de cause (Dugas, Nakas et Hébert, 2022).

Notation et motivation : une idée souvent contestée

L'évaluation scolaire en Tunisie est marquée par la surreprésentation des évaluations notées, donc par une prédominance de la fonction sociale de l'évaluation. Pour désigner d'éventuelles incohérences dans les pratiques observées nous nous appuyerons essentiellement sur les recherches de Merle (2007). Pour lui, la note est l'équivalent d'un salaire pour les élèves. Elle récompense leurs mérites et permet le passage à une classe supérieure. Pour l'élève, quelle que soit la forme d'évaluation proposée, la présence d'une note peut changer l'objectif de l'évaluation. Bien que la communication des notes aux élèves produit un effet néfaste sur l'estime de soi et le sentiment de compétence (Butera et al, 2011), elles sont souvent considérées comme étant susceptibles de motiver les élèves. Pour les enseignants tunisiens qui notent souvent ses élèves, il paraît difficile de changer de mode de fonctionnement, ce qui implique déjà un changement de représentations. « *Pour l'enseignant, la notation peut également être utilisée plus ou moins indirectement comme un instrument de pouvoir sur les élèves traduisant une gratification ou une sanction. La persistance de cette pratique peut aussi se lire comme un frein à un changement plus global des pratiques pédagogiques* » (Suchaut, 2008, p. 1). En effet, l'intérêt pour l'apprentissage est largement reconnu par les enseignants tunisiens mais le souci d'optimiser l'investissement des élèves se traduit fréquemment par une notation de l'évaluation formative. Les représentations relatives à l'existence d'un lien entre notation et motivation incitent certains à noter souvent. Or, selon Dupont et al. « *Les élèves ont besoin pour satisfaire leur besoin de compétence de recevoir des feedbacks positifs, sincères et précis, d'agir dans un environnement dépourvu de comparaison sociale et de compétition et de se trouver en interaction avec un enseignant qui justifie ses choix et qui propose des buts intrinsèques* » (2009, p. 21). Cependant, selon Mougnot et Moniotte (2019), les difficultés ou la réussite scolaires peuvent aussi être analysé par le versant psychosocial qui permet d'accéder aux croyances des élèves qui sont largement corrélées à la réussite scolaire (Bandura, 2003).

Le sentiment d'efficacité relatif à la réussite scolaire

Selon Bandura (2019), une personne qui a confiance en ses capacités pour réussir une activité donnée est susceptible de persévérer dans ses efforts pour atteindre ses objectifs, elle se sent capable de surmonter les difficultés afin d'obtenir des résultats favorables. En d'autres termes, avoir un fort sentiment d'efficacité personnelle permet aux individus d'être plus résilients face aux échecs, d'être plus engagés et motivés dans leur travail, et d'avoir une meilleure estime de soi. Quatre sources interagissent avec la personne influencent le sentiment d'efficacité

personnelle. Elles constituent ce que Bandura (2019) appelle les sources d'information du sentiment d'efficacité personnelle. L'expérience active de maîtrise constitue la source la plus influente, les succès vécus et leur accumulation permettent à l'individu de croire en ses capacités personnelles pour réussir le comportement demandé. Dans notre étude, les élèves malgré leurs progressions dans le test de Cooper, vont se sentir toujours faible. En effet, ils sont encore stagnés dans la même catégorie selon le barème d'évaluation. La deuxième source est relative aux expériences vicariantes, qui correspondent à un apprentissage reposant sur l'observation de ses pairs. Elles renvoient à la comparaison de nos compétences avec celles des autres. En observant les autres, l'individu va obtenir des informations sur ses propres capacités et ainsi influencer sa croyance en sa capacité à réussir. La troisième source du SEP est la persuasion verbale, grâce à des encouragements, des interrogations ou bien des suggestions. Cette persuasion peut soutenir le changement individuel, les personnes peuvent être amenées à croire en leur potentiel pour surmonter les difficultés. Les interventions évaluatives informent l'élève sur l'état de ses performances. Enfin, la dernière source relève des états physiologiques et émotionnels. L'association d'un état émotionnel plutôt négatif à une faible performance pour le comportement demandé, peut par la suite faire douter l'individu de ses capacités à accomplir ce comportement à nouveau ce qui peut la conduire à l'échec. Dans notre recherche, les résultats montrent aussi une influence significative de l'évaluation formatrice sur les ressentis des élèves. L'ensemble des élèves qui disent éprouver du plaisir en demi-fond est plus important dans les classes qui disposent d'évaluations formatrices. L'évaluation formative donne des indications concrètes et met en avant les progrès ce qui permet aux élèves de se sentir plus compétent. Selon Galand et Vanlede (2000), l'efficacité personnelle perçue serait un facteur important dans l'enseignement. L'enseignant doit soutenir l'engagement des élèves et de se préoccuper de leur réussite, mais aussi de son implication dans son évaluation. A cet effet une étude réalisée par Mougenot et Moniotte (2019) montrent qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé permet aux élèves d'aborder les difficultés comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, il encourage ainsi l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes et l'implication dans les activités d'apprentissage. Cependant, à l'arrivée au lycée, les résultats montrent que le SEP se dégrade avec un décrochage de plus en plus important. À l'école, la compétition scolaire se renforce avec l'avancement de l'élève dans son parcours (Butera, Buchs et Darnon, 2011). Les élèves doivent davantage travailler pour réussir et, par conséquent, ils ne peuvent plus suivre le rythme et perdent confiance en leurs capacités. Pour Mougenot (2016), les exigences scolaires et les méthodes d'évaluation rappellent souvent que les élèves sont les perdants de ce

système compétitif associé à la notation. Par conséquent, ces pratiques créent une interdépendance négative (Oberlé, 2016), qui peut influencer la communication et le partage d'informations entre les élèves de façon contre reproductive. Selon Deutsch (1945) il y a deux types de structuration de l'interdépendance : d'une part, les structures coopératives pour lesquelles l'interdépendance est positive entre les individus car elle permet à tous de participer à la réussite du groupe ; et d'autre part, les structures compétitives qui induisent une interdépendance négative puisque celui qui atteint le but fait échouer les autres.

La compétition en EPS

La compétition est une constante en EPS en Tunisie, elle se manifeste par la présence forte de la notation et elle est renforcée par le recours aux activités privilégiant la comparaison et l'opposition entre élèves. Dans notre recherche, en Tunisie les activités d'opposition avec interaction motrice (avec partenaire et adversaires) ont été citées 584 fois (47,5 %) par les enseignants. Au-delà du choix des activités, la « didactisation » des pratiques peut faire changer une activité vers la coopération et l'altruisme ou l'opposition et la concurrence. Selon l'article 57 de la loi d'orientation n° 2002-80, l'école assure le développement du sens de la responsabilité, englobent un ensemble de savoir être fondamentaux : savoir compter sur soi et coopérer avec autrui. Malgré la volonté de développer la coopération entre les élèves à l'école, les pratiques en EPS vont à l'encontre des finalités affichées. Pour Nicholls (1984), l'apprentissage et le dépassement des autres sont deux objectifs tout à fait différents : apprendre a pour but la progression personnelle qui est finalisée par une comparaison intra-individuelle. Or, dépasser les autres c'est une comparaison interpersonnelle, où le plus compétent est le plus fort. Pour Roux-Perez (2004) ces pratiques pourraient être expliquées par une tendance des enseignants à interpréter à leur façon et surtout à leur avantage les finalités, dans le but de rendre plus légitimes leurs propres choix. Cependant, les pratiques évaluatives des enseignants sont encadrées par les textes officiels pour chaque activité l'évaluation sera faite en référence à un barème d'évaluation nationale précisant les critères, les niveaux et notes correspondantes. Selon une étude de Lentillon (2008) qui s'est intéressée au regard de l'élève vis-à-vis de l'évaluation, les élèves critiquent la composition des barèmes, exclusivement la part accordée à la performance trop élevée. « *Les injustices les plus fréquemment citées sont relatives à la composition des barèmes de notation : elles reflètent un problème spécifique à l'EPS auquel chaque enseignant doit se confronter* » (*ibid*, 2008, p. 52). Les barèmes sont davantage source d'injustices en EPS que dans les autres disciplines d'enseignement (Merle, 1996 ; Demeuse et

Baye, 2008 ; Rayou, 1998). Dans notre étude, nous avons travaillé avec le barème national du Test de Cooper qui est le même utilisé pour évaluer la performance des sportifs amateurs (voir figure n° 26), en comparant les résultats des trois groupes entre le premier et le deuxième les élèves restent dans la même catégorie du barème malgré l'amélioration significative de leurs performances. Prenons l'exemple d'un élève du premier groupe qui a fait la progression la plus importante avec 100 mètres d'écart, cependant il est encore dans la catégorie très faible. Ce qui met en question la pertinence de ce barème, s'il ne met pas en valeur la progression des élèves pourquoi on l'utilise pour l'évaluation ? Un barème pris d'un modèle utilisé pour les sportifs amateurs est-il adapté pour l'EPS ? Selon une étude réalisée par Cleuziou (2005), en EPS une différence de 13.7 points d'écart a été observée selon la modalité utilisé pour noter les élèves (évaluation critériée, notation selon les classements, notation reflet formel d'une mesure, notation en fonction de l'étendue des performances). La note n'est pas le reflet de la prestation de l'élève, mais elle dépend de la modalité de notation utilisé par l'enseignant. Comme le souligne Merle (1996) la composition des barèmes, et la grande prise en compte de la performance provoquent le plus grand nombre d'injustices chez les élèves. En Tunisie, on observe que le modèle sportif à l'école est toujours très présent, surtout dans sa mise en œuvre didactique et pédagogique (performance individuelle ou encore collective, barème, compétition). Or, selon les textes officiels, ces APS permettent d'éduquer le sens social, de comprendre et de respecter les règles, participer à la prise de décision du groupe tout en adoptant une conduite loyale et généreuse, alors qu'ils ont pour but l'opposition et la recherche du gain absolu.

La compétition constitue l'un des facteurs socioculturels prépondérants de l'EPS en Tunisie, ainsi des pratiques telles que l'évaluation et son utilisation à des fins de sélection, l'orientation à la performance, le dépassement d'autrui, la valorisation de ceux qui réussissent au détriment du vivre ensemble, de l'apprendre à être et du plaisir d'apprendre. Or, les programmes officiels de L'EPS en Tunisie visent le développement physique de l'élève ainsi que son intégration sociale pour une vie meilleure.

L'apprentissage coopératif

Dans notre recherche, dès le début du questionnaire distribué aux élèves des trois classes nous avons pu constater que la majorité préfère la compétition et le travail individuel. Ils n'apprécient pas la coopération ni l'entraide or, les résultats obtenus lors de notre quasi-expérience de terrain penchent plutôt vers le travail en coopération. Nous avons pu affirmer que la mise en place des

situations de coopération a permis de changer leurs représentations initiales, ils préfèrent davantage la coopération. Les élèves tunisiens n'ont pas l'habitude de travailler le demi-fond avec des situations de coopération ce qui peut influencer leurs représentations. De façon paradoxale, en Tunisie le travail individuel est régulièrement utilisé par les profs pour mettre les élèves au travail, sur fond de compétition. Ces dispositifs sont le plus souvent associés à la notation car ils sont utilisés pour récompenser les meilleurs avec des points supplémentaires. Pour Mougenot, le travail coopératif en France n'est pas dominant « *les interactions de coopération entre élèves en classe sont rarement recherchées et encore moins valorisées par les enseignants* » (2023, p. 15). Or, selon elle la mise en concurrence est très présente. Souvent les professeurs créent des dispositifs visant à mettre en valeur les meilleurs pour inciter tout le monde à travailler. Dans une étude réalisée avec des lycéennes sur un programme d'aérobique de six semaines (Marsh, 2008) qui compare des interventions fondées sur la compétition vs la coopération n'a montré aucune différence significative sur le plan de la forme physique. Bien que, « *dans l'environnement très orienté vers la compétition, les vainqueurs sont beaucoup moins nombreux que les perdants, et l'image de soi risque d'être globalement plus négative* » (Marsh, 2008, p. 180). Les représentations initiales des élèves dans notre recherche sont orientées vers la compétition et le travail individuel. En contrepartie, pour la majorité, être en compétition n'est pas une bonne façon de travailler, ils pensent même qu'être en compétition avec d'autres élèves ne les rend pas heureux. La forte présence de la notation et l'importance de la performance peut être une source de stress pour ces élèves et influence leur ressenti vis-à-vis la modalité de travail utilisé. Selon une première méta-analyse réalisée par Slavin (1995), auprès d'enseignants et élèves du primaire et du secondaire principalement américains, 78 % d'entre elles ont rapporté des effets positifs significatifs de l'apprentissage coopératif sur le rendement. Une seconde étude menée plus récemment par Roseth, Johnson et Johnson (2008), effectuées auprès d'élèves du secondaire, parvient à des conclusions tout aussi positives. Ils indiquent que comparativement à un environnement compétitif ou individualiste, la coopération produit des gains importants sur le rendement des élèves. En effet, selon Johnson et Johnson (1989, 2009) les élèves qui travaillent en contexte coopératif fournissent davantage d'efforts pour accomplir les tâches scolaires, ils développent un ensemble d'attitudes et perceptions scolaires plus positives, telle la motivation à apprendre et l'estime de soi.

À cet effet, une étude réalisée au Canada a montré que seulement 15 % des enseignants ($n = 933$) ont rapporté que l'AC faisait « largement » ou « entièrement » partie de leurs pratiques pédagogiques courantes (Abrami et al., 2004). Toutefois, dans une étude réalisée par Mougenot

(2023) il a été constaté que les enseignants qui mettent en place des dispositifs de mise en concurrence par le jeu de récompenses, ne se sentent pas du tout concernés par les effets néfastes de la compétition. Ils ne perçoivent pas les effets de leurs propres pratiques, ils pensent même que ce sont les élèves (voire les parents) qui sont trop attachés aux résultats.

Dans notre étude, nous avons demandé aux enseignants s'ils privilégient davantage des situations de coopération d'opposition ou de chacun pour soi dans un cycle de demi-fond pour favoriser l'apprentissage, seulement 19 % des enseignants ($n = 230$) interrogés préfèrent travailler le demi-fond avec des situations de coopération. Pourquoi les enseignants n'utilisent pas suffisamment cette modalité de travail dans leur classe ?

L'influence de l'évaluation en EPS sur le plaisir

Tous ces résultats révèlent que la performance, l'évaluation quantitative, le dépassement des autres priment au détriment du vivre ensemble, de l'apprendre à être et du plaisir d'apprendre. Cependant, nos résultats montrent une influence significative de l'évaluation formatrice sur les ressentis des élèves. La part des élèves qui disent éprouver du plaisir en demi-fond est plus importante dans les classes qui disposent d'évaluations formatrices, sachant que les trois groupes ont vécu le même cycle d'apprentissage une seule variable est manipulée ; le type d'évaluation vécu (formative, sommative, sans évaluation). D'après Gagnaire et Lavie (2014), l'évaluation joue un rôle important en donnant aux élèves la possibilité de prendre du plaisir car une des pistes pédagogiques qu'ils identifient est de fournir aux élèves la possibilité de connaître leurs progrès d'apprentissage et de capitaliser sur les progrès qu'ils ont réalisés. En EPS, le plaisir d'apprendre ce n'est pas toujours de l'amusement mais résulte au contraire d'une grande implication dans une tâche de niveau optimal (*ibid*, 2014). En effet, selon eux un élève qui prend du plaisir est un élève qui va être engagé dans l'action. Nous avons vu précédemment que l'évaluation pouvait être source de stress et qu'elle a un impact sur leur confiance en eux-mêmes. L'enseignant a donc un rôle primordial à jouer pour lutter contre ce mal-être, à travers ses choix concernant les modalités de travail, les formes de groupement et le processus évaluatif. En effet, il faut offrir à l'élève la possibilité d'identifier ses progrès qui lui permet d'augmenter leur sentiment de compétence, leur estime d'eux même et donc leur plaisir d'apprendre. Pour cela, il ne faut pas que l'évaluation soit uniquement associée à des ressentis négatifs tels que le stress, la sélection, l'injustice. Certes l'évaluation n'est pas l'unique levier qui développe le plaisir d'apprendre mais nous pensons que c'est un levier important qui mérite d'être support d'une réflexion en EPS.

Notre recherche n'a pas pour but d'être généralisable car l'EPS, comme nous l'avons déjà dit, est une discipline originale dans laquelle la motricité est le concept-clé. Ce que nous montre notre recherche, c'est la contradiction entre les dires et les faires des enseignants qui, en réalité, insistent principalement, dans l'orientation de leurs représentations, sur la finalité sommative et la notation. Même s'ils ont l'intention de faire progresser les élèves, d'optimiser leurs apprentissages et d'utiliser des dispositifs formatifs, la mise en œuvre est majoritairement contradictoire aux effets recherchés tel que l'a souligné Hadji (2012, p. 2) : « *l'évaluation, opération bonne en son principe, peut devenir la meilleure ou la pire des choses selon l'usage social qui en est fait* ».

Le curriculum scolaire en EPS

Il est évident que nous ne pouvons mettre en cause l'enseignant lui-même qui est tenu de "respecter" des Textes Officiels qui non pas évolué depuis des années (rappelons-le, les dernières Instructions Officielles tunisiennes datent de 1990). La révision des programmes semble à cet effet nécessaire. Bien que, l'élaboration d'un programme et le choix des savoirs à enseigner en EPS est un accouchement difficile (Goirand, 1999). Combaz (1992) avait démontré que les instructions officielles privilégiaient certaines activités et en délaissait d'autres, un curriculum qui privilège prioritairement le gain, l'opposition et la performance (Nakas et Dugas, 2016), l'EPS semble favoriser une éducation corporelle commune (Poggi, 2007) avec une dominance des sports en particulier les sports collectifs. Il s'agit de questionner la prépondérance de ces pratiques malgré l'existence d'autres ; du sport aux activités libres et informelles « *La palette des activités physiques s'est élargie au fil du temps en fonction de nouvelles exaltations, des nouvelles aspirations des pratiquants* » (Dugas, Nakas et Hébert, 2022, p. 9). Ainsi, il est temps de prêter attention à la structure même des situations proposées qui mettent certains en échec du fait de la présence de l'opposition et la performance. Pourquoi ne pas revoir notre programmation et proposer d'autres activités corporelles possibles et sortir l'EPS de cette centration sur les sports ? l'EPS peut-elle s'enrichir davantage de pratiques ludomotrices existantes dans le but de préparer à la vie citoyenne ? Dugas (2004) a proposé la notion de jeux didactiques qui englobent tout jeu sportif transformé en jeu scolaire par le traitement didactique et pédagogique de l'enseignant, de ce fait, « *l'important n'est pas tant le statut d'une pratique physique, mais plutôt sa légitimité éducative. Cette perspective peut ouvrir la voie à d'autres pratiques physiques, peu médiatisées ou dévêtues de la panoplie de sport, qui, dans certains cas, correspondent davantage aux objectifs éducatifs visés.* » (Ibid., 2004, p.

15). Pour les sports collectifs qui sont largement présentés dans la programmation d'EPS en Tunisie Dugas propose que l'enseignant puisse jouer sur le système des points pour renforcer les conduites de coopération en duels d'équipes à travers la valorisation de la passe entre les partenaires, du déplacement en soutien, de la récupération active de la balle. « *Il est possible aussi de mettre en place des jeux sportifs déterminés (dont on connaît la fin avant de jouer), de pure coopération (la réussite dépend exclusivement de ses partenaires) ou des jeux dont la relation entre partenaires et adversaires est instable (on change d'équipe au cours du jeu), ou encore des situations dans lesquelles les rôles endossés par les élèves sont permutants (échanges de rôles au cours d'un jeu), surtout lorsque ceux-ci mettent en action des rapports « dominant/dominé », ce qui permettrait d'aiguiser davantage l'attitude empathique vis-à-vis de l'autre* » (Dugas, 2013, p. 187). Enfin, pour terminer cette réflexion sur la programmation, il est indispensable de rappeler le rôle prédominant des savoirs personnels transmis par les enseignants et son fort impact sur leurs choix. Par ailleurs, l'ensemble des résultats auxquels a abouti notre enquête, nous recommande d'amener les enseignants et les étudiants, à faire une analyse réflexive de leurs propres pratiques aussi bien au niveau de la formation initiale qu'au niveau de la formation continue des enseignants d'EPS. Or, l'absence d'une cible claire qui fixe les compétences à acquérir pour un futur enseignant ne facilite en rien une telle action. Sur cette base, il serait envisageable d'élaborer un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant tunisien. D'après une étude réalisée auprès des enseignants stagiaires dans les ISSEPS en Tunisie, Mrayah, Carlier et Feki ont montré que ces derniers « *achèvent leur cursus de formation universitaire avec un référentiel de compétence professionnel qui ne leur permet pas d'affronter le marché de l'emploi en qualité d'enseignant d'EPS (des difficultés au niveau de la capacité relative à la communication dans la langue d'enseignement, l'aptitude à concevoir et à piloter les situations d'enseignement et d'apprentissage, l'aptitude à évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves)* » (Mrayah, Carlier et Feki, 2013, p. 7), les enseignants n'utilisent pas des outils d'observation ou d'évaluation pour le recueil des données relatives à l'évaluation des apprentissages des élèves. En effet, il est impératif de signaler que le profil des professeurs stagiaires à la fin de la formation et l'appropriation des compétences professionnelles est aussi questionné. L'enseignant d'EPS doit être apte à rendre compte de sa pratique et situer l'état de leurs compétences actuelles au regard des différentes dimensions de leur mission et des exigences de l'enseignement des programmes et doit faire preuve d'autonomie et de responsabilité (Schön, 1994). La question qui se pose à ce stade : comment y parvenir à former

un enseignant suffisamment doté de compétences professionnelles pour faire face aux exigences du métier ?

Enfin, la dernière orientation pédagogique qui pourrait accompagner cette étude concerne les nombreux problèmes soulevés par l'évaluation en EPS. Il s'emblerait nécessaire d'engager une réflexion sur la notation et la sélection et ses effets sur les élèves. L'évaluation pourrait être plus orientée vers l'apprentissage des élèves en proposant des dispositifs tels que l'évaluation formative, la coévaluation, la construction d'outils avec les élèves. L'analyse de la logique interne des activités mérite aussi l'attention des formateurs pour déterminer des situations d'apprentissage et d'évaluation cohérentes avec les effets attendus. Ceci questionne encore une fois les contenus des formations initiales et continues.

Conclusion

Nous arrivons au terme de notre travail, notre étude s'est inscrite dans la problématique générale des rapports entre les représentations des enseignants tunisiens et leurs pratiques évaluatives. Les méthodes utilisées par les enseignants d'EPS et leurs représentations sont questionnées et leurs pratiques sont observées pour permettre de comprendre et d'analyser leurs effets sur les apprentissages des élèves. Nous avons mis en lumière les pratiques d'enseignement et plus précisément l'évaluation qui occupe aujourd'hui une place centrale dans le système scolaire mais suscite de nombreux questionnements. L'adéquation entre ce qu'on enseigne et ce qu'on évalue, le type d'évaluation et de finalités privilégiés, la notation, l'évaluation des conduites motrices des apprenants directement observables sont ainsi des problèmes majeurs rencontrés par les enseignants tunisiens. En effet, notre problématique s'est orienté vers l'analyse de l'activité évaluative des enseignants et des effets observés sur les conduites des élèves. Cette approche permet d'éclairer la réalité des pratiques évaluatives au regard des représentations qui animent les enseignants et de saisir la dynamique entre leurs représentations et leurs choix pédagogiques.

Nous nous sommes intéressés à l'enseignement de l'EPS qui permet de développer toutes les dimensions de la personnalité de l'élève : moteur, cognitif et social. L'enseignant agit sur la totalité de l'apprenant à travers un ensemble d'activités physiques et sportives qui est utilisé comme moyen pour développer les conduites motrices des élèves. Ces activités qui peuvent être réalisées sous forme de situations d'opposition, de coopération ou individuelle. Dans ce contexte, la réflexion envisagée ici est orientée vers les conséquences qui découlent de la mise en œuvre des différentes formes d'évaluation au regard des modalités de pratiques. De ce fait, nous avons analysé l'impact que peuvent avoir les interactions entre élèves sur leurs conduites, sur leurs apprentissages ainsi que sur les préférences des apprenants quant à la modalité d'apprentissage qui leur est proposée (opposition, coopération ou individuelle).

L'évaluation en Tunisie : un enjeu majeur

Cette étude a permis d'appréhender l'évaluation en Tunisie qui n'a guère évolué depuis vingt ans et du point de vue des enseignants d'EPS à travers l'analyse de leurs représentations afin de mettre en évidence le type d'évaluation et de finalités privilégiés et d'en mesurer les

conséquences auprès des élèves. Elle a aussi permis de révéler des contradictions, ce qui nous amène à proposer des pistes pédagogiques pour optimiser l'apprentissage des élèves.

Les résultats révèlent l'intention des enseignants d'optimiser les apprentissages de l'élève et de l'impliquer dans son évaluation, leurs représentations et pratiques déclarées sont davantage orientées vers la finalité sommative où la notation tient un rôle primordial. Pour la plupart, ils accordent plus d'importance à la technique et à la performance qu'à la progression de l'élève. Nous observons une persistance du côté traditionnel qui détourne l'évaluation formative de sa fonction première de régulation d'apprentissage en la transformant en une pratique d'évaluation micro-sommative ; ce qui contribue à créer une confusion entre les différentes finalités de l'évaluation. Pour Brau-Antony et Cleuziou (2005, p. 59) « *l'évaluation est souvent perçue comme un ensemble de micro-contrôles sommatifs chargés de renseigner ponctuellement les élèves sur leurs progrès* ». L'objet de l'évaluation dans les programmes officiels en Tunisie est essentiellement de mesurer les performances. La pédagogie par objectifs, qui est excessivement centrée sur les comportements moteurs, est l'approche en vigueur dans les programmes officiels en Tunisie. Cette représentation qui est largement orientée vers la performance répond au 1^{er} objectif des instructions officielles : la recherche d'une performance technique toujours meilleure. Ce déséquilibre se retrouve aussi dans les programmations d'activités enseignées en EPS avec une forte présence des activités de performance ce qui est aussi le cas dans notre étude. Les enseignants d'ailleurs ont mentionné cinq types d'activités athlétiques (demi-fond, course de relais, lancer de poids, saut en longueur, course de vitesse) programmés dans l'année scolaire avec une forte domination du demi-fond et du saut en longueur. Le privilège accordé en EPS au concept de performance est visible aussi dans les définitions accordées par les enseignants interrogés : ils évaluent la performance et les comportements moteurs observables et mesurables. Ils font appel à des critères d'évaluation quantitatifs. De façon cohérente, les enseignants interrogés semblent être fortement attachés à la notation et auraient tendance à privilégier l'évaluation sommative au détriment de l'évaluation formative qui constitue la pièce clé du processus d'apprentissage.

Il existe dans l'esprit d'une grande partie des enseignants une certaine confusion entre l'évaluation sommative et formative. En effet, des évaluations présentées aux élèves dans une perspective formative pour obtenir des indications sur leur cheminement vers le savoir sont en fait exploitées dans une perspective d'évaluation notée. Bien que nos enquêtés différencient dans leurs réponses les deux types d'évaluations, la pratique selon leurs dires peut porter à

confusions. Dans le même ordre d'idées, la majorité des professeurs interrogés ne mettent pas en place d'évaluations formatives et ce, alors que la majorité initialement pense que ce type d'évaluation est utile pour aider les élèves à progresser. Entre les intentions et les actes, il y a un grand écart. Il est difficile pour les enseignants de rompre avec les méthodes traditionnelles alors même qu'ils semblent convaincus de l'utilité de ces dispositifs formatifs. Cependant, la présence de la note sanctionnant une évaluation formative est largement utilisée par les enseignants, l'évaluation formative est détournée de sa finalité.

Au regard de divergences constatées, nous avons observé les mises en œuvre pour traiter la question de l'adéquation entre les représentations des enseignants d'EPS tunisiens et leurs pratiques évaluatives. Les écarts dans notre recherche sont remarquables entre l'intention des enseignants d'optimiser l'apprentissage des élèves et leurs pratiques évaluatives. La majorité des enseignants interrogés affirment qu'ils ne notent pas les évaluations formatives or, ils notent les élèves en moyenne trois fois par cycle. Dans les observations les évaluations au milieu du cycle sont aussi utilisées pour classer et comparer. Le cas le plus significatif est la mise en place d'évaluations formatives sous forme d'évaluation intermédiaire à l'évaluation sommative, elle est transformée en une évaluation formative d'étape qui est sujette à de nombreuses dérives.

Modalité de travail privilégié en Tunisie

L'apport de cette étude réside aussi dans le croisement des données relatives à l'évaluation aux contenus enseignés. Une réflexion semblait indispensable pour analyser l'évaluation car elle dépend des contenus enseignés et elle détermine en grande partie le choix des enseignants (Brau-Antony, 2005). Les résultats de la première partie ont été mis en relation avec ceux issus d'une expérimentation que nous avons élaborée à partir de l'observation des collégiens au cours de leurs apprentissages en EPS. Nous avons analysé les conduites des élèves *in situ* afin de mesurer l'effet de l'évaluation (sommative et formative) ou de son absence sur leurs conduites au cours de trois situations didactiques en course de demi-fond : coopération, opposition et chacun pour soi.

Enfin, cette recherche a été conclue en soulevant les différentes formes de compétition scolaire qui persistent en EPS à travers le recours à la notation et à la comparaison sociale, conjugué à des programmations non cohérentes avec les finalités de l'éducation en Tunisie. Dans notre recherche, nous avons pu constater que la majorité des élèves au départ préfère la compétition et le travail individuel. Ils n'apprécient pas la coopération ni l'entraide or, les résultats obtenus

après un cycle de huit séances sont orientés plutôt vers le travail en coopération. Nous avons pu affirmer que la pratique du demi-fond avec des situations de coopération a permis de changer leurs représentations initiales, ils préfèrent davantage la coopération. L'étude des conduites motrices des collégiens est accompagnée d'un questionnaire afin d'accéder à leurs préférences et leurs ressentis. L'analyse dévoile l'impact positif de l'évaluation formative sur les ressentis. La part des élèves qui dit éprouver du plaisir en demi-fond est plus importante dans les classes qui disposent d'évaluations formatrices. Cependant, quel que soit le type d'évaluation vécu, les apprenants apprécient davantage la pratique coopérative aux deux autres modalités (compétition et individuel).

Notre recherche identifie au plan scientifique des difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques évaluatives et elle permet d'ouvrir la voie au plan pédagogique à une réflexion sur les choix des modalités de travail en EPS.

Limites et perspectives de recherche

Même si la finalité de cette recherche est de proposer des résultats fiables et pertinents, cette étude présente néanmoins quelques limites qui incitent à éviter toute généralisation tout en proposant quelques pistes réflexives aux professionnels, aux formateurs, aux inspecteurs et aux futurs chercheurs intéressés par l'enrichissement de cet écrit.

La principale limite méthodologique est le fait que les élèves des trois groupes ont été encadrés par trois enseignants différents. En effet, nous sommes conscients que les différences de pratiques d'enseignement peuvent susciter des effets sur certains indicateurs dont notamment le sentiment de compétence ressenti par les élèves. Il serait intéressant de construire une nouvelle expérimentation avec le même enseignant pour les trois classes, ceci afin de limiter l'impact d'un éventuel effet-enseignant.

Par ailleurs, il aurait été intéressant d'analyser les résultats des élèves selon la variable liée au genre. Sachant que certains établissements tunisiens ont adopté des configurations non mixtes pour certaines pratiques comme la gymnastique, il serait intéressant de voir si ces choix peuvent avoir des répercussions sur la progression des élèves. Selon Baudelot et Establet (1992), les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Cependant en EPS, elles réussissent moins bien, avec une différence de 1,1 point de moins au bac (David, 2000). Pourquoi cet écart en EPS ? En effet, l'analyse éclairée reflète des inégalités de réussite entre garçons et filles (Combaz et Hoibian, 2011). Ces remarques incitent à prendre en compte le

genre permet de jeter un autre regard sur les écarts de notation entre garçons et filles à l'école. Prendre en compte le genre permet de jeter un autre regard sur les écarts de notation entre garçons et filles en EPS. En Tunisie, selon Boubaker et Ardhaoui (2014, p. 9) « *La mixité a trouvé obstacle en EPS, pour diverses raisons qui ont influencer négativement les apprentissages, une nécessaire remise en question des contenus, programmes, et enseignement destinés au préalable aux garçons afin de donner chance aux filles de poursuivre des apprentissages, en communs avec les apprenants de sexe masculin, à caractère non sexuel qui seraient adoptés par les élèves quel que soit leur sexe notant des progrès mutuels pour les deux genre à égalité des chances* ». En effet, l'analyse de ses variations nécessiterait de prendre en considération la variable genre. D'autre part, comme l'ont déjà montré différentes recherches (Combaz, 1992 ; Merle, 1998 ; Bourdieu et De Saint Martin, 1975), la notation est davantage liée aux caractéristiques sociales des apprenants qu'à leur profil biologique ou à la mesure objective de leurs performances. Selon Moniotte et Poggi, (2016, p. 1) « *La notation est le produit d'un jugement professoral fondé en partie sur des critères implicites et diffus qui ne sont pas socialement neutres* ».

Cette recherche a été menée avec l'ambition de contribuer à une réflexion globale sur l'évaluation en Tunisie. Différentes perspectives ont émergé, elles sont orientées dans deux directions : la première est une perspective de recherche qui consiste à compléter les précédents résultats ; la seconde pédagogique permet de mettre en avant les faiblesses constatées dans l'enseignement de l'EPS en Tunisie. Notre étude ne prétend pas porter de jugement de valeur sur le système et les enseignants. Bien au contraire, nous voulons mieux comprendre les effets de l'évaluation et des mises en situations en EPS pour mieux agir. Une orientation pédagogique qui pourrait accompagner cette recherche concerne les nombreux problèmes soulevés par l'évaluation en EPS. Elle pourrait être plus orientée vers l'apprentissage des élèves en étant tout d'abord détachée de la notation. En effet, pour travailler avec les dispositifs formatifs tels que l'évaluation formative, la coévaluation, la construction d'outils avec les élèves, il semble qu'il faut avant tout faire une réflexion sur la notation et ses effets sur les élèves. Ce qui interroge les formations initiales et continue pour les enseignants, notamment l'évaluation et les limites des situations qui induisent la compétition entre élèves par les notes et les classements. En effet, sur la dizaine d'APS proposées dans les programmes d'EPS en Tunisie, on observe une place prépondérante des sports d'opposition et de performance. Dans ce contexte, les programmations des APS, doivent évoluer vers un dosage adéquat et un équilibre entre les sports et les autres types de pratiques physiques afin de ne pas systématiser la compétition au détriment de conduite

plus coopérative. Ceci afin d'atteindre la finalité principale des instructions officielles de l'EPS en Tunisie : « *le développement physique et moteur de l'élève en harmonie avec ses qualités intellectuelles, affectives, morales et sociales* ».

Bibliographie

- Abbassi, D. (2009). Quand la Tunisie s'invente. Entre Orient et Occident, des imaginaires politiques. Paris : Éditions Autrement.
- Abrami, P. C., Poulsen, C., et Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201–216.
- Abric J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Delval, Cousset.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. DePover & B. Noel (Éd.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck
- Allal, L. (2002), Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire , dans Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 75-94
- Altet, M., Paquay, L et Perrenoud, Ph. (dir.) (2002) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck.
- Ames, C. (1992). Salles de classe : objectifs, structures et motivation des élèves. *Journal de psychologie de l'éducation*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C., et Archer, J. (1988). Objectifs de réussite en classe : stratégies d'apprentissage et processus de motivation des élèves. *Journal de psychologie de l'éducation*, 80 (3), 260.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skhôle*, hors série 1, 5-16.
- Arrêté du 14 juin 2006 fixant le régime des études et des examens applicables aux instituts supérieurs relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique.

- Ayachi, M. (2015). Etudes d'Histoire culturelle: histoire de l'Education et Mouvements de Jeunes en Tunisie. Tunis: *centre de Publication Universitaire, La Manouba*.
- Baillat, G. (2009). Formation initiale : bilan contrasté, avenir incertain. *Le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques et les Cahiers pédagogiques*, (471).
- Bain D., (1999), Et si les élèves évaluaient leurs conditions d'enseignement-apprentissage?, in C. Depover et B. Noël, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 173-196.
- Bali, N. (2005). Articulation « théorie-pratique » dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique: conceptions des formateurs et des formés. *Recherche et formation*, 49(1), 135-150.
- Barbier, J.-M. (1997). Evaluation ou identification. *Cahiers pédagogiques*, 256, 6-7.
- Baudelot C. et Establet R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Baudin, E. (2013). Evaluation sommative et besoin des élèves. *E-nov EPS*, 4, 1-9.
- Beaupied, A. (2009). L'évaluation par les compétences. *Idées économiques et sociales*, (1), 71-77.
- Beauvois, J.L. (1994). *Traité de la servitude libérale*. Paris : Dunod.
- Ben Chaâbane Z. (2019). *Jeux sportifs traditionnels, jeux sportifs institutionnels et relations socioaffectives*. In Colloque International: Pratiques sportives traditionnelles et tourisme culturel durable. Casbah: Alger.
- Bernaerdt, G., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Romainville, M., et Wolfs, J. L. (1997). A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Le point sur la recherche en éducation (revue du Ministère de la Communauté française, service du pilotage de l'enseignement)*, 2, 21-27.
- Bisson-Vaivre, C. (2018). *Le travail personnel de l'élève*. Éditions Canopé.
- Blatchford Peter et al. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, vol. 39, n° 1-2, p. 153-172.

- Bordes, P. (2002). Les effets des modes de regroupement des élèves en classe d'éducation physique et sportive. *Revue HYPER – EPS*, n ° 218, 10-14.
- Bordes, P. (2002). Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique. *Revue EPS*, n ° 298, 39-42.
- Bordes, P., Collard, L., et Dugas, É. (2007). *Vers une science des activités physiques et sportives: la science de l'action motrice*. Paris : Vuibert.
- Boubaker, A., et Ardhaoui, A. (2014). Mixité, EPS, et organisation de la classe. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(8), 76-92.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., et Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on selfregulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bouhouch, H., et Akrouf, M. (2015). Brève historique de la formation des enseignants en Tunisie, à propos de la réforme du système éducatif.
- Bouhouch, H., et Akrouf, M. (2019). Le système d'évaluation à l'école primaire tunisienne.
- Bourdieu P. et De Saint Martin M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral . *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 68-93.
- Bourgeois, E., et Merhan, F. (2017). Les dimensions de l'engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance. *Les apprentissages professionnels accompagnés*, 61-80.
- Bouttemont, C. D. (2002). Le système éducatif tunisien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (29), 129-136.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps*, (3), 93-108.
- Brau-Antony, S., et Hubert, B. (2014). Curriculum en Education Physique et Sportive et évaluation certificative au baccalauréat. Questions Vives. *Recherches en éducation*, (22), 2-14.

- Braxmeyer N., Guillaume J.-C. et Levy J.-F. (2004). « Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. *Note évaluation*, (13), 1-5.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18.
- Brunelle, J., Brunelle, J.-P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A. et Spallanzani, C. (1993). *Système d'incidents disciplinaires (SOID)* (3^e version). Groupe de recherche et d'intervention en activités physiques (GRIAP), département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval (Qc, Canada).
- Buchs C. et Butera F. (2009). Is a partner's competence threatening during dyadic cooperative work? It depends on resource interdependence . *European Journal of Psychology of Education*, 24,. 145-154.
- Butera F., Buchs C. et Darnon C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., et Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, 15-44.
- Caillet, V. (2002). Les élèves face au sentiment d'injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle. *Cahiers de l'Ecole*, 2, 65-85.
- Caillet, V. (2002). Les élèves face au sentiment d'injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle. *Cahiers de l'Ecole*, Paris.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruselas. De Boeck.
- Carnus, M. F., et Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, (3), 055-074.
- Caverni, J.-P. et Noizet, G., (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Chaâbane, ZB (2018). Les futurs enseignants d'éducation physique tunisiens face au chaos : une indéniable histoire de formation. In *La violence scolaire : acteurs, contextes, dispositifs*, Ferréol G. et Denieul P.-N. (dir.) Bruxelles : E.M.E. et InterCommunication, pp. 163-171.
- Chalon-Blanc, A. (2011). *Piaget Constructivisme Intelligence : L'avenir d'une théorie* (Vol. 30). Presses Univ. Septentrion.
- Chambers, B. (1997). Découvrir la coopération. *Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc.
- Chappuis, S., Chappuis, J., et Stiggins, R. (2009). *Les clés de la qualité*. *Quête*, 67 (3), 14-19.
- Chardenet, P. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation : approche théorique et pratique communicationnelle*. Editions l'Harmattan.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Payot.
- Cleuziou, J. P. (2005). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS. *L'évaluation en EPS: Concepts et contributions actuelles*, Paris, Editions Actio, 107-138.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1), 1-35.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.
- Combaz, G., et Hoibian, O. (2011). La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire?. *Carrefours de l'éducation*, (2), 167-185.
- Constantinou P. (2017) *Instructional Assessment Strategies for Health and Physical Education – Strategies* 30, 3 (3-9)
- Cronbach, LJ (1963). Amélioration du cours par l'évaluation. Dossier du Collège des enseignants, 64 (8), 1-13.
- Darnon, B., et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105(1), 105-131.

- David B. (2000). *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. France : INRP
- De Ketele, J. M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? *Modélisations de l'évaluation en éducation*, 195-210.
- De Landsheere G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : A. Colin-Bourrelrier (4e édition revue et augmentée).
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester
- Deci, EL, et Ryan, RM (1985). Théorie de l'évaluation cognitive. Dans *Motivation intrinsèque et autodétermination dans le comportement humain*. Springer, Boston, MA. (pp. 43-85).
- Delignières, D. (2006). *Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ?* In Y. Dufour (Ed.). *Gérer motivation et apprentissage en EPS*, p. 67-72. Lille : Editions AEEPS régionale de Lille.
- Demeuse, M., et Baye, A. (2008). *Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens*. *Revue française de pédagogie*, 165, 91-103.
- Dépret, E. et Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui: des biais de jugement aux compétences sociales. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 297-315.
- Dessus P. (2001). La motivation en milieu scolaire. *Document SAPEA, Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage, IUFM de Grenoble*.
- Deutsch, Morton. 1949. « A theory of cooperation and competition ». *Human Relations*, n°2, 129-152.
- Dhaoui, I. (2015). Efficacité du système éducatif tunisien : analyses et perspectives. *Notes et Analyses de l'ITCEQ*, (29).
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.

- Dugas, É. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS: des logiques de scolarisation plurielles. *Revue française de pédagogie*, 149, 5-17.
- Dugas, E. (2013). « Repenser les violences à l'école. Le cas des activités physiques et sportives ». In *La violence scolaire : acteurs, contextes, dispositifs*, Ferréol G. et Denieul P.-N. (dir.) Bruxelles : E.M.E. et InterCommunication, pp. 177-192.
- Dugas, E., Nakas, R., et Hébert, T. (2022). Approche sociologique et systémique des formes sociales de pratiques physiques: Sport, loisir et curriculum scolaire. *Encyclopédie des sports collectifs*, 27-37.
- Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature . *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 73, p. 1-32.
- Durand, C. (2007). La coprésence en éducation physique et sportive : les effets de quatre modalités relationnelles de pratique adoptées en kayak au cours moyen. *Staps*, (3), 29-47.
- During B. (2005). L'éducation physique, une discipline en progrès ? *Carrefours de l'éducation*, 20, p. 61-87.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ensergueix, P. J. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes: l'exemple du tennis de table au collège*. Thèse de doctorat. Bordeaux 2.
- Eurydice (2012). Developing key competences at school in Europe : Challenges and opportunities for policy. Eurydice Report. Luxembourg : *Publications office of the European union*.
- Florence, J., Brunelle, J., et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. De Boeck Supérieur.

- Gagneux, A. (2002). *Évaluer autrement les élèves*. Presses universitaires de France,.
- Galand, B., et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (29/3).
- Gérard, F. M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92.
- Ghannouchi Ben Salem, N. (2016). *L'interaction corporelle, une sémiotricité de la communication motrice: analyse de trois contextes praxiques en volleyball* (Doctoral dissertation, Sorbonne Paris Cité).
- Ghannouchi, N., Lengliz, H., Elloumi, A., et Dugas, É. (2019). Body Interaction and Semiotic Approach in Volleyball School Education: Case of Tunisia. *Advances in Applied Sociology*, 9, 407-420.
- Goirand, P. (1999). Regard rétrospectif sur la gestation des programmes. *Revue contre-pied*, p 24-31.
- Gréhaigne, J. F., Billard, M., etamp; Laroche, J. Y. (1999). *Enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation*. De Boeck Supérieur.
- Hadj C. (2012), *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. ESF.
- Hadji, C. (1996) Les voies de l'évaluation. Trente ans de recherches et de débats , *in Sciences Humaines*, hors-série n° 12, février / mars.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école: pour la réussite de tous les élèves*. Nathan.
- Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M. S., et Souissi, N. (2016). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (LMD) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7(2), 315-318.
- Hébrard, A. (1986). L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives. *Éditions Revue EPS*.

- Hertz-Lazarowitz, R., Kirkus, V., Miller, N. (1992). An overview of the theoretical anatomy of cooperation in the classroom. In Hertz-Lazarowitz (Ed), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 3-4). NY: Cambridge University Press.
- Hibou, B. (1999). Tunisie : le coût d'un « miracle ». *Critique internationale*, 4(1), 48-56.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39(1), 1-34.
- Houssaye, J. (1988). *Pratiques pédagogiques*. Bern: P. Lang.
- Instructions du Ministre de l'Instruction publique, relative à la tenue d'un Cahier de devoirs mensuels dans les Ecoles primaires, 25 Août 1884, in Gréard, O. (1898) La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, Tome V de 1879 à 1887, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition).
- Issaieva E. et Crahay M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations . *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol 33, 1, p. 31-62.
- Issaieva E., Pini G. et Crahay M. (2011). « Positionnement des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-elle ? » *Revue française de pédagogie*, 176, p. 5-25.
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 265–379.
- Johnson, d. w., et Norem-hebeisen, A. (1979). A measure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes. *Journal of Social Psychology*, 109(2), 253–261.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., et Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., et Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.
- Johnson, David W. et Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. T. et Johnson, D. W. (1998). Effective staff development in cooperative learning: training, transfer, and long-term use. In C. M. Brody et N. Davidson (Ed.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 223- 242). New York: State University of New York Press.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottier Lopez et M. Crahay, *L'évaluation comme savoir professionnel*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. 219-231
- Journal Officiel de la République Tunisienne (J.O.R.T.), (1994), Tunis.
- Journal Officiel de la République Tunisienne, Tunis ,2002.
- Jowett, S., Lavallee, D. (2008). *Psychologie sociale du sport*. Belgique: De Boeck Supérieur.
- La borderie, (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette Education.
- Lachheb, M. (2008). L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Education et sociétés*, (2), 145-159.
- Lambert, D., et Lines, D. (2013). *Comprendre l'évaluation : Objectifs, perceptions, pratique*. Routledge.
- Larsson, H. et Nyberg, G. (2017). Peu importe comment ils bougent vraiment, tant qu'ils bougent. Enseignants d'éducation physique sur le développement des capacités de mouvement de leurs élèves. *Éducation physique et pédagogie du sport*, 22 (2), 137-149.
- Lau A. M. S. (2016) Formative good, summative bad ? – *Journal of Further and Higher Education* 40, 4 (509-525)
- Laveault D., (1999), Auto-évaluation et régulation des apprentissages , in C. Depover et B. Noël, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 57-79.

- Leclercq, D., Nicaise, J. et Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Dans M. Demeuse (dir.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 273-292). Liège : Éditions de l'Université de Liège.
- Lelièvre C. (2013). La notation sur 20 . Le Café pédagogique.
- Lenoir, H. (2004). Pour une éthique de l'évaluation. *Education permanente*, (158), 51-72.
- Lenoir, Y. (2014). L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique. *Recherches en éducation*, (19), 119-132
- Lentillon V. (2008). « Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive ». *STAPS*, 79, p. 49 à 66.
- Lentillon, V., et Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps*, (2), 77-93.
- Lentillon-Kaestner V., Allain M., Deriaz D. et Voisard N. (2018) Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves. Louvain-la-Neuve : Éditions EME
- Loi du 23 juillet 2002 – Jort n° 62 – Année 2002 – 30 Août 2002.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., et Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Macdonald, D., et Brooker, R. (1997). Problèmes d'évaluation dans une matière basée sur la performance : une étude de cas sur l'éducation physique. *Études en évaluation pédagogique*, 23 (1), 83-102.
- Marsh, H (2008), L'image de soi physique et le sport, in Jowett, S., Lavallee, D. *Psychologie sociale du sport*. Belgique : De Boeck Supérieur. pp. 173-194.
- Martel, D., Gagnon, J., Grenier, J., Pelletier-Murphy, J., etamp; Dumont, S. (1999). Révélation d'élèves du primaire sur la conduite de l'éducateur physique à leur égard. *Actes du Congrès de l'AIESEP Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques*.

- Méard, J., et Bertone, S. (1998). Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des dispositifs pédagogiques en France de 1984 à 1996. *Editions Revue EP. S.*
- Médioni, M. A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage : des outils pour la classe et pour la formation.* Chronique sociale.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., et Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meirieu P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris : ESF
- Merle P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral.* Paris : PUF.
- Merle P. (2007). *Les notes, secret de fabrication.* Paris : PUF
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire,* PUF.
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 77-88.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: historique, difficultés, perspectives.* PUF.
- Moniotte, J., et Poggi, M. P. (2016). *Les effets du sexe et de l'orientation de genre sur la réussite et le positionnement dans la hiérarchie au sein de plusieurs disciplines.*
- Mons N., (2004), Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, N°146, janvier/mars 2004, pp. 41-52.
- Monteil, J.-M. (1990). *Éduquer et former. Perspectives psychosociales.* Presses universitaires de Grenoble.
- Moore, D. (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes.* Crédif: Didier.
- Moore, D. 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques.* In : Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes.* Paris : Didier, 7-22.

- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles renouvellements par des recherches participatives. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (23), 1-17.
- Mougenot (L.), *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016
- Mougenot L. (2013) *L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves. Impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive*. Université René Descartes, Paris V, Thèse de Doctorat.
- Mougenot, L. (2013). Les enseignants et l'évaluation de leurs élèves : analyse des pratiques. *In Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*.
- Mougenot, L. (2016). *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Rennes (Presses universitaires de).
- Mougenot, L. (2022). *L'évaluation*. France: Éditions EPetS.
- Mougenot, L. (2023). La construction du lien social à l'école : Point de vue d'enseignants et d'élèves du second degré . Dans Z. Ben Chabane, Y. Montoya et J.-F. Bruneaud (dir.). PUB.
- Mrayeh, M., Carlier, G., et Feki, Y. (2013). Formation initiale et appropriation des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires en éducation physique et sportive. *IOR Journal of research and methods in Education (IOSR-JRME)*, 6, 01.
- Nakas, R. (2021). Facteurs de stress perçus par les élèves et les enseignants en éducation physique et sportive. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 7(2), p. 155-174.
- Nakas, R. et Dugas, É. (2016). Performance, compétition, exploit... Des stratégies enseignantes à interroger en EPS. Dans : O. Zanna, C. Veltcheff et P.-P Bureau (dir.), *Corps et climat scolaire* (pp. 96-98). Paris : Éditions EPetS.
- Nicholls J. G. (1984). « Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance ». *Psychological Review*, 91, p. 328-346.

- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge (U.S.A.) : Harvard University Press.
- Nunziati, G. (1987). Pour évaluer une formation. *Cahier de l'évaluation, n° 2, Sèvres, CIEP, 1987, p. 41-57.*
- Oberlé, D. (2016). La cohésion. *D. Oberlé. La dynamique des groupes, 59-82.*
- Orsi G. (2004). Sur le terrain, l'évaluation en EPS a-t-elle évolué. *Contre-pied, 14, 15-18*
- Osadczyk, C., Pironom, J., Fiard, J., et Jourdan, D. (2012). Education physique et santé à l'école primaire: évaluation de l'outil " Sport, santé et plaisir".
- Parlebas, P. (1981) *Lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris, INSEP.
- Parlebas, P. (1985) Dynamique de l'interaction et de la communication motrice dans les activités physiques et sportives. In M. Laurent et P. Therme (Éds). *Recherche en activités physiques et sportives. Aix-Marseille, centre de recherches en EPS, 9-29*
- Payet, JP (1994). L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue française de pédagogie , 7-17.*
- Perrenoud P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck
- Perrenoud P. (2004 [1994]). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : Éditions sociales françaises (5e édition).
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires. *Formation professionnelle suisse, 4, 25-28.*
- Perrenoud, P., (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, n°147, Librairie Droz.*
- Philippe, G. et François, L. 2014 ; *Plaisir et processus éducatifs en EPS, Guide pour l'enseignant*, Edition AEEPS.

- Pintrich, P. et Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd edition). Upper Saddle River : Merrill Prentice-Hall.
- Poggi I, M. P. (2007). Le modèle sportif: une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Science et Motricité*, (2), 101-129.
- Pulfrey C.-J. (2010). *Capitalism in the classroom : the impact of self-enhancement values and normative assessment on student motivation, goals and attitudes towards cheating* .
Thèse de Doctorat. Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques
- Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes
- Rayou, P (1998). *La cité des lycéens* . Paris : L'Harmattan.
- Rey O. et Feyfant A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 94, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., et Meirieu, P. (2012). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. De Boeck,.
- Roegiers, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. *Pédagogie en développement*.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Roeser, R.W., Midgley, C., et Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school : The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.
- Roux-Perez T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *STAPS*, 63, p.75-88.

- Savoie-Zajc, L. (2011). Chapitre 6. La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon G. (2000 [1982]). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon G., (2007), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2e édition.
- Schon, D-A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, trad. par J. Heynemand et D. Gagon, Montréal, *Les Editions Logiques. Colloque Qu''est-ce qu''une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* mai 2007 – Arras
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, C., et Bruning, R. (1995). Academie goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359-368.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research and practice (2nd ed.)*. Boston, MA: Allyn et Bacon
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69
- Suchaut, B. (2008). La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves.
- Tlili, B. (1974). Les rapports culturels et idéologiques entre l'Orient et l'Occident, en Tunisie, au XIX^{ème} siècle (1830-1880).
- Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 75, 17-26.
- Vecchi, G. d. (2011). *Évaluer sans dévaluer: et évaluer les compétences*. France: Hachette éducation.
- Wright, S. (2001). Restricted intergroup boundaries : Tokenism, ambiguity, and the tolerance of injustice. Dans J. Jost et B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy* (pp. 223-254). New York: Cambridge University Press.

Zegarac, G. (2013). Connaitre l'impact : l'enseignement, l'apprentissage et le leadership. Entrevue avec John Hattie. *Revue En Conversation*, 4(2), 1-19.

Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. *Cahiers de l'INSEP*, 1(1), 445-463.

Annexes

Annexe 1 : Le taux de répondants issu de l'analyse statistique du pré test du questionnaire

	Réponse	Sans réponse
Question n° 1	100 %	0 %
Question n° 2	96,2 %	3,8 %
Question n° 3	96,2 %	3,8 %
Question n° 4	100 %	0 %
Question n° 5	84,6 %	13,5 % sans réponse et 1,9 % ont partiellement répondu
Question n° 6	100 %	0 %
Question n° 6 oui	67 %	32,7 % qui ont répondu non à la question précédente
Question n° 7	100 %	0 %
Question n° 8	100 %	0 %
Question n° 9	100 %	0 %
Question n° 10	100 %	0 %
Question n° 10 oui	26,9 %	73,1 % dont 50 % ont répondu non à la question précédente.
Question n° 11	88,5 %	11,5 %
Question n° 12	100 %	0 %
Question n° 12 oui	73,1 %	21,1 % sans réponse dont 17,3 % ont répondu non à la question précédente. 5,8 % ont partiellement répondu
Question n° 13	100 %	0 %
Question n° 14	100 %	0 %
Question n° 14 (parfois)	15,4 %	84,6 % n'ont pas répondu parfois dans la question précédente
Question n° 14 (activité)	100 %	0 %
Question n° 15	100 %	0 %
Question n° 15 (oui)	65,4 %	34,6% ont répondu non à la question précédente
Question n° 15	65,4 %	34,6 % n'ont pas répondu « influe beaucoup » pour pouvoir répondre à cette question

Annexe 2 : Typologie des enseignants interrogés lors de la phase de pré-test

		Total	Âge			Établissement				Ancienneté			Grade			
			entre 20 et 30 ans	30 et 50 ans	plus de 50 ans	Collège	CP	CT	Lycée	0 à 5 ans	5 à 10 ans	+ de 10 ans	PPC	PE S	PP	autre
Genre	F	27	4	10	13	10	3	3	11	3	7	17	3	5	12	7
	H	25	2	11	12	9	2	0	14	4	9	12	1	4	15	5
Total		52	6	21	25	19	5	3	25	7	16	29	4	9	27	12

Annexe 3 : Questionnaire destiné aux enseignants tunisiens

Ce questionnaire anonyme concerne votre pratique dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, pour cette année.

(Tunisie)

1. Sur l'ensemble de vos classes, quelles activités sont inscrites cette année dans votre programmation ?

Objectif	Activités programmées
O1 : L'élève sera capable de maîtriser son corps dans l'espace dans des situations inhabituelle	
O2 : L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans le temps et l'espace	
O3 : L'élève sera capable de coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif	

2. En une phrase, pour vous, qu'est-ce que l'évaluation ?

.....

3. Lors des cycles d'apprentissage cette année, combien de fois en moyenne avez-vous noté vos élèves par cycle, en fonction des objectifs enseignés? (Nous entendons par là émettre un avis quantifié).

Objectif	En moyenne, nombre de fois où l'élève est noté, par cycle :
O1 : L'élève sera capable de maîtriser son corps dans l'espace dans des situations inhabituelle	
O2 : L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans le temps et l'espace	

O3 : L'élève sera capable de coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif	
--	--

4. Cochez un choix par ligne, reflétant votre avis relatif à l'affirmation donnée :

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
J'évalue pour noter.				
L'évaluation formative ¹⁶ est utile pour aider mes élèves à progresser.				
J'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves.				
J'évalue pour optimiser l'apprentissage.				
Evaluer mes élèves me permet de les classer.				
L'évaluation sommative ¹⁷ motive mes élèves.				
Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et sommative.				
L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves.				
Les évaluations sommative et formative sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes				
L'évaluation en général est source de stress pour les élèves, quels qu'ils soient.				

¹⁶ *Evaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint*

¹⁷ *Evaluation des acquis se déroulant après l'action de formation et visant à vérifier les acquisitions visées par la formation*

5. Classez de 1 à 3 les objectifs (même si vous ne les avez pas tous au programme), selon qu'ils favorisent plus ou moins la « co-évaluation élèves¹⁸ »: le 1 représentant l'objectif comme étant selon vous le plus propice à la co-évaluation.

Objectif	Classement
O1 : L'élève sera capable de maîtriser son corps dans l'espace dans des situations inhabituelle	
O2 : L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans le temps et l'espace	
O3 : L'élève sera capable de coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif	

6. Cette année, avez-vous utilisé la co-évaluation élèves ?

Oui non

Si oui, à quel moment utilisez-vous le plus la co-évaluation ?

Lors de l'évaluation diagnostique :

Lors de l'évaluation formative :

Lors de l'évaluation sommative :

7. Cette année, avez-vous réellement mis en place des évaluations diagnostiques¹⁹ ?

A chaque cycle

¹⁸ Evaluation des élèves entre eux

¹⁹ Evaluation devant permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence d'apprentissage

Parfois

Jamais

8. Classez de 1 à 3 les objectifs (même si vous ne les avez pas tous au programme) selon qu'ils facilitent ou non la mise en place d'évaluations formatives : le 1 correspondant à l'objectif le plus approprié à cette mise en place.

Objectif	Classement
O1 : L'élève sera capable de maîtriser son corps dans l'espace dans des situations inhabituelle	
O2 : L'élève sera capable de réaliser des performances mesurables dans le temps et l'espace	
O3 : L'élève sera capable de coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif	

9. Cette année, avez-vous mis en place des évaluations formatives ?

Oui, à chaque cycle

Oui, parfois

Non jamais

10. Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter vos élèves ?

Jamais :

Oui parfois :

Oui souvent :

Oui, systématiquement

Si oui, pouvez-vous nous expliquer en quelques mots pourquoi ? .

.....

.....

- Je ne fais pas d'évaluation sommative

16. Pensez-vous que les critères d'évaluation sommative soient vraiment assimilés par les élèves ?

Oui Non Parfois

Si vous avez répondu parfois, pouvez vous nous expliquer pourquoi, en quelques mots :

.....

Par rapport à votre programmation de cette année, dans quelles activités pensez-vous que ces critères soient les mieux assimilés par les élèves ? (Citez entre 1 et 3 activités maximum).

1 : 2 : 3 :

17. Vous arrive-t-il de construire des outils d'évaluation avec vos élèves ?

Oui non

Si oui, pouvez-vous nous dire ce qui influence ou non vos choix : mettez une croix pour chaque caractéristique dans la colonne qui vous convient.

Caractéristiques qui influent sur la construction d'outils avec les élèves.	Influe beaucoup	Influe moyennement	N'influe pas ou très peu
L'âge des élèves.			
Le genre des élèves : fille ou garçon			
Le type d'établissement			
Le niveau socioculturel des élèves.			
Le niveau de réussite scolaire des élèves.			
Les activités physiques choisies.			

Si vous avez répondu que les activités physiques « influent beaucoup » la construction d'outils d'évaluations avec les élèves, citez entre 1 et 3 activités qui permettent justement cette construction :

1 : 2 : 3 :

18. Enfin, quelques questions vous concernant. Vous pouvez cocher autant de cases que nécessaire.

Vous enseignez : En collège En collège professionnel

En collège technique En lycée

Mettez une croix dans le tableau ci-dessous pour désigner les niveaux de classe que vous avez cette année :

Collège			Lycée			
7ème	8ème	9ème	1ère	2ème	3ème	Bac

Vous enseignez depuis : 0 à 5 ans de 6ans à 10 ans + de 10 ans

Vous êtes : Une femme Un homme

Votre grade :

Professeur premier cycle

Professeur de l'enseignement secondaire

Professeur principal

Autre

Vous avez : Entre 20 et 30 ans 30 et 50 ans Plus de 50 ans

Avez-vous (ou avez-vous eu) une pratique physique régulière, à raison d'au moins deux fois par semaine :

Oui Non

Si oui : en compétition en loisir

Si oui, de quelle activité s'agit-il ? (Activité dominante)

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Annexe 4 : Questionnaire destiné aux enseignants français

Ce questionnaire anonyme concerne votre pratique dans le cadre de l'enseignement de l'EPS,
pour cette année.(France)

1. Sur l'ensemble de vos classes, quelles activités sont inscrites cette année dans votre programmation ?

	Champs d'apprentissage ou compétence propre au Lycée Professionnel (LP)	Activités programmées
Collège	1. Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée	
	2. Adapter ses déplacements à des environnements variés	
	3. S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique	
	4. Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel	
Lycée général et technologique	1. Réaliser une performance motrice maximale, mesurable à une échéance donnée	
	2. Adapter son déplacement à des environnements variés ou incertains	
	3. Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée	
	4. Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner	
	5. Réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir	
Lycée professionnel	1. Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée	
	2. Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains	

	3. Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique	
	4. Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif	
	5. Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi	

2. En une phrase, pour vous, qu'est-ce que l'évaluation ?

3. Lors des modules d'apprentissage cette année, combien de fois en moyenne avez-vous noté vos élèves par module, en fonction des champs d'apprentissage ? (Nous entendons par là émettre un avis quantifié).

Champs d'apprentissage ou compétences propres (si besoin, voir l'intitulé des champs page 1)	En moyenne, nombre de fois où l'élève est noté, par module (ou séquence) :
Champ (ou compétence propre) 1	
Champ 2	
Champ 3	
Champ 4	
Champ 5 (lycées)	

4. Cochez un choix par ligne, reflétant votre avis relatif à l'affirmation donnée :

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
J'évalue pour noter.				
L'évaluation formative ²⁰ est utile pour aider mes élèves à progresser.				
J'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves.				

²⁰ Evaluation proposée tout au long d'un module dans le but d'aider l'élève à progresser

J'évalue pour optimiser l'apprentissage.				
Evaluer mes élèves me permet de les classer.				
L'évaluation sommative ²¹ motive mes élèves.				
Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et sommative.				
L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves.				
Les évaluations sommative et formative sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes				
L'évaluation en général est source de stress pour les élèves, quels qu'ils soient.				

5. Classez de 1 à 5 les champs d'apprentissage – ou compétences propres – (même si vous ne les avez pas tous au programme), selon qu'ils favorisent plus ou moins l'évaluation entre pairs²² : le 1 représente le champ d'apprentissage comme étant selon vous le plus propice à cette évaluation.

Champs d'apprentissage ou compétences propres	Classement
Champ 1	
Champ 2	
Champ 3	
Champ 4	
Champ 5 (lycées)	

6. Cette année, avez-vous utilisé l'évaluation entre pairs (co-évaluation entre élèves) ?

²¹ *Evaluation des acquis se déroulant après l'action de formation et visant à vérifier les acquisitions visées par la formation*

²² *Ou coévaluation entre élèves*

Oui non

Si oui, à quel moment l'utilisez-vous le plus?

Lors de l'évaluation diagnostique :

Lors de l'évaluation formative :

Lors de l'évaluation sommative :

7. Cette année, avez-vous réellement mis en place des évaluations diagnostiques ?

A chaque module ou séquence

Parfois

Jamais

8. Classez de 1 à 5 les champs d'apprentissage – ou compétences propres – (même si vous ne les avez pas toutes au programme) selon qu'ils facilitent ou non la mise en place d'évaluations formatives : le 1 représente le champ d'apprentissage le plus approprié à cette mise en place.

Champs d'apprentissage ou compétences propres	Classement
Champ 1	
Champ 2	
Champ 3	
Champ 4	
Champ 5 (lycées)	

9. Cette année, avez-vous mis en place des évaluations formatives ?

Oui, à chaque séquence ou module

Oui, parfois

Non, jamais

10. Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter vos élèves ?

Jamais :

Oui parfois :

Oui souvent :

Oui, systématiquement

Si oui, pouvez-vous nous expliquer en quelques mots

pourquoi ? _____

11. Pensez-vous que les élèves puissent adopter des conduites motrices (dans l'action, c'est-à-dire hors conduites sociales) différentes entre, d'une part, les séances d'apprentissage hors évaluation, et d'autre part :

- les situations d'évaluation formative: Oui non

- les situations d'évaluation sommative : Oui non

12. Vous arrive-t-il de mettre en place dans vos modules ou séquences des groupements d'élèves par affinité ?

Oui Non

Si oui, pouvez-vous nous préciser dans quel but vous regroupez vos élèves par affinité ?

- pour favoriser les apprentissages Oui Non

- pour atténuer les conflits, optimiser le climat de la classe Oui Non

- pour inciter les élèves à ne pas se détourner des objectifs d'apprentissage. Oui Non

- parce que l'activité en question génère ce type de groupement Oui Non

- pour d'autres raisons

Dans ce cas, précisez :

13. Vos élèves ont connaissance des critères d'évaluation sommative :

- Dès la première séance
- Au dernier moment
- Au cours du module
- Je ne fais pas d'évaluation sommative

14. Pensez-vous que les critères d'évaluation sommative soient vraiment assimilés par les élèves ?

Oui Non Parfois

Si vous avez répondu parfois, pouvez-vous nous expliquer pourquoi, en quelques mots :

Par rapport à votre programmation de cette année, dans quelles activités pensez-vous que ces critères soient les mieux assimilés par les élèves ? (Citez entre 1 et 3 activités maximum).

1 : _____ 2 : _____ 3 : _____

15. Vous arrive-t-il de construire des outils d'évaluation avec vos élèves ?

Oui non

Si oui, pouvez-vous nous dire ce qui influence ou non vos choix : mettez une croix pour chaque caractéristique dans la colonne qui vous convient.

Caractéristiques qui influent sur la construction d'outils avec les élèves.	Influe beaucoup	Influe moyennement	N'influe pas ou très peu
L'âge des élèves			
Le genre des élèves			
Le type d'établissement (lycée général, technologique, professionnel ou collège)			
Le niveau socioculturel des élèves			
Le niveau de réussite scolaire des élèves			
Les activités physiques choisies			

Si vous avez répondu que les activités physiques « influent beaucoup » la construction d'outils d'évaluations avec les élèves, citez entre 1 et 3 activités qui permettent justement cette construction :

1 : _____ 2 : _____ 3 : _____

16. Enfin, quelques questions vous concernant. Vous pouvez cocher autant de cases que nécessaire.

Vous enseignez : En collège En lycée professionnel

En collège technologique En lycée général

Autre : _____

17. Mettez une croix dans le tableau ci-dessous pour désigner les niveaux de classe que vous avez cette année :

COLLEGES					LYCEES GENERAUX ET TECHNOLOGIQUES			LYCEES PROFESSIONNELS		
6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	SEGPA	2nde	1 ^{ère}	Term	2nde	1 ^{ère}	Term

Vous enseignez depuis : 0 à 2 ans 2 à 10 ans + de 10 ans

Vous êtes : Une femme Un homme

Votre grade : Certifié Agrégé Autre: _____

Vous avez : Entre 20 et 30 ans 30 et 50 ans Plus de 50 ans

Avez-vous (ou avez-vous eu) une pratique physique régulière, à raison d'au moins deux fois par semaine :

Oui Non

Si oui : en compétition en loisir

Si oui, de quelle activité s'agit-il ? (Activité dominante) _____

.

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Annexe 5 : Grille d'observation des pratiques évaluatives des enseignants d'EPS

1. Nom et prénom de l'enseignant (**anonyme**) :
2. Etablissement :
3. Le niveau de classe enseigné :
4. L'activité physique enseignée.....
5. Numéro de la séance observée selon la programmation cyclique :

Quand il évalue	Au début de la séance	Tout au long de la séance			En fin de la séance						
Comment il évalue	Il observe les élèves	Il observe et intervient au même temps			Il observe puis il intervient à l'oral			Il observe et prend des notes			
		Avec les élèves isolement	Après de petit groupe	Après de toute la classe	Avec les élèves isolement	Après de petit groupe		Après de toute la classe		Avec une grille préparée à l'avance	Sans grille
				Échange		Échange		Échange			
				Avec	Sans	Avec	Sans	Avec	Sans		
Pourquoi il évalue	Diagnostiquer/ S'informer sans noter	Contrôler	Classer et comparer	Mesurer	Noter		Autre				

6. L'objectif et les critères (ce qui est observé) de l'évaluation sont ils annoncés clairement par l'enseignant ? oui non

7. Si oui :

Quels sont les objectifs et les critères de l'évaluation ?

.....
.....

8. L'enseignant construit des outils d'évaluation avec les élèves ? oui non

Si oui :

Quels sont les outils utilisés ?.....

Comment il a procédé concrètement ?

(Question du chercheur)

9. Enfin, quelques questions concernant l'enseignant

L'enseignant est : Une femme Un homme

Il enseigne depuis : 0 à 5 ans 6 à 10 ans + de 10 ans

Son grade :

Professeur premier cycle

Professeur de l'enseignement secondaire

Professeur principal

Autre

Il a : Entre 20 et 30 ans 30 et 50 ans Plus de 50 ans

Est-ce qu'il (ou il pratique) a pratiqué une activité physique, à raison d'au moins deux fois par semaine : Oui Non

Si oui : en compétition en loisir

Si oui, de quelle activité s'agit-il ? (Activité dominante)

Annexe 6 : Test de Cooper 12min (grille d'observation élève)

Nom et prénom du coureur :

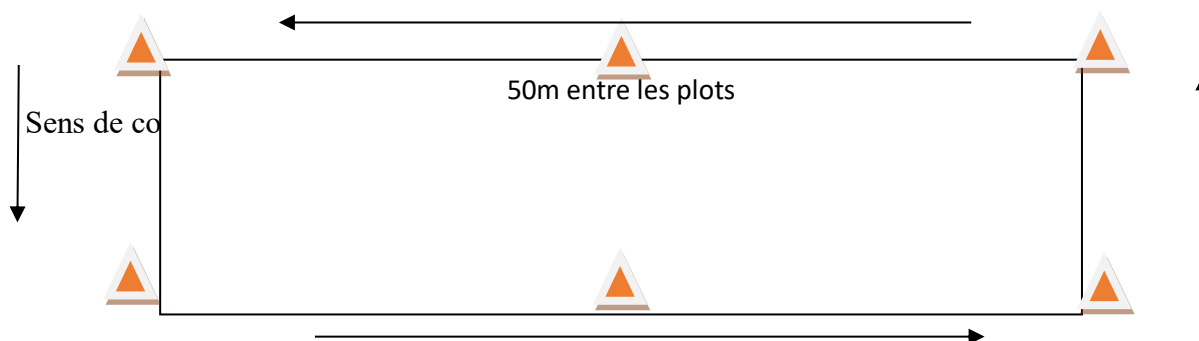
Observateur :

Classe :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	12	14	15
Nombre de tours															

Nombre de plots pour le dernier tour s'il n'est pas complet :

Distance totale parcourue en 12 min :



Annexe 7 : Déroulement des séances (CLASSE 1)

Séance n°	S1	S2 – S3	S4-S5	S6-S7	S8
Déroulement	-Test 12min de Cooper - Questionnaire pour les élèves.	-Activité d'opposition - Questionnaire pour les élèves.	-Activité de coopération - Questionnaire pour les élèves.	-Activité individuelle chacun pour soi - Questionnaire pour les élèves.	-Test 12min de Cooper - Plaisiromètre pour les élèves.
Evaluation proposée : classe 1	Diagnostique	Formatrice	Formatrice	Formatrice	Formatrice

- **Séance 2**

Situation d'opposition (la maison de repos)

Objectif : s'organiser collectivement en fonction des signes de fatigue de chacun pour réaliser une performance collective.

Tracer un circuit de 120m environ. Créer un espace « maison de repos »

Les élèves sont par groupe de 6 (5 groupes). Les groupes peuvent être hétérogènes pour que les élèves prennent en compte les capacités de chacun.

Chaque groupe a une couleur de chasubles. Les élèves courent en peloton mais doivent battre les autres. On propose une course de 10 tours(1 tour=120m) où il s'agit de gagner contre les autres équipes. Les élèves sont obligés de rester en peloton et il peut toujours avoir un élève maximum par équipe qui récupère dans la maison. Les élèves s'organisent pour récupérer, en sachant qu'une seule personne à la fois et par équipe peut être dans la maison, et que le changement s'effectue quand le peloton passe devant la maison. Le groupe peut aussi courir parfois sans coureur au repos.

On refait la situation 3 fois et les groupes restent les mêmes.

But : gagner la course tout en restant en peloton

Règle essentielle : un seul coureur par équipe peut se reposer à la fois dans la maison, mais on peut en changer à chaque fois que le peloton passe devant la maison.

Pendant la course la moitié des cinq équipes courent et l'autre moitié observe les stratégies des coureurs, ensuite on inverse. (3 coureurs et 3 observateurs pour chaque équipe)

Fiche d'observation

1) Je mets une croix dans la colonne qui convient :

Nombre de Tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prévision : élève au repos										
Observation : Elève au repos :										
Classement de l'équipe										

Grille récapitulative de l'enseignant

	Classement / performance : essai 1	Respect de la règle (Oui/Non)	Classement / performance : essai 2	Respect de la règle	Classement / performance : essai 3	Respect de la règle
Groupe orange						
Groupe vert						
Groupe bleu						

Guide pour l'évaluation formatrice :

Chaque groupe récupère après son premier essai sa fiche d'observation et compare les prévisions avec l'organisation réelle et le résultat.

L'enseignant pose trois questions à tous les groupes en même temps, et chaque groupe peut répondre ou compléter les apports des autres :

Q1 : avez-vous tous réussi à respecter la règle d'un seul coureur maximum au repos, si NON pourquoi ?

.....
.....

Q2 : A votre avis pourquoi avez-vous gagné / perdu contre les autres équipes ?

.....
.....

Q3 : Est-ce que vous avez respecté votre stratégie de course /repos, si NON pourquoi avez-vous changé en courant ?

.....
.....

L'enseignant récapitule alors les informations qui peuvent être utiles, par exemple :

- Vous pouvez permettre aux plus lents de s'arrêter davantage
- Vous pouvez changer d'allure selon les personnes avec qui vous courez
- Pendant la course vous devez communiquer entre vous si vous sentez que vous fatiguez pour pouvoir vous arrêter
- Si vous êtes plusieurs à commencer à fatiguer, il faut ralentir, car un seul pourra s'arrêter

Consigne : Maintenant, réfléchissez ensemble, par équipe à ce que vous voulez changer pour le prochain essai et notez-le sur votre feuille.

.....
.....

- **Séance 3**

Situation d'opposition (course par équipe)

Les élèves sont par équipe et ne sont pas obligés de rester ensemble en peloton. Donc tout est éclaté, les élèves ont des chasubles pour être repérés dans leur équipe. Du coup ils peuvent encore se remplacer dans la maison pour récupérer (mais s'ils s'arrêtent, ils seront moins bien classés, à eux de décider), dès qu'il y a quelqu'un qui passe devant. Chacun doit courir 10 tours. Cela sera plus difficile pour s'accorder dans l'équipe. Pour savoir qui gagne, on peut additionner le classement de chacun à la fin, et l'équipe qui a le score le plus faible est celle qui gagne. (le premier remporte 1 point, le 2^{ème} 2 points...). Dans cette version il y a moins de coopération que dans la première version.

But : gagner la course par équipe en se classant le mieux possible.

Fiche d'observation

1) Je mets une croix dans la colonne qui convient

2) Je mets les points selon le classement du coureur à la fin des 10 tours (Le 1^{er} remporte 1 point, le 2^{ème} 2 points...).

Coureur :										
Tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Repos										
Classement à la fin des 10 tours										
Points gagnés										

Pendant la course la moitié des 5 équipes courent (3 coureurs par équipe) et l'autre moitié observe (3 observateurs par équipe) les stratégies des coureurs, ensuite on inverse.

Grille récapitulative de l'enseignant

	(X) à chaque fois que l'élève marche
Elève 1	
Elève 2	
Elève 3	
Elève 4	
Elève 5	

Question à poser entre les essais

Q1 : Comment faire pour bien se classer ?

.....
.....

Q2 : Est-ce que vous avez respecté votre stratégie de course /repos et pourquoi ?

.....
.....

Q3 : Est-ce que vous avez marché ? Si oui pourquoi ?

.....
.....

Q4 : Que voulez-vous changer au prochain essai ?

.....
.....

- **Séance 4**

Situation de coopération (la maison de repos)

-Objectif : s'organiser collectivement en fonction des signes de fatigue de chacun pour réaliser une performance collective.

Tracer un circuit de 120m environ. Créer un espace « maison de repos »

Les élèves sont en groupe de 6(5 groupes). Les groupes peuvent être hétérogènes pour que les élèves prennent en compte les capacités de chacun.

Chaque groupe a une couleur de chasubles.

-But : en courant en peloton, parcourir la plus grande distance possible en 8 min.

-Règles : Un seul coureur par équipe peut se reposer à la fois dans la maison, mais on peut en changer à chaque fois que le peloton passe devant la maison.

Intérêt : pas de compétition, entraide, stratégie collective, on ne court pas tout seul (but commun), l'arrêt est possible en cas de fatigue mais contraint. Tout le monde concourt à la réussite de l'équipe. (L'élève le plus lent peut s'arrêter deux fois plus que tout le monde sans problème).

Démarche : plusieurs essais sont nécessaires avec des mises en commun entre les essais :

Essai 1 : exploration : on ne dit rien aux élèves, juste les règles, on leur laisse quelques minutes pour réfléchir à leur organisation et on essaie.

Mise en commun après le premier essai: identifier les stratégies ; les élèves expliquent comment ils ont fait pour contenter chacun et être performants. On fait le point sur les signes de fatigue aussi pour pouvoir identifier (comment on sait si on a besoin de s'arrêter, ou si on peut continuer, etc).

Essai 2 : avec changement ou pas de stratégie par équipe.

Conseils à donner à l'issue des mises en commun. Exemples :

Au bout de plusieurs essais les élèves pourront accélérer ou ralentir selon les personnes qui courent dans leur groupe. Les plus lents ont intérêt à s'arrêter souvent mais à courir plus vite quand ils sont dans le peloton.

Les plus rapides peuvent servir de lièvre et courir en avant dans le peloton mais à condition que les autres puissent suivre, en tout cas ils doivent encourager leurs partenaires.

Donc les discussions et différents essais devront amener les élèves à progresser dans leur organisation pour augmenter leur performance collective.

Fiche d'observation

Groupe.....										
Nombre de Tours en 8min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prévision élève au repos										
Observation Elève au repos										

Pendant la course la moitié des 5 équipes courent et l'autre moitié observe les stratégies des coureurs, ensuite on inverse. (On a 3 coureurs et 3 observateurs pour chaque équipe)

Grille récapitulative de l'enseignant

	Nombre de tours : essai 1	Nombre de tours : essai 2	Nombre de tours : essai 3
Groupe 1			
Groupe 2			
Groupe 3			

Guide pour l'évaluation formatrice :

Chaque groupe récupère après son premier essai sa fiche d'observation et compare les prévisions avec l'organisation réelle et le résultat.

L'enseignant pose quelques questions à tous les groupes en même temps, et chaque groupe peut répondre ou compléter les apports des autres :

Q1 : Réussissez-vous à maintenir le peloton quand vous courez ? Si NON pourquoi ?

.....
.....

Q2 : Est-ce que vous avez respecté votre stratégie de course /repos ? Si NON pourquoi avez-vous changé en courant ?

.....
.....

Q3 : Comment avez-vous fait pour gérer l'allure de course de votre peloton ?

.....
.....

Q4 : Est-ce que vous avez ressenti la fatigue ?

Oui Non

SI oui :

Quand vous avez ressenti de la fatigue et avez-vous pu vous arrêter ?

.....
.....

Quels sont les signes de la fatigue que vous avez ressentis ?

.....
.....

L'enseignant récapitule alors les informations qui peuvent être utiles, par exemple :

- Vous pouvez permettre aux plus lents de s'arrêter davantage
- Vous pouvez changer d'allure selon les personnes avec qui vous courez
- Pendant la course vous devez communiquer entre vous si vous sentez que vous fatiguez pour pouvoir vous arrêter
- Si vous êtes plusieurs à commencer à fatiguer, il faut ralentir, car un seul pourra s'arrêter

Consigne : Maintenant, réfléchissez ensemble, par équipe à ce que vous voulez changer pour le prochain essai et notez-le sur votre feuille ?

.....
.....

- **Séance 5**

Situation de coopération (course aux points)

Objectif : Gérer son allure pour courir longtemps. Repérer ses signes de fatigue

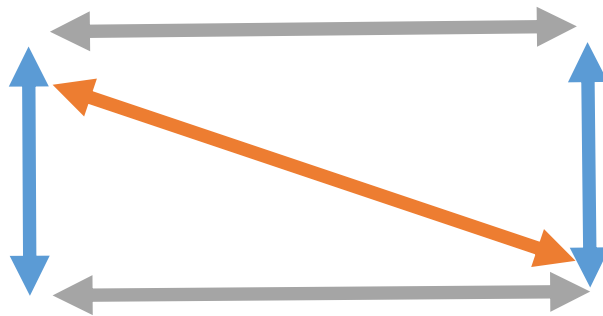
Tracer un circuit rectangulaire avec une diagonale (20mx40m).

Les élèves sont par deux ou trois de niveau similaire, et vont courir sur le parcours selon un temps donné(6minutes), en variant leur vitesse selon leur état de fatigue.

But : marquer le plus de points possibles en 6 minutes

Selon le parcours choisi on marque plus ou moins de points :

- largeur vitesse lente (marche ou course lente pour récupérer) = 2 points ;
- longueur : vitesse modérée , trotter = 5 points
- diagonale : accélération, 8 points.



Les élèves choisissent donc leur parcours en courant ; chacun selon ses propres ressources choisit d'aller lentement, d'accélérer... Quand il le souhaite. Il est possible de faire demi-tour, par exemple pour faire deux largeurs de suite si besoin.

Les élèves doivent toujours rester ensemble dans leur petit groupe (5 groupes de 6 élèves). Leur laisser un temps de négociation avant de courir pour savoir globalement ce qu'ils vont faire stratégiquement (accélération tout de suite ou on fait 3 tours et après on accélère en

diagonale...). L'objectif est qu'ils puissent anticiper et s'adapter en communiquant au cours de la course pour s'adapter à leur état de fatigue et celle des partenaires.

Fiche d'observation élève

Groupe(coureurs) :.....

1) Je mets une croix dans la colonne qui convient

2) Je compte les points (pour chaque essai puis pour les trois essais)

3 X 6 min	Essai 1	Essai 2	Essai 3
Largeurs : marcher 2 pts			
Longueurs : trotter 5pts			
Diagonale : accélérer 8pts			
Total de points par essai			
Total des 3 essais			

Grille récapitulative de l'enseignant

	Total de points : essai 1	Total de points : essai 2	Total de points : essai 3
Groupe 1			
Groupe 2			
Groupe 3			
Groupe 4			

Guide pour l'évaluation formatrice :

Chaque groupe récupère après son premier essai sa fiche d'observation.

L'enseignant pose quelques questions à tous les groupes en même temps, et chaque groupe peut répondre ou compléter les apports des autres :

Q1 : comment vous faites pour prendre la décision de changer de vitesse entre accélération/marche/course modérée

.....
.....

Q2 : Est-ce que vous avez ressenti de la fatigue ?

Oui Non

Si oui :

À quel moment, est-ce en lien avec votre vitesse de course ?

.....
.....

Q3 : Au prochain essai, comment comptez-vous vous organiser pour avoir plus de points ?

.....
.....

- **Séance 6**

Situation individuelle de chacun pour soi

(La maison de repos)

Même circuit(120m), sans chasuble, chacun pour soi. Les élèves doivent réaliser la meilleure performance possible en 8minutes (référée à eux-mêmes, donc on évalue les progrès d'une séance à l'autre sans comparer les élèves entre eux).

Chacun au départ dispose par exemple de trois possibilités de repos matérialisées par des pinces à linge accrochées au t-shirt. Les élèves courent en même temps, chacun peut s'il le souhaite s'arrêter dans la maison le temps qu'il veut pour récupérer. Il doit alors déposer une pince à linge à chaque fois dans un carton posé dans la maison. Donc trois arrêts au maximum. L'idée est de s'arrêter le moins possible et le moins longtemps possible pour faire la plus grande distance possible en 8 minutes.

Selon les résultats, les élèves vont se projeter et choisir soit de s'arrêter une fois de moins que ce qu'ils ont fait au premier essai, soit de gagner en performance en essayant d'aller plus vite.

Certains préféreront courir plus vite mais s'arrêter, d'autres de ne pas s'arrêter mais courir moins vite... Peu importe, chacun sa stratégie.

Au fil des essais l'enseignant met en avant les progrès de chacun.

Fiche d'observation élève

Coureur :.....

Observateur :.....

1) j'entoure la case correspondante au nombre de tours réalisés par le coureur en 8 minutes

2) Je mets une croix dans la colonne qui convient

Nombre de Tours en 8 minutes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nombre d'arrêt dans la maison de repos											

Grille récapitulative de l'enseignant

	(X) à chaque fois que l'élève marche
Elève 1	
Elève 2	
Elève 3	
Elève 4	
Elève 5	

Q1 : Vous vous êtes arrêté moins de 3 fois ? Si oui Pourquoi ?

.....

Q2 : Est-ce que vous avez marché ? Si oui pourquoi alors que vous avez le droit de s'arrêter ?

.....
.....

Q 3 : Que comptez-vous changer le prochain essai ? Et comment pouvez-vous faire plus de tours en 8 minutes ?

.....
.....

- **Séance 7**

Situation individuelle « chacun pour soi »

La course aux points

Objectif : Gérer son allure pour courir longtemps. Repérer ses signes de fatigue

Tracer un circuit rectangulaire avec une diagonale (20m x 40m).

Les élèves vont courir sur le parcours selon un temps donné, en variant leur vitesse selon leur état de fatigue.

But : marquer le plus de points possibles en 6minutes

Selon le parcours choisi on marque plus ou moins de points :

- Largeur vitesse lente (marche ou course lente pour récupérer) = 2 points ;
- Longueur : vitesse modérée = 5 points ;
- Diagonale : accélération= 8 points.

Les élèves choisissent donc leur parcours en courant ; chacun selon ses propres ressources choisit d'aller lentement, d'accélérer... Quand il le souhaite. Il est possible de faire demi-tour, par exemple pour faire deux largeurs de suite si besoin

Essai 1

Explorer 1 ou 2 fois pour que les élèves testent les différentes vitesses.

But : marquer le plus de points possibles dans un temps donné.

(Avec un observateur qui compte les points)

Essai 2, 3... : mise en projet : dire combien de point va-t-on marquer selon son état de fatigue, en fonction du premier score. À répéter pour que les élèves puissent marquer plus de points, en faisant des stratégies personnelles (par exemple essayer de faire plus de diagonales, ou faire moins de largeurs, ou accélérer la dernière minute... stratégies à partager pendant les mises en commun à l'oral).

Fiche d'observation élève

Coureur :

Observateur :

Fiche à remplir pendant la course par les observateurs

3 X 6min	Essai 1	Essai 2	Essai 3
Largeurs : marcher 2 pts			
Longueurs : trotter 5pts			
Diagonale : accélérer 8pts			
Total de points par essai			
Total des 3 essais			

Grille récapitulative de l'enseignant

	Total de points : essai 1	Total de points : essai 2	Total de points : essai 3
Elève 1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Elève 5			

Q1 : Comment faites-vous pour prendre la décision de changer de vitesse entre accélération/marche/course modérée ?

.....
.....

Q2 : Courir seul est plus facile ou plus difficile que courir en groupe ? ET pourquoi ?

.....
.....

Q3 : Que pouvez-vous changer au prochain essai pour avoir plus de points ?

.....
.....

Annexe 8 : Déroulement des séances (CLASSE 2)

Séance n°	S1	S2 – S3	S4-S5	S6-S7	S8
Déroulement	-Test 12min de cooper - Questionnaire pour les élèves.	-Activité d'opposition - Questionnaire pour les élèves.	-Activité de coopération - Questionnaire pour les élèves.	-Activité individuelle chacun pour soi - Questionnaire pour les élèves.	-Test 12min de cooper - Plaisiromètre
Evaluation proposée :classe 2	Diagnostiques				Sommative

- **Séance 2**

Situation d'opposition (la maison de repos)

Objectif : s'organiser collectivement en fonction des signes de fatigue de chacun pour réaliser une performance collective.

Tracer un circuit de 120m environ. Créer un espace « maison de repos »

Les élèves sont par groupe de six (5 groupes). Les groupes peuvent être hétérogènes pour que les élèves prennent en compte les capacités de chacun.

Chaque groupe a une couleur de chasubles. Les élèves courent en peloton mais doivent battre les autres. On propose une course de dix tours (un tour=120m) où il s'agit de gagner contre les autres équipes. Les élèves sont obligés de rester en peloton et il peut toujours avoir un élève maximum par équipe qui récupère dans la maison. Les élèves s'organisent pour récupérer, en sachant qu'une seule personne à la fois et par équipe peut être dans la maison, et que le changement s'effectue quand le peloton passe devant la maison. Le groupe peut aussi courir parfois sans coureur au repos.

On refait la situation trois fois et les groupes restent les mêmes.

But : gagner la course tout en restant en peloton

Règle essentielle : un seul coureur par équipe peut se reposer à la fois dans la maison, mais on peut en changer à chaque fois que le peloton passe devant la maison.

Pendant la course la moitié des cinq équipes courent et l'autre moitié observe les coureurs, ensuite on inverse. (trois coureurs et trois observateurs pour chaque équipe)

Fiche d'observation

1) Je mets une croix dans la colonne qui convient :

Nombre de Tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prévision : élève au repos										
Observation : Elève au repos :										
Classement de l'équipe										

Grille récapitulative de l'enseignant

	Classement / performance : essai 1	Respect de la règle (Oui/Non)	Classement / performance : essai 2	Respect de la règle	Classement / performance : essai 3	Respect de la règle
Groupe orange						
Groupe vert						
Groupe bleu						

- **Séance 3**

Situation d'opposition (course par équipe)

Les élèves sont par équipe et ne sont pas obligés de rester ensemble en peloton. Les élèves ont des chasubles pour être repérés dans leur équipe. Du coup ils peuvent encore se remplacer dans la maison pour récupérer (mais s'ils s'arrêtent, ils seront moins bien classés, à eux de voir), dès qu'il y a quelqu'un qui passe devant. Chacun doit courir 10 tours. Ce sera plus difficile pour s'accorder dans l'équipe. Pour savoir qui gagne, on peut additionner le classement de chacun à la fin, et l'équipe qui a le score le plus faible est celle qui gagne (Le premier remporte 1 point, le 2^{ème} 2 points...). Dans cette version il y a moins de coopération que dans la première version.

But : gagner la course par équipe en se classant le mieux possible.

Fiche d'observation

1) Je mets une croix dans la colonne qui convient

2) Je mets les points selon le classement du coureur à la fin des 10 tours (Le 1^{er} remporte 1 point, le 2^{ème} 2 points...).

Coureur :										
Tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Repos										
Classement à la fin des 10 tours										
Points gagnés										

Pendant la course la moitié des cinq équipes courent (trois coureurs par équipe) et l'autre moitié observe (trois observateurs par équipe), ensuite on inverse.

Grille récapitulative de l'enseignant

	(X) à chaque fois que l'élève marche
Elève 1	
Elève 2	
Elève 3	
Elève 4	
Elève 5	

- **Séance 4**

Situation de coopération (la maison de repos)

-Objectif : s'organiser collectivement en fonction des signes de fatigue de chacun pour réaliser une performance collective.

Tracer un circuit de 120m environ. Créer un espace « maison de repos »

Les élèves sont en groupe de six (cinq groupes). Les groupes peuvent être hétérogènes pour que les élèves prennent en compte les capacités de chacun.

Chaque groupe a une couleur de chasubles.

-But : en courant en peloton, parcourir la plus grande distance possible en 8 min.

-Règles : Un seul coureur par équipe peut se reposer à la fois dans la maison, mais on peut en changer à chaque fois que le peloton passe devant la maison.

Intérêt : pas de compétition, entraide, stratégie collective, on ne court pas tout seul (but commun), l'arrêt est possible en cas de fatigue mais contraint. Tout le monde concourt à la réussite de l'équipe. (L'élève le plus lent peut s'arrêter deux fois plus que tout le monde sans problème).

Démarche : plusieurs essais sont nécessaires avec des mises en commun entre les essais :

Essai 1 : exploration : on ne dit rien aux élèves, juste les règles, on leur laisse quelques minutes pour réfléchir à leur organisation et on essaie.

Mise en commun après le premier essai : identifier les stratégies ; les élèves expliquent comment ils ont fait pour contenter chacun et être performants. On fait le point sur les signes de fatigue aussi pour pouvoir identifier « comment on sait si on a besoin de s'arrêter, ou si on peut continuer, etc).

Essai 2 : avec changement ou pas de stratégie par équipe Etc...

Conseils à donner à l'issue des mises en commun. Exemples :

Au bout de plusieurs essais les élèves pourront accélérer ou ralentir selon les personnes qui courent dans leur groupe. Les plus lents ont intérêt à s'arrêter souvent mais à courir plus vite quand ils sont dans le peloton.

Les plus rapides peuvent servir de lièvre et courir en avant dans le peloton mais à condition que les autres puissent suivre, en tout cas ils doivent encourager leurs partenaires.

Donc les discussions et différents essais devront amener les élèves à progresser dans leur organisation pour augmenter leur performance collective.

Fiche d'observation

Groupe.....										
Nombre de Tours en 8min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prévision élève au repos										
Observation Elève au repos										

Pendant la course la moitié des cinq équipes courent et l'autre moitié observe. (On a trois coureurs et trois observateurs pour chaque équipe)

Grille récapitulative de l'enseignant

	Nombre de tours : essai 1	Nombre de tours : essai 2	Nombre de tours : essai 3
Groupe 1			
Groupe 2			
Groupe 3			

- **Séance 5 :**

Situation de coopération (course aux points)

-Objectif : Gérer son allure pour courir longtemps. Repérer ses signes de fatigue

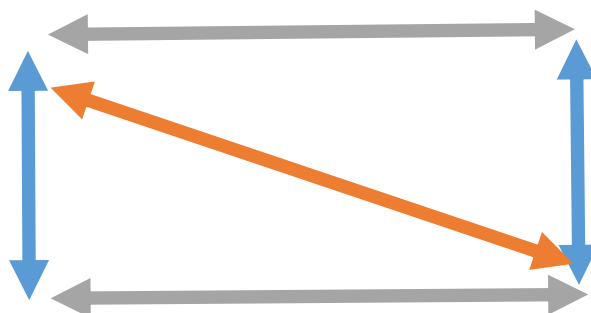
Tracer un circuit rectangulaire avec une diagonale (20m x 40m).

Les élèves sont par deux ou trois de niveau similaire, et vont courir sur le parcours selon un temps donné(6minutes), en variant leur vitesse selon leur état de fatigue.

-But : marquer le plus de points possibles en 6 minutes

Selon le parcours choisi on marque plus ou moins de points :

- Largeur vitesse lente (marche ou course lente pour récupérer) = 2 points ;
- Longueur : vitesse modérée, trotter = 5 points ;
- Diagonale : accélération= 8 points.



Les élèves choisissent donc leur parcours en courant ; chacun selon ses propres ressources choisit d'aller lentement, d'accélérer... Quand il le souhaite. Il est possible de faire demi-tour, par exemple pour faire deux largeurs de suite si besoin.

Les élèves doivent toujours rester ensemble dans leur petit groupe (cinq groupes de six élèves). Leur laisser un temps de négociation avant de courir pour savoir en gros ce qu'ils vont faire stratégiquement (accélération tout de suite ou on fait 3 tours et après on accélère en diagonale...). L'objectif est qu'ils puissent anticiper et s'adapter en communiquant au cours de la course pour s'adapter à leur état de fatigue et celle des partenaires.

Fiche d'observation élève

Groupe(coueurs) :.....

1) Je mets une croix dans la colonne qui convient

2) Je compte les points (pour chaque essai puis pour les 3 essais)

3 X 6min	Essai 1	Essai 2	Essai 3
Largeurs : marcher 2 pts			
Longueurs : trotter 5pts			
Diagonale : accélérer 8pts			
Total de points par essai			
Total des 3 essais			

Grille récapitulative de l'enseignant

	Total de points : essai 1	Total de points : essai 2	Total de points : essai 3
Groupe 1			
Groupe 2			
Groupe 3			
Groupe 4			

- **Séance 6**

Situation individuelle « chacun pour soi »

(La maison de repos)

Même circuit(120m), sans chasuble, chacun pour soi. Les élèves doivent réaliser la meilleure performance possible en 8minutes (référée à eux-mêmes, donc on évalue les progrès d'une séance à l'autre sans comparer les élèves entre eux).

Chacun au départ dispose par exemple de trois possibilités de repos matérialisées par des pinces à linge accrochées au t-shirt. Les élèves courent en même temps, chacun peut s'il le souhaite s'arrêter dans la maison le temps qu'il veut pour récupérer. Il doit alors déposer une pince à linge à chaque fois dans un carton posé dans la maison. Donc trois arrêts au maximum. L'idée est de s'arrêter le moins possible et le moins longtemps possible pour faire la plus grande distance possible en 8 minutes.

Selon les résultats, les élèves vont se projeter et choisir soit de s'arrêter une fois de moins que ce qu'ils ont fait à l'essai 1, soit de gagner en performance en essayant d'aller plus vite. Certains préféreront courir plus vite mais s'arrêter, d'autres de ne pas s'arrêter mais courir moins vite... Peu importe, chacun sa stratégie.

Au fil des essais l'enseignant met en avant les progrès de chacun.

Fiche d'observation élève

Coureur :.....

Observateur :.....

1) j'entoure la case correspondante au nombre de tours réalisés par le coureur en 8 minutes

2) Je mets une croix dans la colonne qui convient

Nombre de Tours en 8minutes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nombre d'arrêt dans la maison de repos											

Grille récapitulative de l'enseignant

	(X) à chaque fois que l'élève marche
Elève 1	
Elève 2	
Elève 3	
Elève 4	
Elève 5	

- Séance 7

Situation individuelle de chacun pour soi (la course aux points)

-Objectif : Gérer son allure pour courir longtemps. Repérer ses signes de fatigue

Tracer 1 circuit rectangulaire avec 1 diagonale (20m x 40m).

Les élèves vont courir sur le parcours selon un temps donné, en variant leur vitesse selon leur état de fatigue.

-But : marquer le plus de points possibles en 6minutes

Selon le parcours choisi on marque plus ou moins de points :

- Largeur vitesse lente (marche ou course lente pour récupérer) = 2 points ;
- Longueur : vitesse modérée = 5 points ;
- Diagonale : accélération= 8 points.

Les élèves choisissent donc leur parcours en courant ; chacun selon ses propres ressources choisit d'aller lentement, d'accélérer... Quand il le souhaite. Il est possible de faire demi-tour, par exemple pour faire deux largeurs de suite si besoin

Essai 1

Explorer un ou deux fois pour que les élèves testent les différentes vitesses.

But : marquer le plus de points possibles dans un temps donné. (Avec un observateur qui compte les points)

Essai 2, 3... : dire combien de points va-t-on marquer selon son état de fatigue, en fonction du premier score... À répéter pour que les élèves puissent marquer plus de points, en faisant des stratégies personnelles (par exemple essayer de faire plus de diagonales, ou faire moins de largeurs, ou accélérer la dernière minute... Stratégies à partager pendant les mises en commun à l'oral).

Fiche d'observation élève

Coureur :

Observateur :

Fiche à remplir pendant la course par les observateurs

3 X 6min	Essai 1	Essai 2	Essai 3
Largeurs :marcher 2 pt			
Longueurs : trotter 5pts			
Diagonale : accélérer 8pts			
Total de points par essai			

Total des 3 essais	
--------------------	--

Grille récapitulative de l'enseignant

	Total de points : essai 1	Total de points : essai 2	Total de points : essai 3
Elève 1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Elève 5			

Annexe 9 : Déroulement des séances (CLASSE 3)

Séance n°	S1	S2 – S3	S4-S5	S6-S7	S8
Déroulement	Test 12min de Cooper Questionnaire pour les élèves.	Activité d'opposition Questionnaire pour les élèves.	Activité de coopération Questionnaire pour les élèves.	Activité individuelle chacun pour soi Questionnaire pour les élèves.	Test 12min de Cooper Plaisiromètre.
Evaluation proposée :classe 3	Diagnostiques	Sans évaluation			

- **Séance 2**

Situation d'opposition (la maison de repos)

-Objectif : s'organiser collectivement en fonction des signes de fatigue de chacun pour réaliser une performance collective. Tracer un circuit de 120m environ. Créer un espace « maison de repos »

Les élèves sont par groupe de six (cinq groupes). Les groupes peuvent être hétérogènes pour que les élèves prennent en compte les capacités de chacun. Chaque groupe a une couleur de chasubles. Les élèves courent en peloton mais doivent battre les autres. On propose une course de 10 tours (Un tour=120m) où il s'agit de gagner contre les autres équipes. Les élèves sont obligés de rester en peloton et il peut toujours avoir un élève maximum par équipe qui récupère dans la maison. Les élèves s'organisent pour récupérer, en sachant qu'une seule personne à la fois et par équipe peut être dans la maison, et que le changement s'effectue quand le peloton passe devant la maison. Le groupe peut aussi courir parfois sans coureur au repos.

On refait la situation 3 fois et les groupes restent les mêmes.

-But : gagner la course tout en restant en peloton

-Règle essentielle : Un seul coureur par équipe peut se reposer à la fois dans la maison, mais on peut en changer à chaque fois que le peloton passe devant la maison. Pendant la course la moitié

des 5 équipes courent et l'autre moitié observe les coureurs, ensuite on inverse. (on a 3 coureurs et 3 observateurs pour chaque équipe)

Fiche d'observation

1) Je mets une croix dans la colonne qui convient :

Nombre de Tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prévision : élève au repos										
Observation : Elève au repos :										
Classement de l'équipe										

Grille récapitulative de l'enseignant

	Classement / performance : essai 1	Respect de la règle (Oui/Non)	Classement / performance : essai 2	Respect de la règle	Classement / performance : essai 3	Respect de la règle
Groupe orange						
Groupe vert						
Groupe bleu						

- Séance 3

Situation d'opposition (course par équipe)

Les élèves sont par équipe et ne sont pas obligés de rester ensemble en peloton. Donc tout est éclaté, les élèves ont des chasubles pour être repérés dans leur équipe. Du coup ils peuvent encore se remplacer dans la maison pour récupérer (mais s'ils s'arrêtent, ils seront moins bien classés, à eux de voir), dès qu'il y a quelqu'un qui passe devant. Chacun doit courir 10 tours. Ce sera plus difficile pour s'accorder dans l'équipe. Pour savoir qui gagne, on peut additionner le classement de chacun à la fin, et l'équipe qui a le score le plus faible est celle qui gagne. (Le premier remporte 1 point, le 2^{ème} 2 points...). Dans cette version il y a moins de coopération que dans la version 1.

-But : gagner la course par équipe en se classant le mieux possible.

Fiche d'observation

1) Je mets une croix dans la colonne qui convient

2) Je mets les points selon le classement du coureur à la fin des 10 tours (Le 1^{er} remporte 1 point, le 2^{ème} 2 points...).

Coureur :										
Tours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Repos										
Classement à la fin des 10 tours										
Points gagnés										

Pendant la course la moitié des cinq équipes courent (trois coureurs par équipe) et l'autre moitié observe (trois observateurs par équipe), ensuite on inverse.

Grille récapitulative de l'enseignant

	(X) à chaque fois que l'élève marche
Elève 1	
Elève 2	
Elève 3	
Elève 4	
Elève 5	

- **Séance 4**

Situation de coopération (la maison de repos)

-Objectif : s'organiser collectivement en fonction des signes de fatigue de chacun pour réaliser une performance collective. Tracer un circuit de 120m environ. Créer un espace « maison de repos »

Les élèves sont en groupe de six (cinq groupes). Les groupes peuvent être hétérogènes pour que les élèves prennent en compte les capacités de chacun. Chaque groupe a une couleur de chasubles.

-But : en courant en peloton, parcourir la plus grande distance possible en 8 min.

-Règles : Un seul coureur par équipe peut se reposer à la fois dans la maison, mais on peut en changer à chaque fois que le peloton passe devant la maison.

Intérêt : pas de compétition, entraide, stratégie collective, on ne court pas tout seul (but commun), l'arrêt est possible en cas de fatigue mais contraint. Tout le monde concourt à la réussite de l'équipe. (L'élève le plus lent peut s'arrêter deux fois plus que tout le monde sans problème).

Démarche : plusieurs essais sont nécessaires avec des mises en commun entre les essais :

Essai 1 : exploration : on ne dit rien aux élèves, juste les règles, on leur laisse quelques minutes pour réfléchir à leur organisation et on essaie.

Mise en commun après le premier essai : identifier les stratégies ; les élèves expliquent comment ils ont fait pour contenter chacun et être performants. On fait le point sur les signes de fatigue aussi pour pouvoir identifier (comment on sait si on a besoin de s'arrêter, ou si on peut continuer, etc).

Essai 2 : avec changement ou pas de stratégie par équipe etc..

Conseils à donner à l'issue des mises en commun. Exemples : Au bout de plusieurs essais les élèves pourront accélérer ou ralentir selon les personnes qui courent dans leur groupe. Les plus lents ont intérêt à s'arrêter souvent mais à courir plus vite quand ils sont dans le peloton.

Les plus rapides peuvent servir de lièvre et courir en avant dans le peloton mais à condition que les autres puissent suivre, en tout cas ils doivent encourager leurs partenaires.

Donc les discussions et différents essais devront amener les élèves à progresser dans leur organisation pour augmenter leur performance collective.

Fiche d'observation

Groupe.....										
N de Tours en 8min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prévision élève au repos										
Observation Elève au repos										

- 1) Pendant la course la moitié des cinq équipes courent et l'autre moitié observe. (On a trois coureurs et trois observateurs pour chaque équipe)

Grille récapitulative de l'enseignant

	Nombre de tours : essai 1	Nombre de tours : essai 2	Nombre de tours : essai 3
Groupe 1			
Groupe 2			
Groupe 3			

- **Séance 5 :**

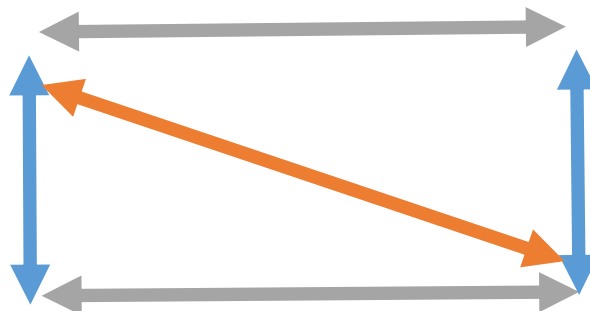
Situation de coopération (course aux points)

Objectif : Gérer son allure pour courir longtemps. Repérer ses signes de fatigue. Tracer un circuit rectangulaire avec une diagonale (20m x 40m). Les élèves sont par deux ou trois de niveau similaire, et vont courir sur le parcours selon un temps donné(6minutes), en variant leur vitesse selon leur état de fatigue.

But : marquer le plus de points possibles en 6 minutes

Selon le parcours choisi on marque plus ou moins de points :

- Largeur vitesse lente (marche ou course lente pour récupérer) = 2 points ;
- Longueur : vitesse modérée, trotter = 5 points ;
- Diagonale : accélération, 8= points.



Les élèves choisissent donc leur parcours en courant ; chacun selon ses propres ressources choisit d'aller lentement, d'accélérer... quand il le souhaite. Il est possible de faire demi-tour, par exemple pour faire deux largeurs de suite si besoin.

Les élèves doivent toujours rester ensemble dans leur petit groupe (cinq groupes de six élèves). Leur laisser un temps de négociation avant de courir pour savoir en gros ce qu'ils vont faire stratégiquement (accélération tout de suite ou on fait trois tours et après on accélère en diagonale...). L'objectif est qu'ils puissent anticiper et s'adapter en communiquant au cours de la course pour s'adapter à leur état de fatigue et celle des partenaires.

Fiche d'observation élève

Groupe(coureurs) :.....

- 1) Je mets une croix dans la colonne qui convient
- 2) Je compte les points (pour chaque essai puis pour les 3 essais)

3 X 6min	Essai 1	Essai 2	Essai 3
Largeurs : marcher 2 pts			
Longueurs : trotter 5pts			
Diagonale : accélérer 8pts			
Total de points par essai			
Total des 3 essais			

Grille récapitulative de l'enseignant

	Total de points : essai 1	Total de points : essai 2	Total de points : essai 3
Groupe 1			
Groupe 2			
Groupe 3			

Groupe 4			
----------	--	--	--

- **Séance 6**

Situation individuelle « chacun pour soi »

(La maison de repos)

Même circuit (120m), sans chasuble, chacun pour soi. Les élèves doivent réaliser la meilleure performance possible en 8minutes (référée à eux-mêmes, donc on évalue les progrès d'une séance à l'autre sans comparer les élèves entre eux).

Chacun au départ dispose par exemple de trois possibilités de repos matérialisées par des pinces à linge accrochées au t-shirt. Les élèves courent en même temps, chacun peut s'il le souhaite s'arrêter dans la maison le temps qu'il veut pour récupérer. Il doit alors déposer une pince à linge à chaque fois dans un carton posé dans la maison. Donc trois arrêts au maximum. L'idée est de s'arrêter le moins possible et le moins longtemps possible pour faire la plus grande distance possible en 8 minutes.

Selon les résultats, les élèves vont se projeter et choisir soit de s'arrêter une fois de moins que ce qu'ils ont fait au premier essai, soit de gagner en performance en essayant d'aller plus vite. Certains préféreront courir plus vite mais s'arrêter, d'autres de ne pas s'arrêter mais courir moins vite... peu importe, chacun sa stratégie.

Au fil des essais l'enseignant met en avant les progrès de chacun.

Fiche d'observation élève

Coureur :.....

Observateur :.....

1)j'entoure la case correspondante au nombre de tours réalisés par le coureur en 8 minutes

2)Je mets une croix dans la colonne qui convient

N de Tours en 8minutes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nombre d'arrêt dans											

la maison de repos											
--------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Grille récapitulative de l'enseignant

	(X) à chaque fois que l'élève marche
Elève 1	
Elève 2	
Elève 3	
Elève 4	
Elève 5	

- **Séance 7**

Situation individuelle « chacun pour soi »

(La course aux points)

-Objectif : Gérer son allure pour courir longtemps. Repérer ses signes de fatigue

-Tracer un circuit rectangulaire avec une diagonale (20m x 40m).

Les élèves vont courir sur le parcours selon un temps donné, en variant leur vitesse selon leur état de fatigue.

-But : marquer le plus de points possibles en 6minutes

Selon le parcours choisi on marque plus ou moins de points :

- Largeur vitesse lente (marche ou course lente pour récupérer) = 2 points ;
- Longueur : vitesse modérée = 5 points ;
- Diagonale : accélération, 8 =points.

Les élèves choisissent donc leur parcours en courant ; chacun selon ses propres ressources choisit d'aller lentement, d'accélérer... quand il le souhaite. Il est possible de faire demi-tour, par exemple pour faire 2 largeurs de suite si besoin

Essai 1

Explorer un ou deux fois pour que les élèves testent les différentes vitesses.

But : marquer le plus de points possibles dans un temps donné.

(Avec un observateur qui compte les points)

Essai 2, 3... : dire combien de points va-t-on marquer selon son état de fatigue, en fonction du premier score... À répéter pour que les élèves puissent marquer plus de points, en faisant des stratégies personnelles (par exemple essayer de faire plus de diagonales, ou faire moins de largeurs, ou accélérer la dernière minute... Stratégies à partager pendant les mises en commun à l'oral).

Fiche d'observation élève

Coureur :

Observateur :

Fiche à remplir pendant la course par les observateurs

3 X6 min	Essai 1	Essai 2	Essai 3
Largeurs : marcher 2 pts			
Longueurs : trotter 5pts			
Diagonale : accélérer 8pts			
Total de points par essai			
Total des 3 essais			

Grille récapitulative de l'enseignant

	Totale de points : essai 1	Totale de points : essai 2	Totale de points : essai 3
Elève 1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Elève 5			

Annexe 10 : Questionnaire pour les élèves (en fin de séance)

Classe :

Cochez un choix par ligne, reflétant votre avis relatif à l'affirmation donnée :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'aime aider les autres élèves à apprendre				
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera				
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres				
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves				
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul				
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre				
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes				
J'aime être le meilleur élève de la classe				
J'aime travailler seul				
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves				
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur				
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres				
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves				
J'aime coopérer avec d'autres élèves				
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler				
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même				
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves				
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves				
Je n'aime pas être le second				
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail				
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves				
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école				

Annexe 11 : Plaisiromètre

1) As-tu apprécié ce cycle de course ?



2) Penses-tu avoir progressé ?



3) Penses-tu être bon en course ?



Annexe 12 : Résultats issus du questionnaire tunisien

<i>Répondants (n = 230)</i>	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
J'évalue pour noter.	7 %	19 %	37 %	36 %
L'évaluation formative est utile pour aider mes élèves à progresser.	0,9 %	12 %	39 %	47 %
J'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves.	0,4 %	19 %	47 %	33 %
J'évalue pour optimiser l'apprentissage.	2 %	10 %	48 %	39 %
Evaluer mes élèves me permet de les classer.	2 %	19 %	41 %	37 %
L'évaluation sommative motive mes élèves.	3 %	29 %	43 %	23 %
Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et sommative.	10 %	21 %	28 %	40 %
L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves.	3 %	29 %	47 %	19 %
Les évaluations sommative et formative sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes	3 %	9 %	42 %	44 %
L'évaluation en général est source de stress pour les élèves, quels qu'ils soient.	49 %	18 %	22 %	10 %

Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du questionnaire tunisien, présentés en pourcentage par rapport aux répondants (n = 230)

En ligne : j'évalue pour noter En colonne : vécu sportif			
	En compétition	En loisir	Ensemble
Pas du tout d'accord /Peu d'accord	38	20	58
Assez d'accord	48	34	82
Tout à fait d'accord	52	28	80
Ensemble	138	82	220
Non significative / Probabilité P =0.611 >0.05 / Khi deux =0.986 Degré de liberté : 2			

Dépendances observées entre le vécu sportif des enseignants et le fait d'évaluer pour noter (n = 220).

En ligne : j'évalue pour noter En colonne : Ancienneté				
	0-5 ans	De 6 à 10 ans	Plus que 10 ans	Ensemble
Pas du tout d'accord /Peu d'accord	16	19	26	61
Assez d'accord	10	26	49	85
Tout à fait d'accord	21	32	31	84
Ensemble	47	77	106	230
Significative /Probabilité P =0.041 <0.05 / Khi deux =9.992 Degré de liberté : 4				

Dépendances observées entre l'ancienneté des enseignants et le fait d'évaluer pour noter (n = 230).

En ligne : j'évalue pour noter			
En colonne : Type d'établissement			
	Collège	Lycée	Ensemble
Pas du tout d'accord / Peu d'accord	32	29	61
Assez d'accord	31	54	84
Tout à fait d'accord	35	49	85
Ensemble	98	132	230
Non significative / Probabilité $P = 0.153 > 0.05$ / Khi deux = 3.760			
Degré de liberté : 2 / Effectif Théorique inf. à 5			

Dépendances observées entre le type d'établissement et le fait d'évaluer pour noter (n = 230).

En ligne : j'évalue pour noter			
En colonne : Genre			
	Femme	Homme	Ensemble
Pas du tout d'accord / Peu d'accord	25	36	61
Assez d'accord	38	47	85
Tout à fait d'accord	42	42	84
Ensemble	105	125	230
Non significative / Probabilité $P = 0.547 > 0.05$ / Khi deux = 1.207			
Degré de liberté : 2			

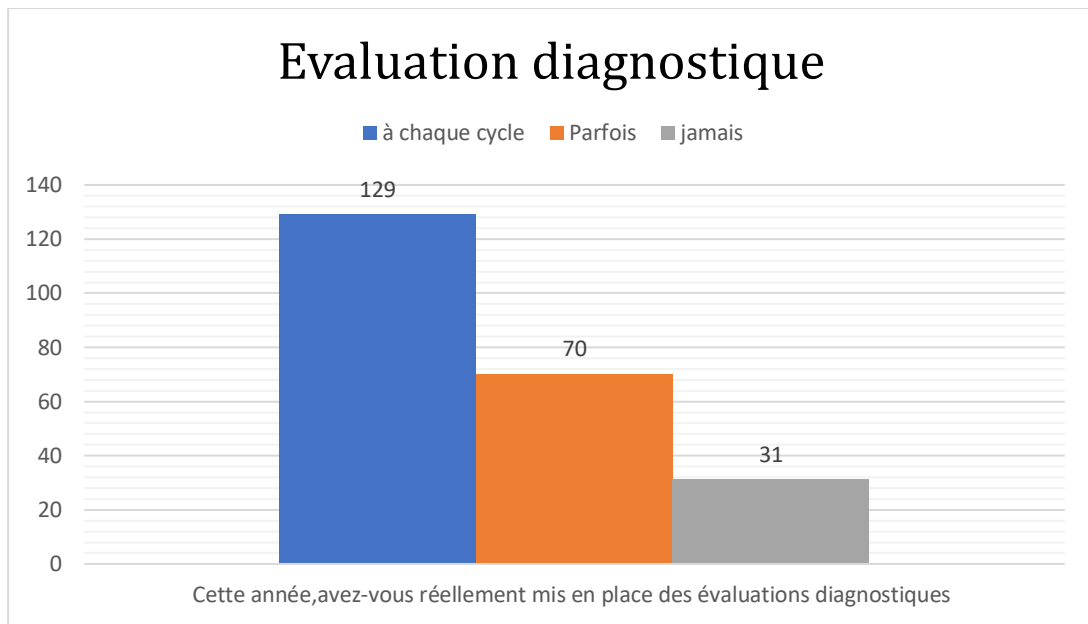
Dépendances observées entre le genre des enseignants interrogés et le fait d'évaluer pour noter (n = 230).

En ligne : j'évalue pour classer mes élèves				
En colonne : Ancienneté				
	0-5 ans	De 6 à 10 ans	Plus que 10 ans	Ensemble
Pas du tout d'accord /Peu d'accord	17	15	18	50
Assez d'accord	15	39	41	95
Tout à fait d'accord	15	2	47	85
Ensemble	47	77	106	230
Significative /Probabilité P =0.021 <0.05 / Khi deux =11.528				
Degré de liberté : 4				

Dépendances observées entre l'ancienneté des enseignants et le fait d'évaluer pour classer (n = 230).

Combien de fois avez-vous noté vos élèves par cycle	Répondants	Somme	EcartTypes	Minimum	Maximum
O1	230	653	0,99	1	6
O2	230	619	0,87	1	6
O3	230	614	0,84	1	5

Fréquence de notation selon les objectifs, (n = 230)



Répartition des réponses à la question « cette année, avez-vous mis en place des évaluations diagnostiques » Résultats présentés en nombre (n = 230).

Effectif								
		Nombre de fois noté par cycle (objectif 1)						Total
		1	2	3	4	5	6	
Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves ?	Jamais	10	42	49	10	3	2	116
	Oui parfois	3	9	14	6	0	0	32
	Oui souvent	2	18	30	17	6	1	74
	Oui systématiquement	0	2	2	4	0	0	8
Total		15	71	95	37	9	3	230
Khi-deux=24.377 Ddl=15 significative P=0,059<0,05								
Effectif Théorique inf. à 5								

Dépendance entre deux propositions « Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves ? » et « la fréquence de notation par cycle du premier objectif » (n =

230)

Effectif								
		Nombre de fois noté par cycle (objectif 2)						Total
		1	2	3	4	5	6	
Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves	Jamais	10	47	50	8	1	0	116
	Oui parfois	4	9	14	4	0	1	32
	Oui souvent	1	22	35	13	3	0	74
	Oui systématiquement	1	1	2	4	0	0	8
Total		16	79	101	29	4	1	230
Khi-deux=32,643 Ddl=15 significative P=0,005<0,05								
Effectif Théorique inf. à 5								

Dépendance entre deux propositions « Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves ? » et « la fréquence de notation par cycle du deuxième objectif » (n =

230)

Effectif							
		Nombre de fois noté par cycle (objectif 3)					Total
		1	2	3	4	5	
Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves ?	Jamais	10	44	52	9	1	116
	Oui parfois	3	10	14	5	0	32
	Oui souvent	2	22	37	12	1	74
	Oui systématiquement	0	2	2	4	0	8
Total		15	78	105	30	2	230
Khi-deux=18.389 Ddl=15 non significative P=0,243<0,05							
Effectif Théorique inf. à 5							

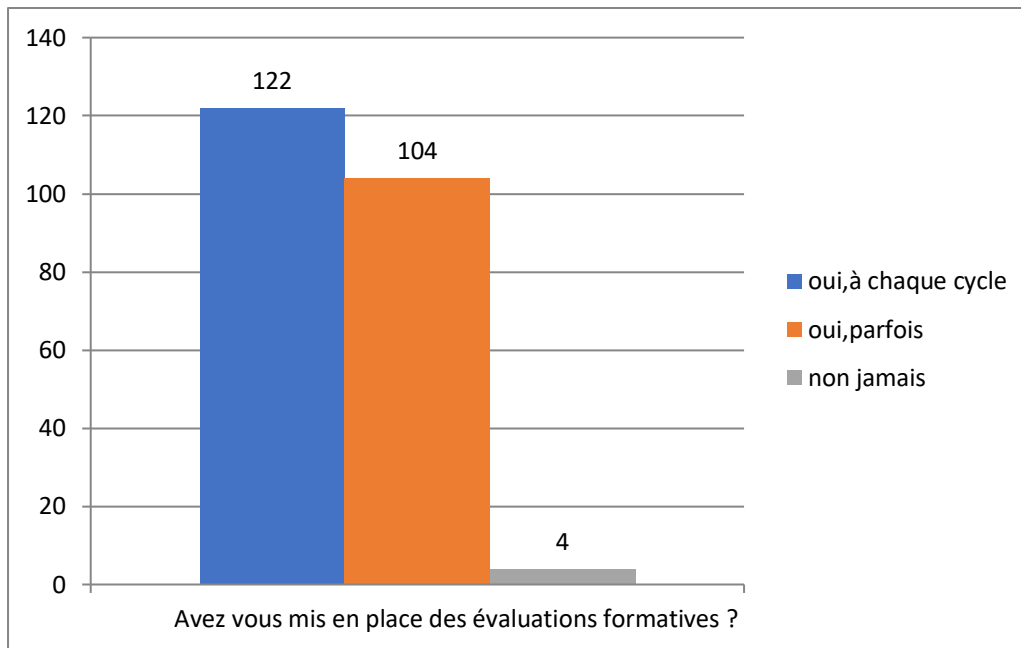
Dépendance entre deux propositions « Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves ? » et « la fréquence de notation par cycle du troisième objectif » (n =

230)

Annexe 13 : Résultats issus du questionnaire français

N=230	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
J'évalue pour noter.	24,8%	27,4%	37,8%	10%
L'évaluation formative est utile pour aider mes élèves à progresser.	0,4%	3%	23%	73,5%
J'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves.	7%	23,9%	48,3%	20,9%
J'évalue pour optimiser l'apprentissage.	0%	7,4%	39,1%	53,5%
Evaluer mes élèves me permet de les classer.	42,6%	28,7%	22,2%	6,5%
L'évaluation sommative motive mes élèves.	4,3%	28,3%	50,9%	16,5%
Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et sommative.	16,5%	34,8%	40%	8,7%
L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves.	20,4%	35,2%	34,8%	9,6%
Les évaluations sommative et formative sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes	5,2%	23,5%	48,7%	22,6%
L'évaluation en général est source de stress pour les élèves, quels qu'ils soient.	2,2%	30,9%	51,7%	15,2%

Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude, présentés en pourcentage par rapport aux répondants français (n = 230)



Répartition des réponses des enseignants français interrogés concernant la mise en place des évaluations formatives (n=230)

Combien de fois avez vous noté vos élèves par cycle	Somme	Moyenne	EcartTypes	Minimum	Maximum
CP1	456	2,9	2,04	1	8
CP2	452	2,88	2,08	1	8
CP3	403	2,57	1,86	1	8
CP4	389	2,48	1,73	1	8

Fréquence de notation selon les CA au collège , (n = 157)

Combien de fois avez vous noté vos élèves par cycle	Somme	Moyenne	EcartTypes	Minimum	Maximum
Champ d'apprentissage1	93	2,16	1,69	1	7
CA2	98	2,28	1,48	1	7
CA3	91	2,12	1,47	1	7
CA4	87	2,02	1,63	1	7
CA5	95	2,21	1,78	1	8

Fréquence de notation selon les CA au LT , (n =43)

Combien de fois avez vous noté vos élèves par cycle	Somme	Moyenne	EcartTypes	Minimum	Maximum
CA1	192	2,63	1,65	1	7
CA2	180	2,47	1,55	1	7
CA3	178	2,44	1,47	1	7
CA4	176	2,41	1,56	1	7
CA5	168	2,3	1,51	1	8

Fréquence de notation selon les CA au LG , (n =73)

Combien de fois avez vous noté vos élèves par cycle	Somme	Moyenne	EcartTypes	Minimum	Maximum
CA1	110	2,39	1,37	1	6
CA2	104	2,26	1,56	1	8
CA3	105	2,28	1,59	1	8
CA4	86	2,87	1,09	1	6
CA5	119	2,59	1,81	1	8

Fréquence de notation selon les CA au LP, (n = 46)

Annexe 14 : Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du questionnaire des élèves

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.9	1.8	0.16	Non significative P > 0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	2	2	0.32	Non significative P > 0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	2.2	2.2	0.32	Non significative P > 0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2.1	2.1	0.16	Non significative P > 0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2.2	2.1	0.32	Non significative P > 0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.8	1.9	0.16	Non significative P > 0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.8	2.8	0.16	Non significative P > 0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	2	1.9	Non significative P > 0.05	

Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du deuxième groupe ; séance 1et séance 3 (n = 29)

Questions	Moyenne globale questionnaire séance 1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P-value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	2.3	2.3	1	Non significative P > 0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	2.6	2.4	0.43	Non significative P > 0.05
J'aime travailler seul	2.9	2.8	0.16	Non significative P > 0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.7	2.7	0.16	Non significative P > 0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.1	2.3	0.31	Non significative P > 0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.3	2.3	0.16	Non significative P > 0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	3.2	3	0.43	Non significative P > 0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.5	2.5	Non significative P > 0.05	

*Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du travail individuel du deuxième groupe ;
séance 1 et séance 7 (n = 29)*

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P-value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	2.3	2.2	0.02	Significative P <0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	2.6	2.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime travailler seul	2.9	2.5	0.00	Significative P <0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.7	2.3	0.00	Significative P <0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.1	1.9	0.02	Significative P <0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.3	2.1	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	3.2	2	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.5	2.1		Significative P <0.05

*Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du travail individuel du premier groupe ;
séance 1 et séance 5 (n = 30)*

Questions	Moyenne globale questionnaire séance 1	Moyenne globale questionnaire séance 7	P-value	Significativité
Je suis le plus heureux quand je suis en compétition avec d'autres élèves	2.3	1.8	0.00	Significative P <0.05
J'aime être le meilleur élève de la classe	2.5	1.7	0.00	Significative P <0.05
J'aime l'expérience de savoir qui est le meilleur	2.4	1.8	0.00	Significative P <0.05
Je travaille pour atteindre un meilleur niveau que les autres	2.5	1.7	0.00	Significative P <0.05
Être en compétition avec les autres élèves est une bonne façon de travailler	2.6	1.6	0.00	Significative P <0.05
J'aime faire du meilleur travail que les autres élèves	2.5	1.9	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas être le second	2.6	1.9	0.00	Significative P <0.05
J'aime être en compétition avec d'autres élèves pour voir qui peut faire le meilleur travail	2.6	1.6	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance compétitive	2.6	1.7		Significative P <0.05

Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance compétitive du premier groupe ; séance 1 et séance 7 (n = 30)

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P-value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	2.3	2	0.00	Significative P <0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	2.6	2	0.00	Significative P <0.05
J'aime travailler seul	2.9	2	0.00	Significative P <0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.7	2.1	0.00	Significative P <0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.1	1.8	0.00	Significative P <0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.3	1.9	0.00	Significative P <0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	3.2	1.9	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.5	1.9		Significative P <0.05

*Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du travail individuel du deuxième groupe ;
séance 1 et séance 7 (n = 29)*

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 3	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.9	1.9	1	Non significative P > 0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	1.9	1.9	1	Non significative P > 0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	1.8	1.8	1	Non significative P > 0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2	2	1	Non significative P > 0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2	2	1	Non significative P > 0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.8	1.9	0.32	Non significative P > 0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.9	1.8	1	Non significative P > 0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	1.9	1.9	Non significative P > 0.05	

Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du troisième groupe ; séance 1 et séance 3 (n = 28)

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 7	P- value	Significativité
J'aime aider les autres élèves à apprendre	1.9	2.6	0.00	Significative P <0.05
J'essaie de partager mes idées et mon matériel avec les autres quand je pense que cela les aidera	1.9	2.7	0.00	Significative P <0.05
C'est une bonne idée pour les élèves de s'entraider pour apprendre	1.8	2.9	0.00	Significative P <0.05
Les élèves apprennent beaucoup de choses importantes grâce aux autres élèves	2	2.8	0.00	Significative P <0.05
Je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres	2	2.8	0.00	Significative P <0.05
J'aime coopérer avec d'autres élèves	1.8	2.7	0.00	Significative P <0.05
J'aime partager mes idées et mon matériel avec d'autres élèves	1.9	2.5	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale de l'interdépendance coopérative	1.9	2.7		Significative P <0.05

Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude de l'interdépendance coopérative du troisième groupe ; séance 1et séance 7 (n = 28)

Questions	Moyenne globale questionnaire séance1	Moyenne globale questionnaire séance 5	P-value	Significativité
Je fais du meilleur travail quand je travaille seul	3	2	0.00	Significative P <0.05
Travailler seul est mieux que travailler en petits groupes	3	2.1	0.00	Significative P <0.05
J'aime travailler seul	2.8	2.1	0.00	Significative P <0.05
Cela me dérange quand je dois travailler avec d'autres élèves	2.9	2	0.00	Significative P <0.05
Je préfère travailler quand je fais tout moi-même	2.9	1.9	0.00	Significative P <0.05
Je préfère travailler seul à l'école plutôt qu'avec d'autres élèves	2.8	1.8	0.0	Significative P <0.05
Je n'aime pas travailler avec d'autres élèves à l'école	2.8	1.9	0.00	Significative P <0.05
Moyenne globale du travail individuel	2.8	1.9		Significative P <0.05

*Résultats globaux issus de l'échelle d'attitude du travail individuel du troisième groupe ;
séance 1 et séance 3 (n = 28)*