

IUFM DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER

Centre de Montpellier

Mémoire professionnel d'éducation physique et sportive (PLC2)

*Approche de l'évaluation certificative en sport collectifs
Proposition de deux outils : l'exemple
du football et du rugby*

Sous la direction de P.MANCUSO

Assesseur : J.DUGAL

Présenté par Frédéric GONZALEZ

Année 2004

RESUME DU MEMOIRE PROFESSIONNEL

Ayant été confronté au problème d'évaluer en sport collectif, il m'a paru intéressant d'analyser cet acte de l'enseignement dans ce groupe d'activités. Ceci afin de construire un outil d'évaluation en football et en rugby qui soit le plus fonctionnel possible . Ensuite nous discuterons de nos propositions.

Mots clés :

Evaluation certificative, collège, sport collectif, outil évaluatif.

SUMMARY OF THIS PROFESSIONAL MEMORY

As I had to face the problem raised by the evaluation of every pupil in collective sports, I found it interesting to analyse this particular part of the teaching act in this kind of activities. I wanted to find a means of testing the pupil's work at football and rugby, that would be functional as possible. Then we will talk about our propositions.

Mots clés :

Certificate evaluation, college, collective sports, ?

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire, et particulièrement Monsieur P.Mancuso, mon tuteur de mémoire, pour les conseils qu'il a su m'apporter.

Je remercie aussi Monsieur P.Amigues, mon garant de stage, pour ses connaissances et son expérience qu'il a su me faire partager, tout au long de cette année.

Je souhaite remercier l'équipe EPS du collège de la Voie domitienne pour leur intérêt à ce travail et leur soutien, sans oublier tous les élèves de la classe de 4[°]4 sans qui ce mémoire n'aurait pu être réalisé.

Sommaire

1. Introduction	2
2. Cadre théorique	3
2.1. Le concept d'évaluation.....	3
2.1.1. Définition.....	3
2.1.2. Un concept polymorphe.....	4
2.2. Pourquoi évaluer ?.....	5
2.3. Comment évaluer ?.....	5
2.3.1. Textes institutionnels.....	5
2.3.2. Propositions professionnelles.....	6
3. Expérimentation	9
3.1. Présentation du contexte d'intervention.....	9
3.2. Cycles football et rugby.....	10
3.3 Détermination des critères d'évaluation choisis.....	11
3.3.1. Présentation de l'outil d'évaluation proposé en football.....	13
3.3.2. Présentation de l'outil d'évaluation proposé en rugby.....	15
3.3.3. L'évaluation, des connaissances pratiques et capacité à s'investir et à progresser, communes aux deux activités.....	17
4. Résultats	18
4.1. Présentation des résultats de l'évaluation en football.....	18
4.2. Présentation des résultats de l'évaluation en rugby.. ..	19
5. Discussion	20
5.1. Analyse des résultats.....	20
5.2. Analyse critique des outils d'évaluation.....	21
5.3. Conclusion et perspectives.....	23

6. Bibliographie.....	24
-----------------------	----

7. Annexes.....	25
-----------------	----

1. Introduction

Si l'on en croit Postman dans « Enseigner c'est résister » (1981), « *l'évaluation est un élément inévitable, nécessaire et naturel dans toute communication humaine* ». Cette première approche de l'évaluation, à l'échelle de la société, suffit à comprendre le caractère prégnant de celle-ci dans les relations que l'être humain tisse avec le monde qui l'entoure.

Ce concept, dès lors, se retrouve nécessairement dans le système éducatif. En effet, Hébrard en 1986 dans l'ouvrage « Education physique et sportive : réflexions et perspectives » affirme « *qu' Il n'y a pas d'enseignement sans évaluation* ». L'acte qui consiste à évaluer est donc au cœur du processus d'enseignement.

C'est pourquoi, cette année lorsque nous avons abordé les sports collectifs, l'évaluation sommative à attirer fortement notre attention. D'aucuns rétorqueraient qu'il n'y a là rien de surprenant ! En effet, de manière générale, « *évaluer fait problème. La pratique en est difficile, complexe.* » (D.Hameline, 1982). L'acte qui consiste à évaluer a nourri et nourrit encore (dans une certaine mesure) de nombreux débats au sein de l'éducation physique et sportive (E.P.S.). Sans la prétention d'apporter une pierre à l'édifice, notre volonté de disserter sur l'évaluation en sport collectif est en réalité le souci de rendre notre enseignement le plus cohérent possible. Mais qu'entendons-nous par évaluer ?

Au sens étymologique du terme, évaluer, c'est extraire la valeur. Dans le sens courant l'évaluation désigne donc l'émission d'un jugement, l'attribution d'une valeur, d'une signification. Evaluer n'est donc pas nécessairement noter. Le jugement et la décision peuvent servir à autre chose, notamment renseigner l'élève sur son activité, et/ou le professeur sur la pertinence de son enseignement. Evaluer n'est pas non plus nécessairement mesurer : la valeur d'un objet d'art ne se mesure pas. En effet, on ne mesure pas une prestation en danse. Avant d'aller plus en détail sur ce concept d'évaluation, que nous ferons, dans notre partie théorique, nous voulons, tout d'abord, exposer nos préoccupations. Puisque selon les textes officiels, « *une activité est susceptible d'être l'objet d'une évaluation en fin de période d'apprentissage...* » (Programme d'E.P.S. des classes de sixième des collèges, Arrêté du 18 juin 1996, B.O. n°29), comment évaluer nos élèves en sports collectifs ?

En effet, vu qu'il n'y a pas de réel référent commun, quelle démarche faut-il prendre en compte ? Vaut-il mieux privilégier le volume de jeu, c'est-à-dire, l'élève qui joue un rôle prépondérant au sein de son équipe, ou l'efficacité, à savoir l'élève qui peut-être ne touche pas beaucoup de ballon dans un match mais qui permet à son équipe de remporter la victoire ? De la même façon, doit-on rechercher dans l'évaluation, la quantité ou la qualité d'un comportement visé ?

D'autre part l'EPS entretient une contradiction majeure avec l'essence du sport collectif :

la note est individuelle alors que la victoire est collective. Comment peut-on évaluer la performance individuelle d'un élève dans un contexte d'actions visant un succès collectif, et de surcroît, juger sa maîtrise d'exécution alors que chacune de ses actions est dépendante des actions de ses partenaires et de ses adversaires.?

Comment essayer d'être le plus objectif possible malgré des conditions temporelles difficiles ? En effet évaluer 27 élèves lors de la dernière leçon, en essayant d'atteindre un maximum d'objectivité est une mission difficile.

Toutes ces questions, nous ont amené au cours de cette année, à construire deux outils d'évaluation, qui soit le plus fonctionnel possible, afin d'évaluer les élèves de la classe de quatrième du collège de la Voie Domitienne (Le Crès). Nous exposerons, dans ce mémoire, notre comparaison entre ces deux outils utilisés pour l'un en football et pour l'autre en rugby .

Au préalable, dans une première partie théorique, nous ferons état de nos recherches sur le concept d'évaluation et sur les propositions institutionnelles, professionnelles pour évaluer les élèves en sports collectifs. Ensuite, dans notre partie expérimentation, nous présenterons, les outils permettant d'évaluer le football et le rugby avec une classe de quatrième. Enfin dans un dernier temps, nous comparerons et discuterons des limites de ces outils et des perspectives envisagées pour les prochains cycles en sports collectifs.

2. Cadre théorique

2.1. Le concept d'évaluation

2.1.1. Définition :

Selon Noizet et Caverni (1978) « dans son acception la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un évènement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères quels que soient par ailleurs ces critères et l'objet du jugement. »

D'après Macario (1982), « l'acte d'évaluation est un acte de portée générale et puisque la mesure et l'observation représentent essentiellement des moyens de description de la réalité, elles constituent le support instrumental de l'évaluation et correspondent à la phase de recueil des données, effectuée à l'aide d'instruments appropriés et selon des critères implicitement ou explicitement retenus. A ce titre, les instruments utilisés doivent tendre vers le respect d'exigence méthodologique parmi lesquels la validité, la fidélité et l'objectivité sont le plus souvent mentionnées ». Cette définition met l'accent sur les instruments utilisés pour évaluer qui doivent respecter un certain nombre d'exigences.

La validité assure « *que l'objet fixé et lui seul est bien l'objet mesuré* » (G de Landsheree 1978). C'est-à-dire que les échantillons comportementaux sur lesquels portent la mesure ou l'observation sont suffisamment définis et contrôlés, qu'il n'y aura pas d'éléments d'interférence avec ce que l'on cherche à mesurer ou à observer.

La fidélité implique « *que les mesures répétées d'un objet, réalisées dans les mêmes conditions avec un même instrument doivent fournir les mêmes résultats* » (G de Landsheree 1978).

L'objectivité permet d'affirmer que les résultats sont tout à fait indépendants de la personnalité ou des jugements de valeur de l'opérateur. Si toutes ces étapes sont respectées, le jugement de valeur qui est inhérent à l'évaluation se fonde alors sur des bases non contestables.

Mais l'évaluation ne revêt-elle qu'une seule forme ?

2.1.2. Un concept polymorphe

Il existe plusieurs sortes d'évaluations, utilisées à divers moments et pour des finalités différentes. Nous pouvons en distinguer 3 types à savoir :

L'évaluation diagnostic :

Ce type d'évaluation est primordial avant tout acte d'apprentissage. Elle «*intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage* » (Noizet et Caverni, 1978). Il s'agit donc de déterminer les capacités que possède l'élève afin de définir, d'adapter les apprentissages aux élèves.

L'évaluation formative :

Elle intervient «*en cours d'apprentissage* » (Noizet et Caverni, 1978). Elle a pour but de vérifier si l'objectif visé est atteint. Ce concept béhavioriste est étroitement lié à la pédagogie dite par objectifs. La progression de l'élève vers un objectif final est donc rythmée par une série d'évaluation d'objectifs sous-jacents et hiérarchisés entre eux. L'évaluation formative sert donc à renseigner l'élève sur son niveau d'apprentissage. De la même manière, l'enseignant est indiqué sur les effets de son enseignement : on parle alors d'évaluation formatrice.

L'évaluation sommative :

Elle se «*situe à la fin de l'action et conduit à situer la performance des élèves par rapport à des normes déterminées sur un groupe de référence* » (Léon et Al, 1977). En opposition avec l'évaluation diagnostic, l'évaluation sommative constitue l'autre extrémité du cycle d'apprentissage. Cette dernière peut aussi déboucher sur un diplôme institutionnel : on parle alors d'évaluation certificative.

L'évaluation sommative peut à son tour revêtir des formes différentes :

-L'évaluation est dite «*normative* » lorsqu'elle s'effectue à l'aide de mesures et de barèmes, et aboutit à un classement. C'est le cas notamment de l'athlétisme, ou encore de la natation.

-L'évaluation est dite «*critériée* » lorsqu'elle s'effectue, non pas sur la base de mesure, mais à partir de critères explicites. Cette évaluation fait référence à l'évaluation qualitative, qui permet d'évaluer un élève indépendamment des autres élèves de la classe.

La cohérence dans un processus d'apprentissage implique l'utilisation de ces trois types d'évaluations qui sont le plus souvent complémentaires. Mais c'est exclusivement sur l'évaluation sommative ou plutôt certificative que nous centrerons notre objet d'étude.

2.2. Pourquoi évaluer ?

Pour J-J. Sarthou (1997), « *l'évaluation est une notion indissociable de celles d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de situer l'élève, de lui proposer des contenus adaptés, de suivre ses progrès et de respecter ses rythmes et modalités d'acquisitions. Quant à l'élève, l'évaluation doit lui fournir un maximum d'informations sur ses réalisations motrices* ».

Dans la même optique, Noizet et Caverni (1978) montrent que l'évaluation a deux objectifs . Un objectif social qui vise la hiérarchisation de l'objet évalué par rapport à une norme ; et un objectif pédagogique qui doit renseigner l'évalué et l'évaluateur. En effet, cette dimension pédagogique est soulignée par Pineau (1990) : « *l'évaluation est aussi indispensable au maître qu'à l'élève* ». Il s'agit de renseigner le maître et l'élève sur les effets de l'enseignement afin de réguler les apprentissages.

L'évaluation est donc un outil à la fois pour l'élève, lui permettant de mesurer ses progrès, de mieux se connaître, mais aussi pour le professeur afin qu'il adapte son enseignement.

Mais au-delà de son utilité scolaire, le concept d'évaluation est avant tout une demande institutionnelle. Evaluer fait partie intégrante de la mission du professeur. En effet dans la circulaire du 23/05/1997 (Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel) il est écrit : « *l'enseignant conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs poursuivis. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés* ». Evaluer fait donc partie intégrante de notre mission d'enseignant. Dès lors se pose la question du comment évaluer ?

2.3. Comment évaluer ?

2.3.1. Textes institutionnels

L'institution n'explicite pas pour toutes les activités la procédure à mettre en oeuvre pour évaluer les élèves. Au collège, les programmes font seulement référence aux « *activités mesurées et chronométrées* » (athlétisme, natation, gymnastique) ou l'on doit se référer aux barèmes nationaux. Rien en revanche n'est précisé pour les activités de sports collectifs. Ce manque de directive met la profession en difficile cohérence. Néanmoins cette tendance tend à s'atténuer avec les derniers textes officiels concernant l'évaluation au baccalauréat. En effet, la circulaire du 31/08/2002 « *Evaluation de l'éducation physique et sportive aux baccalauréats de l'enseignement général et technologique* » précise les procédures à utiliser en sport collectif. Un bon nombre d'activités sont détaillées en fiches qui répertorient les niveaux à atteindre. La démarche, ici, est de traduire les compétences visées en indicateurs du degré d'acquisition de celles-ci. Ainsi, en football, le porteur de balle capable d'alterner jeu court et jeu long,, d'utiliser différentes

directions de passes ou encore de conduire la balle avec sûreté, d'éliminer des adversaires en dribble, et de tirer sous des angles variés, à des distances variées est attribué du niveau 2. Ce niveau 2 correspond à: « *Rechercher le gain d'une rencontre de foot par la mise en œuvre de choix tactiques collectifs fondés sur la vitesse d'exécution, l'utilisation de l'espace lointain et aérien et impliquant au moins deux partenaires. La défense réduit son espace de jeu. Les élèves utilisent de façon optimale leurs ressources au regard des modalités d'action efficace* ». Cependant, la notion de vitesse d'exécution, de transmission du ballon reste une donnée implicite, difficile à évaluer.

Ne peut-on pas, dès lors, classer un élève dans le niveau 2 alors que dans une autre classe où la vitesse de jeu est nettement supérieure, on le situerait dans le niveau 1 ? Quelle cohérence sur un plan national ?

Quoi qu'il en soit, notre intervention ayant lieu au collège, sur une classe de quatrième, nous devons nous référer à la note de service du 19/10/1987 : « Recommandations pédagogiques concernant l'évaluation des résultats scolaires en EPS au titre du Brevet », puisque la note compte pour le brevet des collèges. Ce texte détermine, la répartition des points à attribuer lors de l'évaluation. En effet, la note se divise en trois catégories attribuées d'un tiers de la note pour chacune :

- la performance qui renvoie au résultat de son action
- la maîtrise d'exécution qui renvoie à la qualité de la pratique et à la stabilité des acquisitions.
- les connaissances pratiques et la capacité d'investissement et de progression.

L'institution, en collège, laisse donc une certaine liberté quant au choix de la démarche et des critères utilisés pour évaluer en sport collectif. Il nous a paru intéressant de construire un outil d'évaluation pour ces sports collectifs. Nous centrerons exclusivement notre mémoire sur les deux premiers items de l'évaluation à savoir la performance et la maîtrise d'exécution.. En effet, la difficulté est pour moi, d'opérationnaliser un outil permettant d'évaluer les conduites motrices des élèves.

Qu'en est-il des propositions de la profession ? En effet, il paraît indispensable d'en connaître les principales afin d'aboutir à une proposition personnelle.

2.3.2. Propositions professionnelles

Depuis plusieurs années, de nombreuses propositions ont été faites pour évaluer en sports collectifs et dépasser toute approche globale et subjective.

Nous allons présenter succinctement ce qui existe aujourd'hui en matière d'évaluation des sports collectifs, à l'aide d'exemples précis d'enseignants d'EPS pour analyser ensuite ces différentes approches, et proposer personnellement une procédure d'évaluation en sports collectifs.

Une approche quantitative

Certains enseignants proposent une démarche de type statistique pour évaluer les élèves. Dans cette voie, JF.Gréhaigne et J. Roche (revue EPS n°240, 1993) mettent en avant un outil d'évaluation appelé monogramme. C'est un graphique qui met en relation l'indice d'efficacité (déterminé par le nombre de balles conquises et le nombre de balles d'attaques, divisés par le nombre de balles perdues) et le volume de jeu (nombres d'entrée en possession du ballon). L'avantage de cet outil est que les données observables sont simples, et assez précises pour ne pas rendre l'acte d'observation difficile

Cependant cette technique présente quelques limites :

- R Thomas et J Vives (1994) indiquent que déterminer la performance à partir du volume de jeu occulte le jeu sans ballon, la création de déséquilibres et la prise de risque qui sont des facteurs importants du niveau de performance.
- O.Cavailles (1994) remet en cause la crédibilité statistique du nomogramme. Il démontre, dans son mémoire professionnel, que deux évaluateurs peuvent présenter simultanément une différence d'environ dix points au niveau de la note d'un même joueur. Cela relativise le caractère irréprochable de cette dimension cartésienne.

Une approche qualitative

De nombreux travaux privilégient la qualité du comportement recherché et non sa quantité. Taiana, dans « football et situations de défis » (Revue EPS n° 244, 1993) dresse l'inventaire des comportements à mettre en oeuvre en football sur la conservation du ballon, le jeu mouvement, la création d'espaces libres... dans des situations à effectif réduit

Là encore cette méthode soulève quelques limites .Ce type d'approche pose le problème de la fréquence et donc de savoir effectivement si l'élève a appris ou non. Comment classer un élève partenaire du porteur de balle qui ne se démarque correctement qu'une fois sur deux ? Le principe de démarquage peut-il être considéré comme acquis ?

D'autre part pour J-Y. Laroche et I. Pion (1995), les grilles comportementales ne sont pas fiables dans la mesure où implicitement les élèves sont répartis autour de la moyenne, sans utiliser les extrémités de la grille de notation.

Une approche qualitative et quantitative

C.Deleris et P.Vigarios (1995) pensent qu'il suffit en fait de ne pas tomber dans les extrêmes de chacun de ces deux types d'évaluation. Le problème de l'évaluation est selon eux l'oscillation des enseignants « du "maquignonnage" à l'hypersophistication d'une grille multifactorielle à traitement assisté par ordinateur ».

La complémentarité de ces deux précédentes approches est mise en avant par B.Bordes et P.Salmeron (revue E.P.S n°251., 1995 « Evaluation des capacités motrices »). Ils trouvent nécessaire d'évaluer à la fois le domaine de l'efficacité des actions motrices du joueur (au sens du produit des actions) et le domaine de l'habileté motrice générale du joueur (au sens des

procédures de l'action et des savoirs utilisés). Ils évaluent donc l'efficacité du joueur en prenant en compte le volume de jeu (entrées en possession du ballon) et la qualité du jeu (actions qui font évoluer favorablement ou pas le rapport de force). L'observateur n'a pas ici à juger des intentions du joueur observé, mais des résultats de l'action concrètement effectuée. Un nomogramme permet alors d'apporter une note de performance à l'élève. La note finale s'obtient par la mise en relation de la note d'efficacité et de celle d'habileté (grille critériée en niveau d'habileté).

Une approche individuelle et/ou collective

Selon C.Deleris et P.Vigarios (1995), en sports collectifs la performance est « *le résultat de l'action selon deux axes, la performance collective et la performance individuelle* ». Les auteurs proposent d'évaluer la maîtrise de l'exécution à partir du volume d'action réalisé par l'élève en faisant la différence entre les actions positives et les actions négatives. La note de performance se compose pour 2/3 d'une note individuelle et pour 1/3 d'une note collective. La performance individuelle rend compte de la meilleure réalisation possible d'une conduite motrice dans des conditions de réalisation identiques selon les différents rôles sociaux moteurs repérés. La performance collective s'établit à partir du calcul du taux de récupération dans le domaine défensif et du taux d'atteinte de la zone de marque sur le plan offensif. Les zones de performance sont obtenues à partir de nomogrammes..

P.Bordes et P.Salmeron prennent eux aussi en compte ces deux éléments dans l'évaluation. En effet, ils pensent que « *la problématique de l'évaluation de l'action motrice du joueur de sports collectifs impose que l'appréciation puisse révéler les aspects spécifiques du sport collectif utilisé dans ce qu'il contient de collectif et d'individuel* ». D'où le nomogramme pour apporter une appréciation par rapport aux données quantifiables des résultats du joueur dans le collectif, et les niveaux d'habileté pour donner une appréciation des procédures d'action individuelles de l'élève

Pour J-F.Gréhaigne et J. Roche (1993), il s'agit d'une des problématiques de l'évaluation en sports collectifs. Le problème posé par l'évaluation individuelle est précisément qu'elle s'inscrit dans un sport collectif : on cherche à évaluer un seul élément dans un système plus complexe. Or, il y a forcément interdépendance des membres d'une même équipe. Pour eux, l'évaluation est donc essentiellement collective étant donné qu'un même élève, mais dans une équipe différente, ne montrerait pas la même prestation.

Taiana, quant à lui, utilise une évaluation critériée étant donné que l'élève est évalué en fonction des comportements acquis ou non à l'issue d'une séquence d'apprentissage. On est donc face à une évaluation plus individuelle.

La synthèse des différents modèles envisagés nous amène à préciser qu'une évaluation quantitative se centre sur l'individu mais prend en compte l'aspect collectif. L'évaluation qualitative permet, du fait qu'elle prend en compte non pas le résultat des actions, mais les intentions du joueur et les procédures mises en oeuvre pour obtenir un résultat, d'apprécier davantage les compétences individuelles de l'élève dans l'activité choisie.

Donc l'important à présent est de définir ce que l'on cherche à évaluer.

3. Expérimentation

3.1. Présentation du contexte d'intervention

Etablissement :

Mon stage en responsabilité s'est déroulé au collège du Crès. Cet établissement, proche de Montpellier, accueille des élèves provenant pour la plupart de milieu socioculturel favorable. Les résultats scolaires sont bons comme en témoignent les notes obtenues au brevet des collèges ou encore l'orientation en seconde générale pour une grande majorité des élèves.

Caractéristique de la classe de 4[°]4 :

La classe de 4[°]4 est composée de 24 élèves, 12 garçons et 12 filles. C'est une classe agréable, il y a peu de problème de discipline. Cependant, même s'il n'y a pas de conflit majeur au sein de cette classe, les élèves ne s'entendent pas réellement. On observe un certain clivage entre les filles et les garçons.

En E.P.S., les élèves sont relativement attentifs et intéressés. Le niveau est assez hétérogène notamment entre un groupe de garçon et le reste de la classe. Les notions de concurrence et de compétition sont assez exacerbées du côté des garçons. On observe souvent un cloisonnement entre différents groupes affinitaires.

Programmation

Je n'ai pas eu mon mot à dire pour la programmation des activités physiques et sportives de mes classes. Je ne dis pas cela par mécontentement, mais plutôt par le fait que cela a surtout orienté mon mémoire professionnel. En effet sur six des activités programmées, pour cette classe de quatrième, trois appartiennent au groupement sport collectif. J'ai donc trouvé intéressant de me plonger plus profondément sur l'évaluation en sport collectif. En effet, cette année comptant pour l'obtention du brevet des collèges, il m'a paru opportun de rendre mon évaluation cohérente et la plus objective possible.

Comment dès lors ai-je organisé mes cycles ?

3.2. Cycles football et rugby

Les cycles football et rugby se sont déroulés respectivement au 1^{er} et au 2nd trimestre avec la classe de 4[°]4.

Définition

Le football et le rugby sont des activités d'affrontement, médiées par un engin, dans des espaces interpénétrés qui opposent deux collectifs aux intérêts antagonistes. Chaque équipe tente de marquer plus de points que l'adversaire en cherchant à faire basculer le rapport de force en sa faveur.

Objectifs

Lors de ces cycles, les élèves doivent être capable de s'inscrire dans un jeu rapide et/ou de contre-attaque.

En football, il sera dès lors important de jouer vers l'avant (jeu direct), la maîtrise technique étant travaillé en continue sur tout le cycle.

Le rugby est un jeu de conquête de territoire. La course et le transport de la balle ne posent pas de problème particulier pour l'élève. L'affrontement corporel, en revanche, génère souvent des réactions émotionnelles (fuite ou agressivité non contrôlée) qui perturbe le jeu. C'est pourtant à partir de cette notion (rechercher l'affrontement ou l'éviter) que vont se construire les solutions permettant à l'équipe d'atteindre l'espace de marque.

En rugby, on valorisera donc le jeu groupé pour progresser rapidement vers l'avant

Compétences visées

Spécifiques

- Occuper les rôles nécessaires à la continuité e à la discontinuité du jeu :

en attaque : . porteur de balle (et toutes les incidences affectives que cela engendre en rugby)

. partenaire du porteur de balle (appui en football, soutien)

en défense : . intercepteur, gêne, plaqueur

- Mettre en œuvre des actions individuelles et collectives adaptées aux réactions de l'adversaire :

. exploiter à bon escient le jeu direct ou indirect. (jeu groupe/ jeu déployé en rugby)

. identifier dans l'action et exploiter les indices permettant la poursuite du jeu rapide. (positionnement de la défense et des partenaires)

. se repérer et se situer pour agir en fonction de la cible, des partenaires et des adversaires.

- Maîtriser les solutions pour :

. agir sur le déplacement de la balle (football)

. pouvoir atteindre la cible (fixer – progresser ; fixer – passer)

générales

- comprendre et mettre en œuvre les conditions pour agir en sécurité (règles collectives et individuelles en rugby).
- accepter différents rôles et responsabilités au sein d'un groupe (arbitre)
- élaborer en commun des stratégies d'actions collectives et des procédures d'entraide dans les apprentissages.

Organisation

Que se soit pour le football et le rugby, une attention particulière a été portée au niveau de la stabilisation du contexte matériel et humain. En effet, nous pensons qu'il est primordial de donner le temps aux élèves d'enregistrer les points forts et faibles des adversaires et des partenaires (O. Jalabert, 1998). Sur une partie, de séance, nous avons limité donc la variabilité en conservant les mêmes équipes, la même aire de jeu, ...pour favoriser les apprentissages.

La constitution des équipes a pris en compte la gestion du couple vitesse-précision (O. Jalabert, 1998). L'équilibre du rapport de force inter-collectif semble indispensable pour donner la possibilité à toutes les équipes de remporter la victoire. En revanche, pour des raisons de faisabilité (la classe est hétérogène), on a privilégié des équipes hétérogènes en leur sein.

La situation de référence proposée aux élèves conserve les grandes phases de jeu communes à tous les sports collectifs (Téodoresco, 1965).

En football :

- 6 contre 6 (dont un gardien de but).
- Terrain 40m/50m
- Règlement adapté : pas de hors-jeu, touche au pied (lever incertitude spatiale)

En rugby :

- 6 contre 6 (dont un gardien de but).
- Terrain 20m/40m
- Règlement adapté : pas de jeu au pied (sécurité), pas de touche ni de mêlée.

3.3. Détermination des critères d'évaluation choisis

Comme on a pu le voir, dans la partie théorique, pour évaluer en sport collectif, on a le choix entre deux types de critères : des critères quantitatifs, qui constituent un relevé d'informations prédéterminé à l'avance en fonction de ce que l'on cherche à observer, et des critères qualitatifs, qui représentent un jugement sur différents aspects du niveau de l'élève. Nous avons délibérément fait le choix de nous orienter à la fois vers des critères quantitatifs et qualitatifs pour l'évaluation en football et des critères uniquement qualitatifs pour l'évaluation en rugby. Pourquoi un tel choix ?

Le cycle football s'étant déroulé au 1^{er} trimestre, nous avons perçu rapidement les dysfonctionnements de l'outil préalablement choisi. Il nous a paru, dès lors, très important de modifier cet outil pour l'évaluation en rugby. Aussi, après avoir réalisé ces deux cycles d'enseignement nous avons pris la décision de comparer ces deux outils évaluatifs et d'émettre nos critiques quant à nos procédés d'évaluation.

Quelles sont les contraintes dont nous avons dû tenir compte pour le choix de nos outils évaluatifs?

Respecter les contraintes institutionnelles

Les propositions qui suivent tentent de respecter la note de service du 19-10-87 ; c'est-à-dire les recommandations pédagogiques concernant l'évaluation des résultats scolaires en E.P.S. au titre du brevet. Ainsi, cette proposition d'évaluation se composera de trois parties distinctes :

. la Performance,

. la maîtrise de l'exécution,

. les connaissances pratiques et capacité d'investissement et de progression.

Les deux premières parties correspondent aux conduites motrices développées au cours des apprentissages : cela représente les deux tiers de la note. La dernière partie de l'évaluation désigne le tiers manquant de la note

Tenir compte des aspects collectifs et individuels dans la note

Une caractéristique principale de ces outils d'évaluation en sports collectifs est la conjugaison de la dimension individuelle et de la dimension collective. En effet, pour essayer d'endiguer un des paradoxes précédemment évoqués (la note est individuelle alors que la victoire est collective), il paraît pertinent d'unir les aspects individuels et collectifs. Cette combinaison, effectuée dans la partie performance, peut paraître simpliste, mais elle permet de considérer le match comme un système d'interactions dynamiques entre les différents éléments.

Rendre l'évaluation la plus objective possible

Lors de la construction de ces outils, nous avons cherché à lever le plus de subjectivité possible. Le choix du monogramme nous a semblé judicieux puisqu'il permet d'éviter l'appréciation d'un comportement. L'aspect quantitatif donne à l'évaluation un caractère objectif car la note découle d'un calcul mathématique. Les informations prélevées par les observateurs proviennent directement de l'action ; et non de l'avis de l'enseignant. Les élèves comprennent alors que leurs notes ne résultent pas exclusivement de l'opinion favorable ou défavorable qu'éprouve l'enseignant. La deuxième précaution est de permettre à toutes les équipes de pouvoir gagner ses matchs. La constitution d'équipes homogènes entre elles permet, dès lors, d'établir des confrontations équitables.

Evaluer uniquement ce qui a été appris

Comme l'a souligné, C.Pineau, « On ne peut évaluer que ce que l'on a au préalable enseigné ». Il s'agit donc de faire attention à ce que les critères retenus pour l'évaluation soient bien en correspondance avec ce qui a été enseigné tout au long du cycle.

3.3.1. Présentation de l'outil d'évaluation proposé en football:

La démarche utilisée en football cherche à profiter au mieux de la complémentarité des approches quantitative et qualitative de l'évaluation. En s'inspirant des travaux de B.Bordes et P.Salmeron (1995), il paraît judicieux de faire cohabiter ces deux types d'approches. Nous avons fait le choix d'utiliser pour la partie performance un monogramme et pour la partie maîtrise d'exécution un certain nombre de critères qualitatifs correspondant aux compétences spécifiques développées en cours et donc attendues en fin de cycle.

Justification des choix dans l'élaboration de cet outil :

Pourquoi utiliser le monogramme ?

Le monogramme représente à nos yeux le moyen de combiner à la fois le caractère individuel et collectif de l'évaluation. En effet pour J-F.Gréhaigne et J.Roche (1993) il y a interdépendance des membres d'une même équipe dans les sports collectifs. Pour eux, l'évaluation est donc essentiellement collective. Le monogramme évalue le collectif étant donné qu'un même élève, mais dans une équipe différente, avec un rapport de force autre, n'aurait certainement pas la même note.

Le monogramme permet aussi de rendre l'évaluation plus objective. En effet, le fait de s'appuyer sur des aspects arithmétiques permet de rejeter toutes interprétations sur les conduites des élèves. (Annexe 1)

Enfin, cet outil place l'élève au centre de son procédé d'évaluation. Il semble qu'il y est plus de transparence aux yeux des élèves, puisqu'il participe lui-même à l'évaluation de ses camarades dans le recueil des données. (Annexe 2)

Cependant on ne pouvait pas appliquer le monogramme tel qu'il est proposé par J-F.Gréhaigne et J.Roche (1993), puisqu'il s'appuie sur un bon niveau scolaire. Nous avons donc dû établir le volume moyen des élèves à partir d'observation durant le cycle, pour adapter cet outil. Sur la situation de référence, nous avons pu observer un peu plus de 7 ballons d'attaques ou conquis sur 12 ballons touchés en situation de référence sur 10 minutes de pratiques. Nous avons donc fait en sorte de construire notre propre monogramme

Schéma du monogramme (8 points)

- Le nomogramme est la mise en relation entre le volume de jeu et l'efficacité.

. Volume de jeu = nombre de ballons joués.

. Efficacité = (ballon d'attaque + ballons conquis) / Ballons perdus

Pourquoi utiliser des critères qualitatifs?

Il nous semble, qu'établir un simple rapport entre le nombre d'action positive (passes réussites, tirs cadrés...) et le total d'action négative (ballons perdus) constitue une erreur didactique. En effet, comment valoriser l'élève ayant un faible volume de jeu mais démontrant une grande efficacité ?

Les critères qualitatifs sont un des moyens pour l'enseignant de reconnaître les élèves efficaces. En effet, l'observation n'est plus guidée par un calcul mathématique mais par l'interprétation de l'action de l'élève.

Le second aspect est de savoir, comment à partir du monogramme, il est possible de vérifier ce qui a été enseigné durant tout le cycle. Seuls les critères qualitatifs pouvaient être la stricte représentation de ce qui a été appris par les élèves. C'est pourquoi nous avons décidé de décliner les critères en fonction des compétences attendues. Trois niveaux différents sont découpés selon les divers rôles dans le match que peut occuper l'élève : Porteur de balle (PB), Partenaire du porteur de balle (PPB), Défenseur (Déf). Ces niveaux sont explicités aux apprenants, durant tout le cycle. C'est donc une grille critériée en niveau d'habileté.

Grille critériée (6 points)

	Niveau 1 (0,5 point)	Niveau 2 (1 point)	Niveau 3 (2 points)
Porteur de balle (PB)	- technique aléatoire, - se débarrasse du ballon	- contrôles et passes courtes maîtrisés - jeux essentiellement vers l'avant	- maîtrise technique globale maîtrisée - fixe et passe. - alterne le jeu dans la profondeur et dans la largeur.
Partenaire du PB	- participe peu à l'attaque - n'offre pas de solutions, attitude passive	- se désaligne de l'axe PB- défenseur - le placement est encore approximatif (trop près, trop loin)	- en mouvement - à distance de passe du PB - en appui, en soutien, latéral
Défenseur	- ne gêne pas l'attaque adverse	- gêne le PB	- gêne, harcèle le PB - se positionne sur le PPB libre - récupère le ballon

3.3.2. Présentation de l'outil d'évaluation proposé en rugby:

Nous avons choisi délibérément, de ne pas reconduire le monogramme pour évaluer le cycle rugby. En effet, la passation du monogramme est trop coûteuse en temps. D'autre part, en rugby, il est assez difficile de remplir la fiche pour les observateurs. Comment déterminer celui qui récupère le ballon, alors que c'est souvent le fruit de plusieurs individus ? Enfin le jeu au poste est beaucoup plus présent en rugby qu'en football à ce niveau de jeu. Ainsi, le joueur placé au centre (1/2 de mêlée) touche beaucoup plus de ballons que l'arrière d'aile.

Nous avons donc fait le choix de prendre en compte pour la partie performance le classement du tournoi et pour la partie maîtrise d'exécution d'utiliser un certain nombre de critères qualitatifs correspondant aux compétences spécifiques développées en cours et donc attendues en fin de cycle.

Pourquoi utiliser le classement pour la performance

La première de nos préoccupations est de conserver comme pour le cycle football une évaluation à la fois collective et individuelle. Or évaluer le classement du tournoi terminal entre toutes les équipes permettrait justement d'évaluer la performance collective des élèves. Pour éviter toute impartialité, nous avons donc dû veiller à constituer des équipes équilibrées, c'est-à-dire homogènes entre elles.

Classement terminal	Nombre de points
Première équipe	6
Deuxième équipe	4,5
Troisième équipe	3
Quatrième équipe	1

Pourquoi utiliser des critères qualitatifs?

Les critères qualitatifs nous permettent de prendre en compte l'aspect individuel. En effet, la même note à l'ensemble de l'équipe ne serait pas équitable puisque je rappelle que les équipes étaient formées d'élèves de niveaux hétérogènes en leur sein. Les critères qualitatifs sont donc un des moyens pour l'enseignant de reconnaître le niveau des élèves au sein d'une même équipe. Trois niveaux différents sont découpés selon les divers rôles dans le match que peut occuper l'élève : Porteur de balle (PB), Partenaire du porteur de balle (PPB), Défenseur (Déf). Ces niveaux sont explicités aux apprenants, durant tout le cycle. C'est donc une grille critériée en niveau d'habileté.

Grille critériée (8 points)

	Niveau 1 (3 points)	Niveau 2 (3 points)	Niveau 3 (2 points)
Porteur de balle (PB)	- se débarrasse du ballon - course d'évitement	- accepte l'affrontement - protège le ballon de la défense	- fixe et passe ou pénètre en fonction de la défense - libère au sol, dans son camp
Partenaire du PB (PPB)	- participe peu à l'attaque - n'offre pas de solutions, attitude passive	- le placement est encore approximatif (en avant du ballon, trop loin en retrait)	- en mouvement, en soutien - aide à la libération du ballon au sol
Défenseur	- n'accepte pas d'aller au contact du PB	- gêne la progression du ballon	- le plaquage est maîtrisé. - arrête la progression du ballon voir le récupère

3.3.3. L'évaluation, des connaissances pratiques et capacité à s'investir et à progresser, communes aux deux activités

L'évaluation des connaissances pratiques et de la capacité à s'investir et à progresser est la même pour les deux cycles de sports collectifs. Elle s'effectue en deux points distincts.

L'investissement et le progrès sont appréciés par l'enseignant à l'aide d'une grille comportementale présentée aux élèves.

Nombre de points	Comportements de l'élève
0	Aucun progrès, peu de participation, souvent passive.
1	Quelques progrès, participe, travail cependant irrégulier, aide
2	Efforts et progrès, participation active, motivation, aide

L'évaluation des connaissances est notée sur 4 points. Les élèves sont évalués sur leurs capacités à conduire l'échauffement (étirements des groupes musculaires sollicités, mise en train progressive....). Cette aptitude est notée sur 2 point. Les deux points, restant, sont attribués sur la capacité à arbitrer.

4. Résultats

4.1. Présentation des résultats de l'évaluation en football

Equipe 1	Performance	Maîtrise	Progrès, Participation	Connaissances	Note/20
César	6	2+2+1=5	2	2+1=3	16
Anthony	4	1+1+2=4	2	2+2=4	14
Jean-Batiste	3	1+2+1=4	1	1+1=2	10
Alexis	2	1+1+1=3	2	2+2=4	11
Julien	1	1+1+1=3	2	1+2=3	9
Pierre-Olivier	1	1+1+1=3	2	1+1=2	8

Equipe 1	Performance	Maîtrise	Progrès, Participation	Connaissances	Note/20
Loïc	7	2+2+2=6	2	2+2=4	19
Adrien	6	2+1+2=5	2	2+1=3	16
Jolan	4	1+2+1=4	1	1+1=2	11
Jérôme	3	2+1+1=4	2	2+1=3	12
Fabien	1	1+1+1=3	2	2+2=4	10
Maxence	1	1+1+1=3	1	1+1=2	7

Equipe 1	Performance	Maîtrise	Progrès, Participation	Connaissances	Note/20
Elodie	4	1+2+1=4	2	2+1=3	13
Fanny	2	1+1+2=4	2	2+2=4	12
Noémie	1	1+1+1=3	1	2+1=3	8
Emilie	1	1+1+1=3	2	2+1=3	9
Lucile	1	1+1+1=3	2	2+1=3	9
Andréa	1	1+1+1=3	1	2+1=3	8

Equipe 1	Performance	Maîtrise	Progrès, Participation	Connaissances	Note/20
Louise	5	2+2+1=5	2	2+1=3	15
Caroline	3	1+1+2=4	2	2+1=4	13
Marine.M	1	1+1+1=3	1	2+1=3	8
Marine.C	2	1+1+1=3	2	2+1=3	10
Julie	1	1+1+1=3	2	2+1=3	9
Sélène	1	1+1+1=3	1	2+1=3	8

4.2. Présentation des résultats de l'évaluation en Rugby

Equipe 1	Performance	Maîtrise	Progrès, Participation	Connaissances	Note/20
César	6	3+2+3=8	2	2+1=3	19
Louise	6	2+2+2=6	2	2+2=4	18
Jean-Batiste	6	2+2+2=6	1	1+1=2	15
Fanny	6	1+1+1=3	2	2+2=4	15
Julien	6	1+1+1=3	2	1+2=3	14
Noémie	6	1+2+1=3	2	1+1=2	13

Equipe 1	Performance	Maîtrise	Progrès, Participation	Connaissances	Note/20
Loic	4,5	2+2+2=6	2	2+2=4	16,5
Julie	4,5	2+1+2=5	2	2+1=3	14,5
Jolan	4,5	1+2+1=4	1	1+1=2	11,5
Lucile	4,5	2+1+1=4	2	2+1=3	14,5
Fabien	4,5	1+1+1=3	2	2+2=4	13,5
Marine.M	4,5	1+1+1=3	1	1+1=2	10,5

Equipe 1	Performance	Maîtrise	Progrès, Participation	Connaissances	Note/20
Anthony	3	1+2+1=4	2	2+1=3	12
Elodie	3	1+1+2=4	2	2+2=4	13
Alexis	3	1+1+1=3	1	2+1=3	10
Emilie	3	1+1+1=3	2	2+1=3	11
Pierre-Olivier	3	1+1+1=3	2	2+1=3	11
Andréa	3	1+1+1=3	1	2+1=3	10

Equipe 1	Performance	Maîtrise	Progrès, Participation	Connaissances	Note/20
Adrien	1,5	2+2+1=5	2	2+1=3	11,5
Caroline	1,5	1+1+2=4	2	2+1=4	11
Jérôme	1,5	1+1+1=3	1	2+1=3	8,5
Marine.C	1,5	1+1+1=3	2	2+1=3	9,5
Maxence	1,5	1+1+1=3	2	2+1=3	9,5
Sélène	1,5	1+1+1=3	1	2+1=3	8,5

5. Discussion

5.1. Analyse des résultats

Cycle football

Les résultats en football font apparaître que seulement 7 élèves sur 24 obtiennent une note supérieure à la moyenne au monogramme. Plus de deux tiers des élèves aurait un niveau de performance insuffisant. Pourtant nous ne penchons pas pour cette hypothèse. Nous pensons que le monogramme est tronqué. En effet, il apparaît difficile pour ces élèves de quatrième avec un tel outil d'obtenir la moyenne. Nous avons établi un volume de jeu et un quotient d'efficacité au-dessus des possibilités des élèves.

L'erreur a été de se baser uniquement sur une seule leçon pour construire le monogramme. Même si le manque de temps ne nous permettait pas de prolonger notre échantillonnage, nous aurions dû insister puisque notre outil n'était pas fonctionnel et adapté au niveau des élèves.

Donc en essayant de répondre au principe d'objectivité, nous avons faussé l'évaluation sur le pôle de la performance. « Aveuglé par l'élégance toute mathématique d'un outil, le risque est grand de ne bâtir que sur du sable » (Landelle, « l'évaluation, une pratique scientifique ? »).

Cycle rugby

En rugby aussi c'est la performance qui fait principalement défaut. Le classement terminal qui attribue la note de performance collective fausse la note. En effet, un élève beaucoup plus faible qu'un autre mais appartenant à une meilleure équipe obtient généralement une meilleure note globale. Là encore notre souci de rendre l'évaluation collective nous a mis dans l'erreur. En nous intéressant seulement à la performance collective, nous permettons à des élèves faibles de profiter du niveau de leurs coéquipiers et d'obtenir une note qui ne reflète pas réellement de leur niveau de performance. Notre évaluation, même en prenant soin à équilibrer les équipes, n'est pas équitable. Je reprendrai un élève qui a dit : « c'est pas juste ».

D'autre part on remarque une disparité faible des notes au sein d'une même équipe. La performance étant collective, elle rend inégale la répartition des points entre les élèves d'une même équipes et ceux d'équipes différentes.

Enfin, il semble que cette évaluation nous sert plus à classer les élèves les uns par rapport aux autres au sein d'une même équipe plutôt que de certifier les acquisitions visées sur l'ensemble du cycle.

5.2. Analyse critique des outils d'évaluation

Il a été difficile de choisir les outils d'évaluation. Même après avoir défini ce que nous voulions évaluer, la construction de nos outils d'évaluation pour les cycles football et rugby nous a posé de nombreux dilemmes dont nous allons débattre ici.

Objectivité et évaluation

Le choix du monogramme en football répondait au principe d'objectivité puisqu'il évitait toute appréciation ou interprétation de l'action.

Pourtant le monogramme présente de nombreuses difficultés méthodologiques. L'observation statistique nécessite plusieurs observateurs. Nous avons donc utilisé les élèves pour nous aider à comptabiliser les actions des joueurs. Seulement malgré l'explicitation des différents critères à évaluer, le recueil des données n'est pas toujours évident. Pour preuve est cette question d'élève : « Monsieur, qui a perdu le ballon Jérôme ou Marine ? ». En effet, lorsqu'il s'agit de relever les actions déterminantes d'une séquence de jeu et de les attribuer à un ou plusieurs joueurs, encore faut-il être capable de distinguer l'action déterminante et le joueur responsable. Dans le cas d'une perte de balle lors d'une passe entre partenaires, il n'est pas toujours évident de déterminer si la passe a été mal réalisée ou si le joueur n'a pas été capable de la réceptionner. Même si on accorde un taux d'erreurs minime, le monogramme ne permet pas d'être si objectif que l'on ne pourrait le croire. En effet, avec cet outil, tout est «soit tout blanc, soit tout noir ». En est pour preuve l'élève à qui, on attribue une perte de balle causée par un manque de soutien, voir un mauvais placement de ses partenaires. Une observation quantitative ne prend pas bien en compte la situation particulière de jeu. Même si la quantification effectuée n'est normalement pas contestable, c'est l'analyse qu'on en fait qui est souvent mal effectuée.

Sur un autre registre, un élève ne peut-il pas frauder l'évaluation du monogramme ? Ne peut-on pas imaginer qu'un élève construise sa stratégie de façon à prendre le moins de risque possible pour avoir une meilleure note et déroger ainsi à l'essence du sport collectif qui est de marquer plus de but que l'adversaire.

Le second point est de savoir si l'objectivité est préférable à la vérification des acquisitions visées au cours du cycle. En effet le monogramme n'évalue en rien les compétences enseignées aux élèves. Il quantifie uniquement le volume de jeu de l'élève au regard du principe d'efficacité. Le monogramme est donc un outil contestable.

En rugby, le choix d'un classement pour l'évaluation performance, répondait au principe d'objectivité puisque nous avons constitué des équipes homogènes entre elles. En effet, l'égalité du rapport de force confère une part d'objectivité à cet outil évaluatif.

Mais peut-on affirmer que les équipes étaient véritablement équilibrées; D'ailleurs est-ce réellement possible ? Il est permis d'en douter.

Les niveaux d'habiletés proposés en football et en rugby pour l'évaluation de la maîtrise d'exécution pose aussi le problème de l'objectivité. Tout d'abord parce qu'ils sont sujets aux interprétations de l'enseignant. D'autre part parce que l'observation d'un comportement ne signifie aucunement qu'il est stabilisé. Comment alors classer l'élève qui oscille régulièrement entre deux niveaux d'habiletés ? La problématique de la fréquence des comportements recherchés tempère l'objectivité de cette proposition d'évaluation. L'observation qualitative par le professeur est pourtant incontournable pour juger de la maîtrise des élèves

Concernant l'évaluation des connaissances pratiques et capacité à s'investir et à progresser communes aux deux activités, on peut critiquer l'utilisation de grilles comportementales afin de pondérer l'objectivité de l'évaluation. En effet la subjectivité de l'enseignant est nécessaire pour évaluer ici les connaissances pratiques et la capacité à s'investir et à progresser. Cette partie de l'évaluation entretient un lien étroit avec la subjectivité de l'enseignant.

Qu'en est-il de la faisabilité de tels outils ?

Réalisme et évaluation

Combien de temps doit-on accorder à l'évaluation sommative? La réponse semble tomber sous le sens : le moins possible. Pourtant nous nous sommes très vite aperçu du temps nécessaire pour évaluer 24 élèves en football en utilisant le monogramme. La construction de l'outil, le temps passé au recueil des données, nous ont pris beaucoup de temps. En est pour preuve le temps de pratique des élèves lors de la dernière leçon s'élève à peine à 20 minutes sur deux heures. Nous pensons que l'utilisation du monogramme n'est pas un outil judicieux et approprié pour le milieu scolaire car trop coûteux en temps.

Pourtant, il est nécessaire de prendre du temps pour évaluer les élèves. En effet, pour évaluer la maîtrise d'exécution, il n'est pas si aisé d'attribuer un niveau d'habileté à 24 élèves sur un temps très court. Le problème pour évaluer en sport collectif résulte du nombre d'élèves à observer en même temps (avec ballon, sans ballon), du temps dont on dispose, du caractère aléatoire des actions de chacun dans un contexte de jeu interpénétré. Or, nous pensons que l'on doit au moins l'équité aux élèves, il faut donc fournir l'effort d'observer les élèves pendant la même durée et au moins un certain temps pour éviter de se tromper. Nous pensons qu'il est nécessaire de construire une grille d'observation avec peu de critères, pour que cette évaluation soit réalisable. De ce point de vue, nous avons trouvé que nos grilles d'observation, que se soit en football ou en rugby étaient assez fonctionnelles.

Pour conclure nous pensons que l'évaluation doit se limiter à son statut de guide pédagogique et ne pas devenir une fin en soi. L'évaluation représente, même de façon momentanée, un arrêt de la progression vers le but recherché alors ne faudrait-il pas, vu le temps de pratique limité, « évaluer moins et agir plus » (Hadji, 1996, revue Sciences Humaines).

5.3. Conclusion et perspectives

Comme nous avons pu l'annoncer dès les premières lignes de ce mémoire, notre souci principal était de construire un outil fonctionnel pour évaluer les élèves dans la pratique des sports collectifs. Notre préoccupation a été d'éclaircir tous les paramètres qui influencent plus ou moins l'évaluation sommative (textes officiels, objectifs de cycle, ...). Nous avons essayé de tendre vers un outil relativement exhaustif en respectant une cohérence entre les trois paramètres de l'évaluation (performance, maîtrise d'exécution et connaissances pratiques et capacité à s'investir et à progresser). D'autre part, nous avons essayé de rendre cet outil le plus objectif et équitable. Mais très vite, on s'aperçoit qu'il est bien difficile d'atteindre un tel objectif.

Plus nous nous sommes penchés sur l'évaluation, plus on s'est aperçu que des zones d'ombres subsistent. La complexité du milieu des sports collectifs est à l'origine de ces multitudes d'impasses dans lesquelles on s'est retrouvé. C'est le pôle de la performance qui nous a posé le plus de problèmes. Même si l'utilisation du monogramme ne nous satisfait pas pour évaluer les élèves en sport collectif, nous avons montré que l'utilisation d'un classement n'était guère mieux. La difficulté nous semble-t-il est de définir ce qui détermine la performance de l'élève.

En revanche, nous sommes satisfait, de la maîtrise d'exécution. Peut-être faudrait-il réduire les critères, pour faciliter le recueil des données.

Néanmoins, nous avons l'impression d'avoir fait « beaucoup de bruit pour rien ». Le fait de vouloir rationaliser à tout prix, nous a conduit à perdre notre bon sens. Notre manque d'expérience, justifie peut-être cette volonté de tout rationaliser. Nous avons pris conscience qu'il était illusoire de croire que l'on puisse évacuer toute trace emprunte de notre subjectivité. Notre tuteur, affirme qu'il atteint cette « objectivité », qui n'est pas formelle, mais fonctionnelle, sans pour autant user d'un dispositif aussi lourd que le nôtre. Ce mémoire nous a permis d'envisager que l'évaluation est une pratique dont on ne peut pas toujours rendre compte aux élèves. En effet, la lisibilité du dispositif évaluatif pose de réels problèmes d'objectivité et de faisabilité. L'important, nous semble-t-il est de ne pas trahir l'élève, sans pour autant vouloir tout justifier à ses yeux.

En perspectives, je pense qu'il est important de hiérarchiser les élèves, pour leur attribuer une note qui semble « juste », d'autant que les élèves ne s'y trompe pas. Ensuite il s'agit de déplacer le curseur de la moyenne en fonction des compétences visées et des comportements attendus. Un des moyens de se rendre plus performant dans l'évaluation est les cours en « baguette » permettant à la fin du cycle une évaluation commune entre différents enseignants. En effet calquer le modèle de l'évaluation au baccalauréat semble un des moyens de tendre vers plus d'objectivité.

Je ne suis donc pas très satisfait des outils proposés. Mais les erreurs sont là et en tant que plc2, je n'y ai pas coupé. Néanmoins si l'on accepte l'idée que l'élève apprend en identifiant ses erreurs et en essayant d'y remédier : pourquoi ne pas voir en ces dernières des progrès à venir.

6. Bibliographie

OUVRAGES :

CAVERNI, NOIZET, « Psychologie de l'évaluation scolaire », PUF, 1978

HEBRARD, « EPS : réflexions et perspectives », édition revue EPS, 1986.

LANDSHEERE, « Fonction et formation des enseignants », PUF, 1978

LEON et All, « Histoire de l'enseignement en France », PUF, 1977

MACCARIO, « Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S. », Vigot, 1982.

PINEAU, « Introduction à une didactique de l'éducation physique », Inspection générale de l'éducation nationale, 1990.

POSTMAN, « Enseigner c'est résister », Le centurion, 1981

J.J.SARTHOU, « A la conquête du rugby », PUF, 1997

ARTICLES DE LA REVUE E.P.S :

B.BORDES, P.SALMERON, "Sports collectifs : Evaluation des capacités motrices", Revue E.P.S. n°251, janvier-février 1995, p.35-37.

C. DELERIS, P.VIGARIOS, "Sports collectifs : Contribution méthodologique à l'évaluation". Revue E.P.S. n°254, juillet-août 1995, p.61-63.

J-F. GREHAIGNE, J.ROCHE, "Sports collectifs : Evaluation au Bac : les nomogrammes". Revue E.P.S. n°240, mars-avril 1993, p.80-83.

O.JALABERT, «la vitesse : un objet d'apprentissage en EPS », Revue E.P.S. n°272, mars-avril 1998, p.35-37.

J-Y.LAROCHE, I.PION, "Sports collectifs : Des grilles comportementales aux indices chiffrés". Revue E.P.S. n°252, mars-avril 1995, p.35-37.

TIANIA, « Football et situation de défis », Revue E.P.S. n°244, septembre-octobre, 1993, p.33-35.

