

« L'évaluation en éducation physique et sportive : Cotation et Notation ».

*Hocine ROUIBI, Chargé de cours :
Institut d'Education Physique et Sportive*

INTRODUCTION

Pourquoi évaluation en éducation physique et sportive ? Parce qu'autant qu'ailleurs, ce problème est d'actualité et se pose avec acuité. La précarité même de l'enseignement des activités physiques et sportives dans notre pays incite à s'engager sur cet axe de recherche.

Cet enseignement de l'éducation physique et sportive est à ses premiers essais. Son intégration à part entière dans le processus éducatif global, se heurtant encore à des préjugés, il est difficile de définir et d'étudier des méthodes et des procédures évaluatives dans une branche dont l'existence est contestée.

A titre d'exemple, on peut citer le nombre de 125.529 licenciés à la fédération algérienne des sports scolaires, sur un nombre total de 5.800.000 élèves recensés en 1983/84 ; soit 2,16 % (Rev. Afric. 1985).

De plus, ce n'est pas faire une lapalissade que d'affirmer de nos jours que l'émergence d'une élite sportive, provient d'une augmentation de la base pratiquante. Les textes officiels spécifiques à l'éducation physique et sportive, ou les textes fondamentaux, accordent aux principes de massification et de démocratisation, une priorité indéniable. Mais, entre les objectifs fixés et la réalité, il existe un écart important. Ce qu'il faut souligner surtout, c'est que malgré l'instauration de l'E.P.S., comme matière obligatoire dans les programmes et examens scolaires, des difficultés dans ce domaine existent et doivent faire l'objet d'une attention particulière et soutenue pour être dépassées.

Dans cet ordre d'idées, on peut dire que, dans le secteur de la pédagogie des activités physiques et sportives, les concepts d'évaluation en général et de notation en particulier, prêtent le plus à discussion, interprétation, à controverses.

C'est justement dans ce domaine que l'on peut légitimement s'interroger et dire : Pourquoi une évaluation ? Comment est-elle utilisée ? L'évaluation, régulateur par excellence de tout système éducatif, joue-t-elle son rôle dans nos écoles ? Car précisément en éducation physique et sportive, nous utilisons des références propres aux tables de cotation étrangères pour évaluer l'élève Algérien. N'est-ce pas paradoxal comme situation ?

Tous ces points évoqués pour souligner que réellement l'évaluation en E.P.S. est aussi un sujet où il faille opter, s'engager. Est-ce montrer trop d'imprudance en disant qu'une note "de sport" ne recèle pas le même sens ni le même poids qu'une même note de mathématique ou d'anglais et ce, même à coefficient égal ? Est-ce être imprudent de dire aussi, que cette note d'E.P.S. n'a pas toute la crédibilité escomptée de la part des enseignants eux-mêmes, et encore moins de la part des élèves.

L'étendue du problème bien pensé et bien prospecté ne peut qu'en rehausser l'intérêt. Non sans rappeler que cette contribution possède ses limites et qu'elle ne saurait être une réponse miracle, ni une quelconque panacée à l'ensemble des questions soulevées.

1. Problèmes de l'évaluation

Le terme d'évaluation est désigné pour déterminer la valeur, le prix, l'importance de quelque chose. LAROUSSE (1981).

A partir de cette définition primaire, des concepts vont être dégagés et cela en dépendance étroite avec le contexte global de toute évaluation.

Selon M.J. SAFRIT (1981) ; l'évaluation revêt deux aspects : l'un de mesure, l'autre de jugement. La notion de mesure va nécessiter l'appropriation d'outils. Ceux-ci vont être aussi variés et diversifiés qu'il existe de champs d'application. Ils vont entraîner la définition de méthodes, de procédures toutes aussi nombreuses. L'homme peut s'évaluer lui-même (auto-évaluation) ; il peut aussi évaluer une ou plusieurs personnes, enfin cette évaluation peut concerner un objet, un événement, un comportement.

N. WIENER, le fondateur de la Cybernétique déjà dans les années quarante, décrit le fonctionnement du système de feedback et ce, à partir de ressemblances et d'analogies faites entre le comportement humain et le Servo-mécanisme.

Dès lors, on peut se poser la question relative au contrôle automatique d'un appareil, d'une machine ou celui d'un acte moteur.

Ce phénomène n'est-il pas assimilable à une évaluation permanente ? on parle alors de régulation.

Cette volonté de mesure est aussi une préoccupation ancienne de chercheurs en psychologie. Pour A. BINET (1922), il s'agit de lier le développement de l'intelligence aux mensurations physiologiques utilisées par les anciennes méthodes. C'est à partir de la parution en 1904, de son ouvrage intitulé "*Echelle métrique du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*" qu'un véritable courant s'instaure pour une évaluation des aptitudes, entraînant des conséquences considérables dans le domaine de la pédagogie.

En éducation, l'évaluation passe par le recueil et le traitement d'informations, à la prise de décisions qui permettent de réguler la situation d'après un but. La procédure peut varier de la rigueur mathématique avec toute la prévision inhérente aux sciences exactes, à un empirisme complet. Toujours dans le domaine de l'éducation, la communication est fondamentale, car dépendant du type de mouvement de l'information, assujetti lui-même à une évaluation permanente. On peut citer, à ce propos, l'approche intéressante de M.A. ROTHMAN (1972) qui écrit que selon la théorie de feedback dans la circulation de l'information, une analyse de la méthode d'enseignement de l'instructeur peut-être faite. Dans ce cas, les deux aspects mesure et jugement, cités par SAFRIT (1981), se complètent (fig. 1).

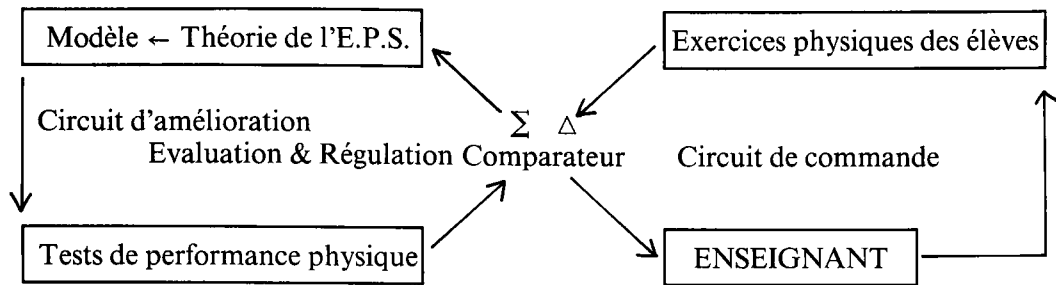


Fig. 1 Proposition d'un schéma permettant de voir la circulation de l'information dans l'enseignement de l'E.P.S.

La lecture de la figure (1) laisse apparaître que c'est à partir de la théorie de l'E.P.S. qu'un modèle s'élabore et permet de déterminer des tests. L'enseignant assumant un programme a donc des référentiels théoriques qui lui servent de modèle. De plus, pour s'assurer l'efficacité de son travail, il procède à des opérations de vérification : Ce sont des opérations ponctuelles, ajoutées à la réaction des élèves à son enseignement, qui constituent les éléments de contrôle. Une comparaison entre ce qu'il faut avoir (tâches et exigences projetées) et ce qui existe réellement permet le réajustement de l'action pédagogique (théorie de feedback).

APPROCHE DOCIMOLOGIQUE

On ne saurait parler d'évaluation, sans évoquer certains aspects de docimologie.

Les mesures revêtant différentes formes, les tests et examens ne satisfont pas de la manière dont ils sont conçus et il s'est avéré la nécessité de choisir autrement les questions posées, d'en définir les buts, de voir leur formulation, puis de réfléchir sur la correction. Le système éducatif devait s'adapter à cette réalité.

Le terme de docimologie est utilisé pour la première fois par Henri PIERON, dans les années vingt. C'est la volonté d'avoir plus de rigueur dans les procédures évaluatives, notamment lors d'examens et concours, qui a entraîné une véritable analyse des "comportements" de l'évaluateur et celui de l'évalué.

Une étude rigoureuse des écarts et des divergences de notes d'un examinateur à un autre, permet d'avoir un point de vue opportun sur l'ampleur du problème. L'outil de base est la statistique.

G. DE LANDSHEERE (1980) donne cet objectif à la docimologie : "Etude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation et de comportement des examinateurs et des examinés" p. 13.

L'action sur la triple dimension : Examiné Examineur - Epreuve, permet d'avoir :

- 1) un constat des données.
- 2) une amélioration grâce à une meilleure connaissance des réactions des sujets et aussi de corriger les erreurs tel que l'écart existant entre l'effet attendu d'une épreuve et celui produit réellement.

En éducation physique et sportive, pour renforcer ces différentes observations, nous pouvons donner quelques exemples :

1^{er} exemple : le concours d'entrée pour la préparation d'une licence d'E.P.S., prévoit un certain nombre d'épreuves physiques (en athlétisme, en sports collectifs, en gymnastique et en natation.) Supposons que les notes obtenues en athlétisme et en natation, varient de 0 à 18, mais que les notes en sports collectifs et en gymnastique, varient elles, de 8 à 15. On constate une nette différence dans les distributions de notes. Ceci fait que, seules les épreuves d'athlétisme et de natation, décident réellement de la réussite du candidat.

La solution serait, en docimologie, d'attribuer des coefficients calculés à partir de ces écarts observés, dus aux évaluateurs. Ce qui revient à pondérer les notes et qui ne modifie en rien les coefficients de la discipline, qui eux sont fixés à l'avance.

2^{ème} exemple : Toujours dans le cas cité précédemment, supposons qu'après l'analyse statistique des résultats obtenus, on constate que seul un faible pourcentage de candidats, ait plus de 10/20. Ceci doit attirer l'attention sur les critères de sélection, la difficulté des épreuves ou l'adaptation des programmes.

On voit que plusieurs possibilités, sont entrevues sous l'angle docimologique. G. DE LANDSHEERE (1980) préconise :

— "l'étude des effets inhibiteurs ou stimulants des différentes formes d'examen ;

— l'étude des réactions émotionnelles des élèves et de là, des réactions intellectuelles aux jugements des maîtres ;

— l'étude des effets de l'opinion du maître concernant les élèves sur son enseignement et l'apprentissage scolaire ;

— l'étude du processus mis en jeu et des effets obtenus par l'automatisation, par la notation d'équipe, par l'absence de notation" p. 13.

Notre analyse s'intègre donc, dans une large perspective docimologique et concerne l'aspect particulier des barèmes de notation, en Education physique et sportive.

2. Evaluation en Education Physique et Sportive

Cette approche liminaire, mène à dire que toute évaluation ne peut-être justement cernée qu'après en avoir défini les concepts, les buts et les moyens. C'est à juste titre que B. MACCARIO (1986) la qualifie de carrefour sémantique.

Les idées véhiculées par un système éducatif, subissant lui-même l'influence d'une société déterminée, vont se retrouver dans le type d'évaluation mis en place. On peut étendre la réflexion en faisant le rapport étroit existant entre les orientations politiques d'un pays et la régulation de son institution éducative par le système d'évaluation choisi.

La fonction d'évaluation se doit être formative, elle ne doit pas se limiter à une simple procédure de contrôle. Si elle ne l'exclut pas, elle doit permettre au sujet de participer à sa propre formation. M. CHAIGNEAU (1984) - B. MACCARIO (1986).

C'est encore le même processus de feedback qui revient ici : par un phénomène de circulation permanente de l'information, l'erreur ou la réussite, sont enregistrées,

analysées et interprétées pour une nouvelle définition d'exigences, avec des référentiels différents (le type d'évaluation en faisant partie).

Cette position, prend sa source dans le courant précis d'une pédagogie par les objectifs, préconisée notamment par D. HAMELINE (1982). Pour ce dernier, l'évaluation critérielle (qui s'oppose à l'évaluation sommative) "balise d'objectifs intermédiaires un itinéraire de formation et permet aux apprenants de prendre (step by step) la mesure de leur progrès" p. 187. D. HAMELINE (1982).

Dans le domaine de la motricité, évaluer est un terrain de prédilection des spécialistes en éducation physique et sportive. Ce qui va expliquer la diversité des conceptions et la pléiade des options prises. La divergence des opinions, dans le choix d'une pédagogie sous-tendue, elle-même par un type conséquent d'évaluation, provient du fait que mesure et jugement sont différemment interprétés : s'agit-il de donner la priorité au jugement ? Ce sont les aspects inhérents à l'atteinte d'objectifs, aux progrès réalisés, aux efforts fournis, qui sont pris en considération. S'agit-il, par contre, de quantifier, de donner des normes ? C'est l'aspect mesure en tant qu'évaluation sommative, qui est recherché.

Pour illustrer ce phénomène de disparité des conceptions, on peut résumer les résultats d'une étude conduite en 1983-1984 par le syndicat national des professeurs d'E.P.S. en France et parue sous le titre "*l'Evaluation en E.P.S.*"

Il ressort en premier lieu, que beaucoup d'enseignants d'E.P.S. se trouvent confrontés à ce problème, amplifié de surcroît par des textes officiels, parfois dépassés.

Les avis, pour la définition d'une évaluation en E.P.S. partent de la nuance la plus simple dans le jugement, à l'opposition la plus totale.

Pour certains, on peut évaluer l'élève sous toutes ses composantes (aspects moteur, cognitif, affectif) ; pour d'autres uniquement sa motricité, ses connaissances ou alors, que sa participation et ses progrès.

Cependant, le problème de la mesure se pose avec acuité. A quoi cette dernière va-t-elle servir ? est-elle la réponse adéquate au problème posé ? la technique utilisée est-elle la plus efficiente ? ces questions vont trouver une réponse différente selon les orientations prises, conditionnées elles-mêmes par la personnalité, l'originalité, la formation et la conception de l'évaluateur.

On peut reprendre à G. CAZORLA (1984), l'interrogation suivante : la mesure, de par sa précision même, peut-elle englober l'entité de la motricité ?

Il semble que s'il est risqué de vouloir saisir toute la richesse d'un acte moteur par le seul biais d'une mesure, il est tout aussi dangereux de vouloir la comprendre uniquement dans sa globalité : l'idéal serait que les mesures partielles faites, puissent se compléter ou s'associer.

De plus, la réalisation d'un acte moteur quelqu'il soit dépend d'une multitude de paramètres qu'il serait, à priori, présomptueux de vouloir circonscrire par une procédure évaluative, même des plus précises.

Toutefois, la compréhension, la recherche d'une amélioration, la volonté de projection, tout cela incite à donner la préférence à un aspect particulier des composantes de l'acte moteur.

On empruntera à G. GAZORLA (1984), le Schéma (fig. 2) où il souligne l'interaction des différents facteurs, en motricité.

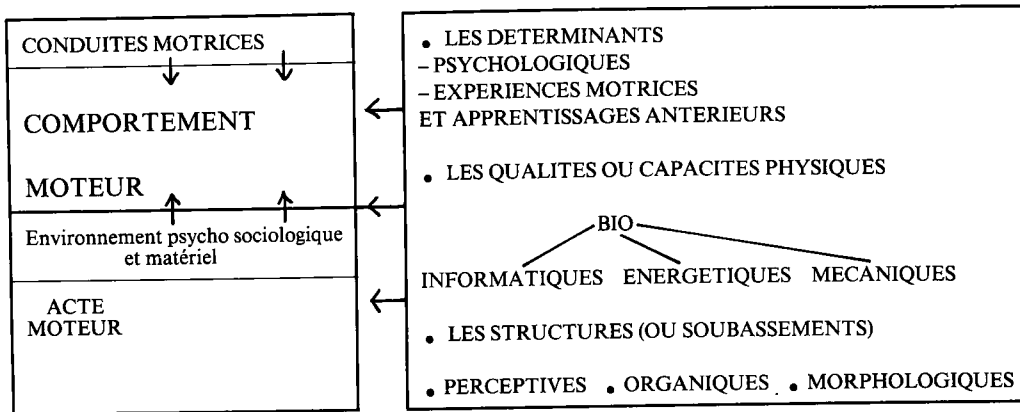


Figure 2. Schéma permettant d'envisager l'interaction des principaux facteurs extrinsèques à l'individu (environnement matériel, affectif et social) et intrinsèques (structures, capacités et déterminants) qui conditionnent l'acte, le comportement et les conduites motrices. Selon G. CAZORLA (1984).

Dès lors, on comprend aisément les différentes voies prises par les évaluateurs quand il s'agit de comportement moteur.

Prenant leur inspiration dans les composantes et les caractéristiques de l'être humain, les méthodes de mesure vont pulluler.

2.1. Les tests

Un courant particulier et répandu en E.P.S., est l'utilisation de tests – la définition de test formulée pour H. PIERON (1952) est la suivante :

“Epreuve définie impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec ou pour la notation numérique de la réussite” p. 116.

Ceci laisse entendre que le test possède une double action : celle de mesurer certes, mais aussi celle de permettre une appréciation : ce deuxième aspect étant négligé par beaucoup.

M. REUHLIN (1960) apporte la notion de quantification du test. Il l'assimile à : “toute technique permettant une description quantitative, contrôlable du comportement d'un individu placé dans une situation définie par référence au comportement des individus d'un groupe défini placé dans la même situation”. p. 786.

En plus de son champ d'application et des buts recherchés, le test pour être bon doit remplir certaines conditions de fidélité, de validité, de standardisation et d'objectivité.

C'est dire, si la richesse de la matière va inciter les différents auteurs à s'investir à fond dans cette voie. Un fait à souligner cependant, c'est que la plupart des tests

préconisés en E.P.S., visent la compréhension et la mesure de l'aptitude physique d'un sujet ou sa réaction à un processus d'entraînement.

Il faut toutefois déplorer que certains tests s'ils prennent leur essence dans la taxonomie d'épreuves physiques et sportives de terrain, vont faire l'objet de protocoles de passation des plus sophistiqués ; à se demander parfois si le rituel ne dépasse pas la mesure elle-même.

L'orientation prise, dépend aussi des bases théoriques, qu'elles soient d'ordre sociologique, psychologique, neurobiologique ou bien le produit d'un amalgame des trois.

Une difficulté majeure persiste : utiliser une technique précise avec des sujets mis dans une situation identique, n'est pas toujours aisé car, en motricité, il est très difficile d'avoir justement cette possibilité de création de la même situation.

2.2. Mesure de la performance motrice

Notre réflexion s'oriente vers la mesure de la performance motrice. Si elle n'est que la composante finale de tout un état du sujet, elle demeure néanmoins un élément de base pouvant renseigner l'entraîneur ou l'enseignant ; ce qui ne veut pas dire qu'il faille s'en contenter uniquement. Autrement dit, il s'agit de placer l'individu devant une tâche à accomplir, selon une réglementation déterminée et de s'intéresser au produit final de son action.

E. VANPRAAGH (1983), reprend la notion de quantité de travail réalisé dans le temps : c'est en fait l'expression de l'activité motrice en terme de puissance. Il inclut, dans sa définition, le produit (résultat) et le processus de l'action, en opposition à l'aptitude qui caractérise ce que l'individu est capable de faire (sens innéiste).

Nous apporterons cependant une réserve, car l'auteur exclut dans son approche de la performance motrice, toute notion de norme, de classement.

La performance motrice va mobiliser non seulement le potentiel biologique et psychologique de l'individu, mais elle implique aussi une interaction entre le sujet et l'activité physique et sportive.

J. WEINECK (1983), utilise le terme de capacité de performance sportive qu'il lie à quatre paramètres principaux :

- Facteurs physiques (endurance, force, vitesse, mobilité et adresse).
- Qualités personnelles (intellectuelles, morales et psychiques).
- Habilités techniques et tactiques.
- Facteurs constitutionnels et hygiéniques.

Nous utiliserons le terme de performance athlétique car il désigne un acte moteur réalisé selon les règles déterminées et où le sujet est jugé sur un résultat, un produit de son action.

Il ne faut pas restreindre le sens du mot athlétique à l'aspect structural de l'homme mais au contraire, englober dans ce terme tout ce que l'individu mobilise comme potentiel pour la concrétisation d'un résultat.

La mesure de la performance athlétique, se fera grâce à l'utilisation de tests, qui ne sont en réalité que des épreuves motrices déterminées. On peut citer parmi tant d'autres, les épreuves d'athlétisme.

De plus, les épreuves athlétiques, par le type même d'information qu'elles donnent sur le sujet, à savoir sa capacité à courir, sauter, lancer, selon certaines règles instituées, sont très primées par le spécialiste en E.P.S.

Ainsi R. TRZESNIOWSKI (1981), dans un travail effectué sur un échantillon de 233.500 enfants âgés de 7 à 19 ans utilise :

- la course sur distance 40, 50, 60, 100, 600, 800 et 1.000 mètres.
- le saut en hauteur.
- le saut en longueur.

Selon une classification faite par L. DENISIUK (1969) ce genre d'expériences constitue une catégorie de tests et concerne la performance dans les sports de base (Gymnastique, Natation, Volley-ball, Basket-ball, Athlétisme). D'après cet auteur, ces tests analysent les effets du mouvement. Il retient notamment la course sur 30, 40 et 60 mètres.

Dans une étude sur 4.000 enfants scolarisés, Z. CHROMINSKI (1981), cite les épreuves de course sur 60, 600 et 1.000 mètres.

On ne saurait trop insister sur les buts recherchés par le biais des tests. Devant l'évolution des situations et les acquisitions des sujets, un test de performance athlétique ne peut prétendre à être figé. Il subit l'influence du changement, dû aux progrès réalisés et à l'adaptation.

Cet aspect particulier a suscité de tout temps un grand intérêt.

Par exemple, le Conseil d'Education Physique de Pologne (1929), définit les buts de tests en Education physique, en quatre points que l'on peut résumer ainsi :

1. Les tests ont une portée générale, individuelle et doivent être objectifs.
2. Ils permettent de suivre les progrès des sujets de tous pays et entraînent un choix dans les mesures.
3. Ils visent à définir le niveau des sujets de toutes les régions.
4. Ils doivent permettre la fixation de minima exigés.

Il est intéressant de faire le parallèle entre les objectifs fixés par le Conseil d'Education Physique de Pologne avec ceux édictés par le Comité pour le développement du sport Européen dans ses tests d'aptitude physique baptisés batterie EUROFIT (1983).

Si les orientations générales demeurent sensiblement les mêmes il est à noter une différence fondamentale et qui concerne les objectifs implicites de ces tests, à savoir :

- la détection de jeunes espoirs ;
- la comparaison inter-pays.

Les uns les incluent dans leurs projections, tandis que les seconds se défendent de les y voir figurer, même indirectement.

Ce qui n'est pas sans rappeler les controverses suscitées par les fameux tests de quotient intellectuel (Q.I).

Parti de la notion primaire d'habileté intellectuelle lors d'épreuves choisies, le Q-I est exploité par un courant d'auteurs et devient pour eux, un moyen justifiable.

de sélection, de classification des individus à une limite proche de la ségrégation. Cette prise de position est dénoncée notamment par J. LAWLER (1978).

C'est dire que les tests peuvent servir quand les fins assignées, sont dans la limite d'une éthique de respect de l'homme.

Pour ce qui est de notre pays, la poursuite d'objectifs au travers de tests moteurs, par exemple, ne saurait être séparée, des orientations fondamentales fixées à l'Education Physique et Sportive. Celle-ci doit viser notamment : "Un épanouissement physique et moral pour l'ensemble des citoyens". Code de l'E.P.S. (1976), loi n° 89-03 relative à l'organisation et au développement du système national de culture physique et sportive (1989) art. 3.

2.3. Les tables de cotation et barèmes

La notation des performances athlétiques, particulièrement dans les cycles scolaires, revêt un caractère particulier. Il faut rappeler qu'on entend par performance athlétique, toute réalisation d'un ou plusieurs actes moteurs, dans le cadre de règles et ce en vue de l'obtention d'un résultat.

Ce dernier est différent selon l'âge, le sexe, le niveau de pratique et la motivation qualifiée de changeante chez le même individu et d'un individu à un autre – P.H. MOST (1981).

Autrement dit, la performance athlétique d'un sujet fait partie du large éventail de ses performances motrices. La caractéristique essentielle des épreuves utilisées dans la présente étude (athlétisme) est que l'on ait un résultat exprimé directement en des unités principales ou secondaires du système S.I. Ce qui permet la quantification du phénomène observé.

Ainsi le produit du lancer d'un engin, d'une course ou d'un épaulé-jeté, sera-t-il traduit en mètres, en secondes, ou en kilogrammes. La tâche suivante de l'opération est d'attribuer une note, situant le sujet par rapport aux autres. La mesure de la distance réalisée lors d'un jet de disque, ou bien la mesure du temps sur un 100 mètres, n'a de signification que si elle entre dans une échelle de comparaison où il existe une valeur moyenne prise comme normale.

Les performances athlétiques vont se répartir suivant des écarts positifs ou négatifs autour de cette valeur moyenne, à laquelle on fera correspondre une note moyenne. Cette note attribuée ne constitue en fait, qu'une valeur relative.

Cette démarche n'est pas réservée à l'E.P.S., on peut non seulement classer les individus selon leurs caractéristiques sportives mais aussi selon leurs caractéristiques anthropométriques, sociales ou psychologiques.

Donc, chaque table de cotation ou barème, quelle que soit son origine et la méthode qui la caractérise, a pour objectif le classement des performances obtenues et leur conversion en points ou en notes, permettant ainsi une évaluation comparative des individus entre eux, mais aussi une éventuelle correspondance entre les disciplines sportives – J. LETESSIER (1983).

Pour la construction de toute table de cotation l'outil statistique est utilisé pour décrire, puis pour ordonner des données quantifiées.

La difficulté primordiale se trouve dans le choix de l'échantillon qui doit être représentatif, si l'on veut étendre des observations à toute une population. C'est ici

le point vulnérable des tables de cotations et que beaucoup font valoir pour les rejeter.

D'autre part, les conclusions tirées à partir du traitement des données ne sont que ponctuelles et spécifiques et ne peuvent prétendre à une systématisation absolue. Les données changent avec le temps et ne concernent certainement pas, l'ensemble de l'espèce humaine. Elles ne peuvent même pas aboutir à une utilisation étendue à tous les niveaux de pratique.

C'est sur ces différents aspects que la position de J. LETESSIER (1983) semble excessive quant il dit :

"l'expérience montre qu'une échelle unique d'évaluation pour tous, n'est pas une vue de l'esprit". (p. 3).

On peut brièvement résumer les principes directeurs qui ont guidé cet auteur dans l'élaboration de sa table de cotation (de 1955 à 1983).

1. Celle-ci s'adresse à une population de 12 à 18 ans sans distinction du :
 - niveau de pratique (concerne aussi bien le débutant que l'athlète confirmé) ;
 - sexe (applicable aux garçons comme aux filles). La différence se faisant non sur la performance mais sur la valeur cotée de celle-ci.
2. Les performances athlétiques entre 12 à 18 ans, obéiraient à une loi de progression.

On retrouve les mêmes principes appliqués dans les barèmes (1981) diffusés à l'intention des enseignants d'E.P.S. et relatifs aux épreuves sportives du Baccalauréat de l'enseignement secondaire dans notre pays.

De plus, la réglementation des épreuves d'E.P.S. aux différents examens scolaires et les barèmes s'y rattachant, n'ont pas subi de changement notable depuis la publication de textes tels que l'ordonnance n° 9 du 28.11.1969 et la circulaire n° 36 du 12.01.1971 par le ministère de la Jeunesse et des Sports, de même que les barèmes des examens EPS diffusés par l'Education Nationale (1981-1982).

Ce qu'il faut souligner aussi, c'est que la source d'inspiration première des barèmes appliqués dans notre pays, reporte aux travaux de français J. LETESSIER, sur ce sujet.

CONCLUSION

Au terme de cet exposé, il nous faut encore dire ses limites. Celui-ci n'a certainement pas touché, d'une façon exhaustive, tous les points existants. Il n'a fait que traiter, modestement, un des aspects de la notation en Education Physique et Sportive, par le biais des tables de cotation. Même sur ce problème particulier, notre approche ne constitue que le point de départ d'une réflexion, demandant à être élargie et approfondie.

Cependant, il apparaît que l'apport précieux de certaines données traitées empiriquement, ne doit pas priver l'évaluation motrice, de l'utilisation de techniques modernes de mesure : Autrement dit, la promotion et le développement de l'Education physique et Sportive, passe par le recours à la science dans le règlement des problèmes rencontrés sur le terrain.

Une chose à espérer : C'est de voir, dans un proche avenir l'enseignement des activités physiques et sportives, dans notre pays, se doter de méthodes et procédures d'évaluation, qui auraient pour objectif primordial de faire l'harmonie entre le message moteur transmis, l'enseignant et l'enseigné. Ceci malgré certain avis, désarmants à plus d'un titre qui vous disent : *"Evaluer...moi j'ai ma méthode"*, ou alors : *"Cela ne sert à rien... alors je n'évalue donc pas"*.

En d'autres termes, voir une évaluation, définie en commun, et qui jouerait son vrai rôle de régulateur du processus éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

1. BINET A. et SIMON, La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, 1922, PUF, p. 7.
2. CAZORLA G., de l'évaluation en activité physique et sportives dans l'évaluation de la valeur physique - Travaux et recherches en E.P.S. INSEP n° 7, oct. 1984.
3. CHAIGNEAU M., Notre cadre de référence dans l'évaluation en EPS, SNEP, Paris 1984.
4. CHROMINSKI Z., Age biologique et performances physiques chez des enfants de 10-15 ans. Varsovie 1981.
5. DE LANDSHEERE G., Evaluation continue et examens, Précis de docimologie, Bruxelles, labor. 1980 (rééd.) p. 13.
6. DENISIUK L., Méthode d'évaluation des performances physiques, WICHFIZ Sport 1969, n° 3.
7. HAMELINE D., Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, 3^{ème} éd., 1982 ESF, Paris, p. 187.
8. LAWLER J., Intelligence, génétique, racisme. Le Quotient intellectuel est-il héréditaire ? ed. sociales ; Paris, 1978.
9. MACCARIO B., Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives, Paris éd. Sigot, 1986.
10. MOST PH., La motivation du sportif dans Psycho-sportive. Coll. des monographies de médecine du sport, Masson ; Paris, 1985.
11. PIERON H., Traité de psychologie appliquée. Tome 2 Méthodologie psychotechnique, 1952, PUF, p. 116.
12. ROTHMAN M.A., La révolution cybernétique, Flammarion, 1972.
13. REUCHLIN M., La méthode des tets dans Bull Psycho. XIII 1960, Paris.
14. SAFRIT M.J., Evaluation physical éducation, éd. Prentice hall INC, Englewood Cliffs, 1981.
15. TRZESNIOWSKI R., Développement physique et performances physiques d'enfants scolarisés en Pologne, Sejmik CULTURY FIZYCRNEJ, Varsovie 26, 28 VI, 1981 Wyd Pan Knokf.
16. VAN PRAAGH E., La performance motrice des garçons de 12 à 16 ans. Evolution de la force isométrique maximale en relation avec des phénomènes morphologiques et biologiques de croissance, mémoire INSEP, Paris, 1983.
17. WIENER N., La cybernétique, trad. franç. 2^{ème} éd. Flammarion, 1954.
18. WEINECK J., Manuel d'entraînement, éd. Vigot, 1983.