



Lenzen, B./Poussin, B./Deriaz, D., Dénervaud, H. & Cordobas, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs.

Formation et pratiques d'enseignement en questions, 11, 91-113.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2010.081>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Benoît Lenzen, Bernard Poussin, Daniel Deriaz, Hervé Dénervaud, Adrian Cordobas, 2010



Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs

Dr Benoît LENZEN¹ (Faculté de médecine de l'Université de Genève, Institut des Sciences du Mouvement et de la Médecine du Sport (ISMMS)), **Bernard POUSSIN²** (IFMES, Genève), **Daniel DERIAZ³** (ECG Ella-Maillart, Genève), **Hervé DÉNERVAUD⁴** (IFMES, Genève), **Adrián CORDOBA⁵** (Université de Genève, Faculté de Psychologie et sciences de l'éducation, Genève) (Suisse)

Cet article a pour but d'identifier les conceptions d'étudiants à un stade plus ou moins avancé de leur parcours de formation d'enseignant à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs (JSC). Les données issues de 151 questionnaires montrent que les conceptions des étudiants intègrent souvent simultanément des objets et outils d'évaluation qui relèvent de conceptions bien distinctes, voire antagonistes dans la littérature francophone. L'analyse montre également que le parcours scolaire et les formations d'enseignants ont un impact sur la construction des conceptions des étudiants à propos de l'évaluation dans les JSC.

Mots-clés : conceptions, étudiants, évaluation, jeux sportifs collectifs, techniciste, structurale, dialectique

Introduction

Les jeux sportifs collectifs (JSC) constituent une part importante des enseignements en éducation physique et sportive (EPS). L'évaluation des performances des élèves dans ces disciplines complexes constitue depuis longtemps un problème crucial (Crévoisier, 1984; Gréhaigne, Caty & Wallian, 2004). Avec l'approche par compétence qui s'est imposée dans le monde éducatif de plusieurs pays et régions francophones, dont la nôtre, la contribution des acteurs éducatifs à la résolution de ce

1. Contact : benoit.lenzen@unige.ch
2. Contact : b.poussin@bluemail.ch
3. Contact : daniel.deriaz@edu.ge.ch
4. Contact : denerv@infomaniak.ch
5. Contact : adrian.cordoba@unige.ch



problème est d'autant plus attendue que la légitimation de l'approche par compétence pourrait bien en dépendre (Carette, 2007). Pour avoir été impliqués dans la phase de consultation du futur plan d'études romand (PER), supposé harmoniser l'école publique en Suisse romande et au Tessin en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales en fin de cycle, nous mesurons la difficulté qu'il y a à formaliser les compétences à faire acquérir aux élèves dans le domaine des JSC aux différentes étapes de leur scolarité et les indicateurs permettant d'évaluer le degré d'atteinte de ces compétences.

Diverses méthodes et outils d'évaluation dans les JSC sont répertoriés dans la littérature scientifique et professionnelle, allant de « l'œil de maquignon » (Gouju & Robin, 2004) au recueil de données chiffrées consistant à compter des comportements jugés significatifs dans une activité donnée (Gréhaigne *et al.*, 2004) en passant par les grilles de niveaux d'habiletés hiérarchisant le résultat des actions des joueurs (Gueniffey, 1998) et les circuits techniques. Leurs qualités psychométriques sont inégales. Ainsi par exemple, l'œil de l'expert, s'il s'avère adéquat pour différencier les bons joueurs des faibles, se révèle néanmoins trop approximatif pour évaluer les joueurs moyens. En revanche, le recueil de données chiffrées paraît constituer une voie prometteuse pour objectiver l'évaluation dans les JSC (Gréhaigne *et al.*, 2004). Par ailleurs, ces méthodes et outils d'évaluation se réfèrent à des conceptions⁶ de l'enseignement en général (behavioriste, socioconstructiviste, etc.) et de l'enseignement des JSC en particulier qui se distinguent voire s'opposent entre elles. La littérature anglophone distingue deux grandes conceptions de l'enseignement des JSC, que nous pouvons résumer comme suit :

L'approche technique ou traditionnelle

L'approche technique traditionnellement utilisée dans l'enseignement des JSC met l'accent sur l'apprentissage d'un éventail d'habiletés techniques spécifiques à l'activité pour ensuite les exploiter dans le jeu (Gréhaigne, Godbout & Mahut, 1999; Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005). La leçon se compose généralement d'une introduction (souvent une démonstration), d'une série d'exercices structurés (*drills*) destinés à favoriser l'acquisition d'habiletés et de gestes techniques, et d'une dernière partie consacrée au jeu libre (Turner & Martinek, 1999).

6. Par conceptions, nous entendons, avec Giordan, Girault et Clément (1994), « *des productions originales, ou mieux [...] un univers construit de significations, mettant en jeu des savoirs accumulés et plus ou moins structurés, proches ou éloignés des connaissances scientifiques qui leur servent de référence* » (p. 10). Les conceptions forment donc un vaste ensemble intégrant des connaissances scientifiques, croyances, idéologies, fonctionnalités sociales, dimensions émotionnelles et affectives, qui s'élaborent et se structurent au cours des pratiques sociales (Clément, 1994).

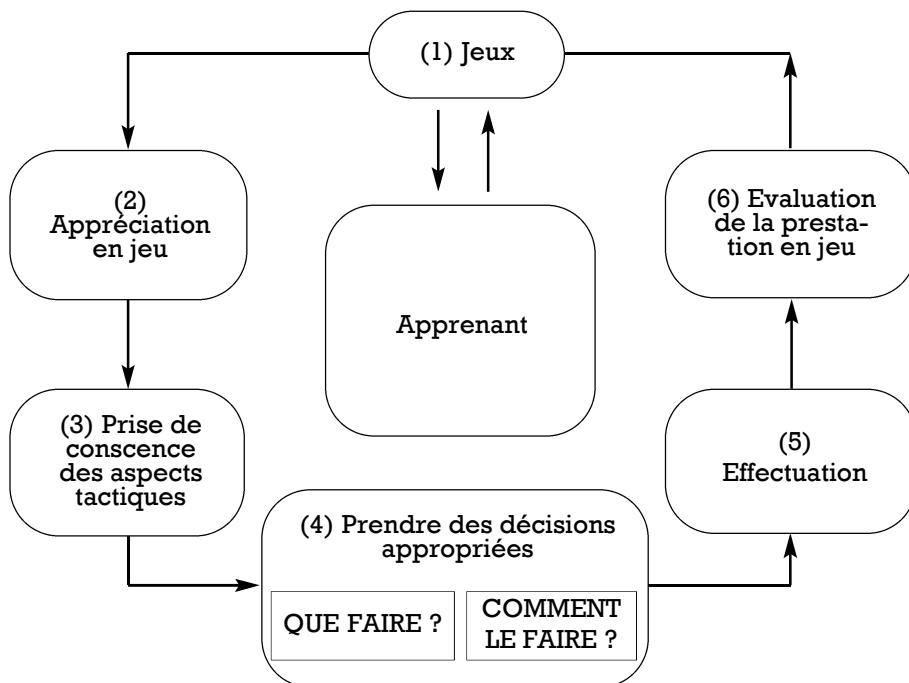


Figure 1 : Modèle de l'enseignement des jeux par la compréhension (d'après Bunker & Thorpe, 1982)

L'approche tactique ou « Teaching Games for Understanding (TGfU) »

En Angleterre, Bunker et Thorpe ont proposé en 1982 un modèle pour l'enseignement des JSC appelé « *Teaching Games for Understanding (TGfU)* » que l'on peut traduire par « enseignement des jeux par la compréhension⁷ » (figure 1). Partant du constat qu'un large pourcentage d'apprenants était en échec avec le modèle technique, que la majorité des enseignants connaissaient peu de choses sur l'enseignement des JSC et que la difficulté à prendre des décisions constituait un sérieux handicap pour les pratiquants, ces auteurs ont suggéré de faire vivre le plus rapidement possible aux apprenants des expériences de jeu, en introduisant dès le départ des situations de jeu réduites accompagnées d'une description des règles de base et des contraintes du jeu complet. Les décisions en jeu (que faire ?) sont donc introduites avant l'exécution des habiletés techniques (comment faire ?).

7. Cette expression devrait se traduire littéralement par « enseignement des jeux pour la compréhension ». Toutefois, considérant d'une part que ce qui est en cause dans cette conception, c'est l'enseignement *pour* et *par* la compréhension, et d'autre part que les thèmes abordés concernent essentiellement une manière d'enseigner les sports collectifs, Gréhaigne *et al.* (1999) ont choisi de parler de l'enseignement des jeux *par* la compréhension. Nous partageons cette analyse et adoptons par conséquent leur traduction.



Ces deux conceptions ne doivent pas être envisagées comme étant exclusivement centrées sur l'enseignement d'habiletés techniques pour la première et de principes tactiques pour la seconde. La différence entre ces deux conceptions réside en fait dans l'ordre selon lequel les habiletés techniques et les principes tactiques sont enseignés et dans le statut accordé à ces deux types d'objet d'enseignement (Hopper, 2002). Dans l'approche technique, les habiletés techniques (*skills*), considérées comme des pré-requis, sont enseignées en premier. Dans l'approche tactique, les habiletés techniques, considérées comme un moyen de mettre en œuvre les décisions prises au cours du jeu, sont introduites lorsque le besoin s'en fait sentir. En conséquence, l'évaluation est également envisagée différemment selon ces deux conceptions. Dans la première, on privilégiera l'évaluation de gestes techniques dans des situations décontextualisées. Dans la seconde, on préférera rendre compte des comportements des élèves dans des situations de jeu (cadre 6 de la figure 1). Ces comportements sont généralement évalués à l'aide de critères objectifs. Par exemple, le « passe et va » sera jugé en fonction de son adéquation ou non à la configuration du jeu dans laquelle il est observé (Gréhaigne *et al.*, 1999). La prise de décision (aspect tactique) est donc prise en compte au même titre que l'exécution motrice (aspect technique). Plusieurs instruments ont été développés à cet effet, dont le « *Game Performance Assessment Instrument* » (GPAI) que l'on doit à Griffin, Mitchell et Oslin (1997), qui comporte sept critères objectifs (base, prise de décision, exécution motrice, ajustement,...) à évaluer sur une échelle à cinq niveaux (5 = performance très efficace; 1 = performance très faible). Cet instrument, mesurant les comportements des joueurs avec et sans ballon, permet donc d'évaluer leur implication dans le jeu (volume de jeu) aussi bien que leur performance (efficacité).

En se basant sur les grandes théories d'experts en JSC et les conceptions qui les sous-tendent, Brau-Antony (1998; 2001) a quant à lui dégagé trois grandes conceptions de l'enseignement et de l'évaluation des JSC que nous pouvons résumer comme suit :

La conception techniciste

Cette conception s'inspire d'une pédagogie du modèle où la technique du champion constitue la référence de l'enseignant. Elle valorise l'apprentissage de savoir-faire gestuels isolés de leur contexte et de leurs conditions réelles d'exécution, par un processus passif de reproduction par répétition de gestes techniques (Lafont, 2002). Dans cette logique, les critères d'évaluation se structurent autour de la manifestation de formes gestuelles spécifiques à l'activité enseignée. L'évaluateur se focalise essentiellement sur la manipulation du ballon en cherchant à déceler les conditions d'exécution de la « bonne technique ». Le circuit d'habiletés techniques (slalom, dribble, passe, tir, ...) constitue le parfait exemple de situations d'apprentissage et d'évaluation résultant de cette conception.



La conception structurale

Cette conception considère le jeu comme une structure irréductible à l'addition d'éléments isolables. Elle valorise l'apprentissage de principes d'action en attaque et en défense, le plus souvent communs à la plupart des sports collectifs, que l'élève acquiert dans des situations de jeu globales par tâtonnements ou auto-adaptation. Les jeux à thème constituent une illustration explicite de cette conception. L'évaluation tente généralement de prendre en compte les aspects finalisés des habiletés techniques et tactiques des joueurs. Les outils d'évaluation peuvent prendre la forme de grilles de niveaux d'habiletés qui hiérarchisent le résultat des actions des joueurs. Dans cette perspective, les unités comportementales retenues sont prioritairement centrées sur la dimension sociomotrice des conduites du joueur (Parlebas, 1999), avec la volonté d'observer les rapports entre le porteur de balle, ses partenaires et ses adversaires (Brau-Antony, 1994). Un exemple de ce type de grille d'évaluation est fourni en annexe 1. Les objets d'évaluation propres à cette conception peuvent également valoriser les aspects collectifs et le groupe par rapport aux comportements individuels. L'observation se focalise alors sur les différentes formes que peut prendre l'organisation collective de l'équipe, comme cela est illustré dans l'annexe 2. Le plus souvent, la note finale attribuée aux élèves est constituée par la moyenne de ces évaluations individuelle (parfois qualifiée d'évaluation de la maîtrise) et collective (parfois qualifiée d'évaluation de la performance).

La conception dialectique

Cette conception appréhende l'activité collective comme un système de prises de décisions propres à chaque joueur mais coordonnées par un but partagé (battre l'équipe adverse) et un « référentiel commun » qui s'élaboré au fil de l'expérience commune des joueurs. Dans cette optique, il est recommandé de constituer des équipes stables pour toute la durée du cycle d'enseignement (Dyson, Griffin & Hastie, 2004; Siedentop, 1994). Les situations d'apprentissage résultant de cette conception consistent en des confrontations pouvant aller du plan collectif total (situation de match) au 1 contre 1 et obligeant l'élève à prendre des informations et faire des choix tactiques dans ces situations qui préservent un rapport d'opposition. Selon cette conception, l'évaluation se déroule dans une situation de référence qui mobilise les aspects essentiels des JSC. Les indicateurs utilisés pour rendre compte des compétences des joueurs dans les domaines offensifs et défensifs sont construits à partir de données observables et mesurables. Ils se traduisent souvent par des « indices numériques » qui valident aussi bien des aspects quantitatifs que qualitatifs (Groupe sports collectifs de l'Académie de Dijon, 1994). Un exemple de grille utilisant ces indicateurs est fourni en annexe 3. Le « *Team Sport Assessment Procedure* » (TSAP) développé par Gréhaigne, Godbout et Bouthier (1997) constitue un autre exemple d'instrument d'évaluation que l'on peut associer à cette conception dialectique. Il est basé sur deux



aspects fondamentaux des JSC : (a) l'entrée en possession du ballon par le joueur et (b) l'usage que ce dernier fait du ballon en sa possession. Deux variables rendent compte du premier aspect : (a) les ballons conquis à l'adversaire, et (b) les ballons reçus d'un partenaire. Quatre variables rendent compte du second aspect : (a) les ballons perdus; (b) les passes neutres, c.à.d. les passes « de routine » qui ne mettent pas de pression sur l'équipe adverse; (c) les passes, c.à.d. les passes qui contribuent à faire avancer le ballon vers le but adverse; et (d) les tirs réussis, c.à.d. les tirs qui se soldent par un but ou par la conservation du ballon par l'équipe en attaque. Des versions simplifiées de cet instrument ont été développées et testées par d'autres auteurs (pour une revue, voir Gréhaigne *et al.*, 2005). Dans cette logique, les critères d'observation sont co-construits avec les élèves qui participent activement à l'observation.

A l'inverse de ces conceptions d'experts qui peuvent être qualifiées d'idéaux-types au sens de Weber (1965), c'est-à-dire des modèles abstraits construits à partir de traits caractéristiques et singuliers, les conceptions des enseignants d'EPS émergeant d'une enquête par questionnaire apparaissent plus floues et composites, mêlant des points de vue qui peuvent paraître contradictoires si on les rapporte aux écrits des experts (Brau-Antony, 2001).

Les deux grandes conceptions (approche technique et approche tactique) émergeant de la littérature anglophone et les trois grandes conceptions (techniciste, structurale et dialectique) issues de la littérature francophone ne constituent évidemment pas les seules références en matière d'enseignement et d'évaluation des JSC. Sans prétendre à l'exhaustivité, on pourrait encore évoquer dans la littérature francophone le modèle de Bouthier (1986) qui distingue (a) la pédagogie des modèles de décisions tactiques (P.M.D.T.) consistant à présenter aux élèves les informations essentielles relatives à l'orientation tactique des actions en jeu avant leur mise en œuvre dans des unités tactiques relativement isolables du jeu, (b) la pédagogie des modèles d'exécution (P.M.E.) reposant sur l'apprentissage par le joueur de solutions efficaces produites par les experts, et (c) la pédagogie des modèles auto-adaptatifs (P.M.A.A.) s'appuyant sur des variations judicieuses d'aménagement du milieu pour faire découvrir les solutions et développer les habiletés. Bien qu'ayant démontré expérimentalement la supériorité de la P.M.D.T. sur les autres stratégies pédagogiques, Bouthier (1986) n'exclut pas l'articulation des trois stratégies durant un cycle d'enseignement, en réponse aux besoins spécifiques des élèves à différents moments du cycle, dans une logique assez comparable à celle qui est à l'œuvre dans l'approche tactique ou TGfU. De même, dans la littérature anglophone, on pourrait également mentionner le courant intitulé « *Sport Education* » (Dyson, Griffin & Hastie, 2004; Siedentop, 1994), qui vise à intégrer dans les cours d'EPS les éléments constitutifs du sport authentique, sources de motivation pour les pratiquants : découpage de l'année scolaire en saisons sportives, appartenance à une même équipe pour toute une saison, compétition formelle, atmosphère festive,



etc. Néanmoins, il nous semble que le versant évaluation de ces derniers modèles a été moins développé, aussi avons-nous choisi, en tant que formateurs d'enseignants (généralistes et/ou d'EPS) dans nos institutions respectives, de retenir la conceptualisation de Brau-Antony (1998; 2001) comme support de formation dans le domaine des JSC, et comme objet de recherche dans le cadre de cette étude.

Ainsi, nous avons voulu confronter les conceptions de nos étudiants en début de formation initiale et professionnelle à ce cadre conceptuel. A l'instar des enseignants d'EPS sondés par Brau-Antony (2001), nos étudiants feront-ils état de conceptions composites, voire incohérentes qu'il s'agirait dans ce cas de modifier ? Le cas échéant, les conceptions déclarées de nos étudiants nous conduiront-elles à rejeter le cadre conceptuel de Brau-Antony (1998; 2001) au profit d'une conceptualisation anglophone de prime abord plus accessible comme support de formation dans le domaine des JSC ? Enfin, certaines variables qui distinguent nos étudiants (filière de formation, formation universitaire antérieure, canton, sexe) exercent-elles une influence sur leurs conceptions à propos de l'enseignement et l'évaluation des JSC ? Nous faisons l'hypothèse que les conceptions des étudiants n'intégreront pas la distinction, parfois subtile il faut bien le reconnaître, entre les conceptions structurale et dialectique, mais feront davantage la part des choses entre ces deux conceptions et la conception techniciste. Nous faisons également l'hypothèse que les étudiants des institutions de formation genevoises, eu égard à la rénovation socioconstructiviste de l'école genevoise opérée en 1994, se distancieront davantage de la conception techniciste – plutôt d'inspiration behavioriste – que leurs homologues de l'institution de formation vaudoise. Enfin, nous faisons l'hypothèse que les étudiants au bénéfice d'une (partie de) formation universitaire antérieure se distancieront davantage de la conception techniciste que leurs homologues débutant une formation universitaire.

Nous nous centrerons exclusivement ici sur les conceptions ayant trait à l'évaluation dans les JSC. Celles-ci portent à la fois sur le « quoi » et le « comment » évaluer. La première dimension renvoie aux contenus enseignés, tandis que la seconde renvoie à l'épreuve et aux outils d'observation (Kraemer, 2002).

Cadrage théorique autour de l'évaluation dans les JSC

En EPS comme dans les autres disciplines scolaires, l'évaluation remplit deux fonctions essentielles : une fonction formative (ou formatrice) au service de l'amélioration de l'apprentissage et une fonction certificative (ou sanctionnante) au service d'une régulation extérieure à l'apprentissage, à visée de certification (tournée vers le passé) ou de sélection (tournée vers l'avenir) (Leclercq, 1999). Brau-Antony (2001) a montré que, quelles que soient leurs conceptions à propos des JSC, les enseignants d'EPS avaient tendance à faire cohabiter les fonctions formatives et



certificatives de l'évaluation. Nous n'avons dès lors pas jugé utile d'évaluer les conceptions de nos étudiants en la matière.

En revanche, il est apparu que les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS étaient fortement imprégnées par leurs conceptions personnelles des différentes activités physiques et sportives – dont les JSC qui nous intéressent ici –, des possibilités d'apprentissage des élèves et des attitudes que ces derniers pouvaient développer en EPS (David, 2003). Les conceptions quant à ce qu'il y a à apprendre dans les JSC (objets d'enseignement) et à comment les élèves apprennent dans ces activités majoritairement enseignées en EPS (behaviorisme, cognitivisme, socio-constructivisme, etc.) sont donc étroitement liées aux conceptions à propos des épreuves et des outils d'évaluation à mettre en place pour satisfaire aux deux fonctions de l'évaluation. C'est ce versant de l'évaluation dans les JSC – qui renvoie aux nombreux travaux présentés dans l'introduction – que nous avons cherché à investiguer dans cette étude. Par ailleurs, les conceptions des individus étant façonnées par leur histoire ainsi que leur environnement culturel, physique et social (Clément, 1994), nous avons exploré plusieurs variables susceptibles d'avoir influencé la construction des conceptions des futurs enseignants à propos de l'évaluation dans les JSC (voir questions de recherche en fin d'introduction). Nous ne mentionnerons dans les résultats que celles dont l'influence s'est révélée significative.

Méthode

Les données sont issues d'une enquête par questionnaire auprès d'étudiants à un stade plus ou moins avancé de leur parcours de formation à l'enseignement primaire (généralistes) ou à l'enseignement de l'EPS (spécialistes).

Participants

Les 151 participants se répartissent entre (a) la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève (FPSE), (b) la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), (c) l'Institut de Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire de Genève (IFMES), et (d) l'Institut des Sciences du Mouvement et de la Médecine du Sport de l'Université de Genève (ISMMS). Le tableau 1 présente la distribution et les cursus de formation respectifs de ces étudiants, ainsi que l'avancement dans leur parcours de formation au moment de l'administration du questionnaire.

Recueil des données

Le questionnaire a été élaboré à partir d'une sélection d'items issus du questionnaire de Brau-Antony (2001). Il était structuré en deux parties :



Tableau 1 : Participants

Institution	Etudiants	Cursus	Avancement dans leur cursus au moment de l'administration du questionnaire
FPSE	63	Formation initiale enseignement primaire	Début de 1ère année, précédée d'une année de tronc commun en sciences de l'éducation
HEP Vaud	44		Début de 1ère année
IFMES	8	Formation professionnelle enseignement EPS	Début de 1ère année, précédée d'une formation initiale complète en EPS
ISMMS	9	Formation initiale enseignement EPS	Début de 1ère année

- une partie introductory visant à recueillir le profil des participants (sexe, plaisir à pratiquer les JSC, pratique des JSC, niveau de pratique des JSC, JSC qu'ils aimeraient le plus/le moins enseigner);
- la partie principale visant à recueillir les conceptions des participants à propos des JSC. Celle-ci comportait 32 items sous forme de propositions fermées à propos desquelles les sujets devaient exprimer leur degré d'accord sur une échelle ordinaire à quatre niveaux (Pas du tout d'accord; Plutôt en désaccord; Plutôt en accord; Tout à fait d'accord). Ces items avaient notamment trait à la conception du jeu, du joueur, de l'équipe, de la nature des savoirs à enseigner et du rôle de l'enseignant. Parmi ceux-ci, huit items, les seuls qui sont traités ici et qui sont présentés en annexe 4, portaient spécifiquement sur les objets et outils de l'évaluation dans les JSC. Trois renvoyaient à la conception techniciste, deux à la conception structurale et trois à la conception dialectique.

Le questionnaire a été administré collectivement aux étudiants en début d'année académique, lors de cours ou séminaires obligatoires donnés dans leurs institutions respectives par les auteurs de cette étude. A l'exception des rares étudiants absents à cette occasion, notre échantillon englobe donc la totalité des étudiants en début de formation dans les quatre institutions considérées.

Il nous paraît utile d'attirer ici l'attention sur les problèmes posés par l'utilisation d'un questionnaire pour évaluer des conceptions, qui sont essentiellement de trois ordres (Astolfi & Develay, 1989, cités par Sall, 2007) : (a) les conceptions sont sous-tendues par des stratégies cognitives face à une situation, et il faut dès lors référer l'explicitation des conceptions à leur contexte de production; (b) lorsqu'un sujet répond à un questionnaire, c'est avant tout à l'expérimentateur qu'il répond, avec tout ce que cela implique en termes d'attentes supposées et de préservation de l'image de soi; et (c) la mise au point d'un dispositif de recueil de conceptions n'est pas un processus neutre et la description des conceptions obtenue intègre



inévitablement les cadres conceptuels de l'expérimentateur. Dans le cas de cette étude, nous devrons être attentifs à la première difficulté (point a) lorsqu'il s'agira d'interpréter les réponses des étudiants. Concernant le deuxième type de difficulté (point b), l'anonymat que nous avons garanti aux répondants peut prémunir contre les stratégies visant à préserver l'image de soi. En revanche, on ne peut exclure que les sujets, informés du contexte de l'étude, se soient spontanément attribué un statut de représentant de leur institution de formation au moment de répondre au questionnaire et que leurs réponses aient été partiellement guidées par les attentes attribuées à leurs formateurs respectifs. Enfin, les difficultés liées à l'interférence des cadres conceptuels de l'expérimentateur dans les conceptions des répondants (point c) ne sont pas à considérer ici, puisque notre objectif consistait précisément à confronter les conceptions de nos étudiants au cadre conceptuel de Brau-Antony (1998; 2001).

Traitements des données

Bien que résultant de la mise en œuvre rigoureuse des démarches classiquement associées à l'enquête par questionnaire (entretiens exploratoires, sollicitation d'experts, pré-tests), le questionnaire de Brau-Antony (2001) n'a pas fait l'objet d'une véritable étude de validation. Nous avons donc entrepris de vérifier à l'aide du test de corrélation de rang de Spearman l'existence de relations entre les huit items retenus, *a priori* attendues entre les items référencés à une même conception et non attendues entre les items référencés à des conceptions distinctes. Les coefficients de corrélation (rho) ainsi obtenus figurent en annexe 4.

Nous avons ensuite traité les réponses au questionnaire selon (a) les conceptions auxquelles elles se réfèrent, et (b) les profils des participants. Pour l'analyse par conceptions, un score moyen a d'abord été calculé pour chaque item, le minimum étant 1 (pas du tout d'accord) et le maximum 4 (tout à fait d'accord). Les items ont ensuite été regroupés par conceptions et le pourcentage du maximum de points possible a été calculé pour chacune.

Pour l'analyse par participants, nous avons appliqué deux procédures qui nous apparaissaient complémentaires. D'une part, nous avons comparé les degrés d'accord des étudiants avec les conceptions techniciste, structurale et dialectique de l'évaluation dans les JSC. Les résultats obtenus dans le cadre de cette première procédure permettent également, par dichotomisation, de distinguer les étudiants adhérant à une, deux, trois ou aucune des conceptions issues du cadre conceptuel de Brau-Antony (1998; 2001) et d'illustrer, le cas échéant, la nature composite de leurs conceptions. D'autre part, nous avons comparé, en tenant compte des variables « filière de formation », « formation universitaire antérieure », « canton » et « sexe » (analyse de variance à plusieurs voies), les scores calculés pour chaque conception (pourcentages du maximum de points possible).



Finalement, il nous paraît utile de préciser que le nombre d'items par conception étant extrêmement réduit, une bonne fiabilité des mesures n'est pas assurée. Il conviendra dès lors de considérer nos analyses comme exploratoires, en se rappelant que ces dernières étaient avant tout destinées à dresser un état des lieux initial de nos « terrains d'enseignement », sans vocation à une généralisation autre qu'analytique de nos résultats (Yin, 2002).

Les analyses statistiques ont été effectuées avec S-PLUS® 7.0 for Windows Enterprise Developer, Insightful Corp.

Résultats

Données relatives aux items

La vérification de l'existence de relations entre les huit items (annexe 4) montre que :

- pour la conception techniciste, les items 11 et 36, centrés sur l'évaluation de gestes techniques, sont bien corrélés entre eux ($p = 0,025$, test de Spearman). L'item 24, relatif à l'évaluation globale en jeu, n'est pas corrélé aux deux items précédents, mais l'est en revanche à l'item 32 (structurale) focalisé sur l'organisation collective de l'équipe ($p = 0,042$) et à l'item 25 (dialectique) centré sur les comportements tactiques des élèves dans le jeu ($p = 0,001$);
- pour la conception structurale, les items 14 (évaluer un niveau individuel en référence à des grilles) et 32 (organisation collective de l'équipe) ne sont pas corrélés entre eux. En revanche, l'item 14 semble nettement corrélé à l'item 31 (dialectique) ciblant les stratégies individuelles au service d'un projet collectif ($p < 0,001$) tandis que l'item 32 est corrélé à l'item 24 (voir conception techniciste ci-dessus);
- pour la conception dialectique enfin, il y a une relation triangulaire de l'item 31 (stratégies individuelles au service d'un projet collectif) avec l'item 21 (actions positives ou négatives dans des situations de jeu) d'une part ($p = 0,005$), et avec l'item 25 (comportements tactiques des élèves dans le jeu) d'autre part ($p = 0,010$). Par ailleurs, ce même item 31 est également corrélé à l'item 14 (voir conception structurale ci-dessus).

Analyse par conceptions

Les scores moyens obtenus par chaque item sont présentés, du plus élevé au plus faible, dans le tableau 2. Les items 31 [*En sports collectifs, il est important d'évaluer des stratégies individuelles (passe et va, jeu de soutien, jeu d'appui,...) au service d'un projet collectif (faire progresser le ballon vers la cible, conserver le ballon,...)*] et 11 [*En sports collectifs, il est important d'observer la maîtrise des gestes de base*] sont les plus plébiscités, à l'inverse des items 36 [*La meilleure façon d'évaluer en sports*



collectifs, c'est d'utiliser un parcours technique individuel] et 14 [En sports collectifs, il est important d'évaluer un niveau d'habileté individuel à l'aide de grilles de niveaux de jeu] qui recueillent le moins d'approbation. Ce classement des items ne rend pas véritablement compte d'une hiérarchie des conceptions auxquels ils se réfèrent respectivement, même si deux items relatifs à la conception dialectique se classent parmi les quatre premiers.

Le premier rang de la conception dialectique est confirmé par le pourcentage du maximum de points possible calculé pour chacune des trois conceptions (tableau 3). Avec 74,8 %, la conception dialectique obtient en effet un score significativement supérieur à ceux respectivement obtenus par les conceptions techniciste (65,6 %) et structurale (63,1 %), très proches l'un de l'autre.

Item	Score moyen	Conception
31	3,2	Dialectique
11	3,0	Techniciste
25	3,0	Dialectique
32	2,9	Structurale
24	2,8	Techniciste
21	2,8	Dialectique
14	2,2	Structurale
36	2,0	Techniciste

Tableau 3 : Score moyen par conception (en pourcentage du maximum de points)

Conception	Score	Intervalle de confiance 95%
(1) Dialectique	74,8	
(2) Techniciste	65,6	
(3) Structurale	63,1	
Différence Dialectique – Techniciste §	9,2	5,9 – 12,4 ***
Différence Dialectique – Structurale §	11,7	8,5 – 14,9 ***
Différence Techniciste- Structurale §	-2,6	-5,8 – 0,7

§ estimation de la différence dérivée d'un modèle d'analyse de variance à quatre voies tenant compte des facteurs conception, niveau de formation, canton, et sexe du répondant.

Le symbole *** indique que l'intervalle de confiance à 95% de la différence exclut la valeur 0.



Tableau 2 : Score moyen par item (sur une échelle de 1 à 4)

Analyse par participants

La figure 2 montre de manière synthétique (si pour un étudiant la moyenne est supérieure strictement à 2,5, on considère qu'il partage la conception⁸) que les conceptions des étudiants à propos de l'évaluation dans les JSC :

- ne sont pures que dans une minorité des cas (n = 36 [29+6+1]);
- se réfèrent le plus souvent à deux (n = 74 [59+12+3]) voire trois (n = 29 [intersection des trois cercles]) des conceptions véhiculées par les experts;

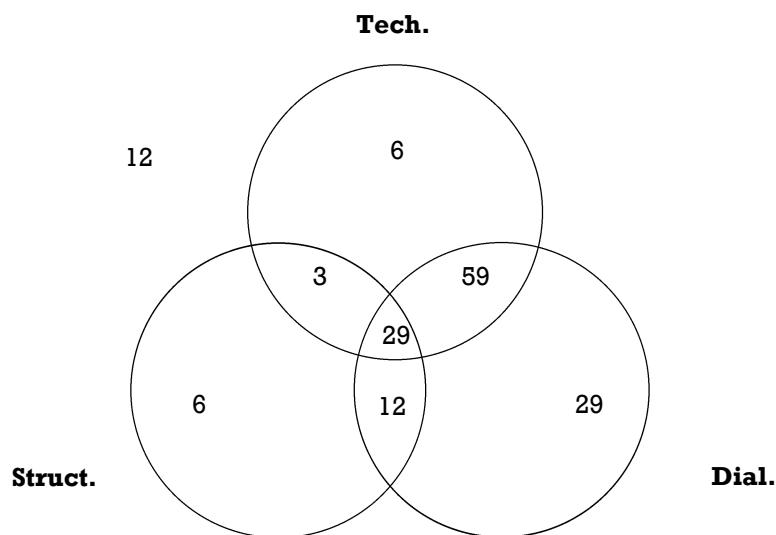


Figure 2 : Conceptions des étudiants

- se distancient rarement totalement de ces dernières (n = 12 [extérieur des trois cercles]).

La comparaison des pourcentages du maximum de points possible calculés pour chaque conception en fonction des variables « formation universitaire antérieure » et « canton » qui différencient les groupes de participants (tableau 4) indique que :

- les étudiants ayant déjà suivi une (partie de) formation universitaire

8. Pour rappel, trois items renvoient à la conception techniciste de l'évaluation, deux à la conception structurale et trois à la conception dialectique. Pour chaque item, l'échelle ordinaire à quatre niveaux a été convertie en score de la façon suivante : Pas du tout d'accord = 1 ; Plutôt en désaccord = 2 ; Plutôt en accord = 3 ; Tout à fait d'accord = 4. Pour chaque item, le score était donc compris entre 1 et 4, avec un seuil d'adhésion à la proposition situé à 2,5. Pour chaque conception, une moyenne a finalement été calculée à partir des scores de chaque item y renvoyant.



antérieure au moment de l'administration du questionnaire se distancient davantage de la conception techniciste de l'évaluation dans les JSC, et dans une moindre mesure de la conception dialectique;

- par rapport à leurs homologues de l'institution de formation vaudoise, les étudiants des institutions de formation genevoises adhèrent davantage aux conceptions structurale et dialectique de l'évaluation dans

	Tech.	IC 95%	Struct.	IC 95%	Dial.	IC 95%
Formation antérieure	63.3		62.7		74.2	
Pas formation antérieure	68.8		63.7		75.6	
Différence [§]	6.5	1,8 – 11,2***	4.1	-0,9 – 9,2	5.0	0,2 – 9,8***
Canton de Genève	64.8		64.00		75.8	
Canton de Vaud	67.2		61.4		72.9	
Différence [§]	1.7	-3,2 – 6,6	5.3s	0,1 – 10,6***	6.1	1,1 – 11***

les JSC, et ce même corrigé par la présence ou non de formation universitaire antérieure.

Tableau 4 : Score moyen par conception (en pourcentage du maximum de points) en fonction de la formation universitaire antérieure et du canton

Discussion et conclusion

En préambule, il est important de souligner que nos données reflètent ce que les futurs enseignants généralistes et d'EPS disent à propos de l'évaluation dans les JSC. Elles ne préjugent pas automatiquement de ce qu'ils feraient s'ils étaient amenés, à ce stade de leur formation, à évaluer les prestations d'élèves dans les JSC. En effet, un décalage entre le dire et le faire peut émerger lorsqu'on confronte ce qui est mis en avant dans les discours des enseignants d'EPS et les choix qui orientent concrètement leur démarche d'enseignement et d'évaluation (Brau-Antony, 1998). Les conceptions apparaissent néanmoins comme un déterminant majeur des actions pédagogiques des enseignants auprès de leurs élèves (Doudin, Pons, Martin & Lafortune, 2004). En outre, elles peuvent être un levier possible dans l'acquisition des connaissances scientifiques (Paccaud, 1994) et c'est à ce titre que nous nous sommes intéressés à celles de nos étudiants.

Les données relatives aux items confirment qu'à l'inverse des conceptions dialectique et techniciste de l'évaluation dans les JSC qui semblent



constituer des construits relativement homogènes et indépendants, la conception structurale n'est pas clairement définie. Les deux items du questionnaire qui s'y réfèrent ne sont pas corrélés entre eux, alors que la dimension individuelle de l'évaluation que l'un des deux évoque (cf. annexe 1) se confond avec cette même dimension dans la conception dialectique, tandis que la dimension collective que l'autre évoque (cf. annexe 2) est associée à l'idée de l'appréciation globale, non instrumentée, du niveau des élèves dans le jeu propre à la conception techniciste. Toutefois, ces données relatives aux items ne valident pas notre hypothèse selon laquelle les étudiants n'intégreraient pas la distinction entre les conceptions structurale et dialectique mais feraient davantage la part des choses entre ces deux conceptions et la conception techniciste. En effet, la confusion ne réside pas à proprement parler entre les conceptions structurale et dialectique, mais plutôt entre les deux dimensions, individuelle et collective, de la conception structurale. De quoi s'interroger sur le bien-fondé de s'appuyer sur la conceptualisation de Brau-Antony (1998; 2001) pour former les futurs enseignants généralistes et d'EPS à enseigner et évaluer les JSC.

Par ailleurs, l'analyse par conceptions montre un seuil très net entre les six premiers items et les deux derniers (voir tableau 2). Le rejet manifeste de la méthode d'évaluation techniciste par excellence que constitue le circuit technique semble indiquer que dans leur ensemble, les étudiants sont conscients des limites d'une « *conception formelle des contenus d'enseignement ne retenant que la forme extérieure des actions, les manifestations gestuelles, et attribuant à cette forme une portée décisive, indépendante du contexte qui l'a produite* » (Marsenach, 1991, p. 22). A noter toutefois que la formulation de l'item, qui débutait par « la meilleure façon d'évaluer en sports collectifs... », a peut-être conduit les répondants à rejeter cette méthode comme étant la méthode suprême alors qu'ils la considéraient potentiellement comme une forme d'évaluation acceptable en combinaison avec d'autres. L'adhésion manifeste des étudiants à l'item 11 témoigne en tout cas de l'importance qu'ils accordent à la maîtrise des gestes de base. En tant que formateurs, ce résultat ne nous semble pas aller à l'encontre de l'approche socioconstructiviste de l'enseignement et de l'évaluation des JSC que nous tentons d'inculquer à nos étudiants⁹, même si cette dernière emprunte bien davantage à la

9. Les chapitres de Falco et Lorca (2006), consacré au football, et Philippon (2006), consacré au basket-ball constituent de bons exemples de l'approche socioconstructiviste appliquée à l'enseignement des JSC. Dans cette approche, la première rencontre de l'élève avec le savoir se passe dans des situations de référence et d'apprentissage qui, parce qu'elles contiennent tous les « ingrédients » du JSC enseigné (« grande boucle »), contribuent à donner du sens et à engager les élèves à construire eux-mêmes leurs compétences, aidés en cela par des indicateurs judicieusement sélectionnés et co-construits avec les élèves. Le détour par des situations d'apprentissage plus décontextualisées (« petite boucle ») est néanmoins prévu lorsque « l'action authentique s'épuise, quand le fonctionnel et le ludique n'offrent plus un registre suffisant à la motivation, quand l'intérêt porté au progrès prend le dessus sur le seul plaisir d'agir » (Ubaldi & Olinger, 2006, p. 32). On le voit, le parallélisme est évident avec l'approche tactique ou TGfU.



conception dialectique qu'à la conception techniciste. A condition qu'elle reflète « *une conception fonctionnelle des contenus d'enseignement définis moins en terme de produits, de savoirs que de processus et d'opérations à réussir par les élèves dans une situation définie* » (Marsenach, 1991, p. 23), l'évaluation des gestes de base offre un potentiel diagnostique qui peut aider l'enseignant à identifier les causes des difficultés éprouvées par des élèves qui, sans cela, seraient simplement jugés incompétents dans la tâche extrêmement complexe que représente le match en JSC (cf. modèle diagnostique de Carette, 2007). Dans ce contexte, on ne parlerait d'ailleurs plus de méthode d'évaluation techniciste, mais bien technique (Lafont, 2002).

Cette analyse par conceptions, dont le détail se révèle plus intéressant que la seule mise en évidence de la suprématie de la conception dialectique sur les deux autres (voir tableau 3), renforce à nos yeux la pertinence de l'approche tactique ou TGfU anglophone comme support de formation à l'enseignement et l'évaluation des JSC. En effet, à l'inverse de la conceptualisation francophone qui a tendance à opposer et radicaliser les positions et à laquelle ne semble pas faire écho la pratique – ou à tout le moins les discours sur la pratique – du terrain (Brau-Antony, 2001), la conceptualisation anglophone nuance les positions et laisse la place à la fois aux dimensions tactique et technique des JSC (Hopper, 2002). L'approche tactique ou TGfU paraît donc plus proche des conceptions majoritairement partagées par nos étudiants, dont l'analyse a montré qu'elles étaient pour la plupart composées de deux, voire trois des conceptions véhiculées par les experts francophones (voir figure 2). Il reste que l'évaluation dans les JSC ne saurait se suffire de principes généraux portant davantage sur l'articulation d'objets d'enseignement que sur leur évaluation, et que l'important travail réalisé par certains experts dans le domaine de l'évaluation des JSC (Gréhaigne, 1995; Gréhaigne *et al.*, 2004; Gréhaigne *et al.*, 2005; Griffin *et al.*, 1997) doit continuer à alimenter la formation des futurs enseignants généralistes et d'EPS.

Enfin, l'analyse par participants met également en évidence l'impact que pourraient avoir eu sur les conceptions de nos étudiants à propos de l'évaluation dans les JSC la rénovation socioconstructiviste de l'école genevoise opérée en 1994 alors que les étudiants genevois étaient encore de jeunes élèves, et la (partie de) formation universitaire déjà suivie au moment de l'administration du questionnaire. En ce qui concerne cette dernière variable, il est toutefois difficile de savoir si leur expérience universitaire antérieure a conduit les étudiants à restructurer leurs conceptions – ce qui sous-entendrait qu'elles étaient davantage technicistes avant leur entrée à l'université, ce qui nécessiterait une étude longitudinale pour être vérifié – ou à mieux évaluer les attentes de leurs formateurs et répondre au questionnaire en conséquence. Dans les deux cas, on peut néanmoins y voir un effet positif de la formation universitaire. En effet, la prise de conscience par les futurs enseignants des attentes



de l'institution scolaire – représentée ici par leurs formateurs respectifs – constitue un pré-requis à la restructuration éventuelle de leurs conceptions antérieures. Cette prise de conscience s'opère généralement lors des premières années suivant l'entrée dans la profession, au travers d'un processus de socialisation secondaire alimenté par le contact quotidien avec les élèves, les collègues et les chefs d'établissement (Van Zanten, Grospiron, Kherroubi & Robert, 2002) et les visites de l'inspection scolaire (Roux-Pérez, 2003). Aussi, on ne peut que se réjouir de la survenue précoce de cette prise de conscience en cours de formation, quand bien même d'aucun ne verrait là qu'un simple biais lié à l'utilisation d'un questionnaire pour évaluer les conceptions initiales des étudiants. Enfin, rappelons que, au vu du nombre extrêmement réduit d'items par conception et de la difficulté manifeste des répondants à identifier clairement les conceptions supposées distinctes voire antagonistes de l'évaluation dans les JSC, une bonne fiabilité des mesures n'est pas assurée. Il convient dès lors de considérer nos analyses comme exploratoires.

En conclusion et avec ces réserves, cette étude a confirmé la nature composite des conceptions des futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les JSC si on compare ces dernières aux conceptions idéales-typiques issues de la littérature francophone. Les conceptions des futurs enseignants ne constituent toutefois pas nécessairement un obstacle à l'acquisition des principes socioconstructivistes de l'enseignement et de l'évaluation des JSC qui constituent les bases de nos enseignements dans nos institutions de formation respectives. Elles semblent même avoir bénéficié de l'exposition des futurs enseignants à des expériences antérieures d'élèves et d'étudiants universitaires favorables. Afin de nous permettre d'être plus efficaces dans notre travail de formateur, il serait intéressant d'étudier la manière avec laquelle les conceptions des futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les JSC se construisent, se restructurent, évoluent au gré des différentes étapes qui jalonnent leurs formations initiale et professionnelle, selon une approche longitudinale dont on connaît malheureusement le coût et la difficulté de mise en œuvre.

Remerciements

Nous souhaitons remercier ici le Dr. Bernard Cerutti, statisticien à la Faculté de Médecine de l'Université de Genève, pour l'aide fournie lors du traitement des données.



Références

Astolfi, J.-P., & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

Bernard, D. (2003). La certification en EPS : équité et arrangements évaluatifs. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique* (pp. 279-306). Paris : Editions Revue EP.S.

Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets des différents modèles didactiques des sports collectifs. In SNEP (Ed.), *E.P.S. contenus et didactique* (pp. 85-89). Paris : SNEP.

Brau-Antony, S. (1994). *L'évaluation en jeux sportifs collectifs: un problème professionnel, un enjeu de formation*. Reims : CRDP.

Brau-Antony, S. (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris XI.

Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs: résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 49-71.

Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. In A. Giordan, Y. Girault & P. Clément (Eds.), *Conceptions et connaissances* (pp. 15-45). Berne : Peter Lang.

Crévoisier, J. (1984). L'évaluation dans les sports collectifs : football. *Revue EPS*, 189, 25-30.

Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D., & Lafourture, L. (2004). Croyances et connaissances : analyse de deux types de rapports au savoir. In L. Lafourture, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Eds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 7-26). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Dyson, B., Griffin, L.L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.

Falco, A., & Lorca, P. (2006). Le football. In J.-L. Ubaldi (Ed.), *L'EPS dans les classes difficiles* (pp. 64-88). Paris : Editions Revue EP.S, dossier n° 64.

Giordan, A., Girault, Y., & Clément, P. (1994). Introduction. In A. Giordan, Y. Girault & P. Clément (Eds.), *Conceptions et connaissances* (pp. 9-14). Berne : Peter Lang.

Gouju, J.-L., & Robin, J.-F. (2004). Le phénomène de « l'œil de maquignon » chez les enseignants d'éducation physique : intérêt d'une approche psychophénoménologique. In G. Carlier & J.-P. Renard (Eds.), *Formation continue. Expertise des formateurs et identité professionnelle des formés* (pp. 129-151). Namur : Editions modulaires européennes.

Gréhaigne, J.-F. (1995). Des exemples de pratiques d'évaluation pour les jeux sportifs collectifs. *Revue de l'Education physique*, 35(3), 125-134.

Gréhaigne, J.-F., Caty, D., & Wallian, N. (2004). Evaluation et rapport de forces en sport collectif. *Mesure et Evaluation en Education*, 27(3), 25-39.

Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-518.

Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Mahut, N. (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension – une revue de question. *STAPS*, 48, 81-93.

Gréhaigne, J.-F., Richard, J.-F., & Griffin, L.L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York: RoutledgeFalmer.

Griffin, L., Mitchell, S., & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Groupe sports collectifs de l'Académie de Dijon (1994). *Didactique des sports collectifs à l'école*. Paris : Editions Revue EP.S, dossier n° 17.

Gueniffey, P. (1998). *Fiches techniques de handball*. Paris : Vigot.



Hopper, T. (2002). Teachning Games for Understanding. The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(7), 44-48.

Kraemer, D. (2002). Analyse et évaluation des contenus d'enseignement. *Revue EPS*, 298, 32-35.

Lafont, L. (2002). Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive. *STAPS*, 59, 57-70.

Leclercq, D. (1999). *Edumétrie et docimologie*. Liège : Université de Liège, STE.

Marsenach, J. (Ed.) (1991). *Education physique et sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.

Paccaud, M. (1994). Utilisation des conceptions d'élèves âgés de 15 à 17 ans sur le cœur et la circulation du sang. In A. Giordan, Y. Girault & P. Clément (Eds.), *Conceptions et connaissances* (pp. 171-183). Berne : Peter Lang.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP-Publications.

Philippon, S. (2006). Le basket-ball. In J.-L. Ubaldi (Ed.), *L'EPS dans les classes difficiles* (pp. 89-115). Paris : Editions Revue EP.S, dossier n° 64.

Roux-Pérez, T. (2003). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *STAPS*, 63, 75-88.

Sall, C.T. (2007). Questionnaire à sélectivité croissante et modèle barycentrique de traitement de données (MBTD) : un cadre méthodologique pour la description des conceptions. *Mesure et Evaluation en Education*, 30(2), 99-122.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education*. Champaign, IL : Human Kinetics.

Turner, A.P., & Martinek, T.J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296.

Ubaldi, J.-L., & Olinger, J.-P. (2006). Des options collectives. In J.-L. Ubaldi (Ed.), *L'EPS dans les classes difficiles* (pp. 24-34). Paris : Editions Revue EP.S, dossier n° 64.

Van Zanten, A., Grospon, M.-F., Kherroubi, M., & Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris: Editions La Dispute.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Yin, R.K. (2002). *Case study research. Design and methods* (3rd edition). Newbury Park, CA: Sage.



Annexe 1

Exemple de grille d'évaluation de la maîtrise au handball (d'après Gueniffey, 1998)

ATTAQUE	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B : Balle	Peu de touche	Utilisation négative	Utilisation mal appropriée	Utilisation neutre	Utilisation plus ou moins positive	Utilisation positive et décisive
T : Tir	Inexistants	A l'arrêt	En mouvement dans de mauvaises conditions	En mouvement plus ou moins positif	Tir spécifique % raté faible dans de bonnes conditions	Positif bonnes conditions
DO : Duel offensif	Refuse le duel	S'oriente vers le but	Fixe le défenseur	Prise d'intervalle (appui, soutien)	Attaque en un-contre-un	Supériorité en un-contre-un
P : Passe	Imprécises et mal-adroites	Vers l'avant	En mouvement	En mouvement sur joueur en mouvement	Latérales dans les deux sens	Vision périphérique et/ou en extension
JSB : Jeu sans ballon	Ne fait rien	Actions inappropriées	S'éloigne du défenseur sans action précise	Se démarque vers le ballon	Déplacement induc-tif	Aide au porteur de balle
D : Dribble	Maladroit 1 main	Par réflexe	De progression	De déplacement	De débordement	Tactique
R : Règlement	Ni geste Ni règles	Connais-sance vague	Connaît les règles	Peut diriger une ren-contre	Bonne connaissance	Utilise le règlement
DEFENSE	D1	D2	D3	D4	D5	D6
DD : Duel défensif	Participa-tion épiso-dique voire inexiste-nante	En retard sur l'action	Protège son but	Avance sur l'attaquant et flotte	Bloque son adversaire et aide	Timing avec interception et contre



Annexe 2

Exemple de grille d'évaluation de la performance au handball (d'après Gueniffey, 1998)

Résultats 4 points	Tous les sports collectifs imposent une compétition sinon c'est un jeu de savoir-faire Gérer un résultat, courir après un score, s'adapter, modifier son jeu
Attaque et montée offensive 6 points	Passe à 10 sans démarquage et peu de progression Passe à 10 avec progression vers l'avant et l'utilisation du dribble Progression en passes courtes dans le secteur central Utilisation de la largeur du terrain (ligne arrière écrasée) Utilisation du autour et du dedans, recherche du sur-nombre, combinaisons collectives Utilisation de la largeur et de la profondeur, appui, soutien, remplacement, combinaisons 2-3 joueurs
Défense et repli défensif 6 points	Pressing maladroit sur tout un demi-terrain Récupération de balle, défense 3-3 ou pressing Défense de zone haute (1-5, 4-2), gêne, interception Défense de zone aplatie avec montée sur le porteur de balle, avec harcèlement Défense mixte, homme à homme avec changement et flottement, protège, presse, dissuade Utilisation tactique et stratégique de toutes les défenses



Annexe 3

Exemple de fiche individuelle d'évaluation en football (d'après Gréhaigne, 1995)

Ce qui est évalué	Critères observés	Rapports	
Participation au jeu	Balles reçues (BR)	BR	BC/BR
Capacités défensives	Balles conquises sur les adversaires (BC)	BC	
Capacités offensives du joueur	Passes réussies avec les partenaires (PR)	PR	PR/BJ
	Tirs (T)	T	T/BJ
	Buts (B)	B	B/T
Volume de jeu	Nombre total de balles jouées (BJ)	BJ = (BR + BC)	
Adaptation au jeu	Nombre de balles perdues (BP)	BJ - (PR + B + T)	

**Annexe 4****Items traités dans l'étude (d'après Brau-Antony, 2001)**

		Techniciste						
Techniciste	11. En sports collectifs, il est important d'observer la maîtrise des gestes de base.	11						
	24. Pour bien évaluer en sports collectifs, l'enseignant apprécie globalement le niveau des élèves dans le jeu.	0,06	24					
	36. La meilleure façon d'évaluer en sports collectifs, c'est d'utiliser un parcours technique individuel.	0,19*	-0,08	36	Structurale			
Structurale	14. En sports collectifs, il est important d'évaluer un niveau d'habileté individuel à l'aide de grilles de niveaux de jeu.	0,15	-0,02	0,09	14			
	32. Ce qui est le plus pertinent pour un enseignant lorsqu'il observe des joueurs, c'est de centrer son analyse sur l'organisation collective de l'équipe.	-0,15	0,17*	-0,01	-0,13	32	Dialectique	
Dialectique	21. En sports collectifs, il est important d'évaluer des actions positives (passes décisives, interceptions...) ou négatives (pertes de balle) dans des situations de jeu.	0,10	-0,13	0,04	0,06	-0,13	21	
	25. Il faut partir de l'observation des comportements tactiques des élèves dans le jeu pour transformer efficacement leur activité.	0,03	0,27**	0,14	0,15	0,08	-0,00	25
	31. En sports collectifs, il est important d'évaluer des stratégies individuelles (passer et va, jeu de soutien, jeu d'appui...) au service d'un projet collectif d'équipe (faire progresser le ballon vers la cible, conserver le ballon,...)	0,13	0,12	0,00	0,30***	-0,13	0,23**	0,21**
								31

* 0,01 < p < 0,05; ** 0,001 < p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

