

## **l'évaluation en EPS, entre frein et aide à l'apprentissage des habilités motrices des élèves.**

### **Evaluation in PES, between hindrance and help to the learning of motor skills of students.**

**Bougandoura<sup>\*1</sup>, Zaabar<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Laboratoire biochimie, biophysique, biomathématiques et scientométrie, équipe sport santé & nutrition, Université Abderrahmane Mira, Bejaia, Algérie.  
faresbougandoura476@gmail.com

<sup>2</sup> Laboratoire biochimie, biophysique, biomathématiques et scientométrie, équipe sport santé & nutrition, Université Abderrahmane Mira, Bejaia, Algérie.  
[salim.zaabar@gmail.com](mailto:salim.zaabar@gmail.com)

**Reçu : 15/02/2023**

**Accepté : 14/06/2023**

**Publié : 24 /07/2023**

#### **Résumé :**

Le but de cette recherche porte sur l'évaluation en EPS entre frein et aide l'apprentissage des habilités motrices des élèves, L'objectif principal est d'inciter à l'évaluation et son influence sur le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'une recherche expérimentale, afin de produire des informations et de nouvelles questions à ce sujet, le choix de cet échantillon est d'une façon aléatoire simple qui contient 16 élèves dont 06 garçons et 10 filles, divisés en deux groupes, témoin, âgés (18 ans+3) (taille :167cm+02),(poids :63kg+03), et expérimental, âgés (18 ans+2) (taille : 167cm+03),(poids :63kg+02) d'une façon homogène, ou chaque groupe contient 05filles et 03 garçons, notre cycle est composé de neuf séances réalisées pendant deux mois et 15 jours, des tests de terrain ont été réalisés sur une épreuve de vitesse de 40 m, départ accroupi, nous avons effectué ces analyses en utilisant le logiciel statistique (JAMOVI, Version 1.8, 2021), et les statistiques descriptives (moyennes, médianes, écart-types), ainsi que l'analyse de la variance (T. Tests),Enfin, l'évaluation, lorsqu'elle est bien travaillée et comprise, de manière continue et intégrée, contribue à l'ingérence efficace à l'apprentissage des habilités motrices.

**Mots clés:** Évaluation; EPS; l'apprentissage; habilités motrices.

#### **Abstract:**

The aim of this research is to investigate the evaluation in PES between hindrance and help the learning of motor skills of the students, the main objective is to encourage the evaluation and its influence on the teaching-learning process. This is an experimental research, in order to produce information and new questions on this subject, the choice of this sample is in a simple random way that contains 16 students of which 06 boys and 10 girls, divided into two groups, control, aged (18 years+3) (height :167cm+02),(weight :63kg+03), and experimental, aged (18 years+2) (height : 167cm+03),(weight :63kg+02) in a homogeneous way, where each group contains 05girls and 03 boys, our cycle is composed of nine sessions carried out during two months and 15 days, field tests were carried out on a 40 m speed event, squat start, we carried out these analyses using the statistical software (JAMOVI, Version 1. 8, 2021), and descriptive statistics (means, medians, standard deviations), as well as analysis of variance (T. Tests),Finally, evaluation, when well worked out and understood, in a continuous and integrated way, contributes to the effective interference the learning of motor skills.

**Keywords:** Assessment; PES; learning; motor skills.

---

## Introduction:

Le terme évaluation de l'éducation est apparu dans les années 1940 avec Ralph Tyler. Dans la conception de Tyler (1976), l'évaluation de l'apprentissage vise à générer des changements de comportement chez les élèves et devrait être liée à l'élaboration d'un programme d'études avec un contrôle de planification. Cependant, la conséquence pédagogique de ce modèle se résume uniquement à la vérification des changements intervenus et établis par le programme, sans aucun lien avec le développement éducatif et sans signification des propositions pédagogiques et de la qualité de l'enseignement, où Vasconcelos (1995) fait observer que « la pratique de l'évaluation scolaire atteint un degré effrayant de pression sur les élèves, conduisant à des troubles physiques et émotionnels : malaise, maux de tête, « blanc », peur, angoisse, insomnie, anxiété, déception, introjection négative de l'image de soi » (VASCONCELOS, 1995, p. 37)

Le terme évaluation a émergé et est devenu obligatoire pour tous les programmes sociaux et éducatifs, faisant partie d'autres domaines de connaissances. Cependant, la pratique des tests et des examens n'a pas changé depuis le 16ème siècle, étant considérée comme un instrument de vérification et de mesure.

Selon Luckesi (2005, p. 93), « l'école brésilienne fonctionne avec la vérification et non avec l'évaluation de l'apprentissage ». Ainsi, il est entendu que l'idée d'évaluation formative en relation avec les programmes d'études a émergé à travers Scrive en 1967 et a été élargie par Bloom en 1971 par la pensée positiviste, apportant une conception de l'évaluation par des décisions et des techniques pédagogiques visant les objectifs cognitifs et affectifs des étudiants (FERRAZ; BELHOT, 2010). Cependant, l'évaluation a continué à mesurer les connaissances et à soulever de nombreuses discussions sur la pratique pédagogique.

Au Brésil, dans les décennies de 60 à 80 Freire est à l'origine de la pédagogie libératrice et a proposé une évaluation avec une vision démocratique avec la participation de l'étudiant dans le processus en tant qu'agent de transformation. Freire (1991) affirme qu'« un espace d'enseignement-apprentissage sera alors un centre de débats d'idées, de solutions, de réflexions, où l'organisation populaire systématise sa propre expérience » (FREIRE, 1991, p. 16). Tous ces faits historiques ont façonné le domaine de l'évaluation et, à ce jour, sont discutés. Il y a encore ses influences, créant un conflit entre les méthodes quantitatives ou qualitatives dans la discussion réelle sur l'évaluation. Lima (2004, p. 109) considère que « la situation de l'examen est présentée par Ferrer comme un tribunal inflexible, où l'étudiant subit d'énormes interrogatoires ».

Selon Perrenoud (1999), l'évaluation devrait avoir lieu tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage, et pas seulement à la fin des tests. Pour l'auteur « l'évaluation lorsqu'elle est continue fournit un investissement important à la fois à l'école et aux élèves et, il est possible d'atteindre l'excellence ». (PERRENOUD, 1999, p. 43). Ainsi, l'évaluation doit être comprise et a sa signification dans deux aspects importants: un instrument qui cherche à savoir combien l'élève a appris (ou non) au vu des contenus

## **L'évaluation en EPS, entre frein et aide à l'apprentissage des habilités motrices des élèves.**

---

travaillés en classe et pendant sa période de scolarité et, d'autre part, un instrument qui devrait soutenir l'enseignant avec des éléments de réflexion sur sa pratique et ainsi définir des priorités face à des actions éducatives qui nécessitent une plus grande attention, parce qu'à partir de l'évaluation, l'enseignant peut déterminer les besoins des élèves individuellement et ainsi promouvoir les interventions pédagogiques nécessaires, pas comme un moyen de classification, ce qui a longtemps été fait, puisque l'école n'est pas la même qu'autrefois, après tout, les étudiants font déjà partie du processus, participant à des actions pédagogiques.

La nécessité d'évaluer sera toujours présente dans l'espace scolaire, bien qu'elle puisse, avec effet efficace dans ce qui peut être proposé, l'amélioration de l'ensemble du processus éducatif. Perrenoud (1993) considère que l'évaluation est un processus réciproque entre l'élève et l'enseignant, où il enseigne et apprend, et « (...) l'apprentissage n'est jamais linéaire, ils procèdent par essais, par essais et erreurs, hypothèses, revers et avancées. (PERRENOUD, 1993, p. 173). Cependant, Luckesi (2005) souligne que « l'action éducative centrée sur la personne de l'enseignant était le fondement de la pédagogie traditionnelle ». (LUCKESI, 2005, p. 22). Selon l'auteur, dans la pédagogie traditionnelle, l'enseignement est centré sur le rôle de l'enseignant, et c'est à l'élève d'être le récepteur passif de l'information. Cette relation établie depuis de nombreuses années a toujours placé l'enseignant comme responsable de la transmission des contenus et de la classification des élèves en fonction de leurs performances dans les tests, tests ou évaluations. « Une caractéristique assez commune de l'enseignement est l'utilisation et l'abus de la mémorisation. Les écoles avec cette caractéristique sont souvent appelées traditionnelles. (MORETTO, 2005, p. 13). L'évaluation n'est donc pas une question prête et terminée, elle devrait être orientée vers l'apprentissage et la réalisation, et vice versa.

Pour Haydt (2004) :

En ce sens, ce qui est souligné, c'est que l'évaluation doit assumer un rôle de réflexion, où l'enseignant a la possibilité de revenir à ce qui a été accompli, d'opportunité de nouvelles dimensions pour ressortir les aspects essentiels de l'efficacité et de l'efficacé. Cependant, si ce n'est pas bien planifié, cela peut être efficace, mais pas efficace. Ainsi, déclare Moretto (2005) :

Par conséquent, l'évaluation a sa valeur et ses influences lorsque l'étudiant peut en effet prendre conscience de ses performances et de ses échecs pour continuer à avancer dans la construction de ses connaissances et ainsi mûrir à chaque étape de sa vie. Il comprend tellement de dimensions et n'est pas réduit seulement en lançant des notes. L'évaluation de l'apprentissage cherche à aller au-delà de la simple application de tests ou de tests. Il vérifie la performance de l'élève afin d'obtenir des informations qui peuvent soutenir sa connaissance de l'enseignant, afin de créer et de permettre des solutions. Ainsi, comme le déclare Demo (1996), « l'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un expédient procédural et méthodologique, qui reçoit sa plus grande raison d'être des fins auxquelles il est destiné. (DEMO, 1996, p. 33)

Notre problématique s'articule autour de l'évaluation est ce qu'elle peut influencer négativement ou positivement dans le processus d'enseignement-apprentissage des habilités motrices en EPS ?

Pour répondre à cette question nous supposons les hypothèses suivantes

L'évaluation n'est pas seulement l'outil qui sert à mesurer une capacité mais elle est aussi une aide à l'apprentissage des habilités motrices.

L'évaluation est aussi freine l'apprentissage des habilités motrices des élèves en EPS.

L'objectif principale de cette recherche est située les effets de l'évaluation sur les apprentissages des habilités motrices et de déterminer le rôle qui joue l'évaluation et sa place qu'il s'occupe dans la séance d'éducation physique et sportive et de détecter sons influence sur l'apprentissage des habilités motrices des élèves en EPS.

-les parents sont bien informés sur les apprentissages de leurs enfants et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

-les élèves, les familles et le public en général ont confiance au système éducatif.

## 1. Les fonctions et les types d'évaluation

Les enseignants font souvent un choix parmi trois fonctions associées à l'évaluation des apprentissages, soit l'évaluation diagnostique, formative et sommative. Ces fonctions, en présence tout comme à distance, sont complémentaires : chacune joue un rôle spécifique dans le cheminement des élèves.

On peut aisément proposer diverses classifications ou typologies relatives à l'évaluation, classiquement elle est fondée à la fois sur le type de décision à prendre et sur le moment où l'évaluation est pratiquée. A partir de cette classification, on peut distinguer au moins trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ; évaluer pour améliorer une action en cours ; évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée (De Ketele, 2010). La professionnalisation des enseignants dans le domaine de l'évaluation a longtemps été tributaire d'une conception démonstrative des savoirs ,laquelle permettait aux formateurs et chercheurs de développer les théories de l'évaluation et de postuler leur transfert dans des situations pratiques (Jorro, 2013). Les pratiques qui visent le développement professionnel des acteurs prennent aujourd'hui une autre voie, celle de l'accompagnement des acteurs (Charlier & al, 2011 ; Robin & al, 2011).

La « régulation » qui est utilisé dans de nombreux domaines (Develay ,2007) notamment en EPS, à pour but de fournir à l'enseignant et à l'élève un feed-back sur le degré de maîtrise atteint et sur les difficultés rencontrées. Il désigne alors des processus cognitifs et métacognitifs caractérisant le processus d'apprentissage (Laveault, 2007; Piaget, 1974) ainsi que certaines actions et interventions de l'enseignant (Allal, 2007). Les compétences évaluatives participent à la mise en oeuvre de l'activité. Ensuite parce qu'elles s'élaborent à partir des savoirs communicationnels assurant la possibilité de médiations entre évalués et évaluateur et plus encore la possibilité de régulations (Allal, 2007 ; Crahay, 2007). La pratique et l'évaluation relèvent donc d'un système cognitif indexical dans un contexte socio-informationnel organisé (Agostinelli, 2010).

Ce contrôle, aussi peu formaliste que possible, peut déboucher sur une reprise d'explication, une modification de la démarche didactique, des exercices correctifs de la réalisation de l'habileté motrice, il ne s'agit pas de certifier par une note, mais bien d'aider l'élève à progresser.

L'évaluation scolaire est donc un processus complexe qui peut très rapidement être détourné de sa vocation première – faire sortir la valeur des acquis scolaires – pour devenir un outil de sélection, de sanction ou de (dé)motivation (Gérard, 2013).

## **L'évaluation en EPS, entre frein et aide à l'apprentissage des habilités motrices des élèves.**

---

### **1.1. L'évaluation diagnostique:**

Permet à l'enseignant de connaître les acquis, connaissances et attitudes d'un élève ou d'un groupe en début de séance. C'est aussi une appréciation réalisée avant une entrée en formation.

### **1.2. L'évaluation Formative:**

Elle fournit immédiatement à l'apprenant une information utile sur ses progrès, ses lacunes et les moyens d'y remédier. Elle permet également au formateur de prendre conscience précisément des obstacles rencontrés par le formé.

### **1.2. L'évaluation Sommative:**

Elle intervient au terme d'un processus de formation. On distingue alors: l'évaluation normative: quand la performance de l'apprenant est comparée à celle des autres apprenants (exemple: concours de sélection); l'évaluation critériée: quand on cherche à déterminer, par la référence de critères, si le niveau correspond aux exigences souhaitées. (Exemple: Examen du baccalauréat).

## **2. Le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage**

L'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon dont les élèves apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont les enseignants enseignent.

### **2.1. Les buts de l'évaluation :**

#### **2.1.1. L'évaluation au service de l'apprentissage :**

L'évaluation éclaire les enseignants sur ce que les élèves comprennent et leur permet de planifier et d'orienter l'enseignement tout en fournissant une rétroaction utile aux élèves.

#### **2.1.2. L'évaluation en tant qu'apprentissage :**

L'évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages en assumant une responsabilité accrue à son égard.

#### **2.1.3. L'évaluation de l'apprentissage :**

les renseignements recueillis à la suite de l'évaluation permettent aux élèves, aux enseignants et aux parents, ainsi qu'à la communauté éducative au sens large, d'être informés sur les résultats d'apprentissage atteints à un moment précis afin de souligner les réussites, planifier les interventions et continuer à favoriser la réussite.

#### **2.1.4. L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts.**

L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage ont chacun un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. L'utilisation de ces trois types d'évaluation doit être équilibrée. La partie la plus importante de l'évaluation est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

#### **2.1.5. L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage.**

Elle est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à atteindre les prochaines étapes et pour vérifier les progrès et les réalisations. Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon à ce qu'ils répondent au but prévu et aux besoins individuels des élèves.

Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

- L'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs.
- L'enseignement et l'évaluation sont différenciés en fonction des besoins des élèves.
- Les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail de bonne qualité, reçoivent et mettent à profit les rétroactions descriptives et travaillent pour ajuster leur performance).
- L'information recueillie au moyen de l'évaluation est utilisée pour prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu.
- Les parents sont bien informés sur les apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.
- Les élèves, les familles et le public en général ont confiance au système éducatif.

### **3. Méthodes et moyens :**

#### **3.1. Méthode de recherche :**

En raison de la nature du sujet et pour atteindre le résultat souhaité nous nous sommes appuyés sur l'approche expérimentale qu'elle est considérée comme la méthode la plus scientifique et la plus exacte, elle consiste à mener une expérimentation (en laboratoire ou sur le terrain) et à tenter de dégager des lois généralisables à partir de l'analyse des observations recueillies durant l'expérimentation.

#### **3.2. La population :**

Dans notre recherche nous avons focalisé sur un établissement scolaire, le choix de l'échantillon est porté sur une classe qui contient un effectif de 16 élèves, dont 6 garçons et 10 filles.

##### **3.2.1. L'échantillon de recherche :**

##### **3.2.2. Le choix de l'échantillon :**

Pour la réalisation de notre travail de recherche il ne à fallu un échantillon celui des élèves. Pour accéder à la réalisation de nos objectifs qui concerne notre hypothèse, nous avons testé un échantillon de la méthode aléatoire simple renvoie à un prélèvement d'un échantillon par un tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche ; c'est la méthode qui offre le plus chance à un échantillon d'être représentatif.

L'échantillon que nous avons choisi c'est celui des élèves du lycée, ou nous avons fait des tests d'évaluation à une classe niveau terminal composé de 16 élèves, et on la diviser en deux groupes homogènes de 8 élèves (groupe témoin et groupe expérimental).

##### **3.2.3. Les caractéristiques de l'échantillon :**

## L'évaluation en EPS, entre frein et aide à l'apprentissage des habilités motrices des élèves.

**Tableau 1. Représente les caractéristiques morphologiques des élèves de groupe témoin et expérimental. ID**

variables	Taille (cm)	Poids (Kg)	Age
individus n=8	167.8	63	18.125
Moyennes	167.2	63.5	18

Le niveau en EPS, au regard des notes obtenues, est équivalent ( $p = 0,2$  ; analyse par ANOVA). L'âge, poids et Taille moyenne des élèves est sensiblement le même, à un 1/2 an près. Ils sont issus du même secteur géographique et leur origine sociale et ethnique.

Lors d'un pré-test, qui a consisté à évaluer l'ensemble des élèves en situation d'apprentissage (selon la méthodologie présentée plus loin), aucune différence significative de niveau n'a été décelée entre les deux groupes (analyse par ANOVA,  $p = 0,708$ ). Cela permet, par conséquent, d'apprécier les différences inter-groupales qui peuvent émerger à la suite de la séquence d'apprentissage.

#### 4. Déroulement de l'étude :

Nous avons réalisé les différents tests au niveau de l'établissement, ce sont des tests d'évaluation de type diagnostique, formative et sommative pour une épreuve de course vitesse d'une distance de 40 mètres ,départ accroupi, avec une classe qui contient 16 élèves dont 6 garçons et 10 filles divisée en deux groupes ; premier groupe témoin qui contient 8 élèves entre filles et garçons (5 filles et 3 garçons) qui va réaliser trois évaluations (une évaluation diagnostique, une formative et une sommative), et un deuxième groupe expérimental qui contient aussi 8 élèves (5 filles et 3 garçons) qui va réaliser plusieurs évaluations par-rapport au premier groupe (une évaluation diagnostique, plusieurs évaluations formatives et une évaluation sommative).

Dans la réalisation de nos tests on a suivis un programme d'enseignement qui contient 09 unités d'enseignement qui a été traité et validé par des spécialistes et des expertes du domaine de l'éducation physique et sportive, des enseignants Mr. Balla Ferhat, Mr. Samahi Fahem, Mr. Ouchen Rida. Et un enseignant au sein de département des STAPS : **Dr : KHALED. N.**

Donc pour la première séance de notre cycle d'enseignement on a réaliser une évaluation diagnostique pour les deux groupes en même temps, après dans la troisième et la cinquième séance on à réaliser deux évaluation formatrice juste pour le groupe expérimental, alors que le groupe témoin était entrain de poursuivre la réalisation des situations d'apprentissage de notre unité d'apprentissage le plus normalement du monde, ensuite dans la sixième séance on a réaliser une évaluation formatrice pour les deux groupes en même temps, et dans la huitième séance on à refait une autre évaluation formatrice seulement pour le groupe expérimental, et enfin dans la neuvième et la dernière séance de notre cycle d'enseignement on à réaliser une évaluation sommative pour les deux groupes.

## 5. Outil statistique :

Pour la réalisation de nos analyses statistique des résultats obtenus dans les différentes évaluations, il nous a fallu suivre un outil qui correspond à notre recherche, qui est le Test T de Student ; il à été utilisé afin de concrétiser les taches établies dans l'objectif lors de la comparaison des résultats des deux échantillons et le test de ANOVA pour l'homogénéité des deux groupes.

Nous avons effectué ces analyses en utilisant le logiciel statistique (**JAMOVI, Version 1.8, 2021**), pour calculer les performances obtenus dans les tests d'évaluations, tout d'abord les statistiques descriptives (moyennes, médianes, écart-types), ainsi pour l'analyse de variance (T. Tests).

## 6. Présentation et analyse interprétation et discussion des résultats :

**Tableau 2. Représente les performances des élèves de groupe témoin et expérimental dans l'évaluation diagnostique et sommative :**

variables Individus n=8	évaluation diagnostique	évaluation sommative
Moyenne	5.14	5.55
	5.08	4.81

Le tableau ci-dessus représente les performances obtenues par le groupe témoin et expérimental dans les deux évaluations, avec une moyenne de 5.08 pour le premier groupe et 5.14 pour le deuxième groupe dans l'évaluation diagnostique et 4.81 pour le premier groupe dans l'évaluation sommative et 5.55 pour le deuxième groupe dans l'évaluation sommative.

**Tableau 3. Représente les résultats d'échantillon indépendant T.TEST de l'évaluation diagnostique et sommative des deux groupes.**

### Test T pour échantillons indépendants:

		Statistique	Df	P	Mean différence	SE différence
<b>Diagnostique</b>	Student's t	-0.250	14.0	0.806	-0.0588	0.235
<b>Sommative</b>	Student's t	-3.127	14.0	0.007	-0.7450	0.238

Les groupes ont un niveau d'apprentissage en pré-test et en post-test plutôt homogène (respectivement  $p = 0,806$  et  $p = 0.007$ ), mais l'on remarque déjà un écart plus important en post-test. En effet, la progression pour chacun d'entre eux est différente .



## L'évaluation en EPS, entre frein et aide à l'apprentissage des habilités motrices des élèves.

**Tableau 4. Représente les résultats de test de normalité (shapiro-wilk) des deux évaluations.**

(Test de normalité (Shapiro-Wilk))		
	W	P
<b>Diagnostique</b>	0.87 1	0.029
<b>Sommative</b>	0.82 8	0.007

Une faible valeur p suggère une violation de l'hypothèse de normalité  
La valeur A.lop suggère une violation de l'hypothèse de normalité.

**Tableau 5. Représente les résultats de test d'homogénéité des variances (Levene's) des deux évaluations.**

Test d'homogénéité des variances (Levene)				
	F	Df	df2	P
<b>Diagnostique</b>	0.103	1	14	0.753
<b>Sommative</b>	0.267	1	14	0.614

**Note. Une faible valeur p suggère une violation de l'hypothèse d'égalité des variances**

Une faible valeur p suggère une violation de l'hypothèse d'égalité des variances  
La valeur A. Loup suggère une violation de l'hypothèse d'égalité des variances.  
Le tableau ci-dessus représente les résultats obtenus dans le test d'homogénéité des variances (Levene's) on a observé que la signification (P) est supérieur à  $p > 0.05$  dans les deux évaluations, diagnostique 0.75 et sommative 0.61 cela confirme l'existence d'égalité des variances.

**Tableau 6. Représente la description des deux groupes dans les deux évaluations.**

Groupes Descriptifs						
	Group	N	Mean	Media n	SD	SE
<b>Diagnostique</b>	1	8	5.08	5.15	0.495	0.175
	2	8	5.14	5.40	0.443	0.157
<b>Sommative</b>	1	8	4.81	4.93	0.520	0.184
	2	8	5.56	5.78	0.429	0.152

Le tableau ci-dessus nous montre qu'il existe une évolution sur les performances du test de course de 40 mètres vitesse pour le groupe témoin, les valeurs obtenus pour le groupe témoin est d'une moyenne de  $(5.08 \text{ sec} \pm 0.49)$  dans l'évaluation diagnostique et une moyenne de  $(4.81 \text{ sec} \pm 0.52)$  dans l'évaluation sommative ; au niveau de seuil de signification  $\alpha (0.05)$ .

Pour le groupe expérimental ; il existe une régression sur les résultats des performances dans la même épreuve, les valeurs obtenus est d'une moyenne de (5.14 sec  $\pm$  0.44) pour l'évaluation diagnostique et une moyenne de (5.56 sec  $\pm$  0.42) pour l'évaluation sommative ; au niveau de seuil de signification  $\alpha$  (0.05).

Plots:

Diagnostique

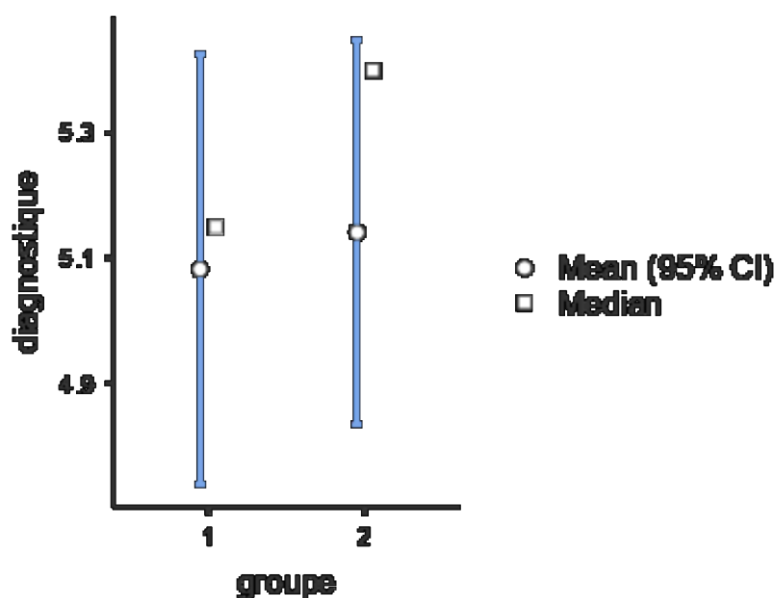


Figure 2. Représente l'échelle des performances obtenues par les deux groupes dans l'évaluation diagnostique.

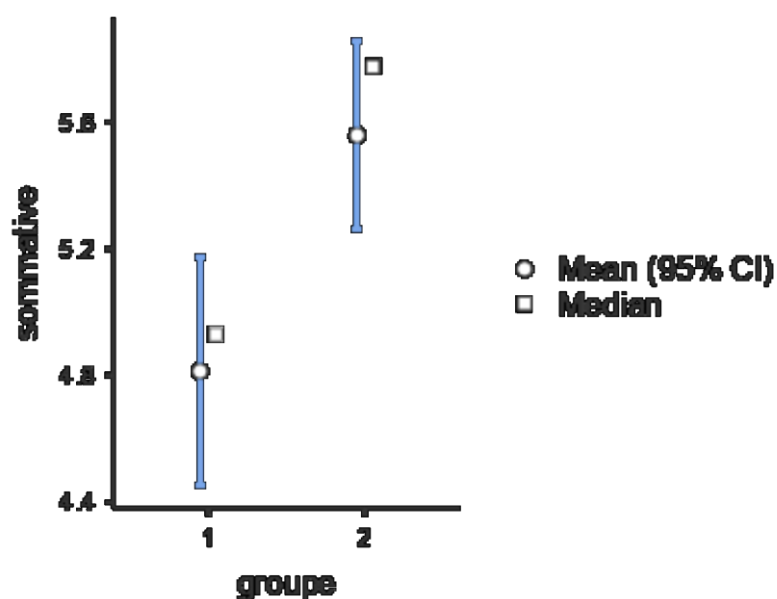


Figure 2. Représente l'échelle des performances obtenues par les deux groupes dans l'évaluation sommative.

### 7. Discussions générale des résultats :

Les évaluations ont été faites grâce aux différents tests d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) pour les deux groupes (témoin et expérimental).

Nous avons proposés deux hypothèses qui correspondent à une influence positive ou négative de l'évaluation sur l'apprentissage des habilités motrices des élèves en EPS et pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons appliqué un cycle d'enseignement composé de neuf séances (unité d'apprentissage) avec une épreuve de course de vitesse d'une distance de 40 mètres avec un départ accroupi dont les résultats sont présentés sous forme de tableaux et histogrammes qui touchent et présentent les performances réalisées par les deux groupes (groupe témoin, groupe expérimental).

Si on compare entre les deux groupes on trouve qu'il y a une évolution sur les résultats des performances dans le groupe témoin, cela renvoie que l'évaluation aide l'apprentissage des habilités motrices des élèves en EPS, (Hadji 1999), affirme que : « D'un point de vue à la fois éthique et pédagogique, elle est juste d'affirmer que l'évaluation scolaire s'inscrit dans le cadre d'une relation d'aide dans la finalité est le développement de l'élève ».

Par contre le groupe expérimental représente une régression sur les performances obtenues et cela renvoie que plusieurs évaluations qui freinent l'apprentissage des habilités motrices des élèves en EPS, pour Jessica Nadeau, dans son article « La quantité d'évaluation freine l'apprentissage », publié le 05 novembre 2016, dit que « évaluer moins ? Possiblement. Mais si on évalue mieux, ça va ensemble. Parce que si l'évaluation n'est pas significative, ce n'est pas plus utile. Et surtout, il faudrait que l'évaluation soit prise en compte ».

A partir des différents résultats obtenus au niveau de l'établissement scolaire, par les tests réalisés sur notre étude de recherche et à travers les résultats obtenus nous confirmons nos hypothèses :

-L'évaluation n'est pas seulement l'outil qui sert à mesurer une capacité mais elle est aussi une aide à l'apprentissage des habilités motrices, les résultats obtenus par le groupe témoin confirment cette première hypothèse, ce groupe a eu un temps suffisant pour réaliser toutes ces séances d'apprentissage d'une manière efficace.

-L'évaluation est aussi freine l'apprentissage des habilités motrices des élèves en EPS, lorsque l'enseignant applique plusieurs évaluations dans un cycle d'apprentissage, cela résulte d'un mauvais apprentissage et insuffisance du temps consacré à la pratique en EPS, épreuve de 40m aux résultats obtenus par le groupe expérimental et cela confirme cette hypothèse.

### 8. Conclusions et suggestions

#### 8.1. Conclusions

En guise de conclusion, nous voulons rappeler que notre objectif de recherche était l'influence de l'évaluation sur l'apprentissage des habilités motrices des élèves en EPS.

A partir de cette recherche on a obtenu des différentes informations qui nous montrent que l'évaluation joue un rôle primordial et un outil pertinent et efficace pour l'apprentissage des habilités motrices ; lorsque on réalise trois évaluations (diagnostique, formative, sommative) durant un cycle d'enseignement et comme il peut être un élément d'obstruction élémentaire sur l'apprentissage des habilités motrices, lorsque on applique des évaluations d'une manière répétitive durant un cycle d'enseignement.

Dans le but de traiter convenablement notre étude de recherche nous avons suivis une démarche expérimentale traduite par des tests de terrain.

D'une manière générale, les résultats obtenus par les deux groupes (témoin et expérimental) de notre recherche nous permettent de dire que l'évaluation est une phase indispensable et un aide à l'apprentissage des habilités motrices des élèves en EPS ; comme il peut être frein et entraver l'apprentissage des habilités motrices, cela nous permet de confirmer nos deux hypothèses.

### 8.1. Suggestions :

Les solutions suivantes peuvent être envisagées :

- L'enseignant doit éviter de faire des évaluations répétitives durant un cycle d'enseignement.
- Il est souhaitable de donner plus de pouvoirs aux enseignants d'EPS de planifier des évaluations selon leurs choix.
- De procéder à une meilleure élaboration d'emplois du temps, la bonne planification permet la satisfaction des besoins d'EPS.
- Diminuer le nombre d'élèves d'une classe pour que les enseignants ne réduisent pas le nombre d'activités pour pouvoir répondre aux besoins des apprenants.

### 9. Références:

- 1-Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation, In L. Allal, & L.L. Mottier (Eds), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- 2-Agostinelli, S. (2010). Communication, action et technologie : quelle évaluation des pratiques ? , Communication et organisation [En ligne], 38 | 2010, mis en ligne le 01 décembre. URL : <http://communicationorganisation.revues.org>.
- 3- A. Hébrard. (1986). L'évaluation de l'EPS à l'école élémentaire.
- 4- Cadre européen commun de référence pour les langues(2001). Apprendre, enseigner, évaluer, éditions didier, paris. p145.
- 5- Cadre européen commun de référence pour les langues (2001).Apprendre, enseigner, évaluer, éditions didier, paris. p137.
- 6-Charlier, E. & Biemar, S. (2011). Accompagner un agir professionnel. Bruxelles: De Boeck.
- 7- Chevalier. (2004). « apprentissage moteur et processus d'apprentissage ».
- 8- Christine, t. (2005). L'évaluation et le cadre européen commun, sejer, paris, nouvelle édition.
- 9- Claude, guy, r. (2014). Évaluation des habilités motrices chez les enfants. Canada : de l'université du québec.
- 10- Cuq, j.p & gruca, i. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, grenoble, pug, p90.
- 11- Cuq, j.p & gruca, i. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, grenoble, pug, p204.
- 12- Cuq, j.p & gruca, i. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, pug, p41.
- 13-Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp.45-70), Bruxelles : De Boeck.
- 14- De landsheere, g. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, puf, p113.
- 15- De landsheere, g. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, puf, p115.
- 16- De landsheere. (2000). Évaluation continue et examens. Précis de docimologie. 6ème (éd), revue et augmenté. Edition labor, p13.
- 17-De Ketele J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, Revue française de linguistique appliquée. Vol. XV, 25-37.

## L'évaluation en EPS, entre frein et aide à l'apprentissage des habilités motrices des élèves.

---

- 18-Develay, M. (2007). Régulation et sens. In L. Allal & L. Mottier. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 235-246), Bruxelles: De Boeck,.
- 19- Doucet, c. (janvier, 2007) : psychomotricité du joueur. Amazone, p4.
- 20- Erwin canard, (novembre 2015). Article dans le cadre du dossier évaluation du numéro 3 de la revue de l'éducation.
- 21- Famose, j. P. (1990). L'acquisition des habilités motrices. Paris.
- 22- Famose, j. P. (1998). L'habileté motrice.
- 23- Grawtiz. M. (1996). Lexique des sciences sociales. Paris: édition dalloz.
- 24-Gerard, F.M. (2013). « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, 153 (1), 75-92.
- 25- J. Lang, programmes de 2002.
- 26-Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, 153 (1), 107-116.
- 27- Imen Ghalmi, Abdelkader Ben Abde Allah. (2023). Motives of Sports Practice Among Female Students of the Science and Techniques of Physical and Sports Activities Institute (Med-Cherif Messaadia University Souk Ahras) in Light of Some Variables, *journal le défi* Volume: 15, Pages 555 – 565
- 28- Ferraz, ana paula do carmo marcheti ; belhot, renato vairo.(2010). Taxonomie de bloom : examen théorique et présentation de l'adéquation de l'instrument pour la définition des objectifs pédagogiques. *Gest. Prod. : são carlos*, v. 17, n. 2, p. 421-431,
- 29- Freire, paulo. (1991). L'éducation dans la ville. São paulo : cortez ;
- 28- Logicielle :
- Laveault, D. (2007). De la régulation ou réglage : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages, In L. Allal, & L.L. Mottier, *régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234), Bruxelles : De Boeck.
- 30- M. Durand. (1987). « l'enfant et le sport », puf, paris.
- 31- M. Piéron. (1997). « pédagogie des activités physiques et du sport », *Revue d'EPS*.
- 32- Mialaret. G. (1979), « le vocabulaire de l'éducation ».
- 33- P. Seners. (2002), « la leçon d'EPS ».
- 34- Pineau, c. (1992). L'évaluation en EPS, in revue EPS n°235, p43-46, paris, ed. S.a.
- 35-Piaget, J. (1974). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris : PUF.
- 36- Scallon, g. (1991). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, éd de boeck université de Bruxelles, p125.
- 37- Tibani, m.a. (2015) « les objectifs de la séance d'EPS » montada echourouk.
- 38- V. Mercier-seners. (2004), « l'ep scolaire : enseigner et apprendre », vigot.
- 39- Vincent lamotte. (2005), « lexique de l'EPS », p14.
- 40- Yvan, a. (1996). Les méthodes d'évaluation scolaire, dunod, paris, 2em édition, p7.
- 41- Demo, pedro. Évaluation à l'aide de l'alcool propédeutique. Site de campinas, sp : papirus, 1996
- 42-Haydt, regina célia cazaux(2004). Évaluation du processus d'enseignement et d'apprentissage. São paulo : ática,
- 43-Hamouda Abdelwaheb, (2011). L'importance de l'évaluation dans la sélection et la détection des jeunes talents algériens, *Revue le défi*, n° 0 4 , juillet 2011, Volume 3, Numéro 2, Pages 95-104
- 44-Lima, adriana d'oliveira. (2004) évaluation scolaire : procès ou construction. 9édition, petrópolis, voses.
- 45-Luckesi, cipriano carlos. (2005). L'évaluation des apprentissages scolaires : études et propositions. 17. Ed. São paulo : cortez,
- 46-M. Thebauld, c. & sprumont. P, (1998), l'enfant et le sport. Bruxelles: de boeck.
- 47-Moretto, pedro vasco. Proposition. (2005).un moment privilégié d'étude n'est pas un moment d'échange. 5e édition, rio de janeiro, cp&a,
- 48-Perrenoud, philippe. (1993).ne jouez pas avec mon évaluation ! Vers un apprentissage systémique du changement pédagogique. Dans : estrela, a. ; nóvoa, a. Évaluation de l'éducation : nouvelles perspectives. Porto : porto édition,

49-Perrenoud, philippe. Avaliação .(1999). De l'excellence à la régulation des apprentissages entre deux langues. Porto alegre : artme.

50-Robin, J.Y. & Vinatier, I. (2011). Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants.Paris : L'Harmattan.

51-The jamovi project (2021). *Jamovi*. (version 1.8) [computer software]. Retrieved from - <https://www.jamovi.org>.

52-Tyler, ralph w. (1976). Basic principles of curriculum and teaching. Traduction de lionel vallandro. Porto alegre : globo,