

EVALUATIONS SOMMATIVES ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES DU SECOND CYCLE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DU LYCÉE MAMIE ADJOUA DE YAMOOUSSOUKRO

N'GUESSAN Kodjo Rodrigue

*Docteur en Criminologie, Maitre-Assistant Institut National Supérieur Des Arts
et De L'Action Culturelle (INSAAC)*

(225) 0758998463 / 0102 865684

kgodjorodriguenguessan@gmail.com.

Résumé

La présente étude exploratoire s'est intéressée à la performance des élèves lors de l'évaluation sommative affectée par des facteurs externes tels que l'anxiété et les problèmes extra-scolaires. Pour minimiser leur impact, il est important de créer un environnement d'apprentissage inclusif et encourageant où les élèves peuvent se sentir en sécurité pour parler de leurs problèmes et de leurs préoccupations. L'objectif était de connaître les déterminants qui concourent à la performance élèves du second cycle en éducation physique et sportive du Lycée Mamie Adjoua de Yamoussoukro. Comme hypothèse, les facteurs contextuels concourent à la performance des élèves lors de l'évaluation sommative en EPS. A l'aide de la méthode clinique, nous avons déterminé un échantillon de deux cent neuf (209) enquêtés. La recherche documentaire et le questionnaire, ont été utilisés comme techniques de collecte de données. Les résultats obtenus ont montré que Les élèves peuvent se concentrer sur leur motivation intrinsèque, se fixer des objectifs personnels et prendre en compte leur propre progrès. En plus, leurs motivations peuvent tenir compte des activités stimulantes tout en mettant l'accent sur l'apprentissage.

Mots-clés : *évaluation sommative, performance, éducation physique et sportive, méthode, élève.*

Abstract

. This exploratory study looked at how students' performance on summative assessment is affected by external factors such as anxiety and extra-curricular problems. To minimize their impact, it is important to create an inclusive and supportive learning environment where students can feel safe to talk about their problems and concerns. The aim was to identify the determinants contributing to student performance in physical education and sports at the Lycée Mamie Adjoua in Yamoussoukro. The hypothesis was that contextual factors contribute to student performance during summative evaluation in PE. Using the clinical method, we selected a sample of two hundred and nine (209) respondents. Documentary research and questionnaires were used as data collection techniques. The results showed that students can focus on their intrinsic motivation, set personal goals and take into account their own progress. In addition, their motivations can consider stimulating activities while focusing on learning.

Key words: *summative assessment, performance, physical and sports education, method, student.*

I-Introduction

Les disciplines d'enseignement qui composent le système éducatif poursuivent chacune un but précis, et cela de façon spécifique. La complémentarité les unes par rapport aux autres devrait permettre à la fin du processus d'enseignement global d'avoir un individu capable de répondre à l'aspiration de la société. L'évaluation sommative en éducation physique et sportive (EPS), qui mesure la performance à la fin d'une unité d'enseignement, est importante pour comprendre le niveau d'acquisition de compétences des élèves. Ainsi pour Francis (2020, p13), elle se caractérise par la formulation d'un jugement, par l'attribution d'une valeur, d'un sens, d'une signification par rapport à quelque chose ou à quelqu'un. Évaluer consiste à mettre en rapport un référent avec un référent pour établir un jugement conclut-il. Maccario (1983, p82), renchérit pour dire que l'évaluation est donc l'acte qui consiste à mettre un jugement de valeur en vue de prendre une décision. Pour lui, suivre les résultats de l'élève, c'est offrir des possibilités de jugement sur les procédures de notation, la qualité de l'enseignement, des méthodes, et les effets du programme proposé. En définitive pour Merieu (1987, p2) la notion d'évaluation ramène alors à aider, à changer. Dans une situation problème, il y a des contraintes ou des obstacles à surmonter qui exigent une réorganisation des connaissances antérieures et qui amènent l'apprenant à trouver d'autres moyens, donc à faire des apprentissages. C'est donner des repères par rapport à des objectifs, c'est à dire si oui ou non l'objectif a été identifié ainsi que le problème. Grand Champ, Meard Et Quin (2018, p13), vont dans ce sens, ils analysent les pratiques d'évaluation en éducation en affirmant qu'elles font partie du processus enseignant-apprentissage et il est impossible qu'un apprentissage ait lieu sans évaluation. Pour eux pour qu'un enseignement soit dit efficace, il doit avoir une évaluation. L'évaluation s'applique dans plusieurs domaines et de nombreux sujets ou objets. Cependant, les facteurs contextuels, la motivation intrinsèque et les facteurs extrinsèques peuvent avoir des impacts significatifs sur l'évaluation sommative et la performance en EPS. C'est dans cette optique que martine et guy (2006, p29) affirment que dans l'évaluation sommative et ses rôles multiples, apporte un verdict final à la fin du processus. L'élève face à toute situation d'évaluation sommative, se retrouve confronté à ces représentations et son niveau de pratique, c'est-à-dire de son sentiment

de progrès. Plus il se sent faible dans une activité, plus sa motivation dans l'action est faible, l'amenant ainsi à essayer plusieurs échecs, donc à ralentir son propre progrès. Alors que plus l'élève ressent, il acquiert quelque chose et plus il va s'engager davantage. En effet, selon John. (2020, p47), philosophe de l'éducation, l'apprentissage est un processus actif dans lequel l'élève doit être impliqué et participer activement. Mais cette évaluation sommative ne répond pas nécessairement à ce processus actif car elle ne permet pas toujours aux élèves d'explorer et d'expérimenter de manière autonome cette évaluation. Comer et Poussaint (2019, p165) soulignent également l'importance de l'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage. Ils suggèrent que les éducateurs doivent établir des relations positives avec les élèves et encourager leur participation active afin de favoriser leur développement social, émotionnel et cognitif. Ainsi, selon God (1988), l'évaluation sommative a pour fonction de dresser le bilan des progrès réalisés par les élèves par rapport aux objectifs du programme. Et selon Maccario (1982, p83), ce type d'évaluation a un caractère de bilan, portant sur un ensemble de tâches d'apprentissages qui forme un tout cohérent. Toujours selon lui, elle vise à savoir si les objectifs ont été atteints pour ne pas permettre à ces élèves d'avoir des comportements violents dans la mesure où ils ne pourront pas atteindre leur but. Stufflebeam (1971, p19) considère que l'évaluation sommative a pour but principal de mesurer la performance des apprenants et de déterminer si les objectifs d'apprentissage ont été atteints ou non. Selon cet auteur, l'évaluation sommative est souvent utilisée pour prendre des décisions importantes, telles que la certification, la promotion ou la sélection pour un programme en fonction de l'estime de soi.

Martine et guy (2006, p22) soulignent également l'importance de l'évaluation sommative pour mesurer la performance des apprenants. Selon eux, l'évaluation sommative peut aider les apprenants à comprendre leur niveau de compétence et à identifier les domaines où ils ont besoin d'amélioration. Black et Wiliam (1998, p74) ne sont pas en reste, ils ont mené une étude sur l'impact de l'évaluation formative et sommative sur la performance des élèves. Ils ont constaté que l'utilisation régulière de l'évaluation formative avait un impact positif sur la performance des élèves à l'évaluation sommative finale, pour que les élèves n'aient pas un comportement criminogène. Ils ont également souligné que l'évaluation sommative est importante pour mesurer les

résultats de l'apprentissage et pour aider les élèves à se préparer à d'autres évaluations et examens en particulier, s'ils sont encouragés à réfléchir sur leurs erreurs et à comprendre comment les corriger.

Hattie (2007, p81) souligne que l'évaluation sommative est importante pour mesurer la performance des élèves et fournir un retour d'information aux enseignants, aux élèves et à leurs parents. Il affirme également que l'évaluation sommative peut aider les enseignants à identifier les points forts et les faiblesses des élèves et à adapter leur enseignement en conséquence, car cela évitera aux élèves d'avoir des comportements violents. Enfin, Stiggins (2007, p24) a souligné que l'évaluation sommative est importante pour mesurer la performance des élèves et pour déterminer leur niveau de maîtrise des compétences et connaissances enseignées. Il a soutenu que l'évaluation sommative est un outil important pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, car elle fournit des informations précieuses sur les besoins des élèves, sur l'efficacité de l'enseignement, et cette évaluation sommative tient compte de l'âge. En somme le contexte social peut avoir un impact significatif sur la performance des élèves. Dans cette même optique, Standage et al (2003, p97) ont étudié l'interaction entre les orientations, le climat motivationnel et la perception de la compétence en prédisant les régulations motivationnelles en éducation physique. Ils ont montré que les élèves qui ont des orientations de but disposées vers la performance et qui perçoivent un climat motivationnel positif et ont tendance à être plus autonomes dans leur motivation et à avoir une meilleure performance lors des évaluations sommatives en classe et finalement dans la société. Si cette évaluation est mal cernée, elle peut conduire à d'autres formes de criminalités. C'est la raison pour laquelle notre étude s'intéresse à cette problématique de la réalité sociale des évaluations sommatives des élèves dans les écoles et en définitive dans la société. Si tel est le cas, comment les facteurs contextuels affectent-ils la performance des élèves lors de l'évaluation sommative en EPS ? la motivation intrinsèque peut-elle influencer la performance des élèves lors de l'évaluation sommative et les facteurs extrinsèques peuvent-ils influencer la performance des élèves lors de l'évaluation sommative ? Notre objectif consiste à mettre en rapport les facteurs extrinsèques et la performance à l'évaluation sommative ; expliquer l'importance des facteurs contextuels dans la performance des élèves, analyser la relation entre la motivation intrinsèque et la performance des élèves, enfin

proposer des solutions pour l'amélioration des performances des élèves. Pour atteindre ces objectifs et répondre à nos questions de recherche, nous formulons les hypothèses suivantes : H1 : Les facteurs contextuels interviennent dans la performance des élèves lors de l'évaluation sommative en EPS. H2 : La motivation intrinsèque influence la performance des élèves lors de l'évaluation sommative en EPS. H3 : Les facteurs extrinsèques participent à la performance des élèves lors de l'évaluation sommative en EPS.

II- Méthodologie.

1- Terrain d'étude

Yamoussoukro est la capitale politique et administrative de la Côte d'Ivoire, un pays situé en Afrique de l'Ouest. Elle est située dans la région des lacs, au centre du pays, et est la ville la plus peuplée de cette région. Selon les données de l'Organisation des Nations Unies, la population de Yamoussoukro était d'environ 355 000 habitants en 2020. Nous avons parcouru le Lycée Mamie Adjoua de Yamoussoukro qui est une école secondaire publique située dans la ville de Yamoussoukro, en Côte d'Ivoire. La recherche documentaire, l'observation directe et le questionnaire, à concerner 6 enseignants dont les caractéristiques sont les suivantes : il y a 3 hommes et 3 femmes et les élèves du second cycle du Lycée Mamie Adjoua de Yamoussoukro.

2- Echantillon

Dans ce contexte, Nous avons choisi un échantillon de 209 enquêtés dont 203 élèves et 6 enseignants. Ce choix se justifie par l'intérêt que nous accordons à l'analyse des propos et à l'évaluation des rapports sociaux. L'échantillon est élaboré de la manière suivante ; 6 enseignants dont les caractéristiques sont les suivantes : il y a 3 hommes et 3 femmes. Ces enseignants ont entre 22 et 30 ans et les 203 élèves ont entre 13 et 21 ans.

3- Méthodes de recherches et techniques de recueil des données.

3-1-Méthodes de recherches

Méthode systémique

Selon Elkaim (1995, p161) la méthode systémique se distingue des autres méthodes par sa façon de comprendre les relations humaines. Elle nous a permis de comprendre que l'individu est influencé à la fois par ses intentions, autres, et des possibilités du milieu et /ou du système.

Méthode clinique

Pour Douville (2006, p18), la méthode clinique est une démarche scientifique de recherche et de production de savoir. Ainsi, à l'aide d'un questionnaire nous avons été auprès des initiateurs du processus de regroupement et des personnes qui été victime de violences

4-Techniques de recueil des données

- Recherche documentaire

Nous avons administré aux élèves nos questionnaires et aux enseignants et personnel de l'établissement un entretien. Nous nous sommes rendu en salle de sport pour soumettre notre entretien aux enseignants, dans le bureau pour le personnel et enfin les élèves du second cycle.

-Observation directe

Cette étude fait état d'observation dans un contexte où nous avons participé à des séances de classes qui nous ont permis d'expérimenter l'évaluation sommative et la performance des élèves. Nous avons eu recours à deux types d'observations dans cette étude à savoir : l'observation participante et l'observation non participante.

-Questionnaire

Il s'agira pour nous d'avoir une approche qualitative et quantitative sur les fondements des enseignants et des élèves du second cycle lors de l'évaluation sommatives et performance des apprentissages au lycée mamie Adjoua de Yamoussoukro. Ce questionnaire comprend deux types de questions. Pour les questions ouvertes la latitude est donnée au

répondant de proposer une réponse. Pour les questions fermées, le répondant est invité à y répondre en mettant une croix dans les cases de son choix (liste de réponses au choix, oui /non).

5- Méthodes d'analyse

Au cours de cette recherche, deux méthodes d'analyses de données ont été utilisées : La méthode d'analyse qualitative et la méthode d'analyse quantitative

Analyse Qualitative

Concernant la méthode d'analyse qualitative, l'on doit noter qu'elles ont permis d'expliquer les réactions, les opinions, les perceptions, les représentations, de ces populations enquêtées.

Analyse Quantitative

Cette méthode d'analyse quantitative permet d'établir les différentes statistiques dans la pratique de l'EPS.

III- Résultats

1. Facteurs contextuels et performance lors de l'évaluation sommative

Les résultats de l'étude mettent en relief les facteurs contextuels qui se déclinent en termes d'âge des élèves, de niveau d'étude et de communication avec l'enseignant.

1.1. Âge des élèves et performance dans les évaluations sommatives

Tableau 1 : Relation entre la moyenne obtenue de ce trimestre et l'âge

AGE	Moyenne obtenue ce trimestre en EPS			
	10 à 13	14 à 16	17 et plus	TOTAL
	n (%)	n (%)	n (%)	

13-15ans	25 (49,0)	25 (49,0)	1 (2)	51
16-18ans	36 (27,7)	83 (63,8)	11 (8,5)	130
19-21ans	7 (33,3)	14 (66,7)	0 (0)	21
Tests du khi-deux (p)	0,03*			

*** : significatif au seuil de 5% ; n : effectif ; % : Pourcentage**

Source : N'Guessan kodjo rodrigue

Les résultats du tableau 1 montrent que, sur un effectif total de 51 personnes dont l'âge est compris entre 13 et 15 ans, nous avons 25 personnes soit 49% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 10 et 13, 25 personnes soit 49% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et 1 personne soit 2% qui a obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. En ce qui concerne la seconde tranche d'âge de 16 à 18 ans avec un effectif total de 130 personnes dont 36 personnes soit 27,7% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 10 et 13, 83 Personnes soit 63,8% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et 11 personnes soit 8,5% qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. Quant à la dernière tranche d'âge avec un effectif total de 21 personnes dont l'âge est compris entre 13 et 15 ans, nous avons 7 personnes qui ont obtenu une moyenne comprise entre 10 et 13 soit 33,3%, 14 Personnes soit 66,7% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et aucune personne n'a obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. On peut également noter qu'en général, les groupes d'âge plus âgés ont obtenu des notes moyennes plus élevées en EPS que les groupes d'âge plus jeunes. Par exemple, pour la tranche d'âge de 16 à 18 ans, un pourcentage plus élevé de personnes a obtenu une note moyenne en EPS par rapport aux autres tranches d'âge. De plus, aucun des participants dans la tranche d'âge de 19 à 21 ans n'a obtenu une note moyenne inférieure en EPS.

Tableau 2 : Relation entre l'âge et la mesure de la performance

AGE	Mesure de la performance			Total
	a. Par rapport à vos camarades de classe	b. par rapport à des critères d'évaluations préétablis	c. par rapport aux attentes de l'enseignant	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
13-15ans	8 (15,7)	26(52)	17(33,3)	51(100)
16-18ans	40(30,8)	50(38,5)	40(30,8)	130(100)
19-21ans	8(38,1)	6(28,6)	7(33,3)	21(100)
Khi-deux de Pearson	0,18ns			

ns : non significatif au seuil de 5% ; n : effectif ; % : Pourcentage

Source : N'Guessan kodjo rodrigue

Sur un effectif total de 51 personnes dont l'âge est compris entre 13et15ans, nous avons 8 personnes soit 15,7% qui estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport à de leur camarade de classe, 26 Personnes soit 52% qui estiment que la mesure de leur performance se fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis et 17 personnes soit 33,33% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attentes de l'enseignant. En ce qui concerne la Seconde tranche d'âge de 16 à 18ans avec un effectif total de 130 personnes dont l'âge est compris entre 13 et 15ans, nous avons 40 personnes soit 30,8% qui ont estimer que la mesure de leur performance est fait par rapport à de leur camarade de classe , 50 Personnes soit 38,5% qui estiment que la mesure de leur performance ce fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis et 40 personne soit 33,8% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attente de l'enseignant. Quand a la dernière tranche d'âge avec un effectif total de 21 personnes dont l'âge est compris entre 13et15ans, nous avons 8 personnes soit 38,1% qui estiment que la mesure de leur performance est

faite par rapport à de leur camarade de classe ,6 Personnes soit 28,6% qui estiment que la mesure de leur performance se fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis et 7 personnes soit 33,3% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attentes de l'enseignant. Le croisement de ces deux facteurs, notamment l'âge et la mesure la performance montre qu'il n'y a pas de lien significatif ($p=0,18$). Autrement dit, dans la présente étude, l'âge n'influence pas sur la mesure de performance obtenue.

2-Niveau d'étude et performance des élèves lors des évaluations

Tableau 3 : relation entre Classe et la Moyenne obtenue ce trimestre en EPS

Classe	Moyenne obtenue ce trimestre en EPS			Total
	10 à 13	14 à 16	17 et plus	
	n (%)	n (%)	n (%)	
Première	14(28,6)	31(63,3)	4(8,2)	49(100)
Seconde	25(48,1)	25(48,1)	2(3,8)	52(100)
Terminale	29(28,7)	66(65,3)	6(5,9)	101(100)
Khi deux de Pearson	0,14ns			

ns : non significatif au seuil de 5% ; n : effectif ; % : Pourcentage

Source : N'Guessan kodjo rodrigue

Sur un effectif total de 49 personnes en classe de première, nous avons 14 personnes soit 28,6% dont la moyenne est comprise entre 10et13 ; 31 personnes soit 63 ,3% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 ; 4 Personnes soit 8,2% qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. En ce qui concerne la classe de Seconde elle est composée de 42 personnes, dont 25 personnes soit 48,1% ayant une moyenne comprise entre 10et 13 ,25 personnes soit 48,1% ayant une

moyenne comprise entre 14 et 16, 2 personnes soit 3,8% qui ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 17. Quand à la dernière classe qui est une classe de terminale elle a pour effectif total de 101 personnes, dont 29 personnes soit 28,7% ayant une moyenne comprise entre 10 et 12 ; 66 personnes soit 65,3% ayant une moyenne comprise entre 14 et 16 ; et 6 personnes soit 5,9% ayant une moyenne supérieure ou égale à 17. Le croisement de ces deux facteurs, notamment la classe et la moyenne obtenues au premier trimestre montre qu'il n'y a pas de lien significatif ($p=0,14$). Autrement dit, dans la présente étude, la classe n'influence pas sur la moyenne obtenue.

Tableau 4 : Relation entre la classe et mesure de la performance

Classe	Mesure de la performance			Total
	a Par rapport à vos camarades de classe	b par rapport à des critères d'évaluation préétablis.	c. par rapport aux attentes de l'enseignant	
	n (%)	n (%)	n (%)	
Première	19(38,8)	9(18,4)	21(42,9)	49(100)
Seconde	6(11,5)	32(62,5)	14(26,9)	52(100)
Terminale	31(30,7)	41(40,6)	29(28,7)	101(100)
Khi-deux de Pearson	0,00*			

ns : significatif au seuil de 5% ; n : effectif ; % : Pourcentage

Source : N'Guessan kodjo rodrigue

Sur un effectif total de 49 personnes en classe de première, nous avons 19 personnes soit 38,8% qui estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport à leur camarade de classe ; 9 personnes soit 18,4% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport à des critères d'évaluations préétablis ; 21 Personnes soit 42,9% qui estiment que la mesure de leur performance se fait par rapport aux attentes de l'enseignant. En ce qui concerne la classe de Seconde elle est composée de 52 personnes, dont 6 personnes soit 11,5% affirmant que

la mesure de la performance se fait par rapport à leur camarade de classe ; 32 personnes soit 62,5% estimant que la mesure de la performance se fait par rapport à des critères d'évaluations préétablis ; 14 personnes soit 26,9% qui ont affirmé que la mesure de la performance se fait par rapport aux attentes de l'enseignant. Quant à la dernière classe qui est une classe de terminal elle a pour effectif total de 101 personnes, dont 31 personnes soit 30,7% affirmant que la mesure de la performance se fait par rapport à leur camarade de classe ; 41 personnes soit 40,6% affirmant que la mesure de la performance se fait par rapport à des critères préétablis ; et 29 personnes soit 28,7% estiment que la mesure de la performance se fait par rapport aux attentes de l'enseignants. Le croisement de ces deux facteurs, notamment la classe et la mesure de la performance montre un lien significatif ($p=0,00$). Autrement dit, dans la présente étude, la classe a une influence sur la mesure de la performance

3- Communication des critères d'évaluation et performance des élèves en évaluation sommative

Tableau 5 : Relation entre la Communication des critères d'évaluation et la Moyenne obtenue ce trimestre en EPS

Communication des critères d'évaluation	Moyenne obtenue ce trimestre en EPS			Total
	10 à 13 n(%)	14 à 16 n(%)	17 et plus n(%)	
a. Ils sont expliqués clairement avant les évaluations.	22(44,0)	28(56,0)	0(0,0)	50(100)
. Ils sont donnés brièvement avant les évaluations	26(30)	51(60)	8(9,4)	85(100)
c. Ils ne sont pas communiqués clairement.	20(29,9)	43(64,2)	4(6,0)	67(100)
Khi-deux de Pearson	0,04*			

* : significatif au seuil de 5% ; n : effectif ; % : Pourcentage

Source : N'Guessan kodjo rodrigue

Sur un effectif total de 50 personnes ayant fait le choix, ce qui signifie que la communication des critères d'évaluations est expliquée clairement avant les évaluations, nous avons 22 personnes soit 44,0% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 10 et 13 ; 28 Personnes soit 56,0% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et 00 personne soit 0% qui a obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. En ce qui concerne la deuxième colonne d'où la communication des critères d'évaluation sont donnés brièvement avant les évaluations, est constituée d'un effectif total de 85 personnes, dont 26 personnes soit 30% ont obtenu une moyenne comprise entre 10 et 13 ; 51 Personnes soit 60% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et 8 personnes soit 9,4% qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. Quant à la dernière colonne d'où la communication des critères d'évaluation n'est pas communiquée, cette colonne est constituée d'un effectif total de 67 personnes est composées de 20 personnes soit 29,9% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 10 et 13 ; 43 Personnes soit 64,2% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et 4 personnes soit 6% qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. Le croisement de ces deux facteurs, notamment la communication des critères d'évaluations et la moyenne obtenue ce trimestre en EPS montre qu'il y a un lien significatif ($p=0,04$).

Tableau 6 : Relation entre la Communication des critères d'évaluation et la mesure de la performance

Communication des critères d'évaluation	Moyenne obtenue ce trimestre en EPS			Total
	a. Par rapport à vos camarades de classe.	b. Par rapport à des critères d'évaluation préétablis.	c. Par rapport aux attentes de l'enseignant.	
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
a. Ils sont expliqués clairement avant les évaluations.	6(12,0)	26(52,0)	18(36,0)	50(100)

a .ils sont donnés brièvement avant les évaluations	29(34,1)	26(30,6)	26(30,6)	85(100)
B . ils ne sont pas communiqués clairement	21(31,3)	30(44,8)	30(44,8)	67(100)
Khi-deux de Pearson	0,01*			

*** : significatif au seuil de 5% ; n : effectif ; % : Pourcentage**

Source : N'Guessan kodjo rodrigue

Sur un effectif total de 50 personnes ayant choisi la réponse a, nous avons 6 personnes soit 12,0% qui affirme que la mesure de leur performance est faite par rapport à de leur camarade de classe, 26 Personnes soit 52,0% estiment que la mesure de leur performance se fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis et 18 personnes soit 36,6% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attentes de l'enseignant. En ce qui concerne le deuxième groupe c'est-à dire la réponse de la colonne b contient un effectif total de 85 personnes dont 29 personnes soit 34,1% qui ont estimé que la mesure de leur performance est faite par rapport à de leur camarade de classe, 26 Personnes soit 30, % estiment que la mesure de leur performance se fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis et personne ne soit 29,5% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attentes de l'enseignant.

Quant à la dernière colonne dont la réponse est la lettre c est constitué d'un effectif total de 67 personnes dont 21 personnes soit 31,3% qui estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport à de leur camarade de classe ; 30 Personnes soit 44,48% qui estiment que la mesure de leur performance se fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis et 30 personnes soit 44,8% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attentes de l'enseignant. Le croisement de ces deux facteurs, notamment la communication des critères l'évaluation sommative et la moyenne obtenue ce trimestre en EPS montre qu'il y a un lien significatif ($p=0,01$).

4-Perception de l'évaluation sommative chez les élèves

Tableau7 : Relation entre l'Opinion sur l'Evaluation Sommative et la Moyenne obtenue ce trimestre en EPS

Opinion sur l'évaluation sommative	Moyenne obtenue ce trimestre en EPS			Total n(%)
	10 à 13 n(%)	14 à 16 n(%)	17 et plus n(%)	
a Elle est juste et équitable.	15(35,5)	25(59,5)	2(4,8)	42(100)
b. Elle est injuste et discriminatoire.	20(29,9)	44(65,7)	3(4,5)	67(100)
c. Elle est juste, mais pourrait être améliorée.	33(35,5)	53(57,0)	7(7,5)	93(100)
Khi-deux de Pearson	0,79 ns			

ns :non significatif au seuil de 5% ; n : effectif ; % : Pourcentage

Source : N'Guessan kodjo rodrigue

Sur un effectif total de 42 personnes ayant fait le choix que l'évaluation sommative est juste et équitable, nous avons 15 personnes soit 35,5% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 10 et 13 ; 25 Personnes soit 59,5% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et 2 personnes soit 2% qui a obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. En ce qui concerne la Réponse dont on affirme que l'évaluation sommative est injuste et équitable elle est constituée d'un effectif total de 67 personnes, nous avons 20 personnes soit 29,9% qui ont obtenu.

Une moyenne comprise entre 10 et 13, 44 Personnes soit 65,7% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et 3 personnes soit 4,5% qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. Quant Aux dernier groupe qui est l'évaluation est juste mais pourrait être améliorer avec un effectif total de 93 personnes est compose de33 personnes soit 35,5 qui ont obtenu.

Une moyenne comprise entre 10 et 13, 53 Personnes soit 57,0% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 et 7 personnes soit 7,5% qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. Le croisement de ces deux facteurs, notamment l'opinion sur l'évaluation sommative et la moyenne obtenue ce trimestre montre qu'il n'y a pas de lien significatif ($p=0,79$).

Tableau 8 : Relation entre l'Opinion sur l'Evaluation Sommative et la mesure de la performance

Opinion sur l'évaluation sommative	Mesure de la performance			Total
	a. Par rapport à vos camarades de classe.	b. Par rapport à des critères d'évaluation préétablis.	c. Par rapport aux attentes de l'enseignant.	
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
a. Elle est juste et équitable.	4(9,5)	28(66,7)	10(23,8)	42(100)
b. Elle est injuste et discriminatoire.	24(35,8)	21(31 ,3)	22(32,8)	67(100)
c. Elle est juste, mais pourrait être améliorée.	28(30,1)	33(35,5)	32(34,4)	93(100)
Khi-deux de Pearson	0,00*			

ns : significatif au seuil de 5% ; n : effectif ; % : Pourcentage

Source : N'Guessan kodjo rodrigue

Sur un effectif total de 42 personnes ayant choisi l'évaluation sommative est juste et équitable, nous avons 4 personnes soit 9,5% qui estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport à de leur camarade de classe, 28 Personnes soit 66,7% estiment que la mesure de leur performance se fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis

et 10 personnes soit 23,8% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attentes de l'enseignant. En ce qui concerne le deuxième groupe c'est-à dire l'évaluation sommative est injuste et discriminatoire avec un effectif total de 67 personnes dont 24 personnes soit 35,8% qui ont estimé que la mesure de leur performance est faite par rapport à de leur camarade de classe , 21 Personnes soit 31,3% qui estiment que la mesure de leur performance ce fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis et 32 personne soit 34,4% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attentes de l'enseignant .Quant à la dernière tranche d'âge avec un effectif total de 21 personnes dont l'âge est compris entre 13et15ans, nous avons 8 personnes soit 38,1% qui estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport à de leur camarade de classe ,6 Personnes soit 28,6% qui estiment que la mesure de leur performance se fait par rapport à des critères d'évaluation préétablis et 7 personne soit 33,3% estiment que la mesure de leur performance est faite par rapport aux attentes de l'enseignant sur de l'évaluation sommative a une influence sur la mesure de la performance

5-Facteurs émotionnels et extrinsèques et performance lors de l'évaluation

-Emotions et performance scolaire de l'enfant

Tableau 9 : Relation entre le sentiment d'anxiété et de stress et la moyenne obtenue ce trimestre en EPS

Sentiment d'anxiété et de stress	Moyenne obtenue ce trimestre en EPS			Total n (%)
	10 à 13	14 à 16	17 et plus	
	n (%)	n (%)	n (%)	
Non	7(35,0)	11(55,0)	2(10,0)	20(100,0)
Oui	61(33,5)	111(61,0)	10(5,5)	182(100,0)
Khi-deux de Pearson	0,69ns			

ns : non significatif au seuil de 5% ; n : effectif ;
% : Pourcentage

Source : N'Guessan Kodjo rodrigue

Sur un effectif total de 20 personnes n'étant pas anxieux et stressé lors de l'évaluation sommative, nous avons 7 personnes soit 35,0% dont la moyenne est comprise entre 10 et 13 ; 11 personnes soit 55,0% qui ont obtenu une moyenne comprise entre 14 et 16 ; Et 2 Personnes soit 10,0% qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieurs à 17. En ce qui concerne celle qui Sont anxieuse et stresser, nous avons 182 personnes en effectif total, dont 61 personnes soit 33,5% ayant une moyenne comprise entre 10 et 13 ; 111 personnes soit 61,0% ayant une moyenne comprise entre 14 et 16 ; 10 personnes soit 5% qui ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 17. Le croisement de ces deux facteurs, notamment le sentiment d'anxiété et de stress et la moyenne obtenues au premier trimestre montre qu'il n'y a pas de lien significatif ($p=0,69$). Autrement dit, dans la présente étude, le sentiment d'anxiété et de stress n'a pas d'influence sur la moyenne obtenue.

IV-Discussion et Conclusion

Discussion

. 1-Facteurs contextuels et performance à l'évaluation sommative

L'analyse de la performance à l'évaluation sommative chez les élèves a donné des résultats intéressants. Le premier résultat concerne les facteurs contextuels. Ces résultats sont corroborés par ceux trouvés par l'auteurs Seners (1998, p33) qui montre que l'âge, la classe, la communication des critères d'évaluation et leur niveau de développement sont d'une importance capitale car ils peuvent influencer la performance des élèves en EPS donc doivent être pris en compte lors de l'évaluation en EPS. Dans la même veine pour Mouchet (2006, p93) il est nécessaire de mettre en évidence l'importance de la prise compte des spécificités de chaque groupe d'âge pour adapter les critères d'évaluation de manière pertinente. Il insiste également sur l'importance d'une communication claire et constructive entre l'enseignant et les élèves. loizon (2003,p18) ne s'écarte pas de cette logique dans la mesure ou-il insiste sur la nécessité d'adapter les critères d'évaluation en fonction de l'âge et du niveau de développement des élèves pour leur permettre de progresser de manière pertinente. Il souligne également l'importance

de la communication entre l'enseignant et les élèves pour favoriser une évaluation formative. Gal-Petit faux (2011, p 61) n'est pas en marge de ce point de vue car elle met l'accent sur la nécessité d'adapter les critères d'évaluation en fonction de l'âge et du niveau de développement des élèves pour leur permettre de progresser de manière pertinente. Elle souligne également l'importance de la communication entre l'enseignant et les élèves pour favoriser une évaluation formative

2. Motivation intrinsèques et performance à l'évaluation sommative

L'analyse de la performance à l'évaluation sommative chez les élèves a donné des résultats probants. Le deuxième résultat concerne les motivations intrinsèques. Ces résultats sont en accord avec ceux trouvés par les auteurs Vallerand et Ratelle (2002, p63) qui soutiennent que la motivation intrinsèque est liée à la satisfaction et au plaisir de l'activité elle-même, et ces facteurs peuvent influencer la performance des élèves en EPS. Dans la même logique pour les auteurs Deci et Ryan (2008, p24) soulignent l'importance de satisfaire les besoins psychologiques d'autodétermination, tels que la compétence, l'autonomie et l'appartenance sociale, pour stimuler la motivation et la performance des élèves en EPS. L'auteur Ames (1992, p261) n'est pas en marge de ce point de vue car il suggère que les objectifs de la classe peuvent également influencer la motivation et la performance des élèves en EPS. Wigfield et Eccles (2003, p107) ne se sont pas écartés de cette idée en soulignant l'importance des perceptions de soi, des attentes des autres et des valeurs personnelles pour la motivation et la performance des élèves en EPS.

3. Facteurs extrinsèques et performance à l'évaluation sommatives

L'analyse de la performance à l'évaluation sommative chez les élèves a donné des résultats convaincants. Le troisième résultat concerne les facteurs extrinsèques. En comparant nos résultats, on peut constater que les résultats de l'étude actuelle ne sont pas en contradiction avec les travaux effectués par Sarrazin et al (2006, p. 123) et Standage et al (2003, p95). Qui parle des facteurs extrinsèques tels que la perception du climat motivant en EPS et les buts d'accomplissement sont des facteurs importants pour l'implication des élèves en EPS et leur performance lors

des évaluations sommatives.

Cependant, l'étude actuelle suggère que les sentiments d'anxiété et de stress ne sont pas significativement corrélés avec la performance en EPS, ce qui pourrait indiquer que ces sentiments n'affectent pas nécessairement la performance des étudiants en EPS. Cette constatation ne contredit pas nécessairement les résultats précédents, mais souligne peut-être que d'autres facteurs, tels que les sentiments d'anxiété et de stress, peuvent également être importants pour comprendre l'implication et la performance des élèves en EPS.

En outre, les résultats de l'étude actuelle soulignent l'importance des problèmes extrascolaires pour les sentiments d'anxiété et de stress chez les élèves. Cela suggère que les enseignants et les conseillers d'orientation devraient accorder une attention particulière à ces problèmes pour aider les élèves à gérer leur stress et leur anxiété et à améliorer leur bien-être mental en général.

Conclusion

En examinant tous nos résultats de données des élèves, nous pouvons conclure que l'âge, la classe et la communication des critères d'évaluation sont des facteurs importants qui peuvent influencer la performance en EPS. Les élèves plus âgés et ceux des classes supérieures peuvent avoir un avantage en termes d'expérience et de connaissance des attentes de l'enseignant, mais cela peut être compensé si les critères d'évaluation sont communiqués clairement. D'autre part, la communication floue des critères d'évaluation peuvent avoir un effet négatif sur la motivation et la performance des élèves de tous les âges et de toutes les classes. Les effets négatifs des évaluations sommatives peuvent être le découragement ou la démoralisation. Elles peuvent induire de l'anxiété ou du stress chez les élèves qui craignent les échecs ou les jugements. Elles peuvent réduire la motivation intrinsèque des élèves pour apprendre et favoriser la recherche de la performance au détriment de la compréhension. Limiter la créativité et la diversité des élèves en les orientant vers des réponses standardisées ou attendues. Les effets positifs des évaluations sommatives stimulent les élèves à se préparer et à réviser les contenus appris, renforcer la confiance et l'estime de soi des élèves qui réussissent bien aux tests, fournir un feedback aux élèves et aux enseignants sur les points forts et les points faibles des apprentissages. Elles peuvent

permettre aux élèves de se situer par rapport aux normes ou aux critères d'évaluation. Cependant, il est important de noter que le stress et l'anxiété sont également des facteurs importants qui peuvent affecter la performance des élèves, et cela ne semble pas être significativement corrélé à la mesure de performance en EPS. Les enseignants et les conseillers d'orientation doivent être conscients de ces problèmes de santé mentale et les aborder de manière proactive afin d'aider les élèves à gérer leur stress et leur anxiété pour améliorer leur performance globale. Il est crucial pour les enseignants et les conseillers d'orientation de comprendre les différents facteurs qui peuvent influencer la performance des élèves en EPS et de travailler à créer un environnement positif et inclusif pour aider les élèves à réussir. En somme, il est recommandé de les combiner avec des évaluations formatives, qui sont des évaluations qui accompagnent les élèves tout au long du processus d'apprentissage et qui visent à les aider à progresser. Les évaluations formatives permettent aux élèves de s'auto-évaluer, de recevoir des feedbacks constructifs, de coopérer avec leurs pairs, de s'impliquer dans des tâches variées et de développer des stratégies d'apprentissage. Ainsi, les évaluations formatives peuvent préparer les élèves aux évaluations sommatives et améliorer leur performance finale pour ne pas verser dans les actes criminogènes.

Références bibliographiques

Ames, Carole (1992), *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. L'American Psychological Association à Washington, États-Unis.

Ayres, Benjamin., et Sweller, John. (2005), *Le principe de l'attention partagée dans l'apprentissage multimédia*. In R. E. Mayer (Ed.), *le manuel de Cambridge d'apprentissage multimédia* (pp. 135-146). La presse de l'université de Cambridge.

Bandura, Albert (1977), *Théorie de l'apprentissage social*. Falaises d'Englewood, NJ: PRENTICE Hall.

Barros, Maria, Teresa. (2017), *Communication claire des critères d'évaluation pour améliorer la motivation et l'engagement des élèves en EPS*. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 35- *Éducation : Principes, Politiques & Pratiques*

Comer, James. et Poussaint, Alvin (2019), *Élever des enfants prêts pour l'école : un guide essentiel pour les parents et les enseignants*. L'expérience

- Comer James et Poussaint Alvain** (2019), *Qualité de vie et représentations d'attachement d'enfants accueillis et foyer dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfance*, *Devenir par Lavoisier*, Paris, pp.165-185
- Deci, Edouart et Ryan, Richard.** (2008), *Théorie l'autodétermination : une macro-théorie de la motivation du développement et de la santé humain* *Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Eccles, Jacquelynne et Wigfield, Allan** (2002) , *Croyance valeur et objective motivationnel*. *Revue annuelle de psychologie*, 53, 109-132.
- Francis Alfoldi** (2020), *Définir l'évaluation*, Éditions du Cercle de la Librairie, p 3 à 35
- Gallahue, David.** (2005), *Éducation physique et développement moteur de l'enfant* (2e éd.). Paris : De Boeck Supérieur.
- Grand Champ, Meard Et Quin** (2018), *Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de recherches en éducation*, paris, p1-14
- Hattie, John., et Timperley Helen** (2007), *Le pouvoir de la rétroaction*. *Examen de la recherche*
- John Locke.** (2020). *Les Œuvres de John Locke*, Routledge, Londres
- Ketelaer Pierre** (1992), *L'évaluation des apprentissages à l'école : fondements et pratiques"*, aux éditions De Boeck
- Lamotte Vincent.**(2005), *Lexique de l'enseignement de l'éducation physique et sportive*. Collection : *Pratiques physiques et société* ; Éditeur : Presses Universitaires de France 210P.
- Le Boterf Guy** (2002), *Développer la compétence des professionnels"* aux éditions d'Organisation.
- Loizon, Denis** (2003), *Evaluer pour mieux enseigner : l'évaluation formative en EPS"*
- Maccario Bernard** (1983), *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*. *Revue française de pédagogie*, pp82-83
- Mars, Michel. et Gironès Xavier** (1998), *L'importance de la participation de l'élève dans le processus d'évaluation et de mesure de performance*. *Revue française de pédagogie*, 125(1), 53-63.
- Marthe Hurteau, Guy Lachapelle et Sylvain Houle** (2006), *Comprendre les pratiques évaluatives afin de les améliorer : la modélisation du processus spécifique à l'évaluation de programme*, ADMEE-Canada - Université Laval 27-44.
- Michael Scriven.** (1972), *Réévaluation des produits éducatifs*, édition Gallimard, paris, France
- Monique elkaim** (1995), *La méthode systémique*, ères, paris.

Mouchet Alain (2006), *Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention*, Éditions du Cercle de la Librairie, Paris.

Nathalie, Bigras. (2011), *Evaluer en EPS : démarches et outils pour une évaluation formative*

Ntoumanis, Nikos (2001), *Une approche d'autodétermination pour la compréhension de la motivation dans l'éducation physique* *Journal britannique de psychologie de l'éducation*, 71(2), 225-242.

Ntoumanis, Nikos (2005), *Une étude prospective de la participation de l'éducation physique et scolaire facultative à l'aide d'un cadre théorique de l'autodétermination.* *Journal de psychologie de l'éducation*, 97(3), 444-453.

Olivier douville (2006) *Les méthodes cliniques en psychologie*, Dunod, Paris p256.

Ozmun, J. C., et Piéron, M. (2008), *Enseigner l'éducation physique* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Sarrazin, Tessier, Damienet Trouilloud, David (2006), *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches.* *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. Paris, France.

Philippe Meirieu (1987), *Situation-problème*, Administration & Éducation, Paris

Standage, Martyn, Duda, Joan et Ntoumanis, Nikos (2003), *A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions.* *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 97–110. Washington, DC, États-Unis.

Stufflebeam, DL (1971), *La pertinence du modèle d'évaluation du CIPP pour la responsabilité éducative.* *Journal de recherche et développement en éducation*, p19-25.

Wigfield, Allan., et Eccles, Jacquelynne. (2003), *Expectancy–value theory of achievement motivation.* *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 68–81. Elsevier à New York, États-Unis.