

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

UNIVERSITE DE YAOUNDE 1

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL INGENIERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

**DISPOSITIF D'ÉVALUATION ET MESURE DES
COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES PAR LES ÉLÈVES EN
LANCER DE POIDS :**

**Une étude menée auprès des enseignants d'EPS dans l'Arrondissement
de Yaoundé III**

**Mémoire rédigé et présenté pour une évaluation en vue de l'obtention du diplôme de
Master en sciences de l'éducation**

Spécialité : Développeur et Evaluator de Curricula

PAR

MARIETTA CHRISTINE YOLANDE NGO MOUTLEN

Titulaire d'une Licence en Histoire, option Relations Internationales

Matricule 18Z3384

Sous la direction de

FELIX NICODEME BIKOÏ

Professeur

MARS 2023



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES PHOTOS	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	5
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE RECHERCHE	10
1.3. PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDE	14
1.4. QUESTIONS DE L'ÉTUDE	16
1.5. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	16
1.6. OPÉRATIONNALISATION DES HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	18
1.7. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	20
1.8. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	21
1.9. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	22
CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	24
2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS	25
2.2. RECENSION DES ECRITS.....	31
2.3. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE.....	47
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	52
3.1. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE	53
3.2. TYPE D'ÉTUDE	53
3.3. SITE DE L'ÉTUDE.....	54
3.4. L'ENQUÊTE	56
3.5. L'ÉCHANTILLONNAGE ET L'ÉCHANTILLON.....	60
3.6. L'INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNEES.....	61
3.7. L'ANALYSE DES DONNÉES.....	68
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	69

4.1.	ANALYSE DESCRIPTIVE	70
4.2.	ANALYSE INFÉRIENTIELLE DES RÉSULTATS	85
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS		94
5.1.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	95
5.2.	IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES DES RÉSULTATS	100
5.3.	LIMITES DE L'ÉTUDE	102
5.4.	RECOMMANDATIONS	102
CONCLUSION.....		126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		129
ANNEXES.....		134
ANNEXE 1		135
ANNEXE 2		138
ANNEXE 3		139
ANNEXE 4		140
ANNEXE 5		151
TABLE DES MATIERES		152

DÉDICACE

A ma famille

*Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas,
c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles.*

Sénèque

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire de Master a été rendue possible grâce à la contribution de nombreuses personnes à qui j'exprime toute ma gratitude et ma reconnaissance.

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire, le Professeur Félix Nicodème Bikoï qui a pris le temps de me suivre et de me guider tout au long de la rédaction de ce mémoire ; ses précieux conseils et indications m'ont permis de me dépasser.

Que tous les enseignants du département de Curricula et Évaluation trouvent ici l'expression de ma reconnaissance pour les enseignements dispensés. Ceux-ci m'ont permis de développer des compétences dans le domaine du développement curriculaire ; à l'instar du Docteur Emmanuel Itong à Goufan dont les conseils et les orientations ont contribué à faciliter la rédaction de ce mémoire.

Je remercie tous les enseignants d'Éducation Physique et Sportive de l'Arrondissement de Yaoundé III pour avoir consenti à répondre au questionnaire qui leur a été adressé. De même, que mes collègues particulièrement Madame Lidwine Edima, trouvent ici l'expression de ma sincère reconnaissance pour leur investissement dans ce travail.

Je ne saurais terminer sans exprimer ma gratitude :

- à mon époux Eric Cyrille Keutcha qui a contribué à la réalisation de ce travail par ses mots d'encouragement ;
- à mes parents pour leur soutien indéfectible dans tous les instants ;
- à mes frères et sœurs pour leur amour fraternel et leur encadrement ;
- à mes enfants pour leur amour inconditionnel, leur motivation et leur encensement constants.

Que tous trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

%	: Pourcentage
APC	: Approche par compétences
APS	: Activités Physiques et Sportives
BACC	: Baccalauréat
BEPC	: Brevet d'Études du Premier Cycle
BP	: Brevet professionnel
BT	: Brevet de technicien
c	: coefficient de contingence
cal	: calculé
CBA	: Competences-based approach
CETIC	: Collège d'Enseignement Technique, Industriel et Commercial
ddl	: Degré de liberté
DEA	: Diplôme d'Études Approfondies
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
ELECAM	: Elections Cameroon
EMIA	: École Militaire Interarmées
ENAM	: École Nationale d'Administration et de Magistrature
ENS	: École Normale Supérieure
EPS	: Éducation Physique et Sportive
ESSTIC	: École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication
fe	: fréquences exprimées
fo	: fréquences obtenues
GCE AL	: General certificate of education advanced level
GCE OL	: General certificate of education ordinary level
H0	: Hypothèse nulle
H1	: Hypothèse alternative
HG	: Hypothèse générale
HR	: Hypothèse de recherche
INJS	: Institut National de la Jeunesse et des Sports
IO	: Instructions officielles

kg	: Kilogramme
MAEPS	: Maitre Adjoint d'EPS
MAGZI	: Mission d'Aménagement et de Gestion des Zones Industrielles
MEPS	: Maitre d'EPS
MINESEC	: Ministre des Enseignements Secondaires
MINSEP	: Ministère des Sports et de l'Éducation Physique
MPEPS	: Maitre Principal d'EPS
N	: Nombre
nc	: nombre de colonnes
nl	: nombre de lignes
OIF	: Organisation Internationale de la Francophonie
PAEPS	: Professeur adjoint d'EPS
PE	: Physical Education
PEPS	: Professeur d'EPS
PhD	: Philosophical Doctorate
PROB	: Probatoire
Q	: Question
SITRACEL	: Société de Transformation de la Cellulose
SND 30	: Stratégie Nationale de Développement 2020-2030
SODEPA	: Société de Développement des Produits Animaliers
SOFAVINC	: Société de Fabrication des Vins du Cameroun
SUP'TIC	: École Nationale Supérieure des Postes et Télécommunications
α	: seuil de signification
χ^2	: khi-deux

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Caractéristiques des engins de lancers de poids utilisés en EPS	31
Tableau n°2 : Tableau synoptique de l'opérationnalisation des hypothèses.....	18
Tableau n°3 : Répartition des sujets de la population par sexe et par âge	58
Tableau n°4 : Répartition des sujets de la population par sexe et par niveau professionnel	58
Tableau n°5 : Répartition des sujets de la population par sexe et par niveau académique ..	59
Tableau n°6 : Répartition des sujets de la population par sexe et par statut matrimonial...	59
Tableau n°7 : Identification de l'enquête	62
Tableau n°8 : Prise en compte des pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids.....	63
Tableau n°9 : Prise en compte de la cohérence de la planification.....	63
Tableau n°10 : la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids	64
Tableau n°11 : Développement des compétences	65
Tableau n°12 : Répartition des enquêtés selon le genre.....	70
Tableau n°13 : Répartition des enquêtés selon l'âge.	70
Tableau n°14 : Répartition des enquêtés selon le grade professionnel	71
Tableau n°15 : Répartition des enquêtés selon l'expérience professionnelle	71
Tableau n°16 : Répartition des enquêtés selon le niveau académique.....	72
Tableau n°17 : Répartition des enquêtés selon le statut matrimonial	72
Tableau n°18 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'approche par les compétences est prise en compte ».....	73
Tableau n°19 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, le barème de cotation des performances est pris en compte ».	73
Tableau n°20 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les connaissances ou les capacités ou les attitudes sont pris en compte ».	74
Tableau n°22 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les caractéristiques scolaires des élèves sont prises en compte ».	75
Tableau n°23 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les caractéristiques sociales des élèves sont prises en compte ».	75
Tableau n°24 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences sont prises en compte ».	76

Tableau n°25 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, la sélection et l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, exécution de la technique) à exécuter est prise en compte en fonction des ressources naturelles de l'élève ».....	77
Tableau n°26 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, la sélection et l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, exécution de la technique) à exécuter est prise en compte en fonction des contraintes de l'activité ».....	77
Tableau n°27 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, la cohérence de la planification (adhérence entre contexte, contenu, objectifs, éléments, critères et indicateurs d'évaluation) des actions à exécuter par l'élève est prise en compte ».....	78
Tableau n°28 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'exécution des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est prise en compte ».....	79
Tableau n°29 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'ajustement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est pris en compte ».....	79
Tableau n°30 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est pris en compte ».....	80
Tableau n°31 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'application des règles de sécurité en relation avec le lancer de poids est prise en compte ».....	80
Tableau n°32 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, la manifestation d'un comportement éthique (respect des règles de morale vis-à-vis de lui-même et des autres) est prise en compte ».....	81
Tableau n°33 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, le remplissage de son cahier par l'élève est pris en compte ».....	81
Tableau n°34 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'efficacité de l'exécution des actions par l'élève est prise en compte ».....	82
Tableau n°35 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoirs des apprenants (connaissances théoriques disciplinaires) sont très développés ».....	82
Tableau n°36 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoir-faire des apprenants (habiletés motrices, capacités physiques) sont très développés ».....	83

Tableau n°37 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoir-être des apprenants (ponctualité, assiduité, tenue vestimentaire, participation active, engagement moteur, motivation, socialisation, valeurs, sécurité) sont très développés ».....	83
Tableau n°38 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « La cohérence de la planification, l'efficacité de l'exécution des actions et le retour réflexif permettent le développement et l'acquisition des compétences ».	84
Tableau n°39 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les compétences attendues des élèves sont acquises ».	84
Tableau n°40 : Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°13 et n°28	85
Tableau n°41 : Test du Khi deux.....	86
Tableau n°42 : Mesures symétriques	87
Tableau n°43 : Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°16 et n°28	88
Tableau n°44 : Test du Khi deux.....	88
Tableau n°45 : Mesures symétriques	89
Tableau n°46 : Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°23 et n°28	90
Tableau n°47 : Test du Khi deux.....	90
Tableau n°48 : Mesures symétriques	91
Tableau n°49 : Tableau récapitulatif de la vérification des hypothèses de recherche	92

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Variable indépendante et variable dépendante.	18
Figure 2 : Découpage administratif du Département du Mfoundi	54
Figure 3 : Tirage de l'échantillon dans une population parente et une population cible	Erreur ! Signet non défini. 59

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Lancer de poids lors de l'épreuve pratique d'EPS aux examens officiels.....	31
---	----

RÉSUMÉ

Le Cameroun, depuis les années 2010, a arrimé son système éducatif à l'approche par compétences. Depuis lors, les enseignements et même les enseignants ont vu leurs pratiques se modifier pour se conformer à la nouvelle donne. En EPS, le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation s'est également inscrit dans cette mouvance. Toutefois, l'évaluation selon la pédagogie de l'intégration ne satisfait complètement ni les enseignants ni les élèves, car le dispositif mis à disposition n'évalue ces derniers que sur leur performance motrice en occultant les autres aspects de la compétence (savoirs, savoir-être) développée pendant le cycle d'enseignement.

Notre étude poursuit l'objectif de vérifier l'existence et la force du lien qui existerait entre un dispositif d'évaluation aux normes de l'APC et la mesure des compétences développées par les élèves en lancer de poids. Les normes APC de l'évaluation prescrivent la prise en compte des objets d'évaluation décrits dans les IO de 2013. Lors de l'évaluation, elles devraient être mises en lien avec les paramètres d'organisation et de déroulement d'une évaluation, conditions permettant à l'enseignant d'EPS de la conduire en visant la mesure des différentes compétences développées par les élèves ; tant il est vrai que la prise de décision finale (la note) a une incidence sur le rendement de ceux-ci. D'où la question de recherche : comment un dispositif d'évaluation aux normes de l'APC peut-il mesurer les compétences développées par les élèves en lancer de poids ?

Pour répondre à la problématique, une enquête par questionnaire adressé à un échantillon d'enseignants d'EPS exerçant dans l'Arrondissement de Yaoundé III^e, a été conduite. Les résultats obtenus indiquent que l'évaluation des compétences développées par les élèves n'est possible que si le dispositif utilisé dans sa structure prend en compte les éléments favorisant leur mesure.

Au terme de notre étude, la conclusion à laquelle nous sommes parvenues, après l'analyse et l'interprétation des données recueillies, est que dispositif d'évaluation en lancer de poids doit être renforcé ; recommandation adressée aux pouvoirs publics en charge de l'élaboration des instruments d'évaluation en EPS.

MOTS ET EXPRESSIONS CLÉS

Approche par compétences - Compétence développée - Dispositif d'évaluation - Évaluation
- Lancer de poids – Mesure.

ABSTRACT

Since the 2010s, Cameroon has linked its education system to the competences-based approach. Since then, teaching and teachers have seen their practices changed to comply with the new deal. For PES, the teaching-learning-evaluation process is also part of this movement. However, the evaluation following the pedagogy of integration does not satisfy neither the teachers nor the students, because the mechanism in place only assesses them on their motor skills, ignoring other aspects of the competence (knowledge and social skills) developed throughout the teaching cycle.

Our research pursues the objective of verifying the existence and the strength of the bond that may exist between the competences-based approach (CBA) standards evaluation mechanisms and the measurement of the skills developed by students in shot put. The evaluation CBA standards prescribe to take into consideration, the evaluation object described in the 2013 Official Instructions. During the evaluation, they should be linked to the parameters of the organisation and conduct of an evaluation, to enable the PES teacher to conduct the evaluation with the objective of measuring the different skills developed by students, because the final decision (the mark) has an impact on their performance. Hence the research question: how can a CBA standard evaluation mechanism measures the skills developed by students in shot put?

To address the issue, a questionnaire survey was carried out among a sample of PES teachers in the Yaoundé III subdivision. The obtained results indicate that the evaluation of the skills developed by students are possible only if the mechanism used in his school take into consideration elements that facilitate their measurement.

At the end of our study, after analysis and interpretation of the collected data, we came to the conclusion that the mechanism of evaluation in shut pot must be improved. These recommendations were addressed to the public authorities responsible of developing evaluation tools in PES.

KEY WORDS

Competence based approach – Skill developed – Evaluation mechanism - Evaluation – Shot put – Measurement.

INTRODUCTION

En matière d'éducation, la société a conçu plusieurs moules dans lesquels un individu va évoluer tout au long de sa vie. Cette éducation se fait au sein de plusieurs milieux parmi lesquels la famille, l'église, l'école, la rue... L'école apparaît comme celui par excellence de la formation de tout individu. C'est le cadre dans lequel il va découvrir les enseignements qui lui seront prodigués durant son parcours éducatif. Des mathématiques à l'éducation physique et sportive (EPS), il va acquérir le bagage qui lui sera nécessaire pour assurer son insertion socio-professionnelle.

Tout système éducatif poursuit l'objectif de doter tout jeune d'un bagage de connaissances lui garantissant un minimum d'autonomie dans ses interactions avec son environnement et avec autrui. Dans ce sens, l'enfant a généralement son premier contact avec le sport ou l'éducation physique en milieu scolaire lors du déroulement de la leçon d'éducation physique et sportive (EPS), matière d'enseignement à caractère obligatoire ou facultatif dispensée au Cameroun du préscolaire au supérieur.

Comme pour toutes les autres disciplines d'enseignement, l'EPS, depuis 1960, a subi de nombreuses réformes visant à améliorer la qualité de son enseignement. C'est ainsi que des instruments réglementaires, pédagogiques et didactiques ont été mis à la disposition des enseignants afin d'assurer la formation optimale des élèves en EPS.

Le secteur de l'éducation a embrassé depuis l'aube des années 2010, l'approche par compétences, réforme qui s'est installée dans les us et coutumes de la communauté éducative. L'EPS n'est pas en reste, mais rencontre des difficultés dans sa mise en œuvre malgré la publication depuis 2013 des programmes d'études arrimés à l'APC. Cette difficulté se fait davantage ressentir pendant le processus d'évaluation des apprentissages notamment en lancer de poids, car le dispositif utilisé en l'occurrence le barème de cotation des épreuves athlétiques ne favorise pas la mesure de toutes les compétences développées par les élèves au cours d'un cycle d'apprentissage, celui-ci ne prenant en compte que la performance physique des élèves. Pourtant, l'évaluation doit prendre en considération l'ensemble des éléments constitutifs d'une compétence énoncée dans les programmes d'études ou le curriculum (les domaines de vie, les compétences transversales, les compétences disciplinaires).

Ce contraste est au centre du questionnement sur l'intention du dispositif d'évaluation dans l'évaluation des apprentissages notamment celle des compétences développées en EPS et plus particulièrement en lancer de poids. C'est dans ce sens que le présent travail est intitulé « Dispositif d'évaluation et mesure des compétences développées

par les élèves en lancer de poids : une étude menée auprès des enseignants d'EPS dans l'Arrondissement de Yaoundé III ».

Cette interrogation a été formulée dans une question de recherche : dans quelle mesure un dispositif d'évaluation en lancer de poids aux normes de l'APC permet-il la mesure des compétences développées par les élèves ?

Par cette question de recherche, l'objectif est de vérifier l'existence et la force du lien qui existeraient entre le dispositif d'évaluation en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves. Précisément, il est question d'examiner le poids de la qualité et de la pertinence du dispositif d'évaluation sur le développement des compétences en lancer de poids par les élèves.

Afin de traiter le sujet et de répondre à la question émise, nous avons mené une recherche mixte et causale durant laquelle un questionnaire a été administré à un échantillon d'enseignants de l'Arrondissement de Yaoundé III^e.

La présente étude comporte cinq grands chapitres. Le premier chapitre porte sur la problématique qui sous-tend cette recherche. Le deuxième chapitre s'intéresse à la définition des concepts et à la revue de la littérature. Il présente les concepts clés autour desquels cette recherche a été menée ; tout comme, il le fait pour les travaux antérieurs liés au sujet ainsi que les théories explicatives du sujet. Quant au troisième chapitre, il est consacré aux éléments méthodologiques utilisés pour conduire cette étude. Dans celui-ci, un accent est mis sur les moyens mis en œuvre pour mener l'enquête. Le quatrième chapitre est dévolu à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Ce dernier met en exergue les données recueillies à la suite de l'enquête, données dont l'interprétation nous a conduites à la vérification des hypothèses. Le cinquième et dernier chapitre est dédié à la discussion des résultats qui confronte les résultats trouvés aux travaux menés dans le domaine, de même y seront mis en exergue les implications de la recherche ainsi que les recommandations qui en découleront. Une conclusion mettra un terme à notre étude.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

La problématique d'une étude est la « *façon d'articuler un ensemble de questions ou de problèmes en les référant à des concepts précisément déterminés* ». Elle est « *l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est la manière d'interroger les phénomènes étudiés* » (Quivy et Campenhoudt : 1988).

Dans ce chapitre, nous allons, tour à tour, aborder le contexte et la justification de notre étude, la formulation et la position du problème, la problématique spécifique, les questions de recherche, les hypothèses de recherche, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Une étude est reliée à un contexte et une justification. Nous présenterons d'abord le contexte et ensuite la justification de notre étude.

1.1.1. Contexte de l'étude

Selon Pourtois et Desmet (2004), le contexte est « *l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout* ». La notion de circonstances qui accompagnent un évènement fait du contexte un élément fondamental épistémique et méthodologique où le sujet se situe (Delcambre, 2013). Dans cette optique, le contexte de la présente étude est l'ensemble des évènements qui permettent de comprendre la genèse et l'évolution du problème de notre étude.

Depuis l'accession du Cameroun à l'indépendance, l'éducation a toujours occupé une place de choix, place que lui ont accordée tous les gouvernements qui se sont succédés à sa tête. En effet, le secteur éducatif reste un catalyseur du développement car il constitue la pépinière de la population active, moteur de la croissance du pays. C'est ainsi qu'afin de s'arrimer aux exigences du développement socioéconomique du monde moderne, le Cameroun a, en 2009, orienté sa politique nationale en matière d'éducation vers une nouvelle direction clairement énoncée dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et repris dans la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30) ; celle-ci précise les grandes lignes de développement socioéconomique de notre

pays à l'horizon 2035, présente le type de citoyen attendu au terme du parcours éducatif et devant contribuer à la croissance et au développement du Cameroun.

Au cours de la mise en œuvre de la SND 30, dans le secteur de l'éducation et de la formation, le Gouvernement a pour vision de « promouvoir un système éducatif à l'issu duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays » (SND 30, 2021).

Les objectifs stratégiques poursuivis sont :

- garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ;
- atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ;
- réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant et ;
- accroître l'offre de formation professionnelle et technique de 10 à 25 % au secondaire et de 18 % à 35 % au niveau supérieur.

Le deuxième pilier de cette stratégie traite du développement du capital humain dans lequel s'ancre l'EPS parce qu'il met en exergue différentes stratégies sectorielles notamment celles à vocation sociale relatives à l'éducation et la formation ainsi que la santé, la protection sociale, l'emploi. L'EPS trouve ici sa pertinence car elle s'inscrit dans la perspective de contribuer à la constitution d'une main d'œuvre apte donc plus productive.

Depuis la validation du DSCE, le système éducatif camerounais s'est arrimé, au cours des années 2010, à un nouveau modèle pédagogique : l'approche par compétences (APC). Ce nouveau paradigme avait ainsi obligé les membres du corps éducatif et particulièrement l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS) à revoir ses praxies pédagogiques. En effet, dans le préambule des différents manuels d'études des matières d'enseignement édités à partir de 2012 et en vigueur dans les sous-systèmes anglophone et francophone au niveau secondaire, le Ministre des Enseignements Secondaires (MINESEC) avait recadré le choix opéré par le Cameroun d'opter pour l'APC en rappelant que celui-ci découlait de l'évolution d'une pédagogie frontale et transmissive vers une pédagogie d'apprentissage ; afin de permettre à l'élève de s'insérer plus tard dans le tissu socioculturel et économique.

Toutes les parties prenantes que sont le MINSEP et les ministères partenaires ainsi que les autres membres de la communauté éducative notamment les enseignants et les élèves contribuent par cette voie depuis lors à l'implantation et à la transmission d'une éducation de qualité au Cameroun notamment en EPS et qui se renforce avec la mise en œuvre de la SND 30. Cette volonté perpétuelle d'améliorer le système d'éducation au Cameroun est

passée par plusieurs étapes auxquelles les enseignants ont dû s'adapter pour encadrer les élèves placés sous leur responsabilité. Ainsi, au fil des ans, les domaines de la formation des enseignants, des approches méthodologiques et des démarches d'investigation ont subi des réformes.

Aujourd'hui plus qu'hier, ce rôle est garanti par l'ensemble des engagements pris par l'État à travers le cadre prescriptif mis en place dans le domaine de l'enseignement de l'EPS. L'importance accordée à la pratique de l'éducation physique est consignée dans l'article 5, alinéa 8, de la Loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun qui dispose que l'éducation a pour objectifs « la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ». Subséquemment à cette loi, la Loi n° 2018/014 du 11 juillet 2018 portant organisation et promotion des Activités Physiques et Sportives (APS) au Cameroun dispose dans son article 11, alinéa 1, que « l'EPS participe au renforcement du système éducatif, à la lutte contre l'échec scolaire ainsi qu'à la réduction des inégalités sociales et culturelles ».

Le cadre réglementaire lié à l'enseignement de l'EPS est renforcé par l'Arrêté n° 127/CAB/PM du 10 septembre 2012 fixant la nature, le volume horaire et le coefficient de l'épreuve d'EPS en formation continue et aux examens officiels qui clarifie les modalités de pratique, d'enseignement et d'évaluation de l'EPS ainsi que l'Arrêté n° 002/MINSEP du 17 Octobre 2013 fixant les programmes officiels d'enseignement de l'EPS en formation continue et les Instructions Officielles n° 028 du 17 octobre 2013 portant sur l'enseignement et la pratique de l'EPS dans les établissements scolaires et les universités, qui ont été pris afin d'arrimer la pratique de l'EPS en milieu scolaire à l'Approche Par Compétences (APC), nouveau paradigme pédagogique implémenté dans le système éducatif camerounais jusqu'aujourd'hui. Pour accompagner cette dynamique, de nouveaux programmes officiels de l'enseignement de l'EPS ont été produits, l'orientant vers une pédagogie non directive où les objectifs visés par la discipline et les compétences attendues des élèves ont été définis.

Dans le cadre de la mise en œuvre de cette nouvelle donne à travers le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation selon l'APC, les premières évaluations certificatives ont fait leur apparition aux examens officiels depuis la session 2018 du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au niveau secondaire. Le dispositif d'évaluation a été modifié et arrimé pour toutes les disciplines d'enseignement au programme sauf l'EPS dont le barème de cotation auparavant en usage continue d'être utilisé.

L'implémentation des enseignements en EPS selon l'APC relève de la compétence du MINSEP qui assure sa régulation par la production des documents pédagogiques

d'appoint d'enseignement et d'évaluation ainsi que les instruments juridiques d'accompagnement. La persistance d'une diversité de postures face à l'appropriation de l'APC, ainsi que des divergences de vues qui en découlent, ont conduit à une disharmonie dans la maîtrise de ce paradigme, une appropriation et une implantation incomplètes des outils techniques, pédagogiques et méthodologiques de l'APC relatifs à l'enseignement et l'évaluation de l'EPS.

C'est dans un contexte d'implémentation et d'appropriation de l'approche par compétences en EPS que s'effectue la présente étude qui porte sur le dispositif d'évaluation en EPS en général et sur le dispositif d'évaluation en lancer de poids en particulier.

1.1.2. Justification de l'étude

Le thème sur l'évaluation des apprentissages a déjà été longuement abordé dans la littérature. Notre travail se justifie dès lors par des lacunes et insuffisances observées dans des recherches antérieures, mais également par son ancrage et originalité.

En effet, Ndione (1994), dans sa contribution à l'amélioration du système d'évaluation des apprentissages au Sénégal, a mené des travaux dont la problématique était centrée sur l'évaluation des apprentissages dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire de Dakar. Pour mener son étude, il a utilisé comme outil de collecte de données un questionnaire adressé à sa population cible qu'étaient les enseignants d'EPS de Dakar.

Dans les résultats obtenus, l'auteur a mis en lumière six paramètres qu'il a évalué : les qualités physiques ; la conduite motrice ; les connaissances théoriques ; les qualités psychosociales ; la discipline et le progrès. Ceux-ci ont été évalués en athlétisme, en sport collectif et en gymnastique, et ont laissé transparaître une prédominance des qualités physiques et de la conduite motrice sur des aspects tels que les connaissances théoriques et les qualités psychosociales dont les pourcentages de prise en compte lors de l'évaluation sont restés faibles. Les conclusions tirées par l'auteur ont permis de dégager trois enseignements :

- Le premier est la grande influence du système d'évaluation sur la pratique évaluative de l'enseignement en EPS ;
- Le deuxième est le très peu de place accordée à l'évaluation des apprentissages cognitifs et ;
- Le troisième est que le système d'évaluation utilisé possède toutes les caractéristiques d'une forme d'évaluation punitive.

Cependant, un examen approfondi révèle des insuffisances. En effet, au plan méthodologique, l'auteur n'a pas formulé d'hypothèses de recherche et s'est contenté de questions de recherche pour mener son étude. Tout comme sa population ne s'est limitée qu'aux seuls enseignants d'EPS, délaissant les élèves qui auraient pu apporter des réponses contradictoires à celles données par les premiers. Au plan conceptuel et théorique, l'étude a été menée à un moment où l'APC et les théories explicatives qui la sous-tendent n'étaient pas encore implémentés dans le système éducatif en Afrique subsaharienne.

Dupont et Lafontaine (2018), dans l'objectif d'investiguer la mesure dans laquelle l'effet des performances moyennes des pairs peut varier en fonction du sexe et du niveau de performance de l'élève, ont étudié la possibilité que l'influence des performances moyennes de l'école sur les aspirations professionnelles varie en fonction des performances de l'élève. Ils ont formulé deux hypothèses, la première : le lien positif entre les performances moyennes de l'école et les aspirations professionnelles sera de plus grande ampleur pour les filles que pour les filles et garçons et la deuxième : l'effet des performances moyennes sur les aspirations sera de plus forte ampleur pour les élèves les plus faibles.

L'étude a été menée sur 2495 élèves de 15 ans répartis dans 95 écoles et l'instrument de collecte de données utilisé était principalement le questionnaire. Une analyse multi-niveaux à l'aide de la procédure Proc Mixed pour effectuer le test de la variance usité. Ils ont obtenu comme résultats la mise en évidence de l'importance du contexte scolaire où l'élève évolue dans la formation de son concept de soi scolaire, mais aussi de ses aspirations professionnelles. La conclusion a été que tous les élèves ne sont pas sensibles aux performances de l'école ; néanmoins, leurs performances scolaires influencent leurs aspirations professionnelles.

Toutefois, l'on pourrait relever sur le plan méthodologique quelques manques. Ainsi, pour l'échantillon sollicité, seuls les élèves ont été sollicités alors que les enseignants auraient, grâce à leur proximité vis-à-vis des élèves, jeté un regard pertinent et donné un avis, congruent ou pas, susceptible d'influencer les résultats obtenus par ladite étude. Au plan conceptuel et théorique, l'étude a été menée sans prendre en compte l'effet du développement des compétences réelles des apprenants sur leurs aspirations et la détermination de leur choix professionnel futur. En effet, l'APC, quand elle est implémentée, influence les acquisitions des élèves et influence voire détermine les orientations professionnelles futures de ces derniers.

Notre étude se justifie également par son ancrage dans notre domaine et spécialité d'étude que sont les sciences de l'éducation, et précisément le développement et l'évaluation

des curricula. Mialaret (2017) définit les sciences de l'éducation comme « l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, d'évaluation et d'évolution des situations et faits d'éducation ». Partant de cette définition, le processus d'enseignement et d'évaluation en EPS demande qu'on s'attarde à un moment sur l'évaluation des procédés, outils et instruments qu'elle utilise afin de conforter sa participation à la promotion d'une éducation de qualité. De surcroît, l'implémentation de l'APC en tant que paradigme pédagogique en EPS est corrélée avec la modification des stratégies et méthodes d'enseignement ainsi que des moyens et méthodes d'évaluation dont l'influence pourrait être mesurée sur les résultats escomptés de l'apprentissage (notes de l'élève) tel que le préconise le modèle de développement curriculaire proposé par Tyler en 1949. Notre étude s'inscrit ainsi en droite ligne des objectifs poursuivis par les sciences de l'éducation tout comme elle s'intéresse aux faits éducatifs.

Enfin, notre étude se justifie par son originalité. En effet, rares sont les études sur l'APC en EPS ; la majorité d'entre elles s'est focalisée sur les disciplines d'enseignement telles que le français, les mathématiques, sur la didactique et l'histoire de la pédagogie. En outre, en EPS, le problème de la pertinence du dispositif d'évaluation n'a pas été largement abordé et plus encore en lancer de poids.

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Selon Gauthier (2009), le problème de recherche se conçoit comme « *un écart conscient que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous devrions savoir, jugé désirable* ». L'exposer, c'est présenter tour à tour, la situation idéale, la situation factuelle et enfin l'écart entre les deux. Nous allons dans ce cas présenter la situation normale et la situation anormale qui a suscité notre questionnement.

Au terme d'une phase d'enseignement/apprentissage en EPS, une séquence d'évaluation des acquisitions est programmée. En effet, selon le document cadre d'orientation curriculaire produit par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC, 2004), cette évaluation des élèves se fonde sur la mesure des acquisitions au plan cognitif, au plan socioaffectif et au plan psychomoteur. Ce n'est qu'à l'issue de celle-ci que l'élève peut être déclaré compétent, car ayant développé et mobilisé des ressources issues de ces trois domaines d'apprentissage ainsi que le prévoit la fiche de préparation de la leçon d'EPS ci-après arrimée à l'APC et validée à l'issue de l'atelier national de validation des programmes de formation des Maîtres adjoints d'EPS (MAEPS) en décembre 2018. Elle

précise des critères de réalisation et de réussite requis pour le développement des compétences en EPS.

Au moment de l'évaluation, l'élève pourrait ainsi interagir avec son environnement avec efficacité et résilience. Cette interaction se ferait avec réussite grâce à la qualité du l'instrument d'évaluation utilisé.

FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON PRATIQUE D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Etablissement :	Famille de situation :	Date :
Noms et Prénoms de l'enseignant :	Thème dominant :	Lieu :
Grade :	Compétence propre :	Séquence :
Qualité :	Compétence (s) attendue (s) à la fin du cycle	Unité d'apprentissage :
Classe :	Compétence (s) transversale (s) :	Leçon n° :
Niveau :	Titre de la leçon :	Horaire :
Effectif : Présent(s) : Absent(s) : Dispensé(s) :	Objectif de la leçon :	Durée :
Garçons : Filles :	Activité (s) support (s) :	Outils pédagogiques :

ÉTAPES	PARTIES ET DURÉE	ACTIONS	SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE	CONSIGNES	CRITÈRES DE RÉALISATION	CRITÈRES DE RÉUSSITE
INTRODUCTION	PEM	Présentation de la (les) situation–problème (s)					
		Analyse et déduction du problème					
		Prise de position et planification de la résolution du problème					
	MET	Échauffement					
RÉALISATION	PP	Résolution du problème					
		Objectivation et Autoévaluation					
		Consolidation et/ou enrichissement					
CONCLUSION	RAC	Relaxation					
		Réinvestissement					
	REM						

ÉVALUATION : _____

PROJECTION : _____

D'après les Instructions officielles n° 028 du 13 octobre 2013 portant sur l'enseignement et la pratique de l'EPS dans les établissements scolaires et les universités, l'EPS est une matière d'enseignement spécifique au regard de son objet d'enseignement. En effet, contrairement aux autres disciplines, le corps humain agit avec lui-même, avec son environnement social et son environnement physique et ses relations constituent les objets d'apprentissage, les champs d'intervention par le biais desquels des compétences sont développées chez chaque apprenant. Le modèle pédagogique par compétences vient renforcer les pratiques antérieures d'enseignement-apprentissage et d'évaluation y relatives, lesquelles permettent aux élèves de développer des compétences qui leur seront utiles tout au long de leur vie. Selon ses Instructions (idem : 7-8) « *l'évaluation vise à déterminer si l'apprenant a atteint ou non les compétences attendues au terme d'une période d'apprentissage donnée* » ; c'est ainsi que les paramètres à évaluer sont :

- les tâches de gestion générale (ponctualité, assiduité, tenue vestimentaire, ...) ;
- les habiletés motrices (technique, expression, tactique, coordination, aspect technico-tactique, etc.) ;
- les capacités physiques (qualités organiques, qualités musculaires, qualités perceptivo-cinétiques, ...) ;
- les connaissances théoriques (histoire ou règlement d'une discipline sportive, etc.) ;
- l'aspect socio-affectif (mesure des besoins, des motivations des apprenants, etc.).

Or force est de constater que, malgré le processus d'implémentation de l'APC entamé depuis quelques années sur l'ensemble du territoire national, le dispositif modèle d'évaluation en EPS utilise en lancer de poids, un barème de cotation dont le principe est d'attribuer à la performance athlétique des élèves, des notes correspondantes (MINSEP : 2013). En effet, celui en vigueur en formation continue et aux examens officiels évalue les apprenants sur le plan de la performance psychomotrice tel qu'il est présenté dans les Programmes officiels d'enseignement de l'éducation physique et sportive (2013). Les enseignants d'EPS n'ont de choix que celui de donner une note conforme à la performance effectuée (cf. Annexe 4).

De plus, le rapport de l'enquête menée en 2017 auprès des enseignants d'EPS de la ville de Douala par la Délégation Régionale des Sports et de l'Éducation Physique du Littoral fait ressortir que 67 % des enquêtés déclarent qu'il existe une différence entre les performances obtenues par les élèves et le degré d'acquisition de compétences disciplinaires, méthodologiques et sociales. En effet, conformément au Socle National de compétences (2012), les élèves, au cours de la séquence d'enseignement/apprentissage/évaluation, devraient également développer des compétences autres que celles disciplinaires ; toutefois en EPS, au

terme de l'évaluation en lancer de poids, elles ne sont pas prises en compte puisqu'ils ne sont évalués que sur les acquisitions motrices développées et acquises (Rapport annuel des activités du Service des Sports Scolaires du Lycée de Ngoa-Ekelle, Année 2019 : 12).

Cette réalité semble remettre en cause les objectifs poursuivis par l'évaluation à laquelle est soumise les élèves notamment la pertinence des instruments utilisés qui ici paraissent limiter la mobilisation des ressources par les apprenants dans le contexte de l'application de l'APC et influencent, selon le type d'élève, ses performances (ses notes). C'est dans ce sens que David (2000), MacDonald et Brooker (1997) situent la grande difficulté d'avoir une évaluation objective en EPS dans la définition et l'application des critères et standards d'évaluation, et selon Lentillon-Kaestner (2008), les barèmes de cotation dûment utilisés en EPS ne reflètent pas ce que les élèves sont capables de faire, ni l'étendue des compétences développées par ces derniers hormis les capacités physiques acquises. Il en ressort une incohérence entre l'instrument d'évaluation utilisé et l'évaluation des acquis de l'apprentissage (ressources et compétences) attendus des élèves traduites par les notes obtenues.

L'écart entre l'application intégrale du cadre normatif de l'évaluation et les procédés actuels d'évaluation des élèves en EPS notamment en lancer de poids constitue le problème de notre étude. Il s'agit du non-respect dans l'application des normes et principes d'évaluation selon l'APC en lancer de poids ; c'est-à-dire la difficulté de mesurer les compétences développées par les élèves à la fin d'un cycle d'enseignement en lancer de poids.

1.3. PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDE

Notre problème a déjà fait l'objet de plusieurs recherches antérieures qui ont abouti à des diagnostics différents. En effet, Lentillon-Kaestner (2008) dans une recherche menée auprès des élèves de second degré en France met en avant les problèmes d'objectivité au niveau de l'évaluation en EPS déclinés ici en deux aspects, les choix des critères de notation dont l'imprécision décelable au niveau de la maîtrise d'exécution et au niveau des connaissances d'accompagnement nuit à l'objectivité de l'évaluation, et l'application des barèmes de notation dont l'interprétation objective cause des difficultés aux enseignants en lien avec leur expertise et leur familiarité vis-à-vis des critères. Cet état de choses entraîne des injustices perçues différemment tant au niveau du jugement de l'enseignement qu'à celui des notes inappropriées, des procédures de notation, des contenus inexistantes, du manque de clarté des tests, des différences de maturité entre les élèves non prises en compte, de la faiblesse de chances pour un élève de donner le meilleur de lui-même, ...

Pour De Ketele (2011), dans l'évaluation des enseignements, l'enseignant est certes au cœur du dispositif, mais il ne faut pas oublier que les élèves pris en charge par l'enseignant sont la norme ultime de l'évaluation. À conditions équivalentes, la qualité d'un enseignement dispensé par un enseignant est d'autant plus grande que les performances des élèves concernées sont plus élevées. Plus exactement encore, le professionnalisme d'un enseignant est d'autant plus important qu'il a réussi à faire faire de grands progrès (différence entre les résultats au début et en fin d'année) à ses élèves et que ces progrès ne soient pas seulement le fait des meilleurs élèves, mais aussi de ceux qui avaient au départ les résultats les plus faibles. Le résultat des apprenants est ici fonction tant de la qualité des enseignements reçus, mais également la qualité des instruments d'évaluation utilisés.

Selon Tedesco (2016), citant Klein, aux problèmes retrouvés dans les évaluations visant à mesurer les résultats cognitifs, s'ajoutent les problèmes découlant des instruments d'évaluation visant à évaluer d'autres dimensions de l'enseignement telles que les compétences citoyennes, les représentations et les valeurs. Ce point de vue présente la difficulté que rencontre l'évaluation en EPS où les instruments d'évaluation ne permettent de mesurer que la performance physique des candidats mettant de côté les acquisitions liées aux compétences sociales à développer.

Cogérino et Mnaffakh (2008) mettent en évidence l'impact des ressources ou capacités initiales des élèves sur leurs performances (les déterminants génétiques, hormonaux - taille, poids, masse musculaire, souplesse, ... - et les déterminants sociaux tels que les acquis dus aux pratiques extrascolaires). Pour ces derniers, la note est influencée par ces critères. Toutefois, la quantité d'effort déployé par l'élève est pourtant l'un des critères majeurs d'évaluation et la mesure de la performance est progressivement remplacée par celle du progrès, de l'investissement, de l'engagement dans la tâche. Cela a comme conséquence la mise en place d'une justice distributive et certains arrangements évaluatifs, à l'exemple de remonter les notes, fixer une barre minimale, compenser une performance inhabituelle ou ratée, que l'approche par compétences devrait résoudre. La performance qui apparaît sous forme de note quand elle est faible, est relevée par des subterfuges de l'enseignant afin d'améliorer l'image que l'élève a de l'EPS et le rapport qu'il a à l'évaluation en EPS.

Famose (1990) rappelle qu'en lancer de poids, la difficulté n'est pas seulement liée aux caractéristiques objectives de la tâche à accomplir mais également à la complexité du geste à effectuer. Lors de l'évaluation, l'APC appelle prioritairement pour l'élève, la maîtrise des éléments techniques, la connaissance des notions de règlement et la performance motrice

effectuée. En dernier ressort, l'enseignant décide de la réalisation correcte ou pas du lancer. Le degré de difficulté peut avoir un effet motivant ou inversement sur l'élève.

Il apparaît ainsi plusieurs causes et conséquences au problème de recherche. Cette pluralité suscite des interrogations qui sont autant de questions de recherche.

1.4. QUESTIONS DE L'ÉTUDE

Les questions de recherche sont des énoncés interrogatifs qui reformulent et expliquent d'une certaine manière le problème identifié (N'da, 2015). Dans notre étude, nous avons une question générale et des questions spécifiques de l'étude.

1.4.1. Question générale de l'étude

Dans quelle mesure un dispositif d'évaluation aux normes de l'APC permet-il de mesurer les compétences développées par les élèves en lancer de poids ?

1.4.2. Questions spécifiques de l'étude

- Comment les pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids permettent-elles de mesurer les compétences développées par les élèves ?
- Dans quelle mesure la prise en compte de la cohérence de la planification de l'évaluation en lancer de poids permet-elle de mesurer les compétences développées par les élèves ?
- Dans quelle mesure la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids permet-elle de mesurer les compétences développées par les élèves ?

1.5. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

Une hypothèse est une supposition ou une explication que l'on se contente d'énoncer sans prendre position sur sa véracité, c'est-à-dire sans l'affirmer ou la nier ; pour Héran (2003), « une hypothèse est une thèse mal fondée, qui n'est pas encore étayée et qui finalement va se révéler juste ou fausse ».

Notre étude présente une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques de recherche.

1.5.1. Hypothèse générale de l'étude

Étant une réponse anticipée à la question générale de l'étude, notre hypothèse générale est formulée de la manière suivante :

« Un dispositif d'évaluation en lancer de poids aux normes de l'APC permet la mesure des compétences développées chez les élèves ».

1.5.2. Hypothèses de recherche de l'étude

Cette hypothèse a été opérationnalisée en trois hypothèses de recherche (HR) suivantes :

Hypothèse de recherche n° 1 : « Les pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids permettent la mesure des compétences développées par les élèves » ;

Hypothèse de recherche n° 2 : « La prise en compte de la cohérence de la planification de l'évaluation en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves » ;

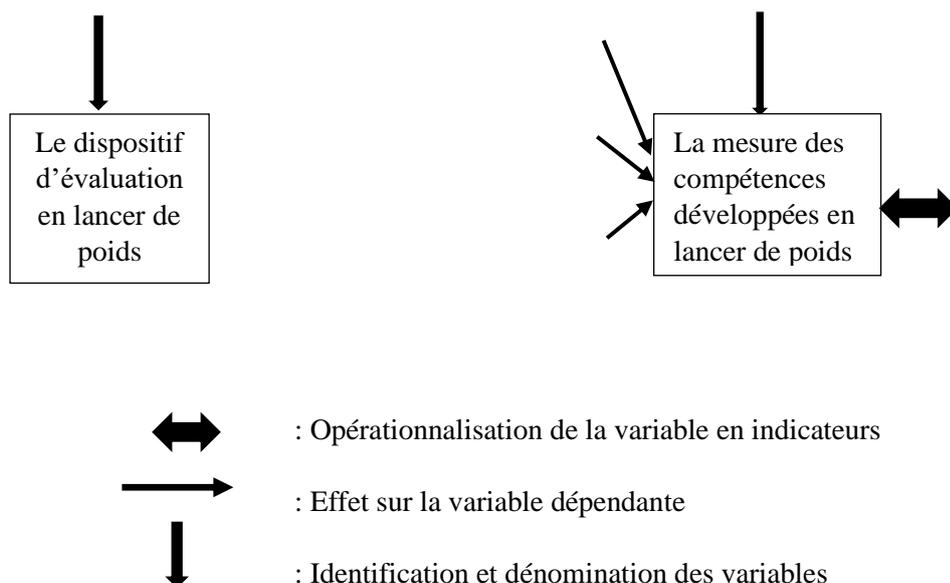
Hypothèse de recherche n° 3 : « La prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves ».

1.5.3. Variables et indicateurs du sujet de recherche

Les variables de l'hypothèse générale de l'étude « Le dispositif d'évaluation en lancer de poids aux normes de l'APC en lancer de poids permet la mesure des compétences développées chez les élèves » sont :

- Variable indépendante : le dispositif d'évaluation en lancer de poids avec comme indicateurs, les pratiques actuelles d'évaluation, la cohérence de la planification de l'évaluation, l'efficacité de l'exécution de l'élève ;
- Variable dépendante : la mesure des compétences développées en lancer de poids, avec pour indicateurs, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être.

Variable indépendante	Indicateurs de la variable indépendante : -les pratiques actuelles d'évaluation, - la cohérence de la planification de	Variable dépendante	Indicateurs de la variable dépendante : - Savoirs
-----------------------	--	---------------------	--



Source : Le chercheur

Figure 1 : Variable indépendante et variable dépendante.

La figure ci-dessus illustre l'opérationnalisation des variables indépendantes et dépendantes, et l'influence de la variable indépendante sur la variable dépendante.

1.6. OPÉRATIONNALISATION DES HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

Les hypothèses énoncées au chapitre 1 ont été opérationnalisées de la manière suivante :

Tableau n° 2 : Tableau synoptique de l'opérationnalisation des hypothèses

Sujet	Hypothèses	Variables	Indicateurs	Modalités
Dispositif d'évaluation et mesure des compétences développées par les élèves en lancer de poids :	HG : Le dispositif d'évaluation en lancer de poids aux normes de l'APC permet la mesure des compétences développées par les élèves	VD : Mesure des compétences développées	- Savoirs ; - Savoir-faire ; - Savoir-être.	- Oui - Non - Pas d'avis
		VI : Dispositif d'évaluation	- Pratiques actuelles d'évaluation - Prise en compte de la cohérence de la planification - Prise en compte de l'efficacité de l'exécution	- Oui - Non - Pas d'avis

Une étude menée auprès des enseignants d'EPS dans l'Arrondissement de Yaoundé III			- Prise en compte du retour réflexif de l'élève	
	HR1 : Les pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids permettent la mesure des compétences développées par les élèves	VD : Mesure des compétences développées	- Savoirs ; - Savoir-faire ; - Savoir-être.	- Oui - Non - Pas d'avis
		VI : Pratiques actuelles d'évaluation	- Approche par compétences ; - Barème de cotation ; - Connaissances, capacités et attitudes ; - Caractéristiques scolaires et sociales	- Oui - Non - Pas d'avis
	HR2 : La prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids permet la mesure des compétences acquises par les élèves	VD : Mesure des compétences développées	- Savoirs ; - Savoir-faire ; - Savoir-être.	- Oui - Non - Pas d'avis
		VI : Cohérence de la planification	- Sélection des actions motrices et des enchainements - Adaptation des actions aux capacités personnelles et aux contraintes de l'activité	- Oui - Non - Pas d'avis
	HR3 : La prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids permet la mesure des compétences acquises par les élèves	VD : Mesure des compétences développées	- Savoirs ; - Savoir-faire ; - Savoir-être ;	- Oui - Non - Pas d'avis
		VI : Efficacité de l'exécution	- Exécution et ajustement des actions motrices et des enchainements selon les gestes techniques démontrés ou expliqués	- Oui - Non - Pas d'avis

			<ul style="list-style-type: none"> - Application des règles de sécurité - Manifestation d'un comportement éthique - Remplissage du cahier de l'élève à chaque cours 	
--	--	--	--	--

1.7. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'objectif d'une recherche est le but scientifique que le chercheur veut atteindre et les moyens dont il dispose pour le faire (Trembley : 1968). Dans le cadre de notre étude, nous distinguons l'objectif principal et des objectifs spécifiques.

1.7.1. Objectif principal de l'étude

Il s'agit de vérifier l'existence et la force du lien qui existeraient entre le dispositif d'évaluation en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves. Précisément, il est question d'examiner le poids de la qualité et de la pertinence du dispositif d'évaluation sur le développement des compétences en lancer de poids par les élèves.

1.7.2. Objectifs spécifiques de l'étude

Il s'agit d'examiner concrètement :

Objectif spécifique 1 : Vérifier l'existence et la force du lien qui existerait entre les pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves ;

Objectif spécifique 2 : Vérifier l'existence et la force du lien qui existerait entre la prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves ;

Objectif spécifique 3 : Vérifier l'existence et la force du lien qui existerait entre la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves ;

1.8. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Pour Mimche (2018), l'intérêt est une utilité qui trouve son ancrage dans divers domaines.

L'objet de notre recherche est de savoir si les instruments d'évaluation des apprenants en EPS permettent d'obtenir les résultats d'apprentissage attendus et d'atteindre les objectifs du curriculum. À cet effet, elle présente un intérêt sur le plan pratique fondé sur l'utilité politique et sociale de recherche, théorique à la fois lié à la discipline et au champ scientifique et professionnel, mais également professionnel pour aider les enseignants à mieux atteindre les objectifs d'apprentissage.

1.8.1. Intérêt pratique

Notre étude jette une lumière nouvelle sur la nécessité d'avoir des dispositifs d'évaluation en EPS garantissant à tous les apprenants, qu'elles que soient leurs caractéristiques, une évaluation qui donne une mesure juste des compétences développées et acquises tout comme elle offre une opportunité pour mieux comprendre et réaffirmer l'importance de cette matière d'enseignement dans le système éducatif camerounais. En effet, les dispositifs d'évaluation utilisés dans le domaine de l'éducation contribuent à renforcer le système d'éducation en permettant spécifiquement de vérifier les acquis issus du processus d'apprentissage et l'atteinte des objectifs du curriculum.

1.8.2. Intérêt théorique

Cette étude porte sur les résultats de la réforme pédagogique du système éducatif camerounais en EPS. Compte tenu de la spécificité de cette discipline d'enseignement, elle ouvre un champ d'étude intéressant sur la qualité psychométrique de l'outil d'évaluation en EPS, ceci dans l'optique d'améliorer le système éducatif en général.

1.8.3. Intérêt professionnel

Les conclusions de cette recherche offriront des éléments utiles pour l'amélioration de l'évaluation en EPS en général et en lancer de poids en particulier ainsi que celle des pratiques évaluatives des enseignants qui sont l'objet de moult réflexions de la part de la communauté

éducative. Les élèves, cibles principales du processus éducatif, auront plus confiance dans le système d'évaluation en EPS et s'intéresseront ainsi davantage à cette discipline.

1.9. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Délimiter une étude, c'est en préciser le champ d'investigation ainsi que sa temporalité. Elle s'attache à la compréhension du sujet et à la détermination de la nature du travail.

1.9.1. Délimitation spatiale de l'étude

L'étude que nous menons se déroule au Cameroun, dans la Région du Centre, dans le Département du Mfoundi, plus précisément dans les établissements d'enseignement secondaire de l'Arrondissement de Yaoundé 3^{ème}.

1.9.2. Délimitation temporelle de l'étude

Notre étude s'étend du 13 octobre 2020 au 20 juillet 2022. Elle débute avec la validation de notre thème de l'étude et s'achève avec le dépôt de la mouture finale de notre mémoire auprès des autorités universitaires.

1.9.3. Délimitation thématique de l'étude

Elle porte sur l'évaluation en EPS en général et sur le dispositif d'évaluation en lancer de poids chez les élèves en particulier.

1.9.4. Délimitation théorique

Deux théories ont été convoquées dans cette étude toutes rattachées aux théories sur l'évaluation : il s'agit notamment du paradigme de l'intuition pragmatique et du modèle de l'évaluation au service de la pédagogie de l'intégration.

Au terme de ce chapitre, la problématique de l'étude a été présentée à travers le contexte et la justification de l'étude, la problématique spécifique, les questions de l'étude, la

présentation des hypothèses, son intérêt sur différents aspects et les délimitations qui la circonscrivent.

Cette partie induit pour le deuxième chapitre la recension des écrits sur le sujet de l'étude notamment la définition des concepts, la revue de littérature et les théories explicatives.

CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

La revue de littérature est un rappel sommaire de tout ce qui sous-tend l'étude. Elle a pour but de permettre aux chercheurs de se dégager des sentiers battus pour développer les nouvelles idées. Le présent chapitre est articulé autour de la définition des concepts clés qui fondent notre étude, de la recension des écrits publiés autour de ceux-ci et des théories explicatives du problème.

2.1.DÉFINITION DES CONCEPTS

Dans le souci de bien conduire notre investigation, il convient de définir les concepts afin d'en clarifier le sens et de faciliter la compréhension du travail. À cet effet, un concept peut se définir comme l'idée qu'on se fait d'un objet. C'est une représentation mentale abstraite d'un objet, d'une idée conçue par l'esprit. Notre travail en comporte plusieurs.

2.1.1. Dispositif d'évaluation

Le dispositif d'évaluation sera défini à travers les deux mots qui le composent.

Pour Figari (2008), un dispositif est, à la fois, un objet concret (observable : alternance, formation à distance, formation continue des enseignants, etc.) et une abstraction (découpage de phénomènes donnant lieu à une représentation précise et à une explication de leurs régularités : dispositif de lutte contre l'échec scolaire, dispositif d'ascenseur social, etc.).

Du point de vue d'une ingénierie éducative, Figari (1994, p. 24) rappelle la double définition habituellement reconnue de la notion de dispositif. Tout d'abord, c'est « la manière dont on agence les divers organes d'un appareil, d'un mécanisme ». Ce sens premier désigne « les différents phénomènes relatifs à la conception et à la construction du dispositif (ingénierie, participation des acteurs, modes de décision) » ; et au sens extensif, il s'agit de l'appareil lui-même, sa partie visible, donnée à voir (programme, projet, etc.). Le dispositif est dit « éducatif » parce qu'il joue lui-même, par hypothèse, un rôle formateur (par la mise en situation qu'il constitue).

Quant à l'évaluation, étymologiquement, elle vient de l'ancien Français « évaluer » dérivé de « *value* » qui signifie estimer une chose quant à son prix, sa valeur et sa quantité ou sa durée. Terme polysémique, elle peut aussi signifier appréciation, estimation, mesure, calcul d'inventaire, jugement, détermination de la valeur, ou de l'importance d'une chose. Elle désigne communément « *l'acte par lequel à propos d'un évènement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères* » (Noizet et Caverni, 1978).

Quant à Legendre (1993), l'évaluation est définie comme une démarche ou un processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.

En somme, nous pouvons retenir qu'un dispositif d'évaluation doit être compris comme étant une composante essentielle de l'intervention pédagogique indispensable pour juger de la progression réalisée par un élève en direction des objectifs et des résultats et pour fournir des informations fiables et précises aux intervenants de l'acte pédagogique.

2.1.2. Évaluation

Selon Bloom et al (1969), l'évaluation renvoie à un jugement qualitatif ou quantitatif établissant jusqu'à quel point le matériel et les méthodes correspondent aux critères.

Pour De Ketele (1986 : 42) :

« Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères cohérent avec un référentiel pertinent pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi fonder une prise de décision adéquate à la fonction visée ».

Cette définition semble être plus complète dans la mesure où elle met l'accent sur ce qui paraît essentiel dans l'évaluation, la prise de décision.

Il ressort de ces définitions que la finalité de l'évaluation est un jugement de valeur en vue de prendre une décision. Toutefois, définir le cadre de référence adéquat pour cette prise de décision apparaît comme déterminant dans la poursuite et l'atteinte des objectifs pédagogiques. D'où l'importance d'évaluer à partir de critères explicites, définis au début du processus d'apprentissage et permettant un recueil d'informations valides et fiables en vue de prendre les décisions les plus pertinentes possibles concernant chaque élève. Elle doit permettre à l'élève de s'ajuster, au parent d'appuyer l'action du maître pour aider l'enfant à réussir. Elle ne sert pas uniquement au remplissage des carnets de correspondance, car elle n'est pas l'administration d'un examen ou d'une interrogation ou encore d'un test. Ce sont des instruments qui servent à soumettre les élèves à la mesure dont le résultat se traduit par les notes.

Dans le cadre de notre recherche, l'évaluation est dès lors un acte didactique que pose un enseignant avec l'intention précise de recueillir des informations dans le but d'intervenir sur les besoins identifiés de l'enfant ou de sanctionner un cycle d'enseignement.

2.1.3. Mesure

Lors d'une évaluation, l'enseignant apprécie à la fois des connaissances et des compétences des élèves dans une tâche donnée. C'est une opération pratique qui permet de juger un seuil de réussite ; elle est un processus continu qui permet de porter un jugement sur la valeur d'un objet en se référant à un ou plusieurs critères. Ce processus comporte différentes étapes, méthodes et techniques, et est présent à tous les stades de l'apprentissage. Elle constitue un processus interprétatif et sert à renseigner l'enseignant sur les acquis de l'élève et sur sa méthode d'enseignement. Elle opère selon une démarche qui mérite d'être revisitée (Yasmine, 2013).

Elle suit ainsi plusieurs étapes jusqu'à la sanction obtenue par l'élève à la fin de son évaluation parmi lesquelles se retrouve la mesure.

Selon Plante (1994), mesurer c'est attribuer une quantité quelconque à un phénomène ou à un objet, à partir d'une règle d'attribution déterminée a priori. Pour De Landsheere (1971), c'est le fait d'attribuer des nombres à des objets ou à des événements, en suivant une règle rigoureuse. Quant à Durand et Blais (2009), la mesure est l'ensemble des opérations empiriques effectuées à l'aide d'un ou de plusieurs instruments de mise en forme de l'information, qui permet de classer un objet dans une catégorie pour une caractéristique donnée.

La notion de mesure prend de l'importance puisqu'elle agit sur celle de la performance scolaire qui, dans le domaine de l'éducation, est le degré de réussite scolaire jour après jour fondé sur une progression de l'élève dans les trois dimensions qui s'apprennent à l'école que sont les matières enseignées, les attitudes et comportements constructifs et la compréhension du monde (Couturier, 2014). Selon lui (idem), la performance scolaire en EPS est définie comme une prestation ou une réalisation motrice articulant logique sportive et logique didactique. Relativement à la logique sportive, l'élève doit produire une performance reconnaissable au regard d'un certain nombre de pratiques sociales. La performance est conçue comme la capacité à produire des formes expressives manifestant une sensibilité artistique et suscitant de l'émotion chez le spectateur. Pour la logique didactique, elle porte sur les intentions pédagogiques de l'enseignant en termes de transformations souhaitées ou de contenus que les élèves doivent s'approprier.

Dans de nombreux cas, cette performance apparaît sous forme de notes toutefois avec la pédagogie de l'intégration, des indicateurs de performance permettent de définir le degré de développement d'une compétence chez l'élève. L'un des dispositifs de mesure de la performance est le test ou l'épreuve. Pour Huteau (1981), le test est un instrument d'observation standardisé, permettant de décrire un comportement à l'aide d'une échelle numérique ou d'un système de catégories. D'après Bonboir (1985), un test est un procédé systématique permettant de mesurer un échantillon de comportement. Selon Piéron (1968), le test est une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès et de l'échec ou pour la notation numérique de la réussite. En pédagogie, une épreuve d'évaluation de la compétence est « *une situation qui permet de déterminer le niveau d'acquisition, par les élèves, d'une compétence à travers des savoirs et des savoir-faire déterminés, et en se référant à des critères adéquats, de manière à ce que les résultats entraînent une prise de décision adéquate* » (Gérard et BIEF, 2008).

En EPS, il s'agit du mode d'évaluation par excellence des acquis de l'apprentissage de cette discipline d'enseignement. Elle prend généralement en compte la mesure des performances physiques des apprenants selon un barème de notation connu d'avance de tous les acteurs impliqués. Elle se déroule à la fin de chaque cycle d'enseignement-apprentissage des disciplines sportives supports de cette matière d'étude.

Dans le cadre de notre étude, des trois définitions de la mesure, celle de Durand et Blais (2009) apparaît la plus adaptée à notre étude parce qu'elle va au-delà de l'attribution d'un nombre à un objet.

2.1.4. Compétence développée

La notion de compétence se définit comme un ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.

Selon Meirieu (1989), une compétence est un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné.* ». Une compétence pour être appréciée se traduit par un résultat qui est une performance de l'acteur mis en situation.

Roegiers (2010) définit la compétence comme « la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressource en vue de faire

face à toute situation qui appartient à une famille de situation ». Tandis que pour Altet (1994,1996), c'est un ensemble de savoirs, d'attitudes et d'aptitudes que possède un apprenant.

Il se dégage ainsi, plusieurs types de compétences parmi lesquels les savoirs théoriques (savoir comprendre, interpréter), savoir procéduraux (savoir comment procéder), savoir-faire procéduraux (savoir opérer), savoir-faire expérientiels (savoir se conduire), savoir-faire sociaux (savoir se comporter), savoir-faire cognitifs (savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir-faire nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Le rapport de la commission Sud (1990), rédigé sous l'autorité de l'ancien président tanzanien Nyerere propose la définition suivante du développement : « *Le développement est un processus qui permet aux êtres humains de développer leur personnalité, de prendre confiance en eux-mêmes et de mener une existence digne et épanouie* ». Cela implique une construction de soi à travers des apprentissages.

Le développement d'une compétence repose fondamentalement sur la qualité de la compréhension des apprentissages et son utilisation fréquente et variée dans des contextes présentant des similarités. L'élève sera considéré comme compétent lorsqu'il saura agir avec habileté dans des conditions particulières et semblables. Pour Lave (1991), l'acquisition des savoirs est traitée comme une propriété découlant de la participation périphérique légitime d'une personne, considérée globalement, à l'activité d'un groupe partageant les mêmes pratiques. L'acquisition des compétences serait alors, pour Castillo, Matta, (2004), les connaissances opérationnelles nécessaires mobilisées par un apprenant au développement d'un savoir-faire particulier.

Dans le cadre de notre étude, l'on peut définir la compétence développée comme l'ensemble des ressources acquises mises en situation dans différents contextes notamment en situation d'évaluation ; cette orientation correspond davantage à notre compréhension de la compétence développée et à son application dans notre recherche

2.1.5. Approche par compétences

Le concept d'approche par compétences a été l'objet de plusieurs définitions quelques fois contradictoires depuis son introduction dans le secteur de l'éducation. Pour Bernard et al. (2007, p.557), l'APC est « un mouvement de réforme pédagogique issu du comportementalisme et héritier de la pédagogie par objectifs ». À contrario, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP, 2010) conçoit l'APC comme une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour des compétences en lien avec les

programmes d'éducation et de formation. Elle trouve sa justification dans le rejet de la pédagogie par objectifs et vise la résolution du problème de l'échec scolaire. Dans le même ordre d'idées, pour Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009, p. 12), l'APC est une « méthode d'élaboration des programmes qui se centre non plus sur les contenus d'apprentissage, mais sur leur mobilisation intégrée dans des situations problèmes ». Ces conceptions reflètent pour la plupart une concordance autour de ce qu'est l'approche par compétences, c'est-à-dire une approche orientée vers l'élaboration des programmes centrée sur le développement de compétences chez les apprenants.

Elle est dite approche pédagogique puisqu'elle constitue le modèle à suivre, le format type qui guide la dispensation de leçons et est défini par les instances politiques en charge de l'éducation. Au Cameroun, on en a distingué plusieurs parmi lesquelles l'approche par objectifs, la nouvelle approche pédagogique, l'approche par compétences, etc.

Au total, l'approche par compétences est mise en œuvre par le biais de programmes d'enseignement, par l'usage de stratégies et méthodes d'enseignement, mais également par l'utilisation d'instruments d'évaluation appropriés ; ceci vise le développement de compétences chez les élèves qui se reflèteront sous forme d'un savoir-agir opérant dans une situation sociale de référence ; ce qui nous permet de retenir la définition de Bocoum et al comme la plus adaptée à notre étude.

2.1.6. Lancer de poids

Le lancer du poids est une épreuve de l'athlétisme qui consiste à lancer une boule de métal, à la force des bras, le plus loin possible.



Source : 237actu.com

Photo 1 : Lancer de poids lors de l'épreuve pratique d'EPS aux examens officiels

Au Cameroun, il s'agit d'une discipline support de l'EPS qui est enseignée dans les établissements scolaires. Pour son enseignement, deux techniques sont préconisées. La première consiste à se placer à l'avant du cercle délimitant la zone de lancer et d'envoyer son poids avec une direction légèrement arrondie vers le ciel pour lutter contre la gravité et gagner de la distance, c'est le lancer en translation ; alors que la seconde, plus en vogue de nos jours, implique de faire une rotation comme pour lancer le disque, ce qui donne une force supérieure, que l'on dit centrifuge au jet, c'est le lancer en rotation.

Pour effectuer ce lancer, les engins utilisés obéissent à un poids, une matière et une circonférence définis d'avance par la réglementation.

Tableau n°2 : Caractéristiques des engins de lancers de poids utilisés en EPS

	Niveau d'apprentissage	Poids	Matière
Filles	Niveau 1	1-2 kg	Acier Laiton
	Niveau 2	2 kg	
	Niveau 3	3 kg	
Garçons	Niveau 1	1-2 kg	
	Niveau 2	3 kg	
	Niveau 3	4 kg	

Source : Le chercheur

2.2.RECENSION DES ÉCRITS

La recension des écrits est une démarche qui consiste à faire l'inventaire et l'examen critique des publications pertinentes qui portent sur un domaine de recherche avec pour objectifs majeurs de découvrir ce qui est connu et ce qui reste à étudier dans le domaine de recherche choisi et de déterminer le degré d'avancement des travaux de recherche ou des pratiques dans un domaine particulier d'investigation.

2.2.1. L'approche par compétences en EPS

L'approche par compétences a fait sa première apparition dans l'enseignement technique et professionnel à la demande du milieu des entreprises à la fin des années soixante-

dix et au début des années quatre-vingt. En prenant les compétences comme une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches, elle permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne.

Il est ainsi question de compétences que Reboul (1980) définit comme « ce qui va permettre au sujet de produire des comportements adaptés (réponses motrices) en nombre important, caractérisés par leur justesse (pertinence), mais aussi par leur imprévisibilité (adaptabilité) ». Pour Bouiffor et Buruk (2019), il met en avant les notions de pertinence et d'adaptabilité. En effet, dans une tâche qui lui est proposée, l'élève va devoir élaborer un certain comportement de façon à répondre à celle-ci de la plus juste des manières et ceci tout en s'adaptant.

Nouvelle approche dans l'apprentissage en EPS, l'APC s'appuie sur la façon dont l'apprenant acquiert le savoir. Il n'est donc pas question de réduire tous les efforts de l'enfant à la note, qui d'après cette nouvelle conception, ne renseigne pas fidèlement sur les progrès de l'apprenant. L'EPS vise le développement des capacités motrices et la pratique des activités physiques et sportives. Elle contribue à l'éducation, à la santé en permettant aux apprenants de mieux connaître ou de découvrir leur corps, à conquérir progressivement la maîtrise des objets, de l'espace, du temps et de se socialiser. Être compétent en EPS c'est être capable de s'adapter de façon pertinente aux situations variées des pratiques physiques. La compétence est ce qui va permettre au sujet de produire des comportements adaptés (réponses motrices) en nombre important, caractérisés par leur justesse (pertinence), mais aussi par leur imprévisibilité.

Reboul s'est intéressé à la notion de compétence dans le domaine de l'EPS et dit « qu'être compétent, c'est être capable de s'adapter de façon pertinente aux situations variées des pratiques physiques ». L'élève, au cours de sa scolarité, va vivre de multiples activités physiques dans le cadre de l'EPS, qui diffèrent les unes des autres. En ce sens, quelqu'un de compétent est en mesure de s'adapter à cette diversité d'activités physiques.

De même, selon Roegiers (2000), en EPS, la compétence est « la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations ». En d'autres termes, la compétence est toute action menée par un apprenant dans une situation donnée et dont le résultat est une performance. Une compétence ne se voit pas, on observe ses effets. Elle se révèle par la réussite de l'élève dans une tâche déterminée et est liée à des tâches concrètes et précises. C'est donc l'intégration dans une situation concrète d'un ensemble de connaissances et de savoirs. En EPS, elle se caractérise par la mobilisation d'un ensemble de ressources, son caractère finalisé, son

lien avec une famille de situations, son évaluabilité. La compétence fait appel à la généralisation, au transfert, à la durée et au réinvestissement de l'acquis pour une tâche et une action donnée.

Maitriser une compétence, c'est pouvoir mobiliser et réinvestir des connaissances, des capacités et des attitudes afin d'atteindre un objectif précis dans une situation donnée. L'approche par compétences est ainsi une forme de planification pédagogique qui vise le développement des compétences généralisables, transférables et durables. Ces compétences s'appuient sur des éléments préalables que sont : savoirs - savoir-faire - attitudes ou connaissances – capacités – attitudes. Ses objectifs sont :

- Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maitriser ;
- Donner du sens aux apprentissages ;
- Certifier les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes.

Par conséquent, la pédagogie par les compétences, en focalisant son objectif sur la mobilisation des ressources, réintroduit l'importance du sujet et du contexte dans lequel l'élève vit. Les apprentissages ne sont pas conçus pour développer les démarches intellectuelles, mais pour amener les élèves à résoudre des tâches qui sont inscrites dans la réalité et dans une globalité. Pour Van Lint-Muguerza (2015), elle rejette l'idée selon laquelle des apprentissages sans sens peuvent donner du sens et que des apprentissages hors de la globalité conduisent à la globalité c'est-à-dire que pour l'APC, l'enseignement d'une discipline sportive, quel qu'elle soit, doit s'enseigner dans sa globalité selon qu'elle se pratique. En effet, il revient à l'apprenant d'utiliser ses connaissances, son savoir-faire et même son savoir-être pour affronter et résoudre les situations-problèmes auxquels il est confronté. Ces compétences sont donc un savoir agir.

À l'éducation de base, l'APC est implémenté selon plusieurs entrées : par l'évaluation, par la formation des enseignants, par les outils didactiques et les manuels scolaires, par les pratiques des classes (Mahob, 2011). Tandis qu'au secondaire, celle-ci se fait par les situations de vie. La spécificité de l'EPS fait ressortir à propos l'étendue des situations de vie quotidienne auxquelles sont confrontés les apprenants et dont l'activité physique en est le moyen de résolution. De plus, par le truchement des activités physiques et sportives (APS), l'enfant se développe sur les plans : cognitif, car il recherche les solutions aux problèmes environnementaux que lui oppose la vie ; affectif parce que ces solutions peuvent être trouvées en compagnie d'un tiers et psychomoteur, car nécessitent le plus souvent des capacités, un potentiel physique propre.

Pour Van Lint-Muguerza (idem), l'APC ne réduit pas les difficultés de l'élève ni l'échec scolaire ; mais elle permet de focaliser l'attention sur une source de difficulté qui existait déjà

bien avant les compétences et de dévoiler certaines lacunes de l'apprentissage. Malgré que cela paraisse fastidieux pour les enseignants, enseigner par compétences favorise le développement sur sa pratique tout en permettant à l'élève de savoir où il va. L'APC cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble de ressources pour résoudre une situation. Ce n'est plus l'« objet » transmis, le « savoir » qui est au cœur de la relation enseignant/apprenant, c'est le « sujet » qui s'approprie ce savoir, c'est-à-dire l'apprenant. Elle doit lui permettre de repérer ses atouts et ses faiblesses et réguler la connaissance et l'estime de soi, leviers fondamentaux pour l'acquisition de nouvelles connaissances. En effet, au cours d'une leçon d'EPS, apparaissent deux grands profils d'élèves hormis ceux qui sont volontaires : ceux qui pensent tout savoir et qui ne voient pas en quoi les situations motrices proposées peuvent leur apporter quelque chose ; et ceux qui pensent être trop mauvais ou pas assez fort et ne veulent pas subir un nouvel échec ou faire preuve d'incompétence.

D'après Perez-Cano et Pécaud (2015), l'élève se retrouve en milieu scolaire pour pouvoir développer ses ressources et en même temps construire des compétences qui vont être un gage d'efficacité au regard de la logique de l'activité. Jouer sur l'acquisition des compétences permet d'être plus efficaces dans les activités menées, d'intégrer un ensemble d'expériences spécifiques aux APS enseignées ; et l'aspect méthodologique et social, d'être plus conscient de son potentiel et d'utiliser au mieux ses ressources dans les activités.

En définitive et eu égard à ce qui précède, l'APC a été introduite par une réforme curriculaire qui a conduit à des modifications apportées au système d'éducation camerounais ; que ce soit en ce qui concerne les mécanismes institutionnels, les procédés didactiques, les stratégies pédagogiques ainsi que les méthodes et les moyens d'évaluation ceci dans le but de l'améliorer et d'atteindre les objectifs fixés par les institutionnels.

En EPS, nous retenons que l'APC concerne les changements paradigmatiques et programmatiques survenus notamment ceux relatifs aux programmes scolaires, aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, aux moyens et méthodes d'évaluation. Notre intérêt est orienté sur la mise en œuvre de cette réforme précisément l'arrimage de l'évaluation de l'EPS à l'approche par compétences.

2.2.2. Le concept d'évaluation par compétences en EPS

Pour Boutin (2004), le problème de l'évaluation dans la perspective de l'APC est particulièrement complexe. Le paradoxe qui marque les réformes de l'éducation apparaît ici de façon évidente : comment répondre à des compétences attendues d'une part et procéder à

l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste ? La plupart des systèmes éducatifs qui optent pour l'APC ont fini par imposer des examens à la fin de chaque cycle de l'école primaire et conserver les épreuves qui ponctuent la fin du niveau secondaire, etc. Il y a là un paradoxe que certains observateurs n'ont pas manqué de souligner à juste titre. Les enseignants, pour leur part, en sont venus à jouer sur les deux plans : d'une part, une pédagogie souple liée à l'autoévaluation et, de l'autre, un « bachotage » dans le but de préparer leurs élèves aux examens officiels.

L'évaluation par compétence est un levier de l'apprentissage. Par elle, l'élève se rend compte de ce qu'il sait faire et de ce qui lui reste à faire. Il est donc rendu plus responsable de ses apprentissages. Dans cette optique se pose le problème de la subjectivité de la note ou de l'appréciation. Étant entendu que chaque enseignant a ses critères d'évaluation qui lui sont propres, le caractère objectif de l'évaluation se trouve dégradé selon que d'un enseignant à un autre, d'une discipline à une autre, les critères d'évaluation et le jugement porté varient.

D'après le Guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration (2011), le système d'évaluation présente sept (07) valeurs directrices. Au terme de la scolarité :

- Le système d'évaluation doit servir à valoriser et à reconnaître au lieu de sanctionner ou de sélectionner ;
- Il doit promouvoir la culture de la réussite ;
- Il doit accompagner les élèves en difficulté en opérant une remédiation appropriée et efficace ;
- Il doit défendre l'autonomie et la responsabilisation des élèves tout en veillant à l'équité et l'égalité des chances ;
- Il doit permettre à l'élève de développer des compétences et de faire face à des situations complexes sans pour autant omettre l'acquisition des ressources ;
- Il doit accorder une place de choix à l'évaluation formative, prévoir à cet effet des dispositifs appropriés et instaurer une période au début de chaque année pour l'évaluation de l'orientation ;
- Quoiqu'elle ne soit pas destinée au niveau primaire, l'orientation doit prendre en considération les aspirations des élèves, leurs besoins et ceux de la société tout en favorisant l'acquisition des compétences.

Dans la pédagogie de l'intégration portée par l'APC, l'évaluation des acquis doit tenir compte à la fois de l'évaluation des ressources et de l'évaluation des compétences. Cela

implique que les acquis des élèves seront évalués de différentes manières et à des moments différents.

Les ressources regroupent tout ce qui peut permettre à un élève de résoudre une situation. On distingue les ressources internes à l'élève que les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence et les ressources externes qui représentent tout ce qui pourra être mobilisé en dehors de la personne. Elles peuvent être matérielles (supports iconiques ou graphiques, papier, logiciels, matériels de géométrie, calculatrice, ...), sociales (réunion, réseau de relations, ...), procédurales (algorithme, règlement, ...).

Selon Merle (2018), l'évaluation des apprentissages fait l'objet de deux représentations concurrentes et contradictoires : les pratiques d'évaluation centrée sur le produit et les pratiques d'évaluation centrées sur le processus. Dans la première représentation, le professeur enseigne, les élèves écoutent, participent éventuellement et apprennent leurs leçons, et avant la fin du trimestre sont évalués. Quant à la deuxième représentation, le professeur, pendant son enseignement, pose des questions et apporte des corrections immédiatement. Allal (1999) parle à ce propos de régulation interactive.

Les stratégies d'évaluation des apprentissages sont traduites entre autres par les opérations suivantes :

- Instrumentation : Dans la démarche d'évaluation, pour évaluer les apprentissages des élèves, l'enseignant doit disposer d'instruments de mesure qui peuvent être des questionnaires, des grilles d'observation ou encore des épreuves pratiques ou écrites. Le type d'instrument de mesure utilisé dépend du domaine taxonomique à évaluer. Pour le domaine psychomoteur, ce sont les instruments d'observation qui sont les plus utilisés, ainsi que les instruments de mesure physique comme le chronomètre, le décimètre, la toise et autres.
- Notation : La notation peut émaner d'une demande institutionnelle ou d'une décision délibérée de la part de l'enseignant. Elle implique l'utilisation d'une échelle, que celle-ci soit une échelle d'ordre ou une échelle numérique (Noizet & Caverni, 1978). Noter revient donc à différencier, classer, c'est-à-dire situer un élève par rapport à ses pairs en fonction d'une règle explicite (barème) ou implicite (Maccario, 1989). La notation peut revêtir le caractère d'objectivité (l'enseignant, pour noter les élèves, utilise le même modèle de référence et la même norme) ou celui-ci de subjectivité (l'enseignant note les élèves par l'intermédiaire d'une comparaison entre les productions de ceux-ci et un modèle de référence inscrit dans ses structures cognitives).

- **Rétroaction** : La rétroaction est l'information que l'enseignant donne à un élève après avoir analysé, noté comment celui-ci évolue dans la réalisation d'une tâche. Ladite information vise à aider l'élève à s'améliorer et à développer la compétence visée. Le but de la rétroaction est de réduire l'écart entre l'endroit où l'élève se situe dans sa progression et où l'enseignant souhaite qu'il se rende. Selon Allal (2007), elle constitue une information retour, qui évolue dans un contexte plus large de la régulation. C'est une opération de contrôle qui permet la reprise et la modification éventuelle d'une action en cours ou d'une action déjà accomplie.

En conclusion, l'évaluation des ressources ou des compétences repose sur la détermination des critères et des indicateurs qui sont le signe observable de l'utilisation et de la mobilisation d'une ressource ou d'une compétence. En EPS, les critères d'évaluation peuvent ainsi être rattachés aux différents domaines d'une compétence.

2.2.3. Les critères de l'évaluation selon l'APC

Pour De Ketele (1986), l'évaluation en EPS devrait revêtir un caractère rationnel de la part de son observateur et se caractériser par :

- **La validité** : l'évaluation des compétences doit être faite suivant les conditions acquises, et permettant à l'apprenant de produire les résultats escomptés. C'est la validité de construction des situations d'évaluation ; c'est-à-dire la capacité à mesurer réellement ce qui doit être mesuré selon ce que l'on veut évaluer.
- **La fiabilité** : celle-ci garantit des résultats cohérents et lorsqu'elle est appliquée à une vérification de compétences, des rendements identiques devraient recevoir la même note.
- **L'objectivité ou la fidélité** : elle permet d'assurer que les opinions personnelles de l'évaluateur n'influencent pas les résultats de l'évaluation. Les résultats doivent être attribués conformément à la norme (barème de notation) et définis à priori sur des bases textuelles. Autrement dit, une évaluation sera dite objective ou fidèle si la nature des informations qu'elle fournit et/ou les appréciations qu'elle conduit à formuler ne dépendent pas de la personne (observateur, évaluateur) à qui son utilisation est confiée. Idéalement, il faudrait donc que les mêmes événements ou comportements soient perçus et/ou interprétés de la même manière, avec la même fréquence ou la même intensité par les différents utilisateurs.

- Le discernement : lors d'une évaluation, il permet à l'évaluateur de détecter les différents niveaux des candidats et de faire une distinction entre un rendement normal et supérieur à la normale. Pour ce faire, une échelle de notation à quatre échelons est conçue pour indiquer le rendement des candidats et permet d'établir une distinction plus précise entre eux, plutôt que d'accorder simplement la note de réussite ou d'échec.
- La représentativité : une évaluation sera dite représentative si elle contient un échantillon de tout le matériel didactique et évalue chaque domaine de compétences et de connaissances nécessaires pour s'assurer que toutes les exigences de compétences ont été respectées. Autrement dit, l'évaluateur doit par des stratégies qu'il mettra en place mobiliser toutes les compétences de l'apprenant et s'assurer que tout le matériel didactique nécessaire à la réalisation de la performance optimale de l'élève est réuni.

L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) dans son guide n° 5 intitulé Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation, distingue quatre caractéristiques de l'évaluation selon l'APC :

- Une évaluation multidimensionnelle : la compétence étant multidimensionnelle, l'évaluation de son acquisition se doit de l'être également. Ainsi, les situations proposées doivent amener l'apprenant à faire appel aux différentes de la compétence ; c'est-à-dire les connaissances, les capacités (habiletés) et les attitudes. Cependant, bien que l'évaluation doive tenir compte de trois dimensions à des degrés divers, elle ne doit pas porter directement sur elles, mais plutôt nécessiter leur mobilisation. Il est nécessaire de tenir compte de toutes les dimensions importantes d'une compétence au moment de l'évaluer.
- Une notation dichotomique : L'APC amène à une échelle d'évaluation dichotomique. L'apprenant ne peut obtenir qu'un seul des deux résultats possibles : soit la totalité ou aucun des points alloués par rapport à un critère. Cependant, l'atteinte partielle ou graduée d'un critère d'évaluation est une information importante en évaluation formative, mais doit pouvoir être tranchée au moment de la sanction. L'on doit pouvoir constater le succès ou l'échec. Un critère peut être réussi partiellement puisqu'il a été jugé essentiel à la démonstration de la performance.
- Des seuils de réussite variables et déterminés : chaque compétence du référentiel fait l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction. L'apprenant reçoit un verdict. Succès ou échec, selon qu'il a atteint ou non le seuil de réussite. Les référentiels sont conçus de façon à ce que pour obtenir un diplôme, l'apprenant doive réussir toutes les compétences du référentiel de formation selon la performance ou les qualités attendues

au seuil de l'intégration à la société comme valeur potentiellement positive. Dans les spécifications et les fiches d'évaluation de l'apprenant, le seuil de réussite est traduit en point. Ce seuil, fixé distinctement pour chacune des compétences est déterminé après analyse des pondérations attribuées à chacun des critères d'évaluation. Il doit être suffisamment discriminant pour permettre de baliser la réussite et de trancher quant au succès ou à l'échec, et si nécessaire, d'inscrire en échec un apprenant qui ne fait pas à ces critères essentiels.

- Une interprétation critériée : l'interprétation des résultats de l'évaluation des compétences en formation, s'appuie sur des aspects observables et des critères d'évaluation. L'interprétation critériée, permet d'établir à l'aide des critères, si une personne a atteint le niveau d'apprentissage requis, pour ce qui est de la performance au regard de la tâche, d'une activité ou d'un ensemble défini de tâches et d'activités. Elle met l'accent sur les accomplissements, plutôt que sur le rang des apprenants et les comparaisons qui pourront être effectuées. Les différents critères sur lesquels l'apprenant est évalué découlent directement des éléments de critères de performance des référentiels de formation. Le seuil de réussite doit donc être déterminé pour chaque compétence de référentiel. Ce seuil constitue le niveau à partir duquel on peut considérer que la compétence est atteinte. Aussi, les critères sur lesquels pourraient se fonder un évaluateur pour diriger toute évaluation et ceci dans un contexte où l'APC est un atout important dans notre système éducatif peuvent être les suivants : l'assiduité au cours, la participation au cours, le critère de réalisation, le critère de réussite.

En définitive, de nombreux paramètres sont les supports d'une évaluation réussie des élèves par l'enseignant. Dans le cadre de notre étude, les critères présentés par De Ketele sous-tendent l'objectivité de l'évaluation des apprentissages en EPS.

2.2.4. Les déterminants de la performance scolaire

La performance scolaire des élèves est influencée par de nombreux facteurs. Dans la littérature et d'après les travaux de Mohammed (2017), ils sont rangés en quatre catégories de déterminants.

2.2.4.1. Les déterminants liés à l'environnement et au milieu familial

De nombreux facteurs issus de l'environnement et du milieu familial de l'élève influencent sa performance et sa réussite scolaires. Il s'agit notamment du statut socioéconomique qui prend en compte leur niveau de scolarité et leur profession ainsi que le revenu familial. En effet, plus le parent est instruit, plus il constitue une source de motivation pour son enfant, il est par ailleurs un soutien de poids pour l'accompagner durant son parcours. De même, les ressources financières mises à la disposition de son éducation favorisent l'expression de son plein potentiel et son succès tout comme le nombre d'enfants composant la fratrie détermine le temps accordé à chacun par le parent.

2.2.4.2. Les déterminants liés aux caractéristiques individuelles

On retrouve dans cette catégorie figure le sentiment de bien-être à l'école ressenti par l'élève qui comprend les conditions de l'école, les relations sociales, les moyens d'épanouissement personnel et l'état de santé (Konnu et Rimpela, 2002) dont l'absence peut influencer sur le rendement, la motivation et l'attitude de l'apprenant à l'égard des apprentissages.

Plus loin apparaissent les activités scolaires et l'effort individuel qui figurent parmi les caractéristiques individuelles les plus importantes et qui affectent généralement les notes obtenues par l'élève. L'effet genre induit positivement ou négativement les résultats scolaires, car les approches et stratégies d'apprentissage sont différentes qu'on soit une fille ou un garçon dont l'impact s'exerce sur la motivation, l'auto perception et les aptitudes sociales qui ont eux aussi un effet sur les performances scolaires.

2.2.4.3. Les déterminants liés aux caractéristiques des établissements scolaires

L'école dans son ensemble n'influence pas de manière notable les performances scolaires de ses élèves. Cependant, les caractéristiques et les ressources de celle-ci peuvent stimuler les apprentissages et induire de meilleurs résultats ; notamment en termes de ressources matérielles et humaines ou encore en termes de taille des classes pour ce qui est de la caractéristique majeure.

2.2.4.4. Déterminants liés aux caractéristiques du système éducatif

Deux déterminants importants influencent ici les performances scolaires des enfants : l'impact du préscolaire et l'impact du redoublement. Plus tôt les enfants inscrits sont dans le cycle préscolaire, moins ils sont sujets au redoublement plus tard tandis que le redoublement a un effet parfois négatif sur son progrès cognitif, sa motivation envers l'école et son orientation.

Le système éducatif permet ainsi à l'apprenant d'obtenir les meilleurs résultats lorsqu'une synergie s'installe entre les différents acteurs et les ressources mises à contribution pour l'éducation de qualité des apprenants.

Au final, plusieurs facteurs expliquent le rendement scolaire d'un élève et certains d'entre eux sont liés aux caractéristiques des enseignants, mais également à l'environnement social et scolaire de celui-ci. Il faudrait ainsi comprendre que la réussite scolaire d'un élève n'est pas seulement liée à ses caractéristiques, mais également à divers paramètres. En EPS, ces déterminants extérieurs à l'apprenant semblent moins influençant parce que l'évaluation repose de prime abord et avant tout sur la performance psychomotrice de l'évalué ; les aspects cognitif et affectif étant relégués en arrière-plan. Cependant,

2.2.5. Les liens entre la performance des élèves et les caractéristiques des enseignants

L'implémentation de l'éducation pour tous (EPT) a entraîné le recrutement massif d'enseignants ; ce qui a eu pour corollaires la hausse de scolarisation accompagnée de la baisse de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2014). D'après cette étude menée par l'UNESCO, la question du rôle des enseignants et son influence sur la qualité de l'éducation reviennent au centre des débats. Selon l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP, 2014), la qualité des apprentissages est fortement liée à celle des enseignants et pour Bernard et al (2004), 27 % en moyenne en Afrique subsaharienne francophone, « l'effet-maître » (effet global de l'enseignant sur les acquisitions scolaires) explique la variation des niveaux de réussite des élèves.

Aussi, l'enseignant est le principal facteur en termes d'impact sur les performances des élèves au niveau de l'école (Bruns et Luque, 2014). L'enseignant est l'un des facteurs susceptibles d'aider l'enfant à apprendre et il reste le facteur le plus influençant pour l'amélioration des niveaux d'acquis des élèves même quand ces derniers proviennent des milieux différents (Hattié, 1992, cité dans UNESCO, 2005 : 172).

« L'effet-maître » subit parfois l'influence des facteurs tels que le niveau académique des enseignants, leur formation, leur niveau de salaires, mais est davantage significativement influencé par les facteurs contextuels comme l'absentéisme d'un enseignant (réduction du temps d'enseignement, des facteurs administratifs comme un retard de paiement qui peut affecter la motivation de l'enseignement. Cet effet subit ainsi les effets de « l'effet-contexte » et de « l'effet-classe » ; d'autant plus que s'ajoutent les caractéristiques et les compétences sociales de l'enseignant telles que son charisme et sa capacité de motiver ses élèves. Le lien entre l'enseignant et la performance des élèves est tenu, car l'enseignement joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre d'une éducation de qualité.

2.2.6. L'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires

Les deux approches mettent en avant la notion de rapport entre un objet sur lequel on recueille une information, le référé et un référentiel qui sert de critère à la comparaison.

Dans ses travaux, il a défini l'évaluation comme une activité de comparaison entre un objet observé et un système de référence ce qui implique une mesure et une évaluation du lien de conformité entre les différentes caractéristiques de l'objet. S'adossant sur cette définition, il dégage sept composantes d'un dispositif qui devrait servir à caractériser cet objet et son système de référence. Il s'agit de :

- La population qui se définit en termes de lacunes, de manques et de besoins ;
- Les objectifs du dispositif qui doivent être cohérents avec ceux du système scolaire ;
- Les ressources qui peuvent être institutionnelles, humaines, financières, matérielles, temporelles, spatiales, scientifiques. On distingue aussi les ressources prescrites, les ressources réelles et les ressources nécessaires ou souhaitables ;
- L'environnement qui comprend les aspects physiques, légaux, financiers, sociaux, politiques du dispositif, mais également les représentations sociales. C'est le contexte dont le cadre normatif en constitue l'un des éléments essentiels. Il est constitué de l'ensemble des prescriptions légales, éthiques, pratiques, déontologiques qui régissent formellement ou informellement directement ou indirectement le dispositif ;
- Les actions et rétroactions qui lient les composantes de base du dispositif et ses effets ;
- Les effets qui comprennent les résultats attendus du dispositif et même ceux inattendus et sont à même de modifier le dispositif qui les a fait émerger ;
- L'espace/temps qui représente le site ou le moment de l'opérationnalisation du dispositif.

Au final, un dispositif scolaire est pertinent ou est de qualité tant qu'il prend en compte les différentes caractéristiques évoquées, mais également s'il permet de mesurer, pour ce qui est du dispositif d'évaluation, les objets d'évaluation prédéfinis.

2.2.7. Les types d'évaluation

Selon la typologie développée par Bloom, Hastings et Madaus (1971), on distingue trois types d'évaluation : sommative, formative et diagnostique.

2.2.7.1.Évaluation sommative

Selon Scriven (1967), l'évaluation sommative est une évaluation finale et externe qui consiste à apprécier l'ensemble des changements survenus dans une action de formation, dans le but d'en informer une équipe (de formateurs) devant alors se prononcer et prendre des décisions. Cette définition se focalise sur la fonction sociale de l'évaluation sommative, c'est-à-dire la divulgation d'un résultat à une équipe dans le but de prendre une décision. En milieu scolaire, ceci fait référence à l'équipe éducative d'une classe qui prend des décisions d'orientation au regard des notes.

Pour Hadji (1989), l'évaluation est dite sommative « lorsqu'elle se propose de faire le bilan (la somme) après une ou plusieurs séquences ou, de façon plus générale, après un cycle de formation ». Destinée à montrer sous forme d'une note, l'écart entre les objectifs de l'enseignant et la performance de l'élève, elle est une étape-bilan visant à informer les parents et l'institution du niveau des élèves. Parfois, elle devient certificative quand elle conduit à la prise d'une décision importante comme la réussite à un examen ou le passage en classe supérieure (Talbot, 2012).

2.2.7.2.Évaluation formative

Le concept d'évaluation formative a été introduit par Scriven en 1967. Il est ensuite très utilisé ensuite par Bloom et al (1971). De prime abord, l'évaluation formative permet de renseigner l'élève sur l'état de ses connaissances. Elle s'oriente ensuite vers une finalité informative au service de l'apprentissage, différemment de l'évaluation traditionnelle qui était orientée vers le contrôle des connaissances de l'apprenant.

Dans sa première acception, l'évaluation formative se définit selon Raynal et Reunier (2003) comme une évaluation continue des processus d'apprentissage ayant pour but d'informer à la fois l'apprenant et l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs. De nos jours, l'évaluation formative poursuit des finalités plus larges. Pour Perrenoud (1998) 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 ». Elle est ainsi une aide à l'apprentissage. Ainsi, pour Delorme (1987) « c'est bien en ayant la possibilité de faire part de l'état de leur travail, en pouvant vérifier s'ils sont sur la bonne voie, ou analyser pourquoi ils sont dans une impasse, que les élèves peuvent le mieux apprendre et progresser ».

L'évaluation formative est une évaluation au service des apprentissages, car permet d'identifier en quoi un élève éprouve une difficulté pour l'aider à la surmonter (De Landsheere, 1976). Par conséquent, elle ne se traduit pas en note et ne peut aboutir à un classement des élèves entre eux. L'erreur est un point d'appui permettant d'identifier ce qui n'a pas été compris et d'y remédier. L'évaluation joue désormais un rôle dynamique essentiel, non pour fixer un état, un niveau à un moment donné, mais pour le faire évoluer. Cette évaluation a une fonction pédagogique affirmée puisqu'elle a pour but de renseigner le maître sur ses propres pratiques au regard des résultats des élèves et d'ajuster son enseignement en fonction des écarts constatés par rapport aux objectifs fixés.

Les travaux de Bonniol, Amigues, Guignard et Genthon (1978) ont mis en évidence l'évaluation formatrice ; ceux-ci ont consisté à démontrer l'incidence sur les performances des élèves et sur l'autogestion de leurs erreurs de l'appropriation des critères d'évaluation. Par la suite, Scallon (1982) fut à l'origine de l'appellation évaluation formatrice, proposant que l'élève lui-même assure la régulation de son apprentissage, la gestion de ses erreurs et de ses réussites. Cette forme d'évaluation repose sur trois objectifs fondamentaux : 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 processus d'anticipation et de planification de l'action.

2.2.7.3.Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique survient en début de séquence d'apprentissage dans le but de faire l'état sur les connaissances antérieures et spontanées des élèves devant servir de support pour les apprentissages nouveaux (De Ketele, 1988).

Selon Braxmeyer et al. (2004), les enseignants d'EPS utilisent beaucoup les évaluations diagnostiques. Seuls 12 % des enseignants de toutes disciplines la mettent en place, mais cette catégorie est composée de 80 % d'enseignants d'EPS. Dans leurs travaux, ces auteurs ont montré que les enseignants d'EPS, mieux formés en formation initiale, ont un profil particulier qui leur permet de prendre davantage d'initiatives et d'avoir une approche de l'évaluation plus collective.

L'évaluation diagnostique est conduite à la première séance d'apprentissage et fait généralement appel à une situation de référence en EPS, authentique, globale et respectant la logique interne de l'activité. Cette situation d'évaluation a pour but de faire émerger des difficultés et/ou de valider des acquis et présente des caractéristiques stables et conformes au problème fondamental de l'activité (Grehaigne et Cadopi, 1990). L'élève est ainsi plongé en situation ; ce qui permet à l'enseignant d'appréhender sa compréhension du système de règles, des interactions, des stratégies possibles. Elle permet aux élèves de se confronter au problème fondamental de l'activité et est régulièrement utilisée lors des évaluations formatives, voire sommatives (avec parfois quelques ajustements nécessaires) pour permettre une comparaison et mesurer les progrès.

In fine, les différents types d'évaluation permettent d'évaluer les acquisitions en apprentissages des élèves à différents stades du processus d'apprentissage, mais également d'évaluer le curriculum implémenté.

2.2.8. Les critiques de l'évaluation sommative

L'évaluation sommative fait l'objet de nombreuses analyses. En effet, contrairement aux évaluations diagnostiques et formatives, celle-ci donne lieu à une note présentant un enjeu important pour l'élève, car source de stress pour celui-ci (Dubet, 2009).

Initialement, la construction des évaluations sommatives faites en classe fait l'objet d'arrangements de la part des enseignants en raison de la très grande variété des contextes d'enseignement ; par conséquent, elle n'est pas une pratique rationnelle ni normative. Ensuite, les travaux en docimologie ont mis en évidence, à de nombreuses reprises, un ensemble de points de vue existant autour de la notation des élèves. Enfin, même dans la recherche d'une évaluation juste et équitable, la note obtenue après une évaluation sommative garde une fonction sociale, puisqu'elle est communiquée à l'institution, aux parents et permettra, ajoutée à d'autres notes, de prendre des décisions qui exerceront une influence sur l'avenir des élèves.

Aussi, l'évaluation sommative est une source de pression récurrente pour les élèves, car, même s'ils n'ont pas connaissance des biais et arrangements existants, ils ne sont pas dupes et peuvent ressentir de l'injustice après coup par comparaison aux autres ou par non-compréhension du sens de la note qu'on leur a attribuée. La note n'est pas « parlante », elle ne permet pas de comprendre ses erreurs, ses réussites si elle n'est pas accompagnée de critères qualitatifs.

Il existe ainsi une approximation dans les évaluations sommatives, car celle-ci n'est pas toujours une pratique rationnelle puisque les enseignants improvisent régulièrement (Tochon, 1989) et contextualisent leur activité (Bru, 1997). Par exemple, un enseignant ayant plusieurs classes de seconde ne va pas forcément proposer les mêmes critères d'évaluation ou alors, va être plus clément avec la classe la plus en difficulté (Duru-Bellat et Mingat, 1993). L'enseignant essaie toujours de s'adapter aux élèves et à leurs besoins. L'évaluation sommative à l'école et en EPS fait l'objet d'arrangements évaluatifs dans le but de s'adapter au public scolaire, même si sa finalité est aussi sociale (David, 2000).

L'évaluation sommative est perçue différemment selon les auteurs. En effet, les premières recherches sur la fiabilité de la notation datent des années 1930. Pour valider les résultats d'un point de vue statistique, les chercheurs ont entrepris de multiplier les corrections des mêmes copies afin de mesurer les écarts de notes, et ont multiplié le nombre de copies soumises à des correcteurs multiples. De plus, les recherches en docimologie de Piéron (1963) ont conduit au constat selon lequel la note dépend davantage du correcteur que du contenu de la copie. En EPS, quoique les élèves ne soient pas évalués sur des copies la plupart du temps, leur évaluation se déroule dans le même cadre scolaire avec comme contrainte pour l'enseignant de réaliser l'évaluation par observation directe sans retour en arrière possible.

Les biais de la notation greffés le plus souvent aux évaluations sommatives sont présentés par différents auteurs.

Bonniol (1981) a fait valoir un effet séquentiel d'ordre et de position des copies qui influe sur la notation. Ainsi, les premières copies seraient mieux notées ou celles suivant directement une « mauvaise » copie. Contrairement aux autres matières dites « intellectuelles », l'évaluation en EPS s'intéresse à l'acquisition des habiletés motrices par les élèves qui sont évalués les uns après les autres, dans un temps bien parfois insuffisant. Cet effet pourrait bien aussi s'appliquer en EPS quoiqu'à notre connaissance, aucune étude n'a encore abordé cette question.

Un autre biais concerne le statut des élèves ; en effet, les notes seraient influencées par le statut scolaire, la réputation de la classe, le niveau des élèves (Bressoux, 2001). Par exemple

dans une classe à niveau faible, les enseignants seront plus indulgents, ce qui fait qu'un élève n'aurait pas les mêmes résultats dans une autre classe (Duru-Bellat et Mingat, 1993). En EPS, ce courant de pensée est perceptible, car ces différents éléments agissent sur la subjectivité de l'enseignant au moment de l'évaluation.

Pour Mougenot (2013), il existe un effet de halo et de contamination, la connaissance des performances antérieures des élèves (par exemple au rattrapage du baccalauréat) influencerait directement les notes. De même, la qualité de l'écriture, de l'orthographe qui n'entrent pas dans les critères, seraient tout de même pris en compte. L'on pourrait déduire en EPS que la connaissance du niveau des élèves est prise en compte par l'enseignant lors de l'évaluation c'est-à-dire qu'un élève déclaré compétent, qui fait des performances à son niveau réel le jour de l'évaluation, pourrait effectivement être évalué de manière subjective. De même, l'influence de sa tenue vestimentaire, de son attitude globale, peut avoir une incidence sur le jugement de l'enseignant. Ces critères ne font pas partie des grilles d'évaluation, mais ils contribuent indirectement à forger l'avis de l'enseignant sur les prestations d'un élève. Dans le même sens, Bressoux (2002) a aussi montré un effet de l'apparence physique des élèves qui jouerait en faveur des élèves les plus physiquement attractifs, car considérés comme davantage populaires, voire même sympathiques.

Les biais de l'évaluation, ayant fait l'objet de recherches abondantes, ne peuvent évidemment pas être totalement évités, mais leur connaissance doit permettre une prise de conscience et un intérêt porté sur ces effets pour tenter au mieux de les limiter. Les biais contribuent à renforcer le sentiment d'injustice perçu par les élèves et peuvent avoir des effets négatifs sur leur degré d'estime de soi, ainsi que sur la perception de leur niveau réel de compétence.

2.3. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Une théorie est considérée comme « *un ensemble de propositions logiquement reliées, encadrant un plus ou moins grand nombre de faits observés et formant un réseau de généralisations dont on peut dériver des explications pour un certain nombre de phénomènes sociaux* » (Gauthier, 2009). Elles viennent crédibiliser notre recherche en permettant de montrer l'importance de nos analyses.

Dans la volonté de répondre aux exigences des politiques publiques en matière d'éducation, les documents-cadres d'orientation curriculaire expliquent que le choix de la pédagogie par les compétences trouve ses racines dans le modèle socioconstructiviste qui met

en exergue le rôle du groupe dans la construction des savoirs d'un individu ; le socioconstructivisme, développé par Vygotski (1934) et inspiré du constructivisme de Piaget, repose sur l'idée d'après laquelle l'acquisition durable des connaissances est favorisée par la prise en compte du champ social dans laquelle elle est située. Il insiste sur le rôle majeur des interactions sociales pour que cette activité de construction ait lieu (Kouakam, 2007).

Poursuivant cette idée et relativement au problème soulevé, les théories de l'évaluation scolaire pourraient contribuer à mieux cerner les contours du problème soulevé

2.3.1. La théorie de l'évaluation scolaire : le paradigme de l'intuition pragmatique, le modèle de l'évaluation au service de la pédagogie de l'intégration

2.3.1.1. Le paradigme de l'intuition pragmatique

Pour De Ketele (2012), ce paradigme est à la base de la majorité des pratiques d'évaluation offertes par les enseignants. Il est pratiqué par les enseignants et fournit majoritairement un bon pronostic à court et à long terme tout comme elle est modulée en continu par des pratiques correctrices. L'acte évaluatif est ici un acte intuitif à bien des titres. Nul besoin pour De Ketele (2012) de définir avec précision, ni ses objectifs, ni l'univers de référence des situations possibles d'évaluation, ni les critères à prendre en considération, ni la façon de synthétiser les informations disponibles, ni la façon de les interpréter, ni la façon d'utiliser les résultats.

L'évaluation ici est un acte syncrétique étroitement lié à la personne de l'évaluateur et admis comme tel, dans la mesure où il est celui qui a mené l'apprentissage, revendique être la personne la mieux placée pour bien connaître les performances de ses élèves ou de ses étudiants, prend ses responsabilités avec conscience professionnelle. C'est aussi un acte pragmatique fortement déterminé par les exigences du contexte. Dans le but de satisfaire les parents par rapport à leur besoin d'être informés sur les performances de leurs enfants, les enseignants s'appuient sur un système de notation qui les dispense de justifier les contenus précis des épreuves en offrant certaines apparences d'objectivité. Puisque les contraintes de temps sont là et qu'il vaut mieux consacrer davantage de temps à l'apprentissage, les enseignants n'éprouvent guère le besoin de consacrer beaucoup de temps à la préparation des situations d'évaluation.

Dans la même note de synthèse, De Ketele (2012) fait le constat de ce que les notes sont la principale arme pour motiver leurs élèves et faire respecter la discipline. Ce paradigme

transparaît véritablement dans l'usage de l'évaluation sommative, puisque la note somme un ensemble d'informations récoltées occasionnellement et intuitivement. On pourrait en conclure assez vite que la fonction première est de contribuer à la certification de la réussite des élèves.

L'utilisation par les enseignants de ce modèle paradigmatique poursuit quelques fonctions : la gestion sociale (la gestion de la classe et la fonction certificative) afin de motiver et de sanctionner les élèves par l'attribution d'une note ; la gestion institutionnelle où le jugement positif ou négatif de l'enseignant fait par ses pairs ou ses hiérarchies trouve une caisse de résonance dans la publication des notes à l'issue de l'évaluation pratiquée ; la gestion des relations avec les parents (Montandon, 1991).

2.3.1.2. Le modèle de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration

Développé par De Ketele, ce modèle est appliqué à l'évaluation scolaire. Le processus évaluatif dans la définition suivante « *consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision* » (De Ketele, 1980 ; De Ketele et Roegiers, 1993). De Ketele et Roegiers (1993, chap. 2) ont développé et précisé les qualités attendues d'une évaluation autour de trois concepts fondamentaux : la pertinence, la validité et la fiabilité. La pertinence signifie que l'évaluation répond à sa fonction première. La validité suppose qu'on évalue réellement ce que l'on déclare évaluer. La fiabilité a trait à la confiance que l'on peut avoir dans les opérations effectuées.

La pédagogie de l'intégration mise en exergue est une tentative pour lutter contre une pédagogie du « saucissonnage » habituellement pratiquée dans le cadre scolaire c'est-à-dire que l'école n'est souvent qu'une juxtaposition ou une succession de séquences d'enseignement et d'apprentissage qui sont déconnectées les uns des autres. Même l'évaluation n'y échappe pas.

S'inscrivant dans une approche pédagogique par les compétences, elle se fonde sur l'appropriation par les enseignants de la notion d'objectif d'intégration (De Ketele, 1980). Celui-ci possède les caractéristiques suivantes :

- la compétence visée s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs les plus significatifs ;

- la compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition des savoirs, savoir-faire et savoir-être appris antérieurement ;
- la situation d'intégration est la plus proche possible des situations naturelles auxquelles seront confrontés les élèves plus tard;
- la compétence est orientée vers le développement de l'autonomie et donc le « savoir-devenir ».

Au niveau de l'évaluation, il en résulte que l'évaluation certificative finale prend comme objet d'évaluation l'objectif terminal d'intégration dont les critères et les indicateurs minimaux sont déterminés et connus par rapport à des critères et indicateurs liés à un seuil de perfectionnement à atteindre. En cours d'année, des évaluations-bilans à visée formative porteront sur les objectifs intermédiaires d'intégration (De Ketele et Paquay, in Allal, 1991).

Ce modèle voudrait reproduire le plus fidèlement possible les performances produites par les élèves au cours d'une séquence d'apprentissage ceci en tenant compte non pas d'une note, mais plutôt de l'atteinte d'un objectif terminal d'intégration qui lui est signifié au début. Cette évaluation mesure les progrès effectués par ceux-ci.

2.3.2. La relevance de la théorie de l'évaluation scolaire pour l'étude

La théorie de l'évaluation scolaire peut être importante dans cette étude en ceci qu'elle présente dans leur simplicité les pratiques d'évaluation des enseignants au quotidien en mettant en exergue le poids de la subjectivité de l'enseignant dans la prise de décision finale devant consacrer la note ou la performance de l'élève. Ces pratiques évaluatives poursuivent des objectifs et ont des fonctions dont la finalité est la réussite scolaire de l'élève.

L'enseignant renforce par l'évaluation le lien qui existe entre lui et l'élève avec lequel il interagit dans le cadre de l'apprentissage. L'atmosphère construite par l'enseignant aura pour résultats de bons ou de mauvais rendements. Enfin, les perceptions des élèves de leur potentiel et leur prise en compte par l'enseignant apparaissent comme des prédicteurs de la note ainsi que des compétences développées.

Toutefois, la pédagogie de l'intégration met en avant la portée dominante que doit avoir le développement des compétences et non la place prépondérante que continue d'occuper la note dans l'évaluation des acquis de l'apprentissage. Aussi les instruments d'évaluation constituent donc un marqueur important dans la mesure du développement des compétences chez les élèves notamment en EPS. Tout comme les pratiques évaluatives des enseignants

devraient contribuer à rendre compte du développement des compétences attendues et définies par le profil de sortie d'un cycle pour chaque élève.

Le cadre de référence ainsi déterminé nous permettra par la suite de définir les orientations proportionnelles et les conditions de leurs mises en œuvre sur le plan de la réalité des pratiques didactiques des enseignants, en adéquation avec le développement des compétences chez les apprenants.

Ce deuxième chapitre, qui s'est appesanti sur la revue de la littérature et l'insertion théorique, avec un regard sur les cadres conceptuel et théorique, ouvre la porte au cadre méthodologique de l'étude.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La recherche scientifique est un processus dynamique ou une démarche rationnelle qui permet d'examiner un problème et de mesurer les effets d'une variable sur le phénomène étudié. Elle comporte l'utilisation de procédés opératoires bien définis qui sont des techniques. Le choix de la technique dépend de l'objectif poursuivi, lequel est lui-même lié à la méthode de travail. Ce chapitre mettra ainsi tour à tour en évidence la démarche méthodologique, le type d'étude, l'instrument de collecte des données, l'échantillonnage et l'échantillon,

3.1.DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Pour B. Gauthier (2009), toute recherche obéit à un type et à des méthodes de recherche précises. Les différentes approches méthodologiques sont soit inductive, car permettent une compréhension approfondie d'un phénomène peu connu ; soit déductive, car permettent la démonstration empirique de l'existence d'états et de relations.

La tendance moderne voudrait que les méthodes quantitatives et qualitatives soient utilisées conjointement. L'usage de méthodes qualitatives est souvent requis pour interpréter les nombres fournis par les méthodes quantitatives ; l'utilisation de méthodes quantitatives permet d'exprimer avec précision et de rendre vérifiables les idées qualitatives.

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour la démarche hypothético-déductive qui consiste à formuler d'avance des hypothèses qui seront par la suite vérifiées par les données factuelles. Elle a pour but d'expliquer un phénomène en partant d'un sujet ou d'une hypothèse sur un phénomène.

3.2.TYPE D'ÉTUDE

Notre étude est, selon notre intention, une recherche appliquée, car elle est menée pour résoudre un problème concret. Selon la nature et la quantité des données collectées, elle est une recherche qualitative, car elle est fondée sur la collecte, l'analyse et l'interprétation d'un grand nombre de données non chiffrées ; en effet, « *le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants* » (Mays et Pope, 1995, p. 43). De même, selon les objectifs poursuivis, elle est une recherche causale parce qu'elle cherche à trouver un lien de cause à effet entre les variables de l'étude.

3.3.SITE DE L'ÉTUDE

Le site de l'étude est considéré comme l'environnement physique, sociodémographique et économique dans lequel va se dérouler notre étude. La connaissance dudit milieu contribue à déterminer les influences éventuelles de celui-ci sur le problème de recherche. La monographie de l'arrondissement de Yaoundé III^e donne des informations y relatives regroupées en trois parties.



Source : Osidimbea.cm

Figure 2 : Découpage administratif du Département du Mfoundi

3.3.1. Le milieu physique de la commune d'arrondissement de Yaoundé III

Le milieu physique représente l'ensemble des conditions naturelles dans un écosystème donné. Aussi, il s'agit ici de présenter l'espace physique où se déroulera notre étude.

Située dans la ville aux 7 collines, Yaoundé III a une superficie de 69,41 km² et est une commune d'arrondissement du Département du Mfoundi dans la Région du Centre du Cameroun. Cette commune d'arrondissement est située au sud-est de la ville de Yaoundé. Elle a été fondée en 1871 et créée par décret présidentiel n° 87/1368 portant création des communes urbaines de Yaoundé du 24 septembre 1987. Elle a ensuite été éclatée pour donner naissance, en 1993, à la commune d'arrondissement de Yaoundé 6. Elle a pour siège Efoulan et abrite la quasi-totalité des sièges des ministères ainsi que la première université du Cameroun.

La commune d'arrondissement de Yaoundé III s'étend du centre au sud de la ville de Yaoundé et est limitrophe à des communes de Yaoundé VI au nord-ouest, à l'est par Yaoundé IV, au nord-est par Yaoundé V, au nord par Yaoundé I et II, à l'ouest par Mbankomo et Bikok, au sud-est par le département de la Mefou et Afamba et comporte 25 quartiers parmi lesquels, Efoulan, Mvolye, Nsimeyong (I, II et III), Oledzoa, Ngoa-Ekelle, Obili, Ahala (I et II), Afanayoa, Ntouessong, Mekoubou (I et II), etc.

3.3.2. Le milieu humain de la commune d'Arrondissement de Yaoundé III

La commune de Yaoundé III compte d'après les statistiques relevées en 2005, de 126 332 hommes et 126 169 femmes. C'est un arrondissement cosmopolite avec comme souche humaine de base les Mvog Atemengue, les Mvog Ada, les Mvog Belinga, les Mvog Abanda, les Mvog Soe, les Yanda et Etenga dans la zone rurale, les Baba les Edzoa, ... on y trouve également les Bamiléké, les Bassa, les Mbamoua, les Bulu, ... et des expatriés comme les Rwandais, les Tchadiens, ...

On distingue également 20 zones urbaines et 12 zones rurales dont les populations sont réparties en 35 chefferies dont la plus importante est la Chefferie supérieure des Ewondo et Bene. Sa carte scolaire montre une pléthore d'établissements relevant des différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur) et de la formation professionnelle. Parmi ses écoles et établissements, on retrouve l'école primaire départementale, l'école primaire gendarmerie mobile, les écoles publiques maternelles et primaires du plateau Atemengue, l'école publique d'Efoulan, le lycée de Ngoa Ekélé, le CETIC de Ngoa Ekélé, le lycée général Leclerc, le lycée d'Ahala, le collège Monseigneur François Xavier Vogt, le lycée technique commercial bilingue de Yaoundé, l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), l'Ecole Militaire Inter-Armées (EMIA), l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS), l'université de Yaoundé 1, l'Ecole Nationale Supérieure des Postes,

Télécommunications et des TIC (SUP'TIC), l'Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC), l'Ecole Normale Supérieure (ENS).

3.3.3. Le milieu économique de la commune d'Arrondissement de Yaoundé III

En tant que quartier politique, le siège de l'Assemblée nationale du Cameroun y est situé, ainsi que le Monument de la réunification du Cameroun tout comme la basilique mineure Marie Reine des Apôtres de Mvolye.

Yaoundé III présente une activité commerciale visible par les petits marchés tels que le marché de Nsam où sont écoulés des vivres frais (légumes, fruits) de quelques espaces de grillades (porc braisé et poulet) et de détente (snack- bars).

En outre, plusieurs grosses sociétés commerciales y sont situées et font tourner leurs activités tels la gare ferroviaire de Dakar, la gare routière de Nsam, Garanti Express en tant qu'agence de voyage, des entreprises comme SOFAVINC, SITRACEL, SODEPA, MAGZI, ELECAM etc. Les églises qu'on y trouve sont la paroisse de Nsam, la Basilique mineure Marie Reine des Apôtres.

Ce quartier dispose de services administratifs parmi lesquels la sous-préfecture du 3^{ème} arrondissement, la mairie de Yaoundé 3^e, le commissariat de sécurité publique, la brigade de gendarmerie, l'hôpital de district d'Efoulan.

3.4.L'ENQUÊTE

En sciences humaines, l'enquête est le recueil de données qui seront exprimées sous une forme statistique. Elle poursuit plusieurs objectifs et se déroule selon une méthode qui assure sa pertinence et sa validité.

3.4.1. La pré-enquête

Elle a débuté le 14 avril 2021 et s'est achevée le 17 mai 2021. Elle avait pour objet de :

- Apprécier la faisabilité de l'étude (durée, budget, ressources matérielles, personnes-ressources, etc.) ;
- Recueillir auprès des enseignants de l'Arrondissement de Yaoundé 3^e des renseignements sur les difficultés et les problèmes relatifs au développement des compétences en lancer de poids ;

- Étudier les rapports entre les faits observés et les informations collectées afin de déterminer les hypothèses et les objectifs de l'étude.

Pour cela, nous avons utilisé la méthode documentaire, organisé des discussions avec les enseignants et les personnes-ressources sur notre thématique, ce qui nous a permis de collecter des informations sur les difficultés des uns et des autres et leurs doléances. Fort de ces informations, nous avons formulé selon le principe du doute cartésien l'hypothèse de travail suivante : le dispositif d'évaluation en lancer de poids n'a aucun impact sur le développement des compétences des élèves. Cette hypothèse de travail nous a permis d'élaborer un questionnaire que nous avons passé à une centaine d'enseignants de l'Arrondissement de Yaoundé 3^{ème} (voir annexe 3).

Nous avons aussi eu deux entretiens semi-directifs avec les sujets de notre population. Le premier entretien avait pour objectif de collecter les informations sur le développement des compétences ; le second voulait vérifier la consistance ou la véracité de ses informations (voir en annexe).

Ainsi, nous avons pu connaître les caractéristiques sociodémographiques (physiques, sociales et culturelles) de la population d'étude. Nous avons aussi pu juger de la pertinence du problème identifié, ébaucher un instrument de collecte des données, envisager un instrument d'analyse des données, saisir comment les sujets appréhendaient le problème identifié. La pré-enquête nous a enfin révélé l'immensité de notre champ d'investigation. Aussi, afin d'éviter une dispersion et une extension illimitée de la recherche, nous avons procédé immédiatement à l'examen de la population d'étude.

3.4.2. La population d'étude

Selon Grawitz (1986 : 135), « la population est un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature ». Cela veut dire qu'une population est un ensemble d'éléments ayant les mêmes caractéristiques et permettant au chercheur de mener ses investigations. Dans la présente étude, nous aurons l'univers, la population mère, la population cible, la population accessible.

L'univers est l'ensemble des individus concernés, intéressés à notre étude. Il s'agit de l'ensemble des enseignants d'EPS du monde entier.

La population mère est une partie de l'univers composée de l'ensemble des individus d'où seront tirés les sujets de l'étude. Pour le cas d'espèce, il s'agit de l'ensemble des enseignants d'EPS camerounais.

La population cible est une partie de la population mère, elle est l'ensemble des individus ciblés. Il s'agit des enseignants d'EPS du Département du Mfoundi.

La population accessible est une partie de la population cible composée de l'ensemble des individus que le chercheur a effectivement interrogé. Il s'agit des enseignants d'EPS de l'Arrondissement de Yaoundé III. C'est de cette population accessible que sera tiré l'échantillon de notre étude. Cet échantillon sera décrit par rapport aux caractéristiques sociodémographiques suivantes :

- Le sexe ;
- L'âge ;
- Le niveau académique ;
- Le grade professionnel ;
- L'ancienneté professionnelle ;
- Le statut matrimonial.

3.4.2.1. Description de la population selon le sexe et l'âge

Tableau n°3 : Répartition des sujets de la population par sexe et par âge

SEXES \ ÂGE	20-30 ANS	31-40 ANS	41-50 ANS	51-60 ANS	TOTAL
FEMMES	18	28	13	34	93
HOMMES	44	49	63	59	215
TOTAL	62	77	76	93	308

Nous constatons qu'il y a plus d'hommes de la tranche d'âge 41-50 ans (63) que de femmes (13).

3.4.2.2. Description de la population selon le sexe et le niveau professionnel

Tableau n°4 : Répartition des sujets de la population par sexe et par niveau professionnel

SEXES \ GRADE	PEPS	PAEPS	MPEPS	MEPS	MAEPS	SANS GRADE	TOTAL
FEMMES	12	14	65	01	01	00	93

HOMMES	70	28	81	23	03	10	215
TOTAL	82	42	146	24	04	10	308

De ce tableau, nous avons 04 enseignants de grade MAEPS contre 146 de grade MPEPS. Il n'y a pas de femmes qui enseignent sans niveau (00) tandis que 10 hommes enseignent sans avoir un niveau professionnel dans le domaine de l'EPS.

3.4.2.3. Description de la population selon le sexe et le niveau académique

Tableau n°5 : Répartition des sujets de la population par sexe et par niveau académique

Niveau Sexe	BEPC/ GCE- O/ CAP	PROB	BACC/G CE- A/BT/BP	LICENCE	MASTER/ MAITRISE	DEA/ DESS	DOCT ORAT /PHD	TOT AL
Femmes	01	09	22	32	28	01	00	93
Hommes	02	25	74	63	47	04	00	215
TOTAL	03	34	96	95	75	05	00	308

Ce tableau montre que 96 enseignants d'EPS sont titulaires d'un baccalauréat et 95 d'une licence

3.4.2.4. Description de la population selon le sexe et le statut matrimonial

Tableau n°6 : Répartition des sujets de la population par sexe et par statut matrimonial

STATUT SEXE	CÉLIBATAIRE	MARIÉ (E)	DIVORCÉ (E)	VEUF (VE)	TOTAL
FEMMES	07	46	14	11	93
HOMMES	31	93	26	27	215
TOTAL	38	139	40	38	308

Dans ce tableau, la plupart des enseignants d'EPS sont mariés soit 139 sur 308.

3.5.L'ÉCHANTILLONNAGE ET L'ÉCHANTILLON

3.5.1. L'échantillonnage

Selon Angers (1992 : 240), l'échantillonnage est « l'ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon ». Il peut aussi être la construction d'un « n » échantillon.

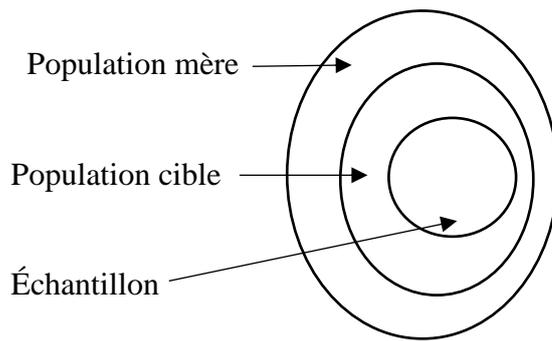
Pour assurer la représentativité de notre échantillon et garantir ainsi la généralisation des résultats qu'il fournira à l'ensemble de l'univers de l'étude, nous avons opté pour un échantillonnage stratifié et aléatoire, compte tenu non seulement du fait que notre population était hétérogène et que nous disposions d'une base de sondage, mais aussi que tous les individus de la population accessible avaient les mêmes chances de faire partie de l'échantillon représentant les enseignants d'EPS. La technique d'échantillonnage aléatoire simple consiste à choisir au hasard et sans remise les sujets dans les strates de l'échantillon. L'échantillonnage est donc aléatoire et stratifié.

Pour ce faire, nous avons divisé la population relativement homogène suivant les caractéristiques puis sélectionné un échantillon de chaque groupe. Nous avons aussi fixé par rapport à l'étude de faisabilité et à notre disponibilité la taille (n) de l'échantillon à 120-125 sujets ; n = 123, taille de l'échantillon. Connaissant la taille (N) de la population et la taille (N') de chaque strate de cette population ; nous avons calculé la taille (n') de chaque strate de l'échantillon par la formule suivante :

$$n' = n \times N' / N$$

3.5.2. L'échantillon

Le choix des n'sujets de chaque strate de l'échantillon s'est effectué par tirage au sort sans remise de nom de la base de sondage après catégorisation. En effet, un numéro a été affecté à chaque sujet de la base de sondage et reporté sur un morceau de papier plié en quatre (04) jeté dans un seau vide servant d'urne. Des étudiants ont été sollicités pour tirer au hasard et sans remise un des papiers contenus dans l'urne. Ensuite, ils nous ont communiqué le numéro écrit sur le papier, numéro par lequel nous avons identifié le sujet de l'enquête dans la liste de sondage. Nous avons ainsi obtenu notre échantillon de 123 sujets.



Source : Extrait de Fonkeng et al. (2014)

Figure 3 : Tirage de l'échantillon dans une population parente et une population cible

3.6.L'INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Pour collecter les données, nous avons élaboré un questionnaire quantitatif en suivant les principes édictés par Mucchielli (1985). Il s'agit en fait des échelles de mesure élaborées selon le modèle de Likert (1981). Le choix de cet instrument se justifie par la nature de notre recherche (sondages d'opinions) et le fait que nous n'avons aucune influence sur la variable dépendante. Pour construire notre questionnaire, nous avons d'abord élaboré un guide et une grille.

3.6.1. Description du questionnaire

Le questionnaire élaboré sera décrit à travers son guide et sa grille.

3.6.1.1. Guide du questionnaire

Le guide du questionnaire est le plan de construction du questionnaire. Il est essentiellement constitué par les thèmes que sont :

- Les caractéristiques sociodémographiques de la population ;
- Les variables de nos hypothèses.

Ainsi, notre guide du questionnaire est constitué des thèmes suivants :

Thème 1 : l'identification de l'enquêté ;

Thème 2 : la prise en compte des pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids ;

Thème 3 : la prise en compte de la cohérence de la planification de l'évaluation en lancer de poids ;

Thème 4 : la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids ;

Thème 5 : la mesure des compétences acquises par les élèves.

3.6.1.2.Grille du questionnaire

Sur le plan structurel, notre questionnaire en deux parties qui sont :

- Une introduction qui présente la consigne à suivre par le répondant pour le remplissage du questionnaire ;
- Des questions relatives aux variables et indicateurs de l'étude.

Sur le plan thématique, notre questionnaire comprend cinq thèmes.

Le thème 1 concerne l'identification de l'enquêté et comporte les questions de 1 à 7

Tableau n°7 : Identification de l'enquêté

N°	Indicateurs	Modalités						
		Femme			Homme			
1.	Genre							
2.	Âge	[20-30 ans]	[31-40 ans]		[41-50 ans]	[51-60 ans]		
3.	Statut matrimonial	Célibataire	Marié (e)		Veuf (ve)	Divorcé (e)	Union libre	
4.	Grade professionnel	PEPS	PAEPS	MPEPS	MEPS	MAEPS	Sans grade	
5.	Niveau académique	BEPC/CAP / GCE-O	PROB	BACC/BT/BP/ GCE-A	Licence	Master	DEA	Doctorat/ PHD
6.	Ancienneté professionnelle	Moins de 10 ans	Moins de 20 ans	Moins de 30 ans	Moins de 40 ans			

Le thème 2 concerne la prise en compte des pratiques actuelles d'évaluation et comporte les questions de 7 à 13

Tableau n°8 : Prise en compte des pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids

N°	Indicateurs	Modalités de réponses		
		Oui	Non	Pas d'avis
7.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'approche par les compétences est prise en compte			
8.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, le barème de cotation des performances est pris en compte			
9.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les connaissances ou les capacités ou les attitudes sont prises en compte			
10.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les connaissances et les capacités et les attitudes sont prises en compte			
11.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les caractéristiques scolaires (rendement scolaire, discipline générale, etc.) des élèves sont prises en compte			
12.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les caractéristiques sociales (niveau socioéconomique, religion, origine ethnique, etc.) des élèves sont prises en compte			
13.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences sont prises en compte			

Le thème 3 concerne la prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids et comporte les questions de 14 à 16

Tableau n°9 : Prise en compte de la cohérence de la planification

N°	Indicateurs	Modalités de réponses		
		Oui	Non	Pas d'avis
14.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, la sélection et l'enchaînement des actions motrices (déplacements,			

	manipulation de l'engin, exécution de la technique) à exécuter est prise en compte en fonction des ressources naturelles de l'élève			
15.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, la sélection et l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, exécution de la technique) à exécuter est prise en compte en fonction des contraintes de l'activité			
16.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, la cohérence de la planification (adéquation entre contexte, contenu, objectifs, éléments, critères et indicateurs d'évaluation) des actions à exécuter par l'élève est prise en compte			

Le thème 4 concerne la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids et comporte les questions de 17 à 23

Tableau n°10 : la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids

N°	Indicateurs	Modalités de réponses		
		Oui	Non	Pas d'avis
17.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'exécution des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est prise en compte			
18.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'ajustement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est pris en compte			
19.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est pris en compte			

20.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'application des règles de sécurité en relation avec le lancer de poids est prise en compte			
21.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, la manifestation d'un comportement éthique (respect des règles de morale vis-à-vis de lui-même et des autres) est prise en compte			
22.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, le remplissage de son cahier par l'élève est pris en compte			
23.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'efficacité de l'exécution des actions par l'élève est prise en compte			

Le thème 5 concerne le développement des compétences et comporte les questions de 24 à 28

Tableau n°11 : Développement des compétences

N°	Indicateurs	Modalités de réponses		
		Oui	Non	Pas d'avis
24.	Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoirs des apprenants (connaissances théoriques disciplinaires) sont très développés			
25.	Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoir-faire des apprenants (habiletés motrices, capacités physiques) sont très développés			
26.	Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoir-être des apprenants (ponctualité, assiduité, tenue vestimentaire, participation active, engagement moteur, motivation, socialisation, valeurs, sécurité) sont très développés			
27.	La cohérence de la planification et l'efficacité de l'exécution permettent le développement des compétences			
28.	Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les compétences attendues des apprenants sont développées			

3.6.2. La mesure des variables de l'étude

3.6.2.1. Mesure des variables indépendantes de nos hypothèses de recherche.

La mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n° 1 est mesurée par l'item 13. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses des sujets, nous avons recueilli des avis relatifs aux indicateurs de cette variable. Ceux-ci étaient collectés de la même manière que pour tous les items précédents et les propositions de réponses portées sur les modalités de cette variable.

La mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n° 2 est mesurée par l'item 16. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses des sujets, nous avons recueilli des avis relatifs aux indicateurs de cette variable. Ceux-ci étaient collectés de la même manière que pour tous les items précédents et les propositions de réponses portées sur les modalités de cette variable.

La mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n° 3 est mesurée par l'item 23. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses des sujets, nous avons recueilli des avis relatifs aux indicateurs de cette variable. Ceux-ci étaient collectés de la même manière que pour tous les items précédents et les propositions de réponses portées sur les modalités de cette variable.

3.6.2.2. Mesure de la variable dépendante

Cette variable est mesurée par l'item 28. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions étaient posées de la même manière que les réponses précédentes et les propositions de réponses portées sur les modalités de ces variables.

3.6.3. Validation du questionnaire

Avant la passation effective du questionnaire aux sujets de notre échantillon, nous avons procédé à la validation sur une population semblable à la nôtre. Il s'agit des enseignants d'EPS de l'Arrondissement de Yaoundé 1^{er}. Ce choix se justifie par la proximité socioculturelle avec le site de l'étude.

3.6.3.1. Validation externe du questionnaire

Les résultats de ce pré-test nous ont conduits à tester la conformité du questionnaire avec les facteurs externes de la recherche que sont les caractéristiques sociodémographiques des répondants et les facteurs environnementaux (longueur du questionnaire, compréhension des questions, réactions de défense des sujets, etc.) susceptibles de biaiser les résultats. Ainsi, nous avons procédé à :

- Un test de sensibilité en reformulant les questions pour voir si les réponses seront les mêmes ;
- Un test de fidélité en administrant deux fois le même questionnaire à un même sujet dans un délai de 3 jours pour voir si les réponses sont les mêmes ;
- Un test de validité en confrontant les réponses de chaque sujet au jugement et à l'appréciation des autres significatifs (collègues, enseignants, supérieurs hiérarchiques, camarades, documents de travail personnel, etc.)

3.6.3.2. Validité interne du questionnaire

La validation interne du questionnaire est la conformité des questions posées avec les indicateurs et les modalités des variables de nos hypothèses. Il s'agissait de voir si chaque question se réfère à un indicateur et à ses modalités. Pour ce faire, nous nous sommes rassurés, non seulement de la congruence entre les problèmes de recherche, les questions de recherche, les hypothèses de la recherche, mais aussi de la pertinence des questions par rapport aux variables de l'étude.

3.6.4. Procédure de la collecte des données

Le sondage a duré deux semaines. Les questionnaires accompagnés d'une lettre des Chefs d'établissement et de structure avalisant l'enquête, étaient directement remis en mains propres aux enseignants d'EPS dans leurs établissements respectifs d'une part et d'autre part ceux-ci ont été distribués par voie électronique. Ces questionnaires renseignés devaient nous être retournés trois jours plus tard par les mêmes canaux. Au total, 123 questionnaires ont été remis aux sujets et 123 questionnaires ont été repris en totalité une semaine plus tard. Le taux de sondage est donc de 100%.

3.7.L'ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons effectué une analyse qualitative et quantitative des données collectées. L'analyse qualitative a consisté à saisir des données et à appliquer des tests. La saisie des données s'est déroulée en deux phases : le dépouillement manuel et le dépouillement de vérification. Cette première phase a été effectuée avec l'aide de la cellule informatique du MINSEP qui utilise dans ses programmes informatiques le logiciel SPSS, version 20.

Nous avons appliqué les tests d'amplitude de numéricité et les tests de complétude pour s'assurer de la qualité de nos données. Le test d'amplitude a servi à vérifier l'authenticité des modalités des variables collectées avec celles prévues. Le test de numéricité a servi à détecter dans le fichier l'existence de caractères non numériques. Le test de complétude a servi à vérifier si tous les items ont été saisis (toutes les réponses ont été données).

L'analyse quantitative s'est effectuée en deux étapes : l'analyse quantitative primaire et l'analyse quantitative secondaire. L'analyse quantitative primaire des données consiste à examiner les données recueillies du point de vue des objectifs de l'étude. Il s'agit de vérifier par les calculs statistiques l'existence d'un lien d'indépendance entre les variables de nos hypothèses. Compte tenu des hypothèses de notre étude et de la nature de nos variables (nominales), nous avons choisi comme instrument statistique de vérification de nos hypothèses, le test de signification du khi carré.

L'analyse quantitative secondaire a consisté à apprécier par le calcul statistique la pertinence du lien de dépendance entre les variables. Pour ce faire, nous avons calculé le coefficient de contingence C qui indique la force ou le degré de liaison entre deux variables d'une hypothèse.

Le cadre méthodologique de l'étude a présenté le cadre d'analyse utilisé pour celle-ci ainsi que l'échantillon sur lequel est passé les outils de collecte de données. Leur utilisation va conduire à l'enquête de terrain proprement pour ladite collecte. Les résultats issus de cette activité sont publiés dans le chapitre 4 suivant dédié à la présentation et l'analyse des résultats.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le résultat peut se définir comme étant ce qui découle d'une action, d'un fait, d'un principe, d'un calcul. Dans ce chapitre, il s'agit pour nous de présenter, d'analyser les informations recueillies sur le terrain et d'interpréter les résultats issus des traitements des données.

Ce chapitre de notre travail de recherche est structuré autour de deux grands points : le premier point consiste en la présentation des résultats obtenus à partir du questionnaire adressé aux enseignants d'EPS. Le deuxième point présente les résultats du test d'hypothèses, qui relève de l'analyse inférentielle. Pour ce faire, le test de Khi carré de Pearson a été utilisé.

4.1.ANALYSE DESCRIPTIVE

La présentation descriptive des résultats de cette enquête de terrain portera sur l'identification des enquêtés, leurs opinions au sujet de la rétroaction, de la notation et de l'instrumentation, ainsi que de leurs opinions au sujet de leur engagement en EPS.

4.1.1. Identification des enquêtés

Tableau n°12 : Répartition des enquêtés selon le genre.

Genre		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Féminin	43	35,0
	Masculin	80	65,0
	Total	123	100,0

Les résultats obtenus montrent que 65,0% des enseignants d'EPS sont de genre masculin et 35,0% sont du genre féminin ; en effet, les hommes sont plus nombreux à embrasser la profession d'enseignant d'EPS.

Tableau n°13 : Répartition des enquêtés selon l'âge.

Âge		Fréquence	Pourcentage
Modalités	20-30 ans	7	5,7
	31-40 ans	77	62,6

	41-50 ans	31	25,2
	51-60 ans	5	4,1
	+ 60 ans	3	2,4
	Total	123	100,0

Le tableau ci-dessus montre que plus 60,0% des enquêtés appartiennent à la tranche d'âge située entre 31 et 40 ans (62,6%) ; les enseignants de plus de 60 ans représentent 2,4% des répondants, ce qui laisse apparaître que même après leur mise en retraite normale, plus d'un enseignant continue d'exercer en tant qu'enseignant d'EPS

Tableau n°14 : Répartition des enquêtés selon le grade professionnel

Grade professionnel		Fréquence	Pourcentage
Modalités	PEPS	74	60,2
	PAEPS	28	22,8
	MPEPS	19	15,4
	MEPS	2	1,6
	MAEPS	0	0,0
	Sans grade	0	0,0
	Total	123	100,0

60,2% des enseignants exerçant dans l'Arrondissement de Yaoundé III sont des Professeurs certifiés d'EPS tandis 1,6% sont des Maitres d'EPS. Les Professeurs adjoints d'EPS et les Maitres Principaux d'EPS représentent 38,2% des enseignants évoluant dans ledit arrondissement. Aucun Maitre adjoint d'EPS n'exerce à Yaoundé III.

Tableau n°15 : Répartition des enquêtés selon l'expérience professionnelle

Ancienneté professionnelle		Fréquence	Pourcentage
Modalités	01-10 ans	82	66,7
	11-20 ans	37	30,1
	21-30 ans	2	1,6
	31-40 ans	2	1,6

	Total	123	100,0
--	-------	-----	-------

Une forte majorité des enseignants interrogés ont une ancienneté professionnelle comprise entre 1 et 10 ans soit 66,7% ; 3,2% des répondants ont une ancienneté comprise entre 21 et 40 ans. 30,1% des enseignants ont une ancienneté située dans la tranche 11-20 ans.

Tableau n°16 : Répartition des enquêtés selon le niveau académique

Niveau académique		Fréquence	Pourcentage
Modalités	BEPC/GCE.OL/CAP	0	0,0
	Probatoire	0	0,0
	BACC/BT/BP/GCE. AL	36	29,3
	Licence	39	31,7
	Master	41	33,3
	DEA	5	4,1
	Doctorat/PhD	2	1,6
	Total	123	100,0

Ce tableau montre que 33,3% des répondants ont le niveau Master, 31,7% le niveau Licence et 29,3% le niveau Baccalauréat ou *General Certificate of Education, Advanced Level*. La majorité des enseignants d'EPS est ainsi concentrée au niveau de ces diplômes. Cependant, l'on remarque que 5,7% des enquêtés ont soit le Diplôme d'études approfondies soit un Doctorat philosophique ; de même, il faut relever qu'aucun des enseignants interrogés n'a le Brevet d'Études du Premier Cycle, ni le *General Certificate of Education, Ordinary Level* ou le Probatoire.

Tableau n°17 : Répartition des enquêtés selon le statut matrimonial

Statut matrimonial		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Célibataire	55	44,7
	Marié (e)	66	53,7
	Divorcé (e)	2	1,6

	Veuf	0	0,0
	Total	123	100,0

Ce tableau présente la situation matrimoniale des enseignants d'EPS interrogés. C'est ainsi 53,7% des enseignants sont mariés tandis que 1,6% sont divorcés. Il apparaît également que 44,7% de ceux-ci sont célibataires alors qu'aucun d'entre eux n'est veuf ou veuve.

4.1.2. Prise en compte des pratiques d'évaluation en lancer de poids

Tableau n°18 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'approche par les compétences est prise en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	74	60,2
	Non	49	39,8
	Pas d'avis	0	0,0
	Total	123	100,0

D'après le tableau suivant, plus de la moitié des enseignants d'EPS pense que l'APC est prise en compte lors de l'évaluation en lancer de poids soit 60,2% ; cela veut dire que les pratiques courantes d'évaluation des enseignants utilisent les modalités liées à l'APC.

Tableau n°19 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, le barème de cotation des performances est pris en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	115	93,5
	Non	8	6,5
	Pas d'avis	0	0,0
	Total	123	100,0

L'outil d'évaluation utilisé par les enseignants d'EPS à la fin d'un cycle d'enseignement apprentissage de lancer de poids est le barème de cotation des épreuves athlétiques. La majorité

des enseignants (93,5%) se conforment à la réglementation en vigueur en l'utilisant. Toutefois, 6,5% d'enseignants utilisent autre chose ou alors s'appuie sur d'autres outils pour évaluer les élèves en plus de ce barème.

Tableau n°20 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les connaissances ou les capacités ou les attitudes sont prises en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	98	79,7
	Non	23	18,7
	Pas d'avis	2	1,6
	Total	123	100,0

Selon le tableau, 79,7% des enseignants d'EPS prennent en compte séparément l'un des paramètres de la compétence lors de l'évaluation. Il s'agit notamment de la capacité qui est évalué et qui permet d'attribuer une note à l'élève. Il faut noter que 1,6% des enquêtés n'ont pas d'avis sur la question, qui peut être lié à leur méconnaissance de l'APC.

Tableau n°21 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les connaissances et les capacités et les attitudes sont prises en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	49	39,8
	Non	71	57,7
	Pas d'avis	3	2,4
	Total	123	100,0

De l'analyse de ce tableau, il ressort que 57,7% des enquêtés soutiennent que les trois composantes d'une compétence ne sont pas prises en compte au moment de l'évaluation en lancer de poids ; tandis que 2,4% n'ont pas d'avis sur l'item. Toutefois, 39,8% considèrent que les connaissances, les capacités et les attitudes sont effectivement prises en compte au moment de l'évaluation. De ce qui précède, il apparait que la majorité des enseignants d'EPS n'évaluent

réellement que ce qu'ils considèrent comme autorisé par l'instrument d'évaluation qu'est le barème de cotation.

Tableau n°22 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les caractéristiques scolaires des élèves sont prises en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	60	48,8
	Non	51	41,5
	Pas d'avis	12	9,8
	Total	123	100,0

Les caractéristiques scolaires des élèves représentent le travail scolaire fourni par ces derniers dans les autres disciplines d'enseignement. C'est ainsi que 48,8% des enseignants prennent en compte ces paramètres lors de l'évaluation ; cela laisse supposer que ceux-ci pensent qu'il y a une influence du travail scolaire général sur le rendement en lancer de poids. Cependant, 41,5% pensent que les caractéristiques scolaires des élèves n'ont aucune influence sur leur rendement en lancer de poids peut-être est-ce dû à la spécificité de la discipline. De l'ensemble des réponses, il faut considérer que 9,8% de celles ne donnent pas d'avis sur l'item, ce qui pourrait laisser supposer que, lors de l'évaluation, ces enseignants évaluent, au-delà du respect des normes d'évaluation, utilisent également leur jugement personnel pour évaluer les élèves.

Tableau n°23 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les caractéristiques sociales des élèves sont prises en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	59	48,0
	Non	55	44,7
	Pas d'avis	9	7,3
	Total	123	100,0

Les caractéristiques sociales des élèves, qui représentent leur statut social et économique, sont prises en compte par 48,0% des enseignants interrogés ; cela pourrait s'expliquer par la proximité des relations qui se tissent entre les élèves et leurs enseignants d'EPS qui pour la plupart connaissent bien leurs élèves ceci au travers de quelques signes extérieurs tels que la tenue de sport et autres équipements de pratique. Toutefois, 44,7% des enquêtés n'y prêtent attention, certainement de peur d'influencer leur jugement au moment de l'évaluation. Néanmoins, 7,3% restent dubitatifs sur l'item.

Tableau n°24 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, les pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences sont prises en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	37	30,1
	Non	72	58,5
	Pas d'avis	14	11,4
	Total	123	100,0

De ce tableau, il ressort que plus de 58% des enseignants d'EPS pensent que les pratiques d'évaluation aux normes de l'APC ne sont pas prises en compte ; cela pourrait être relié au fait que les outils d'évaluation réglementaires ne permettent pas de mesurer les objets d'évaluation tels que prévus les textes réglementaires. Toutefois, 30% des enseignants pensent que les normes de l'APC lors de l'évaluation sont prises en compte ; ce qui pourrait s'expliquer par l'ajustement par eux proposé lors de celle-ci, notamment avec la sélection et le choix de nouveaux critères non évoqué par les barèmes de cotation. Plusieurs enseignants n'émettent pas d'avis sur l'item ; cela pourrait être dû à leur méconnaissance des règles qui président l'évaluation en lancer de poids selon l'APC.

4.1.3. Prise en compte de la cohérence de la planification

Tableau n°25 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, la sélection et l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, exécution de la technique) à exécuter est prise en compte en fonction des ressources naturelles de l'élève ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	82	66,7
	Non	36	29,2
	Pas d'avis	5	4,1
	Total	123	100,0

Les réponses données pour cet item révèlent que pour 66,7%, les enseignants d'EPS prennent en compte le fait que les ressources naturelles de l'élève influencent la sélection et l'enchaînement des actions motrices des élèves relativement aux déplacements, la manipulation de l'engin et l'exécution de la technique. En effet, ils accommodent leur décision en tenant compte de leur potentiel et de leurs aptitudes. Toutefois, certains élèves n'en tiennent pas, cela pourrait être dû à leur méconnaissance de la discipline ou leur faible participation aux leçons comme laissent croire les 29, 2% des enseignants interrogés. De même 4,1% des enseignants ne se prononcent pas en raison peut-être de la faible attention qu'ils prêtent au travail effectué par les élèves.

Tableau n°26 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, la sélection et l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, exécution de la technique) à exécuter est prise en compte en fonction des contraintes de l'activité ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	81	65,9
	Non	35	28,5
	Pas d'avis	7	5,6
	Total	123	100,0

À la lecture de ce tableau, 65,9% des enquêtés pensent que les contraintes de l'activité exercent une influence sur la sélection et l'enchaînement des actions motrices en lancer de poids lors de l'évaluation. En effet, les aires de pratique n'offrent pas souvent les conditions idoines de réalisation de la performance mieux de l'expression de la compétence. Par contre, 28,6% des enquêtés ne constatent pas l'impact des contraintes de l'activité sur la sélection et l'enchaînement des actions motrices effectuées par les élèves. 5,6% n'ont pas d'opinion sur l'item.

Tableau n°27 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, la cohérence de la planification (adhérence entre contexte, contenu, objectifs, éléments, critères et indicateurs d'évaluation) des actions à exécuter par l'élève est prise en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	74	60,2
	Non	33	26,8
	Pas d'avis	16	13,0
	Total	123	100,0

À 60,2%, les enseignants d'EPS prennent en compte la cohérence de la planification lors de l'évaluation. La cohérence de la planification constitue l'un des paramètres de pertinence de l'évaluation selon l'APC, car elle prend en considération les éléments de contexte et de contenu, les objectifs et les indicateurs qui permettront de mesurer la compétence acquise ou la performance réalisée par l'élève. Toutefois, 26,8% des enquêtés en tenant de leur background et de leur expérience professionnelle, ne font pas usage de tous ces paramètres au moment de l'évaluation. Cependant, les 13% d'abstention révèlent que nombre d'enseignants ne disposent pas des éléments nécessaires pour assurer une bonne planification de la phase d'évaluation des enseignements reçus par les élèves.

4.1.4. Prise en compte de l'efficacité de l'exécution

Tableau n°28 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'exécution des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est prise en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	91	74,0
	Non	24	19,5
	Pas d'avis	8	6,5
	Total	123	100,0

De l'analyse de ce tableau, il ressort que pour 74% des répondants, l'exécution des actions motrices en fonction des gestes techniques expliqués ou démontrés par l'enseignant est pris en compte par ce dernier au moment de l'évaluation ; cela laisse supposer que l'enseignant attend des élèves une restitution des savoirs transmis. À contrario, 19,5 des enquêtés ne lient pas le choix des actions motrices effectuées par l'élève en fonction des explications ou démonstrations qu'ils ont au préalable faites pendant la séquence d'apprentissage. Il faut tout de même relever que 6,5% n'ont pas d'avis sur l'item.

Tableau n°29 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'ajustement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est pris en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	84	68,3
	Non	30	24,4
	Pas d'avis	9	7,3
	Total	123	100,0

Le tableau fait ressortir le poids des explications et/ou démonstrations de l'enseignant sur l'ajustement des actions motrices effectuées par les élèves lors de l'évaluation comme le pensent 68,3% des enseignants interrogés. Toutefois, il faut relever que 24,4% des enquêtés pensent que l'ajustement qu'opèrent les élèves n'est pas dû aux actions influentes de l'enseignant. Il faut aussi relever que 7,3% des répondants n'ont pas d'avis sur la question.

Tableau n°30 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est pris en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	90	73,2
	Non	27	22,0
	Pas d'avis	6	4,9
	Total	123	100,0

Les résultats issus de ce tableau montrent que 73,2% des enquêtés admettent que l'enchaînement des actions motrices des élèves lors de l'évaluation est tributaire des explications et démonstrations faites par l'enseignant ; tandis que 22,0% ne sont pas de cet avis.

Tableau n°31 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'application des règles de sécurité en relation avec le lancer de poids est prise en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	105	85,4
	Non	12	9,8
	Pas d'avis	6	4,9
	Total	123	100,0

Selon le tableau, les règles de sécurité liées à la pratique du lancer de poids sont respectées et appliquées au moment de l'évaluation comme le pensent 85,4% des enseignants interrogés ; cela pourrait s'expliquer le danger possible que représente une mauvaise utilisation de l'engin. Néanmoins, 9,8% pensent que ces règles de sécurité ne sont pas appliquées et 4,9% s'abstiennent de se prononcer sur l'item.

Tableau n°32 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, la manifestation d'un comportement éthique (respect des règles de morale vis-à-vis de lui-même et des autres) est prise en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	74	60,2
	Non	41	33,3
	Pas d'avis	8	6,5
	Total	123	100,0

D'après le tableau, 60,2% des répondants prennent en compte le comportement éthique des élèves lors de l'évaluation, car celui-ci est une valeur importante dans le développement et l'acquisition des compétences chez les élèves. Toutefois, 33,3% des enseignants d'EPS reconnaissent ne pas considérer le comportement éthique comme un élément d'importance pour la réalisation de la performance d'un élève. À cela s'ajoutent 6,5% qui n'ont pas d'avis sur l'item.

Tableau n°33 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Lors de l'évaluation de lancer de poids, le remplissage de son cahier par l'élève est pris en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	29	23,6
	Non	78	63,4
	Pas d'avis	16	13,0
	Total	123	100,0

Les résultats de l’item montrent que 63,4% des enseignants d’EPS n’utilisent pas la prise de notes des élèves comme moyen de développement des compétences et 23,6% par contre prennent en considération le remplissage du cahier par les élèves lors de l’évaluation tandis que 13,0% ne se prononcent pas sur l’item.

Tableau n°34 : Répartition des enquêtés d’après leur opinion sur l’item « Lors de l’évaluation de lancer de poids, l’efficacité de l’exécution des actions par l’élève est prise en compte ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	93	75,6
	Non	22	17,9
	Pas d'avis	8	6,5
	Total	123	100,0

Au cours de la séquence d’apprentissage, le processus d’acquisition des compétences passe par l’efficacité des actions effectuées par les élèves eux-mêmes car ils subissent parfois l’influence de leurs perceptions et représentations vis-à-vis d’un objet ou d’un sujet. Aussi, 75,6% des enseignants interrogés prennent en compte l’efficacité de l’exécution des actions par l’élève, car celles-ci sont le reflet du niveau d’acquisition des compétences. Néanmoins, 17,9% des enquêtés ne le considèrent tout comme 6,5% n’ont pas d’avis.

4.1.5. Développement et acquisition des compétences

Tableau n°35 : Répartition des enquêtés d’après leur opinion sur l’item « Au terme d’une évaluation de lancer de poids, les savoirs des apprenants (connaissances théoriques disciplinaires) sont très développés ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	71	57,7
	Non	39	31,7
	Pas d'avis	13	10,6
	Total	123	100,0

Le développement de la cognition étant l'un des éléments composant la compétence, selon 57,7% des enseignants d'EPS déclarent, qu'au terme d'une séquence d'évaluation de lancer de poids, les connaissances relatives au lancer de poids ont été développées par les élèves. Toutefois, 31,7% des enquêtés pensent le contraire tout comme 10,6% ne se prononcent sur l'item.

Tableau n°36 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoir-faire des apprenants (habiletés motrices, capacités physiques) sont très développés ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	63	51,2
	Non	38	30,9
	Pas d'avis	22	17,9
	Total	123	100,0

La psychomotricité en EPS est l'expression des capacités et des aptitudes naturelles d'un individu. À 51,2%, les enseignants d'EPS considèrent que les savoir-faire des élèves en lancer de poids sont développés au terme de l'évaluation certainement comme le démontrent les performances par eux obtenues. Cependant, 30,9% pensent que ce n'est pas le cas prenant également à témoin la moyenne des performances réalisées par les élèves. 17,9% n'ont pas d'avis sur l'item.

Tableau n°37 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoir-être des apprenants (ponctualité, assiduité, tenue vestimentaire, participation active, engagement moteur, motivation, socialisation, valeurs, sécurité) sont très développés ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	63	51,2
	Non	52	42,3
	Pas d'avis	8	6,5
	Total	123	100,0

L'une des composantes la plus importante de la compétence est l'attitude qui se manifeste pendant les actions effectuées par un individu. C'est ainsi que 51,2% des répondants pensent les attitudes requises par le lancer de poids sont très développées par les élèves au terme de l'évaluation. Toutefois, 42,3% des enseignants interrogés considèrent le contraire et 6,5% n'ont pas d'avis.

Tableau n°38 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « La cohérence de la planification, l'efficacité de l'exécution des actions et le retour réflexif permettent le développement et l'acquisition des compétences ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	69	56,1
	Non	32	26,0
	Pas d'avis	22	17,9
	Total	123	100,0

L'évaluation en lancer de poids est fonction de plusieurs paramètres qui déterminent sa pertinence et même son bon déroulement ; Ceux-ci déterminent également le développement et l'acquisition des compétences par les élèves. C'est ainsi que pour 56,1% des enseignants d'EPS enquêtés, la cohérence de la planification, l'efficacité de l'exécution des actions ainsi que le retour réflexif de l'élève pris en compte contribuent au développement et à l'acquisition des compétences chez les élèves à la fin d'un cycle d'enseignement/apprentissage/évaluation en lancer de poids. Seuls 26,0% des répondants pensent le contraire et 17,9% ne se prononcent pas sur l'item.

Tableau n°39 : Répartition des enquêtés d'après leur opinion sur l'item « Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les compétences attendues des élèves sont acquises ».

		Fréquence	Pourcentage
Modalités	Oui	77	62,6
	Non	32	26,0
	Pas d'avis	14	11,4

	Total	123	100,0
--	-------	-----	-------

La compétence étant constituée à la fois de savoirs, savoir-faire et savoir-être ne se manifeste qu'en situation, 62,2% des enseignants d'EPS reconnaissent qu'au terme d'une évaluation de lancer de poids, les compétences attendues des élèves sont acquises. Toutefois, 26,0% des enquêtés pensent que ce n'est pas le cas et 11,4% ne se prononcent pas sur l'item.

4.2.ANALYSE INFÉRIENTIELLE DES RÉSULTATS

Cette analyse concerne la vérification des hypothèses de recherche de l'étude. Cette vérification se fera avec l'aide du test d'indépendance des variables par le Khi Carré de Pearson notamment en raison de la présence de données qualitatives.

4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n° 1

Il s'agit de vérifier l'existence et la force du lien qui existerait entre la prise en compte des pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences en lancer de poids et la mesure des compétences acquises par les élèves.

4.2.1.1. Formulation de l'hypothèse statistique

H0 : il n'y a pas un lien de contingence significatif entre la prise en compte les pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

H1 : il y a un lien de contingence significatif entre la prise en compte des pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

4.2.1.2. Vérification de l'application de la loi du khi carré (χ^2)

Tableau n°40 : Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°13 et n°28

	Q28			Total
	Oui	Non	Pas d'avis	

		fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Q13	Oui	23	21,27	2	9,62	12	6,61	37
	Non	40	41,4	27	18,73	5	12,87	72
	Pas d'avis	6	8,05	3	3,64	5	2,50	14
Total		69		32		22		123

4.2.1.3. Le choix du seuil de signification (α) et la détermination du degré de liberté (ddl).

En sciences humaines et sociales, nous considérons que $\alpha = 0,05$.

Après calcul, le ddl = $(nc-1)(nl-1) = (3-1)(3-1) = 4$.

Nous obtenons le tableau de calcul du khi-deux suivant :

Tableau n°41 : Test du Khi deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	22,173 ^a	4	,000
Rapport de vraisemblance	24,746	4	,000
N d'observations valides	123		
a. 2 cellules (22,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,50.			

4.2.1.4. Détermination de la valeur critique du χ^2 ou χ^2 lu, Comparaison des χ^2 et prise de décision.

Selon la table de distribution (loi de Pearson), χ^2 lu = 9,49 ; et le χ^2 cal = 22,173

Aussi, le χ^2 lu est inférieur au χ^2 cal, alors H0 est rejetée et H1 est acceptée.

4.2.1.5. Inférence

L'hypothèse de recherche n°1 « La prise en compte des pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves » est confirmée.

4.2.1.6. Calcul du coefficient de contingence (c) et conclusion

Tableau n°42 : Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,391	,000
N d'observations valides		123	

Donc, $c = 0,391$

En conclusion, il y a un lien de contingence, mais faible entre la prise en compte des pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n° 2

Il s'agit de vérifier l'existence et la force du lien qui existeraient entre la prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

4.2.2.1. Formulation de l'hypothèse statistique

H_0 : il n'y a pas un lien de contingence significatif entre la prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

H1 : il y a un lien de contingence significatif entre la prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

4.2.2.2. Vérification de l'application de la loi du khi carré (χ^2)

Tableau n°43 : Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°16 et n°28

		Q28						Total
		Oui		Non		Pas d'avis		
		fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Q16	Oui	54	41,51	12	19,25	8	13,23	74
	Non	13	18,51	20	8,58	0	5,90	33
	Pas d'avis	2	8,97	0	4,16	14	2,86	16
Total		69		32		22		123

4.2.2.3. Le choix du seuil de signification (α) et la détermination du degré de liberté (ddl).

En sciences humaines et sociales, nous considérons que $\alpha = 0,05$.

Après calcul, le ddl = $(nc-1)(nl-1) = (3-1)(3-1) = 4$.

Nous obtenons le tableau de calcul du khi-deux suivant :

Tableau n°44 : Test du Khi deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	84,214 ^a	4	,000
Rapport de vraisemblance	72,087	4	,000
N d'observations valides	123		
a. 2 cellules (22,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,86.			

4.2.2.4. Détermination de la valeur critique du χ^2 ou χ^2 lu, comparaison des χ^2 et prise de décision.

Selon la table de distribution (loi de Pearson), χ^2 lu = 9,49 ; et le χ^2 cal = 84,214

Aussi, le χ^2 lu est inférieur au χ^2 cal, alors H0 est rejetée et H1 est acceptée.

4.2.2.5. Inférence

L'hypothèse de recherche n°2 « La prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves » est confirmée.

4.2.2.6. Calcul du coefficient de contingence (c) et conclusion

Tableau n°45 : Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,638	,000
N d'observations valides		123	

Donc, $c = 0,638$

En conclusion, il y a un lien de contingence moyen entre la prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n° 3

Il s'agit de vérifier l'existence et la force du lien qui existeraient entre la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

4.2.3.1. Formulation de l'hypothèse statistique

H0 : il n'y a pas un lien de contingence significatif entre la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

H1 : il y a un lien de contingence significatif entre la prise en compte de l'efficacité de l'exécution en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

4.2.3.2. Vérification de l'application de la loi du khi carré (χ^2)

Tableau n°46 : Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°23 et n°28

		Q28						Total
		Oui		Non		Pas d'avis		
		fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Q23	Oui	56	52,17	18	24,19	19	16,63	93
	Non	8	12,34	11	5,72	3	3,93	22
	Pas d'avis	5	4,48	3	2,08	0	1,43	8
Total		69		32		22		123

4.2.3.3. Le choix du seuil de signification (α) et la détermination du degré de liberté (ddl).

En sciences humaines et sociales, nous considérons que $\alpha = 0,05$.

Après calcul, le ddl = $(nc-1)(nl-1) = (3-1)(3-1) = 4$.

Nous obtenons ainsi le tableau de calcul du khi-deux suivant :

Tableau n°47 : Test du Khi deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	10,712	4	,030
Rapport de vraisemblance	11,421	4	,022

N d'observations valides	123		
a. 4 cellules (44,4%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,43.			

4.2.3.4. Détermination de la valeur critique du χ^2 ou χ^2_{lu} , Comparaison des χ^2 et prise de décision.

Selon la table de distribution (loi de Pearson), $\chi^2_{lu} = 9,49$; et le $\chi^2_{cal} = 10,712$
Aussi, si le χ^2_{lu} est inférieur au χ^2_{cal} , alors H_0 est rejetée et H_1 est acceptée.

4.2.3.5. Inférence

L'hypothèse de recherche n°3 « La prise en compte de l'efficacité de l'exécution des actions à effectuer en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves » est confirmée.

4.2.3.6. Calcul du coefficient de contingence (c) et conclusion

Tableau n°48 : Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,283	,030
N d'observations valides		123	

Donc, $c = 0,283$

En conclusion, il y a un lien de contingence mais faible entre la prise en compte de l'efficacité de l'exécution des actions à effectuer en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves.

4.2.4. Vérification de l'hypothèse générale

Tableau n°49 : Tableau récapitulatif de la vérification des hypothèses de recherche

HR	Valeur du χ^2	Décision	Inférence	Coefficient de contingence	Conclusion
HR 1	χ^2 lu = 9,49 ; χ^2 cal = 22,173	H0 est rejetée H1 est acceptée	HR 1 est confirmée	0,391	Il y a un lien de contingence mais faible entre la prise en compte des pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves
HR 2	χ^2 lu = 9,49 ; χ^2 cal = 84,214	H0 est rejetée H1 est acceptée	HR 2 est confirmée	0,638	Il y a un lien de contingence moyen entre la prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves
HR 3	χ^2 lu = 9,49 ; χ^2 cal = 10,712	H0 est rejetée H1 est acceptée	HR 3 est confirmée	0,283	Il y a un lien de contingence mais faible entre la prise en compte de l'efficacité de l'exécution des actions à effectuer en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves

Au regard du tableau récapitulatif de l'analyse inférentielle des résultats, il ressort que les trois hypothèses de recherche ont été confirmées, induisant de ce fait la confirmation de l'hypothèse générale de l'étude qui établit également le lien qu'il y a entre le dispositif d'évaluation en EPS et la mesure des compétences développées chez les élèves en lancer de poids.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Discuter les résultats de notre recherche consiste à faire une interprétation plus poussée de nos résultats en les confrontant à diverses études et les positionner en faisant ressortir leur portée et en présentant les perspectives théoriques qu'offrent les résultats discutés.

Dans ce chapitre, il s'agit pour nous d'apporter plus de clarté à notre travail de recherche en discutant des résultats obtenus de l'analyse de données obtenues de terrain ceci à la lumière des différentes théories relatives aux diverses hypothèses de notre étude. Cette discussion nous aidera à faire des suggestions pouvant contribuer à l'amélioration de l'évaluation des compétences en lancer de poids.

Ainsi, le présent chapitre développera les points suivants : discussion des résultats, limites et recommandations.

5.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats de notre étude sont discutés selon les hypothèses qui ont été formulées et à la lumière des théories explicatives de notre problème de recherche et contradictoirement avec les travaux menés sur le sujet.

5.1.1. L'hypothèse de recherche n°1 : Les pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids permettent la mesure des compétences développées par les élèves

Dans notre étude, les résultats trouvés ont montré que 60,2% des enseignants d'EPS interrogés disent prendre en compte l'APC lors de l'évaluation en lancer de poids, ce qui signifierait que les pratiques courantes d'évaluation des enseignants d'EPS connotent avec les modalités liées à l'APC ; pourtant, plus de 58% des enseignants d'EPS pensent que les pratiques d'évaluation aux normes de l'APC ne sont pas prises en compte, ceci lié au fait que les outils d'évaluation réglementaires en usage ne mesurent pas les objets d'évaluation tels que prévu par les textes réglementaires. Toutefois, 30% des enseignants pensent que les normes de l'APC lors de l'évaluation sont prises en compte du fait de l'ajustement par eux proposé lors de celle-ci, notamment avec la sélection et le choix de nouveaux critères non évoqués par les barèmes de cotation.

Ces résultats sont corroborés par les travaux conduits par Braxmeyer et al (2004) dont les résultats ont montré qu'au-delà d'évaluer seulement les productions des élèves, les enseignants d'EPS sont enclins à évaluer également leur comportement ; l'importance est donnée en fonction de l'objet évalué ainsi 82,7% penchent davantage pour les savoir-être,

99,4% pour les compétences disciplinaires, 43,5 pour les compétences transversales et 70,5% pour les connaissances. Cela laisse croire que les notes ne mesurent que très rarement les résultats issus de l'apprentissage, c'est-à-dire l'incrément de connaissances, savoirs et comportements entre avant et après une séquence d'apprentissage.

Sachant qu'en EPS, lors de l'évaluation, les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS sont influencées par différents facteurs (les caractéristiques scolaires - rendement scolaire, discipline générale, etc. – et/ou les caractéristiques sociales - niveau socioéconomique, religion, origine ethnique, etc. -) comme le prouvent les résultats de notre étude, Beillerot, Blanchard-Laville et al (1998) rappellent que la pratique professionnelle inclut une part de l'inconscience (subjectivité) du sujet en faisant référence aux poids des représentations et des conceptions forgées au fil de l'expérience. Vu sous le prisme du paradigme de l'intuition pragmatique qui montre que l'enseignant reste le maître de l'évaluation dont il en établit les critères et en donne les orientations, les enseignants d'EPS interrogés déclinent les critères d'évaluation qui vont constituer la note finale de l'élève, en dépit du fait que le dispositif d'évaluation ne prend en compte que la performance obtenue à l'issue de cette épreuve. Les travaux de Coggerino et Mnaffackh (2008) rappellent que les arrangements évaluatifs internes (ajustement des critères de notation et des barèmes, modification des notes obtenues pour prendre en compte les caractéristiques différenciées de l'élève) entraînent chez les enseignants d'EPS une vision personnelle de la notion d'équité, d'égalité. Cette déformation provient de ce qu'ils sont animés par un souci de justice.

Les enseignants d'EPS évaluent ainsi en tenant compte à la fois de l'objectivité des barèmes en vigueur mais également de leur subjectivité dictée par leur besoin d'équilibre entre les élèves dont les ressources naturelles et sociales sont différenciées et de prendre en compte la maîtrise de l'exécution et les progrès de l'élève pendant son apprentissage.

5.1.2. L'hypothèse de recherche n°2 : La prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves

Les résultats obtenus ont montré qu'à 66,7%, les enseignants d'EPS prennent en compte le fait que les ressources naturelles de l'élève influencent la sélection et l'enchaînement des actions motrices des élèves relatifs aux déplacements, à la manipulation de l'engin et à l'exécution de la technique. En effet, ils accommodent leur décision en tenant compte de leur

potentiel et de leurs aptitudes. Le paradigme de l'intuition pragmatique s'inscrit dans la nécessité pour l'enseignant de rendre cohérent la planification de l'évaluation notamment en lancer de poids où exécuter le lancer constitue pour l'élève une tâche complexe qui permettra de mesurer le niveau de développement de la compétence recherchée. Tout comme, il apparaît important de placer toute évaluation en formation continue de l'élève sous le prisme de la pédagogie de l'intégration car Rogiers (2005) le précise, elle assure une fonction de régulation des apprentissages qui va s'appuyer à la fois sur les savoirs produits et les normes de référence (critères).

De plus, 65,9% des enquêtés pensent que les contraintes de l'activité exercent une influence sur la sélection et l'enchaînement des actions motrices en lancer de poids lors de l'évaluation. En effet, les aires de pratique n'offrent pas souvent les conditions idoines de réalisation de la performance mieux de l'expression de la compétence.

Selon la revue Manitoba, l'évaluation doit être planifiée, car elle poursuit différents buts. Elle est soit une évaluation au service de l'apprentissage, elle oriente l'enseignement ; soit elle est une évaluation en tant qu'apprentissage, elle permet aux élèves de s'ajuster et de progresser dans leurs apprentissages ; soit elle est une évaluation de l'apprentissage, car elle donne des informations à la communauté éducative sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Le troisième but correspond à l'évaluation sommative à laquelle sont soumis les élèves en EPS et notamment au lancer de poids. Elle nécessite donc une planification telle que le veut la pédagogie de l'intégration afin que le but visé par celle-ci soit atteint. La connotation est forte avec la nécessité pour les enseignants d'EPS de planifier l'évaluation en fonction des caractéristiques des apprenants, des contraintes de l'activité, ... pour que celle-ci soit la plus juste et équitable possible et aux normes de l'APC. C'est dans ce sens que Moretto (2007, p. 52) déclare « *en même temps que l'enseignant organise le choix des contenus, il planifie des stratégies pédagogiques qui favorisent un apprentissage significatif de la part des élèves* ».

Au total, 60,2%, les enseignants d'EPS interrogés prennent en compte la cohérence de la planification lors de l'évaluation. La cohérence de la planification constitue ainsi l'un des paramètres de pertinence de l'évaluation selon l'APC, car elle prend en considération les éléments de contexte et de contenu, les objectifs et les indicateurs qui mis en adéquation permettront de mesurer la compétence acquise ou la performance réalisée par l'élève. Ces résultats trouvent un écho dans l'article rédigé par Morrissette (2015) qui met en évidence trois facteurs qu'apporte la planification à l'évaluation notamment la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification afin d'assurer aux apprenants non seulement un meilleur

apprentissage mais également une évaluation normative prenant en considération les contingences internes et externes de l'élève.

5.1.3. L'hypothèse de recherche n°3 : La prise en compte de l'efficacité de l'exécution des actions à effectuer en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves

Pour 74% des répondants, l'exécution des actions motrices lors de l'évaluation en fonction des gestes techniques expliqués ou démontrés par l'enseignant est prise en compte par ce dernier ; cela laisse supposer que l'enseignant attend des élèves une restitution des savoirs transmis. Le poids des explications et/ou démonstrations de l'enseignant sur l'ajustement des actions motrices effectuées par les élèves est effectif lors de l'évaluation comme le pensent 68,3% des enseignants interrogés. La théorie de l'évaluation au service de l'intégration met en avant l'atteinte des objectifs fixés en début de cycle d'apprentissage et dans ses travaux sur l'évaluation selon la pédagogie de l'intégration, Rogiers (op.cit.) met en avant la nécessité de critérier l'évaluation afin de favoriser la réussite chez les élèves ou de mettre en évidence les élèves à risque et même de réduire les échecs.

Nos résultats ont montré que les règles de sécurité liées à la pratique du lancer de poids sont respectées et appliquées au moment de l'évaluation comme le pensent 85,4% des enseignants interrogés ; cela pourrait s'expliquer par le danger possible que représente une mauvaise utilisation de l'engin. De même, 60,2% des répondants prennent en compte le comportement éthique des élèves lors de l'évaluation, car celui-ci est une valeur importante dans le développement et l'acquisition des compétences chez les élèves. 63,4% des enseignants d'EPS n'utilisent pas la prise de notes des élèves comme moyen de développement des compétences. C'est dans le même sens que Dang Wassou (2021) dans ses travaux démontre que la rétroaction, la notation et l'instruction influencent l'engagement des élèves en EPS ; 54% de ses enquêtés estiment d'ailleurs que les instruments de mesure utilisés sont inadaptés avec les objectifs d'apprentissage ; par ricochet ne permettent pas aux élèves de développer les compétences attendues.

Au cours de la séquence d'apprentissage, le processus d'acquisition des compétences passe par l'efficacité des actions effectuées par les élèves eux-mêmes puisqu'ils subissent parfois l'influence de leurs perceptions et représentations vis-à-vis d'un objet ou d'un sujet. Aussi, 75,6% des enseignants interrogés prennent en compte l'efficacité de l'exécution des

actions par l'élève car celles-ci sont le reflet du niveau de développement et d'acquisition des compétences.

5.1.4. L'hypothèse générale de recherche : Le dispositif d'évaluation en lancer de poids aux normes de l'APC permet la mesure des compétences développées par les élèves

Le développement de la cognition étant l'un des éléments composant la compétence, 57,7% des enseignants d'EPS interrogés déclarent, qu'au terme d'une séquence d'évaluation de lancer de poids, les connaissances relatives au lancer de poids ont été développées par les élèves. Cela peut traduire les performances psychomotrices obtenues par ceux-ci, car pour une plus grande réussite, ils ont mobilisé les savoirs acquis au cours de l'apprentissage. La psychomotricité en EPS représente l'expression des capacités et des aptitudes naturelles d'un individu. À 51,2%, les enseignants d'EPS considèrent que les savoir-faire des élèves en lancer de poids sont développés au terme de l'évaluation certainement comme le démontrent les performances par eux obtenues. En effet, après l'évaluation diagnostique et celle formative, le progrès effectué par les élèves est visible au moment de l'évaluation sommative. La dernière composante de la compétence est l'attitude et se manifeste pendant les actions effectuées par un individu. C'est ainsi que 51,2% des répondants pensent les attitudes requises pour le lancer de poids sont très développées par les élèves au terme de l'évaluation. Cette manifestation du savoir-être spécifique au lancer de poids s'observe dès la prise et la manipulation de l'engin tout comme elle se vérifie après le lancer proprement dit au moment de la sortie du secteur de lancer.

Dans le cadre d'une recherche conduite par Laferrière (1993) sur l'élaboration d'instruments de mesure en EPS, l'auteur relève que l'évaluation des apprentissages s'inscrit dans une démarche de planification de l'enseignement et peut être considérée comme une stratégie d'intervention. Le choix des stratégies d'évaluation des apprentissages et des instruments de mesure comporte des conséquences sur les élèves et leurs apprentissages. Pour l'auteur, il existe une relation entre les instruments de mesure utilisés et le rendement scolaire des élèves. Il admet qu'en EPS, les instruments de mesure utilisés sont pour la plupart en faveur de la mesure de la performance, délaissant les autres composantes de la compétence, mises en évidence lors des apprentissages, avec comme résultante, l'apparition des comportements d'évitement et de découragement chez les élèves.

Notre étude trouve un écho dans les travaux menés par Laferrière car les réponses données par les enseignants d'EPS montrent que le dispositif d'évaluation (le barème de cotation des épreuves athlétiques) apparaît comme dépassé puisqu'il ne met en évidence que les prouesses physiques des élèves délaissant les autres aspects développés au cours de l'apprentissage.

Par ailleurs, l'évaluation en lancer de poids étant fonction de plusieurs paramètres qui déterminent sa pertinence et même son bon déroulement, ceux-ci influencent également le développement et l'acquisition des compétences par les élèves. C'est ainsi que pour 56,1% des enseignants d'EPS enquêtés, la cohérence de la planification ainsi que l'efficacité de l'exécution des actions prises en compte au moment de l'évaluation contribuent au développement des compétences chez les élèves à la fin d'un cycle d'enseignement/apprentissage/évaluation en lancer de poids. La compétence étant constituée à la fois de savoirs, savoir-faire et savoir-être ne se manifeste qu'en situation. Aussi, 62,2% des enseignants d'EPS reconnaissent-ils qu'au terme d'une évaluation de lancer de poids, les compétences attendues des élèves sont acquises. Mis en miroir avec la théorie de l'évaluation scolaire, les résultats trouvés mettent en exergue la nécessité d'évaluer de sorte à promouvoir le développement des compétences et non pas seulement la réalisation de la performance motrice comme l'ont prévu les barèmes de cotation du lancer de poids.

5.2.IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES DES RÉSULTATS

5.2.1. Implications théoriques des résultats

Cette étude avait pour objectif de vérifier la force du lien qui existe entre le dispositif d'évaluation et la mesure des compétences développées chez les élèves en lancer de poids. Les hypothèses de recherche formulées ont été confirmées. Aussi, les variables de l'étude que sont les pratiques actuelles d'évaluation, la prise en compte de la cohérence de la planification, celle de l'efficacité de l'exécution permettent une mesure plus critique des compétences développées par les élèves après un cycle d'apprentissage. La relevance des théories explicatives de l'étude notamment la théorie de l'intuition pragmatique a permis d'expliquer les usages des enseignants d'EPS au moment de l'évaluation. En effet, face au vide du barème de cotation en matière d'évaluation des aspects autres que la performance physique, ils ont décliné différents critères d'évaluation et utilisé même la « côte d'amour » pour mesurer les compétences développées par les élèves en lancer de poids et attribuer une note à chaque élève à l'issue d'une séquence d'évaluation.

Quant au modèle de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration, il a permis de mettre en évidence la nécessité de s'appuyer sur d'autres paramètres autres que le barème de cotation pour vérifier le degré d'acquisition ou de développement des compétences chez les élèves. En effet, la performance motrice effectuée par l'élève lors de l'évaluation est tributaire des acquis cognitifs et moteurs engrangés mais également des comportements qu'il va manifester à cette occasion.

En ce sens, Parlebas (1978) dit de l'éducation physique que c'est « *une pédagogie d'intervention qui vise à transformer les conduites motrices des élèves* ». Il a caractérisé la conduite motrice à travers les grands domaines de la personne qui permettent le mouvement notamment l'expression, la condition physique et la gestion de la santé et de l'intégrité physique, la maîtrise des savoir-faire culturels sportifs ou des jeux traditionnels et enfin la vie en plein air. Pour le même auteur, l'étendue de cette intervention va au-delà de la vision qui réduit l'éducation physique à une pratique qui ne serait que sportive et qui dès lors ne serait pas concernée par la pédagogie des compétences.

5.2.2. Implications pratiques des résultats

Après observation des résultats obtenus, l'étude suggère une prise en compte effective de nouveaux paramètres dans le dispositif d'évaluation pour mesurer et vérifier le développement des compétences chez les élèves en lancer de poids lors de l'évaluation. Le barème de cotation, malgré les objets d'évaluation énoncés dans les instructions officielles de 2013 (MINSEP, 2013) ne saisit pas l'ensemble des compétences développées par les élèves. Cet instrument met ainsi à mal les objectifs poursuivis par l'approche par compétences et même par les institutionnels. En effet, pour mieux évaluer les élèves sur ce qu'ils ont acquis ou alors mesurer le degré de développement des compétences, il est besoin d'utiliser un dispositif adapté et adéquat à cette fin.

Au final, la décision (note) prise par l'enseignant correspondra mieux au degré de développement des compétences chez les élèves. Les résultats de l'étude ont ainsi mis en évidence la difficulté liée à la pertinence, la validité et la fiabilité du dispositif d'évaluation en lancer de poids, ceci d'autant plus qu'un dispositif d'évaluation doit être facteur motivant pour l'élève et non le contraire car il doit seoir tant aux élèves ayant des ressources et des aptitudes naturelles exceptionnelles qu'à ceux qui n'en ont pas.

5.3.LIMITES DE L'ÉTUDE

Malgré toutes les précautions prises, nous avons rencontré certaines difficultés qui ont limité notre travail, ce sont notamment : les difficultés conceptuelles, les difficultés méthodologiques. En effet, la majorité de nos concepts ont des sens polysémiques, il a ainsi fallu circonscrire le sens correspondant pour chacun de nos concepts. De même, le caractère prospectif de nos travaux n'a pas facilité l'élaboration du questionnaire d'enquête.

De plus, atteindre nos sujets n'a pas été aisé du fait de la période de déroulement de l'enquête qui correspondait à la période des congés annuels des élèves et à celle du déroulement des examens officiels de la session 2021 ; ce qui a rendu impossible de mener l'enquête auprès des élèves soumis au barème de notation du lancer de poids.

5.4.RECOMMANDATIONS

D'après les résultats de notre étude, tout en nous fondant sur la vérification des hypothèses et les conclusions logiquement tirées à ce propos, quelques recommandations sont faites dans l'optique d'améliorer la situation actuelle. Ces recommandations se situent à deux niveaux à savoir : les pouvoirs publics et les enseignants.

5.4.1. Aux pouvoirs publics

Nous formulons à leur intention, en l'occurrence au Ministère des Sports et de l'Éducation Physique, les recommandations suivantes :

- Renforcer les capacités des enseignants d'EPS par la formation continue en vue de la maîtrise de la pédagogie de l'intégration et des modalités de son application en EPS ;
- Former et renforcer les capacités des enseignants d'EPS en matière d'évaluation (notation) afin de favoriser la prise en compte de toutes les compétences développées par les élèves, en dehors de celui lié au produit, conformément à l'APC que l'EPS a embrassé depuis 2013 ;
- Mettre à la disposition des enseignants des instruments et outils d'évaluation arrimés à l'APC afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'évaluation en lancer de poids, de systématiser les pratiques d'évaluation en les conformant à l'APC en s'inspirant de la proposition présentée ci-dessous pour le niveau 1, filles :

PROPOSITION DE CANEVAS OU DE GRILLE D'ÉVALUATION EN LANCER DE POIDS, NIVEAU 1 FILLES

Légende : + : Réussi ± : Moyen - : Échec NE : Non évalué	COMPÉTENCES TRANSVERSALES					COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES						PERFORMANCE MOTRICE	NOTE CUMULÉE FINALE/20
	Cohérence de la planification Degré de maîtrise des notions générales sur la discipline	Efficacité de l'exécution Degré de maîtrise de l'interaction avec l'environnement, autrui et soi				Degré de maîtrise des habiletés motrices			Retour réflexif de l'élève Auto-évaluation		Barème de cotation		
Noms et Prénoms	Connait le règlement de base	Choisit une technique de lancer	Respecte les consignes techniques et pédagogiques	Respecte les règles de sécurité et d'éthique	Exécute une technique de lancer	Entre et sort du cercle de lancer	Sait tenir, placer et manipuler l'engin	Contrôle la vitesse et la trajectoire de l'engin	Reste stable dans le cercle après le lancer	Critique ses démarches, travail et résultats	Identifie des pistes de correction et d'ajustement	Distance parcourue par l'engin	
ABOA	+	+	±	±	+	+	-	-	±	±	-	4,20 m	11

LÉGENDE

+ : RÉUSSI	± : MOYEN	- : ÉCHEC
1	0,5	0

DISTANCE PARCOURUE PAR L'ENGIN

[1 m –1,30 m]	[1,31 m –1,90 m]	[1,91 m –2,40 m]	[2,40 m – 3,60 m]	[3,60 m –4,50 m]	[4,51 m –5,40 m]	[5,41 m –6,30 m]	[6,31 m –7,20 m]	[7,20 m –9,00 m]
1	2	3	4	5	6	7	8	9

NB : le chiffre représente le nombre de points engrangés

5.4.2. Aux enseignants d'EPS

Les enseignants sont l'un des maillons essentiels voire un pilier du système éducatif. L'enseignant d'EPS, considérant le caractère particulier de cette discipline d'enseignement, est en charge de l'action pédagogique dans les salles de classe. A ce titre, l'enseignant devrait :

- Prendre en compte l'auto-évaluation de l'élève pour procéder à la remédiation si besoin est car en apprenant à évaluer ses productions, l'élève est susceptible de devenir plus actif dans ses apprentissages, de développer des capacités d'analyse et d'accroître sa motivation à apprendre (Durand & Chouinard, 2006) ;
- S'assurer une formation continue afin de contribuer à arrimer l'EPS à la pédagogie de l'intégration c'est-à-dire de son enseignement à son évaluation.

5.5.PERSPECTIVES

La présente étude, par ses résultats, a permis de confirmer qu'un dispositif d'évaluation aux normes de l'APC permet la mesure des compétences développées par les élèves en lancer de poids. Au regard de cette affirmation, il suffit de renforcer le dispositif actuel ou alors de le changer pour obtenir une mesure plus critique des compétences développées en lancer de poids par les élèves. Sans avoir la prétention d'avoir été exhaustive, la réflexion future peut être élargie en menant des recherches sur l'impact du dispositif d'évaluation sur la motivation et le rendement scolaire des élèves en lancer de poids. Pour cela, les axes de recherche ci-après pourront être explorés :

- L'amélioration et la contextualisation du système de notation des élèves en EPS ;
- Le développement de l'instrumentation de l'évaluation en EPS ;
- Le dispositif d'évaluation et son influence de la performance scolaire en EPS.

Au final, ce chapitre nous a permis de mettre en exergue les implications théoriques et pratiques qui découlaient de notre étude, mais également de mettre en lumière les perspectives qu'elle ouvrait. La conclusion à notre étude rendra visible l'ensemble des démarches entreprises, mais également donnera un épilogue à notre travail.



CONCLUSION

Le présent travail a porté sur « *Dispositif d'évaluation et mesure des compétences développées par les élèves en lancer de poids : Une étude menée auprès des enseignants d'EPS dans l'arrondissement de Yaoundé III^e* ». L'adéquation dispositif d'évaluation-mesure équitable des acquis de l'apprentissage reste un enjeu pour la communauté éducative, surtout pour les enseignants et les élèves. Aussi, nous sommes nous appesanties sur le rôle du dispositif d'évaluation aux normes de l'APC dans le développement des compétences des élèves en lancer de poids. Parties du constat selon lequel le barème de cotation du lancer de poids ne renseigne pas sur l'ensemble des compétences développées par les élèves, l'objectif général de notre recherche était de vérifier l'existence et la force du lien qui existeraient entre le dispositif d'évaluation en lancer de poids et la mesure des compétences développées par les élèves. Précisément, il était question d'examiner le poids de la qualité et de la pertinence du dispositif d'évaluation sur le développement des compétences en lancer de poids par les élèves. Dans cette optique, notre hypothèse générale était la suivante : *Un dispositif d'évaluation en lancer de poids aux normes de l'APC en lancer de poids permet la mesure des compétences développées chez les élèves*. C'est dans cette logique que la variable indépendante a été opérationnalisée en trois indicateurs, nous permettant ainsi de formuler trois hypothèses spécifiques.

En menant cette recherche de type mixte et causale, il a fallu circonscrire le champ polysémique des notions de dispositif d'évaluation, d'évaluation, de compétence développée, mais également de revisiter, en vue d'un positionnement théorique, des travaux antérieurs menés autour du sujet et l'insérer sous le prisme des théories de l'évaluation scolaire notamment celles du pragmatisme intuitif et du modèle de l'évaluation selon la pédagogie de l'intégration.

L'échantillon qui a constitué notre étude a été obtenu en utilisant la technique d'échantillonnage aléatoire simple. Comme instruments pour la collecte des données, l'enquête par questionnaire auprès des enseignants d'EPS exerçant dans l'Arrondissement de Yaoundé III^e a été le moyen utilisé. Les résultats ont montré que malgré la difficulté d'évaluer selon l'APC en raison d'un instrument d'évaluation jugé par eux incomplet, les enseignants d'EPS, par leurs pratiques actuelles, intègrent dans leur approche des critères qui permettent de mesurer les compétences développées par les élèves. Les trois hypothèses spécifiques de l'étude ont été vérifiées en utilisant le test de signification de khi carré et le coefficient de contingence. Ces trois hypothèses ayant été confirmées, nous avons par conséquent confirmé l'hypothèse générale.

À la lumière de ce qui précède, nous parvenons à la conclusion générale qu'il existe un lien entre le dispositif d'évaluation en lancer de poids arrimé aux normes de l'APC et la mesure des compétences développées chez les élèves en lancer de poids. Aussi, un dispositif d'évaluation aux normes de l'APC devrait-il être ainsi mis à la disposition des enseignants d'EPS compte tenu de son impact sur la performance scolaire d'un élève ; comprenant des paramètres qui, pris en compte, conduiraient à une évaluation plus juste des élèves. La connaissance et la maîtrise de l'instrument d'évaluation favorisent à la fois un apprentissage mieux organisé pour émulation réussie tout comme elles suscitent plus de motivation de la part des élèves. Aussi, avons-nous proposé un modèle de fiche d'évaluation en lancer de poids aux pouvoirs publics intégrant à priori tous les aspects de la compétence.

À la fin de cette étude, nous ne pouvons pas avoir épuisé tous les aspects qui y sont liés. Il faut admettre que le dispositif d'évaluation n'est pas le seul moyen de résoudre le problème de la mesure des compétences développées par les élèves, car celles-ci restent un savoir agir personnel. Dès lors, l'analyse des représentations que se font les élèves de l'évaluation en lancer de poids constitue une piste de réflexion pour des travaux futurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J., -C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover & B. Noël (dirs.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2007). Evaluation : lien entre enseignement et apprentissage. Dans L. Allal & Mottier-Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur.
- Balema, K. (2011). Les déterminants de la performance des écoles primaires au Sénégal. Rapport de stage. Ecole Nationale de la Statistique et de l'Analyse Economique.
- Bernard, J-M., Nkengne Nkengne, A.P. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes ou réalités. *International Review of Education*, 53 (5/6), 555-575.
- Bernard, J-M., Tiyab B.K. et Vianou, K. (2004). Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC. PASEC/CONFEMEN.
- Bocoum, I., Agouzoum, A-A., Dia, M. et Thiero, F. (2009). Approche par Compétences et qualité de l'éducation. Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro). Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation, p.1-44. URL <https://www.rocare.org/www.ernwaca.org>.
- Bonboir, A. (1985). *La méthode des tests en pédagogie : problèmes d'évaluation et de psychométrie*. PUF.
- Bouiffror, N. et Arnaud, B. (2019). Effets de l'évaluation par compétences ou sans notes sur l'expérience vécue par les élèves. *Education*.
- Boutin, G. (2004) L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions /1* (n°81).
- Braxmeyer et al (2004). Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège, France. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR).
- Bressoux (2006). *Apprendre et faire apprendre*, 1^{ère} édition, PUF.

- Bruns, B., Luque, J. (2014). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C. World Bank Publications.
- Cogérino, G. et Mnaffackh, H. (2008). Evaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort ». *Revue française de pédagogie*.
- Dang Wassou, M. (2021). *Stratégies d'évaluation des apprentissages et niveau d'engagement des élèves en éducation physique et sportive : une étude menée dans les lycées de l'Arrondissement de Yaoundé 1^{er}*. Mémoire de Master, Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1.
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. INRP.
- De Ketele, (1980). *Observer pour éduquer*. Peter Lang
- De Ketele, J-M. (1986). *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck.
- De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*. Labor/Fernand Nathan.
- De Ketele, J-M. (2011). *L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux*. Les dossiers des sciences de l'éducation.
- Dupont, V. et Lafontaine, D. (2018). *Le genre et les performances de l'élève modèrent-ils l'influence de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles ?* *Revue des sciences de l'éducation* Volume 44, Numéro 2.
- Durand M.-J. & Chouinard R., (2006), *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, Québec, Éditions Hurtubise.
- Duru-Bellat, 2003,
- Famose J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, INSEP éditions
URL : <https://books.openedition.org/insep/1309?lang=fr>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck
- Figari, G. (2008). *L'évaluation des dispositifs éducatifs. Mesure et évaluation en éducation*. URL : <https://doi.org/10.7202/1024966ar>
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, 5^e édition, Presses de l'Université du Québec
- Gauthier, B. *Recherche déductive et recherche inductive*, URL : https://circum.com/enp1304/04_recherches_deductives_et_inductive.ppt,

- Gérard, F.M et BIEF. (2008). Evaluer des compétences, Guide pratique. De Boeck.
- Godbout, P. (1988). La supervision de l'évaluation en activité physique.
- Hadji C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. ESF.
- Hadji C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF.
- Hattie, J. 1992. Self-concept. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- HERAN, F. (2003). La réalisation d'un document scientifique, Université de Lille I
- Konu, A. & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. Health Promotion International, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Lautier, (2008) voir mémoire
- Lave, J., (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. Sociologie et sociétés. URL : <https://doi.org/10.7202/001418ar>.
- Lentillon-Kaestner, V. (2008). les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. De Boeck Supérieur/ « STAPS »2008/1 n°79.
- Maccario, B. (1989). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*. Vigot.
- MacDonald, D. & Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education. Studies in Educational Evaluation.
- MAHOB, F. N. (2011). Les réformes curriculaires du MINEDUB. Mafanaeducationtags
- Meirieu, P. Apprendre... oui mais comment, Paris 1989, ESF cité in http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/majalla_ar/pdf45/45_P89_96.pdf
- Ministère marocain de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique (2011). Guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration. Librairie des écoles.
- MINSEP (2013). Programmes officiels d'enseignement de l'éducation physique et sportive.
- Mohammed, B. (2017). Déterminants des performances scolaires, Zoom sur les élèves issus de l'immigration en France et au Royaume Uni. Une analyse multiniveaux avec correction du biais d'endogénéité. ffhal-01653026f.
- Montandon, (1991)
- Morrissette, S. (2015). La planification globale comme stratégie pour favoriser l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Québec français, (175), 12–13.

- NDIONE, J. C. (1994). L'évaluation des apprentissages en EPS dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire de Dakar. Mémoire de Maîtrise es-sciences et techniques des activités physiques et sportives, INSEPS, Dakar, Sénégal.
- Noizet, G. et Caverni, J.P. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. PUF
- Organisation internationale de la francophonie. Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation, guide n°5, OIF
- Perez-Cano, C. et Pecaud V. (2015). Enseigner par les compétences,
- Perez-Cano, C. et Pecaud V. (2016). Handball des situations d'apprentissage par thème, URL : <https://eps.ac.dijon.fr> consulté le 11 mai 2021.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie* (Vol. 15). PUF.
- Plante, J. (1994). *Evaluation de programme*. Presses universitaires de Laval.
- Rapport annuel des activités du Service des Sports Scolaires du Lycée de Ngoa-Ekelle, 2019
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.-W. Tyler, R.-M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp 39-83). Rand McNally.
- Talbot L. (2012). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin, collection sciences humaines et sociales.
- TEDESCO, J. C. (2016). Réflexion en cours n°5 sur les principaux enjeux actuels en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation.
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. Mesure et évaluation en éducation, URL : <https://doi.org/10.7202/1024718ar>
- UNESCO, Regional Office for Education in Africa, UNESCO, Regional Office for Education in Africa, et Pôle de Dakar. (2009). Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge. BREDA.
- UNESCO. 2005. Rapport mondial de suivi 2005 sur l'EPT – L'exigence de qualité. UNESCO.
- URL : <https://dicodusport.fr/definition-sport/lancer-du-poids/>
- Van Lint-Muguerza S. (sd). L'approche par compétences : mode ou véritable changement ? IUFM Rennes.

- Yasmine. A. (2013). Evaluation des acquis des apprenants du français, langue étrangère en module de technique d'expression écrite et oral en 1^{ère} année universitaire. Thèse de doctorat, université d'Oran. Archives-ouvertes.fr.

ANNEXES

ANNEXE 1

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT
DE CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DIVISION OF CURRICULA AND
EVALUATION

QUESTIONNAIRE

Madame/Monsieur,

Ce questionnaire qui vous est remis a été élaboré dans le cadre d'une étude que nous menons à l'université de Yaoundé 1 en vue de la rédaction d'un mémoire de Master en sciences de l'éducation. En vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir le remplir en cochant tout simplement la case qui correspond à votre situation ou à votre point de vue sur l'opinion exprimé par l'item.

Thème 1 : Identification de l'enquêté

N°	Indicateurs	Modalités de réponses						
		Féminin			Masculin			
1.	Vous êtes de sexe							
2.	Votre âge se situe dans l'intervalle	20-30 ans	31-40 ans	41-50 ans	51-60 ans	+ 60 ans		
3.	Votre grade professionnel	PEPS	PAEPS	MPEPS	MEPS	MAEP S	Sans grade	
4.	Votre expérience professionnelle	0-10 ans	11-20 ans	21-30 ans	31-40 ans	+ 40 ans		
5.	Votre niveau académique	BEPC/C AP/GCE .O	PROB	BACC/B P/BT/GC E.A	Licence	Master	DEA	Doctorat /PhD
6.	Votre statut matrimonial	Célibataire		Marié (e)		Veuf (ve)		Divorcé (e)

Thème 2 : Prise en compte des pratiques d'évaluation

N°	Indicateurs	Modalités de réponses		
		Oui	Non	Pas d'avis
7.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'approche par les compétences est prise en compte			
8.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, le barème de cotation des performances est pris en compte			
9.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les connaissances ou les capacités ou les attitudes sont pris en compte			
10.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les connaissances et les capacités et les attitudes sont pris en compte			
11.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les caractéristiques scolaires (rendement scolaire, discipline générale, ...) des élèves sont prises en compte			
12.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les caractéristiques sociales (niveau socioéconomique, religion, origine ethnique, ...) des élèves sont prises en compte			
13.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, les pratiques d'évaluation aux normes de l'approche par les compétences sont prises en compte			

Thème 3 : Prise en compte de la cohérence de la planification

N°	Indicateurs	Modalités de réponses		
		Oui	Non	Pas d'avis
14.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, la sélection et l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, exécution de la technique) à exécuter est prise en compte en fonction des ressources naturelles de l'élève			
15.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, la sélection et l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, exécution de la technique) à exécuter est prise en compte en fonction des contraintes de l'activité			
16.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, la cohérence de la planification (adhérence entre contexte, contenu, objectifs, éléments, critères et indicateurs d'évaluation) des actions à exécuter par l'élève est prise en compte			

Thème 4 : Prise en compte de l'efficacité de l'exécution

N°	Indicateurs	Modalités de réponses		
		Oui	Non	Pas d'avis
17.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'exécution des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est prise en compte			

18.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'ajustement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est pris en compte			
19.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'enchaînement des actions motrices (déplacements, manipulation de l'engin, choix de la technique) par l'élève selon les gestes techniques expliqués ou démontrés est pris en compte			
20.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'application des règles de sécurité en relation avec le lancer de poids est prise en compte			
21.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, la manifestation d'un comportement éthique (respect des règles de morale vis-à-vis de lui-même et des autres) est prise en compte			
22.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, le remplissage de son cahier par l'élève est pris en compte			
23.	Lors de l'évaluation de lancer de poids, l'efficacité de l'exécution des actions par l'élève est prise en compte			

Thème 5: Développement des compétences

N°	Indicateurs	Modalités de réponses		
		Oui	Non	Pas d'avis
24.	Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoirs des apprenants (connaissances théoriques disciplinaires) sont très développés			
25.	Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoir-faire des apprenants (habiletés motrices, capacités physiques) sont très développés			
26.	Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les savoir-être des apprenants (ponctualité, assiduité, tenue vestimentaire, participation active, engagement moteur, motivation, socialisation, valeurs, sécurité) sont très développés			
27.	La cohérence de la planification, l'efficacité de l'exécution et le retour réflexif permettent le développement des compétences			
28.	Au terme d'une évaluation de lancer de poids, les compétences attendues des apprenants sont développées			

Merci de votre collaboration

ANNEXE 2

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

 DEPARTEMENT
 DE CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace – Work – Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DIVISION OF CURRICULA AND
 EVALUATION

QUESTIONNAIRE DE PRE-ENQUÊTE

Madame/Monsieur,

Ce questionnaire qui vous est remis a été élaboré dans le cadre d'une étude que nous menons à l'université de Yaoundé 1 en vue de la rédaction d'un mémoire de Master en sciences de l'éducation. En vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir le remplir en cochant tout simplement la case qui correspond à votre situation ou à votre point de vue sur l'opinion exprimé par l'item.

I- Caractéristiques socio-démographiques

1. Sexe : masculin _____ féminin _____
2. Quel est votre âge ? _____
3. Quel est votre grade ? _____
4. Depuis combien de temps exercez-vous en tant qu'enseignant d'EPS ? _____
5. Quel est votre diplôme le plus élevé ? _____

II- Qu'évaluez-vous à la fin d'un cycle d'enseignement-apprentissage ?

III- De quel instrument disposez-vous ? Est-il adapté à vos pratiques ?

IV- Cet instrument permet-il d'évaluer les différentes compétences développées par les élèves ?

V- Si non, que lui manque-t-il ?

ANNEXE 3

REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix-Travail-Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION	S  F	REPUBLIC OF CAMEROON Peace-Work-Fatherland ***** THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF SCIENCE OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION
---	---	--

Doyen
 The Dean
 N°.....180.....20/UYI/DSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Moïse MOUPOU**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **NGO MOUTLEN Marietta Christine Yolande**, matricule **18Z3384**, est inscrite en Master II dans la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département *Curricula et Evaluation*, option *Développeur et Evalueur de Curricula*.

L'intéressée doit effectuer une recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Master II. Elle travaille sous la direction du **Pr. BIKOÏ Felix Nicodème**. Son sujet est intitulé : *“Reformes curriculaires en EPS et arrimage des dispositifs d'évaluation : cas des barèmes de cotation de l'épreuve pratique”*

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 14 AOUT 2020
 Pour le Doyen et par ordre

DONGO Etienne
 Professeur

ANNEXE 4

RÉPUBLIQUE DU CAMBODGE
 ជាតិ-ធានី-ព្រះមហាក្សត្រ
 —————
**MINISTÈRE DES SPORTS ET DE L'ÉDUCATION
 PHYSIQUE**
 —————
SECRETARIAT GÉNÉRAL
 —————
**DIRECTION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION
 PHYSIQUE**
 —————



REPUBLIC OF CAMBODIA
 ជាតិ-ធានី-ព្រះមហាក្សត្រ
 —————
MINISTRY OF SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION
 —————
SECRETARIAT GENERAL
 —————
**DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION
 DEVELOPMENT**
 —————

***BAREMES DE COTATION DES EPREUVES
 ATHLETIQUES EN FORMATION
 CONTINUE ET AUX EXAMENS OFFICIELS.***

BAREMES DE COTATION DES EPREUVES ATHLETIQUES AU CM1, CM2
1^{ère} et 2^{ème} année SAR/SM-CETIC-6^e -5^e

G.E.P./CANDIDATES

Note/20	60m	300m	Hauteur	Poids (2kg)	Note/20
20	9"2	1'20"	1,30m	9m	20
19,5	9"3	1'21"	1,28m	8,70m	19,5
19	9"4	1'22"	1,25m	8,40m	19
18,5	9"5	1'23"	1,23m	8,10m	18,5
18	9"6	1'24"	1,20m	7,80m	18
17,5	10"00	1'25"	1,18m	7,50m	17,5
17	10"2	1'26"	1,16m	7,20m	17
16,5	10"3	1'27"	1,13m	6,90m	16,5
16	10"4	1'28"	1,11m	6,60m	1-6
15,5	10"5	1'29"	1,09m	6,30m	15,5
15	10"6	1'30"	1,06m	6,00m	15
14,5	10"7	1'31"	1,04m	5,70m	14,5
14	10"8	1'32"	1,02m	5,40m	14
13,5	10"9	1'33"	1,00m	5,10m	13,5
13	11"2	1'34"	0,98m	4,80m	13
12,5	11"5	1'35"	0,95m	4,50m	12,5
12	11"8	1'36"	0,92m	4,20m	12
11,5	12"1	1'37"	0,90m	3,90m	11,5
11	12"4	1'38"	0,88m	3,60m	11
10,5	12"7	1'39"	0,85m	3,30m	10,5
10	13"00	1'40"	0,83m	3m	10
09,5	13"1	1'41"	0,80m	2,70m	09,5
09	13"4	1'42"	0,78m	2,40m	09
08,5	13"6	1'43"	0,75m	2,10m	08,5

08	13"8	1'44"	0,72m	2,00m	08
07,5	14"00	1'45"	0,70m	1,90m	07,5
07	14"2	1'46"	0,68m	1,80m	07
06,5	14"8	1'47"	0,68m	1,70m	06,5
06	14"4	1'48"	0,62m	1,60m	06
06,5	14"5	1'49"	0,60m	1,55m	06,5
06	14"6	1'50"	0,58m	1,50m	06
04,5	14"7	1'51"	0,55m	1,45m	04,5
04	14"8	1'52"	0,52m	1,40m	04
03,5	14"9	1'53"	0,50m	1,35m	03,5
03	16"00	1'54"	0,48m	1,30m	03
02,5	15"1	1'55"	0,45m	1,25m	02,5
02	15"2	1'56"	0,42m	1,20m	02
01,5	15"3	1'57"	0,40m	1,15m	01,5
01	15"4	1'58"	0,38m	1,10m	01
0,5	15"5	1'59"	0,35m	1,5m	0,5
00	15"6	2"	0,30m	1m	00

PROGRAMMES OFFICIELS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

**BAREMES DE COTATION DES EPREUVES ATHLETIQUES AU CM1, CM2
1^{ère} et 2^{ème} année SAR/SM-CETIC-6^e -5^e**

C.E.P./CANDIDATS

Nota/20	60m	300m	Hauteur	Poids (2kg)	Nota/20
20	8"4	1'10"	1,40m	10,00m	20
19,5	8"5	1'11"	1,37m	9,70m	19,5
19	8"6	1'12"	1,33m	9,40m	19
18,5	8"8	1'13"	1,30m	9,10m	18,5
18	9"00	1'14"	1,27m	8,80m	18

17,5	9°2	1°15'	1,24m	8,50m	17,5
17	9°4	1°16'	1,21m	8,20m	17
16,5	9°6	1°17'	1,19m	7,90m	16,5
16	10°00	1°18'	1,17m	7,60m	1-6
15,5	10°2	1°19'	1,15m	7,30m	15,5
15	10°3	1°20'	1,13m	7,00m	15
14,5	10°4	1°21'	1,11m	6,70m	14,5
14	10°5	1°22'	1,09m	6,40m	14
13,5	10°6	1°23'	1,07m	6,10m	13,5
13	10°7	1°24'	1,05m	5,90m	13
12,5	10°8	1°25'	1,03m	5,70m	12,5
12	10°9	1°26'	1,01m	5,50m	12
11,5	11°2	1°27'	0,98m	5,30m	11,5
11	11°5	1°28'	0,96m	5,10m	11
10,5	11°8	1°29'	0,94m	4,90m	10,5
10	12°1	1°30'	0,92m	4,70m	10
09,5	12°4	1°31'	0,90m	4,40m	09,5
09	12°7	1°32'	0,88m	4,10m	09
08,5	13°00	1°33'	0,86m	3,80m	08,5
08	13°2	1°34'	0,84m	3,50m	08
07,5	13°4	1°35'	0,82m	3,20m	07,5
07	13°6	1°36'	0,80m	2,90m	07
06,5	13°8	1°37'	0,78m	2,60m	06,5
06	14°00	1°38'	0,76m	2,50m	06
05,5	14°2	1°39'	0,74m	2,40m	05,5
05	14°3	1°40'	0,72m	2,30m	05
04,5	14°4	1°41'	0,70m	2,20m	04,5
04	14°5	1°42'	0,68m	2,10m	04
03,5	14°6	1°43'	0,66m	2,00m	03,5
03	14°7	1°44'	0,64m	1,80m	03

02,5	14"8	1'45"	0,62m	1,45m	02,5
02	14"9	1'46"	0,60m	1,40m	02
01,5	15"00	1'47"	0,58m	1,35m	01,5
01	15"1	1'48"	0,56m	1,30m	01
0,8	15"2	1'49"	0,54m	1,25m	0,8
00	15"3	1'50"	0,52m	1,20m	00

PROGRAMMES OFFICIELS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

BAREMES DE COTATION DES EPREUVES ATHLETIQUES EN 3^{ème}, 4^{ème}
année Enseignement Technique-4^{ème}, 3^{ème} Enseignement Général

B.E.P.G/C.A.P

CANDIDATES

Nota/20	60m	300m	Hauteur	Poids (2kg)	Nota/20
20	8"1	55"	1,50m	14,00m	20
19,5	8"3	56"	1,43m	13,60m	19,5
19	8"5	57"	1,40m	13,20m	19
18,5	8"7	58"	1,38m	12,80m	18,5
18	9"00	59"	1,35m	12,40m	18
17,5	9"2	1'00"	1,33m	12,00m	17,5
17	9"4	1'10"	1,30m	11,60m	17
16,5	9"6	1'11"	1,28m	11,30m	16,5
16	10"00	1'12"	1,25m	11,00m	16
15,5	10"2	1'13"	1,20m	10,70m	15,5
15	10"3	1'14"	1,18m	10,40m	15
14,5	10"4	1'15"	1,13m	10,10m	14,5
14	10"5	1'16"	1,10m	9,80m	14
13,5	10"8	1'17"	1,07m	9,60m	13,5
13	10"7	1'18"	1,04m	9,20m	13

12,5	10'8	1'19"	1,00m	8,90m	12,5
12	10'9	1'20"	0,98m	8,60m	12
11,5	11'2	1'21"	0,95m	8,30m	11,5
11	11'5	1'22"	0,92m	8,00m	11
10,5	11'8	1'23"	0,89m	7,70m	10,5
10	12'00	1'24"	0,86m	7,40m	10
09,5	12'4	1'25"	0,84m	7,20m	09,5
09	12'7	1'26"	0,82m	7,00m	09
08,5	13'00	1'27"	0,80m	6,80m	08,5
08	12'2	1'28"	0,78m	6,60m	08
07,5	13'4	1'29"	0,74m	6,40m	07,5
07	13'6	1'30"	0,72m	6,20m	07
06,5	13'8	1'31"	0,70m	6,00m	06,5
06	14'00	1'32"	0,68m	5,70m	06
05,5	14'2	1'33"	0,66m	5,40m	05,5
05	14'3	1'34"	0,64m	5,10m	05
04,5	14'4	1'35"	0,62m	4,80m	04,5
04	14'5	1'36"	0,60m	4,50m	04
03,5	14'6	1'37"	0,58m	4,20m	03,5
03	14'7	1'38"	0,56m	3,90m	03
02,5	14'8	1'39"	0,54m	3,70m	02,5
02	14'9	1'40"	0,52m	3,50m	02
01,5	15'1	1'41"	0,50m	3,30m	01,5
01	15'2	1'42"	0,48m	3,10m	01
0,5	16'3	1'43"	0,46m	2,90m	0,5
00	16'4	1'44"	0,45m	2,70m	00

PROGRAMMES OFFICIELS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

BAREMES DE COTATION DES EPREUVES ATHLETIQUES EN 3^{ème}, 4^{ème}
année Enseignement Technique-4^{ème}, 3^{ème} Enseignement Général

B.E.P./C.A.P**CANDIDATS**

Nota/20	60m	800m	Hauteur	Poids (8kg)	Nota/20
20	73	2'20"	1,60m	13,70m	20
19,5	74	2'24"	1,58m	13,50m	19,5
19	75	2'28"	1,56m	13,20m	19
18,5	76	2'32"	1,54m	12,90m	18,5
18	77	2'36"	1,52m	12,60m	18
17,5	78	2'40"	1,50m	12,30m	17,5
17	79	2'45"	1,48m	12,00m	17
16,5	8'00	2'50"	1,44m	11,50m	16,5
16	8'1	2'55"	1,40m	11,20m	16
15,5	8'3	3'00"	1,34m	10,70m	15,5
15	8'6	3'05"	1,28m	10,20m	15
14,5	8'9	3'10"	1,22m	9,70m	14,5
14	9'00	3'15"	1,19m	9,20m	14
13,5	9'1	3'20"	1,16m	8,90m	13,5
13	9'3	3'25"	1,13m	8,40m	13
12,5	9'4	3'30"	1,11m	8,10m	12,5
12	9'5	3'35"	1,09m	7,80m	12
11,5	9'7	4'00"	1,08m	7,50m	11,5
11	9'8	4'10"	1,06m	7,20m	11
10,5	9'9	4'14"	1,04 m	6,90 m	10,5
10	10'00	4'18"	1,02 m	6,60 m	10
09,5	10'1	4'22"	1,00m	6,40m	09,5
09	10'2	4'26"	0,98m	6,20m	09
08,5	10'3	4'30"	0,96m	6,00m	08,5
08	10'5	4'34"	0,94m	5,80m	08
07,5	10'8	4'38"	0,92m	5,60m	07,5

07	11'00	4'42"	0,90m	5,40m	07
06,5	11'2	4'48"	0,88m	5,20m	06,5
06	11'3	450	0,86m	5,00m	06
05,5	11'4	4'54"	0,85m	4,80m	05,5
05	11'5	4'58"	0,84m	4,60m	05
04,5	11'6	5'02"	0,83m	4,40m	04,5
04	11'7	5'06"	0,82m	4,20m	04
03,5	11'8	5'10"	0,81m	4,00m	03,5
03	11'9	5'14"	0,80m	3,80m	03
02,5	12'00	5'18"	0,78m	3,65m	02,5
02	12'1	5'22"	0,76m	3,50m	02
01,5	12'2	5'26"	0,72m	3,25m	01,5
01	12'3	5'30"	0,70m	3,20m	01
0,5	12'4	5'34"	0,68m	3,05m	0,5
00	12'5	5'38"	0,66m	2,90m	00

PROGRAMMES OFFICIELS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

**BAREMES DE COTATION DES EPREUVES ATHLETIQUES EN2^{NEC} -1ERE-
LE *PROBATOIRE/BACCALAUREAT***

CANDIDATES

Nota/20	80m	600m	Hauteur	Poids (3kg)	Nota/20
20	11'00	2'08"	1,58 m	14,00 m	20
19,5	11'2	2'10"	1,55 m	13,60 m	19,5
19	11'4	2'12"	1,53 m	13,50 m	19
18,5	11'6	2'14"	1,52 m	13,30 m	18,5
18	11'8	2'15"	1,50 m	13,10 m	18
17,5	12'00	2'17"	1,48 m	12,90 m	17,5
17	12'2	2'19"	1,46 m	12,60 m	17
16,5	12'3	2'20"	1,44 m	12,30 m	16,5

16	12°5	2°24"	1,42 m	12,00 m	16
15,5	12°6	2°27"	1,39 m	11,60 m	15,5
15	12°7	2°30"	1,36 m	11,30 m	15
14,5	12°8	2°34"	1,33 m	11,00 m	14,5
14	12°9	2°37"	1,30 m	10,70 m	14
13,5	12°11	2°39"	1,27 m	10,40 m	13,5
13	13°3	2°40"	1,25 m	10,10 m	13
12,5	13°5	2°42"	1,23 m	09,80 m	12,5
12	13°7	2°44"	1,20 m	09,50 m	12
11,5	13°9	2°45"	1,15 m	09,10 m	11,5
11	14°00	2°46"	1,10 m	08,80 m	11
10,5	14°11	2°47"	1,05 m	08,50 m	10,5
10	14°22	2°49"	1,00 m	08,20 m	10
09,5	14°33	2°51"	0,98 m	07,90 m	09,5
09	14°44	2°52"	0,96 m	07,60 m	09
08,5	14°55	2°54"	0,94 m	07,30 m	08,5
08	14°66	2°55"	0,92 m	07,00 m	08
07,5	14°77	2°57"	0,90 m	06,70 m	07,5
07	14°88	2°59"	0,88 m	06,40 m	07
06,5	14°99	3°00"	0,86 m	06,10 m	06,5
06	15°00	3°02"	0,84 m	05,80 m	06
05,5	15°2	3°03"	0,82 m	05,60 m	05,5
05	15°4	3°05"	0,80 m	05,30 m	05
04,5	15°6	3°07"	0,78 m	05,00 m	04,5
04	15°8	3°11"	0,76 m	04,90 m	04
03,5	15°9	3°13"	0,74 m	04,80 m	03,5
03	16°00	3°16"	0,72 m	04,70 m	03
02,5	16°11	3°18"	0,70 m	04,60 m	02,5
02	16°22	3°20"	0,68 m	04,50 m	02
01,5	16°44	3°22"	0,66 m	04,40 m	01,5

01	16"5	3'24"	0,64 m	04,30 m	01
0,5	16"6	3'26"	0,62 m	04,20 m	0,5
00	16"7	3'28"	0,60 m	04,10 m	00

PROGRAMMES OFFICIELS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

**BAREMES DE COTATION DES EPREUVES ATHLETIQUES EN 2ND – 1ERE-
TLE *PROBATOIRE/BACCALAUREAT***

CANDIDATS

Nota/20	100m	800m	Hauteur	Poids (4kg)	Nota/20
20	11"2	2'10"	1,90 m	16,00 m	20
19,5	11"3	2'11"	1,85 m	15,00 m	19,5
19	11"4	2'12"	1,82 m	14,60 m	19
18,5	11"6	2'14"	1,79 m	14,20 m	18,5
18	11"8	2'16"	1,76 m	13,80 m	18
17,5	12"00	2'18"	1,75 m	13,40 m	17,5
17	12"2	2'20"	1,68 m	13,00 m	17
16,5	12"3	2'22"	1,64 m	12,80 m	16,5
16	12"5	2'24"	1,60 m	12,60 m	16
15,5	12"6	2'26"	1,55 m	12,40 m	15,5
15	12"7	2'28"	1,53 m	12,30 m	15
14,5	12"8	2'30"	1,50 m	12,00 m	14,5
14	12"9	2'32"	1,48 m	11,50 m	14
13,5	13"1	2'34"	1,46 m	11,00 m	13,5
13	13"3	2'36"	1,44 m	10,60 m	13
12,5	13"5	2'38"	1,41 m	10,40 m	12,5
12	13"7	2'40"	1,38 m	10,20 m	12
11,5	13"9	2'42"	1,36 m	10,00 m	11,5
11	14"00	2'50"	1,34 m	09,80 m	11

10,5	14°1	2°52"	1,32 m	09,50 m	10,5
10	14°2	2°54"	1,30 m	09,20 m	10
09,5	14°3	2°56"	1,25 m	09,00 m	09,5
09	14°4	2°58"	1,22 m	08,50 m	09
08,5	14°5	3°00"	1,19 m	08,40 m	08,5
08	14°6	3°10"	1,16 m	08,20 m	08
07,5	14°7	3°20"	1,13 m	07,90 m	07,5
07	14°8	3°30"	1,10 m	07,70 m	07
06,5	14°9	3°40"	1,08 m	07,50 m	06,5
06	15°00	3°50"	1,03 m	07,30 m	06
05,5	15°2	4°00"	1,00 m	07,00 m	05,5
05	15°4	4°20"	0,98 m	06,80 m	05
04,5	15°6	4°30"	0,96 m	06,50 m	04,5
04	15°8	4°50"	0,94 m	06,30 m	04
03,5	15°9	5°00"	0,92 m	06,10 m	03,5
03	16°00	5°10"	0,90 m	06,00 m	03
02,5	16°1	5°15"	0,88 m	05,80 m	02,5
02	16°2	5°20"	0,86 m	05,78 m	02
01,5	16°4	5°25"	0,84 m	05,60 m	01,5
01	16°6	5°30"	0,82 m	05,50 m	01
0,5	16°8	5°35"	0,80 m	05,40 m	0,5
00	17°00	5°40"	0,78 m	05,30 m	00

ANNEXE 5**LISTE DES TEXTES REGLEMENTAIRES ORGANISANT L'ENSEIGNEMENT
ET L'EVALUATION DE L'EPS AU CAMEROUN**

- Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun ;
- Loi n°2018/014 du 11 juillet 2018 portant organisation et promotion des Activités Physiques et Sportives (APS) au Cameroun ;
- Arrêté n°127/CAB/PM du 10 septembre 2012 fixant la nature, le volume horaire et le coefficient de l'épreuve d'EPS en formation continue et aux examens officiels ;
- Arrêté n°002/MINSEP du 17 Octobre 2013 fixant les programmes officiels d'enseignement de l'EPS en formation continue ;
- Décision n°185/MINSEP/CAB du 27 novembre 2012 portant organisation de l'épreuve pratique et théorique d'Education Physique et Sportive aux examens officiels
- Instructions Officielles n°025 du 17 octobre 2013 portant sur l'enseignement de l'EPS dans les établissements scolaires et les universités ;

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES PHOTOS	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1.1.1. Contexte de l'étude	5
1.1.2. Justification de l'étude	8
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE RECHERCHE.....	10
1.3. PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDE	14
1.4. QUESTIONS DE L'ÉTUDE.....	16
1.4.1. Question générale de l'étude	16
1.4.2. Questions spécifiques de l'étude	16
1.5. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	16
1.5.1. Hypothèse générale de l'étude	17
1.5.2. Hypothèses de recherche de l'étude	17
1.5.3. Variables et indicateurs du sujet de recherche	17
1.6. OPÉRATIONNALISATION DES HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	18
1.7. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	20
1.7.1. Objectif principal de l'étude.....	20
1.7.2. Objectifs spécifiques de l'étude	20
1.8. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	21
1.8.1. Intérêt pratique	21
1.8.2. Intérêt théorique	21
1.8.3. Intérêt professionnel.....	21
1.9. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	22
1.9.1. Délimitation spatiale de l'étude	22
1.9.2. Délimitation temporelle de l'étude.....	22

1.9.3.	Délimitation thématique de l'étude	22
1.9.4.	Délimitation théorique	22
CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE		24
2.1.	DÉFINITION DES CONCEPTS	25
2.1.1.	Dispositif d'évaluation	25
2.1.2.	Évaluation	26
2.1.3.	Mesure	27
2.1.4.	Compétence développée.....	28
2.1.5.	Approche par compétences	29
2.1.6.	Lancer de poids	30
2.2.	RECENSION DES ECRITS	31
2.2.1.	L'approche par compétences en EPS	31
2.2.2.	Le concept d'évaluation par compétences en EPS.....	34
2.2.3.	Les critères de l'évaluation selon l'APC.....	37
2.2.4.	Les déterminants de la performance scolaire	39
2.2.5.	Les liens entre la performance des élèves et les caractéristiques des enseignants.....	41
2.2.6.	L'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires	42
2.2.7.	Les types d'évaluation.....	43
2.2.8.	Les critiques de l'évaluation sommative.....	45
2.3.	THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE	47
2.3.1.	La théorie de l'évaluation scolaire : le paradigme de l'intuition pragmatique, le modèle de l'évaluation au service de la pédagogie de l'intégration	48
2.3.2.	La relevance de la théorie de l'évaluation scolaire pour l'étude.....	50
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....		52
3.1.	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	53
3.2.	TYPE D'ÉTUDE.....	53
3.3.	SITE DE L'ÉTUDE	54
3.3.1.	Le milieu physique de la commune d'arrondissement de Yaoundé III	54
3.3.2.	Le milieu humain de la commune d'Arrondissement de Yaoundé III.....	55
3.3.3.	Le milieu économique de la commune d'Arrondissement de Yaoundé III	56
3.4.	L'ENQUÊTE.....	56
3.4.1.	La pré-enquête.....	56
3.4.2.	La population d'étude	57
3.5.	L'ÉCHANTILLONNAGE ET L'ÉCHANTILLON	60

3.5.1.	L'échantillonnage.....	60
3.5.2.	L'échantillon	60
3.6.	L'INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNEES	61
3.6.1.	Description du questionnaire.....	61
3.6.2.	La mesure des variables de l'étude	66
3.6.3.	Validation du questionnaire	66
3.6.4.	Procédure de la collecte des données	67
3.7.	L'ANALYSE DES DONNÉES	68
	CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	69
4.1.	ANALYSE DESCRIPTIVE	70
4.1.1.	Identification des enquêtés	70
4.1.2.	Prise en compte des pratiques d'évaluation en lancer de poids	73
4.1.3.	Prise en compte de la cohérence de la planification	77
4.1.4.	Prise en compte de l'efficacité de l'exécution	79
4.1.5.	Développement et acquisition des compétences	82
4.2.	ANALYSE INFÉRIENTIELLE DES RÉSULTATS	85
4.2.1.	Vérification de l'hypothèse de recherche n°1	85
4.2.2.	Vérification de l'hypothèse de recherche n°2	87
4.2.3.	Vérification de l'hypothèse de recherche n°3	89
4.2.4.	Vérification de l'hypothèse générale de recherche	92
	CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	94
5.1.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	95
5.1.1.	L'hypothèse de recherche n°1 : Les pratiques actuelles d'évaluation en lancer de poids permettent la mesure des compétences développées par les élèves ...	95
5.1.2.	L'hypothèse de recherche n°2 : La prise en compte de la cohérence de la planification en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves	96
5.1.3.	L'hypothèse de recherche n°3 : La prise en compte de l'efficacité de l'exécution des actions à effectuer en lancer de poids permet la mesure des compétences développées par les élèves	98
5.1.4.	L'hypothèse générale de recherche : Le dispositif d'évaluation en lancer de poids aux normes de l'APC permet la mesure des compétences développées par les élèves	99
5.2.	IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES DES RÉSULTATS.....	100
5.2.1.	Implications théoriques des résultats	100
5.2.2.	Implications pratiques des résultats	101
5.3.	LIMITES DE L'ÉTUDE	102

5.4. RECOMMANDATIONS	102
CONCLUSION	126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	129
ANNEXES	134
ANNEXE 1	135
ANNEXE 2	138
ANNEXE 3	139
ANNEXE 4	140
ANNEXE 5	151
TABLE DES MATIERES	152