

De L'évaluation Formative Aux Remédiations Interactives Immédiates A La Gymnastique Dans Les Collèges D'enseignement General De Segbeya Et De Suru Lere.

¹⁻AGBODJOGBE D. Basile, ²⁻ATTIKLEME Olivier Audrey,
³⁻GNANVE Sébastien, ⁴⁻ATTIKLEME Kossivi, ⁵⁻KPAZAI Georges.
Laboratoire de la didactique des Disciplines (LDD) /INJEPS Université d'Abomey-calavi

Résumé: Pour comprendre les adaptations opérées par les enseignants dans la gestion des classes à effectif pléthorique, notre étude s'est fixée comme objectif, d'analyser les difficultés rencontrées au cours de la remédiation interactive immédiate, réalisée en classe de gymnastique par les enseignants d'EPS des CEG Sègbèya et Suru Léré. Pour mener à bien notre étude, nous avons emprunté une méthodologie axée sur l'enquête par questionnaire, l'analyse des contenus et l'observation instrumentée. De l'analyse des résultats obtenus, il ressort que : la mise en œuvre de l'évaluation formative en classe de gymnastique, continue de poser d'énormes difficultés aux enseignants des CEG Sègbèya et Suru Léré. Ces difficultés sont relatives aux effectifs des classes de 6^{ème} de ces collèges qui accroissent les sollicitations des enseignants et affectent leur acquisition des éléments gymniques. Pour s'adapter à de tels effectifs, les erreurs décelées au cours des évaluations formatives sont immédiatement corrigées, grâce à l'activité de remédiation. Elle consiste à donner priorité aux travaux de groupe et à développer des stratégies de travail en tutorat, permettant à la majorité des apprenants de bénéficier d'une aide.

Mots clés: Effectif pléthorique, adaptation, remédiation

ABSTRACT: In order to understand the adaptation made by the teachers in the management of the classes, our study has set itself the objective of analyzing the difficulties encountered during the immediate interactive remediation carried out in the gymnastics class. By EPS teachers from CEG Sègbèya and Suru Léré. To complete our study, we borrowed a methodology based on the questionnaire survey, content analysis of the results obtained, it emerges that : the implementation of the formative evaluation in the gymnastics class, continues to pose enormous difficulties to the teachers of CEG Sègbèya and Suru Léré. These difficulties are related to the number of 6th grade students. These colleges increase the demands of teachers and affect their acquisition of gymnastic elements. To accommodate during formative assessments are immediately corrected through remediation activity. It consists of giving priority to group work and developing tutoring strategies, allowing the majority of learners to benefit from help.

Keyword: Overcrowding, adaptation, remediation

Date of Submission: 15-08-2019

Date of Acceptance: 30-08-2019

I. Introduction

Dans le respect des recommandations de la conférence des forces vives de la nation de février 1990, les Etats Généraux de l'Education tenus en octobre de la même année, ont diagnostiqué le mal de l'école béninoise et suggéré l'enseignement selon l'Approche Par les Compétences (APC) (Oguéboulé, Agbodjogbé, Attiklémè, Kouété et Kpazai, 2016). Cette approche qui met désormais l'élève au centre de la construction du savoir et prescrit à l'enseignant une attitude dévolutive, met fin au dogmatisme observé jusqu'en 2003 (Attiklémè, 2009). Ainsi, les nouveaux curriculums conduisent à la définition, non seulement des contenus à enseigner, des stratégies et des méthodes d'enseignement, mais aussi des contenus à évaluer, des stratégies et des méthodes d'évaluation spécifique à chaque discipline d'enseignement. Une telle conception couplant l'enseignement et l'apprentissage avec l'évaluation, montre très bien que l'un ne peut exister sans l'autre et par conséquent, «l'enseignement est indissociable de l'évaluation» (Sarhout, 1998). Aujourd'hui, la plupart des chercheurs s'accordent avec l'idée selon laquelle, l'évaluation repose sur un processus multidimensionnel et multi-référentiel aux mécanismes complexes (Mottier & Crahay, 2009) et peut poursuivre des visées différentes (formative, certificative, pronostique, normative, informative).

Dorénavant intégrée au processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation formative et l'évaluation sommative sont les plus usitées en matière d'éducation (Sarhout, 1998).

La première accompagne le processus d'enseignement/ apprentissage et joue entre autres, le rôle de régulation. Quant à la seconde, après un ou plusieurs cycles d'apprentissages, elle permet de certifier le niveau de maîtrise d'une ou de plusieurs compétences et de décider de la réussite ou non de l'élève ou de son passage en classe supérieure (Agbodjogbé, 2007: 38). L'évaluation formative concentre de ce fait une grande partie des réflexions actuelles, sur les évaluations réalisées pendant l'apprentissage et *pour* l'apprentissage (par contraste avec les évaluations *des* apprentissages) (Mottier & Crahay, 2009). Elle engendre un « feedback » ou rétroaction qui consiste à fournir des informations sur le degré d'acquisition et les erreurs commises, afin de reprendre, d'approfondir ou de corriger l'apprentissage en conséquence. Elle est utilisée à différentes fins. Elle permet entre autres, de poser un diagnostic, d'orienter la régulation des apprentissages et de planifier des activités de remédiation. Cette fonction d'aide est présente chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir, afin de soutenir l'apprenant dans l'acquisition de ses connaissances et le développement des compétences (Bagayoko, K., & al. 2015) ; mais lorsqu'elle est interactive, c'est-à-dire vise la rétroaction immédiate, les enseignants sont confrontés à plusieurs problèmes en EPS. En effet, dans un contexte d'apprentissage marqué par des classes à effectifs pléthoriques et d'insuffisance d'infrastructures et de matériels sportifs, les régulations interactives immédiates peuvent constituer de véritables casse-têtes pour l'enseignant. Ces problèmes sont d'autant plus prégnants dans les sports collectifs (Oguéboulé 2009) qu'en gymnastique où l'enseignant est confronté à plusieurs éléments gymniques. C'est dans le souci d'élucider les difficultés des enseignants et des élèves dans la mise en œuvre des situations de remédiation interactive immédiate, que la présente étude, réalisée dans l'enseignement de la gymnastique dans les classes de 6^{ème} des CEG Suru Léré et Sègbèya de la ville de Cotonou, s'intéresse aux solutions individuelles apportées par les enseignants aux élèves. Dans le cadre de cette livraison scientifique, quatre sections structurent cet article. Après cette note introductive, une première section présente l'objectif et le cadre théorique de l'étude. Une deuxième section aborde la problématique et les questions de recherche. La méthodologie constitue l'essentiel de la troisième section. Les résultats sont présentés dans la quatrième partie. Enfin une note conclusive fait l'office de la discussion.

L'objectif et le cadre théorique.

L'objectif de cet article est d'analyser les difficultés rencontrées au cours de la remédiation interactive immédiate en classe de gymnastique à effectif pléthorique, par les enseignants d'EPS des CEG Sègbèya et Suru Léré. De façon spécifique, il est question non seulement, d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS de ces établissements en situation de remédiation interactive immédiate en gymnastique dans les classes à effectif pléthorique, mais de recenser les adaptations que ces enseignants opèrent pour répondre aux multiples besoins des élèves, et enfin dans une perspective comparatiste, de mettre en évidence l'impact de ces adaptations sur l'atteinte des objectifs.

L'originalité de cette étude réside alors dans le fait qu'elle porte sur la remédiation interactive immédiate à la suite de l'évaluation formative, qu'elle soit formelle ou informelle et qu'elle soit réalisée à partir des modèles purement didactiques : **le modèle d'évaluation de Godbout (1988) et le modèle de la remédiation immédiate de Lenoir & al. (2007)**. Le choix de ces deux modèles se justifie par le fait que pour :

- le premier, l'évaluation est perçue comme une pratique enseignante indissociable de l'enseignement et de l'apprentissage, et consiste à juger en comparant la production de l'élève à une référence,
- et pour le second, à mettre ce jugement au service d'une décision et à rendre compte du dispositif pouvant permettre de corriger les erreurs identifiées c'est-à-dire, mettre en exécution la décision ainsi prise.

En situation de classe, l'évaluation formative semble alors devenir un élément central à l'apprentissage, puisqu'elle permet de rassurer les élèves sur ce qu'ils entreprennent et de les encourager à prendre des risques et accepter leurs erreurs (Rey & Feyfant, 2014). Dans cette logique, Godbout (1988) identifie plusieurs questionnements, bases fondamentales de l'évaluation, car l'élève doit participer à tout le processus évaluatif et donc aux différentes étapes du modèle d'évaluation de Godbout, définies à partir de trois concepts : la mesure, le jugement et la décision.

En référence à ces étapes qui sont essentiellement d'ordre pédagogique, cette étude s'intéresse à comment les enseignants font face à ce type de décision ? Il s'agit d'analyser la pertinence du choix de dispositif de remédiation efficiente opérée dans l'enseignement de la gymnastique, lorsque les enseignants sont en face des classes à effectifs pléthoriques (Dehon & Derobertmasure, 2008). La définition d'un dispositif est ici perçue comme l'intersection entre une médiation cognitive (construction de la réalité par l'élève), une médiation pédagogique-didactique (comme intervention de l'enseignant sur le pédagogique, le didactique et l'organisationnel) et l'objet d'apprentissage paraît indispensable (Lenoir, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002 ; Lenoir et al. 2007). Cette conceptualisation des situations d'enseignement permet de déterminer les paramètres qui caractérisent la remédiation immédiate.

A cet effet, les différents apports théoriques et les théories relatives à la pédagogie différenciée (Meirieu, 1996 ; Perrenoud, 1998, Przesmycki, 2004, Astolfi, 2004), ont amené à modéliser la démarche de remédiation immédiate. La figure 1 propose ainsi une adaptation du modèle de Lenoir et ses collègues,

décomposant la démarche de remédiation immédiate en 4 temps : l'activité, le diagnostic, la remédiation immédiate et la mise en œuvre de nouvelles activités ou un retour à l'activité initiale (Lenoir &al. 2007).

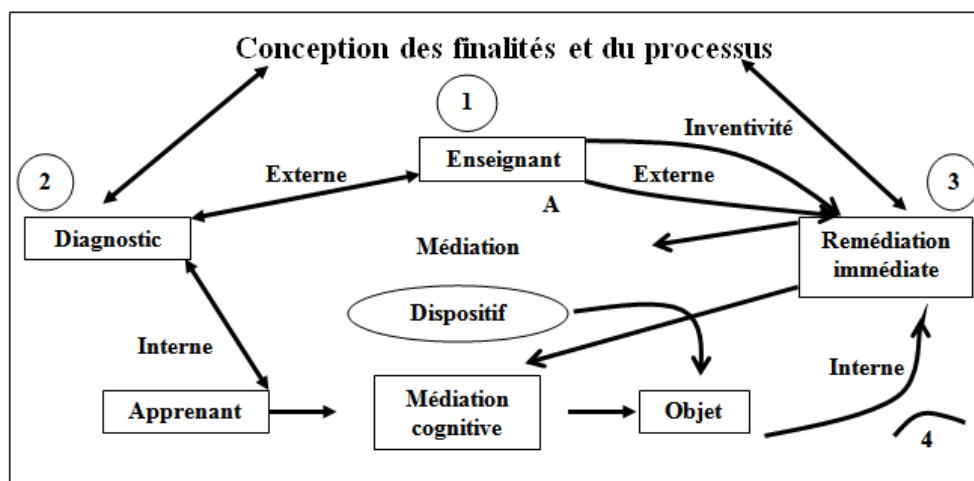


Figure 1 : Démarche de remédiation immédiate en 4 temps de Lenoir & al. (2007)

Ce modèle tente une approche générale d'un dispositif de remédiation immédiate. Si ces 4 temps peuvent être repérés dans toute situation de classe, il ne faut pas négliger certains paramètres propres aux situations particulières de la classe qui peuvent influencer sur la qualité de la remédiation : organisation spatiale, gestion de l'environnement et des ressources, gestion des effectifs pléthoriques, contenu abordé, interactions verbales, (Léon, 1975 ; Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Lambert, 1999 ; Lenoir *et al*, 2007). C'est ce qui justifie la pertinence d'une réflexion sur la problématique de la mise en œuvre de la remédiation dans les classes à effectif pléthorique dans les milieux scolaires au Bénin.

La problématique, les questions de recherche et les hypothèses.

Au Bénin comme dans plusieurs pays d'Afrique, l'Etat a jugé bon de renforcer la politique d'Éducation PourTous (EPT), une politique dont la mission première est d'inciter tous les jeunes à fréquenter l'école (l'école primaire gratuite pour tout le monde et le secondaire gratuit pour les filles de la sixième en troisième) ; mais en contrepartie, la politique n'a ni accru le nombre des enseignants ni celui des structures d'accueil. Elle a pour conséquence le surpeuplement des classes dans les écoles du pays surtout en zones urbaines et périurbaines. (Kouakep, 2016).

A Cotonou comme dans les régions environnantes, le problème est beaucoup plus criard d'autant que cette région du pays regroupe environs vingt-cinq pour cent (25%) de la population béninoise ; ce qui semble entraîner le surpeuplement des classes (Afrique Conseil, 2016). Face à cette situation, les programmes d'études préconisent l'organisation du groupe-classe en deux (2) ou trois (3) sous-groupes pour un encadrement rotatif et l'occupation des sous-groupes en attente par de prétendues séances d'animation sportive, afin d'être réorientés à des fins compatibles avec l'esprit et les principes de la pédagogie par construction des savoirs (Ministère de l'Enseignement Secondaire de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes, 2013, p11). Pourtant, dans les CEG Sègbèya et Suru Léré de Cotonou, les enseignants continuent de rencontrer d'énormes difficultés dans la gestion des classes à effectifs pléthoriques. Ces difficultés sont d'autant plus prégnantes à la gymnastique où ils sont confrontés à l'enseignement de plusieurs éléments gymniques, et ne disposent que de seulement trois séquences de classe pour atteindre les objectifs, mais doivent surtout apporter des solutions personnalisées à chaque apprenant.

Par ailleurs, l'évaluation formative est une évaluation interactive démontrant les acquis et la progression des apprentissages des élèves, tout en identifiant leurs besoins (Leclerc, 2015). Elle prend alors sa source dans les questionnements qui fondent les différentes étapes du modèle d'évaluation de Godbout (1988). Dans cette logique, elle permet à l'enseignant de déceler en quoi l'apprenant présente des forces ou éprouve des difficultés, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. En conséquence, l'ajustement de l'apprentissage ainsi que l'ajustement des actions pédagogiques immédiatement ou à la fin de l'évaluation formative s'imposent pour permettre à l'enseignant de mesurer ou d'estimer le progrès de l'apprenant et de réadapter son enseignement, ses méthodes pédagogiques, de remédier à l'apprentissage chez les enfants en difficultés et de proposer des activités plus complexes à ceux qui sont les plus avancés (Bakayoko & al. 2015). Entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage/évaluation en contexte d'APC (Approche par Compétences), la remédiation se concentre sur les problèmes spécifiques et constitue de ce fait, une réponse proposée à l'élève dès qu'une difficulté (les erreurs à rectifier, des blocages et obstacles à dépasser (de Vecchi&Carmoma-Magnaldi, 1996)) a été diagnostiquée (Hirsoux, 2006 ; Demeuse *et al*, 2007). De même, la remédiation interactive immédiate est fonction du dispositif dans lequel elle est intégrée, car le diagnostic, l'intervention de l'enseignant et les

réactions des élèves sont autant de paramètres qui influencent et déterminent ses modalités et son efficacité potentielle (Dehon&Derobertmeasure, 2008 et Lenoir &al,2007). Ainsi, pour une pleine efficacité, les actions des enseignants ont besoin de bénéficier de certaines conditions. En outre, certaines recherches (Gill, Carolyn Everton, Sanford, Edmund &Emmer, 1981) ont montré, l'influence des effectifs pléthoriques sur le déroulement des activités en situation de classe.

En synergie avec cette problématique, nous avons posé deux questions de recherche et proposé une hypothèse pour chacune d'elles.

Les questions de recherche

- Quelles sont difficultés rencontrées en gymnastique par les enseignants d'EPS des CEG Sègbèya et Suru Léré pendant la remédiation interactive immédiate ?
- Quelles sont les adaptations que les enseignants d'EPS de ces établissements opèrent, pour répondre aux multitudes besoins des élèves, lorsqu'ils sont en face des classes à effectifs pléthoriques ?

Les hypothèses

- Les effectifs pléthoriques constituent la principale difficulté rencontrée par les enseignants des CEG Sègbèya et Sourou Léré au cours de la remédiation interactive immédiate en gymnastique.
 - Pour favoriser la progression de la majorité des apprenants, les enseignants de ces collèges mettent en place des dispositifs favorables au travail en groupe, par tutorat et à l'enseignement par les paires.
- Pour vérifier les hypothèses, une approche méthodologique a été adoptée.

II. L'approche méthodologique.

En synergie avec la revue de littérature, le cadre théorique et les questions de recherche, nous avons utilisé une démarche qui a permis d'investir des sujets d'étude, dans un contexte convenable avec des techniques et outils adéquats. Il s'agit du contexte d'enseignement/apprentissage de la gymnastique dans les classes de sixième.

2-1- Le choix du contexte et des sujets de l'étude.

La présente étude porte sur l'analyse des phénomènes enseignement/apprentissage/évaluation à la gymnastique en situation ordinaire de classe. Les sujets d'étude sont les enseignants d'EPS et leurs élèves. Au Bénin, la gymnastique s'enseigne dans toutes les classes du secondaire, sauf en classe de terminale. Dans notre milieu d'investigation, les élèves de la sixième sont supposés être à l'étape de débutant en gymnastique dans leur univers cognitif au sens de Chevallard (1999). Les difficultés d'apprentissage devraient donc être plus perceptibles chez les élèves de cette classe et les apports des enseignants à la remédiation plus accrues. C'est ce qui justifie le choix de ce niveau de classe, pour mettre en exergue les solutions individuelles que les enseignants apportent aux élèves de ces classes en vue de favoriser la progression du grand nombre.

Pour faciliter le recueil des données, les investigations ont eu lieu à Cotonou, métropole économique du Bénin et plus précisément dans les CEG Sègbèya et Suru Léré qui sont les plus denses en matière d'effectif d'élèves par classe, soit 69 à 70 élèves par groupe pédagogique. Logiquement sont sujets de l'étude, les enseignants qui tiennent les classes de sixième dans ces deux établissements et qui, dans leur planification se retrouvent à l'apprentissage de la gymnastique, étant donné que les contraintes infrastructurelles amènent parfois certains établissements à fonctionner en terme de projet EPS d'établissement. Sur les 16 enseignants d'EPS (tous statuts confondus) intervenant dans les classes de 6^{ème} des deux établissements et qui répondent aux critères ci-dessus définis, nous n'avons eu que 12 enseignants dont sept (07) au CEG Sègbèya et cinq (5) au CEG Suru Léré. C'est donc dans une logique de choix raisonné que les classes de sixième des CEG Sègbèya et Suru Léré et les douze enseignants ont été retenus pour nos investigations.

2-2- Les techniques et outils d'investigation.

Quatre (04) techniques ont été utilisées dans cette étude. Il s'agit principalement de l'enquête par questionnaire, de l'entretien, de l'observation et de l'analyse de contenus.

2-2-1 Les techniques de collecte

2-2-1-1 L'enquête par questionnaire.

Réalisée grâce à un questionnaire d'enquête, elle est adressée à tous les douze enseignants intervenant dans les classes de 6^{ème} et qui ont accepté participer à l'étude. Elle a porté sur :

- la démarche évaluative préconisée par les programmes d'études en vigueur fondés sur l'APC ;
- l'évaluation formative et son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation ;
- les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des évaluations formatives ;

- les difficultés rencontrées dans la gestion des classes à effectifs pléthoriques ;
- les adaptations opérées par les enseignants pour favoriser la progression du grand nombre d'élèves ;
- le dispositif de remédiation immédiate mise en place pour apporter des solutions individuelles ou groupées à chaque apprenant.

2-2-1-2 Les entretiens

En référence aux travaux de Leutenegger (2009 ; 2003) et Amade-Escot (2003), les entretiens avec les acteurs du système didactique (enseignants et les élèves) et les enregistrements des séances sont des techniques indissociables et complémentaires. Les séances observées sont enregistrées ; elles sont précédées et suivies par des entretiens. Il s'agit dans notre cas des entretiens *ante-séance*, *post-séance* et *post-cycle*. Réalisé grâce à un guide d'entretien *ante* et *post* séance, ils sont adressés aux douze sujets de l'étude, mais seulement deux (02) enseignants ont été pris en compte, faute de l'observation instrumentée pour les dix (10) autres. Il s'agit des enseignants E1 au CEG Sègbèya et de E2 au CEG Suru Léré. Ils constituent donc le corpus annexe de l'observation instrumentée de leur pratique enseignante et sont complémentaires de l'observation. Nous distinguons des entretiens *ante* et *post* séance.

- ✓ L'entretien *ante* séance avec les deux enseignants est réalisé au début de chaque séance. Il vise à préciser : les intentions didactiques des sujets, les tâches à proposer aux élèves, les objets d'évaluation pour la séance, les éventuelles difficultés que les élèves peuvent rencontrer, les solutions de remédiation immédiates prévues et leurs modifications subséquentes au cours des apprentissages.
- ✓ L'entretien *post* séance : il est réalisé à la fin de chaque séance afin de voir si les objectifs visés et déclarés par l'enseignant sont atteints ou non, les difficultés rencontrées ainsi que les perspectives.

2-2-1-3 Observation des séances

Pour l'observation des séances, il s'agit d'une observation instrumentée, réalisée à l'aide d'une caméra qui a conduit à l'enregistrement des propos et des gestes de l'enseignant interagissant avec ses élèves, pour la construction et l'avancée du savoir dans le temps (Amade-Escot, 2003). Après ces enregistrements audio-visuels, les films de séance, minutieusement visualisés ont conduit à des synopsis condensés des séquences de classe au cours de l'activité de remédiation. Les savoirs et savoir-faire réellement mis en jeu ont été inférés, pour confronter en référence aux travaux de Leutenegger (2009 ; 2003), les dires des acteurs du système didactique à la réalité.

Elle a pour but de recueillir les pratiques enseignantes de deux sujets de l'étude en situation de remédiation immédiate dans des classes à effectif pléthorique.

2-2-1-4 L'analyse des contenus

Elle nous a permis de prendre connaissance des outils de remédiation prévus par les programmes et guides et d'apprécier leur adaptation à travers les cours et leur utilisation ou non par les enseignants investis.

2-2-2 Les outils de collecte des données

- le questionnaire d'enquête ;
- le guide d'entretien *anté* et *post* séance pour les entretiens ;
- un dictaphone ;
- la caméra pour l'enregistrement vidéo des séances observées.

2-3 Procédures d'enquête

Elle consiste à :

- s'intéresser aux enseignants d'EPS disponibles à être sujets d'étude dans les deux collèges concernés ;
- prendre connaissance de l'emploi du temps de ces enseignants, afin de s'informer sur leurs jours et heures de cours ;
- élaborer et valider le questionnaire d'enquête et les guides d'entretien ;
- filmer les séances d'évaluations formatives en gymnastique pour les 2 sujets d'étude, en l'occurrence la troisième séquence de classe de gymnastique
- effectuer les entretiens dont deux à chaque séance (1 *anté* avant la séance et 1 *post* à la fin de la séance) ;
- enregistrer leurs interventions à l'aide d'un dictaphone.

2-4 Traitement des données

Les informations recueillies par questionnaires ont fait l'objet d'un traitement informatisé grâce aux logiciels Excel 2013 et Word 2013. Ainsi, nous avons regroupé par item et par modalité les réponses des sujets investis relativement aux variables retenues. L'analyse du contenu des données recueillies par observation et les entretiens a été réalisée en effectuant la retranscription des deux séances filmées. Des synopsis condensés ont été réalisés à partir des retranscriptions effectuées. Ces synopsis nous ont permis de mettre en exergue les situations

proposées, les actions menées par les enseignants relevant de la l'organisation de la remédiation immédiate pour les classes à effectif pléthoriques. Ces données ont été confrontées aux entretiens pour apprécier la conformité entre les dires, les interactions didactiques et les faits observés. Le recours fréquent au cadre théorique nous a permis de caractériser les actions relevant ou non de la mise en œuvre correcte de la rétroaction. La mise en concordance de ces éléments nous permettra d'inférer sur la pertinence et les limites du dispositif de remédiation mise en place pour favoriser la progression du plus grand nombre.

III. Présentation des résultats et discussion

Les résultats de cette étude sont présentés sous forme de tableaux suivis d'une analyse des données et conformément au plan ci-après :

- Présentation, analyse et interprétation des résultats issus des questionnaires avec les enseignants d'EPS
- Présentation, analyse et interprétation des résultats issus des entretiens et de l'observation des séances
- Analyse comparative de la pratique enseignante de E1 et de E2 pendant l'activité de remédiation
- Analyse de contenu

3.1. Présentation, analyse et interprétation des résultats issus des questionnaires avec les enseignants d'EPS

Tableau I : APSA qui rend difficile l'évaluation formative en SA1 en classe de 6^{ème}.

APSA	Effectif	Pourcentages (%)
Gymnastique	07	59,34
Course de vitesse	05	41,66
Saut en longueur	00	00
Total	12	100

Sources : Réalisé à partir de nos enquêtes de novembre 2018.

Le tableau I présente l'Activité Physique, Sportive et Artistique qui rend plus difficile l'évaluation formative en SA1 en classe de 6^{ème}. Les résultats de ce tableau indiquent que 59,34% des enseignants questionnés rencontrent des difficultés à la gymnastique, 41,66% d'entre eux rencontrent de difficultés à la course de vitesse et aucun des enseignants d'EPS des classes de 6^{ème} questionnés ne rencontre pas de difficulté au saut en longueur.

De l'analyse de ces résultats, il ressort que l'évaluation de la gymnastique en classe de 6^{ème} est problématique selon les sujets de l'étude. Ces difficultés résident dans le caractère même de la gymnastique en ce sens qu'elle est un sport technique où l'accès à la compétition passe par l'acquisition d'un bagage gestuel qui ne peut jaillir que de la compétition même ; un sport individuel par excellence puisque la « compétition » réside plus dans une « démonstration » où il s'agit d'être le plus brillant que dans une lutte comme en sports collectifs, en sports de combat ou en athlétisme. Qu'en est-il alors de la conception et de l'utilisation des instruments de mesure lors de l'évaluation formative à la gymnastique en classe de 6^{ème} ?

Tableau II : Récapitulatif de difficultés majeures rencontrées dans la conception et la mise en œuvre des évaluations formatives à la gymnastique en classe de 6^{ème}.

	OUI		NON		Totaux	
	Effectif	Pourcentages (%)	Effectif	Pourcentages (%)	Effectif	Pourcentages (%)
Effectif pléthorique des élèves	12	00	00	100	12	100
Temps imparti pour faire l'évaluation	09	75	03	25	12	100
Nombre de séquence à la gymnastique	10	83,33	02	16,67	12	100
Autres	05	41,67	07	58,33	12	100

Sources : Réalisé à partir de nos enquêtes de novembre 2018.

Le tableau II présente les difficultés majeures rencontrées par les enseignants des CEG Sègbèya et Sourou Léré dans la conception et la mise en œuvre des évaluations formatives à la gymnastique en classe de 6^{ème}. Ces résultats indiquent que les effectifs pléthoriques constituent la principale difficulté à laquelle ils sont confrontés, soit 100% de l'échantillon d'étude. Ensuite le nombre de séquence réduit à la gymnastique (3séquences), constitue la difficulté majeure pour 83,33% des sujets ; le temps imparti pour réaliser l'évaluation constitue également une difficulté majeure dans 75% des cas et d'autres difficultés représentent 41,47% des cas.

De l'analyse de ces résultats, il ressort que les enseignants d'EPS des classes de 6^{ème} des CEG Sègbèya et Sourou Léré rencontrent d'énormes difficultés pendant la mise en œuvre de l'évaluation formative. Ces difficultés sont surtout relatives à l'effectif pléthorique des classes selon les enseignants questionnés. En effet,

un nombre élevé d'élèves dans une classe accroît les sollicitations déjà nombreuses des enseignants et par surcroît les transactions didactiques. De plus, vu le nombre de séquence de classe très réduit à la gymnastique (3séquences), l'acquisition des éléments gymniques en classe de 6^{ème} par chaque élève pourrait constituer une équation très difficile à résoudre pour les enseignants. Face à toutes ces difficultés, les enseignants arrivent-ils à apporter des corrections aux erreurs décelées au cours de l'évaluation formative ? Le tableau XI qui suit rendra compte de cette recherche de solutions.

Tableau III : Nature des solutions des enseignants au cours de la remédiation immédiate à la gymnastique en 6^{ème}.

Nature des solutions	Effectif	Pourcentages (%)
Personnalisées	03	25
Groupées	09	75
Autres	00	00
Total	12	100

Sources : Réalisé à partir de nos enquêtes de novembre 2018

Le tableau IV présente la nature des solutions des enseignants au cours de la remédiation immédiate. Les résultats de ce tableau indiquent que 75% des sujets préconisent des solutions groupés tandis que 25% priorisent des solutions individuelles.

L'analyse de ces résultats montre que les enseignants des classes de 6^{ème} priorisent les travaux de groupe pour remédier aux erreurs des apprenants contrairement aux solutions individualisées. Ces résultats ont tout leur sens vu l'effectif des classes. En effet, bien que la gymnastique soit une activité à caractère fortement individuel et requiert dextérité technique et une attention particulière pour chaque apprenant (caractère personnalisé des aides à la gymnastique), l'enseignant finira par s'épuiser à force de voler au secours de chaque apprenant vu leur nombre. Il est donc obligé d'organiser le travail en groupe pour gagner du temps et s'assurer de réajuster le plus de gestes possible. Ceci est surtout dû aux contraintes inhérentes aux principes régissant l'évaluation des compétences. En effet, l'évaluation selon l'approche par les compétences est critériée et préconise que la remédiation soit aussi orientée vers l'atteinte ou non des critères (Scallon 2008) donc une remédiation personnalisé.

. Pour mieux comprendre l'impact de ces aides sur l'amélioration du niveau de chaque apprenant, nous nous intéressons alors aux stratégies mises en place et leurs impacts sur la progression de chaque apprenant.

Tableau IV : Stratégies utilisées au cours de l'activité de remédiation immédiate à la gymnastique en 6^{ème}.

Nature des solutions	Effectif	Pourcentages (%)
Travail individuel	01	08,67
Travail par groupe	06	50
Tutorat	5	41,33
Travail collectif	00	00
Autres	00	00
Total	12	100

Sources : Réalisé à partir de nos enquêtes de novembre 2018

Le tableau IV présente les stratégies utilisées au cours de l'activité de remédiation immédiate en gymnastique en classe de 6^{ème} par les enseignants questionnés. Les résultats indiquent que 50% d'entre eux priorisent le travail en groupe ; 41,33% d'entre eux donnent priorité au tutorat, tandis que 08,67% préfère le travail individuel.

L'analyse de ces résultats révèle que le travail en groupe et sous tutorat, constituent les principales stratégies développées par les enseignants d'EPS des CEG Sègbèya et Sourou Léré, pour réajuster les erreurs de leurs apprenants. Le choix de ces stratégies se justifie par le fait qu'ils rendent la tâche facile à l'enseignant. D'une part, la gestion du groupe classe invite l'enseignant à procéder à des formes de groupement variées selon les activités physiques, sportives et artistiques (APSA), les objectifs poursuivis en lien avec les critères à maîtriser. D'autre part, les programmes et les évolutions des travaux en psychologie sociale du développement et dans la littérature pédagogique et didactique au sens large invitent les enseignants à utiliser les interactions entre élèves comme une ressource au service des apprentissages. En situation de remédiation immédiate, ces stratégies permettent à l'enseignant de se désengorger afin de laisser les élèves s'entraider entre eux. Son rôle est alors de mettre en place des dispositifs adéquats pour permettre aux tuteurs de jouer pleinement leurs rôles. Les tuteurs sont choisis parmi les élèves qui ont une maîtrise correcte du geste ou de l'élément gymnique à

maitriser. Toutefois l'enseignant doit s'assurer de la justesse des apports des élèves tuteurs. Qu'en est-il alors de la nature de l'activité de remédiation et de l'atteinte des objectifs.

Tableau V : Nature des activités de la remédiation immédiate

Nature des solutions	Effectif	Pourcentages (%)
Activité initiale	01	08,67
Activité initiale modifiée à partir des erreurs décelées	11	91,33
Une nouvelle activité	0	00
Autres	00	00
Total	12	100

Sources : Réalisé à partir de nos enquêtes de novembre 2018

Le tableau V présente la nature des activités de remédiation immédiate. Les résultats de ce tableau indiquent que la quasi-totalité des enseignants questionnés font recours à l'activité initiale modifiée à partir des erreurs décelées, soit 91,33% des sujets de l'étude tandis que 08,67% d'entre eux reprennent l'activité initiale. De l'analyse des contenus de ce tableau, il ressort que l'activité de remédiation proposée par les enseignants d'EPS des classes de 6^{ème} des CEG Sègbèya et Sourou Léré n'est pas différente de l'activité initiale. Ils apportent juste quelques adaptations pour pallier les difficultés de leurs apprenants. Pour mieux cerner l'impact de ces adaptations sur l'amélioration du niveau des apprenants, nous avons procédé à l'observation de deux enseignants en situation réelle de remédiation immédiate.

3.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats issus des entretiens et de l'observation des séances

3.2.1 Analyse des tâches mises à l'étude au fil de la séquence d'évaluation formative et de remédiation à la gymnastique.

Avant d'entamer l'analyse didactique, nous présentons sous une forme condensées les tâches mises successivement à l'étude au fil de chaque observation.

Tableau VI: Synopsis condensé des tâches mises à l'étude au fil de la séquence d'évaluation formative et de remédiation à la gymnastique de l'enseignant 1 (E1)

Contenus de l'évaluation formative	Activité de remédiation réalisée
<p>Objectif de l'évaluation formative : Composer réaliser un enchaînement composé d'un un élément par famille gymnique dans les conditions règlementaires en se basant sur les éléments appris jusque-là.</p> <p>Connaissances et Techniques évaluées: Règlement de la gymnastique au sol, enchaînement, placement des appuis, amplitude des mouvements, souplesse, coordination, rythme, tonicité, alignement segmentaire, esthétique, rotation, inertie, présentation, gabarit, envergure.</p> <p>Éléments gymniques : Roulade avant simple, Roulade arrière simple, Planche écrasée ("2"), Planche costale, Ecrasement facial jambes écart ("2"), Pont départ debout, Chandelle départ assis. ("2") Trépied ("2"), Saut extension et Saut ½ tour</p> <p>Stratégies : individuel travail</p> <p>Critères d'évaluation : Enchaînement composé d'un élément gymnique par famille et Réalisation correcte des éléments gymniques</p> <p>Instrument : grille d'observation ou d'évaluation</p> <p>Nombre d'atelier : 01</p> <p>Durée : 1h30min</p>	<p>Objectif : Composer réaliser un enchaînement composé d'un un élément par famille gymnique dans les conditions règlementaires en se basant sur les éléments appris jusque-là.</p> <p>Connaissances et Techniques évaluées: Règlement de la gymnastique au sol, enchaînement, placement des appuis, amplitude des mouvements, souplesse, coordination, rythme, tonicité, alignement segmentaire, esthétique, rotation, inertie, présentation, gabarit, envergure.</p> <p>Éléments gymniques : Roulade avant simple, Roulade arrière simple, Planche écrasée ("2"), Planche costale, Ecrasement facial jambes écart ("2"), Pont départ debout, Chandelle départ assis. ("2") Trépied ("2"), Saut extension et Saut ½ tour</p> <p>Stratégies : Travail par groupe, Tutorat</p> <p>Critères : Enchaînement composé d'un élément gymnique par famille et Réalisation correcte des éléments gymniques</p> <p>Instrument : Rien</p> <p>Nombre d'atelier : 06</p> <p>Durée : 45min</p>

Sources : Réalisé à partir de nos enquêtes de novembre 2018

Le tableau VI présente les contenus des tâches mises à l'étude au fil de la séquence d'évaluation formative et de remédiation en gymnastique par l'enseignant 1 (E1). Les résultats de ce tableau indiquent que l'enseignant a réalisé une évaluation formative (tache1 : T1) dans un premier temps et une activité de remédiation (tache2 :T2) immédiatement à la fin de l'évaluation formative, pour corriger les erreurs décelées.

L'analyse de ce tableau montre qu'au cours des deux tâches, il a conservé le même objectif, les mêmes connaissances et techniques ainsi que les mêmes critères, pour rester dans la logique de l'activité de départ ; l'objectif étant de se servir de T1 pour réaliser T2 (Leclerc, 2015 ; Bakayoko &al., 2015 et Scallon, 2008). Par contre, la stratégie de travail individuel est remplacée par des travaux de groupes aux seins desquels un tuteur est désigné. Ceci est dû au but visé par la remédiation qui est de réajuster les erreurs décelées au niveau de T1 et surtout à l'effectif de la classe qui ne lui permet pas d'intervenir auprès de tous les apprenants (de Vecchi&Carmoma-Magnaldi, 1996 ; Hirsoux, 2006 ; Demeuse et al. 2007). Pour cela, il a organisé le travail en six ateliers répartis comme suit :

- 01 atelier pour l'apprentissage de la roulade avant simple et la roulade avant arrivée écart ;
- 01 atelier pour l'apprentissage de la planche costale ;
- 01 atelier pour l'apprentissage du pont départ debout ;
- 01 atelier pour le trépied ;
- 02 ateliers pour la coordination des éléments gymniques (enchaînement).

Interrogé lors de l'entretien post séance sur le pourquoi des six ateliers, il prétend répartir les ateliers en fonction de la nature des difficultés majeures recensées au niveau de T1. Ceci rejoint les travaux de Lenoir, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) et de Lenoir et al. (2007) pour qui la définition d'un dispositif comme l'intersection entre une médiation cognitive (construction de la réalité par l'élève), une médiation pédagogique-didactique (comme intervention de l'enseignant sur le pédagogique, le didactique et l'organisationnel) et l'objet d'apprentissage, paraît indispensable pour une bonne remédiation.

Cependant les objets d'évaluation définis en T1 sont déjà caractérisés par une densité épistémique pour une évaluation formative. De plus, il dispose seulement de la grille d'observation et n'a pas présenté les critères d'évaluations à ses apprenants. Ce qui est contraire à ses propos lors de l'entretien *anteséance* selon lesquels, il a affirmé avoir tout prévu et qu'il va présenter les critères d'évaluations à ses apprenants avant de commencer son évaluation. Ce qui pose d'emblée la Problématique de l'évaluation formatrice qui donne entre autres priorité à l'appropriation des critères d'évaluation par les élèves. Au sein des ateliers, l'élève-tuteur a apporté de corrections à ses camarades en difficulté à travers des explications et la démonstration (TdpE17-M3). Les élèves se sont servis de l'explication et de la démonstration de l'élève-tuteur pour réaliser eux-mêmes la consigne. Dans la perspective de vérifier la conformité des indications des tuteurs à la norme, l'enseignant fait des tours sporadiques sur quelques ateliers. L'extrait suivant nous montre les interactions entre l'enseignant et les élèves pendant l'exécution de la tâche sur l'atelier du trépied.

TdpP17 : On s'est dit quoi quand on apprenait le trépied ? Pour réaliser le trépied, on doit faire quoi ? On doit tracer un triangle équilatérale au sol, placer la tête sur un angle et les mains sur les deux autres angles. N'est-ce pas ce qu'on avait dit ?

TdpE18 : Oui monsieur

TdpP19 : Ok Brice, qui a réussi à le faire depuis que vous êtes ici ?

TdpE20 : Ida, passe

TdpE21 : très bien, Brice continu

Grâce l'intervention de l'enseignant, certains élèves qui avaient toujours de difficulté malgré l'aide du tuteur ont pu connaître le début de réussite.

Extrait 1: Interactions entre l'enseignant et les élèves pendant la supervision.

De même, E1 a perdu plus de temps au niveau de l'évaluation formative et n'a consacré que peu de temps à l'activité de remédiation. Selon lui, cela est la conséquence de l'effectif de la classe qui ne lui permet pas d'évoluer rapidement dans les tâches prévues. Ces résultats corroborent ceux de Everton, Sanford et Emmer, (1981, p. 219-232) pour qui des résultats scolaires meilleurs dans les classes plus petites, tout en apportant une légitime et une satisfaction aux enseignants les inciteraient à juger positivement leurs élèves et à adapter leur façon d'enseigner, à gérer et de subvenir aux besoins de leur apprenant.

Tableau VII: Synopsis condensé des tâches mises à l'étude au fil de la séquence d'évaluation formative et de remédiation à la gymnastique de l'enseignant 1 (E1)

Contenus de l'évaluation formative	Activité de remédiation réalisée
Objectif de l'évaluation formative : Composer réaliser un enchaînement composé d'un un élément	Objectif : Composer réaliser un enchaînement composé d'un un élément par famille gymnique

<p>par famille gymnique dans les conditions règlementaires en se basant sur les éléments appris jusque-là.</p> <p>Connaissances et Techniques évaluées: Règlement de la gymnastique au sol, enchaînement</p> <p>Éléments gymniques : Roulade avant simple, Planche écrasée ("2"), Ecrasement facial jambes écart ("2"), Chandelle départ assis. ("2") et Saut ½ tour</p> <p>Stratégies : individuel travail</p> <p>Critères d'évaluation : Enchaînement correcte des éléments gymniques cités et leur réalisation correcte</p> <p>Instrument : grille d'observation et fiche récapitulative</p> <p>Nombre d'atelier : 01</p> <p>Durée : 1h</p>	<p>dans les conditions règlementaires en se basant sur les éléments appris jusque-là.</p> <p>Connaissances et Techniques évaluées: Règlement de la gymnastique au sol, enchaînement</p> <p>Éléments gymniques : Roulade avant simple, Planche écrasée ("2"), Ecrasement facial jambes écart ("2") et Chandelle départ assis. ("2")</p> <p>Stratégies : Travail par groupe, Tutorat</p> <p>Critères : Enchaînement correcte des éléments gymniques cités et leur réalisation correcte</p> <p>Instrument : Rien</p> <p>Nombre d'atelier : 5</p> <p>Durée : 01h30min</p>
---	--

Sources : Réalisé à partir de nos enquêtes de novembre 2018

Le tableau VII présente les contenus des tâches mises à l'étude au fil de la séquence d'évaluation formative et de remédiation à la gymnastique de l'enseignant 2 (E2). Les résultats de ce tableau indiquent que l'enseignant a réalisé simultanément une évaluation formative (tache1) et une activité de remédiation (tache2) pour immédiatement corriger les erreurs décelées.

L'analyse de ce tableau montre qu'au cours des deux tâches, il a conservé le même objectif, les mêmes connaissances et techniques ainsi que les mêmes critères pour rester dans la logique de l'activité de départ ; l'objectif étant de se servir de T1 pour réaliser T2 (Leclerc, 2015 ; Bakayoko & al., 2015 et Scallon, 2008). Par contre, la stratégie travail individuel est remplacée par des travaux de groupes aux seins desquels un tuteur est chaque fois désigné. Ceci est dû au but visé par la remédiation qui est de réajuster les erreurs décelées au niveau de T1 et surtout à l'effectif de la classe qui ne lui permet pas d'intervenir auprès de tous les apprenants (Vecchi&Carmoma-Magnaldi, 1996 ;Hirsoux, 2006 ; Demeuse et al. 2007). Pour cela, E2 a organisé le travail en cinq (5) ateliers répartis comme suit :

- 01 atelier pour l'apprentissage de la roulade avant simple
- 01 atelier pour l'apprentissage de la planche écrasée
- 01 atelier pour l'apprentissage de la chandelle départ assis
- 02 ateliers pour la coordination des éléments gymniques.

Approché lors de l'entretien post séance sur le pourquoi des cinq (5) ateliers, il prétend répartir les ateliers en fonction de la nature des difficultés majeures recensées au niveau de T1. Ceci rejoint les travaux de Lenoir, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) et de Lenoir et al. (2007) pour qui la définition d'un dispositif comme l'intersection entre une médiation cognitive (construction de la réalité par l'élève), une médiation pédagogique-didactique (comme intervention de l'enseignant sur le pédagogique, le didactique et l'organisationnel) et l'objet d'apprentissage paraît indispensable pour une bonne remédiation.

Au cours de l'activité de remédiation, il est tout le temps resté assis sans pour autant apporter des corrections. Interrogé à ce propos pendant l'entretien *post séance*, il nous a confié que c'est parce qu'il faisait pleinement confiance à son dispositif et qu'il ne pouvait pas simultanément être présent sur les deux tâches. La consigne donnée dans tous les ateliers est d'aider les apprenants à réaliser correctement le geste juste. Au sein des ateliers, l'élève-tuteur a apporté de corrections à ses camarades en difficulté à travers des explications et la démonstration (TdpE27-M2). Les élèves se sont servis de l'explication et de la démonstration de l'élève-tuteur pour réaliser eux-mêmes la consigne. Toutefois nous nous interrogerons sur la pertinence des indications données par l'élève tuteur (TdpE27-M4). Cela parce que à aucun moment E2 n'a apprécié la conformité des apports de l'élève tuteur à la construction de la référence.

De plus, E2 n'a pas attendu la fin de l'évaluation formative pour engager le réajustement des erreurs. Cela lui a permis de passer plus de temps sur l'activité de remédiation et de corriger le plus possible de gestes erronés des apprenants. Approché à l'entretien *post séance*, il nous a confié qu'il avait déjà une idée des éléments gymniques qui posent plus de problème à ses apprenants. L'évaluation formative lui a juste permis de confirmer cela.

3.2.2. Analyse comparative des dispositifs de remédiation et atteinte des objectifs.

4.2.2.1. Des éléments communs aux deux enseignants (Généricité)

Pour mener à bien le réajustement des erreurs, les deux enseignants investis ont d'abord fait le diagnostic en se basant sur une évaluation formative. Cette pratique selon Scallon (2008) obéit à la fonction régulatrice de l'évaluation formative qui vise à orienter la régulation des apprentissages et planifier des activités de remédiation. Cette fonction d'aide est présente chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir afin de soutenir l'apprenant dans l'acquisition de ses connaissances et le développement des compétences. De même, la mise en œuvre de l'évaluation formative répond à un besoin de diagnostic des difficultés qui selon Dondelinger (2016) comprend quatre étapes principales : le repérage des erreurs ; la description des erreurs ; la recherche des sources des erreurs ; et la mise en place d'un dispositif de remédiation.

Conscient du surpeuplement de leur classe, les deux enseignants ont responsabilisé les élèves-maitres pour aider leurs camarades à corriger leurs erreurs. D'une part, cette pratique permet ainsi à l'enseignant de se désengorger afin d'offrir à ses apprenants la possibilité de bénéficier d'une aide. D'autre part, les programmes et les évolutions des travaux en psychologie sociale du développement et dans la littérature pédagogique et didactique au sens large invitent les enseignants à utiliser les interactions entre élèves comme une ressource au service des apprentissages (Beaumont, 2014).

3.2.2.2. Des éléments spécifiques au niveau de chaque enseignant : éléments de discussion.

- **Au niveau de l'enseignant E₁**

L'enseignant E1 a abordé un nombre élevé de connaissances et techniques au cours de la remédiation. Conséquence du nombre élevé d'objets d'évaluation prévus à l'évaluation formative. Ce qui ne lui a pas permis de corriger assez de gestes erronés. De même, E1 a attendu la fin de l'évaluation formative avant d'entamer l'activité de remédiation. Ce qui ne lui a pas permis d'atteindre ses objectifs puisqu'il a été rattrapé par le temps. Nous pouvons dire que l'enseignant 1 (E1) n'a pas pris en compte le nombre élevé de ses apprenants pour jouer sur le facteur temps. Néanmoins, il a effectué des tours sporadiques pour vérifier la conformité des indications des tuteurs à la norme.

- **Au niveau de l'enseignant E₂**

L'enseignant 2 (E2) a abordé un nombre restreint de connaissances et techniques au cours de l'activité de remédiation. De même, il a prévu dès le départ un dispositif de remédiation. Ainsi dès qu'une erreur est identifiée, il oriente l'apprenant vers un tuteur pour se faire aider. Cela lui a permis de consacrer assez de temps à l'activité de remédiation et par conséquent corriger assez d'erreurs. Il ressort de cette analyse que E2 a pris en compte le surpeuplement de sa classe au cours de la mise en œuvre du réajustement des erreurs. Cette adaptation lui a permis d'économiser son énergie face aux multiples sollicitations d'aides de ses apprenants.

Si la stratégie de remédiation immédiate utilisée par les deux enseignants reste disparates, il va s'en dire que chacun d'eux s'est adapté en fonction du moment où l'évaluation formative qui permet de poser le diagnostic s'est effectuée (Lenoir et al, 2007). Toutefois, il faut aussi reconnaître que l'évaluation diagnostique, en dépit de ses particularités et de ses visées régulatrices reste difficile dans un contexte de classe à effectif pléthorique comme au Bénin. Dans cette perspective, la régulation immédiate par le truchement des situations d'apprentissage contextualisante devrait être une aventure essentiellement prescriptive (Allal, et al, 2007). Si le retour à l'activité initiale semble être la solution usuellement préconisée, le recours à la mise en œuvre d'une nouvelle situation semble judicieux et parfois prescriptive au regard des dispositions de la recherche sur l'apprentissage autorégulé (Allal, 2007).

IV. Conclusion

Cette recherche a été initiée et conduite dans le but d'analyser les difficultés rencontrées au cours de la remédiation interactive immédiate en gymnastique par les enseignants d'EPS des CEG Sègbèya et Sourou Léré lorsqu'ils sont en face à face pédagogique dans des classes à effectif pléthorique. Pour analyser et interpréter nos résultats, nous avons opté pour la combinaison de deux modèles d'analyse : le **modèle d'évaluation de Godbout (1988)** et le **modèle de la remédiation immédiate** de Lenoir & al. (2007). En synergie avec ces modèles d'analyse, nous avons emprunté une méthodologie axée sur l'enquête par questionnaire, l'analyse des contenus et l'observation instrumentée (observation « *in situ* » et les entretiens *ante* et *post* séance avec deux enseignants). En référence à Agbodjogbé (2013) et Amade-Escot (2003), les données collectées ont été transcrites et traitées dans la logique de la triangulation de Leutenegger (2003 ; 2009). La phase de remédiation a été celle sur laquelle nous avons surtout focalisé notre analyse.

De cette conclusion, il ressort que : la mise en œuvre de l'évaluation formative en gymnastique continue de poser d'énormes difficultés aux enseignants des CEG Sègbèya et Sourou Léré. Ces difficultés sont la conséquence du surpeuplement des classes de 6^{ème} dans ces collèges qui accroît le nombre de sollicitations et complique l'acquisition d'éléments gymniques en classe de 6^{ème} par chaque élève ; la négligence des

enseignants dans la mise en place des dispositions pour réaliser des évaluations objectives, aussi est un facteur déterminant. Pour s'adapter à l'effectif de leurs classes, les erreurs décelées au cours des évaluations formatives sont immédiatement corrigées grâce à l'activité de remédiation. Pour ce faire, les enseignants donnent priorité aux travaux de groupe pour remédier plus que pour apporter des solutions individualisées. Les principales stratégies développées à cet effet, sont le travail en groupe et le tutorat pour permettre à la majorité des apprenants de bénéficier d'une aide. Pour une pleine efficacité de l'activité de remédiation, ils adaptent l'activité initiale à la nature des erreurs décelées. De même, certains d'entre eux abordent un nombre restreint de connaissances et techniques au cours de l'activité de remédiation, pour donner beaucoup plus de chance à leurs apprenants. Pour gagner du temps, les enseignants mettent en place plusieurs ateliers dirigés par des élèves-maitres, afin de réaliser simultanément évaluation formative et activité de remédiation pour corriger immédiatement les erreurs décelées.

Bibliographie.

- [1]. Afrique Conseil (2016). Monographie de la ville de cotonou. Cotonou-Bénin
- [2]. Agbodjogbé, B. (2007). Problématique de la mise en œuvre de la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation en EPS selon les programmes par compétences au Bénin. Mémoire de Master Recherche en éducation physique, sport et développement humain. INJEPS-UAC, Porto-Novo, 81p.
- [3]. Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique au volley-ball : agencement des milieux et régulation du professeur. In Amade-Escot, C. (Ed), Didactique de l'éducation physique (pp. 255-278). Paris : EPS.
- [4]. Astolfi, J-P (2004). La saveur des savoirs, ESF 2008 et Perrenoud Ph. 2011, Quand l'école prétend préparer à la vie ... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?. Paris : ESF Éditeur.
- [5]. Attiklémè, K. (2009). L'analyse comparée des savoirs enseignés en natation dans les classes de 6^{ème} des collèges et lycées du Bénin et de la France. Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Société de l'INJEPS/UAC (Bénin) et le DiDiST-CREF-T de l'Université de Toulouse (France), pp 41-67.
- [6]. Bakayoko et al., (2015). Évaluation des Apprentissages scolaires. Programme capEMA, Bamako
- [7]. Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. Revue Française de Pédagogie, 126, 97-110.
- [8]. Carolyn Evertson, E. Sanford et Edmund T. Emmer., Effects of Class Heterogeneity in Junior High school', dans American Educational Research Journal, vol. 18, n° 2, ete 1981, p. 219-232.
- [9]. Chevillard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. Recherche en didactique des Mathématiques, n°2, pp. 221-266.
- [10]. Crahay, M. (1999). Psychologie de l'éducation. Paris : Puf.
- [11]. De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (1996). Faire construire des savoirs. Paris : Hachette
- [12]. Dehon, A., Derobertmasure, A. & Demeuse, M. (2008). Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la Communauté française (Rapport intermédiaire 2e année). Université de Mons-Hainaut, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation,
- [13]. Demeuse, M., Dehon, A., Delbecq, J., Deprit, A., Derobertmasure, A., Fauconnier, A. & Nkizamacumu, D. (2007). Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la Communauté française (Rapport 1e année). Université de Mons Hainaut, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation, non publié.
- [14]. Documents du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série), (2). Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- [15]. Gill, M. ; Roux, JP. & Trognon, A. (1999). Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques. Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- [16]. Godbout, P. (1988). Stratégies d'observation pour l'appréciation d'habiletés motrices, Implications théoriques et pratiques. Sciences et sports, n°3, pp.237-244.
- [17]. Hirsoux, A. (2006). Aider les élèves en difficulté d'apprentissage par la remédiation immédiate : expérimentation de deux outils pédagogiques dans l'enseignement fondamental. Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Université de Mons – Hainaut, Mons, Belgique.
- [18]. Kouakep, T.Y. (2016). Pédagogie des grands groupes : quelques principes et pratiques sur le terrain. African Institute for Mathematical Sciences, Sénégal.
- [19]. Leclerc, M.J. (2015). L'utilisation d'évaluations sommatives. UQAM, p, 12.
- [20]. Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. Esprit critique, 4 (4).
- [21]. Lenoir, Y., Maubant, Ph., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. M. & McConnel, A.-C. (2007). A la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement.
- [22]. Léon, A. (1975). Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres. Revue Française de Pédagogie, 30.
- [23]. Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. Bulletin de psychologie vol.56, N°4 pp 559-571.
- [24]. Leutenegger, F. (2009). Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique. Berne : Peter Lang.
- [25]. Martinez S. J. & Moya, O. T. (2015). La Pédagogie des Grands Groupes: un Défi pour l'Enseignant et pour les Apprenants de FLE. Open. Writ. Doors. J. ISSN 2322-9187 (Vol. 12-1) Pamplona, Colombia.
- [26]. Meirieu, Ph. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. In A.
- [27]. Ministère de l'Enseignement Secondaire de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et l'Insertion des Jeunes. (2013). Guide pédagogique, Education physique et sportive Classe 6^{ème}. Cellule de génération des nouveaux programmes, Porto-Novo
- [28]. Mottier L-L, Crahay M. (2009). Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. Bruxelles : De Boeck.

- [29]. Oguéboulé, B., Agbodjogbé, B., Attiklémé, K., Kouété, K. & Kpazaï, G. (2016). Adaptation des contenus du programme par compétences en EPS au contexte d'apprentissage : une lecture de trois études de cas de l'enseignement du javelot au Bénin. La revue universitaire des sciences de l'éducation, assempe : Editions Universitaires de la Côte d'Ivoire.N°6, pp58-81.
- [30]. Perrenoud, P. (1998). Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation (Version française). Educator, 22-23, 11-34.
- [31]. Przesmycki, H. (2004). La pédagogie différenciée. Paris : Hachette Education. Astolfi, J.-P. (2006.). La pédagogie différenciée ou, mieux: la différenciation de la différenciation. <http://www.ac-creteil.fr/math/modulo/m9/pedaM9.html> (dernière mise à jour le 11/06/2006). Page consultée le 27/03/18.
- [32]. Rey &Feyfant (2014). Evaluer pour mieux faire apprendre. Dossier de l'IFE, n°94.
- [33]. Sarthou, J. J. (1998). « Évaluation et notation », in revue EPS n°273 pp41-81.
- [34]. Scallon, G. (2008). Evaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. In Grégoire, J. (Dir.). Evaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive. Bruxelles, De Boeck.
- [35]. Tardif, J.(2007) La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement prescriptive. In Allal, L., Mottier, L. In Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. De Boeck Université, Bruxelles.

AGBODJOGBE D. Basile. " De L'évaluation Formative Aux Remédiations Interactives Immédiates A La Gymnastique Dans Les Collèges D'enseignement Général De Segbeya Et De Suru Lere." IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE) 6.4 (2019): 17-30.