

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.° 13 (2015), pp. 48-65

L'évaluation en sports collectifs selon l'APC dans les collèges de l'Ouémé : le cas de l'enseignement du volleyball

Carlos Atoun

Université d'Abomey-Calavi
carlosatoun@yahoo.fr

Basile Agbodjogbe

Université d'Abomey-Calavi
agbobase001@yahoo.fr

Kossivi Attikleme

Université d'Abomey-Calavi
attiklemkossivi@yahoo.fr

Bachar Ogueboule

Université d'Abomey-Calavi
oguboulbacharmoba@yahoo.fr

Georges Kpazai

Université Laurentienne
gkpazai@laurentienne.ca

Résumé

Cette étude a pour objectif d'analyser les difficultés rencontrées par les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) lors de l'évaluation des élèves au volleyball. Il s'agit de mettre en évidence les contraintes qui pèsent sur l'évaluation des élèves lors de l'enseignement de cette discipline. La théorie de l'action conjointe de Sensevy (2002) a servi de cadre conceptuel à la recherche dans une perspective transpositive et comparative. De l'analyse des résultats, il ressort que les enseignants participants à l'étude ont utilisé des critères d'évaluation définis selon la logique d'une approche par compétences (APC) sans concevoir une grille d'observation.

En effet, les procédures d'évaluation utilisées ne sont pas conformes à celles prescrites par les Nouveaux Programmes d'Études (NPE). Les enseignants ont des difficultés pour mettre en œuvre de tels critères. Au nombre de ces difficultés, il y a : l'élaboration de la grille d'observation et surtout son remplissage au cours de l'évaluation, du nombre élevé de critères d'évaluation ; la gestion des effectifs pléthoriques en situation; l'objectivité, la justesse et la fidélité dans l'appréciation des actions très rapides au volleyball alors que les élèves sont plusieurs en action.

Mots-clés : Évaluation sommative – Critère d'évaluation – Volleyball – Approche par compétences

Introduction

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) a été introduite à l'école au Bénin en Octobre 1946 (*Guide de l'enseignant en EPS, 2004*). Jadis, son enseignement dans les collèges et lycées privilégiait les sports individuels. Quant aux sports collectifs, ils servaient d'activités d'animation en vue de permettre aux enseignants de gérer l'effectif pléthorique des classes. Mais la crise sociopolitique de 1989 a conduit le Bénin à tenir en février 1990 la Conférence des Forces Vives de la Nation. Le projet de société issu de cette conférence a prescrit, entre autres, de doter le pays d'un système éducatif de qualité. Pour faire suite à cette recommandation, le Ministère de l'Éducation Nationale a organisé les États Généraux de l'Éducation en 1990. Prenant appui sur les conclusions de ces États Généraux, sur les résultats de l'audit du Ministère de l'Éducation Nationale et sur un certain nombre d'études sectorielles réalisées sur le système éducatif, le Gouvernement Béninois a adopté en janvier 1991 le *Document-cadre* de la politique éducative. Une grande réforme touchant tous les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, technique, professionnel et supérieur) et toutes les disciplines d'enseignement, dont l'Éducation Physique et Sportive, a alors vu le jour (Attiklemé et Kpazaï, 2011).

Ce document cadre vise la réorganisation des dispositifs de formation avec le souci de démocratiser et décentraliser le système éducatif et de fixer des principes d'enseignement/apprentissage/évaluation clairs et cohérents. Il a entraîné l'ébauche de nouveaux programmes définis en termes de compétences (Attiklemé, 2009 ; Attiklemé et Kpazaï, 2011) privilégiant la même démarche méthodologique pour l'enseignement de toutes les activités physiques sportives et artistiques (APSA) dont les sports collectifs. Il s'agit d'une démarche d'enseignement/apprentissage qui met essentiellement l'accent sur un certain nombre de capacités disciplinaires à développer et qui justifie l'option d'une entrée dans les programmes d'études par les compétences. Ce choix méthodologique n'est pas sans conséquence sur le processus d'enseignement/apprentissage mais surtout sur celui de l'évaluation. Il est source d'une évaluation critériée présentant des caractéristiques des capacités très peu évaluables (Roegiers, 2000). Que ce soit lors des évaluations des APSA individuelles ou collectives, les difficultés renvoient à la forte présence des capacités cognitives à évaluer.

1. Problématique

Depuis l'avènement des programmes par compétences plusieurs travaux de recherche se sont intéressés à la compréhension de cette approche curriculaire et à son objectivation dans le processus enseignement-apprentissage-évaluation. Certains travaux, par exemple, ont soulevé le caractère polysémique et ambigu de la notion de compétence (Agbodjogbé, 2013 ; De Kétèle, 2008 ; Etayebi, 2007 ; Rey et al., 2003; Ropé, 1994) ; d'autres ont pointé les difficultés qui émergent au sujet de son évaluation (Carette, 2009 ; Codja, 2009 ; Gérard, 2007; Rey, 2012 ; Roegiers et al. , 2010). Dans cet article, nous allons nous intéresser particulièrement au processus d'évaluation, aux difficultés de sa conception et de sa mise en œuvre.

1.1. Les difficultés de conception de l'évaluation des compétences scolaires

La compétence, selon les nouveaux programmes d'Éducation (NPE) du Bénin fondés sur l'APC, est définie comme « la capacité pour l'élève de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel spontanément à des ressources qui lui sont extérieures, dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille » (Roegiers, 2000). La capacité, quant à elle, est le pouvoir, l'aptitude à faire face à quelque chose, une potentialité non exprimée ou non mise œuvre. Des verbes comme « identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer sont utilisés pour y rendre compte » (Roegiers, 2000). Il s'agit d'expressions qui montrent que ces programmes privilégient l'apprenant et le placent au centre de

la construction du savoir. L'enseignant y est vu comme un facilitateur de l'apprentissage. En EPS, ces programmes visent, au Bénin, le développement de certaines capacités bien définies comme l'expression, l'analyse, la planification, l'exploration, la prise de position, l'exécution, l'objectivation, l'auto-évaluation, l'amélioration et le réinvestissement. À défaut de définir le niveau de maîtrise des compétences à construire par les élèves, les contenus d'enseignement en EPS prennent en compte le niveau d'atteinte par ces derniers d'un certain nombre de critères dérivés par inférence des capacités disciplinaires ci-dessus énumérées (Lasnier, 2000).

Dans la mise en œuvre de l'APC, au Bénin, l'évaluation des apprentissages des élèves se base sur une approche critériée de l'évaluation. Pour Gérard (2010), il existe deux catégories de critères qui sont souvent utilisés: les critères minimaux et les critères de perfectionnement. Or, seuls les critères minimaux permettent de déclarer l'élève compétent. Ainsi, en EPS, les programmes prévoient, en matière d'évaluation des apprentissages, trois critères minimaux (l'interprétation correcte de la situation – C1, l'utilisation correcte des outils: le règlement et la technique – C2, la production cohérente et finalisée, c'est-à-dire la performance minimale exigée – C3) et un critère de perfectionnement (la réalisation d'une production performante et originale – C4). Il s'agit essentiellement des critères utilisés lors des évaluations sommatives d'étape (à la fin d'une situation d'apprentissage) ou au cours des évaluations certificatives (aux différents examens), car toutes les capacités ne sont pas évaluables, tandis que toutes les compétences le sont. Les compétences peuvent se mesurer en référence à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat attendu (Forum-pédagogies, mars 1999).

1.2. La complexité d'une évaluation des compétences

D'une manière générale, « la compétence se révèle par la réussite de l'élève dans une tâche déterminée » (Délignière, 1991, p. 19). Selon Newsberger (1983), être compétent c'est essentiellement mettre en œuvre un ensemble d'habiletés, de connaissances et de capacités qui vont avoir un impact sur la tâche à exécuter. Les compétences font donc appel à une forme de culture générale qui s'acquiert à l'école (Rey, 1996), laquelle est considérée comme un lieu d'apprentissage de nouvelles connaissances ou un lieu d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir être par excellence. Elles renvoient à des situations dans lesquelles il faut prendre des décisions et résoudre des problèmes (Perrenoud, 1997). Quel que soit leur cadre de référence, tous ceux qui inscrivent leur réflexion ou, mieux, leurs pratiques pédagogiques dans l'approche par les compétences s'accordent aujourd'hui pour dire que celles-ci s'exercent lorsqu'il s'agit de résoudre des situations-problèmes nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources (Gérard, 2007). Que ce soit pour l'apprentissage des compétences ou pour leur évaluation, il convient donc de mettre l'élève dans un environnement complexe et de l'amener à mobiliser différentes ressources pertinentes pour résoudre convenablement une situation complexe (Gérard, 2010; Scallon, 2004).

En milieu éducatif, « les activités d'apprentissage évoluent et se modifient selon les degrés d'apprentissage d'une compétence » (Lasnier, 2000, 221). Ces modifications sont possibles suite à une tâche intégratrice de construction de savoir où l'enseignant et l'élève, par des activités d'évaluation, apprécient la pertinence du niveau de maîtrise des activités d'enseignement-apprentissage. Cette pertinence dépend elle-même de la complexité des situations dans lesquelles l'élève se trouve impliqué pour l'évaluation de la compétence sollicitée.

En ce qui concerne le contexte béninois, deux compétences disciplinaires intégrées et réparties en deux Situations d'Apprentissage (SA n°1 et SA n°2) sont développées chez l'élève en EPS. Il faut entendre par situation d'apprentissage un ensemble intégré de plusieurs

séquences de classe qui abordent trois Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) différentes. Chaque Situation d'Apprentissage se déroule en douze séquences de classe, dont neuf pour l'enseignement-apprentissage, une pour le bilan ou la remédiation et deux pour l'évaluation sommative. Dans ce même contexte, les NPE recommandent à l'enseignant l'élaboration d'un ensemble cohérent d'instruments de mesure et d'évaluation. Il s'agit d'apprécier le niveau de maîtrise ou de développement de la compétence sollicitée sur la base d'échelles qualitatives et descriptives élaborées conformément aux critères d'évaluation. L'utilisation d'une situation complexe devient donc impérative pour évaluer la maîtrise du critère et par inférence celle d'une compétence. Quatre niveaux de maîtrise sont associés à chaque critère : absence de maîtrise (AM) ; maîtrise partielle (MP) ; maîtrise minimale (Mm) et maîtrise maximale (MM). Mais les contraintes de l'évaluation varient selon les différents types d'évaluation (évaluation formative, évaluation sommative et évaluation certificative) et selon la nature de l'objet d'évaluation ou de l'APSA à évaluer (sport collectif ou sport individuel). Elles sont aussi inhérentes aux principes qui régissent l'évaluation des compétences. Il s'agit notamment des règles de 2/3 et de 3/4 qui permettent l'attribution des niveaux de maîtrise et la pondération des critères (Roegiers, 2008, Gérard, 2010).

Au cours de l'évaluation formative, l'enseignant se fixe des critères d'évaluation à partir d'indicateurs simples et observables par les apprenants, lui permettant de réguler les actions lors de la construction de savoirs. En évaluation sommative ou certificative, il doit tenir compte des différents instruments de mesure exigés, ce qui pourrait rendre le processus d'évaluation plus contraignant.

En EPS et en sport individuel, l'évaluation offre la possibilité de considérer l'élève seul en action face à la situation mise en place par l'enseignant pour apprécier son niveau de maîtrise quel que soit le type de l'évaluation (Gérard, 2010 ; Roegiers, 2005). Cependant, en sport collectif, l'enseignant seul doit apprécier non seulement le niveau de maîtrise de plusieurs élèves, mais également les actions collectives développées. Le respect de la démarche d'évaluation imposée par le NPE, face à des conditions de classe à effectif pléthorique et de temps (deux séquences de trois heures) dont dispose l'enseignant pour faire l'évaluation sommative d'étape, semble être difficile. Conscient des difficultés inhérentes à la pratique de l'évaluation des apprentissages en sports collectifs, très peu d'épreuves sportives des différents examens au Bénin se sont basées sur les sports collectifs à l'exception du BEPC de 2009 et 2012. Sachant que l'évaluation des apprentissages en sports collectifs est un véritable problème pour les enseignants, notre étude se propose de l'approcher comme une pratique enseignante indissociable de l'apprentissage.

En référence à la théorie de l'action conjointe de Sensevy (2002), il s'agit d'envisager cette pratique enseignante dans une perspective interactive de l'élève et de l'enseignant et donc de mettre en évidence les contraintes qui pèsent sur l'évaluation sommative au volleyball dans les NPE. En d'autres termes, cette étude se propose d'analyser la transposition didactique opérée par les enseignants lors des évaluations sommatives dans les sports collectifs en général et particulièrement au volleyball. Autrement dit, il s'agit de voir si le milieu est favorable à l'application des critères définis par les textes officiels et si le rapport au savoir des enseignants sur l'évaluation des apprentissages le permet ou non.

1.3. Objectif de l'étude

Cette étude vise à analyser les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS lors de la mise en œuvre des critères d'évaluation au volleyball. Il s'agit de mettre en évidence les contraintes qui pèsent sur l'évaluation des élèves lors de l'enseignement du volleyball.

1.4. Hypothèse de l'étude

En référence à notre problématique, nous postulons que les enseignants d'EPS éprouvent de difficultés lors de la mise en œuvre des critères d'évaluation au volleyball. Ces difficultés sont inhérentes à la gestion des effectifs pléthoriques des classes, au nombre élevé des critères préconisés par les programmes d'études, à l'inadéquation de certains critères et à l'identification des élèves lors des évaluations.

2. Méthodologie

2.1. Les participants à l'étude

Quatre enseignants certifiés d'EPS, en situation d'évaluation sommative d'étape dans les sports collectifs (précisément au volleyball) ont participé à l'étude. Ils interviennent tous dans les classes de cinquième des collèges de l'Ouémé : un au CEG Application (E1), un au CEG Anavié (E2), un au CEG Honvié (E3) et un au CEG₁ Adjarra (E4). Deux de ces enseignants sont de sexe féminin (E2 et E3) et les deux autres de sexe masculin. Le plus ancien (E3) a une expérience professionnelle de plus de 30 ans, E1 a plus de 20 ans, E2 a 3 ans et le plus jeune E4 a 2 ans d'expérience.

2.2. Les techniques de collecte des données

Trois techniques de recherche ont été utilisées : a) l'observation des séances d'évaluation sommative, b) l'entretien avec les quatre enseignants d'EPS et c) l'auto-confrontation des enseignants à leurs séances d'évaluation.

2.2.1. L'observation des séances d'évaluation sommative

Il s'agit d'une observation instrumentée. Elle est réalisée à l'aide d'un caméoscope et a été l'occasion d'enregistrer toute la séance d'évaluation sommative au volleyball et surtout toutes les actions didactiques de l'enseignant au cours de cette évaluation. Au total, quatre séquences ont été filmées, une par enseignant.

2.2.2. Les entretiens auprès des enseignants

Ils sont de deux catégories : l'*ante* séance et le *post* séance.

2.2.2.1. L'entretien ante séance

Il a été réalisé au début de la séquence d'évaluation, avec chaque enseignant grâce à un guide d'entretien préalablement conçu, présentant les contenus d'évaluation et les objets d'évaluation ciblés. Il s'agissait d'identifier ce sur quoi porte l'évaluation des élèves au volleyball (éléments techniques, tactiques ou réglementaires) et les raisons qui justifient les objets d'évaluation. Cet entretien a une durée moyenne de 5mns.

2.2.2.2. L'entretien post séance

Il a été réalisé à la fin de chacune des séquences d'évaluation grâce à un guide d'entretien mettant en relief les résultats de l'évaluation, les impressions des enseignants sur leurs prestations et les stratégies d'amélioration envisagées. Les questions suivantes étaient posées aux participants :

- 1) *À la suite de votre séance, sur quoi avez-vous porté votre évaluation (éléments techniques ou tactiques ou réglementaires) ?*
- 2) *Quelles sont vos impressions sur le comportement de vos élèves ?*
- 3) *Qu'envisagez-vous d'enseigner au cycle de volleyball prochain pour améliorer la prestation de vos élèves ?*

Au total, huit entretiens ont été réalisés dont quatre *ante* séances et quatre *post* séances.

2.2.3. L'auto-confrontation des enseignants à leurs séances d'évaluation

Elle consiste à projeter le film de chaque séance à son auteur, afin de lui permettre de justifier certaines de ses actions. Il s'agit de permettre à chaque enseignant d'attester la pertinence de son évaluation et de confirmer ses propos et ses actions. C'est un retour à l'enseignant des informations recueillies grâce à l'entretien initial pour confronter les interprétations du chercheur au point de vue intrinsèque de l'enseignant.

2.3. La procédure d'enquête

Elle a consisté essentiellement à :

- identifier les établissements dans lesquels les enseignants d'EPS ont commencé l'enseignement par la SA₂, selon leur projet d'établissement ;
- identifier les classes qui ont le volleyball au programme ;
- informer ces enseignants de l'étude à réaliser afin d'obtenir leur consentement ;
- informer les animateurs d'établissement de ces enseignants et leur administration de l'enquête à mener, le but visé, afin de donner un caractère officiel à la recherche ;
- élaborer et valider les guides d'entretien afin que les entretiens portent sur les mêmes objets chez chacun des sujets de l'étude ;
- filmer toutes les séquences d'évaluation au volleyball, pour avoir sur support tous les détails des séquences d'évaluation et les retranscrire fidèlement ;
- avoir un entretien avec les enseignants sur l'évaluation, afin de recueillir des informations par rapport aux contenus d'évaluation, aux objets d'évaluation ciblés, aux résultats de l'évaluation, aux impressions des enseignants sur leur prestation en matière d'évaluation et aux stratégies d'amélioration envisagées ;
- vérifier, dans le cahier de texte de chaque enseignant, les activités d'apprentissage abordées au volleyball ;
- visualiser les enregistrements des séquences d'évaluation pour l'auto-confrontation avec les enseignants ;
- enregistrer leurs entretiens à l'aide d'un enregistreur de son, pour ne pas oublier certaines idées des sujets enquêtés.

2.4. Les méthodes d'analyse

Il s'agit d'analyser le contenu des différents documents officiels, en nous intéressant particulièrement aux données d'évaluation, et, notamment, aux procédures, méthodes, stratégies et outils officiels d'évaluation.

Les entretiens ont été intégralement retranscrits et ont fait l'objet d'analyse de contenus, en s'intéressant aux données d'évaluation sur la démarche, les méthodes, les stratégies et les outils d'évaluation.

3. Présentation et interprétation des résultats

De l'analyse des données issues de nos investigations, il ressort que nos principaux résultats concernent :

- Les contenus d'évaluation.

- La conformité de la procédure d'évaluation.
- Les impressions des enseignants E1, E2, E3 et E4 par rapport à la mise en œuvre des critères d'évaluation.
- Les stratégies d'amélioration de la pratique évaluative suggérées par les enseignants.

3.1. Les contenus d'évaluation

3.1.1. Les critères d'évaluation envisagés

Les critères d'évaluation envisagés par les quatre enseignants (E1, E2, E3 et E4) sont présentés dans le **Tableau 1**. Ce dernier va nous permettre de savoir si tous ces enseignants projettent de suivre les critères d'évaluation prescrits selon l'APC au cours de l'évaluation sommative des enseignements/apprentissages au volleyball. Partant de là, nous vérifierons s'ils ont réellement utilisé ces critères lors de leur évaluation.

Tableau 1. Critères d'évaluation envisagés par les enseignants E1, E2, E3 et E4

	C1 (interprétation correcte de la situation)	C2 (utilisation correcte des outils : techniques et règlements)	C3 (production cohérente et finalisée : performance minimale exigée)	C4 (réalisation d'une production originale et performante)
E1	Oui	Oui	Oui	Oui
E2	Oui	Oui	Oui	Oui
E3	Oui	Oui	Oui	Oui
E4	Oui	Oui	Oui	Oui

L'analyse de ce tableau montre que tous les enseignants ont prévu faire de l'évaluation en prenant en compte les critères prescrits selon les NPE. Certes, de façon générique, ils l'ont fait, mais, en pratique, ils n'ont pas eu recours à un document détaillé. Durant l'entretien, E4 explique que « *Les élèves ont eu connaissance de ces critères au cours des séances d'enseignement/apprentissage. Il s'agit fondamentalement de la réussite du geste global et des fautes techniques à éviter (par exemple, lors du service au volleyball, on ne piétine pas la ligne de fond...)* ». E1 affirme que « *L'évaluation mutuelle des apprenants au cours du jeu en dit long. Les élèves se corrigent entre eux en faisant recours aux indicateurs de réussite inclus dans les critères d'évaluation. Si cela n'était pas abordé en séance d'enseignement-apprentissage, ils ne le feront pas...* ». E3 souligne que « *Le C3 est évalué au cours de l'évaluation individuelle lorsque l'élève est en train de réaliser les services et la touche simple, alors que le C1, le C2 et le C4 sont réalisés dans le jeu* ». E2 pour sa part déclare « *J'ai évalué le C1 et le C2 au cours de la réalisation du service tandis que le C3 et le C4 ont été évalués lors des rencontres* ». De toute évidence, ces enseignants sont bien conscients qu'il faut évaluer les enseignements/apprentissages en suivant des critères prescrits par les NPE. Cette prise de conscience a été exprimée clairement par E4 dans son entretien *ante* séance, lorsqu'on lui a demandé s'il a défini des critères d'évaluation. En réponse, il a déclaré « *Absolument, c'est d'ailleurs ça qui fait de tout ce que vous allez voir une évaluation* ». Cependant, nous constatons que chaque enseignant a interprété les critères d'évaluation comme il l'entend. E2 a déclaré avoir évalué C1 et C2 au cours de la réalisation du service alors que le C3 et le C4 ont été évalués durant le jeu. Si nous considérons l'objectif visé par chaque critère, nous nous interrogeons sur les raisons qui ont poussé l'enseignant E2 à choisir d'évaluer le critère C1 et C2. Le critère C1 porte sur l'interprétation correcte de la situation et le critère C2, sur l'utilisation correcte des outils tels que les techniques et le règlement hors du jeu.

En effet, comment peut-on évaluer le C1 qui doit normalement tenir compte de la globalité du jeu de volleyball, en dehors de ce jeu ? Comment peut-on évaluer le C2 qui doit prendre en compte, outre l'utilisation correcte des techniques, le respect du règlement (rotation, la même personne ne doit pas toucher successivement deux fois le ballon, chaque équipe a droit à trois touches de balle au plus pour retourner le ballon dans le camp adverse, etc.) en dehors du jeu ? Voilà autant de questions qui pourraient faire croire que cet enseignant ne maîtrise pas le sens des critères d'évaluation. Cependant, lors de la séance d'auto-confrontation, cet enseignant déclare ceci : « *J'ai bel et bien évalué le C1 et le C2 lors de la réalisation des services hors du jeu. Pour le C1, lorsque l'élève se dirige déjà derrière la ligne de fond et tente d'envoyer le ballon dans le camp adverse, il a déjà bien interprété le service. Maintenant, lorsque l'élève ne piétine pas la ligne de fond au moment de la réalisation du service, c'est déjà un point du règlement qu'il est entrain de respecter et lorsque le service est réussi, cela veut dire qu'il maîtrise la technique* ». Cette déclaration révèle que cet enseignant a une certaine maîtrise des critères d'évaluation, même si celle-ci n'est pas parfaite, car c'est en C3 qu'on évalue la réussite de la technique. Par contre, en C2, on évalue effectivement le respect du règlement et, en plus, l'utilisation de la technique au moment opportun. Il y a donc une différence entre la réussite de la technique et l'utilisation de la technique au moment opportun, car le premier indicateur mesure l'effectivité de la réalisation de la technique et le second le choix de la technique adéquate correspondant à la phase du jeu, parlant du volleyball.

En général, tous ces enseignants ont envisagé et ont réellement fait de façon générique l'évaluation sommative des enseignements/apprentissages au volleyball en suivant des critères d'évaluation selon l'APC, même si leurs interprétations sont spécifiques et varient d'un enseignant à un autre.

3.1.2. La grille d'observation de l'objet d'évaluation

Aucun enseignant n'a élaboré de grilles d'observation avant de procéder à l'évaluation.

Approchés par entretien, E1 explique que « *La grille d'observation est un outil pour l'enseignant. S'il souhaite associer ses apprenants à l'évaluation, il est donc indiqué d'élaborer une grille d'observation pour une observation objective chez les pairs observateurs (apprenants). Mais si l'enseignant estime que seul il peut le faire, cette grille d'observation n'est plus indispensable car elle prend en compte les indicateurs de réussite que l'élève connaît déjà au cours des séances d'enseignement-apprentissage* ». E2 abonde dans le même sens, en disant « *Non, je n'ai pas élaboré une grille d'observation sur papier, mais c'est ensemble avec les élèves que nous avons défini les indicateurs de réussite, donc les élèves savent la base sur laquelle on veut les évaluer* ». Quant à E3, pour se justifier, il dit ceci : « *Au cours de la séquence réservée au réinvestissement, j'ai déjà défini avec les élèves les critères d'évaluation que je vais suivre lors de l'évaluation. Donc, nous tous(les élèves et moi-même) nous connaissons déjà ce qu'on attend d'eux* ». Pour sa part, E4 déclare « *Je connais les critères selon lesquels je vais les évaluer de même que les indicateurs de réussite, donc je n'ai plus besoin d'élaborer sur papier une grille d'observation* ».

Ces quatre extraits prouvent que, de façon générique, ces enseignants n'ont pas élaboré une grille d'observation sur papier. Mais en réalité, ils ont tous eu recours à une grille d'observation virtuelle qu'ils ont suivie pour réaliser l'évaluation. De plus, dans leurs déclarations, la plupart de ces enseignants ont associé les élèves à la détermination des indicateurs de réussite de chaque critère d'évaluation. Chaque enseignant a proposé une interprétation des critères d'évaluation en les adaptant au contexte de l'évaluation sommative au volleyball.

Eu égard à tout ce qui précède, il est urgent de mettre en relief les objets d'évaluation afin de les comparer avec ce qu'ils ont enseigné et ce qui est prévu par le programme d'enseignement.

3.1.3. Les activités d'apprentissage réalisées, les objets d'évaluation ciblés et les activités d'apprentissage prévues par le programme

Le **Tableau 2** présente les activités d'apprentissage déroulés, les objets d'évaluation ciblés et les activités d'apprentissage prévues par le programme. Ce tableau permet de vérifier si les activités apprentissage abordées par les enseignants sont réellement celles qui sont au programme et que les objets d'évaluation ciblés sont choisis parmi les activités apprentissage réalisées car l'on doit évaluer que ce que l'on a enseigné.

Le **Tableau 2** montre que tous les enseignants ont abordé les activités d'apprentissage au programme pour la classe de cinquième. Quant aux objets d'évaluation, les enseignants E1, E2, E3 ont ciblé le service, la touche simple et les résultats des rencontres, tandis que E4 a ciblé le service et les résultats des rencontres.

Selon E2, le choix de ces objets d'évaluation est motivé par le fait que « *le jeu au volleyball démarre toujours par un service, du service fait il doit y avoir réception...* ». Dans cette même logique, E3 indique qu' « *on ne peut évaluer que ce qu'on a enseigné, ses objets d'évaluation tournent autour du service et de la touche simple qui ont fait objet d'enseignement-apprentissage à travers trois séquences de classe* ».

Tableau 2. Récapitulatif des activités d'apprentissage enseignées, des objets d'évaluation ciblés et des activités d'apprentissage prévues par le programme

	Activités d'apprentissage prévues par le programme	Objets d'évaluation ciblés par les enseignants	Activités d'apprentissage réalisées par les enseignants
E1	AA1 : Amener l'élève à effectuer une touche simple AA2 : Occupation rationnelle du terrain dans un jeu dirigé	– Le service – La réception en touche simple – Résultats des rencontres	AA1 : Amener l'élève à effectuer une touche simple AA2 : Occupation rationnelle du terrain dans un jeu dirigé AA3 : La passe en touche simple à un partenaire AA4 : La rotation. AA5 : Le service bas
E2	AA3 : La passe en touche simple à un partenaire	– Le service – La touche simple – Résultats des rencontres	
E3	AA4: La rotation AA5: Le service bas	– Le service – La touche simple – Résultats des rencontres	
E4		– Le service – Résultats des rencontres	

Ensuite, E1 déclare « *J'ai choisi le service, la touche simple et le résultat de la rencontre comme objets d'évaluation parce que c'est prioritairement ces notions qui ont fait objets de mes enseignements au volleyball pour cette classe* ». Enfin, pour E4 « *Ce sont des activités que nous avons abordées lors des séances d'apprentissage au volleyball* ».

Nous percevons de l'analyse de ce tableau et des déclarations faites par les enseignants, qu'ils ont tous ciblé comme objets d'évaluation des activités d'apprentissage abordées avec leurs élèves lors des séquences d'enseignement-apprentissage au volleyball. De même, ces activités d'apprentissage sont effectivement prévues par le programme d'études. Le principe pédagogique selon lequel « *l'on n'évalue que ce que l'on a enseigné* » a été respecté chez ces enseignants. Mais ces enseignants ont-ils enseigné le résultat des rencontres à leurs élèves ? Parce que le résultat c'est-à-dire le fait de gagner une rencontre ou de la perdre ne saurait être appris en

classe, car il n’y a pas un type d’enseignement qui ne forme que des élèves qui doivent toujours gagner à l’issue du jeu. Nous pourrions penser que c’est l’efficacité des actions conjuguées des joueurs dans le jeu qui engendre la victoire d’une équipe. C’est d’ailleurs ce qui justifie la rubrique de notes collectives données par certains enseignants. Vérifions alors si tous ces enseignants ont suivi la procédure d’évaluation sommative selon le programme.

3.2. La conformité de la procédure d’évaluation de chaque enseignant avec celle prescrite par le programme

Le **Tableau 3** présente le récapitulatif des procédures d’évaluation adoptées par les enseignants et le **Tableau 4** montre en détail la démarche d’évaluation et la stratégie d’attribution de notes suivies par chaque enseignant, en vue de vérifier leur conformité avec celles au programme en matière d’évaluation sommative.

Tableau 3. Récapitulatif des procédures d’évaluation adoptées par E1, E2, E3 et E4

	E1	E2	E3	E4	Selon les NPE
Évaluation hors du jeu	Non	Oui	Oui	Oui	Non
Évaluation dans le jeu	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Notes individuelles	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Notes collectives	Non	Oui	Oui	Oui	Non

Tableau 4. Démarche et stratégie d’évaluation adoptées par E1, E2, E3 et E4

	E1	E2	E3	E4	Selon les NPE
Démarche suivie pour évaluer	<p>Avec des sets de 25 points:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation d’un toumoi triangulaire en premier uniquement pour les garçons. • Puis organisation d’un tournoi triangulaire en deuxième uniquement pour les filles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque apprenant a fait cinq services. • Enfin, organisation des rencontres. Chaque rencontre dure un set de 15 points. Des équipes de six apprenants ont été constituées par l’enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque apprenant a fait cinq services et touche de balle à deux. • Enfin, formation des équipes de six joueurs. Jeu réel avec set de onze points. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque apprenant a fait cinq services. • Enfin, organisation d’un tournoi triangulaire. Chaque rencontre a un set de onze points. Tous les élèves ont pris part au tournoi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation des équipes de six joueurs. Jeux réels avec sets de 25 points.
Stratégie d’attribution de notes	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation en équipe donnant droit aux notes individuelles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation individuelle au service, donnant droit à une note individuelle (5pts). • Évaluation en équipe, donnant droit aux notes individuelles (5pts) et à une note collective (10 pts pour gagnant et 7 pts pour perdant). 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation individuelle au service (5pts) et à la touche simple (5pts), donnant droit à une note individuelle. • Évaluation en équipe, donnant droit à une note collective (10 pts pour gagnant et 8 pts pour perdant). 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation individuelle au service, donnant droit à une note individuelle (10pts). • Évaluation en équipe, donnant droit à une note collective (10 pts pour gagnant et 7 pts pour perdant). 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation critériée en équipe, donnant droit à une note individuelle pour chaque joueur.

De l’analyse du **Tableau 3** et du **Tableau 4**, il ressort que les enseignants E2, E3 et E4 ont suivi la même démarche pour faire l’évaluation sommative des enseignements/apprentissages au volleyball. En effet, leur pratique évaluative s’est déroulée en deux temps. Un premier temps est consacré à l’évaluation individuelle (service, ou service et touche simple) afin de juger le niveau de maîtrise de chaque élève par rapport à ces techniques ; un second temps l’est à l’évaluation collective du jeu dirigé et a été l’occasion d’apprécier le niveau de maîtrise de chaque élève en matière de connaissance du règlement et de la capacité à coopérer avec ses

partenaires, en vue de produire un jeu techniquement et tactiquement juste et cohérent. Par contre, l'enseignant E1 a fait l'évaluation en un seul temps, consacré au jeu dirigé.

Nous remarquons aussi que l'enseignant E1 a séparé les élèves garçons des élèves filles au cours de l'évaluation sommative au volleyball alors que les enseignants E2, E3 et E4 ont fait cette évaluation mixte. Lors de l'entretien post séance, E1 déclare « *Les filles se cachent sous la couverture des garçons dans le jeu pour ne pas se donner à fond dans le jeu lorsqu'on les met ensemble avec le groupe des garçons* ».

Par ailleurs, l'analyse du **Tableau 3** révèle que les enseignants E2, E3 et E4 n'ont pas suivi la démarche d'évaluation sommative selon les NPE. Ces enseignants ont réalisé l'évaluation sommative en deux parties alors qu'en APC, elle est prévue que dans le jeu. Le seul enseignant E1 qui a suivi la démarche a séparé les filles et les garçons. C'est une décision pédagogique qui semblerait régler le problème de la non-participation des filles au jeu lorsqu'elles jouent avec les garçons.

Quant à la stratégie d'attribution de notes, les enseignants E2, E3 et E4 ont encore adopté la même stratégie : celle qui consiste à considérer l'élève seul en action hors du jeu afin de lui donner une note, et puis à l'apprécier dans le jeu par note en fonction du résultat à l'issue du jeu dirigé. L'enseignant E1, quant à lui, a évalué chaque élève dans le jeu conformément aux prescriptions des NPE. Lors de la séance d'auto-confrontation, E2 affirme ceci : « *L'évaluation du service hors du jeu m'a permis de mieux apprécier le niveau de maîtrise de chaque élève par rapport à cette technique* ». Selon E3, « *L'évaluation du service hors du jeu offre la possibilité à l'élève de servir plusieurs fois alors que dans le jeu il n'est pas évident que tous les élèves puissent avoir la chance de servir autant de fois. Cette stratégie m'a permis de bien apprécier les élèves dans la réalisation de cette technique sans risque de ne pas être objectif. Il en est de même pour la touche simple* ». E4 se justifie en déclarant que « *Si l'on se fie uniquement au jeu, il y a certainement certains joueurs qui n'auraient pas la chance d'aller au moins une fois au service parce que ce sont des sets écourtés à cause de l'effectif de la classe qui est grand* ».

Les raisons qui ont poussé les enseignants E2, E3 et E4 à faire le choix d'une évaluation sommative à deux manches au volleyball sont clairement exprimées. Quant au choix du jeu pour évaluer les élèves, il ressort de l'entretien avec l'enseignant E1 que « *Le jeu permet de brasser un grand effectif pour évaluer les critères C1 (interprétation correcte de la situation), C2 (utilisation correcte des outils : technique et règlement), C3 (production cohérente et finalisée : performance minimale exigée) et C4 (réalisation d'une production originale et performante)* ».

Nous remarquons que la majorité des enseignants a utilisé une démarche adaptée pour faire une évaluation sommative au volleyball ; cette démarche tend vers l'objectivité. Toutefois, une telle démarche évaluative en une séance n'est pas sans difficultés.

3.3. La perception d'autosatisfaction des enseignants par rapport à la mise en œuvre des critères d'évaluation

Le **Tableau 5** présente le résultat des perceptions d'autosatisfaction des enseignants de leur séance d'évaluation sommative au volleyball.

En effet, il permettra de démontrer si les enseignants sont satisfaits ou non de leurs prestations en évaluation et quelles ont été les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des critères d'évaluation.

Tableau 5. Perceptions d'autosatisfaction des enseignants de la mise en œuvre des critères d'évaluation selon l'APC

	E1	E2	E3	E4	EFFECTIFS	POURCENTAGE
Satisfaction	Oui	Oui	Oui	Oui	04	100%
Difficultés	Oui	Oui	Oui	Oui	04	100%

Ce tableau indique que tous les enseignants sont satisfaits de leur séance d'évaluation sommative au volleyball mais qu'ils rencontrent aussi des difficultés dans la mise en œuvre des critères d'évaluation. La satisfaction a été exprimée par les enseignants de diverses manières et à divers degrés. Ainsi, selon E1 « *En classe de cinquième on ne peut pas dire qu'on est totalement satisfait, c'est un début pour ces enfants-là, mais déjà au niveau des garçons il n'y a pas trop de problèmes ; c'est surtout avec les filles qu'il y a suffisamment de problèmes* ». Bien que E1 exprime une satisfaction, il nuance cette dernière au regard des prestations motrices des élèves-filles. Au cours de la séance d'évaluation, elles semblent ne pas s'être bien comportées. Sachant qu'à travers l'évaluation sommative des apprentissages des élèves, l'enseignant évalue son enseignement, nous pouvons comprendre ce sentiment d'E1 lorsqu'il parle de la prestation des filles dans le jeu. Cependant, il a été un peu réconforté par la prestation des élèves garçons au cours de cette évaluation. Quant à l'enseignant E2, une satisfaction totale ressort de l'analyse de sa déclaration. En effet, il assure : « *Je suis très satisfait de l'évaluation que je viens de faire car elle m'a permis d'apprécier plus ou moins le niveau de maîtrise de chaque élève au volleyball* ». L'opinion de E3 va dans le même sens : « *Je suis satisfait de l'évaluation que je viens de faire car j'ai fait de mon mieux pour apprécier le niveau des élèves par rapport à ce que je leur ai enseigné* ». Enfin, E4 relate : « *Bon, satisfait! Je dirai oui, parce que j'ai pu terminer ce que j'ai prévu. Maintenant, quant aux objectifs pédagogiques, parlant du niveau des enfants, j'aurais aimé qu'ils produisent un jeu de meilleure qualité. Avec ce niveau-là on ne peut qu'être satisfait de ce qui est fait ; c'est une classe de cinquième et c'est pratiquement leur premier contact avec le ballon de volley et avec ce qu'ils ont produit, je crois que ça promet...* ».

Une fois encore, la satisfaction de l'enseignant est conditionnée par le niveau de maîtrise des élèves ; ces enseignants souhaitent donc voir leurs élèves bien se comportés au cours du jeu. Par ailleurs, la pratique évaluative de ces enseignants n'est pas sans difficultés en ce qui concerne la mise en œuvre des critères d'évaluation. En effet, approché par entretien, E1 déclare : « *L'évaluation sommative au volleyball est très difficile. Il faut voir plusieurs personnes à la fois et pouvoir identifier chaque élément de ce groupe pour lui attribuer la note qu'il faut pour chaque critère. Ce qui amène souvent, quand on est en retard à donner une note collective et c'est réparti à chaque membre du groupe après évaluation* ». Nous pouvons en déduire qu'il considère difficile de mettre en œuvre la procédure d'évaluation en sport collectif en général, laquelle consiste à évaluer l'apprenant dans le jeu. En effet, cette démarche pose pour E1 le problème de l'identification de chaque élève en action afin de l'apprécier en suivant chacun des critères d'évaluation.

Quant à E2, il remarque : « *J'ai beaucoup de difficultés pour apprécier seul tous les critères d'évaluation chez chaque élève. C'est trop fastidieux, ce qui fait que des fois, je reconnais que je ne suis pas juste dans les appréciations au cours de l'évaluation* ». Cet enseignant considère donc qu'il est compliqué d'appliquer des critères, seul et sans aide, ce qui engendre un second problème, celui de la justesse dans la collecte des données. L'enseignant E3 avoue aussi qu'il a des difficultés pour évaluer au volleyball : « *Je sens des difficultés en évaluation sommative au volleyball, parce que lors du jeu, moi seul j'ai chaque fois douze élèves à*

apprécier et à évaluer suivant tous ces indicateurs de réussite, alors qu'au volleyball, les actions sont tellement rapides que le temps d'apprécier un élève par rapport à un critère, il y a beaucoup de choses qui se sont déjà passées chez les autres élèves qui t'échappent. C'est une pure acrobatie qu'on fait pour trouver des notes à chaque élève. Regardez l'effectif de la classe que nous gérons et le temps dont nous disposons pour faire l'évaluation... c'est un véritable problème, je suis donc obligé de trouver d'autres approches tel que le cas d'aujourd'hui... ». Cet enseignant a mis en exergue plusieurs difficultés dont celles relatives au nombre de critères à apprécier et au temps relativement court d'évaluation accordé au professeur qui évalue une classe à effectif pléthorique. Cet enseignant n'a pas encore trouvé de solution à ce problème car il souligne: *« C'est difficile et à chaque fois, je réfléchis sur comment faire, mais je me retrouve face à la réalité que c'est un sport collectif, on ne peut pas prendre l'enfant individuellement, peut-être pour certaines habiletés au volleyball telles que le service et la touche ; on peut regarder comment l'enfant fait le service individuellement, maintenant dans le jeu au cours des déplacements on ne peut pas arriver à cerner réellement ce que l'enfant fait, ce que l'enfant vaut... ».* L'enseignant E4 a signalé des difficultés liées à la fidélité et à l'objectivité dans l'appréciation des critères en évaluation sommative au volleyball, car il déclare : *« Il faut reconnaître que c'est un peu difficile, on a vraiment du mal à être fidèle et objectif dans l'appréciation des critères chez les apprenants, compte tenu de leur niveau de pratique du volleyball et de leur effectif pour un seul enseignant ».* Il ressort de l'analyse de cette déclaration que l'enseignant E4 pose le problème de fidélité et d'objectivité qui ne sont pas garanties du fait de l'effectif pléthorique de la classe et de la mise en œuvre des critères d'évaluation par le seul enseignant.

Il faut rappeler que tous les enseignants ont avoué que la préparation de la grille d'observation est fastidieuse et que c'est pour cette raison qu'ils ne le font pas. En ce sens, E1 affirme que *« Le remplissage de la grille d'observation au cours de l'évaluation est une tâche très pénible, c'est pour cette raison moi j'apprécie directement l'enfant suivant mes indicateurs de réussite pour le noter ».* Cette manière d'évaluer doit nécessiter une grande maîtrise des critères d'évaluation pour que l'évaluation ne soit objective, juste et fidèle.

4. Discussion

La mise en œuvre des programmes par compétence au Bénin pose des difficultés aux premiers acteurs chargés de son implémentation. Ces difficultés sont non seulement inhérentes à leur mise en application en situation réelle de classe, mais aussi aux contenus définis comme devant être enseignés. Outre les difficultés liées à la conception et à l'application, celle liée à l'évaluation est surtout due à l'entrée choisie par les concepteurs béninois dans le curriculum. Il s'agit d'une entrée par les compétences transversales dont les capacités sont très peu évaluables (Roegiers, 2000). Selon leur rapport aux savoirs en matière d'évaluation, les enseignants développent-ils des pratiques évaluatives différentes ? Ou adoptent-ils les mêmes procédures ou stratégies d'évaluation de leurs élèves ? Mieux encore, adoptent-ils les mêmes comportements face à l'utilisation des critères d'évaluation préconisés par les NPE ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants au cours de l'évaluation sommative d'étape au volleyball ?

Le recours à la théorie de l'action conjointe de Sensevy (2002) nous a permis d'interpréter l'action didactique de l'enseignant en prenant en compte l'élève et le savoir et de mettre en évidence les contenus d'évaluation. Il a été l'occasion d'apprécier les critères d'évaluation envisagés par les enseignants E1, E2, E3 et E4; l'élaboration ou non d'une grille d'observation ; les activités d'apprentissage réalisées en comparaison aux objets d'évaluation ciblés, et la conformité des procédures d'évaluation adoptées par les enseignants avec celles prescrites par les NPE.

De l'analyse des résultats obtenus, il ressort trois points fondamentaux :

- l'interprétation diversifiée des critères d'évaluation ;
- un contexte d'évaluation variable d'un enseignant à l'autre ;
- une démarche d'évaluation différente.

4.1. De l'interprétation diversifiée des critères d'évaluation

Tous les enseignants observés ont mis en œuvre les critères d'évaluation préconisés par les textes officiels. Toutefois, l'interprétation de ces critères a été faite différemment selon les enseignants. Cela pose le problème de leur pertinence et du contexte de leur utilisation. Si un critère est un point de vue auquel l'on se place pour apprécier une production (Gérard, 2002), leur opérationnalisation doit se baser sur des indicateurs observables et quantifiables qui contextualisent les critères. Si un critère est général, abstrait et de l'ordre de l'idéal, l'indicateur est contextualisé, concret et de l'ordre de la réalité (Gérard, 2002). Les quatre critères quoiqu'ils satisfassent à ces principes restent difficiles à mettre en œuvre par les quatre enseignants investis, compte tenu de leur nombre mais aussi du nombre d'indicateurs qui les constituent et de leur sens. Cette situation les a amenés à évaluer globalement les actions des élèves sans prendre vraiment en compte des indicateurs comme en témoignent les extraits de leurs discours : « *Les élèves ont eu connaissance de ces critères au cours des séances d'enseignements/apprentissages. Il s'agit fondamentalement de la réussite du geste global et des fautes techniques à éviter (en service on ne piétine pas la ligne de fond...)* ». « *L'évaluation mutuelle des apprenants au cours du jeu en dit long. Les élèves se corrigent entre eux en faisant recours aux indicateurs de réussite inclus dans les critères d'évaluation. Si cela n'était pas abordé en séance d'enseignement-apprentissage, ils ne le feront pas* »...

Cette situation semble justifier l'absence d'utilisation des grilles par les quatre enseignants. En effet, pour contourner les difficultés engendrées par la complexité de l'évaluation en sport collectif et principalement au volleyball et le nombre trop important de critères voire d'indicateurs, les enseignants investis ont préféré se passer de la grille d'évaluation, bien qu'elle demeure un élément important dans les instruments de mesure en matière d'évaluation. Ce qui semble d'emblée poser le problème de la pertinence de l'adaptabilité et de l'opérationnalisation des critères d'évaluation préconisés par les textes officiels. Qu'en est-il du contexte d'évaluation ?

4.2. Des contextes d'évaluation disparates

D'après nos résultats, les objets d'évaluation sont conformes aux objets enseignés. Il s'agit notamment du service, de la touche simple et du résultat. Il faut pointer à ce niveau que le résultat ne peut être considéré de façon spécifique comme un objet d'apprentissage, tout en constituant la fonction sociale de tout jeu ou sport collectif dont le but premier est le résultat du match.

Par ailleurs, la diversité constatée des contextes d'évaluation pose d'emblée la problématique d'enseignement et de l'évaluation des sports collectifs. Sur les quatre enseignants, un seul a utilisé le jeu comme prétexte d'évaluation. L'utilisation d'un contexte autre que celui du jeu est-il indiqué pour l'évaluation des apprentissages en sports collectifs ? En la matière, les travaux de Marsenach et de Merand (1987) parlent de situations décontextualisées, à vide et épurées. L'évaluation des techniques individuelles relève donc de modèle gestuel à reproduire (Marsenach et Merand, 1987). Les enseignants dans la perspective de rendre l'évaluation plus objective ont pensé procéder ainsi afin de contourner les difficultés liées à la prise en compte des actions de chaque élève dans le jeu. Ce comportement des enseignants pourrait expliquer la façon dont ils ont assuré les enseignements.

4.3. Une démarche d'évaluation non conforme aux prescriptions officielles

L'approche critériée de l'évaluation des apprentissages selon l'APC recommande l'élaboration d'instruments de mesure. Cinq éléments fondamentaux sont recommandés par les NPE : l'épreuve, le guide d'administration, les critères d'évaluation, la grille d'observation ou d'appréciation ou barème et la fiche récapitulative (Cf. manuel de procédure de l'évaluation des apprentissages). L'analyse des résultats a montré que chez les quatre enseignants, seuls les critères ont été utilisés. Face à cette situation, nous sommes tentés d'affirmer que seuls les critères paraissent opérationnels pour les enseignants dans l'évaluation. Pourtant, à ce sujet, les résultats ont révélé des difficultés dans leur utilisation. Les contraintes environnementales liées aux pratiques des sports collectifs et spécifiquement à celles du volleyball, les effectifs pléthoriques, le nombre élevé des indicateurs en sont les principales causes qui rendent l'évaluation fastidieuse. S'il est difficile dans les sports individuels de mettre en œuvre les quatre critères avec leurs indicateurs, il l'est davantage dans les sports collectifs. Les enseignants ont dû avoir recours à des procédures et stratégies différentes pour surmonter cette situation. Ainsi, E2 E3 et E4 ont adopté une démarche en deux temps : évaluation des techniques individuelles (touche simple, service et règlement) puis évaluation dans le jeu. Par contre, seul E1 a utilisé le jeu.

Conclusion

L'étude a montré que même si les enseignants ont conscience du rôle des critères dans l'évaluation du volleyball, leur opérationnalisation reste difficile. L'existence d'écarts entre les procédures d'évaluation explique les interprétations diversifiées des enseignants vis-à-vis des instruments de mesure. Mais l'essentiel, pour toute évaluation basée sur des critères, reste que les résultats soient conformes aux objectifs clairement spécifiés. Nous pouvons alors nous interroger sur la conformité des résultats par rapport à deux objectifs définis. Les résultats obtenus suite à l'évaluation des élèves par chacun de ces enseignants, sont-ils conformes aux objectifs visés par le programme d'enseignement et spécifiés par chacun d'eux ?

En ce qui concerne les contenus d'évaluation, les enseignants ont envisagé de faire l'évaluation sommative des enseignements/apprentissages en utilisant des critères d'évaluation selon l'APC. Mais en réalité, ils les ont utilisés d'une manière implicite au cours de l'évaluation parce que de façon générique, aucun de ces enseignants n'a élaboré une grille comme outil d'évaluation. Comment ont-ils alors évalué l'efficacité de l'activité ou de l'action enseignée au volleyball ? Quant aux objets d'évaluation ciblés, ces enseignants les ont choisis parmi les activités d'apprentissage abordées qui, à leur tour, sont conformes aux activités d'enseignement prescrites par les NPE.

Relativement à la conformité des procédures d'évaluation, la majorité de ces enseignants a utilisé des procédures adaptées à la pratique évaluative du volleyball. En effet, les démarches et les stratégies d'évaluation qu'ils ont utilisées ne sont pas conformes à celles prescrites par les NPE mais cela leur permet d'effectuer leur séance d'évaluation.

On pourrait alors s'interroger sur l'applicabilité de la démarche d'évaluation prescrite par ces NPE.

- Son adaptabilité est-elle source de son application diversifiée par chacun de ces enseignants au volleyball ?
- Cette diversification de la démarche peut-elle s'observer dans l'évaluation des élèves lors d'autres sports collectifs ?

Eu égard à tout ce qui précède, nous pouvons dire que les enseignants d'EPS éprouvent de difficultés lors de la mise en œuvre des critères d'évaluation au volleyball et que ces difficultés sont inhérentes à la gestion de l'effectif pléthorique des classes, au nombre élevé de critères d'évaluation selon l'APC, à l'inadéquation de certains critères et à l'identification des élèves lors des évaluations.

Références bibliographiques

- AGBODJOGBÉ, B. *L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement. Analyse didactique en Éducation Physique et Sportive et en Sciences de la Vie et de la Terre en classe de 5^e*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse II le Mirail, 2013.
- ATTIKLEMÉ, K. Les contenus du nouveau programme d'ÉPS définis en termes de compétences au Bénin : une problématique de l'intervention dans l'enseignement secondaire, *STAPS*, vol. 4, n° 86, 2009, pp. 93-108.
- ATTIKLEMÉ, K. et KPAZAI, G. Analyse de l'évolution des curriculums de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) en République du Bénin de la période coloniale à nos jours, *la Recherche Scientifique en Éducation*, n° 6, 2011, pp. 83-99.
- CARETTE, V. Et si on évaluait des compétences en France ? À la recherche du cadrage instruit. In Mottier Lopez Lucie et Crahay Marcelle (sous la direction) *Évaluation en tension* (pp. 165-180). Bruxelles, De Boeck, 2009.
- CHEVALLARD, Y. Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*, Marseille, Université Aix-Marseille II, vol. 12 (1), 1992, 73-112.
- CODJA, R. *L'évaluation sommative en sports collectifs selon l'approche par compétences : une problématique didactique dans le système de formation dans l'Ouémé (Bénin)*. Mémoire de maîtrise en STAPS, Université d'Abomey-Calavi INJEPS, Porto-Novo, Bénin., 2009.
- DE KETELE, J-M. L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées un besoin et une nécessité d'agir. In M Ettayebi, R. Opertti et Ph. Jonnaert. (éds.), *Logique de compétence et développement curriculaire. Débats perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 61-78). Maison d'édition à indiquer, 2008.
- ETTAYEBI, M. Regard croisé sur la réforme des curriculums au Niger et au Rwanda. In L. Lafortune, M. Ettayebi, et Ph. Jonnaert (sous la direction), *Observer les réformes en éducation* (pp. 170-198). Québec, PUQ, 2007.
- GÉRARD, F-M. La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessité théorique et exigences du terrain. Acte de colloque international « *Logique des compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs* » Montréal, ORE, 26 et 27 avril 2007.
- GÉRARD, F-M. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma. *La formation des enseignants en Europe* (p. 231-241). Bruxelles, De Boeck Université, 2010.
- LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Guérin éditeur, 2000.
- MARSENACH, J., et Merand, R. *L'évaluation formative dans les collèges*. Rapport scientifique, n° 2, Paris, INRP, 1987.
- MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE. *Guide Pédagogique Éducation Physique et Sportive Classe de CE₂*. Direction de l'inspection pédagogique, Porto-Novo, 2004.

- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE DE LA RECONVERSION ET DE L'INSERTION DES JEUNES. *Guide Pédagogique Éducation Physique et Sportive Class de 6^e*. Cellule de généralisation des nouveaux programmes, Porto-Novo, 2010.
- NEWSBERGER, D.A. Learning Disabilities and Competency-based Instruction: Interwined or Poles Apart? *Journal of Learning Disabilities*, 16(7), 1983, 393-397.
- PERRENOUD, P. Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. In F. Sublet (sous la direction), *D'une discipline l'autre : quels dispositifs de formation pour aider à articuler savoirs transversaux et savoirs spécifiques ?* (pp. 79-97). Toulouse, MAFPEN, 1997.
- ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck, 2000.
- ROEGIERS, X., DIENSARRA, A. et al. *Les pratiques de classe dans l'APC. La pédagogie de l'intégration au quotidien*. Bruxelles, De Boeck, 2010.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S. *Les compétences à l'école ? Apprentissage et évaluation*. Bruxelles, De Boeck, 2003.
- REY, O. Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité, veille et analyse*, 2012, pp. 1-18.
- ROPÉ, F. et TANGUY, L. *Savoirs et compétences de l'usage de ces notions dans l'école et en entreprise*. Paris, l'Harmattan, 1994.
- SENSEVY, G. Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrise (sous la direction), *Étude des pratiques effectives : L'approche des didactiques* (pp. 25-46). Grenoble, La Pensée Sauvage, 2002.
- SENSEVY, G. et MERCIER, A. (sous la direction). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes, Presse universitaire de Rennes, 2007.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las dificultades encontradas por los profesores de Educación Física y Deporte (EFD) en la evaluación de los alumnos de voleibol. Tratase de destacar las limitaciones de la evaluación de los alumnos durante la enseñanza de esta disciplina. La teoría de la acción conjunta de Sensevy (2002) ha dado el cuadro conceptual de la investigación en una perspectiva transpositiva y comparativa. A partir del análisis de los resultados, se puede ver que los profesores participantes en el estudio han utilizado criterios de evaluación definidos en la lógica de un Enfoque por Competencias (EPC) y sin el diseño de una rejilla de observación.

De hecho, los procedimientos de evaluación utilizados no están de acuerdo con los prescritos en los Nuevos Programas de Estudio (NPE). Los profesores tienen dificultades en la aplicación de estos criterios. Entre estas dificultades, se destaca: la elaboración del cuadro de observación, y particularmente su relleno durante la evaluación, debido al elevado número de criterios de evaluación; la gestión del excesivo número de intervinientes; la objetividad y la fidelidad en la apreciación de acciones muy rápidas en el voleibol, con varios alumnos en acción.

Palabras clave: Evaluación sumativa – Criterio de evaluación – Voleibol – Enfoque por competencias

Abstract

This study aims to analyze the difficulties encountered by the teachers of EPS at the time of the implementation of the criteria of Evaluation to volleyball. It is a question of highlighting, the constraints which weigh on the Evaluation of the pupils to the teaching of volley ball. The theory of the joint action of Sensevy (2002) was used as a basis for the analysis of the stake of Evaluation in a transpositive prospect and specialist in comparative literature. Analysis of the results, it arises that the studied teachers planned to make the summative Evaluation with volleyball by using criteria of Evaluation according to competency-based approach (CBA) but actually none them worked out a grid of observation like document of Evaluation. Moreover procedures of Evaluation which the majority used are not conforming to that prescribed by the CBA.

Indeed, they declared that they have difficulties in implement the criteria of Evaluation according to CBA. With the number of these difficulties, they evoked the tiresome development of the grid of observation and its painful filling during the Evaluation; the appreciation of the high number of the criteria of Evaluation; the management of plethoric manpower by only one teacher; objectivity, accuracy and fidelity in the appreciation of the very fast actions to volleyball whereas the pupils are several in action.

Keywords: Summative Evaluation – Criterion of Evaluation – Volleyball – Competency based Approach

Resumo

Este estudo tem o objectivo de analisar as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física e Desporto (EFD) na avaliação dos alunos de voleibol. Trata-se de salientar os condicionalismos da avaliação dos alunos durante o ensino desta disciplina. A teoria da acção conjunta de Sensevy (2002) serviu de quadro conceptual da investigação numa perspectiva transpositiva e comparativa. A partir da análise dos resultados, verifica-se que os professores participantes no estudo s utilizaram critérios de avaliação definidos pela lógica de uma abordagem baseada nas competências (APC) sem a concepção de uma grelha de observação.

Com efeito, os procedimentos de avaliação utilizados não são conformes aos prescritos por Novos Programas de Estudo (NPE). Os professores têm dificuldades de pôr em prática esses critérios. Entre essas dificuldades, há que salientar: a elaboração da grelha de observação e, especialmente, o seu preenchimento durante a avaliação devido ao elevado número de critérios de avaliação; a gestão do número excessivo de intervenientes; a objectividade e a fidelidade na apreciação de acções muito rápidas no voleibol, com vários alunos em acção.

Palavras-chave: Avaliação sumativa – Critério de avaliação – Voleibol – Abordagem por competências