

UNIVERSITE PARIS DESCARTES

UFR STAPS

École doctorale 456 « Sciences du Sport, de la Motricité et du Mouvement Humain »
Laboratoire : GEPECS équipe Techniques et Enjeux du Corps. EA 3625.

**L'ÉVALUATION SCOLAIRE EN QUESTION : DE L'ACTIVITE DES
ENSEIGNANTS AUX CONDUITES DES ELEVES.**

Impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du
secondaire en éducation physique et sportive.

Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université Paris Descartes

Discipline : Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives

Présentée et soutenue publiquement par

Lucie Mougenot

Le 21 novembre 2013

Tome 1

Membres du jury :

Éric DUGAS – Professeur, Université Montesquieu Bordeaux IV, Directeur de thèse.

Ghislain CARLIER – Professeur, Université catholique de Louvain, rapporteur.

Patrick RAYOU – Professeur, Université Paris VIII, rapporteur.

Luc COLLARD – Professeur, Université Paris Descartes.

Marc VANTOUROUT – Maître de conférences, Université Paris Descartes.

Sommaire

Tome 1

Table des acronymes _____	2
Remerciements _____	3
Introduction _____	4
Partie 1 : enjeux et difficultés de l'évaluation scolaire _____	22
Chapitre 1 : l'activité évaluative des enseignants, état des lieux de l'évaluation scolaire _____	23
Chapitre 2 : la prise de décision en contexte collectif _____	69
Chapitre 3 : les relations socio-affectives dans les situations d'interaction _____	84
Partie 2 : présentation de l'étude _____	98
Chapitre 4 : méthodologie générale _____	99
Chapitre 5 : l'activité évaluative des enseignants _____	119
Chapitre 6 : discussion : des mises en œuvre communes qui intègrent les élèves dans leur évaluation en EPS malgré une présence forte de la notation _____	168
Partie 3 : l'évaluation des conduites des élèves _____	197
Chapitre 7 : méthodologie détaillée _____	198
Chapitre 8 : analyse sociométrique _____	250
Chapitre 9 : analyse des conduites motrices _____	272
Chapitre 10 : analyse des conduites verbales _____	320
Chapitre 11 : discussion ; des progressions inégales selon les choix pédagogiques _____	344
Conclusion _____	380
Bibliographie _____	386
Table des matières _____	401
Index des auteurs _____	411

Tome 2

Annexes

Table des acronymes

ADMEE :	Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation
ANOVA :	ANalysis Of VAriance
AS :	Association Sportive
BOHS :	Bulletin Officiel Hors Série
CP :	Compétence Propre
CRPE :	Concours Régional de Professeur des Écoles
DEPP :	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
EPS :	Éducation Physique et Sportive
ESPE :	École Supérieure du Professorat et de L'Éducation
GEPECS :	Groupe d'Étude Pour l'Europe de la Culture de la Solidarité
IO :	Instructions Officielles
IPR :	Inspecteur Pédagogique Régional
IUFM :	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LP :	Lycée Professionnel
PEGC :	Professeur d'Enseignement Général de Collège
PISA :	Program of International Student Assessment
SEGPA :	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SNEP :	Syndicat National de l'Éducation Physique
UFR :	Unité de Formation et de Recherche
UNSS :	Union Nationale du Sport Scolaire

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent mon directeur de thèse, Éric Dugas, qui m'a transmis son goût de la recherche depuis six ans. Toujours très réactif, je lui adresse un grand merci pour ses précieux conseils, sa patience et sa disponibilité.

Ensuite, je ne manque pas de remercier deux personnes qui m'ont aidée à maîtriser les outils statistiques indispensables dans cette recherche. Il s'agit de Marc Elipot et Hélène Joncheray.

L'étude présentée ici a été réalisée auprès d'enseignants en EPS. Ils méritent tous un remerciement particulier pour avoir accepté de participer, de répondre sincèrement à mes demandes. Plus spécifiquement, j'adresse un grand merci à mes anciennes collègues Claire, Mélanie, Dora et Marine.

Enfin, mes remerciements plus personnels s'adressent à ceux et celles qui m'ont soutenue :

Merci à ma maman, qui m'encourage quoi que je fasse et qui a consacré pas mal de temps et d'énergie à me relire.

Merci à mes deux petites filles, Jeanne et Esther, pour leur grande compréhension, leur gentillesse et leur patience car la plupart de mes heures de travail ont été passées en leur compagnie.

Enfin, merci à mon papa, à l'origine de ma destinée et fervent défenseur du bien-être des enfants. Merci d'avoir fait preuve de bienveillance à mon égard. J'espère qu'il aurait été fier de voir mon travail ainsi achevé.

Introduction

Le quotidien de chacun est parsemé d'échanges, d'interactions avec autrui, de prises de décision. L'homme est naturellement inséré dans un monde où la communication est une nécessité. Winkin définit la communication à partir des travaux de Goffman (1959), Hall (1959) et Watzlawick (1964). Pour lui elle se définit comme « un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Winkin, 1981, p. 24). Par conséquent, l'ensemble de nos faits et gestes sont porteurs de signification ; tout comportement est un acte de communication dont de multiples facettes demeurent inconscientes car intégrées par le processus de socialisation. Agir, parler, écrire, rester immobile, l'étude des comportements sociaux met en évidence la permanence de l'utilisation de codes de communication intégrés par les individus. D'ailleurs qu'on le décide ou non, chacun est immergé dans la communication car elle est « une condition *sine qua non* de la vie humaine et de l'ordre social. Il est non moins évident que l'être humain se trouve dès sa naissance engagé dans le processus complexe de l'acquisition des règles de la communication, mais qu'il n'a que très faiblement conscience de ce que constitue ce corps de règles, ou ce calcul de la communication humaine » (Watzlawick, Beavin et *al.*, 1972, p. 7). L'ensemble des interactions qui définit le quotidien est porteur de messages qui entraînent des adaptations à autrui et l'interprétation continue des messages émis.

L'observation des interactions entre les individus dans le but de définir les codes de communication est un objet de recherche très convoité notamment par Winkin (*op. cit.*) qui définit une anthropologie de la communication à travers l'étude des comportements sociaux. Son approche rompt avec l'analyse de la communication selon un mode transmissif (développé par Shannon et Weaver en 1949) et s'oriente vers l'approche dite orchestrale : la communication est analysée à partir du contexte dans lequel se déroulent les interactions ; le contexte est un élément central qui permet de définir la signification des actions de communication utilisées. La métaphore de l'orchestre musical est très parlante puisqu'elle accentue le fait que l'individu joue sa partition tout en étant inséré dans un orchestre. Sa conduite dépend de sa partition personnelle mais aussi et surtout de la conduite des autres car il agit dans un milieu interactionnel permanent. Pour Winkin, le contexte est « seul capable de donner sens aux éléments qui s'y inscrivent » (2000, p. 107). La communication permet ainsi le fonctionnement de la société ; chacun peut

réguler ses interactions et s'adapter à l'environnement social. Cependant, communiquer est un apprentissage permanent et le sens du message transmis est régulièrement source d'incompréhension, d'interprétation déformant alors l'intention de départ. Dans le milieu scolaire, lieu de socialisation secondaire, la communication entre l'enseignant et les élèves est parfois difficile. Les recherches en sciences de l'éducation témoignent de ces difficultés, des incompréhensions ressenties voire des écarts constatés entre l'intention des enseignants et ce qu'en retiennent les élèves (Issaieva et Crahay, 2010 ; Merle, 1998). Les heures de classe sont caractérisées par une succession d'interactions maître / élèves et élève(s) / élève(s). En fonction de ses objectifs, l'enseignant utilise un large panel d'outils à des fins de communication verbale et non verbale (Richmond et Croskey, 1987). Tout comme le musicien au sein de son orchestre, l'enseignant s'adapte au contexte, à ses élèves tout en dévoilant ses traits de personnalité de façon plus ou moins consciente. Or, les conflits issus de problèmes de communication sont nombreux et difficiles à gérer. Pourtant, la communication entre l'enseignant et les élèves peut être perçue comme un jeu à somme non nulle¹, c'est-à-dire ce que l'un gagne n'est pas perdu par l'autre : ainsi, personne n'a intérêt à ce qu'une mauvaise interprétation aboutisse à une dégradation des conditions d'enseignement ; par contre, enseignant comme élèves peuvent y perdre tous les deux à ne pas réussir à se comprendre. La dégradation de la communication entre l'enseignant et ses élèves peut conduire à des manifestations de violence : elle amène un sentiment d'oppression chez l'enseignant pour qui les faits de violence verbale sont les plus ressentis (Debarbieux, 1999), et des réponses violentes de la part des élèves qui ne perçoivent plus d'autres solutions et évitent le dialogue par principe de fonctionnement (Bertucci, 2006).

L'enseignant communique avec ses élèves, met en place des dispositifs visant à optimiser leur apprentissage. Une des particularités de l'enseignement au quotidien tient au fait que c'est l'enseignant lui-même qui évalue ses élèves. De fait, qui évalue-t-il ? Ses élèves ou lui-même ? La communication des résultats d'une évaluation est souvent problématique : elle peut générer des incompréhensions de la part des élèves qui ne communiquent pas forcément de façon explicite leurs sentiments d'injustice perçue (Butera, Darnon et *al.*, 2006 ; Lentillon, 2008). Les travaux sur l'effet maître (Mingat, 1984 ; Bressoux, 2001) témoignent de la responsabilité des enseignants dans l'efficacité de l'enseignement et donc dans l'apprentissage et la réussite des élèves. Les questions d'évaluation occupent une place très importante dans les pratiques : au

¹ Les jeux à somme non nulle sont des situations ludiques où la coopération est possible comme cela est le cas dans les jeux paradoxaux ou les jeux à compétition partageante. En revanche les jeux à somme nulle (la plupart des sports par exemple) sont des situations de compétition excluante où les intérêts des joueurs sont opposés : le conflit est total.

quotidien, selon Braxmeyer, Guillaume et *al.* (2004) les pratiques évaluatives représentent entre 18 et 20 % du temps de travail des enseignants. L'évaluation occupe une place centrale dans les préoccupations des enseignants comme dans celles des élèves, de l'institution et des parents.

À partir d'observations empiriques réalisées au cours de dix années d'enseignement dans le secondaire et de deux années en tant que formatrice IUFM, il apparaît que le moment de l'évaluation est souvent problématique pour l'enseignant. Il est le sujet d'un foisonnement de questions, de compromis à réaliser, de précautions à prendre, d'autant plus si on s'intéresse aux conduites développées par les élèves. La communication, lors des évaluations, est essentielle car les attentes doivent être cohérentes avec les situations proposées. L'élève qui échoue est-il toujours celui qui n'a pas appris ? Les évaluations proposées reflètent-elles uniquement les apprentissages réalisés en amont ? L'activité évaluative des enseignants est complexe car au carrefour de multiples dimensions que nous soulèverons par la suite. Qu'il s'agisse de la préparation d'une évaluation, des consignes données pendant sa mise en œuvre ou de la correction *a posteriori*, l'enseignant prend de multiples décisions dans le but d'assurer la cohérence entre ses objectifs, les apprentissages réalisés et la situation telle que proposée.

1. L'activité évaluative des enseignants²

Effectivement, les choix effectués concernant l'évaluation sont liés aux priorités pédagogiques et didactiques des enseignants qui disposent d'une grande liberté (Bressoux, Bru et *al.*, 1999). Les pratiques sont encadrées par des recommandations officielles mais l'espace de décision des enseignants reste vaste et soumis à la complexité de la situation d'enseignement. L'apport de la formation initiale ne permet pas de répondre aux nombreuses attentes puisque la singularité des situations vécues ensuite demande une adaptation constante (Baillat, 2009) et nécessite des allers-retours permanents entre théorie et pratique. Les enseignants choisissent au regard de leur vécu, de leurs connaissances, du contexte d'enseignement et des contraintes institutionnelles, ce qui semble le plus approprié pour leurs élèves. Même si la standardisation des pratiques n'est pas recherchée, la variété des conceptions et des mises en œuvre mérite d'être analysée pour comprendre si la culture de l'évaluation est partagée et dans quelle mesure l'évaluation est redéfinie par chacun. Les méthodes utilisées sont largement personnalisées et

². Le terme « activité évaluative » des enseignants est utilisé ici pour mettre en avant l'acte concret, producteur de sens (Chardenet, 1999). Repris par Figari (2001, p. 4), « l'utilisation du terme « activité évaluative », à la place de celui d'évaluation indique que la tendance majeure des évolutions constatées consiste, à travers les pratiques, les problématiques et les méthodes, à s'intéresser particulièrement à ce qui se passe dans l'acte d'évaluer, tant chez l'« évaluateur » que chez l'« évalué », du moins si l'on accepte de maintenir cette distinction. »

reflètent pour une part l'identité de l'enseignant, ce qui rend l'analyse des pratiques à la fois très pertinente mais aussi complexe. Il semble alors intéressant de comprendre comment les ressources théoriques peuvent être exploitées par les enseignants sur le terrain.

Si les pratiques sont disparates cela peut être consécutif à un choix bien mesuré de chaque enseignant au regard des multiples possibilités qui lui sont offertes, ou alors cela peut plutôt être la résultante de choix par défaut. Dans ce deuxième cas, le manque de formation et de connaissances des résultats des recherches est fondamental mais pas seulement, car la relation entre les théories et la pratique dépasse la seule connaissance des méthodes ou dispositifs révélés efficaces par la recherche. D'ailleurs, et notamment depuis la création des IUFM en 1989, la formation des enseignants est régulièrement réformée, tiraillée entre la forte demande de professionnalisation et l'apport de données théoriques. Si la théorie et la pratique apparaissent interdépendantes pour assurer une formation cohérente, les liens entre ces deux entités sont complexes (Crahay, 2007). La mise en pratique des savoirs enseignés en formation fait émerger toute la complexité de la situation d'enseignement ; cela nécessite une adaptation au contexte qui est peu prévisible surtout pour les enseignants débutants (Rayou et Van Zanten, 2004).

Aujourd'hui, tout un chacun s'accorde pour dire que l'évaluation est un passage obligé dans un parcours d'apprentissage (Monteil, 1990). Les formations initiales en Master « Enseignement » font explicitement référence à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des compétences à atteindre. Par exemple dans le premier degré, les formations sont calquées sur les dix compétences professionnelles attendues³ dont fait partie l'évaluation des compétences des élèves. Les formations continues académiques⁴ en didactique disciplinaire abordent l'enseignement par compétences dans lequel une place est réservée aux différents modes d'évaluation (notamment formative⁵) qui s'inscrivent dans les démarches d'enseignement proposées. Seulement, ces formations impliquent-elles directement une mise en pratique par les enseignants ? Sont-elles suffisantes pour induire un changement durable et opportun ? Au regard des propos de Perrenoud (1998) – partagés par bon nombre de formateurs et conjugués à une trentaine d'observations empiriques que nous avons réalisées durant des visites de terrain de

3 Cahier des charges de la formation des maîtres du 19 décembre 2006.

⁴ Par exemple dans l'académie d'Amiens en EPS plusieurs formations ont pour intitulé « Construire des formes de pratiques scolaires des compétences propres 2 et 3. Concevoir une évaluation progressive, formative (...) ».

⁵ Talbot (2009) dans « L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage » définit l'évaluation formative comme un ensemble de procédures plus ou moins formalisées visant à adapter l'action pédagogique et didactique en fonction des progrès et des difficultés d'apprentissage.

futurs enseignants (en amont de l'enquête) – l'évaluation pose un véritable problème de mise en œuvre. L'adéquation entre ce qu'on enseigne et ce qu'on évalue, les formes de l'évaluation et leurs finalités, le recours à la notation sont autant de problèmes majeurs rencontrés par les praticiens au quotidien. Cela repose le problème de la communication des résultats d'une évaluation aux élèves ! Les difficultés rencontrées par l'enseignant pour évaluer et attribuer une note sont amplifiées du point de vue de l'interprétation faite par les élèves : à quoi correspond la note ? Doit-on la comparer à celle des autres pour situer son niveau ? À partir de quand peut-on être satisfait du résultat et comment s'y prendre pour progresser ?

Même si l'évaluation scolaire est un sujet transversal aux disciplines, chacune d'entre elles connaît des problèmes spécifiques de mise en œuvre. L'étude que nous allons présenter a été réalisée autour de l'évaluation en EPS, discipline qui possède des modalités spécifiques comme par exemple le contrôle en cours de formation lors des examens scolaires. À l'instar de David (2000), la mise en œuvre des évaluations en EPS pose problème : il cite par exemple le biais d'enseigner au final que ce que l'on peut évaluer, pour mettre en œuvre des procédures d'évaluation précises et objectives. Le contrôle en cours de formation au brevet des collèges et au baccalauréat incite les enseignants à définir les contenus d'enseignement en fonction des évaluations, ce qui a pour conséquence la mise à l'écart d'un certain nombre d'apprentissages ; ceux-ci seraient peut-être moins occultés dans le cadre d'une évaluation terminale réalisée par un enseignant différent. Par ailleurs, l'enseignant d'EPS évalue des conduites motrices⁶ à la grande différence de ses collègues des autres disciplines. Cette spécificité amène des difficultés supplémentaires comme la nécessité d'observer chaque élève pendant l'action sans prise de recul ni retour en arrière possible. Le résultat est immédiat tant pour l'élève qui ne peut pas revenir sur son action, que pour l'enseignant qui est contraint de traduire tout de suite les conduites observables en niveau de compétence ou d'habileté atteint selon les critères d'évaluation définis. La prise de décision est donc très rapide et demande une forte maîtrise des critères d'observation.

Ce choix de confronter les objectifs des enseignants avec l'activité qu'ils développent et les apports des recherches est issu d'une volonté de notre part d'analyser l'efficacité de ce qui est proposé quotidiennement aux élèves. À travers notre expérience en EPS, il paraît évident que nombre de décisions prises sont le fait d'habitudes voire d'intuitions. L'expérience nous incite à agir de telle ou telle manière mais, malgré la tendance à penser que ces choix sont justifiés et

⁶ Parlebas aborde la notion de conduites motrices dès 1968. Elle se définit comme « l'organisation signifiante du comportement moteur » (1999, p. 74). L'emploi de ce terme permet de se distinguer de la notion de comportement en mettant en avant le sens des actions motrices réalisées par les pratiquants ou élèves.

pertinents, nous souhaitons évaluer scientifiquement leur portée. C'est au cours des nombreuses discussions entre collègues de même discipline ou non, que la grande variété des conceptions et des pratiques nous est apparue problématique. L'enseignant travail seul avec sa classe, si bien qu'il est difficile de percevoir les autres façons de procéder et par conséquent les répercussions que cela entraîne sur les conduites des élèves. Les enfants peuvent se comporter de façon très différente selon les enseignants avec qui ils sont, tout comme avec leurs parents (des recherches ont montré par exemple l'impact des attentes sur les conduites comme l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968)); selon le contexte, les conduites diffèrent. Par exemple, les représentations que se font les enseignants d'un élève en conseil de classe sont parfois très éloignées et soulèvent des débats houleux. Et il n'est pas surprenant de constater que le professeur d'EPS est souvent là pour contredire, relativiser les avis négatifs (ou au contraire émettre des bémols à propos d'élèves scolairement performants) ; ils apportent souvent un point de vue différent sur l'élève car le contexte, les situations d'enseignement sont très spécifiques. Comme quoi, le type de situations proposé et les offres didactiques et pédagogiques qui en découlent n'ont pas le même impact sur les élèves. De plus, des différences émergent aussi entre collègues EPS. Au cours des nombreuses discussions spontanées que nous avons pu vivre, quelques constats sont ressortis : les modalités d'évaluation sont très variées et souvent justifiées par le lien que la notation peut avoir avec le travail des élèves. Chacun agit comme bon lui semble, mais dans quelle mesure est-il possible d'affirmer que nos pratiques sont efficaces ? Quelles erreurs commet-on ? L'enjeu est de taille puisque les conséquences impactent directement sur l'apprentissage des élèves. En tant qu'enseignant il est difficile d'estimer la portée de nos choix car nos interprétations et représentations sont difficilement autoévaluables et le rapport d'autorité entre professeur et élève semble être un frein à la prise de conscience de certaines conséquences néfastes des démarches entreprises. De fait, l'évaluation est un élément qui reflète beaucoup les différences de conception. Les situations d'évaluation, les critères choisis, la communication faite aux élèves et les interprétations qui en découlent sont déterminants pour les élèves ; et pourtant ils paraissent très disparates. Lors de visites de terrain que nous avons réalisées avec des futurs enseignants du primaire, nous avons pu remarquer que l'évaluation est souvent conçue comme un contrôle de connaissances et qu'elle est peu anticipée, sans réflexion préalable sur les critères d'évaluation.

Ainsi, la recherche présentée ici a pour but d'aboutir à une réflexion sur les effets des évaluations proposées chez les élèves. Dans cette optique, la question de la relation entre les effets attendus d'une évaluation et ceux réellement obtenus a tout son sens. Cela amène à se poser la question de la concordance entre les attentes des enseignants et entre les objectifs et

conduites des élèves. Par exemple, lors d'une évaluation sommative⁷ destinée en fin de cycle d'apprentissage à mesurer les écarts aux objectifs annoncés, l'enseignant évalue et met une note à chaque élève. Mais l'élève, sachant qu'il est noté, se conduit-il comme d'habitude ou adopte-il une posture destinée à optimiser ses résultats ? Est-il davantage motivé pour réussir ou ne développe-t-il pas des stratégies d'évitement en sentant la menace de l'échec ? Par exemple, l'enseignant peut observer des conduites inhabituelles chez des élèves le jour de l'évaluation sommative. Parfois, certains d'entre eux ne parviennent plus à atteindre leur niveau de pratique acquis durant le cycle d'apprentissage sous l'effet du stress de l'évaluation : en gymnastique ou escalade, ce cas est assez fréquent selon les observations que nous avons pu réaliser, le nombre de chutes, de déséquilibres est plus important que lors des séances d'apprentissage. Au contraire, d'autres élèves paraissent plus motivés et dynamiques et parviennent à mettre toutes leurs chances de leur côté pour obtenir de bons résultats. La cohérence entre l'intention de l'enseignant et les résultats d'une évaluation peut être mise à mal. Mais cela traduit-il un changement de conduite de la part de l'élève lié à l'enjeu de la situation, un niveau d'exigence trop élevé ou encore une interprétation difficile des consignes par les élèves ?

Communément, les évaluations sommatives représentent une étape importante du processus d'apprentissage. Cependant, elles ne reflètent pas une unique modalité d'évaluation. En ce sens, l'évaluation formative des élèves est une opportunité intéressante puisqu'elle se démarque de la finalité sommative en se plaçant au service des apprentissages. De fait, l'absence de traduction sous forme de note globale des observations réalisées, le recours à des modalités d'évaluation plus progressives par rapport aux évaluations sommatives laissent à penser que ce dispositif formatif est plus efficace. Qu'en est-il alors des pratiques évaluatives ? L'évaluation formative est-elle régulièrement mise en place et permet-elle effectivement de faire progresser davantage les élèves ? Les élèves sont-ils habitués à être évalués en cours de cycle d'apprentissage et distinguent-ils les finalités différentes des évaluations ?

Dans ce cadre, tant l'activité de l'enseignant dans les choix qu'il effectue en matière d'évaluation que les conduites des élèves nous intéressent.

2. Les conduites des élèves

Les élèves agissent selon les contraintes posées par l'enseignant, par l'intermédiaire des situations d'apprentissage ou d'évaluation, mais aussi selon leur propre logique décisionnelle inhérente à leur vécu et aux résultats de leurs expériences passées (Lahire, 1998). L'approche

⁷ Talbot (*op.cit.*) définit l'évaluation sommative comme clôturant une phase d'apprentissage, sous la forme d'une vérification de l'acquis, en sanctionnant la performance.

sociologique de Lahire tend à considérer les logiques individuelles avant de les catégoriser. Les logiques d'action des élèves au sein d'une classe répondent à des motifs variés, des influences diverses issues de l'ensemble des milieux sociaux dans lesquels chacun est impliqué. L'individu est une « réalité sociale caractérisée par sa possible complexité dispositionnelle par rapport à la diversité des domaines de pratiques ou des scènes d'actions » (Lahire, 2001, p. 77). Les conduites des élèves en situation d'évaluation sommative peuvent ainsi paraître irrationnelles à l'enseignant alors que du côté de l'élève, les décisions prises tiennent compte de sa représentation du contexte. Les résultats attendus sont parfois différents de ceux réels liés à des perturbations (Talbot, 2012) inhérentes à la situation comme nous l'avons envisagé, voire aux stratégies développées par les élèves. Dès lors, le niveau de performance atteint lors des évaluations sommatives et des situations d'apprentissage est questionné. L'enjeu étant modifié, quelles répercussions en termes de conduites peut-on observer chez les élèves ? Sont-ils davantage motivés et cela peut-il entraîner de meilleurs résultats ? Dans le cadre de l'EPS la performance est-elle représentative du niveau de compétence atteint ? L'élève qui s'applique lors de l'évaluation mais réalise une performance au rabais doit-il être pénalisé ?

L'évaluation en EPS est complexe et les arrangements sont nombreux pour combler les difficultés des enseignants à être justes dans leur jugement évaluatif (David, 2000 ; Cogérino et Mnaffakh, 2008). Par ailleurs, si les élèves adoptent des conduites différentes lors des évaluations sommatives, qu'en est-il des évaluations formatives ? La distinction entre ces deux formes d'évaluation devrait *a priori* être faite par les élèves puisque la seconde n'est pas accompagnée d'une notation, ce qui amoindrit ses conséquences aux yeux de l'élève : les erreurs sont un point d'appui à l'apprentissage alors que l'évaluation sommative les sanctionne.

Cependant, un autre élément est aussi perturbant dans l'évaluation en EPS du fait de l'implication récurrente des élèves dans des situations collectives. Les conduites des élèves sont dans certaines situations dépendantes de celles des autres. Ceux-ci sont en activité motrice dans des espaces relativement grands comparés à une salle de classe, et ils sont régulièrement en autonomie, car dispersés en sous-groupe selon toutefois des modalités différentes que nous exposerons par la suite. L'observation empirique d'une séance d'EPS permet immédiatement de visualiser des sous-groupes et des interactions nombreuses (verbales, motrices, praxiques) entre le maître et les élèves, mais aussi les élèves entre eux. Les élèves changent régulièrement de partenaire d'autant plus dans les activités avec interaction motrice comme les jeux d'opposition, l'acrosport, le relais. Ils évoluent au gré des séances et des situations dans des sous-groupes différents. Par rapport aux autres disciplines, les relations humaines sont bien plus présentes et recherchées en EPS. Comme le souligne Bordes (2005), les variables socio-affectives dans la classe en EPS n'ont pas souvent fait l'objet de recherches particulières ; et pourtant, les relations

entre élèves transparaissent nettement à travers les nombreuses interactions verbales et motrices qui définissent l'atmosphère générale d'un cours d'EPS. Par conséquent les ressources relationnelles ont-elles un impact sur les conduites motrices ? Selon ses partenaires, l'élève adopte-il des stratégies différentes ? Dans les jeux collectifs par exemple, les conduites observées d'un élève sont dépendantes de celles des autres : comment prendre en compte cette particularité dans l'évaluation ?

Si l'on se situe d'un point de vue institutionnel, l'EPS est particulièrement impliquée dans l'acquisition des compétences sociales selon les textes légiférant le Socle Commun de compétences et connaissances (Décret du 11-07-2006), comme si elle avait des prédispositions pour cela. Or, la nature des situations vécues en EPS est variée. Les rapports entre les élèves, selon les situations, peuvent être très différents et sollicitent ainsi divers modes de communication et d'interaction. Plus précisément, les programmes d'EPS abordent dans le deuxième objectif de la discipline, le développement des compétences sociales⁸ mais d'une façon détachée de la pratique par le biais de la tenue des différents rôles sociaux (juge, arbitre, observateur, pareur). À la lecture des textes officiels, les compétences sociales ne sont pas explicitement référencées au développement des relations entre les élèves à travers la pratique physique ; elles apparaissent d'une façon complémentaire, mais peu liée. Ce constat est plutôt surprenant dans la mesure où de nombreuses activités contraignent les élèves à développer une adaptation constante aux autres.

Conséquemment, cela nous interpelle à propos des relations affinitaires qui existent entre les élèves et leur impact sur les conduites motrices qu'ils peuvent développer, notamment dans des activités avec interaction motrice⁹. Certaines croyances attribuent des « pouvoirs » à certaines de ces activités comme les sports collectifs ; leur enseignement permettrait ainsi de développer des conduites coopératives, de l'entraide entre les élèves. Or, ces croyances sont plutôt invalidées aujourd'hui ou du moins laissent planer un doute important. Par exemple, les situations de compétition ou d'opposition entre équipes tendraient à développer l'agressivité et l'hostilité entre les groupes (Deutsch, 1949 ; Shérif, Harvey et *al.* 1954 ; Pfister, 1985). La pratique assidue d'un sport ne s'accompagne pas d'un effet cathartique (Collard, 2004 et 2012),

⁸ Dans le BO spécial du 29/04/10, le deuxième objectif s'intitule « savoir gérer sa vie physique et sociale », le texte précise seulement que l'objectif social est atteignable par la tenue des différents rôles sociaux.

⁹ Les activités avec interaction motrice sont définies par la présence de partenaire(s) et / ou adversaire(s). Le pratiquant est ainsi amené à prendre des décisions en tenant compte de celles d'autrui, et ces propres actions n'ont de sens que référées à celles des autres. L'anticipation des actions des autres et l'adaptation des siennes sont des éléments inévitables et décisifs dans ces pratiques.

mais habitue plutôt les pratiquants à développer des actions d'hostilité, d'agressivité motrice¹⁰ dans le cadre des jeux collectifs, envers les autres pratiquants.

Ainsi, poursuivre le développement de compétences sociales orientées vers l'altruisme et la solidarité n'est peut-être pas compatible avec le fort appui sur les activités d'opposition majoritairement représentées en EPS (Poggi-Combaz, 2002 a et b) ! La pratique d'activités avec interaction motrice amène-t-elle une effervescence relationnelle ? Et dans le cadre d'activités d'opposition, apprendre à s'opposer aux autres modifie-t-il les relations entre les individus ? Pour rebondir sur l'effet de l'évaluation, comment se conduisent les élèves en situation d'évaluation sommative les uns par rapport aux autres ?

3. Objet de cette étude

Suite à l'exposition de nos motifs et du foisonnement de questions qui émerge, l'objet de cette étude est l'évaluation abordée du point de vue de l'activité évaluative des enseignants et des conduites développées par les élèves. Il nous paraît essentiel, pour mieux comprendre les conduites des élèves face à leur évaluation, de questionner en amont l'activité évaluative en EPS. Les habitudes de pratiques, les méthodes employées pour évaluer, le rapport à la notation sont des éléments pertinents d'analyse qu'il convient de prendre en compte pour définir le contexte dans lequel sont impliqués les élèves. L'évaluation sera essentiellement questionnée au regard des finalités sommatives ou formatives. Les mises en œuvre de ces deux dispositifs concourent à des objectifs différents, si bien que l'on peut estimer que leur impact sur les conduites des élèves en termes de progression, de niveau atteint, est aussi inégal. Encore faut-il valider l'hypothèse selon laquelle les élèves distinguent ces deux types d'évaluation ! Ce paramètre sera étudié ici pour tenter de comprendre les mécanismes allant parfois à l'encontre de la distinction entre les situations d'évaluation sommative et formative.

De surcroît, dans cette recherche, la communication motrice et les interactions entre élèves seront fondamentales car dépendantes de l'activité support de l'enseignement. De fait, le poids des relations socio-affectives sera aussi questionné et mis en relation avec les progrès des élèves et leur niveau atteint. L'étude sera réalisée au cours d'un cycle de basketball. Cela permettra à la fois d'analyser les conduites décisionnelles des élèves en fonction de l'enjeu de la situation (évaluation sommative ou non) et des relations que chacun entretient avec ses partenaires de jeu.

¹⁰ Le concept d'agressivité motrice est identifiable dans les interactions de type ludomotrices. Luc Collard (2004) fait la distinction entre l'agressivité motrice illicite (interdite par les règles du jeu, nuisant à l'adversaire) et licite (instrumentale, autorisée par le règlement et orientée vers le but du jeu).

4. Présentation globale de la recherche

Cette étude a été réalisée en deux temps afin d'accéder à une vision globale de l'évaluation telle qu'elle est pratiquée en EPS pour ensuite s'intéresser aux conduites des élèves.

La première recherche que nous présenterons est une enquête sous forme de questionnaire destinée à appréhender l'activité évaluative des enseignants ($n = 179$) à travers leurs conceptions et mises en œuvre. Sans avoir pour ambition de comprendre la complexité de leurs pratiques ni de généraliser ou d'extrapoler nos résultats, cette enquête a pour objet d'appréhender les différences de mise en œuvre qui traduisent des interprétations différentes d'une culture commune de l'évaluation. L'enquête peut ainsi être un support aux formations à l'évaluation : elle témoigne de l'adaptation faite par les enseignants à leur contexte d'enseignement mais aussi des difficultés rencontrées pour mettre en pratique les connaissances qu'ils ont acquises. De plus, les résultats seront mis en relation avec ceux d'une expérimentation que nous avons élaborée, cette fois-ci *in vivo*, à partir de l'observation des élèves au cours de leurs apprentissages en EPS.

Dans cette expérimentation de terrain, les conduites des élèves ($n = 119$) seront analysées dans le but de mesurer l'impact des évaluations vécues au cours d'un cycle d'apprentissage en basket-ball. L'observation de différents groupes permettra d'appréhender l'effet des évaluations formatives (et leur absence) sur l'apprentissage et l'impact des évaluations sommatives sur les conduites des élèves en situation de jeu avec interaction motrice. De fait, dans la recherche proposée ici, la situation d'évaluation sera analysée dans sa complexité à partir de trois dimensions indissociables : ce triptyque permet de sortir d'une approche purement descriptive ; il se définit à partir du cadre de la praxéologie motrice initiée par Parlebas dès les années 1960 et d'une approche systémique développée au début du 20^{ème} siècle par le linguiste Ferdinand De Saussure transposée à l'analyse des conduites motrices (Dugas, 2011). L'approche proposée a pour finalité de montrer que la portée de l'évaluation en EPS ne peut se comprendre qu'au regard d'une prise en compte simultanée et interdépendante de trois éléments : le premier est relatif à la logique interne¹¹ de la situation et les deux suivants à sa logique externe¹².

¹¹ Parlebas a abordé la notion de logique interne dès 1967 dans la revue EPS. Voici la définition proposée dans le *Lexique commenté en sciences de l'action motrice* en 1981 : « La logique interne est le système des traits pertinents d'une situation motrice et les conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante » (p. 135).

¹² La logique externe interagit avec la logique interne d'une situation. Elle est relative aux caractéristiques organisationnelles des situations sociales et aux caractéristiques individuelles du pratiquant (Dugas, 2011, p. 21).

- La situation dans notre cas sera ludomotrice¹³ : sa structure, ses contraintes et donc les possibilités d'actions qu'elle offre aux joueurs doivent être finement analysées pour saisir ensuite les logiques d'action. La référence à la logique interne des situations (Parlebas, 1967) est centrale ici et indispensable à la compréhension des conduites.
- Le contexte global dans lequel va se dérouler la situation implique des enjeux particuliers qui orientent l'activité du sujet. Dans le cas de cette étude, l'enjeu des évaluations sommatives sera particulièrement apprécié en tant que contrainte supplémentaire prise en compte par les élèves.
- Enfin la logique individuelle du sujet agissant est le troisième élément nécessaire à la compréhension des conduites. Ce sera ici l'occasion de mesurer principalement l'effet des affinités entre les élèves sur leurs conduites en situation ludomotrice et interactionnelle.

Les décisions prises par les élèves en contexte scolaire ne sont compréhensibles que par une analyse rigoureuse des divers éléments cités ci-dessus, parmi d'autres, qui permettent de définir la situation dans laquelle ils évoluent. L'analyse des conduites motrices des élèves sera renforcée par quelques entretiens d'élèves afin d'accéder à leurs représentations, leur ressenti vis-à-vis de l'EPS, des apprentissages vécus et de l'évaluation.

¹³ Le terme ludomoteur permet de définir ici une situation ludique (de jeu) et motrice à la fois. Ce type de situations est très utilisé en EPS et sera le support de la recherche proposée ici.

Problématique générale

Pour résumer cette introduction dont les différents axes évoqués seront détaillés dans la première partie du travail proposé, la réflexion sur l'évaluation est d'une importance sans équivoque. L'évaluation est la question centrale liminaire de cette recherche dans laquelle notre ambition est d'analyser son impact sur les conduites des élèves.

Les enseignants qui forment et évaluent leurs élèves se posent des questions essentielles : qu'évalue-t-on ? À quel moment et pourquoi faire ? L'étude de l'évaluation est un enjeu au niveau de la formation : il s'agit de comprendre pourquoi les effets attendus et obtenus par la mise en place des évaluations ne sont pas forcément en coïncidence optimale. En réponse aux théories déclinant les différentes formes d'évaluations et leurs intérêts (Allal et *al.*, 1991 ; Perrenoud, 1998), les dérives et effets parfois néfastes ou paradoxaux (Rayou, 2002 ; Merle, 2007 ; Vantourout et Goasdoue, 2010), il paraît pertinent d'analyser dans quelle(s) mesure(s) les pratiques évoluent dans la direction des approches issues des recherches. Par exemple pour Perrenoud (*op. cit.*), ce qui transparait nettement, c'est la primauté de la fonction sommative¹⁴ de l'évaluation. Malgré les avancées proposant de nouvelles pistes d'enseignement visant à optimiser les processus d'apprentissage, Perrenoud relève que le côté traditionnel perdure, et se manifeste par la persistance de la fonction sommative de l'évaluation et de ses rapports entretenus avec la notation. Pourtant, la fonction sommative n'est plus la référence unique en termes d'évaluation. Les recherches menées autour de l'évaluation formative, puis formatrice s'enchaînent depuis une quarantaine d'années. Or, au regard des propos de Perrenoud (*op. cit.*) – partagés par bon nombre de formateurs et conjugués à la vingtaine d'observations empiriques que nous avons réalisées durant des visites de terrain de futurs enseignants (en amont de l'enquête) –, l'évaluation pose un véritable problème de mise en œuvre. L'adéquation entre ce qu'on enseigne et ce qu'on évalue, les formes de l'évaluation, le recours à la notation sont autant de problèmes majeurs rencontrés par les praticiens au quotidien et notamment en EPS. L'évaluation des conduites motrices directement observables implique-t-elle le recours à des procédures spécifiques ? L'enseignant ne corrige pas des copies mais observe des élèves en activité, et plusieurs en même temps ! Lors de l'évaluation il ne « corrige » pas leur production, mais analyse leurs conduites au regard de critères et niveaux préétablis. Les élèves sont-ils

¹⁴ Talbot (*op.cit.*) définit l'évaluation sommative comme clôturant une phase d'apprentissage, sous la forme d'une vérification de l'acquis, en sanctionnant la performance.

davantage impliqués dans leur évaluation du fait qu'en EPS ils peuvent plus facilement s'observer et se comparer entre eux ?

Cette étude vise à questionner l'impact des évaluations sommatives et formatives sur les conduites des élèves en EPS. Le point de vue envisagé ici est orienté vers les conséquences en termes d'interactions qui découlent de la mise en œuvre des différentes formes d'évaluation.

Comment réagissent-ils quand ils sont évalués ? Les décisions qu'ils prennent sont-elles pertinentes au regard des attentes de l'enseignant ? Seulement, s'intéresser aux conduites des élèves dans ces situations spécifiques ne peut faire l'impasse d'une analyse *a priori* des pratiques quotidiennes au cours desquelles les élèves sont régulièrement évalués. Une première analyse de l'activité évaluative des enseignants en EPS permet d'accéder à leurs conceptions et de confronter leurs intentions et leurs pratiques. Effectivement, dans l'hypothèse où cet état des lieux met en évidence un décalage entre des intentions éducatives orientées vers l'apprentissage et des mises en œuvre plutôt traditionnelles, comment vont réagir les élèves ? Peuvent-ils être impliqués dans une logique d'apprentissage si les situations évaluatives proposées sont perçues comme des sanctions ? En revanche, des élèves régulièrement impliqués dans des démarches formatives voire formatrices, sont-ils plus enclins à progresser davantage et à démontrer leur niveau de compétence réel lors des évaluations sommatives ?

L'expérimentation réalisée en EPS, dont la méthodologie est présentée au chapitre 7, ne pouvait se concevoir sans questionner en amont l'évaluation en EPS dans sa globalité afin d'en saisir les points forts et les problèmes. L'état de l'art proposé en première partie de cette recherche sera l'occasion d'interroger d'un point de vue scientifique l'évaluation. Cela sera un point d'appui important pour discuter les résultats des recherches entreprises ici. Dans ce cadre, l'évaluation sera interrogée aussi d'un point de vue pédagogique : par la mise en place d'une quasi-expérimentation (Matalon, 1988), nous mesurerons les effets des évaluations formatives sur les progrès des élèves en EPS. Impliqués dans une activité avec interaction motrice, la dimension collective sera mise en avant dans les évaluations que nous proposerons. Car l'une des difficultés de ces activités n'est-elle pas d'évaluer les élèves en sachant que leur conduite dépend de celle des autres ? L'évaluation formative portant sur des observations de jeu collectif peut-elle permettre d'optimiser les progrès ?

Du point de vue de l'évaluation sommative, les enjeux consécutifs à sa mise en place sont importants pour les élèves. Elle se traduit par une note qui est annoncée, transmise aux parents, autres enseignants voire aux autres élèves. Cela nous questionne quant à son influence sur les conduites des élèves pendant la situation d'évaluation, d'autant plus qu'en jeu collectif les stratégies déployées font appel à des actions d'opposition et de coopération. La situation d'évaluation sommative incite-elle à coopérer pour réussir individuellement ? Notre regard se

portera plus précisément sur les stratégies des joueurs plutôt orientées vers la rivalité ou la coopération afin de mesurer aussi le poids des relations socio-affectives sur les conduites motrices. À partir de l'analyse fine des conduites de chacun nous déterminerons les éléments sur lesquels portent les progrès voire les régressions des élèves en fonction des évaluations qu'ils ont vécues et des affinités qu'ils entretiennent avec les membres de leur équipe. Les élèves amis se conduisent-ils entre eux de la même façon quand ils sont évalués de façon sommative ou quand ils jouent pour le plaisir ? Cela sera l'occasion d'observer si l'impact des relations affinitaires est le même quand le contexte, l'enjeu dans le lequel s'insère la situation, évolue. Par-là, nous essaierons de montrer que selon les situations d'évaluation proposées aux élèves, les conséquences en termes de conduites décisionnelles peuvent se révéler fluctuantes. Cela aboutit à définir la question centrale de cette recherche :

En quoi le type d'évaluation, formative ou sommative, a des effets différents sur l'apprentissage des élèves ?

Cette recherche vise à appréhender l'évaluation en EPS dans sa complexité. L'analyse de l'activité évaluative des enseignants et des conséquences observées sur les conduites des élèves sera abordée d'un point de vue scientifique et pédagogique. Les décisions prises par les élèves en situation de jeu collectif seront étudiées en mesurant l'impact de deux variables provoquées : d'une part, la présence ou non d'évaluation durant un cycle d'apprentissage, d'autre part, les caractéristiques socio-affectives des équipes de joueurs. À partir de ces deux variables principales qui déterminent la logique externe de la situation, nous pourrons mesurer leurs effets éventuels sur les progrès des élèves ainsi que sur le type de décisions qu'ils prennent dans le jeu, plutôt orientés vers la coopération ou l'opposition.

Ainsi, nous pensons que les élèves adaptent leurs conduites en fonction de leurs représentations des situations scolaires qui leur sont proposées. Les finalités des différentes formes d'évaluation, selon les priorités accordées par les enseignants, engendrent des stratégies différentes d'autant plus en situation d'interaction motrice quand les élèves doivent agir ensemble, avec des partenaires pas toujours appréciés, dans une tâche à but opératoire.

Hypothèses spécifiques

Différentes hypothèses ont orienté cette recherche. De fait, différentes méthodes pourront parfois, mais selon des moyens différents, interroger les mêmes hypothèses de départ. Nous les présentons ici de façon assez générale en sachant qu'ensuite nous les détaillerons en fonction des méthodologies spécifiques envisagées. Le tableau 1 ci-dessous met en évidence six hypothèses

mises en correspondance avec les méthodes utilisées. Après chaque analyse, nous reviendrons sur ces hypothèses de départ pour les valider ou non en fonction des résultats observés.

Hypothèses	Enquête : l'activité évaluative des enseignants d'EPS	Expérimentation de terrain : relation entre l'évaluation, les conduites motrices, et les relations socio affectives.	Entretiens d'élèves : relation à l'EPS, à l'évaluation, aux apprentissages.
H1 Les conceptions des enseignants et leur activité évaluative sont variées et à la fois très orientées vers la finalité sommative de l'évaluation et vers la notation.			
H2 L'évaluation formative destinée à l'apprentissage dont les effets bénéfiques seraient reconnus par les enseignants ne serait pourtant que peu mise en place, en tant que situation d'évaluation à part entière, anticipée, et adressée à l'ensemble des élèves.			
H3 Les évaluations sommative et formative ont des incidences directes sur les conduites motrices des élèves : l'évaluation sommative modifie le contexte de la situation et oriente ainsi leurs décisions et actions ; quant à l'évaluation formative elle permet d'optimiser leurs progrès.			
H4 Les élèves, selon leurs caractéristiques (genre, niveau de jeu, affinités avec les membres de leur équipe) et les dispositifs formatifs vécus réagissent différemment à la mise en place d'une évaluation sommative.			
H5 Le poids des relations socio-affectives dans la prise de décision serait moins fort en situation d'évaluation sommative, les enfants étant davantage centrés sur le but du jeu.			
H6 Les progrès des élèves sont optimisés avec la mise en place d'évaluations formatives au cours du cycle d'apprentissage vécu dans l'activité en question.			

Tableau 1 : relation entre les hypothèses spécifiques et les méthodes utilisées dans cette étude.

Plan de l'étude

Dans une première partie, l'évaluation sera abordée sous ses différentes formes d'un point de vue épistémologique et critique. Ensuite, un point sur la prise de décision en contexte collectif nous amènera à saisir le poids que peuvent avoir les relations socio-affectives sur les choix des individus en contexte ludomoteur et particulièrement dans le milieu scolaire.

La seconde partie sera l'occasion de développer la méthodologie globale de cette recherche. Puis, la première étude relative à l'activité évaluative des enseignants sera présentée et ses résultats accompagnés d'une discussion.

Enfin la troisième partie sera consacrée à la mise en œuvre d'une expérimentation *in vivo*, au cours de laquelle les conduites des élèves en situation d'interaction motrice seront analysées et commentées au regard des types d'évaluation proposées et de la variable socio-affective (groupes affinitaires ou non).

Partie 1

Enjeux et difficultés de l'évaluation scolaire.

Chapitre 1

L'activité évaluative des enseignants, État des lieux de l'évaluation scolaire

Aborder les questions d'éducation et d'apprentissage dans le cadre scolaire ne peut se passer d'un questionnement autour de l'évaluation. Cela est en effet inconcevable, d'autant plus aujourd'hui où la place de l'évaluation à l'école suscite de nombreux débats sur le rapport entretenu entre les apprentissages et les évaluations. La nécessité d'évaluer aujourd'hui est admise par tous, comme le souligne Monteil (1990, p. 34) « si dans les années 1970 il a paru illégitime, à certains, de procéder à des évaluations, on ne peut raisonnablement accepter une telle attitude ». Évaluer est une pratique quasi quotidienne pour les enseignants mais sous cette dénomination, différentes acceptions et pratiques sont identifiables.

L'évaluation sous toutes ses formes implique un recueil d'informations, une confrontation entre un référé et un référant dont le résultat amène à une prise de décision (Hadji, 1997). Ceci est une définition de base qu'il convient de spécifier, en fonction des finalités de l'évaluation, des démarches utilisées. Dans le milieu scolaire, évaluer peut satisfaire à différentes fonctions d'ordre pédagogique et/ou du didactique mais aussi, elle peut servir aussi à maintenir la tranquillité dans la classe et préserver un climat plutôt calme (Bressoux et Pansu, 2003), à hiérarchiser les élèves (Grisay, 1988 ; Crahay, 2007), voire à réguler l'enseignement et l'apprentissage (Allal, 1983 et 1991 ; Allal et Mottier Lopez, 2007). Les fonctions recherchées sont nombreuses et aboutissent à des pratiques disparates.

Ce chapitre est l'occasion d'aborder ce concept d'évaluation, à la fois complexe et bien connu des enseignants et des élèves car il rythme les périodes d'apprentissage de façon régulière. Seulement, l'objet de cette étude est de montrer que la multiplicité des approches proposées afin d'évaluer les élèves, aboutit à des résultats différents en termes d'apprentissage. Dans un premier temps, l'évaluation des élèves en EPS sera abordée d'un point de vue diachronique afin de mieux saisir ses enjeux actuels. L'histoire de l'évaluation certificative sera présentée parallèlement à l'essor de nouvelles pratiques. Ensuite, les différentes formes d'évaluation, leurs finalités et les effets sur les conduites des élèves seront mis en relief pour rendre compte de la multiplicité des approches. Puis, l'activité évaluative des enseignants sera interrogée et complétée par l'apport de quelques recherches sur l'effet de l'évaluation sur les élèves.

A. L'évaluation en EPS : perspective historique

Aborder l'évaluation des apprentissages des élèves ne peut se concevoir sans auparavant comprendre l'enjeu fondamental qu'a représenté l'évaluation tout au long de l'histoire de l'EPS. Nous nous situons donc ici selon une perspective diachronique dans laquelle va rapidement être retracée l'évolution des épreuves d'EPS au baccalauréat, témoin de l'évolution de la discipline, pour analyser les enjeux actuels de l'évaluation certificative. Ceci permettra aussi de saisir le fort pouvoir de l'évaluation dans le fonctionnement quotidien de l'enseignement.

1. Performance et mesure

a. L'EPS au baccalauréat

À travers l'histoire de l'EPS, la place et la définition de l'évaluation évoluent et permettent de situer l'élève dans son évaluation. Des premières épreuves au baccalauréat jusqu'au début des années 1980, la place de l'élève est particulièrement restreinte car l'objet de son évaluation est sa performance, le résultat concret de son action. Le type d'évaluation privilégié en EPS va largement influencer sur la légitimité scolaire de cette discipline et définir, par conséquent, la place de l'élève dans son apprentissage et son évaluation. Par exemple, dès les années 1920, certains concepteurs comme Boigey (1923) ou Bellin Du Cotteau (1930) prônent une évaluation certificative en EPS pour asseoir la rationalité et donc la légitimité de la discipline au sein du système scolaire. L'évaluation des élèves est d'abord centrée sur les données anthropométriques des élèves et elle est fortement encadrée par les médecins. D'importantes difficultés sont soulevées lors des tentatives de réforme des épreuves d'EPS au baccalauréat qui visent à les rendre obligatoires. En 1959, Maurice Herzog considère l'évaluation en EPS au baccalauréat comme une priorité car, depuis 1941, elle est facultative. Son obligation est toutefois difficile à mettre en place dans la mesure où l'idée d'une équivalence entre l'EPS et les autres disciplines pose problème dans les mentalités. Le poids de l'académisme scolaire est fort et ne joue pas en faveur de l'EPS car ceci amène de fortes résistances au changement au sein même de l'éducation nationale. L'obligation faite d'évaluer l'EPS au baccalauréat (1959) n'est toutefois pas bien assumée car seuls les points au-dessus de la moyenne comptent ! La question suscite rapidement des débats : la ligne de démarcation entre le sport et l'EPS est floue dès l'introduction du sport à l'école : cette discipline scolaire est assimilée à une pratique ludique, ce qui n'est pas acceptable pour la sphère scolaire.

Selon Attali et Saint-Martin (2010), les options privilégiées par les enseignants d'EPS en matière d'évaluation sont déterminantes pour convaincre de l'importance de la discipline. Ainsi, jusque dans les années 1980, l'évaluation en EPS aux examens est centrée sur la rigueur et l'objectivité : performance et mesure sont valorisées par l'utilisation du chronomètre, du décimètre, du code de gymnastique précis, laissant peu de place à la subjectivité. On mesure la performance, le résultat de l'apprentissage. L'évaluation certificative est donc au maximum rationalisée et chiffrée ; l'enseignant prépare les élèves à une épreuve certificative (le baccalauréat) dont seul le niveau de performance sera pris en compte.

b. Premier changement de perspective de l'évaluation

Dans les années 1960-70, l'EPS se situe dans une conjoncture qui voit remise en cause son appartenance à la sphère scolaire, notamment par les réformes Comiti (1968), Mazeaud (1975) et Soisson (1978) ; le fort attrait pour la pratique sportive est un véritable obstacle à son intégration dans le système au même titre que les autres disciplines ; les enseignants sont rapidement menacés d'être remplacés par des animateurs sportifs issus d'un secteur extérieur à l'Éducation Nationale. Il s'agit donc de prouver l'intérêt que recèle l'enseignement de l'EPS et son insertion dans les problématiques éducatives pour prouver sa légitimité. Il n'est plus possible, comme cela était le cas jusque-là, de se limiter aux seuls produits des apprentissages constitués par la performance, mais il s'agit de s'intéresser aux moyens mis en œuvre par les élèves pour apprendre. Une attention nouvelle est portée à l'évaluation et à la redéfinition de sa finalité qui, jusque-là, était sommative. L'apport des recherches en évaluation a ici tout son intérêt et permet aux enseignants d'EPS d'y trouver les arguments pour valoriser leur discipline. L'émergence d'une nouvelle fonction de l'évaluation dite formative tend à redéfinir l'évaluation comme un élément dynamique dans l'apprentissage (Scriven, 1967 puis Bloom, Hastings et *al.*, 1971).

L'introduction des données relatives à la psychologie de l'enfant, notamment par la référence aux travaux de Piaget, va permettre de faire évoluer les représentations autour de l'apprentissage de l'enfant. Par exemple en EPS, Famose, dès 1963, développe l'apprentissage par l'aménagement du milieu et soumet ses propositions en rupture avec l'apprentissage traditionnel (Famose, 1963 et 1964). Divers courants de pensée émergent et se développent en se centrant sur le développement de l'enfant. Par exemple, Le Boulch (1971) met en évidence la nécessaire prise de conscience pour l'enfant de ses actions en se référant aux théories psychomotrices. Il considère le mouvement comme une manifestation signifiante de la conduite de l'homme alors que jusque-là, le mouvement était davantage considéré comme une forme en soi, un automatisme sans le référer à son sens. De façon plus globale, à la même période, la

théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970) soulève fortement les contradictions entre les finalités scolaires et les moyens utilisés qui conduisent l'école à reproduire les inégalités de départ entre les individus en proposant pour tous une même culture élitiste. Au sujet de l'évaluation, proposer une procédure identique pour tous est une illusion d'égalité. Ceci revient à classer les individus selon leur écart à cette culture dominante et ne pas tenir compte de leurs différences de départ. La spécificité de l'EPS est mise en avant car le corps en jeu rend visibles directement les différences entre les élèves.

Dans ce contexte émerge la nécessité de définir de nouvelles formes d'évaluation afin de constituer un renouvellement majeur des méthodes pédagogiques en EPS. L'évaluation n'est plus conçue dans sa fonction quantitative mais prend une valeur qualitative (Maccario, 1982). Ces avancées conduisent les enseignants à s'interroger sur les formes et la pertinence des évaluations certificatives proposées au baccalauréat, en attendant le renouvellement des textes officiels relatifs aux examens de 1983.

2. L'évaluation critériée

a. Une évaluation certificative plus qualitative

À partir du début des années 1980, le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation Nationale implique de poursuivre les objectifs généraux tels que « la lutte contre l'échec scolaire, et la lutte contre les inégalités » (Savary, 1982, p. 4). Or, le système d'évaluation proposé en EPS et centré sur la performance est inadapté à cet objectif. Émerge alors, sous l'impulsion d'Hébrard notamment (1986), l'idée d'une évaluation plus juste où l'on associerait la performance à des niveaux d'habileté ; cela permettrait de rendre compte aussi de la façon dont les élèves s'y prennent pour réaliser leur performance. La circulaire du 11 juillet 1983 fixe les nouvelles modalités de l'épreuve d'EPS au baccalauréat ; cette discipline passe d'ailleurs dans le premier groupe d'épreuves et est affectée du coefficient 1. La performance ne représente plus qu'un quart de la note et porte sur une activité physique à barème national, accompagnée par une autre activité laissée au choix de l'enseignant. La rupture est fondamentale puisque les critères d'évaluation ont une incidence majeure sur l'enseignement. Les processus sont évalués à travers l'habileté de l'élève, au même titre que le produit de son action, c'est-à-dire la performance. De surcroît, les connaissances de l'élève, son investissement et ses progrès tiennent une part aussi importante dans la note, soit la moitié.

Dès le début des années 1980, l'appel du Syndicat National de l'Education Physique (SNEP) à l'ensemble de la corporation par l'intermédiaire d'un appel à tous les enseignants à faire connaître leurs expériences d'évaluation, rencontre un grand succès (SNEP, 1982). Les réponses sont regroupées en 1984 au sein d'un ouvrage qui permet de diffuser les expériences : « l'évaluation en EPS ». Ce recueil est constitué de propositions pratiques issues des expériences des enseignants ; il répond ainsi à une forte demande professionnelle au moment où beaucoup d'enseignants sont en difficulté pour appliquer les nouvelles modalités d'évaluation plus complexes et qui concernent un ensemble bien plus étendu d'activités. Progressivement, l'évaluation en EPS devient plus qualitative et s'écarte d'une conception davantage techniciste orientée vers la reproduction de modèle. Alors qu'à la période précédente l'évaluation était essentiellement sommative, quantitative et référée à un modèle, les pratiques pédagogiques vont davantage s'orienter vers l'évaluation formative, qualitative et critériée.

En 1991 un groupe de pilotage mené par l'Inspection Générale (C. Pineau) travaille autour d'une réforme de l'évaluation et publie différentes propositions en 1992 dans la revue EPS sous le titre « les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale ». Ceci marque une volonté de mieux articuler évaluation et formation. En 1993, les modalités des épreuves au baccalauréat sont modifiées faisant place à un système complexe qui nécessite la prise en compte d'un indice de performance. Ce texte de 1993 sera rapidement remplacé en 1995. Dès lors, la maîtrise de l'exécution est associée à la performance, sur quinze points, auxquels sont ajoutés cinq points de connaissances. L'EPS à partir de la rentrée 1995 est dotée d'un coefficient deux au baccalauréat. La notion de compétence émerge peu à peu dans les textes certificatifs pour définir à la fois la maîtrise de l'exécution et la performance. On distingue ainsi la compétence qui s'évalue dans l'action, des connaissances qui accompagnent l'action et servent la compétence. Les épreuves d'EPS au baccalauréat ont fortement évolué : elles s'ouvrent à une variété d'activités physiques (mais toujours à dominante sportive) et redéfinissent les critères d'évaluation davantage vers une maîtrise de sa conduite que vers la performance proprement dite.

b. Une réflexion collective en EPS : la place plus importante pour l'élève

Dans tous les établissements, la rédaction d'un projet pédagogique EPS est obligatoire depuis 1989 et doit proposer un système docimologique applicable pour tous les élèves, à tous les niveaux. Les évaluations mises en place doivent être spécifiées par écrit dans leurs modalités de mise en œuvre ; de fait l'évaluation sommative en EPS est issue d'un travail collectif, toute l'équipe pédagogique EPS participe à l'élaboration du projet et à sa mise en œuvre. Le contrôle

en cours de formation au baccalauréat porte désormais sur trois activités de nature différente, figurant dans le projet pédagogique d'EPS.

Pour Cardinet et Laveault (2001) l'évolution de l'évaluation tend vers une intégration croissante de la communication. En effet, l'évaluation ne poursuit pas uniquement le but de communiquer à l'élève s'il a réussi ou non mais elle doit lui permettre de comprendre ce qu'il a fait et de le situer par rapport à ses objectifs. Ainsi, l'importance de mieux expliciter les critères d'évaluation à l'élève est révélée, tout comme la nécessité de lui apprendre à mieux les satisfaire dans sa pratique.

3. La nouvelle approche par compétences

a. Vers un changement d'objet

Actuellement, l'évaluation centrée sur les compétences acquises est une conception très répandue notamment au sein des recherches de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE), association internationale francophone qui réunit chercheurs et praticiens intéressés par les questions d'évaluation en formation et en éducation. L'évaluation a connu un renouvellement conceptuel ces dernières années par l'introduction de la notion de compétences qui amène un changement d'objet à évaluer. Cette nouvelle perspective apporte de profonds changements dans la conception de l'évaluation. Celle-ci n'est plus tournée vers le résultat de l'apprentissage ni vers des conduites observables, mais tend à se consacrer aux processus sous-jacents à l'apprentissage et au sens donné par l'apprenant aux différentes situations dans lesquelles il évolue. C'est davantage une autonomie qui est recherchée, une adaptation à une famille de situations complexes plutôt que l'application de méthodes de travail.

Selon Vergnaud (2001), l'évaluation d'une compétence fait référence non seulement à l'analyse du résultat de l'activité mais aussi à l'organisation de cette activité. La définition de l'individu compétent peut se décliner, selon lui, sous trois formes complémentaires :

- L'individu le plus compétent est celui qui sait faire quelque chose que d'autres ne savent pas.
- Il est aussi celui qui s'y prend d'une manière plus fiable, économique ou encore plus élégante selon le type de situation.
- Enfin, il est celui qui dispose d'une plus grande variété de procédures pour traiter une famille de situations complexes.

La notion de compétence apporterait du sens et une cohérence aux apprentissages en évitant la décomposition en tâches isolées et en se centrant sur l'activité des élèves et le réinvestissement de leurs apprentissages. Concevoir l'enseignement par compétences permettrait d'insister sur la transformation de l'organisation cognitive de l'élève car il s'agit bien de voir comment le savoir est approprié et utilisable dans des contextes variés, et pas seulement répété voire restitué dans les mêmes conditions que celles de son acquisition (Rey, Carette et *al.*, 2006).

b. Les difficultés rencontrées par cette approche

Cette approche est plutôt récente dans le monde de l'éducation, si bien que sa mise en œuvre n'est pas encore généralisée et pose quelques problèmes. Cette nouvelle conception est présentée ici en sachant toutefois que, pour cette recherche, nous avons fait le choix de ne pas aborder cette notion directement afin d'éviter les confusions et problèmes de sens chez les enseignants avec qui nous avons travaillé. D'ailleurs l'utilisation de la notion de compétence spécifiée dans les programmes scolaires est plutôt controversée, en privilégiant une acception « faible » de la notion (De Ketele, 2001).

En 1994, Le Boterf opère un transfert du concept de compétence du monde de la formation en entreprise à celui de l'école. L'objectif, au sein de l'entreprise, est de parvenir à caractériser les compétences d'adaptation aux situations inédites et aux mutations technologiques et sociales par rapport à la formation souvent standardisée issue du milieu scolaire (Rey, Carette et *al.*, 2006). Or selon De Ketele (2001), les évaluations proposées en milieu scolaire sont le plus couramment centrées sur les contenus où l'enseignant prélève un échantillon représentatif de l'ensemble des contenus enseignés. Pour lui, dans la sphère scolaire, les acteurs s'appuient sur un concept « faible » des compétences : ceci est particulièrement le cas quand les auteurs des programmes ou les enseignants parlent de compétences transversales. Il distingue ainsi une conception faible au détriment d'une forte ce qui, au final, détourne l'intérêt premier de cette notion. Dans une acception forte, le concept de compétence peut se définir comme la capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles, motrices etc.) pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes. Cette conception « forte » implique pour les concepteurs des programmes scolaires, l'enseignant et l'évaluateur, d'identifier avant tout les familles de situations-problèmes en contexte que l'on désire faire apprendre ou évaluer. Deux étapes indispensables sont donc nécessaires pour se situer dans cette conception forte de la notion de compétence (*ibid*, 2001) :

- définir un échantillon de problèmes à résoudre
- se fixer un objectif terminal censé intégrer l'ensemble des compétences sollicitées.

Les programmes scolaires se sont massivement orientés vers la définition de compétences à atteindre dans les plus récents programmes ; or, comme le souligne De Ketele (*op. cit.*), l'acception retenue considère davantage les compétences comme des éléments transversaux, comme nous pouvons par exemple les trouver dans le socle commun de connaissances et de compétences.

Un autre problème posé par cette approche de l'évaluation par compétence est que les élèves comme les enseignants estiment, à juste raison d'ailleurs, que l'évaluation doit porter sur des éléments ayant été enseignés. Or, cette représentation implique une interprétation de cette exigence par une définition de l'évaluation comme un exercice de répétition d'une situation déjà vécue ou presque. Cependant, la situation d'évaluation d'une compétence ne peut faire l'objet d'un enseignement préalable, puisque la situation se veut d'être inédite et permet d'évaluer ainsi davantage le transfert d'apprentissage (Kahn, 2012).

En dépit des différentes conceptions émergeant autour du terme de compétence (issues des théoriciens ou des programmes scolaires), une définition de l'élève compétent semble commune à tous. L'élève compétent serait celui capable de résoudre des tâches complexes et inédites impliquant des choix et la combinaison de procédures apprises (Carette, 2009). Par conséquent le changement apporté par cette notion nouvelle se rapporte au caractère inédit et complexe des situations dans lesquelles l'élève doit être impliqué notamment pour être évalué. Or, ce trait spécifique a des difficultés à s'inscrire dans le domaine de l'éducation : le système scolaire est régulé par les évaluations privilégiant la fiabilité, l'objectivité par l'utilisation d'items, de grilles, de critères laissant peu de place à la créativité et à l'expression plus originale des élèves. C'est d'ailleurs ce qu'a montré Rayou (2002) à travers l'analyse des productions d'élèves en philosophie qui tendent à se conformer pour satisfaire les exigences du baccalauréat, à défaut d'être plus personnelles ou originales. L'évaluation certificative amènerait davantage vers la standardisation des productions d'élèves que vers l'affirmation de leurs idées, de leur créativité dans cette discipline où justement la normalisation n'est pas recherchée. Or selon Rey (2012), l'évaluation des compétences implique de remplacer les techniques habituelles et routinières par une démarche différente où l'élève se retrouve parfois devant un feuille blanche, là où il est habitué à des questions de cours, des exercices d'application etc... Il montre qu'une solution fréquente consiste à créer des épreuves d'évaluation en découpant la compétence en sous-parties évaluables selon les procédures traditionnelles, rendant ainsi l'évaluation plus aisée pour l'élève et l'enseignant. Seulement, ces pratiques tendent à dénaturer l'évaluation de la compétence visée.

Seulement, même si l'évaluation par compétence est complexe, elle permettrait de réduire les écarts de notation entre les enseignants (Vantourout et Goasdoué, 2010). Ces auteurs ont analysé les corrections d'enseignants en dissertation par le biais de grille de compétences et d'autres grilles plus classiques. Leurs résultats vont dans le sens d'une réduction des écarts mais aussi d'une différenciation plus fine entre les copies dites moyennes et moins bonnes.

L'approche par compétences est donc source de problèmes difficiles à résoudre dans l'immédiat. Selon De Ketele (2009), dans tous les pays qui ont introduit une approche par compétences, l'évaluation représente une problématique centrale qui devrait être pensée au moment de la réforme curriculaire et non après, comme cela est souvent le cas. D'ailleurs plusieurs rapports de l'Inspection Générale soulignent les problèmes posés par l'évaluation par compétences ; une synthèse nationale évoque ces difficultés : « l'évaluation par compétence est encore l'œuvre d'une minorité d'enseignants. Ces derniers ont tendance à évaluer des micro-compétences en multipliant les micro-tâches : l'élaboration de situations complexes d'évaluation est délaissée » (Rapport du MEN, 2012/136, p. 11).

c. Les compétences dans les programmes en EPS

La rédaction de la Charte des Programmes de 1992 a constitué une étape centrale du processus conduisant l'EPS à se recentrer sur la notion de compétences. L'émergence de cette notion traduit un changement d'intérêt par le passage de l'évaluation d'un niveau moteur ou psychomoteur à une évaluation de la capacité de l'élève à construire par exemple son parcours de progression et de sa capacité à adopter des comportements socialement acceptables dans et en dehors de l'école (Poggi-Combaz, 2002.b.). L'EPS est de plus en plus orientée vers une finalité d'autonomie de l'élève. Dès les programmes de 1996, les enseignants d'EPS sont familiarisés avec cette notion de compétences qui rompt davantage avec la logique sportive en soulevant le caractère généralisable et transférable des apprentissages liés à une même compétence.

À partir de 2002, l'évaluation en EPS concerne toujours trois épreuves mais qui portent désormais sur des compétences différentes. Les activités sont proposées aux élèves à partir d'une liste nationale et académique et, pour chaque épreuve, des repères de notation sont proposés dans des fiches constituant le référentiel national d'évaluation. Conformément aux programmes en vigueur, les programmations ne se font plus à partir de familles ou de la nature des activités mais

en fonction de cinq compétences culturelles¹⁵ qui regroupent différentes activités. Ces compétences sont définies en fonction du motif de l'action, du but pour le pratiquant.

L'utilisation faite par les concepteurs des programmes de la notion de compétences correspond à une nouvelle façon de penser l'enseignement, non en termes d'accumulation de connaissances mais plus en termes d'articulations de savoirs nécessaires pour résoudre un problème. Dans les programmes d'EPS, la compétence se définit comme « un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face, de façon adaptée, aux problèmes qu'il rencontre. » (Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, p.3). Une compétence regroupe des situations qui répondent au même problème puisque l'on peut atteindre les niveaux de compétences définis au regard de moyens différents. Lors des évaluations, l'enseignant évalue les élèves dans une compétence particulière qui peut *a priori* s'exprimer à travers différentes activités. Or, bien des débats ont lieu autour de l'acception utilisée car, sous une même compétence, plusieurs activités très différentes sont proposées ; or, leurs modalités sont plutôt éloignées alors qu'elles sont censées présenter des similitudes en termes d'apprentissage. Par exemple, sous prétexte d'apprendre à s'opposer à un camarade ou à une équipe, la boxe figure dans la même compétence que le volley-ball. L'idée d'un transfert d'apprentissage moteur (Parlebas, 1976) pouvant exister entre ces deux activités est tout de même difficile à appréhender. Certes, certains apprentissages stratégiques peuvent être apparentés, comme l'adaptation à son adversaire mais les mises en œuvre motrices présentent peu de similarités : d'un côté une activité avec contact direct, un contre un, où il s'agit de protéger son corps et attaquer simultanément celui de l'adversaire et de l'autre une activité collective où les équipes, séparées dans l'espace par un filet, entrent en communication par l'intermédiaire d'un ballon. En EPS, deux types de transfert d'apprentissage sont appréhendés (Dugas, 2005) : le « transfert intraspécifique » qui correspond pour une activité aux étapes d'acquisitions des élèves qui se succèdent. Les acquisitions servent de point d'appui aux futurs apprentissages. Ensuite, le transfert d'apprentissage ayant lieu d'une activité à une autre est appelé « transfert interspécifique ». Ce type de transfert peut assurer une continuité entre certaines activités différentes. L'évaluation des compétences en EPS de façon sommative prend en compte cette possibilité de transfert à une autre situation. Or les programmes placent dans la même compétence propre à l'EPS des activités dont la logique est très différente et porte peu à favoriser un transfert moteur.

¹⁵ Les cinq compétences culturelles, appelées compétences propres depuis les programmes EPS de 2010 sont : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée ; se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ; réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ; conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif ; réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (BO spécial du 29/04/10).

Ainsi l'approche par compétence a toutefois l'ambition de renouveler l'objet de l'évaluation en EPS : ce n'est plus le résultat de l'apprentissage qui est évalué mais *l'intelligence motrice* du pratiquant, c'est-à-dire sa capacité d'utiliser son corps de façon pertinente en fonction de la situation (Dugas et During, 2007). Des études sur les transferts interspécifiques dans le cadre de l'EPS devraient venir appuyer les propositions des concepteurs des programmes, afin de respecter l'acception de la notion de compétences telle qu'elle a été au départ définie et éviter ainsi de supposer des transferts entre différentes pratiques.

4. Le contrôle en cours de formation en EPS

Aujourd'hui, l'épreuve d'EPS est une des seules à se dérouler sous forme de contrôle en cours de formation où l'enseignant de la classe évalue ses propres élèves pour les examens certificatifs. La forte crainte des biais pouvant être inférés à cette mise en œuvre fait que l'épreuve d'EPS est très cadrée par les textes officiels. Tant par le choix limité des activités enseignées que les critères, barèmes et définitions des attentes en termes de niveaux d'habileté, la marge de liberté des enseignants est particulièrement restreinte au niveau de l'évaluation et implique donc des choix stratégiques précis dans leur enseignement. Par exemple, l'enseignant d'aujourd'hui ayant des classes en terminale générale doit tenir compte des programmes d'EPS et du texte relatif à l'évaluation certificative (Bulletin officiel spécial n°5 du 19 juillet 2012). Il doit proposer à ses classes un groupement de trois épreuves pour l'année, issues d'une liste nationale (au moins deux épreuves) et académique ; les activités sont choisies, théoriquement et dans la mesure du possible, par ses élèves. Pour chaque activité l'évaluation sera faite en référence à une grille d'évaluation nationale précisant les critères, les niveaux et notes correspondantes. Cependant, en fonction des résultats des commissions d'harmonisation des notes ayant lieu chaque année par secteur géographique et au niveau national, l'enseignant a une connaissance assez fine des épreuves qui permettent d'obtenir des bonnes notes ou, au contraire, qui sont jugées plutôt difficiles. Sa volonté de faire réussir ses élèves n'est pas toujours concordante avec les goûts de ces derniers portés sur certaines activités (comme le volleyball) où les notes sont, tous les ans, parmi les plus basses. D'autres problèmes se surajoutent à ces choix : les écarts de notes entre les garçons et les filles qui découlent en partie du choix des activités, la nécessité de proposer au moins une activité collective et de représenter trois compétences propres différentes. Finalement, le choix des activités est assez réduit et très stratégique. De plus,

les programmations¹⁶ des classes précédentes sont aussi complexes à définir car elles aboutissent à cette évaluation certificative et nécessitent un nombre d'heures d'enseignement suffisant.

Les textes officiels régissant l'épreuve d'EPS au baccalauréat ont un impact évident sur l'enseignement de la classe de terminale, mais pas seulement. La certification au baccalauréat est l'objectif des élèves, des parents et des enseignants désireux d'assurer la réussite au maximum d'élèves. Complémentairement à la certification, les recherches sur l'apprentissage et les effets de l'évaluation ont aussi permis une réflexion importante sur les formes et l'utilité de l'évaluation. Outre sa fonction certificative qui est essentielle car obligatoire à un moment donné, les finalités ont évolué d'un contrôle des acquis à une véritable aide au service de l'apprentissage des élèves, ce qui assure une rupture avec le caractère butoir et rigide des évaluations sommatives.

La frise ci-dessous (figure 1) récapitule les étapes importantes de l'évaluation en EPS.

¹⁶ Une programmation en EPS est une organisation sur l'année des différentes périodes auxquelles correspond l'enseignement d'une activité. Elle est construite par l'équipe pédagogique.

L'évaluation en EPS : perspective diachronique

Au baccalauréat

Épreuve obligatoire (1959)

Évaluation de la performance :

Athlé, gym et natation

Ouverture des APS à 7 domaines

Instauration du CCF

Évaluation des conduites motrices

(= performance + maîtrise), des progrès
et des connaissances (1983)

Évaluation des compétences

[maîtrise et performance (maîtrise \geq perf)]

et des connaissances (1995)

Évaluation par niveaux de compétences ;
référentiels nationaux d'évaluation. Liste
nationale et académique d'épreuves. (2002)

Contexte

Prédominance de l'évaluation sommative
à visée normative

1ères approches de l'évaluation formative
(Scriven, Bloom) fin des années 1960

Nécessaire redéfinition en EPS des évaluations
pour se démarquer du sport. (années 1970)

Évaluation formatrice (Scallon) 1982

Renouvellement des évaluations en EPS :
approche critériée, valeur qualitative

Charte des programmes 1992 : introduction des
« compétences » : développement des
problématiques de sens de l'apprentissage et de
transfert

Obligation progressive d'évaluer par
compétences : mise en place du socle commun
2006

Figure 1 : récapitulatif de l'évaluation en EPS au plan historique.

B. Des intentions très différentes sous la même appellation

« évaluation »

L'évaluation est depuis longtemps un objet de recherche très convoité qui a permis d'évoluer d'une finalité au départ sociale, largement sommative, à une finalité d'optimisation de l'apprentissage. Ici, vont être présentées les différentes formes d'évaluation sur lesquelles nous nous appuierons ensuite en méthodologie : l'évaluation sommative, formative et diagnostique. Les données théoriques concernant ces concepts seront complétées par l'apport de recherches montrant les avantages mais aussi les limites de ces formes d'évaluation.

1. L'évaluation sommative

a. Définition

Pour Hadji (1989, p. 60) « l'évaluation est dite sommative lorsqu'elle se propose de faire le bilan (la somme) après une ou plusieurs séquences ou, de façon plus générale, après un cycle de formation ». Jusqu'aux années 1960, l'évaluation était considérée presque exclusivement comme sommative, destinée à montrer sous forme d'une note, l'écart entre les objectifs de l'enseignant et la performance de l'élève. C'est une étape de bilan destinée à informer les parents et l'institution du niveau des élèves. Parfois, elle peut être aussi certificative quand elle débouche sur une décision importante comme la réussite à un examen ou le passage en classe supérieure (Talbot, 2012).

Selon Scriven (1967), l'évaluation sommative est une évaluation finale et externe qui consiste à apprécier l'ensemble des changements survenus dans une action de formation, dans le but d'en informer une équipe (de formateurs) devant alors se prononcer et prendre des décisions. Cette définition est centrée sur la fonction sociale de l'évaluation sommative, c'est-à-dire la divulgation d'un résultat à une équipe dans le but de prendre une décision. En milieu scolaire, ceci fait référence à l'équipe éducative d'une classe qui prend des décisions d'orientation au regard des notes. Ce que nous retiendrons aussi, c'est le moment auquel se déroule cette évaluation. C'est toujours durant l'étape finale d'une séquence d'enseignement pour réaliser un bilan, mesurer un écart aux objectifs.

L'évaluation sommative fait l'objet de nombreuses critiques puisque, au contraire des évaluations diagnostiques et formatives, celle-ci donne lieu à une note, représentative d'un enjeu important pour l'élève. Cette évaluation est une source de stress pour les élèves (Perrenoud, 1984

et 1986 ; Dubet, 2009) et ce, pour plusieurs raisons que nous allons développer ci-dessous. Tout d'abord, la construction des évaluations sommatives en classe fait l'objet d'arrangements de la part des enseignants du fait de la très grande variété des contextes d'enseignement. Par conséquent, ce n'est pas une pratique rationnelle ni normative. Ensuite, les travaux en docimologie ont mis en évidence, à de nombreuses reprises, un ensemble très conséquent de biais existant autour de la notation des élèves. Enfin, même dans l'idéal d'une évaluation juste et équitable, la note obtenue d'une évaluation sommative a une fonction sociale, c'est-à-dire qu'elle est communiquée à l'institution, aux parents et permettra, en étant ajoutée à d'autres notes, de prendre des décisions sur l'avenir des élèves. De fait, l'évaluation sommative est une source de pression récurrente pour les élèves car, même s'ils n'ont pas connaissance des biais et arrangements existants, ils ne sont pas dupes et peuvent ressentir de l'injustice après coup par comparaison aux autres ou par non-compréhension du sens de la note qu'on leur a attribuée. La note n'est pas « parlante », elle ne permet pas de comprendre ses erreurs, ses réussites si elle n'est pas accompagnée de critères qualitatifs.

b. L'approximation des évaluations sommatives

L'évaluation n'est pas une pratique rationnelle car les enseignants improvisent régulièrement (Tochon, 1989) et contextualisent leur activité (Bru, 1997). En fait, des différences apparaissent entre les enseignants (Vantourout et Goasdoué, 2011) mais aussi de façon intra-individuelle. Par exemple, un enseignant ayant plusieurs classes de seconde ne va pas forcément proposer les mêmes critères d'évaluation ou alors, va être plus clément avec la classe la plus en difficulté (Duru-Bellat et Mingat, 1993). Il est très difficile d'établir une norme et ce n'est pas forcément souhaitable non plus, dans ce souci justement de pouvoir s'adapter aux élèves.

Dans ce cadre, les évaluations sommatives sont différentes d'un contrôle où l'évaluateur peut être interchangeable et où l'évaluation est une comparaison à un modèle construit de façon extérieure et antérieure à ce contrôle (Talbot, 2012). L'évaluation sommative à l'école et en EPS fait l'objet d'arrangements évaluatifs dans le but de s'adapter au public scolaire, même si sa finalité est aussi sociale (David, 2000).

c. Les biais de l'évaluation sommative

Merle (1998) s'est beaucoup intéressé à la question de l'évaluation et notamment à celle des notes. Il montre qu'en français par exemple, seulement un élève sur six pense qu'il aurait la même note si sa copie était corrigée par un autre professeur, et presque 50 % pensent que leur note serait différente (les autres ne savent pas). Ces données montrent, à titre d'exemple, le peu

de confiance accordé en l'évaluation et ses résultats chiffrés. La crédibilité du jugement professoral peut aussi être mise à mal. Tous les exemples répertoriés par Merle (*op. cit.*) dans son ouvrage font état de la multitude de biais difficilement évitables, même en connaissance de cause.

Les premières recherches sur la fiabilité de la notation datent des années 1930. Pour valider les résultats d'un point de vue statistique, les chercheurs ont multiplié les corrections de mêmes copies pour mesurer les écarts de notes et ont multiplié le nombre de copies soumises à multiples correcteurs. Puis, les recherches en docimologie ont été l'apanage de Piéron (1963) lors de travaux de correction de copies. Ces recherches mènent toutes au constat suivant : la note dépend beaucoup plus du correcteur que de la copie parce que de nombreux biais interfèrent. Même si en EPS les élèves ne sont pas évalués sur des copies, leur évaluation se déroule dans le même cadre scolaire avec, en plus, une pression temporelle importante pour l'enseignant venant du fait que l'évaluation est réalisée par observation directe sans retour en arrière possible. Les biais de la notation les plus répandus et qui accompagnent le plus souvent les évaluations sommatives sont présentés ici :

- Bonniol (1981) a montré un effet séquentiel, d'ordre et de position des copies qui influe sur la notation. Les premières copies seraient mieux notées ou celles suivant directement une « mauvaise » copie. Qu'en est-il des évaluations en EPS ? Les élèves sont évalués les uns après les autres, dans un temps bien souvent très rapide. L'évaluation est-elle aussi victime de cet effet ? À notre connaissance, il n'y a pas eu d'étude spécifique sur ce sujet.
- Un autre biais concerne le statut des élèves : les notes seraient influencées par le statut scolaire, la réputation de la classe, du niveau des élèves (Bressoux, 2001 ; Merle, 1998). Par exemple dans une classe à niveau faible, les enseignants seront plus indulgents, ce qui fait qu'un élève n'aurait pas les mêmes résultats dans une autre classe (Duru-Bellat et Mingat, 1993)
- Ensuite, il existe un effet de halo et de contamination : la connaissance des performances antérieures des élèves ou du livret scolaire par exemple au rattrapage du baccalauréat, influencerait directement les notes. De même, la qualité de l'écriture, de l'orthographe qui n'entrent pas dans les critères seraient tout de même pris en compte. En EPS, ceci pourrait se traduire par la connaissance du niveau des élèves : effectivement, un élève d'habitude compétent mais qui se montre en-dessous de ses capacités le jour de l'évaluation est-il effectivement évalué à ce niveau décevant ? De même, l'influence de

sa tenue vestimentaire, de son attitude globale, peut avoir une incidence sur le jugement de l'enseignant. Ce ne sont pas des éléments faisant partie des grilles d'évaluation mais ils contribuent indirectement à forger l'avis de l'enseignant sur les prestations.

- Merle (1998) et Bressoux (2002) ont aussi montré un effet de l'apparence physique des élèves qui jouerait en faveur des élèves les plus physiquement attractifs car considérés comme davantage populaires voire même sympathiques.
- Enfin, l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) consiste à émettre des hypothèses sur le devenir scolaire des élèves et les voir réellement se réaliser. Ceci est un élément important à prendre en compte en pédagogie, sous-tendant par-là l'importance du regard que l'on peut porter sur ses élèves et de l'ambition que l'on a pour eux.

Les biais de l'évaluation ayant fait l'objet de recherches abondantes ne peuvent évidemment pas être totalement évités, mais leur connaissance doit permettre une prise de conscience et un intérêt porté sur ces effets pour tenter au mieux de les limiter. Les biais contribuent à renforcer l'injustice perçue par les élèves et ainsi provoquer des conséquences négatives sur le niveau d'estime de soi, la perception de son niveau de compétence.

d. Dérive de la finalité sociale de l'évaluation sommative

L'évaluation sommative peut amener des effets néfastes pour les élèves, surtout pour ceux les plus en difficultés qui sont d'autant plus sensibles au sentiment d'injustice (Dubet, 1999), à la baisse d'estime de soi et de confiance en soi pouvant émaner d'une évaluation (Vigneron, 2004 ; Butera, Buchs et *al.*, 2011).

Or, ces effets dans la pratique quotidienne ne sont pas réservés aux évaluations sommatives. Effectivement les pratiques des enseignants peuvent contribuer à étendre ces effets néfastes à d'autres types d'évaluation. Talbot (2012) a mis en avant deux effets liés aux évaluations qui amènent régulièrement des résultats réels différents de ceux attendus : le premier est qu'il y a régulièrement une confusion entre les fonctions sociales et pédagogiques des évaluations. Le relevé de notes devient un moyen unique et central d'observation du niveau de l'élève. L'information transmise sous forme d'une note est privilégiée au lieu d'apporter des éléments d'ordre qualitatif et permettre ainsi une utilité pour l'apprentissage futur. Le second point démontré notamment par Monteil (1990) est relatif au fait que l'évaluation formative a tendance à être assimilée à une évaluation sommative. Ce constat sera largement discuté dans

l'enquête proposée aux enseignants. L'évaluation formative à finalité pédagogique prend aussi la finalité sociale en se dotant d'une note !

Ainsi la pression sociale issue de l'évaluation sommative est étendue à l'évaluation en cours d'apprentissage quand celle-ci est notée. L'élève n'a plus de répit, plus de moment pour se tromper et prendre connaissance de ses erreurs sans être sanctionné. La fonction sociale de l'évaluation peut créer l'excellence comme l'exclusion (Perrenoud, 1984 et 1992).

e. La spécificité de l'EPS : les différences selon le genre

Liotard (1996) montre, à travers l'histoire de l'EPS, que cette discipline favorise la reproduction et le renforcement des inégalités entre les hommes et les femmes. Les différences et inégalités de traitement naissent selon lui des différences biologiques et anatomiques construites sur une norme masculine au fil de l'histoire de l'EPS. Elles répondent ainsi aux inégalités sociales entre les sexes issues de la vie quotidienne. L'EPS féminine serait toujours une adaptation des pratiques masculines ; les particularités féminines sont détectées mais pour être aussitôt référées à l'universel masculin. Dans les autres disciplines que l'EPS, il existe aussi des différences de performance concernant le genre des élèves : les pratiques de notation favoriseraient les filles par rapport aux garçons : l'attitude des filles en cours, par rapport aux garçons plus « indisciplinés » et souvent moins dociles, serait un facteur explicatif (Auduc et Riviere, 2009). Or, en EPS, se produit l'effet inverse. Les garçons ont toujours en moyenne des notes supérieures à celles des filles. Ce constat est largement mis en avant notamment lors des commissions d'évaluation aux examens mais il persiste. Effectivement la solution n'est pas de relever toutes les notes des filles pour arriver à un équilibre mais de trouver les moyens de faire en sorte que les filles obtiennent des notes équivalentes à celles des garçons.

Pour Vigneron (2004), historiquement, les femmes sont souvent assimilées à leur sexe. Leur fonction reproductrice, comme l'a souligné aussi Liotard (*op. cit.*), constitue un élément fondamental de différenciation entre les individus. Elle montre que les enseignants considèrent les performances des filles médiocres. Plus encore, ils renforcent le sentiment d'incompétence des filles qui sont évaluées en référence à une performance de garçon aménagée. Les enseignants ne conçoivent que rarement des épreuves avec des contraintes adaptées aux filles, par exemple matérielles ou temporelles, afin de s'adapter aux caractéristiques morphologiques ou physiologiques de leurs élèves (qu'ils soient filles ou garçons d'ailleurs). Cette différenciation n'est que rarement envisagée selon Vigneron. En sports collectifs, par exemple, les contenus enseignés puis évalués sont construits autour d'une analyse de la motricité des garçons. Les filles développent alors dans ce contexte une motricité décevante et réalisent des performances faibles

au regard de celles des garçons, car les enseignants privilégient des contenus masculins et une pédagogie qui ne prend pas en compte leurs motivations, leurs sources d'intérêts et leurs ressources spécifiques. De plus, les filles qui réussissent le mieux en EPS n'ont pas un vécu sportif conséquent, elles n'ont pas de qualités physiques supérieures ni d'affinités particulières avec la compétition. Elles sont juste sérieuses, volontaires. Ainsi, Vigneron montre que les représentations des enseignants à l'égard des filles sont très différentes de celles à l'égard des garçons. De fait, les perceptions des enseignants concernant le genre des élèves et leurs besoins minent le sentiment de compétence des filles et leur envie de participer à des activités physiques et sportives.

L'évaluation scolaire favorise le processus de comparaison sociale. Elle est source de stress pour les élèves car les résultats des évaluations mettent en avant des inégalités, contribuent à hiérarchiser les élèves entre eux et donc à créer une compétition entre eux (Dubet, 1999 ; Debarbieux, 1999). En EPS, les études s'étant attardées sur ces conséquences en termes de sentiment d'injustice perçu ont été réalisées majoritairement par l'usage d'un questionnaire ou lors d'entretiens avec les élèves (Coelho, 2000 ; Vigneron, *op. cit* ; Lentillon, 2008). Ce qui nous a intéressés, c'est de constater si ces effets peuvent être décelés directement par l'observation des conduites des élèves, *in vivo*. Le recours à un questionnement ultérieur à la pratique est intéressant mais il ne reflète pas totalement l'effet direct sur le comportement, sur les choix décisionnels en situation. Dans ce cadre, la recherche ici présentée sera basée sur l'étude des conduites des élèves en situation d'évaluation.

L'évaluation sommative, telle qu'elle était conçue au départ en éducation, a pour finalité d'établir des bilans immuables, justifiant des décisions ou l'attribution de diplômes. Aujourd'hui, les recherches en EPS notamment ont largement montré que cette vision de l'évaluation n'est absolument pas garante de l'équité ni de la justice des résultats (Brau-Antony et Cleuziou, 2005 ; Combaz et Hoibian, 2008). L'évaluation sommative est toujours prégnante dans l'enseignement, largement assimilée à la délivrance d'une note, censée informer du niveau acquis par les élèves. Comme souligné plus haut, même si l'évaluation sommative domine encore les pratiques, des évolutions sont toutefois constatées vis-à-vis d'une ouverture des finalités de l'évaluation vers des pratiques formatives (Braxmeyer, Guillaume et *al.*, 2004).

2. L'évaluation formative au cœur des apprentissages

a. Les origines de l'évaluation formative

Le concept d'évaluation formative a été introduit par Scriven en 1967, suite aux travaux du moment relatifs à la pédagogie par objectifs. Très utilisée ensuite par Bloom, Hastings et *al.* (1971), l'évaluation formative a d'abord été proposée pour renseigner l'élève sur l'état de ses connaissances. L'évaluation s'oriente alors vers une finalité informative au service de l'apprentissage, rompant avec la logique même de l'évaluation traditionnelle jusque-là orientée vers un but de contrôle des connaissances de l'apprenant. Dans sa première acception, l'évaluation formative se définit selon Raynal et Rieunier (1978) comme une évaluation continue des processus d'apprentissage ayant pour but d'informer à la fois l'apprenant et l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs.

Actuellement, l'évaluation formative poursuit des finalités plus larges que la seule information donnée à l'apprenant : pour Perrenoud (1998, p. 120) « est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif ». Dans ce sens, elle est une aide à l'apprentissage car l'information qualitative sur les moyens mis en œuvre par l'élève va lui permettre de mieux se représenter le but à atteindre et les critères d'évaluation. Pour Delorme (1987, p. 23) « c'est bien en ayant la possibilité de faire part de l'état de leur travail, en pouvant vérifier s'ils sont sur la bonne voie, ou analyser pourquoi ils sont dans une impasse, que les élèves peuvent le mieux apprendre et progresser ». Rendre clair et très explicite le but pour l'élève, préciser à chaque élève sa position au regard de ce but à atteindre semble être une démarche fructueuse, bien que coûteuse. La mise en place des évaluations formatives renforce la précision des buts à atteindre et offre un retour sur l'action à l'apprenant (feedback) qui lui permet de mesurer concrètement l'écart entre son action et le but. La mise en avant du but de l'action est donc un élément déterminant allant influencer les conduites. Hadji (1997, p. 16) indique que : « il nous paraît certain, de ce point de vue, que la bonne perception par l'élève, de la cible visée est l'une des conditions de sa réussite ».

b. Une évaluation au service des apprentissages

L'évaluation formative permet d'identifier en quoi un élève éprouve une difficulté pour l'aider à la surmonter (De Landsheere, 1976). Par conséquent, elle ne se traduit pas en note et ne peut aboutir à une hiérarchisation des élèves entre eux. L'erreur est un point d'appui permettant d'identifier ce qui n'a pas été compris et d'y remédier.

La mise en relief des critères d'évaluation, rompant avec la prise en compte unique d'une performance, est un processus continu qui permet de les faire assimiler aux élèves au fur et à mesure des apprentissages. L'évaluation joue désormais un rôle dynamique essentiel, non pour fixer un état, un niveau à un moment donné, mais pour le faire évoluer. Selon Cardinet et Laveault (2001, p.29), elle « est formative par nature, et certificative seulement par déformation ». Les finalités formative et sommative sont complémentaires. Quels que soient les procédés docimologiques utilisés en EPS, Attali et Saint-Martin (2010) montrent qu'ils révèlent des prises de responsabilité croissantes des acteurs, notamment à travers une plus grande place accordée à l'élève.

c. Une fonction pédagogique affirmée

Selon Talbot (2012), la fonction pédagogique a pour but de renseigner le maître sur ses propres pratiques au regard des résultats des élèves, ce qui lui permet d'ajuster son enseignement en fonction des écarts constatés par rapport aux objectifs fixés. Mais surtout, l'évaluation pour les élèves est une information donnée sur leurs processus d'apprentissage qui leur permet de se situer, de mieux comprendre les attentes. Cette visée est formative pour eux, elle n'est donc pas à visée normative et n'aboutit pas non plus à leur hiérarchisation.

Au regard des données présentées, l'évaluation formative offre globalement trois avantages :

- Tout d'abord, elle permet à l'élève de mieux cerner les attentes de l'enseignant. Effectivement, comme le rapportent O. et J. Veslin (1992, p. 70), « quand il a une tâche à réaliser, l'élève se forme une idée plus ou moins nette de ce qu'on lui demande. En général cette idée est au moins partiellement erronée : elle ne correspond pas à ce que l'enseignant attend. » La première finalité de l'évaluation formative se situe à ce niveau : elle va amener l'enseignant à expliciter ses attentes aux élèves et leur permettre de se forger une meilleure représentation du but de la tâche à accomplir. Expliquer aux élèves comment ils sont évalués, c'est leur donner une chance de réussir en leur communiquant les critères d'évaluation directement issus de la tâche et ainsi permettre leur assimilation.
- Ensuite, l'évaluation formative permet, après l'action, d'obtenir un retour par une interaction avec l'enseignant (ou un autre élève dans le cadre d'une coévaluation). Des informations destinées à analyser l'écart par rapport au but sont apportées. L'élève peut ainsi mieux se situer et envisager de façon efficace une correction de son action, suite à cette analyse. Selon Hadji (1989, p. 124) « pour ajuster l'action réalisée au but poursuivi,

il faut disposer d'informations sur sa situation par rapport au but. » Cette vision de l'évaluation s'inscrit dans une perspective constructiviste de l'apprentissage.

- Enfin, le troisième avantage de l'évaluation formative est d'offrir à l'élève un développement de son autonomie pour lui apprendre à réguler ses actions. Nous faisons ici référence à l'évaluation formatrice, véritable compétence à construire, qui repose sur l'idée que l'autoévaluation correcte de ses actions permet d'accéder à l'autonomie (Hadji, *op.cit.*). Cette finalité est particulièrement importante car elle s'inscrit dans la compétence 7 du socle commun de compétences et de connaissances intitulée « l'autonomie et l'initiative » (Décret du 11 juillet 2006).

Ce troisième intérêt qui renvoie à l'évaluation formatrice est issu des travaux de recherche dirigés par Bonniol, Amigues et *al.* (1978), à l'université de Provence, qui ont consisté à démontrer l'incidence sur les performances des élèves et sur l'autogestion de leurs erreurs de l'appropriation des critères d'évaluation. Par la suite, Scallon (1982) fut à l'origine de l'appellation évaluation formatrice, proposant que l'élève lui-même assure la régulation de son apprentissage, la gestion de ses erreurs et de ses réussites. Cette forme d'évaluation repose sur trois objectifs fondamentaux :

- l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants
- la pratique de l'autocontrôle et de l'autogestion des erreurs
- la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action

L'élève n'attend plus seulement de façon passive le résultat de son évaluation mais il y participe. Ceci implique l'assimilation et la compréhension des critères d'évaluation pour pouvoir s'y référer. L'évaluation formatrice aurait ainsi pour but l'autoévaluation correcte de ses apprentissages ; elle est une forme particulière d'évaluation formative. Ces dispositifs formatifs s'inscrivent dans des situations où dominant les prises d'information sur l'apprenant et les interactions entre élèves ou avec l'enseignant.

d. L'évaluation formative en EPS comme situation anticipée

Dans le cadre de cette recherche, nous considérerons que l'évaluation formative (tout comme les autres formes d'évaluation d'ailleurs) est une mise en œuvre anticipée d'une situation à part entière et s'adressant à tous les élèves.

Ainsi, nous nous démarquons de certains auteurs qui assimilent l'utilisation de feedbacks par exemple à une évaluation formative comme Black et William (1998). Ces auteurs affirment

que l'évaluation n'est formative que si elle est accompagnée de feedbacks : «for assessment to be formative the feedback information has to be used » (p.16). Or, ces retours sont certes des moyens formatifs pour aider les élèves mais ils sont souvent informels, peu prévisibles et ne concernent pas tous les élèves. Un feedback est une communication faite au sujet au cours de la réalisation d'une tâche ou juste après. Il n'est pas toujours adressé à l'ensemble des élèves, surtout en EPS où les élèves évoluent dans le bruit, dans des espaces assez grands, ce qui permet difficilement de s'adresser à tous en même temps quand ils sont en activité. Swalus, Carlier et *al.* (1991) se sont intéressés aux feedbacks en EPS auprès de 124 classes de Belgique. Ils ont montré que 13.5% des élèves n'en recevaient pas et 16.2% en reçoivent huit ou plus. Un déséquilibre est ainsi observable à ce niveau et tout feedback n'est pas de nature à être assimilé à une évaluation formative.

Bru et Talbot (2007) ont montré que les pratiques de l'évaluation informelles sont très fréquentes en classe du fait notamment du manque de temps pour l'enseignant pour construire davantage son enseignement. Ces évaluations informelles participent au jugement scolaire (Bressoux et Pansu, 2003), à la gestion des problèmes de comportements dans la classe et à la construction de connaissances sous la forme de rétroactions données individuellement ou collectivement. Par conséquent, dans l'étude proposée ici, ne seront prises en compte que les situations d'évaluation formative préparées et proposées à l'ensemble de la classe. Les feedbacks donnés aux élèves lors des séances ne peuvent être maîtrisés puisqu'ils sont informels et largement dépendant d'un effet maître (Bru et Talbot, *op.cit.*). Ainsi nous choisissons de proposer des évaluations formatives communes pour tous les élèves, dans des situations spécifiquement construites dans ce but avec des critères prévus et un retour organisé pour tous les élèves, sous forme de débat collectif autour des résultats de leur évaluation.

3. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique se déroule en début de séquence d'apprentissage. Son objectif est de faire le point sur les connaissances antérieures et spontanées des élèves allant servir de point d'appui aux apprentissages nouveaux (De Ketele, 1988).

Selon Braxmeyer, Guillaume et *al.* (2004), les enseignants d'EPS utilisent beaucoup les évaluations diagnostiques. Seuls 12% des enseignants de toutes disciplines la mettent en place mais cette catégorie est composée de 80% d'enseignants d'EPS. Mieux formés en formation initiale, ces auteurs ont montré que ces enseignants ont un profil particulier en prenant davantage d'initiatives et en ayant une approche de l'évaluation plus collective.

Le plus souvent elle se déroule à la première séance et fait généralement appel à une situation de référence en EPS, situation authentique et globale qui respecte la logique interne de l'activité. C'est une situation d'évaluation ayant pour but de faire émerger des problèmes et / ou de valider des acquis ; ses caractéristiques sont stables et conformes au problème fondamental de l'activité (Grehaigne et Cadopi, 1990). L'élève est ainsi plongé en situation ce qui permet d'appréhender sa compréhension du système de règles, des interactions, des stratégies possibles. C'est une situation allant permettre aux élèves de se confronter au problème fondamental de l'activité. Elle est régulièrement utilisée lors des évaluations formatives, voire sommatives (avec parfois quelques ajustements nécessaires) pour permettre une comparaison et mesurer les progrès.

Dans certaines pratiques comme les activités morphocinétiques¹⁷, la situation de référence peut difficilement être la situation d'évaluation diagnostique et sommative : le but pour l'élève, par exemple en danse, est de concevoir et réaliser une chorégraphie collective. Ici, la situation de référence est différente de l'évaluation sommative, elle ne portera pas sur un enchaînement chorégraphique puisque ceci est l'objet final et pourra apparaître aussi plus tard que la première séance¹⁸. Dans d'autres activités où le problème fondamental est totalement différent (par exemple réaliser une performance ou s'opposer et coopérer individuellement et / ou collectivement), l'évaluation porte sur une situation répétitive bien connue des élèves ou sur un jeu dont les règles ont été amenées de façon extérieure, ce qui est le cas des sports collectifs. Ici la situation de référence peut servir d'évaluation diagnostique et sommative (voire formative aussi), tout en ayant la possibilité d'insérer des variables pour s'adapter aux progrès des élèves, sans pour autant changer la logique de l'activité (par exemple augmenter la hauteur des obstacles en course de haies, augmenter le nombre de joueurs et l'espace en jeu collectif). Dans l'étude proposée ici en jeux sportifs collectifs, nous utiliserons la même situation de référence qui permettra d'évaluer les élèves à une ou plusieurs reprises, selon les groupes. Cette situation sera présentée dans la partie « méthodologie ».

¹⁷ Les activités morphocinétiques sont des activités de production de formes corporelles, comme la danse, le patinage artistique, la gymnastique rythmique.

¹⁸ Un exemple de situation de référence en gymnastique est proposé par P. Durand dans l'article intitulé : *la situation de référence*, dans la revue EPS 230, 1991

C. Les recherches concernant l'évaluation

Deux types de travaux de recherche en évaluation se distinguent Mottier Lopez (2009) :

- ceux qui étudient l'évaluation comme pratique sociale c'est-à-dire dont l'objet d'étude est l'activité évaluative
- ceux qui portent sur l'évaluation comme outil dans le but de mener des recherches en éducation. Généralement, ces recherches sont axées sur un autre domaine pour montrer, par exemple, l'influence de l'évaluation sur le stress des élèves.

Ces deux types de recherches seront présentés ici. Tout d'abord nous analyserons les pratiques des enseignants d'EPS qui visent à mettre en relation les effets attendus des évaluations, référés aux théories évaluatives enseignées en formation, et les effets réels issus des mises en œuvre qu'ils proposent. À ce niveau, l'interprétation faite des théories évaluatives par les enseignants sera observée. Ensuite, nous nous situerons du côté des élèves, pour mesurer l'impact des différents types d'évaluation proposés sur leurs conduites motrices au cours d'une situation de jeu collectif. L'évaluation sera ici étudiée en tant qu'outil au service des apprentissages.

1. L'activité évaluative des enseignants

a. La formation des enseignants d'aujourd'hui

En fonction des finalités de recherche poursuivies, nous pensons que mieux cerner les conceptions des enseignants permettra par la suite de comprendre davantage les conduites des élèves puisqu'elles émergent dans le contexte spécifique d'une situation scolaire. Or, nous partons du postulat selon lequel le contexte dans lequel se déroule la situation est fondamental, faisant partie de la logique externe de la situation (Dugas, 2011). Un point sur la formation actuelle des enseignants permet ici d'appréhender le poids de leur formation initiale qui participe à la construction de leurs représentations.

Les enseignants formés aujourd'hui disposent d'une formation initiale au sein des Masters depuis 2010. Des masters enseignement, éducation et formation, ainsi que des parcours métiers de l'enseignement sont intégrés à l'offre de formation des universités. Ils permettent aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires à la pratique du métier et à la réussite aux épreuves du concours envisagé. L'offre de formation est proposée conjointement par les IUFM,

devenues Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, mais aussi par les UFR (Unités de formation et de recherche) plus spécialisées dans les champs disciplinaires spécifiques.

Durant les quatre semestres de la formation en master, les étudiants suivent des cours théoriques et partent, chaque semestre, en stage dans des établissements scolaires. Ces dispositifs prennent la forme de stages d'observation, stage de pratique accompagnée et stage en responsabilité ou à l'étranger. À la suite de l'obtention du concours, ils sont nommés fonctionnaires stagiaires dans un établissement scolaire et bénéficient d'un complément de formation ainsi que d'un accompagnement par un tuteur. Au cours de cette année à l'issue de laquelle sera prononcée la titularisation, ils sont placés sous l'autorité de l'employeur. Les IUFM au sein de l'université¹⁹ sont très majoritairement impliqués dans la formation de ces fonctionnaires stagiaires. Or, la formation initiale proposée par les IUFM n'est pas uniquement centrée sur le concours. Elle y prépare mais elle est surtout orientée vers les pratiques d'enseignement, la préparation des stages, l'accompagnement des étudiants. Les conditions d'inscription au concours recommandent d'être en possession d'un Master mais pas forcément un Master enseignement. Les candidats ne sont donc pas nécessairement formés à l'enseignement mais plutôt formés dans un champ disciplinaire particulier.

La formation à l'IUFM est cependant un atout non négligeable pour être admis aux concours. Par exemple dans l'académie de Caen, en 2012 au CRPE externe, 95,8% des admis sont des étudiants issus de l'IUFM (en master 2^{ème} année en 2012 ou 2011) et 100% en 2011.

La formation actuelle initiale jusqu'en 2013 se déroule au mieux sur deux années à l'IUFM, et une année en tant que stagiaire. Ensuite, la formation continue prend le relais quelques jours par an tout au mieux, en sachant qu'elle n'est pas obligatoire donc pas toujours demandée et qu'elle n'est pas non plus forcément accordée par le Chef d'établissement ou le rectorat. Selon le SNEP, la formation continue ces dernières années est en péril faute de moyens financiers surtout, et elle touche de moins en moins d'enseignants en EPS (20% dans certaines académies).

b. Les relations entre formation et pratiques

Les recherches et publications abondent en didactique des disciplines, pédagogie, docimologie, sciences de l'éducation, prouvant à quel point les questions d'éducation sont riches

¹⁹ Au vu de l'actuelle réforme de la formation des enseignants nous avons fait le choix d'aborder la formation en conservant la dénomination IUFM et les offres de formations proposées jusqu'en août 2013.

et complexes. Depuis la création des IUFM en 1989, la formation des enseignants est régulièrement réformée. La relation entre théorie et pratique est souvent questionnée : ces deux entités sont parfois artificiellement séparées, voire difficilement mises en relation par les jeunes enseignants et étudiants. Or, selon Fabre (2006, p. 143) « la théorie elle-même est une pratique, une pratique théorique. Et d'autre part, la pratique, si elle n'est pas aveugle, s'avère toute imprégnée de théorie ». Théorie et pratique apparaissent ainsi indissociables et interdépendantes. Dans le domaine de la formation des enseignants, les apports théoriques sont une nécessité sur laquelle s'appuyer pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement. Mais les maquettes de formation proposées ne permettent pas toujours de rendre compte aux étudiants la nécessité des apports théoriques pour concevoir et mettre en œuvre l'enseignement. Les stages par exemple ne sont pas toujours en lien direct avec les enseignements suivis en formation et les enseignants qui suivent les étudiants en stage ne sont pas non plus les mêmes que ceux assurant les cours théoriques. Le recours à des personnels de statut différent (professeurs d'IUFM, enseignants du second degré, formateurs, etc.) est un atout permettant aux étudiants d'être confrontés à des compétences variées mais les liens entre ces différentes catégories ne sont pas nécessairement perçus.

Ce problème central qui émane de la relation entre théorie et pratique professionnelle est soulevé par Baillat (2009, p. 1), directeur de l'IUFM de Champagne Ardennes : « les échecs, toujours de mon point de vue bien sûr, sont les suivants. J'estime que les IUFM n'ont pas réussi à associer harmonieusement les deux dimensions d'une formation universitaire professionnelle : la formation théorique et la formation aux « gestes professionnels ». (...) C'est sans doute l'explication du contraste entre le sentiment développé par les jeunes enseignants au moment de leur première affectation, sentiment très critique vis-à-vis de leur formation à l'IUFM, et l'opinion développée par les cadres de l'Éducation nationale (inspecteurs et chefs d'établissement), beaucoup plus positive ». Les relations entre pratique et théorie font davantage l'objet d'une construction au fil de l'expérience de chacun. Rayou, invité de l'émission *Rue des écoles* à France Culture, le 4 mai 2013, expose que « les enseignants lisent très peu hors de leur domaine de compétences ». À part la littérature disciplinaire, ils n'ont pas le « goût » de lire la recherche en éducation car celui-ci ne leur a pas été donné durant leur formation. Aujourd'hui les Masters proposent une initiation à la recherche, qui n'est d'ailleurs pas toujours comprise par les étudiants, mais avant cela, il était demandé aux étudiants de choisir après la licence entre une formation professionnelle ou orientée vers la recherche, comme si cela n'était pas compatible.

À propos de l'évaluation, la recherche d'objectivité massivement recherchée - à juste titre - par les enseignants est une finalité persistante pour garantir l'équité entre les élèves mais

vraisemblablement impossible à atteindre au vu des biais abordés en amont. Cette question de la justice des notes intéresse en premier lieu les élèves mais également les professeurs et l'école tout entière.

Selon Merle (1998), les enseignants prennent beaucoup de temps à corriger des copies mais sont généralement ignorants des travaux menés plus de 75 ans sur la fiabilité des notes qu'ils attribuent. C'est un manque important dans la formation initiale et continue des professionnels. Comment évaluer et justifier de son activité sans avoir connaissance de ces biais ? Les connaître serait susceptible de modifier un certain nombre de pratiques professorales et ainsi d'améliorer la fiabilité et validité des évaluations et systèmes de notation mis en place. De plus, la connaissance de l'approximation inévitable de leur jugement lié à la notation entraînerait, de la part des professeurs, un jugement moins définitif et plus flexible sur les compétences de leurs élèves.

Talbot (2012) regrette quant à lui que certaines dimensions de l'évaluation soient bien souvent occultées dans les pratiques. Cela a pour conséquence une centration sur les finalités sociales de l'évaluation au détriment de la poursuite des finalités formatives. Ces constats sont issus de l'analyse de l'activité des enseignants qui fait état de pratiques disparates.

c. La liberté pédagogique et didactique

La liberté pédagogique et didactique des enseignants est encadrée par les textes officiels qui leur permettent de s'ajuster en permanence à leur contexte d'enseignement et ainsi, de profiter de toute la richesse des possibilités qui leur sont offertes. Le code de l'éducation précise cette opportunité et son cadre : « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection » (code de l'éducation, article L912-1-1).

Les enseignants choisissent, au regard de trois familles de facteurs interdépendants, ce qui leur semble le plus approprié comme le souligne Talbot (2008) en s'appuyant sur la théorie sociale cognitive de Bandura (1986). Bandura précise qu'il ne suffit pas de considérer le comportement des individus comme étant dépendant des facteurs personnels et environnementaux, mais que les pratiques ne peuvent être appréhendées qu'à partir de l'interaction entre les trois éléments suivants : les facteurs personnels, environnementaux et les comportements. Les pratiques se définissent ainsi à partir de ces trois dimensions ; de fait, les enseignants ne répondent pas seulement à des contraintes extérieures mais ils les interprètent au regard de leurs expériences passées, de leur personnalité. Ceci peut expliquer les divergences

d'une salle de classe à l'autre qui reflètent la multitude des situations et des pratiques pouvant exister (Bressoux, Bru et *al.*, 1999).

Concernant l'évaluation au centre de nos préoccupations ici, l'enseignant dispose aussi d'une liberté dans ces choix, très encadrée aussi par des contraintes institutionnelles, essentiellement dans les classes à examen. Tant dans le choix des critères d'évaluation que dans les dispositifs mis en œuvre, les recommandations institutionnelles en matière d'évaluation externes sont ciblées. L'évaluation est obligatoire selon la loi d'Orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 où il est mentionné que les professeurs assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves. L'obligation institutionnelle fait référence à la finalité certificative de l'évaluation. Mais celle-ci est une référence aussi pour la construction de l'enseignement qui la précède. Les critères évalués à la fin d'une séquence d'apprentissage peuvent être aussi utilisés en évaluation diagnostique ou formative pour mesurer les progrès et familiariser les élèves avec les critères évalués, mais ce n'est pas une obligation, ceci fait partie des choix propres à chaque enseignant.

d. Des pratiques disparates

Les contraintes institutionnelles vont entraîner des ajustements et des choix de la part des enseignants concernant les types d'évaluation, les exigences, le moment choisi, les critères à observer, la place de l'élève et le barème s'il y a notation. De fait, les pratiques sont protéiformes au regard des différentes interprétations des enseignants vis-à-vis de l'utilité qu'ils attribuent à l'évaluation. Loin de créer une standardisation des pratiques, les textes officiels provoquent de multiples interprétations. L'activité des enseignants semble ainsi variée dans ses mises en œuvre. Issaieva et Crahay (2010) ont montré qu'ils perçoivent et distinguent les différents types d'évaluation. Cependant, ils ne leur accordent pas la même importance et adoptent ainsi des postures très différentes face à l'évaluation (Issaieva, Pini et *al.*, 2011). Ces auteurs montrent des priorités différentes chez les enseignants qui s'organisent autour de deux axes fondamentaux : soit un objectif formatif, soit un objectif sommatif selon une logique normative. Ces deux axes serviront de point de départ dans la discussion des résultats de notre enquête.

La variété des pratiques peut être vue comme un atout. Beillerot, Blanchard-Laville et *al.* (1998) précisent que deux versants définissent la pratique et en font toute sa richesse : d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre les règles, les objectifs, les stratégies et les idéologies. La pratique professionnelle se définit par la manière de faire de chaque personne singulière qui inclut nécessairement une part de l'inconscience du sujet. Cela fait référence notamment au poids des représentations et des conceptions forgées au fil de l'expérience.

e. Les recherches concernant l'activité évaluative des enseignants en EPS

Différentes études relatives à l'activité évaluative permettent d'appréhender les conceptions et les pratiques en EPS.

Tout d'abord la mise en place du Q. Sort par Corinne Mérini dans les années 1990 a permis d'interroger les intentions des enseignants. Le « Quality Sort » est apparu en 1950 avec W. Stephenson aux Etats Unis. Il permettait de recueillir des informations plus finement que par les questionnaires. Appliqué à un objet, il permet de témoigner des représentations courantes et collectives, subjectives et qualitatives. Le Q. Sort se présente sous la forme d'une suite de propositions à propos d'un thème. Ces propositions retracent différentes positions ou attitudes possibles vis-à-vis du thème. L'objectif est d'aboutir à une formalisation des représentations courantes. Trente-deux propositions étaient présentées aux enseignants qui devaient les refuser, accepter (tolérer) ou encore choisir. Le but du Q. Sort est de refléter les représentations collectives en les formalisant ; il permet, par exemple pour celui de Mérini, de mieux comprendre le but de l'évaluation pour les enseignants. Les résultats de cette enquête ne sont en revanche pas parus mais nous nous sommes inspirés de la formulation des propositions et de la forme de questionnement (échelle d'attitude).

Une autre recherche a été proposée en EPS sous forme de questionnaire. Il s'agit de celle de Brau-Antony (2001) à propos des conceptions des enseignants d'EPS en jeux collectifs. Il a réalisé une étude auprès de 275 enseignants d'EPS. Sur le plan des démarches d'évaluation, il montre que les enseignants ont tendance à faire cohabiter les fonctions formative et certificative de l'évaluation. Cela nous a incités à relever, dans le questionnaire proposé, les différences significatives que les enseignants établissent entre évaluation formative et sommative. Car, même s'ils différencient les deux, en pratique parfois certains enseignants les combinent : par exemple certains notent les évaluations formatives ou alors, utilisent une évaluation pour noter les élèves et permettre à la fois de dégager des pistes de travail. De plus, pour Brau-Antony et Cleuziou (2005), le poids accordé aux élèves dans la gestion du dispositif d'évaluation est très prégnant et ce, quelles que soient les tendances évaluatives de l'enseignant. L'évaluation serait donc de nature participative en permettant aux élèves d'être acteurs de leur évaluation en EPS. Son enquête révèle que les conceptions des enseignants sont très variées, chacune d'elle renvoyant plus ou moins aux catégories utilisées pour classer les théories d'expert.

Outre les conceptions des enseignants d'EPS vis-à-vis de l'évaluation, les pratiques peuvent être interrogées à propos de la notation. Une partie de la thèse de Vigneron (2004) est

consacrée à ce sujet chez des enseignants d'EPS : un questionnaire a été passé à 64 enseignants au sujet des différences de représentations, de traitement des filles et des garçons en EPS. Cette recherche est assez approfondie même si l'on peut regretter que le nombre d'enseignants interrogé ne soit pas plus élevé et que les comparaisons soient faites sur les données brutes et des pourcentages sans recherche de corrélation permettant de justifier de la significativité des résultats. Cependant nous pouvons citer quelques données à propos des différences persistantes de résultat entre les filles et les garçons. Ces écarts constatés sont une constante en EPS, à l'inverse d'autres disciplines scolaire où les filles réussissent mieux que les garçons. Vigneron (*op. cit.*) montre que la moyenne des notes constatée en EPS chez les élèves filles ou garçons n'est pas dépendante de l'ancienneté des enseignants, ni de leur âge ou de leur sexe. D'après l'étude, ce sont les enseignants qui disposent des diplômes les moins élevés qui se sont montrés les plus sévères dans leurs évaluations auprès des candidats bacheliers et cette sévérité est particulièrement marquée à l'égard des filles. De plus, ce ne sont pas les enseignants ayant le niveau de pratique le plus élevé qui sont les plus sévères dans leur jugement contrairement à ce qu'on pourrait imaginer : « une culture sportive conséquente, une spécialisation importante, un haut niveau sportif atteint ne forment pas des enseignants plus exigeants vis-à-vis de leurs élèves. C'est même plutôt le contraire qui se produit » (*ibid*, p. 334).

Les différentes études citées mettent en avant des problèmes soulevés par l'évaluation en EPS. Or, il est toutefois important de pouvoir comparer cette discipline avec les autres afin de mettre en avant les nombreuses innovations et la prise en compte des avancées théoriques spécifiquement en EPS. L'étude de Braxmeyer, Guillaume et *al.* (2004) concernant les pratiques évaluatives des enseignants de collège a ainsi permis de visualiser cette particularité de l'EPS où les enseignants semblent mieux formés à l'évaluation et orientés davantage vers d'autres finalités que sommatives. L'approche collective de l'évaluation en EPS semble être une particularité qui est aujourd'hui largement systématisée à travers la rédaction du projet EPS par les équipes pédagogiques. Nous reviendrons sur cette étude pour discuter les résultats de la première partie de cette recherche. L'étude de l'activité évaluative des enseignants sera l'un des principaux axes de la recherche présentée. La variété des mises en œuvre mise en relation avec les intentions des enseignants sera être un point d'appui à l'analyse des effets des évaluations sur les conduites des élèves.

2. Les élèves et l'évaluation

Préalablement à la mise en œuvre d'une expérimentation *in vivo* avec des classes de lycée, nous avons interrogé les enseignants d'EPS au sujet de leur activité évaluative. L'intérêt

porté à cet objet est important car il détermine en partie le regard porté par l'élève sur son évaluation. Par exemple, une accumulation d'évaluations traduites en termes de notes représente pour les élèves une étape importante à chaque fois où il ne s'agit pas d'échouer vu l'enjeu de leurs résultats « chiffrés » qui traduisent notamment l'information donnée aux parents sur leur travail scolaire. L'intérêt des recherches est de pouvoir croiser les données entre les conceptions et pratiques des enseignants et celles des élèves. Si les intentions des premiers peuvent être intéressantes vis-à-vis de l'apprentissage, les effets obtenus peuvent être tout à fait différents. De même, les conceptions des élèves et leur motif d'agir ne sont pas forcément les mêmes que ceux de leurs enseignants (Issaieva et Crahay, 2010).

Selon Merle (1998), si l'on entend souvent les professeurs regretter que les élèves ne travaillent que pour les notes, il est nécessaire de se tourner du côté des élèves pour comprendre ce type de comportement : pour eux, les notes équivalent au salaire. Elles récompensent leur mérite, leur travail et elles aboutissent à l'estime de leurs parents ainsi qu'à une décision essentielle dans leur parcours scolaire : le passage dans la classe supérieure. Ceci est un enjeu considérable, un puissant argument psychologique source de stress et de pression.

a. Effets de l'évaluation sur le stress des élèves

Le stress résulte d'une prise de conscience du sujet d'une situation de risque. Le sujet doit montrer ses compétences, réussir dans une situation menaçante. Pour Merle (2007) les notes sont trop souvent une source de stress et de démotivation. Elles ont pour objectif d'effectuer un tri entre les élèves, de sélectionner les meilleurs, réorienter les moins bons. Merle rappelle que les bons élèves sont stressés par cette forme de compétition mise en place par notre système éducatif et que les autres ne le sont pas moins, mais cela serait davantage la résultante d'une peur de l'échec. De plus, la notation régulière, quasi quotidienne pour des élèves du secondaire, ne leur permet pas de mesurer leurs compétences et motivations autres que scolaires, c'est-à-dire qu'elle ne les prépare pas à réfléchir à plus long terme en matière de compétences ni d'affinités professionnelles (*ibid.*). Par exemple, l'orientation en fin de troisième se fait à partir des résultats, du bulletin de notes et des appréciations des enseignants. L'élève s'oriente à partir de son niveau de performance qui lui ouvre ou non différentes portes. D'autre part, la distribution des notes à l'école, pas toujours fiable déjà au regard des biais évoqués, décourage les élèves les plus fragiles sur le plan scolaire. Les études le montrent : les mauvaises notes à répétition entraînent une forte démotivation et des stigmatisations scolaires. Même pour les élèves de niveau moyen ou bon, elles constituent le plus souvent une source de stress dans la mesure où elles alimentent les attentes parentales en ce qui concerne leur réussite scolaire. (Merle, *op. cit.* ; Perrenoud, 2005)

L'usage récurrent de la notation, très en lien avec l'orientation et la sélection par l'échec, ne s'avère pas constructif pour les jeunes. L'évaluation scolaire par la notation en France reflète un usage négatif et sélectif des notes à l'école et une orientation de certains établissements vers davantage de sélection.

Cliniciu, Cocorada et *al.* (2008) ont montré qu'au lycée le niveau de stress est bien plus important qu'au collège ou au primaire du fait de l'enjeu de l'évaluation du baccalauréat qui apporte du stress en permanence. Des écarts, selon le genre, ont aussi été dévoilés : les filles travaillent plus que les garçons, se sentent davantage menacées et sont plus en recherche de conformisme. De plus, ces auteurs ont aussi montré que l'acquisition des compétences par l'utilisation de dispositifs formatifs a des effets au final et à long terme favorables, dus à l'amplification du sentiment de valeur personnelle, mais aussi par le développement de mécanismes qui permettent de mieux gérer le stress.

Les effets néfastes dus à l'évaluation sont essentiellement la conséquence de la surreprésentation des évaluations notées, donc à une prédominance de la fonction sociale de l'évaluation.

b. Evaluation et performance

L'évaluation des élèves pose la question du niveau de performance atteint. Selon l'enjeu de l'évaluation, les élèves s'impliquent-ils davantage et ont-ils de meilleures performances ? Keskaik et Rocher (2013) émettent une hypothèse concernant l'enjeu des évaluations et leur rapport à la motivation des évalués en partant de l'enquête PISA. Cette évaluation n'est pas notée, n'a donc pas d'impact sur le parcours de l'élève puisqu'elle sert d'évaluation des performances des systèmes éducatifs. Lors d'un pré-test des épreuves PISA mis en place dans 56 établissements, ils se sont intéressés au rapport entre la motivation des élèves et les niveaux de performance obtenus. Les résultats sont modestes et montrent que, sur des groupes davantage motivés (préparation préalable des élèves et des établissements sur l'enjeu de cette évaluation), le niveau de performance n'est que légèrement supérieur à celui des autres groupes. Même si des différences en termes motivationnels sont identifiées, les résultats ne peuvent pas permettre de dire que les évaluations notées, ayant un enjeu pour le parcours des élèves, soient davantage liées à un meilleur engagement ni à de meilleurs résultats.

Il paraît essentiel de pouvoir comparer les conduites des élèves dans des situations avec évaluation et d'autres situations sans évaluation. Nous pouvons supposer que l'engagement optimal n'est pas forcément atteint lors d'une évaluation et ceci doit aussi être discuté au regard

des conceptions des enseignants : dans quelle mesure les enseignants utilisent-ils des évaluations dans le but d'améliorer l'engagement des élèves ?

c. L'évaluation formative réinterprétée

L'évaluation est censée mesurer l'effet d'une séquence d'apprentissage mais des effets néfastes aussi sont régulièrement observés, tant issus directement des biais, tant relatifs au sentiment d'injustice perçu par exemple par les élèves. Bien que les élèves soient très tôt habitués en France à vivre des situations spécifiques d'évaluation, les effets néfastes qu'elles provoquent n'en sont pas diminués ; pourtant, au vu des changements survenus tant dans les apports théoriques issus de la recherche que dans l'évolution des pratiques, les effets devraient être amoindris si la mise en place d'évaluations formatives est régulière, non notée (De Landsheere, 1992) et réellement au service des apprentissages (Talbot, 2012). En effet, à terme, l'évaluation formative devrait favoriser pour les élèves une meilleure connaissance de leur niveau, de leurs problèmes et points forts. Par conséquent ils seraient aussi moins surpris des résultats des évaluations sommatives.

Si l'on se réfère aux recherches qui ont permis de définir l'évaluation formative, ses caractéristiques, il semblerait qu'elle ne puisse pas être source de stress autant qu'une évaluation sommative du fait même que la menace de l'échec n'existe pas *a priori*. Les conséquences seraient donc positives, favorables à l'apprentissage. Les effets d'un dispositif formatif ne peuvent être néfastes si celui-ci n'est pas utilisé à d'autres fins que pédagogiques.

Cependant, dans le but d'aboutir à ces résultats positifs, il faudrait que les évaluations formatives ne puissent pas être assimilées aux évaluations sommatives, afin que les élèves aient pleinement confiance en l'évaluation et qu'ils aient aussi conscience du droit à l'erreur qui leur est offert. Or, l'évaluation formative dans les pratiques en classe est régulièrement transformée (Monteil, 2010). Issaieva et Crahay (2010) ont montré que les élèves et les enseignants ont des approches différentes de l'évaluation et que seuls des liens très faibles peuvent être établis entre leurs conceptions. Ils ne perçoivent donc pas directement les enjeux des évaluations proposées. De plus, ces auteurs ont montré que les perceptions des élèves vis-à-vis des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants sont erronées. Les représentations des élèves et celles des enseignants à propos des élèves sont un axe de recherche qui semble pertinent.

d. L'évaluation en EPS et les élèves

Tout comme les autres disciplines, l'évaluation en EPS pose problème, tant dans la notation qui la succède souvent que dans le ressenti de certains élèves.

Selon Cleuziou (2005), la note en EPS n'est pas le reflet de la prestation de l'élève car elle dépend essentiellement de la modalité de notation adoptée. La notation est un élément déterminant de l'évaluation car, du côté de l'élève, c'est principalement par ce moyen qu'il a connaissance de ses résultats. Cet élément sera central dans notre étude où nous nous intéresserons à l'utilisation de la note dans l'évaluation qu'elle soit sommative ou même formative.

Lentillon (2008) s'est intéressée au regard de l'élève vis-à-vis de l'évaluation. Elle a interrogé 86 élèves de collège et de lycée par entretiens semi-directifs à propos de l'évaluation sommative. Il en ressort que les élèves sont particulièrement attachés à la note car elle permet de remonter leur moyenne, de contrebalancer leurs résultats dans les autres disciplines. Cette étude révèle que seuls 36% des élèves sont toujours satisfaits des notes qu'ils ont car ils les méritent selon une grande majorité d'entre eux. Les autres mentionnent régulièrement une injustice dans la notation ; ils justifient souvent leurs déceptions à l'égard de la note par des éléments liés aux procédures d'évaluation comme la composition des barèmes, la façon d'être notés ou encore la méconnaissance des critères d'évaluation. Concernant la composition des barèmes, les élèves critiquent presque exclusivement une part accordée à la performance trop élevée. Par rapport aux méthodes d'évaluation, les élèves soulèvent les biais évaluatifs comme le fait de favoriser certaines catégories d'élèves (« les filles » par exemple sont le plus souvent citées alors que les résultats montrent l'inverse) ou de n'être évalué que sur une séance, laissant peu de place à l'erreur. Enfin, quelques élèves ont mentionné l'injustice concernant la méconnaissance des critères de notation. Autre résultat intéressant et qui appuiera la discussion, 72% des élèves interrogés pensent que l'évaluation est plus juste si c'est l'enseignant seul qui évalue et non certains autres élèves. Ils auraient ainsi peu confiance en leurs camarades et montrent, par ce résultat, une reconnaissance du statut de l'enseignant. Au final, cette étude montre que l'évaluation est le domaine qui provoque le plus d'injustice en EPS mais les réactions vis-à-vis de ces injustices perçues restent faibles. Les élèves réagissent peu lorsqu'ils sont déçus : « ils savent pertinemment que leurs réclamations sont vouées à l'échec ou mal perçues » (*ibid.* p. 62).

Cette impuissance des élèves face à l'enseignant a déjà été relevée dans d'autres études concernant d'autres disciplines (Caillet, 2002 ; Dubet, 1991 ; Merle, 1996). En revanche, si le fait de percevoir des injustices dans d'autres disciplines est souvent relié à une démotivation des élèves, ce n'est pas le cas en EPS car les élèves disent y prendre du plaisir, ce qui pourrait en partie expliquer leur manque de réaction face à l'injustice perçue. (Lentillon, *op. cit.*)

Ainsi, dans un système scolaire où les élèves sont presque quotidiennement évalués (dans le secondaire), il est tout à fait envisageable de penser que leurs conduites puissent être dépendantes de la présence ou non d'une évaluation notée. Quand bien même, comme l'ont montré entre autres Butera, Darnon et *al.* (2006) ou Pulfrey (2010), trop de notation, de compétition et de hiérarchisation entre les élèves amène à une décentration des buts d'apprentissage et favorise les buts de performance voire d'évitement. Ceci n'est pas sans conséquence sur la réussite scolaire. Les élèves peuvent-ils en conséquence s'investir réellement dans des évaluations formatives non notées ? Vaut-il la peine selon eux de s'investir autant dans des situations sans enjeu ?

L'enjeu de la compétition à l'école est de taille, d'autant plus en EPS ! En effet, les contenus d'enseignement sont définis en référence à des pratiques sociales. Or, ces pratiques sont à dominante sportive et font ainsi référence à la compétition, à l'affrontement entre les individus, à la recherche de la victoire. L'évaluation en EPS est typique dans ce sens puisque les enseignants se retrouvent tiraillés entre la prise en compte de cette référence culturelle et la nécessité d'éduquer les élèves, de développer des valeurs par forcément induites par le sport comme nous allons le voir à présent.

D. La référence culturelle de l'EPS aux pratiques sportives.

Pour atteindre ses finalités scolaires, l'EPS utilise comme moyens des activités physiques. De nombreux auteurs ont montré que la référence aux activités sportives est prédominante (During, 1981 ; Poggi-Combaz, 2002.a. ; Marsault, 2005) ; or, le sport n'est pas le seul moyen pour développer les conduites motrices des élèves. La nécessité d'inscrire les pratiques dans la culture ne peut conduire à privilégier le sport, d'autres pratiques sont tout aussi intéressantes et présentent même l'avantage d'être la plupart du temps dénuée de logique compétitive. Nous pensons là aux jeux traditionnels, inexistant dans les programmes du secondaire et qui disparaissent progressivement des programmes du primaire dès le cycle 3 ou à la danse de création, aux arts du cirque, au sauvetage qui sont présents dans les programmes mais minoritaires dans les pratiques. De plus, Dugas (2005) montre que cette prédominance du sport est paradoxale puisque l'enseignement fondé sur les activités sportives, à des fins scolaires, aboutit à une déformation plus ou moins importante des activités. Les sports deviennent des situations didactiques où les règles sont transformées, simplifiées, adaptées au public. Cela amène à s'interroger sur la pertinence de partir de situations culturellement représentatives pour les transformer, peu ou prou. On peut alors se poser la question de la validité des programmations en EPS ? Nous y reviendrons par la suite, dans la deuxième partie de cette recherche, lors de l'analyse des programmations d'enseignants interrogés. Avant cela, revenons brièvement sur la place des activités sportives à l'école qui permettra aussi de mieux comprendre les logiques des individus engagés dans ces activités.

1. La référence aux activités sportives à l'école

Le sport, en tant que situation motrice de compétition institutionnalisée et codifiée (Parlebas, 1976) est un domaine culturel largement partagé. La suprématie du sport n'a pas échappé à la culture scolaire. Or, tous les activités physiques sont très inégalement présentes dans la sphère éducative et ce, pour trois raisons (Dugas, *op.cit.*) : tout d'abord ces choix répondent à une logique d'ordre institutionnel qui amène à privilégier le support des pratiques sportives comme activités motrices culturelles ; ce choix est au détriment d'autres pratiques qui, pourtant, ne sont pas moins éducatives mais qui ne sont pas institutionnalisées (jeux traditionnels, arts du cirque, danse de création...). Ensuite, le choix des activités physiques répond à une logique de prestige qui oriente vers des pratiques très médiatisées, reconnues par la population et surtout les élèves, et légitimes dans la société. Enfin, ces choix sont déterminés aussi par les contraintes du milieu scolaire en termes pédagogiques et organisationnels, ce qui

rend par exemple la pratique du tennis difficile au regard de l'accessibilité des terrains et du rapport entre le nombre d'élèves par classe et le nombre de joueur par terrain.

Le fait de prendre appui en éducation physique sur des pratiques majoritairement sportives ne peut manquer d'avoir des répercussions sur les conduites des élèves. La proximité avec le monde sportif entraîne déjà des confusions de la part de certains acteurs du système éducatif, notamment des élèves voire des parents. Or, l'enjeu n'est pas le même. Les finalités scolaires ne sont pas celles du sport associatif. Sous une « même » pratique en apparence, l'objectif est tout à fait différent et entraîne par conséquent des conduites variées, inhérentes au motif d'agir.

a. L'introduction du sport à l'école

Depuis les années 1960, les activités sportives ont officiellement leur place dans les instructions officielles en EPS (IO du 21/08/1962). Ce changement rompt ainsi avec la tradition hygiéniste où l'usage des activités sportives n'était réservé qu'aux séances de plein air (I.O du 20 juin 1959) ou aux élèves les plus aptes, comme cela était énoncé dans les instructions de 1945. Reconnues comme élément de la culture, dotées soit disant de valeurs largement partagées telles que l'altruisme, le courage, la ténacité, les activités sportives sont depuis une constante dans les programmes scolaires. Cependant, de nos jours, elles sont reconnues comme support de l'enseignement et non comme une finalité en soi.

Dans les années 1960, le fort engouement pour le sport a conduit le législateur à confondre l'enseignement de l'EPS à la pratique sportive de club. Arnaud (1989) a d'ailleurs montré que cette période charnière contribue à associer l'EPS dans la profonde organisation du monde sportif qui se met en place, notamment par une forte accélération de la parution de textes officiels. Mais rapidement, une tendance non sportive, représentée par des opinions toutefois très divergentes, dénonce cet excessif attrait pour le sport.

b. Les critiques virulentes du sport

Différents courants émergent ainsi en réaction à la présence forte de la compétition en EPS. De Bröhm (1976) à Pujade-Renaud (1974) en passant par Parlebas (1975) ou Le Boulch (1965), le sport est dénoncé comme seul moyen d'éducation physique proposé à l'école. Ce qui est commun et nouveau à tous ces auteurs, c'est qu'ils s'appuient sur des travaux anthroposociologiques qui placent le corps au centre de leur questionnement et donc de leurs propositions.

- Bröhm propose une critique radicale du sport notamment à travers la revue « *Quel corps ?* » selon une conception marxiste et fortement inspirée des théories de William Reich.
- Le Boulch (*op. cit.*) affirme que rien n'est possible dans le domaine du sport de compétition sans une formation corporelle préalable et propose donc une éducation physique fondamentale avant toute pratique sportive.
- Claude Pujade Renaud (*op. cit.*), spécialiste de danse, va dans le même sens en dénonçant le recours exclusif au sport et prône un autre modèle orienté vers l'expression corporelle. Ses travaux et réflexions au sein du Groupe de Recherche en Expression Corporelle placent le corps, les émotions et l'énergie au centre, accompagnés d'une pédagogie ouverte, délaissant ainsi le recours à des techniques reconnues comme efficaces et performantes ou à l'usage du chronomètre et du décamètre.
- Parlebas, quant à lui (*op. cit.*), critique la seule référence à un modèle compétitif exclusif alors que le champ de la pratique physique est extrêmement vaste. Or, les jeux sportifs prédominants ne sont pas démontrés comme supérieurs au plan éducatif par rapport à d'autres pratiques motrices comme les jeux traditionnels.

Peu à peu les critiques du tout sportif vont être prises en compte dans les discours officiels mais sans amener une ouverture considérable à de nouvelles pratiques. C'est davantage dans le traitement didactique que vont être proposées des solutions. Elles visent à conserver cette référence aux pratiques sportives mais en les adaptant au contexte scolaire²⁰. Dès lors, la référence des pratiques sportives à l'école est toujours fortement présente. Tout se passe comme si le contexte scolaire pouvait totalement orienter les conduites individuelles et attribuer ainsi aux activités d'opposition des vertus éducatives.

2. La permanence sportive de l'EPS

Les textes officiels légiférant les épreuves d'EPS aux examens ont évolué dans le sens d'une ouverture à un choix d'activités plus important pour les élèves, depuis les années 1980 (comme signalé en amont). Or, malgré tout, il existe une persistance de certaines activités appelées « sports de base », qui sont les plus pratiqués en EPS : athlétisme, gymnastique, natation et sports collectifs. (Crevoisier et Vernet, 1980 ; Travaillot et Tabory, 2002 ; During, 2005).

²⁰ Les textes de 1985 stipulent que l'EPS ne doit pas être confondue avec les activités physiques et sportives, qui sont des supports de l'enseignement.

Au regard des activités au programme aux examens en EPS, la très grande majorité sont des disciplines sportives. Seules quelques-unes sortent du lot comme les arts du cirque, la danse, le step, le sauvetage, la musculation mais, en proportion, elles ne sont que très peu représentées. En se basant sur des statistiques²¹ nous pouvons comparer les effectifs réels et théoriques d'élèves ayant passé les épreuves dans ces activités : elles représentent 15% de la totalité des épreuves en théorie (soit 5 épreuves sur 34) mais au regard du nombre d'élèves ayant passé ses épreuves, la proportion est très différente :

	Résultats en termes de participation : les <u>pourcentages sont sur 300%</u> (en partant du principe que chaque élève est évalué dans 3 APSA, donc pour 100 élèves il y a 300 notes)
Arts du cirque	0.65 / 300%
Danse	8.54 / 300%
Step	5.65 / 300%
Musculation	13.13 / 300%
Sauvetage	2.57 / 300%
Pour comparaison : badminton	45.53 / 300%

Tableau 2 : participation des élèves aux épreuves d'EPS au baccalauréat en 2012.

Ramené à un pourcentage par rapport au nombre d'épreuve, ces cinq activités non issues de discipline sportives représentent 10% des épreuves, tout en sachant que la musculation représente la moitié de cet ensemble. Autre constat, les épreuves sensées se dérouler dans un milieu non normé (relevant de la compétence propre 2 : adapter ses déplacements à différents types d'environnement) ne représentent que 5% de l'ensemble des épreuves réellement passées. Ajoutons que cet ensemble (CP2) ne comprend que trois épreuves, dont seule la course d'orientation se déroule véritablement en milieu naturel. L'escalade est pratiquée sur mur artificiel (sauf exception) et le sauvetage en piscine.

L'enseignement de l'EPS est ainsi très influencé par les disciplines issues du monde sportif qui se déroulent en milieu normé, alors que ses finalités, notamment celle de préparer les

²¹ Commission nationale d'harmonisation des épreuves d'EPS au baccalauréat général et technologique en 2012

futurs citoyens à leur vie physique d'adulte, devraient aussi privilégier d'autres types d'activités telles qu'elles sont pratiquées le plus souvent en loisir par les adultes²².

3. Les enjeux éducatifs de la pratique à l'école

Cette référence à la culture sportive est essentielle pour mieux comprendre les conduites des pratiquants sportifs et scolaires. À l'école en EPS, l'élève qui agit sait dans quel cadre son activité s'inscrit. Il est tentant en effet pour certains élèves qui pratiquent ardemment en club de vouloir montrer leurs compétences dans leur activité de prédilection quand celle-ci est au programme en EPS. Nul ne peut leur reprocher. Quel enseignant n'a pas eu à gérer cette difficulté ? Loin d'être toujours un atout, le pratiquant sportif ne s'y retrouve pas toujours en EPS car la logique est différente même si le support, l'activité physique, est identique. Effectivement, si dans son club l'élève est valorisé quand il rapporte un maximum de points à son équipe, en EPS on peut rapidement lui faire comprendre (l'enseignant et même les élèves) qu'il n'est pas tout seul et que oui, il peut montrer ses talents mais il doit aussi et surtout les utiliser pour aider les autres même en situation de match.

Les finalités éducatives à l'école tendent à privilégier la coopération, l'entraide, la tolérance. L'acquisition des compétences sociales est largement recherchée notamment à travers certaines disciplines dont l'EPS fait partie (compétence 6 du socle commun). Or, la référence quasi-exclusive à la pratique sportive en EPS va-t-elle dans le sens de cet enjeu éducatif ? Si les sports sont transformés, adaptés pour être admis dans la sphère scolaire, cela suffit-il à modifier les conduites des élèves dans le sens attendu, à rendre la logique externe propre au contexte scolaire plus forte que la logique interne des activités sportives orientées vers l'affrontement et la victoire ?

4. Evaluation en EPS : Entre maîtrise et performance

L'évaluation des élèves en EPS est un élément intéressant à prendre en compte car elle influence les contenus d'enseignement et les conduites des élèves. Contrairement au monde sportif où la performance et la victoire sont essentielles (mais à quel prix ?), l'évaluation en EPS est différente.

²² Voir à ce propos les statistiques sur la pratique des français : les chiffres clés du sport, déc. 2010, ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et de la Vie Associative.

Les référentiels d'évaluation aux examens en témoignent, les élèves sont évalués à la fin des séquences d'apprentissages au travers de deux items : la maîtrise et le niveau de performance. Ces deux éléments sont toutefois liés car il n'est pas vraiment possible de réaliser une bonne performance en lancer par exemple sans recours à des techniques spécifiques et précises. Cependant, la distinction est faite pour rappeler la spécificité scolaire de l'EPS et son détachement du milieu sportif mais aussi pour valoriser les élèves appliqués, qui prennent en compte les consignes, mais qui sont peu performants. Par exemple, en gymnastique le cas est typique : sous-couvert de quelques problèmes de coordination, de contrôle moteur, l'élève ne parvient pas à réaliser des éléments acrobatiques plus difficiles qu'une roulade. Le nombre d'heures d'EPS n'étant pas suffisant pour lui permettre d'augmenter largement son niveau de performance, alors il cherchera davantage à réaliser des éléments à son niveau mais en recherchant une maîtrise de l'exécution la plus parfaite possible, plutôt que risquer des prouesses qu'il ne maîtrise que de façon encore aléatoire. En course d'orientation, un élève lent pourra être « rattrapé » lors de l'évaluation s'il montre par exemple en maîtrise qu'il a su retracer fidèlement son parcours sur sa carte et montrer au professeur qu'il a pris certains risques dans les trajectoires choisies. En revanche, l'élève plus rapide, plus performant, pourra être pénalisé si le tracé de son parcours sur la carte n'est pas cohérent et ne reflète pas les trajectoires réellement empruntées (par exemple son tracé ne prend pas en compte les barrières infranchissables, il passe à travers alors que sur le terrain il les a forcément contournées).

La manière de faire c'est à dire la maîtrise de l'exécution en EPS est centrale ; l'enseignant s'attache à permettre aux élèves d'opter pour des stratégies efficaces au regard de leurs capacités. Le temps de pratique n'est certes pas suffisant pour permettre des progrès moteurs convaincants mais le résultat observable, mesurable (la performance) n'est pas le seul élément évalué. Il est d'ailleurs bien souvent minoré. Au baccalauréat par exemple, les référentiels d'évaluation des sports collectifs accordent 2 points sur 20 à la victoire. Les 18 points restant sont relatifs à la maîtrise du jeu au niveau individuel et au niveau de l'organisation collective. Cette différence notable par rapport à la pratique sportive est bien connue des élèves habitués à ne pas être évalués que sur une performance en EPS.

5. A quelle logique répondre ?

L'enjeu de la pratique scolaire est différent de celui du sport, nous venons de l'aborder. Le fait que l'EPS soit centrée sur les pratiques sportives amène un questionnement relatif à la prédominance de certaines formes de communication motrice : par exemple Parlebas a montré (in Dugas, 2008) que les situations d'opposition sont bien plus souvent proposées que les

situations de coopération, et près de la moitié des activités physiques proposées sont psychomotrices²³ ce qui crée le doute sur l'acquisition des finalités sociales. Les programmations en EPS ne seraient pas en accord total avec les finalités poursuivies.

Ainsi, nous pouvons nous demander si la prédominance de l'opposition et de la recherche de performance ne va pas à l'encontre des finalités scolaires ? L'élève engagé dans une situation de match en basketball cherche-t-il à gagner à tout prix ou adopte-il une conduite motrice adaptée aux objectifs de l'EPS et aux critères d'évaluation de l'enseignant ? Lors des situations d'apprentissage, les élèves évoluent selon les consignes données (ou non) se prennent au jeu parfois jusqu'à développer des conduites réprimées comme l'agressivité illicite physique ou verbale, voire le refus de participer (Dugas, Mougenot et *al.*, 2012). La limite entre la sphère sportive et la sphère scolaire n'est pas toujours bien claire pour un individu très investi dans le jeu. Dans les sports collectifs, la logique interne oriente les choix vers des conduites d'opposition, de compétition. Le contexte scolaire caractérisé par le cadre général dans lequel se déroule l'EPS est donc une source potentielle d'influence des conduites pouvant les orienter vers une autre logique que celle propre à la logique interne de l'activité. Cependant la nature des situations proposées aussi par l'enseignant peut, selon nous, renforcer cet impact. En effet, la situation d'évaluation sommative est particulière car elle introduit un enjeu de taille pour les élèves qui pourrait bouleverser alors leurs intentions et leurs choix.

Enfin, une des caractéristiques de l'évaluation en EPS, dans les activités collectives, est la difficulté à estimer ce qui est du ressort de l'individuel ou du collectif. Comment évaluer un élève en jeu collectif quand on sait que ses actions sont interdépendantes de celles d'autrui ? C'est une réelle difficulté de pouvoir mesurer la responsabilité de chaque joueur dans le résultat d'une équipe. Les référentiels d'évaluation au baccalauréat distinguent ce qui ressort de l'organisation collective et du jeu individuel. Mais les équipes n'étant pas toujours composées de joueurs de même niveau, le joueur le plus compétent au plan individuel peut se sentir dévalorisé au regard de l'appréciation donnée à son équipe qui, collectivement, aurait un niveau plus modeste que le sien. Forcément, « ce n'est pas de sa faute »... pourrait-il faire remarquer. Comment rendre l'appréciation équitable ?

²³ Pour rappel, dans une activité psychomotrice le pratiquant agit seul, sans nécessaire interaction motrice avec autrui.

E. Synthèse des approches évaluatives

Comprendre les conduites des élèves lors des jeux sportifs collectifs ne peut faire l'impasse d'une prise en compte des enjeux de la situation dans laquelle ils évoluent. En EPS, les élèves sont impliqués le plus souvent dans des situations issues du monde sportif. La logique compétitive est prégnante mais, en classe, la finalité de l'enseignement est largement différente de celle de la pratique en club sportif. De plus, dans ce contexte scolaire, la situation d'évaluation sommative présentée en fin de séquence d'apprentissage est porteuse d'un enjeu encore plus important car la prestation de l'élève est évaluée et transcrite sous forme d'une note permettant à terme, avec d'autres résultats, de prendre des décisions sur son avenir scolaire. Ceci nous a permis de choisir une variable indépendante majeure dans notre étude qui est le type d'évaluation proposé aux élèves. Élément fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage, l'évaluation est complexe par ses formes différentes et les enjeux plus ou moins importants qu'elle sous-tend. C'est en cela que l'évaluation fait partie de la logique externe des situations.

Nous partons du postulat selon lequel l'évaluation sommative oriente les conduites motrices des élèves ; dans ce sens, il s'agira de mesurer cet impact à différents niveaux. D'abord, l'activité évaluative des enseignants sera interrogée. L'évaluation étant un thème de recherche largement prisé, les écarts qui peuvent apparaître entre les théories d'experts enseignées en formation et les mises en œuvre sur le terrain sont intéressants à étudier. Sans avoir pour ambition de comprendre la complexité des pratiques ni de généraliser les résultats de l'enquête, nous avons élaboré un questionnaire afin que les enseignants puissent décrire leurs pratiques et exprimer leur opinion à propos des évaluations mises en place. Cette étude a été réalisée auprès des enseignants en EPS ($n = 179$), discipline où la littérature et les propositions relatives à l'évaluation sont fructueuses (Méard et Bertone, 1998). L'enquête permettra aussi de mesurer le poids des dispositifs formatifs proposés en EPS comme par exemple les évaluations formatives.

Cette première approche sera ensuite un point d'appui à la l'analyse des conduites des élèves en situation d'évaluation, étudiée lors d'une recherche de terrain. De façon quasi expérimentale (Matalon, 1988), nous tenterons de mesurer l'impact de la mise en place d'évaluations formatives durant un cycle d'apprentissage sur les progrès des élèves, et l'impact des évaluations sommatives sur leurs conduites motrices.

L'analyse des conduites des élèves en contexte d'interaction motrice relève d'une analyse des décisions qu'ils prennent, observables à partir de leurs actions motrices. Les jeux collectifs offrent différentes possibilités d'actions au joueur, selon la configuration du jeu, tout en étant largement contraint par un ensemble de règle. Dans ce cadre, la prise de décision est un élément déterminant de la réussite.

À présent, la prise de décision en contexte collectif va retenir notre attention car le contexte interactionnel des jeux collectifs engage à une succession de prises de décision dans un temps généralement très court. Ceci est une contrainte majeure pour les pratiquants qu'il convient de ne pas occulter.

Chapitre 2

La prise de décision en contexte collectif

Le comportement humain est loin d'être aléatoire ; au contraire, il paraît réglé par de multiples circonstances et peut même paraître aux yeux d'autrui irrationnel. Dans chaque situation nous décidons, nous agissons, selon nos propres intérêts et ceux d'autrui. Mais qu'est-ce qui est réellement à l'origine des décisions de chacun ? La rationalité du comportement est parfois attendue dans des situations à risque par exemple, où l'acteur mesure les périls qu'il aurait à endurer en cas de décision inappropriée. Peser le pour et le contre, hésiter, demander conseil, négocier pour tenter d'optimiser ses gains, telles sont quotidiennement les conduites des individus qui tentent d'anticiper au mieux celles d'autrui et d'obtenir satisfaction dans le déroulement des choses du quotidien.

Dans le cadre de l'EPS, les choix des enseignants, tant didactiques que pédagogiques mais aussi ceux des élèves impliqués dans des situations motrices, font appel à des processus complexes aboutissant à une prise de décision. Celle-ci fait l'objet de compromis, se décide parfois dans l'urgence et en contexte interactionnel. Dans ce chapitre, nous allons présenter la complexité des choix effectués en contexte d'interaction. En effet, pour Berthoz, « nous ne prenons pas nos décisions, qu'elles soient motrices ou intellectuelles, au terme d'une analyse complètement rationnelle de la situation » (2003, p.22).

A. La rationalité des décisions individuelles

La théorie de la décision (Berthoz, *op. cit.*) a longtemps été une source d'attrait pour les économistes avant d'être étendue à l'ensemble des secteurs des sciences sociales. La référence à *l'homo œconomicus* (Pareto, 1906), instaurée par le courant économiste libéral, part du principe que l'être humain a la capacité de se conduire de façon réfléchie, raisonnée, rationnelle, dans le but d'avoir la meilleure chance d'obtenir des gains *optimum* dans toute situation. Mais cette théorie dans le monde social est largement critiquée car la compréhension des décisions de chacun est complexe et peu souvent reliée à une rationalité au sens économique du terme. En effet, les actions de l'individu qui répondent à la logique *d'homo œconomicus* sont toujours définies par une rationalité sans faille ce qui amène à une réduction de la réalité sociale en tant que conséquence d'actions guidées par le seul calcul des avantages et des coûts. Edwards, dans les années 1950, montra que dans des situations expérimentales, tout comme dans la vie quotidienne, les décisions prises vont à l'encontre des théories de la probabilité et notamment celles du choix rationnel (Berthoz, *op.cit.*). La logique interne de toute situation n'induit évidemment pas avec certitude la conduite du sujet ; il s'agit aussi de comprendre l'individu agissant.

Dans la vie quotidienne, nombre de facteurs interfèrent dans les prises de décision individuelles et les rendent ainsi très discutables (Abric, 1987). La pensée keynesienne (Clerc, 2007) adresse une forte critique quant à la possibilité pour l'individu de connaître l'ensemble des avantages et inconvénients consécutifs à sa décision : il ne possède pas en effet les moyens intellectuels ni matériels pour pouvoir anticiper les conséquences des décisions donc il agit toujours en ignorant une partie au moins des coûts et des avantages de son action. Comme d'autres économistes, Keynes pose la question d'une rationalité limitée car, dans toute situation, l'acteur n'est jamais en mesure de comprendre l'ensemble des données lui permettant d'être rationnel comme le stipule la référence à *l'homo œconomicus*.

Plus largement dans le domaine de la sociologie, *l'homo sociologicus* (Boudon, 1977), peut choisir de faire non ce qu'il préfère, mais ce que l'habitude et diverses influences lui dictent de faire. Déjà pour Pareto (*op. cit.*), la théorie de l'action utilisée par l'économie est insuffisante pour expliquer les actions non logiques des individus. Ainsi selon lui, les décisions logiques seraient dictées par le raisonnement et les décisions illogiques par les sentiments. Bien plus tard, Boudon (*op. cit.*) exprime qu'il est difficile déjà de faire la distinction entre décision rationnelle et irrationnelle selon qu'on se situe du point de vue de l'acteur ou d'une autre personne. La

rationalité n'est effectivement pas la même pour tout le monde. Boudon met en avant la liberté du sujet d'agir et de décider dans un système contraignant. Mais, sa conduite n'est pas dictée par le social, l'acteur est responsable de ses décisions ; il les prend en tenant compte de ses valeurs, des contraintes sociales, de ses envies ; ainsi l'homme peut avoir des comportements surprenants pour autrui mais, pour autant, agir selon sa propre rationalité.

1. Les variations intra-individuelles dans la prise de décisions

Dès lors, les différentes conceptions qui tentent d'éclairer les décisions de chacun ne peuvent s'opposer. La rationalité n'est pas la même pour chacun ce qui amène une grande complexité d'analyse des prises de décision. Dans ce cadre, se référer à la conception de Lahire (1998) est intéressant car, en dépassant la vision de Bourdieu, il montre que l'homme est pluriel : en fonction des différentes situations auxquelles il est confronté, sa conduite ne va pas toujours suivre la même logique. Dès l'enfance, la plupart des individus est plongée dans des milieux hétérogènes : la famille, l'école, la vie associative. L'insertion dans ces différentes sphères contribue à leur faire intérioriser des modèles de conduites différents. La famille d'aujourd'hui est souvent loin d'être homogène et permet de vivre à chacun une pluralité d'expériences permettant la socialisation de type primaire (Berger et Luckmann, 1966). L'individu s'adapte ainsi au contexte ; dans les situations quotidiennes, il puise dans son expérience et ajuste sa conduite de façon différente selon la logique et l'enjeu des situations. « La variation intra-individuelle des pratiques et des préférences culturelles n'est autre que la trace et le symptôme, à l'échelle du social incorporé, d'une part, de la pluralité de l'offre culturelle et, d'autre part, de la pluralité des groupes sociaux » (Lahire, 2004, p. 94). Par exemple, nous pourrions observer un individu qui coopère avec son ami dans une situation qui nécessite une entraide dans le quotidien, pour ensuite ne pas hésiter à l'assaillir tantôt de coups mesquins, tantôt d'actions de coopération pour gagner contre lui dans une situation ludomotrice. La logique de certains jeu peut permettre à certains joueurs de se situer dans une coopération égoïste (Collard, 2012), dans le sens où la finalité n'est pas la coopération mais la victoire, quitte à coopérer pour faire semblant. Même si, dans les deux situations (quotidienne et ludique), la personne avec qui l'individu interagit est la même, l'intérêt poursuivi est différent. Pour d'autres individus, les choix auraient aussi été tout autres. Le contexte, l'enjeu sont des variables indissociables de la compréhension de l'action ; la liberté d'agir ne s'exprime pas au hasard, ni toujours selon les mêmes motifs d'agir. Déjà Lewin (1935) apportait des éléments de réponse aux comportements individuels dans les années 1930. Il montrait que l'action est influencée entre autres par l'appartenance à un groupe car chacun tient compte de l'attitude des autres pour décider et agir. Pour lui, le comportement est une fonction de la personnalité et de l'environnement. Le contexte

est ainsi déterminant pour comprendre les conduites individuelles ; la co-présence, l'interaction avec autrui est un élément central d'analyse des conduites.

Ainsi, nous nous intéresserons ici aux conduites des individus au sein de situations collectives qui nécessitent une interaction entre les individus. Apprécier les conduites sera d'abord possible au regard de la compréhension du contexte et des contraintes de la situation qui pèsent sur chaque individu impliqué. « La saisie des réalités les plus individuelles ne renvoie ni à la singularité irréductible des destinées individuelles, ni à la liberté de choix d'individus autonomes » (Lahire, 2004, p. 95).

2. L'éducation à la prise de décision

La sphère scolaire, dans laquelle l'étude présentée ici a été réalisée, est un contexte particulier puisque la mission de l'enseignant est d'éduquer et de faire apprendre ses élèves. La situation est complexe car, par principe républicain, des enfants dans toute leur diversité sont regroupés dans un même lieu et visent les mêmes apprentissages. De fait, l'enseignant est tiraillé entre des principes opposés comme celui de gérer l'hétérogénéité et la préserver tout en ayant les mêmes objectifs pour tous, de prendre en compte la culture de chacun mais développer la culture scolaire. L'enseignant, pour s'adapter à cette diversité, différencie son enseignement. Face à une même situation, deux enfants, de par leur singularité, ne choisiront pas forcément les mêmes issues. Les choix sont orientés par la situation mais l'ultime décision en revient à l'individu agissant en contexte interactionnel. Cette variété de possibilités détermine la complexité de l'analyse des conduites mais apporte surtout une grande richesse aux individus, due à leur singularité.

Aujourd'hui, l'enseignement à l'école est guidé par l'objectif d'acquisition de compétences par les élèves. Celles-ci se distinguent nettement de l'inculcation de savoirs car elles impliquent une certaine autonomie des élèves dans leur apprentissage afin de pouvoir, par la suite, transférer ce qu'ils ont appris en situation complexe à d'autres situations (Rey, Carette et al., 2006). Dès lors, la prise de décision est fondamentale dans la mesure où l'élève va décider de sa réponse à apporter après analyse d'une situation. L'école n'a pas l'ambition de former des citoyens qui répètent ce qu'ils ont appris, appliquent et exécutent, mais des citoyens lucides, autonomes, responsables de leurs actes et capables de décider par eux-mêmes. Par exemple, dans le socle commun²⁴ qui oriente l'enseignement dès le début de la scolarisation jusqu'à la fin du

²⁴ Décret du 11-07- 2006

collège, nous retrouvons cet enjeu au travers notamment la compétence 7 intitulée « autonomie et initiative » et la compétence 6 concernant les « compétences sociales et civiques ». L'explicitation des attentes particulières de ces deux compétences montrent bien la volonté de former des citoyens actifs : « devenir des acteurs responsables de notre démocratie » (Décret du 11-07-2006, p. 21) « être capables de jugement et d'esprit critique » (*ibid.*, p. 22), « réaliser des projets individuels ou collectifs » (*ibid.*, p. 23).

L'enseignement disciplinaire vise ainsi plus largement des compétences transférables et nécessaires pour se préparer au mieux à la vie sociale et professionnelle. La capacité à faire des choix, à décider est essentielle et passe par la nécessité d'analyser le contexte pour prendre la décision qui semble la plus adaptée selon la propre rationalité de chacun.

B. La prise de décision en situation d'interaction

L'intérêt d'éduquer à la prise de décision est un élément important pour former des citoyens responsables et autonomes. Dans la vie quotidienne, la prise de décision est permanente et le plus souvent en interaction avec autrui. Chaque décision prise est une adaptation, une réaction à la décision d'un tiers qui, en retour, s'adaptera aussi aux conséquences de notre décision. Par exemple, au volant d'une voiture en arrivant à un rond-point, j'estime la vitesse d'une tierce voiture déjà engagée et à qui je dois la priorité : si je choisis de m'arrêter, c'est pour la laisser passer mais je perds du temps. Or, si je décide d'accélérer pour lui passer devant, l'autre conducteur sera obligé de freiner car je lui coupe la route et sa réaction, selon sa personnalité, son humeur du moment, sera plus ou moins exacerbée. Mais, j'aurai gagné du temps. L'intérêt que je privilégie a des conséquences sur les conduites d'autrui. Si une décision prise en contexte collectif paraît irrationnelle pour certains, cela peut troubler l'ordre social. L'apprentissage, l'éducation sont une étape importante pour justement apprendre à s'adapter aux autres, à vivre ensemble et cet apprentissage est en partie proposé par l'école.

Les recherches sur l'apprentissage et le développement des enfants, notamment par le biais du socioconstructivisme (Vigotsky, 1978 (rééd.) ; Doise et Mugny, 1981), montrent tout l'intérêt des situations collectives pour optimiser l'apprentissage. Dans cette optique, l'apprentissage n'est pas individuel pour ensuite être appliqué à une dimension sociale mais la mise en situation collective permet le développement individuel tout en favorisant celui des compétences sociales. L'approche socioconstructiviste centrée sur le conflit sociocognitif, développée par l'école de Genève (Perret-Clermont, 1979 ; Doise et Mugny, *op.cit.*), a largement mis en exergue le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif de l'enfant. Celui-ci est amené à coordonner ses actions avec celles des autres et c'est au travers de ces adaptations et ajustements qu'il sera en mesure d'élaborer des systèmes d'organisation de ses actions sur les objets du quotidien. Or, quelle est la part des activités en interaction entre pairs à l'école ? Même si les élèves sont nombreux, ensemble plusieurs heures par jour au même endroit, sont-ils véritablement en interaction ?

L'apprentissage collectif doit être suscité, c'est-à-dire que la situation doit être conçue spécifiquement pour être réalisée en groupe. Il ne suffit pas d'être en co-présence pour stimuler de façon efficace l'apprentissage. Dans les programmes scolaires, très peu de compétences disciplinaires à atteindre nécessitent obligatoirement le recours à des modalités de pratique qui induisent une véritable interaction entre pairs. Et pourtant, les théoriciens de l'apprentissage

défenseurs des pédagogies actives (Meirieu, 1984) et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ne cessent de rappeler l'importance de sortir d'un enseignement frontal dans lequel les élèves apprennent en silence, sans bouger²⁵.

Concernant les recherches, par exemple en français et plus spécifiquement en maîtrise de la langue où le travail en groupe n'est pas une évidence, les ateliers de négociation graphique mis au point par Haas et Lorrot (1996) au primaire sont très intéressants car permettent de donner du sens aux apprentissages et de susciter la réflexion des élèves en interaction. Ces ateliers ont pour but de dépasser la passivité des enfants face à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. L'activité se déroule en sous-groupe ou groupe classe, autour d'une dictée courte, d'une ou deux phrases. Chaque enfant écrit en gros caractères sa phrase et toutes les productions sont ensuite affichées au tableau. À partir de ce moment, la négociation entre en jeu : l'affichage au tableau permet aux enfants de confronter leurs représentations, d'argumenter leurs choix : un temps suffisant est d'abord laissé pour lire et comparer sans intervention de l'enseignant, puis les échanges et les réflexions des élèves entre eux sont menés sous le guidage de l'enseignant qui relance et anime le débat sans donner les réponses. Ainsi les enfants expliquent, argumentent leurs choix pour, au final, parvenir à la bonne graphie de l'énoncé. L'élève construit son savoir en interagissant avec les autres. Seulement, les modalités d'organisation pédagogiques qui favorisent les interactions entre élèves et la poursuite d'un but commun opératoire²⁶ ne sont pas le quotidien des élèves dans les établissements du secondaire. Pour preuve, les rapports d'inspection regrettent régulièrement la faible mise en activité des élèves, la rareté des activités pratiques même dans les disciplines scientifiques où la manipulation et l'expérimentation sont pourtant centrales (voir par exemple, le rapport de l'Inspection Générale n° 2007- 031). Ces constats ne sont toutefois pas à mettre sur le compte unique des enseignants, car les conditions d'enseignement²⁷ par exemple ne sont pas toujours favorables à la mise en place des pratiques préconisées.

²⁵ À titre d'exemple les rapports de l'Inspection Générale n° 2012- 003 dénoncent la passivité des élèves due à la non-prise en compte de leurs besoins.

²⁶ Les situations à but opératoire ou instrumental sont structurées et hiérarchisées ; elles permettent de définir les contenus d'une discipline (P. ARNAUD, Psychopédagogie des APS. Toulouse : Privat, 1985).

²⁷ Différents éléments peuvent être cités comme les classes surchargées, les horaires réduits, les programmes denses mais aussi une gestion de groupe plus coûteuse quand il s'agit de différencier la pédagogie.

C. L'EPS, une discipline au cœur des interactions entre les élèves

Certaines disciplines scolaires pourraient perdre tout leur sens en retirant les pratiques de groupe. Par exemple en musique, comment enseigner à une trentaine d'élèves sans les faire, à un moment donné, jouer ou chanter ensemble ? Enlever la pratique musicale ou celle de la chorale en cours de musique serait pour le moins inquiétant ! Mais il est une discipline où l'interaction est encore plus essentielle, c'est l'EPS.

1. Une dynamique de groupe nécessaire en EPS

Cette discipline est particulière à l'école puisqu'elle se démarque largement des autres sur plusieurs points : tout d'abord pas d'EPS en salle de classe, assis sur une chaise. Les élèves sont actifs physiquement, se déplacent, s'interpellent et évoluent librement dans un environnement contraint. Ensuite, en EPS, le corps de l'élève est mis en jeu et l'activité sollicite la totalité de ses ressources. L'implication dans une situation ludomotrice suppose un engagement total qui passe par le recours à ses ressources motrices, cognitives, informationnelles, affectives et bien souvent relationnelles. Enfin, troisième élément rendant atypique l'EPS, les situations proposées sont la grande majorité du temps collectives. Cela va-t-il de soi ? Non, car l'activité support de l'enseignement n'est pas toujours une situation qui nécessite une interaction motrice. Nous pourrions très bien envisager des séances dans le silence, avec un programme affiché au tableau qui détermine les « exercices » à faire et enchaîner, chacun pour soi, en natation, gymnastique, musculation, courses rapides, sauts et lancers. Ainsi, chaque élève évoluerait à son rythme, seul, dans ces activités dont les caractéristiques ne le contraignent pas à interagir.

Seulement, deux éléments interviennent et font en sorte que ces cas de figure de type « chacun pour soi » sont plutôt rares :

- Tout d'abord, et là est le plus important, les activités programmées en EPS induisent ou non une interaction motrice entre les acteurs. Il est nécessaire de distinguer deux cas : même si les élèves sont ensemble, les uns à côté des autres, s'observent et interagissent verbalement, la pratique de l'activité ne nécessite pas forcément d'adaptation à autrui. C'est le cas des situations dites psychomotrices²⁸ (Parlebas, 1986) où le sujet est seul et sa conduite ne nécessite pas de prise en compte de celle des autres (par exemple l'élève

²⁸ Parlebas distingue deux grandes catégories de situations motrices : les activités psychomotrices où le sujet agit seul sans interaction avec autrui (ces situations sont orientées vers un développement des ressources motrices, énergétiques) et les activités sociomotrices où il entre en interaction avec les autres. Ces situations demandent beaucoup d'adaptabilité et d'anticipation des actions d'autrui.

qui réalise un enchaînement de gymnastique ou celui qui réalise plusieurs essais en saut en longueur). Le pratiquant peut subir l'influence de la présence d'autrui dans des situations psychomotrices de co-motricité comme en sprint par exemple où il évolue à côté des autres. L'influence est créée par le biais du stress par exemple ou par effet de facilitation sociale²⁹. Mais en aucun cas l'action motrice dans ces situations ne découle des décisions des spectateurs, co-participants ou observateurs puisque le pratiquant agit sans interaction motrice avec les autres. La définition de la situation fait que l'on pourrait très bien pratiquer tout seul sans recours à des personnes supplémentaires. Le second type de situations renvoie aux situations sociomotrices où l'interaction est inévitable. En effet, le pratiquant décide de ses actions en fonction de celles de son partenaire et / ou adversaire. C'est le cas par exemple du joueur de badminton qui défend son camp en se déplaçant au gré des attaques adverses et qui crée des trajectoires en fonction de la position de son adversaire ; de même, le pratiquant en course d'orientation modifie sa trajectoire de course pour aller chercher une balise (alors qu'il la pensait ailleurs) car il a vu un adversaire le précédant sortir d'un bosquet, l'air particulièrement enthousiaste. Ici, les décisions prises au cœur de l'action ne sont pas uniquement dépendantes du sujet qui agit. Le recours aux ressources informationnelles et décisionnelles est fondamental pour anticiper et répondre aux décisions des autres pratiquants. Stratégiquement la présence de partenaire(s) ou d'adversaire(s) est l'élément pertinent à prendre en compte pour adapter sa conduite. L'enjeu n'est pas ici de réaliser une performance individuelle mais de prendre la bonne décision, au bon moment, et de la mener avec succès.

- Ensuite, en EPS et quelles que soient les activités support, la gestion d'une classe entière, de l'espace et l'insuffisance matérielle impliquent le recours presque systématique à des modalités d'organisation pédagogique allant susciter des interactions entre élèves. Celles-ci sont notamment, comme dans les autres disciplines, verbales : par exemple les organisations en ateliers, en parcours, par équipe, en dyade sont très utilisées, tout comme la mise en place de rôles différenciés. Cette délégation de rôles est aussi une constante qui sert la finalité d'éducation à la citoyenneté mais permet aussi de mobiliser tous les élèves et d'élargir leur compétences autour de la pratique : rôle d'observateur, arbitre, pareur, tuteur... ce qui nécessairement provoque des interactions.

²⁹ En situation psychomotrice, la présence des autres peut modifier la conduite des individus : par exemple les athlètes de sprint en demi-finale peuvent décider de s'économiser en sachant qu'ils sont qualifiés à quelques mètres de l'arrivée, ou alors le gymnaste peut perdre ses moyens en ressentant fortement la pression du jury.

Nous entrons ici dans le vif du sujet. Nous allons nous centrer sur l'analyse des conduites des élèves en situation sociomotrice, dans un jeu avec interaction due à la présence de partenaires et adversaires. L'appui sur la notion de conduites motrices, définie en introduction, est essentiel : les conduites se différencient d'un mouvement, d'un geste insignifiant et visent au contraire à donner du sens à l'action dans le contexte dans lequel elles s'inscrivent. Rapidement, nous allons à présent évoquer la place des jeux collectifs à l'école.

2. Le jeu collectif comme moyen d'analyse des conduites individuelles

a. Essor des jeux collectifs à l'école

Dans les années 1960 le courant sportif connut un formidable essor en EPS. Autour de Mérand, les enseignants d'EPS utilisent massivement de nouveaux moyens d'éducation physique vus comme plus modernes, ludiques et surtout permettant *a priori* de développer la sociabilité, l'esprit d'équipe et le sens des responsabilités. Le sport et plus particulièrement les sports collectifs sont massivement enseignés et font l'objet de nombreuses expérimentations notamment lors de colonies de vacances (les stages Maurice Baquet Gai-soleil de 1965 à 1975) ou au travers les Républiques des sports initiées à Calais par De Rette. L'organisation massive de compétitions intra et interclasses auto-gérées par les élèves devient un symbole de la République. Elle fait référence à la mise en place d'un système de gouvernance gaullien transposé au milieu scolaire et met fin à la gymnastique « de grand papa » (Loudcher et Vivier (2006) reprenant les propos de De Rette, Revue EPS n°61). Cet élan sportif est fondé sur la poursuite de valeurs essentielles à inculquer aux enfants scolarisés.

Cependant une idée émerge selon laquelle la pratique des sports collectifs permettrait de développer la coopération et l'esprit d'équipe. Le sport aurait-il en lui-même des vertus éducatives ? Cette idée de sens commun persiste aujourd'hui, comme nous l'avons déjà mentionné, mais est mise en doute à plusieurs reprises. Par exemple, Berthaud dénonce l'embrigadement sportif des jeunes élèves à travers la référence presque exclusive à la compétition et à l'utilisation de techniques sportives développées dans les Républiques des Sports (Berthaud, 1968). De même, les expérimentations de Shérif dans les années 1950 mettent en avant les limites de la compétition du point de vue relationnel. En effet, Sherif (1969) expérimente de nombreuses situations pour mesurer les liens entre les relations socio-affectives au sein d'un groupe avec les pratiques motrices de coopération ou d'opposition. Il amena par exemple vingt-cinq enfants en colonie de vacances et expérimenta des situations de groupes dans le but de créer des conflits par des jeux d'opposition et de séparer des dyades naturelles d'amis.

Il crée de façon expérimentale l'hostilité entre les groupes en renforçant la cohésion par la coopération en milieu naturel intragroupe et en augmentant l'animosité entre les groupes par la compétition. L'utilisation de tests sociométriques empruntés à Moreno (1934) permet de mesurer scientifiquement les relations socio-affectives. Ces expériences montrent que les affinités ne sont pas forcément naturelles mais induites par la nature des situations vécues. La structure de la situation est porteuse de sens et induirait certains comportements par les contraintes qu'elle impose.

Par conséquent, pour revenir à l'EPS, l'enseignement des sports collectifs permet-il d'optimiser la coopération comme beaucoup le prétendent ? Les relations entre les élèves pourraient-elles s'améliorer par l'enseignement des sports collectifs ?

b. Partir des jeux pour étudier les conduites

L'avantage, mais aussi toute la difficulté de partir d'un jeu sociomoteur pour analyser les prises de décision, est que les conséquences de celles-ci sont visibles à l'instant, traduites en actes par les conduites motrices des pratiquants. De plus, ces conduites ont des répercussions immédiates sur celles des autres joueurs.

Un système de règles stable

Nous nous sommes intéressés à la prise de décision des élèves, visible au travers des actions de communication motrice (Parlebas, 1981) élaborées par chacun au cours du jeu. Le terme de communication motrice renvoie à une communication par le corps, puisque dans le jeu chacun tente d'éclairer ses intentions à ses partenaires et, au contraire, de les dissimuler à ses adversaires. La parole n'est pas un moyen adapté dans le cadre ludomoteur³⁰, l'essentiel de la communication est d'ordre moteur. Le corps communique de façon très rapide et efficace et tout joueur peut le percevoir.

Il semble opportun de considérer au plus près les conduites décisionnelles des sujets impliqués dans une telle situation qui les contraint à une prise de décision rapide, traduite en actes immédiatement. Les conduites stratégiques obéissent à des lois, à des règles et s'inscrivent dans la structure du jeu. Seulement, l'aspect rationnel des décisions est souvent mis à mal. En

³⁰ Le joueur manque de temps, l'information à donner change sans arrêt et tout le monde communique en même temps dans les jeux ludomoteurs, ce qui entraînerait un gigantesque *capharnaïm* sur le terrain si on ne communiquait que verbalement.

effet, qui n'a pas contesté l'action d'un de ses partenaires de jeu ? Qui n'a pas regretté aussitôt son geste sensé approcher l'équipe du but mais finalement l'en éloignant ?

L'intérêt d'étudier la prise de décision en situation ludomotrice contraint à définir et analyser pertinemment la situation de départ, ce qui peut être très complexe dans d'autres situations sociales. Selon Abric (1987), la situation de jeu en tant que situation d'interaction sociale est un bon moyen d'analyse du comportement humain et cela pour deux raisons qu'il évoque :

- Le jeu permet de définir l'interdépendance objective des individus qui est définie par les règles et la matrice des gains du jeu. Il permet de différencier les comportements résultant de la situation et de ce qui découle des interactions.
- C'est une situation qui comporte souvent des motivations contradictoires ; le plus souvent le jeu est relativement simple mais il produit des comportements différenciés.

Effectivement, les contraintes de la situation de jeu sont telles qu'elles permettent à l'individu un choix restreint de réponses possibles. À tout instant, dans un jeu collectif, le joueur décide au regard du système de règles qui l'entoure mais aussi au regard des conduites de ses adversaires et partenaires. Le système est suffisamment contraignant pour restreindre le champ des décisions possibles mais ouvert aussi, pour permettre au joueur de choisir. « La situation de jeu permet en effet d'observer dans un cadre strictement défini le comportement de décision d'un ou de plusieurs individus et la relation entre ce comportement et les différents éléments de la situation, matériels ou symboliques, logiques ou psychologiques ; et d'en tirer éventuellement des conséquences quant à l'action, ou à la compréhension des mécanismes comportementaux en situation d'interaction » (Abric, 1987, p. 18-19).

Le jeu est ainsi un système modélisable. Parlebas (2002) a démontré qu'il permet par la modélisation d'analyser les conduites des joueurs. Une fois l'ensemble des possibilités d'action du sujet identifié selon son rôle dans le jeu, il convient de comprendre pourquoi telle ou telle action est privilégiée à d'autres. La logique voudrait que ce choix soit rationnel mais, comme cela a été mentionné, la rationalité n'est pas un guide fiable pour comprendre les motivations de chacun. Pour Parlebas, les conduites dépendent « des contraintes structurelles associées au règles du jeu considéré » (1981, p 134). L'analyse du jeu est donc une étape indispensable pour ensuite pouvoir analyser les conduites des joueurs.

Dans les jeux collectifs, les rapports de coopération ou d'opposition entre les individus sont orientés par la logique interne de la situation. L'individu est libre de ses choix dans une

certaine limite. Un éventail de possibilités plus ou moins large s'offre à lui et c'est dans cet intervalle qu'il choisit quelle réponse motrice il souhaite apporter. Dans ce cadre, « le chercheur qui se propose d'étudier les jeux sportifs se trouve par certains côtés, en position étonnamment favorable. En effet, alors que dans les situations sociologiques ou linguistiques classiques l'enquêteur est souvent tenu de mener une longue étude préalable pour tenter de dégager lui-même, au risque de se tromper, les traits et règles de fonctionnement de la communauté étudiée, dans le cas du sport les codes essentiels lui sont fournis d'emblée. » (Parlebas, 2002, p. 317).

Le cas des sports collectifs

L'analyse de la logique interne des jeux collectifs passe par la mise en avant des réseaux de communication. Le terme « réseau » renvoie à un ensemble de liaisons reliant les éléments d'un ensemble d'objets ou de personnes (Parlebas, 1992). Les joueurs sont effectivement liés les uns aux autres par un système de communication motrice qui leur permet de comprendre les intentions et d'anticiper les actions. Le cas des sports collectifs est typique car la plupart de ces sports, à l'inverse de nombreux jeux collectifs traditionnels, ont la même structure de communication : ce sont des activités qui opposent deux équipes ayant les mêmes droits et devoirs mais des intentions contradictoires. Ces équipes sont prédéfinies au départ ; ce sont des duels symétriques.

Pour mieux comprendre les relations possibles entre les joueurs, il est nécessaire de construire le réseau de communication propre au jeu. Il permet de définir les relations de rivalité et de coopération qui permettront ensuite de définir plus spécifiquement les actions possibles pour chaque joueur, selon son rôle. Le réseau de communication d'un jeu représente donc l'ensemble des possibilités de communication du sujet qui se définiront par des actions motrices de solidarité avec ses partenaires et de rivalité avec ses adversaires.

Notons également un élément important qui permet de comprendre les conduites de certains joueurs : nous sommes en présence de duels symétriques composés de deux ensembles de même effectif où la coopération est un moyen pour s'opposer, « un sous-produit au service de l'opposition » (Oboeuf, 2010, p. 80) ; en effet seules les contre-communications, c'est-à-dire les interactions d'opposition à l'adversaire, comptent dans la marque comme le panier par exemple au basketball. Ceci permet de rappeler qu'en sport collectif on ne gagne pas en se faisant des passes. La coopération répétons-le, n'est qu'un moyen au service de l'opposition. Ce trait de logique interne est fondamental puisqu'il limite ainsi la possibilité de vouloir développer en priorité la coopération ! Cet objectif n'est pas cohérent avec la logique de ces situations.

En observant les décisions et actions des élèves, il sera intéressant de les définir en tant qu'action de coopération ou d'opposition pour identifier leur intérêt. Nous prendrons soin de regarder si une action de coopération est efficace ou non, si elle sert l'opposition ou alors si un autre choix aurait été largement plus judicieux : prenons par exemple le cas des élèves porteurs de la balle, non marqués, qui cherchent quelqu'un à qui faire une passe au lieu de se diriger plus rapidement vers la cible. La pertinence de leur choix est essentielle et ne peut passer au travers de l'analyse. C'est à partir des travaux en praxéologie motrice déjà entrepris que nous établirons la méthodologie pour recueillir par observation toutes les conduites des joueurs au cours d'un match (Parlebas, 2002 ; Dugas, 2006 ; Oboeuf, 2010).

Les conduites décisionnelles émergent ainsi dans un contexte particulier, cadré. Cependant, en EPS, le fonctionnement en groupe apporte un paramètre qui renforce la complexité des choix individuels établis par chacun. Les relations entre les élèves ne sont pas neutres, ils se connaissent et évoluent ensemble. De fait, la question de l'impact des ressources relationnelles a toute sa place dans ces situations d'interaction motrice où se mêlent coopération et opposition motrice.

Chapitre 3

Les relations socio-affectives

Dans les situations avec interaction

Dans l'univers de l'école en France, les relations affectives sont nombreuses mais largement ignorées alors que dans d'autres pays, notamment le Canada, l'éducation à l'empathie par exemple est développée³¹. Malgré la faible prise en compte des relations interpersonnelles à l'école en France, nous estimons que les relations socio-affectives entre les élèves ont une incidence sur les conduites décisionnelles menées au cours d'un jeu avec interaction motrice. Selon le type de relation entretenue entre deux individus, leurs décisions peuvent diverger. Autrui n'est pas personne ni tout le monde mais son identité s'est construite à partir de ses nombreuses expériences vécues. Par conséquent, toute décision entraîne une réaction qui est peu prévisible pour le joueur en face. La valorisation de l'homme rationnel, calculateur et insensible aux relations d'amitiés par exemple, est mise à mal par le jeu parfois ignoré des émotions, de l'affectivité qui définissent chacun et qui sont en partie à l'origine des choix effectués (Berthoz, 2003).

Les élèves évoluent toute l'année dans une classe avec les mêmes camarades. Les relations socio-affectives sont importantes, surtout à l'âge de la scolarisation dans le secondaire où l'appartenance à un groupe de pairs est très recherchée (Mallet, 1997). Dans la quête d'une autonomie par rapport aux parents, la référence au groupe de pairs apparaît à l'adolescence comme nécessaire au développement des jeunes gens. Dès lors, les relations affinitaires ont-elles un impact sur les conduites des élèves au cours du jeu dans le contexte scolaire ? Les joueurs coopèrent-ils par exemple davantage avec leurs amis ? Différentes logiques d'action se superposent :

D'un côté, pour l'enseignant d'EPS, la victoire dans les jeux collectifs importe peu (Dugas, Mougnot et *al.*, 2012). Au plan institutionnel, une ambiguïté sur le poids de la victoire est présente : les compétences à atteindre stipulent ouvertement que le gain de la rencontre doit être recherché mais les référentiels d'évaluation en basketball par exemple au baccalauréat ne consacrent qu'un dixième des points à la victoire ! (Bulletin officiel spécial n° 5 du 19 juillet 2012).

De l'autre côté, pour les élèves, la logique est différente : l'enjeu de la victoire n'est pas le même en milieu scolaire qu'en milieu sportif mais les élèves impliqués dans le jeu sont sensibles à l'issue du match : on joue pour gagner ! Le contexte entraîne des différences dans les conduites individuelles, certains élèves étant plus sensibles que d'autres à la victoire ; mais quel est le poids des relations interindividuelles dans les décisions prises au cours du jeu ? En situation d'évaluation sommative, comment se conduisent les élèves en fonction des affinités qui les

³¹ Par exemple, le Cercle de Réflexion pour une Education Authentique au Canada vise le développement de la capacité d'empathie chez les enfants scolarisés pour réduire les phénomènes de violence

unissent ? Dans une équipe par exemple composée de joueurs qui s'apprécient peu, allons-nous observer autant de coopération pour gagner que dans une équipe d'amis ? Dans quelle mesure alors les ressources affectives et relationnelles ont-elles un impact sur le déroulement d'une situation à but opératoire ?

La question relationnelle est importante car l'évaluation en EPS porte sur les moyens mis en œuvre pour être efficace, sur les stratégies collectives, sur l'adaptation à ses adversaires. Les critères d'évaluation sont plus orientés vers la maîtrise du jeu que sur son résultat ; en effet, en France les enseignants accordent peu de place à la victoire mais davantage à la coopération (Dugas, Mougenot et *al.*, 2012).

A. Les ressources affectives et relationnelles à l'école

À l'école, la mise à l'écart des amitiés, rejets ou indifférences est bien souvent pensée nécessaire pour se centrer sur l'apprentissage ou sur la performance. L'enjeu est de taille, surtout lors des évaluations scolaires lorsque la note individuelle est en jeu. Mais les relations humaines ne peuvent être ignorées. Dans le monde sportif, à très haut niveau même, les relations socio-affectives ont déjà montré leur fort pouvoir sur le déroulement du jeu. Rappelons-nous de la finale de la Coupe du monde de football 2006 et du fameux coup de tête de Zidane asséné au joueur italien lors de la seconde prolongation, à dix minutes de la fin du jeu, qui lui vaudra son expulsion et quelques minutes plus tard la défaite de l'équipe de France aux tirs au but. Ici, l'implication affective a été tellement forte que la réaction du joueur s'est faite au détriment de l'enjeu pourtant énorme du match à ce moment-là, impliquant toute une équipe nationale. Ici, l'agressivité motrice licite (Collard, 2004) inhérente à tout sport d'opposition a dérivé en une agressivité réactive illicite dans laquelle le ressort de l'affectivité n'est pas maîtrisé.

1. La coopération dans les jeux sportifs collectifs à l'école

Dans les programmes scolaires, la référence au pôle relationnel est présente, on y parle d'apprentissage social et ce, dès la maternelle à travers les compétences à acquérir définies par les programmes (Compétences « devenir élève » et « agir et s'exprimer avec son corps » BOHS n°3 du 19 juin 2008). Les élèves apprennent à connaître et respecter les règles de vie collectives, à vivre ensemble, à identifier et tolérer les différences. Mais cet apprentissage social, bien que valorisé en EPS sous prétexte de présenter un terrain favorable à l'acquisition de compétences sociales, est-il directement lié à la pratique physique ? La compétence 6 du socle commun de compétences et de connaissances relative aux apprentissages civiques et sociaux place l'EPS comme discipline favorisant ce type d'apprentissages. Au lycée (BOHS n° 4 du 29 avril 2010), la compétence sociale rattachée aux relations interpersonnelles et intitulée « respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité » ne paraît pas spécifique mais plutôt surajoutée aux compétences motrices propres à chaque activité.

Les relations sociales sont présentes dans les textes mais surajoutées aux compétences disciplinaires. Or, il s'agira justement de voir ici si ces compétences sociales sont liées en partie aux relations affinitaires et si celles-ci ont un impact dans les stratégies déployées par chacun. Ces compétences pourraient être liées aux contenus disciplinaires, davantage que ce qu'en proposent les programmes scolaires. Dès lors, comment gérer par exemple l'agressivité en jeu collectif ? Fait-elle partie du jeu ou doit-on la proscrire sous peine de déroger à la compétence

sociale ? Et l'élève qui joue au handball seul, dribblant chaque obstacle, sans passer la balle à des partenaires pourtant bien placés mais qui marque les buts pour son équipe : est-il socialement compétent ? Est-il efficace en jeu collectif ? Inversement, pourquoi passerait-il la balle au risque que son partenaire la perde, s'il se sent plus compétent et capable seul de la mettre au fond des buts ? L'objectif en jeu collectif est bien de gagner, pas de coopérer.

C'est un peu le dilemme du professeur d'EPS qui défend des valeurs altruistes, sous-couvert des compétences sociales, et qui souhaite voir ses élèves et notamment les meilleurs joueurs coopérer, être solidaires même s'il sait dans le même temps que cela n'est pas forcément compatible avec la logique interne de l'activité. Ainsi, la coopération n'est pas une fin en soi dans les jeux d'opposition d'équipes (Oboeuf, 2010 ; Collard, 2012) car la rivalité existe aussi à l'intérieur même des équipes pour garder sa place, ne pas se faire voler la vedette ou encore être celui qui marque. C'est toute l'ambiguïté des situations sportives qui permettraient de développer « l'esprit d'équipe » mais qui sont très sélectives et excluantes. La coopération égoïste proposée par Collard (*ibid.*) renvoie à la nécessité de coopérer dans certaines activités (aviron, relais) mais, cette nécessité n'est même pas présente dans les sports collectifs car la coopération n'est requise par le but du jeu. Les interactions de marque, la façon de marquer des points sont des interactions d'opposition.

Ces dilemmes, entre la recherche de la coopération et la poursuite de la logique du jeu, sont récurrents en EPS, d'où l'existence de systèmes internes parfois mis en place pour favoriser la coopération mais qui détournent les règles initiales : « un but de fille vaut 3 points ! » « Pas le droit de marquer deux fois de suite ! ». Et ceci n'est pas qu'une question de niveau de jeu mais bien un moyen de palier à la mise à l'écart de certains joueurs, soit d'un niveau en deçà des autres, soit plutôt rejetés par leur équipe. Le compromis entre le respect de la logique interne du jeu et la participation de tous les élèves dans leur diversité est recherché, c'est dire que les relations interpersonnelles ont toute leur place dans l'étude des conduites décisionnelles en groupe. Mais, elles ne sont que rarement évoquées comme telles.

En EPS, l'apprentissage se déroule au sein de sous-groupes et a tendance à mettre entre parenthèses les affinités pour se centrer sur les tâches d'apprentissage. Or, ignorer l'existence du pôle relationnel et affectif c'est fermer les yeux sur une source d'influence des décisions et conduites des élèves. Déjà Kurt Lewin (1948) soulignait combien l'individu devait être considéré comme faisant partie d'un système d'interdépendances. Il caractérise le groupe comme un tout dynamique, défini par des influences réciproques. Le groupe est alors considéré comme un ensemble social organisé selon les formes de relation et de communication qu'il engendre.

L'enseignant d'EPS, peut-être davantage que les autres, ne peut ignorer la socio-affectivité qui fonde la dynamique d'un groupe puisque les élèves sont en interaction verbale et surtout motrice la grande majorité du temps. Engagés dans une situation collective à but opératoire, est-il pertinent de penser que la réussite est avant tout recherchée par chacun et que la poursuite d'un but commun évince les sentiments d'attrait ou de rejet pouvant exister entre les personnes ? La logique de la situation définit un cadre, pose des contraintes à l'individu agissant. Mais agir en groupe, dans une situation à but opératoire est un élément dynamique qui complexifie davantage l'analyse des conduites. Peut-on ainsi mesurer l'influence des relations socio-affectives au sein d'un groupe sur les conduites décisionnelles individuelles, sur les stratégies collectives ?

2. Le choix des groupements en EPS

En EPS, les théories relatives à la gestion des groupes sont largement diffusées et utilisées par les enseignants (Anzieu et Martin, 1968 ou Rey, 2000). Ces derniers organisent la classe de façon spécifique en alternant les modes de regroupement selon les effets escomptés. Le plus souvent, la gestion des groupes d'élèves est appréhendée par la constitution de groupes de niveau homogène ou hétérogène, mixtes ou non, ou groupes de tutorat, de besoin. Les critères utilisés sont majoritairement de l'ordre des habilités motrices dans un but d'optimisation de l'apprentissage moteur. Bordes (2002) a montré à partir d'une étude auprès des enseignants d'EPS que les formes de groupement mises en place dépendent du type d'activité support de l'enseignement. Les exigences en termes didactiques et pédagogiques orientent donc les choix de groupement. Par exemple en jeu collectif, il est nécessaire d'avoir un rapport de force équilibré entre les équipes qui s'opposent afin que les joueurs puissent s'opposer les uns aux autres ; dans ce cadre, construire les groupes sur une logique seulement affinitaire peut amener à de forts déséquilibres de niveaux et un jeu totalement inintéressant. Ainsi, ce sont les choix pédagogiques et les modes de gestion des groupes dans la classe qui s'adaptent aux logiques internes des activités.

Dans une optique d'apprentissage moteur, les niveaux d'habileté des élèves représentent ainsi le critère à la fois objectif et observable sur lequel l'enseignant peut se baser pour constituer les sous-groupes. Ponctuellement, des critères plus subjectifs comme relevant des ressources affectives et relationnelles sont pris en compte pour rompre des dyades perturbatrices ou s'appuyer sur la confiance pouvant exister entre les élèves pour entrer dans des situations dites « à risque », comme dans le cas des activités de pleine nature. Seulement, l'appui sur les relations affectives entre élèves n'est que rarement mis en relation avec les conduites motrices observées (sauf par exemple Parlebas, 1986 ou Bordes, *op. cit.*). Or, si les relations affectives ont

un impact sur les décisions prises au cours d'un jeu collectif, alors les actions motrices décidées et exécutées par les joueurs seront différentes selon la composition des groupes. Par exemple, l'agressivité motrice nécessaire dans les jeux de lutte est-elle compatible avec le choix de regrouper les élèves en dyades affinitaires ?

3. Les relations affinitaires et les conduites motrices

Les théories relatives à la dynamique des groupes restreints soulèvent depuis longtemps l'importance des facteurs de cohésion dans la réalisation de tâches collectives. Wilson et Kayatani (1968) montrent que des joueurs impliqués avec les membres de leur équipe sont trois fois plus coopératifs que s'ils pratiquent le même jeu avec les membres d'une autre équipe. Le sentiment d'appartenance sociale a une influence directe sur les conduites motrices. Dans la même optique, Goodacre (1951) montre, en s'appuyant sur des résultats de tests sociométriques, que les groupes cohésifs obtiennent des niveaux de performance plus élevés que les autres. Ceci interpelle, mais il faut bien prendre en considération que ces expériences ont lieu la plupart du temps en contexte sportif. Or, qu'en est-il dans le domaine scolaire ? Si la performance a un impact bien moins grand à l'école que dans la sphère sportive, les relations entre élèves peuvent-elles aussi avoir une incidence sur les performances de groupe ou d'équipe ?

Deux types d'effets contradictoires ont été démontrés dans le rapport entre les affinités et la performance d'un groupe : une bonne cohésion peut ainsi entraîner un effet de facilitation ou, au contraire, une paresse sociale (De Montmollin, 1965). La facilitation sociale est montrée très tôt notamment par Triplett à la fin du 19^{ème} siècle. Elle se définit par le fait que la présence d'autrui va influencer la performance d'un individu en cours de réalisation d'une tâche, sans qu'il y ait d'interaction entre ces deux individus. La présence d'autrui peut déjà affecter à elle seule la performance. Qu'en est-il alors des situations avec interaction motrice ? La paresse sociale peut aussi être une conséquence d'un travail de groupe lors de l'accomplissement d'une tâche à but opératoire. Ringelman fin du 19^{ème} siècle avait mis en évidence cet effet de groupe lors de l'organisation de tirs à la corde avec des étudiants en comparant leurs forces de traction. Par contre, Karau et Williams (2001) ont montré que cette paresse sociale diminue avec l'augmentation de l'enjeu, de l'évaluation de la performance collective. De fait, si le groupe est évalué, les individus devraient fournir davantage d'effort et moins se réfugier derrière les autres.

Les résultats divergent et prouvent, en quelque sorte, qu'au niveau des relations humaines la compréhension des conduites n'est pas simple. Flament (1965) précise que les meilleures performances sont obtenues lorsqu'il y a une adéquation entre la structure de la tâche proposée

au groupe et sa structure sociale. Effectivement, la nature de la situation est un paramètre à prendre en compte et l'enjeu du résultat aussi ! Dans le cadre scolaire par exemple, proposer aux élèves de se mettre par groupe affinitaire pour réaliser un enchaînement d'acrosport évalué par le baccalauréat n'aura pas les mêmes incidences sur la dynamique de groupe que de leur demander de réaliser ensemble un parcours d'orientation en milieu naturel, non évalué, dans le cadre d'une sortie scolaire.

Outre l'analyse du niveau de cohésion d'un groupe, les relations affinitaires entre les individus sont bien plus complexes et leurs conséquences sur les décisions prises par chacun et leur efficacité ne sont pas directement observables. Le climat de groupe participerait ainsi à la qualité de sa prestation d'un point de vue global – la production collective - et individuelle renvoyant à la production et les choix individuels dans le groupe (Mayo, 1933).

Selon Moreno (cité par Mucchielli, 1973, p.9), « tout groupe humain a une structure affective informelle qui détermine les comportements des individus du groupe les uns par rapport aux autres ». La dimension sociale reflète l'essentiel de la personnalité de chacun. Cette structure affective mérite qu'on s'y intéresse de plus près surtout dans le cadre scolaire où les élèves passent de nombreuses heures ensemble. De façon empirique, nous pouvons observer que la dynamique affinitaire entre le début et la fin d'une année scolaire dans une classe évolue énormément. Il semble ainsi important de constater d'éventuelles incidences des états affectifs des élèves sur leur conduite. En EPS, Parlebas (1992) s'inspirant des travaux de sociométrie de Moreno (1934), est le principal initiateur de la mise en avant des variables sociométriques pour analyser les choix décisionnels des élèves. Ces recherches ont été effectuées dans le cadre des activités physiques, au moyen du questionnaire sociométrique de Moreno pour déterminer des relations entre affinités et conduite motrice.

B. La sociométrie : étude des relations affectives

La sociométrie fut créée par Moreno dans le cadre de ses recherches en sciences sociales expérimentales. C'est dans l'ouvrage « Who shall survive ? » (1934) qu'on attribue la naissance de cette discipline. Pour Moreno (1954, p 41) « la sociométrie est la science de la mesure des relations inter humaines ».

1. Définition

L'objet de cette science est relatif aux relations socio-affectives qui unissent les individus et c'est par la mise en évidence des réseaux d'affinités au sein des groupes que la sociométrie étudie cet objet complexe. En se référant à la spontanéité et la subjectivité des individus, cette science permet de repérer l'ensemble des réseaux de relations affinitaires dans un groupe et d'en créer ensuite une cartographie socio-affective. Cette approche est originale puisqu'elle propose une mathématisation des relations socio-affectives, représentées sous forme de graphiques pour analyser la communication au sein des groupes. À partir du questionnaire sociométrique, Moreno identifie les réseaux d'attraction, de répulsion et d'indifférence entre les membres d'un groupe pour en fonder la cartographie.

Selon lui (*Ibid.*), l'acceptation des individus dans le groupe par l'ensemble de ses membres est une condition d'efficacité. De plus, l'épanouissement harmonieux des personnalités d'un groupe n'est possible que si ces individus sont intégrés et que les membres s'acceptent spontanément les uns les autres. Même si ces postulats remportent des critiques notamment vis-à-vis du primat des relations affinitaires entre les personnes au détriment du groupe dans sa globalité, la sociométrie permet, à partir des réseaux de relations, d'analyser les conduites individuelles. D'ailleurs pour Boudon (1982, p.1), « expliquer un phénomène social, c'est dans tous les cas le ramener aux actions individuelles élémentaires qui le composent ». La sociométrie a connu un fort engouement avec Moreno dans les années 1950 et 1960 tant en psychiatrie qu'en sociologie puis, elle a rapidement perdu de sa notoriété. Elle sera à nouveau utilisée plus tard dans les milieux scolaires, en contexte ludique et sportif, avec notamment l'intérêt porté par Parlebas à cette discipline (Parlebas, 1992).

La sociométrie sera l'outil privilégié de cette méthodologie. Elle sera un point d'appui pour définir des groupes plus ou moins affinitaires au sein de classes ayant participé à cette expérimentation, d'établir des liens entre la socio-affectivité et les conduites.

2. Les relations sociométriques et les conduites décisionnelles en contexte ludomoteur

L'intérêt de mesurer les relations socio-affectives pour les confronter aux stratégies des acteurs en contexte ludomoteur, est qu'il est possible ainsi mesurer le poids de cette variable inhérente à la logique externe de la situation. Nous allons ici aborder trois exemples d'études menées en sociométrie dans le cadre de l'EPS.

a. L'étude de Pascal Bordes (2005) : données sociométriques et progrès des élèves

Cette étude de Bordes (2005), réalisée en EPS dans le cadre d'une thèse de doctorat, a eu pour objectif de mesurer l'incidence de la variable socio-affective sur les progrès des élèves dans différents types d'activités : sociomotrices et psychomotrices. Il s'est questionné sur la place des relations sociales au cours des enseignements d'EPS et leurs conséquences sur les performances des élèves. Bordes a ainsi expérimenté différentes formes de regroupement d'élèves, selon le critère affinitaire, pour mesurer les progrès des élèves. Il a ainsi constitué deux types de groupes ou d'équipes : élèves s'appréciant ou élèves ne s'appréciant pas. Ces données nécessaires à la composition des équipes ont été relevées grâce au questionnaire sociométrique qui sera présenté en aval. En gymnastique, activité psychomotrice, les résultats montrent qu'il n'y a pas de relation significative entre le niveau de progression des élèves et leur mode de groupement. En course de relais comme en tennis de table, activités où l'interaction entre les élèves est obligatoire, il n'y a pas eu non plus de corrélation validée entre les types d'équipes et les progrès. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse selon laquelle la logique interne de la situation prime sur les réseaux affinitaires, que la logique d'action prend le pas sur les relations amicales ou antipathiques pouvant exister entre les élèves : les élèves ancrés dans la situation mettraient de côté leurs affinités pour se centrer sur la tâche. Il est toutefois important de souligner que le contexte de cette étude est très éloigné des recherches de laboratoire. Ici, comme dans la recherche que nous présentons, il s'agit de rester au plus près de la réalité de l'enseignement dans les conditions d'exercice habituelles (quasi-expérimentation).

b. Etude de Oboeuf, Collard et Gérard (2008) : influence des données sociométriques dans les stratégies individuelles au cours d'un jeu paradoxal.

Ces auteurs ont comparé le réseau des relations affinitaires au sein d'un groupe avec le réseau des actions de coopération et d'opposition au cours d'un jeu paradoxal : la balle assise. Ce jeu offre la possibilité à chaque joueur, à tout moment, de choisir ses partenaires et adversaires et

d'en changer au cours du jeu s'il le souhaite³². Cette étude a été réalisée avec des étudiants en faculté des sciences du sport qui se connaissent entre eux.

À partir du questionnaire sociométrique a été construit un tableau des dyades faisant émerger la totalité des relations entre les membres du groupe. Puis, les indices de cohésion des sous-groupes ont été calculés. Ensuite, à partir de l'observation des actions de chaque joueur pendant le jeu, en termes d'opposition ou de coopération, les auteurs ont pu calculer des indices de cohésion fonctionnelle. Dans l'étape suivante, ils ont comparé les indices de cohésion intragroupe et intergroupes, avec les indices de cohésion fonctionnelle. Leurs résultats montrent pour ce jeu qu'il existe un lien étroit entre le réseau des relations socio-affectives et les choix des sujets d'opter plutôt pour des actions de coopération ou d'opposition. Ainsi « les individus renforcent la cohésion interne de leur endogroupe en agressant les membres de l'exogroupe » (p. 95). L'agressivité motrice ici, symbolisée par des tirs sur les individus dans le but de les faire asseoir au sol, est davantage dirigée vers des sujets appartenant à d'autres sous-groupes cohésifs. Les résultats mettent en avant que la variable socio-affective n'est pas dépendante de la logique du jeu comme ce pourrait être le cas dans un jeu sportif. La logique de la balle assise n'est pas de gagner, de marquer des points ni de s'opposer aux autres. Le choix ici est offert aux individus, à l'inverse des sports collectifs où l'efficacité et l'opposition sont fondamentales. Dans ces jeux sportifs, le but est de gagner en s'opposant ; la recherche de rentabilité issue de la logique interne laisse peu de place aux relations socio-affectives. Seulement, ce constat vaut pour les jeux sportifs mais, nous l'avons vu plus haut, l'enseignement de ces jeux sportifs collectifs en EPS poursuit des enjeux scolaires différents des enjeux sportifs orientés vers la victoire à tout prix. Nos résultats seront donc discutés en prenant en compte le contexte dans lequel se déroule l'expérimentation.

c. Les relations socio-affectives dans un jeu à somme non nulle

Dans le cadre d'une précédente recherche de type universitaire³³ (Dugas, Mougnot et *al.*, 2012 ; Mougnot et Dugas, 2011), nous avons mené une expérimentation dans deux classes de lycée ($n = 67$) visant à mesurer l'impact des variables socio-affectives sur les stratégies des élèves impliqués dans un jeu à deux avec interaction motrice.

³² Ce jeu traditionnel est un jeu de ballon sans équipes prédéfinies, où le joueur qui a la balle choisit soit de tirer sur un autre joueur pour le faire asseoir au sol, soit de lui faire une passe. Un joueur assis ne peut participer à nouveau aux échanges et se relever que si quelqu'un lui fait une passe, ou s'il parvient de sa place à récupérer la balle. Les règles très simples de ce jeu amène à des interactions complexes.

³³ Recherche menée en Master Cultures sportives en 2009. Lucie Mougnot, L'impact des relations socio-affectives et de la pratique sportive sur les conduites des élèves. Sous la direction de É. Dugas.

Le jeu proposé était basé sur le concept du dilemme du prisonnier, c'est-à-dire que chaque joueur devait faire un choix, à un moment donné, dans le but d'obtenir des gains (le but étant d'en avoir le plus possible) tout en sachant que la valeur du gain est aussi dépendante du choix du joueur en face. Ainsi, cette étude se démarque des sports en proposant aux élèves un choix allant leur demander d'anticiper au mieux la décision de l'autre joueur sur des bases empathiques. À la différence des jeux sportifs à somme nulle fortement médiatisés, ici, les deux protagonistes peuvent ressortir gagnant du jeu. Ce que l'un gagne n'est pas forcément perdu par l'autre. Chaque joueur a le choix à un moment précis entre deux actions et les deux doivent décider et agir simultanément ; ces choix sont appelés pour plus de commodité A et B. La matrice de gain ci-dessous (tableau 3) expose les scores remportés par chaque joueur lors d'une rencontre qui se joue en une seule manche. Chaque élève devait rencontrer tous les autres de sa classe.

		Le choix de mon partenaire de jeu	
		A	B
Le choix que je fais	A	{2, 2}	{0, 3}
	B	{3, 0}	{1, 1}

Tableau 3 : matrice de gains du jeu ludomoteur en fonction du choix A ou B.

Légende : {0, 3} : lecture en ligne : moi, j'ai joué A je marque 0 point. Lecture en colonne : mon partenaire lui a joué B et a marqué 3 points.

La matrice de gains proposée, inspirée des travaux de Dugas et Collard (2009), offre explicitement un choix aux élèves qui répond à une logique soit altruiste (ou coopérative), soit d'intérêt plus égoïste. En effet, empruntée au jeu du dilemme du prisonnier, la matrice pose un problème stratégique. Le risque pour chacun est de jouer la coopération (A) en espérant que l'autre fasse pareil pour remporter deux points chacun, en sachant qu'en cas de trahison adverse notre propre gain tombe à zéro.

Il a été démontré dans le jeu du dilemme du prisonnier (Eber, 2007) que 80% des joueurs optent pour la dénonciation pour être sûr, au final, de remporter au moins quelques points et dans le meilleur des cas, le maximum ! Dans ce cadre, l'équilibre de Nash³⁴ ou la solution logique du jeu est que chacun joue l'intérêt égoïste, soit le choix B. En effet, aucun regret n'est possible car si le joueur avait joué A, il n'aurait remporté aucun gain. Fort heureusement, la réalité n'est pas conforme à ces conclusions. En effet, elle fait intervenir d'autres éléments qui ne sont pas toujours maîtrisables en situation réelle. Ainsi dans ce contexte scolaire, nous avons voulu relier

³⁴ Selon Nash, tout jeu fini admet un équilibre en stratégie dominante des joueurs (Giraud, 2000). Dans notre exemple, cet équilibre est atteint quand les 2 joueurs anticipent le jeu de l'autre et décident tous deux d'opter pour la stratégie « égoïste » visant à éviter de tout perdre, et assurer ses gains.

les choix des élèves à la variable sociométrique. L'intérêt collectif (choix A) a en effet été le choix dominant de nos élèves. « Les comportements coopératifs induisent une part de sacrifice de nos intérêts propres au profit d'un bien jugé supérieur » (Giraud, 2000, p.19). Les joueurs n'ont pas cherché à maximiser leurs gains mais ont joué la confiance, sauf dans certains cas qui sont statistiquement significatifs : les élèves les plus rejetés dans la classe, ceux rejetant le plus les autres dans le questionnaire sociométrique et ceux qui s'attendent le plus à être rejetés ont davantage joué l'intérêt égoïste que leurs camarades ($p = 0.001$), et cela dans les deux classes.

Ainsi ces trois exemples montrent que l'impact des relations affinitaires sur les conduites de joueurs en situation ludomotrice ne répond pas des lois mais varie selon le contexte. La logique interne et le contexte dans lequel se déroule l'expérimentation sont déterminants dans les choix du joueur. Dans le cas d'un duel les élèves rejetés ont opté pour des stratégies moins coopératives que les autres, mais serait-ce aussi le cas dans une activité collective de coopération ? Se démarqueraient-ils aussi de leurs camarades ? Et si la prestation est évaluée et notée, que se passera-t-il ?

C. En guise de synthèse

L'état de l'art qui vient d'être présenté fait émerger de nombreuses questions sur les usages des évaluations en EPS et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur les conduites des élèves. D'un point de vue diachronique l'évaluation a longtemps été de façon prédominante à finalité sommative ; les recherches sur l'apprentissage des élèves ont mis en évidence l'effet bénéfique d'une autre forme d'évaluation, dite formative, mais les pratiques paraissent guidées par le poids de la tradition. Or, en EPS ces pratiques sont empreintes toutefois d'innovation notamment par la référence à d'autres finalités que la mesure et le contrôle.

L'étude de l'activité évaluative des enseignants en EPS pourrait mettre en lumière certaines avancées théoriques. Ceci sera l'objet de l'enquête destinée à apprécier de quelle manière les enseignants mettent en œuvre les évaluations avec leurs élèves. L'axe principal qui oriente cette analyse est la différenciation faite entre les évaluations sommatives et formatives : comment sont-elles différenciées et mises en œuvre ? Font-elles l'objet d'une interprétation personnelle ? Les pratiques des enseignants sont protéiformes mais qu'en est-il des mises en œuvre évaluatives ?

Tout d'abord, il s'agira ici de questionner les enseignants pour analyser leur activité évaluative : leurs pratiques seront abordées et mises en relation avec leurs justifications. Cela permet de mieux saisir le contexte dans lequel s'insèrent les évaluations en EPS pour compléter les études existantes sur ce sujet. Ensuite, nous nous orienterons vers les conduites des élèves consécutives à la mise en place d'évaluations formatives ou sommatives. Afin de rester au plus près de la réalité de l'enseignement de l'EPS nous avons choisi de réaliser des expérimentations en classe. Cette recherche peut être qualifiée de quasi-expérimentation (Matalon, 1988) car les situations se dérouleront de façon tout à fait habituelle afin de ne pas dériver du quotidien de l'enseignement de l'EPS. Le contexte de l'enseignement en classe est donc conservé : mêmes lieux et horaires, mêmes enseignants, et programmation habituelle. Ces données seront précisées par la suite. Toutefois, cette conservation des conditions réelles d'enseignement sera accompagnée par la recherche d'une rigueur méthodologique afin d'assurer la validité interne de cette recherche et de disposer de données scientifiques pertinentes. De fait, les résultats ne seront pas du tout interprétés de façon causale, mais en tant que relation ou effet d'interaction entre différentes variables.

Partie 2

L'évaluation en EPS

du point de vue des enseignants

Chapitre 4

Méthodologie générale

Après avoir présenté l'état de l'art émanant de notre problématique, il s'agit ici de proposer globalement la méthodologie employée pour valider ou non les hypothèses posées. L'étude s'est réalisée en plusieurs étapes car elle s'adresse à la fois aux enseignants, aux élèves et s'appuie sur des méthodes variées.

Deux grandes phases se distinguent ; dans cette partie 2, il s'agit de questionner les enseignants sur leur activité évaluative au moyen d'un questionnaire et, dans la partie 3, il s'agira d'analyser les conduites des élèves par l'observation dans une expérimentation de terrain. Dans ce chapitre 4 la méthodologie globale sera présentée pour aboutir à une vision d'ensemble de cette recherche. Nous préciserons les acteurs de chaque étude, les finalités de la recherche ainsi que les moyens employés. Les détails seront reprecisés ensuite, par chapitre, pour rendre la compréhension globale de l'analyse plus aisée. Le tableau 9 récapitule les données à la fin de ce chapitre 4.

A. L'enquête par questionnaire

Avant de se centrer sur l'impact de l'évaluation sur les conduites des élèves, il est apparu pertinent d'accéder à une vision globale des pratiques évaluatives des enseignants dans le domaine qui nous concerne ici, l'EPS. En effet, il semble insuffisant de se baser sur une vision de l'évaluation telle qu'elle est proposée dans la littérature. Les discours théoriques et officiels orientent les pratiques dans l'optique d'une plus grande efficacité, mais quelle portée ont-ils ?

Pour rejoindre la conception systémique appliquée aux pratiques physiques et abordée en introduction (Dugas, 2011), l'analyse de la situation ne suffit pas à comprendre les décisions individuelles d'autant plus dans une activité collective où les choix des uns sont interdépendants de ceux des autres. La logique externe de la situation est fondamentale à prendre en considération. Celui qui agit dans toute situation ne le fait pas de façon automatique ni en réaction comportementale mais de façon stratégique et anticipée. Dans ce cadre, cet intérêt pour l'activité évaluative des enseignants prend tout son sens en reflétant pour une part la réalité des pratiques et surtout les problèmes rencontrés sur le terrain.

Un questionnaire a été élaboré pour les enseignants d'EPS pour mieux cerner leurs conceptions de l'évaluation. Au regard des concepts abordés en première partie, les pratiques sont des objets sociaux et complexes. Sans avoir l'ambition de saisir l'étendue de cette complexité ni de produire des savoirs sur les pratiques des enseignants, nous avons souhaité mieux visualiser les interprétations faites par les enseignants des discours théoriques propres à l'évaluation. Pour cela, l'observation et la description de ce qu'ils font avec les élèves aurait pu permettre d'analyser les pratiques *in vivo* mais, nous nous sommes centrés davantage sur leurs conceptions, leurs intentions à partir desquelles les choix ensuite apparaissent. Cet attachement aux conceptions nous a fait opter pour le questionnaire qui permet aussi de recueillir un nombre important de réponses. Même s'il ne permet pas d'appréhender les pratiques directement mais plutôt ce que les enseignants disent de leurs pratiques, ces résultats seront utiles pour comprendre par exemple les représentations à propos de l'effet des évaluations sur l'engagement ou le stress des élèves. Par la suite, ces points de vue seront comparés avec les résultats issus de l'observation des conduites des élèves.

1. Finalité du questionnaire

Même si les théories foisonnent autour des différents types d'évaluation, de leur utilité voire de leurs effets néfastes, les pratiques ne reflètent pas ces apports théoriques (Fabre, 2006)

ou du moins, elles mettent beaucoup plus de temps à évoluer pour prendre en compte les avancées issues de la recherche. La finalité de ce questionnaire est double :

- Tout d'abord, il permet de définir le sens que les enseignants accordent à l'évaluation et de mesurer les écarts interindividuels mais aussi les écarts qui existent entre ce qu'ils disent faire et les pratiques jugées efficaces ou non par les experts.
- Ensuite, les résultats seront un point d'appui pour analyser les conduites des élèves en tentant de les différencier en fonction de la présence ou non d'évaluation ; en effet, même si notre expérience a été entièrement construite par nos soins, les élèves sont habitués à certains modes de fonctionnement qui ne peuvent pas changer en un seul cycle d'apprentissage. Leurs représentations de l'évaluation sont forgées depuis le début de leur scolarité et leurs attentes en termes de résultats d'évaluation en dépendent largement.

Les conduites des élèves en situation d'évaluation seront ancrées dans des habitudes de travail si bien que l'accès aux intentions évaluatives des enseignants est important car leurs pratiques professionnelles en découlent. Sans ignorer les limites du questionnaire, à savoir le fait qu'il ne décrira jamais exhaustivement une pratique et qu'il ne prend pas en compte les différences possibles entre le dire et le faire, l'ambition ici est de confronter le point de vue des enseignants sur différents aspects de l'évaluation et ce qu'ils mettent en place avec leurs élèves.

2. Les enseignants interrogés

a. Diffusion des questionnaires

Pour toucher le maximum d'enseignants nous avons utilisé trois moyens :

- la voie directe, en le distribuant à diverses occasions directement à des enseignants : lors de rencontres UNSS, lors d'une formation continue dans l'académie de Lyon et entre collègues.
- la voie hiérarchique, en sollicitant quelques Inspecteurs Pédagogiques Régionaux EPS (IPR) afin de diffuser ce questionnaire sur leur site académique.
- de façon aléatoire nous avons contacté par voie électronique plusieurs centaines d'établissements scolaires de diverses académies, en nous adressant à leur Chef d'Établissement.

Sans réelle surprise, le taux de répondants a été le plus élevé lorsque le questionnaire a été donné sous forme papier. Quasiment deux tiers des questionnaires distribués ont été récoltés, soit 120 en tout. Le passage par les établissements a été bien moins efficace car beaucoup plus impersonnel. Toutefois, il a permis de recueillir une cinquantaine de réponses, mais ceci est peu

(même si attendu) comparé au nombre de courriers électroniques adressés. Enfin, la voie hiérarchique a été plutôt déplorable. Seuls trois IPR ont pris le temps de répondre et de poster ce questionnaire, une fois même après rude négociation, sur leur site académique. Le nombre de répondants a été très faible : cinq en tout. Notons à ce propos que cette voie est la seule officiellement reconnue pour pouvoir contacter les enseignants en établissement.

b. Les établissements scolaires d'affectation, l'âge et le genre des enseignants

Nous avons récolté 179 questionnaires exploitables. À partir des données signalétiques demandées, la description de la population étudiée peut être envisagée (annexe 1, p. 4) :

Une grande part des enseignants interrogés intervient dans plusieurs types d'établissements : 56 % ($n = 100$) des enseignants interrogés interviennent en collège et 24 d'entre eux ont au moins une classe de SEGPA ; 39 % ($n = 69$) sont en lycée général, 23 % ($n = 42$) en lycée général et technologique et 32 % ($n = 57$) en lycée professionnel (LP).

En comparant ces données avec les statistiques ministérielles³⁵, nous observons des répartitions un peu différentes dues au fait que nombre d'enseignants ici interrogés sont affectés dans plusieurs établissements : soit ils effectuent des compléments de service, soit ils sont titulaires de zone de remplacement, soit ils sont dans des établissements dits polyvalents c'est-à-dire adaptés à des filières différentes. Les statistiques ministérielles prennent en compte uniquement l'établissement principal de rattachement or, ceci ne représente pas la réalité des interventions des enseignants.

Les enquêtés qui interviennent dans deux établissements différents (ou un établissement comportant différentes filières, comme les lycées polyvalents) ont été ainsi comptabilisés dans les deux cas. Cependant, la majorité d'entre eux intervient dans deux lycées. Ainsi parmi les 69 enseignants intervenant en lycée général, trente-six ont aussi des classes technologiques ce qui paraît cohérent puisque ces deux types d'établissement sont le plus souvent regroupés. Trente-quatre enseignants ont des classes des trois sections en lycée. En revanche, il y a peu d'enseignants nommés à la fois sur un collège et un lycée ($n = 11$). Les enseignants ayant répondu au questionnaire exercent en proportion moins importante en collège comparé aux 72% au niveau national.

³⁵ DEPP l'état de l'école. 29 indicateurs sur le système éducatif français. DEPP 2010, n°20.

En croisant les données, la répartition des enseignants selon le type d'établissement indique une différence significative concernant leur âge : les plus de 50 ans et plus de onze ans de carrière sont largement sous-représentés en collège ($p = 0,01$) contrairement aux enseignants de un à deux ans de carrière ($p = 0,05$). L'évolution de carrière montre que, quel que soit leur grade, ils sont amenés à enseigner en lycée général et professionnel en ayant davantage d'expérience. Les plus de 50 ans sont surreprésentés dans les lycées. La répartition selon le genre et l'âge des enseignants interrogés (voir figure 2) correspond globalement à celle de l'ensemble des enseignants d'EPS en France en 2009.

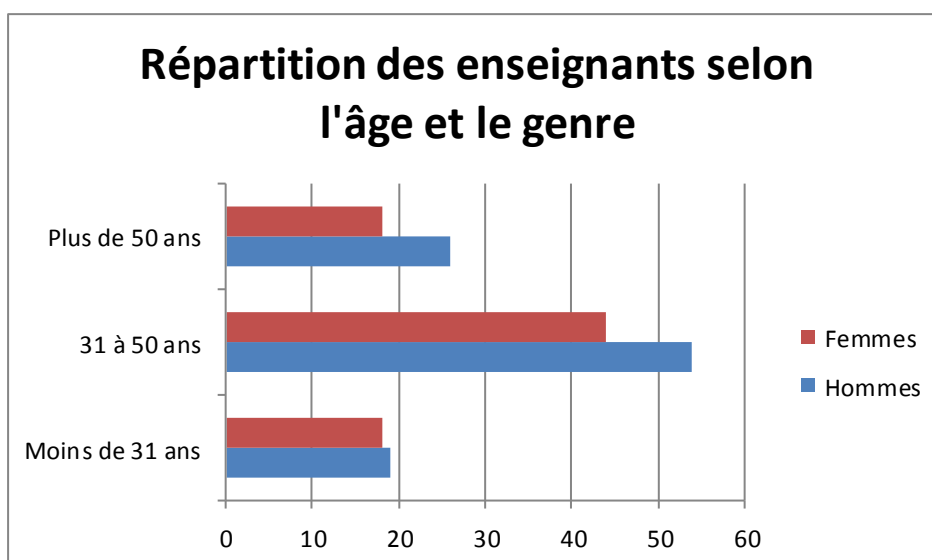


Figure 2 : répartition en nombre des enseignants interrogés, selon leur genre et leur âge.

Nous avons interrogé 55 % d'hommes ; l'âge moyen des enseignants du secondaire sur le plan national est de 43,1 ans et celui des enseignants d'EPS en 2009 de 42 ans, ce qui correspond globalement aux données de cette enquête puisque qu'une majorité d'enseignants a entre 31 et 50 ans.

Il n'y a pas de dépendance dans nos résultats entre le genre et le type d'établissement : 57 % des femmes interrogées sont en collège, 28 % en LP. Pour les hommes, 54 % sont en collège, et 37 % en LP. Ces différences ne sont pas significatives.

c. Le niveau de qualification

Dans notre étude, 78 % de certifiés ont été interrogés ($n = 138$), 15% d'agrégés ($n = 28$) et 7% ayant un statut différent ($n = 13$) c'est-à-dire qu'ils sont stagiaires, vacataires, bi-admissibles ou PEGC³⁶. Au niveau national le corps des agrégés, toutes disciplines confondues,

³⁶ Professeur d'Enseignement Général en Collège.

représente 12,1% des enseignants (DEPP, 2010) et 11,7% en EPS ; en prenant en compte le fait que les enseignants interrogés sont souvent affectés dans plusieurs établissements, on recense 14 des 27 agrégés issus de cette enquête qui interviennent en collège. Cependant même si cela représente la moitié d'entre eux, ils sont le plus souvent sur deux établissements ce qui relativise leur intervention en collège. En effet, 14 d'entre eux interviennent en lycée général, 11 en lycée technologique et 9 en lycée professionnel. Cela représente 48 établissements de fréquentation pour 27 enseignants agrégés. Nous n'observons pas cependant de dépendance significative entre le grade et le type d'établissement d'affectation. Ceci est toutefois différent au niveau national, toutes disciplines confondues, puisque selon les statistiques 15% des agrégés sont en collège en 2008³⁷.

Les données signalétiques de cette enquête dressent un portrait assez réaliste de la corporation en 2010 même si quelques variations se sont faites ressentir. En effet, une proportion un peu plus grande d'enseignants intervenants en LP ou étant agrégés a été interrogée par rapport aux statistiques ministérielles. Cependant les statistiques concernant les enseignants d'EPS ne sont pas non plus les mêmes que celles représentant l'ensemble de la corporation.

3. Informations à recueillir et choix des variables

Différents thèmes de questionnement ont été définis pour ensuite déterminer les données à recueillir. Une classification des thèmes a été réalisée en fonction de ce qui paraissait pertinent pour pouvoir valider ou non les hypothèses.

³⁷ Statistiques de la Direction Générale des Ressources Humaines : Service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire. Bilan du mouvement intra-académique ; personnels enseignants, d'éducation et d'orientation du second degré, 2008.

Thèmes de recherche	Données à recueillir
Mises en œuvre des évaluations.	Définition de l'évaluation. Pratiques relatives aux différentes formes : diagnostique, formative, sommative et coévaluation.
La notation.	Fréquence de la notation. Rapport entre les formes d'évaluation et la notation.
Les fonctions de l'évaluation.	Utilité selon ses différentes formes pour l'enseignant et les élèves.
L'impact de l'évaluation sur les élèves et implication dans leur évaluation.	Impact des évaluations sur les conduites motrices, le stress des élèves et sur leur engagement. Connaissances et assimilation des critères d'évaluation. Construction d'outils d'évaluation.
Le poids des activités enseignées.	La programmation de l'établissement en EPS. La fréquence de notation en fonction des activités. Le rapport entre les activités et la coévaluation. Le rapport entre activités et mise en place de l'évaluation formative. Les critères d'évaluation et les activités. L'utilisation de formes de groupement par affinité.

Tableau 4 : thèmes abordés dans le questionnaire.

Les données signalétiques sont demandées en fin de questionnaire. Elles concernent classiquement, le sexe, l'âge et plus spécifiquement :

- L'ancienneté
- Le grade
- Le type d'établissement d'affectation
- La pratique d'une activité physique.

4. Structure du questionnaire

Quinze questions sont posées dont certaines comportent plusieurs phases. La plupart du temps ce sont des questions fermées, parfois accompagnées d'une demande de complément en question ouverte. Pour cibler les conceptions des enseignants, nous avons aussi proposé deux échelles de classement et une échelle d'attitude. Elles permettent d'avoir accès plus finement à

leurs représentations que le seul recours aux questions fermées. La passation dure 15 à 20 minutes. Cette structure sera plus détaillée dans le chapitre 5.

5. Traitement des données

Les données recueillies ont été traitées avec le logiciel *Question DATA 6*. Il permet de réaliser des tris croisés entre différents critères isolés à l'aide de tableaux de contingence. Ceux-ci ont pour fonction de tester statistiquement l'existence ou non de relations par le test du *khi 2* entre les variables. La significativité des résultats apparaît pour le tableau dans sa globalité ou, plus finement, case par case. Pour une meilleure visibilité, nous présenterons les dépendances intéressantes sous la même forme que celle rendue par le logiciel, soit par un système d'annotation dans la case. Le tableau 5 ci-dessous présente la légende de ces tableaux pour apprécier le degré de significativité du résultat :

	Résultat très significatif : p = 0.01	Résultat significatif : p = 0.05	Tendance : p = 0.1
Catégorie surreprésentée par rapport à l'effectif théorique	+++	++	+
Catégorie sous-représentée par rapport à l'effectif théorique	---	--	-

Tableau 5 : présentation des degrés de significativité des résultats de comparaison entre plusieurs variables.

Les indications qui figureront entre parenthèses sont données à titre indicatif car les effectifs sont jugés trop faibles pour être déterminants, par exemple (++).

L'enquête propose aussi une échelle d'attitude. Celle-ci sera présentée de façon globale en annexe avec la mise en relief de toutes les dépendances obtenues entre les différents items à partir d'un traitement du logiciel *Statistica version 7.1*. Celui-ci permet de réaliser une analyse de la variance ANOVA qui met en relation un nombre important de variables pour dégager des effets d'interaction.

Les questions ouvertes en revanche ont été traitées manuellement en analyse de contenu, en repérant des fréquences d'apparition de mots et en créant des catégories en fonction des réponses apportées (Bardin, 1977). La méthodologie plus précise de cette enquête sera présentée dans le chapitre 5 avec le détail de la structure et les questions posées.

B. L'étude de terrain des conduites des élèves

Dans cette étude, nous avons construit une quasi-expérimentation (Matalon, 1988) qui se déroule en contexte scolaire et qui porte sur l'observation et l'analyse des conduites motrices et verbales des élèves en situation de jeu avec interaction motrice.

1. Finalité

L'objectif est de démontrer que les conduites des élèves évoluent différemment selon les types d'évaluation mis en place. Ce sera l'occasion d' mesurer l'impact de l'évaluation formative sur les apprentissages. De plus, l'enjeu externe dont l'évaluation sommative est un élément déterminant, pourrait être corrélé à la progression et à la façon de jouer des élèves. Cet enjeu amènerait des conduites particulières, orientées davantage vers les attentes de l'enseignant. De fait, le poids de la variable relationnelle qui pourtant organise les interactions au sein de la classe s'en trouverait, selon nous, minoré. Les actions de communication observées dans le jeu de chacun seraient peu en relation avec les liens d'amitié, de rejet ou d'indifférence entre les élèves au moment d'une évaluation sommative.

2. Variables invoquées : Les acteurs de cette expérimentation

a. Les élèves

L'étude s'est déroulée avec des élèves de cinq classes de seconde générale. Ces classes se situaient dans deux lycées de même secteur, situés à un kilomètre l'un de l'autre en région parisienne. Pour optimiser la validité interne de cette étude, nous avons défini des paramètres à prendre en compte dans le choix des classes pour obtenir des groupes les plus proches possibles. Les classes présentent toutes les caractéristiques suivantes qui seront considérées alors comme variables neutralisées :

- Niveau de classe : seconde générale avec une option impliquant un cursus en première générale.
- Mixité : les classes sont mixtes avec davantage de filles que de garçons dans chaque groupe.
- Age : il y a très peu de doublant par classe, l'âge moyen est sensiblement le même dans toutes les classes à un an près.
- Le niveau scolaire : nous avons calculé à partir du bulletin scolaire du deuxième trimestre les moyennes des élèves par classes, toutes disciplines confondues. Le niveau scolaire est équivalent entre les groupes.

- L'origine géographique : les élèves sont issus des communes de la même carte scolaire à savoir Lognes (14 000 habitants), Torcy (22 000 habitants), Saint Thibault des Vignes (7000 habitants). Ils sont répartis dans deux lycées proches : le lycée Jean Moulin de Torcy et le lycée Emilï Brontë de Lognes.
- L'origine sociale et ethnique : dans toutes les classes l'origine des élèves est hétérogène avec une dominante pour les classes sociales favorisées et des origines asiatiques.

Le tableau 6 récapitule les caractéristiques des groupes.

	Filles	Garçons	Ensemble	Niveau moyen en EPS	Niveau scolaire moyen
Groupe A	16	10	26	12,5	11,5
Groupe B	13	7	20	13,6	10,6
Groupe C	16	10	26	12,5	10,7
Groupe D	15	9	24	13,2	11
Groupe E	16	7	23	14,1	11,8
Ensemble	76	43	119	13,18	11,1

Tableau 6 : caractéristiques globales des groupes.

Dès maintenant, il est utile de préciser que, lors du pré-test qui a consisté à évaluer l'ensemble des classes en situation de jeu global, aucune différence significative de niveau n'a été décelée entre les groupes. Le niveau de départ des classes est donc statistiquement équivalent.

Les classes comportent un nombre d'élèves plus important que celui présenté ci-dessus. Seulement, la réalité de l'enseignement a contraint à ne pas pouvoir tous les prendre en compte pour diverses raisons : deux élèves du groupe B ont démissionné en milieu de cycle, d'autres étaient inaptes et n'ont pas pu participer les huit séances ou alors ont manqué un test. Enfin, un nouvel élève est arrivé en cours de route dans le groupe C.

Ces contraintes obligent à s'adapter. De fait, les 119 élèves pour qui nous avons étudié les conduites motrices sont ceux ayant été présents au cycle d'apprentissage ainsi qu'aux deux tests. Quelques exceptions : les élèves jouent en équipe et les données recueillies sont déterminées par les interactions : nous ne pouvions pas « éliminer » de l'étude les élèves ayant été absents par exemple la dernière séance (post-test). Ils ont été remplacés en tenant compte des données qui permettaient de composer les équipes et en essayant de bouger le moins possible les membres de chaque équipe. Ceci concerne globalement un changement de joueur par classe entre le pré-test

et le post-test. Les joueurs absents lors du pré-test n'ont pas passé le post-test comme les autres. Ils ont participé au cours d'EPS mais, pour cette étude, ils ont joué lors de matches « en plus » qui n'ont pas été pris en compte dans les résultats.

b. Les enseignantes

Trois enseignantes ont accepté de participer avec leurs classes à cette recherche. C'est aussi en fonction de leur participation volontaire que nous avons choisi les établissements scolaires. Ces enseignantes sont toutes trois âgées entre 30 et 37 ans et ne sont pas spécialistes de l'activité basketball. Elles enseignent depuis six à douze ans et sont impliquées depuis plusieurs années dans leur établissement : deux d'entre elles y sont depuis plus de 6 ans et la troisième est titulaire de zone de remplacement dans le lycée, sur l'année, depuis 3 ans.

Une enseignante réalise l'expérimentation avec deux classes : les groupes A et E, une autre avec les groupes C et D et la troisième avec le groupe B.

Précisons que ces deux établissements, du fait de leur proximité, ont développé une Association Sportive (AS) commune c'est-à-dire que tous les élèves peuvent se rendre à Lognes ou à Torcy pour pratiquer une activité physique au sein de l'AS. Des manifestations sont aussi organisées en commun entre les deux établissements. Les enseignantes sont donc habituées à se rencontrer ainsi que les élèves et les associations respectives sont très bien fréquentées, comparées aux statistiques des lycées (près de 17% de licenciés).

Enseignante	Lycée	Groupes	Statut	Age
Marine	Torcy	B	Titulaire	37
Mélanie	Lognes	A et E	Titulaire	30
Claire	Lognes	B et C	TZR depuis 3 ans	35

Tableau7 : profil global des enseignantes

3. Première variable provoquée : les groupes et leurs spécificités

Les cinq groupes classes ont les mêmes objectifs d'apprentissage et vivent les mêmes situations d'apprentissage en basketball. Le choix de cette activité sera explicité dans la méthodologie détaillée, au chapitre 7. La durée de la séquence est de huit séances comme mentionné plus haut. La différence principale ou variable provoquée est la présence ou non d'évaluation au cours du cycle d'apprentissage. Voici les spécificités pour chaque groupe :

a. Le groupe A

De prime abord, nous avons constitué un groupe témoin qui vivrait le cycle proposé sans aucune évaluation. Cette séquence s'est déroulée avant un tournoi de basket organisé au sein de

l'établissement pour récolter des fonds dans un but humanitaire. L'enseignante a bien précisé qu'aucune évaluation n'aurait lieu puisque cette séquence vise à les préparer seulement au tournoi. C'est donc un groupe neutre qui permet de comparer les résultats entre groupes. Les élèves ne sont à aucun moment évalués ni notés. Toutefois les séances une et huit comportent, comme pour les autres groupes, une période de rencontres sous forme de matches filmés pour l'expérimentation. Ce groupe permet, par comparaison, de mesurer l'impact que peut avoir une évaluation sur leurs conduites.

b. Le groupe B

Ce groupe est plutôt « traditionnel » c'est-à-dire que nous avons proposé uniquement une évaluation sommative aux élèves la dernière séance. Cette évaluation donne lieu à une note, la seule note pour ce cycle d'apprentissage ; il y a donc un enjeu important pour les élèves lors de cette dernière séance. L'absence d'autre forme d'évaluation, notamment formative, ne leur permet pas de se situer par avance. L'évaluation est ici perçue comme une sanction et nullement comme une aide à l'apprentissage.

c. Le groupe C

Ici, trois formes d'évaluation sont proposées durant le cycle :

- Une évaluation diagnostique la première séance permettant à l'enseignante de faire un état des lieux du niveau des élèves.
- Trois évaluations formatives en milieu de cycle d'apprentissage. Ces évaluations sont collectives et proposées sous forme de coévaluation par observation : les élèves s'observent entre eux et relèvent des indicateurs chiffrés concernant une équipe et non un élève en particulier. Les effets de l'évaluation formative sont censés être bénéfiques à l'apprentissage.
- Enfin, ce cycle se termine aussi par une évaluation sommative débouchant sur une note unique.

Ce groupe est le seul qui dispose d'évaluations formatives pendant le cycle d'apprentissage. Même si, dans les autres groupes, de nombreuses interactions peuvent exister entre l'enseignant et les élèves visant à donner des feedbacks, préciser certaines consignes, réorienter les conduites, ici, ce sont des situations d'évaluation proprement dites qui sont proposées, qui sont anticipées et qui visent à faire émerger des constats. À l'issue de ce cycle et à la grande différence du groupe B, les élèves auront reçu des informations régulièrement sur l'efficacité de leur jeu et sur les attentes en termes d'évaluation.

d. Le groupe D

Ce groupe est particulier dans la mesure où les évaluations formatives du groupe C sont remplacées par la mise en place d'un dispositif visant à orienter les conduites des élèves. Sans passer par l'évaluation nous leur avons proposé pendant trois séances de jouer au basketball avec un système de score particulier qui valorise les actions de récupération active de balle et le tir en situation favorable. En fonction des actions valorisées, les élèves obtiendront davantage de points ou en perdront selon leurs choix décisionnels. Ce système sera donc mis en place sur trois séances mais, lors de l'évaluation sommative, c'est le système de score habituel et commun aux autres groupes qui sera remis en place pour évaluer la portée de ce dispositif.

e. Le groupe E

Le groupe E est le second groupe témoin dans la mesure où les élèves ont vécu les pré-test et post-test de façon identique aux autres groupes, mais n'ont pas suivi de séquence d'apprentissage en basketball. Ils ont vécu une séquence en gymnastique entre les deux séances filmées en basketball. Ici, les résultats seront discutés au regard des théories concernant les transferts d'apprentissage d'une activité à l'autre et ils seront utiles aussi pour mesurer les progrès des autres groupes, l'impact de la séquence d'enseignement sur les progrès moteurs.

4. Seconde variable provoquée : la composition des équipes

Comme nous le présumons, l'analyse plus fine des relations entre élèves et leur implication dans les conduites motrices est un terrain de recherche pertinent. Dans cette étude, la sociométrie a une place de choix pour appréhender les relations au sein des groupes et les conduites des individus. Nous nous sommes intéressés à cette science des relations socio-affectives, initiée par Moreno (1934), pour mesurer leur poids dans un groupe et ensuite les exploiter en les mettant en relation avec les conduites décisionnelles des joueurs en interaction.

Pour Parlebas (1992), la sociométrie est l'étude métrique et clinique des relations affectives et d'influence au sein des groupes. *A priori* il semble difficile d'envisager de quantifier les relations affectives mais c'est bien là justement l'intérêt de la sociométrie. Le postulat de départ est que les relations interindividuelles peuvent être identifiées comme étant liées, à certains moments, aux décisions d'un joueur. Toutes les ressources du sujet lui permettent de décider et, parmi elles, rappelons-le, les ressources affectives et relationnelles ne sont pas mises entre parenthèses. Leur analyse peut éclairer de façon inédite les conduites des individus impliqués dans une situation de jeu. Si en EPS certaines affinités ou rejets apparaissent clairement, l'ensemble des processus affectifs qui définissent le groupe et influencent certains

comportements reste beaucoup plus flou s'il n'est pas explicitement questionné. C'est ce que nous tenterons de faire lors d'une expérimentation de terrain en utilisant le questionnaire sociométrique (Moreno, 1954 ; Maisonneuve, 1966) pour cartographier la classe et ensuite analyser les conduites d'opposition et de coopération au regard des relations identifiées.

Les données recueillies ont permis de composer les équipes d'élèves selon les critères affinitaires pour ensuite confronter les observations liées aux actions de communication motrice avec les relations affinitaires. Des équipes d'amis ont été composées, des équipes d'élèves qui se rejettent entre eux et des équipes neutres dans lesquelles les élèves sont plutôt indifférents les uns aux autres. Le questionnaire vise à recueillir les données sociométriques pour établir le profil de chacun et de chaque équipe ; il sera proposé à deux reprises aux élèves, une première fois avant le début du cycle basket et une seconde fois après.

5. Plan expérimental

Le plan ci-dessous récapitule les différentes étapes de cette expérimentation pour chaque groupe et leurs spécificités.

Groupes	PHASES											Observations		
	I	II	III						IV	V	VI			
		S1 pré-test	Activité du cycle	Cycle d'apprentissage de huit séances					S8 post-test					
			S2	S3	S4	S5	S6	S7						
A	QS	Matches de basket	Basket								Matches de basket	QS	E	Groupe témoin : pas d'évaluation
B	QS	Matches de basket	Basket								Matches de basket et Eval somm	QS	E	
C	QS	Matches de basket et Eval diag	Basket		Eval form	Eval form	Eval form				Matches de basket et Eval somm	QS	E	
D	QS	Matches de basket et Eval diag	Basket		Scores	Scores	Scores				Matches de basket et Eval somm	QS	E	
E	QS	Matches de basket	Gym								Matches de basket	QS		Groupe témoin : apprentissage en gymnastique

Tableau 8 : plan expérimental. En pré-test et en post-test les élèves disputent des matches qui sont filmés pour les besoins de l'étude et l'analyse différée de leurs conduites.

Légende :

QS : questionnaire sociométrique

E : entretien d'élèves

S1 à S8 : séances 1 à 8

Eval diag : évaluation diagnostique

Eval form : évaluation formative

Eval somm : évaluation sommative

6. Les variables indépendantes

À présent, nous allons définir les variables qui permettront de comparer les groupes expérimentaux.

a. Le niveau de jeu des élèves

L'élément fondamental utilisé pour mesurer l'effet des variables est le niveau de jeu des élèves que l'on pourra exprimer sous diverses composantes. Nous sommes partis des travaux en praxéologie motrice qui seront détaillés par la suite pour définir, dans une situation ludomotrice donnée, l'ensemble des choix possibles pour le joueur selon ses rôles et sous-rôles dans le jeu. À partir des travaux de Dugas (2006) et Oboeuf (2010), une grille a été conçue pour classer toutes les interactions motrices des joueurs. Cette grille est la base du recueil des données.

Ensuite, pour apprécier au mieux le niveau de chacun, trois éléments fondamentaux qui se combinent entre eux ont été définis. Ils se caractérisent tous trois à partir du relevé de l'ensemble des actions motrices de chaque joueur :

- Tout d'abord, le volume d'interactions motrices avec et sans ballon permet de mesurer quantitativement l'investissement du joueur et de pouvoir comparer ce volume entre les joueurs ayant participé à un même match. Pour mieux comprendre, prenons un exemple : lors d'un match, un joueur ne touche pratiquement pas la balle ; est-il pour autant d'un niveau inférieur à celui des autres ? Non, car il peut très bien avoir un volume d'interactions sans ballon largement supérieur par exemple dans les actions de contre communication défensive. Son sous-rôle défensif lui permet de dissuader les adversaires de passer, de les freiner, de les gêner dans l'atteinte de la cible et pourtant, ce joueur est peu au contact direct du ballon. Certes, son efficacité est moins visible directement pour le spectateur non averti, mais il n'est pas moins utile. Du fait que le volume d'interactions global peut être très variable d'un match à l'autre, chaque joueur sera caractérisé par rapport à son match.
- Ensuite, le relevé des interactions motrices de chacun prend en compte l'efficacité du résultat. En effet, lorsque le joueur a la balle, l'action qu'il décide de faire peut aboutir ou non. Quand il n'a pas la balle, de la même manière, son action voire inaction n'est pas toujours pertinente. Il y a donc des actions favorables au jeu ou défavorables qui tiennent compte à la fois de la pertinence du choix et aussi de la réussite. Ces paramètres seront donc pris en compte dans nos indicateurs de mesure.
- Enfin, le troisième élément se rapporte à l'importance des actions de jeu relevées. En effet, le nombre d'interactions possibles est important mais, entre elles, les interactions n'ont pas autant de poids sur l'atteinte du but du jeu. Par exemple, une course de remplacement pour un

défenseur, entre ses adversaires et son panier et visant à réduire les espaces libres, a moins de poids que la contestation d'un tir quand le joueur anticipe le tir adverse et parvient à sauter pour gêner l'adversaire au bon moment, voire à dévier la balle de sa trajectoire. Les interactions seront coefficientées en fonction de leur importance par rapport à l'atteinte du but du jeu.

Une grille d'observation a été élaborée pour observer chaque élève durant deux périodes de six minutes de match en pré-test et en post-test. La méthodologie plus précise sera présentée en aval, dans un souci de clarté.

b. Les relations socio-affectives

Les relations socio-affectives font aussi partie des variables indépendantes mais, cette fois-ci, dans le but de comparer les résultats des deux passations du questionnaire sociométrique. Ceci pourra renseigner l'évolution des relations au sein de la classe et surtout au sein des équipes de joueurs à partir de la comparaison des indices de cohésion et de densité socio-affective des sous-groupes. Évidemment nous n'attribuerons pas les changements éventuels à un effet direct du jeu collectif sur les relations affinitaires, mais certaines évolutions pourront peut-être expliquer des changements de stratégies durant la dernière séance de jeu.

c. Les représentations des élèves

Enfin, un dernier élément sera analysé pour mieux appréhender les conduites des élèves. À la fin du cycle d'apprentissage, quelques élèves par classe ont été interviewés ($n = 18$). Ces entretiens ont pour objectif de comparer ce que disent les élèves avec ce qu'ils font sur le terrain, spontanément, durant le jeu. Cela permet aussi d'accéder à leurs représentations de l'EPS, de l'activité vécue et de l'évaluation. Ces entretiens sont semi-directifs, enregistrés et retranscrits totalement. L'hypothèse globale est que les caractéristiques de chaque élève (genre, appréciation des membres de son équipe et groupe classe) amènent des perceptions différentes de leur évaluation.

Nous avons souhaité interviewer quelques élèves de chaque groupe, hormis le groupe témoin E qui n'a pas vécu le cycle basketball, pour confronter leurs avis sur leur expérience au cours de ce cycle. Afin d'obtenir un nombre équilibré de répondants il a été demandé aux élèves, sur la base du volontariat, de bien vouloir participer à ces entretiens à l'issue de la dernière séance de basket. Certains se sont présentés d'office pour participer et d'autres ont été sollicités, ce qui a notamment été refusé par trois élèves. Pour les choisir, nous avons tenté d'équilibrer le

nombre d'élèves selon leur groupe classe, leurs équipes plus ou moins affinitaires, leur genre et leur niveau en basketball.

Afin de réunir un nombre minimum de répondants, six entretiens par classe étaient prévus. Or, les élèves ne se sont pas toujours rendus aux rendez-vous et des circonstances particulières n'ont pas permis d'obtenir le nombre espéré de répondants. Cependant, entre trois et sept interviews par groupe, soit dix-huit au total, ont été réalisés. Le nombre de filles au départ devant participer était plus important mais les garçons ont montré proportionnellement un plus grand intérêt à ces entretiens et aucun ne s'est désisté. Concernant les classes, la répartition est inégale en fonction des désistements, essentiellement dans le groupe B. Malgré ces divergences, tous les entretiens ont été considérés puisque l'analyse n'est pas seulement réalisée en fonction de la classe, mais elle recoupe diverses variables. Nous avons privilégié aussi, dans les critères, les élèves provenant d'équipes affinitaires ou d'équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas.

7. Outils d'analyse

Les relations socio-affectives révélées par le questionnaire sociométrique ont été analysées manuellement par la construction de tableaux à double entrée et de graphes laissant apparaître les relations qui unissent l'ensemble des élèves d'une même classe. L'analyse des conduites motrices a été réalisée à partir de prises vidéo en pré-test et post-test. Ensuite, le relevé de toutes les actions motrices par joueur a été organisé d'après une grille d'observation précise qui sera présentée par la suite.

Les résultats de ces relevés (sociométriques et des conduites motrices) ont été croisés et analysés avec le logiciel *Statistica version 7.1*. Le test statistique utilisé est l'analyse de la variance ANOVA à un facteur pour mesurer d'abord l'effet de différentes modalités d'un facteur sur une réponse. Ce sera le cas par exemple des analyses en pré-test puis en post-test. Nous avons utilisé le test de *Tukey* qui permet de réaliser des comparaisons multiples en test post-hoc. L'ANOVA à mesures répétées a été aussi un outil important pour dégager des interactions entre plusieurs variables, lors de la comparaison de scores répétés. Dans le cas d'interactions significatives nous avons procédé ensuite à des analyses de comparaisons planifiées (par contraste) pour mettre en avant les évolutions individuelles les plus saillantes, toujours au sein des ANOVA.

Enfin, les entretiens d'élèves retranscrits ont pu être étudiés en analyse de contenu avec le logiciel *Le sphinx*. Cela a permis de croiser les données en fonction des caractéristiques des élèves et d'établir des dépendances entre les variables.

Le tableau 9 qui suit récapitule les éléments fondamentaux de la méthodologie employée :

Finalité	L'évaluation en EPS : activité des enseignants	Impact des différents types d'évaluation sur les conduites motrices	Relation entre socio-affectivité et conduites motrices	Représentations des élèves à propos de leur pratique.
Sujets de l'étude	179 enseignants d'EPS du secondaire	119 élèves de seconde générale, répartis en cinq classes.		18 élèves provenant des groupes A, B, C et D.
Moyens	Questionnaire	Observation <i>in vivo</i> des conduites en pré et post-test. Mise en place d'évaluation de différents types selon les groupes-classes.	Questionnaire sociométrique en pré et post-test. Constitution d'équipes dans les classes selon la variable affinitaire.	Entretiens individuels, semi-directifs.
Outils d'analyse	<i>Question Data 6</i>	<i>Statistica version 7.1</i>		<i>Le Sphinx</i>

Tableau 9 : synthèse des méthodes employées dans cette étude.

La variété des méthodes employées nous contraint à présenter les résultats par étapes. Tout d'abord, dans le chapitre 5 qui suit, les détails méthodologiques concernant la conception du questionnaire seront abordés, suivis des résultats et d'une première discussion. Ensuite, nous présenterons l'étude de terrain de la même manière, tout en rebondissant dans la discussion sur certaines observations issues de cette enquête.

Chapitre 5

L'activité évaluative des enseignants

A. Précisions méthodologiques de l'enquête

(Le questionnaire tel que transmis aux enseignants est consultable en annexe 2, p. 7)

1. Les biais du questionnaire

Les résultats rapportés suite à l'exposé méthodologique témoigneront de ce que les enseignants disent de ce qu'ils font. Le principal biais auquel nous pouvions être confrontés aurait été que l'enseignant interrogé réponde davantage à ce qu'il convient de faire plutôt qu'à ce qu'il fait réellement. Or, différents éléments permettent de limiter ce biais :

Tout d'abord, le questionnaire possède des items liés les uns aux autres qui se recourent sur une longueur finale non négligeable. Cela pourrait ainsi entraîner des incohérences en cas de réponses non sincères.

Ensuite, le questionnaire est anonyme ce qui limite fortement, pour les enquêtés, la portée de leur réponse. Si le questionnaire paraît dérangeant, libre à la personne de ne pas répondre puisque c'est sur la base du volontariat qu'il a été proposé. Répondre de façon non sincère n'a pas grand intérêt au vu de l'anonymat, du choix ou non de participer à l'enquête et surtout de la finalité du questionnaire. En effet, cette enquête ne demande pas de réponses stratégiquement attendues vu la faible implication sociale des répondants.

Celui-ci est en effet présenté comme une recherche, ce qui est très différent de ce qu'il aurait pu impliquer s'il avait eu pour but d'enrichir les statistiques du Ministère ou d'informer les Inspecteurs Pédagogiques sur les pratiques des enseignants. La logique interne de la situation mêlée à sa logique externe relative au contexte et à l'enjeu de ce questionnaire, n'incite pas à vanter des pratiques autres que celles mises en œuvre.

Enfin, nous pensons que si les enseignants n'avaient pas « joué le jeu », c'est-à-dire répondu de façon sincère, nous n'aurions pas obtenu les résultats qui vont être présentés et qui montrent une diversité des pratiques, une appropriation des termes liés à l'évaluation, une culture de l'évaluation à la fois partagée mais redéfinie par chacun en fonction du contexte d'intervention et des représentations individuelles.

Un autre biais auquel nous pourrions être confrontés est relatif aux différentes acceptions du terme « évaluation ». De quoi parle-t-on ? Pour limiter les confusions, il a été rappelé dans le questionnaire (en note de bas de page, voir l'annexe 2, p. 16) la définition des différents types d'évaluation abordés. Malgré ces précisions, des divergences peuvent apparaître et c'est d'ailleurs bien là l'objet de cette enquête : montrer que, sous des termes *a priori* partagés, les enseignants y assimilent des définitions et mises en œuvre différentes. Sous de mêmes dénominations, les connotations peuvent être variées.

2. Structure du questionnaire

La structure du questionnaire a été définie pour que sa passation ne dure pas plus de quinze à vingt minutes. L'ordre des items prévoit en premier lieu des questions d'amorce relatives à la programmation EPS. Ces questions générales ont pour but de mettre en confiance, d'ouvrir le champ de questionnement pour ensuite être plus précis dans nos attentes. Ensuite, le questionnaire comporte plusieurs thèmes successifs, chacun comprenant différentes questions.

Les thèmes et la définition des questions ont été définis en fonction de nos connaissances relatives aux recherches actuelles sur l'évaluation mais aussi suite à trois interviews d'enseignants d'EPS réalisés au préalable. De plus, des données plus empiriques ont été récoltées au cours de discussion au sujet de l'évaluation en EPS et ont permis de soulever quelques axes de questionnement.

a. Des entretiens préalables

Lors des trois entretiens, nous avons posé sept questions assez générales et ouvertes à trois enseignants d'EPS certifiés à propos de l'évaluation de leurs élèves. Les réponses ont conduit à créer de nouvelles questions et à orienter les réponses proposées dans le questionnaire par le biais notamment de questions fermées.

Nous avons ainsi interrogé :

- une enseignante de 34 ans en lycée polyvalent
- une enseignante de 50 ans en lycée professionnel
- un enseignant de 58 ans en collège.

Les questions posées furent les suivantes:

- Quel est selon vous l'intérêt d'évaluer les élèves ?
- Utilisez-vous différents types d'évaluation au cours d'un cycle d'apprentissage ; comment en exploitez-vous les résultats ?
- Du point de vue des élèves, l'évaluation est-elle importante et pourquoi ?
- Pour vous, qu'est ce qui est important d'évaluer pendant et à la fin d'un cycle ?
- Comment différenciez-vous l'évaluation de la notation ?
- Comment différenciez-vous l'évaluation en fonction des activités ?
- Construisez-vous des outils d'évaluation avec vos élèves ?

Les interviews ont duré environ trente minutes ont été totalement retranscrites (voire en annexe 3 p. 17 un exemple : celui de l'enseignante de 50 ans). Ce qui ressort de ces interviews, c'est la diversité des pratiques évaluatives qui sont justifiées principalement par l'enseignant au regard des caractéristiques et des conduites de ses élèves.

b. Les questions posées

Le questionnaire propose cinq types de questions en fonction des réponses à formuler. Des exemples sont donnés ci-dessous :

- Question ouverte : elle ne concerne qu'une seule question posée en tout début de questionnaire pour ouvrir le sujet.

Question 2 : En une phrase, pour vous, qu'est-ce que l'évaluation ?

- Questions fermées : elles concernent des faits pouvant être quantifiés ou nécessitant une variété restreinte de réponses.

Question 13 : Vos élèves ont connaissance des critères d'évaluation sommative :

Dès la première séance

Au dernier moment

Au cours du cycle

Je ne fais pas d'évaluation sommative

- Questions mixtes : ce sont des questions ouvertes qui succèdent à une question fermée, ce qui permet à la fois de vérifier les hypothèses et d'avoir accès à l'opinion, à la complexité de l'objet de recherche (De Singly, 1992). La plupart des questions mixtes permettent de demander des explications complémentaires pour certaines réponses.

Question 10 : Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter vos élèves ?

Jamais :

Oui parfois :

Oui souvent :

Oui, systématiquement

Si oui, pouvez-vous nous expliquer en quelques mots pourquoi ?

- Echelles de classement : à deux reprises, les enseignants doivent classer de 1 à 5 les compétences propres des programmes officiels selon qu'elles favorisent des mises en œuvre particulières d'évaluation formative et de coévaluation.

Question 8 : Classez de 1 à 5 les compétences culturelles (même si vous ne les avez pas toutes au programme) selon qu'elles facilitent ou non la mise en place d'évaluations formatives : le 1 correspondant à la compétence propre la plus appropriée à cette mise en place.

<i>Compétence propre</i>	<i>Classement</i>
<i>CC1 : Réaliser une performance mesurée à échéance donnée.</i>	
<i>CC2 : Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements.</i>	
<i>CC3 : Concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique</i>	
<i>CC4 : conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif</i>	
<i>CC5 : orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi</i>	

Tableau 10 : présentation d'une question relative à un classement hiérarchique.

Ces classements mettent en relief des différences dans les pratiques provenant essentiellement de la nature des activités enseignées. L'analyse de l'ensemble des questionnaires permettra de déceler des tendances ou des dépendances significatives liées à certaines activités physiques programmées.

- Échelle d'attitude : en début de questionnaire est proposée une enquête d'opinion concernant l'évaluation. Une échelle d'attitude à quatre niveaux a été créée pour éviter la colonne refuge du milieu de type « ne sait pas » ou « sans avis ». Le but est d'inciter les enseignants à prendre parti pour le *oui* ou le *non* afin de mesurer le degré d'approbation de différentes propositions qui concernent l'utilité et l'impact de l'évaluation sur les élèves.

Question 4 : Cochez un choix par ligne, reflétant votre avis relatif à l'affirmation donnée :

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Peu d'accord</i>	<i>Assez d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<i>J'évalue pour noter.</i>				
<i>L'évaluation formative est utile pour aider mes élèves à progresser.</i>				
<i>J'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves.</i>				
<i>J'évalue pour optimiser l'apprentissage.</i>				
<i>Evaluer mes élèves me permet de les classer.</i>				
<i>L'évaluation sommative motive mes élèves.</i>				
<i>Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et sommative.</i>				
<i>L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves.</i>				
<i>Les évaluations sommative et formative sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes</i>				
<i>L'évaluation en général est source de stress pour les élèves, quels qu'ils soient.</i>				

Tableau 11 : échelle d'attitude proposée dans le questionnaire.

Les items proposés dans cette échelle abordent différents thèmes comme cela précisé dans le tableau 12 ci-après. Ceci permet de recouper ensuite les réponses apportées par les enseignants et de vérifier aussi la cohérence de certains résultats en proposant à plusieurs reprises des questions proches. Par exemple : « *L'évaluation sommative motive mes élèves* » peut être comparé à « *L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves* » en sachant que les résultats ont confirmé que tous les enseignants réalisent des évaluations sommatives qui sont notées. Certains thèmes sont abordés à plusieurs reprises dans différentes parties du questionnaire. Le tableau 12 ci-dessous récapitule, en fonction des thèmes retenus, la forme des questions utilisée.

Thèmes abordés	Question ouverte	Question fermée	Question mixte	Echelle de classement	Echelle d'attitude
Définition de l'évaluation					
Pratiques relatives aux différentes formes d'évaluation.					
Evaluation et notation					
Relation entre les évaluations					
Utilité selon ses différentes formes, pour l'enseignant et les élèves.					
Impact des évaluations sur les conduites motrices, le stress des élèves et sur leur engagement					
Connaissances et assimilation des critères d'évaluation					
Construction d'outils d'évaluation					
La programmation en EPS					
La fréquence de notation en fonction des compétences propres.					
Lien entre activités et coévaluation. Lien entre activités et mise en place de l'évaluation formative.					
L'utilisation de formes de groupement par affinité					

Tableau 12 : relation entre le type de questions posées et les thèmes abordés.

3. Test du questionnaire

À deux reprises, une fois la trame du questionnaire achevée, nous avons eu l'occasion de tester le questionnaire pour réaliser les dernières modifications. Ces corrections relèvent surtout de problèmes de sens, de confusion ou de possibles réinterprétations des questions posées.

Le questionnaire a tout d'abord été présenté au sein d'un séminaire du laboratoire du GEPECS³⁸ (2009) à l'université Paris Descartes où nous avons discuté pour chaque question de son intérêt, de sa formulation en fonction des attentes en anticipant aussi les différentes réponses possibles des enquêtés.

Ensuite, il a été pré-testé par huit enseignants d'EPS volontaires en présence du chercheur pour mettre en évidence d'éventuelles incompréhensions ou ambiguïtés liées aux questions. Ces enseignants ne font pas partie des répondants pris en compte dans nos résultats.

4. Hypothèses spécifiques à cette enquête

Poser des hypothèses de travail pour le questionnaire, c'était avant tout imaginer l'écart qu'il peut y avoir entre les conceptions des praticiens et les discours propres à l'évaluation. À partir des quatre hypothèses générales citées en introduction, différents axes émergent (tableau 13).

³⁸ Groupe d'étude pour l'Europe de la culture de la solidarité.

Hypothèses spécifiques	Compléments
<p>Hypothèse n°1 (H1) : Les conceptions des enseignants et leurs activités évaluatives sont variées et à la fois très orientées vers la finalité sommative de l'évaluation et vers la notation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Des disparités émergent dans leurs mises en œuvre selon le type d'établissement, les caractéristiques des enseignants et les activités enseignées. - Même si les évaluations formatives et sommatives ne sont pas confondues par les enseignants et si leur distinction n'est pas toujours faite par des élèves, certaines pratiques favorisent leur confusion.
<p>Hypothèse 2 (H2) : L'évaluation formative destinée à l'apprentissage, dont les effets bénéfiques seraient reconnus par les enseignants, ne serait pourtant que peu mise en place en tant que situation d'évaluation à part entière, anticipée et adressée à l'ensemble des élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants sont persuadés de l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage mais aussi sur l'engagement des élèves. - L'évaluation formative est réinterprétée est parfois déformée.
<p>Hypothèse 3 (H3) : Les évaluations sommative et formative ont des incidences directes sur les conduites motrices des élèves : l'évaluation sommative modifie le contexte de la situation et oriente ainsi leurs décisions et actions ; quant à l'évaluation formative, elle permet d'optimiser leurs progrès.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La notation est une notion très rattachée à celle d'évaluation. - Les élèves ne distinguent pas les différents types d'évaluation.
<p>Hypothèse 6 (H6) : Les progrès des élèves sont optimisés avec la mise en place d'évaluations formatives au cours du cycle d'apprentissage. En revanche, l'absence totale d'évaluation n'est pas bénéfique pour leurs progrès</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants connaissent les avantages des évaluations formatives. - Tous les enseignants évaluent leurs élèves au moins une fois par cycle.

Tableau 13: hypothèses de l'enquête sur l'activité évaluative des enseignants.

À présent nous allons présenter les résultats de cette enquête. Tout d'abord, les résultats globaux seront avancés puis les variables seront croisées pour déterminer des différences et mieux comprendre les motivations des enseignants à travers leurs pratiques et conceptions. Il est important de préciser que nous avons fait le choix de présenter l'ensemble des résultats ici puisqu'ils sont souvent liés les uns aux autres. Beaucoup de détails et de croisement de données seront mis en relief, en sachant qu'un bilan des résultats les plus saillants sera proposé juste avant la discussion. En annexe figurent les tableaux de contingence, de calcul, ainsi que les données brutes. Pour une lisibilité optimale à chaque fois la référence de l'annexe sera indiquée pour pouvoir s'y reporter.

B. Résultats globaux

La présentation des résultats est l'occasion de saisir le sens de l'évaluation et les pratiques mises en œuvre dans leur globalité. Dans un premier temps, nous allons revenir sur une des caractéristiques fondamentales des enseignants d'EPS qui est leur rapport aux pratiques corporelles, envisagé à travers leur vécu. Ensuite, nous présenterons les programmations proposées en EPS qui ont des conséquences importantes sur l'apprentissage. Enfin, la définition de l'évaluation et les pratiques globales seront abordées pour dresser un état des lieux assez large de l'activité évaluative.

1. La pratique physique des professeurs d'EPS

Le vécu sportif est un critère pertinent à étudier pour voir ensuite s'il est possible de déterminer des relations entre un mode de pratique, comme la compétition, et les choix effectués en matière de programmation et d'évaluation scolaire. Loizon et Carnus (2011) ont mis en évidence, à travers l'analyse didactique de l'activité des enseignants d'EPS, de forts écarts entre les intentions et les savoirs réellement transmis. L'histoire personnelle serait très liée aux choix didactiques des professeurs d'EPS. Les résultats les plus pertinents sont présentés ici en sachant qu'une analyse plus approfondie des données est présentée en annexe 4 (p. 20).

Concernant le vécu sportif des enseignants interrogés, 11 % affirment ne pas avoir actuellement, ni avant, de pratique physique régulière à raison d'au moins deux fois par semaine. Une étude du ministère en 2009 réalisée auprès de 904 enseignants fait part du gros investissement des enseignants en dehors de l'école en contexte associatif, comme pratiquant ou même encadrant. Nous retrouvons cet engouement pour la pratique personnelle qui est de façon indirecte aussi d'utilité professionnelle. En dehors du temps de travail, 89% des enseignants interrogés pratiquent ou ont pratiqué une activité régulièrement, contre 43% de la population globale française³⁹.

De plus, parmi ces pratiquants, 75% déclarent que leur pratique dominante est (ou était) compétitive c'est-à-dire pratiquée au sein d'une fédération. Concernant l'activité pratiquée, seule celle de spécialité leur a été demandée pour plus de facilité dans le traitement des données. En annexe 4 (p.20) un tableau récapitule l'ensemble de ces pratiques.

³⁹ Statistiques du Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. Stat-Infos, Bulletin de statistiques et d'études n° 10-01, 2010.

Le nombre d'activités mentionnées est important, il a fallu les classifier. Nous n'avons pas souhaité les ranger en fonction des compétences propres issues des programmes car cela crée des difficultés pour plusieurs activités, ce qui pose aussi problème dans les programmations en EPS (Dugas, 2011) : par exemple, les pratiquants de course à pied pourraient être rangés dans la première catégorie ou compétence propre 1 (CP1), intitulée « réaliser une performance mesurée à échéance donnée » s'ils courent sur stade voire sur route dans un but d'entraînement pour réaliser une performance. Cependant, peut-être qu'ils sont des coureurs « du dimanche matin » qui ne cherchent pas à performer mais juste à s'entretenir ; dans ce cas ils ne peuvent être rangés dans la CP1. La différence est essentielle car le domaine d'action et la finalité de la pratique diffèrent. Le contexte est très différent d'un cas à l'autre et la classification des programmes ne permet pas de choisir à quelle place ranger tel ou tel pratiquant si on n'en sait pas plus sur ces modalités de pratique. Les programmes scolaires ne tiennent pas compte du contexte, au contraire, ils proposent un tableau énumérant des activités en relation directe avec les compétences recherchées. Une activité ne peut pas paraître dans plusieurs catégories. Or, le problème est là ! L'escalade placée en compétence propre 2 (CP2) intitulée « adapter ses déplacements à différents types d'environnements » a-t-elle vraiment sa place ici quand les élèves répètent les mêmes voies sur une surface artificielle pendant tout un cycle ?

La catégorie CP5 destinée au développement et à l'entretien de soi est aussi problématique car, selon nous, cette compétence peut, voire devrait, s'appliquer à toutes les activités. En effet, s'entretenir peut se réaliser à travers de nombreux domaines et pas seulement par les activités présentes dans les programmes scolaires à savoir : musculation, step et course ou natation de longue durée. D'ailleurs quel est le rapport entre ces activités ? Autant les autres CP regroupent des activités dont les buts, les problèmes à résoudre sont sensiblement proches, autant pour la CP5 ce n'est pas un problème fondamental à résoudre qui est proposé. Les activités de cette CP ont plutôt une motivation semblable, un but pour le pratiquant qui peut effectivement se retrouver dans toutes les pratiques y compris en compétition. Les élèves vivant un cycle de course longue en CP5 ne réalisent-ils pas une performance le jour de leur évaluation même s'ils ont en plus appris à concevoir leur propre entraînement ? Les pratiquants de gymnastique ne peuvent-ils pas aussi s'entretenir et préserver leur santé à travers leur pratique tout comme ceux de step ?

Cette classification des programmes scolaires présente une limite importante vis-à-vis du contexte de pratique qui n'est pas pris en compte mais qui peut complètement changer l'intention du pratiquant et donc sa conduite.

Face à cette difficulté de classification, nous avons rangé les pratiques au sein de cinq catégories avec, à l'intérieur de chacune, la modalité de pratique c'est-à-dire en loisir ou en compétition. Les catégories ont été conçues à partir de la classification proposée par Parlebas (1977) qui est fondée selon la présence ou l'absence de partenaire, d'adversaire et d'incertitude du milieu. Celui-ci propose huit catégories⁴⁰ permettant de classer les activités mais l'absence de représentation de certaines d'entre elles, dans cette étude, et la méconnaissance de certains détails nous a fait regrouper ensemble certaines pratiques :

- La première catégorie concerne les activités athlétiques, la natation, les courses et la musculation. Ces activités ont pour point commun de se dérouler sans interaction motrice directe avec un adversaire ou un partenaire, ni présence d'incertitude du milieu. Elles s'insèrent dans la catégorie \emptyset de Parlebas (*ibid*, voir note de bas de page).
- La deuxième catégorie regroupe les activités avec incertitude du milieu et présence ou non de partenaire et adversaire : I, IA, IPA, IP. Nous rangeons ici la randonnée, le kayak slalom, le ski, la course d'orientation, l'escalade.
- La troisième est relative aux activités de production de forme, gymniques et artistiques, sans incertitude du milieu ni interaction motrice directe avec un adversaire ou partenaire \emptyset . Cela aurait pu être le cas en acrosport ou danse en couple mais ce type d'activités n'a pas été cité. Ces activités sont classées à part de la première catégorie car ici l'enjeu pour le pratiquant est la production de formes corporelles et non la performance, quoi que ceci soit discutable pour la gymnastique où le pôle artistique est moins valorisé que la dimension technique et performative.
- Enfin les deux dernières catégories regroupent toutes les activités d'opposition avec interaction motrice. À l'intérieur, deux catégories se rejoignent selon la présence ou non de partenaires ce qui différencie les jeux d'équipes des duels de type combat ou sport de raquette. Ils entrent dans les catégories A et PA. Au vu du nombre important de sujets pratiquants ces activités, nous les distinguerons selon leurs catégories respectives.

Les huit catégories distinctes de Parlebas (*ibid*.) ne sont pas toutes comblées, c'est pourquoi nous en avons regroupé certaines pour une meilleure lisibilité. Par exemple, on s'aperçoit que la catégorie P (avec partenaire, sans adversaire et sans incertitude du milieu) ne

⁴⁰ Les huit classes d'activités selon Parlebas sont définies selon la présence de partenaires(s) (P), incertitude du milieu (I) et adversaire(s) (A). L'ensemble des combinaisons possibles amène à la définition de huit catégories : I ; IA ; IP ; IPA ; A ; PA ; P et aucun des trois éléments soit \emptyset .

comprend aucun pratiquant. Les catégories avec incertitude du milieu ont toutes été regroupées car ce trait est fondamental et le nombre de pratiquants concernés n'est pas très élevé. De plus, les modalités d'interaction avec des adversaires ou partenaires ne sont pas connues dans notre étude. Par exemple, les cyclistes pratiquent-ils en compétition, c'est-à-dire avec adversaire ou seulement en peloton en loisir ou encore seuls ?

Maintenant, à la nature de ces activités va s'ajouter leur forme de pratique, compétitive ou non. Ceci est intéressant dans la mesure où l'enjeu de la pratique est modifié, faisant référence à une logique externe contextuelle différente.

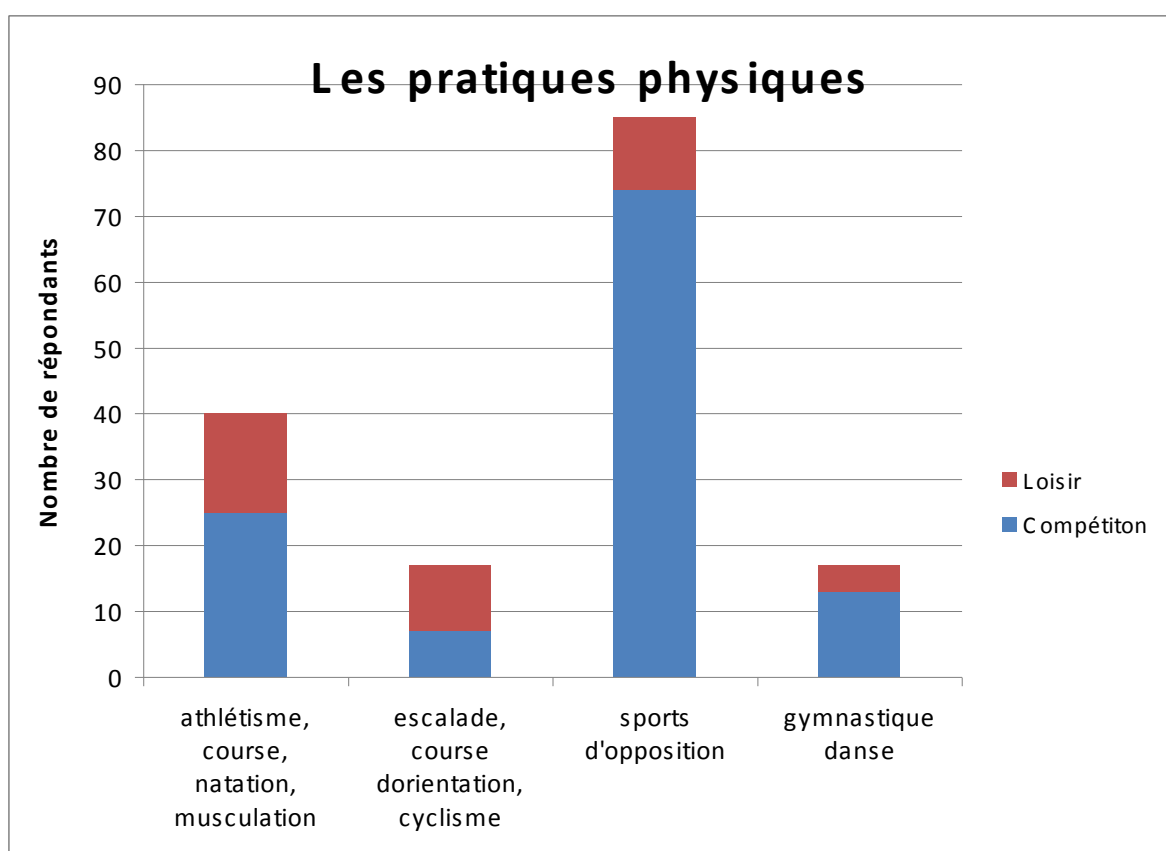


Figure 3 : En nombre, répartition des enseignants selon leur pratique physique et forme de pratique dominante ($n = 159$).

La figure 3 rend compte du taux important de compétiteurs en activités d'opposition qui est aussi très important au plan national⁴¹. La répartition entre les activités selon leur mode de pratique, en compétition ou en loisir, est inégale. Une majorité des enseignants d'EPS pratique des activités d'opposition (53.5%) et pour 88% d'entre eux en compétition ($n = 75$). Pour 37.5%

⁴¹ Au regard des statistiques de L'INSEE en 2011, parmi les huit fédérations sportives comportant le plus grand nombre de pratiquants, six sont des activités d'opposition individuelles et collectives.

(soit $n = 60$) de l'ensemble des pratiquants, l'activité dominante est un sport collectif (classe PA) ; 11% pratiquent des activités de raquettes et 4% un sport de combat.

En différenciant les pratiques de loisir et compétitives, les pratiquants d'activités d'opposition sont surreprésentés parmi les compétiteurs (pour $p = 0,01$), alors que les pratiquants d'activités de pleine nature sont sous-représentés. De même, à partir des résultats figurant dans la figure 4 ci-dessous, les statistiques montrent que les femmes sont surreprésentées de façon très significative ($p = 0.01$) dans les pratiques de loisir, à l'inverse des hommes⁴².

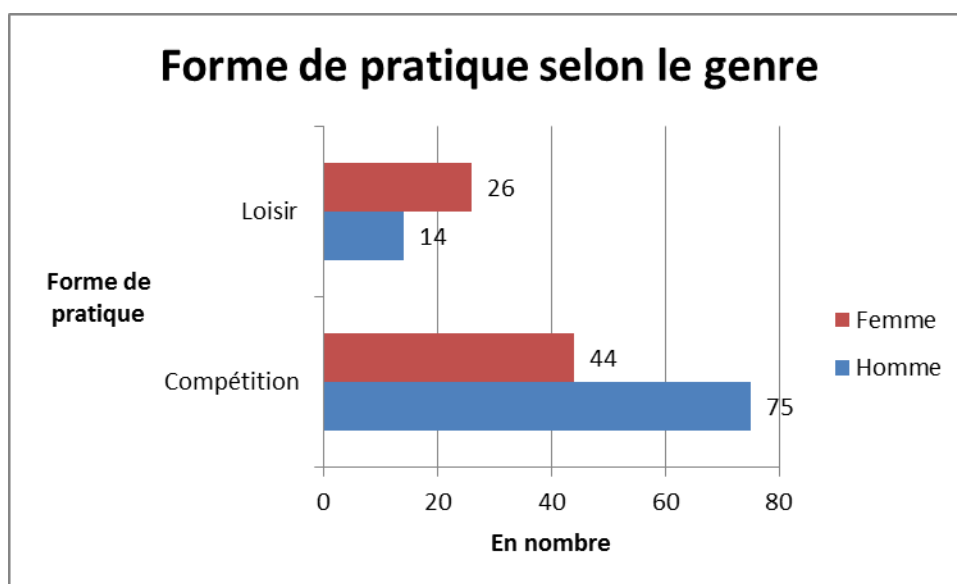


Figure 4: répartition des pratiquants selon le genre et la forme de pratique. Résultats présentés en nombre.

Les pratiquants ont été (ou sont encore) pour 75 % d'entre eux compétiteurs dans leur activité dominante. Or, au plan national en 2010, seuls 20% des pratiquants sont compétiteurs⁴³. Autre distinction qui a son importance, les femmes sont surreprésentées ($p = 0,01$) parmi les pratiquants des activités dénuées de partenaire, d'adversaire ou d'incertitude (\emptyset), et sans même prendre en compte les activités de production de forme comme la gymnastique et la danse qui sont presque exclusivement féminines. Les hommes, quant à eux, sont surreprésentés dans les

⁴² Selon l'INSEE en 2011, les pratiquantes licenciées dans des fédérations sportives (olympiques et non olympiques) représentent 36,9% des licenciés.

⁴³ En 2010, les femmes sont 10% à pratiquer en compétition au niveau national, contre 26% des hommes. Or, toutes pratiques confondues, elles sont 40% à pratiquer plus d'une fois par semaine, contre 46% des hommes. La différence dans la pratique est essentiellement relative à la participation en compétition. Stat-infos, bulletin de statistiques et d'études n°10-01, 2010.

activités d'opposition. Globalement 36% des pratiquants se situent dans une pratique de catégorie Ø, et cela concerne davantage les femmes.

Ainsi, 87% des enseignants qui pratiquent une activité régulière l'ont fait dans seulement trois classes d'activités, sur huit existantes : Ø, A et PA. Ces activités reflètent une logique de performance (valorisant le dépassement de soi par la mise en avant des ressources énergétiques et de la coordination (Ø)), ou alors une logique d'opposition dans le but de battre les autres (A et PA). Ce déséquilibre n'est toutefois pas surprenant puisqu'on le retrouve dans les activités enseignées (During, 2005 ; Parlebas, 2008 ; Dufour, 2006), dont la majorité ne représente qu'une petite partie des activités possibles et identifiables dans seulement trois classes d'activités : Ø, A et PA. Ce sont les mêmes catégories que celles déterminées par la pratique personnelle des enseignants. Nous verrons ainsi que les pratiques personnelles reflètent les programmations et qu'elles contribuent à définir l'identité professionnelle des enseignants d'EPS (Loizon et Carnus, 2011).

La connaissance de la pratique physique des enseignants est intéressante à découvrir puisqu'elle peut avoir une incidence directe sur les choix effectués dans la conception de leur enseignement et des modalités d'évaluation des élèves. Par exemple selon Vigneron, « une culture sportive conséquente, une spécialisation importante, un haut niveau sportif atteint ne « formatent » pas des enseignants plus exigeants vis-à-vis de leurs élèves. C'est même plutôt le contraire qui se produit » (Vigneron, 2004, p. 334). La recherche de Vigneron comporte quelques données relatives à l'évaluation des enseignants en EPS, en étant fondée sur une recherche réalisée auprès de 64 enseignants : la moyenne constatée en EPS, chez les filles ou les garçons, n'est pas dépendante de l'ancienneté de service des enseignants, ni de leur âge, ni de leur sexe ; par contre, ce sont les enseignants qui disposent des diplômes les moins élevés qui se sont montrés les plus sévères dans leurs évaluations auprès des candidats bacheliers. Cette sévérité est particulièrement marquée à l'égard des filles. Pour l'étude ici présentée, nous nous orientons plutôt vers les formes d'évaluation proposées et les conceptions relatives à l'évaluation en fonction du type de pratique des enseignants.

En guise de synthèse sur les pratiques, il est important de souligner, malgré les divergences observées, que l'adéquation entre les pratiques personnelles et enseignées majoritairement révèle un choix d'activités restreint par rapport au champ des possibles, mais aussi une préoccupation de la part des enseignants de développement personnel en relation avec leur métier. Par exemple, aucun enseignant sur les 179 n'a cité comme pratique dominante une activité plus récente historiquement telle que le roller, une activité motorisée ou une pratique

« libre » comme le parapente, kit surf ou autre. Très peu d'activités se distinguent de la liste du programme du baccalauréat. Ces pratiques sont en effet un choix personnel mais particulièrement en adéquation avec les programmations d'activités.

L'enquête TALIS, effectuée par l'OCDE en 2010, s'est centrée sur l'environnement de l'apprenant et sur les conditions de travail des enseignants. Elle vise, entre autres, à comparer les différents systèmes éducatifs entre eux. Les données issues de ce rapport montrent clairement que les enseignants sont avides de se former tout au long de leur carrière. En effet, beaucoup investissent de leur temps libre, de l'énergie et des fonds personnels dans le développement professionnel. Nous retrouvons ici l'implication des enseignants d'EPS qui, pour une grande majorité, maintiennent une activité physique pour leur loisir et/ou pour se former en dehors du temps scolaire.

2. Les programmations EPS

La programmation en EPS est une organisation rationalisée quantitativement et qualitativement sur l'année. Elle s'établit au mieux collectivement afin d'harmoniser de façon horizontale et verticale les contenus d'enseignement pour les élèves. L'analyse des programmations des interrogés (voir les détails en annexe 5, p. 25) permettra ensuite de discuter de ces choix en fonction du vécu des enseignants, voire de leurs pratiques évaluatives. Un équilibre est demandé entre les quatre (en collègue) ou cinq compétences propres par les programmes officiels. Cette programmation n'est pas figée et elle est différente d'un catalogue d'activités mis en place sur l'année.

a. Les programmations des enseignants interrogés

Nous avons demandé aux enseignants d'énumérer toutes les activités qu'ils ont été amenés à enseigner lors de l'année scolaire 2009/2010. Elles ont été catégorisées selon la classification issue des programmes⁴⁴. Les activités font partie de la programmation insérée dans leur projet EPS qui précise les activités support de l'enseignement pour chaque niveau de classe.

⁴⁴ Pour rappel, voici les cinq compétences propres : CP1 : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée ; CP2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ; CP3 : réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ; CP4 : conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif ; CP5 : réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi.

En préambule, pour 179 enseignants interrogés, 1898 activités physiques sont citées. Ceci représente quasiment onze activités différentes dans l'année par enseignant. En fonction des niveaux de classe parfois très différents et du nombre important d'enseignants en poste sur des établissements différents, ils sont amenés à varier les activités physiques, support de leur enseignement et ce, en une année scolaire : la polyvalence est requise.

Loin devant les autres, les activités d'opposition (CP4) ont été citées 765 fois. Parmi l'ensemble des réponses apportées (cf. figure 5 *infra*), une disproportion des activités proposées émerge. Le nombre de réponses données par chaque enseignant à la question : « quelles activités avez-vous programmées cette année ? » a été additionné et cela amène à des résultats plutôt inégaux :

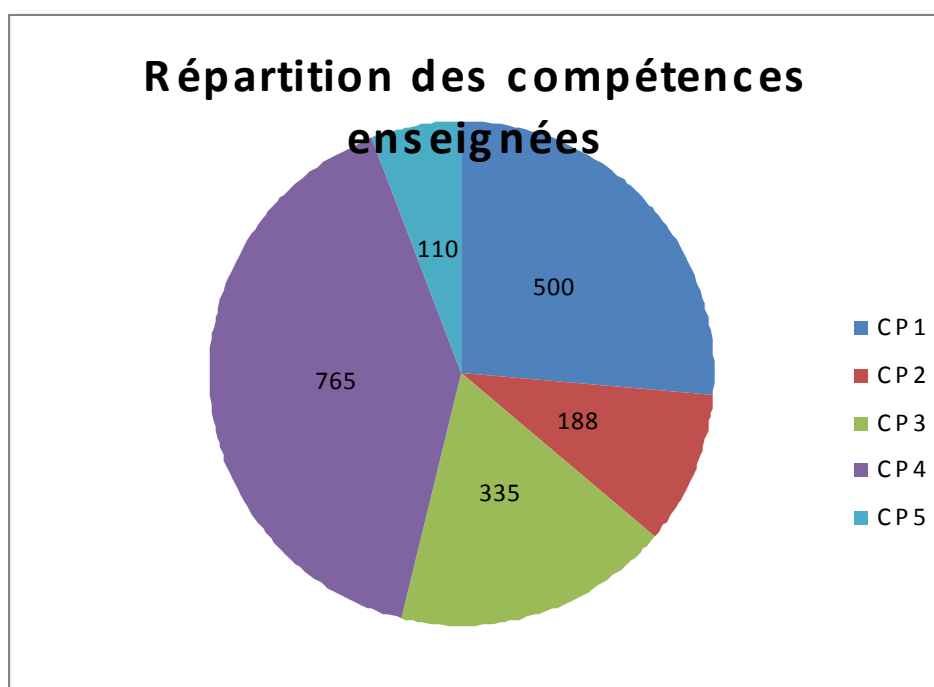


Figure 5 : Activités citées par les enseignants faisant partie de leur programmation et réparties selon les compétences enseignées. Les résultats sont présentés en nombre.

À la lecture de la figure 5, de fortes divergences apparaissent et affectent l'équilibre des programmations. La prédominance des activités d'opposition est manifeste par rapport aux autres. À elles deux, les CP4 et CP1 représentent 66.6% des programmations. Ces résultats permettent de rebondir sur le vécu des enseignants en EPS précédemment analysé. Les activités d'opposition sont largement plus pratiquées et programmées, tout comme les activités dénuées d'incertitude, d'adversaire et de partenaire. De plus, ces divergences apparaissent aussi au sein des compétences que les enseignants ne programment pas : le tableau 14 ci-après montre que seuls 3.3 % des enseignants ne programment pas d'activités d'opposition (CP4) contre 19.5% pour les activités de production de forme (CP3).

	Nombre d'enseignants n'ayant pas cette année d'activité de cette compétence dans sa programmation
CP1	6
CP2	35
CP3	12
CP4	6
CP5	89

Tableau 14 : relevé des compétences non enseignées. Résultats présentés en nombre sur 179 enseignants.

Concernant les activités de CP5, 89 enseignants ne l'ont pas programmée ; ce déséquilibre s'explique en partie par le fait qu'elles ne sont pas obligatoires au collège ; il paraît cohérent de retrouver ainsi 50% des enseignants qui ne la programment pas mais cela, dans les faits, ne concerne pas uniquement les enseignants de collège. À l'intérieur de chaque compétence propre, des déséquilibres sont aussi identifiés. Des détails sont proposés dans l'annexe 5 (p. 25) dans le but d'analyser les programmations de plus près.

b. Une répartition très inégale des activités enseignées

Les activités d'opposition sont surreprésentées et remplissent quasiment la moitié des propositions des enseignants. Ceci peut en partie s'expliquer par le nombre d'activités proposées dans cette compétence qui est plus important que dans les autres, et aussi par l'attrait des enseignants pour ces activités. Rappelons que 53.5 % des enseignants interrogés qui ont une pratique régulière sont spécialisés dans un sport d'opposition.

Marsault (2005) a montré que les programmations en EPS sont très variées dans une recherche ayant permis de recueillir 351 questionnaires chez les enseignants du secondaire. Ces résultats rejoignent les nôtres dans le sens où le domaine des sports collectifs est le plus enseigné car il concerne 97.13% des enseignants, suivis de près par les sports d'oppositions (combat et sports de raquettes) et les pratiques athlétiques. Ces résultats sont depuis longtemps démontrés et persistent malgré les forts déséquilibres mis en évidence (Crevoisier et Vernet, 1980 ; Durali, Geay et *al.*, 2002 ; Poggi-Combaz, 2002.a ; Dufour, 2006).

En queue de peloton se situent les pratiques d'entretien (CP5) à peine devancées par les activités physiques de pleine nature (CP2). Concernant les activités les plus pratiquées, Marsault soulignait en 2005 l'essor du badminton proposé par 62% des enseignants ; actuellement, dans notre enquête, c'est l'activité la plus proposée à 83% : elle devance les sports collectifs comme le volley ou la basket qui étaient encore devant. L'augmentation très forte de la pratique du

badminton à l'école ces dernières années s'explique par l'avantage matériel tout d'abord : en effet, l'ensemble des élèves peut jouer en même temps dans un gymnase. Au niveau pédagogique, cette activité s'inscrit très bien dans la logique scolaire. Bien que peu médiatisé, le badminton a aussi l'avantage d'être encore peu pratiqué par les enfants en club, ce qui équilibre davantage le niveau de jeu entre les élèves (Dugas, 2005). L'enquête de Marsault montre aussi que l'enseignant qui s'ouvre à des domaines variés (activités d'expression, de pleine nature ou d'entretien) le fait en plus du noyau de base commun à l'ensemble et largement reconnu : athlétisme, sports collectifs, gymnastique. Mais la variété ne s'arrête pas avec l'énumération du nombre d'activités programmées. En effet, la façon d'enseigner, les choix de contenus, la traduction personnelle de la valeur éducative d'une activité sont autant de variables possibles allant déterminer des mises en œuvre bien différentes d'un enseignant à l'autre.

Maintenant nous allons poursuivre l'analyse globale en nous référant davantage à l'évaluation. Tout d'abord il s'agit de mettre en relief les pratiques faisant l'objet d'une mise en œuvre partagée et quasiment systématique.

3. Convergence des points de vue : évaluation sommative et diagnostique

a. La mise en place des évaluations sommatives et de la notation

Différents points méritent une attention particulière car ils font l'objet d'un consensus quasi exhaustif de la part des enseignants. Relever ces points d'accord, c'est aussi mettre en avant les divergences qui sont très marquées sur d'autres thèmes qui seront traités ensuite.

Tout d'abord, pour répondre aux obligations institutionnelles, tous les enseignants interrogés mettent en place des évaluations pour noter leurs élèves au moins une fois par cycle d'enseignement. Il n'est pas possible cependant d'affirmer que ces évaluations donnant lieu à une notation soient exclusivement sommatives car, comme nous le verrons plus loin, bon nombre d'entre eux notent les évaluations en cours de cycle d'apprentissage. L'obligation de noter les élèves et de communiquer les notes et appréciations est mentionnée dans les circulaires du 20 avril 1961 et du 4 juillet 1961 (RLR 700-4)⁴⁵. Cette mention paraît bien suivie par la corporation au sens où les enseignants utilisent la notation pour retranscrire les évaluations et informer les parents et l'institution du niveau des élèves. Ceci fait référence à la fonction sociale de l'évaluation.

⁴⁵ Cette obligation est aussi rappelée dans une note du 9 mars 1989 (BOEN n° 12 du 23 mars 1989 – RLR 550-2)

Ensuite, tous les enseignants affirment informer les élèves des critères d'évaluation : pour la plupart (61%) au cours du cycle et, pour les autres, dès la première séance. Nous n'avons pas recensé d'enseignant qui affirme mettre en place des évaluations sommatives sans transparence des critères auprès des élèves. Pourtant, au regard des résultats d'une enquête réalisée auprès des élèves (Lentillon, 2008), on apprend que ceux-ci sont nombreux à ne pas savoir comment ils sont évalués. Il apparaît déjà des divergences entre ce que disent les enseignants et l'impact que cela peut avoir auprès des élèves. Nous pourrions à ce sujet éclaircir ce paradoxe au cours de l'expérimentation de terrain.

b. Les évaluations diagnostiques

La mise en place d'une évaluation diagnostique est une pratique aussi très répandue bien que non obligatoire : 41% des enseignants l'utilisent systématiquement et 57% parfois. Ainsi, seuls 2% des enseignants interrogés n'utilisent pas cette forme d'évaluation. Ces données rejoignent celles de Braxmeyer, Guillaume et *al.* (2004) qui ont montré la forte mise en œuvre de ce dispositif en EPS, comparé aux autres disciplines.

Ces deux éléments sont les seuls faisant l'objet d'un consensus. Nous allons maintenant aborder la définition générale de l'évaluation telle qu'elle est conçue par les enseignants.

4. Définition de l'évaluation abordée en question ouverte

À la question « qu'est-ce que l'évaluation ? » posée en début de questionnaire, la diversité des réponses fait apparaître trois grands champs de réponses : pourquoi évaluer, quelle utilité ? Qu'évalue-t-on ? Et à quel moment ?

a. L'utilité de l'évaluation

Les réponses ont été classifiées en fonction de la finalité accordée par les enseignants à l'évaluation. Quatre propositions apparaissent, marquant des différences d'acceptions. La référence à la mesure est majoritaire dans les réponses apportées, comme en témoigne la figure 6 ci-dessous.

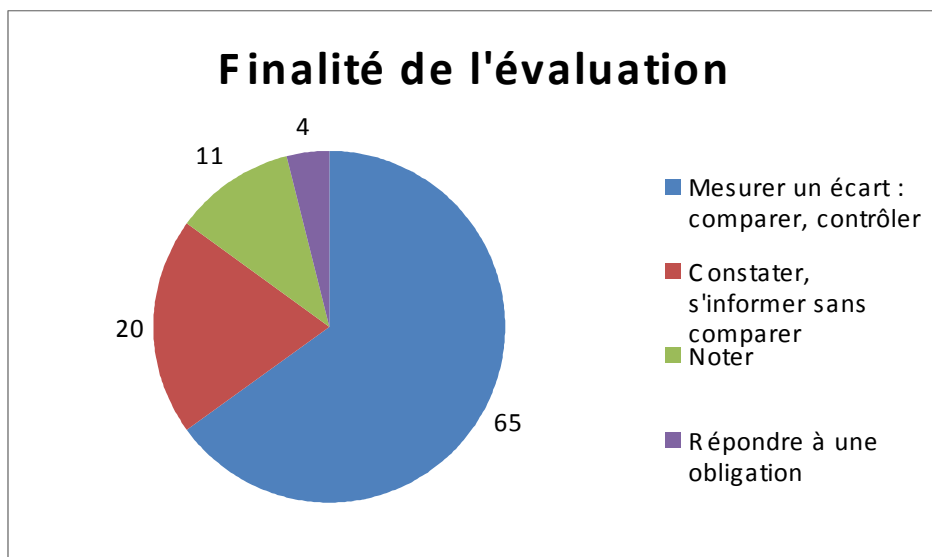


Figure 6 : en pourcentage, répartition des réponses à la question « qu'est-ce que l'évaluation ? »

Pour 85 % des sujets interrogés ($n = 152$), l'évaluation est un recueil de données, une mesure (en rouge et bleu dans la figure 6). Une distinction émerge cependant puisque 65 % de l'ensemble réfèrent cette évaluation à un niveau de départ, des objectifs, des exigences définies. Les 20 % restant spécifient seulement le relevé d'informations sans mentionner de comparaison avec un quelconque référent ; ceci s'apparente davantage à une observation sans critère pré-établi.

Parmi ceux qui comparent les données recueillies à un référent ($n = 116$), 38 % disent comparer leurs données avec ce qui a été enseigné, c'est-à-dire leurs objectifs d'enseignement, et 41 % avec un barème ou des exigences spécifiques. Enfin, 4,5 % évaluent les élèves par rapport à leur niveau de départ établi en évaluation diagnostique et 16 % comparent les élèves entre eux. Chez cette majorité qui définit globalement une finalité commune à l'évaluation, les modalités apparaissent déjà disparates. Ensuite pour 11 % des enseignants, l'évaluation est assimilée à la notation : ils évaluent pour pouvoir mettre une note. Pour 4 % enfin, elle est une obligation institutionnelle. Rien n'est spécifié de plus par ces répondants mais ceci rejoint la conception précédente qui fusionne évaluation et notation puisque, au niveau institutionnel, l'obligation d'évaluation diagnostique ou formative n'est pas mentionnée, seule l'évaluation sommative est obligatoire.

b. Ce qui est évalué

Ici aussi la variété des réponses apportées a permis de les catégoriser. Comme pour la fonction de l'évaluation, une diversité de terminologies employées est ressortie. 93 % des enseignants précisent dans leur définition ce qu'ils évaluent. Les résultats ci-dessous (figure 7) ne tiennent pas compte des 7 % restants.

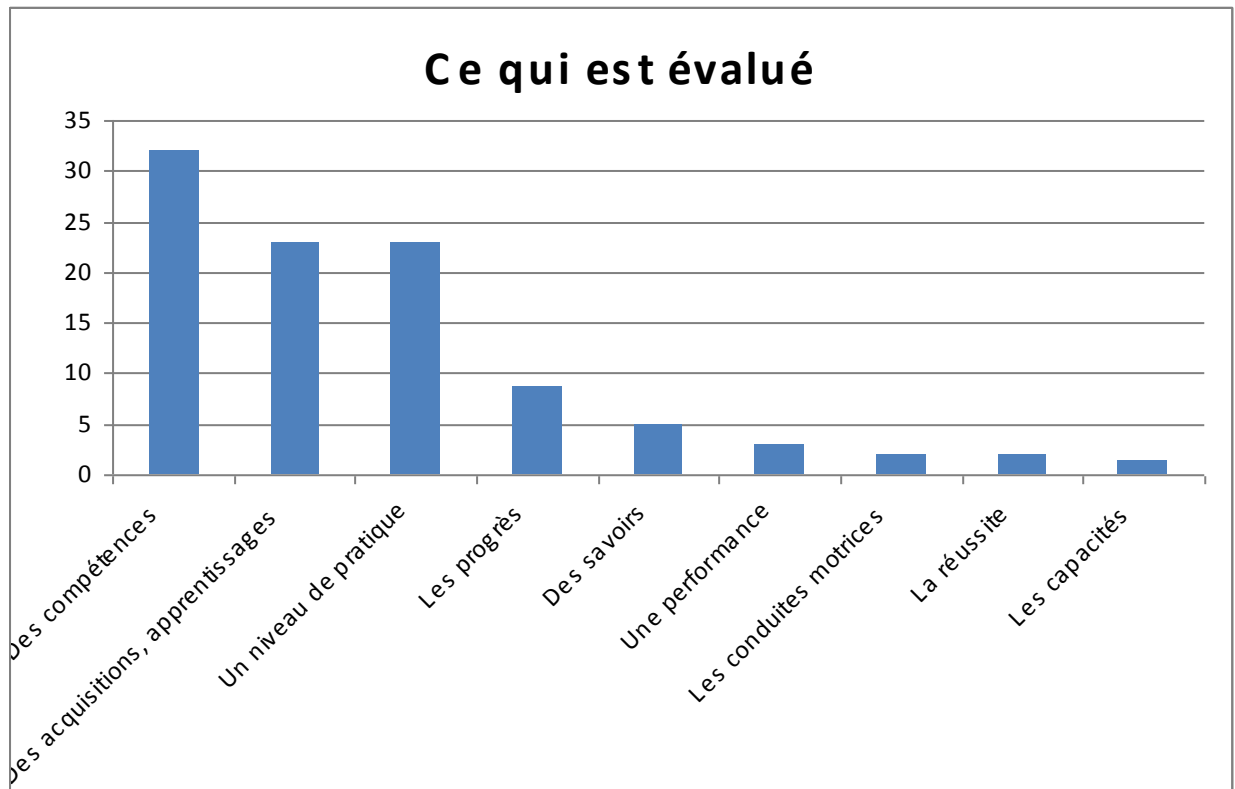


Figure 7 : en pourcentage, répartition de ce que disent évaluer les enseignants ($n = 166$).

Les divergences observées reflètent la variété des termes employés notamment dans les discours officiels. Par exemple, le terme *compétence* est le plus représenté, il fait référence à la prédominance de cette notion dans les programmes scolaires⁴⁶ ainsi que dans les discours théoriques comme signalé dans la première partie. Un tiers des enseignants qui précise ce qu'il évalue se réfère à cette notion. La référence aux *apprentissages* est une donnée plus générale qui témoigne des modifications de la conduite du sujet, dues à de nouvelles *acquisitions*. La définition de *niveaux de pratique* ou d'*habileté* est aussi très utilisée en EPS et fait référence à la didactique des activités physiques. Aborder des niveaux de pratique permet aussi de se démarquer de la prise en compte de la seule performance motrice et ce, depuis la note de service du 19 octobre 1987 qui définit les modalités d'évaluation en EPS au brevet. L'évaluation des *progrès* est aussi une constante qui a longtemps figuré dans les évaluations au baccalauréat et au brevet des collèges⁴⁷. La définition apportée à l'évaluation par les enseignants est ainsi plutôt proche des concepts employés dans les textes officiels ; elle fait appel à des critères d'évaluation qualitatifs pour se démarquer d'une évaluation à visée normative et s'approcher d'une évaluation

⁴⁶ La notion de compétence est apparue avec la Charte des programmes du 20 février 1992

⁴⁷ Les progrès des élèves ont fait partie des critères d'évaluation pour le baccalauréat tout comme la participation des élèves, de 1984 à 1993. Les progrès sont évalués aussi pour le Diplôme National du Brevet de 1987 jusqu'à la session 2012.

critériée. Les autres objets mentionnés, plus isolés, font appel à différents courants de pensée plus spécifiques comme les *conduites motrices* (la praxéologie motrice), la *performance* ou les *capacités* (conception plutôt sportive).

c. La dimension temporelle

Les enseignants sont 17 % à indiquer dans leur définition de l'évaluation qu'elle a lieu à un moment donné. La dimension temporelle paraît importante et est aussi précisée par certains comme pouvant avoir lieu à différents moments : l'évaluation diagnostique en début de cycle est citée par 2 % des enseignants alors qu'ensuite, pratiquement l'ensemble des enseignants dit l'utiliser. Spontanément et en première question ouverte, aborder l'évaluation oriente le regard des enseignants davantage vers l'évaluation sommative, même si d'autres formes sont mises en place. Effectivement, 9% abordent aussi et de façon spontanée l'évaluation en cours de cycle, sans forcément utiliser le terme d'évaluation formative et 13 % parlent d'évaluation sommative ou de fin du cycle.

5. Les conceptions de l'évaluation en EPS

Pour compléter les données issues de la définition générale de l'évaluation, les résultats issus de l'échelle d'attitude apportent des éléments complémentaires intéressants. Tout d'abord, nous nous centrons sur les résultats relatifs aux fonctions de l'évaluation. Par la suite, les dépendances seront identifiées entre les différentes réponses apportées dans le but de mieux comprendre l'activité évaluative des enseignants.

a. Les fonctions sociales et pédagogiques de l'évaluation

Une finalité sociale largement représentée

Analysons tout d'abord les réponses globales issues de l'échelle d'attitude à propos des fonctions de l'évaluation (voir annexe 6 p. 33 la répartition des réponses pour toutes les propositions de l'échelle).

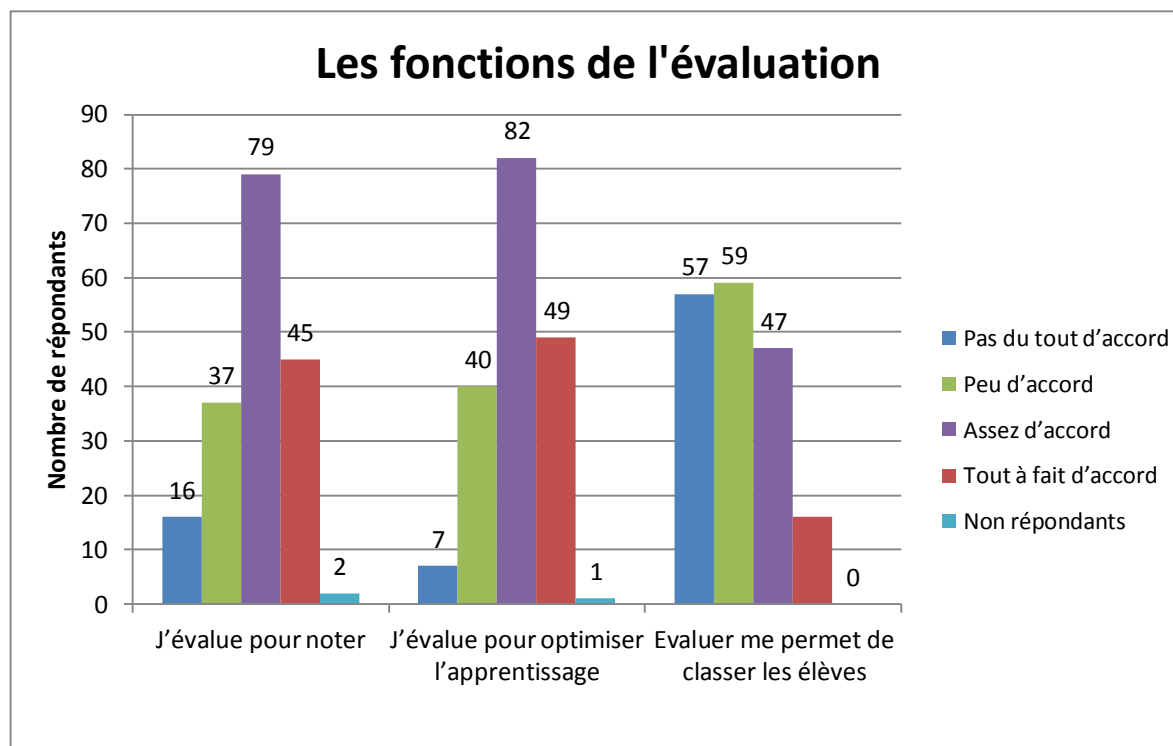


Figure 8 : répartition des enseignants approuvant ou non les propositions relatives aux fonctions de l'évaluation. Résultats présentés en nombre ($n = 179$).

À la première proposition relative à la notation, 70% des enseignants se situent du côté « d'accord », c'est-à-dire que l'évaluation leur sert à noter les élèves ($n = 123$). Ce score est élevé et reflète déjà l'importance accordée à la notation. Seuls 9% ne sont pas du tout d'accord ($n = 16$) et ceci indépendamment des niveaux de classe ou du profil des enseignants. La notation et le caractère sommatif de l'évaluation sont très présents dans les conceptions de l'évaluation. Sans spécifier dans la question le type d'évaluation qui peut être diagnostique, formatif ou sommatif, plus des deux tiers des enseignants y rattachent la notation, ce qui renforce sa finalité sociale.

La finalité pédagogique

Cependant, l'évaluation a aussi d'autres fonctions : l'optimisation de l'apprentissage notamment regroupe 74% de partisans ($n = 130$). Ceci traduit une bonne intention, une volonté de se détacher de la fonction traditionnelle perçue comme une étape de contrôle. Dans le même ordre d'idées, 97% pensent que l'évaluation formative est utile aux élèves pour progresser. Or, l'intention de placer l'évaluation au service de l'apprentissage est-elle suivie de mises en œuvre réellement en adéquation avec cet objectif affiché ?

La finalité n'est donc pas que institutionnelle et justifiée par le biais des notes, mais elle est informative voire formative pour les élèves, en leur donnant des indications sur les étapes d'apprentissage. Toutefois, les résultats montrent que l'évaluation serait aussi liée à la

motivation des élèves selon certains enseignants. Cette tendance est loin d'être isolée puisque 109 enseignants sont d'accord avec le fait d'évaluer pour maintenir l'engagement des élèves.

b. Evaluer pour hiérarchiser les élèves

Enfin 35% ($n = 63$) des enseignants utilisent l'évaluation pour comparer les élèves entre eux, en les classant. Nous observons une relation entre la fréquence de notation et le fait d'évaluer pour classer ($p = 0.00072$, voire annexe 7, p. 34). Même si toute évaluation peut donner suite à une hiérarchisation des résultats, à un classement des élèves, cette finalité n'est pas forcément mise en avant. Notons tout de même que cette proposition est la seule à avoir un nombre aussi important d'enseignants en désaccord total, soit 32%. À ce titre, les enseignants ayant des classes en SEGPA sont surreprésentés parmi ceux étant plutôt d'accord (12 sont plutôt d'accord et 4 tout à fait d'accord pour 24 en tout).

Selon le grade des enseignants, des résultats très significatifs apparaissent aussi (voire annexe 7, p. 34) : les certifiés sont sous-représentés ($p = 0,01$) et les agrégés surreprésentés ($p = 0,05$) parmi ceux n'étant pas du tout d'accord avec le fait d'évaluer pour classer.

Le niveau de formation (le grade) et les caractéristiques des élèves semblent *a priori* être des critères déterminants dans la conception de l'évaluation. Les classes de SEGPA font régulièrement l'objet de conduites et choix particuliers de la part des enseignants, nous tenterons de le comprendre dans la partie discussion.

c. Évaluation et motivation des élèves

Trois items dans l'échelle d'attitude permettent de mesurer le degré d'approbation de l'utilisation de l'évaluation comme source de motivation. La figure 9 ci-dessous dévoile que les résultats globaux témoignent d'une majorité d'enseignants qui pense que les élèves sont davantage motivés quand ils sont évalués et s'engagent plus intensément, voire durablement.

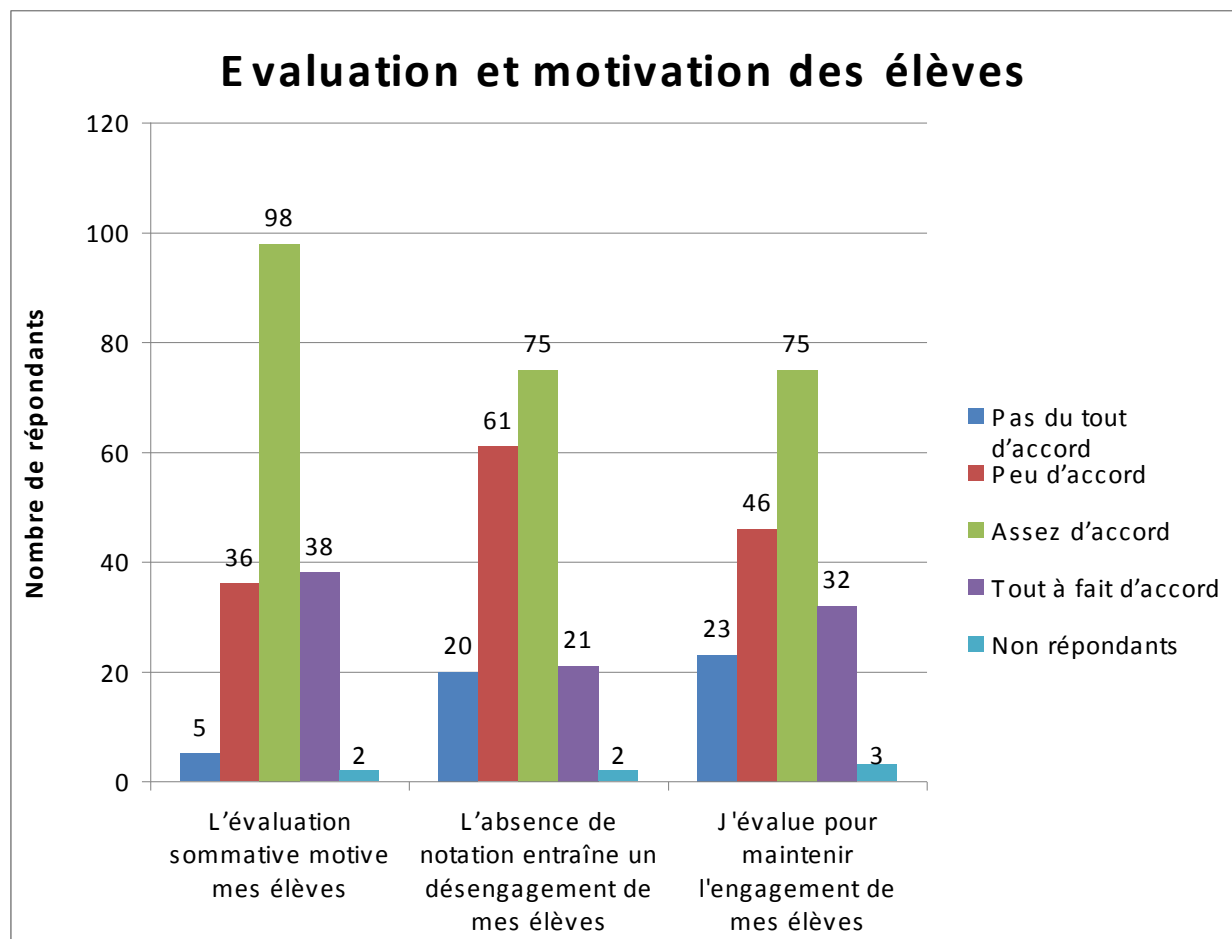


Figure 9 : représentation graphique des conceptions des enseignants relatives à l'évaluation et l'engagement des élèves. Résultats présentés en nombre ($n = 179$).

Quand on demande aux enseignants s'ils évaluent pour maintenir l'engagement des élèves, les avis sont assez répartis. 42% sont assez d'accord et 26% peu d'accord. Certaines précisions peuvent toutefois être apportées en croisant ces résultats avec les données signalétiques (voir annexe 8, p. 36) : tout d'abord les certifiés sont sous-représentés parmi ceux étant peu d'accord avec le fait que l'évaluation maintienne l'engagement ($n = 30$; $p = 0,05$) ; ils auraient ainsi plus tendance à associer l'évaluation à une sollicitation de la motivation et de l'engagement des élèves et cela s'accroît chez les enseignants de SEGPA ($p = 0.01$; $n = 24$).

Comme précisé plus haut, les enseignants en majorité associent la mise en place des évaluations à une augmentation de l'engagement des élèves. Dans ce cas, l'impact est indirect et plutôt de l'ordre d'une sollicitation de la motivation extrinsèque des élèves (Deci, 1971 ; Valerand, 1994). Les trois questions amènent des résultats semblables ce qui montre la cohérence des réponses apportées par les enseignants et le lien fort établi entre évaluation et motivation⁴⁸.

⁴⁸ La cohérence des résultats est aussi visible par ces observations : il y a une dépendance entre « j'évalue pour maintenir l'engagement des élèves » et « l'évaluation sommative motive mes élèves » ($p = 0,033$) et aussi entre « j'évalue pour maintenir l'engagement des élèves » et « l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves » ($p = 0.0018$).

6. L'usage de l'évaluation formative en EPS

Beaucoup d'enseignants mettent en place des évaluations formatives puisque seuls 3% d'entre eux affirment ne jamais le faire. En revanche, concernant son utilité et sa mise en œuvre, de nombreuses divergences apparaissent (voir annexe 9, p. 37).

Selon la fréquence de son utilisation, notons que 43% en proposent à chaque cycle d'apprentissage et, parmi eux, les plus de 50 ans sont surreprésentées ($p = 0,01$). L'expérience de l'enseignant pourrait paraître une nouvelle fois être un critère pertinent d'analyse des pratiques ; mais avant de s'avancer vers de telles conclusions, il s'agit de prendre en considération les modalités plus précises des évaluations proposées.

Les résultats issus de tris croisés contrastent avec cette mise en œuvre qui, au premier abord, paraît pertinente. Déjà, 38% des enseignants affirment ne jamais noter d'évaluation formative ; bon nombre d'entre eux les notent parfois et 15% souvent ou systématiquement. Ensuite, on s'aperçoit que ceux qui notent souvent ou systématiquement les évaluations formatives font partie des enseignants qui la mettent en place à chaque cycle ($p = 0.00011$ et $n = 20$). Finalement, seulement 12 % des enseignants interrogés proposent une évaluation formative à chaque cycle sans jamais la noter. Sous des intentions semblables au départ – l'évaluation formative est utile pour les élèves pour les aider à progresser selon 98% des enseignants – nous observons de grandes divergences dans les pratiques. Un point mérite d'être soulevé : une tendance confirme que les agrégés sont surreprésentés parmi ceux étant tout à fait d'accord avec l'utilité de l'évaluation formative pour l'apprentissage ($p = 0,1$) mais surtout, aucun agrégé n'a témoigné son désaccord. Le grade semble est un critère d'analyse pertinent des conceptions et pratiques des enseignants (annexe 9, p. 37).

Ces résultats dévoilent que les évaluations formatives pourtant largement mises en œuvre aux dires des enseignants sont toutefois régulièrement détournées de leur fonction par une partie de la corporation, du fait d'un recours fréquent à la notation. Dans ce cadre, le rapport établi par les enseignants entre les évaluations sommatives et formatives est envisagé car même si leurs fonctions sont différentes, elles sont pourtant orientées vers des objectifs communs d'apprentissage. Les enseignants ont été interrogés sur le rapport qu'ils envisagent entre ces deux formes d'évaluation (figure 10 *infra*).

Les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail

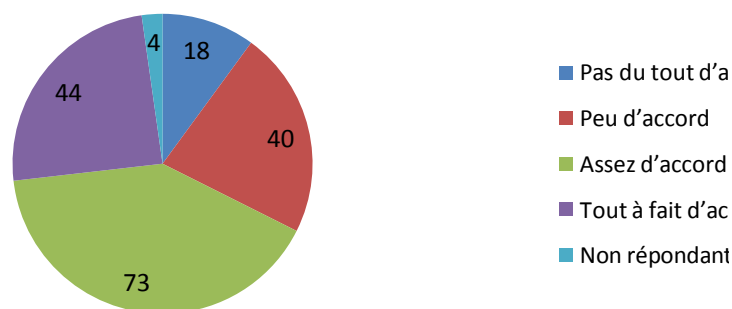


Figure 10 : recueil de l'avis des enseignants selon la proposition suivante : « les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail ». Les résultats sont présentés en nombre ($n = 179$).

Les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail pour 68% des enseignants (en vert et violet dans la figure 10 ci-dessus). Cependant, ceux étant d'accord avec cette proposition pourraient estimer ces deux formes d'évaluation complémentaires au regard des objectifs à atteindre, de la progression des élèves ou des critères utilisés. Or, 23% de ceux étant tout à fait d'accord notent systématiquement ou souvent les évaluations formatives (voir annexe 9, p. 37). Ceci renforce la confusion, considérant ainsi l'évaluation formative comme intermédiaire à celle sommative. La forte relation entre l'évaluation formative et la notation est ainsi visible à plusieurs reprises dans les résultats de l'enquête. Malgré la volonté des enseignants de faire progresser les élèves en mettant l'évaluation au service des apprentissages, les résultats sont bien différents puisque la notation intervient et change ainsi aux yeux des élèves la finalité. Maintenant, nous allons présenter les résultats plus spécifiques issus du croisement des données recueillies pour approfondir cette analyse.

C. Résultats spécifiques

La question de la notation dans un premier temps sera abordée. En effet, les résultats à propos des évaluations notées et de la fréquence de notation ont été croisés avec les questions relatives aux fonctions et aux effets de l'évaluation. Le but ici est de mieux comprendre ce qui motive les enseignants à mettre des notes en faisant appel à leurs conceptions plus larges de l'évaluation. Pour plus de précision, l'ensemble des corrélations ayant été observées dans l'échelle d'attitude entre tous les items est présenté en annexe 10 (p. 40) sous forme de tableau. Ces résultats sont issus d'une analyse par ANOVA.

1. La forte présence de la notation dans les évaluations

Comme souligné plus haut, une majorité d'enseignant dit évaluer pour noter mais aussi pour optimiser l'apprentissage. En croisant ces données, nous observons une dépendance très significative autour de ces deux propositions ($p = 0,00049$, cf. tableau 15 *infra*).

<i>J'évalue pour optimiser l'apprentissage</i>							
Effectifs $n = 176$		pas du tout d'accord	Peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
<i>J'évalue pour noter</i>	Pas du tout d'accord	0	(-) 0	. 10	6	16	9%
	peu d'accord	1	. 7	. 19	. 9	36	20%
	Assez d'accord	2	+++ 26	. 39	-- 12	79	45%
	tout à fait d'accord	4	. 6	-- 13	+++ 22	45	26%
	Total	7	39	81	49	176	.
	%	4%	22%	46%	28%	100	.
	Khi-Deux =	29,99		.	.	.	.
	Probabilité P =	0,00049	.	.	.	.	.

Tableau 15 : dépendance entre deux propositions : évaluer pour optimiser l'apprentissage et évaluer pour noter. Résultats présentés en nombre, $n = 176$.

À la lecture du tableau 15, case par case, deux résultats significatifs apparaissent :

- d'une part, les enseignants qui sont assez d'accord avec « j'évalue pour noter » le sont peu avec « j'évalue pour optimiser l'apprentissage » (surligné en jaune). Ce résultat est

cohérent par rapport aux recherches qui montrent que l'optimisation de l'apprentissage n'est pas compatible avec un recours à des évaluations notées.

- d'autre part, nous observons une autre surreprésentation qui est contraire à la première et qui concerne ceux étant tout à fait d'accord avec les deux propositions (surligné en vert). Ceci pourrait paraître contradictoire puisque optimiser l'apprentissage passe par des dispositifs plutôt formatifs qui tendent à responsabiliser les élèves en les amenant à être de plus en plus autonomes dans leur pratique, alors que la notation est davantage dénoncée pour ses effets néfastes sur le ressenti, le sentiment de compétence des élèves les plus faibles notamment comme cela a été souligné en première partie. Ce résultat correspond aux enseignants qui n'envisagent pas les effets néfastes de la notation sur les élèves et qui confondent les finalités. Leur objectif annoncé est bien d'aider les élèves au travers de dispositifs formatifs mais l'ajout d'une note modifie en somme l'effet escompté.

Cette confusion pose la question de la différenciation des évaluations sommative et formative. D'ailleurs, un autre constat renforce cette idée : les enseignants qui évaluent pour noter pensent que « les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail » ($p = 0,0011$) (annexe 11, p. 41). L'évaluation formative serait dans ce cadre un contrôle continu. Pour mieux comprendre cette utilisation de la notation, les enseignants qui notent « parfois » les évaluations formatives sont invités à expliquer pourquoi : déjà, les réponses montrent que cette note est régulièrement minorée par l'usage d'un petit coefficient ou alors, elle n'est que sur quelques points. Ensuite, l'intention est parfois de noter les élèves à différents moments pour compenser les éventuels échecs des évaluations sommatives ou anticiper une possible absence d'un élève. Ces justifications partent d'une bonne intention, d'une anticipation des problèmes à résoudre et de la volonté de pouvoir noter chaque élève. Il existe ainsi une variété de mises en œuvre mais les effets recherchés ne semblent pas toujours cohérents avec les moyens utilisés : par exemple anticiper les absences d'élèves lors d'une évaluation sommative doit-il passer par une ou plusieurs notations supplémentaires de toute la classe ?

2. L'évaluation au service des apprentissages

Une partie des enseignants toutefois adapte différemment les évaluations en étant orientée vers une perspective d'apprentissage. Ceux qui estiment nul le pouvoir de la notation sur l'engagement des élèves ne notent jamais l'évaluation formative ($p = 0.01$, $n = 33$) et ils en mettent en place à chaque cycle ($p = 0,05$, $n = 33$: voir en annexe 12, p. 43). Ce résultat est particulièrement intéressant et indique qu'ils utilisent l'évaluation formative comme moyen à des

fins d'apprentissage pour informer les élèves de leurs étapes de progression. Dans ce cadre, ils n'utilisent pas l'évaluation comme source de motivation. D'autres moyens sont donc utilisés pour favoriser les apprentissages et susciter l'intérêt que l'évaluation notée.

Par ailleurs, on observe une surreprésentation des enseignants n'étant pas du tout d'accord avec les deux idées suivantes : « évaluer me permet de classer les élèves » et « l'absence de notation entraîne un désengagement des élèves » ($p = 0.05$, $n = 17$: annexe 13, p.45). Ce résultat est concordant avec le précédent dans la mesure où l'évaluation pour ces enseignants n'est pas présentée comme une récompense ou une sanction, mais est davantage mise en avant pour aider les élèves dans leur progression. Les enseignants, plutôt défavorables à l'idée selon laquelle les évaluations motivent les élèves, semblent mettre en œuvre des dispositifs formatifs allant dans le sens de leurs conceptions pour tenter de modifier aussi les représentations des élèves et les détourner des buts motivationnels extrinsèques.

3. Fréquence de la notation

Jusque-là, l'activité évaluative s'est révélée plutôt disparate en fonction de mobiles différents qui incitent à faire des choix plutôt en faveur de l'apprentissage ou alors en faveur de la finalité sociale qui permettrait aussi de motiver les élèves. **La fonction de l'évaluation formative est ainsi transformée en une sorte d'étape intermédiaire à une évaluation terminale, plus globale. Même si elle se déroule en cours de cycle, pour renseigner les élèves sur leur apprentissage, la note sanctionne les apprentissages.**

Après avoir étudié le rapport entre l'évaluation et la notation, il s'agit maintenant de porter un regard sur la fréquence de la notation en EPS. En première partie, les effets néfastes de la notation ont été soulevés. Nous nous appuyons ici essentiellement sur les recherches de Pierre Merle (2007) pour souligner d'éventuelles incohérences dans les pratiques observées. « Si l'on entend souvent les professeurs regretter que les élèves ne travaillent que pour les notes, il faut aussi prendre en compte le point de vue de ces derniers. Pour eux, les notes sont l'équivalent d'un salaire. Elles récompensent leurs mérites et permettent le passage dans la classe supérieure et l'estime de leurs parents. [...]. Un mauvais usage peut déboucher sur un désastre. Un bon usage pourrait favoriser un cercle vertueux : récompense-apprentissage-récompense » (Merle, 2006 ; document issu du web).

Cette référence est intéressante puisque, quelle que soit la forme d'évaluation proposée, la présence d'une note peut changer l'objectif de l'évaluation pour l'élève. Pour appuyer les résultats précédents, nous nous sommes interrogés sur la fréquence de la notation des

enseignants au cours d'un cycle d'apprentissage qui a été estimé à huit séances dans le questionnaire.

Le nombre de notes observé par cycle est variable. En moyenne, les élèves sont notés 2.5 fois par cycle selon les résultats de l'enquête. Or, ce nombre est compris entre un et huit durant un cycle de 8 séances d'apprentissage, ce qui témoigne ainsi de fortes disparités.

Concernant la fréquence de notation, on note déjà une différence selon le grade des enseignants : dans toutes les CP, les agrégés notent moins souvent que les certifiés, respectivement et en moyenne 2.1 fois contre 2,7 fois. Selon les compétences enseignées en EPS, aucune différence significative n'apparaît en termes de fréquence de notes (voir annexe 14, p. 46). Même la CP 5, orientée vers l'entretien de soi et obligatoire seulement en lycée, fait état d'un nombre de notes conséquent par cycle alors que la logique même de cette compétence va à l'encontre d'une notation, en étant tournée vers un travail sur la connaissance de soi, la recherche de progrès. Toutefois, une différence significative apparaît chez les enseignants agrégés qui sont surreprésentés ($p = 0.05$, annexe 14, p. 46) parmi ceux qui ne notent qu'une seule fois par cycle, quelle que soit l'activité. Par ailleurs, le nombre de notes observé confirme que les évaluations en cours de cycle sont souvent notées donc détournées d'une fonction formative. Le grade, témoin du niveau de formation des enseignants, paraît ainsi être un critère d'analyse des divergences de pratiques en termes de notation, ce qui pourrait induire une meilleure connaissance de ces effets néfastes. De la même façon, 74% des plus de 50 ans notent une ou deux fois maximum leurs élèves dans un cycle⁴⁹. L'expérience paraît là aussi importante à prendre en compte dans les choix des enseignants.

Encore une fois, l'évaluation et la notation semblent très associées ; le nombre de notes par cycle en moyenne est supérieur à deux ; ainsi, les 62% d'enseignants qui notent en cours de séquence d'apprentissage ont un nombre de notes supérieur à quatre par cycle de huit séances.

Après avoir observé les intentions et mises en œuvre globales relatives aux évaluations formatives, nous allons nous intéresser de plus près aux dispositifs pouvant être mis en place pour impliquer les élèves dans leur évaluation. En premier lieu, nous ferons référence à la coévaluation pour ensuite aborder la construction d'outils d'évaluation avec les élèves.

⁴⁹ Précisons que les enseignants qui ne notent qu'une fois par cycle ne notent jamais les évaluations formatives, ce qui nous conforte dans la cohérence des réponses obtenues (annexe 14).

4. La coévaluation

La coévaluation en EPS (Piéron, 1992 ; Orsi, 2007) a été un thème important de l'enquête puisqu'elle fait référence à une évaluation à visée formatrice visant à impliquer l'élève dans la construction active de ses apprentissages et à assimiler les critères d'évaluation (Hadjji, 1989).

a. La coévaluation : un dispositif fréquemment utilisé

Il a été demandé aux enseignants s'ils utilisaient ce procédé et, si oui, à quel moment. Ce dispositif est utilisé pour 89% d'entre eux. Parmi eux, 75% la mettent en place lors des évaluations formatives, 28% lors d'évaluations sommatives et 21% lors de l'évaluation diagnostique (annexe 15, p. 48). Ce procédé est donc très courant en EPS et permet d'associer les élèves à l'évaluation de leurs camarades. C'est aussi un moyen particulièrement utile aussi pour l'enseignant puisque l'évaluation en EPS ne se réalise qu'en direct, dans l'action ; il est très complexe d'évaluer seul chaque élève. La coévaluation permet de déléguer aux élèves certaines tâches qui vont s'avérer utiles pour eux mais aussi pour lui.

Notons qu'apparaît un effet d'interaction entre l'utilisation de la coévaluation et la construction d'outils avec les élèves ($p = 0.05$ et $n = 60$; voir annexe 15, p. 48). Ces enseignants sont engagés dans une démarche formatrice pour leurs élèves par la mise en place de dispositifs favorisant une appropriation des critères.

L'usage de la coévaluation a ensuite été approfondi au sujet des compétences propres qui seraient les plus propices à sa mise en place. Cette question a pour objectif de mesurer le poids de la logique interne des activités. Effectivement, toute activité est plus ou moins propice à des mises en œuvre spécifiques de dispositifs facilitant l'apprentissage. Nous avons donc questionné les enseignants à propos de cette facilité qu'ils auraient à utiliser des dispositifs dans certaines activités et pas dans d'autres.

b. Coévaluation et compétences propres

La CP 1 est au regard des résultats plus encline à permettre la coévaluation pour 45% des enseignants (annexe 15, p. 48). Ce résultat peut s'interpréter par l'analyse de la structure même de cette compétence : en effet « réaliser une performance mesurée, à échéance donnée » (BOHS n° 6 du 28 août 2008) regroupe des activités pratiquées en milieu stable, sans interaction motrice directe avec partenaire ou adversaire ou alors, dans quelques cas isolés, comme en relais. Dès lors, les élèves réalisent une performance mesurable et quantifiable et utilisent des outils pratiques et facilement manipulables (chronomètre, décamètre) pour évaluer la performance objective réalisée. Seul le résultat est pris en compte ce qui nécessite ni interprétation, ni

jugement. La coévaluation est effectivement plus simple à mettre en place ; le résultat de l'action est immédiatement disponible et chiffré, il y paraît d'autant plus objectif et limite les contestations pouvant émerger ensuite : l'élève n'a qu'une lecture à faire de l'instrument de mesure (Collard, 2007). Ceci entraîne une limite incontestable : la performance relevée reflète-t-elle la compétence de l'élève ? Le décamètre suffit-il à l'évaluation ? Et quel bénéfice en tire l'élève qui évalue la performance ?

Les choix des enseignants révèlent aussi des différences significatives selon le genre ($p = 0,00038$), l'âge ($p = 0.00066$) et les niveaux de classes ($p = 0.00008$). Ces résultats sont présentés en annexe 15 dans le détail. Ils montrent une préférence des femmes pour la CP 3, alors que les hommes sont plus orientés vers la CP 1, comme les enseignants de collège et mes plus jeunes. Au lycée professionnel, la CP 5 est privilégiée.

L'usage de la coévaluation renvoie à la mise en place d'évaluations formatives en cours de cycle puisque les résultats ont montré la forte dépendance existant entre la mise en place de ces deux dispositifs. Une échelle de classement a été proposée de la même manière aux enseignants dans le but de mesurer le poids des compétences propres dans la mise en place d'évaluations formatives.

5. Évaluation formative et compétences propres

Le premier résultat global ne semble pas étonnant au regard des précédents constats : pour 43% des enseignants, ce sont les activités de la CP 1 qui permettent le plus facilement la mise en place d'évaluations formatives.

Classer les CP selon qu'elles facilitent la mise en place d'évaluation formative (classé 1)		
Non-Répondants	13	.
CC1	72	43%
CC2	11	7%
CC3	40	24%
CC4	19	11%
CC5	24	14%
Total répondants	166	100%

Tableau 16 : tri à plat. Répartition des CP selon qu'elles favorisent la mise en place d'évaluations formatives ($n = 166$).

Réaliser une performance mesurée fait appel à l'utilisation d'outils pour mesurer de façon objective les performances des élèves. Le suivi des résultats et des progrès de chacun est plus

évident que dans d'autres activités où les critères d'évaluation sont plus qualitatifs. Comme pour la coévaluation, les 31-50 ans privilégient la CP 1 ($p = 0,05$). Ces données confirment les précédents propos allant dans le sens d'une plus grande facilité à évaluer les activités de performance qui laissent peu de place à la subjectivité.

Par ailleurs, une tendance permet d'observer que les enseignants de lycées professionnels placent la CP 5 en première et seconde position ($p = 0,05$, respectivement $n = 12$ et $n = 16$, voir annexe 16, p. 54). La musculation est l'activité la plus enseignée dans cette CP en lycée professionnel, l'évaluation est facilitée par une possibilité de comparaison des résultats de chacun au cours d'un module d'apprentissage. L'élève peut ici aussi comparer ses résultats d'une séance à l'autre par le biais des charges de travail, du nombre de répétitions. Et encore, cela supposerait que l'enseignement des activités de CP 5 ne soit pas détourné et assimilé à la réalisation de performance en créant des défis entre élèves, des records par exemple (Dugas, 2013). Visualiser ses progrès est là aussi plus facilement envisageable que dans d'autres activités et ne demande pas de recours à l'observation des conduites ou des décisions prises en action, comme ce pourrait être le cas en jeux collectifs.

Un dernier résultat mérite de s'y intéresser. Les enseignants n'ayant pas de pratique régulière (au moins deux fois par semaine) sont surreprésentés parmi ceux qui classent en première position la CP1 ($p = 0.01955$, 13 enseignants sur 18). Aucun d'entre eux n'a choisi la CP 3 ou 4 qui nécessitent l'usage de critères qualitatifs (voir annexe 16, p. 54). L'expérience vécue à travers la pratique d'activités physiques pourrait ainsi contribuer au développement des compétences professionnelles des enseignants, dans le sens où cette pratique personnelle favorise une certaine démarche didactique et une adaptation des connaissances acquises à des fins d'enseignement.

L'utilisation des dispositifs formatifs (évaluation formative et coévaluation) est régulière en EPS. Par contre, les modalités plus spécifiques de mises en œuvre indiquent que l'implication des élèves est différente en fonction des activités enseignées. Coévaluer son camarade en saut en longueur ou en football ne requiert pas les mêmes compétences d'observation et d'interprétation des conduites. Ces mises en œuvre visent à impliquer les élèves dans leur évaluation et leurs apprentissages notamment en favorisant l'assimilation des critères d'évaluation. Ceci a fait l'objet d'un questionnement lors de l'enquête.

6. Les critères d'évaluation

La quasi-totalité des enseignants (99%) informe les élèves des critères d'évaluation, au tout début ou pendant le cycle, mais de façon différente selon le type d'établissement : les enseignants de collège donnent les critères au cours du cycle ($p = 0,001$) et les enseignants de lycée professionnel dès la première séance (annexe 17, p. 55). Les caractéristiques des élèves semblent inciter les enseignants à communiquer de façon plus progressive les critères d'évaluation aux plus jeunes, une fois qu'ils ont pu être confrontés à la logique de l'activité. Ces résultats contrastent avec ceux de Lentillon (2008) abordés précédemment et qui révèlent que 27% des élèves du secondaire interrogés ne connaissent pas les critères d'évaluation. Un décalage semblerait exister entre les intentions des enseignants, leurs pratiques et les effets réels auprès des élèves. Nous approcherons cette ambiguïté entre les mises en œuvre et les résultats dans le chapitre 10 relatif à l'analyse des entretiens d'élèves. Même si ces entretiens ne sont pas nombreux ($n = 18$), nous pourrions étudier les connaissances qu'auront les élèves des critères d'évaluation leur ayant été préalablement transmis.

a. L'assimilation des critères par les élèves

Une première hypothèse explicative peut être avancée face à ce paradoxe : il est envisageable que les critères ne soient pas assimilés malgré le fait qu'ils aient été communiqués. Des constats dénoncent la forte passivité des élèves en classe (souligné dans le rapport de l'Inspection Générale n° 2012-003). L'élève impliqué dans son apprentissage apprend mieux et plus rapidement que lors d'un enseignement frontal (Meirieu, 1985). Communiquer des informations de façon frontale amène une faible implication des élèves. En revanche, expliquer les critères lors d'une coévaluation ou autoévaluation a un sens tout à fait différent puisque ces critères seront amenés pendant l'action et auront une utilité directe pour les élèves. La question du sens des apprentissages et des informations données est fondamentale. Construire les critères ou outils d'évaluation avec les élèves est un moyen de les faire assimiler plus efficacement que ne le ferait une simple information transmise, sans interaction.

À ce propos, 10% des enseignants interrogés pensent que ces critères ne sont pas assimilés par les élèves et 37% affirment le contraire. Entre eux deux, 54% estiment qu'ils le sont « parfois ». De fait, il semble intéressant d'approfondir ces réponses en analysant notamment les raisons de ce scepticisme. Pour ce faire, une question ouverte permettait aux enseignants ayant répondu « parfois » d'expliquer leur point de vue.

Parmi ces enseignants dubitatifs, 94% affirment que certains élèves ne les assimilent pas en raison d'un problème d'ordre cognitif qu'ils traduisent par un manque d'attention, un désintérêt,

une incompréhension ou un décalage de représentations. Certains enseignants ont fourni plusieurs éclairages et ont ajouté des explications visant à expliquer pourquoi certains élèves assimilent les critères et pas d'autres : pour 11,6%, ceci dépendrait de l'âge des élèves ou de leur niveau en EPS ; en revanche, 22% estiment que cette difficulté est issue des grilles et critères d'évaluation parfois trop complexes dans certaines activités. Enfin, quasiment aucun enseignant ($n = 2$) n'aborde la possibilité de ne pas être assez clair dans ses explications. Il existerait ainsi une relation entre les possibilités de compréhension des élèves et les critères d'évaluation qui ne semblent pas toujours adaptés. Les moyens pour faire assimiler ces critères ne sont pas soulevés, les enseignants paraissent comme impuissants à les faire comprendre et assimiler par tous. De surcroît, quelques réponses ont suggéré que les activités présentent aussi des caractéristiques divergentes amenant une inconstance dans cette assimilation. Il a ainsi été demandé aux enquêtés de citer trois activités qui permettent le plus l'assimilation des critères. Voici ce qui ressort du recueil des données.

b. Les activités permettant le mieux la compréhension des critères d'évaluation

Des divergences apparaissent selon la nature des activités enseignées dans l'assimilation des critères : en tête de classement apparaissent les activités d'opposition raquettes (citées par 42% des enseignants) puis le demi-fond (30%), les sports collectifs (27%) et les activités de lancers et sauts (21%). Les détails de cette analyse paraissent dans l'annexe 17 (p. 55).

7. La construction des outils d'évaluation avec les élèves

L'assimilation des critères d'évaluation est aussi optimisée par la construction d'outils avec les élèves qui concernerait 34% des enseignants. Le tableau 17 signale des dépendances entre ces deux éléments : la construction d'outils et l'assimilation des critères.

$n = 177$	<i>Vous arrive-t-il de construire des outils d'évaluation avec vos élèves ?</i>				
	Effectifs	Oui	Non	Total	%
<i>Pensez-vous que les critères d'évaluation sommative soient vraiment assimilés par les élèves ?</i>	Oui	+++ 32	--- 33	65	37%
	Non	. 3	. 14	17	10%
	Parfois	-- 26	++ 69	95	54%
	Total	61	116	177	.
	%	34%	66%	100	.

Tableau 17 : relation entre l'assimilation des critères d'évaluation par les élèves et la construction d'outils ($\text{Khi } 2 = 10,52$, $\text{ddl} = 2$ et $p = 0,0051$).

Nous pouvons remarquer le très faible effectif d'enseignants ($n = 3$) qui construisent des outils d'évaluation avec leurs élèves mais qui pensent que les critères ne sont pas assimilés : les dispositifs formatifs qui impliquent les élèves dans leur évaluation paraissent efficaces selon les enseignants. Par ailleurs, ceux qui construisent des outils avec leurs élèves disent évaluer pour optimiser l'apprentissage des élèves ($p = 0.01$). Cette construction se fait donc dans un but formatif. Inversement, les enseignants qui pensent que les critères sont parfois assimilés sont surreprésentés parmi ceux étant peu en accord avec le fait d'évaluer pour optimiser l'apprentissage (voir annexe 18, p. 59). L'utilisation de procédures visant à impliquer les élèves est en relation avec les conceptions des enseignants vis-à-vis de l'utilité des évaluations. La construction d'outils avec les élèves n'est cependant pas unanime ni mise en place à chaque cycle. La figure 11 ci-dessous rapporte, en fonction de critères proposés, l'avis des enseignants quant à ce qui favorise ou rend difficile cette construction. Les enseignants ne construisant jamais d'outils d'évaluation avec leurs élèves ne sont pas pris en compte ici.

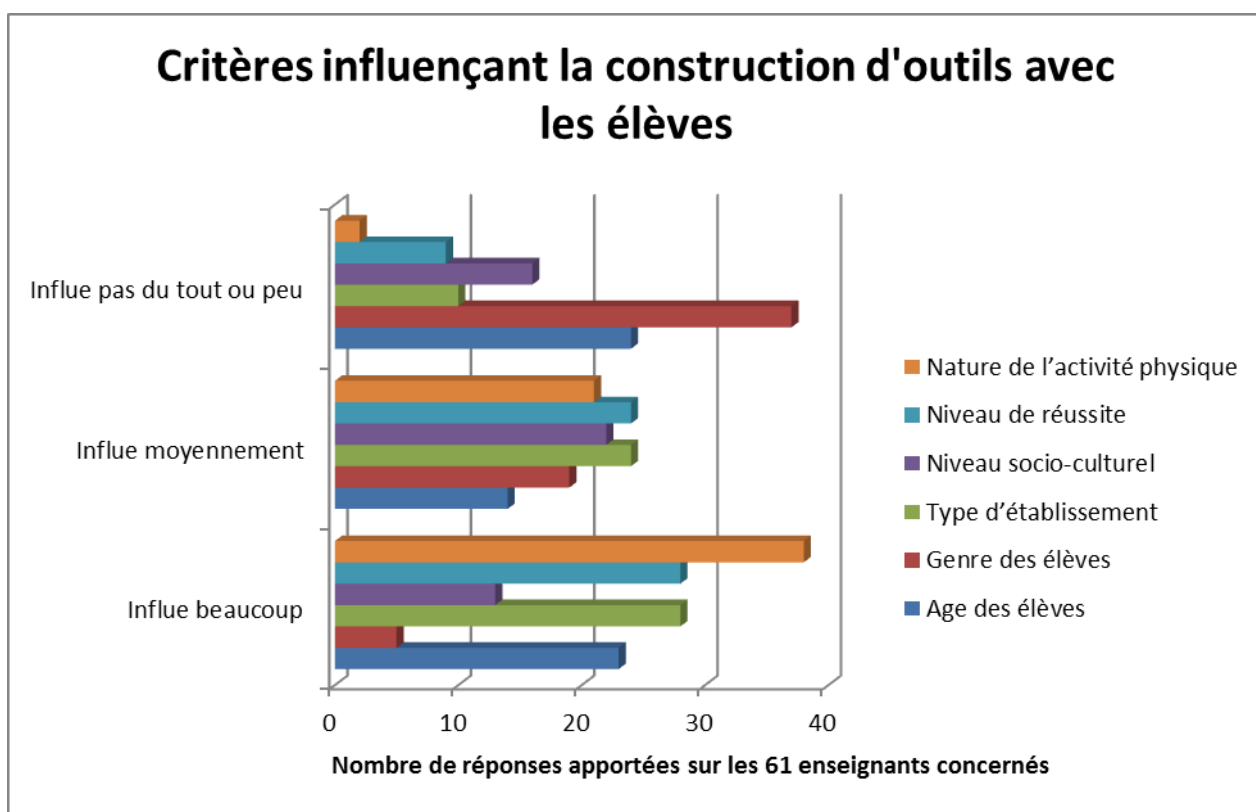


Figure 11 : les critères influençant la construction d'outils d'évaluation avec les élèves. Résultats présentés en nombre de réponses données sur les 61 enseignants utilisant parfois ce dispositif.

Les enseignants qui construisent des outils avec leurs élèves disent le faire en majorité en fonction de l'activité pratiquée ; ceci est d'autant plus significatif chez les agrégés (annexe 18, p. 59). C'est en revanche le genre et l'âge des élèves qui semblent avoir le moins d'impact sur cette mise en place. Encore une fois, les activités, de par leur structure interne, sont plus ou moins distinctes et offrent ainsi des possibilités différentes en termes de formation aux élèves. La nature des programmations a des répercussions sur l'apprentissage et sur les possibilités éducatives.

Les recherches récentes menées par les praxéologues s'inspirant des travaux de Pierre Parlebas (Collard, 2004 ; Bordes, Collard et *al.*, 2007 ; Dugas, 2011 ; Joncheray et Vigne 2012 ; etc.) mettent en avant le poids de la structure de la situation comme élément favorable à la compréhension des conduites. Ceci est confirmé ici empiriquement par les enseignants. Ils reconnaissent que certaines activités sont plus propices que d'autres à la mise en place de la coévaluation, de l'évaluation formative et à la compréhension des critères d'évaluation par les élèves ou encore à la construction d'outils avec eux.

Ainsi, parmi les enseignants qui estiment que la nature de l'activité est déterminante dans la possibilité de construire des outils avec les élèves, le plus grand nombre d'entre eux définit comme activités propices les activités gymniques et artistiques (danse, gymnastique, acrosport et cirque), puis les activités d'opposition individuelles et collectives. Ce sont des activités où les critères qualitatifs sont déterminants (voir annexe 18, p. 59).

Concernant les autres critères annoncés qui favorisent cette construction, le niveau socioculturel des élèves influencerait beaucoup pour 38% des enseignants qui sont représentés par les professeurs de lycée professionnel surtout. En revanche, ceux de collège pensent que ce critère influe moyennement ($p = 0,05$) et ceux de lycée, tout comme les enseignants de plus de 11 ans de carrière, qu'il n'a pas ou très peu de poids ($p = 0,05$).

La particularité des lycées professionnels est un élément important à considérer ; l'origine sociale des élèves de ces établissements est spécifique. En effet, généralement issus de milieux populaires, ils sont souvent orientés par l'échec (Charlot, 1999). Cette population se distingue parfois fortement de celle présente dans les lycées d'enseignement général ou même technique. Leurs origines, leur milieu social, leur rapport au travail et aux enseignements sont souvent différents. Ceci amène à se poser la question de la prise en compte des représentations des élèves vis-à-vis des évaluations par leurs enseignants. Différentes questions ont abordé ce sujet.

8. L'évaluation du côté des élèves

Les avis sont très partagés concernant la différenciation faite par les élèves entre les évaluations formatives et sommatives : *a priori*, si l'évaluation formative est une aide à l'apprentissage, non notée, destinée à les aider et leur faire prendre conscience de leur niveau et des objectifs futurs (Talbot, 2012), les élèves devraient sensiblement distinguer ces deux évaluations aux finalités différentes.

a. La distinction faite entre évaluation sommative et formative

De façon cohérente avec les précédents résultats, l'avis des enseignants est loin d'être unanime comme le dévoile la figure 12 ci-après.

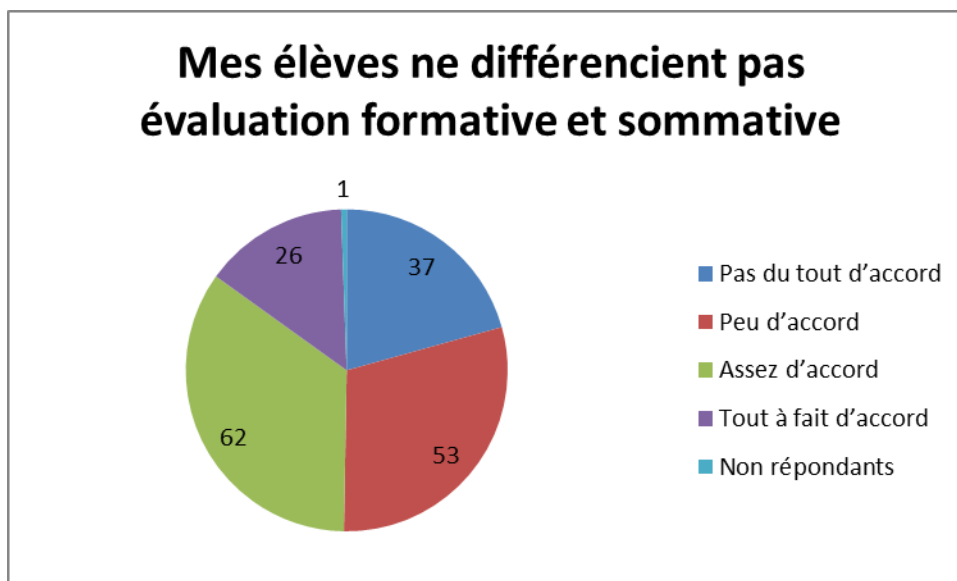


Figure 12 : recueil de l'avis des enseignants selon la proposition suivante : « mes élèves ne différencient pas les évaluations formative et sommative ». Les résultats sont présentés en nombre.

L'opinion est partagée, des représentations très disparates émergent et reflètent les pratiques : 51% se situent plus du côté d'accord, et 49% du côté pas d'accord. Ces données peuvent être complétées par d'autres résultats qui confirment ces divergences d'opinion. Par exemple, une dépendance significative est observée entre les enseignants plutôt d'accord avec le fait que les élèves ne différencient pas les deux formes d'évaluation, et ceux qui pensent que leurs élèves adoptent des conduites motrices différentes entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation formative ($p = 0.01$ et $n = 25$; voir annexe 19, p. 61). Ceci est cohérent dans la mesure où les élèves qui ne distinguent pas les différentes évaluations ont certainement l'habitude d'un recours fréquent à la notation. Ainsi, lors des situations d'évaluation formative, ils peuvent très bien adopter les mêmes conduites que lors d'une évaluation sommative.

Par ailleurs, nous observons aussi des dépendances significatives avec l'assimilation des critères d'évaluation par les élèves. Le tableau 18 *infra* montre que les enseignants qui pensent que les élèves assimilent les critères pensent aussi qu'ils différencient les deux formes d'évaluation (surligné en vert). Et inversement, ceux qui convergent vers l'idée selon laquelle les élèves n'assimilent pas ou parfois les critères pensent que les élèves ne distinguent pas les deux formes (surligné en bleu).

		<i>Pensez-vous que les critères d'évaluation sommative soient vraiment assimilés par les élèves ?</i>				
<i>n = 176</i>	Effectifs	Oui	Non	Parfois	Ensemble	%
<i>Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et l'évaluation sommative</i>	pas du tout d'accord	+++ 23	(-) 0	- 14	37	21%
	peu d'accord	++ 26	. 5	-- 21	52	30%
	Assez d'accord	-- 15	. 6	++ 40	61	35%
	tout à fait d'accord	--- 1	(++) 6	++ 19	26	15%
	Ensemble	65	17	94	176	.
	%	37%	10%	53%	100	.

Tableau 18 : relation entre l'assimilation des critères d'évaluation et la différenciation faite encore les évaluations formatives et sommatives ($\chi^2 = 34,33$, ddl = 6 et $p = 0,00001$).

Les représentations quant au niveau de compréhension et d'implication de l'élève dans son évaluation sont intéressantes. Si les élèves distinguent le rôle de l'évaluation formative, sensée leur apporter des éléments concrets de leur évaluation, alors il est fort probable que les critères soient davantage connus et compris. En revanche, une évaluation formative qui serait notée peut amener une centration de l'attention de l'élève sur le résultat, à savoir sa note. Les critères d'évaluation seraient ainsi moins retenus car secondaires pour l'élève par rapport à son résultat chiffré.

Enfin, la démarche formatrice de la construction des outils avec les élèves est renforcée par le fait que les enseignants, qui mettent en place ce dispositif formateur, pensent que les élèves savent différencier les évaluations formatives et sommatives (surligné en vert dans le tableau 19 *infra*).

	<i>Vous arrive-t-il de construire des outils d'évaluation avec vos élèves ?</i>				
<i>Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et l'évaluation sommative</i>	Effectifs : n = 178	Oui	Non	Total	%
	pas du tout d'accord	++ 19	-- 18	37	21%
	peu d'accord	. 23	. 30	53	30%
	assez d'accord	-- 14	++ 48	62	35%
	tout à fait d'accord	. 6	. 20	26	15%
	Total	62	116	178	.
%	35%	65%	100	.	

Tableau 19 : relation entre la construction d'outils avec les élèves et la différenciation faite entre les deux types d'évaluation ; $\chi^2 = 11,84$ et $p = 0,008$ pour $n = 178$.

Inversement, nous observons aussi une dépendance entre ceux qui ne construisent pas d'outils avec leurs élèves et qui pensent que ces derniers ne différencient pas les formes d'évaluation (en jaune dans le tableau 19 *supra*). Tout comme le précédent résultat, les élèves ne sont pas impliqués dans leur évaluation par une réflexion sur les critères ce qui peut nuire à la distinction établie entre les finalités sociales et pédagogiques.

b. Les conduites des élèves en situation d'évaluation

Les enseignants interrogés sont 84% à penser que les élèves n'adoptent pas les mêmes conduites lors des séances d'apprentissage et à l'occasion des situations d'évaluation sommative. L'évaluation sommative est une étape importante (Perrenoud, 1984 ; Merle, 2007) surtout aux yeux des élèves qui voient là le résultat de plusieurs séances d'apprentissage se traduire sous forme d'une note qui sera transmise aux parents. C'est une étape qui peut être stressante et qui, au vu des enjeux, peut se traduire par une modification de l'engagement de l'élève, de ses décisions. Nous avons questionné les enseignants à propos des effets de l'évaluation sur leurs élèves.

Évaluation et stress des élèves.

Les avis sont partagés concernant le stress des élèves. Pourtant dans la littérature en sciences de l'éducation⁵⁰, des recherches ont été menées et démontrent bien l'incidence que peut avoir l'évaluation sommative sur le stress et l'anxiété.

⁵⁰ Perrenoud, 1984 et 1986 ; Coelho, 2000 ; Combaz, 2008 ; Giordan et Saltet, 2012 etc.)

Peu d'enseignants interrogés sont tout à fait ou pas du tout d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'évaluation est source de stress. Ils sont plutôt partagés entre « peu d'accord » ou « assez d'accord ». Cependant, on remarque quelques dépendances très significatives (annexe 20, p. 62) : parmi ceux étant peu d'accord, les enseignants ayant des classes de SEGPA sont surreprésentés ($n = 17$), ainsi que les enseignants plutôt jeunes (20 à 30 ans, $n = 23$). Nous avons auparavant soulevé que les enseignants de SEGPA estimaient davantage que l'évaluation est une source de motivation pour les élèves et qu'ils notent le plus leurs élèves. Ces résultats semblent cohérents pour ce qui concerne ces élèves au profil atypique (circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006)⁵¹.

En revanche, nous retrouvons, parmi ceux étant plutôt d'accord, les enseignants à plus de 11 ans de carrière ($p = 0.01$). Rappelons que ceux-ci sont 74% à noter les élèves une ou deux fois maximum par cycle. Le stress engendré paraît pris en compte par une diminution des évaluations notées avec l'expérience de l'enseignant. En effet, les résultats témoignent d'une augmentation du nombre de notes allant de pair avec une non-prise en compte du stress (voir tableau 20 ci-dessous).

L'évaluation est source de stress pour les élèves				
	Pas du tout d'accord	peu d'accord	Assez d'accord	tout à fait d'accord
Nombre de notes en moyenne	4.09	3.02	2.15	1.94

Tableau 20 : fréquence de notation selon la perception du stress engendré chez les élèves ($n = 179$).

Ce tableau 20 est explicite : plus les enseignants pensent que l'évaluation est source de stress, moins ils mettent de notes en moyenne. L'écart est progressif entre « tout à fait d'accord » et « peu d'accord » mais accélère brutalement pour les enseignants « pas du tout d'accord ». À ce stade, les avis paraissent bien plus tranchés et aboutissent à des pratiques encore plus accentuées vers la notation.

⁵¹ « Ce sont des élèves présentant des difficultés graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements ». Extrait de la circulaire n° 2006-139 du 29/08/06.

Notation et engagement de l'élève

Le croisement des données fait émerger une forte relation entre les deux propositions suivantes : « j'évalue pour noter » et « j'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves » ($p = 0,00564$) ; ce sont surtout les enseignants tout à fait d'accord avec ces deux propositions ($n = 17$) qui créent cet effet d'interaction (annexe 21, p. 65). Comme supposé plus haut dans les résultats globaux, la note est un outil utilisé afin d'optimiser l'engagement de l'élève.

Pour compléter cette remarque, 62% des enseignants sont en accord avec le fait que l'absence de notation suscite un désengagement chez les élèves et ils sont surreprésentés ($p = 0.001$) parmi ceux qui pensent que les élèves adoptent des conduites différentes lors des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation formative (annexe 21, p. 65). Si les évaluations formatives n'existaient que dans un but d'optimisation de l'apprentissage, sans être notées, des différences de conduites auraient moins de raisons d'apparaître.

En revanche, ceux étant en désaccord total avec l'utilisation de l'évaluation comme moyen de motivation sont également en désaccord avec le fait d'évaluer pour classer les élèves (annexe 21, p. 65). D'ailleurs, le tableau 21 ci-dessous récapitule le nombre de notes mises en moyenne par cycle selon l'opinion des enseignants relatif à la question de l'engagement :

J'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves				
	pas du tout d'accord	peu d'accord	Assez d'accord	tout à fait d'accord
Nombre de notes en moyenne	2.14	2.18	2.2	3.96

Tableau 21 : fréquence de notation selon la perception de la motivation des élèves en situation d'évaluation ($n = 179$).

Ici, le nombre de notes augmente d'autant plus que les enseignants affirment évaluer pour maintenir l'engagement. Dans la colonne « tout à fait d'accord », cette moyenne augmente de façon franche. Elle est d'ailleurs très élevée pour huit séances. La notation régulière et continue est perçue comme une motivation à entretenir, une habitude installée destinée à mieux travailler pour ces enseignants qui notent beaucoup. Enfin, ces enseignants qui notent beaucoup sont surreprésentés parmi ceux qui notent souvent les évaluations dites formatives (annexe 22, p. 70). Comme l'a souligné Brau-Antony (2001), il existe une tendance à faire cohabiter les évaluations formatives et sommatives. Selon notre recherche, cette tendance est principalement due à la notation très présente qui ne garantit plus une étape d'apprentissage mais une sanction (ou récompense) pour l'élève. Effectivement, une relation significative entre « j'évalue pour maintenir l'engagement » et le fait de noter les évaluations formatives a été relevée ($p = 0,00008$,

annexe 22, p. 70). De fait, comme le soulignent ces enseignants, les conduites des élèves lors d'une évaluation formative sont certainement différentes de celles adoptées dans une situation d'apprentissage où il n'y a pas de risque d'échec ou de sanction à la clé.

Adaptation des conduites à la situation d'évaluation.

L'effet des évaluations sur les élèves est toutefois apprécié par les enseignants (mais pas forcément les aspects négatifs) car 84% d'entre eux pensent qu'ils ne se conduisent pas de la même façon lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation sommative. L'enjeu de la notation est important et reconnu : il modifierait les comportements. D'ailleurs, ce changement de conduites entre les situations d'apprentissage et une évaluation formative cette fois-ci ne serait visible que pour 58% des enseignants. Le taux baisse, mais dans l'idéal cette diminution devrait être plus accentuée. D'ailleurs, 33% des enseignants interrogés pensent que les élèves modifient leur conduite en évaluation sommative mais pas en évaluation formative. Le poids de la note est déterminant : les enseignants qui ne notent jamais les évaluations formatives ($p = 0.01$) pensent que les élèves ne modifient pas leur conduite dans ces situations-là (annexe 22, p. 70). L'absence de notation entraînerait une constance dans les conduites motrices et inversement.

D. Synthèse des résultats les plus saillants

Une partie de l'activité évaluative des enseignants fait l'objet d'un partage, d'un consensus mais il semble très mince au regard des différences ensuite constatées. Cette culture commune de l'évaluation en EPS peut se définir par les points suivants :

- Une connaissance et une utilisation des termes employés dans les discours officiels et les théories relatives à l'évaluation
- La mise en place très fréquente des évaluations diagnostiques
- Le recours systématique à l'évaluation sommative et à la notation des élèves
- La communication des critères d'évaluation
- La mise en place d'évaluations en cours de cycle d'apprentissage
- L'utilisation fréquente de la coévaluation
- Des programmations peu variées et très en lien avec la pratique physique de loisir ou de compétition des enseignants.

Nonobstant ces points de convergence, l'activité des enseignants questionnée fait état de fortes divergences. Certaines caractéristiques ont été analysées comme dépendantes de conceptions ou mises en œuvre spécifiques. Le tableau 22 suivant récapitule les dépendances observées les plus saillantes, selon les données signalétiques des enseignants :

Variables peu dépendantes de l'activité évaluative	Variables dépendantes de l'activité évaluative	Type de relation observé
Le genre	Age, ancienneté	Son augmentation est dépendante d'une diminution du nombre de notes, de la fréquence de notation des évaluations « formatives » et d'une prise en compte plus importante du stress des élèves.
Le vécu en termes de pratique d'activité physique	Type d'établissement	LP : utilité des évaluations formatives moins ressentie pour les progrès des élèves. Les élèves ne différencient pas évaluation sommative et formative. Utilisation privilégiée des activités de la CP 5.
		SEGPA : élèves davantage notés, stress non pris en compte, élèves qui seraient motivés par les notes. L'évaluation permet de noter, et classer.
	Grade	Les agrégés se distinguent par un nombre de notes inférieur, un refus de hiérarchiser les élèves.

Tableau 22 : récapitulatif des dépendances observées entre des caractéristiques des enseignants et leur activité évaluative.

Des différences plus globales sont constatées essentiellement dans la mise en œuvre des évaluations formatives. Les pratiques sont protéiformes car reliées aux caractéristiques des enseignants et aux représentations qu'ils se font de leur public. Sans vouloir dresser des profils spécifiques qui ne reflèteraient pas la réalité en catégorisant trop les personnes, il est possible de synthétiser deux tendances opposées ayant fait l'objet de dépendances significatives :

Des enseignants qui impliquent les élèves dans leur évaluation : conception formative	
<u>Conceptions</u>	<u>Mises en œuvre</u>
Prise en compte du stress de l'élève. Différenciation faite par les élèves des évaluations sommatives et formatives. Assimilation des critères par les élèves. Pas de relation entre notation et motivation des élèves.	Construction d'outils d'évaluation. Proposition d'évaluations formatives non notées. Nombre de notes inférieur ou égal à deux par cycle.
Des enseignants attachés à la notation : évaluation formative déformée	
<u>Conceptions</u>	<u>Mises en œuvre</u>
Les élèves sont peu stressés par les évaluations. L'évaluation et la notation motivent les élèves. Les élèves ne différencient pas les évaluations sommative et formative.	Nombre de notes important. Notation des évaluations en cours de cycle (évaluation dite formative mais notée). Hiérarchisation des élèves.

Tableau 23 : synthèse des conceptions dominantes dans la mise en œuvre des évaluations formatives en EPS.

À présent, nous allons discuter de ces résultats les plus saillants au regard de théories et de recherche ayant trait à ce concept vaste et complexe qu'est l'évaluation scolaire.

Chapitre 6

Discussion

**Des mises en œuvre communes qui
intègrent les élèves dans leur évaluation
en EPS
malgré une présence forte de la notation.**

Globalement, au vu de la fréquence des évaluations proposées, elles sont une préoccupation majeure des enseignants. En EPS spécifiquement, Méard et Bertone parlent d'une « obsession évaluative » (1998, p. 37). Soulevons toutefois que ces mêmes auteurs soulignent la spécificité des enseignants d'EPS pour qui cette préoccupation évaluative serait permanente depuis les années 1970, bien plus que dans les autres disciplines. Les pratiques en EPS diffèrent, mêmes si des tendances communes peuvent apparaître. Notre recherche n'a pas pour ambition d'être généralisable mais plutôt étendue par la suite à d'autres disciplines.

Lors de cette discussion, nous aborderons dans un premier temps les principaux résultats qui seront complétés par d'autres apports théoriques. Dans un second temps, nous tenterons de comprendre les divergences observées et de discuter des possibilités de faire évoluer les pratiques.

A. L'évaluation formative détournée malgré une implication des élèves dans leur évaluation : un bilan contrasté

L'essentiel dans nos résultats peut se résumer à la confusion apparente dans les mises en œuvre des évaluations formatives et sommatives. Pour Perrenoud (1998, p. 14), « rares sont les enseignants qui s'opposent résolument et ouvertement à une pédagogie différenciée et à une évaluation formative. Ils n'y adhèrent toutefois qu'à condition qu'elle soit donnée par-dessus le marché sans compromettre aucune des fonctions traditionnelles de l'évaluation ». L'évaluation formative serait un plus destiné à l'apprentissage mais, malgré tous ses effets bénéfiques, elle ne serait que facultative. Les points de divergence constatés sont la plupart du temps reliés au concept de notation. Or, noter une évaluation formative, c'est en faire une échéance. Perrenoud (*ibid*), à propos de l'évaluation formative, précise qu'elle doit se détacher des notes, des grilles et de l'attribution de points, qui ne donnent pas d'indications concrètes aux élèves comme les erreurs commises ou leurs lacunes.

1. La persistance de l'évaluation traditionnelle

Perrenoud (2001) définit l'évaluation formative comme un travail coopératif alors que l'évaluation certificative peut davantage être assimilée au « jugement dernier ». Un des aspects soulevés par l'auteur qui explique le fort recours à l'évaluation sommative est le fait que, lors des examens, les examinateurs sont différents des enseignants. Ceci incite justement ces derniers à multiplier les évaluations certificatives. Ceci amènerait selon lui une préférence pour les évaluations vues comme plus objectives (tel que les Questionnaires à Choix Multiples) alors que ce genre d'évaluation ne mesure que des connaissances isolées, décontextualisées. En EPS, il y a une particularité fondamentale par rapport aux autres disciplines : aux examens, les élèves sont très majoritairement évalués en contrôle en cours de formation par leur propre enseignant (accompagné d'un second enseignant). Ceci pourrait avoir pour impact de diminuer le nombre de « contrôles ». Or, le nombre de notes en EPS dans notre étude n'est pas dépendant du niveau de classe. Les collégiens sont davantage notés que les lycéens, même si ceci n'est pas un résultat significatif.

À propos des pratiques traditionnelles, Morissette (2010) relève le fait que les enseignantes du primaire interrogées affirment employer fréquemment des tâches traditionnelles car celles-ci sont valorisées par différents acteurs qui gravitent autour de la sphère éducative, essentiellement les parents des élèves. Nous retrouvons l'argument cité plus haut, celui de la pression externe exercée par les acteurs du système éducatif.

Lessard et Meirieu (2004) soutiennent par ailleurs que différents phénomènes concourent à accentuer cette pression sociale : les stratégies de régulation des systèmes éducatifs sur le plan international (par exemple, le PISA), les stratégies de concurrence assurant une pression scolaire auxquelles se livrent les établissements scolaires fortement orientés par la publication des palmarès d'établissements (Dubet et Duru-Bellat, 2000). Ce contexte entraîne une survalorisation des résultats des élèves et donc des tâches évaluatives formelles. Pourtant, l'emploi répété de ce type de tâches engendre toutes sortes d'effets indésirables. Perrenoud (2004), dans son ouvrage qui aborde le métier d'élève, indique que par peur de l'échec scolaire ou de la sanction, certains ne signalent jamais leurs incompréhensions ou s'investissent seulement lorsqu'il y a une note à la clé.

Enfin, autre argument à l'appui, Desforges (1995) précise qu'en général les enseignants remettent peu leurs pratiques en question. Ils agissent plutôt de manière à maximiser les événements prédictibles en classe et, lorsque leurs actions routinières ne leur permettent pas de provoquer les comportements attendus chez les élèves, ils mettent en place des stratégies pour revenir aux interactions habituelles au sein de la classe.

Changer de pratique c'est s'exposer un instant à l'inconnu, prendre des risques et notamment celui de ne pas pouvoir prévoir les conséquences d'un changement de modalité d'évaluation. Nos résultats vont principalement dans ce sens où, rappelons-le, 11% des enseignants proposent à chaque cycle d'apprentissage une évaluation formative non notée. La mise en œuvre d'évaluations formatives dans un seul but d'apprentissage est encore peu développée. La finalité sommative perdure malgré les intentions qui montrent de nouvelles perspectives. Un rapport de l'inspection de Rouen datant de 2005 soulève cette persistance de l'enseignement dit traditionnel, toutes disciplines confondues : « notre enseignement est encore fortement marqué par l'approche magistrale alors que la réflexion didactique met l'accent sur le développement de compétences opérationnelles. Les inspecteurs demandent aux enseignants de faire plus confiance aux élèves sur leur capacité de produire, d'émettre des idées, de s'approprier les outils et les compétences (...) d'accompagner les élèves plutôt que les former de manière magistrale, et ceci dans toutes les disciplines » (Claus, Gaillard et *al.*, 2005, p 90). De la même façon, ce discours peut être appliqué à l'évaluation pour sortir d'une pratique traditionnelle, frontale où seul l'enseignant est maître à bord pour se tourner vers une implication plus grande de l'élève dans son évaluation.

2. Les modalités de mise en œuvre de l'évaluation formative

Comment qualifier le résultat précédemment évoqué qui recense 11% d'enseignants qui proposent des évaluations formatives à chaque cycle et non notées ? Est-ce plutôt faible ou plutôt encourageant ? Mais l'essentiel n'est-il pas plutôt de tenter de comprendre ce qui fonde ces différences ? Car, comme nous l'avons déjà abordé, l'intérêt porté aux croyances qui vont déterminer les pratiques est essentiel mais ceci n'est pas suffisant non plus car entre l'intention et le résultat, l'écart peut être grand.

Dans l'enquête présentée, la quasi-exclusivité des enseignants dit utiliser l'évaluation formative et pense qu'elle est utile à l'apprentissage. Ceci est plutôt rassurant ; or, en croisant les résultats, nous avons observé une diversité des mises en œuvre pas toujours cohérente avec les intentions annoncées. De plus, l'expérience de l'enseignant est significativement liée à une reconnaissance du stress engendré par les notes, à une réduction de leur fréquence et une plus grande mise en place d'évaluations formatives non notées. La présence de la note sanctionnant une évaluation formative est largement répandue et contribue ainsi à la détourner de son utilité vis-à-vis des apprentissages et à l'assimiler à une sorte d'étape intermédiaire à l'évaluation sommative. De plus, cette pratique fréquente de la notation contribue à hiérarchiser les élèves et soulève deux problèmes (Butera, Buchs et *al.*, 2011) : le premier est que la note mesure une performance et non un apprentissage et le second est relatif à tous les biais évaluatifs (Merle, 2007 ; Vantourout et Goasdoué, 2010) qui mettent en cause la fiabilité des notes et suscitent ainsi des sentiments néfastes chez les élèves.

Dans ce cas, pourquoi les enseignants notent-ils les évaluations formatives ? Les résultats de notre enquête dégagent que la note est largement perçue comme une source de motivation et d'engagement des élèves, ce qui peut être à l'origine d'une mise en place d'évaluation notée fréquente pour favoriser cet investissement. Or pour Butera, Buchs et *al.* (*op. cit.*), les élèves sont certes motivés par la note mais elle ne suscite pas une envie de réussir mieux que les autres. Au contraire, elle induirait plutôt des buts connus pour limiter l'investissement et les performances scolaires. L'utilisation de la note comme source de motivation serait donc paradoxale. Les théories de la motivation vont dans ce sens (Deci et Ryan, 1985 ; Valerand, 1994) et stipulent que les sources de motivation externes agissent comme des contraintes données au sujet et atteignent rapidement leurs limites. Pourtant, les notes sont largement présentes à l'école. De fait, ceux qui cherchent à pratiquer davantage l'évaluation formative sont bloqués par cette persistance. Il y a plus de dix ans, De Peretti (1999) prônait un retour aux évaluations sommatives trimestrielles pour justement éviter, sous prétexte du contrôle continu, des évaluations chiffrées non commentées et trop fréquentes. Ces propositions visent à soulager les

élèves des multiples évaluations qu'ils vivent à l'école. Or, de ce point de vue, notre recherche a aussi permis de constater des différences dans les représentations que les enseignants se font à propos de leurs élèves.

3. L'implication des élèves dans leur évaluation en EPS

Les élèves en EPS sont, pour un grand nombre d'enseignants, associés plus ou moins régulièrement dans leur évaluation ou celle de leurs camarades (Brau-Antony, 2001). Les formes d'évaluation proposées qui permettent cette association sont l'évaluation formative, la coévaluation et la construction des outils d'évaluation avec les élèves. Mais avant de revenir sur ces dispositifs, revenons sur la spécificité de certains élèves selon les enseignants.

a. La particularité de certains publics scolaires

Le croisement des données issues de notre enquête a décelé des différences selon le type d'établissement, ce qui amène à s'interroger sur la particularité des publics scolaires. Concernant les enseignants de lycée professionnel, au vu des résultats de l'enquête, les élèves ne différencieraient pas les différentes formes d'évaluation ; les enseignants paraissent moins convaincus de l'utilité de l'évaluation formative pour progresser. Nos résultats peuvent être mis en relation avec des recherches effectuées sur ces établissements. En effet, l'origine des élèves, leur milieu social, leur rapport au travail et aux enseignements sont souvent différents de ceux des autres établissements (Charlot, 1999). La dévalorisation de l'enseignement professionnel et les politiques d'orientation successives ont favorisé la rupture des élèves avec le système scolaire et avec l'image de leur formation. L'étude de Jellab (2005) illustre ces dysfonctionnements. Selon lui, la réussite scolaire est fortement corrélée à l'origine sociale et on assiste à un changement dans le sens du parcours scolaire : avant, les élèves entraient en formation professionnelle pour devenir ouvriers et maintenant, ils y entrent par défaut car ils sont en échec au collège. La perte de sens pour ces élèves peut en partie expliquer dans notre étude les différences constatées. Nous comprenons donc que l'avis des enseignants de lycée professionnel puisse, à plusieurs reprises, se démarquer des autres du fait des caractéristiques particulières de ce public. Ceci se confirme aussi pour les enseignants de SEGPA : en 2006, 71% des enfants de SEGPA sont fils d'ouvriers alors que cette catégorie socioprofessionnelle ne représente qu'un tiers de la population active. D'ailleurs, les résultats enregistrés au sein de notre enquête auprès des enseignants de lycée professionnel se rapprochent de ceux ayant des classes en SEGPA : l'évaluation serait une source de motivation et ne stresserait pas les élèves. Cela entraîne une fréquence de notation plus importante. Ce public particulier qui concerne des élèves ayant de

fortes lacunes, amène des mises en œuvre spécifiques mais la particularité de cette section mériterait des recherches plus ciblées.

En lycée professionnel, les textes officiels recommandent l'enseignement d'activités particulières pour s'adapter à ce public : les compétences propres sont identiques à celles du lycée général, cependant « une attention particulière doit être portée aux expériences les moins fréquemment rencontrées. Elles relèvent des compétences propres suivantes : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ; réaliser une prestation corporelle, à visée artistique ou acrobatique ; réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi » (BOHS n° 2 du 19 février 2009, p. 4). Ceci est cohérent par rapport à nos résultats puisque nous remarquons que les compétences les plus enseignées sont les deux autres ! Or, au regard de la logique interne de ces pratiques liée à la recherche de performance individuelle et d'opposition aux autres, il n'est effectivement pas judicieux de les survaloriser dans ce contexte même si elles répondent aux désirs des élèves.

La particularité du public scolaire semble être, pour les enseignants, un critère déterminant dans leurs choix évaluatifs. Seules, les croyances ne permettent pas de comprendre les décisions de chacun mais ces dernières s'inscrivent dans des situations singulières, le contexte est encore une fois un élément indispensable à prendre en compte.

b. Des élèves intégrés aux procédures évaluatives

En dépit de cette confusion installée entre l'évaluation formative et sommative, de cette tradition de la notation qui subsiste, nous avons observé chez les enseignants d'EPS une volonté d'associer les élèves à leur évaluation par la mise en place de la coévaluation et la construction d'outils avec les élèves. Même si ces pratiques ne sont pas majoritaires dans le sens où elles ne concernent pas tous les enseignants ni tous les cycles d'apprentissage, elles font tout de même partie des moyens formatifs pour optimiser l'apprentissage des élèves.

La coévaluation : un outil régulièrement mis en place en EPS

Concernant la coévaluation, elle est une pratique régulièrement utilisée. Cependant, elle l'est surtout lors des évaluations en cours de cycle d'apprentissage et dans les activités de performance ne nécessitant pas aux élèves d'observer leurs camarades mais plutôt de se référer à l'outil de mesure. Pour Orsi (2007, p. 1), la coévaluation est « l'ensemble des situations dans lesquelles l'élève est associé à l'observation, l'évaluation et la notation d'un ou plusieurs pairs. L'intérêt est lié à la multiplication des "feedback" qu'elle génère ». La coévaluation est une pratique collective à visée formative et formatrice.

Dans cette optique interactionniste, l'apprentissage collectif est un moyen d'optimisation de l'apprentissage individuel. À l'école et en EPS notamment, il n'y a pas d'apprentissage sans les autres, même si la résolution des problèmes rencontrés est un processus individuel. La présence des autres augmente la complexité des apprentissages et influence les conduites de chacun. Si l'on vise le développement de l'adaptabilité motrice, l'apprentissage collectif est alors au cœur des apprentissages en EPS. La variable sociale est un élément du développement des processus cognitifs.

L'apport de Vigotsky (1934) est sur ce point remarquable, car il met en mettant en avant les richesses de l'apprentissage coopératif ayant pour objet d'améliorer la réussite des élèves en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. Il ressort que la coévaluation est un outil au service de l'apprentissage. Vigotsky a apporté un éclairage sur l'utilité de tels dispositifs (Schneuwly et Bronckart, 1985) : il a défini plusieurs caractéristiques propres aux outils ou instruments intégrés dans les activités humaines : ce sont des élaborations artificielles créées par l'homme et des objets sociaux par nature plutôt que des productions individuelles. L'utilisation d'outils dans le domaine scolaire permet aussi, indirectement, de poursuivre des objectifs sociaux. Leur utilité est indéniable. De plus, pour Allal (2008), un outil ou instrument d'évaluation peut contribuer à la fois à contrôler l'action de l'évaluateur (cela fixe son attention sur les aspects pertinents à évaluer) et à amplifier sa capacité de jugement. C'est là l'effet attendu d'une coévaluation : elle est utile au pratiquant, grâce au retour sur son action mais aussi à l'observateur pour travailler son attention sur des points essentiels et sa capacité de jugement.

La coévaluation n'est pas une activité collective qui vise directement l'atteinte d'un but commun ; elle permet plutôt d'engager une réflexion sur sa propre pratique et représente une étape quasiment indispensable à l'assimilation des critères d'évaluation. Dans ce cadre, elle s'inscrit dans une démarche formatrice (Scallon, 1982). Ainsi, l'élève engagé dans le rôle de coévaluateur et observateur en EPS ne peut mener à bien sa tâche s'il n'a pas assimilé les critères d'évaluation. En observant les autres, en relevant des données ou en se situant par rapport à des critères d'évaluation, il intègre peu à peu activement ces critères qui lui permettent ainsi de mieux cerner les étapes à franchir. La particularité de l'EPS réside dans le fait que l'élève ne se voit pas en train d'agir, il lui est donc difficile de se situer sur une échelle de niveau, d'apprécier ses capacités et d'identifier ses problèmes en dehors de l'action. Le recours à la coévaluation et à l'autoévaluation est un moyen directement au service de l'apprentissage, s'il permet à l'élève de comprendre les attentes et les étapes à franchir.

L'objectif du questionnaire n'étant pas centré sur la coévaluation, le nombre de questions relatives à ce sujet était plutôt réduit. Cependant, au vu des réponses apportées, nous avons pu identifier un décalage s'opérant entre la volonté des enseignants de mettre en place des coévaluations et, en pratique, le fait que celles-ci soient vues comme plus faciles à installer dans la compétence propre relative à la réalisation d'une performance. Par ailleurs, leur avis à propos de l'assimilation des critères d'évaluation est très mitigé et révèle aussi une explicitation insuffisante des critères. La grande majorité attribue les problèmes d'appropriation aux élèves par des manques, des faiblesses au niveau cognitif. Or, la mise en place de coévaluation est justement un moyen d'explication concret ayant du sens pour l'élève car directement en lien avec la pratique. La possibilité d'amener progressivement ces critères est une condition primordiale pour leur compréhension et appropriation.

Ces résultats rejoignent ceux de Méard et Bertone (*op. cit.*) qui montrent que l'évaluation entre pairs est très utilisée en EPS. Cependant, les pratiques sont très hétérogènes. Ces auteurs relèvent, à partir de l'analyse d'articles de revues professionnelles, qu'elle peut être à visée utilitaire le plus souvent ou groupale c'est-à-dire débouchant sur une coopération véritable. Or, c'est l'aspect organisationnel qui prévaut dans les pratiques. En EPS, la coévaluation visant à poursuivre des objectifs formateurs doit se mettre en place à partir de l'observation des pairs pour pouvoir ensuite décider, interpréter au regard de critères prédéfinis, le niveau de l'élève observé. De la même façon, l'observation en coévaluation peut porter sur le type d'erreurs réalisées. Dans les activités gymniques par exemple, qui pour les enseignantes surtout sont facilitatrices pour la coévaluation, l'observation est intéressante sur l'exécution des mouvements, le repérage d'éléments relevant du contrôle moteur à améliorer. Elle ne porte pas sur le résultat, la performance mais sur les manières d'exécuter les actions. L'assimilation des critères qualitatifs d'évaluation est ainsi optimisée.

En 1982, Scallon confirma l'intérêt pour les élèves de s'approprier les critères des enseignants. La régulation doit devenir, selon lui, le fait de l'élève. L'objectif est de passer d'un pilotage externe réservé au cas de difficulté pour tutorer l'élève au départ, à une régulation par l'élève lui-même au sein d'une évaluation formatrice.

Au-delà de l'évaluation formatrice et de l'autoévaluation, nous avons questionné les enseignants au sujet de la construction d'outils réalisée avec les élèves. Un tiers d'entre eux dit concevoir des outils d'évaluation avec les élèves (la fréquence n'est pas indiquée). Ceci est pertinent dans la mesure où cela leur permet de se confronter réellement aux critères d'évaluation.

La construction d'outils avec les élèves

Les enseignants en EPS qui construisent des outils d'évaluation avec leurs élèves sont surreprésentés parmi ceux qui disent utiliser l'évaluation à des fins d'apprentissage ; ils représentent quasiment la totalité des enseignants qui estiment que leurs élèves assimilent les critères d'évaluation. Barrère (1997) a proposé d'analyser le travail scolaire à la manière des sociologues du travail. Elle met en évidence que la principale difficulté des élèves, dont les familles ne disposent pas d'un capital culturel élevé, est de comprendre ce que les professeurs attendent vraiment d'eux. Les attentes, la connaissance et l'appropriation des critères d'évaluation sont au cœur du débat. En effet, comment les élèves peuvent-ils être en réussite s'ils ne comprennent pas les attentes de l'évaluateur ?

Une enquête par questionnaire auprès de 718 enseignants du primaire et 922 enseignants du secondaire à Genève (Soussi, Ducrey et *al.*, 2006) a permis de constater deux différences notables entre ces niveaux d'enseignement : les enseignants du primaire utilisent une plus grande diversité d'outils d'évaluation et ils construisent leurs outils et procédures avec leurs collègues plus souvent que ne le font les enseignants du secondaire. Les raisons de ce constat ne sont pas évoquées. Cependant, concernant l'EPS, le manque de temps peut être un élément de compréhension du renoncement à construire des outils avec les élèves. En effet, selon nos observations empiriques, au lycée, deux heures d'enseignement par semaine⁵² orientent aussi les choix des enseignants vers plus de pratique et peut-être moins de temps consacré aux débats, réflexions qui visent à impliquer davantage l'élève dans son évaluation. Dans notre enquête, les enseignants de lycées professionnels estiment que le niveau socio-culturel des élèves influe cette construction d'outils. Le sens du travail scolaire est déterminant dans ce type d'établissement où les élèves sont souvent orientés par défaut. Cette interrogation a été approfondie par plusieurs chercheurs (Charlot, 1999 ; Jellab, 2005) et notamment Bautier, Charlot et *al.* (1992). Ils expliquent que les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire, c'est-à-dire qui trouvent du plaisir dans le travail intellectuel sans en attendre des résultats concrets à court terme. Or ce type de rapport au savoir et à la culture est plus rare dans les milieux populaires où la confrontation quotidienne aux problèmes matériels conduit à privilégier les connaissances utilitaires.

Si les élèves n'accordent pas les mêmes significations aux attentes des enseignants, les effets provoqués par l'évaluation sur leurs conduites sont aussi différents. Mais qu'en est-il de

⁵² En réalité un cours dure 1h50 minutes et les temps de déplacement et changement de tenue sont compris dans ce temps de cours.

l'avis des enseignants ? Pensent-ils que leurs élèves en situation d'évaluation adoptent des conduites particulières ?

4. L'impact de l'évaluation sur les conduites des élèves

Les résultats de recherche sur les pratiques enseignantes ont mis en évidence un effet maître. Selon une approche statistique, « l'effet maître est un résidu, c'est-à-dire la différence qui demeure entre des classes une fois contrôlées les caractéristiques des élèves » (Bressoux, 2001, p. 38). L'étude de l'activité enseignante permet de saisir cet impact de l'action de l'enseignant en décrivant les processus et les mécanismes qui produisent les différences d'acquisition chez les élèves. Dans cette logique, nous avons interrogé le point de vue des enseignants concernant ces effets.

a. La différenciation des conduites des élèves en situation d'évaluation ou d'apprentissage

Dans une perspective interactionniste, tout individu agit dans un environnement en s'adaptant à ses contraintes. Cette vision permet de renouveler le regard posé sur l'évaluation des apprentissages. En effet, une telle perspective déplace l'angle d'analyse de l'individu dans un ensemble complexe d'activités sociales, vers les conduites humaines vues comme parties prenantes d'un contexte d'interaction. Dès lors, il ne s'agit plus d'évaluer seulement l'élève mais de prendre en compte le contexte, la situation et les nombreuses interactions qui la définissent. Howard Becker (1963) met en l'avant l'idée selon laquelle les acteurs agissent en fonction de la façon dont ils définissent les situations et de l'ajustement de ces définitions à celles des autres. À partir de recherches menées dans le domaine des arts, Becker élargit la notion d'interaction à des situations où les acteurs ne sont pas en coprésence ; il la définit ainsi tel un champ d'influences mutuelles au sein d'un groupe donné. Ainsi, toute situation est une co-construction assujettie à la participation de tout un réseau de personnes qui définissent son sens autour de savoirs partagés que Becker appelle « conventions ».

Les élèves engagés en situation d'évaluation se conduisent en fonction des interactions qu'ils vivent avec l'enseignant et avec leurs pairs. L'élève n'est pas dans la même configuration que s'il est impliqué dans une situation d'apprentissage. L'enjeu est là. Or, qu'en est-il de sa conduite en évaluation formative ? Au regard de nos résultats, nous pouvons penser que le fréquent recours à la notation a pour conséquence l'apparition de comportements semblables lors des évaluations formatives « notées » et sommatives. Mais qu'en pensent les enseignants ? Déjà, la moitié d'entre eux pense que les élèves distinguent l'évaluation formative de sommative ; cela

concernerait surtout des enseignants qui construisent des outils d'évaluation avec leurs élèves. À l'inverse, ceux qui pensent qu'ils ne distinguent pas les deux formes d'évaluation sont aussi enclins à penser qu'ils ne se conduisent pas de la même façon dans les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation formative. Le rapport à la notation est ici sous-entendu. La confusion s'installe quand toute évaluation est notée et l'élève se conduit différemment dans ce cas car l'enjeu est différent des situations où il a le droit de se tromper. D'ailleurs, fait redondant, les enseignants qui pensent que les élèves se conduisent de façon similaire dans les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation formative sont surreprésentés parmi ceux qui ne notent jamais les évaluations formatives.

La situation d'évaluation s'inscrit dans un *continuum* c'est-à-dire que la prise en compte des multiples évaluations vécues, par le maître et par l'élève, permet d'établir des conventions. En ce sens, pour reprendre les propos de Morissette (*op. cit.*), l'évaluation s'inscrirait dans un ensemble de façons de faire régularisées, communes à un groupe d'enseignants.

b. Effet du contexte sur les performances et les conduites

D'une manière générale, certaines recherches en sciences de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine de l'influence des contextes évaluatifs sont susceptibles de nous aider à commenter nos résultats. En effet, de nombreux travaux attestent de l'influence du contexte sur les performances intellectuelles (par exemple Brunot, Huguet et *al.*, 2000 ; Gimmig, Huguet et *al.*, 2006). Ces travaux suggèrent que la mise en œuvre des compétences des élèves n'est pas seulement affectée par leurs aptitudes, mais aussi et de façon majeure, par les contextes sociaux dans lesquels sont recueillies les performances. Le type de situation dans lequel évolue le sujet a une importance majeure sur ses conduites.

Pour Monteil et Huguet (1999), l'origine de ces effets est à rechercher dans la récupération des souvenirs personnels d'échec et des contenus émotionnels qui s'y rattachent. C'est-à-dire que les expériences passées, les sentiments néfastes et l'échec resurgissent plus tard dans les situations similaires à celles précédemment vécues. Dans ce sens, les situations d'évaluation à l'école peuvent engendrer du stress chez les élèves, surtout pour ceux les plus en difficulté. Or, nos résultats témoignent que certains enseignants ne prennent pas en compte le stress engendré parce qu'ils n'en sont pas convaincus. 41% des enseignants interrogés estiment que l'évaluation n'est pas source de stress pour leurs élèves. Nous avons aussi relevé que plus les enseignants négligent cet effet, plus ils mettent de notes à leurs élèves.

L'évaluation vise à favoriser l'apprentissage mais crée aussi une hiérarchie entre les élèves, même si celle-ci n'est pas explicitement avancée par l'enseignant. Dès l'entrée au CP, les

évaluations prennent plus de poids et la comparaison sociale apparaît. L'évaluation scolaire est assimilée à une compétition sous le regard de l'adulte. De fait, l'enjeu n'est pas de supprimer les évaluations mais d'en proposer tout en minimisant la comparaison sociale comme c'est le cas des évaluations formatives voire formatrices. Ces évaluations se situent dans une perspective qui n'a aucune raison d'être standardisée, ni notifiée aux parents ou à l'administration. Elles s'inscrivent dans le rapport quotidien entre l'enseignant et ses élèves dans le but d'aider chacun à apprendre. Le changement de finalité amène un enjeu très différent aux yeux de l'élève aussi. Il n'a plus à démontrer ses capacités pour qu'elles soient rendues publiques mais les résultats de son action seront utilisés par l'enseignant (et lui-même) afin d'ajuster l'enseignement.

Pour Perrenoud (2005), l'attachement aux notes tient au fait d'une certaine familiarité avec cette pratique mais aussi au sentiment que ce sont des indicateurs clairs et précis des chances de réussite scolaire. En revanche, l'évaluation qualitative est bien plus utile mais elle interdit les moyennes et les notes globales (*ibid.*). L'enjeu serait donc de faire de l'évaluation un instrument de « pilotage des apprentissages » au sein d'une pédagogie différenciée.

Or, selon Merle (1996), la notation fait partie de l'arsenal pédagogique au service du contrôle de la classe surtout en début de carrière. Les effets des notes n'entraînent pas forcément de contestation directe de la part des élèves. Il souligne (*ibid.*) que la contestation de la note jugée mauvaise prend souvent des chemins détournés chez les lycéens qui l'exprime par de la tristesse, de la déception, du découragement. Outre le stress engendré par la notation, Lentillon (2008) a aussi fait part du fort sentiment d'injustice émanant des notes en EPS, quel que soit l'âge des enfants (collège ou lycée). Ce sentiment se traduit aussi par un autre effet néfaste qu'est l'impuissance des élèves face à l'enseignant. (Caillet, 2002 ; Merle, 1996).

Or, la note n'est pas le reflet de la prestation de l'élève mais elle dépend essentiellement de la modalité de notation adoptée par l'enseignant (Cleuziou, 2005). Le rapport d'inspection de l'académie de Rouen (Claus, Gaillard et *al.*, 2005), concernant l'état de l'enseignement, a permis de recueillir par le biais des rapports d'inspection l'avis des enseignants à propos des élèves. Celui-ci est plutôt pessimiste au regard de la vision qu'ont les professeurs de leurs élèves : « certains enseignants évoquent cependant la « mauvaise estime de soi, souvent due aux mauvais résultats », mais là encore ces échecs sont attribués à l'incapacité des élèves à changer leur méthode de travail par rapport au collège, où ils se contentaient « d'apprendre par répétition » (*ibid.*, p. 87).

Ces données rejoignent les nôtres car presque tous les enseignants (à deux exceptions près) – qui pensent que les élèves n'assimilent pas toujours les critères d'évaluation – estiment que cela est dû à des incapacités chez les élèves et à des problèmes de compréhension. Leur pratique n'est pas remise en cause, c'est sur l'élève qu'est rejetée la cause des difficultés.

De nombreux éléments semblent liés : le nombre de notes en étroite relation avec le sentiment des enseignants vis-à-vis du stress des élèves. Celui-ci est aussi dépendant de l'engagement des élèves qui, pour les enseignants notant beaucoup, serait lié à la présence ou non d'une évaluation. De fait, la non-prise en considération des effets néfastes et pas forcément visibles de la notation, amène à des croyances erronées, relatives au pouvoir de l'évaluation sur les élèves.

B. État des lieux et possibilités d'évolution de l'activité évaluative en EPS

Au regard de divergences constatées entre des discours de prescription théoriques issus de recherches et les conceptions voire les mises en œuvre des enseignants, nous nous interrogeons sur les raisons d'un tel décalage. Différents points seront évoqués pour rebondir sur les résultats. En premier lieu, nous aborderons les décalages existant entre le dire et le faire, issus de sens différents accordés aux concepts ou de difficultés à les mettre en œuvre. En second lieu nous nous intéresserons aux jeunes enseignants. En effet, différentes études se sont tournées vers eux pour comprendre en quoi ils réussissent ou non à « appliquer » ce qu'ils ont appris en formation et comment ils parviennent à s'adapter au contexte professionnel. Enfin, nous tenterons de comprendre, suite à ces constats, pourquoi les pratiques évoluent peu.

1. Un décalage entre le dire et le faire.

Différentes acceptions existent selon les individus autour d'un même concept. C'est l'interprétation que chacun en fait qui définit son sens, pouvant varier énormément d'une personne à l'autre. Breckle (1974) distingue le sens de la signification d'un signe. Pour lui, le sens correspond à l'aspect intentionnel du concept alors que la signification représente l'aspect extensionnel. C'est-à-dire que sous un même mot, le sens peut être différent selon les individus et la signification va dépendre de ce que l'individu va en faire et de la perception qui en sera réalisée par les autres. Malgré les dispositions prises dans le questionnaire pour mettre à plat les différences entre évaluation sommative et formative (définitions indiquées en notes de bas de page), les enseignants se redéfinissent les concepts selon leur expérience mais surtout selon l'interprétation qu'ils en font.

Le cas le plus significatif se rapporte à la mise en place des évaluations formatives qui, pour pratiquement l'ensemble des enseignants, serait une pratique régulière. Or, derrière ce constat qui traduit de bonnes intentions, d'autres données dévoilent une réalité bien différente. Ce qui est appelé évaluation formative, malgré la définition de De Landsheere (1979) précisée dans le questionnaire, est souvent une évaluation intermédiaire à l'évaluation sommative. Certes, elle se déroule en cours d'apprentissage mais le fait qu'elle soit notée lui fait perdre son statut potentiel d'outil formatif.

Même dans le cas où la définition d'un concept est partagée, la mise en œuvre en cohérence avec le sens accordé ne va pas de soi. Meirieu (1995) a soulevé cet écart entre ce

qu'on dit, ce qu'on fait et ce qu'il se passe réellement dans l'enseignement. Il ne suffit pas de savoir ce qu'il convient de faire pour le faire. C'est dire la difficile mise en application de nos convictions pédagogiques qui est non mécanique. Le rapport entre l'intention de départ et le résultat est particulièrement important. Cela est une donnée essentielle pour comprendre les décalages observés entre les intentions des enseignants et les résultats pouvant émaner de leurs pratiques.

Les écarts ici observés, entre l'intention d'optimiser l'apprentissage des élèves et les pratiques mises en œuvre, soulèvent ce débat. Le sens accordé à l'évaluation formative est peut-être réellement orienté pour certains vers un dispositif au service de l'apprentissage. Cependant, d'autres enjeux issus de la complexité de la pratique font en sorte que l'idéal pour l'enseignant, ses convictions, ne peuvent pas toujours être mis en place (contraintes institutionnelles, relation aux élèves, pratiques et habitudes des autres enseignants, etc.). Son action n'est pas isolée mais s'inscrit dans la durée, dans la vie d'un établissement ; les pratiques reflètent ainsi une certaine culture de l'évaluation.

Selon James (1978 (1^{ère} éd. 1898), p. 124), « pour développer la signification d'une pensée, il nous faut seulement déterminer la conduite qu'elle est apte à produire ; cette conduite est pour nous sa seule signification et sa seule importance ». Ce philosophe et psychologue fondateur du pragmatisme au début du 20^{ème} siècle a consacré beaucoup de temps aux conséquences de la pensée. Le sens de l'idée de départ n'est pas déterminant mais c'est l'observation de ce qui est fait qui permet d'accéder à la signification. C'est en termes de conséquences pratiques et d'influences sur de nouvelles idées qu'il faut comprendre la philosophie de James. Sous de mêmes termes, les conséquences peuvent être différentes selon les individus, tout comme différents concepts peuvent aboutir à des pratiques et orientations identiques. Ceci permet de relativiser les propos annoncés par les enseignants dans l'enquête et surtout de comprendre que les conceptions avancées ne reflètent pas forcément les mises en œuvre et effets produits. C'est d'ailleurs à la suite du recoupement de certaines questions que nous avons pu mettre en évidence les décalages dans l'utilisation « massive » de l'évaluation formative qui n'est finalement que peu utilisée en tant que réel dispositif formatif. De la même manière, l'utilisation récurrente de la coévaluation est finalement préférée dans les activités de performance où l'observation de la conduite des autres n'est pas à l'ordre du jour. Un relevé mesuré et objectif d'une performance est possible dans ce type d'activités ce qui ne permet pas de poursuivre les mêmes enjeux éducatifs que dans d'autres activités où l'observation qualitative est plus utilisée.

L'étude de Araújo-Oliveira, Lisée et *al.* (2011) soulève ce point fondamental : ce n'est pas parce que l'on énumère les mots, les concepts présents dans les discours officiels ou les théories récentes qu'on les maîtrise. Leur étude a été réalisée auprès d'enseignantes débutantes. Ces jeunes enseignantes éprouvent des difficultés réelles lors de leurs premières années d'enseignement ; d'ailleurs notre étude a révélé des différences significatives dans leurs conceptions et pratiques par rapport aux enseignants plus expérimentés.

2. Les choix difficiles des jeunes enseignants

En premier lieu, malgré la présence d'une formation initiale, les jeunes enseignants se définissent eux-mêmes des priorités différentes de celles qui devraient être, *a priori*. De fait, nous allons nous intéresser à quelques résultats de recherche ayant pour objet les pratiques des enseignants débutants, faisant état d'une grande difficulté à s'adapter.

La première recherche a été menée auprès de futures enseignantes du primaire au Québec sur la planification de l'enseignement suite à la refonte curriculaire du primaire (Araújo-Oliveira, Lisée et *al.*, *ibid.*). L'enjeu de cette étude est de comprendre la place des savoirs dans les pratiques éducatives. Les auteurs remarquent chez ces débutantes « la maîtrise des mots « à la mode » qui ne signifie pas nécessairement que la pratique effective ait évolué ni que les concepts soient vraiment bien assimilés et incorporés dans leur action » (*ibid.* p. 148). Les jeunes enseignantes planifient en effet leur enseignement en tout premier lieu en fonction du plaisir qu'elles sont censées offrir aux élèves puis des contraintes liées à l'organisation de l'activité et enfin des compétences disciplinaires et des objectifs d'apprentissage. Les résultats montrent que les enseignantes recherchent davantage l'intérêt suscité chez les élèves que les apprentissages à construire. Même si elles utilisent les termes et concepts actuels (compétences, constructivisme, curriculum, etc.), les auteurs observent au contraire une tendance à escamoter la démarche d'enseignement-apprentissage préconisée par les nouvelles orientations. Ils observent les grandes difficultés de la formation à faire évoluer les pratiques (Larose, Hasni et *al.*, 2008). La prise en compte du développement des compétences selon une approche constructiviste nécessite une rupture des pratiques d'enseignement telles qu'elles ont été observées dans cette étude. Dans notre enquête, la définition par les enseignants de l'évaluation en EPS a témoigné de leurs connaissances des termes employés dans les discours officiels voire dans les théories. Cependant, nous n'avons pas constaté *a posteriori* la maîtrise de ces concepts pour tous.

Malgré une formation initiale centrée sur les apprentissages, les choix des enseignants seraient ainsi vite détournés dès qu'ils entrent en pratique face aux élèves. Ce choix n'est pas

forcément un acte délibéré de mise à l'écart de leurs connaissances didactiques mais plutôt un choix réalisé « dans l'urgence », face à de nombreux problèmes qui émergent tout à coup de la situation d'enseignement. C'est d'ailleurs ce que nous observons régulièrement empiriquement au cours des visites de terrain. Ainsi la priorité est-elle tournée vers l'activité des élèves et leur intérêt au détriment d'une centration sur les savoirs. Rayou et Van Zanten (2004) ont montré que, pour les jeunes enseignants, faire classe s'avère être pour la plupart un travail d'adaptation complexe au contexte dont le public est un élément central. Le manque de professionnalisation de leur formation, soulevé par ces jeunes enseignants, est un véritable problème pour apprendre à gérer la diversité. Ces difficultés rencontrées ont aussi été abordées par Boraita et Issaieva (2013) au sujet des évaluations. Ces auteures se sont intéressées aux conceptions des futurs enseignants en formation ($n = 339$) : celles-ci seraient différentes de celles des enseignants en activité ($n = 134$). Les résultats laissent penser que les enseignants en fonction, confrontés aux réalités du terrain, dissocient beaucoup moins l'évaluation formative de l'évaluation critériée. Enfin, Vantourout (2007) a observé auprès d'enseignants stagiaires que la conception de leur modèle de référence pour évaluer se fait parfois au cours même de leur activité de correction. Ils utilisent par exemple les copies pour se forger leur grille d'évaluation.

Les choix opérés par les enseignants sont intégrés dans un processus de traitement de l'information et de prise de décision. Selon Charlier (1989, p. 13), « pour prendre ses décisions, un enseignant traite des informations issues de la situation scolaire dans laquelle s'inscrit son action ». Le contexte est un élément qui détermine les choix opérés ; on ne peut ainsi en faire abstraction pour comprendre les pratiques. Sous une formation au départ qui peut être commune, les contextes d'intervention sont très variés par la suite, ils engendrent nécessairement des adaptations par chacun.

Cependant historiquement, les difficultés des jeunes enseignants ne sont pas nouvelles. Une autre recherche plus ancienne fait déjà état des problèmes d'adaptation au contexte scolaire au sortir de leur formation : Huberman (1987), à travers une étude de quatre ans menée auprès de 160 enseignants du secondaire de la Suisse Romande, montrait les difficultés des jeunes enseignants à concilier leur formation initiale et leurs premiers temps d'enseignement. Globalement, 46 % des enseignants éprouvaient un sentiment de tâtonnement continu et 40 % celui de ne pas être à la hauteur à la suite de la formation initiale. Cet auteur, situant de nombreuses recherches autour du même thème, révèle que la recherche est relativement univoque sur le degré de préparation des enseignants face aux réalités de la gestion de la classe.

Le faible intervalle de temps entre la formation initiale et l'activité professionnelle ne semble pas être un argument favorable à une pratique plus efficace. Dans notre étude, les jeunes enseignants n'ont pas montré de signes caractéristiques innovants, ni de prise en compte plus généreuse des théories récentes enseignées en formation. Par exemple, 9 enseignants sur les 14 ayant un ou deux ans d'ancienneté disent utiliser l'évaluation pour motiver leurs élèves. Nous n'observons pas de différence significative avec le reste de la population étudiée, ce qui montre que les croyances n'ont pas évolué de ce côté par le biais des récentes formations initiales. De plus, les jeunes enseignants sont surreprésentés parmi ceux estimant que l'évaluation n'est pas une source de stress pour leurs élèves. Evidemment, aucune conclusion généralisable ne peut être tirée mais nous souhaitons seulement soulever les signes de leur difficile adaptation au public scolaire.

Aussi, d'autres résultats de notre étude vont dans le sens des recherches citées : l'ancienneté et le grade des enseignants sont des critères de différenciation des conceptions. Les plus de 50 ans et les agrégés disent utiliser à plusieurs reprises des pratiques convergentes vers une prise en compte des effets néfastes de l'évaluation et davantage d'utilisation d'outils formatifs pour aider les élèves.

3. Une sclérose des pratiques

Les deux premiers points ont permis de mieux saisir les divergences de conceptions et de mises en œuvre observées dans notre enquête. Maintenant, abordons la force des croyances personnelles et la complexité du milieu qui aboutissent difficilement à l'émergence de nouvelles méthodes.

a. Le poids des croyances personnelles

La faible évolution des pratiques peut être analysée au regard des croyances des enseignants. Elles peuvent être en effet un frein à l'évolution de leurs pratiques. Kagan (1992) définit les croyances comme une forme de connaissances personnelles assimilées à des hypothèses implicites à propos des élèves, de l'apprentissage, des classes et des matières à enseigner. Face à la multitude des définitions du terme « croyance », il relève toutefois deux invariants : d'une part, celles-ci sont stables, résistantes au changement et d'autre part, elles sont généralement associées à un style d'enseignement bien spécifique. Durand (1996) envisage une troisième caractéristique aux croyances : leur caractère individuel. Elles constituent ainsi une sorte de réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action. Ceci confirme ce côté traditionnel et sommatif de l'évaluation qui perdure, vu le poids des croyances face aux possibilités de changement.

Malgré les disparités issues des résultats de notre étude, deux « profils » émergent des dépendances significatives observées. Au passage, l'utilisation du terme profil ne signifie pas le rejet des individualités ou d'autres possibilités de raisonner. Il s'agit seulement ici de mettre en évidence deux grandes tendances ayant émergé.

D'un côté, nous avons constaté que les enseignants les plus expérimentés et les agrégés sont ceux qui notent le moins les élèves et qui utilisent le plus l'évaluation formative non notée. Ces enseignants sont sensibles au stress engendré par les évaluations sur leurs élèves. D'un autre côté, ceux qui notent le plus souvent minorent le stress et revendiquent le besoin d'évaluer et de noter surtout pour stimuler l'engagement des élèves. Plus ceux-ci sont en échec scolaire et appartiennent à des sections spécifiques (SEGPA ou Lycée Professionnel où ils sont le plus souvent orientés par défaut) plus on retrouve ces cas où la notation abonde.

Les pratiques des enseignants qui notent peu sont justifiées par le fait que les évaluations stressent les élèves et que le recours à la notation n'est pas pour eux un moyen de les motiver mais plutôt d'optimiser l'apprentissage. Pour le second groupe, les croyances sont différentes : mêmes s'ils souhaitent optimiser l'apprentissage, la notation intervient de façon régulière voire systématique pour obtenir un engagement des élèves qui seraient motivés par la note.

Coburn (2004) considère que les enseignants sont plus enclins à tenir compte des nouvelles connaissances ou expériences si celles-ci sont compatibles avec leur système de croyances et de connaissances. Leurs représentations fonctionnent comme un filtre, acceptant ce qui est toléré et laissant de côté ce qui semble inapproprié par rapport à leurs convictions. Lors de tâches de correction de copies en sciences économiques et sociales, Vantourout et Goasdoué (2011) ont mis en évidence que les représentations des enseignants occupent une place prépondérante. Les croyances et connaissances reflètent les convictions mais aussi leur personnalité et leur identité définies par les valeurs auxquelles ils accordent de l'importance et le sens qu'ils donnent à sa profession. Dès lors, pour Vause (2009), il semblerait qu'indirectement la question de l'évolution des croyances et des changements de pratique touche à l'identité professionnelle. Il est peut-être difficile pour un enseignant de modifier ses connaissances et croyances dans la mesure où cela remet en question son identité professionnelle.

À ce titre, une des hypothèses semble validée concernant une partie de la corporation. En effet, l'approche de l'évaluation est essentiellement normative et sommative. En revanche, des efforts sont fournis pour se mettre au goût du jour concernant les concepts employés notamment dans les programmes. Cependant, ceci ne va pas de pair avec une réelle conception novatrice et des pratiques plus formatives de l'évaluation.

Notre bilan met toutefois en avant une volonté marquée de faire participer les élèves à leur évaluation alors que ceci n'entre pas en compte dans les programmes de façon explicite. Le contexte de l'enseignement de l'EPS favorise aussi les pratiques de groupe et le travail en autonomie des élèves. Ceci est une caractéristique notoire qu'il convient de ne pas oublier.

b. La nécessité d'analyser le contexte pour comprendre les pratiques

Les travaux menés par le courant de l'École de Chicago prennent en considération dans l'analyse des conduites humaines le poids du contexte et la signification que les individus se font des situations. Cette conception interactionniste permet de porter un regard sur la tradition qui perdure, sur les pratiques qui évoluent peu même si les prescriptions officielles ou issues des recherches incitent à faire autrement. Si l'on suit le raisonnement de Becker (1963), la mise en œuvre de l'évaluation en classe serait également liée à certaines conventions sociales entre les professeurs, les parents, les élèves, qu'il serait très difficile de déjouer. L'évaluation est ainsi une pratique sociale, régularisée.

Par exemple, dans notre enquête, la fréquence élevée de notes qu'attribuent les enseignants n'est pas seulement la conséquence d'une volonté délibérée de leur part. La pression institutionnelle (rendre des notes au mi- trimestre, trimestre, calculer des moyennes donc avoir plusieurs notes), les relations aux parents qui sont en attente de résultats chiffrés sensés démontrer le niveau scolaire de leur enfant, créent une pression externe (Dubet, 2009). Il semble difficile par exemple pour un enseignant non convaincu de l'intérêt de la note, de ne plus en mettre et d'assumer son choix dans un contexte où celle-ci règne depuis longtemps.

Seulement, même si le contexte général est à prendre en compte, il n'explique pas les choix individuels qui y sont pris et qui reflètent des pratiques très disparates comme nous l'avons observé. Sur huit séances, les enseignants notent entre une et huit fois. Nous avons recensé toutefois davantage d'enseignants notant peu souvent que d'enseignants notant trop souvent. Le poids du contexte est soulevé par Morissette (*op. cit.*, p. 21) qui, partant des apports de Becker, souligne que « les rapports avec les parents des élèves, ou autres acteurs sociaux concernés, en termes d'ajustements réciproques, pourraient contribuer à (re)produire des façons de faire, cristallisées en symboles partagés, telles que le bulletin de notes par exemple. C'est donc l'image d'une classe « décloisonnée » qui se dessine, et de pratiques tributaires de ce qui est valorisé dans une société donnée, à une époque donnée ». Concernant l'évaluation formative, elle ajoute qu'une conception sociale et interactive de cette évaluation amènerait des pratiques très différentes de cette conception techniciste de l'évaluation ; le rôle de l'enseignant ne se limite pas à un apport de feedback, de savoirs mais à une régulation, un véritable guidage de

l'interaction en prenant appui sur ses connaissances. La persistance de la tradition en évaluation est réaffirmée.

Sans le point de vue de l'École de Chicago, les pratiques observées sur le terrain ou les enquêtes aboutiraient à une critique sévère des pratiques enseignantes puisqu'elles seraient très différentes de celles jugées efficaces. Or, comparer les pratiques à des modèles théoriques idéaux ne peut faire l'impasse de la prise en compte de la complexité de la situation d'enseignement. Morissette (*op. cit.*) avance aussi l'idée selon laquelle les pratiques d'évaluation formative prennent la forme de processus de co-construction de sens dans l'interaction avec les élèves. De plus, elles relèvent d'un système beaucoup plus large impliquant la culture professionnelle des enseignants ainsi que leur milieu social ambiant. Ainsi, l'apparente non-prise en compte des pratiques jugées efficaces et validées scientifiquement doit se comprendre dans leur complexité pour permettre une démarche compréhensive, plutôt qu'une approche uniquement descendante visant à critiquer et prescrire.

Dans notre étude, c'est par le croisement des données qu'ont été révélées de fortes disparités qui s'expriment en fonction du contexte et des caractéristiques individuelles. Si des dépendances ont émergé, c'est que certaines données comme le type d'établissement, le grade des enseignants, leur ancienneté sont des facteurs liés à leurs conceptions.

c. L'adaptation des enseignants à leur contexte

Toutes ces données recueillies font part, quelles que soient les convictions des enseignants, de l'adaptation des pratiques à leur contexte. L'étude de Merle (1996) menée auprès de 32 enseignants de lycée a montré que les processus individuels du jugement s'élaborent dans le contexte des interactions, d'une part avec les élèves en classe et d'autre part, avec les collègues dans les conseils de classe : « l'enseignant voudrait effectuer l'évaluation la plus juste possible de chaque élève, compte tenu de toute l'information à disposition le concernant. Sa conception d'équité étant liée à son appréciation des conséquences des erreurs d'évaluation pour l'élève, la note la plus juste est celle qui reflète au mieux les compétences de l'élève » (*ibid.* p. 36). Le caractère approximatif des résultats notés, même s'il n'est pas consciemment reconnu au regard des recherches scientifiques menées, amène à des arrangements évaluatifs que nous avons relevés au niveau des modes d'évaluation proposés : davantage de notes, noter les évaluations formatives, etc. Pour Bressoux (2006), le jugement scolaire n'est pas le simple enregistrement de performances scolaires. Il s'agit en grande partie d'une activité d'inférence qui va au-delà de la simple observation et qui surajoute des éléments, leur donne une interprétation particulière. Dans son rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation, (*ibid.*) il fait état de la construction du jugement

professoral en montrant le nombre de facteurs qui l'influence pour au final avoir une répercussion sur l'orientation d'un élève. Le poids du contexte est déterminant comme en témoigne aussi Altet (2001, p. 78) : « les enseignants ayant le souci de modifier leurs pratiques d'évaluation et de mettre en oeuvre une démarche d'évaluation formative, appelée aussi évaluation-régulation, rencontrent des difficultés certaines dans la mise en application de cette évaluation formative ». Ils ne parviennent pas à intégrer les éléments nécessaires dans leur organisation et gestion pédagogique habituelle.

4. Ce qui peut faire évoluer les pratiques

a. La nécessité de travailler en équipe, et de mieux former les enseignants.

Linda Allal (2009) met en avant différentes prises de position possibles face aux différences constatées entre les pratiques évaluatives des enseignants et les méthodes des recherches évaluatives basées sur les théories de la mesure. La position qu'elle privilégie pour aboutir à une réelle transformation est celle d'améliorer simultanément les pratiques d'évaluation des enseignants et les instruments externes créés par le système : ici, l'objectif est de viser la rigueur mais aussi l'excellence de chaque forme d'évaluation tout en renforçant leur complémentarité. Le jugement professionnel est compréhensible en tant que pratique sociale. Ceci demande déjà, du côté du système scolaire, le développement d'outils permettant de guider les enseignants. Quatre pistes d'amélioration des pratiques sont proposées par Allal (*ibid.*):

- Renforcer la préparation des enseignants à la construction d'outils d'évaluation appropriés au contexte de leur classe.
- Aborder les biais de l'évaluation (Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Merle, *op. cit.*) et les mécanismes du jugement pour renforcer la lucidité, tout en sachant que la connaissance de ces biais n'amènera pas leur évincement.
- Mettre en relation les différentes méthodes car les avantages de l'une peuvent compenser les manques d'une autre et permettre de confronter son regard à l'autre. La formation pourrait aussi favoriser ce genre de démarches pour comprendre pourquoi il existe des variations et donc de prendre du recul sur sa pratique.
- Renforcer la concertation et l'élaboration d'outils communs entre enseignants.

Ces propositions renvoient à des pratiques réflexives essentiellement, visant à faire prendre conscience de leurs conséquences. De plus, l'action isolée de chacun ne permet pas une évolution efficace, c'est plus dans la concertation, le travail en équipe au sein des établissements qu'il convient de se pencher.

Le recours à la formation continue et initiale semble être aussi une approche favorable à l'émergence d'une réflexion collective et individuelle : Tessaro, Jeannet et *al.* (2010) se sont intéressés à l'impact de la formation continue dans les années 2000, au primaire dans le canton de Genève, pour promouvoir une évaluation qui soit moins pénalisante et plus orientée vers la progression des élèves. Des composantes de l'évaluation formative ont été mises en pratique progressivement dans les écoles pour impliquer davantage l'élève dans son évaluation. Ce changement au niveau des pratiques a amené un mouvement « ascendant » dans le sens d'une transposition des pratiques divulguées grâce aux actions de formation, à leur formalisation dans des textes officiels (Mottier Lopez et Tessaro, 2009).

Tessaro et Jeannet (*op. cit.*) ont montré que les formateurs, représentatifs d'une forme d'évaluation qui se veut au service des apprentissages, ont joué un rôle important. Ils ont facilité l'analyse des difficultés de certains enseignants dans la mise en œuvre des nouvelles démarches. Les formations ont permis aux écoles d'élaborer une culture commune et d'avoir un discours identique face aux parents, sans l'intermédiaire des notes. Or, le retour des notes en 2007 au niveau institutionnel a été vécu comme un échec pour certains formateurs du fait de l'explication des enjeux jugée insuffisante. Malgré cela, une évaluation formative de qualité, sans être en contradiction avec le retour des notes et le cadre institutionnel, a été maintenue (*ibid.*). La généralisation d'outils, l'apparition dans les textes officiels d'une conceptualisation de nouvelles formes d'évaluation apparaissent comme l'aboutissement de cette transposition ascendante. Cette retranscription des expériences genevoises reflète l'influence de la formation continue sur les pratiques enseignantes mais aussi au plan institutionnel.

En complément, au plan collectif, Coburn (2001) a analysé comment les enseignants d'une école donnaient sens aux différentes réformes qui leur étaient proposées à propos de l'apprentissage de la lecture. C'est au sein des établissements, par les discussions entre pairs, par la prise en compte des remarques et commentaires que les enseignants peuvent donner du sens à la réforme. L'environnement de travail et les interactions, les discussions formelles et informelles sont au cœur des possibilités d'accommodation. Il ne s'agirait donc pas d'un travail réflexif individuel.

Dumay et Dupriez (2009) ont d'ailleurs émis l'hypothèse d'un lien entre la collaboration des enseignants et les innovations pédagogiques. Ils estiment en effet que dans les écoles où les concertations entre enseignants sont fréquentes, ceux-ci se sentent sans doute plus sécurisés et osent dès lors plus facilement mettre en place des dispositifs pédagogiques laissant une grande place à l'incertitude.

L'innovation des pratiques est une possibilité réelle dans le milieu de l'enseignement mais c'est sur le long terme et de façon collective que cette évolution pourrait émerger.

b. La difficile prise en compte des réformes institutionnelles

Anne Vause (2009) quant à elle, expose un argument pouvant permettre mais aussi limiter les évolutions en s'appuyant sur de nombreuses recherches : au vu de la liberté pédagogique et didactique nécessaire à l'activité de l'enseignant, l'imposition de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes n'est pas suffisante pour aboutir à des changements profonds. Plusieurs recherches se sont attachées à comprendre comment les enseignants s'approprient les réformes éducatives et comment cette appropriation est susceptible d'entraîner, le cas échéant, une modification de leurs pratiques en classe (Kennedy, 2004 ; Coburn, *op. cit.*). Les résultats sont plutôt mitigés. Vause (*ibid.*) a fait le constat que le changement de pratique n'est souvent qu'un changement en surface et non une modification profonde des manières de penser. Le lien entre réforme et pratique n'est peut-être pas celui qu'on pourrait croire *a priori*. Effectivement, Kennedy (*op. cit.*) constate également que les enseignants ont tendance à mettre en place les réformes avec lesquelles ils sont en accord et à éliminer les aspects qu'ils estiment moins intéressants. En quelque sorte, il s'agit d'une interprétation destinée à se représenter les textes de manière cohérente avec leur système de croyances. L'accommodation aux réformes consiste à restructurer son système de croyances et de connaissances, ce qui est très difficile. Pour Coburn (*op. cit.*), une réelle transformation des croyances et connaissances des enseignants ne serait possible que s'ils prennent réellement conscience de l'objectif de la réforme et qu'ils ne s'arrêtent pas aux caractéristiques de surface.

C. Bilan de l'enquête

Cette étude a permis, sur une population ciblée, de rendre compte de l'écart existant entre les discours propres à l'évaluation des élèves et les conceptions des enseignants. Tout en sachant que les résultats restent spécifiques à l'EPS, nous avons constaté une interprétation de la fonction formative de l'évaluation par une partie des enseignants interrogés. En effet, son intérêt pour l'apprentissage est largement reconnu mais le souci d'optimiser l'investissement des élèves se traduit fréquemment par une notation de l'évaluation formative. Les croyances relatives à l'existence d'un lien de causalité entre notation et motivation incitent certains à noter souvent et à détourner l'évaluation formative de sa fonction première. On se rend compte, au regard des tests statistiques, que ces pratiques concernent plus spécifiquement certains enseignants, notamment les plus jeunes, ceux exerçant en lycée professionnel ou ayant des classes en SEGPA, ou encore davantage les certifiés que les agrégés. Cependant, malgré la persistance du côté traditionnel de l'évaluation, la mise en place de procédures destinées à y impliquer les élèves n'est pas une pratique isolée. Seulement, la nature des activités physiques semble être déterminante dans les choix des enseignants. Les préférences sont clairement établies tant dans la pratique personnelle, que dans les pratiques choisies comme étant plus favorables que d'autres pour mettre en œuvre des dispositifs formatifs.

Les pratiques sont divergentes et font appel à des représentations différentes de la définition, des fonctions et des effets de l'évaluation. Pour Moscovici (1972), les représentations forment un tout où l'objet et le sujet sont liés et interdépendants. Elles permettent au sujet de donner du sens à ses conduites et fonctionnent comme un filtre interprétatif (Abric, 1987). De fait, les différences constatées sont le témoin de la liberté du sujet d'interpréter les connaissances qu'il a pu acquérir, de construire ses représentations au fil de son expérience et selon l'environnement dans lequel il agit. Ces données ne visent pas à confronter la pratique et la théorie comme cela a été souligné en introduction mais à en saisir la complexité. L'analyse réflexive de sa propre pratique devrait bénéficier d'une place de choix dans la formation initiale et continue pour justement permettre cette adaptation. Car, comme le souligne Fabre (2006), l'activité professionnelle n'est de toute façon jamais le reflet de la prescription.

Le fort recours à la notation pose des problèmes pour pouvoir effectivement prétendre poursuivre des objectifs d'apprentissage, tout en plaçant l'élève comme acteur de son parcours et de son évaluation. La méconnaissance des effets négatifs des évaluations (au sens normatif comme elle est le plus souvent proposée) est déjà une entrave à la compréhension des conduites des élèves. André Antibé (2003) dénonce ainsi à la fois le poids excessif de la note et de la systématisation

des mauvaises notes dans le système éducatif français qui, d'après lui, sélectionnerait par l'échec avec comme conséquence le découragement et l'exclusion de nombreux élèves. *A contrario* nous pouvons constater, pour une certaine catégorie d'enseignants, que ces données largement partagées par la communauté scientifique ne font pas partie de leurs croyances.

L'ensemble des résultats conduit à présent à établir un bilan des hypothèses envisagées au départ. Le tableau 24 ci-dessous les récapitule, et précise pour chacune son degré de validation.

Hypothèses spécifiques au questionnaire	Degré de validation
<p>Hypothèse n°1 (H1) : les conceptions des enseignants et leurs activités évaluatives sont variées et à la fois très orientées vers la finalité sommative de l'évaluation et vers la notation.</p> <p><u>Complément :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Des disparités émergent dans leurs mises en œuvre selon le type d'établissement, les caractéristiques des enseignants et les activités enseignées. - Même si les évaluations formatives et sommatives ne sont pas confondues par les enseignants, et si leur distinction n'est pas toujours faite par des élèves, certaines pratiques favorisent leur confusion. 	<p>Les pratiques sont effectivement variées mais en cohérence avec les croyances de l'enseignant qui sont parfois dépendantes du type d'établissement, de l'ancienneté ou du grade.</p> <p>Selon les activités support de l'enseignement nous n'observons pas différences concernant la notation mais des incidences en termes de facilité pour la mise en place de dispositifs formatifs. Ces activités vues comme plus propices que les autres sont dépendantes du type de pratique physique personnelle de l'enseignant.</p> <p>Les deux types d'évaluation ne sont pas totalement confondus mais l'évaluation formative est régulièrement détournée de sa finalité en étant notée. Les enseignants qui notent les évaluations formatives pensent que leurs élèves ne font pas la distinction entre ces deux formes d'évaluation.</p>

<p>Hypothèse 2 (H2) : l'évaluation formative destinée à l'apprentissage (dont les effets bénéfiques seraient reconnus par les enseignants) ne serait pourtant que peu mise en place en tant que situation d'évaluation à part entière, anticipée et adressée à l'ensemble des élèves.</p> <p><u>Compléments :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants sont persuadés de l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage mais aussi sur l'engagement des élèves. - L'évaluation formative est réinterprétée est parfois déformée. 	<p>Les trois quarts sont convaincus de l'utilité de l'évaluation dans l'apprentissage avec toutefois un bémol pour les enseignants de lycées professionnels.</p> <p>Une grande majorité affirme mettre en place des évaluations formatives en EPS.</p> <p>Cependant, une partie des enseignants note les évaluations formatives et pensent que l'évaluation (notée) motive leurs élèves.</p>
<p>Hypothèse 3 (H3) : les évaluations sommative et formative ont des incidences directes sur les conduites motrices des élèves : l'évaluation sommative modifie le contexte de la situation et oriente ainsi leurs décisions et actions ; quant à l'évaluation formative, elle permet d'optimiser leurs progrès.</p> <p><u>Compléments :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La notation est une notion très rattachée à celle d'évaluation. - Les élèves ne distinguent pas les différents types d'évaluation. 	<p>De façon spontanée, les enseignants abordent régulièrement la notation quand on parle d'évaluation. Les évaluations sommatives et formatives sont différenciées dans leurs finalités mais parfois notées toutes les deux.</p> <p>Les représentations des enseignants vis-à-vis de l'impact de l'évaluation sur les élèves sont variables : ceux qui pensent que l'évaluation stresse les élèves les notent moins souvent et inversement.</p> <p>Les enseignants qui pensent que leurs élèves distinguent les formes d'évaluation sont ceux qui utilisent le plus de dispositifs formatifs (coévaluation, construction d'outils d'évaluation avec les élèves) et qui pensent aussi que leurs élèves intègrent les critères d'évaluation.</p>

<p>Hypothèse 6 (H6) : les progrès des élèves sont optimisés avec la mise en place d'évaluations formatives au cours du cycle d'apprentissage. En revanche, l'absence totale d'évaluation n'est pas bénéfique pour leurs progrès</p> <p><u>Compléments :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants connaissent les avantages des évaluations formatives. - Tous les enseignants évaluent leurs élèves au moins une fois par cycle. 	<p>L'évaluation formative en tant qu'aide au service de l'apprentissage est une représentation très partagée.</p> <p>Tous les enseignants évaluent et notent leurs élèves à chaque cycle. Par contre le nombre de notes par cycle est très variable selon les croyances relatives au stress des élèves et à l'impact de l'évaluation sur leur engagement.</p>
---	---

Tableau 24 : rappel des hypothèses spécifiques concernées par le questionnaire et résumé de leur niveau de validation.

Cette étude, prémices à une expérience *in vivo* que nous allons analyser dans la troisième partie, a permis de mettre en avant qu'autour d'une culture partagée de l'évaluation, il existe une multitude d'interprétations chez les enseignants (Braxmeyer, Guillaume et *al.*, 2004). Cependant, même si les résultats attestent effectivement de différences significatives, ils ne concernent qu'une partie de la population étudiée et non l'unanimité. Si bien que nous rejoignons ici les propos de Lahire (2001) qui défend l'idée selon laquelle il est nécessaire de prendre en compte les logiques individuelles avant de les catégoriser et d'établir des profils où bon nombre d'individus ne s'y retrouvent pas. Pour cet auteur, il est essentiel de ne pas tomber dans la caricature de groupes sociaux identifiés au regard d'une variable, sous-couvert de différences constatées entre les groupes. Les sciences sociales font souvent l'usage des couples d'opposés aux pratiques disparates ; il est important de se centrer sur ceux se situant au milieu et qui représentent vraiment la diversité.

Partie 3

L'évaluation des conduites des élèves

Chapitre 7

Méthodologie détaillée

Nous nous situons à présent dans une démarche quasi expérimentale dans laquelle un dispositif spécifique a été construit pour cette recherche tout en préservant le fonctionnement habituel des classes. L'objectif de cette mise en œuvre est d'obtenir des résultats ayant une validité interne suffisante, même si le contexte est moins maîtrisé qu'en laboratoire (Matalon, *op. cit.*). Ici, nous sommes soucieux d'analyser le poids de la logique externe contextuelle, cette étude ne pouvait donc pas se réaliser en dehors du fonctionnement habituel des cours d'EPS. Cependant, nous intervenons dans ce fonctionnement par la mise en place de situations contrôlées, de variables neutralisées ou provoquées spécifiquement en vue de cette recherche.

Notre ambition est de mesurer et comparer les conduites des élèves dans une situation d'interaction motrice en prenant en compte différents dispositifs évaluatifs ; il a fallu mettre en place une séquence d'apprentissage commune à plusieurs classes, en veillant à choisir des groupes appariés, dont la variable principale manipulée est le type d'évaluation. D'autres variables qui seront présentées plus rapidement seront aussi prises en compte dans les résultats, pour analyser au mieux les actions motrices de chacun.

Un élément non encore abordé peut être ici apporté : les enseignants interrogés dans l'enquête ont à répondu à 99 % mettre en place parfois des groupements d'élèves par affinités. Cette question n'était pas directement liée à l'évaluation, mais elle permet de montrer que la gestion de groupes en EPS notamment par le biais des relations socio-affectives est importante. Dans ce chapitre, nous allons donc tenir compte des trois éléments fondamentaux qui organisent cette démarche. Pour optimiser la clarté de notre présentation, nous allons procéder en plusieurs phases distinctes afin de présenter le cadre de travail et la méthodologie propre à chaque élément : dans un premier temps sera exposée la méthodologie employée en sociométrie afin de mesurer les relations socio-affectives au sein des classes et de constituer les équipes de jeu pour le cycle basketball. Dans un deuxième temps, l'analyse de la logique interne de la situation de jeu sera suivie par la construction d'une grille d'observation visant à recueillir des données relatives aux conduites des élèves. Dans un troisième temps, nous présenterons globalement la séquence d'apprentissage proposée aux groupes ainsi que les dispositifs particuliers mis en œuvre pour chacun ; cette approche a pour but de mesurer ensuite les effets de la présence des différents types d'évaluation sur les conduites motrices des élèves. Enfin, la méthodologie propre à l'analyse des conduites verbales des élèves sera exposée.

A. Le questionnaire sociométrique

L'objet de la sociométrie est le réseau de relations unissant les membres d'un groupe et, c'est à partir de celui-ci que seront étudiées les conduites des individus. Deux objectifs peuvent être identifiés à travers la connaissance des relations socio-affectives : le premier serait d'identifier l'évolution de ces réseaux de relation selon les situations vécues ou au cours du temps et le second serait de les mettre en relation avec d'autres faits, comme nous le verrons par exemple avec les conduites décisionnelles dans l'action motrice.

1. La sociométrie

Dans le domaine ludomoteur, Parlebas (1992) s'est inspiré des travaux de Moreno (1934) pour comprendre les conduites motrices des pratiquants de jeux sportifs. Pour lui, quatre grandes idées caractérisent la sociométrie de Moreno :

- L'individu est considéré comme un acteur ; ce sont ses choix personnels qui permettent de construire son réseau de relations. L'individu n'est donc pas perdu dans le groupe mais ses choix personnels sont pris en compte.
- La recherche et la théorie de l'action sont liées : l'enquête se déroule dans le quotidien du groupe, c'est-à-dire en grandeur réelle, et les résultats portent sur des comportements sociaux observés dans des situations habituelles.
- Les phénomènes subjectifs sont mesurés de façon objective ce qui définit la recherche sociométrique au carrefour d'une démarche clinique (elle part de la réalité des groupes, s'oriente vers le vécu de chacun et le chercheur est observateur participant) et expérimentale (les réponses permettent d'introduire une élaboration mathématisée des réseaux de relations).
- La communication est le thème central des recherches.

Appréhender les relations socio-affectives peut s'effectuer par le biais du questionnaire sociométrique. Celui-ci est diffusé auprès de chacun des membres d'un groupe pour permettre ensuite au chercheur de reconstituer l'ensemble des réseaux de relations unissant - en termes d'amitiés, de rejet ou d'indifférence - chaque membre du groupe aux autres. Apparaissent alors des sous-groupes, des individus populaires, ou isolés, rejetés... qui permettent de réaliser alors la cartographie des relations socio-affectives dans le groupe étudié. Nous avons ici fait le choix de ne pas prendre en compte les choix et rejets de leader qui sont aussi régulièrement utilisés dans ce type de recherches. L'analyse des données étant principalement orientée vers la composition de sous-groupes, nous nous sommes centrés sur les désignations de choix, de rejets

et les attentes. Nous retiendrons quatre critères socio-affectifs qui déterminent chacune des dyades unissant les individus deux à deux :

- Choix de la personne
- Rejet de la personne
- Attente de choix
- Attente de rejet

Par exemple, entre Jules et Pierre, deux membres d'un même groupe, il est possible d'identifier à partir de la cartographie créée que Jules a choisi Pierre comme ami et s'attend en retour à être choisi. Par contre Pierre ne le choisit pas, mais s'attend tout de même à être choisi par Jules. Chaque dyade peut être lue et faire rapidement l'objet d'une analyse de la relation unissant deux personnes d'un même groupe.

2. Méthodologie de passation du questionnaire sociométrique

Afin de garantir des résultats au plus justes pour percevoir au mieux les sentiments d'amitié, de rejet ou d'indifférence unissant les élèves, certains principes méthodologiques sont à respecter de façon rigoureuse (Parlebas, 1992).

a. Principe général

Les sujets d'un groupe remplissent individuellement un questionnaire sur papier ; sur celui-ci, ils désignent les partenaires avec qui ils aimeraient partager une situation sans but opératoire et ceux avec qui ils n'aimeraient pas. La situation en question est un projet d'action collective, de communication affective (Parlebas, *ibid.*) comme par exemple une sortie entre amis. L'objectif est que les élèves dévoilent leurs amitiés, leurs sentiments les uns vis-à-vis des autres. Les questions s'adressent à la subjectivité de chacun, c'est pourquoi il est nécessaire que la situation soit différente d'une tâche à accomplir, là où les élèves pourraient choisir non pas leurs amis mais des personnes qu'ils jugeraient compétentes. La demande doit être cadrée et standardisée selon ses principes de formulation. Le questionnaire est naturellement inséré dans le fonctionnement du groupe et proposé par l'enseignant habituel. Cela implique une confiance optimale envers la personne qui réceptionnera les résultats de cette enquête.

Chacun répond donc à quelques questions de façon strictement individuelle, les réponses ne concernant que des noms de personnes du groupe à indiquer. Le nombre de choix possibles n'est pas limité et les noms des élèves inscrits se fait selon leur ordre de préférence.

b. Les règles à respecter

Certaines règles fondamentales sont impératives à respecter afin de garantir la sincérité des résultats :

- Tout d'abord, il est nécessaire d'avoir une connaissance fine du groupe et de son contexte avant de transmettre le questionnaire. Une implication est inévitable pour être intégré au groupe afin que les membres accordent entièrement leur confiance à celui qui va leur demander d'y répondre et qu'ils révèlent véritablement leurs choix, spontanément. Dans ce cadre, l'enseignant de la classe est le plus à même de remplir ce rôle.
- Ensuite, le projet d'action doit être réel et susciter une forte motivation afin que les élèves répondent franchement et aient envie de partager ce moment avec leurs amis.
- Enfin, la mise en confiance est indispensable puisque les réponses confidentielles concernent des sentiments intimes. Il s'agit donc de présenter l'objectif aux élèves comme un moyen de former des équipes en prenant en compte les préférences de tous, et d'inviter chacun à répondre franchement ; le secret professionnel est évidemment un élément à rappeler. Les résultats ne sont pas dévoilés, seule la composition des groupes au moment du projet sera donnée aux élèves.

Voici les questions posées aux élèves :

1. Quels sont les camarades avec qui tu aimerais participer à cette demi-journée ?
2. Quels sont ceux avec qui tu n'aimerais pas être ?
3. Selon toi, qui a choisi d'être avec toi ?
4. Selon toi, qui n'aimerait pas être avec toi ?

c. Conditions de passation dans notre recherche

Quinze jours avant et quinze jours après la mise en œuvre des séquences, les élèves ont rempli le questionnaire sociométrique afin de pouvoir établir la cartographie des relations socio-affectives au sein des classes. La nécessité d'utiliser ces résultats pour composer des équipes a eu pour conséquence de faire passer le questionnaire avant le début du cycle.

Nous nous sommes appuyés sur une sortie scolaire en plein air ayant lieu en fin d'année (juin 2011). Le questionnaire avait pour but annoncé de savoir avec qui ils souhaitaient être, voire ne pas être, pour passer une demi-journée dans une base de plein air (à Jablines en Seine et Marne) et s'initier au disc-golf. L'intérêt était juste convivial, sans but opératoire. Par ailleurs, le cadre de la sortie permettait peu aux différents sous-groupes de se croiser durant l'après-midi. Le

questionnaire a été distribué une première fois par le professeur d'EPS de la classe quinze jours avant le début du cycle basket. Le but a été largement présenté, en insistant sur la nécessaire spontanéité et le caractère individuel des réponses : les règles identifiées ci-dessus ont été scrupuleusement respectées par les enseignants. À deux reprises, avant la passation, nous nous sommes entretenus pour réaffirmer ces règles et nous assurer de leur compréhension. Les résultats ont ainsi été utilisés pour la sortie disc-golf mais aussi pour la composition des équipes de basketball, selon des modalités toutefois différentes.

Pour les besoins de cette recherche, le questionnaire a été proposé une seconde fois quinze jours après la séquence. La justification aux élèves de cette seconde passation n'était pas évidente à trouver mais finalement, dans plusieurs groupes, certains ont demandé (et même plutôt discrètement au professeur) à changer quelques réponses apportées. En effet, le premier questionnaire a été proposé environ dix semaines avant le second, ce qui laisse du temps aux élèves pour réorienter leurs préférences affinitaires ! La sortie se déroulant encore plus tard, ceci a été l'occasion de présenter la seconde passation comme une nécessité vu le nombre de semaines s'étant écoulées.

Le second questionnaire permettra de mesurer d'éventuelles évolutions des relations socio-affectives au sein des équipes. Bien évidemment, seul le premier a permis de composer les équipes pour le cycle. Les résultats qui seront présentés seront ainsi essentiellement orientés vers le premier questionnaire.

3. Recueil des données

Une fois les questionnaires remplis par tous les élèves d'une classe, l'ensemble des réponses a été répertorié dans un tableau des dyades à double entrée comme l'ont proposé Maisonneuve (1966) ou Parlebas (1992). Cette forme permet de visualiser facilement les sous-groupes composant la structure de la classe, tout comme les élèves isolés ou rejetés par les autres. Un code de notation emprunté à Tagiuri (1952) est utilisé pour compléter chaque case correspondant à une dyade ; il facilite la retranscription de tous les cas possibles de relation entre deux sujets, Moreno (*op. cit.*) en ayant recensé 45 types différents. Chaque dyade représente de façon très claire et lisible le condensé d'une relation entre deux personnes.

Le nombre de dyades par groupe (D) est calculé de la façon suivante :

$$D = n(n-1) / 2$$

(Soit n le nombre de membres appartenant au groupe).

Ce nombre permet ensuite de calculer des indices en tenant compte du nombre d'élèves, donc de dyades, par groupe.

L'ensemble des données recueillies par élève regroupe à la fois les choix émis par chacun mais aussi les réceptions, c'est-à-dire le nombre de fois que chacun est choisi, rejeté, etc. Nous pouvons ensuite établir le portrait de chacun au sein de son groupe selon le critère socio-affectif et déterminer des sous-groupes affinitaires. Enfin, à partir des sous-groupes repérés, le calcul des indices de cohésion et de densité (voir ci-après) offre la possibilité de comparer la structure affective de différents sous-groupes.

a. Les différents types de données recueillies

À la lecture du tableau des dyades, des scores sont calculés pour chaque élève ; ils témoignent des relations socio-affectives entretenues par chacun avec les autres élèves de sa classe. Pour ce faire, différentes dimensions sont d'abord identifiées :

Type de score	Méthode	Signification relationnelle
Somme des choix	Addition du nombre de camarades choisis	Expansivité d'amitié du sujet
Somme des rejets	Addition du nombre de camarades rejetés	Expansivité d'antipathie du sujet
Somme des attentes de choix	Nombre d'attentes de choix émises	Perception par le sujet de sa popularité
Somme des attentes de rejet	Nombre d'attentes de rejet émises	Perception du sujet de son impopularité
Somme des attentes de choix confirmées	Nombre d'attentes de choix émises ayant été confirmées par les camarades en question	Perception d'un réel choix de la part d'un camarade
Somme des attentes de rejet confirmées	Nombre d'attentes de rejets émises ayant été confirmées par les camarades en question	Perception d'un réel rejet de l'élève de la part d'un camarade

Tableau 25 : les émissions de chacun : elles relèvent des prénoms qu'un sujet a inscrits sur sa feuille.

En premier lieu, le tableau 25 récapitule les désignations du sujet en termes de choix d'amitié, de rejet, mais aussi en termes d'attentes formulées. En croisant les données de chacun avec celles des autres, on parvient à identifier si les attentes sont confirmées. Les désignations des autres sont importantes pour identifier le profil du sujet.

Type de score	Méthode	Signification relationnelle
Somme des choix reçus	Nombre de fois où l'élève est choisi par un autre	Popularité dans le groupe
Somme des rejets reçus	Nombre de fois où l'élève est rejeté	Impopularité
Somme des attentes de choix à l'égard du sujet	Nombre d'attentes de choix émanant des autres élèves, envers le sujet	Expansivité d'amitié du sujet perçue par les autres
Somme des attentes de rejet à l'égard du sujet	Nombre d'attentes de rejet émanant des autres élèves, envers le sujet	Antipathie du sujet perçue par les autres
Somme des attentes de choix des autres confirmées par le sujet	Nombre de choix du sujet correspondant à des attentes formulées	Exactitude des attentes de choix des autres, à l'égard du sujet
Somme des attentes de rejet des autres confirmées par le sujet	Nombre de rejets du sujet correspondant à des attentes formulées	l'exactitude des attentes de rejet des autres, à l'égard du sujet

Tableau 26 : les réceptions de chacun : elles relèvent du nombre de fois où les autres membres du groupe ont inscrit le prénom du sujet en question.

Le tableau 26 reflète les mêmes types d'éléments que le premier (tableau 25) sauf qu'ils ne sont pas formulés par le sujet lui-même mais par les autres, à son égard.

Quand les choix de chacun sont identifiés, il est possible de relever les réciprocités. Elles renforcent les relations car témoignent d'une amitié ou d'un rejet profond issus de la part des deux personnes concernées (Maisonnette, 1966). Le tableau 27 présenté ci-dessous résume les réciprocités identifiables.

Type de score	Méthode	Signification relationnelle
Somme des choix réciproques	Nombre de choix d'amitié accompagnés en retour du choix d'autrui.	Amitié réciproque
Somme des rejets réciproques impliquant le sujet	Nombre de rejets accompagnés en retour du rejet d'autrui	Rejet réciproque entre deux personnes
Somme des attentes de choix réciproques	Nombre d'attentes de choix formulées par le sujet et à la fois reçue de la personne désignée	Popularité la perçue et réciproque de la part du sujet avec un camarade.
Somme des attentes de rejet réciproques	Nombre d'attentes de rejet formulées par le sujet et à la fois reçue de la personne désignée	Impopularité perçue et réciproque entre le sujet et un camarade

Tableau 27 : les cas de réciprocité dans les dyades.

Plus spécifiquement, certaines réciprocités peuvent être cumulées. C'est le cas des dyades parfaites qui traduisent une amitié ou antipathie encore plus fortes. Elles comportent à la fois des choix (ou rejets) et attentes réciproques.

b. Les graphes

Le tableau des dyades récapitule pour un groupe l'ensemble des liens unissant ses membres. Pour une meilleure visibilité des relations interindividuelles, il est intéressant de construire des graphes. En choisissant certains axes, les graphes mettent en lumière des unions particulières. Par exemple, on peut repérer pour une classe l'ensemble des choix réciproques seulement et construire un graphe où apparaissent tous les prénoms d'élèves et les liens de ce type qui les unissent. Cela favorise aussi la mise en avant des élèves plutôt isolés par exemple, qu'aucun lien réciproque (de choix ou de rejet) n'unit à un autre camarade. Dans notre étude pour chaque classe, nous présenterons le graphe des choix et des rejets réciproques pour obtenir une vue globale de la classe. Ensuite, nous procéderons par sous-groupes en créant pour chaque classe des sous-groupes de type différent : affinitaire, non affinitaires et indifférent.

4. La constitution des équipes

Les données sociométriques recueillies ont été utilisées pour désigner des équipes dans chaque classe. Pour les besoins de l'étude, il s'agissait de composer des équipes d'amis, des équipes d'élèves ne s'appréciant pas et des équipes dites neutres dans lesquelles les élèves n'éprouvent pas de sentiment d'attrait ni de rejet les uns envers les autres.

Cette composition a donc tenu compte en priorité des données socio-affectives mais aussi d'autres critères pour optimiser les conditions de jeu c'est-à-dire pour parvenir au mieux à un niveau homogène des équipes entre elles, nécessaire à l'obtention d'un rapport de force équilibré. Certains élèves ont été absents ou inaptes lors de l'observation en basketball au pré-test ou post-test : nous n'avons pas pu les inclure dans les résultats globaux. En revanche, ils sont comptabilisés dans l'analyse globale des données sociométriques puisqu'ils font partie du groupe classe et que certains élèves les ont choisis ou rejetés ; ces élèves contribuent évidemment à définir des scores qui caractérisent leurs camarades, ils ne peuvent être évincés. Au total 128 élèves ont participé à l'analyse sociométrique contre 119 à l'observation de leurs conduites motrices.

Le choix des élèves qui composent les équipes a été fait au regard d'une première observation des graphes puis, par l'utilisation de calculs de scores individuels et d'indices collectifs qui permettent d'être plus précis dans les choix.

5. Les scores individuels

À partir du nombre d'émissions et de réceptions pour chacun, il est possible de calculer un score global où chaque vecteur positif (choix et attentes de choix, émis voire reçus) vaut 1 point et chaque vecteur négatif (rejets, attentes de rejet, émis voire reçus) vaut - 1 point. Ce score, selon s'il est positif, négatif et plus ou moins proche de zéro, traduit globalement le niveau de sociabilité du sujet au sein du groupe.

Par exemple, un élève qui a + 15 dans un groupe de 30 personnes peut être quelqu'un de plutôt apprécié et qui apprécie aussi les autres par rapport à un autre membre du groupe qui aurait un score de + 2. L'ensemble des données sera présenté en annexe où l'on peut apercevoir pour chaque élève le détail des vecteurs positifs, négatifs, émis et reçus.

Nous aurions pu aussi calculer pour chacun des indices d'empathie individuels mais les analyses sont surtout centrées sur les sous-groupes d'élèves. Les indices de cohésion et de densité appuieront les analyses par sous-groupe. Les scores individuels seront utiles à notre analyse sociométrique pour mettre en évidence des profils particuliers. L'attention se tournera vers les élèves les plus populaires, les plus rejetés ou oubliés. Les données seront croisées avec celles issues de l'observation de leurs conduites pour déterminer si ces deux éléments sont liés.

6. La cohésion des groupes : analyse des dyades.

Tout d'abord, à chaque dyade peut être attribuée une valeur en fonction du nombre de signes qui la définit. Cette valeur, appelée valence, est comprise entre - 4 et + 4. Effectivement, chaque vecteur de répulsion apporte - 1 point, et chaque vecteur d'attraction rapporte 1 point. Par conséquent, une dyade parfaite de choix vaut 4 points (2 choix + 2 attentes de choix), et par exemple une dyade de rejets réciproques - 2 points (2 rejets mais pas d'attente).

Ensuite, le calcul d'indices de cohésion et de densité permet de situer, pour un sous-groupe, son niveau de cohésion globale mais aussi la densité des relations interindividuelles qui fonde sa structure socio-affective.

a. L'indice de cohésion

L'indice cohésif d'un groupe ou sous-groupe se calcule à partir des valences des différentes dyades qui le composent.

Indice de cohésion = somme des valences des dyades / nombre de dyades.

$$0 \leq \text{Indice de cohésion} \leq 4$$

Cet indice permet de vérifier le niveau de cohésion d'un groupe et de mesurer un éventuel gain ou perte de cohésion, si on le calcule, pour le même groupe, à deux moments différents. Il permet aussi de comparer des sous-groupes entre eux pour évaluer les réseaux affinitaires. Cet indice cohésif est compris entre -4 et $+4$.

b. L'indice de densité relationnelle

Cet indice est aussi important pour le groupe. Il correspond au rapport entre le nombre de vecteurs positifs et négatifs par dyade (cette fois-ci ils sont additionnés et amènent un score compris entre 0 et 4) et le nombre de dyades. Cette densité se situe entre 0 et 4 et traduit le volume relationnel d'un groupe.

Indice de densité = somme des vecteurs positifs et négatifs / nombre de dyades.

$$0 \leq \text{Indice de densité} \leq 4$$

Ces deux indices permettront de comparer les groupes classes dans un premier temps puis de définir les équipes créées d'un point de vue sociométrique.

L'analyse des relations affinitaires par l'utilisation du questionnaire sociométrique met en avant le rôle central de la communication entre les individus. L'objet de ce travail est de déterminer le réseau de relations qui unit les membres d'un groupe. C'est à partir de celui-ci que seront étudiées les conduites. L'enjeu de cette connaissance est donc d'identifier l'évolution de ces réseaux selon les situations vécues ou de les mettre en relation avec d'autres faits, comme nous le verrons avec les conduites décisionnelles en interaction.

Maintenant, la méthodologie employée pour observer et analyser les conduites motrices va retenir notre attention. En premier lieu, il s'agira d'analyser la logique interne du basketball qui sera l'activité support de cette étude. En second lieu les critères d'observations et la méthode d'analyse quantitative des conduites seront exposés.

B. Définition de l'activité enseignée

Partant du postulat de Parlebas (2002, p. 317) selon lequel « les conduites des joueurs s'accomplissent au sein de systèmes d'interaction stables qui en spécifient le champ des possibles de façon nécessairement limitante », l'analyse de la structure même de l'activité est essentielle afin de déterminer l'ensemble des actions possibles des joueurs et de pouvoir les définir comme actions d'opposition ou de coopération.

La logique interne du jeu collectif choisi, le basketball, va être définie et nous identifierons, en fonction des règles du jeu, l'ensemble des possibilités d'action qui sont offertes au sujet. Ceci permettra ensuite de créer une grille d'observation des conduites des élèves afin d'analyser leurs stratégies.

1. Le choix de l'activité physique

Une fois les hypothèses de recherche identifiées, il a fallu choisir le support, l'activité physique à travers laquelle cette expérimentation serait réalisée. Le choix s'est rapidement porté sur le *basketball* et ceci pour plusieurs raisons :

- Cette activité s'inscrit dans les programmes d'EPS ainsi que dans la programmation des deux établissements scolaires concernés.
- C'est une activité sociomotrice à espaces interpénétrés⁵³ qui nécessite beaucoup de déplacements, une prise d'information et de décision rapide.
- Ce jeu privilégie la maîtrise et l'adresse à la force. Il est plus facile de proposer du basketball à des classes mixtes que du handball ou football, car les règles de l'activité permettent de diminuer l'appréhension de certains élèves, liée par exemple au contact physique avec l'adversaire (au basketball, tout contact physique avec l'adversaire est interdit). Les différences biologiques des élèves de lycée sont marquées entre les filles et les garçons ce qui pose problème dans certaines activités d'interaction : par exemple au handball, une fille éprouve beaucoup de difficultés à marquer quand un garçon tient le rôle de gardien de but et toutes les filles n'acceptent pas de tenir ce rôle qui pose des problèmes d'ordre affectif importants. La précision requise pour marquer des points au basketball nécessite essentiellement de l'adresse ce qui entraîne moins d'inégalités au départ entre les joueurs.

⁵³ Un jeu à espaces interpénétrés signifie que même si un camp est attribué à chacun des équipes, les joueurs ont le droit de se déplacer dans les deux terrains. Ceci n'est pas le cas par exemple dans les sports avec un filet qui sépare les camps.

- Enfin, au niveau organisationnel, le basketball en gymnase permet de faire jouer les élèves sur grand terrain (18 × 25 m) mais aussi en largeur (3 terrains) lors de situations d'apprentissage ; cela permet d'optimiser le temps d'activité physique pour chaque élève.

2. Problème fondamental du basketball

Le basketball fait partie, comme tous les jeux collectifs, des activités topocinétiques, c'est à dire que la finalité est d'atteindre des objectifs spatialement situés : par exemple, ici, envoyer une balle dans une cible. À l'inverse, les activités morphocinétiques sont définies par rapport à un modèle interne et nécessitent la reproduction de mouvements dans l'espace, comme en gymnastique (Paillard, 1974). De fait, en basketball, il ne s'agit pas de produire des formes corporelles avec son corps mais d'utiliser son corps pour transporter un objet. Toutes les actions motrices relevées doivent ainsi être mises en relation avec cet objectif, le but du jeu, pour en comprendre le sens.

Le basketball sollicite et développe des habiletés motrices ouvertes car la situation est chargée d'incertitude par la présence d'autres joueurs : les partenaires et les adversaires. Ce faisant, le joueur est constamment placé devant la nécessité de décoder les informations pertinentes issues de l'environnement afin de faire des choix adaptés à la configuration du jeu. Cette activité perceptive et décisionnelle se réalise le plus souvent sous une forte pression temporelle. Par conséquent, les compétences du joueur sont très largement dépendantes de ses capacités informationnelles et décisionnelles (Mario, 1998). La prise de décision dans ce cadre est très complexe, au vu du nombre d'éléments (qui fluctuent) à prendre en compte pour décider dans l'urgence et des intentions contradictoires des deux équipes : à chaque fois que la balle change de camp, c'est toute l'organisation du jeu qui s'inverse !

Pour Metzler (1987), le problème fondamental en sport collectif consiste donc à résoudre des successions de problèmes non prévus *a priori*. Ces problèmes sont essentiellement d'ordre décisionnel et se caractérisent par leur ordre d'apparition, leur fréquence et leur complexité. La prise de décision dans un temps très court est donc fondamentale et les règles limitent pour le joueur le temps disponible pour lui permettre de décider (Mario, *op. cit.*).

3. Logique interne

Définir la logique interne de l'activité, c'est rechercher les éléments stables et pertinents qui lui permettent d'être définie comme une activité singulière et qui pré-orientent les conduites motrices des joueurs (Parlebas, 1981).

Pour parvenir à définir au mieux l'essence du basketball, nous nous référons aux caractéristiques fondamentales définies par Parlebas (1976 et 2002) qui permettent de spécifier la logique de chaque jeu. Il définit sept universaux, en tant que constantes ludomotrices, qui peuvent être communs à plusieurs jeux, mais dont l'ensemble fait la spécificité de chacun. Le point de départ est l'ensemble de ces universaux qui seront déclinés pour le basketball. Avant cela, il convient de préciser que les règles du jeu présentées ci-après ne sont pas celles du *basketball* dans sa forme de pratique fédérale, sportive, mais celles de l'activité telle qu'elle a été proposée en milieu scolaire, dans notre expérimentation. Il s'agit donc plus d'un jeu didactique très inspiré du *basketball*, mais dont certaines règles très spécifiques et plutôt récentes dans l'histoire de l'activité ont été évincées pour le rendre plus abordable (Dugas, 2005). Par commodité, le terme de basketball sera tout de même employé, il sera simplement en italique comme ci-dessus lorsque ce terme sera à comprendre d'un point de vue institutionnel et sportif. Les règles utilisées avec les élèves dans le cadre de cette expérimentation sont présentées en annexe 23 (p. 74). Elles concernent le rapport à l'espace, au temps et aux objets.

a. Le réseau des communications motrices

Dans ce cadre du jeu collectif, il est utile de partir du réseau de communication pour définir la situation de jeu : pour Bavelas (1948), Abric (1987) et Parlebas (2002), tous les phénomènes de groupe sont déterminés par les propriétés du réseau de communication. Celui-ci permet de lier les individus les uns aux autres, il est représenté par l'ensemble des canaux d'information utilisables par les individus pour communiquer entre eux au cours du jeu.

Il prédéfinit ainsi les possibilités communicationnelles entre l'ensemble des joueurs, en sachant qu'ici, la communication est essentiellement motrice. La notion de réseau vise à comprendre la structure du jeu et, par conséquent, à définir les différents choix stratégiques et les possibilités d'actions motrices des joueurs. Les interactions entre les sujets, le système d'interdépendance entre tous les éléments sont à la base de la modélisation proposée ici en reprenant les travaux de Parlebas (1976). Le réseau de communication au basketball permet de distinguer deux types d'actions de communication motrices : les interactions de coopération appelées aussi communication motrice entre les partenaires, par l'intermédiaire des passes par exemple, et les interactions d'opposition appelées aussi contre-communications motrices (interception, tir antagoniste entre les équipes, etc.)⁵⁴. La figure 13 ci-dessous représente le réseau communicationnel à partir duquel seront définies ensuite les actions motrices unissant les joueurs, inhérentes à ces relations de rivalité ou de coopération.

⁵⁴ Le joueur communique ses intentions à ses partenaires et contre-communique c'est-à-dire retarde l'information, feinte, simule pour tromper ses adversaires.

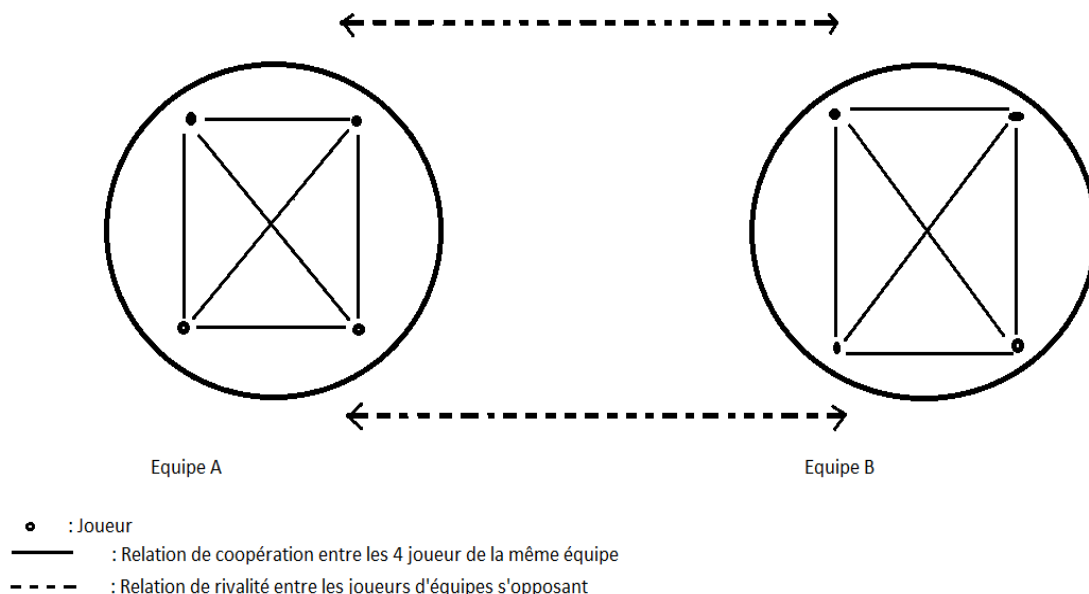


Figure 13 : réseau des interactions motrices du basket-ball. Deux équipes composées de quatre joueurs⁵⁵ chacune s’opposent sur un même terrain de jeu.

Cette modélisation rend compte dans un premier temps uniquement des types de communication induits par les règles du jeu. La définition des interactions par le biais du réseau est indispensable pour comprendre les liens interactionnels unissant les joueurs. Ce duel s’appuie sur un équilibre qui se définit par une opposition entre deux équipes totalement opposées. Ce graphe des communications motrices comprend deux ensembles de quatre joueurs correspondant aux deux équipes. Dans chaque équipe, l’ensemble des joueurs est relié par des liens de solidarité et chacun est lié à l’ensemble des joueurs de l’équipe adverse par des liens de rivalité. Ce réseau est stable comme dans la plupart des activités sportives, c’est-à-dire que dès le début du jeu, chacun connaît ses adversaires et partenaires et aucune modification ne peut être envisagée ensuite.

Ce réseau représente donc l’ensemble des possibilités de communication du sujet, *via* des actions motrices de solidarité avec ses partenaires et de rivalité avec ses adversaires.

Nous sommes donc en présence d’un duel symétrique, composé de deux ensembles de même effectif où la coopération est un moyen au service de l’opposition (Oboeuf, 2010) ; en

⁵⁵ Le choix de faire jouer les élèves à quatre contre quatre et non cinq contre cinq selon la règle fédérale a été défini suite en fonction du niveau des élèves, et aussi des programmes puisqu’au baccalauréat par exemple, les élèves jouent à quatre.

effet, seules les actions de contre-communication comptent dans la marque ! Il ne s'agit pas de se passer la balle ni de la garder le plus longtemps possible pour gagner.

b. Réseau des interactions de marque

Ce réseau définit la façon de marquer des points. Ici, il est réduit, comme dans beaucoup d'activités collectives enseignées à l'école. Ce réseau des interactions de marque permet de mener à la victoire ou la défaite ; il représente l'ensemble des interactions de marque de coopération et / ou d'opposition prévues par les règles du jeu. Comme souligné plus haut, dans ce type de jeu sportif seules les contre-communications comptent : en basketball il ne sera possible de marquer qu'en parvenant à mettre le ballon dans la cible adverse.

c. Système de scores

Le système de scores fait référence à la matrice de gains qui détermine pour les actions de marque le nombre de points remportés, selon les situations, au moment de l'atteinte du but. Les mêmes règles que celles du jeu fédéral ont été conservées. Tout panier marqué vaut 2 points, sauf :

- En cas de faute sur adversaire aboutissant à un (ou deux) lancer(s) franc(s), le panier marqué vaut 1 point.
- Tout panier marqué par un joueur se situant derrière la « ligne des 3 points » vaut 3 points. Cela engage une prise de risque supplémentaire donc une récompense plus grande pour le tireur du fait de sa position de tir plus éloignée du panier.

d. Réseau des rôles sociomoteurs

Le basketball est un jeu ne comportant qu'un seul rôle sociomoteur à savoir celui de joueur de champ. En effet, il n'y a pas de « gardien de panier », ni de joueur libero comme on le trouve au volley-ball. Tous les joueurs ont les mêmes pouvoirs d'action sur la balle et peuvent accéder à tout moment à l'ensemble de l'espace de jeu.

e. Réseau des sous-rôles sociomoteurs

Les sous-rôles sociomoteurs découlent directement des rôles. La communication dans un jeu sportif s'effectue essentiellement par des actions motrices. Ainsi, entre deux joueurs de la même équipe, les actions seront plus de l'ordre de la coopération et entre joueurs d'équipes différentes de l'ordre de l'opposition. Par exemple Oboeuf (*op.cit.*), en analysant le football, a distingué onze sous-rôles correspondant au rôle de joueur de champ, classés en deux catégories :

- cinq sous-rôles défensifs : dissuadeur, intercepteur, récupérateur, replaceur et bloqueur (tacleur)
- six sous-rôles offensifs : dribbleur, passeur, tireur, démarqueur, receveur et porteur.

Les sous-rôles des différents sports collectifs sont proches, du fait de la similitude de leur logique interne et notamment de leur réseau communicationnel : en effet, les sports collectifs fortement médiatisés et reconnus comme éléments de la culture « moderne » sont des duels d'équipes symétriques⁵⁶.

Les sous-rôles se déclinent et définissent l'ensemble des différentes tâches que le joueur pourra accomplir au cours du jeu. Ils permettent de formuler tous les choix rendus possibles par la tenue de l'un d'entre eux. Chaque joueur, au cours du jeu, va donc passer sans arrêt d'un sous-rôle à un autre. Mais certains cheminements sont impossibles. Par exemple, quand on est porteur de balle, on ne peut pas passer directement à démarqueur. Il faut d'abord passer la balle ou tirer avant de pouvoir s'approprier ce rôle. Oboeuf (*ibid.*) a recensé tous les cheminements possibles entre les sous-rôles au football. Il en distingue 45. Ces différents cheminements montrent la grande variété d'actions motrices possibles au cours du jeu et donc la multiplicité des choix décisionnels, à tout instant. C'est en cela que les jeux collectifs ont retenu notre attention pour étudier les stratégies employées par les élèves en situation d'évaluation notamment car ils sont confrontés sans cesse à des choix.

Au basketball, dans cette étude, seront distingués des sous-rôles quelque peu différents de ceux proposés par Oboeuf (*ibid.*) en fonction de la spécificité de cette activité et des observations réalisées en milieu scolaire, en amont de cette expérimentation. Le niveau de jeu des élèves des classes de seconde induit la présence d'actions de communication motrice qu'on ne trouve pas à haut niveau, comme par exemple ce que nous appellerons les « passes au hasard » quand un joueur se débarrasse de sa balle en tentant une passe « dans le tas ». Inversement, certaines actions ne seront pas abordées car le niveau de jeu est trop faible pour les envisager (feinte de tir par exemple). L'ensemble des sous-rôles et leur définition est présenté en annexe 24 (p. 76). À partir de ce repérage, il s'agit de définir les actions motrices permettant d'identifier pour chaque joueur, les signes annonciateurs d'un changement de sous-rôle. Ceci permet d'anticiper les actions de l'adversaire ou de ses partenaires et d'ajuster ensuite, en conséquence, sa conduite.

⁵⁶ Les duels symétriques se définissent par la présence de deux équipes ayant les mêmes droits et devoirs, comportant le même nombre de joueurs. Chaque joueur appartient à son équipe et ne peut en changer au cours du jeu. Cela n'est pas le cas dans bon nombre de jeux traditionnels.

f. Réseau des codes gestémiques et praxémiques

Les joueurs sur le terrain communiquent de façon directe, au moyen du ballon. Or, ceci ne concerne qu'une petite partie des actions motrices utiles au jeu ! Certes, la balle est l'élément central, tous les regards, et surtout celui des joueurs, sont en permanence orientés vers elle. Oboeuf (*ibid.*) a montré qu'en football, ces actes de communication praxique directe (par l'intermédiaire de la balle) ne représentent que 11.6 % de l'ensemble des actes de communication. Finalement, l'essentiel du jeu n'est-il pas dans ce qui se passe autour du ballon, à sa périphérie ? Si le spectateur est plutôt centré sur les actions de communication directes, il existe tout un ensemble d'actions de communication indirectes qui se déroule autour de la balle et qui n'en est pas moins essentiel.

Au cours du jeu, chaque joueur est constamment sollicité au plan informationnel et désireux de pouvoir anticiper les futurs sous-rôles qu'endosseront les pratiquants, afin de prendre des décisions plus rapides et plus efficaces. Au regard de la situation perçue par le joueur, il procède par probabilités, en « lisant » le corps des autres, c'est à dire qu'il tente de prévoir leurs actions futures selon leurs gestes, les signes émis à tout instant. « Tout comportement moteur est en effet porteur d'une signification stratégique : tel geste de la tête ou de la main, tel crochet de la course de l'adversaire, telle posture du tireur, tel déploiement de la chaîne des poursuivants se déchiffrent comme autant de projets et préfigurent l'action qui va suivre. La motricité du joueur agissant est une motricité hautement signifiante » (Parlebas, 2007, p. 50). Dans ce cadre, Parlebas parle d'une sémiotricité de type instrumental. Elle se définit par des gestes, des postures, des conduites motrices qui ont du sens pour le jeu et qui sont mis au service immédiat de la réussite en situation ludomotrice.

L'ensemble de ces gestes est regroupé en deux catégories (Parlebas, 1999) :

- Les gestes comme signes annonciateurs d'un évènement futur : par exemple un signe de la main pour « appeler » la balle. Ces signes, appelés gestèmes, permettent de mettre en relation directement le signe et son sens selon un code de communication plutôt habituel qui n'est donc pas spécifique aux jeux collectifs. Il s'agit d'un signe qui se substitue à la parole et que la majorité des personnes comprend.

Dans notre étude, les communications verbales ne seront pas prises en compte, ni les gestèmes, même si l'analyse de leur évolution au cours d'une séquence d'apprentissage est révélatrice de progrès comme le présume Oboeuf (*op.cit.*). Ce choix est délibéré dans la mesure où nous ne pouvons pas saisir l'ensemble des commentaires ou interactions

verbales des élèves sur le terrain, puisqu'il a fallu s'en éloigner pour filmer et obtenir un plan large nécessaire à l'analyse des conduites motrices. Nous nous sommes focalisés sur les praxèmes (voir ci-après) qui reflètent le code de communication spécifique des jeux collectifs.

- Les gestes comme actes annonçant une intention, un projet tactique du joueur : ceux-ci sont propres au jeu mais la difficulté réside dans le fait que pour un signe, différentes intentions peuvent y être associées. L'identification et la signification d'un praxème n'est possible qu'au regard d'une prise d'information multiple : l'action du joueur, son sens de déplacement par rapport au terrain, sa vitesse, la direction de son regard, la position de ses partenaires, la proximité par rapport au but etc. « Chaque joueur va donc encoder et décoder les comportements selon son propre sens du jeu. Le praxème n'est pas, comme le gestème, une unité signifiante surajoutée ; il est le jeu lui-même ». (Parlebas, *op. cit.*, p 51). La motricité du joueur est donc signifiante c'est-à-dire qu'elle a du sens pour les autres, elle parle d'elle-même puisqu'elle lui permet de communiquer ses intentions (ou de les feinter). L'identification des praxèmes est très complexe pour les joueurs, d'autant plus qu'ils peuvent être contradictoires : en effet, l'objectif du joueur est de communiquer avec ses partenaires mais aussi de contre-communiquer avec ses adversaires et parfois, dans la même action. Ainsi, les informations qu'il va donner à ses partenaires sont parfois très tardives ou mêmes dissimulées pour éviter aux adversaires d'anticiper. Du coup, l'information est complexe à identifier pour tous les joueurs.

Au fur et à mesure de son expérience avec le jeu, le joueur va développer cette capacité à communiquer avec les autres grâce aux praxèmes. Ceci fait l'objet d'un apprentissage sémiotique, à la fois moteur et cognitif pour se faire comprendre et comprendre les autres, dans une optique d'efficacité collective.

L'intérêt de cette analyse est qu'elle offre l'opportunité de pouvoir décrire précisément les conduites des élèves en prenant en compte leur sens. L'analyse de toute conduite motrice n'est possible qu'en observant le joueur mais surtout la configuration du jeu à chaque moment. Il n'est pas possible de comprendre un praxème en se focalisant uniquement sur le joueur. Le tableau 28 présenté ci-dessous vise à faire le lien entre les différents sous-rôles définis et les actions de communication directes (le joueur entre en contact avec la balle) et indirectes. Comme annoncé plus haut, cette classification a été créée à partir des travaux de Oboeuf (*op. cit.*) mais spécifiée pour notre étude.

	Sous-rôles	Communication praxique directe	Communication praxique indirecte : praxèmes
Jeu offensif	Passeur	Passé de conservation Passé décisive	Feinte de passe
	Dribbleur	Dribble de conservation Gagne un duel	Feinte de corps
	Receveur	Reçoit une passe	
	Tireur	Tire en situation favorable Tire en situation défavorable	Feinte de tir
	Démarqueur		Se démarque
	Rebondeur	Récupère au panier	Joue le rebond offensif
	Aide		Ecran de tir
Jeu défensif	Gêneur		Gêne le PB sur le terrain Conteste le tir
	Dissuadeur		Dissuade la passe
	Intercepteur	Intercepte sur passe Intercepte en duel	
	Récupérateur	Récupère une balle perdue Récupère au panier adverse	Joue le rebond défensif
	Replaceur		Se replace entre son panier et l'adversaire
	Aide		Change de joueur

Tableau 28 : ensemble des interactions de communication observées.

Ce tableau 28 permet d'observer à la fois les communications praxiques directes (passes, interceptions, tirs) et indirectes (démarquage, feinte de déplacement, etc.)⁵⁷. En annexe 25 (p. 77), toutes ces interactions possibles sont reprises et accompagnées de leur définition permettant de les discriminer. En effet, chaque interaction de communication se définit par des actions motrices spécifiques et directement observables.

Même si ces actions sont définies, il convient, lors de l'observation, de prendre en compte le niveau de jeu des élèves pour comprendre ces praxèmes. Prenons l'exemple du joueur en défense qui dissuade la passe : un joueur débutant en seconde essaiera de se placer dans l'alignement porteur / non-porteur, mais en se situant plus proche du receveur potentiel pour attraper la balle en vol en sautant et en levant les bras. L'intention est d'intercepter la balle mais la conduite adoptée est généralement peu efficace. Un joueur plus expérimenté sortira de l'alignement pour s'y remettre au dernier moment, d'où un temps de réaction et d'action très court. Il peut même « faire semblant de rien » en se situant dans un espace assez proche, les bras ballants, mais réagir de façon très efficace et rapide à la moindre passe. Il s'agit là d'une feinte, celle de ne pas montrer d'intention au départ, d'induire en erreur l'adversaire, de retarder au maximum les signes de communication à ses adversaires.

⁵⁷ Nous avons fait le choix de placer en action indirecte la gêne au porteur de balle, alors que cette interaction est souvent classée en action directe ; au niveau scolaire cette gêne est le plus souvent à distance de la balle, c'est-à-dire que le défenseur cherche davantage à gêner le porteur qu'à lui subtiliser la balle

Cette adaptation des critères observables est indispensable pour comprendre l'intention des élèves. Pour des raisons similaires, les différentes actions de feinte possibles ont été regroupées dans la grille d'observation car leur fréquence d'apparition est très réduite. De plus, nous ne différencions pas le démarquage de l'appel de balle pour les élèves car, à ce niveau de jeu, ils sont difficiles à distinguer. Tous les déplacements défensifs entre les adversaires et le panier sont aussi identifiés sous l'appellation « remplacement » car l'observation du jeu ne permet pas de distinguer véritablement différents types de course (course croisée, repli, etc.).

En effet, si l'on reste calqué sur des conduites idéales qui respectent les principes d'action permettant d'optimiser la réussite, alors il serait difficile de détecter beaucoup d'intentions efficaces dans le milieu scolaire. Les actions motrices même peu efficaces au départ sont parfois réussies, pour la bonne raison que les joueurs en face ont un niveau de jeu similaire.

L'observation des joueurs prend aussi en considération les actions défavorables au jeu, qui entraînent le plus souvent la perte de la balle. Les observations réalisées en amont avec des classes de seconde ont fait émerger des actions que l'on retrouve pratiquement que dans certains niveaux de jeu débutants. L'ensemble de ces actions non pertinentes ou non efficaces a été répertorié en annexe 25 (p. 77). Chaque interaction est accompagnée de sa définition.

Ces interactions peu efficaces méritent un commentaire concernant les « non-actions ». L'absence de communication est une façon de communiquer (Watzlawick et Helmick, 1979). Sous des motifs différents, certains joueurs parfois ne bougent pas, ne montrent pas d'intentions, restent en arrière ou en avant et laissent les autres tenter de récupérer la balle ou de marquer. De façon semblable, certains élèves très proches de leur adversaire porteur de balle se retrouvent spectateur du tir. Ils regardent le joueur tirer sans tenter de le gêner. Cette absence de déplacement ou d'action montre l'intention volontaire (ou non) de ne pas participer avec le groupe. Bien évidemment, ces conduites sont prises en considération dans notre analyse.

Nous présenterons (page 221) l'ensemble des critères observables. Il reprend les données précisées ci-dessus en y ajoutant le critère d'efficacité ; cela permet de distinguer le volume d'action du joueur et l'efficacité motrice de ses actions. Par exemple, pour un tir, quatre cas de figure seront identifiés : tir favorable raté, tir favorable réussi, tir non favorable raté et tir non favorable réussi.

4. Recueil des données

a. L'utilisation de la vidéo

Les classes ont été filmées en pré-test et en post-test. Comme nous le verrons, l'analyse des conduites motrices des élèves doit impérativement être référée à la configuration du jeu.

L'efficacité et le sens d'une action ne peuvent s'évaluer qu'au regard de la situation des autres joueurs et de la balle au même moment. De fait, la prise vidéo a été réalisée en plan suffisamment large pour visualiser un maximum d'élèves et pouvoir suivre le jeu. Nous nous sommes placés en hauteur dans les gymnases, au niveau du milieu de terrain, et de façon reculée pour ne pas avoir à réaliser de changements trop brusques de direction et éviter les effets de masquage. De cette façon, la moitié de la longueur du terrain était couverte et toute la largeur. Ce positionnement ne permet pas en revanche d'accéder aux interactions verbales entre les élèves. L'analyse s'est ensuite déroulée en observation différée, en utilisant le ralenti, le retour en arrière pour évaluer au plus juste les conduites.

À partir des travaux de Dugas (2006) et Oboeuf (2010), une grille a été conçue afin de classer toutes les interactions motrices des joueurs. L'analyse des conduites motrices passe ainsi par l'observation. Cependant, toutes les actions ne sont pas équivalentes entre elles au regard du but du jeu. En partant du travail effectué par Dugas (*op.cit.*) en praxéologie motrice (voir en annexe 26, p. 81), nous avons déterminé trois éléments qui se combinent et qui sont surtout nécessaires pour apprécier au mieux le niveau de chacun. Ces trois éléments ont été abordés plus tôt en méthodologie générale, mais ils sont précisés ici.

b. Le volume d'interactions motrices

Ce volume identifié avec et sans ballon sera pris en compte pour mesurer quantitativement l'investissement du joueur. Pour chacun, le nombre d'actions sera relevé et aboutira à la définition d'un score sur dix points par match.

Le calcul du score s'effectue par comparaison avec le volume de jeu de tous les joueurs ayant participé au match. En effet, d'un match à l'autre, le volume interactionnel peut être très différent en fonction des arrêts de jeu, de la vitesse de jeu. Ainsi pour chaque match, le nombre d'interactions avec ballon et sans ballon sera indiqué pour chacun des huit joueurs. À partir de la médiane, un barème est créé pour répartir les joueurs selon leur propre volume interactionnel. Un exemple de calcul avec barème est proposé en annexe 27 (p. 82).

c. La prise en compte de l'efficacité

Le relevé des interactions motrices de chaque joueur ne peut se passer d'une prise en compte de l'efficacité de ses actions. En effet, lorsque le joueur a la balle, l'action qu'il décide de faire peut aboutir ou non. De la même manière, quand il n'a pas la balle, son action (voire inaction) n'est pas toujours pertinente. Nous relevons dans ce sens les actions favorables au jeu ou défavorables. La grille d'analyse tient compte à la fois de la pertinence du choix et de

l'efficacité motrice. Ces paramètres sont pris en compte dans les critères d'observation, comme cela sera présenté ci-après.

d. La pertinence des actions motrices

Le troisième élément se rapporte à l'importance des actions de jeu relevées. Jusque-là, le volume de jeu et la réussite des actions ont été pris en compte. Mais les interactions n'ont pas toutes le même poids sur l'atteinte du but du jeu (Dugas, *ibid.*). Par exemple, en défense une course de remplacement pour un joueur, entre les adversaires et son panier, a moins de poids que la contestation d'un tir. Dans cette dernière action, le joueur parvient à sauter et gêner un tireur en anticipant son tir au bon moment voire en déviant la balle de sa trajectoire. En attaque de la même façon, une passe décisive, qui aboutit au tir d'un joueur en situation favorable, a plus de poids qu'une passe de conservation visant à progresser vers la cible ou à engager le jeu depuis la ligne de touche. Toutes les actions sont utiles au jeu mais certaines sont plus décisives que d'autres. Concernant les actions défavorables au jeu il en est de même : réaliser une tentative de démarquage mais de façon peu pertinente est moins néfaste au jeu qu'être passif sous le panier lors d'un tir adverse. Dans ce cadre, toutes les interactions motrices répertoriées ont été dotées d'un coefficient variant entre 1 et 3, aussi bien les actions pertinentes que les autres.

e. La grille d'observation

Une grille d'observation a été construite pour y relever, pour chaque élève et à chaque match, toutes les actions motrices observables. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'une observation comportementale, mais bien d'une observation des conduites des joueurs, c'est-à-dire qu'à chaque fois, elles sont mises en relation avec la configuration du jeu pour parvenir à définir la pertinence et l'efficacité de l'action.

Le premier tableau 29 ci-dessous récapitule toutes les interactions favorables au jeu observées, associées à leur valorisation selon leur importance :

Objectif de l'action de communication	Type d'action de communication	Valorisation : application d'un coefficient.
CONSERVATION DE LA BALLE ET PROGRESSION	Passe de conservation	2
	Passe décisive	3
	Dribble de conservation	2
	Gagne un duel par le dribble	2
	Récupère au rebond offensif	3

	Joue (tente) le rebond offensif	1
	Se démarque	1
	Se démarque et reçoit la balle	2
	Feinte	2
	Ecran de tir	2
MARQUE	Tir réussi en situation favorable	3
	Tir réussi en situation non favorable	3
DEFENSE DE SON CAMP	Récupère une balle perdue	1
	Intercepte sur passe	3
	Intercepte en duel	3
	Récupère au rebond défensif	3
	Dissuade la passe	1
	Conteste le tir	2
	Gêne le porteur de balle	2
	Va au rebond défensif	1
	Change de joueur	2
	Se replace en défense (course de recul)	1
ATTAQUE ET DEFENSE	Décision pertinente	1

Tableau 29 : récapitulatif des actions favorables au jeu coefficientées selon leur importance, en attaque et en défense.

La dernière ligne intitulée « attaque et défense » sert à contrebalancer certaines actions qui ont échoué mais qui pourtant partaient d'une bonne intention du joueur. Par exemple ce peut être le cas de l'élève en situation favorable de tir qui manque son panier. Afin qu'il ne soit pas pénalisé par l'échec de son action, nous le revalorisons ici. Autres cas remarquables, celui de l'élève qui fait une passe bien paramétrée à l'un de ses partenaires mais ce dernier ne la rattrape pas : il ne fait pas l'effort minimum pour l'attraper ou chute par exemple juste avant. L'échec de l'action n'est pas dû au joueur créateur de l'échange. Enfin parfois, les élèves n'ont pas de solution offerte par leurs coéquipiers et se font prendre la balle en duel par un joueur plus fort qu'eux, alors qu'ils cherchaient une solution de passe. Dans ce cas, l'élève est pénalisé par la perte du

duel mais son intention de passer, visible par son regard, la protection de sa balle sont revalorisées d'un point.

Les actions les plus valorisées sont les actions de marque et celles qui permettent de marquer dans un futur très proche : les passes décisives, la récupération du rebond offensif. La récupération au rebond défensif vaut aussi trois points car elle empêche l'équipe adverse de retenter immédiatement un tir. C'est une interaction qui a fait partie des objectifs prioritaires durant le cycle d'apprentissage proposé.

Les actions les moins valorisées sont des tentatives de rebond, des déplacements et replacements qui sont utiles mais qui ne contribuent pas directement à la progression de la balle vers la cible en attaque ou à la récupération voire gêne directe des adversaires.

Entre elles deux, les actions à coefficient deux sont directement utiles à la conservation et à la progression de la balle en attaque. En défense, ces actions concernent la gêne du tireur ou du porteur de balle. Suite à ce tableau 29, il convient de présenter, de la même manière, les interactions référençant les actions défavorables au jeu, dans le tableau 30 ci-dessous.

Conséquences de l'action	Type d'action de communication	Dévalorisation : application d'un coefficient.
PERTE DE BALLE	Passe interceptée	2
	Passe mal paramétrée	2
	Passe au hasard	3
	Violation de règlement	1
	Duel perdu	2
	Tir raté favorable	1
	Tir raté non favorable	1
	Perte de balle due à un problème de contrôle moteur.	1
	Faute sur adversaire (contact)	3
INEFFICACITE EN ATTAQUE	Placement, déplacement non judicieux	1
	Ne monte pas en attaque	3
INEFFICACITE EN DEFENSE	Ne descend pas en défense	3
	Inaction sur tir adverse	2
	Placement déplacement Non judicieux	1
ATTAQUE ET DEFENSE	Décision non pertinente	1

Tableau 30 : récapitulatif des actions défavorables au jeu coefficientées selon leur importance.

Comme pour le tableau précédent (tableau 29), la dernière ligne intitulée « attaque et défense » vise à pénaliser cette fois-ci les décisions peu pertinentes des joueurs. Il s'agit de dévaloriser une action qui peut être efficace mais dont la probabilité de réussite était faible au regard du niveau de jeu des élèves. Par exemple, c'est le cas des tirs en situation défavorable : dans la grille, le tir défavorable réussi est gratifié de 3 points, tout comme le tir favorable réussi. Nous avons choisi d'ajouter un point pour décision peu pertinente au tir défavorable, qu'il soit réussi ou non car, de toute façon, très peu d'entre eux aboutissent à la marque et c'est une grosse prise de risque pour le joueur. Cela a d'ailleurs été un objectif de travail durant le cycle. De plus, ce point concerne aussi les élèves qui, par exemple, décident de conserver la balle en dribble, quitte à jouer le duel et prendre des risques, alors qu'il y a des joueurs très bien placés, disponibles, en direction de la cible. La solution adoptée n'est pas la plus rapide ni la plus sûre. Nous pouvons citer aussi les passes au hasard qui arrivent miraculeusement dans les mains d'un

partenaire, ou le cas d'un élève mal placé qui se retrouve en possession du ballon sans presque l'avoir voulu. Enfin, quelques cas spécifiques ont aussi été répertoriés, notamment quand un joueur se trompe de panier et part en dribble (tout seul, sous le regard éberlué des autres) dans la mauvaise direction.

De fait, avec l'ajout d'une pénalité pour « intention peu pertinente », voici les points attribués aux actions de tir selon les quatre configurations possibles. (Rappelons que la marque apporte 3 points, l'échec - 1, la situation favorable + 1 et défavorable - 1).

- Un tir réussi en position favorable : $3 + 1 = 4$
- Un tir réussi en position défavorable (très rare) = $3 - 1 = 2$
- Un tir raté en position favorable = $-1 + 1 = 0$
- Un tir raté en position défavorable = $-1 - 1 = -2$

Le recueil de l'ensemble des données est ensuite utilisé pour définir un score global pour chaque joueur. Ce score reflète son niveau de jeu en prenant en compte l'efficacité et le volume de jeu.

5. Le score global : indicateur du niveau de jeu

a. Le coefficient d'efficacité

Le nombre d'interactions motrices coefficientées répertoriées, favorables ou défavorables au jeu, est ensuite utilisé pour calculer un indice (ou coefficient) d'efficacité comme suit :

Coefficient d'efficacité = $(\Sigma \text{ des actions favorables}) / (\Sigma \text{ des actions favorables et défavorables})$.

Dans ce calcul, les actions sont valorisées ou non selon leur importance comme cela a été précisé en amont : de $\times 1$ à $\times 3$.

Le coefficient est compris entre 0 et 1 : plus il sera proche de 1, plus l'élève sera efficace dans ses choix et ses actions motrices, et inversement.

b. Le score final : volume et efficacité

Le score émanant du volume d'interactions motrices est lui aussi pris en compte. Chaque joueur a participé à deux matches, il obtient un score de $10 + 10$ soit 20 points.

Un score final est enfin calculé pour chaque élève à partir de l'ensemble de ces données. Il détermine son niveau de jeu global.

Score final = score issu du volume sur 20 points × coefficient d'efficacité.

Ce score permet de mesurer les progrès globaux des élèves entre le pré-test et le post-test. Par la suite, nous entrerons dans les détails pour analyser en quoi spécifiquement certains élèves ont plus progressé (ou régressé) que d'autres. Les variables dépendantes seront croisées à différents types de scores ou coefficients, pour réaliser des analyses statistiques plus précises :

- Le coefficient d'efficacité global
- L'efficacité du jeu avec ballon
- L'efficacité du jeu sans ballon
- Le volume de jeu avec ballon
- Le volume de jeu sans ballon
- Les actions de coopération
- Les actions d'opposition

Plus particulièrement, nous tiendrons compte aussi de l'évolution de certaines interactions et de leur efficacité en fonction des objectifs poursuivis lors du cycle d'apprentissage. Ceci vaut surtout pour les groupes C et D qui ont eu des dispositifs particuliers visant à favoriser l'émergence des actions suivantes :

- La récupération active⁵⁸ essentiellement au rebond
- Le tir ouvert
- Le démarquage

Les groupes pourront être comparés pour mesurer les écarts de progression sur ces actions spécifiquement travaillées.

L'analyse des conduites des élèves par observation différée à partir de vidéos est réalisée au moyen d'une grille élaborée en fonction de précédents travaux en praxéologie motrice et du niveau de jeu des élèves de lycée. Le calcul d'indice d'efficacité et de scores issus du volume

⁵⁸ La récupération active correspond à l'interception de la balle sur passe, en duel, ou au rebond défensif. La récupération passive concerne les récupérations de balle suite à une faute ou violation adverse, une sortie adverse, un panier adverse, une balle perdue.

interactionnel de jeu a pour finalité la comparaison des niveaux de jeu. Il permet aussi d'étudier plus précisément certains domaines des conduites motrices qu'on pourrait prétendre *a priori* liés aux relations socio-affectives, comme les actions de coopération ou celles ayant fait l'objet d'un apprentissage spécifique. Les objectifs d'apprentissage ont été les mêmes pour tous les groupes mais les moyens mis en œuvre pour y parvenir ont été spécifiques à chacun.

6. Les actions de coopération et d'opposition

L'analyse des conduites motrices a tenu compte du type d'interactions réalisé par les élèves. Pour chacun a été relevée, à chaque match, la quantité d'interaction de coopération, d'opposition, et aussi de ce que nous appellerons les interactions de non-coopération. Cette dernière catégorie regroupe l'ensemble des cas où l'élève privilégie le jeu individuel avec ballon ou ne s'implique pas dans le jeu collectif sans ballon. Cette classification des interactions figure en annexe 28 (p. 84). Cependant est présenté ici le détail uniquement des actions de non-coopération qui sont moins évidentes à définir au départ (tableau 31).

Intention du joueur	Descriptif
Non-coopération	Dribble de conservation Gagne un duel Duel perdu Ne monte pas en attaque Ne descend pas en défense Tir non favorable

Tableau 31 : interactions relevées en fonction de l'intention du joueur. Ici figurent les interactions de non-coopération signifiant une volonté de jouer seul, ou de s'isoler du groupe.

Nous distinguerons par la suite, dans ces interactions de non-coopération, la non-participation en attaque et défense, et les tirs en situation non favorable. Le dribble et le duel peuvent en effet être des actions pertinentes si le joueur n'a pas d'autre solution plus pertinente à envisager. En revanche, le fait de rester dans une partie du terrain alors que l'ensemble des joueurs est parti de l'autre côté n'est de toute façon pas efficace. De même, vu le taux de réussite des tirs en situation non favorable, régulièrement rappelé aux élèves, ce type d'actions est aussi quasiment voué à l'échec. Nous analyserons donc leur évolution au cours du cycle.

À présent, présentons la séquence d'apprentissage commune aux groupes et ses spécificités.

C. La séquence d'apprentissage

1. Présentation générale

Un dispositif a été créé pour permettre d'observer s'il existe des différences en termes d'apprentissage chez les élèves, selon qu'ils bénéficient ou non de dispositifs formatifs, sommatifs ou qui les incitent à agir par une modification du système de score. Une séquence d'apprentissage commune a été proposée aux cinq groupes jugés équivalents⁵⁹. Toutes les séquences durent huit séances de 2h soit environ 1h35 de pratique effective à chaque fois.

Les tests initiaux et finaux au cours desquels les élèves sont observés en situation de jeu sont les mêmes, dans le but de pouvoir comparer les classes. Le pré-test se déroule la première séance et sert d'évaluation diagnostique pour les enseignants des groupes C et D. Le test final se déroule la dernière séance et sert d'évaluation sommative pour les groupes B, C et D.

2. Les variables provoquées

Afin de réaliser des comparaisons intergroupes, il a fallu que les temps d'apprentissage soient les mêmes pour tous, sauf pour le groupe témoin E qui bénéficie d'une séquence d'apprentissage en gymnastique. Les contenus d'enseignement proposés sont les mêmes avec cependant, certains moments spécifiques pour les groupes C et D : une évaluation diagnostique pour ces deux groupes, puis trois évaluations formatives pour le groupe C et la mise en place d'un système de score particulier pour le groupe D. Ces dispositifs sont mis en œuvre pendant des périodes de jeu global en fin de séance. Les groupes A et B bénéficient aussi de ce temps de jeu, mais sans dispositif particulier. Ils ne vivent donc pas moins de situations d'apprentissage que les autres et ont le même temps de pratique.

Un second moment différent est vécu après les évaluations formatives pour le groupe C. L'enseignante est amenée à débattre avec les élèves en fonction des résultats de ces dispositifs, en début de séance suivante.

La séquence proposée tient compte de ces spécificités et, pour limiter les variations de contenu entre les groupes, les résultats des évaluations formatives ont été anticipés au mieux, toujours à partir d'observations empiriques réalisées en amont. En effet, les évaluations formatives sont construites pour observer des points spécifiques au jeu collectif, il était donc possible de prévoir ensuite les thèmes d'apprentissage nécessaires pour rebondir sur les résultats obtenus. Par

⁵⁹ Voir à ce propos la partie méthodologie générale qui présente les caractéristiques des cinq groupes.

exemple, la comptabilisation du nombre de possessions de balles, d'entrées en zone de tir, de tirs et de paniers ouvre plusieurs perspectives d'apprentissage à la suite mais qui restent limitées : ces thèmes concernent le jeu en attaque et débouchent, en fonction des résultats, sur un travail spécifique d'amélioration de la conservation de la balle et de progression vers la cible, ou encore sur des situations dont l'objectif est de créer et d'utiliser des situations favorables de tir.

La nécessité de prévoir pour tous les groupes les mêmes contenus d'enseignement a nécessité de préparer la séquence en entier avant même qu'elle ne commence. Cependant, certaines adaptations sont toujours envisageables, comme le débat consécutif à l'évaluation formative qui est plutôt ouvert même s'il débouche ensuite sur un travail précis. De même, les situations d'apprentissage proposées sont accompagnées de variables didactiques qui offrent aux enseignantes une opportunité d'adaptation à leurs élèves.

Même si la séquence d'apprentissage est construite et présentée explicitement, chaque enseignant l'interprète à sa manière. L'effet maître n'est pas totalement maîtrisable : les rétroactions données aux élèves, l'explication des consignes, la visibilité donnée au but de chaque situation sont des données sur lesquelles chacun a sa propre façon de fonctionner. L'effet maître est ainsi un biais qu'il n'est pas possible de maîtriser totalement dans le cadre de cette quasi-expérimentation.

3. La construction de la séquence

La séquence a fait l'objet d'une préparation écrite qui a été transmise aux enseignantes. Ces documents ont été proposés et un entretien a permis de préciser les points jugés obscurs, et de répondre au mieux aux questions en insistant sur les particularités des évaluations et dispositifs prévus.

Le dispositif choisi a pour but de mesurer des écarts entre les différentes séquences d'apprentissage menées, du point de vue du niveau de pratique des élèves. Or, il est certain que les différences constatées ne pourront être totalement assujetties aux formes d'évaluation mises en place. Les résultats obtenus au moyen d'une ANOVA définissent des effets d'interaction entre les variables dans le cadre de mesures répétées, ou alors des différences dans les analyses à un facteur mais en aucun cas des relations de cause à effet. Certains paramètres, comme l'effet maître ou l'effet établissement, peuvent intervenir dans cette étude, mais la volonté de rester dans des conditions habituelles de pratique implique ces possibilités. Nous avons toutefois fait en

sorte de choisir des établissements très proches, des profils d'enseignantes et de classes sensiblement équivalents, comme indiqué en méthodologie générale.

Pour réaliser cette étude, il a fallu prévoir par avance la totalité de la séquence, puisque nous étions contraints de faire vivre les mêmes apprentissages à l'ensemble des classes et que les séquences n'avaient pas toutes lieu à la même période (fluctuation entre janvier et mai). La séquence a été construite sur huit séances en tenant compte de différents éléments :

- Les projets pédagogiques EPS des deux établissements
- Les programmes officiels en EPS
- Les ressources matérielles et spatiales disponibles
- Le nombre d'élèves par classe
- Le niveau global des élèves de seconde en basketball
- La nécessité de filmer tous les élèves en séance 1 et 8
- Les dispositifs évaluatifs et le système de score particulier à mettre en place

Les objectifs et situations utilisés ont été proposés en lecture à un enseignant d'EPS expert de l'activité qui a pu nous aider à assurer la cohérence de l'ensemble et à déterminer les axes de progression.

4. Trame de séquence commune aux groupes

La trame commune de séquence qui a été proposée aux enseignantes figure en annexe 29 (p. 86). Les spécificités de chaque groupe sont précisées ici. La séquence du groupe E n'est pas présentée puisque la particularité de ce groupe est, rappelons-le, de vivre un cycle d'apprentissage en gymnastique, activité dénuée d'interactions motrices directes et obligatoires.

a. Les programmes scolaires.

La construction de la séquence d'apprentissage s'est appuyée sur les programmes de seconde générale en vigueur au moment des expérimentations. Le niveau de compétences à atteindre en seconde est le niveau 3 :

Compétences attendues en fin de cycle en basketball :

« Pour gagner le match, mettre en œuvre une organisation offensive qui utilise opportunément la contre-attaque face à une défense qui cherche à récupérer la balle au plus tôt dans le respect des règles. » (BOHS n° 2 du 19 février 2009, p. 9.)

b. Thèmes communs d'apprentissage, et particularités des groupes

Le tableau suivant (32) reprend pour partie notre plan expérimental et définit dans la colonne « objectif » les thèmes de chaque séance, communs à tous les groupes.

Séance	Objectif	Observation				Groupe E
		Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	
1	Progresser vers sa cible + 1h 15 de jeu	Rencontres filmées	Evaluation diagnostique filmée	Evaluation diagnostique filmée	Evaluation diagnostique filmée	Rencontres filmées
2	Créer des situations favorables de tir					Apprentissage en gymnastique
3	Conserver collectivement, se démarquer			Evaluation formative	Système de score particulier	
4	Conserver collectivement, se démarquer			Evaluation formative	Système de score particulier	
5	Récupérer, différencier attaque rapide et placée			Evaluation formative	Système de score particulier	
6	Récupérer, différencier attaque rapide et placée					
7	Récupération et attaque collective					
8	Récupération et attaque collective + 1h 15 de jeu.	Rencontres filmées	Evaluation sommative filmée	Evaluation sommative filmée	Evaluation sommative filmée	Rencontres filmées

Tableau 32 : plan d'expérimentation spécifique à la séquence EPS.

Les spécificités des groupes C et D ont été définies à partir de ces thèmes d'apprentissage communs aux différents groupes.

c. L'évaluation sommative

En ce qui concerne les évaluations prévues durant ce cycle, nous nous sommes référés aux programmes scolaires, aux niveaux de jeu précédemment observés en basketball à ce niveau de classe et à la logique interne de l'activité qui permet de réaliser des choix didactiques plus pertinents que d'autres. L'évaluation en jeux collectifs est très complexe du fait des nombreuses interactions entre les élèves, de la rapidité du jeu et de la nécessité de prendre en compte l'ensemble du jeu pour évaluer les décisions et actions de chacun. Les contraintes de temps sont aussi essentielles puisque l'enseignant ne consacre qu'une séance à l'évaluation sommative et doit y évaluer tous ses élèves. La littérature en didactiques des sports collectifs est large, et nombreuses sont les propositions, très variées d'ailleurs, qui tentent de proposer des outils fonctionnels et précis (Gréhaigne, Billard et *al.* 1999 ; Deleris, 2005). Or, certains éléments sont

absents de ces propositions et peuvent entraîner des dysfonctionnements. Par exemple Gréhaigne (*op. cit.*) prend en compte uniquement, dans l'évaluation des données numériques, les interactions liées au jeu avec ballon (nombre de balles jouées mis en rapport avec le score), reléguant ainsi le jeu sans ballon à un second rang. Les évaluations proposées dans cette recherche ne sont pas issues d'un modèle didactique particulier et ne se révèlent pas non plus être exhaustives.

Cependant, deux éléments sont à différencier : tout d'abord l'évaluation proposée aux enseignantes pour évaluer leurs élèves a été construite dans un but fonctionnel et de cohérence avec les objectifs du cycle. Ensuite, l'analyse menée à partir d'observations vidéo n'est pas à destination des enseignants, car elle est trop coûteuse en temps et ne peut se réaliser qu'en différé. Les choix ont été réalisés dans le but de rendre compte de l'ensemble des paramètres nécessaires à l'évaluation des conduites motrices, afin d'être le plus précis possible dans l'estimation du niveau des élèves dans cette recherche.

Tous les groupes ont été filmés la dernière séance (S8) pendant les matches. Cette séance de rencontres a servi aussi d'évaluation sommative pour les groupes B, C et D. L'évaluation a été réalisée par l'enseignante de la classe au regard de la grille proposée. Les résultats de l'évaluation n'ont pas servi dans cette étude. L'évaluation sommative pour l'enseignante et ses élèves est adaptée aux conditions d'enseignement et aux axes de travail proposés durant la séquence. Pendant que nous filmions les élèves, en contre-haut depuis les gradins, l'enseignante réalisait son évaluation selon une organisation habituelle, auprès de ses élèves. Précisons que les vidéos n'ont absolument pas servi aux enseignants pour évaluer.

La grille d'évaluation sommative proposée a été conçue en fonction de différents critères :

- les outils d'évaluation des projets pédagogiques des deux établissements
- les programmes scolaires en EPS
- les objectifs d'apprentissage
- la recherche d'une cohérence optimale entre les contenus d'enseignement, et les critères d'évaluation.

Le référentiel d'évaluation des élèves comprenant les critères d'observation et le barème de notation est présenté en annexe 30 (p. 100).

d. L'évaluation diagnostique : groupes C et D

Lors de la première séance, tous les groupes ont été filmés pendant des rencontres sous forme de matches. Les enseignantes des groupes C et D ont réalisé leur évaluation diagnostique au même moment.

L'évaluation diagnostique proposée permet de faire un bilan de l'efficacité collective en attaque, puisque cela est le premier objectif d'apprentissage de la séquence. Les élèves observent leurs camarades au cours du jeu et repèrent trois éléments permettant d'évaluer ce niveau d'efficacité.

Pour chaque match et pour chaque équipe sont relevés :

- le nombre de possessions de balles
- le nombre de tirs
- le nombre de paniers.

Un bilan est réalisé avec les élèves en début de séance suivante en établissant des comparaisons statistiques entre les trois éléments. Cela permet de distinguer les équipes qui atteignent souvent le panier mais qui ne marquent pas par exemple, des autres équipes qui perdent de nombreux ballons avant l'atteinte de la cible. Des points forts sont soulevés aux différentes équipes en fonction de leurs résultats accompagnés d'objectifs d'apprentissage. Pour le groupe C, ces statistiques élémentaires seront reprises pour évaluer les progrès entre la séance 1 et la première évaluation formative, séance 3.

e. Les évaluations formatives spécifiques au groupe C

Le groupe C a bénéficié à trois reprises d'une évaluation formative, directement en lien avec les contenus d'enseignement. Les observations d'équipes ont été privilégiées pour valoriser la notion d'efficacité collective et ne pas mettre en avant les différences interindividuelles. Certaines différences de niveau entre les élèves sont importantes ce qui a contribué à privilégier des évaluations portant sur des données collectives.

Celles-ci se déroulent sous forme de co-évaluation durant lesquelles les élèves vont observer une équipe et comptabiliser des actions précises. En fin de séance, l'enseignante organise des rencontres sous forme de matches pour tous ses élèves. Des observateurs sont placés sur le bord du terrain et relèvent pour une équipe certaines actions, en fonction de ce qui a été travaillé ou des objectifs futurs.

Au début de la séance suivante, en classe entière, l'enseignante fait le bilan avec les élèves des résultats observés, en mettant en avant l'efficacité des équipes sur certains aspects et les points à améliorer. Le débat vise à faire émerger chez les élèves des solutions pour être plus efficaces à

partir de ce qu'ils ont pu observer ou faire. Cette évaluation n'est pas seulement le relevé d'un nombre d'actions, mais elle entraîne une réflexion collective sur les moyens pour progresser selon les critères observés. Ceci permet de partir sur des bases concrètes quantifiées pour aborder le jeu d'un point de vue plus qualitatif. Rappelons que les jeux sportifs collectifs sont complexes à évaluer, surtout pour les élèves, comme cela a été constaté dans les résultats de la première enquête.

Pour préparer le premier bilan de l'évaluation formative (séance 3), le déroulement de la discussion a été préparé avec l'enseignante pour l'aider à orienter le débat. Ensuite, elle a elle-même analysé les résultats et préparé le bilan pour les séances quatre et cinq.

Présentation des évaluations formatives

Les fiches d'observation proposées aux élèves figurent en annexe 31 (p. 102).

- Séance 3 : récupérer sur attaque placée et conserver

Pour cette première évaluation formative, les élèves ont travaillé sur la récupération au rebond. Cette action est spécifique au basketball et nous avons souvent remarqué, de façon empirique, que les élèves sont très peu investis sur ce mode de récupération. De plus, lors des tirs, la passivité de nombreux élèves est souvent observée au moment du déclenchement du tir mais aussi juste après pour anticiper l'éventuel échec et récupérer la balle au plus vite. Or, au vu de la précision requise pour pouvoir marquer, les possibilités de récupérer au rebond offensif et défensif ne peuvent pas être mises de côté.

Tout comme en évaluation diagnostique, les élèves ont aussi évalué leurs camarades sur l'efficacité en attaque puisque cela était le thème des trois premières séances : la conservation de la balle, et le tir en situation favorable.

Deux fiches d'observation ont ainsi été proposées. Elles visent à comptabiliser en attaque :

- Les possessions de balle
- Le nombre de tirs
- Le nombre de paniers.

La seconde partie de l'observation consiste à relever le nombre de rebonds offensifs et défensifs récupérés.

Le bilan ensuite était tourné vers la comparaison des résultats relatifs à la conservation de la balle avec ceux établis la première séance. Les résultats de ces deux observations ont été analysés pour établir des constats sur la récupération active au rebond et émettre des objectifs nouveaux. L'enseignante a insisté sur la notion de placement favorisant la récupération active

sous le panier, et sur les consignes déjà données pour optimiser la conservation de la balle et l'approche de la cible.

- Séance 4 : la récupération en attaque rapide.

Les élèves ont observé durant cette séance les actions de récupération de balle. L'objectif est de discerner comment l'équipe s'y prend pour récupérer et mettre en avant les notions de récupération active et passive.

Une fiche d'observation est proposée pour chaque équipe, elle permet de comptabiliser le nombre d'actions suivantes :

- Interception d'une passe adverse
- Récupération au rebond défensif
- Interception en duel
- Récupération après faute ou sortie adverse
- Récupération après panier adverse

Le bilan a été orienté encore vers la notion de récupération active et aussi vers l'utilité de jouer vite (si possible) quand on récupère la balle pour prendre de vitesse la défense. Des pourcentages ont été calculés pour indiquer aux équipes leurs taux de récupération active.

- Séance 5 : conserver collectivement, se démarquer en attaque placée

Il s'agissait ici, toujours par observation, de repérer dans une équipe la forme d'attaque utilisée et le résultat de l'action : un tir ou non, et le cas échéant : un panier marqué ou non. Cette observation est plus qualitative que les autres car elle fait appel au jugement de l'observateur sur la qualité du placement des joueurs.

Elle découle de l'observation des niveaux de jeu des élèves au basketball en seconde. Régulièrement, ils ont des difficultés à s'organiser collectivement et à repérer les deux formes d'attaque utilisées et préconisées par les programmes : attaque rapide et attaque placée. Cela, de l'extérieur, rend difficile l'observation de la structure du jeu et donne plus l'impression d'une somme d'individualités sur le terrain, chacun essayant d'attaquer sa cible mais sans réelle unité collective.

Ainsi nous avons différencié pour cette observation les formes d'attaque possibles :

- Attaque placée
- Contre-attaque rapide
- Ni l'un ni l'autre : organisation peu identifiable

Les problèmes soulevés lors du bilan sont orientés vers l'efficacité de ces formes d'attaque : pourquoi une forme d'attaque est plus efficace que l'autre (analyse des résultats autour des propositions des élèves) ? Cela aboutit à une mise en avant des points faibles et points forts de chaque équipe ou de la classe globalement. Ensuite, d'autres questions sont abordées : comment s'améliorer ? Quels placements des joueurs favoriser sur le terrain ? Comment augmenter ses chances de réussir ses passes en attaque rapide, ou placée ?

f. Le système de scores : groupe D

Concernant le groupe D, durant les séances 3, 4 et 5, les élèves sont placés en situation de jeu global avec une matrice de gains spécifique qui vise à favoriser la coopération, en attaque et en défense. Cette matrice étant plus complexe et inhabituelle que celle traditionnellement employée dans les jeux sportifs, elle a été proposée deux étapes :

Tout d'abord en séance 3, les élèves ont été initiés à la matrice ci-dessous :

Attaque	Je marque	Je ne marque pas
Tir ouvert depuis la ligne des 3 points	3	0
Tir ouvert à 2 points	2	+ 1 (si cadre ou anneau touché en cas de tir direct, en phase descendante de la balle)
Autre cas	2	- 1

Tableau 33 : matrice de gain concernant le tir. Elle favorise à la fois l'habileté motrice (le tir réussi) et les conduites motrices (prise de décision).

La particularité de cette matrice (tableau 33) réside dans le fait que le tir ouvert est très avantageux et permet même de remporter des points si l'élève touche le cadre ou l'anneau en situant dans la zone à deux points. En revanche, dès que le tir n'est plus en situation favorable, l'échec de l'action entraîne une perte de point, une baisse du score, ce qui est inenvisageable habituellement dans les jeux sportifs.

Les élèves ne sont pas habitués à ce type de scores ; ceux-ci sont parfois utilisés en situation d'apprentissage mais le plus souvent sous forme de valorisation de certaines zones atteintes ou coups utilisés comme en badminton notamment.

Ensuite, lors des séances 4 et 5 la matrice précédente est remise en place mais y est ajouté un bonus obtenu en défense : si l'équipe marque un panier juste après avoir réussi une interception (sur passe, en duel, ou au rebond) alors elle remporte un bonus de 1 point.

Défense	Récupération active	Récupération passive
Bonus si tir réussi à l'issue de cette possession.	+ 1	0

Tableau 34 : matrice de gains concernant la récupération.

Le bonus de un point s'obtient pour l'équipe qui récupère activement la balle et dont l'action se termine par un panier, sans que les adversaires ne soient entrés en possession de cette balle. Volontairement, aucun bilan n'est spécifiquement organisé après coup, pour ne pas faire en sorte que ce groupe se retrouve dans le même dispositif que le groupe C. Une rapide discussion a lieu à la fin des rencontres mais l'utilité d'un tel dispositif est dans la modification spontanée des conduites. La prise en compte par les élèves des effets de cette matrice n'est visible que par leur score. Les fiches d'observation présentées en annexe 31 (p. 102) récapitulent la comptabilisation des points.

La mise en place des différents dispositifs par classe aboutira à la comparaison des niveaux de jeu et des progrès des élèves. Ces données seront croisées avec la variable sociométrique. Dans chaque classe, différents types d'équipes ont été mises en place. Le point suivant résume les différents éléments ayant permis de composer les sous-groupes pour chaque classe.

5. Critères de composition des groupes

Quatre critères ont été pris en compte dans la composition des équipes.

a. Le nombre d'élèves

Les classes comportent entre 25 et 33 élèves⁶⁰ ; par classe, six à sept équipes de quatre ou cinq joueurs ont été créées. Les élèves jouent au basket à quatre contre quatre, mais le regroupement par cinq est parfois inévitable en fonction du nombre d'élèves ; il permet aussi de remplacer les élèves absents ou inaptés ponctuellement. Cela limite les changements d'équipe au dernier moment, ou entre la première et la dernière séance. Toutefois, malgré l'anticipation nécessaire, il a parfois fallu remanier rapidement les équipes pour remplacer un élève absent ou inapte. L'imprévisibilité des conditions d'enseignement fait partie du métier d'enseignant, nous nous sommes donc adaptés en faisant pour le mieux, à chaque séance.

⁶⁰ Ceci est le nombre global d'élèves par classe. Cependant comme cela a déjà été précisé ces effectifs seront légèrement inférieurs dans les résultats de la recherche du fait des absences d'élèves ou inaptitude.

b. La mixité

Les classes sont mixtes, les équipes sont composées en tenant compte de ce paramètre et en homogénéisant le nombre de filles et de garçons par équipe. Cependant un déséquilibre en faveur du nombre de filles contraint parfois à faire des équipes ne comprenant qu'un seul garçon. Ceci est limitant dans la composition des équipes affinitaires surtout, car les relations d'amitié réciproques sont rarement mixtes (Maisonneuve et Lamy, 1984).

c. Le niveau de jeu des élèves

Le niveau de jeu en basket n'a pas pu être pris en compte pour la première séance puisque les équipes ont été constituées juste avant. En revanche, nous avons tenu compte de l'avis de l'enseignant d'EPS à propos du niveau de compétence de ses élèves dans les autres activités et de leur pratique en milieu associatif. Cela a permis de ne pas mettre par exemple dans une même équipe deux élèves présentant des ressources motrices particulièrement développées.

Ensuite, pour remédier aux problèmes de déséquilibre de niveau de jeu sans être contraints de modifier la composition des équipes qui se révèle assez complexe, l'enseignant pouvait au cours des séances de pré et post-test modifier le système de rencontre pour harmoniser au mieux les rapports de force : différentes solutions ont été proposées pour faire se rencontrer les équipes afin de limiter les pertes de temps. De plus le recours à des solutions déjà préparées limite les interventions d'élèves quant à la composition des équipes. Cela a surtout pour objectif d'optimiser la qualité du jeu en homogénéisant au mieux le niveau des équipes se rencontrant.

d. Les relations entre élèves

Dans une activité collective il est important de réfléchir à la constitution des groupes, comme souligné plus tôt. Pour les joueurs, il s'agit de gérer au mieux la coopération au sein de leur équipe pour s'opposer efficacement à l'équipe adverse. Nous nous sommes donc interrogés sur l'impact que peuvent avoir les relations d'amitié et de rejet dans une équipe sur les conduites de nature coopératives et d'opposition des joueurs entre eux. À l'image de ce qu'a expérimenté Bordes (2002), nous avons opté pour diviser chaque classe en trois groupes. Chaque groupe comporte des équipes, de une à trois, de même structure sociométrique :

Un premier groupe est composé d'équipes d'élèves liés au sein même de leur équipe par des choix d'amitiés réciproques, voire dyades parfaites de choix. Le plus souvent ont été définis des groupes d'amis tous unis par des choix réciproques ; parfois ce sont des triades ou des dyades de choix parfaites qui ont été choisies et associées à d'autres ; c'est d'ailleurs souvent le cas quand on associe un groupe de trois filles à deux garçons puisque le nombre de choix

réciroques est bien plus important quand il concerne des élèves du même genre. Dans tous les cas, les relations de rejet sont au maximum évincées et chacun est relié au moins avec un autre par un choix réciroque. Lors de la présentation des résultats, nous parlerons d'équipes à « affinités + ».

Un deuxième groupe a été créé en opposition avec le premier, c'est-à-dire constitué d'équipes d'élèves liés chacun avec au moins un membre de son équipe par une relation de rejet, réciroque ou non. Les relations d'amitié sont au maximum écartées. Les rejets étant bien moins nombreux dans un groupe que le nombre de choix d'amis, les équipes d'élèves ne s'appréciant pas présentent moins de rejets réciroques et pratiquement aucune dyade de rejet parfaite (rejets et attentes de rejet confirmées et réciroques). Dans la présentation des résultats nous parlerons d'équipes à « affinités – ».

Enfin, le troisième et dernier groupe est composé des équipes dites « neutres ». Les élèves qui n'ont pas d'avis tranché l'un sur l'autre ont été regroupés ; ils sont plutôt indifférents entre eux. Ces élèves ne sont pas liés par des rejets, parfois ces équipes comportent un choix ou deux choix d'amis mais l'observation des graphes dévoilera une densité relationnelle très faible dans ces groupes.

e. Stabilité des groupes et des équipes

Chaque élève appartient à une équipe (affinité +, – ou neutre) dans laquelle il joue en séance 1 et 8 obligatoirement. Ces équipes ont été composées à partir des résultats du premier questionnaire sociométrique. Les équipes se rencontrent en première et dernière séance du cycle d'apprentissage à l'occasion de deux rencontres de six minutes par équipe. Durant le cycle, c'est l'enseignant de la classe qui gère la composition de ses groupes en fonction de ses besoins et notamment des niveaux de jeu. Cependant, pour chaque groupe classe, les équipes proposées sont utilisées ponctuellement pendant les situations de référence, pour habituer les élèves à jouer ensemble. Mais la stabilité de l'équipe n'est pas recherchée ; il a été conseillé aux enseignantes de les utiliser trois fois maximum sur les 6 séances d'apprentissage. Les contraintes pédagogiques et didactiques vont à l'encontre d'une stabilité des équipes composées essentiellement sur des critères affinitaires. Cette stabilité est nécessaire en séance 1 et 8 pour mesurer les progrès des joueurs et pour comparer leur façon de jouer entre ces deux séances.

La dernière partie de cette recherche de terrain va maintenant être détaillée. Il s'agit de la mise en place des entretiens d'élèves ayant eu lieu après le cycle d'apprentissage.

D. Les entretiens d'élèves

Lors de la présentation de la méthodologie générale, les finalités et hypothèses de cette dernière partie de recherche ont été annoncées. Les élèves interrogés avaient aussi été brièvement présentés mais ceci va faire l'objet ici d'une description plus poussée puisque l'objectif est, entre autres, de faire le lien entre les conduites des élèves et ce qu'ils en disent. Tout d'abord, nous allons présenter leurs caractéristiques, puis nous préciserons les conditions dans lesquelles se sont déroulés les entretiens pour enfin en venir au guide d'entretien utilisé.

1. Les élèves interrogés

En fonction du volontariat et de la disponibilité des élèves, dix-huit ont participé. Le tableau présenté en annexe 32 (p. 105) résume leurs caractéristiques selon les variables prises en compte : le genre, le groupe et le type d'équipe. La mise en avant de leur prénom permettra dans les résultats de mieux cerner les différences interindividuelles. Les quelques élèves qui ne se sont pas présentés à l'entretien l'ont fait pour des raisons d'organisation personnelle ou par choix. Par exemple dans le groupe B, nous avons appris plus tard que les deux filles s'étant désistées étaient absentéistes. Dans le groupe C, un garçon très timide qui avait été sollicité a refusé de venir au dernier moment et, dans le groupe D, deux élèves ont été absents pour des problèmes de santé. Deux autres les ont remplacés mais n'ont pas exactement le même profil.

2. Mise en place des entretiens

a. Lieu et date des entretiens

Les entretiens ont eu lieu dans l'établissement scolaire de l'élève lors d'une heure de permanence, entre une et trois semaines après la fin du cycle basket. Chaque entretien a eu lieu dans une petite salle connue des élèves, annexe au foyer ou proche du lieu de vie des élèves. En moyenne, les entretiens ont duré de 20 à 30 minutes.

b. Le but annoncé aux élèves

Pour être en cohérence avec la présentation de la recherche entreprise qui leur avait été faite, il a été expliqué aux élèves que nous souhaitons les entretenir une vingtaine de minutes : cet entretien a pour but de recueillir leur opinion à propos de leur vécu en EPS et en sport, de leur perception de l'activité basket et de leur niveau de jeu. Il a été précisé que les questions posées seraient ouvertes et destinées uniquement à mieux identifier leurs attentes, sans aucun

jugement derrière. Les entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone, sur accord des élèves, en leur rappelant évidemment les règles de confidentialité pour les rassurer :

- Les entretiens ne sont divulgués à personne d'autre que le chercheur
- Le dictaphone est utilisé dans le but retranscrire fidèlement les propos par écrit
- Le nom de famille de l'élève sera totalement absent des résultats
- Les résultats ne seront pas diffusés avant 2 ans
- Les résultats servent à une recherche sur l'enseignement de l'EPS et les progrès des élèves.

c. Comportement des élèves lors des entretiens

Jusque-là, aucun élève n'avait été interviewé seul pour une autre enquête. La nouveauté de cette situation en a rendu quelques-uns plutôt réservés et contemplatifs. Mais rapidement, au regard des questions posées, un changement d'attitude a été perçu. Au final, à la fin de l'entretien, ils ont montré un certain contentement, certains l'ayant exprimé par le fait que « pour une fois, on leur demandait leur avis ». L'ordre des questions posées a permis de les inciter doucement à parler puisque les premières étaient plutôt générales pour, peu à peu, les amener à donner leur avis sur le niveau de leurs camarades, l'évaluation, etc.

3. Elaboration des questions

Le choix de proposer un entretien semi-directif permet de cibler les thèmes abordés tout en ayant la possibilité d'intervenir pour étayer les arguments et idées données par les élèves. Par rapport à un entretien non directif, l'avantage ici est d'aborder tous les thèmes avec les élèves et de pouvoir se recentrer sur les questions préparées. L'entretien directif, au contraire, aurait été trop contraignant pour les élèves qui ne se seraient pas exprimés aussi librement.

a. Les thèmes abordés

Le but étant de mieux comprendre les conduites des élèves, les thèmes choisis visent à rendre compte de leurs représentations de l'EPS, de l'activité et ensuite, plus spécifiquement, de ce qui paraît pour eux important dans le jeu. Nous sommes donc partis d'hypothèses spécifiquement détaillées pour cette partie. En premier lieu, chaque hypothèse est présentée en lien avec les thèmes abordés et les questions posées et, en second lieu, le guide d'entretien sera présenté.

Hypothèse 1 : les élèves apprécient l'EPS et le basket, en tant qu'activité collective.

Thèmes : le rapport à l'EPS, le rapport au basket.

Questions d'entrée 1, 2, 3 et 4.

Hypothèse 2 : le niveau de contentement global des élèves lors de leur évaluation sommative dépend de leur avis sur leur équipe.

Thèmes : l'évaluation, la composition de leur équipe.

Questions de fin de questionnaire, 10, 11 et 13.

Hypothèse 3 : les élèves sont attachés à l'évaluation sommative et surtout à leur note.

Thème : évaluation, notation et critères d'évaluation.

Questions 13, 14 et spécifique au groupe C (13 bis)

Hypothèse 4 : les élèves jouent davantage avec ceux d'un niveau correct. Le poids de la logique interne de la situation conduit à choisir comme partenaires des élèves de niveau correct et qui coopèrent.

Thèmes : le niveau de jeu en basket (globalement et spécifiquement sur les joueurs de leur équipe), la coopération.

Questions 5, 8, 9, 11 et 12.

Hypothèse 5 : les meilleurs joueurs passent parfois au travers de la coopération pour ne pas risquer de perdre la balle.

Thèmes : coopération, niveau de jeu, évaluation.

Questions 8, 9, 10, 11 et 12.

Hypothèse 6 : les joueurs d'un niveau le moins élevé ont ressenti du stress lors de l'évaluation

Thèmes : évaluation, compétence.

Question : 6, 9 et 13.

Hypothèse 7 : les élèves du groupe C maîtrisent davantage les critères d'évaluation.

Thèmes : évaluation, caractéristiques du bon joueur, axes de progrès.

Questions : 5, 6, 7, 9 et 13.

b. Elaboration du guide d'entretien

Celui-ci a été conçu à partir des hypothèses, elles-mêmes déclinées en thèmes à aborder. Les questions n'ont pas toujours été posées exactement dans le même ordre pour s'adapter aux réponses des élèves qui parfois permettaient de rebondir sur un autre thème. Par moment, nous avons dû reformuler les questions pour certains qui ne saisissaient pas directement leur sens, ou alors il était nécessaire de préciser certains points pour les aider à exprimer leur avis et aller plus

loin. Quatorze questions ont été préparées, dont l'une d'entre elle a été modifiée pour s'adapter à l'absence d'évaluation du groupe A.

1. Comment se passent les cours d'EPS de façon générale ?
2. Qu'est ce qui est important pour toi dans cette discipline ?
3. Tu viens de faire un cycle basket, qu'est-ce que tu penses de cette activité ?
4. Est-ce que tu avais d'autres attentes, d'autres choses que tu aurais voulu faire ?
5. C'est quoi pour toi un bon joueur de basket ? Est-ce que tu pourrais me donner des critères à regarder pour dire si un joueur est bon ou pas ?
6. Par rapport au cycle basket auquel tu as participé, dans quel domaine penses-tu avoir progressé ?
7. Est-ce que tu as participé au cours du cycle à des observations des autres joueurs, à des situations particulières mises en place par le professeur pour progresser, voir où tu en es, où ton équipe en est ?
8. Pour toi à quoi sert de coopérer ? Qu'est ce qui est efficace selon toi pour gagner ?
9. Maintenant nous allons regarder un extrait vidéo d'un de tes matches, que tu vas commenter. Explique-nous si tu peux ce que tu fais (vidéo du match montrée, un court moment, une ou deux fois).
10. Que penses-tu du niveau de jeu des joueurs de ton équipe ?
11. Est-ce qu'il y a un joueur avec qui tu préfères jouer et pourquoi ? (Est ce qu'il y en a d'autres avec qui tu ne joues presque pas ?)
12. Si tu avais pu choisir ton équipe, avec qui aurais-tu préféré jouer ?
13. Est-ce que l'évaluation à la fin du cycle t'a permis de montrer ce que tu sais faire ? Sais-tu comment tu as été noté ?
14. Qu'est-ce que tu changerais si le cycle était à refaire ?

Pour le groupe A qui n'a pas eu d'évaluation sommative, la question 13 a été remplacée par :

13 bis : « Est-ce que cela t'a dérangé de ne pas être évalué à la fin du cycle ? »

4. Analyse des données

Les données recueillies ont été retranscrites et analysées avec le logiciel *Le Sphinx* qui a permis de les croiser. Les résultats présentés ne sont pas autant détaillés que pour l'analyse des conduites motrices puisque le nombre d'élèves interviewés ne permet pas non plus de dégager des corrélations significatives entre les variables. L'objectif est de cerner les représentations individuelles des élèves et de les mettre en relation avec leur conduite dans le jeu.

Avant de faire le point sur les hypothèses détaillées à propos de cette recherche de terrain, nous allons présenter rapidement deux variables qui seront aussi analysées dans les résultats, tant dans l'observation des conduites motrices que celle des conduites verbales. Il s'agit des variables genre et pratique physique extra-scolaire qui, même si elles sont neutralisées au départ entre les groupes, révèlent des différences souvent importantes de niveau en EPS.

E. Autres caractéristiques individuelles susceptibles d'orienter les conduites

De façon plus rapide, deux autres variables seront aussi prises en compte dans les analyses car elles peuvent, selon nous, permettre d'éclairer aussi les résultats. Nous croiserons ainsi les données recueillies avec le genre des élèves, puisque de nombreuses études évoquent les inégalités de résultats entre les filles et les garçons, en EPS et plus généralement. Puis, nous aborderons les conséquences de la pratique d'une activité physique en dehors de l'école sur la progression et le niveau des élèves. Ceci sera l'occasion de compléter les résultats qui seront observés sur le transfert d'apprentissage interspécifique.

1. Le genre des élèves

L'analyse des conduites des élèves ne peut pas faire l'économie d'une prise en compte des différences selon le genre. À l'école de nombreuses études sont centrées sur les différences de résultats entre filles et garçons (Delamont, 1980 ; Baudelot et Establet, 1992 ; Auduc et Riviere, 2009). Les différences de niveau apparaîtraient en fin d'école primaire (Vidal, 1996 ; Jarlegan 1999) et s'expliqueraient essentiellement par des facteurs culturels et sociaux. En EPS, les différences de résultats sont aussi très marquées et posent la question du sens des apprentissages scolaires en EPS pour les filles (Davisse et Louveau, 1991). La forte référence à des pratiques masculines et des modes de pratique qui n'attirent pas les filles (la confrontation, la recherche de performance) tendent à affirmer que le rapport au savoir des filles et de garçons est différent et, qu'en EPS, les contenus d'enseignement ont tendance à avantager les garçons (Combaz et Hoibian, 2008). C'est par l'analyse rigoureuse de l'ensemble des actions et interactions de chaque élève que nous tenterons de situer le plus précisément possible les différences entre les filles et les garçons au plan des décisions qu'ils prennent au cours du jeu.

2. La pratique d'une activité physique

La forte relation de l'EPS entretenue avec certains éléments de la culture (même si les finalités sont différentes) entraîne une reproduction des inégalités à l'école. En EPS l'enseignement est basé sur de nombreuses activités physiques. De fait, ceci questionne à propos de deux éléments : tout d'abord est-ce qu'un élève qui joue au football en club va être meilleur que ses camarades de classe en athlétisme ? La question du transfert d'apprentissage est fondamentale surtout en contexte scolaire (Tardif, 1999) car il détermine la capacité d'adaptation du sujet à des situations nouvelles. La particularité de l'EPS est que la question du transfert

s'adresse à l'ensemble des ressources du sujet et pas seulement les ressources cognitives voire affectives. Cette réflexion pose le problème du type d'influence de la pratique physique en dehors de l'école sur la réussite et les progrès dans d'autres activités en EPS. Ensuite, sans prendre en compte la pratique extra-scolaire et en référence aux travaux de Parlebas et Dugas (2005), il s'agira de déterminer les conditions permettant d'optimiser un transfert d'apprentissage d'une pratique physique à une autre en EPS.

Ces deux cas de figure seront donc étudiés : d'abord, nous tenterons de déterminer si les élèves qui pratiquent des activités en dehors de l'école ont un niveau en EPS ou un niveau de progression dans l'activité basketball plus élevé que les autres. Ensuite, le groupe E permettra aussi de mesurer un éventuel transfert d'apprentissage entre l'enseignement de la gymnastique et la progression en basket.

Nous avons donc demandé à tous les élèves s'ils pratiquaient une activité en dehors de l'école, voire dans le cadre de l'AS de leur établissement. Ils ont indiqué le nom de leur activité la fréquence de pratique et le mode (compétition ou loisir). Quarante et un pratiquants de loisir ont été recensés, 19 compétiteurs et donc 59 non-pratiquants. Les activités énumérées sont très variées. Dans les résultats, nous avons choisi de différencier uniquement le mode de pratique. Les trois catégories annoncées ont été retenues ; un élève est considéré comme pratiquant à raison d'au moins une séance par semaine, et comme compétiteur s'il réalise des compétitions au cours de l'année au sein d'une association.

F. Déclinaison des hypothèses

Les hypothèses formulées suite à la problématique de cette recherche sont ici plus détaillées et rapportées à l'expérimentation prévue. Après la mise en évidence des résultats, nous reviendrons sur ces prédictions pour spécifier leur degré de validation.

Hypothèse 3 (H3) : Les évaluations sommative et formative ont des incidences directes sur les conduites motrices des élèves : l'évaluation sommative modifie le contexte de la situation et oriente ainsi leurs décisions et actions ; quant à l'évaluation formative, elle permet d'optimiser leurs progrès.

Hypothèse 4 (H4) : Les élèves, selon leurs caractéristiques (genre, niveau de jeu, affinités avec les membres de leur équipe) et les dispositifs formatifs vécus réagissent différemment à la mise en place d'une évaluation sommative.

- D'après les données abordées en introduction, la mise en place d'une évaluation sommative n'est pas neutre dans le sens où elle représente un enjeu pour l'élève et par conséquent peut l'amener à modifier sa conduite. Le recours à la notation qui succède une évaluation sommative a un poids certain qui ne peut être ignoré. L'enjeu de la situation diffère, l'élève n'agit pas pour les mêmes raisons s'il joue pour vaincre son adversaire ou s'il joue pour gagner mais en étant observé et évalué par l'enseignant.
- Selon les recherches en évaluation abordées dans le premier chapitre, l'évaluation formative serait utile à l'apprentissage des élèves. Elle faciliterait une meilleure connaissance des attentes de l'enseignant et permettrait à l'élève par les rétroactions engendrées de se situer, de corriger son action pour mieux l'adapter aux attentes. Si l'apprentissage est favorisé, alors les progrès devraient pouvoir se lire au niveau des performances. Les progrès seraient ainsi différents selon la présence ou non d'évaluation formative.

Hypothèse 5 (H5) : Le poids des relations socio-affectives dans la prise de décision serait moins fort en situation d'évaluation sommative, les enfants étant davantage centrés sur le but du jeu.

- Nous nous situons dans une perspective où le pouvoir de la logique interne de la situation incite les sujets à passer outre les relations qu'ils entretiennent entre eux pour se

concentrer sur leur but. L'entente, la cohésion de groupe n'aurait pas d'incidence directe sur les choix décisionnels individuels, tels que faire une passe ou aider un partenaire. Le poids de la logique interne relativiserait le temps du jeu les variables socio-affectives, pour prendre en compte davantage les compétences de chacun directement utiles au jeu.

Hypothèse 6 (H6) : Les progrès des élèves sont optimisés avec la mise en place d'évaluations formatives au cours du cycle d'apprentissage vécu dans l'activité en question.

- Tous les élèves des groupes ayant vécu un cycle d'apprentissage en basket-ball, activité sociomotrice, devraient progresser. Ces progrès peuvent être dus à la présence de dispositifs spécifiquement mis en place (comme l'évaluation formative), mais ils seraient surtout dus à la mise en place d'un cycle ou séquence d'apprentissage dans cette activité. Les élèves du groupe C maîtrisent davantage les critères d'évaluation et sont mieux préparés à l'évaluation sommative.
- Nous avons souhaité mettre en place, pour un groupe, un système de score particulier visant à influencer leur conduite pour mesurer la différence de progression avec les autres groupes. Ce dispositif vise à améliorer l'apprentissage d'une autre façon que par le biais des outils formatifs, cette fois-ci en influençant directement les élèves à jouer d'une façon conforme aux objectifs d'apprentissage. La mise en place d'un système de score avantageant certaines actions, comme la récupération de balle ou le tir en situation favorable, est considérée comme un sous-but allant déterminer les conduites décisionnelles.

G. Synthèse méthodologique

L'ensemble des variables croisées amène des résultats complexes. Le tableau 35 ci-dessous reprend celles qui seront utilisées pour déterminer des différences significatives, ou non, par analyse de la variance.

Variabiles provoquées et invoquées	Paramètres d'analyse en pré-test, post-test et progression.
Groupe classe : de A à E (variable provoquée).	Score global : niveau de jeu global.
Type d'équipe : affinité +, -, Neutre (variable provoquée).	Indice d'efficacité : global, avec et sans ballon.
Genre : féminin ou masculin.	Le volume interactionnel avec et sans ballon.
Pratique physique : compétiteur, pratiquant de loisir ou non-pratiquant.	Actions de coopération et d'opposition.

Tableau 35 : synthèse des variables étudiées.

Pour éviter de recourir à un nombre de variables trop important à analyser, nous avons pu neutraliser quelques-unes d'entre elles, comme cela a été précisé dans la méthodologie générale. Les résultats seront centrés sur les deux variables provoquées, le type d'évaluation et les équipes plus ou moins affinitaires. L'analyse selon le genre et la pratique physique des élèves sera plus rapidement évoquée car ces deux variables ne concernent pas directement notre problématique. Les résultats présentés seront accompagnés parfois de tableaux et figures pour ceux les plus saillants, les autres figureront en annexe. Des bilans intermédiaires seront proposés pour une meilleure lisibilité.

Dans un premier temps, la présentation des résultats concerne les données sociométriques recueillies qui ont permis de composer les équipes dans chaque classe (chapitre 8). Ensuite seront abordés les résultats issus de l'observation des élèves (chapitre 9) et nous terminerons par l'analyse des entretiens d'élèves (chapitre 10).

Chapitre 8

Analyse sociométrique

A. Données générales

1. Les élèves ayant participé à l'enquête sociométrique

Comme précisé en méthodologie, le nombre d'élèves dont les résultats ont été pris en compte dans cette analyse est plus important que le nombre d'élèves figurant dans l'analyse des conduites motrices. Le tableau 36 ci-dessous présente l'effectif des groupes selon le genre.

	Filles	Garçons	Ensemble
A	16 (57%)	12	28
B	14 (63%)	8	22
C	16 (61%)	12	28
D	15 (60%)	10	25
E	18 (72%)	7	25
Ensemble	79 (63%)	49	128

Tableau 36 : En nombre, répartition des élèves selon le genre et leur groupe classe.
Lecture en ligne : 57% des élèves du groupe A sont des filles.

À partir de tous les questionnaires remplis par ces élèves, un tableau à double entrée a été construit par classe visant à faire émerger l'ensemble des dyades composant le groupe-classe. Les résultats ont d'abord été triés pour pouvoir, dès la construction du tableau, voir émerger des sous-groupes. Les tableaux des deux passations figurent en annexe 33 (p. 106). Le calcul de scores globaux témoigne déjà de différences selon les groupes.

Groupe	Choix	attentes de choix	rejets	attente de rejet	choix réciproques	rejets réciproques
A	160	85	89	40	58	8
B	78	51	14	6	27	1
C	233	101	84	32	80	12
D	112	76	54	52	38	6
E	115	55	16	9	41	0
ensemble	698	368	257	139	244	27

Tableau 37 : résultats globaux des données sociométriques recueillies selon les groupes. Résultats présentés en nombre pour $n = 128$.

Nous observons dans le tableau 37 *supra* un nombre de choix largement supérieur aux autres items. Davantage de choix d'amitié sont émis que de rejets et le nombre d'attentes est toujours inférieur au nombre de choix ou de rejets. Ces résultats vont être analysés et comparés plus en

détail afin de visualiser la densité affective et la répartition des affinités et rejets selon les groupes.

2. Résultats selon les groupes

Selon Maisonneuve (1966), on observe des régularités dans les résultats des études sociométriques du point de vue des données collectives. Voici les tendances qu'il rapporte, mises en lien avec nos propres résultats globaux. Il y aurait ainsi :

- plus de choix d'amitié que rejet : effectivement ont été comptabilisés 698 choix contre 257 rejets.
- plus d'attentes de choix d'amitié que d'attentes de rejet : là aussi nous recensons 368 attentes de choix et 139 attentes de rejet.
- beaucoup plus d'attentes de choix confirmées que d'attentes de rejet confirmées. L'amitié est bien plus transparente que l'hostilité. Le résultat est effectivement plus accentué ici puisque seules 38 attentes de rejet ont été confirmées contre 368 attentes de choix.
- beaucoup plus de choix d'amitié que d'attente de choix d'amitié : nous observons presque deux fois plus de choix que d'attentes (698 choix et 368 attentes).

Nos résultats ne divergent pas des observations régulièrement faites en sociométrie sur d'autres groupes, ce qui ne les rend pas atypiques du point de vue socio-affectif (Maisonneuve, 1966). Selon Husquinet (1954) 63% des présomptions de choix correspondent à des choix réels reçus, contre 29% des rejets. Les sujets discernent beaucoup mieux les relations d'amitié que les rejets : les attentes de rejets seraient majoritairement non confirmées. Dans notre recherche, les résultats sont plus accentués puisque 81 % des attentes de choix sont réellement confirmées ce qui témoigne d'une forte empathie en termes d'amitié. En revanche 27 % des attentes de rejet sont confirmées. De plus, Husquinet (*Ibid.*) montre une tendance à prévoir qu'autrui nous choisit dès que nous le choisissons : il s'agit là d'une forte présomption de réciprocité. Au regard des amitiés (choix et attentes de choix), nous relevons, pour tous les groupes, davantage de choix que d'attentes. La plupart du temps une attente apparaît suite à l'émission d'un choix. En revanche, de nombreux choix ne sont pas accompagnés d'une attente de réciprocité.

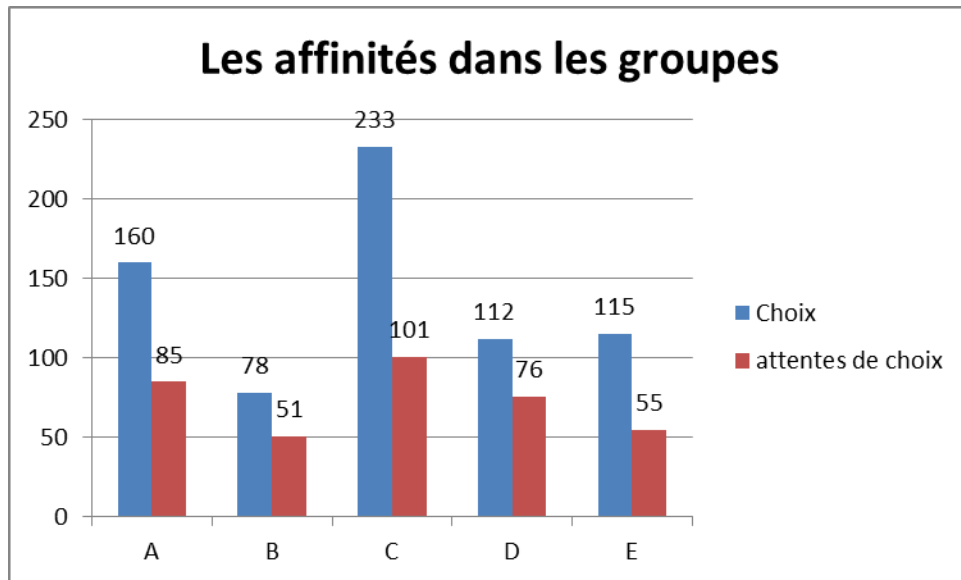


Figure 14 : répartition en nombre des choix et attentes de choix émis selon les groupes ($n = 128$).

Cette figure 14 expose le nombre de choix et d'attentes pour chaque classe. Même si le groupe B comporte un peu moins d'élèves que les autres, la densité des choix est en moyenne plus basse, soit 3.5 choix émis par élève en moyenne pour le groupe B, contre 5.7 pour le groupe A, ou encore 8.3 pour le groupe C. Concernant les attentes de choix, celles-ci évoluent d'un groupe à l'autre en fonction du nombre de choix émis. Complémentairement, il peut être intéressant de comparer les attentes de choix des élèves avec leur taux de confirmation.

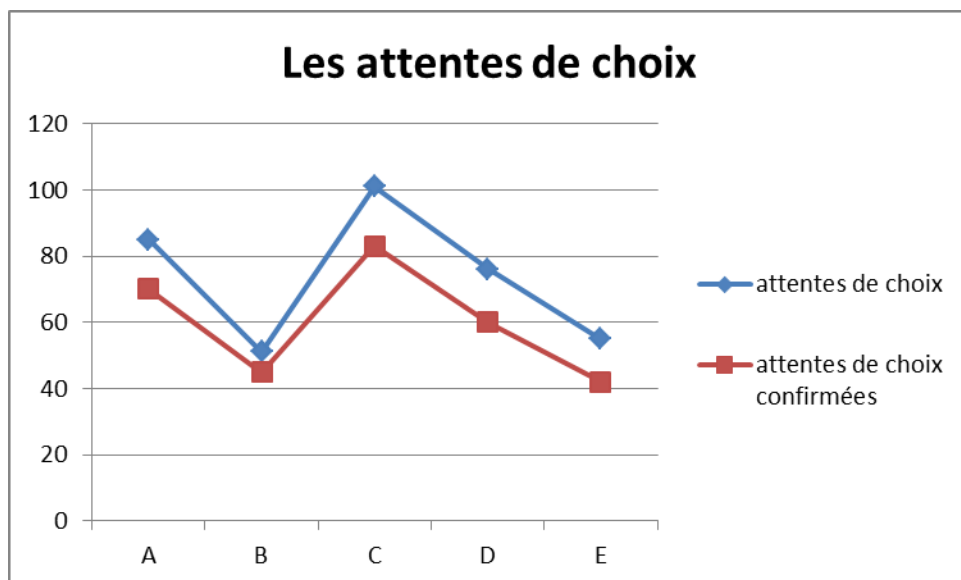


Figure 15 : attentes de choix et attentes de choix confirmées selon les groupes ($n = 128$).

La figure 15 ci-dessus met en relation les attentes de choix et attentes de choix confirmées par leur destinataire. Ces courbes se suivent : la majorité des attentes sont confirmées pour tous les groupes, ce qui laisse présager une assez forte empathie de la part des élèves en termes d'amitié. Plus haut, nous avons observé un écart entre les choix et les attentes c'est-à-dire

que les élèves semblent ne pas émettre d'attente s'ils ne sont pas sûrs d'être effectivement choisis. En revanche, il en est tout autrement concernant les rejets. La figure 16 ci-dessous met en relation les attentes de rejet et leurs confirmations.

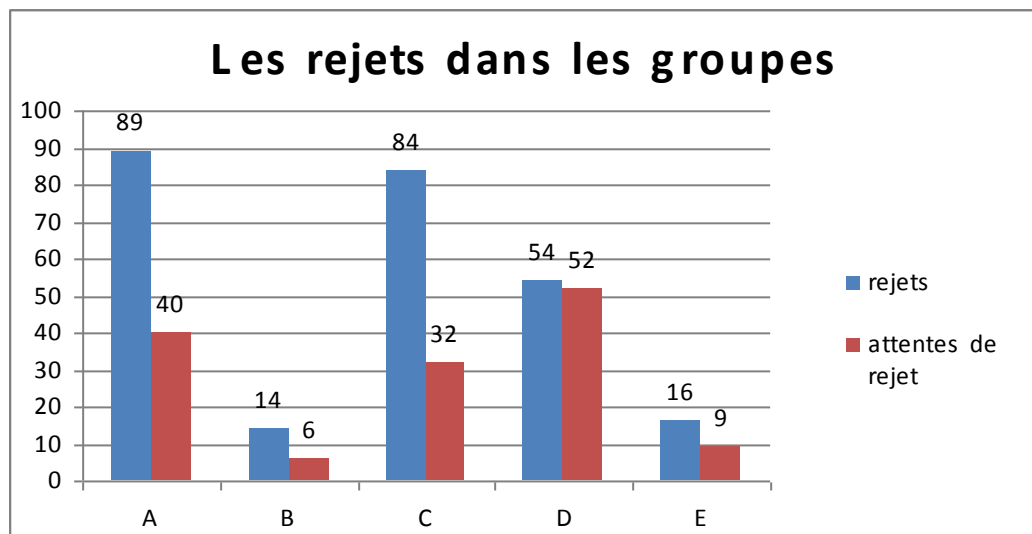


Figure 16 : attentes de rejets et rejets émis selon les groupes.

Cette figure 16 illustre le fait que le nombre de rejets, même s'il est différent d'un groupe à l'autre est toujours nettement inférieur au nombre de choix. Les élèves ont davantage d'amis que d'« ennemis » ce qui est sans surprise, puisque ceci est une caractéristique récurrente dans les groupes (Maisonneuve, 1966 ; Parlebas, 1992). Pour le groupe D, le nombre d'attentes est quasi équivalent au nombre de rejets mais il faut souligner le cas particulier d'une élève de cette classe qui n'a formulé aucun rejet mais onze attentes de rejets. Ceci est un cas isolé qui explique notamment cette proximité des deux scores. Pour les autres cas, il s'agit, comme pour les choix, d'élèves qui associent des attentes de rejets à certains de leurs rejets.

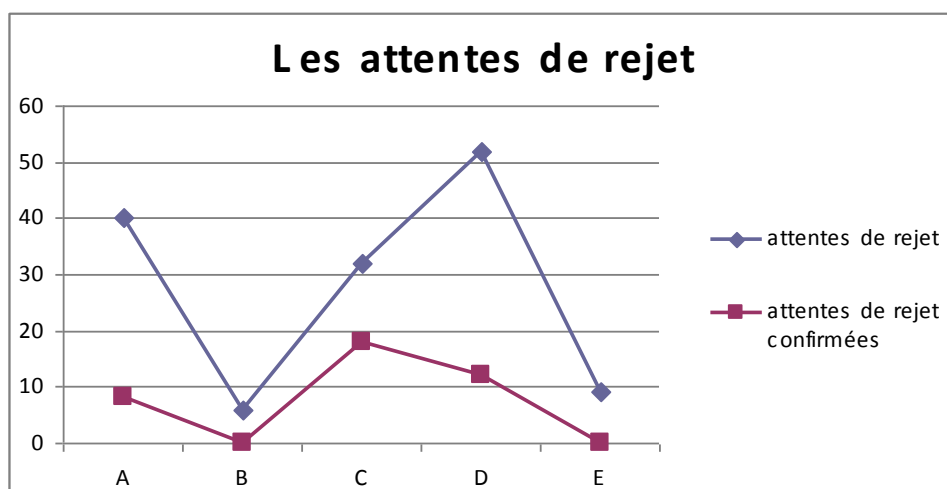


Figure 17 : attentes de rejet et attentes de rejet confirmées selon les groupes ($n = 128$).

L'étude de la courbe des attentes de rejet présente des résultats différents comparés aux amitiés. Ici, les courbes ne se suivent pas et montrent au contraire un décalage important entre les présomptions de rejet et les rejets réels. Les élèves ont tendance à croire davantage qu'ils vont être rejetés, qu'ils ne le sont réellement. Cette différence transparaît peu dans les groupes B et E puisqu'il y a peu de rejets et d'attentes.

Un dernier élément permet de valider le fait que les élèves émettent davantage de choix que de rejets : il s'agit du nombre de choix et rejets réciproques. Là encore, des divergences apparaissent selon les groupes : le groupe C semble avoir une densité relationnelle supérieure à celle des autres groupes. Le nombre de choix réciproques est élevé par rapport aux rejets comme le montre la figure 18 suivante.

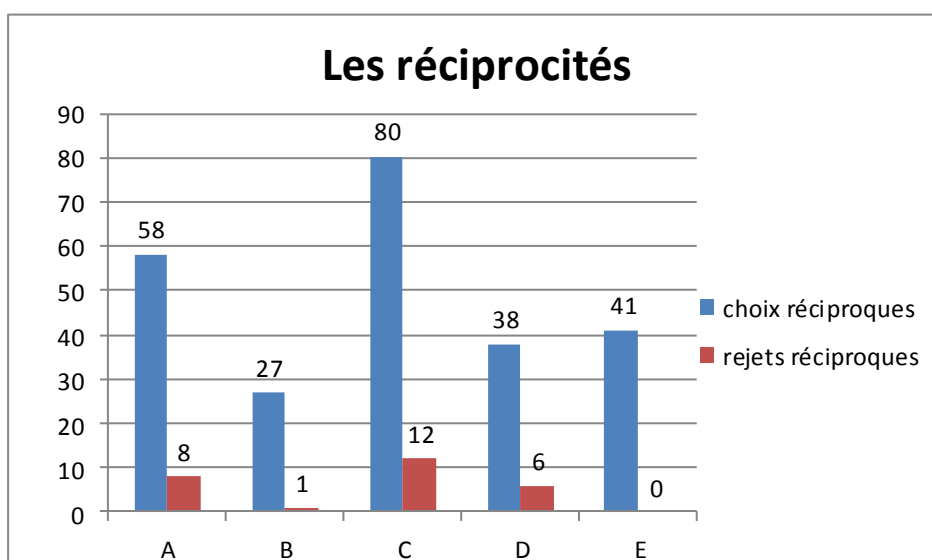


Figure 18 : comparaison du nombre de choix et de rejets réciproques selon les groupes.

La différence importante entre les choix et les rejets réciproques s'inscrit dans la continuité logique des précédents constats. Ceci est une contrainte à prendre en compte dans la composition des équipes plus ou moins affinitaires. Il est en effet plus difficile de composer des équipes d'élèves tous unis par des rejets.

Au regard de ces données plutôt générales sur les classes, nous observons quelques différences au plan relationnel. À présent, approfondissons l'analyse sociométrique de chaque classe pour en dégager des caractéristiques plus singulières à partir de l'étude des graphes.

3. Les graphes des choix et rejets réciproques

Selon Maisonneuve (1966), l'étude des choix réciproques est indispensable car elle permet de dépasser l'ambiguïté de certains résultats en dégagant des constances affinitaires.

Visualiser les réciprocités amène à observer les affinités fondamentales. À partir des tableaux des dyades propres à chaque classe, des graphes ont été construits pour identifier tous les élèves de chaque classe selon les liens forts qui les unissent aux autres. Pour plus de clarté et pour mettre en évidence les relations les plus fortes, nous n'avons indiqué que les choix et rejets réciproques. L'ensemble des liens entre tous les élèves d'une classe (choix, rejets attendus, etc.) est plus facile à observer dans les tableaux à double entrée qui mettent en évidence toutes les dyades. Ici, les relations réciproques entre les élèves sont mises en avant pour faire émerger des statuts d'élèves particuliers, comme les plus populaires ou les élèves à part, liés par aucune réciprocité. Une cartographie de chaque classe permet de discerner déjà des profils, ce qui n'est pas possible par une analyse globale sans prise en compte des individualités. Nous choisissons de présenter ici les graphes de chaque classe car ils ont tous des particularités et dessinent des profils de groupes plutôt différents.

La légende est commune aux cinq représentations graphiques :

- : choix réciproque entre deux élèves
- : rejet réciproque entre deux élèves

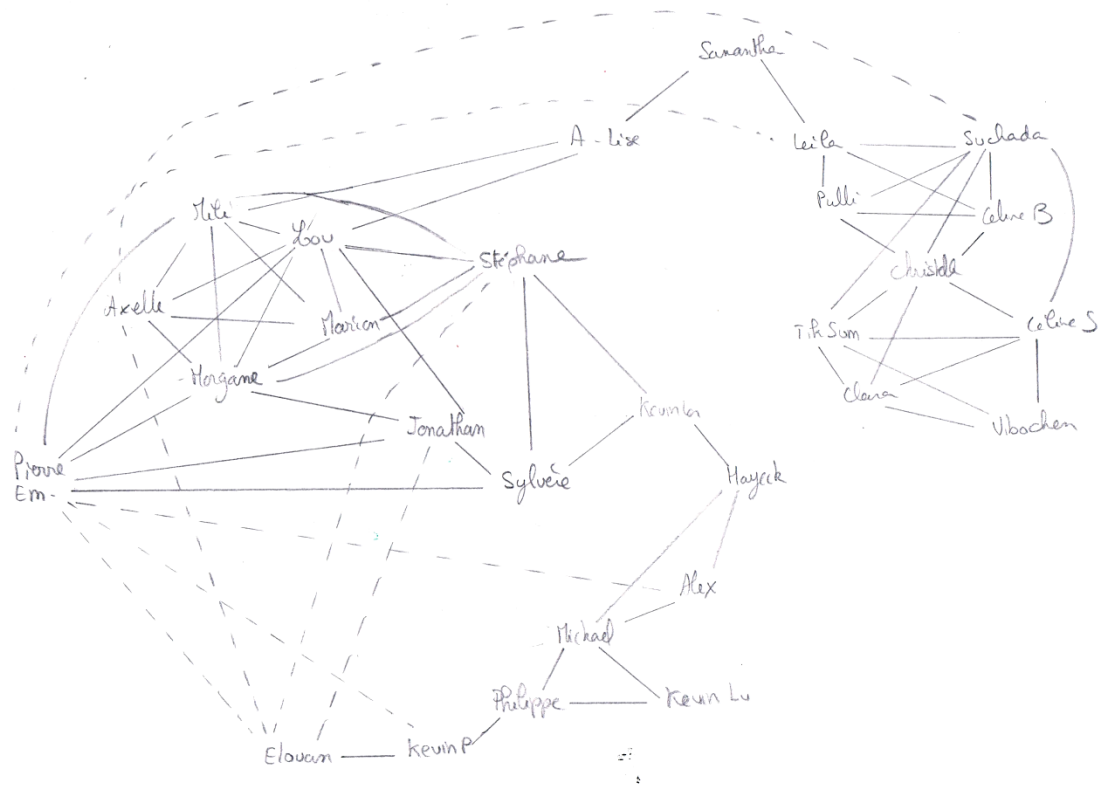


Figure 19 : graphe des choix et des rejets réciproques pour le groupe A ($n = 28$).

Le graphe du groupe A met en avant deux sous-groupes d'amis importants qui sont reliés entre eux par des relations de rejet réciproque. Ils apparaissent clairement ; seule une élève est à l'intersection de ces deux groupes : Samantha (tout en haut dans le graphe), mais elle ne lie une

forte relation d'amitié qu'avec un seul membre de chaque sous-groupe. Un autre sous-groupe plus petit apparaît, dans le bas de la figure 19 ; il comporte une densité de choix réciproques moins importante que les deux autres sous-groupes. Davantage de rejets réciproques le lie au plus gros groupe d'amis de la classe. Ce graphe fait aussi émerger le statut particulier de Elouan (tout en bas à gauche) qui, à lui seul, est lié à d'autres par quatre rejets réciproques mais un seul choix. De nombreux élèves sont liés à plusieurs reprises par des choix réciproques, il n'y a pas d'élève central dans la classe ni d'élève isolé (ni choisi ni rejeté).

Passons à présent au groupe B :

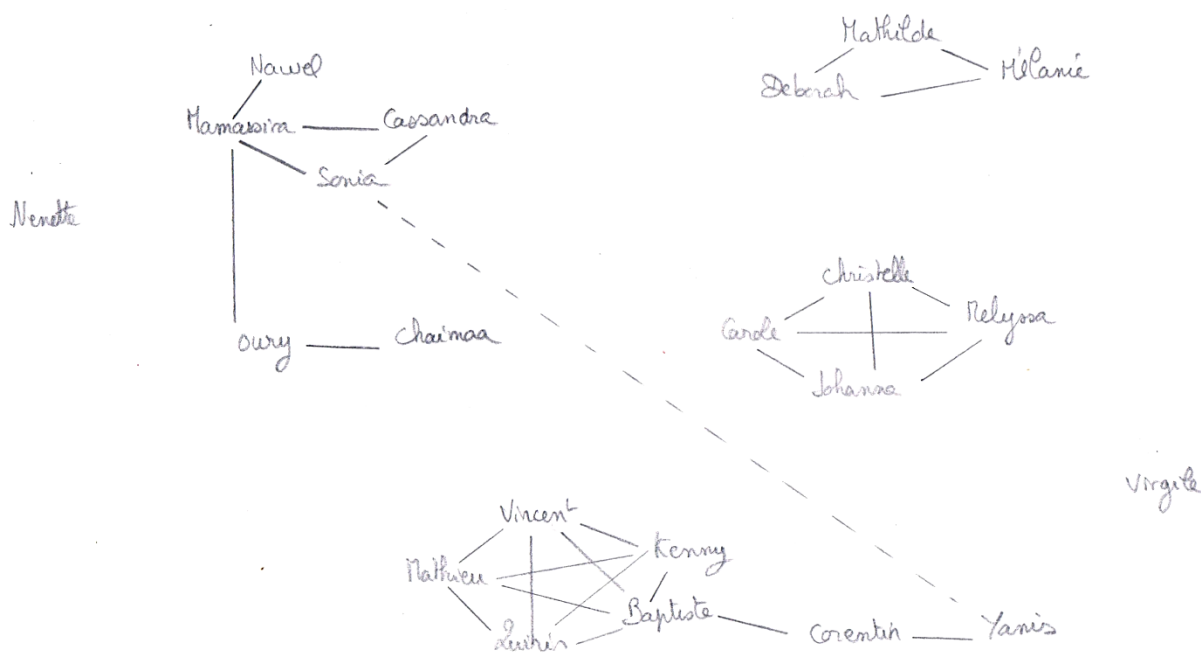


Figure 20 : graphe des choix et des rejets réciproques pour le groupe B. ($n = 22$)

La densité des relations paraît bien moins importante dans ce groupe B. Les liens sont beaucoup plus clairs car moins nombreux et font apparaître des sous-groupes isolés les uns des autres. Nous en distinguons quatre, de trois à cinq élèves. Quelques-uns sont rattachés à ces sous-groupes en ayant un lien fort d'amitié avec un seul de leurs membres, c'est le cas de Corentin et Oury. Cependant, Chaimaa et Yanis sont un peu plus isolés en étant en queue de file d'un sous-groupe. Un seul rejet réciproque apparaît dans la classe ; ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces sous-groupes semblent centrés sur eux-mêmes et que les élèves lient peu de relations avec les autres membres de la classe. Deux élèves sont isolés, c'est-à-dire qu'ils ne sont liés à personne par un choix ou un rejet réciproque : Virgile et Nénéte.

Le graphe du groupe C est encore différent de ces structures :

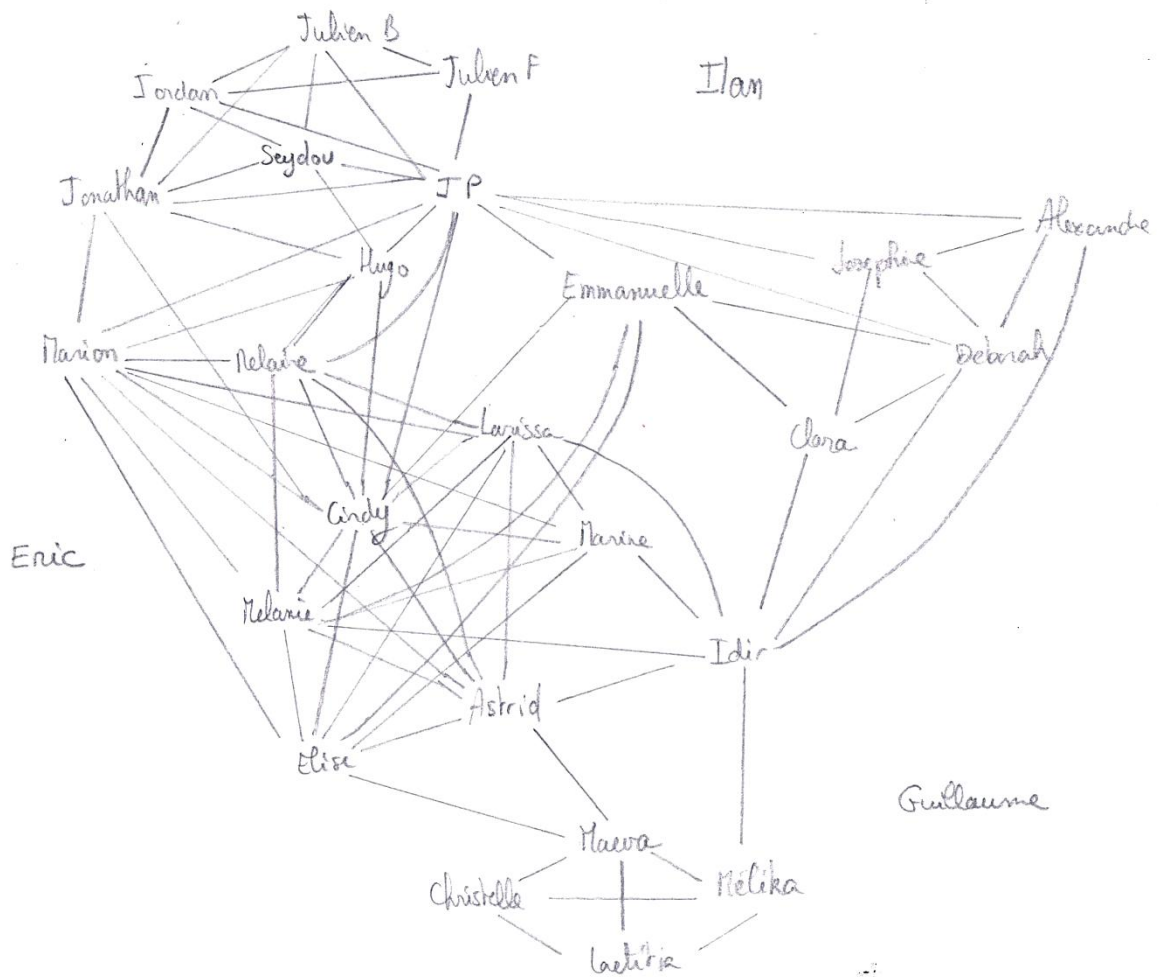


Figure 21 : graphe des choix et des rejets réciproques pour le groupe C ($n = 28$).

Dans cette classe, aucun lien de rejet réciproque n'émerge et il n'y a pas de sous-groupe bien distinct. Cela ressemble à un « méli-mélo » de relations d'amitiés avec la formation de quelques petits groupes, mais qui sont tout de même très en lien avec le reste de la classe. Nous pouvons toutefois remarquer un noyau dur composé de huit filles au centre du graphe, quasiment toutes reliées les unes aux autres. Un sous-groupe de garçons émerge au-dessus, mais très lié aussi au noyau central. Enfin deux petits groupes de quatre semblent un peu détachés mais, comparé aux groupes A et B, ils sont bien moins isolés. Toutefois, malgré ces liens forts d'amitié, trois élèves (garçons) semblent en marge de la classe.

Le graphe du groupe D est encore différent des trois déjà visualisés :

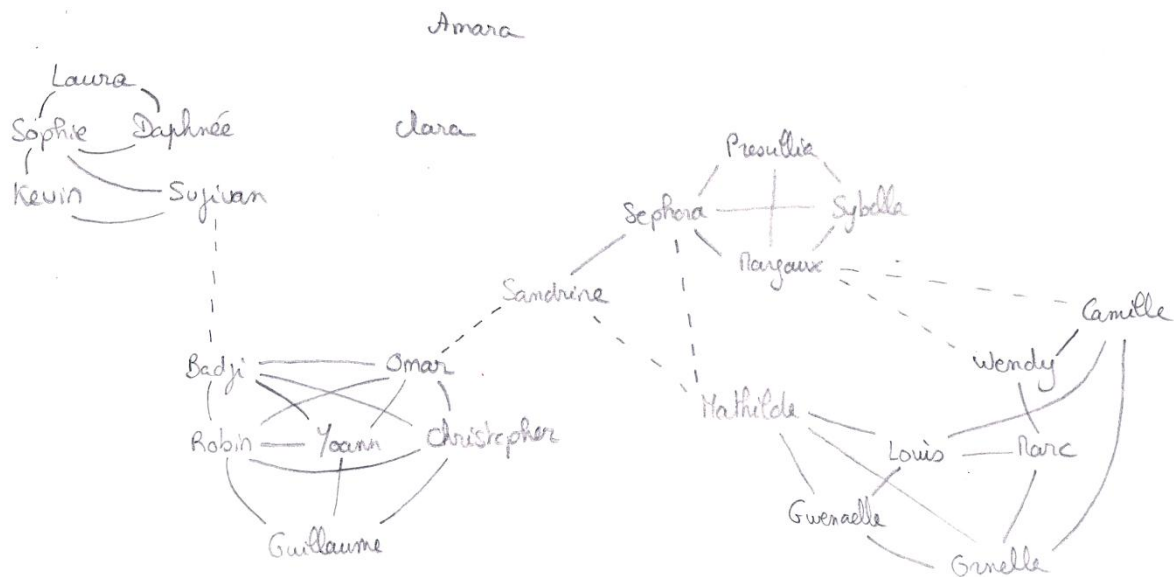


Figure 22 : graphe des choix et des rejets réciproques pour le groupe D ($n = 25$).

Cette classe fait apparaître quatre sous-groupes qui comportent un nombre quasiment égal d'élèves. Une remarque d'importance, tous ces sous-groupes sont reliés avec un autre par un lien de rejet réciproque, mais aucun par un choix réciproque. Deux groupes sont mixtes, le troisième est un groupe de filles et le quatrième un groupe de garçons. Enfin, deux élèves (filles) sont isolées des autres. La structure socio-affective de ce groupe ressemble à celle du groupe B avec cependant des rejets réciproques qui définissent les relations inter-sous-groupales.

Enfin, observons le graphe du groupe E :

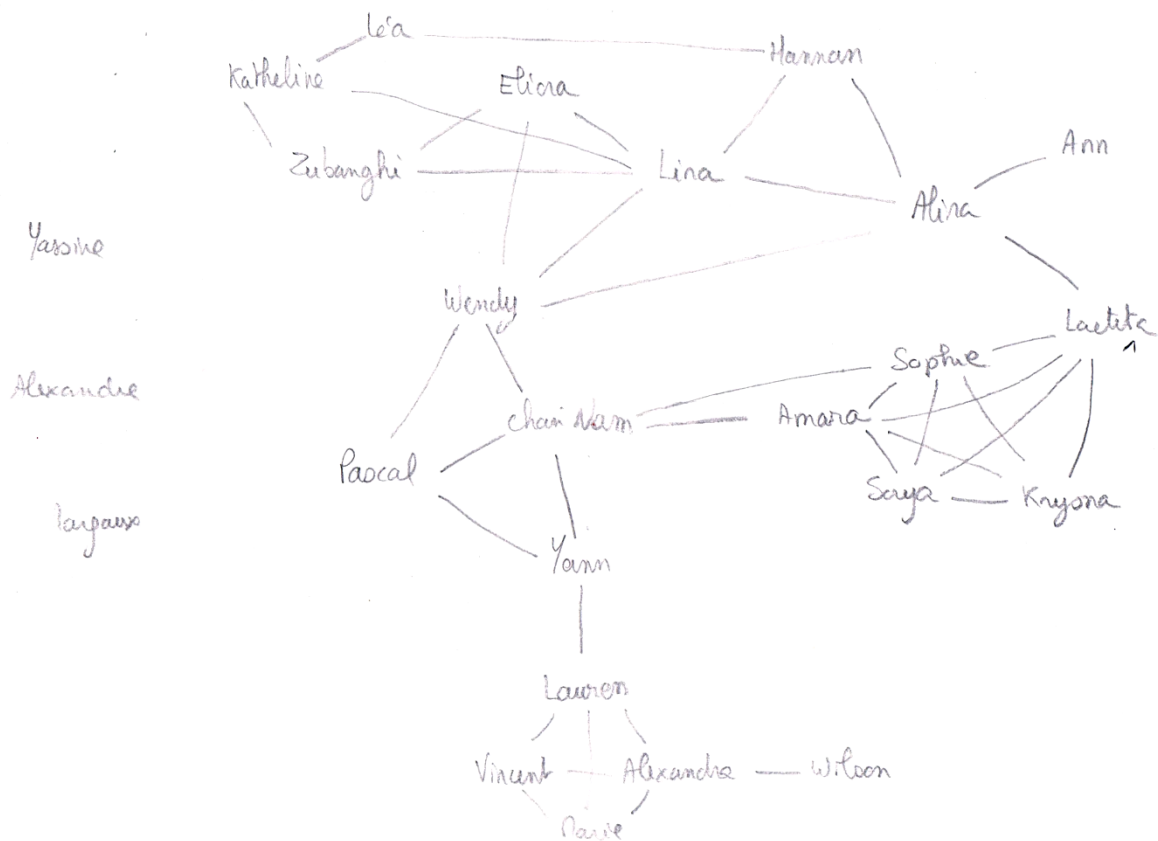


Figure 23 : graphe des choix et des rejets réciproques pour le groupe E ($n = 25$).

La structure du groupe E fait émerger clairement plusieurs sous-groupes d'amis dont la densité relationnelle est variable. Ils ne sont pas isolés les uns des autres comme cela est plutôt le cas dans les groupes B et D, mais certains élèves sont à l'interface de plusieurs sous-groupes. Aucun rejet réciproque n'est constaté, mais trois élèves sont isolés du reste de la classe.

En résumé, sur ces premières indications, les groupes ont des structures affectives proches dans le sens où les caractéristiques sont conformes à celles habituellement relevées (Parlebas, 1992). En revanche, des particularités semblent apparaître en densité et en cohésion, nous allons à présent les étudier plus spécifiquement.

B. Résultats spécifiques à chaque groupe

1. L'indice cohésif et de densité des groupes

À l'issue de la passation du premier questionnaire sociométrique, l'indice cohésif (I) de ces groupes classe a été calculé, il est compris entre -4 et $+4$. Cet indice permet de rendre compte de façon plus précise du profil socio-affectif de chaque groupe. Il prend en compte l'ensemble des vecteurs positifs et négatifs constituant leur structure. Un tableau récapitulatif pour chaque groupe présente l'ensemble des vecteurs par élève en annexe 34 (p. 112).

- Vecteurs positifs : choix et attentes de choix
- Vecteurs négatifs : rejets et attentes de rejet

À partir de la somme de ces vecteurs, est calculé l'indice de cohésion (I) :

$$I = (\text{nombre de vecteurs positifs} - \text{nombre de vecteurs négatifs}) / \text{nombre de dyades}$$

Le nombre de vecteurs positifs issu du tableau des dyades représente chaque choix ou attente de choix comptabilisé. Chaque vecteur vaut 1. De la même façon, le nombre de vecteurs négatifs est représenté par chaque rejet ou attente de rejet.

$$I(A) = (245 - 129) / (28 * 27 / 2) = 0.31$$

$$I(B) = (129 - 20) / (22 * 21 / 2) = 0.47$$

$$I(C) = (334 - 116) / (28 * 27 / 2) = 0.58$$

$$I(D) = (188 - 106) / (25 * 24 / 2) = 0.27$$

$$I(E) = (170 - 25) / (25 * 24 / 2) = 0.48$$

Sur une échelle de -4 à $+4$, ces scores obtenus sont proches. Le test de *Shapiro-Wilk* fait part d'une normalité de cette série statistique ($W = 0.92099$ et $p\text{-value} = 0.53635$ pour un degré de significativité de 0.001). Tous les indices sont positifs puisqu'il y a dans chaque classe davantage de choix que de rejets entre les élèves. Or, au vu du nombre de vecteurs relevés pour chaque groupe, il y a toutefois de fortes différences qui ne transparaissent pas beaucoup dans l'indice cohésif. Effectivement, deux classes peuvent avoir un nombre de vecteurs très différents mais au final se retrouver avec un indice de cohésion proche, puisque la différence entre les vecteurs positifs et négatifs peut amener un résultat semblable. Comme souligné en méthodologie, l'indice de densité relationnelle (D), compris entre 0 et $+4$, est intéressant à

calculer dans la mesure où il exprime la quantité des relations interpersonnelles qui fonde le groupe. Cet indice représente en moyenne le nombre de vecteurs par dyade.

D = Nombre de vecteurs positifs et négatifs / nombre de dyades

$$D(A) = (245 + 129) / (28 * 27 / 2) = 0.99$$

$$D(B) = (129 + 20) / (22 * 21 / 2) = 0.65$$

$$D(C) = (334 + 116) / (28 * 27 / 2) = 1.19$$

$$D(D) = (188 + 106) / (25 * 24 / 2) = 0.98$$

$$D(E) = (170 + 25) / (25 * 24 / 2) = 0.65$$

Les scores obtenus sont proches. La normalité de cette série statistique est avérée par le test de *Shapiro-Wilk* ($W = 0.87089$ et $p\text{-value} = 0.27005$ pour un degré de significativité de 0.001). La proximité des résultats ne rend pas aisée l'analyse des particularités de chaque groupe. La représentation graphique de ces indices en revanche révèle davantage les divergences. Ces indices sont globaux pour les groupes, nous procéderons ensuite de la même façon concernant les équipes d'élèves qui ont été composées.

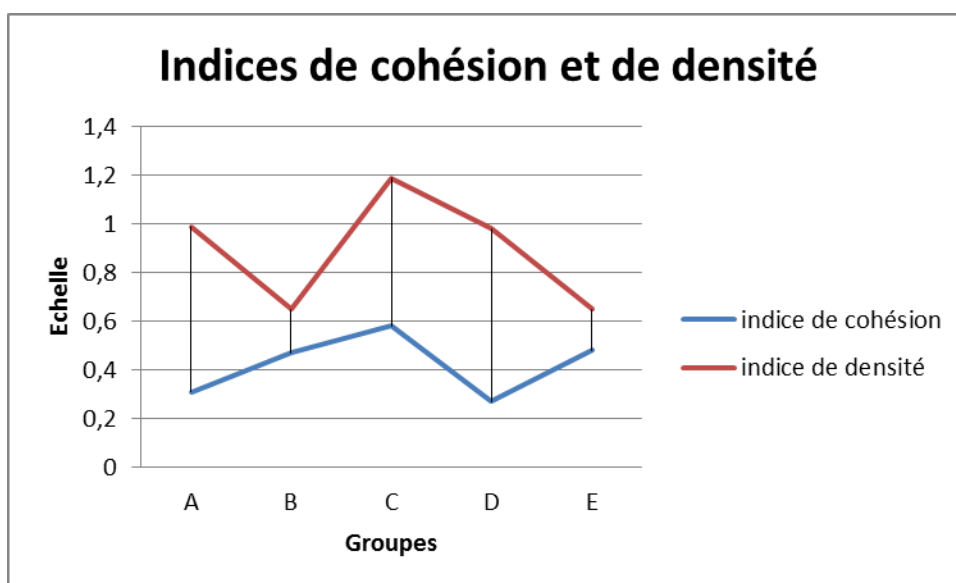


Figure 24 : indices de cohésion et de densité selon les groupes.

À la lecture de ce graphique, les indices pour le groupe B et le groupe E sont proches. Cela s'explique par le faible nombre de vecteurs négatifs dans ces deux groupes, comparé aux autres. Dans le groupe C, une plus forte densité des relations socio-affectives est observée, essentiellement due au nombre de vecteurs positifs comme cela est visible aussi à travers le tableau 38 suivant :

	Vecteurs positifs	Vecteurs négatifs	Ensemble	Nombre d'élèves	Nombre de vecteurs en moyenne par élève (arrondi à l'unité)
A	245	129	374	28	13
B	129	20	149	22	7
C	334	116	450	28	16
D	188	106	294	25	12
E	170	25	195	25	8

Tableau 38 : récapitulatif des vecteurs positifs et négatifs selon les groupes ($n = 128$).

Les groupes A et D ont un indice de cohésion bas pour une densité élevée ; cela transparait déjà dans les graphes des réciprocités par groupe classe. L'observation des moyennes des vecteurs par élève confirme la plus grande densité relationnelle dans le groupe C. Ces résultats tracent le portrait global du groupe, mais il va sans dire que la recherche de spécificités individuelles est nécessaire pour réussir à cartographier l'ensemble des relations affinitaires.

2. Les sous-groupes

Dans chaque classe, en fonction des données sociométriques, des équipes plus ou moins affinitaires ont été composées. Trois types d'équipes sont créés :

- Les équipes affinitaires composées d'élèves qui s'apprécient. Elles ont une densité et un indice de cohésion plus élevés que les deux autres catégories.
- Les équipes non affinitaires regroupant des élèves qui ne s'apprécient pas. Ces équipes ont un indice de cohésion plus bas que les deux autres catégories du fait des rejets et des attentes de rejet plus nombreux entre les membres de ces sous-groupes.
- Les équipes à affinité neutre, c'est-à-dire regroupant des élèves sans attrait ni rejet particulier entre eux. Quelques choix d'amitié sont présents mais plutôt rares. Dans ces sous-groupes, les indices de cohésion et de densité sont les plus proches de zéro.

Graphiquement, la structure des équipes peut être comparée à l'aide des graphes selon les relations socio-affectives qui unissent ses membres entre eux. Nous avons représenté toutes les équipes d'élèves de notre expérimentation en mettant en relief les liens les unissant. La légende utilisée est la même pour toutes les équipes affinitaires, non affinitaires et neutres. Cependant, le

nombre de sujets à prendre en compte dans un groupe (équipe) étant faible, 4 ou 5, il est possible de représenter graphiquement l'ensemble des liens de choix, rejets et attentes unissant les élèves.

Le nombre d'équipes total est important, nous ne présentons ici que celles du groupe A. Pour chaque équipe le nombre de vecteurs et le calcul des indices sont disponibles en annexe 34 (p. 112) ; tous les graphes qui illustrent l'ensemble des liens entre les élèves par équipe sont proposés en annexe 35 (p. 113).

Légende commune aux sous-groupes :

Paul \longrightarrow Pierre : Paul a choisi Pierre comme ami

Paul \longleftrightarrow Pierre : Paul et Pierre sont unis par un choix réciproque : ils se sont mutuellement choisis.

Paul $\text{---} \text{---} \longrightarrow$ Pierre : Paul rejette Pierre

Paul $\longleftarrow \text{---} \longrightarrow$ Pierre : Paul et Pierre se rejettent mutuellement

Paul \longrightarrow Pierre : Paul s'attend à être choisi par Pierre

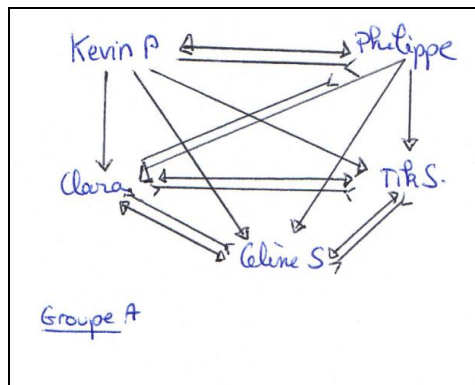
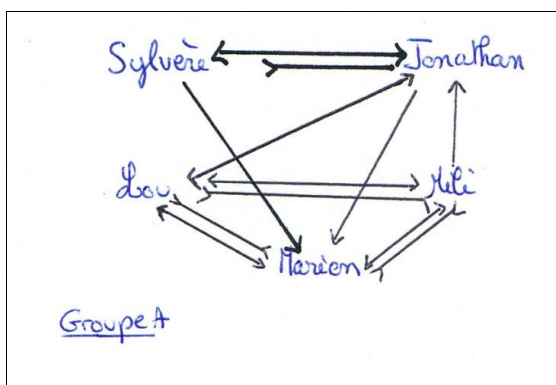
Paul \longleftarrow Pierre : Paul et Pierre s'attendent les deux à ce que l'autre le choisisse.

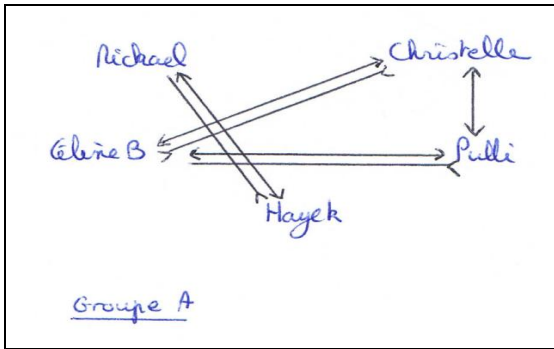
Paul \longrightarrow Pierre : Paul s'attend à être rejeté par Pierre

Paul \longleftarrow Pierre : Paul et Pierre s'attendent tous les deux à ce que l'autre les rejette.

a. Les sous-groupes d'amis

Voici tout d'abord les trois équipes affinitaires du groupe A (sur 14 en tout).





Figures 25 : graphes des trois équipes d'amis dans le groupe A

Comme cela pouvait être prévisible, les élèves de ces équipes sont liés les uns aux autres par des relations d'amitié. Quelques exceptions demeurent ; elles sont dues à la difficulté de faire des équipes de niveau homogène tout en respectant au mieux les affinités. Dans certaines classes, il était difficile de constituer des équipes totalement liées puisque elles comportent peu de garçons ; il a fallu les répartir selon les équipes et les amitiés sont plus rarement mixtes. Ensuite, dans deux autres équipes, trois liens de rejet apparaissent (non réciproques) ; ils sont cependant minoritaires au regard de la densité des relations d'amitié dans ces sous-groupes concernés. Les liens d'amitié sont marqués selon le genre ; dans quelques cas, nous observons que la densité des relations d'amitié est différente selon si les amitiés sont mixtes ou non.

À partir de ces vecteurs positifs et négatifs, les indices de densité et de cohésion propres à chaque équipe sont définis. La figure 26 ci-dessous récapitule les deux indices.

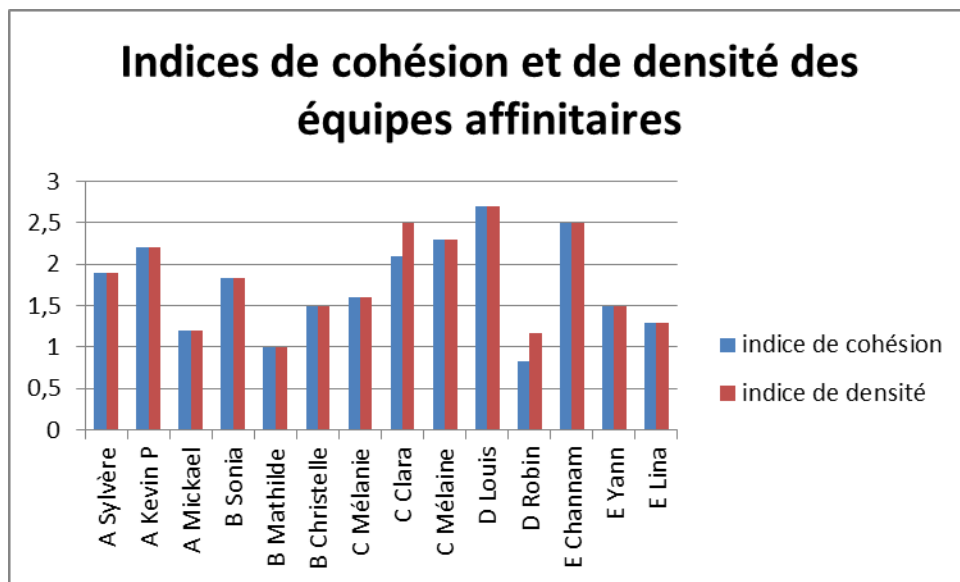


Figure 26 : indices des quatorze équipes affinitaires. En abscisse figure le nom du groupe ainsi que le prénom d'un membre de l'équipe. En ordonnée figure l'échelle des indices compris entre - 4 et + 4 pour la cohésion et entre 0 et + 4 pour la densité.

Les indices de cohésion sont tous positifs. Quelques divergences apparaissent entre ces équipes affinitaires mais l'écart est très faible pour chaque équipe entre les deux indices : il n'apparaît que pour deux équipes car il y a très peu de vecteurs négatifs. En l'absence de vecteur négatif (12 équipes sur 14), les calculs des deux indices amènent au même résultat. En moyenne pour ces sous-groupes affinitaires, l'indice de cohésion est de 1.7 et l'indice de densité de 1.8.

Voyons à présent les sous-groupes d'élèves qui ne s'apprécient pas. Comme auparavant, les graphes présentés sont ceux du groupe A (neuf sous-groupes en tout).

b. Les sous-groupes d'élèves qui ne s'apprécient pas

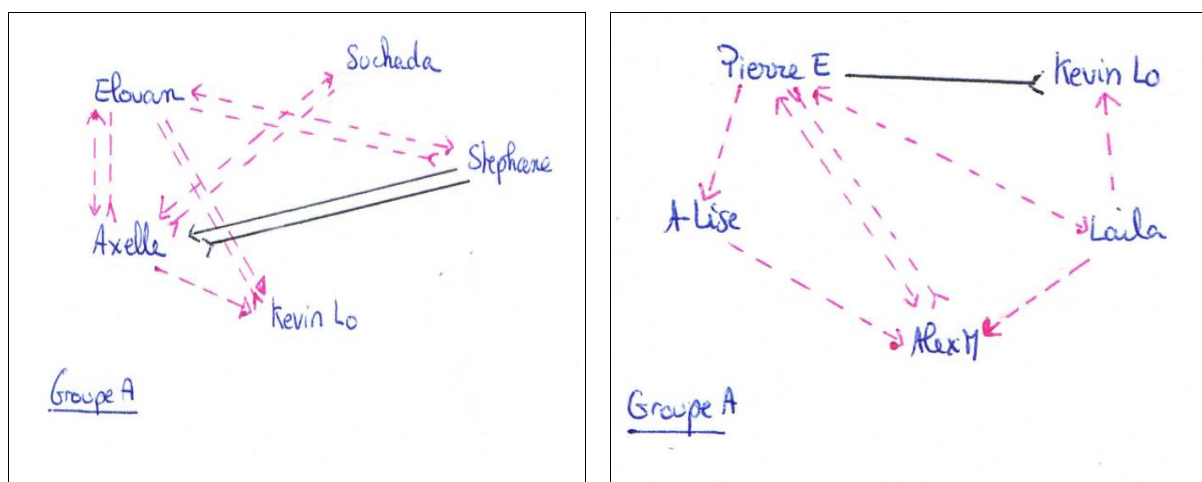


Figure 27 : graphes des équipes d'élèves qui se rejettent dans le groupe A.

Ces sous-groupes sont marqués par un grand nombre de rejets ou attentes de rejet et peu de choix ou attentes de choix. La densité bien moins importante de rejets constatée globalement rend plus difficile la composition d'équipes ne comportant que des rejets et exclut la possibilité de lier tous les sujets les uns aux autres. La densité relationnelle dans ces groupes, comparée aux équipes affinitaires, est amoindrie. La figure 28 qui représente les indices de cohésion et de densité illustre bien ces constats.

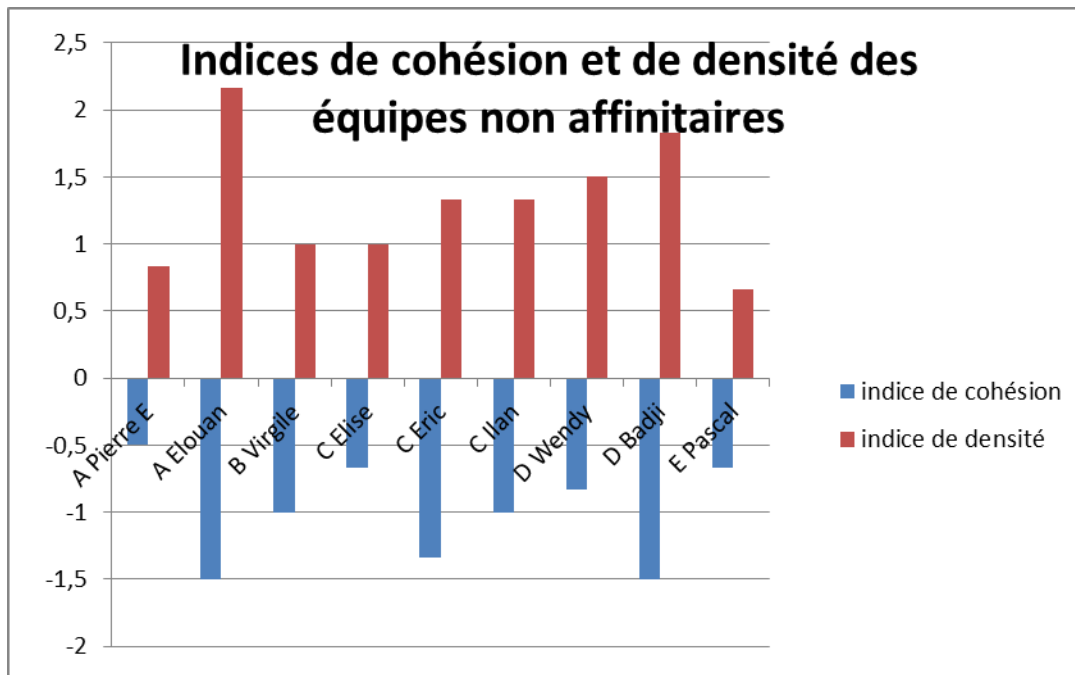


Figure 28 : indices des équipes non affinitaires. En abscisse figure le nom du groupe ainsi que le prénom d'un membre de l'équipe. En ordonnée figure l'échelle des indices compris entre - 4 et + 4 pour la cohésion, et 0 et + 4 pour la densité.

Ce qui transparait ici est le décalage entre les deux indices pour tous les sous-groupes. En effet, la présence dominante de vecteurs négatifs amène à visualiser un graphe à tendance symétrique selon l'axe des abscisses. La densité est moins importante que pour les équipes affinitaires car, comme le montre Maisonneuve (1966), les relations d'inimitiés sont bien moins nombreuses et annoncées que les relations d'amitié. Ainsi, l'indice de cohésion est toujours inférieur à zéro ce qui montre la prédominance des relations de rejet, et un indice de densité moins élevé que celui des équipes affinitaires. En moyenne, pour ces groupes, l'indice de cohésion est de - 1 et celui de densité de + 1.29.

c. Les sous-groupes neutres

Ces sous-groupes sont marqués par l'indifférence entre les membres qui le composent. Pour le groupe A, une équipe neutre a été composée (six sous-groupes neutres en tout).

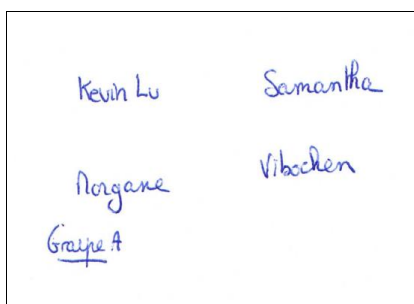


Figure 29 : graphe de l'équipe dite neutre dans le groupe A.

Une seule équipe neutre est constituée dans le groupe A. Les sous-groupes sans rivalité ni rejet entre les élèves ont pour caractéristique principale de ne voir émerger que très peu de lien entre les élèves. La figure 30 qui suit fait état de cette faible densité relationnelle :

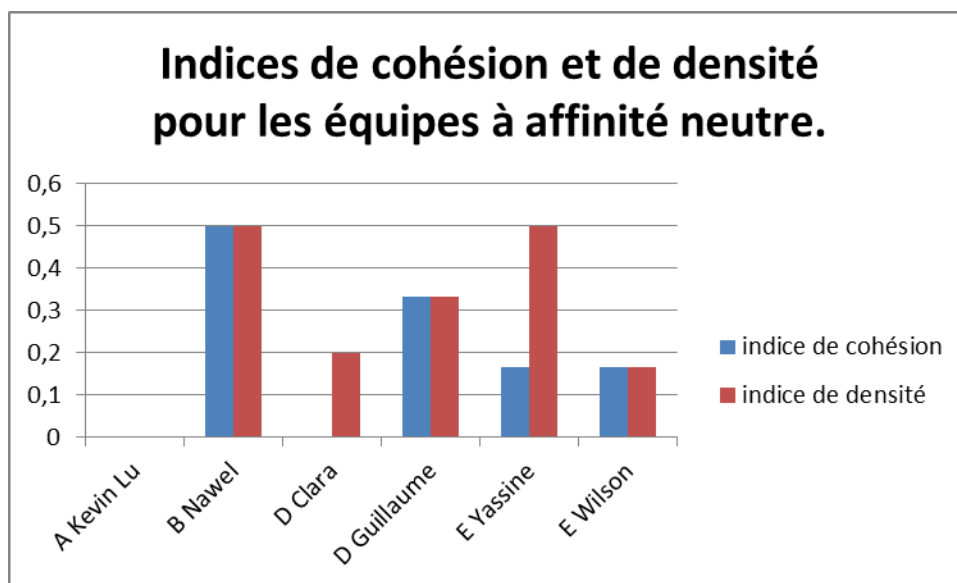


Figure 30 : indices des équipes neutres. En abscisse figure le nom du groupe ainsi que le prénom d'un membre de l'équipe. En ordonnée figure l'échelle des indices compris entre - 4 et + 4 pour la cohésion, et 0 et + 4 pour la densité.

Ce graphique fait émerger des similitudes avec les équipes affinitaires dans le sens où il n'y a pas d'indice de cohésion négatif et les deux indices sont proches. En revanche, la particularité tient au fait que les indices sont compris entre zéro et + 0.5. La proximité avec la valeur nulle reflète la caractéristique de ces équipes où il existe très peu de lien établis entre les élèves.

d. Indices de cohésion et de densité des sous-groupes

Ces trois types d'équipes ont ainsi des caractéristiques bien différentes et vont être mis en relation avec les conduites des élèves en situation de jeu collectif. La figure 31 ci-dessous permet de récapituler directement les indices selon les types d'équipes.

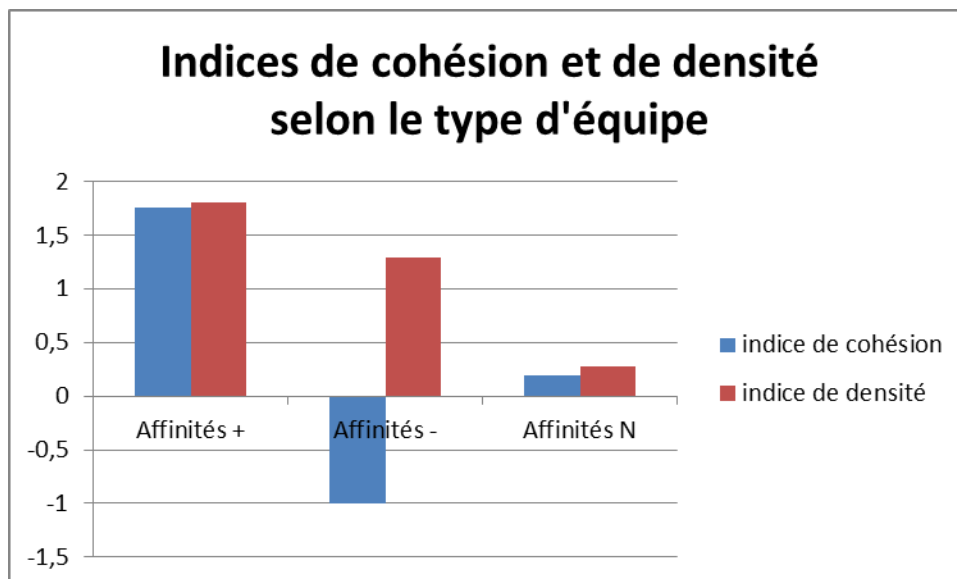


Figure 31 : comparaison des moyennes des indices des sous-groupes affinitaires (+), non affinitaires (-) et neutres (N).

Cette figure 31 met en exergue les différences inter-équipes, à savoir les indices proches, positifs et élevés des équipes affinitaires, les indices opposés des équipes non affinitaires et les indices proches de zéro pour les équipes neutres.

Ces données confortent les choix réalisés concernant les regroupements des élèves selon trois types d'équipes aux structures socio-affectives différentes. Nous pourrions dans le chapitre suivant confronter le niveau de jeu et de progression des élèves selon leur appartenance à l'une ou l'autre de ces trois catégories.

Avant d'aborder les cas individuels, il est important de souligner que les résultats du second questionnaire sociométrique, passé deux semaines après la fin du cycle, ont montré très peu d'évolution au niveau relationnel. Les indices de cohésion et de densité ont rarement évolué (voir annexe 34, p. 112).

3. Les individualités

À partir des choix émis et reçus par chacun, un score a été défini pour chaque élève (l'ensemble des données recueillies est visible en annexe 33, p. 106). La somme des vecteurs positifs et négatifs émis et reçus a été calculée cette fois-ci pour chaque élève pour prendre en compte les caractéristiques individuelles dues au profil socio-affectif de certains. Ces données ne sont pas déterminantes dans notre étude puisque nous nous centrons surtout sur les équipes. En annexe 36 (p. 119) sont présentés les graphiques qui mettent en évidence, pour chaque classe et chaque élève, le nombre de vecteurs positifs et négatifs reçus et émis. Ces données affinent les

analyses déjà faites à propos des profils des groupes mais cette fois-ci, de façon plus individuelle.

4. Les cas particuliers

Lors de l'analyse plus précise des données, les élèves des cinq groupes ont été regroupés en catégories selon leur popularité dans leur classe. Ceci concerne essentiellement pour chacun les choix des autres à leur égard et témoigne de leur niveau de popularité. Pour chaque groupe, nous avons repéré les quelques élèves dont un score est soit le plus haut, soit le plus bas, selon le critère attendu. Par exemple, pour définir les élèves les plus rejetés par les autres pour chaque groupe, ont été identifiés ceux qui avaient le score « nombre de rejets reçus » le plus élevé. Ces élèves n'ont pas les mêmes scores, d'un groupe à l'autre, puisque la densité relationnelle n'est pas la même. Les tableaux qui recensent ces élèves sont présentés en annexe 37 (p. 125). Nous avons pu déterminer 18 élèves populaires, 11 élèves rejetés et seulement 3 élèves dits oubliés.

C. Bilan de l'analyse sociométrique

Tout d'abord, par classe, le choix de groupes au départ ne permettait pas d'avoir accès à ces données sociométriques. Finalement, les structures socio-affectives des groupes sont quelque peu variées mais les résultats concordent avec ceux habituellement observés dans les groupes (Maisonnette, 1966). Le tableau 39 ci-dessous récapitule les caractéristiques des groupes et le nombre d'équipes constituées.

Groupes	Cohésion et densité	Nombre d'équipes constituées
A	Densité importante, sous-groupes affinitaires reliés par des relations d'amitiés ou de rejet.	+ : 3 - : 2 N : 1
B	Faible densité en vecteurs positifs comme négatifs. Sous-groupes distincts les uns des autres, sans relation.	+ : 3 - : 1 N : 1
C	Structure socio-affective dense, peu visible en termes de sous-groupes. Liens d'amitié nombreux et variés en mixité.	+ : 3 - : 3 N : 0
D	Sous-groupes bien définis et reliés entre eux par des relations de rejet essentiellement. Indice de cohésion faible, vecteurs négatifs nombreux par rapport aux vecteurs positifs.	+ : 2 - : 2 N : 2
E	Densité plutôt faible, sous-groupes distincts mais liés entre eux par des amitiés. Peu de rejets.	+ : 3 - : 1 N : 2

Tableau 39 : bilan des caractéristiques des groupes selon leur densité relationnelle et leur niveau de cohésion. Nombre d'équipes créées selon les affinités.

Légende :

+ : équipes d'amis

- : équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas

N : équipes d'élèves indifférentes les uns aux autres

Le nombre d'équipes varie en fonction des groupes selon leurs structures socio-affectives. Par exemple, pour le groupe C, nous n'avons pas pu composer d'équipe « neutre » du fait de la forte effervescence relationnelle entre les élèves. Pour les groupes B et D, le nombre relativement faible, par rapport aux autres équipes, de rejets prononcés n'a permis de composer qu'une seule équipe non affinitaire. La composition des équipes selon trois types répond aux exigences de départ. Les indices de cohésion et de densité des différentes catégories témoignent de leurs fortes différences. Les choix réalisés sont donc validés au regard des objectifs. Enfin, des individualités transparaissent dans chaque groupe.

Chapitre 9

Analyse des conduites motrices

Les équipes constituées, les élèves ont été filmés lors de rencontres sous forme de matches, en pré-test et en post-test. En observation différée, l'ensemble des données nécessaires à la définition de scores globaux a été recueilli. Pour revenir à notre problématique, seront présentés d'abord les résultats permettant de comparer les groupes entre eux puis, nous nous intéresserons à la seconde variable provoquée relative à la comparaison des données entre les équipes. À l'intérieur de chaque partie, nous envisagerons d'abord les résultats globaux pour ensuite entrer dans les détails et mieux cerner les différences constatées. Enfin, nous aborderons le poids de deux variables invoquées sur le niveau de jeu des élèves, le genre et la pratique physique. Les tableaux de données brutes recensant l'ensemble des interactions pour chaque élève sont présentés en annexe 38 (p. 128).

Cette présentation des résultats est assez dense, un bilan intermédiaire est proposé après l'analyse des conduites motrices, à la fin de ce chapitre. À l'issue de l'analyse des entretiens qui aura lieu dans le chapitre 10, un second bilan intermédiaire clôturera cette étape, pour enchaîner ensuite avec une phase de discussion globale.

A. Différences selon les groupes : résultats globaux

Dans un premier temps nous allons présenter les résultats en termes de progression selon le plan expérimental qui a été proposé (voir tableau 8). Il met en évidence les différences constatées entre le pré-test et le post-test pour obtenir une vision globale de la progression de chaque groupe. Le recueil de toutes les données relatives aux conduites motrices des élèves a permis de calculer pour chacun d'entre eux un score global⁶¹, témoin de leur niveau de jeu. Ce niveau est compris entre 0 et 20 points, en théorie. Dans le tableau 40 ci-dessous présente la moyenne de ce score global pour chaque groupe, en pré-test et en post-test.

Groupes	Pré-test	Dispositif particulier	Post-test	Score pré-test	Score post-test	Progression
A	Matches		Matches	7.68	8.60	→ p = 0.059
B	Matches		Matches et évaluation sommative	8.70	9.56	→ p = 0.15
C	Matches et évaluation diagnostique	évaluations formatives	Matches et évaluation sommative	7.66	9.16	↑ p = 0.008
D	Matches et évaluation diagnostique	Système de score	Matches et évaluation sommative	7.14	7.67	→ p = 0.49
E	Matches	Cycle d'apprentissage en gymnastique	Matches	8.96	7.83	↓ p = 0.076

Tableau 40 : résultats globaux de progression selon les groupes selon une ANOVA.

⁶¹ La méthode de calcul du score global est présentée en méthodologie, chapitre 7.

Le principal résultat qui émerge de cette recherche est la progression significative pour le groupe C. Nous notons un effet favorable à l'apprentissage des évaluations formatives proposées durant le cycle en comparant les résultats intergroupes.

Par ailleurs, l'absence d'évaluation sommative pour le groupe A ne semble pas avoir eu de répercussion au niveau global par rapport aux autres groupes. Les groupes A, B et D ont progressé mais de façon non significative. Enfin, et cela n'est pas une surprise, le groupe E n'a pas progressé. Ces résultats, relatifs à la progression de chaque groupe, ont été aussi constatés par le test *t* de Student pour les groupes appariés (voir en annexe 39).

L'analyse des progrès est un axe majeur de cette recherche. D'un point de vue global, l'ensemble des élèves a progressé ($p \leq 0.036$, voir annexe 39, p. 177). Ceci est plutôt rassurant et cohérent car ils ont suivi un enseignement durant huit séances de deux heures.

D'abord, nous allons brièvement évoquer les statistiques globales permettant de considérer la progression de tous. Ensuite, nous nous centrerons sur les résultats intergroupes, en mettant en avant surtout la progression importante du groupe C et la spécificité du groupe E qui soulève la problématique du transfert d'apprentissage.

Un descriptif des résultats globaux permet d'établir les premiers constats. Les statistiques élémentaires sont présentées ici, avant de différencier les analyses selon les groupes. Les données recueillies en pré-test respectent une distribution normale selon le test de *Shapiro-Wilk* ($p = 0,036$) et mettent en évidence une amplitude large des scores (annexe 39, p. 177). La majorité des élèves ($n = 73$) obtient un score compris entre 4 et 10. Six élèves ont des scores particulièrement élevés par rapport au reste des élèves, supérieurs à 14. Le tableau 41 ci-dessous présente les statistiques descriptives concernant le niveau global.

	Statistiques descriptives. Niveau global pré test				
	moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	<i>N</i>
Pré test	7,947983	3,420980	1,920000	18,20000	119

Tableau 41 : statistiques élémentaires appliquées au niveau de jeu en pré-test.

La moyenne observée est de 7.95 sur un maximum de 20 points. L'écart type est assez faible même si l'amplitude des données est grande, entre 1.92 et 18.2 : élèves situés aux extrémités sont peu nombreux.

En post-test, le niveau atteint d'après le score global obtenu par chaque élève est plus élevé. Les données recueillies respectent aussi une distribution normale (annexe 39, p. 177). La

grande majorité des élèves ($n = 87$) se situe entre 6 et 12 points. Le niveau semble globalement plus élevé qu'en pré-test. Les statistiques élémentaires sont données dans le tableau 42 suivant.

	Statistiques descriptives : niveau global post-test				
	Moyenne	Ecart type	Maximum	Minimum	<i>N</i>
Post-test	8,498824	2,743382	14,77000	2,42000	119

Tableau 42 : statistiques élémentaires appliquées aux résultats du post-test.

Ces statistiques descriptives font apparaître une moyenne plus élevée qu'en pré-test traduisant un progrès global des élèves. Le niveau est davantage homogène car l'écart type est plus réduit (2,74 contre 3,42 en pré-test), par contre, le maximum atteint a bien diminué puisqu'il atteignait plus de 18 en pré-test, mais ne concernait que peu d'élèves : trois élèves avaient un score supérieur à 16. Le minimum a légèrement augmenté passant de 1,92 à 2,42.

Pour affiner ces résultats, il est nécessaire de poursuivre l'analyse intergroupe en détaillant les données relatives aux différentes composantes des conduites motrices relevées. Dans ce cadre, le niveau d'efficacité des actions motrices et les scores relatifs au volume de jeu seront analysés. L'efficacité des actions motrices a été calculée, rappelons-le, en fonction de leur pertinence par rapport à la configuration du jeu mais aussi pour les actions avec ballon par rapport à la réussite de ces actions. Nous avons distingué l'efficacité du jeu avec et sans ballon dans le but de mesurer ensuite les écarts de progression. De la même façon, le volume interactionnel de jeu sera aussi différencié en deux catégories : les interactions avec et sans ballon.

B. Résultats spécifiques : une progression inégale à l'avantage du groupe C

1. Les écarts de niveau de jeu global

Les groupes ont un niveau de jeu global en pré-test et en post-test homogène (respectivement $p = 0,30$ et $p = 0,098$; voir annexe 39, p. 177). Or, à la lecture des scores obtenus ou des représentations graphiques, nous constatons que même si les niveaux sont homogènes, les progressions sont toutefois différentes d'un groupe à l'autre. Cela a pour conséquence que les groupes d'un niveau plus élevé en pré-test ne sont pas les mêmes en post-test ; l'analyse fait apparaître des résultats très significatifs entre le groupe et le niveau de progression ($p < 0,027$), comme en témoigne la figure 32 ci-dessous.

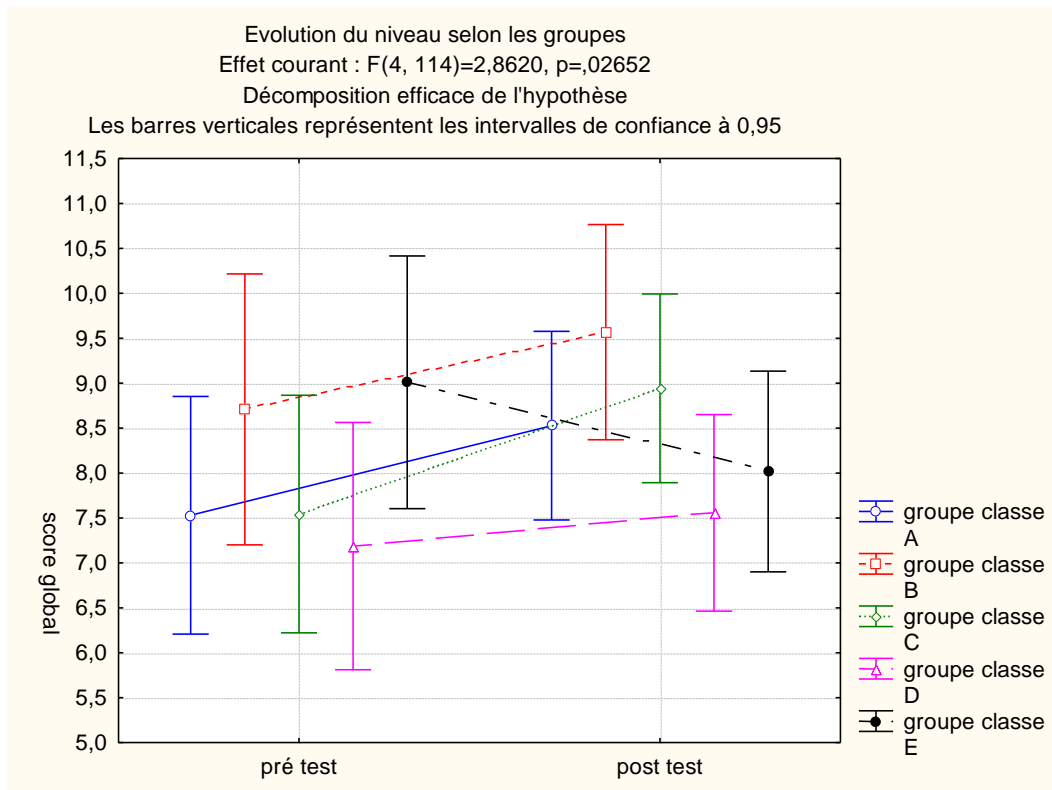


Figure 32 : courbe de progression du niveau de jeu selon les groupes

De façon plus précise, en comparant la progression de chaque groupe par rapport aux autres par une analyse des comparaisons planifiées (voir explication p. 117), le groupe C est le seul dont les progrès sont significatifs ($p = 0,008$; voir annexe 39, p. 177). L'évolution des autres groupes n'est pas déterminante. Rappelons que ce groupe C est celui qui a vécu trois évaluations formatives en cours de cycle. À présent, regardons de façon plus précise ce qui a permis au groupe C de progresser davantage que les autres.

2. Amélioration de l'efficacité et volume interactionnel

a. L'efficacité motrice

L'évolution de l'efficacité du jeu selon les groupes permet d'observer une amélioration significative pour les groupes de A à D (annexe 40, p. 182). Cependant, au regard d'une analyse des comparaisons planifiées, on s'aperçoit que c'est le groupe C qui dévoile la plus forte évolution (voir annexe 40, p. 182). La progression de l'efficacité pour ces quatre groupes est davantage le fait d'une évolution du jeu sans ballon ($p \leq 0,0001$) alors que l'efficacité des actions avec ballon n'a pas évolué de façon significative ($p \leq 0,42$; annexe 40, p. 182).

b. Evolution homogène du volume interactionnel de jeu

Au plan interactionnel, l'évolution n'est pas significative selon les groupes tant dans le jeu avec que sans ballon. Cependant, le groupe C est celui dont la progression des interactions sans ballon est la plus forte ($p \leq 0,064$; annexe 41, p. 186). Cette amélioration conjuguée à la hausse de l'efficacité entraîne ainsi cette progression significative de son score global.

Ce constat conduit à mettre en avant la prédominance des interactions sans ballon, tant au plan de leur volume interactionnel que de leur efficacité qui a largement progressé.

c. Le jeu sans ballon

La lecture des grilles d'observation met en relief l'importance des déplacements dans le jeu sans ballon. Par exemple, nous pouvons comparer les déplacements offensifs (actions de démarquage) qui visent à aider le porteur de balle pour conserver et progresser vers la cible. Ces interactions de déplacement sans ballon, qu'elles soient judicieuses ou non, se concrétisent parfois par la réception de la balle. Le tableau 43 ci-dessous témoigne du nombre très important de déplacements en démarquage qui ne sont pas finalisés par la réception de la balle.

	Pré-test			Post-test		
	Démarquage		Réception de balle	Démarquage		Réception de balle
	Judicieux	Peu judicieux		Judicieux	Peu judicieux	
A	466	372	179	576	125	232
B	435	327	169	613	319	236
C	509	496	165	642	365	235
D	398	355	171	565	419	214
E	588	401	215	376	532	201

Tableau 43 : récapitulatif des interactions de démarquage en attaque selon les groupes. Résultats présentés en nombre.

Le tableau 43 compare les interactions sans ballon avec le nombre de réceptions de balles issues d'une passe (aboutissement du démarquage). Le nombre d'interactions de démarquage est très important pour tous les groupes. La différenciation faite entre ces interactions judicieuses et celles qui ne le sont pas permet de faire le constat d'une progression, sauf pour le groupe E, nous en discuterons par la suite.

Au plan défensif aussi, il est possible aussi de comparer le nombre de déplacements défensifs et le nombre de récupérations actives de balle qui représentent le but ultime de ces déplacements. Le tableau qui récapitule ces interactions défensives est disponible en annexe 42 (p. 188). Le nombre de déplacements défensifs n'aboutissant pas à une récupération passe de 5657 en pré-test à 6036 en post-test. L'évolution est peu élevée. En revanche, le taux d'interactions défensives judicieuses a augmenté pour les groupes de A à D (voir annexe 42, p. 188), l'augmentation la plus importante étant constatée pour le groupe C. À travers ces deux types de déplacements nous pouvons rendre compte de l'importance du jeu sans ballon, des déplacements et placements qui permettent parfois de récupérer la balle par interception ou réception de passe. L'augmentation du nombre de passes reçues s'accompagne d'une progression en démarquage, et l'augmentation du nombre de récupérations s'accompagne d'une progression des déplacements défensifs, pas forcément en nombre mais en efficacité.

3. Interactions spécifiques

L'analyse des conduites motrices a tenu compte du type d'interactions réalisé par les élèves. En méthodologie ont été définies les interactions qui représentent les intentions de

coopération avec ses partenaires, d'opposition aux adversaires, et de non-coopération. Rappelons que cette dernière catégorie regroupe l'ensemble des cas où l'élève privilégie le jeu individuel avec ballon ou ne s'implique pas dans le jeu collectif sans ballon. Cependant, aucune différence significative n'a émergé mettant en avant ou non le groupe C. Le taux d'interactions de coopération et d'opposition est sensiblement le même que les autres et a évolué de la même façon. En revanche, dans les interactions spécifiquement travaillées en situation d'apprentissage et d'évaluation formative, le groupe C se démarque par des progrès plus importants.

Le cycle d'apprentissage a été orienté vers la valorisation de certaines interactions dans le but d'être plus efficace. Ces éléments ont été particulièrement travaillés et ont fait l'objet d'une évaluation formative, voire diagnostique. Cependant, nous nous intéresserons seulement aux résultats des deux premières évaluations formatives qui se rapportent à la conservation de la balle et à la récupération. La troisième est plus difficilement exploitable car elle nécessite de repérer la forme de l'organisation collective des équipes au cours du jeu. L'objectif est de prendre conscience du fonctionnement collectif en attaque, oscillant entre l'attaque placée et la contre-attaque. Or, ceci n'est pas un critère faisant partie de l'évaluation sommative et ne permet donc pas de comparer les progrès. De plus, ce critère est largement dépendant de la vision de l'observateur qui doit juger de la pertinence de l'organisation de l'équipe. Il a été utilisé pour les élèves mais nous ne le prendrons pas en compte dans cette analyse. Nous allons ainsi mesurer l'évolution des conditions de tir, puis le démarquage des élèves et enfin la récupération lors du rebond défensif.

a. Le tir

Le tir est un élément déterminant du jeu puisqu'il est le seul moyen d'accéder à la marque. Au basketball, marquer un panier nécessite de l'adresse et de la précision, c'est pourquoi les conditions dans lesquelles se place le tireur sont importantes pour optimiser sa réussite. Or, on constate régulièrement, et de façon empirique en EPS, que les conditions de tir sont souvent défavorables à la réussite. Par exemple, l'élève a un défenseur direct qui le gêne visuellement ou physiquement ou alors, il est en déséquilibre au moment du tir ou encore il le tente d'un endroit difficile, comme sous le panier. Ainsi, le tir a été un objectif d'apprentissage, mais pas dans une optique techniciste ce qui aurait nécessité un entraînement spécifique. Nous avons privilégié apprendre aux élèves à identifier et créer des situations favorables. Dans notre étude, le taux de réussite au tir est largement dépendant de la situation du tireur au moment où il déclenche son tir : 26,8% des tirs favorables (ou tirs ouverts) aboutissent, contre 3,3% des tirs en situation non favorable. Plus d'un quart des tirs ouverts ont abouti, ce qui est une proportion tout à fait satisfaisante pour des élèves de seconde, vu la difficulté à atteindre la cible au basketball.

Plusieurs situations d'apprentissage ont été consacrées au tir. En complément, les groupes C et D ont vécu des dispositifs permettant d'évaluer leur niveau de réussite et d'analyser leurs difficultés. Rappelons que quatre critères sont pris en compte dans la grille d'observation :

- la réussite au tir ouvert
- l'échec au tir ouvert
- la réussite au tir en situation non favorable
- l'échec au tir en situation non favorable

Le premier constat qui peut être effectué à la lecture des données globales est le fort taux d'échec des tirs en situation non favorable. Empiriquement ceci avait été observé mais les résultats chiffrés le confirment, comme cela transparaît en annexe 43 (p. 189). Parmi l'ensemble des tirs, seuls 1,2 % sont des tirs réussis en situation non favorable. La proportion de tirs en situation favorable est majoritaire mais il persiste de nombreuses tentatives quasiment vouées à l'échec.

La réussite au tir fait l'objet de divergences selon les groupes. Les élèves marquent davantage de paniers parce qu'ils se placent dans de meilleures conditions pour tirer. Les progrès ne sont pas d'ordres moteurs, mais plus d'ordres informationnels et décisionnels. Globalement, le taux de réussite n'évolue pas vers une amélioration sauf pour le groupe C ($p = 0,05$). Le nombre de paniers marqués dans l'ensemble a augmenté de 15 % ce qui confirme à la fois l'augmentation du nombre de tirs réalisés pour ce groupe et l'absence de progression au plan moteur de la réussite au tir (voir annexe 43, p. 189).

Les progrès au tir sont un exemple de progression dans l'efficacité du groupe C : le nombre de paniers marqués a évolué de façon significative grâce à de meilleurs placements. Maintenant, les déplacements offensifs et notamment le démarquage vont nous intéresser.

b. Les déplacements offensifs : le groupe C se démarque !

La conservation de la balle en attaque a été un des premiers éléments travaillés avec les élèves. Elle a fait l'objet d'une évaluation diagnostique pour les groupes C et D, et d'une évaluation formative pour le groupe C uniquement. L'analyse de l'évolution des conduites d'interaction relatives au démarquage permettra de distinguer les différences de niveau et de progression. Quatre types de données sont ici pris en compte pour réaliser les analyses :

- les interactions de démarquage (mais qui ne se finalisent pas par une réception de balle)
- les interactions de démarquage qui aboutissent à la réception d'une passe
- les placements et déplacements peu judicieux du joueur en attaque
- la non-participation à l'attaque : le joueur reste en défense, dans son camp, et attend.

Globalement, les élèves se démarquent mieux en post-test ($p = 0,00009$, voir annexe 44, p. 191). Ces résultats sont encourageants au vu de la forte progression, mais le croisement des données fait émerger des différences très importantes.

En pré-test, une différence significative est observée dans le démarquage selon les groupes (pour $p = 0,002$). Cet écart est issu d'une différence de niveau de jeu entre les groupes D et E. Le groupe C ne se différencie pas des autres. En post-test, les niveaux se sont harmonisés ($p = 0,13$; voir annexe 44, p. 191). Toutefois, un résultat est ici intéressant et démontre aussi l'évolution du jeu sans ballon : nous observons une relation entre l'évolution des déplacements et placements non judicieux et les groupes ($p = 0,00053$, figure 33). Suite à l'apprentissage, ces actions devraient être moins présentes, d'autant plus que le démarquage s'est amélioré. Mais ceci n'est pas significatif pour tous les groupes.

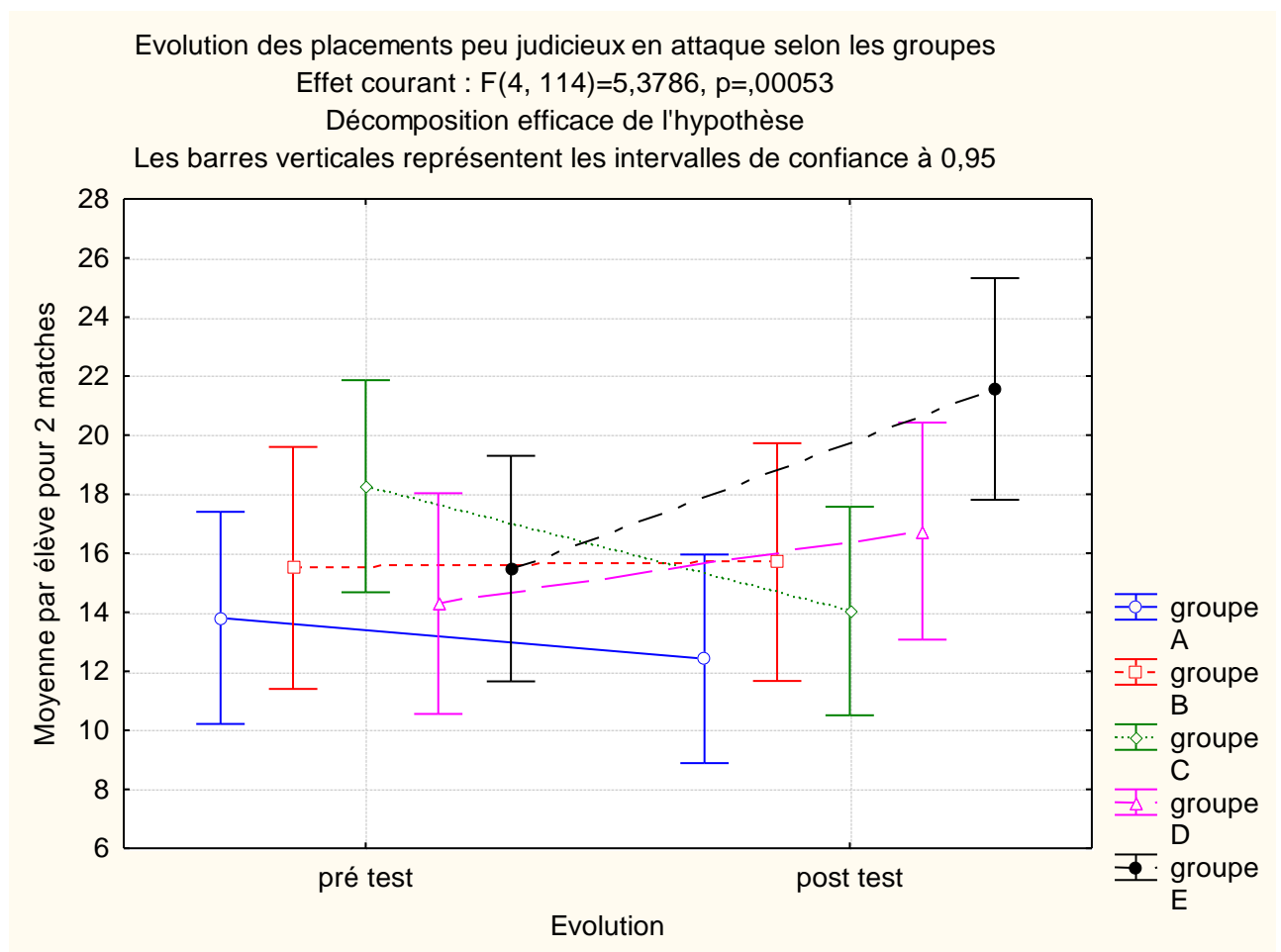


Figure 33 : évolution des interactions sans ballon en attaque de déplacement et placement non judicieux. Résultats présentés selon les groupes.

Outre la forte augmentation de ces interactions non judicieuses pour le groupe E, l'évolution en tant que progression, selon une analyse des comparaisons planifiées, n'est

significative que pour le groupe C ($p = 0,01$; voir annexe 44, p. 191). Encore une fois, ce groupe est le seul à avoir évolué de façon significative vers une plus grande efficacité.

Enfin, de façon cohérente avec l'amélioration du démarquage, les groupes ont aussi progressé dans l'augmentation du nombre de passes abouties. L'analyse des comparaisons planifiées atteste de cette différence selon chaque groupe. Le groupe C est celui dont les progrès sont les plus significatifs ($p = 0,001$). Le groupe D a aussi bien progressé ($p = 0,01$) et seul le groupe E est resté stable ($p = 0,65$). Enfin, les actions de non-participation en attaque ont aussi évolué dans le sens d'une diminution mais de façon non significative au regard des groupes (voir annexe 44, p. 191).

Spécifiquement pour le groupe C maintenant, les observations réalisées entre élèves tout au long du cycle permettent d'apporter d'autres précisions.

4. Résultats des observations en évaluation diagnostique, formative et sommative

Des données concrètes ont été relevées par les élèves lors des évaluations diagnostique, formative (séance 3) et sommative. Elles visent à donner des indications sur la conservation de la balle et la marque. Nous présentons en premier les résultats globaux pour la classe et ensuite les résultats selon les équipes.

a. Progression globale du groupe C dans la conservation de la balle

Le recueil du nombre de possessions de balle, tirs et paniers lors de matches de six minutes a été à chaque fois associé à un débat avec les élèves à propos de la conservation de la balle et de la nécessité de tirer en situation favorable pour optimiser ses chances de réussite. Les analyses ont pu être réalisées à deux reprises : suite à l'évaluation diagnostique et suite à la première évaluation formative.

L'analyse du nombre de tirs et de paniers marqués a déjà été abordée en amont. Rappelons que le nombre de tentatives de tirs a largement augmenté, mais que le taux de réussite est stable (rapport entre nombre de tentatives et de réussites). Le nombre de possessions de balle pour un match de six minutes a augmenté : il passe de 134 en première séance à 237 en séance 8. En revanche, lors de l'évaluation formative en séance 3, ce nombre de possessions de balles est redescendu à 98. Cela peut s'expliquer par le fait que les premières séances ont été consacrées à la conservation de la balle. Il y a peut-être eu moins de pertes de balles, donc moins de possessions pour un même temps de match. Ceci est visible dans le tableau 44 ci-dessous où déjà, lors de l'évaluation formative, le taux d'atteinte de la cible a augmenté. En revanche après

cette séance formative, les élèves ont travaillé la récupération active pour rééquilibrer le rapport de force. De fait, la défense est plus efficace et le nombre de possessions augmente. Ceci entraîne un jeu plus rapide car les changements de statut (passage de défenseur à attaquant et *vice versa*) sont plus rapprochés.

Le tableau 44 ci-dessous récapitule le taux de réussite au tir et le taux de tirs par rapport aux possessions ; les résultats bruts sont présentés en annexe 45 (p. 199).

	Evaluation diagnostique		Evaluation formative		Evaluation sommative	
	Pourcentage de tirs par rapport au nombre de possessions de balle	Taux de réussite au tir	Pourcentage de tirs par rapport au nombre de possessions de balle	Taux de réussite au tir	Pourcentage de tirs par rapport au nombre de possessions de balle	Taux de réussite au tir
Groupe classe	31 %	28 %	45 %	25 %	63 %	24 %

Tableau 44 : résultats des évaluations diagnostique et formative pour toute la classe. Les données concernent l'efficacité de l'attaque : taux d'atteinte de la cible et taux de paniers marqués par rapport au tir.

Ce tableau 44 permet de constater à nouveau la stabilité de la réussite au tir. Cependant, en nombre, la cible est atteinte bien plus souvent qu'en début de cycle. En première séance 69% des balles possédées par l'équipe sont perdues avant l'atteinte de la cible. En dernière séance ce taux tombe à 37 %. Les élèves ont régulièrement gagné en efficacité dans la conservation et la progression. Ces données sont à rapprocher des progrès en démarquage qui sont significatifs.

Les résultats font état d'une progression globale pour la classe. Au regard des données par équipe, les progrès sont plus disparates. On s'aperçoit de la difficulté de certaines équipes à marquer (3 équipes sur 6), voire même pour l'une d'entre elle à tirer. L'évolution est progressive (voir annexe 45, p. 199). En trois séances, de gros progrès sont observés dans deux équipes, alors que deux autres ont des difficultés à progresser. Cette évolution positive n'est pas significative en si peu de temps d'apprentissage. Or, si l'on compare les résultats avec ceux observés en évaluation sommative on constate que toutes les équipes ont marqué des points ; deux équipes, qui avaient régressé dans un premier temps, ont assuré une bonne progression finalement. En revanche, le taux de réussite au tir est très variable voire aléatoire d'un match à l'autre, alors que la progression des équipes à propos de la conservation de la balle jusqu'au tir est plus régulière, dans le sens d'une amélioration.

Ces indicateurs reflètent la progression des élèves constatée dans le démarquage. Les progrès mesurés contribuent à diminuer le nombre de pertes de balles et à approcher plus souvent la cible. En revanche, pour optimiser les chances de voir se dessiner une progression pour un maximum d'équipes, il convient de réaliser une nouvelle évaluation un bon nombre de séances après la première. En effet, l'apprentissage sur trois séances n'est pas suffisant pour permettre à tous, dans cette étude, de visualiser leurs progrès.

Regardons à présent le troisième élément spécifiquement travaillé et ayant fait l'objet d'une évaluation formative : la récupération au rebond défensif.

b. La récupération

La seconde évaluation formative du groupe C a consisté à identifier les moyens mis en œuvre par les équipes pour récupérer la balle. Il s'agit de différencier les récupérations actives et passives avec pour objectif d'inciter les élèves à être actifs et provoquer la perte de balle pour l'équipe adverse. La récupération au rebond est une interaction peu connue des élèves (d'ailleurs le terme « rebond » leur est le plus souvent méconnu) si bien que beaucoup restent passifs et attendent que la balle tombe au sol pour déterminer qui la récupère. Le groupe C a vécu une évaluation formative relative à la récupération notamment au rebond et le groupe D a utilisé pendant deux séances un système de score valorisant la récupération active. L'objectif des dispositifs était plus large que le seul rebond mais les situations d'apprentissage ont valorisé cette forme de récupération puisque le niveau de départ est plutôt faible.

Dans l'ensemble, pour tous les groupes, le nombre d'interactions ayant pour but de récupérer la balle au rebond défensif a augmenté ($p = 0,012$, annexe 46, p. 203). En pré-test, 341 tentatives d'interactions ont été relevées dont 146 ont abouti et en post-test, 485 dont 183 abouties. En premier lieu, il est important de signaler qu'il n'y a pas de différence significative en pré-test et en post-test entre les groupes en récupération et tentatives. Malgré les écarts en termes de nombre de tirs tentés et réussis selon les groupes, les interactions de rebond sont indépendantes des fréquences de tirs. Le nombre de tentatives de récupération a augmenté mais de façon significative uniquement pour le groupe B ($p = 0,003$), le groupe C ($p = 0,028$) et le groupe D ($p = 0,038$; voir annexe 46, p. 203).

Plus spécifiquement pour le groupe C, il est intéressant de regarder selon les observations recueillies lors des évaluations formatives, la progression dans la récupération au rebond (voir annexe 46, p. 203). La progression est assez rapide et s'observe dès la séance 3, puis se stabilise. Les progrès rapides s'expliquent par le fait que les élèves ne réalisaient pas tous, au départ, la

nécessité d'être actif à ce moment du jeu. La prise de conscience de cette nécessité a tout de suite fait ses preuves et s'est traduite par une amélioration des tentatives et des récupérations.

La seconde évaluation permettait de mesurer d'autres critères de récupération mais nous ne reviendrons pas dessus ici car il s'agissait essentiellement de mettre en évidence pour les élèves leur manière de récupérer la balle, de façon plutôt passive ou active. La progression au rebond a pu leur être dévoilée puisqu'ils connaissaient les résultats de la séance 3 (évaluation formative 1) ; le recueil des interceptions sur passe, en duel, après une faute, une sortie ou un panier avait pour but de mettre en avant leurs difficultés et leurs points forts en défense pour en discuter ensuite.

Le groupe C a ainsi progressé de façon significative durant ce cycle comme cela a pu être démontré en comparant les résultats en pré-test et post-test. Les évaluations formatives proposées aux élèves ont permis de leur montrer la conséquence de leurs progrès en démarquage et dans la récupération au rebond. Par contre, nous retiendrons qu'il est nécessaire de prévoir du temps pour mesurer les progressions à différents moments, comme le préconisent d'ailleurs les théoriciens de l'apprentissage moteur (Schmidt, 1992). Ceci permettra de rebondir en discussion sur les résultats du questionnaire concernant l'activité évaluative et plus particulièrement la notation des enseignants. Pour clore ce paragraphe sur le travail du rebond, quelques résultats concernant le rebond offensif sont présentés en annexe 46 (p. 203).

Maintenant, abordons les spécificités des autres groupes.

C. Résultats spécifiques aux autres groupes

Autre fait saillant, le groupe E est le seul à avoir stagné ou régressé et ce, dans de nombreux domaines. Ceci est un point d'appui non négligeable à une réflexion sur le transfert d'apprentissage. Le suivi d'une séquence de gymnastique n'a pas permis de progresser pour ces élèves dans une activité sociomotrice. Il n'y a pas de transfert interspécifique entre la gymnastique et le basketball ce qui confirme les études déjà menées (Parlebas et Dugas, 2005). Par ailleurs, les quatre groupes ayant suivi un enseignement en basketball ont progressé, cela confirmant l'existence d'un transfert intraspécifique à l'activité.

1. L'absence de transfert d'apprentissage interspécifique pour le groupe E.

a. Absence de progression du niveau global

Le niveau de jeu en pré-test est homogène statistiquement selon les groupes mais on distingue graphiquement un niveau plus élevé pour le groupe E. Or, l'évolution montre en post-test que cette équipe n'est plus du tout celle au meilleur niveau (voir annexe 39, p. 177) même si nous n'observons toujours pas de différence significative. Des données globales peuvent mettre sur la voie de la spécificité de ce groupe : à partir du relevé du nombre d'interactions total, les progressions sont différentes selon les groupes (le nombre d'interactions relevé respecte une distribution normale : test de *Shapiro-Wilk*, $p = 0.05$). Comme cela a été déjà souligné, deux matches ne peuvent être comparés du point de vue du nombre d'interactions. En revanche, sur 29 matches joués en pré-test et autant en post-test, il convient tout de même de signaler une augmentation sensible du nombre d'interaction de 12% en moyenne pour tous (annexe 47, p. 206) ; or, il est déjà intéressant de souligner que le nombre d'interactions pour le groupe E n'a pas évolué contrairement aux autres. L'augmentation du nombre d'interactions est peut-être un premier élément à distinguer dans la progression des joueurs.

En regardant de plus près les résultats nous observons que cette baisse de niveau global pour le groupe E n'est pas équivalente pour tous les élèves. Les garçons de ce groupe ont régressé davantage que les filles comme en témoigne la figure 34 ci-dessous.

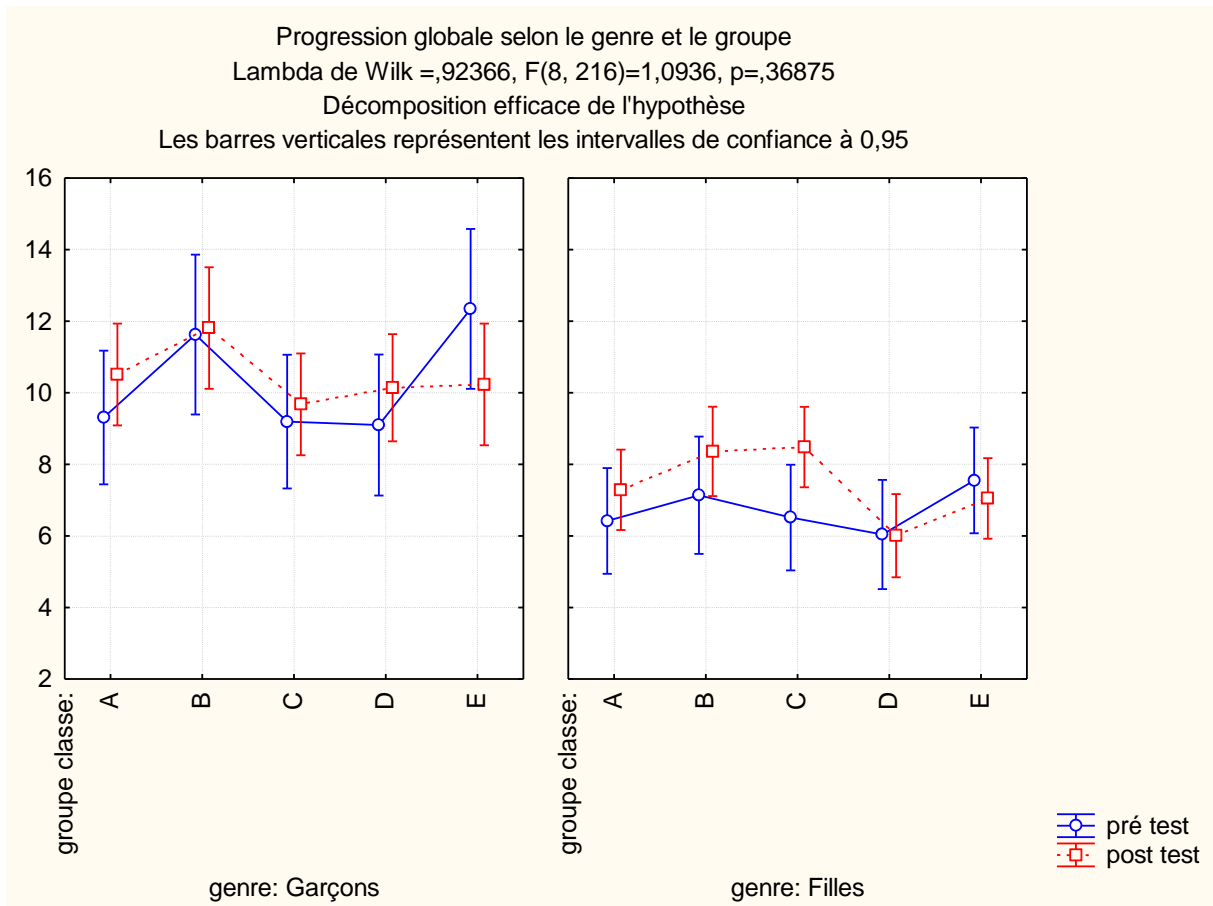


Figure 34 : évolution du niveau global selon le genre et le groupe.
 En ordonnée : moyenne des scores globaux.

Au regard des données graphiques concernant le groupe E, on s'aperçoit que les filles et les garçons ont régressé (écart entre la courbe bleue et la rouge) mais l'écart entre les deux courbes est bien plus accentué chez les garçons : ils ont perdu plus de deux points et les filles moins d'un demi-point. Cette figure 34 fait apparaître un autre fait saillant qui sera évoqué par la suite : la différence de niveau entre les filles et les garçons. La régression du groupe E est visible aussi dans l'efficacité comme cela va être à présent observé.

b. Une baisse d'efficacité du groupe E

Le niveau d'efficacité des actions motrices selon les groupes a évolué de façon significative pour tous. Cette évolution va dans le sens d'une amélioration pour les groupes de A à D mais dans le sens d'une régression pour le groupe E ($p = 0.0033$) selon l'analyse des comparaisons planifiées (annexe 47, p. 206).

Or en pré-test, une différence apparaît à l'avantage du groupe E dans l'efficacité du jeu ($p = 0.05$; annexe 47, p. 206). Les figures présentées en annexe mettent en évidence un niveau d'efficacité essentiellement dans le jeu sans ballon plus élevé que les autres pour ce groupe. Le test de *Tukey* (annexe 47) indique que cette différence est surtout marquée entre les groupes D et

E. Le groupe avait ainsi un avantage sur les autres groupes en pré-test mais n'a pas pu le conserver.

Notons que l'indice d'efficacité sans ballon pour tous les groupes, en pré-test et en post-test, est toujours inférieur à celui avec ballon. Nous aurions pu émettre l'hypothèse inverse en sachant que la maîtrise de la balle pose des problèmes de coordination importants liés aussi à la rapidité du jeu. Seulement, au regard des données recueillies dans les tableaux de données (voir en annexe 47, p. 206), le jeu sans ballon paraît moins pertinent aux yeux des élèves, du moins en pré-test. Par exemple, le nombre d'élèves qui ne participent pas à des actions d'attaque collective ou de défense est assez important. En pré-test, nous avons pu relever au total 132 « non-participation » en attaque et 277 en défense. Beaucoup d'actions sans ballon ont été jugées non efficaces par manque de participation ou par un placement sur le terrain non pertinent. En revanche, lorsqu'ils ont la balle, les élèves ne « peuvent pas » ne pas agir, ou laisser faire les autres : ils sont beaucoup plus impliqués dans le jeu.

L'écart constaté en pré-test qui situait le groupe E en position dominante a disparu en post test (annexe 47, p. 206) ; l'indice d'efficacité du groupe E, dans le jeu sans ballon, a même diminué alors que pour tous les autres groupes il a augmenté ($p = 0$).

La courbe de l'efficacité du jeu sans ballon a la même forme que celle du niveau de jeu global. Elle semble être un témoin important témoignant du niveau des élèves.

c. Les interactions spécifiques

Comme pour le groupe A, nous pouvons analyser brièvement l'évolution du niveau de jeu dans les interactions de coopération et d'opposition, et dans celles ayant fait l'objet d'un apprentissage spécifique pour les autres groupes. Ceci permet de mieux saisir les difficultés du groupe E.

Analyse des actions de coopération et d'opposition

En pré-test, les résultats indiquent des différences dans la proportion des types d'actions mis en œuvre par les élèves. Le groupe E est celui qui, de façon significative, réalise le plus d'interactions d'opposition ($p = 0.0036$; voir annexe 47, p. 206). Le test de *Tukey* met en évidence que ceci est surtout l'effet d'un écart constaté entre le groupe E et les groupes A ($p = 0,006$) et D ($p = 0,009$). La plus grande efficacité constatée pour le groupe E est manifestement liée à cette proportion significativement plus grande des actions d'opposition et l'efficacité des déplacements. Rappelons que l'essence même de ce jeu sportif collectif implique de s'opposer aux autres et non de coopérer.

En post-test cependant, nous n'observons plus de lien entre les groupes et la proportion d'actions de coopération, d'opposition voire de non-coopération. Les résultats se sont harmonisés. Le groupe E a vu ses résultats stagner en post-test mais les autres groupes ont progressé et utilisent davantage les interactions d'opposition ce qui amène des résultats plus homogènes.

Le tir

Le tir en situation favorable a été un apprentissage majeur durant le cycle. Malgré les différences de niveau au départ, seuls les groupes B, C et D ont amélioré leur proportion de tirs ouverts (voir annexe 47, p. 206). Le groupe E a régressé en tirant davantage en situation non favorable. C'est le seul groupe à noter une évolution significative du nombre de tirs en situation défavorable dans le sens d'une augmentation ($p = 0,032$), ce qui va à l'encontre de l'efficacité du jeu.

Les interactions de déplacement

La lecture des tableaux de relevé d'interactions met en évidence l'importance et la progression des déplacements dans le jeu sans ballon. Or, concernant le démarquage, la progression n'est pas non plus visible pour le groupe E. C'est le seul pour qui le nombre d'interactions non pertinentes a augmenté et s'est accompagné d'une diminution des déplacements judicieux. L'analyse des comparaisons planifiées rend compte de cette évolution dans le sens d'une régression pour le jeu à $p = 0,00063$. D'ailleurs, cela est confirmé par le nombre de passes reçues qui a augmenté pour les groupes de A à D et régressé pour le seul groupe E.

En pré-test, le groupe E est celui qui se démarque le plus et le mieux à l'inverse du groupe D. Ceci est cohérent dans la mesure où, en pré-test, le groupe E obtenait les meilleurs résultats, et le D les moins bons. Mais, cette avance a été largement perdue en post-test. Concernant les actions de démarquage efficaces qui ont abouti à la réception d'une passe, l'évolution est significative pour les groupes de A à D, mais pas pour le groupe E.

Dans les déplacements défensifs, là encore, nous pouvons apercevoir pour ce groupe une augmentation des déplacements non judicieux et une baisse des déplacements pertinents (Annexe 47, p. 206). Par conséquent, le nombre d'interceptions a baissé. Pour être plus précis, le taux d'interactions défensives judicieuses a augmenté pour les groupes de A à D et régressé pour le groupe E. Une régression est aussi signalée dans la récupération active au rebond défensif, (annexe 47, p. 206). L'analyse des comparaisons planifiées montre que les groupes A et E n'ont

pas évolué de façon significative contrairement aux autres dans les tentatives de récupération au rebond défensif.

Le groupe E était un groupe témoin et a permis de montrer que le transfert d'apprentissage moteur n'est pas possible entre toutes les pratiques physiques. Ici, les élèves n'ont pas progressé et ont même régressé en efficacité. En discussion, nous reviendrons sur la problématique du transfert d'apprentissage en EPS qui induit une réflexion sur les programmations proposées. Maintenant nous allons évoquer les résultats du groupe D qui, pour le moment, a montré peu de particularités dans l'évolution du jeu des élèves.

2. Les stratégies du groupe D

a. Spécificité du groupe D

Le groupe D est le celui qui est parti du niveau de jeu le plus bas. Comme d'autres, ce groupe a progressé essentiellement dans l'efficacité du jeu surtout sans ballon, dans le démarquage, le tir ouvert et au rebond défensif.

Une différence apparaît dans le taux d'interactions de non-coopération ($p = 0,00008$) : le groupe D est celui qui, de façon significative, a le plus utilisé ce type d'interactions individuelles en pré-test. En effet, elles représentent un peu plus de 12% des interactions relevées pour ce groupe. En post-test, les résultats ont largement évolué, dans le sens d'une réduction de l'utilisation de ce type d'interactions, comme le montre la figure 35 ci-dessous.

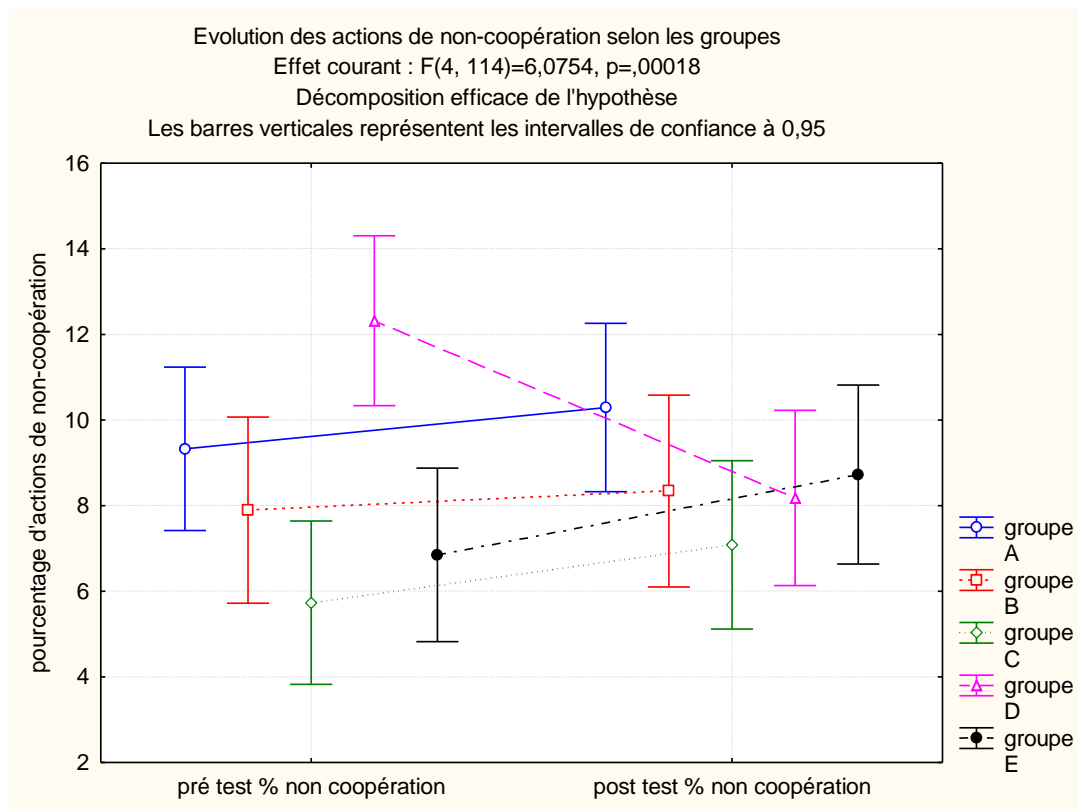


Figure 35 : évolution des actions de non-coopération selon les groupes.

Le niveau global de jeu et d'efficacité s'est harmonisé entre les deux tests. Cette figure 35 montre une réduction des écarts concernant les actions de non-coopération. Leur augmentation pour les autres groupes n'est pas significative. Ceci peut en revanche poser question vis-à-vis de la pertinence de ces actions. En effet, l'élévation du niveau de jeu amènerait plutôt à penser que ces actions devraient diminuer. Or, elles ont baissé uniquement pour le groupe D qui, toutefois, est parti d'un seuil bien plus élevé que les autres. La présence de l'évaluation sommative peut expliquer cette persévérance qui conduit certains élèves ayant la balle à vouloir montrer leurs compétences motrices « avec ballon ». Pour les groupes A et E en revanche, l'explication ne peut être identique ; une autre hypothèse serait que l'absence d'évaluation justement ne les incite pas à diminuer ces actions individuelles. Seul le détail de l'évolution de chaque type d'interaction relevé pourrait permettre de comprendre cette faible évolution. Par exemple pour ce groupe D, l'annexe 44 (p. 191) montre que le nombre de refus de participer à une action offensive ou défensive (joueur qui reste en avant ou en arrière sans son équipe) a largement baissé, aussi parce que le niveau au départ était élevé, presque deux fois supérieur aux autres.

La mise en place d'une évaluation diagnostique pour le groupe D a permis de faire émerger des constats relatifs à la conservation de la balle en attaque, comme pour le groupe C. En revanche, les élèves n'ont pas été en mesure de pouvoir comparer ces données avec d'autres au cours du cycle et mesurer ainsi leur progression. Les résultats de l'évaluation diagnostique

leur ont été donnés et accompagnés de quelques commentaires sur les moyens à mettre en œuvre pour optimiser cette progression et introduire ainsi les objectifs d'apprentissage. Rapidement, tout comme le groupe C, le nombre de possessions de balle a largement augmenté entre la première et la dernière séance, amenant davantage de tirs. Le taux de réussite au tir n'a en revanche pas évolué.

Nous allons nous intéresser ici plus spécifiquement aux conditions de tir qui étaient l'objectif annoncé de la mise en place d'une matrice de gains spécifique pendant trois séances. La récupération active sera ensuite abordée puisqu'un système de bonus a été proposé dans le but d'inciter les élèves à récupérer activement la balle.

b. Une absence de progression dans les conditions de tir

La matrice de gains visait à inciter les élèves à créer des situations favorables de tir pour marquer davantage de points. Nous allons ici nous centrer essentiellement sur trois paramètres :

- les tirs réussis (2 points)
- les tirs ouverts ratés (0 point)
- les tirs non favorables ratés (- 1 point)

Les élèves avaient tout intérêt à tenter le moins possible de tirs en situation défavorable puisque la probabilité de réussite est très faible et l'échec leur fait perdre 1 point.

En première séance, 42 tirs non favorables ratés ont été relevés dans l'ensemble (en deux matches de six min). Durant la première utilisation de cette matrice, les élèves ont joué un seul match de six minutes (contre deux en pré-test) et 17 tirs non favorables ont été ratés. La deuxième utilisation de cette matrice a permis d'en relever 15. La progression n'est pas fulgurante, cependant notons que les tirs en situation défavorable sont surtout l'effet de deux équipes sur six (voir annexe 48, p. 212).

Au vu des résultats, à part pour une équipe, l'utilisation de la matrice ne semble pas pertinente pour assurer une modification des conduites à moyen terme. Les progrès entre la première et la dernière séance ne transparaissent pas.

Même lors de la mise en place de la matrice, trois équipes sur six ont tiré davantage en situation défavorable que lors du pré-test, là où ils n'étaient pas pénalisés. Les progrès sont identifiables uniquement pour l'équipe qui a diminué largement le nombre de tirs en situation défavorable et qui l'a maintenu. Durant ces trois séances, les tirs ouverts ont représenté 48 % du nombre total de tirs, ce qui est conforme aux résultats moyens observés en pré-test. Il n'y a donc pas eu d'efforts significatifs des élèves pour éviter de perdre des points.

c. Des points bonus non pris en compte

L'utilisation des points bonus en défense n'a pas non plus permis d'améliorer la récupération active. Les élèves ont gagné quelques points supplémentaires lorsqu'ils ont mis un panier suite à une récupération active, mais ceci n'a pas été réellement provoqué. Le faible nombre de bonus accordés (en moyenne 1,2 par match) ne peut être suffisant pour estimer que les élèves ont orienté leurs conduites selon cette possible bonification. La difficulté de marquer des paniers concentre l'attention des élèves sur leur tir, plutôt que sur la façon de récupérer avant de pouvoir tirer. Les résultats des entretiens permettront d'éclaircir ces constats.

La particularité de ce groupe met en avant le fait que les progrès n'ont pas été supérieurs à ceux d'un autre groupe qui n'a pas vécu ce dispositif (comme le groupe B). Cela incite à penser que l'essentiel dans les dispositifs formatifs est de proposer une pédagogie signifiante pour accompagner la pratique des élèves dans les situations proposées. Le recours à des débats après ces mises en place spécifiques semble bien plus pertinent que la seule mise en œuvre de dispositifs, sans retours après la pratique. Ceci rejoint le débat existant entre l'évaluation qualitative qui explique le niveau de chacun au regard de critères établis et l'évaluation uniquement quantitative qui ne permet pas à l'apprenant de se situer ni de comprendre ses erreurs ou ses réussites.

3. Les groupes A et B

La comparaison des groupes A et B devait mettre en évidence l'impact de l'évaluation sommative sur les conduites des élèves. Le groupe A a davantage progressé, cela est même une tendance ($p = 0.059$) alors que le groupe B est parti d'un niveau plus élevé mais son évolution n'est pas significative ($p = 0.15$). Les groupes étaient appariés au départ, seule la présence d'une évaluation sommative notée à la fin de la séquence du groupe B permet de les distinguer.

Du point de vue de l'efficacité des actions motrices, aucune différence dans l'évolution des deux groupes n'est relevée. Le même constat peut être établi pour l'évolution des actions de démarquage, de tir favorable, de récupération. Du point de vue des interactions motrices, la présence ou non d'évaluation sommative à la fin du cycle ne semble pas avoir eu de répercussion. Cependant, l'analyse ne s'arrête pas là puisque, lors des entretiens, nous pourrions confronter les résultats au point de vue des élèves.

4. Bilan intermédiaire : des progrès remarquables pour le groupe C

L'analyse des progrès met en avant le poids du groupe : ceci fait donc référence au type d'évaluation mis en place au cours des cycles d'apprentissage vécus. Le groupe C est le seul

destinataire d'évaluations formatives : il se distingue des autres par des progrès plus accentués, même si son niveau en post-test n'est pas significativement supérieur. Les différences en pré-test ne sont pas effaçables en huit séances ! Les progrès ne sont pas fulgurants au point d'aboutir à un niveau supérieur mais les résultats ont montré que dans différents domaines ce groupe est celui qui progresse le plus. Le groupe E, qui est le seul à n'avoir pas vécu le même cycle, n'a pas progressé et a même régressé sur certains points : les élèves sont moins actifs, moins efficaces. En revanche, nous ne constatons pas de différence entre les groupes évalués de façon sommative et non évalués en post-test. Il aurait fallu que les groupes A et E permettent de visualiser des différences fondamentales par rapport aux autres. Cela est visible pour le groupe E pour le moment, mais pas pour le groupe A qui semble autant impliqué que les autres dans le jeu. Deux hypothèses sur ce point peuvent être émises :

- Les élèves ne sont pas habitués à ne pas être évalués, ils se sont investis comme les autres dans le cycle d'apprentissage et s'impliquent dans le jeu pour gagner. Ils ne savent pas si vraiment, comme cela a été signalé, il n'y a pas d'évaluation après huit séances de travail car à l'école, rares sont les temps d'apprentissage non évalués et notés.
- Les groupes notés ne l'ont été qu'une seule fois, ceci étant certainement différent dans le cadre d'un contexte hautement évaluatif qui aurait peut-être amené davantage de différences intergroupales. Ce ne serait pas l'évaluation sommative qui poserait problème mais plutôt la notation qui accompagne tout type d'évaluation.

Les entretiens d'élèves permettront d'éclaircir ce point en partie en se focalisant sur les représentations des élèves. Le cas est différent pour le groupe E qui a participé à deux séances de basketball totalement isolées d'un cycle d'apprentissage. Le fait qu'il n'y ait aucun enjeu est bien plus visible pour les élèves.

Ensuite, l'impact du système de score mis en place pour le groupe D n'a pas permis d'optimiser leur progression. Ce dispositif paraît moins pertinent que les évaluations formatives.

Suite à cette analyse des résultats selon les groupes, nous allons présenter les données relatives aux différences intragroupes. La seconde variable provoquée dans cette recherche est la composition d'équipe selon un mode affinitaire. Trois types d'équipes ont été créés relevant d'indices de cohésion et de densité spécifiques⁶². Abordons à présent les différences constatées selon ces types d'équipes d'un point de vue global tout d'abord puis plus précis pour analyser l'origine des différences constatées.

⁶² Pour rappel, les trois types d'équipes sont les équipes affinitaires, non affinitaires et neutres.

D. Les différences intragroupes : une progression affirmée pour les équipes non affinitaires

Comme pour les groupes, nous présentons ici les données relatives à l'évolution des scores globaux selon les types d'équipes, et ce, indépendamment des groupes.

Type d'équipes	Score en pré-test	Score en post-test	Evolution
Affinitaires (+)	8.40	8.70	→ p = 0.48
Non affinitaires (-)	6.90	8.25	↑ p = 0.005
Neutres (N)	8.21	8.40	→ p = 0.66

Tableau 46 : bilan des différences de progression selon les équipes.

Le bilan fait état d'une progression significative uniquement pour les équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas. Les deux autres catégories n'ont pas progressé de façon significative. Toutefois, on s'aperçoit que ces équipes non affinitaires ont débuté avec un niveau de jeu en deçà des autres et, en post-test, les niveaux semblent être harmonisés.

Les élèves se sont rencontrés lors de matches, il a semblé intéressant de reprendre les scores pour mettre en évidence les gagnants et mesurer éventuellement une évolution des victoires selon les types d'équipes. Le tableau 47 ci-dessous récapitule le nombre et le taux de victoires pour chaque catégorie en pré-test et en post-test.

	Pré test	Post-test
Equipes affinitaires	11 matches sur 24 joués Soit 46%	11 matches sur 21 joués Soit 52%
Equipes non affinitaires	10 matches sur 18 joués Soit 56%	8 matches sur 17 joués Soit 47%
Equipes neutres	3 matches sur 12 joués Soit 25%	4 matches sur 12 joués Soit 33%
Matches nuls	6 matches	6 matches

Tableau 47 : recueil du nombre de victoire en pré-test et en post-test selon le type d'équipes. Données présentées en nombre et en pourcentage.

Le tableau 47 ne met pas en évidence de progression particulière ni de différence importante. Les équipes non affinitaires enregistrent la plus forte progression globale et pourtant,

en pourcentage, elles ont remporté moins de matches en post-test. De plus, en pré-test ce sont ces équipes qui ont remporté le plus de victoires en proportion et qui pourtant, ont le score global le plus faible. Le nombre de victoires ne semble pas être en relation avec le niveau de jeu. Nous allons regarder à présent le détail de l'évolution du jeu des équipes.

E. Résultats spécifiques : des progressions et des stratégies différentes pour les équipes non affinitaires

1. Homogénéité des niveaux en pré-test et en post-test

En pré-test, une homogénéité du niveau de jeu selon la variable socio-affective ($p = 0,11$; annexe 49, p. 213) est observée. Formulons juste un bémol : les équipes composées d'élèves qui ne s'apprécient pas ont un niveau en deçà des autres ; ce constat n'est pas significatif mais leur progression est intéressante à étudier.

En pré-test, le type d'équipe n'a pas d'influence sur le niveau d'efficacité ni sur le volume interactionnel de jeu (voir annexe 49, p. 213). Les niveaux sont donc homogènes.

En post-test, il n'y a toujours pas d'effet d'interaction avec le niveau de jeu, l'efficacité ou les scores interactionnels. Les petits écarts observés en pré-test à la lecture des graphiques (mais non significatifs) se sont atténués : par exemple, au niveau du score global le pré-test signalait presque une tendance à l'émergence d'une différence ($p = 0.11$), alors qu'en post-test l'homogénéité est affirmée pour $p = 0.71$ (annexe 50, p. 215). Ainsi, le type d'équipe composé selon les affinités n'interagit pas dans notre étude avec le niveau de jeu des élèves.

2. Progression significative pour les équipes non-affinitaires

Au vu des précédents résultats, l'impact des relations socio-affectives semble très faible. Cependant, à la lecture graphique de la figure 36 présentée ci-dessous on s'aperçoit que, malgré cette homogénéité statistique, la progression est inégale.

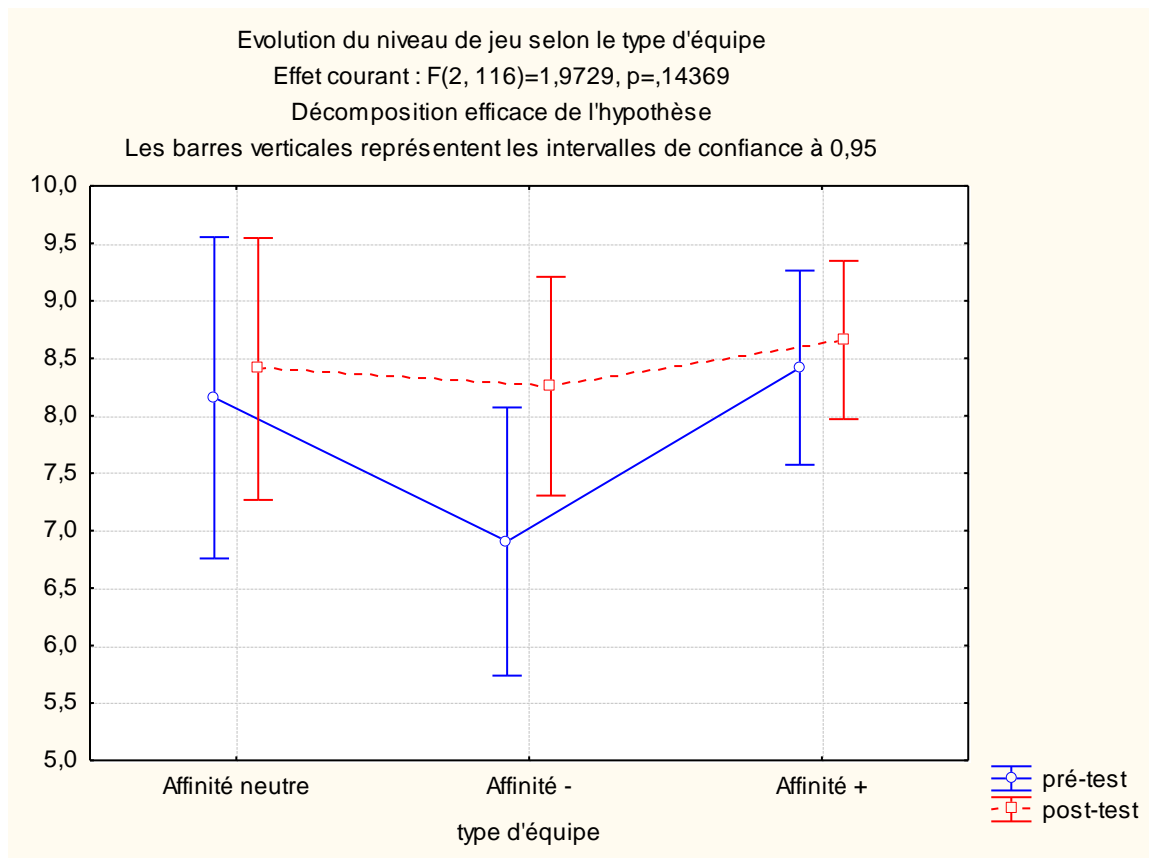


Figure 36 : évolution du niveau de jeu selon le type d'équipes
 En ordonnée : moyenne des scores globaux.

L'analyse de la progression par ANOVA note une tendance à une progression différente selon les groupes. Le recours à une analyse des comparaisons planifiées (annexe 51, p. 216) indique que ces équipes non affinitaires ont effectivement progressé de façon significative ($p = 0,005$) contrairement aux équipes d'amis ($p = 0,48$) et aux équipes neutres ($p = 0,66$).

Cette progression est significative aussi dans l'efficacité du jeu sans ballon (annexe 52, p. 218). L'analyse des comparaisons planifiées met en avant le fait que ce sont les équipes d'élèves qui se rejettent qui ont progressé le plus dans ce domaine ($p = 0,00049$), puis les équipes affinitaires ($p = 0,014$) et enfin les équipes neutres dont les progrès ne sont pas significatifs ($p = 0,88$). L'évolution de la répartition des interactions de coopération et d'opposition n'est pas en relation avec le type d'équipes. La progression des équipes non affinitaires est surtout due à une meilleure efficacité en post-test.

Cependant, les choix de ces équipes ne vont pas toujours dans le sens des apprentissages visés. Par exemple, concernant le tir, des différences significatives émergent selon les équipes dans les stratégies employées, malgré les objectifs d'apprentissage orientés vers le tir en situation favorable.

3. Les équipes de joueurs qui ne s'apprécient pas tirent davantage que les autres

Les résultats ne mettent pas en évidence de différence selon le type d'équipe dans la réussite au tir (annexe 53, p. 219). Nous avons d'ailleurs remarqué précédemment que la réussite n'a pas évolué, mais ce sont les conditions dans lesquelles se placent les élèves pour tirer qui ont montré une nette amélioration. Les résultats indiquent que l'évolution des tirs en situation défavorable est corrélée au type d'équipe (figure 37).

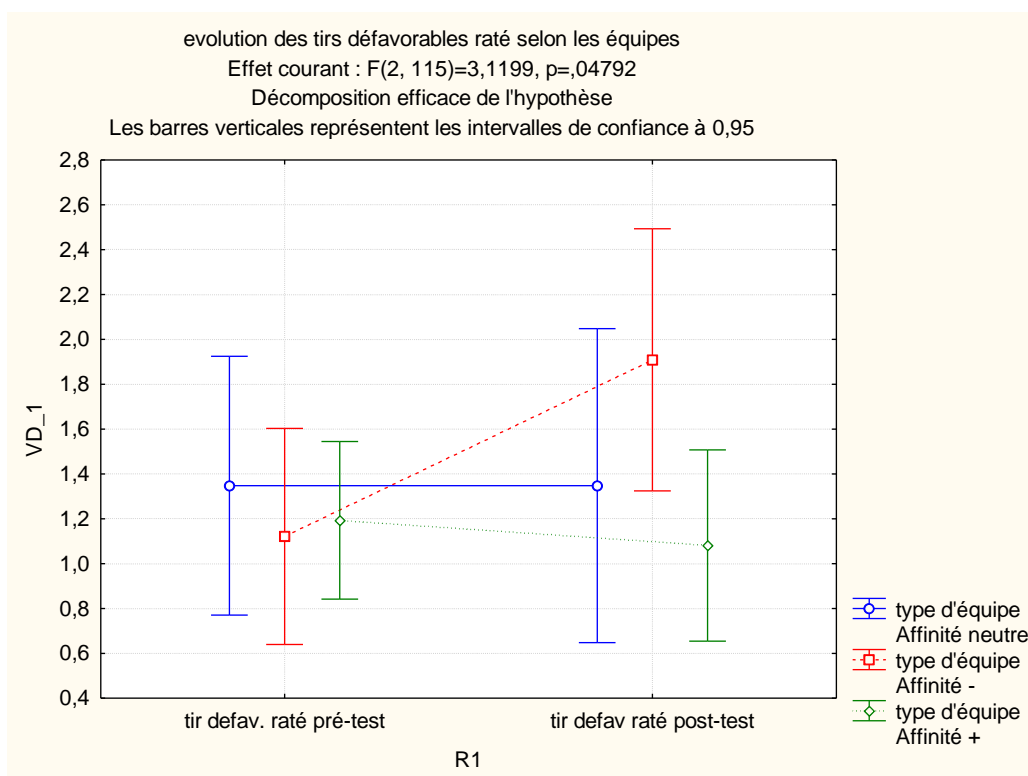


Figure 37 : évolution des tirs défavorables ratés selon le type d'équipes. En ordonnée : nombre moyen de tirs par élève lors des deux matches observés.

La figure 37 montre une différence significative dans le nombre de tentatives de tirs en situation défavorable ($p \leq 0,05$). Plus spécifiquement, c'est l'évolution pour les équipes non affinitaires qui marque cette différence en faisant état d'une forte augmentation ($p = 0,009$; voir annexe 53, p. 219). De plus, il paraît important de souligner que le nombre de tirs en situation favorable a aussi augmenté de façon significative uniquement pour ces équipes ($p = 0,043$). De fait, les élèves tirent beaucoup plus en post-test, dans toutes les conditions. Ils semblent davantage orientés vers la poursuite du but du jeu en tentant beaucoup de tirs sans pour autant attendre d'être placés en situation favorable comme cela a été rappelé tout au long du cycle. Cet attrait pour le tir montre aussi une volonté d'aller droit au but sans nécessairement coopérer avec ses partenaires. Nous verrons en aval que cette stratégie n'a pas été employée pour les deux autres types d'équipes, qui ont utilisé d'autres moyens pour tenter de gagner.

À présent nous allons nous orienter vers les interactions de déplacement sans ballon qui ont aussi mis en évidence une évolution spécifique pour ces équipes non affinitaires.

4. Les interactions sans ballon en attaque

Tout d'abord, les interactions de démarquage sont indépendantes des types d'équipes. La progression en démarquage et l'évolution des déplacements non judicieux sont homogènes. En revanche, un effet d'interaction est observé à propos de la non-participation à l'attaque comme le montre la figure 38 ci-dessous :

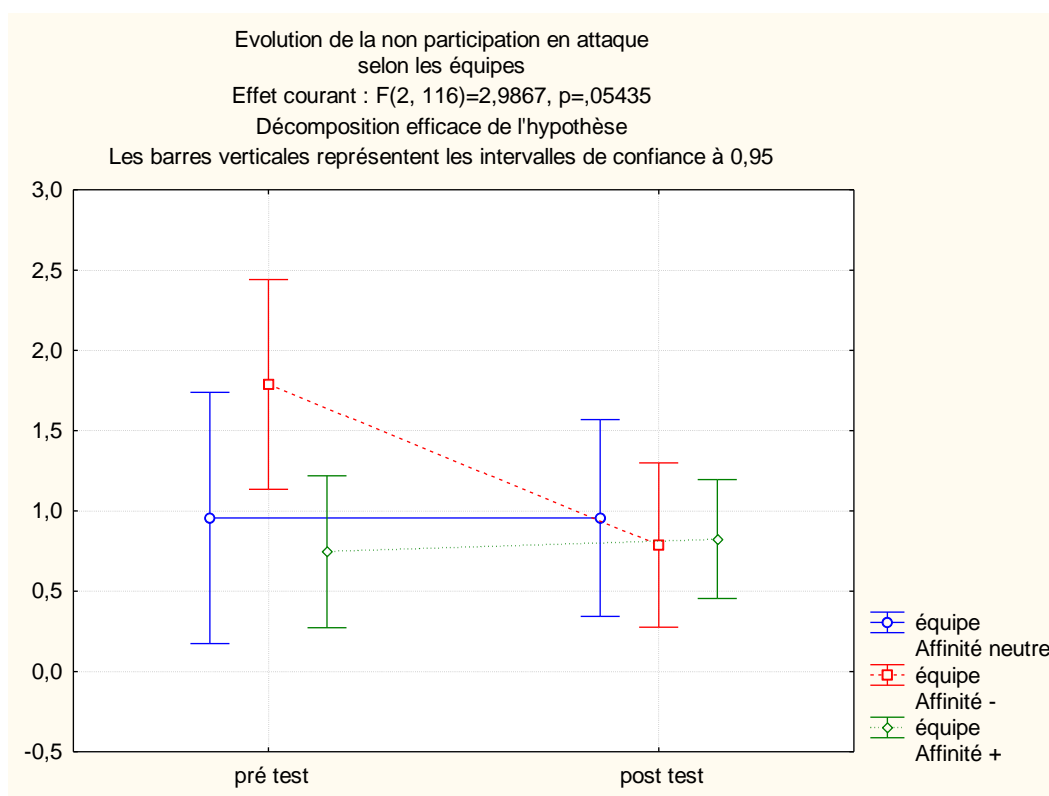


Figure 38 : évolution de la non-participation en attaque, selon les types d'équipes. En ordonnée : moyenne du nombre de non-participation par élève.

Les élèves des équipes non affinitaires ont largement réduit l'écart présent en pré-test. Le fait de ne pas participer à l'attaque avec son équipe s'est réduit pour aboutir à des résultats homogènes par rapport aux autres. Cette évolution des équipes non affinitaires est significative à $p = 0,0077$ (annexe 54, p. 221).

En pré-test, les interactions de non-coopération étaient davantage présentes pour les équipes non affinitaires. Ceci incite à se questionner sur l'évolution dans le sens d'une diminution de cette interaction : est-ce réellement une progression ? Ne peut-on pas y voir plutôt une difficulté en pré-test à s'adapter à cette équipe qui ne leur convient pas du point de vue affinitaire, et qui les inciterait plus que les autres à moins s'investir ?

L'évolution du niveau de jeu et des interactions spécifiquement travaillées pour ces équipes va globalement dans le sens d'une harmonisation avec le niveau des autres.

Terminons l'analyse en précisant qu'aucune différence significative n'apparaît dans la récupération au rebond défensif qui est la troisième interaction spécifiquement travaillée. Maintenant nous allons rapidement regarder de plus près les résultats significatifs qui concernent les deux autres types d'équipes dont l'évolution du niveau de jeu n'a pas été déterminante.

F. Les spécificités des équipes neutres et affinitaires

1. Des stratégies dépendantes des types d'équipes

En pré-test, aucune différence ne transparait selon ces équipes dans le niveau atteint et dans les choix effectués. En revanche en post-test, l'analyse du type d'interactions révèle des disparités nouvelles (voir annexe 51, p. 216) : nous observons des différences significatives dans l'utilisation des actions de coopération ($p = 0.023$) et d'opposition ($p = 0.004$) selon les équipes. Les équipes d'amis jouent davantage en coopérant, cet écart étant surtout marqué par rapport aux équipes neutres qui coopèrent bien moins (pour $p = 0,017$ selon le test de *Tukey*). De plus, les équipes neutres utilisent davantage des actions d'opposition surtout par rapport aux équipes d'amis ($p = 0,0037$ selon le test de *Tukey*). Les équipes non affinitaires se situent entre ces deux autres types d'équipes. Ce résultat permet de rebondir sur le constat précédemment observé à propos de l'évolution stratégique des équipes non affinitaires. Ici, nous constatons que pour atteindre le même but du jeu, à savoir marquer des points pour gagner, les équipes ne privilégient pas les mêmes ressources. Les amis optent pour la coopération pour mieux s'opposer et les équipes neutres ont augmenté leurs interactions d'opposition qui, précisons le, sont adaptées à la logique interne de cette activité.

Pour finir, un dernier résultat différencie le jeu selon les équipes, observé dans la récupération au rebond.

2. La récupération au rebond défensif : l'avantage des équipes neutres

En pré-test, les équipes composées de joueurs plutôt indifférents entre eux ont des résultats significativement plus élevés que les autres à propos des tentatives de récupération au rebond défensif ($p = 0,001$). Leurs déplacements sont plus adaptés et ils sont plus mobiles sous le panier que les autres. Leur niveau est aussi plus élevé dans la récupération effective du rebond, mais cela n'est qu'une tendance ($p = 0,09$).

En post-test, l'écart se réduit légèrement avec les autres équipes puisque les différences sont significatives (à $p = 0,003$) concernant les tentatives de récupération. Les équipes neutres sont toujours plus présentes, mais la progression des autres a réduit les différences. Cependant, en récupération, les équipes neutres ont repris de l'avance ($p = 0,018$). Elles sont toujours plus efficaces. L'évolution significative de ces équipes vers davantage d'interactions d'opposition est cohérente avec ce résultat. Ces équipes sans affinités particulières évoluent dans le sens de la logique du jeu et paraissent faire des choix cohérents.

Les résultats selon les caractéristiques socio-affectives peuvent être complétés par l'étude des individualités. Nous avons défini au chapitre 8 des cas individuels ou profils particuliers d'élèves dans leur classe. Quatre catégories ont été définies ; les élèves populaires, les élèves rejetés, les élèves oubliés et les autres qu'on appelle les élèves « neutres ».

3. Les différences selon les profils socio-affectifs individuels

En pré-test, les analyses mettent en relief une différence ($p < 0,002$, voir annexe 55, p. 222) entre ces profils individuels et le niveau de jeu atteint, précisée par le test de *Tukey* : elle apparaît surtout entre les élèves dits neutres et les élèves populaires ($p = 0,017$) voire « oubliés » ($p = 0,045$). Les élèves oubliés ont un niveau de jeu supérieur à celui des autres, se différenciant aussi du niveau de jeu plus faible des élèves les plus rejetés ($p = 0,05$). Les écarts constatés sont issus essentiellement du volume interactionnel de jeu ($p = 0,0049$).

Les différences apparaissent surtout à l'avantage des élèves « oubliés » qui sont très peu (voire pas du tout) choisis et rejetés par les autres. Cependant, relativisons ces résultats car ces élèves sont très peu nombreux ($n = 3$) même si l'adéquation de leur conduite permet toutefois de les faire se démarquer des autres.

Remarquons que, comme pour les équipes d'élèves antipathiques entre eux, les élèves les plus rejetés ont en pré-test le niveau le plus bas. Rappelons qu'il ne s'agit pas exactement de la même population, certains élèves dans les groupes non affinitaires peuvent être globalement peu rejetés dans leur classe, mais quelques désignations de rejets spécifiques entre deux élèves ont incité à les choisir pour composer les équipes.

En post-test, les écarts précédemment signalés ont disparu (voir annexe 55, p. 222). Les résultats sont bien plus homogènes entre les profils d'élèves ($p = 0,56$). De ce fait, l'évolution du niveau de jeu présente des disparités ($p = 0,0073$, voir annexe 55). Nous observons une forte régression des élèves oubliés ($p = 0,0028$) par rapport aux autres. Leur score interactionnel sans ballon a chuté de quatre points alors que celui des autres est resté stable. Ce score était supérieur au départ, et il finit par se retrouver largement inférieur. Ces élèves s'impliquent bien moins qu'en pré-test dans le déplacement tant offensif que défensif. À l'inverse, les élèves « neutres » sont les seuls à avoir augmenté leur niveau de jeu de façon significative ($p = 0,003$).

À propos des interactions de coopération, les élèves oubliés coopèrent moins en post-test ($p = 0,06$, voir annexe 55, p. 222) ce qui est cohérent avec les constats déjà établis, alors que les autres ont un taux de coopération presque similaire à celui du pré-test.

Enfin, l'analyse des interactions spécifiquement travaillées met en évidence aussi quelques différences : pour les élèves oubliés, on observe une tendance à la régression en démarquage

(annexe 55). Cependant, leur niveau de départ était supérieur à celui des autres, ce qui entraîne finalement une homogénéisation des résultats. Au niveau de la progression au tir et au rebond défensif, aucune différence significative n'émerge. La régression des élèves oubliés semble être spécifique aux interactions de déplacement et de coopération avec leur équipe.

4. Bilan des résultats concernant les affinités

Pour conclure à propos des relations socio-affectives, il semble que les résultats soient plutôt mitigés. En effet, des différences significatives sont apparues essentiellement au plan de la progression de certaines équipes. Or, nous constatons que les équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas ont progressé davantage mais sont aussi parties d'un niveau inférieur. L'analyse met en évidence des difficultés lors du pré-test mais ce niveau observé n'était peut-être pas le niveau réel des élèves ; la tendance à voir une homogénéisation des données en post-test incite à émettre l'hypothèse selon laquelle ils seraient moins investis en pré-test vu la composition de leur équipe. La première séance, ils ont découvert que leurs partenaires de jeu leur sont antipathiques, alors que dans les autres équipes, certains sont avec tous leurs amis. Cela peut expliquer que la première séance ait été difficile pour ces élèves en sachant qu'ils n'ont toutefois pas davantage perdu que les autres ! Il faut bien distinguer l'atteinte du but du jeu pour les élèves des moyens mis en place pour réussir. Le cycle leur a permis de s'adapter à leurs partenaires puisque les modalités de regroupement ont varié souvent, pour tous les élèves (rappelons que les équipes n'étaient pas stables au cours du cycle).

En post-test, la seconde différence pertinente qui apparaît dans les résultats est cette organisation différente des équipes pour atteindre le but du jeu. Les équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas ont augmenté largement le nombre de tirs, favorables et défavorables. *A contrario*, les équipes d'amis se sont mises à coopérer davantage pour gagner et les équipes neutres s'adaptent mieux à la logique interne en s'opposant : nous avons vu à travers l'exemple du rebond défensif et du tir qu'elles montrent une plus grande détermination à récupérer la balle et à optimiser leurs conditions de tir. Il semblerait que les choix des équipes pour mieux répondre aux exigences soient différents. En tout cas, le pouvoir de la logique interne semble déterminant dans cette activité d'opposition puisque finalement, les résultats montrent une tendance à l'harmonisation des niveaux de pratique alors que les relations socio-affectives n'ont pas évolué entre le pré-test et le post-test.

Au plan individuel, peu de différences apparaissent mis à part la régression des élèves oubliés qui manifestaient un fort intérêt pour le jeu en pré-test. Cependant, comme souligné auparavant, le faible effectif d'élèves oubliés incite à éviter toute conclusion définitive.

Lors de l'analyse des résultats il a pu être remarqué que le genre des élèves contribue à différencier le jeu des élèves. En méthodologie, nous avons abordé le fait que, entre les groupes et entre les équipes, cette variable genre est neutralisée. Cependant, en EPS, deux variables sont régulièrement montrées comme influentes sur le niveau des élèves : le genre et la pratique extra-scolaire. Pour préciser ainsi les résultats abordés, nous allons à présent étudier l'influence de ces deux variables invoquées sur les résultats voire la progression de tous les élèves.

G. Des différences très marquées selon le genre

Comme annoncé en première partie et en méthodologie, les différences de niveau en EPS entre les filles et les garçons sont importantes. Dans notre étude, elles sont très prononcées à l'avantage des garçons tant en pré-test ($p = 0$) qu'en post-test ($p = 0$; voir annexe 56, p. 230). Or, le niveau de progression global (et de l'efficacité) des filles et des garçons est sensiblement le même ($p = 0,45$).

Cette variable paraît être importante à étudier du point de vue du niveau atteint, ce qui renvoie à la problématique des inégalités de départ entre les élèves et de leur persistance malgré les apprentissages scolaires. Ce sera un point important abordé en discussion. L'étude des différences selon le genre va être ici approfondie pour cerner en quoi ces différences sont les plus marquées, si cela est général à tous les domaines étudiés ou alors, s'il y a des types d'interactions spécifiques où peu de différences apparaissent.

1. Une forte inégalité dès le départ entre les filles et les garçons

Cet écart relevé dans le niveau global mérite d'être précisé. De telles différences de niveau de jeu en pré-test incitent à penser qu'en post-test, il ne devrait pas disparaître sous l'effet d'une seule séquence d'apprentissage. Par contre, des différences peuvent être soulevées selon les contenus travaillés.

En pré-test, une relation significative émerge à l'avantage des garçons à propos de l'efficacité avec ballon ($p = 0.0002$; annexe 56, p. 230). Les garçons seraient plus efficaces que les filles dans les interactions au contact de la balle et ils ont aussi plus souvent la balle qu'elles ($p = 0$). Par contre, au regard du score interactionnel, un résultat plutôt surprenant émerge : les filles se distinguent dans le jeu par un volume d'interactions sans ballon supérieur à celui des garçons et ce, de façon très significative. La figure 39 ci-dessous témoigne de la différence entre le volume interactionnel avec et sans ballon, selon le genre.

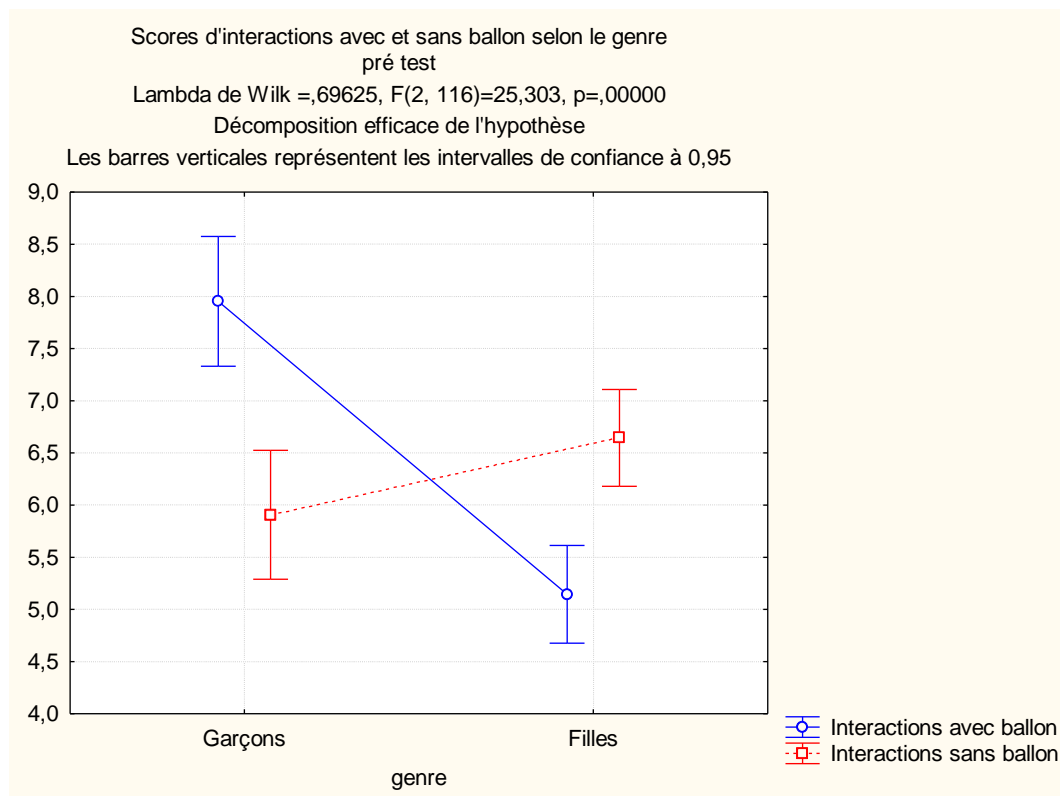


Figure 39 : comparaison des scores d'interactions motrices avec et sans ballon, selon le genre en pré-test.

En ordonnée : scores d'interaction.

Cette figure 39 met en évidence une différence essentielle, d'ailleurs la seule recensée mettant en avant les filles. L'avantage des garçons est la conséquence des écarts constatés au plan des interactions avec ballon et de l'efficacité des actions ($p = 0,000002$). Les filles semblent plus orientées vers les interactions de déplacement dans le but de coopérer en aidant leurs partenaires ou en cherchant à récupérer la balle. Effectivement, l'analyse des types d'interactions privilégiés montre que les filles coopèrent plus que les garçons ($p = 0,042$; annexe 57, p. 234). Ce résultat renforce l'idée selon laquelle l'étape d'analyse de la logique interne du jeu est essentielle pour démontrer que la coopération n'est pas au service du but du jeu ! Être compétent en jeu sportif collectif c'est d'abord savoir s'opposer aux autres. La coopération plus importante des filles est peut-être une entrave à leur compétence en sport collectif. Ce constat est cohérent dans le sens où les garçons utilisent de façon significative davantage d'actions de non-coopération ($p = 0,00024$), ils jouent plus individuellement.

2. Des différences qui perdurent en post-test

Les différences constatées en post-test sont toujours significatives et à l'avantage des garçons. Comme supposé, cet écart persiste et est toujours très fort ($p \leq 0,00001$). L'analyse de l'efficacité et du volume interactionnel présente aussi des écarts significatifs toujours à

l'avantage des garçons, sauf au niveau du volume interactionnel sans ballon : comme en pré-test les filles ont un volume de jeu indirect plus important ($p = 0$; annexe 57, p. 234).

Les filles entrent toujours moins souvent en possession de la balle que les garçons ; elles développent en revanche leur jeu sur le plan indirect par des placements et déplacements, mais l'efficacité de ces interactions est significativement inférieure à celle des garçons ($p \leq 0.0001$). Les résultats selon le genre sont proches de ceux observés en pré-test.

Les différences observées à propos des types d'interaction privilégiés sont encore plus accentuées : l'écart est significatif pour les interactions de coopération ($p = 0,00019$), les filles coopèrent encore plus qu'en pré-test et les garçons encore moins (voir figures en annexe 57, p. 234). De plus, ils ont davantage recours aux interactions d'opposition ($p = 0,01$) ce qui n'était pas significatif en pré-test. Enfin, l'écart s'est aussi accentué dans la proportion d'interactions de non-coopération ($p = 0,0001$). L'apprentissage a accentué les différences déjà présentes dans la façon de jouer des élèves selon le genre.

3. Une évolution homogène selon le genre

L'évolution des actions de coopération n'indique pas de relation significative selon le genre ($p \leq 0.45$) même si nous avons signalé que les écarts de niveau tendent à se creuser. Les filles sont plus coopératives, les garçons s'opposent davantage, mais l'étude de l'évolution ne dénote pas de différence de progrès selon le genre ($p \leq 0,19$; annexe 58, p. 237). Enfin, une diminution des actions de non-coopération est visible tant chez les filles que les garçons, mais sans non plus observer de différence ($p \leq 0,48$).

Comme cela a été proposé dans les analyses précédentes, nous allons à présent observer les différences apparues lors de trois interactions spécifiques : le tir, le démarquage et la récupération au rebond.

a. Le tir : des différences selon le genre très marquées

Le genre est ici encore une caractéristique significative d'une différence de conduites. Les garçons tirent davantage que les filles, en pré-test ($p = 0.00008$) et en post-test ($p = 0.00026$; voir annexe 59, p. 239). Les filles et les garçons ont joué aussi longtemps, lors de matches mixtes. Hormis pour les tirs défavorables ratés qui sont très peu nombreux donc peu comparables, on remarque une surreprésentation des garçons qui tirent au panier. Cependant, en termes de réussite, peu de différences apparaissent. Les filles ne semblent pas échouer davantage au tir, ce qui, dans le cas contraire, pourrait être un motif pour en tenter moins. Les proportions de tirs tentés et réussis sont équivalentes selon le genre.

b. Démarquage : une progression remarquable des filles

Dans les interactions sans ballon, les filles sont plus actives ; en démarquage, les résultats sont très encourageants pour elles dont la progression est remarquable. La figure 40 ci-dessous fait part de la progression différente selon le genre, dans les interactions de démarquage pertinentes mais qui n'aboutissent pas à la réception de la balle.

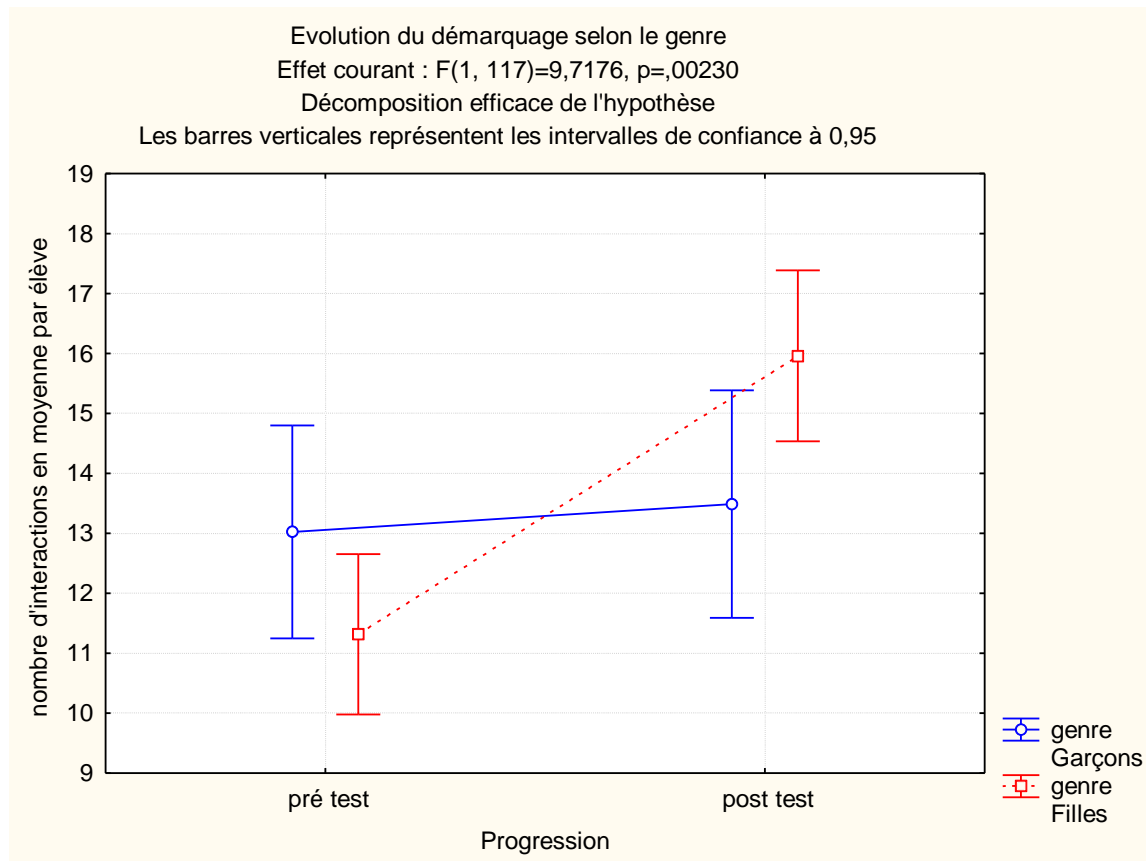


Figure 40 : progression des élèves en démarquage selon le genre.

Cette différence de progression selon le genre est très marquée et aboutit à l'inversion des écarts de niveau constatés en pré-test. Seulement, ceci concerne les actions de démarquage qui n'aboutissent pas à la réception d'une passe. De fait, qu'en est-il de la progression dans les interactions de démarquage finalisées par la réception de la balle ? Si les filles se démarquent mieux, ont-elles davantage le ballon ?

La progression dans ces interactions est plutôt homogène ($p \leq 0,17$; annexe 60, p. 241), c'est-à-dire que même si les filles se démarquent mieux en post-test, elles n'entrent pas plus qu'eux en possession de la balle. Et les garçons, qui ont très peu progressé en démarquage, ont encore plus souvent la balle qu'avant. De fait, les filles ont besoin de se démarquer beaucoup plus souvent que les garçons pour obtenir le ballon.

L'analyse des déplacements non judicieux fait état d'une différence significative aussi et permet d'expliquer le précédent constat : les filles sont davantage à l'origine d'interactions peu pertinentes ($p = 0,00042$ en post-test). Ainsi, cela signifie que le nombre total d'interactions de déplacement en attaque est bien plus important pour les filles. Elles se déplacent beaucoup, de façon de plus en plus pertinente, mais le nombre d'actions peu judicieuses est toujours important. En effet, l'évolution de ces interactions non judicieuses n'est pas significative, ni pour les filles, ni pour les garçons. Enfin, le taux important de déplacement des filles est renforcé par le fait qu'elles refusent moins que les garçons de participer à l'attaque avec leurs partenaires même si cet écart n'est pas significatif (annexe 60, p. 241).

Les filles sont parties d'un niveau plus bas que les garçons et ont progressé en démarquage jusqu'à atteindre un niveau supérieur en post-test. Cependant, ceci ne s'accompagne pas d'une diminution significative des déplacements peu pertinents dans le jeu, ni d'une augmentation de la proportion de balles jouées en attaque.

c. Le rebond défensif : des différences selon le genre encore très marquées

Les écarts constatés relatifs au genre sont toujours présents. L'évolution de la récupération et de ses tentatives n'est pas liée au genre et la progression est homogène ; en revanche, en pré-test et en post-test, les différences sont très accentuées (annexe 61, p. 243) notamment dans la récupération effective ($p = 0$).

Ensuite, les tentatives de récupération sont aussi corrélées au genre ($p \leq 0,0027$). La passivité au rebond semble être surtout observable chez les filles mais, en post-test, l'écart s'est réduit entre les deux sexes concernant ses tentatives de récupération ($p \leq 0,035$) : les filles sont plus actives sous le panier.

Par contre l'analyse de la progression ne s'arrête pas là puisque les filles ont bien plus progressé au rebond offensif cette fois-ci, jusqu'à ne plus observer de différence significative de niveau avec les garçons. La figure 41 ci-dessous rapporte cette progression :

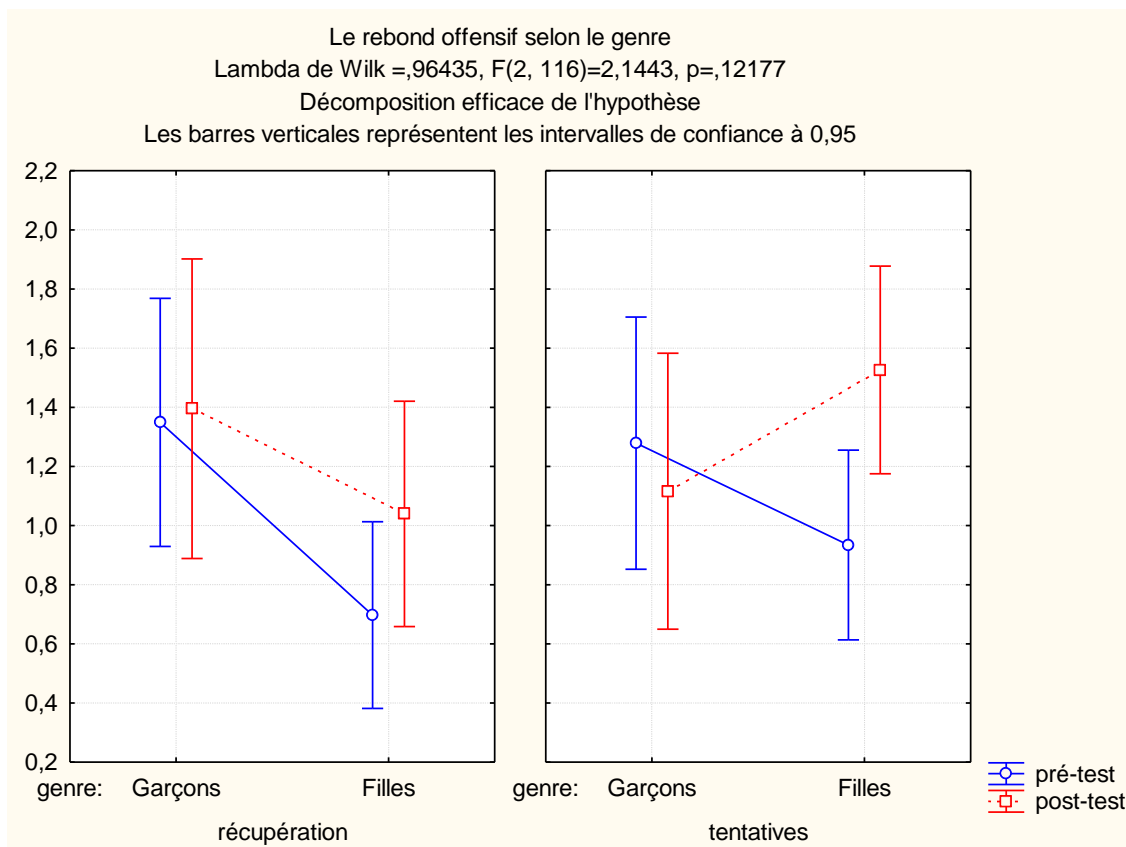


Figure 41 : évolution de la récupération au rebond offensif selon le genre.
 En ordonnée : moyenne du nombre de tentatives et de récupération de la balle par élève.

Au plan de la récupération effective, elles sont en deçà des garçons mais l'écart se réduit et n'est plus significatif en post-test ($p = 0,2$). Par ailleurs, les tentatives de récupération sont plus élevées chez les filles en post-test. La progression est différente ($p = 0,05$). Les filles progressent davantage dans le jeu sans ballon, comme cela a déjà été constaté.

Cependant, il est nécessaire de relativiser ces résultats puisque, de façon globale, les élèves vont davantage au rebond défensif qu'au rebond offensif. Les tentatives de rebond offensif n'ont pas évolué de façon significative pour l'ensemble des joueurs ($p = 0,6$; annexe 61, p. 243). Elles sont passées de 153 à 164 (mais les garçons ont régressé) alors que pour le rebond défensif la progression va de 195 en pré-test à 302 en post-test.

Le genre est une variable très forte qui influe sur le niveau atteint par les élèves. En revanche elle interagit peu avec la progression, hormis à l'avantage des filles dans certaines interactions de déplacement. La différence est telle que les filles partent avec un handicap important de niveau par rapport aux garçons, qu'elles ne rattrapent pas, même si elles progressent. Nous allons enfin nous intéresser à la dernière variable invoquée qui est relative à la pratique extra-scolaire des élèves. Le basket-ball, enseigné à l'école, est issu de la culture sportive ; dans ce cadre, l'impact que peut avoir la pratique sportive ou de loisir (toutes activités confondues) a été mesuré, au regard de l'apprentissage en EPS.

H. Impact de la pratique extra-scolaire : la supériorité des compétiteurs

L'intérêt d'étudier la pratique extra-scolaire des élèves est, comme nous le supposions, une donnée pertinente. Nous observons des résultats très significatifs qui témoignent d'une supériorité des élèves qui pratiquent en compétition. La différenciation faite dans le recueil des données, entre pratique de loisir et de compétition, est fondamentale car les résultats observés sont régulièrement différents selon ces deux publics. En discussion, seront mises en parallèle nos données et celles issues d'autres recherches qui montrent la particularité des publics sportifs.

1. Des différences très affirmées en pré-test

En pré-test, une différence de niveau significative apparaît ($p = 0.017$). La recherche d'indications peut être plus précise en comparant deux à deux les modalités. Le test de *Tukey* rend compte de la pertinence de cette comparaison en confirmant la présence d'un écart entre les compétiteurs et les deux autres catégories (annexe 62, p. 244).

Au plan de l'efficacité des actions motrices, le niveau des sportifs concernant le jeu avec ballon est très proche de celui des autres joueurs. Par contre une tendance émerge, ils se démarquent des autres dans l'efficacité sans ballon ($p = 0.08$). Ceci est une donnée pertinente à propos du transfert d'apprentissage. La pratique compétitive est un avantage pour eux mais ne provoquerait pas de facilitation à propos du jeu avec ballon.

Autre fait important, les pratiquants sportifs (de compétition) ont un score interactionnel sans ballon presque identique à celui des autres, alors qu'ils se démarquent mieux et entrent plus souvent en possession de la balle. Ils sont donc plus efficaces dans le jeu indirect, donc obtiennent plus la balle que les autres mais, au final, l'efficacité de leurs interactions directes (avec ballon) n'est pas statistiquement plus efficace (voir annexe 62, p. 244).

2. L'avance des compétiteurs maintenue en post-test

En post-test, la variable « pratique physique » interagit comme en pré-test avec le niveau de jeu : les sportifs compétiteurs ont un niveau significativement supérieur ($p = 0.002$). Or, cet écart n'est pas seulement conservé, il s'est accentué. L'avantage des sportifs avant même le début de la séquence est maintenu voire augmenté, ce qui soulève encore une fois la problématique des inégalités de départ en EPS.

Au plan interactionnel, des écarts apparaissent dans le jeu avec ballon : comme en pré-test, les compétiteurs ont un score d'interactions motrices avec ballon significativement supérieur à celui des non-pratiquants ($p = 0.001$) et cet écart s'est là aussi creusé. En revanche, les scores interactionnels sans ballon ne sont toujours pas liés à la pratique extra-scolaire.

À propos des actions de coopération et d'opposition, aucune différence n'avait été relevée en pré-test. Or, après le cycle, les compétiteurs utilisent davantage d'actions d'opposition par rapport aux pratiquants de loisir ($p = 0,034$; annexe 62, p. 246). Leur progression s'inscrit dans la logique du jeu, vers une optimisation des interactions marquant la rivalité.

3. Une progression homogène selon la pratique physique extra-scolaire

Les progrès globaux des élèves sont indépendants de leur pratique extra-scolaire. Les sportifs conservent un avantage évident sur les autres élèves. Même si leur pratique physique personnelle est différente du basketball, ils ont un niveau de jeu significativement plus élevé et progressent au même titre que les autres ce qui leur fait conserver leur avantage.

Au plan de l'efficacité, l'évolution est positive pour tous sans différence selon les pratiquants : l'analyse des comparaisons planifiées met en évidence une évolution positive de la progression des sportifs ($p = 0,003$). La progression des pratiquants de loisir est significative pour $p = 0,019$ et celle des non-pratiquants pour $p = 0,002$.

Au regard des trois interactions motrices qui nous intéressent ici, à savoir le tir, le démarquage et le rebond défensif, des progrès spécifiques sont aussi relevés allant dans le sens d'une efficacité plus grande pour les sportifs.

a. Les compétiteurs plus engagés dans les tirs favorables

Des effets d'interaction apparaissent entre la pratique extra-scolaire des élèves et le tir : les compétiteurs tirent davantage que les autres élèves en situation favorable et cela est d'autant plus marqué par rapport aux non-pratiquants ($p = 0,00035$; annexe 63, p. 249). Le nombre de tirs en situation favorable suit la même progression pour tous, l'avantage des compétiteurs est constant.

Il n'y a pas de différence selon les tirs défavorables, les compétiteurs n'en tentent pas moins que les autres. Seulement, ils ont une fréquence de tir plus élevée (voir annexe 63, p. 249). Par conséquent, ils marquent plus de paniers en situation favorable que les autres ($p = 0,005$ en pré-test et $p = 0,00025$ en post-test). Le nombre de tirs défavorables est homogène ; les compétiteurs sont donc plus efficaces.

b. Démarquage : La pratique extra-scolaire : des résultats homogènes

Jusque-là, les compétiteurs se sont démarqués des autres par une meilleure efficacité dans le jeu. À propos du démarquage en pré-test et en post-test, aucune différence n'est observée : les compétiteurs se démarquent et reçoivent la balle (ou non) un peu plus que les autres, mais ceci n'est pas significatif.

Les interactions de démarquage qui aboutissent à la réception d'une passe ont progressé pour tous et ce, de façon significative (annexe 64, p. 252). Pour les pratiquants de loisir cette progression est la plus accentuée ($p = 0,000085$). En revanche les non-pratiquants ont progressé aussi mais de façon moins prononcée ($p = 0,01$) et les compétiteurs pour $p = 0,004$. Les résultats ne sont pas non plus significatifs au regard des déplacements non judicieux en attaque. Les compétiteurs en effectuent moins que les autres, mais l'écart n'est pas assez grand pour relever une dépendance (annexe 64, p. 252).

c. Une progression plus accentuée pour les compétiteurs au rebond

En pré-test, nous n'observons pas de différence entre la récupération au rebond et la pratique extra-scolaire. En revanche en post-test, l'écart est déterminant ($p = 0,01$; annexe 65, p. 255) : les compétiteurs se démarquent largement dans la récupération au rebond et ils sont plus efficaces. En effet, la significativité des résultats n'est pas visible dans les tentatives de récupération. Ils vont donc autant au rebond mais récupèrent davantage.

L'évolution de la récupération au panier adverse est significative aussi dans le sens d'une progression, uniquement pour les compétiteurs ($p = 0,006$; annexe 65, p. 255) ; ils se sont donc améliorés, creusant ainsi les écarts. Les autres élèves ont une progression non significative.

Les résultats sont aussi intéressants à propos des tentatives de récupération. En pré-test, les compétiteurs ne se démarquent pas des autres, par contre leur progression est plus forte.

Les progrès des compétiteurs sont encore une fois significatifs. Cette variable met en évidence les avantages des compétiteurs sur les autres élèves dans plusieurs domaines. Les résultats les plus saillants sont révélés dans l'analyse en pré-test et post-test comme pour le genre, car l'évolution apporte quelques précisions complémentaires, mais moins nombreuses que les analyses de niveau atteint.

I. Synthèse des résultats

Les différences identifiées selon la progression des élèves sont complémentaires à l'analyse des niveaux en pré-test et en post-test. Selon les variables étudiées les résultats mettent en avant des différences importantes tant dans le niveau de départ des joueurs (le genre et la pratique physique) que dans leur progression (impact remarqué de l'évaluation formative surtout). Dans le tableau 48 ci-dessous sont récapitulés les résultats les plus marquants.

Variabiles (n = 119)	Pré-test	Post-test	Progression
Le groupe	Niveau global homogène. Le groupe E est plus efficace sans ballon et utilisent le plus les interactions d'opposition.	Résultats plus homogènes. Les groupes utilisent davantage d'interactions d'opposition.	Régression du groupe E due surtout aux garçons et à une baisse d'efficacité du jeu sans ballon. Progression significative pour le groupe C. en efficacité évolution positive pour les groupes A, B, C et D.
Le type d'équipe	Homogénéité des résultats : quelques écarts mais non significatifs.	Les équipes d'amis coopèrent davantage. Les équipes « neutres » s'opposent le plus.	Progrès significatifs des équipes non affinitaires, surtout dans l'efficacité sans ballon.

Les profils individuels socio-affectifs	Les élèves rejetés sont moins actifs avec et sans la balle. Les élèves oubliés sont en revanche beaucoup plus actifs que les autres, surtout dans le jeu indirect.	Harmonisation des niveaux.	Les élèves oubliés ont régressé, sont moins actifs sans la balle, et coopèrent moins. Les élèves dits « neutres » ont progressé significativement.
Le genre	Niveau de jeu supérieur des garçons, ils ont plus souvent la balle. Les filles sont plus actives dans le jeu sans ballon mais moins efficaces. Elles utilisent davantage d'interactions de coopération, et les garçons plus d'actions individuelles	Mêmes résultats qu'en pré-test, mais les écarts se creusent. En revanche les garçons utilisent moins d'actions individuelles qu'en pré-test.	Progression homogène.
La pratique extra-scolaire	Niveau de jeu supérieur des compétiteurs ; ils sont plus efficaces dans le jeu sans ballon, et ont davantage la balle que les autres.	Écarts accentués, mêmes différences observées. De plus les compétiteurs s'opposent davantage que les autres. Les non-pratiquants sont ceux qui utilisent le moins d'actions individuelles.	Progression homogène

Tableau 48 : synthèse des résultats les plus saillants.

À la lecture de ce tableau 48, le bilan global se résume par des divergences fortes de niveau et de progression. Les données recueillies ont permis de définir un niveau de départ homogène entre les différents groupes, ce qui est important pour les analyses post-test. De façon plus spécifique le groupe E fait apparaître de façon significative une meilleure efficacité que les autres en pré-test dans les interactions sans ballon, et davantage d'interactions d'opposition. Cela a été l'occasion de suivre cette particularité en post-test, quand les autres groupes ont vécu une séquence complète d'apprentissage en basketball. Les résultats se sont harmonisés car le groupe E n'a pas progressé ; il a même régressé sur certains points. Cependant, l'analyse de l'évolution de chaque groupe a montré une progression significative uniquement pour le groupe C qui a vécu

trois évaluations formatives : ces élèves ont progressé dans de nombreux domaines, notamment ceux travaillés spécifiquement en classe.

Les analyses intragroupes ont mis en avant quelques différences selon la composition des équipes. En pré-test et post-test les niveaux sont homogènes mais la progression des équipes non affinitaires est significative, contrairement aux autres. Le niveau en pré-test n'était peut-être pas le niveau réel de ces élèves, nous avons soulevé l'idée selon laquelle une différence de niveau au départ (toutefois non significative) était peut-être liée à une difficulté pour ces élèves à s'investir avec des partenaires qu'ils n'apprécient pas. Le cycle leur a permis d'être plus efficaces, de jouer avec les autres même si nous n'avons observé aucune amélioration au plan de la cohésion socio-affective. Cependant, en post-test, des différences stratégiques apparaissent, sans pour autant être corrélées à leur niveau de jeu : les équipes non affinitaires se démarquent par un nombre de tirs bien plus important en situation favorable mais aussi défavorable. *A contrario* les équipes d'amis ont coopéré davantage pour gagner et les équipes neutres ont renforcé les actions d'opposition. L'absence de relations particulières entre les membres de ces dernières équipes a abouti à une adéquation plus grande à la logique du jeu.

Au niveau du genre et de la pratique extra-scolaire, les différences observées en pré-test sont presque les mêmes que celles en post-test. Ces deux variables invoquées définissent des inégalités de niveau au départ qui sont reproduites après le cycle d'apprentissage voire amplifiées sur certains points. Des effets d'interaction très significatifs sont apparus, sans réelle surprise, entre le genre des élèves et leur pratique physique extra-scolaire. Les garçons ont un niveau bien supérieur à celui des filles, comme les sportifs compétiteurs.

Les garçons ont plus souvent la balle que les filles, tirent davantage, marquent plus souvent aussi mais les filles ont des scores d'interaction motrice sans ballon supérieurs. Leurs actions ne sont pas plus efficaces mais elles sont plus nombreuses. Elles ont progressé de façon très significative dans le démarquage, mais ceci ne s'est pas accompagné d'une réception plus importante de balles. De plus, les filles coopèrent significativement plus que les garçons alors que cela ne fait pas partie des éléments indispensables à la progression pour atteindre le but du jeu. Peut-être est-ce là le signe d'une difficulté pour progresser ? À plusieurs reprises, nous avons vu que les meilleurs joueurs développent plus les interactions d'opposition. D'ailleurs, les stratégies employées au cours du jeu ont évolué : les garçons jouent plus individuellement et privilégient plus les interactions d'opposition ; les filles sont meilleures dans les déplacements sans la balle et coopèrent plus, mais au final, les garçons ont un niveau de jeu encore plus élevé.

Les résultats observés chez les compétiteurs présentent quelques similarités avec ceux précédemment évoqués : les compétiteurs ont un niveau supérieur aux autres avant même de

commencer le cycle, en sachant qu'aucun élève considéré comme compétiteur ne pratique le basketball en club. Ils se sont démarqués des autres par des actions sans ballon plus efficaces ce qui leur permet d'entrer plus souvent en possession de la balle. Ils agissent dans de meilleures conditions que les autres ce qui leur permet d'être plus efficaces. La pratique en compétition semble développer une intelligence motrice chez ces élèves qui s'adaptent mieux que les autres dans ce jeu sportif sans toutefois montrer de niveau supérieur dans la maîtrise de la balle. Le transfert est davantage décisionnel, visible dans le jeu sans ballon.

L'analyse des conduites motrices a fait émerger de nombreux résultats pertinents qui permettent de mieux comprendre les différences de conduites des élèves. Le croisement des données et l'analyse par variable mettent en évidence des caractéristiques dépendantes des niveaux de jeu ou de la progression des élèves. De plus, les dispositifs pédagogiques mis en oeuvre qui visent à optimiser les apprentissages n'ont pas été équivalents en résultats. Si l'évaluation formative a encore une fois prouvé son efficacité, en revanche, la modification du système de score n'a pas orienté les conduites des élèves dans le sens supposé. Peut-être est-ce là une difficulté supplémentaire pour les élèves qui n'ont pas pu s'en préoccuper ? Ou alors est-ce une volonté de leur part de ne pas changer le système de score propre au basketball ? L'analyse des entretiens nous éclairera sur ces hypothèses. En attendant, il est utile d'apporter des réponses aux hypothèses de départ. Le tableau 49 qui suit met en relation les hypothèses et les principaux résultats qui permettent de les valider ou non.

Hypothèses de départ	Principaux résultats observés
<p>Hypothèse 3 (H3) : Les évaluations sommative et formative ont des incidences directes sur les conduites motrices des élèves : l'évaluation sommative modifie le contexte de la situation et oriente ainsi leurs décisions et actions, quant à l'évaluation formative, elle permet d'optimiser leurs progrès.</p>	<p>Les deux groupes n'ayant pas été évalués de façon sommative ont peu montré de différences par rapport aux autres, hormis dans l'analyse d'actions spécifiquement travaillées lors du cycle, comme le démarquage ou le rebond. Ces deux groupes n'ont pas montré de progrès.</p> <p>La mise en place d'évaluations formatives a été riche du point de vue de la progression des élèves. Dans de nombreux domaines ils se démarquent des autres en affichant une progression bien plus significative.</p>

<p>Hypothèse 4 (H4) : Les élèves, selon leurs caractéristiques (genre, niveau de jeu, affinités avec les membres de leur équipe), réagissent différemment à la mise en place d'une évaluation sommative.</p>	<p>Nous n'avons pas constaté de différences selon les groupes évalués et non évalués en post-test. Les caractéristiques des élèves sont liées à leurs résultats mais la présence d'une évaluation sommative n'a pas dévoilé d'incidences particulières sur leurs conduites.</p>
<p>Hypothèse 5 (H5) : Le poids des relations socio-affectives dans la prise de décision serait moins fort en situation d'évaluation sommative, les enfants étant davantage centrés sur le but du jeu.</p>	<p>Le niveau de jeu est indépendant des variables sociométriques. En revanche les équipes d'élèves qui se rejettent ont davantage progressé, et les équipes en post-test utilisent des moyens différents pour atteindre le but du jeu. Les équipes d'amis coopèrent davantage, les équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas tentent beaucoup plus de tirs et les équipes neutres s'adaptent mieux à la logique du jeu en développant les interactions d'opposition.</p>
<p>Hypothèse 6 (H6) : Les progrès des élèves sont optimisés avec la mise en place d'évaluations formatives au cours du cycle d'apprentissage vécu dans l'activité en question.</p>	<p>Parmi les cinq groupes, c'est le groupe ayant vécu les évaluations formatives qui a le plus appris. L'absence d'évaluation sommative n'est pas un critère permettant de mieux jouer, tout comme la mise en place d'un système de score visant à orienter directement les conduites. Les élèves du groupe B ayant suivi une séquence traditionnelle (une seule évaluation sommative) ont progressé, mais moins que les élèves du groupe C. Enfin, le groupe E qui a suivi un enseignement dans une activité psychomotrice a régressé dans de nombreux domaines.</p>

Tableau 49 : synthèse des résultats au regard des hypothèses de départ.

Ces réponses aux hypothèses sont très globales et seront discutées dans le chapitre 11. La complexité et la quantité de résultats observés nous ont conduits à faire des choix pour aborder une discussion. Cependant, avant cela, nous allons aborder la dernière analyse qui permettra d'éclaircir quelques données précédemment observées. Il s'agit d'analyser les entretiens des dix-huit élèves volontaires issus des groupes A, B, C et D, suite à ce cycle de basket-ball.

Chapitre 10

Analyse des conduites verbales : les entretiens

Les résultats vont être présentés selon les thèmes abordés dans le questionnaire. Ils sont d'abord globaux et concernent les représentations des élèves vis-à-vis de l'EPS, du basketball. Au fur et à mesure, ces résultats vont se préciser pour aboutir à l'effet de l'évaluation sur les conduites et à l'opinion des élèves vis-à-vis de leurs partenaires de jeu. À chaque fois, nous donnerons les résultats les plus pertinents qui seront accompagnées de citations d'élèves.

1. Le rapport des élèves à l'EPS

a. Une discipline qui plaît aux élèves

Seuls deux élèves affirment ne pas avoir d'attrait particulier pour l'EPS ; ils considèrent cette discipline comme les autres : « J'ai un avis assez neutre, comme pour toutes les matières » (Kevin P). Les seize autres apprécient la discipline et ce, pour trois raisons principales :

- Huit d'entre eux, soit la moitié, évoquent le plaisir et le jeu comme élément principal attractif : « je m'amuse dans ce cours » (Yaniss) ; « c'est une discipline que j'adore, parce que c'est collectif et distrayant » (Guillaume).
- Cinq citent le fait de bouger, de se dépenser : « ça me permet de me dépenser. » (Sophie) ; « ça me fait bouger, parce que je ne suis pas trop du genre à bouger » (Elouan).
- Cinq évoquent la rupture des cours d'EPS par rapport aux autres disciplines : « le break entre les cours » ; « on ne reste pas coincé dans une salle » (Idir) ; « c'est un peu différent des cours qu'on a comme le français » (Joséphine). Notons toutefois deux remarques d'élèves à propos de leur attrait pour l'EPS par rapport aux autres disciplines : « ça ne demande pas trop de connaissances » (Marc) ; « c'est que... on ne réfléchit pas, par rapport aux autres matières » (Mélaine).

Parfois les élèves soulèvent quelques éléments qu'ils n'apprécient pas, mais ceux-ci relèvent d'activités en particulier : « ... où on fait des pyramides » (Axelle) ; « après il y a des sports que j'aime moins que d'autres » (Elouan) ; « en fait, j'aime bien tous les sports, euh... sauf la gym » (Kevin L)...

Les élèves en majorité apprécient l'EPS et c'est surtout le côté différent des autres disciplines qui leur plaît : l'action, le mouvement, le jeu.

b. Les déterminants de la réussite en EPS

Nous avons questionné les élèves à propos de ce qu'il convient de faire pour réussir en EPS. La figure 42 ci-dessous récapitule les réponses apportées, en sachant que certains ont évoqué plusieurs éléments.

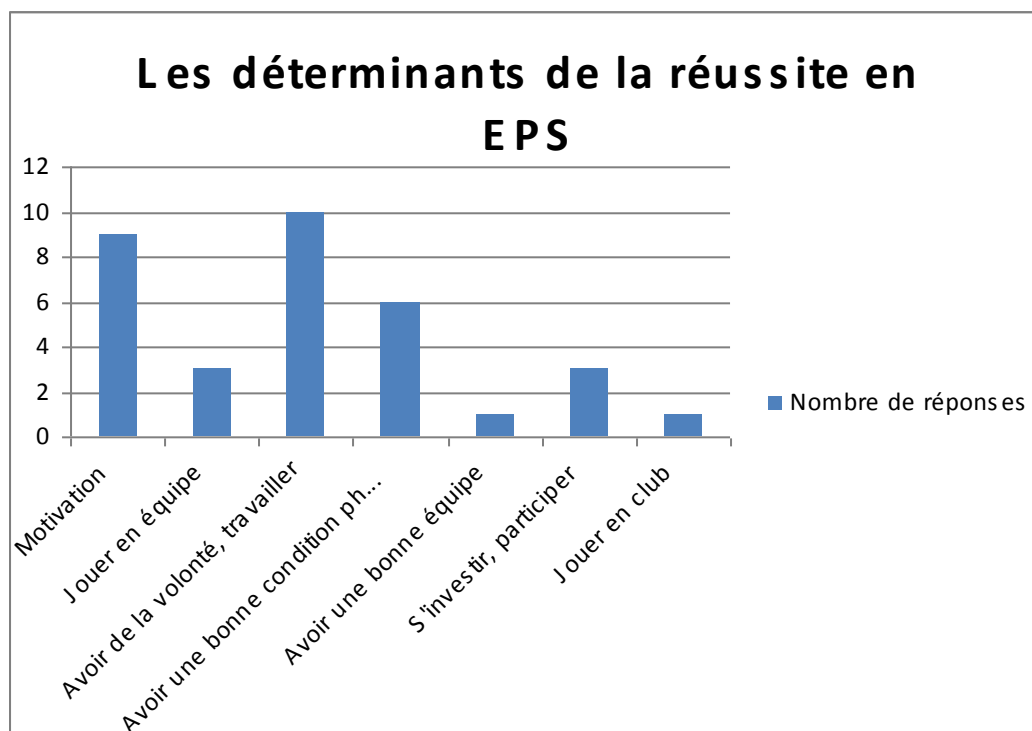


Figure 42 : réponses apportées par les élèves ($n = 18$) à propos de la réussite en EPS.

La motivation et la volonté sont les éléments majoritairement cités ; trois élèves précisent qu'il faut aimer le sport pour réussir. Les données évoquent la participation et l'investissement en classe : l'élève qui réussit serait celui qui participe, travaille et persévère. Les qualités physiques sont citées par un tiers des élèves (force, endurance et souplesse ont été citées) mais aucun autre type de ressources motrices n'est évoqué pour avoir de bons résultats. Les élèves pensent en majorité que le niveau de départ et les qualités innées ne sont pas déterminants pour réussir. La volonté est toujours associée aux qualités physiques quand celles-ci sont citées. Certains soulèvent même le fait que les qualités physiques ne sont pas essentielles : « après on est fort ou on n'est pas fort, on fait ce qu'on peut » (Guillaume) ; « on n'est pas forcément obligé d'être fort en soi pour être bon » (Sophie).

2. Le basketball : une activité avant tout ludique et collective

L'activité est très appréciée des élèves. Différents commentaires émergent pour préciser en quoi cette activité leur plaît :

- Le plaisir du jeu revient régulièrement : « c'était marrant... on s'amusait plus et on s'en fichait si on gagnait ou si on perdait » (Axelle) ; « c'est amusant » (Vincent).
- C'est une activité collective (pour dix élèves) : « j'aime bien parce que c'est un sport collectif » (Elouan) ; « le côté collectif » (Louis) ; « c'est un bon sport d'équipe » (Yaniss) ; « c'est plus convivial plutôt qu'un sport tout seul » (Stéphane).
- La précision et le plaisir du tir au panier (pour trois élèves) : « j'aime bien marquer des paniers » (Christelle).

Deux avis d'élèves sont plus nuancés, ils soulèvent la difficulté de l'activité sans pour autant affirmer que le basket ne leur plaît pas. Un premier joue régulièrement au rugby et déplore les fautes qu'il peut faire au basket et sa maladresse. Le deuxième estime les sports collectifs plus difficiles en précisant à juste raison : « quand on fait quelque chose on agit pour tout le monde... c'est plus difficile de prendre des décisions » (Mélaine).

a. La conformité entre leurs attentes et le cycle vécu

À deux reprises, nous nous sommes intéressés à la conformité entre les attentes des élèves et la construction du cycle. Au départ, leurs attentes ont été questionnées : différaient-elles de ce qu'ils ont vécu ? Et à la fin de l'entretien, en toute dernière question, nous leur avons demandé ce qu'ils auraient aimé modifier durant ce cycle.

Seuls quatre élèves n'ont formulé aucun désir de changement en début de questionnaire et à la fin : tout leur a plu, le cycle les a conforté dans leurs attentes. Ces élèves appartiennent tous au groupe A et n'ont donc pas du tout été évalués. Ceci est un élément important car le plaisir du jeu a été davantage mis en avant par l'absence d'évaluation. Les élèves ne peuvent pas avoir autant de regrets sur ce qui a été proposé que d'autres issus des autres groupes qui auraient pu obtenir des notes ne les satisfaisant pas.

Les trois autres élèves du groupe A interrogés ont formulé une attente non comblée qui concerne le nombre de matches insuffisant, un besoin d'entraînement au tir et une volonté de constituer eux-mêmes leurs équipes.

Ensuite, dans le groupe B qui a suivi un enseignement « traditionnel » avec une évaluation sommative sans évaluation diagnostique ni formative, les trois élèves ont formulé une demande qui concerne le nombre insuffisant de matches, davantage d'exercices techniques et de tir ainsi qu'une composition d'équipe tenant compte de leur avis.

Dans le groupe C, qui a vécu des évaluations diagnostique, formatives et sommative, deux élèves sur quatre ont avancé des modifications qu'ils auraient apportées mais sur leur propre jeu et non

sur la construction du cycle. Les deux autres auraient apprécié avoir plus d'exercices techniques, et de situations d'entraînement au tir.

Enfin, dans le groupe D, les quatre élèves ont aussi évoqué des modifications mais deux élèves ont simplement demandé à ce que le cycle soit plus long. Ils n'ont pas évoqué de manque dans les contenus et situations. Les deux autres auraient souhaité plus de matches et un changement d'activité (conserver le cycle mais dans un autre sport collectif).

Entre le début et la fin de l'entretien le nombre de réponses apportées à ce qu'ils auraient aimé changer n'a pas évolué. Les élèves n'ont pas toujours répondu exactement la même chose entre leurs attentes non satisfaites et des modifications à apporter mais cela n'est pas significatif. Globalement, les élèves auraient apprécié avoir plus de temps de match ce qui reflète le côté ludique de l'activité qu'ils apprécient. L'entraînement au tir et des exercices plus ciblés ont aussi été demandés, ce qui témoigne de la précision requise et de la difficulté qu'ils ressentent pour marquer des points. Selon les réponses apportées, nous n'observons pas de différences significatives selon le genre ou la classe des élèves.

b. La définition d'un bon joueur

Les élèves ont été questionnés sur ce leur permet de dire qu'un joueur a un bon niveau lorsqu'ils regardent un match. Le niveau de jeu n'a pas été défini ce qui leur laisse une marge de liberté pour décrire un bon joueur, la plupart n'ayant jamais observé de basket en dehors du temps scolaire.

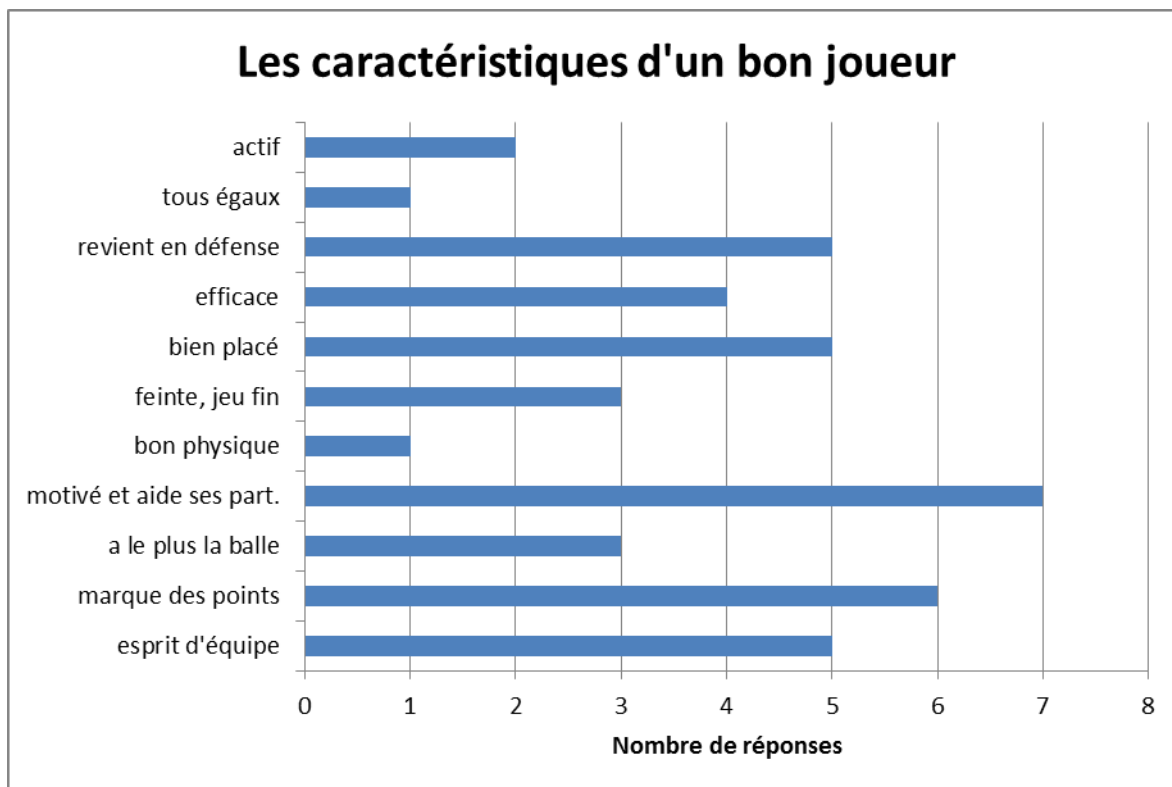


Figure 43 : réponses apportées par les élèves à la définition du bon joueur ($n = 18$).

Nous n'observons pas de différences significatives entre les indicateurs donnés et le genre ou la classe des élèves interrogés. La deuxième réponse qui apparaît dans la figure 43 « tous égaux » est l'avis d'une élève pour qui chacun est différent et chacun fait ce qu'il peut ; selon elle finalement, tous les élèves ont le même niveau ; elle semble ne se référer qu'à l'investissement des joueurs.

Outre les caractéristiques motrices (précision, efficacité, placement, etc.), les ressources affectives, motivationnelles et relationnelles ressortent souvent pour décrire un bon joueur. Ceci est d'ailleurs indépendant des ressources et de l'efficacité motrices mais elles paraissent essentielles aux élèves : « il faut qu'il soit fair-play » (Axelle) ; « un bon joueur de basket c'est quand il joue bien collectivement » (Yaniss) ; « qui aident les autres aussi » ; « celui qui essaie vraiment d'aider en fait, qui donne des conseils, qui essaie de rassurer quand on rate » (Joséphine).

Au total, 42 éléments ont été avancés pour décrire un bon joueur et les réponses apportées ne semblent pas imputables aux différentes formes d'évaluation vécues. Ceci aurait pu être le cas en sachant que, par exemple, les élèves du groupe A n'ont pas été évalués donc ne connaissent pas les critères d'évaluation, alors que le groupe C a davantage travaillé sur ces critères pour améliorer le jeu. À présent, étudions les axes de progrès des élèves selon leurs propres représentations.

3. Les axes de progrès

Seize élèves sur les dix-huit pensent avoir progressé. Les deux autres qui sont des filles ne savent pas ou ne pensent pas avoir réellement progressé dans leur jeu. À la suite d'une analyse de contenu, nous avons pu classifier les domaines dans lesquels les élèves pensent avoir réalisé leurs progrès.

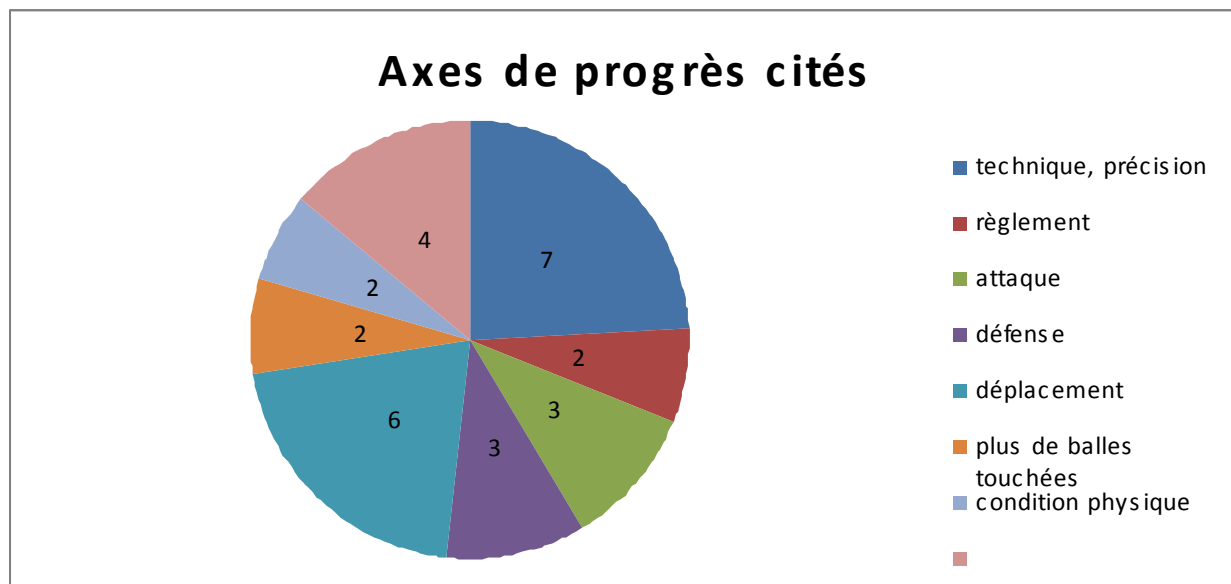


Figure 44 : en nombre, éléments cités par les élèves en tant qu'axe de progrès qui les concernent ($n = 16$).

Les domaines de progression cités font référence à des critères d'évaluation que les élèves peuvent eux-mêmes apprécier durant le jeu. Ils ne correspondent pas directement à ce qui est évalué par les enseignants en jeu collectif. Par exemple, la technique et la précision concernent sept élèves ; les domaines sont surtout orientés vers le tir alors qu'individuellement, les évaluations ne tiennent pas compte de cette réussite au tir. En revanche, les déplacements sont davantage concordants avec les grilles d'évaluation : les élèves précisent qu'ils se déplacent davantage, vont plus « chercher » la balle, reviennent plus vite, etc. Ceux qui évoquent l'attaque ou la défense ne précisent pas ce qu'ils entendent par ces termes. Cependant, certains d'entre eux rapportent, qu'au départ, ils ne faisaient que défendre ou que attaquer comme s'ils se spécialisaient dans un rôle qui leur correspond mieux.

Les progrès dans le jeu d'équipe correspondent à une meilleure compréhension des joueurs sur le terrain : ils affirment mieux se connaître et donc être plus efficaces. Deux élèves ont cité le règlement car ils n'avaient jamais joué au basket auparavant. Enfin, deux autres pensent recevoir plus de balles qu'en début de séquence et deux pensent avoir progressé en endurance et vitesse : ils se sentent moins fatigués.

Ces critères sont particulièrement variés et évoquent des éléments nécessaires à la maîtrise du jeu. Pour chaque élève ont été identifiés les axes majeurs de progression qu'ils ont cités. En annexe 66 (p. 259), un tableau récapitule pour chacun les axes de progrès cités et réels.

Il en ressort une faible adéquation entre les axes qu'ils soumettent et la réalité observée. L'exemple du tir est le plus probable. Un tiers d'entre eux a cité des progrès en tir alors qu'en post-test les résultats ont très peu évolué. La réussite au tir est sûrement observée lors des situations d'apprentissage où ils sont amenés à tirer plus souvent et à marquer davantage. Mais en match, les progrès sont peu visibles. Remarquons que ce décalage entre le dire et le faire est particulièrement important chez les filles. Deux n'ont pas répondu car ne pensaient pas avoir progressé, les quatre autres ont donné des indications différentes de celles mesurées effectivement. Les critères qu'elles avancent sont en revanche plus précis et évaluables (tir, possession de balle, évitements) que ceux des garçons (jeu plus fluide, défense, endurance). La connaissance des critères permettant d'évaluer la progression a aussi été questionnée vis à vis de leur évaluation sommative.

4. Impact de l'évaluation sur le jeu des élèves

Tout d'abord, il convient de souligner que les élèves des groupes B et D ne savent pas comment ils ont été évalués. Les critères leur ont été indiqués à deux reprises mais sans la mise en pratique et les bilans vécus par le groupe C. Dans ce groupe, la moitié des élèves a su donner des critères d'évaluation qui reflètent ceux abordés lors des évaluations formatives. Le groupe A n'a pas été concerné par cette question car il n'a pas été évalué. Nous avons ensuite demandé aux élèves si le jour de l'évaluation sommative, ils avaient pu montrer leur niveau de jeu (pour les groupes B, C et D). **Nous observons une dépendance très significative (pour $p = 0,0062$) issue d'une surreprésentation des élèves du groupe C qui affirment pour 50% avoir su montrer leurs compétences.** Pour les groupes B et D, aucun élève n'est de cet avis. Ils sont aux trois quarts plutôt pessimistes, le reste ne sachant pas répondre à cette question.

Groupe	Ne sait pas, réponse évasive	Oui	Non
B	25%	0%	75%
C	0%	50%	50%
D	25%	0%	75%

Tableau 50 : réponses apportées par les élèves à la question : « avez-vous pu montrer vos compétences le jour de l'évaluation ? » ($n = 12$).

Parmi les élèves qui ne pensent pas avoir montré toutes leurs compétences le jour de l'évaluation différentes raisons émergent. Tout d'abord quatre affirment mal jouer quand ils sont évalués, principalement à cause du stress engendré :

«Ça me fait stresser d'être évaluée » (Sophie) ; « car dans les sports individuels si j'me gourde c'est que sur moi que ça va, alors qu'en équipe j'ai toujours peur de mal faire, alors c'est pour ça je pense que je fais mal » (Mélaine).

Ensuite, quatre autres attribuent leur déception à certains joueurs de leur équipe :

- Soit ils ne coopèrent pas assez, « ... j'avais pas tout le temps la balle » (Yaniss) « il n'y avait pas assez de collectif » (Guillaume).
- Soit ils ne leur permettent pas de bien jouer, « Après avec les garçons ils sont assez sauvages, ils nous foncent dessus » (Débora).
- Ou alors les niveaux mélangés ne sont pas une solution pour eux : « la semaine d'avant, on avait mis les meilleurs contre les meilleurs alors que là c'était un peu mélangé » (Vincent).

Parmi ces quatre joueurs, les trois du groupe B sont représentés.

Enfin, deux joueurs ne sont pas satisfaits car disent n'avoir pas été concentrés et donc avoir fait trop d'erreurs : « je n'étais pas très impliqué » (Louis) ; « quand j'avais la balle j'sais pas, j'étais pas concentré. Je me la faisais prendre » (Elouan).

En revanche, aucune différence selon les groupes n'est constatée concernant l'impact de l'évaluation sur la façon de jouer, mais les résultats pour l'ensemble des joueurs sont tout de même intéressants : seuls 16.7 % d'entre eux affirment ne pas changer de façon de jouer quand ils sont évalués, et 50 % pensent le contraire.

Groupes	Non réponse	Oui	Non
A	0%	66.7%	33.3%
B	75%	25%	0%
C	50%	50%	0%
D	25%	50%	25%
Ensemble	33.3%	50%	16.7%

Tableau 51 : réponse à la question « est-ce que le fait d'être évalué modifie ta façon de jouer ? » (n = 18).

Le groupe A est le seul à penser autant que, en cas d'évaluation, le jeu serait modifié. Ceci peut s'interpréter par le fait que ce groupe n'a pas été noté et certains élèves le regrettent en pensant que le niveau de jeu n'a pas été ce qu'il aurait dû être. L'analyse du contenu des réponses des élèves à propos de ce qui change dans le jeu quand on est noté, ou quand on ne l'est pas, fait apparaître différents points :

- Quatre élèves pensent faire plus d'efforts quand ils sont notés : « si je sais que je suis notée je vais faire des efforts » (Christelle) ; « si j'avais été noté je me serais peut-être un peu plus donné mais c'est tout » (Elouan).
- Quatre affirment mieux jouer, mieux réussir quand ils sont notés.
- Un coopère davantage : « j'aurais joué plus collectif » (Kevin L).
- Trois jouent moins bien : Sophie, Débora et Mélanie. Elles mettent en cause le stress engendré par l'évaluation et le jeu des autres, notamment celui des garçons, qui devient plus individuel et qui ne leur permet pas de s'exprimer à leur niveau.

Pour les autres, le fait d'être noté n'a pas d'impact sur le jeu : « la dernière séance j'ai fait comme d'habitude » (Kevin P). La figure 45 suivante laisse entrevoir les différences de réponses selon le genre des élèves.

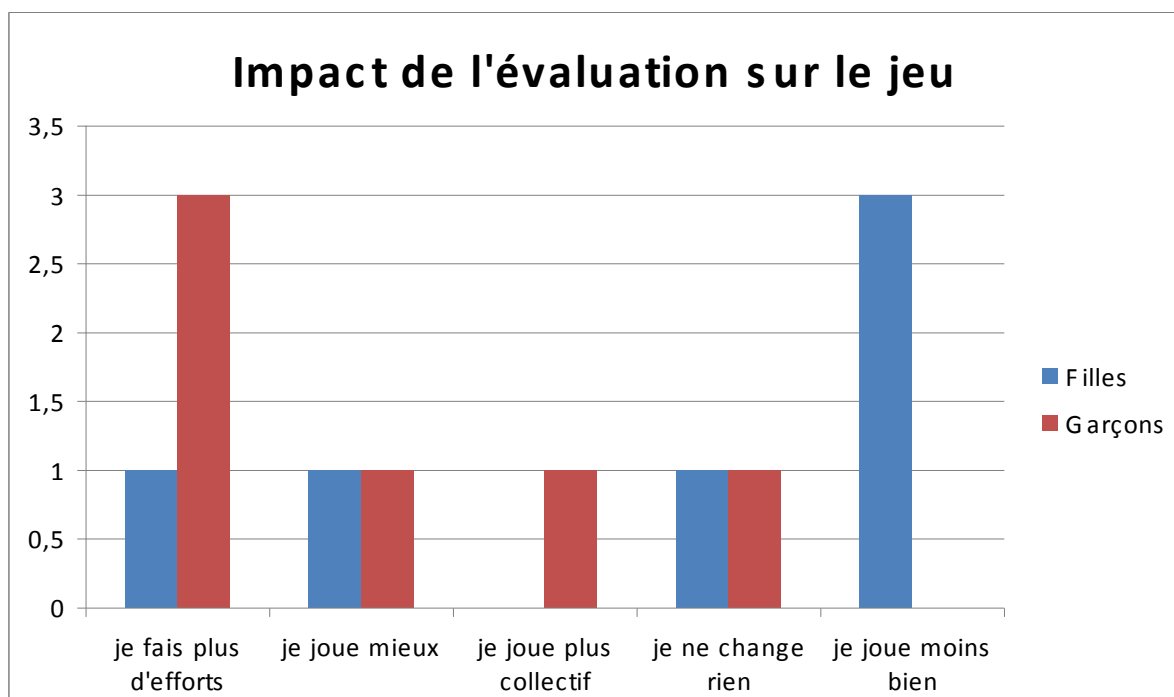


Figure 45 : réponses apportées par les élèves à propos de ce qui change dans leur jeu quand ils sont notés ($n = 12$).

Nous distinguons des différences selon le genre concernant l'impact de l'évaluation. La figure 45 ci-dessus ne tient pas compte des quatre élèves qui disent ne rien changer. La moitié

des filles ayant répondu affirme jouer moins bien lors des évaluations, mais aucun garçon. Ceux-ci par contre se distinguent en affirmant faire plus d'efforts en situation d'évaluation. Nos résultats ne révèlent pas de significativité au regard du peu de réponse qu'il est possible de comparer.

D'une façon plus générale, les élèves affirment que pour les autres joueurs le fait d'être notés les fait mieux jouer : ils font plus d'efforts ou s'appliquent davantage : « le fait qu'on soit noté, ça joue plus, les gens s'impliquent plus » (Louis) ; « certains qui ne seraient pas notés auraient moins joué » (Gwenaëlle) ; « oui sûrement, plus sérieux déjà. Ils auraient mieux joué » (Stéphane) ; « ils se seraient tous donnés plus » (Elouan) ; « ...parce qu'ils espèrent aussi avoir une bonne note » (Marc).

On distingue aussi quelques remarques relatives à un jeu plus personnel ou agressif lié à l'évaluation : « je pense oui... plus tous seuls » (Marion) ; « certains partent plus tous seuls mais pas dans mon équipe » (Louis) ; « en sachant la note qui tombe certains auraient peut-être été plus agressifs... les garçons » (Elouan).

Les élèves semblent en majorité convaincus de l'impact de l'évaluation (notée) sur leurs conduites, mais cet impact serait différent pour eux ou pour les autres. De plus, nous constatons que les effets sont positifs ou négatifs selon les joueurs, l'agressivité et le jeu individuel sont plus attribués aux garçons, comme cela a été remarqué dans l'observation des conduites. L'effet de l'évaluation renvoie aussi à la connaissance des critères d'efficacité en jeu collectif puisque certains sont mécontents de la conduite des membres de leur équipe. Les élèves ont été amenés à expliquer l'importance selon eux de la coopération.

5. La coopération dans le jeu collectif en question

Tous les membres du groupe C ont donné au sujet de la coopération des indications qui permettent de s'améliorer sur le plan collectif. Les autres groupes ont peu abordé ce sujet, en restant centrés sur la coopération comme élément indispensable, sans expliquer la nature même des actions à réaliser.

Les réponses apportées dans le groupe C concernent :

- la conservation de la balle : « se démarquer, c'est très important » (Guillaume) ; « de pas perdre la balle » (Mélaine).
- la communication entre joueurs : « se comprendre mieux » (Idir) ; « s'entraîner à faire des petites tactiques...pour essayer d'embrouiller l'équipe adverse » (Idir), ou encore « s'encourager » (Joséphine)

- la récupération (pour un joueur) : « quand c'est les autres qui l'ont (...) la récupérer » (Mélaine).

Les dix-huit élèves sont tous d'accord pour dire que la coopération est utile au jeu. Cependant, les arguments avancés pour expliquer cette nécessité sont variés. Le graphique 46 ci-dessous récapitule les réponses apportées en fonction du groupe classe des élèves.

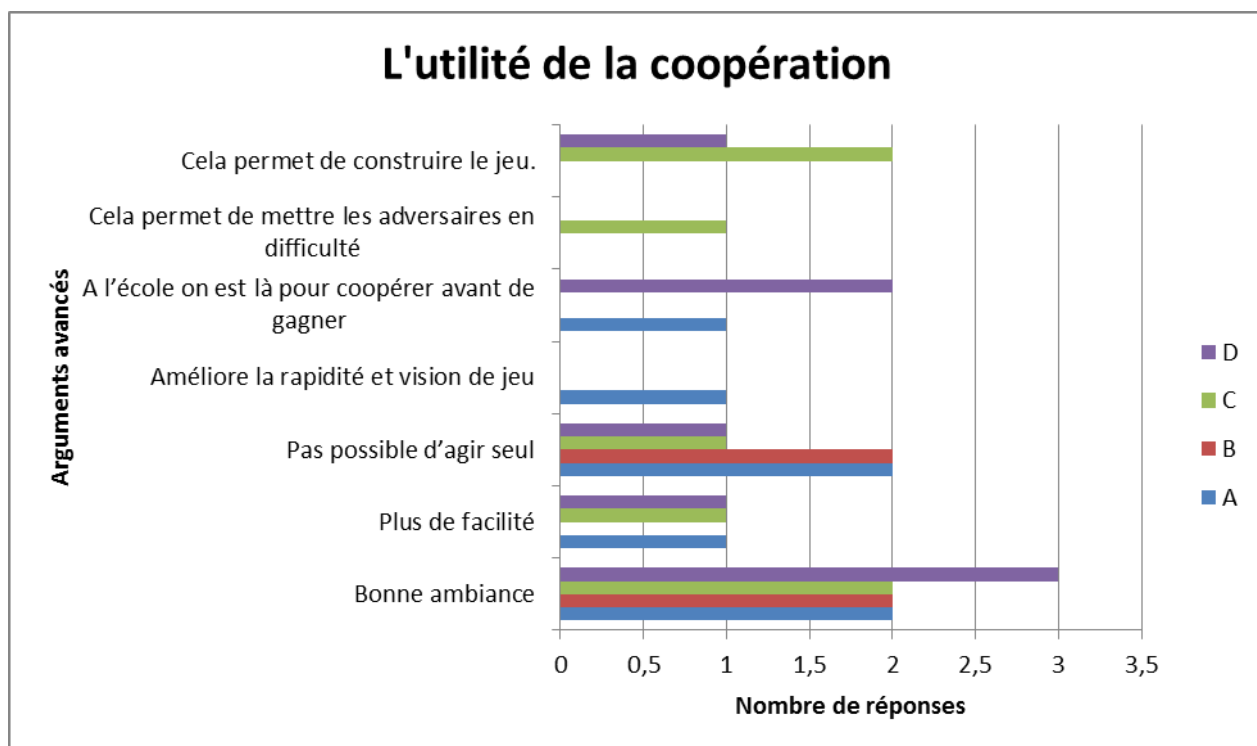


Figure 46 : réponses à la question : est-il important de coopérer au basket ? Résultats présentés en nombre, selon le groupe classe d'appartenance.

Pour les élèves ($n = 9$) l'entente entre les membres de l'équipe est importante et la coopération est utile pour l'entente. Nous pourrions d'ailleurs nous demander l'inverse, à savoir si l'entente ne serait pas une condition pour coopérer ?

Ensuite, six élèves justifient la coopération uniquement par le fait que le basket est un jeu d'équipe, donc on ne peut pas jouer seul contre une équipe entière. Quelques remarques sont toutefois intéressantes et témoignent d'une analyse du jeu : par exemple, l'un d'entre eux soulève que la coopération est utile « pour avoir une plus grande vision sur le terrain, et ensuite, c'est pour être plus stable et plus rapide » (Kevin P). Un autre aborde la construction du jeu : « on fait des passes, pour faire courir l'adversaire » (Guillaume).

Hormis ces quatre élèves qui expliquent pourquoi le fait de coopérer peut être utile stratégiquement, les autres restent plus centrés sur la coopération dans le sens du partage, de l'esprit collectif ou alors abordent la coopération comme un domaine inhérent au sport collectif : « à plusieurs ça marche mieux » (Yaniss) ; « ça motive pas trop l'équipe si un joueur joue tout

seul » (Joséphine) ; « on va pas faire tout le terrain pour marquer ça sert à rien » (Mélaine) ; « ça n'a pas d'intérêt de jouer seul » (Sophie)

Cette vision de la coopération est typique des formes scolaires proposées aux élèves en sport collectif. D'ailleurs trois élèves soulignent le fait que de toute façon à l'école, on ne joue pas pour gagner mais pour coopérer : « et puis à l'école c'est pas décisif de gagner, vaut mieux jouer en groupe » (Stéphane). Ces remarques rappellent le discours des enseignants d'EPS souvent répété à leurs élèves.

La logique interne du sport collectif est ici détournée et correspond finalement aux formes de pratiques modifiées qui s'éloignent de la logique des activités de référence pour s'adapter aux enjeux scolaires. Les élèves ont appris à ne pas jouer pour gagner ou, plus précisément, ils savent que la victoire n'aura pas d'incidence sur leur évaluation. Le but est différent d'une pratique sociale. Cependant, l'analyse des conduites a montré que la progression était liée à une augmentation des interactions d'opposition et que les filles qui coopèrent plus que les garçons ont toujours un niveau de jeu largement inférieur. Notons que mêmes si nos résultats ne présentent pas de dépendance significative entre les types d'équipes (affinitaire ou non) et les réponses apportées, les élèves issus d'équipes d'amis ont à 47 % évoqué le lien entre coopération et entente, contre 18.2 % des équipes d'élèves ne s'appréciant pas. Le rôle des affinités entre les joueurs a été à plusieurs reprises un sujet abordé durant les entretiens. Indirectement, les élèves abordent parfois ce thème, comme ici à travers l'entente entre joueur, mais nous avons aussi explicitement questionné les relations interindividuelles.

6. Les affinités dans les équipes

a. Affinités et coopération

Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves s'il y a des joueurs dans leur équipe avec qui ils jouent davantage. La grande majorité d'entre eux a répondu « oui » en citant les prénoms des élèves et les raisons diverses qui les poussent à faire ces choix :

Deux élèves filles du groupe A ont affirmé que l'entente est primordiale sur le jeu : par exemple, « du fait qu'on ne s'entend pas, ça se voit sur le match » (Axelle). Puis à la question : qui choisirais-tu pour refaire une équipe ? L'élève répond : « je prendrais mon équipe, la même. Parce qu'à la base on s'entend bien ». Le second élève a dit : « je préfère être avec des gens que j'aime bien » ; « on parle plus à nos amis » (Christelle).

Pour les autres les avis sont moins tranchés et révèlent davantage des choix au regard du niveau de compétence des partenaires de jeu : par exemple, un élève constituerait une équipe avec les meilleurs de sa classe mais avec qui il ne s'entend pas très bien : « peut-être qu'au niveau du jeu ce serait pas trop top au début mais si on s'entraîne... parce qu'on serait tous à jouer perso pour montrer c'est qui le meilleur » (Kevin L) ; « après avec des joueurs qui sont pas mes amis, ben je leur parle quand même, mais sinon, je leur aurais pas forcément parlé » (Débora). **En comparant ces données aux résultats des sociogrammes, les élèves ne choisissent effectivement pas leurs amis en priorité.**

Un autre élève a choisi une fille comme partenaire d'une équipe idéale : « parce que je m'entends bien avec elle » (Vincent), mais à la suite d'une demande de précision pour savoir si l'entente est assujettie à la vie quotidienne l'élève précise : « non non non, dans le jeu c'est tout ».

Mêmes s'ils disent accepter de jouer avec tout le monde, les affinités sont pour eux importantes. Les élèves affirment globalement avoir des préférences en termes d'amitiés, mais sur le terrain les efforts et le temps passé à jouer permettrait de dépasser certaines antipathies.

De plus, quand on demande aux élèves de composer leur équipe idéale avec des élèves de leur classe, seules quatre filles choisissent des personnes avec qui elles s'entendent bien. Les autres (tous les garçons et deux filles) optent pour les meilleurs : les équipes proposées ne sont pas toujours mixtes et tiennent compte uniquement du niveau qu'ils ont observé. Même les élèves d'un niveau faible ou moyen n'hésitent pas à choisir les meilleurs joueurs.

La question relative à l'importance de la coopération permet aussi d'apprécier leur point de vue à propos des relations affinitaires. Effectivement, 33% des élèves ont évoqué que la coopération entre les membres de l'équipe est importante pour l'entente générale, pour l'ambiance mais aussi pour la réussite. Ceci semble important à leurs yeux. L'ambiance globale au sein de l'équipe motive, donne envie de jouer et permet d'être plus efficace.

Coopérer « ça sert à ... bien s'entendre » (Elouan) ; « enfin si on ne s'aime pas, ça va affecter le match. » (Marion) ; « ceux qui ne s'entendent pas de toute façon ils ne se passent pas la balle » (Débora).

Plus spécifiquement ensuite, les élèves ont été interrogés sur ce qu'ils pensent du niveau de jeu de leurs coéquipiers pour distinguer les thèmes abordés et la nature des critiques formulées.

b. Ce qu'ils pensent des joueurs de leur équipe

Chaque élève a pu exprimer ce qu'il pensait du niveau de jeu de ses partenaires. Les remarques ont été classées en quatre catégories selon le type de critique formulée. Pratiquement

tous les élèves ont donné des exemples en citant les prénoms de leurs camarades et en donnant des indicateurs pour évaluer leur niveau. Certains sont restés plus évasifs sans argumenter mais donnent tout de même globalement leur avis « on joue ensemble, il n'y a pas d'embrouille » (Christelle) ; « ben, ça allait, on a réussi à tenir ceux d'en face » (Vincent).

- Quinze élèves ont apporté des remarques positives sur les niveaux de leurs partenaires. Même si ces commentaires sont parfois accompagnés de remarques négatives, les élèves ont presque tous souligné des points positifs dans leur jeu : « parce que les filles souvent elles sont pas fortes, mais Larissa si » (Mélaine) ; « et Jean-Pierre ben il est fort aussi » ; « globalement on était une bonne équipe » (Gwenaelle) ; « ils ont tous un super niveau, ils jouent bien » (Axelle).
- Sept d'entre eux ont abordé des problèmes dus au niveau de jeu : « après les trois ne tiraient pas assez » (Guillaume) ; « elle est pas trop... pas très forte dans l'équipe quoi » (Mélaine) ; « Louis, il était moins... » (Marc).
- Cinq élèves ont émis des jugements sur le caractère des joueurs et non sur leur habileté motrice : « quand il veut s'impliquer il peut, mais il est un petit peu timide on va dire » (Idir) ; « je pensais que Nawell elle ne voudrait pas jouer » (Axelle) ; « sauf Kevin L. qui a tendance à donner des ordres » ; « les filles sont plus discrètes dans le jeu » (Christelle)

Les remarques positives ou négatives sont argumentées avec des exemples pour dix élèves : « elle fait bien les passes, elle prend la balle, elle sait quand il faut avancer » (Marc) ; « elle est toujours bien placée, toujours libre » (Joséphine) ; « il ne courait pas beaucoup, c'est un problème, après ça fait un joueur en moins en défense » (Guillaume) ; « après Kevin est un bon dribbleur et tireur » (Elouan). À noter qu'aucun élève du groupe B n'a argumenté ses propos.

L'analyse des commentaires a permis de constater des différences significatives ($p = 0.02$) selon le type d'équipes comme le montre la figure 47 ci-dessous :

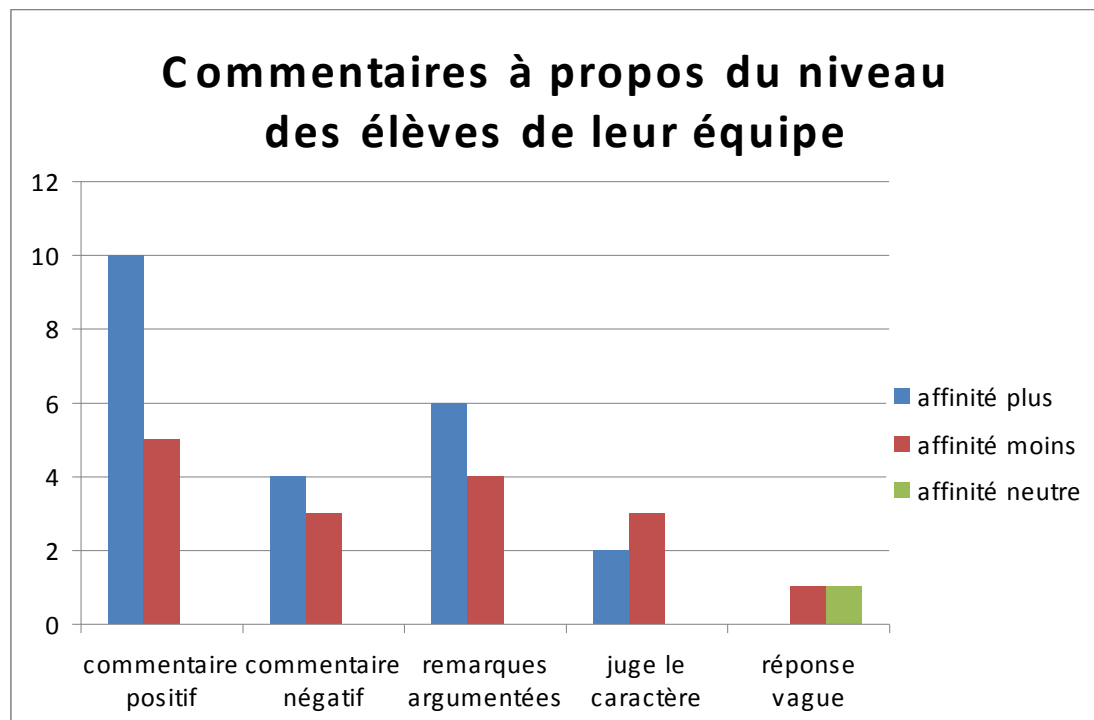


Figure 47 : observations faites par les élèves sur le niveau de jeu de leurs partenaires, selon le type d'équipe. Dépendance significative pour $p = 0,02$.

Nous remarquons sur cette figure 47 que les élèves d'équipes affinitaires fournissent en proportion davantage de commentaires positifs que ceux d'équipes de joueurs qui ne s'entendent pas. Même si les joueurs d'équipes non affinitaires sont en moins grand nombre (7 contre 10) ils formulent toutefois davantage de commentaires sur le caractère des joueurs et ceux-ci sont d'ailleurs tous négatifs. Ceci permet de rebondir sur les propos avancés plus tôt, dans lesquels les élèves affirmaient que coopérer permet de mieux s'entendre : ici, nous nous rendons compte que la participation dans une équipe qu'on n'apprécie pas ne permet pas de se faire des amis, comme les résultats sociométriques l'ont précédemment confirmé. Cela n'est pas non plus un critère qui permet de coopérer davantage en sport collectif, en premier lieu parce que la coopération n'est pas indispensable.

Après l'avis des joueurs sur le niveau des autres, il a été demandé aux élèves de commenter leurs actions au cours du visionnage d'un court extrait de leur match, dans le but de les solliciter en auto confrontation.

7. L'exercice difficile du commentaire

Nous avons choisi un passage vidéo pour permettre aux élèves de s'exprimer sur leur comportement ; cet extrait dure environ 10 sec, l'élève passe d'une action avec la balle à une action sans la balle ou inversement. Les passages ont été choisis pour qu'il y ait des éléments intéressants à remarquer comme une action peu pertinente ou un élément que l'élève en action

n'avait pas vu, mais aussi à chaque fois la vidéo permet de voir des actions efficaces. Les élèves n'ont pas été très à l'aise avec cette demande où il s'agit de commenter leurs propres actions.

Ce qu'il ressort manifestement de ces commentaires, c'est le recours à des descriptions où ils essaient parfois d'analyser leurs erreurs, de dire ce qu'ils voulaient faire ou ce qu'ils auraient dû faire mais sans valoriser leurs réussites. Même en revenant en arrière sur la vidéo pour mieux visualiser le contexte, cette analyse paraît déstabilisante pour eux : aucun d'entre eux ne s'était déjà vu en train de jouer. Les élèves ne se mettent pas en avant et restent souvent très contemplatifs devant l'écran.

Régulièrement, pour parler de ce qu'ils font, ils emploient le verbe « essayer » pour montrer que l'intention de départ n'est pas forcément visible de l'extérieur et que même si l'intention est bonne, ils ne sont pas sûrs de l'efficacité de leurs actions : « là j'essaie de rattraper la balle » (Axelle) ; « en défense j'essaie de retenir la balle » (Christelle) ; « là j'essaie de bloquer » (Idir) ; « j'essaie de continuer à avoir la balle » (Sophie).

Le verbe « essayer » a été utilisé en moyenne deux fois par élève et essentiellement pour décrire des actions sans la balle. Les actions avec la balle sont purement descriptives, sans jugement de valeur positif : « ben là j'étais pas vraiment bien placé pour avoir la balle, car il y avait quelqu'un devant moi, mais bon, je l'ai eue » (Marc).

Parfois, ils expliquent leurs erreurs : « là j'ai raté parce que j'étais pas bien positionnée et j'ai lancé un peu vite » (Axelle) ; « j'ai l'impression que si je dribble je vais perdre la balle » (Christelle) ; « j'aurais peut-être dû... » (Elouan) ; « c'est peut-être la fatigue, je bouge moins » (Marion) ; « là j'aurais dû faire un sprint » (Idir) ; « mais là on me la passe pas, je suis peut être loin » (Sophie).

De façon globale, les remarques sont négatives sur leur jeu ou celui de leur équipe : « on est tous mal placés » (Elouan) ; « elle refait la passe mais elle aurait dû tirer » (Kevin L) ; « là je ne pense pas que j'aurais pu avoir la balle » (Kevin P) ; « là, elle n'aurait pas dû me passer la balle » (Stéphane) ; « du coup on sert à rien après. Je cours pour rien, alors... » (Debra) ; « si je lui avais fait la passe, ben elle l'aurait pas mis le panier donc je la garde » (Marc). Quand les déplacements ou les actions avec la balle sont pertinents, les élèves ne le disent pas ; ils sont en revanche très sensibles à ce qu'il n'aurait pas fallu faire.

Pour terminer cette analyse, revenons sur la spécificité de certains groupes et des expériences différentes qu'ils ont vécues. L'analyse concerne peu d'élèves à chaque fois mais éclaire quelques données à propos des conduites précédemment observées.

8. Analyse des spécificités de trois groupes : A, C et D.

Trois éléments retiennent ici notre attention car ils s'adressaient davantage à certains groupes en fonction des propositions faites durant leur séquence. Nous allons aborder l'observation du jeu et analyser les réponses des élèves du groupe C qui ont participé à de la co-observation ; puis nous nous intéresserons au groupe D pour mesurer l'impact du système de score mis en place au regard des élèves. Enfin, il s'agira d'évaluer la portée de l'absence d'évaluation pour le groupe A.

a. L'observation du jeu

Seul le groupe C a vécu des évaluations formatives sous forme de coévaluation lors de phases de jeu global. Toutefois, tous les élèves ont été questionnés sur leur participation à d'éventuelles observations et sur l'utilité d'observer les autres.

Sur les dix-huit élèves, quatre disent ne pas avoir participé à l'observation du jeu des autres. Ceux du groupe C se distinguent car c'est dans ce seul groupe que les joueurs évoquent l'observation de données collectives sur le jeu, le rapport entre différents critères permettant de mesurer l'efficacité d'une équipe. La figure 48 ci-dessous met en évidence selon les groupes ce que les élèves observent dans le jeu des autres.

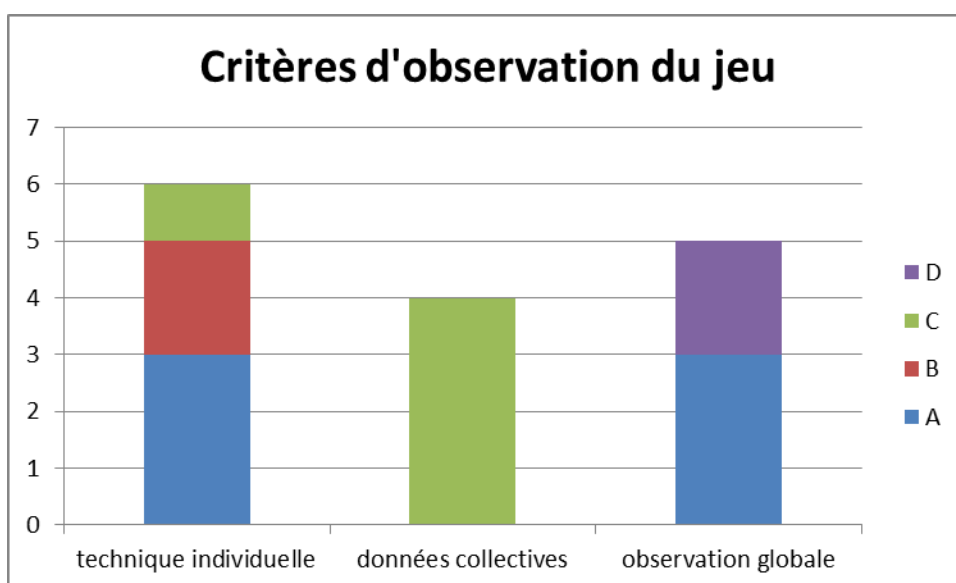


Figure 48 : ce que les élèves disent avoir observé. Résultats présentés en nombre, en fonction des critères et de leur classe ($n = 14$).

Le groupe C est effectivement le seul à avoir reçu des consignes d'observation spécifiques dans l'optique de réaliser une évaluation des niveaux de jeu pour informer les élèves des objectifs à atteindre. Les quatre élèves du groupe C ont ainsi mentionné la comptabilisation d'actions particulières : « on a regardé les placements, les rebonds, le nombre de tirs de passes »

(Joséphine) ; « on compte le nombre de possessions, de trucs comme ça » (Mélaine) ; « si par exemple l'équipe récupère la balle, ça fait un bâton » (Idir).

Ces relevés correspondent à ceux demandés en évaluation formative, c'est-à-dire à des données collectives liées à l'efficacité du jeu. Un élève sur les quatre n'a pas trouvé d'intérêt à ces observations préférant regarder individuellement les bons joueurs, pour pouvoir ensuite les imiter.

L'observation de techniques individuelles est très souvent proposée par les élèves dans les autres groupes. Dix joueurs des groupes A, B et D ont mentionné avoir observé le jeu sans que l'enseignant ne le leur demande spécifiquement. La moitié d'entre eux regarde de façon globale sans critère précis et l'autre moitié déclare observer des joueurs, en particulier ceux d'un niveau supérieur : « leurs techniques pour voir comment ils tirent » (Axelle) ; « je vais savoir sa technique » (Christelle) ; « la manière qu'il a de dribbler, sa vitesse » (Stéphane). L'utilité d'observer le jeu n'est pas partagée par tous. La figure 49 ci-dessous rend compte des différences selon les groupes.

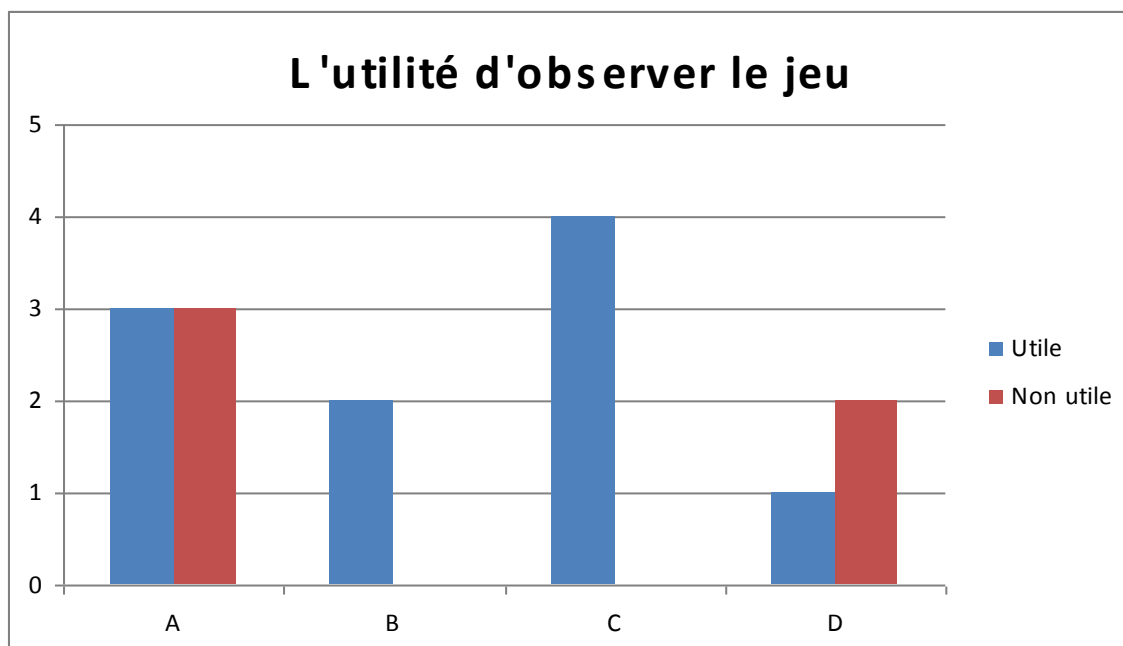


Figure 49 : utilité d'observer les joueurs selon les groupes (15 répondants).

Des divergences apparaissent ; **le groupe C est unanime quant à l'utilité d'observer ses camarades.** Dans les commentaires des élèves, aucun n'a mentionné que l'observation pouvait être utile ensuite aux joueurs observés ce qui pourtant est une finalité de l'observation

non négligeable. D'ailleurs les co-observations pour le groupe C étaient ensuite accompagnées de commentaires pour les joueurs observés.

Les élèves ont soulevé soit l'inutilité de regarder les autres pour progresser, soit une utilité pour eux-mêmes essentiellement à travers l'imitation des techniques observées ou alors en tentant de discerner les erreurs produites pour éviter de les faire ensuite : « j'essayais de regarder comment ils faisaient pour essayer de faire pareil » (Vincent) ; « pour pouvoir essayer de faire la même chose après » (Guillaume) ; « si un joueur est mal placé après on essaie de ne pas faire la même chose en fait » (Joséphine).

Une élève a mentionné le fait d'observer les autres pour ensuite essayer d'anticiper ses actions quand elle y serait confrontée en match, ce qui est un objectif déjà plus ambitieux et intéressant. Un élève du groupe C a souligné l'inutilité mais seulement de l'observation collective ; il a d'ailleurs enchaîné en disant que l'observation de techniques individuelles lui était plus utile, car il ne comprenait pas l'intérêt de comptabiliser des actions de groupe. Ce joueur a été classé parmi ceux qui pensent l'observation utile ; il apparaît aussi dans la figure 48 à deux reprises, comme joueur ayant observé des actions individuelles (spontanément) et collectives à la demande de l'enseignant.

Pour conclure, le groupe C a montré un intérêt plus poussé que les autres groupes dans l'observation. Ils sont unanimes quant à son utilité et apportent des critères d'observation plus précis en sachant qu'ils correspondent à des critères d'efficacité. Maintenant, nous allons nous intéresser aux élèves du groupe D pour tenter de comprendre le faible impact du système de score mis en place sur leurs conduites.

b. Le système de score pour le groupe D

Le groupe D est spécifique dans la mesure où a été mis en place un système de score spécifique pendant trois séances. Le but de cette démarche était de tenter d'influencer les conduites des élèves en attribuant des points supplémentaires ou en en retirant. Les choix effectués sur certaines interactions ont dans ce dispositif une incidence directe sur le score.

Les élèves se souviennent de cette démarche mais le résultat, au regard de leur discours, n'est pas probant : chez les filles, l'une affirme que cela n'a pas modifié son jeu pour autant et la deuxième dit n'avoir pas eu assez souvent la balle pour pouvoir mettre en place cette matrice spécifique. Un autre élève pense que cela a eu un impact pour son équipe mais seulement lors des matches dans lesquels le dispositif était en place. Les élèves essayaient de ne pas perdre de points plus que d'en gagner. Enfin le dernier élève dit avoir utilisé ce score particulier mais sans en percevoir véritablement l'intérêt car ceci lui semble difficile à anticiper lors du jeu.

Ces propos sont cohérents avec les analyses effectuées dans le chapitre précédent. Le système de score a eu peu d'influence sur les élèves voire aucun à plus long terme.

c. L'absence de notation du groupe A

Enfin, la dernière spécificité à analyser concerne le groupe A qui n'a pas été évalué. Rappelons que l'enseignante les avait prévenus à plusieurs reprises de l'absence d'évaluation. Sur les sept élèves de ce groupe, deux affirment être gênés par l'absence de notation.

- Le premier souligne qu'en évaluation « je fais plus d'efforts » (Kevin L) ; « oui, ben... ça m'a gêné ».
- Le second rapporte le fait qu'il se soit entraîné pour rien : « on perd nos repères, on ne s'entraîne pas pour quelque chose, je trouve ça bizarre » (Stéphane).

Ces deux élèves montrent par leur propos leur habitude d'être systématiquement évalués et leur dépendance à l'évaluation qui, pour le premier, conditionne ses efforts. Le sens des apprentissages semble disparaître derrière l'enjeu de la note.

Cependant, les cinq autres n'ont pas été perturbés et ne montrent pas de signe de déception ; ils évoquent les conséquences négatives des évaluations.

- L'un d'entre eux affirme tout de même qu'il se serait plus « donné » s'il avait été évalué, mais cela ne l'a pas gêné plus que cela, car il pense surtout que ce sont les autres qui « auraient peut-être été plus agressifs » (Elouan). Nous retrouvons ici le possible impact négatif de l'évaluation sommative sur les conduites.
- Un élève pense que « la note en EPS c'est plutôt subjectif » (Kevin P) et que s'ils avaient été notés « au niveau collectif on aurait été encore plus perso ». Au final, l'absence de note est plutôt un bien selon lui, pour le jeu. Encore une fois, l'évaluation semble avoir un impact négatif pour les élèves.
- Une élève rapporte des propos assez similaires dans le sens où pour elle, au lycée, il est difficile d'obtenir de bonnes notes, donc autant ne pas être évalué, cela évite d'être en échec (Christelle).
- Deux élèves (filles) ont joué avec leur équipe pour le plaisir principalement donc ne sont pas dérangées par l'absence de note : « ...on s'est super bien amusés, c'est passé vite » (Axelle) ; « on fait ça pour le plaisir » (Marion). L'une d'entre elle soulève tout de même que « cela aurait permis de beaucoup monter la moyenne » mais elle ne le regrette pas car sans l'évaluation les élèves s'amusent davantage. La seconde a eu toutefois un doute sur l'absence de notation : « je pensais qu'on avait quand même été noté et qu'elle n'avait

rien dit ». Cela confirme la forte habitude des élèves à être évalués et notés régulièrement.

Même si les élèves de ce groupe n'ont pas réagi de la même façon, nous observons que les autres (hormis la dernière qui pensait être évaluée « en cachette ») ont évoqué des conséquences négatives de l'évaluation sommative. Celle-ci entraîne des modifications au niveau des conduites motrices des élèves ou alors des effets néfastes dus à l'échec. Dans l'ensemble, les élèves sont plutôt contents de ne pas avoir eu de note, même si en EPS les notes permettent bien souvent, comme le souligne une élève, de « remonter la moyenne ».

9. Bilan des entretiens

Globalement les élèves sont satisfaits du cycle vécu en basketball. L'EPS est une discipline qui plaît tout comme basketball, en particulier, pour son côté ludique et le fait que ce soit une activité collective. Dans l'ensemble, ils auraient surtout aimé avoir plus de temps de match et davantage d'exercices « techniques ». **Les élèves du groupe C ont une meilleure connaissance des critères d'observation et sont plus persuadés de l'utilité d'observer ses camarades** pour progresser. Les autres se centrent empiriquement sur l'observation de techniques individuelles ou alors regardent le jeu sans critère précis.

Indépendamment des groupes, les élèves sont sensibles à la coopération et à l'entraide en sport collectif. Ils pensent que cela entre dans la définition d'un bon joueur et ces qualités sont attendues chez leurs partenaires de jeu. La coopération et l'entente sont pour eux liées. Ils pensent très majoritairement avoir progressé sur certains points. Or, les critères de progression qu'ils avancent correspondent peu à la réalité. Beaucoup restent centrés sur les actions avec la balle et ne pensent pas à évaluer leur propre jeu indirect.

Concernant les évaluations, les élèves, malgré les progrès qu'ils pensent avoir accomplis, ne sont pas très enthousiastes quant à la démonstration de leurs compétences. Pour bon nombre d'entre eux, l'évaluation modifie les conduites des joueurs dans un sens positif ou négatif. Plus d'efforts seraient fournis mais l'évaluation entraîne aussi plus de jeu individuel, plus d'agressivité et de stress. Ce sont les bons joueurs qui pensent que l'évaluation permet aux autres de « se bouger un peu plus » ! Les effets néfastes sont bien perçus par les élèves, hormis par les meilleurs qui voient là une occasion d'être récompensés et de permettre aux autres de mieux jouer aussi dans leur équipe (ce qui finalement leur est favorable en retour).

Le groupe A a bien vécu le fait de ne pas être noté en mettant en avant les avantages plus que les inconvénients. Même si, lors de l'analyse des conduites motrices, peu de différences sont apparues, les entretiens mettent en évidence un effet sur le bien-être voire l'absence de stress

pour ces élèves. Cela est très inhabituel pour eux, jusqu'à voir apparaître chez une élève un gros doute quant à l'absence d'évaluation. Deux élèves garçons ne comprennent pas le sens du cycle d'apprentissage sans évaluation à la clé, les filles sont plus orientées vers le plaisir du jeu.

Les relations socio-affectives dans les équipes sont importantes pour les élèves. À plusieurs reprises, des remarques ont été faites sur la nécessité de bien s'entendre pour jouer ensemble, de coopérer. Cependant, dans leur équipe idéale, **ils n'hésitent pas à choisir des joueurs compétents**, quitte à apprendre à jouer ensemble. Les joueurs issus d'équipes d'amis, même s'ils sont contents de leur équipe, n'hésitent pas à remplacer ceux qu'ils pensent peu compétents. Les observations des conduites ont montré que justement, les élèves des équipes non affinitaires ont appris à jouer ensemble en rattrapant leur différence de niveau de départ qui les plaçait en queue de peloton. Les débuts n'ont pas été faciles pour ces élèves mais finalement la logique du jeu les a amenés à atteindre le niveau des autres.

Enfin, les élèves affirment qu'ils jouent davantage au cours du cycle avec certains élèves de leur équipe. La raison évoquée est toujours le niveau de compétence du joueur cité. En revanche, les ressources affinitaires sont dépendantes des commentaires attribués aux joueurs de leur équipe : les avis sont bien plus négatifs et parfois orientés vers les traits de caractère du joueur dans les équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas. Dans les équipes d'amis, même si des critiques négatives sont émises, il y a toujours une argumentation et un commentaire positif qui accompagnent les remarques.

Le recours aux entretiens s'est révélé complémentaire à l'observation des conduites motrices. Nous allons à présent discuter les résultats de cette expérimentation, en les resituant parfois au regard des données issues du questionnaire.

Chapitre 11

Discussion :

**Des progressions inégales selon les choix
pédagogiques.**

Pour Berthoz, « nous ne prenons pas nos décisions, qu'elles soient motrices ou intellectuelles, au terme d'une analyse complètement rationnelle de la situation » (2003, p. 22). L'homme fait beaucoup d'erreurs de jugement et l'une des causes les plus courantes serait la pression sociale. L'influence d'autrui est un élément fondamental qui permet d'expliquer en partie les conduites individuelles. Conformité, soumission, appartenance à une minorité active, les phénomènes de groupes ont largement montré que l'individu ne décide pas seul mais au regard des décisions d'autrui, de son statut par rapport aux autres, de sa position sociale dans le groupe⁶³. Cependant, cette pression sociale n'est pas qu'une affaire de relations individuelles. Le système dans lequel sont impliqués les enfants à l'école est source de pression constante ; or, celle-ci n'est pas visible directement, elle n'est pas réduite à la personnalité de quelque professeur ; elle est davantage liée à des habitudes de fonctionnement, des évaluations presque quotidiennes qui mettent en avant la comparaison sociale. Les enseignants prennent leurs décisions en tenant compte des pratiques de leurs collègues, des représentations qu'ils se font des élèves et les élèves agissent en réponse aux attentes de leur professeur, de leurs parents et aussi en fonction des conduites de leurs camarades. Le système est complexe. Dans la première recherche présentée, le point de vue des enseignants a été questionné à propos des évaluations mises en place en EPS. Les pratiques sont protéiformes mais justifiées par chacun au regard de ses conceptions relatives à l'évaluation et surtout au regard des représentations qu'il se fait des élèves. Le rapport au stress et à la notation par exemple s'est inscrit tout à fait dans cette perspective.

À cette étape de la recherche, nous disposons de nombreux éléments qui aident à mieux comprendre les conduites des élèves face aux situations d'évaluation. Les résultats observés ici ne donnent lieu à aucune généralisation, mais ils ont pu apporter un éclairage non négligeable sur les effets d'interaction possibles entre les choix pédagogiques des enseignants et l'apprentissage des élèves. D'ailleurs bien souvent, les résultats obtenus s'inscrivent dans le sens des recherches déjà menées. Dans cette dernière partie, les conclusions de cette étude vont être discutées et mises en relation avec celles établies suite à l'enquête par questionnaire, mais aussi avec ceux d'autres recherches. Nous procéderons par étapes : tout d'abord seront abordées les effets des différents types d'évaluation mis en place. Ce sera l'occasion de revenir sur les différences constatées entre les groupes. Le point suivant concernera l'impact des ressources socio-affectives sur les conduites des élèves ; ensuite, les différences de niveau selon le genre des élèves et leur pratique extra-scolaire seront revisitées car, même si ces variables n'étaient pas présentes de

⁶³ Voir à ce sujet les nombreux travaux de psychologie sociale (Lewin, 1948 ; Shérif, 1954 et 1969 ; Milgram, 1974).

façon majeure dans les hypothèses, elles se sont révélées être déterminantes et notamment à l'origine d'inégalités interindividuelles. Nous terminerons cette discussion en évoquant la place de la compétition en EPS et plus largement à l'école ; ce thème permet de rendre compte de la place prépondérante de l'évaluation notée et de l'enseignement des activités d'opposition en EPS qui contribuent à renforcer la compétition entre les élèves.

Pour chaque thème, les résultats les plus marquants seront discutés en les resituant dans le contexte évaluatif global observé en EPS par le questionnaire. Nous dégagerons aussi des perspectives du point de vue scientifique ainsi qu'en termes pédagogiques.

A. L'évaluation en EPS : un enjeu majeur

En EPS, les feedbacks donnés aux élèves sont nombreux et peuvent faire office de retours formatifs spontanés et individualisés. De nombreuses interactions entre les professeurs et les élèves sont recensées dont plus de la moitié a lieu pendant que les élèves sont en activité (Mérand et Marsenach, 1987). Or, nous avons souhaité tester ici l'efficacité des dispositifs évaluatifs spécifiquement conçus pour évaluer l'ensemble des élèves sur des critères précis. La démarche est plus formelle, elle n'empêche pas l'usage régulier des feedbacks mais elle garantit que chacun puisse être impliqué dans une évaluation dans le but de recevoir des informations pertinentes en retour sur son action et de favoriser sa progression.

La recherche présentée ici ne proposait des évaluations formatives que pour un groupe d'élèves. Nous allons revenir sur les différences de résultats constatées dans la progression, mais aussi sur les conséquences de l'évaluation sommative sur les conduites motrices et verbales des élèves.

1. La place de l'évaluation formative réaffirmée

L'évaluation est un élément fondamental de l'enseignement, un moment d'interrogation au cours d'une période d'apprentissage, un temps d'arrêt qui permet d'améliorer l'action menée jusque-là (Hadji, 1992). La fonction pédagogique dans ce cadre est primordiale. Outre le fait que l'évaluation, dans sa finalité sociale, puisse servir à informer l'institution et les parents des résultats des élèves, elle a aussi et surtout une fonction pédagogique essentielle qui la place au service des apprentissages et de l'enseignement : l'évaluation formative peut être bénéfique tant pour l'élève que pour l'enseignant.

a. Les effets bénéfiques de l'évaluation formative sur l'apprentissage

Les résultats de cette recherche ont mis en évidence une progression significativement plus importante pour le seul groupe ayant vécu trois évaluations formatives en huit séances d'apprentissage. Même si les différences en termes de niveau atteint en post-test ne sont pas significatives, c'est la progression des élèves qui a été différente, renforcée par ces dispositifs formatifs.

Le croisement des données a apporté des résultats redondants qui témoignent de la progression de ce groupe dans de nombreux domaines, essentiellement ceux ayant fait l'objet d'apprentissages spécifiques. Dans les capacités à conserver la balle, les élèves parviennent en post-test à atteindre la cible deux fois plus souvent qu'en pré-test. L'attaque a gagné en efficacité et ceci est observable tant dans le démarquage que dans la progression au tir ouvert ou encore la progression vers la cible. En défense, la récupération au rebond, sur laquelle l'enseignante a

principalement insisté, a aussi évolué de façon positive surtout au niveau des tentatives de récupération : les élèves sont plus mobiles sous le panier pour anticiper le retour de balle. Pour Scallon (2000), l'évaluation formative ouvre la voie de l'autoévaluation. Effectivement, les élèves ont reçu, lors des évaluations formatives, des informations pertinentes en retour de leur action et ils ont pu comparer ces données à plusieurs reprises pour estimer leur progression. Ces évaluations permettent d'engager les élèves dans leur évaluation de façon progressive. Tous les critères d'évaluation ne sont pas utilisés, l'enseignant se centre sur ceux en lien direct avec les objectifs d'apprentissage. Scallon (*ibid.*) rapporte qu'il est possible d'entraîner les élèves à s'évaluer de façon progressive. Dans ce sens, les évaluations formatives ont été considérées dans notre étude comme spécifiques aux thèmes d'apprentissage définis préalablement : des interactions ont été repérées de façon quantitative pour ensuite établir un bilan qualitatif à partir des résultats pour les différentes équipes. Cela a permis d'individualiser les constats et les conseils car les données visaient à établir des profils de jeu différents selon les équipes ; elles n'ont pas été utilisées comme moyen de comparaison entre les équipes. L'analyse statistique met en évidence une progression des élèves au bout de quelques séances d'apprentissage sur le plan collectif. **L'expérimentation de terrain confirme ici que l'évaluation formative est un élément pertinent à utiliser pour optimiser l'apprentissage des élèves.**

b. L'activité évaluative comme composante de l'effet maître

Au vu de l'abondance des différents effets consécutifs à l'évaluation, comme cela a été mentionné dans la première partie, l'activité évaluative semble être un critère d'analyse pertinent pour mesurer l'efficacité de l'enseignement. À partir de différents travaux, Talbot (2012) a défini six points fondamentaux qui expliquent l'effet maître. Celui-ci conduit les enseignants à être plus ou moins efficaces vis-à-vis de l'apprentissage de leurs élèves. Parmi ces six points figure la pratique de l'évaluation qui comprend à la fois le suivi des progrès, la mise en place d'évaluations continues et formatives pour pouvoir s'adapter, moduler les niveaux de difficulté et la réaction plus ou moins rapide aux erreurs des élèves.

La mise en place d'évaluations formatives est un moyen efficace d'optimisation de l'apprentissage, **à la condition cependant de veiller à ne pas la détourner de sa fonction initiale en la réinterprétant de façon à la rendre plus proche d'une évaluation sommative.** En effet, selon Scallon (2000, p. 224), « dans une perspective d'évaluation formative et pour assurer une information en retour de bonne qualité, les divers aspects de la performance ne doivent pas être masqués par une note globale ».

L'évaluation n'est pas seulement un recueil de données pertinentes mais son efficacité dépend avant tout de ce qu'on en fait. C'est cet usage des résultats recueillis qui va orienter la

perception des élèves du contexte évaluatif. Pour Weiss (1995), cette approche critériée et individuelle contribue à stimuler l'engagement et la persévérance. Dans notre étude, l'évaluation était collective mais attachée à la production d'une équipe poursuivant un but opératoire commun. Cela permet de rebondir sur les résultats de la première enquête : les enseignants, pour partie, qui mettent en place des évaluations formatives sans les noter pensent que leurs élèves assimilent les critères d'évaluation et distinguent les différentes formes d'évaluation proposées. De plus, ils ne pensent pas que l'absence de notation puisse induire un désengagement de leurs élèves. Pour Huart (2006), la perception par les élèves des finalités évaluatives de leur enseignant (formative ou sommative) tend à déterminer pour partie leur motivation et leurs stratégies d'apprentissage. La mise en œuvre d'évaluations formatives dans les conditions précisées par la littérature (Scallon, 2000 ; Talbot, 2012) semble porter ses fruits et permettre aux élèves d'accéder peu à peu à une autonomie dans leur parcours d'apprentissage. L'évaluation formative est une pratique pédagogique qui recouvre une conception évolutive des compétences à atteindre en valorisant le travail, l'effort, les progrès plutôt que les capacités innées (Stipek, 1993). En EPS, elle est d'un usage fondamental car ces capacités innées sont directement visibles. La comparaison sociale est facilitée par la mise en jeu du corps, il convient donc de ne pas la renforcer en établissant des comparaisons interindividuelles mais plutôt de montrer que chacun a des potentialités de développement indépendamment de son niveau de départ. En revanche, d'autres pratiques ont été perçues comme plus traditionnelles, lors de l'enquête, car orientées vers la fonction sommative de l'évaluation.

2. Effets des évaluations sommatives sur les conduites des élèves

Contrairement à l'hypothèse de départ dans laquelle nous pensions que des différences de conduites motrices apparaîtraient selon la présence ou non d'évaluation sommative, l'impact de cette variable provoquée n'a pas été significatif. Le groupe A qui n'a pas du tout été évalué et noté ne s'est pas démarqué des groupes B, C et D. Dans les résultats globaux, les données analysées n'ont pas révélé, comme supposé, de différences en termes de conduites de coopération, d'opposition. L'aisance motrice ne semble pas avoir été modifiée par la présence d'évaluation sommative, en revanche, les entretiens ont montré moins de stress pour les élèves du groupe A. Cette analyse de contenu des conduites verbales met en avant les craintes des élèves lors des évaluations sommatives.

Au regard des résultats de recherches, il semble que les effets néfastes de l'évaluation apparaissent dans les contextes hautement évaluatifs (Butera, Darnon et *al.*, 2006). Or, pour les groupes ayant été évalués de façon sommative (B, C et D), une seule note a été mise en huit séances. Ce contexte n'est pas hautement évaluatif surtout si on le compare aux données

recueillies plus tôt par questionnaire où très peu d'enseignants ont affirmé noter qu'une fois leurs élèves en huit séances, même en jeux collectifs. La notation est très présente. Nous n'avons pas observé de comportements particuliers lorsque, à la dernière séance, les élèves ont joué et ont été (ou non) évalués.

Cependant, les effets néfastes des évaluations donnant lieu à une note ont pu être mesurés à l'occasion des entretiens et ce, pour les groupes de A à E : les sept élèves du groupe A ont anticipé les conséquences des évaluations selon leurs expériences passées ; cinq d'entre eux sont plutôt satisfaits de ne pas avoir été évalués au regard des conséquences néfastes ressenties. Les deux autres ont été gênés mais essentiellement par le caractère déroutant de cette situation qu'ils ne comprennent pas. L'un d'entre eux seulement aurait apprécié être noté pour être récompensé de son travail.

Dans les autres groupes, les élèves ont abordé leur ressenti suite à leur évaluation en basketball. Peu d'effets positifs ont été repérés si ce n'est pour quelques élèves du groupe C qui pensent avoir réussi à donner le meilleur d'eux-mêmes. Ce sont les seuls élèves à avoir été confrontés aux critères d'évaluation avant la dernière séance. Les autres ne savent pas se situer en termes de réussite ou estiment ne pas être satisfaits de leur prestation. Or, les critères d'évaluation ont été donnés deux fois durant le cycle à chaque groupe et on s'aperçoit que seuls quelques élèves du groupe C parviennent à se satisfaire de leur prestation en évaluation. De plus, les élèves des groupes B et D n'ont pas su dire comment ils ont été évalués. Ceci justifie le décalage que observé entre les enseignants qui, presque exclusivement, disent communiquer les critères et les élèves, dans l'enquête de Lentillon (2008) et la nôtre, qui ne savent pas comment ils sont évalués. L'un n'empêche pas l'autre ; simplement, l'information donnée à l'oral de façon frontale, sans « mise en pratique », ne se révèle apparemment pas efficace. Les élèves du groupe C ont pu répondre davantage aux critères d'évaluation en rapportant ce qu'ils avaient observé lors des évaluations formatives.

Les élèves ont ensuite évoqué les difficultés posées par l'évaluation sommative. Sur quatorze élèves, quatre ont parlé du stress, deux autres ont révélé avoir fait plus d'erreurs que d'habitude sans savoir pourquoi et quatre autres se sont plaints du jeu des autres qui les pénalise. Les deux derniers, issus du groupe C, n'ont pas évoqué de difficulté. Les effets néfastes relevés dans les recherches (Merle, 1998 ; Lentillon, *op.cit.* ; Butera, Buchs et *al.*, 2011) sont, pour partie, perçus par les élèves dans l'étude ici proposée.

Ainsi, l'évaluation sommative n'a pas mis en évidence de stratégies particulières que l'on aurait pu distinguer par l'observation entre le groupe A et les groupes B, C, D, mais les élèves ont témoigné à l'oral de leur perception surtout négative des situations évaluatives. Selon

Chouinard (2002, p. 6), « plus que la forme et les buts de l'évaluation, c'est la perception qu'en ont les élèves qui importe ». Les effets sont différemment perçus selon les élèves et ils sont issus des nombreuses expériences vécues en EPS et dans les autres disciplines. Cette habitude à être régulièrement évalués en dernière séance a peut-être aussi limité les différences pouvant apparaître pour le groupe A. Une élève lors de l'entretien a même fortement douté de la véritable absence d'évaluation.

Enfin, la dernière hypothèse explicative qui serait la plus plausible à l'absence de différence constatée entre ces groupes, serait que la confrontation à la logique interne du jeu, pendant huit séances, habitue les élèves à jouer ensemble selon les règles définies. Un élève peut échouer au tir sous l'effet du stress ou prendre quelques mauvaises décisions, mais cela n'est peut-être pas déterminant pour son résultat global. Les différences constatées en fonction des variables invoquées sont l'aboutissement de huit séances de travail dans les mêmes conditions. La variable provoquée relative à la composition des équipes a été mise en place à plusieurs reprises au cours du cycle. Or, l'évaluation sommative, en tant que seconde variable provoquée, n'a été proposée que sur une seule séance et les élèves s'y sont confrontés deux fois six minutes chacun. Même si le stress ou d'autres affects ont pu mettre certains élèves en difficulté, ces effets n'ont pas amené de conséquences décisives en termes de niveau de jeu atteint dans ces activités sociomotrices ; les élèves jouent, ils sont impliqués collectivement et interagissent ce qui est très différent d'une activité psychomotrice de production de forme par exemple, où chacun se retrouve parfois seul à être observé, dans un temps très court et dans une activité qui nécessite un fort contrôle moteur (par exemple en gymnastique).

Le contexte de notre expérimentation est différent d'un contexte où les évaluations et notations s'accumulent. Une évaluation sommative donnant lieu à une note dans un cycle ne semble donc pas, au regard de nos résultats, pénaliser ou favoriser les élèves du point de vue de l'évaluation de leurs conduites motrices.

3. Notation et motivation : une idée de sens commun largement contestée

Pour Butera, Buchs et *al.* (2011), la note pourrait être un indicateur du chemin qui reste à parcourir dans une perspective formative et critériée mais, à l'école, prévaut l'évaluation normative et ce, pour quatre raisons évoquées par les enseignants (*ibid.*) :

- Les notes sont un outil de mesure simple : malgré tous les biais possibles la note n'exige pas de justification, peut être rapidement posée.

- La note reproduit l'idée d'une compétition naturelle, saine. En reproduisant la hiérarchisation, elle est peu contestable.
- C'est une récompense pour les élèves performants, une valorisation du mérite.
- Enfin, elle motiverait les élèves.

Or, si la communication des notes aux élèves produit un effet de menace pour l'estime de soi et le sentiment de compétence (*ibid.*), elles sont souvent considérées susceptibles de motiver les élèves à agir. Ce dernier point a été mis en évidence dans les résultats de notre enquête mais, au regard de l'analyse de contenu issue des entretiens d'élèves, le fait d'être noté ne paraît pas être une source de motivation.

« Pour l'enseignant, la notation peut également être utilisée plus ou moins indirectement comme un instrument de pouvoir sur les élèves traduisant une gratification ou une sanction. La persistance de cette pratique peut aussi se lire comme un frein à un changement plus global des pratiques pédagogiques » (Suchaut, 2008, p. 1). Pour un enseignant qui note beaucoup ses élèves, il paraît difficile de changer de mode de fonctionnement, ce qui implique déjà un changement de représentations. Cette évolution difficile semble aussi être la conséquence des effets provoqués chez les élèves, à force d'être confrontés à un contexte hautement évaluatif. En effet, la motivation à agir peut être attribuée à deux tendances motivationnelles (Valerand, 1994) : la première est relative à la motivation extrinsèque qui caractérise un individu qui agit en fonction de facteurs externes, comme par exemple une récompense ou sanction données en fonction du résultat. C'est le cas des notes à l'école ; cette forme de motivation peut encore se traduire par le besoin d'être le meilleur ou par une implication par identification aux autres et besoin de reconnaissance sociale. Le sujet agit dans l'intention d'obtenir une récompense, une reconnaissance c'est à dire une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même. Cette forme de motivation est particulièrement rencontrée à l'école par le biais des notes et des classements.

La seconde tendance motivationnelle est intrinsèque ; elle se caractérise par le fait d'agir selon une source de motivation tournée vers l'apprentissage, le plaisir, l'attrait de la nouveauté. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même, sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité (*ibid.*).

L'enseignant peut agir et contraindre ses élèves à s'investir et à apprendre de deux façons différentes : la première méthode consiste à s'appuyer sur la motivation extrinsèque qui est particulièrement développée à l'école et bien connue des élèves et parents, par l'usage de la notation. L'enjeu est de taille puisque l'accumulation des notes, les moyennes, les bulletins sont

à l'origine des décisions importantes prises en conseil de classe et qui concernent l'avenir des élèves. La seconde méthode consiste à solliciter une motivation intrinsèque, ce qui implique des efforts et un travail importants notamment avec les élèves les plus faibles car ils sont souvent démotivés par l'échec. Cela nécessite de développer aussi un climat de confiance, de valoriser les erreurs et de les évaluer de façon formative. Ici, l'intérêt pour l'enseignant est de s'occuper du plaisir de l'élève à agir pour lui donner envie de persévérer et de progresser.

L'avantage de la première méthode est qu'elle est moins coûteuse en temps de travail et en énergie déployée mais à court terme seulement. De plus, à l'école, les habitudes de pratique privilégient encore ce mode de fonctionnement, il paraît donc « normal » car habituel. Souvent il est admis que les sources de motivation externes sont plus efficaces. Or, en 1971, Deci montrait déjà que la persistance des individus, à long terme, est moins importante pour les sujets récompensés que pour ceux qui ne le sont pas. Le développement d'une motivation intrinsèque orientée vers la plaisir d'apprendre est une condition particulièrement importante de la réussite à long terme (Mouratidis, Vansteenkiste et *al.*, 2008). Les modèles proposés par Deci et Ryan (1985) et Vallerand (1994) mettent en évidence que les élèves en EPS ont des attentes et des motivations différentes. De fait, il est important de prendre en compte cette diversité au départ et de développer un climat motivationnel satisfaisant leur besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Les choix pédagogiques orientés vers la comparaison sociale ne sont pas compatibles avec la satisfaction des besoins chez les élèves (Dupont, Carlier et *al.*, 2009). Le contexte est ainsi un élément indispensable à analyser pour comprendre les conduites adoptées ; cependant, il ne dispense pas avant tout d'une analyse précise de la logique interne des situations mises en place qui sont aussi déterminantes dans la compréhension des logiques d'action des pratiquants.

4. La prise de décision tributaire du contexte et de la logique interne avant tout

Le contexte est « seul capable de donner sens aux éléments qui s'y inscrivent » (Winkin, 2000, p. 107). Au regard de l'ensemble de nos analyses, un des points fondamentaux retenu est l'importance du contexte dans la prise de décision. L'enjeu pour lequel les situations sont mises en place à l'école définissent pour partie les conduites. Dans un contexte hautement évaluatif, les études montrent que les élèves sont moins motivés à apprendre et sont moins performants, surtout les plus faibles (Ames, 1992). Or, les pratiques normatives comparent les élèves entre eux ou à une moyenne : cela détourne peu à peu les élèves des objectifs d'apprentissage et les incite parfois privilégier des conduites visant à préserver leur estime de soi (conduite d'évitement, diminution des efforts et de la persévérance). Les choix des enseignants, leurs

pratiques pédagogiques contribuent à déterminer pour les élèves leurs attentes de succès et la valeur qu'ils accordent à l'école (Bandura, 1986). Ces deux éléments sont responsables ensuite, en partie, de l'engagement et de la persévérance de chacun (Chouinard, 2002).

Ainsi, plus le nombre d'évaluations notées augmente, plus le contexte devient hautement évaluatif et incompatible avec une logique d'apprentissage. Tous les élèves ne réagissent pas de la même façon aux différents dispositifs d'évaluation ou d'apprentissage, ce qui montre que, l'important, c'est l'interprétation faite du contexte par les élèves (Ames, 1992). La perception du climat scolaire, la relation avec l'enseignant, la représentation du but à atteindre et des finalités évaluatives sont déterminantes dans la compréhension des conduites.

Cependant, la prise en compte du contexte ne peut être pertinente sans une analyse *a priori* de la logique interne des situations proposées. Il ne s'agirait pas, par exemple, de supprimer toute forme d'évaluation notée pour voir apparaître des conduites coopératives, des élèves motivés et persévérants. Certaines conditions sont à éviter, d'autres à respecter, pour optimiser l'engagement des élèves. Dupont, Carlier et *al.* (2009), après avoir présenté une revue de littérature autour de la motivation de l'élève, préconisent de mettre en place des situations favorisant l'autonomie, leur besoin d'appartenance sociale et l'atteinte de compétences : « les élèves ont besoin pour satisfaire leur besoin de compétence de recevoir des feedbacks positifs, sincères et précis, d'agir dans un environnement dépourvu de comparaison sociale et de compétition et de se trouver en interaction avec un enseignant qui justifie ses choix et qui propose des buts intrinsèques » (*Ibid.*, p. 21). **Les situations qui amènent la compétition entre élèves sont encore ici dénoncées or, elles sont majoritaires en EPS.** Plutôt que s'apitoyer sur une sorte de fatalité dans laquelle les élèves paraissent peu motivés, il s'agit avant tout de comprendre pourquoi certaines conduites non attendues par l'enseignant émergent. Les situations issues d'activités d'opposition, de performance tendent à comparer les élèves entre eux si l'on s'appuie de façon privilégiée sur des situations sportives. Les situations proposées ne sont pas toujours cohérentes avec les objectifs visés et le contexte hautement évaluatif renforce les effets négatifs observés. Dans notre enquête, les enseignants qui notent beaucoup les élèves le justifient par une nécessité visant à garantir leur engagement. La notation apparaît alors comme l'ultime solution pour voir ses élèves participer. Et encore, est-ce efficace avec des élèves qui ont de mauvais résultats ? S'investissent-ils davantage quand ils savent en plus qu'ils obtiendront une mauvaise note ? Cette source de motivation extrinsèque est à plus long terme associée à une baisse de la performance et à une augmentation de l'ennui (Mouratidis, Vansteenkiste et *al.*, 2008).

Un autre facteur détermine la motivation des élèves selon Dupont, Carlier et *al. (op. cit.)* : il s'agit du besoin d'appartenance sociale. Le croisement des données dans notre enquête a mis en évidence que les élèves ayant un statut socio-affectif particulier dans la classe (les élèves rejetés et oubliés) ne trouvent pas d'avantage, au plan relationnel, à participer à une séquence d'apprentissage en sport collectif. La logique interne de ces activités ne semble pas compatible avec le développement des ressources socio-affectives positives des élèves. **L'indice de cohésion des équipes d'élèves plutôt hostiles entre eux et l'indice de densité des équipes dites neutres sont restés faibles et ce, pour tous les groupes-classes, qu'ils aient été évalués ou non.** L'enseignement des sports collectifs n'a pas été pour ces élèves une source d'épanouissement socio-affectif. Au contraire même, les élèves oubliés se sont désinvestis et ont régressé dans le jeu collectif. Cela confirme l'effet pour le moment invisible du pouvoir socialisant des sports collectifs, à moins qu'être socialisé ne soit désormais d'être adapté le plus tôt possible à la logique compétitive et individualiste des sociétés modernes.

5. L'utilisation de la coévaluation formative

Les résultats de notre étude montrent qu'en EPS les pratiques traditionnelles qui accordent une place de choix à la notation sont toujours présentes même si non majoritaires. L'enquête a révélé une grande variété de pratiques mais surtout une proportion non négligeable d'enseignants qui impliquent leurs élèves dans les situations d'évaluation, que ce soit par la mise en place d'évaluations formatives, de co-évaluation ou par la construction d'outils d'évaluation. Après, il est évident qu'entre les réponses qui ont été données et la réalité des pratiques des écarts apparaissent. Par exemple, nous avons constaté que la logique interne des activités tend à faciliter la mise en place de dispositifs formatifs mais sans que cela soit très pertinent et efficace (comme la coévaluation en activités athlétiques). Il conviendrait dans une étude plus orientée vers ces dispositifs d'être plus précis dans les données recueillies voire de les coupler à des observations de terrain.

Dans l'étude *in vivo* se rapportant à l'observation des conduites, nous avons proposé des évaluations formatives sous forme de coévaluations peu complexes à mettre en place et basées sur des recueils quantitatifs de données. En revanche, ces données ne sont pas dispensées d'un débat qualitatif sur les résultats obtenus en veillant à ne pas comparer les groupes entre eux. Mais, il est important de retenir que le choix fait en termes organisationnels a été fonctionnel et peu complexe tant pour l'enseignant que pour les élèves, et il s'est révélé efficace. Effectivement, l'évaluation formative ne doit pas être perçue comme une contrainte supplémentaire et entraîner des complications dans l'organisation et la gestion de classe. La

progressivité est requise pour faire adhérer les élèves au dispositif et pour que cette évaluation soit intégrée dans le fonctionnement habituel des groupes.

L'évaluation dans les activités sociomotrices d'opposition est complexe car l'intention du joueur est indissociable de l'action à évaluer, mais de nombreux outils simples d'utilisation existent dans la littérature didactique et sont très parlants pour les élèves. Par exemple Carole Sève en tennis de table (1999) a développé des outils très pratiques et pertinents pouvant être étendus à d'autres activités d'opposition (la grille araignée, l'observation des points de chute de la balle ou du volant, etc.). En revanche l'absence d'implication des élèves dans leur évaluation est problématique, nous l'avons vu dans cette étude, car ils ne savent pas comment ils sont évalués ! Dans ce contexte, comment réussir quand on ne sait pas ce qui est attendu ni ce qu'il faut faire pour progresser ?

L'évaluation en EPS est obligatoirement décrite dans les projets pédagogiques pour tous les niveaux de classe et toutes les activités. Chaque référentiel est défini par des grilles d'observation, détaillant des niveaux d'habileté à partir de critères variés⁶⁴. Cependant, ces grilles sont utiles pour l'enseignant mais difficiles d'accès pour les élèves ; l'implication de ces derniers dans leur évaluation demande à ce que les différents items soient traduits et réintégrés dans un outil d'observation concret et fonctionnel.

Il est évident qu'en EPS le temps d'activité motrice des élèves est important pour l'enseignant et fait partie de ses priorités. L'évaluation formative est souvent considérée comme une tâche supplémentaire (Brau-antony et Cleuziou, 2005) mais il ne s'agit pas non plus de supprimer du temps d'action pour observer les autres, mais de profiter par exemple de tous les moments où les élèves sont inactifs (au plan moteur) pour optimiser ces temps de repos.

Dans une perspective d'apprentissage par observation, il pourrait être avancé l'idée selon laquelle les élèves en sport collectif, quand ils ne jouent pas, regardent de toute façon les autres et apprennent. Effectivement, leur regard est souvent orienté vers le terrain, comme tout spectateur d'un match *lambda*. Seulement, les entretiens menés ont mis en évidence que ces élèves n'ayant reçu aucune consigne d'observation n'en retirent rien de précis, au mieux, ils essaient d'imiter les meilleurs. Or l'observation d'un modèle n'est pas toujours efficace. Pour Bandura (1976), la théorie de l'apprentissage vicariant est facilitatrice de l'apprentissage : déjà, observer la réussite ou l'échec des autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu, surtout si ces personnes observées favorisent le processus

⁶⁴ À ce propos, depuis la mise en place des référentiels nationaux d'évaluation les grilles critériées, à détailler toutefois, sont données dans les textes officiels.

d'identification. L'apprentissage vicariant ne dispense évidemment pas de l'expérience directe, mais il permet de le faciliter et incite à s'investir si les conséquences observées sont positives. En effet, on apprend aussi en jouant ; le recours à une pédagogie ludique permet aux élèves de progresser, même si les résultats sont moindres que lors d'une pédagogie signifiante (Dugas, 2005). Pour Reuchlin (1993, p. 63) « il semble que la période d'observation permette au sujet de dégager les aspects pertinents de la situation et de faire porter alors immédiatement ses propres essais sur ces aspects ». Cet auteur, ancien instituteur, met en avant le fait que les élèves apprennent beaucoup en observant les autres mais qu'il est très important de souligner que l'apprentissage vicariant se distingue d'un seul mimétisme. Les élèves en entretien ont pourtant affirmé qu'ils observent pour « faire pareil » mais l'efficacité du modelage tient avant tout au fait que l'observation doit être active, l'expérience vécue est primordiale. L'imitation n'entre pas en compte dans l'apprentissage vicariant, ce dernier vise à dépasser le modèle observé (Bandura, *op.cit.*).

L'observation empirique des élèves entre eux conduit peut-être à quelques facilitations, voire une augmentation de la motivation mais pas pour tous, et pas autant que si cette méthode est guidée, orientée au départ. La coévaluation basée sur l'observation des pairs est un procédé formateur pour les élèves. Pour qu'il y ait apprentissage vicariant, il faut que soient en présence, face à un apprentissage donné, des enfants qui maîtrisent cet apprentissage et des enfants qui le découvrent et qui ont besoin de prendre des repères pour se l'approprier. Dans les classes, l'hétérogénéité du niveau des élèves est une opportunité à utiliser pour mettre en place cette forme d'apprentissage mais il doit être guidé.

L'évolution des pratiques en EPS peut se concevoir d'un point de vue global par le recours à des dispositifs efficaces, mais la diversité des niveaux de progression identifiée dans cette étude doit permettre aussi de porter le regard sur certaines caractéristiques des élèves. La seconde variable provoquée dans cette étude a permis de se centrer sur les ressources affectives et relationnelles des élèves. Après avoir analysé les effets des dispositifs évaluatifs mis en place, il s'agit à présent de faire le bilan de l'impact des relations interindividuelles et de leur évolution durant ce cycle d'apprentissage.

B. Les relations affinitaires et les conduites motrices

Dans un sondage (IPSOS, 2000)⁶⁵, 96 % des personnes interrogées considèrent l'amitié importante à leur équilibre personnel et 49 % la jugent indispensable à titre personnel. Les relations socio-affectives entretenues tout au long de la vie sont essentielles au bien-être ; ce sondage précise que c'est dans le milieu scolaire que nous rencontrerions un quart de nos amis. L'effervescence relationnelle présente à l'école, entre les élèves, implique ainsi une certaine durabilité et mérite qu'on s'y intéresse.

Pour Maisonneuve et Lamy (1984) l'amitié se définit selon la présence de trois éléments fondamentaux : la communication, l'entraide (dévouement et désintérêt) et la fidélité qui rend compte à la fois de la confiance et de la loyauté. Ces trois caractéristiques sont retrouvées en tant qu'élément important dans le jeu collectif. La présence des partenaires implique des interactions, l'anticipation des actions et la communication ; l'entraide et la confiance peuvent être évoquées comme éléments de coopération.

La communication est en effet essentielle dans une relation d'amitié mais la communication motrice dans un jeu est-elle dépendante des relations d'amitié ? Si dans la vie quotidienne nous n'éprouvons pas le besoin de communiquer avec ceux qui nous sont indifférents ou même antipathiques, la situation est différente dès lors qu'on est impliqué dans une situation collective, d'interaction, à but opératoire ; l'entraide est une dimension souvent évoquée en sport collectif, même si elle est différente de l'entraide dans la vie quotidienne. Dans les sports collectifs, elle est intéressée (quoique indirectement dans la vie quotidienne aussi) car elle surgit la majorité du temps dans des situations où celui qui aide peut le faire pour récupérer la balle, voire pour se mettre avant dans le groupe. Enfin, la confiance est aussi de mise, car ce concept est lié à la notion d'incertitude. Nous faisons confiance aux personnes qui nous sont familières ou à d'autres quand nous supposons avoir assez observé et analysé leurs conduites pour pouvoir les anticiper. La confiance en ses partenaires de jeu ne va pas sans condition ; même lorsque tout indique qu'il en adviendra comme on le prévoit, la possibilité qu'il en aille autrement est toujours de mise et fonde la relation de confiance. Il serait ainsi plus aisé de réaliser une tâche collective avec ses amis, avec qui on communique plus facilement, envers qui la confiance est plus établie et

⁶⁵ Sondage IPSOS (2000). Les français et l'amitié. Consultable sur internet : <http://www.ipsos.fr/ipsos-public-affairs/sondages/francais-et-l-amitie>

l'entraide plus habituelle. Ne trouverions-nous pas cela étrange qu'une personne que l'on n'apprécie pas nous vienne en aide ?

L'analyse des relations dans les groupes a permis de mettre en évidence des effets d'interaction significatifs entre la variable socio-affective et les conduites motrices. Ceci amène un éclairage inédit sur les conduites des individus impliqués dans une situation de jeu. Si en EPS, certaines affinités ou certains rejets apparaissent clairement entre les élèves, l'ensemble des processus affectifs qui définissent le groupe et influencent certains comportements reste beaucoup plus flou. Nous allons ici discuter des résultats qui ont émergé de cette recherche en prenant en compte tant le niveau de cohésion à l'intérieur des équipes que la particularité de certains profils individuels.

1. Une variété de profils individuels : le cas des élèves rejetés

Face à l'émergence de régularités observées dans les groupes, Maisonneuve (1966) stipule qu'au plan individuel une seule règle est relevée : celle de la disparité. Dans les classes, les cas individuels sont parfois très différents : certains ont été mis en évidence dans l'analyse sociométrique à partir des profils individuels. Au regard du nombre plus important d'affinités entre les personnes que de rejets, certaines dyades sont déjà en position dominante par rapport à d'autres. Par exemple, selon les données recueillies par Maisonneuve (*Ibid.*), 90% des relations qui apparaissent proviennent de vingt types de dyades sur quarante-cinq possibles.

Les cas plutôt atypiques sont difficiles à analyser car ils représentent peu d'élèves au total. Par exemple, les élèves oubliés dans cette recherche n'étaient « que » trois. Dès lors que quelques personnes les choisissent ou rejettent, ils ne sont plus oubliés ; la densité des relations dans certaines classes étant importante, cela entraîne un nombre plus élevé d'élèves rejetés que d'élèves oubliés.

Régulièrement durant notre expérience dans l'enseignement, nous avons constaté dans les classes des élèves rejetés par les autres. Ceci est compliqué à gérer pour l'enseignant, d'autant plus que l'aide qui peut être apportée à ses élèves de façon extérieure peut nuire encore plus à leur image au sein du groupe. Les résultats des questionnaires sociométriques montrent que ces élèves ressentent ce rejet des autres et l'anticipent. Or, l'entente dans les classes est un élément fondamental de la dynamique de groupe ; au niveau collectif, les recherches ont permis de montrer par exemple comment augmenter la cohésion ou au contraire comment amener plus d'individualisme (Shérif, 1956 ; Butera, Darnon et *al.*, 2006), mais au plan individuel, il est plus difficile d'intervenir pour éviter à des élèves de subir par exemple le rejet des autres. La situation

de ces élèves rejetés est différente de celle des équipes d'élèves qui ne s'entendent pas. Dans ce dernier cas, les élèves se déprécient mais ne sont pas forcément massivement rejetés par les autres. Alors que les cas individuels d'élèves rejetés témoignent d'un nombre important de rejets reçus, à l'inverse du nombre de choix.

Les relations entretenues entre les élèves ont des incidences sur l'apprentissage. Les enfants engagés dans des interactions positives avec leurs camarades montrent davantage de motivation, d'attention, de persistance et d'attitudes constructives face aux apprentissages scolaires. Ils s'engagent de façon plus active dans les activités (Coolahan, Fantuzzo et *al.*, 2000). Le fait pour un élève de recevoir un accueil favorable dans un groupe est associé à un plus haut niveau de motivation et d'engagement pour les tâches scolaires (Wentzel, 1999). Inversement, le rejet par les membres du groupe est à l'origine de difficultés d'ajustement avec les autres enfants pouvant ainsi nuire à l'apprentissage et aux productions du groupe (Ladd, Price et *al.*, 1988 ; Ladd, 1999). À long terme, les élèves victimes de rejet sont, plus que leurs camarades, susceptibles de subir encore cette situation les années suivantes. Par conséquent, cela amène à une réduction de leur implication dans les apprentissages (Buhs, Ladd et *al.*, 2006) et concoure au développement des attitudes de retrait scolaire (Buhs et Ladd, 2001).

La situation des élèves rejetés par les autres dans notre étude n'a pas été fortement marquée par des différences de conduites. La plupart d'entre eux étaient dans des équipes non affinitaires, mais pas tous, car certains étaient à la fois très rejetés et très appréciés par d'autres. Impliqués dans le jeu avec les autres, leurs décisions n'ont pas relevé de fortes divergences en termes de stratégie ou de progression ; par contre, c'est dans les équipes comprenant des joueurs qui se rejettent les uns les autres que les résultats mettent en avant des différences de conduite : elles surgissent ainsi quand l'élève est directement en présence de ceux qu'il n'apprécie pas, et pas d'une façon globale avec tout le monde.

2. Cohésion et performance

Les relations entre cohésion et performance sportive ont fait l'objet de recherches essentiellement en sport collectif. Or, il est important de préciser, avant de rapporter certains résultats, que la définition de la cohésion est sensiblement différente de celle que nous avons utilisée. D'ailleurs, la sociométrie est parfois vue comme insuffisante car limitée aux relations interpersonnelles ; elle négligerait alors d'autres éléments comme les relations entre sous-groupes ou les relations de l'individu au sous-groupe (Buton, Fontayne et *al.*, 2006). Dans la recherche présentée ici, la cohésion était limitée à son aspect social, affectif. Pour Festinger,

Schachter et *al.*, (1950, p. 164), elle est définie comme « le champ total des forces agissant sur les membres pour rester dans le groupe ». Dès lors, cette vision est plus large et englobe trois champs de force : l'attraction individuelle, les forces opératoires et le prestige du groupe. Dans le champ sportif, les modèles multidimensionnels de la cohésion rendent compte à la fois des buts opératoires et affectifs, comme cela est le cas dans cette définition. Par exemple, Carron et Brawley (2000), dont les résultats de recherches aboutissent à un consensus, modélisent la cohésion à partir de quatre éléments : l'intégration opératoire du groupe, l'intégration sociale du groupe, les attractions individuelles opératoires pour le groupe et enfin les attractions individuelles sociales pour le groupe. De fait, leurs recherches relatives à la cohésion mêlent les deux catégories : opératoire et sociale. En partant de ce modèle, nos résultats auraient certainement été différents mais nous avons choisi de rester centrés sur la cohésion socio-affective des élèves ; nous pouvons toutefois aborder les recherches qui différencient selon ce modèle l'impact des caractéristiques opératoires et sociales dans leurs résultats.

Certains attestent de l'existence d'une relation positive entre les deux formes de cohésion (Carron, 1982) et cela, indépendamment du niveau sportif des joueurs. La cohésion au sein d'un groupe (opératoire et sociale) ou d'une équipe sportive serait corrélée positivement à la performance (Carron, Bray et *al.*, 2002) mais aussi à l'assiduité des pratiquants (Spink, 1990), à la quantité d'efforts fournis et un taux d'abandon faible (Prapavessis et Carron, 1997 ; Spink, *op.cit.*). Au regard de ces recherches, la cohésion semble indispensable à la réussite d'une équipe sportive. Pour autant, peut-on affirmer que le fonctionnement par équipe conduise à la cohésion ?

Ceci ne semble pas le cas selon les résultats de l'étude présentée, d'autres conditions que la seule appartenance à un groupe sont nécessaires au développement d'une dynamique relationnelle positive, nous y reviendrons par la suite.

La majorité des recherches a donc identifié une corrélation positive entre la cohésion et la performance des équipes, mais quelques résultats vont à l'encontre de cette tendance générale. C'est le cas de Davids et Nutter (1988) qui mirent en évidence dans une recherche portant sur des joueurs masculins de volley-ball, que la perception du groupe en tant qu'ensemble est corrélée au niveau de performance, mais que la cohésion sociale n'est pas forcément nécessaire pour améliorer la réussite. Ils distinguent la cohésion sociale, relevant davantage du réseau relationnel, du sentiment d'appartenance à une équipe. Effectivement, cette distinction est intéressante dans la mesure où l'individu impliqué dans une situation à but opératoire est « soumis » aux règles du jeu et cherche à atteindre son but en laissant parfois de côté ses affects. Bordes (2005), dans le milieu scolaire cette fois-ci, a montré que la composition des équipes

d'élèves selon la variable socio-affective n'a pas d'incidence sur leurs performances, dans des activités sans et même avec interaction motrice.

Ces résultats rejoignent les nôtres puisque la progression des équipes non affinitaires a été importante et, parallèlement, les entretiens ont permis de se rendre compte que l'entente n'est pas une donnée essentielle à terme pour progresser, aux dires des élèves. Bien qu'ils affirment que celle-ci soit importante sur le terrain, ils distinguent l'entente pour le jeu de l'entente en dehors du temps de jeu. Les élèves en majorité ont mis en avant l'intérêt qu'ils ont à jouer avec des personnes compétentes malgré qu'ils puissent ne pas les apprécier. Empiriquement, ces élèves font donc la distinction entre cohésion opératoire et socio-affective et pour eux, elles ne vont pas de pair. L'observation de leurs conduites a pu mettre en avant effectivement cette dissociation entre la cohésion socio-affective et le niveau atteint.

De plus, les résultats du second test sociométrique ne montrent pas d'évolution de la cohésion dans les équipes entre le pré-test et le post-test. Sur les neuf équipes d'élèves ne s'appréciant pas, toutes ont un indice de cohésion négatif, sept ont le même indice en pré-test et post-test, et deux l'ont vu baisser. Même si une évolution n'aurait pu être expliquée au regard seulement de la pratique physique en équipe, nous observons l'absence d'évolution positive. La cohésion n'a pas du tout évolué dans ces équipes alors que le niveau de jeu a bien progressé. Soulignons que pour le groupe E, le niveau de densité a baissé, ce qui pourrait s'expliquer par l'impact des interactions motrices sur la densité relationnelle. De façon globale, notre étude a montré une indépendance des niveaux de jeu selon la composition des équipes mais quelques particularités ont émergé dans les stratégies décisionnelles, sans pour autant en affecter globalement le niveau de performance (voire point suivant).

L'hétérogénéité des résultats des recherches relatives à la relation entre cohésion et performance des groupes peut être due aussi (en plus des différentes définitions) aux contextes d'étude variés qui déterminent en partie des buts différents pour les joueurs. Les conditions d'étude ne sont jamais les mêmes selon leur cadre et impliquent nécessairement la difficulté de pouvoir comparer les résultats. Evans et Jarvis (1980) en concluent au regard de l'évolution de la cohésion que si un groupe est trop orienté vers la cohésion sociale, alors il se détourne peu à peu de la cohésion de type opératoire.

Le contexte, en tant qu'élément de la logique externe de la situation, est déterminant dans la prise de décision des joueurs. Les études relatives à la cohésion et à la pratique physique sont le plus souvent réalisées en contexte sportif, ce qui les différencie nettement de notre cas où, comme nous l'avons souligné à maintes reprises, l'enjeu de la pratique scolaire est différent et le

public concerné est bien plus hétérogène que dans une équipe sportive. Nous allons à présent revenir sur les différences en termes de stratégies de jeu observées selon les types d'équipes.

3. Les progrès selon les affinités

L'analyse des stratégies a mis en évidence des différences selon les types d'équipes qui reflètent leur mode de composition selon le critère affinitaire. Or, il a été constaté que ces stratégies divergentes n'ont pas eu d'impact sur la victoire des matches en post-test, ni sur une meilleure efficacité. Toutes les équipes se sont orientées vers le même but, mais de façon différente.

Les équipes non affinitaires ont progressé globalement de façon significative par rapport aux autres. Or, nous nous posons la question de savoir si cette progression ne serait pas une adaptation à cette contrainte socio-affective qu'on leur a imposée et qui, dans un premier temps, les aurait inhibés voire démotivés. Les sentiments de rejet provoquent en effet une méfiance vis-à-vis d'autrui, et demandent peut-être davantage un temps d'adaptation pour jouer ensemble. D'ailleurs, selon Darnon, Buchs et *al.* (2002), les conflits relationnels dans les tâches collectives entraînent un moindre apprentissage que les conflits épistémiques voire l'absence de conflit. Il serait intéressant d'observer ces effets lors de situations de communication motrice en variant les situations proposées. En entretien, les élèves ont globalement souligné qu'ils sont prêts à jouer avec des élèves dont ils ne sont pas amis, encore faut-il une période d'adaptation nécessaire pour apprendre à se connaître. Il aurait été pertinent de prolonger l'expérimentation pour mesurer si la progression de ces équipes est toujours plus forte au fil du temps ou alors si elle s'aligne avec celle des autres sous-groupes. À plus long terme, un travail serait à engager pour les équipes affinitaires (et les filles !) pour développer les interactions d'opposition aux adversaires et, pour les équipes non affinitaires, les observations relevées tendent à privilégier des objectifs orientés vers l'efficacité des actions quant à leur probabilité de réussite. Ces équipes ont progressé, mais nous avons vu que les élèves ont tendance à privilégier certaines actions individuelles pour ne pas coopérer et atteindre plus vite le but du jeu, ce qui n'est pas forcément pertinent.

4. Les différences selon le genre en amitié

Les garçons et les filles n'ont pas mis en évidence les mêmes priorités dans le choix de leurs partenaires « idéaux » de jeu. L'un des résultats issus des entretiens montre leur différence d'intérêt : cela transparaît quand quatre filles sur six, mais aucun des garçons interrogés, affirment préférer choisir leurs ami(e)s pour composer une équipe de basket. Les autres

choisissent les meilleurs joueurs qu'ils ont pu identifier. Les garçons n'hésitent pas à choisir d'autres camarades que leurs amis, sans leur dévouer d'attrait particulier, si le but est de gagner.

Or, le risque des groupes d'amis est d'aboutir à la paresse sociale (De Montmollin, 1965). Sous une affectivité intense, on observe une diminution de l'engagement, des efforts de chacun en faisant reposer le travail à fournir sur les autres. Selon Monteil et Huguet (2002), cela concernerait davantage les garçons que les filles, dans des activités où seule la performance du groupe est identifiable. Or ici, les résultats sont différents. Il a été significativement montré que les filles coopèrent davantage que les garçons et l'évolution au fil des séances a accentué cet écart. Les garçons semblent davantage orientés vers le but opératoire du jeu, les filles étant plus sensibles à la coopération, l'entraide. Lors des entretiens, filles comme garçons ont mentionné l'importance du collectif qu'ils déclinent comme l'entraide, la coopération, les conseils, etc. mais dans l'observation du jeu, les garçons coopèrent moins et se distinguent aussi en étant plus individualistes. Ils privilégient davantage le jeu individuel pour éviter de coopérer. Sous des objectifs communs explicités à l'oral, la réalité des conduites motrices est différente.

5. La coopération dans les groupes

Dans les relations d'amitié, on pourrait croire que l'altruisme est privilégié. Or, « ce que les hommes ont nommé amitié n'est qu'une société, qu'un ménagement réciproque d'intérêts, et qu'un échange de bons offices ; ce n'est enfin qu'un commerce où l'amour-propre se propose toujours quelque chose à gagner. » (La Rochefoucauld, Maximes 84, 2002 [1665]). Dans la philosophie de La Rochefoucauld, l'amitié ne serait pas gratuite mais dans l'attente d'un avantage, d'un retour destiné au profit individuel. D'autres courants vont bien sûr à l'encontre de cette vision de l'amitié, comme avec Kant pour qui l'homme n'agit pas selon son intérêt personnel mais selon la manière dont il aimerait que les autres agissent.

Plus précisément, le niveau de coopération peut être étudié selon les relations d'amitié entretenues au sein des groupes. Klein et Christiansen (1969) avaient montré dans une étude portant sur des équipes de garçons en basketball que la quantité de passes est liée avec les relations socio-affectives : les sujets passent la balle plus souvent à leurs amis qu'aux autres. Dans notre cas, les analyses ont été réalisées globalement par équipe et nous avons observé une augmentation des actions de coopération (au détriment des interactions d'opposition) uniquement pour les équipes affinitaires. Nos résultats sont ainsi cohérents avec ceux mentionnés plus tôt : l'enseignement des sports collectifs n'engendre pas une plus grande cohésion ni une meilleure coopération entre tous les élèves car ceci n'est observé que dans les équipes d'amis.

Or, si l'on se réfère à l'acquisition des compétences sociales, les groupes d'amis avaient-ils besoin de progresser en coopération ? Mais surtout, pourquoi ont-ils progressé dans ce domaine et pas les autres ?

Parlebas (1992) a mis en évidence que les sports de combat comme les sports collectifs ne peuvent viser un objectif de développement de l'altruisme. En effet, ce sont des jeux à somme nulle (sauf le cas des matches nuls) où ce que l'un gagne est perdu par l'autre contrairement à bon nombre de jeux traditionnels. Les sports collectifs, qui pourtant opposent deux équipes, pourraient prétendre développer des valeurs de solidarité ce qui est d'ailleurs une idée de sens commun largement répandue ! Or il en va tout autrement puisqu'il faut se référer à la logique interne de ces activités : à quoi sert-il de coopérer si ce n'est pour mieux gagner, donc s'opposer, voire même profiter de la coopération de certains pour être soi-même valorisé ? (Collard, 2012). L'antagonisme est avant tout la solution pour gagner : le fait d'être impliqué dans une équipe n'est pas suffisant pour développer des valeurs de solidarité et d'altruisme.

Dans le domaine des jeux traditionnels, Oboeuf, Collard et *al.* (2008) ont mesuré le lien entre les relations fonctionnelles dans un jeu et les relations socio-affectives. Le jeu choisi, la balle assise, est un jeu paradoxal qui permet à chacun de choisir avec qui il coopère ou il s'oppose, tout en ayant la possibilité de changer d'avis comme bon lui semble. L'instabilité du réseau de communication motrice propre à ce jeu offre la possibilité d'observer les stratégies des joueurs. Ainsi, ces auteurs ont mis en parallèle les relations affinitaires identifiées par questionnaire sociométrique et les réseaux d'interactions motrices de l'ordre de la coopération ou de l'opposition. Leurs résultats montrent l'existence d'un lien entre les relations fonctionnelles et socio-affectives dans ce jeu : par exemple les joueurs amis choisiraient plus de coopérer entre eux et de s'opposer aux membres des autres groupes.

Ce résultat est intéressant car nous avons aussi choisi de comparer ces relations socio-affectives aux choix de coopérer ou de s'opposer des joueurs. Nous n'avons cependant pas relevé pour chaque élève l'ensemble des joueurs vers qui s'adressait chaque interaction, mais de façon plus globale les stratégies employées et leur évolution dans le temps ont été mesurées. Contrairement aux résultats de cette étude en jeux traditionnels, nous n'obtenons pas les mêmes liens. Effectivement, dans un jeu sportif les joueurs n'ont déjà pas le choix de leurs adversaires ni de leurs partenaires ce qui limite les possibilités en termes de communication motrice mais, en plus, la logique du jeu laisse peu de place aux ressources relationnelles. La logique interne est déterminante et nos résultats le confirment : les élèves rejetés par les autres ne reçoivent pas moins la balle, ils ne développent pas davantage de conduites qu'on pourrait qualifier de déviantes par rapport à la logique du jeu comme le refus de participer, des actions d'agressivité

motrice illicites... Nous n'aurions pas pu redessiner la carte des relations socio-affectives à partir des interactions de jeu. D'ailleurs, ces auteurs (Oboeuf, Gérard et *al.*, 2010) ont aussi montré qu'en football, les interactions motrices suivent une logique instrumentale et ne font pas appel aux ressources socio-affectives qui définissent les relations interpersonnelles.

Cependant, dans les possibilités restreintes de choix décisionnels en termes de coopération et d'opposition, nous avons observé des différences dans l'évolution du jeu. En pré-test, les élèves rejetés étaient moins actifs que les autres, tant avec que sans ballon et ils finissent en post-test par ne plus se distinguer des autres joueurs. Les équipes d'élèves hostiles entre eux aussi ont eu des débuts difficiles mais ont su évoluer et progresser de façon significative essentiellement dans le jeu sans ballon. La logique du jeu a induit un changement de conduite chez ces élèves. Pour gagner les matches ils tirent davantage mais pas plus en situation favorable, contrairement aux équipes « neutres » qui cherchent justement à optimiser leurs chances de marquer. Serait-ce là le signe pour les équipes non affinitaires d'une difficulté à coopérer, d'un manque de confiance entre joueurs qui incite à tenter le tir à tout prix plutôt qu'à passer et le regretter ?

Ceci amène à réfléchir à propos du poids des logiques internes sur le développement des conduites. Le sport entrave la liberté des joueurs et incite à s'opposer aux autres. La compétition qui règne dans ces situations sportives est pourtant dénoncée pour ses effets néfastes est toujours largement présente en EPS et plus largement à l'école.

Avant d'aborder de façon plus pointue l'enjeu de la compétition à l'école, nous allons discuter les derniers résultats relatifs au genre des élèves et à leurs pratiques physiques extra-scolaires.

6. Les inégalités de départ selon le genre

« Bien qu'officiellement les élèves soient en quelque sorte des « apprenants » asexués (...), le quotidien des classes est le théâtre d'interactions entre enseignants et élèves, et entre élèves, profondément marquées par les représentations sociales du masculin et du féminin. » (Duru-Bellat, 2010, p. 198). Les filles à l'école globalement réussissent mieux que les garçons (Rosenwald, 2006 ; MEN, 2012). Trois facteurs semblent expliquer ces différences de résultats (Combaz et Hoibian, 2011) : les interactions entre le maître et les élèves, les contenus d'enseignement choisis et l'orientation scolaire des élèves. Nous ne reviendrons pas en détails sur l'ensemble des recherches menées autour de ce constat qui sont toutefois bien relatées par Duru-Bellat (1995 et 2010). L'effet de la mixité dans les classes contribue à alimenter certaines différences. Par exemple, les garçons en classe mixte seraient davantage contraints d'afficher leur virilité pour asseoir leur domination (Duru-Bellat, 1983). Dans ce cadre, l'interaction en

EPS des élèves en activité mixte interpelle, d'autant plus que les garçons réussissent mieux dans cette discipline.

Les jeunes, en dehors du cadre scolaire, n'ont pas les mêmes types de pratiques : les filles pratiquent moins que les garçons et des activités différentes, ce qui définit par là des pratiques à connotation féminine ou masculine (Combaz et Hoibian, 2011). De plus, elles ne sont pas autant attirées que les garçons par la compétition et ces écarts constatés se creusent avec l'âge. Dès lors, les élèves ne sont pas sur le même pied d'égalité quand ils pratiquent en EPS. La forte référence aux pratiques sociales est source d'inégalités entre les élèves avant même de commencer les cours.

Dans l'étude présentée, les différences de résultats selon le genre ont été très marquées. Même si la progression est sensiblement la même entre les filles et les garçons, les inégalités de départ persistent. Nous avons pu observer aussi qu'à niveau d'efficacité égale par exemple au tir, les filles tentent beaucoup moins souvent de tirs que les garçons. Les garçons ont bien plus souvent la balle, jouent plus dans l'opposition alors que les filles cherchent davantage à se déplacer pour recevoir, à défendre pour récupérer. Elles coopèrent davantage dans leur équipe pour gagner mais leurs interactions motrices sont moins efficaces. En entretien et à plusieurs reprises a été mentionné le fait que les filles puissent être pénalisées par le jeu des garçons, par l'agressivité de leur jeu qui ne leur convient pas et le fait qu'ils ne coopèrent pas suffisamment avec elles.

Ces remarques ont été identifiées aussi dans les résultats issus de l'observation des conduites (ils s'opposent davantage qu'ils ne coopèrent, ils jouent davantage seuls et parfois refusent de coopérer pour tenter seul un tir moins efficace, etc.) et tendent à vouloir privilégier des objectifs favorisant plus de coopération entre les élèves pour aider les filles, mais la logique du jeu ne s'inscrit pas dans cette direction. Si les garçons s'opposent davantage, c'est pour marquer, pour gagner et leurs interactions sont plus adaptées au but du jeu.

La situation avec interaction motrice est donc tout à fait particulière et mérite une attention spécifique car les élèves agissent ensemble, s'adaptent aux autres par nécessité. Filles et garçons sur le même terrain de jeu est une situation complexe au niveau des interactions sociales et motrices qui s'y développent. Les différences de niveau et d'aspiration finalement désavantagent les filles si le choix est de maintenir l'enseignement de ces activités d'opposition ; le risque est double : soit de ne pas s'adapter à ces différences et donc observer un écart important de résultats et de notes. Soit de mettre en place des règles nouvelles contribuant à déformer la logique interne, ce qui est une pratique courante en EPS. Nos observations empiriques ont permis de constater que ces changements de règle sont parfois une catastrophe pour les élèves les moins compétents (dont les filles composent la majeure partie).

Analyser les conduites des élèves en prenant en compte le genre s'est révélé pertinent et les différences constatées tendent à s'inscrire dans le sens des recherches déjà menées sur les différences de niveau entre filles et garçons en EPS (Cogérino, 2005). Nous allons à présent nous tourner vers la pratique sportive des élèves, la seconde variable invoquée largement liée aux conduites des élèves.

7. Le transfert d'apprentissage en EPS en question

Pour Oléron (1964), il y a transfert quand un apprentissage permet d'en modifier un autre qui le suit ou le précède, et ce de deux façons possibles : soit en le facilitant, soit en interférant avec lui. Le transfert peut ainsi avoir un effet bénéfique facilitant ou au contraire inhibant un nouvel apprentissage (Famose et Durand, 1988). Nous nous situons ici dans l'analyse du transfert interspécifique ayant lieu entre des activités physiques différentes (Dugas, 2005).

a. Le transfert interspécifique en EPS

Parmi les différences de résultat les plus relevées dans cette étude, le groupe E a été caractérisé à plusieurs reprises comme celui qui régresse ou au mieux qui ne progresse pas. Ce groupe a pourtant suivi un enseignement en EPS entre les deux tests mais dans une activité psychomotrice. De façon significative, l'enseignement dispensé dans une activité psychomotrice (ici la gymnastique) n'a pas eu de répercussion en termes d'apprentissage moteur dans une activité sociomotrice.

Dugas (2005)⁶⁶ s'est intéressé précédemment à cette question du transfert interspécifique d'un point de vue expérimental en s'appuyant sur des situations motrices plutôt qu'en s'intéressant aux processus cognitifs sous-jacents aux conduites motrices, selon les plans expérimentaux développés par Parlebas (1976). Il a ainsi comparé les progrès des élèves en variant les activités support de l'enseignement. Une expérience sur dix groupes à l'école primaire a été menée sur six semaines comprenant huit séances d'apprentissage. Chaque groupe a pu être évalué en pré-test et post-test afin de mesurer les progrès moteurs des élèves. Tous les groupes en revanche ne vivaient pas le même cycle d'apprentissage, le but étant d'identifier les transferts d'apprentissage entre l'enseignement des sports collectifs, des jeux traditionnels et d'une activité psychomotrice : l'athlétisme. Les résultats montrent qu'il existe des domaines

⁶⁶ Recherches menées en thèse de doctorat en 1999 suivies de plusieurs articles (1998, 2001, 2004, etc.) et synthétisées en 2011.

d'action motrice différents qui ne permettent pas de transfert. Par exemple, les élèves ayant vécu un cycle en athlétisme n'ont pas progressé en sport collectif ni en jeux traditionnels. À l'inverse, la proximité des logiques internes des sports collectifs et des jeux traditionnels a entraîné un transfert d'apprentissage dans ces activités et dans les deux sens : les élèves progressent en sport collectifs en vivant un cycle d'apprentissage en jeux traditionnels et *vice versa*.

Dans notre étude, le transfert d'apprentissage n'était pas une priorité au départ mais l'intérêt porté à la progression des élèves nous a incités à mettre en place un groupe témoin pour déterminer si les progrès sont dus à l'enseignement de l'activité en question, ou à l'enseignement d'une activité physique quelle qu'elle soit. L'objectif est bien de vérifier l'impact du cycle d'enseignement – apprentissage sur les conduites des élèves.

À propos du transfert au sein d'activités psychomotrices, Collard (in Bordes, Collard et al., 2007) a montré lors d'une expérimentation en natation que les gymnastes, malgré de médiocres performances en natation vivent dans des espaces sensoriels proches de ceux du nageur. Leurs caractéristiques anthropométriques sont peu adaptées à la natation mais, en revanche, les gymnastes montrent une aisance motrice proche de celle des nageurs dans des situations aquatiques valorisant la proprioception (situation inédite se déroulant les yeux bandés). Chaque sportif, en fonction de sa spécialité, est doté d'un rapport particulier à l'espace et, au final, nageurs et gymnastes se retrouvent sur de nombreux points alors que les pratiquants de sports collectifs ou de sports de combat ont montré des capacités d'adaptation aux situations aquatiques moins élevées (refus de l'espace arrière inhabituel, recherche d'informations visuelles, etc.).

Pourtant, comme le soulèvent cet auteur (*Ibid.*), la gymnastique et la natation *a priori* ne semblent pas avoir beaucoup de traits communs. Or, ce sont des activités psychomotrices qui valorisent la proprioception, les sensations et qui utilisent un équilibre inhabituel et une propulsion majoritairement issue du train supérieur. Chaque activité mobilise un type de conduites particulier et ne permet pas de faire preuve d'habileté motrice dans tous les domaines.

Notre recherche apporte une nouvelle fois le résultat d'une transférabilité inégale entre pratiques physiques. Cela remet en cause notamment l'hégémonie de « sports de base » qui sont souvent considérés comme propédeutiques aux autres (athlétisme, natation, gymnastique et sports collectifs). L'analyse de la logique interne de l'activité montre que ce n'est pas que le fait de « faire du sport » qui compte pour être compétent ailleurs.

b. Le transfert interspécifique entre l'EPS et le monde sportif

Le transfert d'apprentissage a pu aussi être analysé à partir de l'observation des conduites des élèves sportifs : nous nous sommes demandés dans quelle mesure la pratique physique extra-scolaire pouvait être un avantage pour les élèves. Il en est ressorti que ce n'est pas tant la pratique qui favorise la progression mais le fait de pratiquer en compétition. Les différences sont apparues surtout entre les compétiteurs et les autres, plutôt qu'entre les pratiquants et les non-pratiquants. Certaines études ont montré que les sportifs adoptent des conduites particulières au niveau décisionnel. Dans le domaine économique, les travaux de Eber (2006) montrent que les sportifs (garçons surtout) ont un comportement bien plus tourné vers la recherche de gain individuel que les autres personnes. Dans des situations économiques non motrices, les différences entre les filles et les garçons sont exacerbées par la pratique sportive. Les garçons apparaissent moins sensibles aux inégalités que les filles et bien plus compétitifs : « la pratique sportive semble adoucir les mœurs chez les filles, les sportives apparaissant notamment significativement plus généreuses que les non-sportives » (*Ibid.*, p. 630). Pour les garçons, le phénomène est inversé : les sportifs cherchent encore plus les gains personnels au détriment des gains collectifs que les garçons non sportifs et que les filles. La pratique sportive paraît avoir un impact sur les conduites décisionnelles. Les résultats ne sont pas à généraliser à toute situation sociale mais il est intéressant de prendre en compte cette variable dans l'étude des conduites. D'ailleurs, dans la recherche ici présentée, les sportifs se sont manifestés de façon différente par rapport aux autres joueurs essentiellement dans le jeu sans ballon et dans leur prise de décision, en développant davantage d'actions d'opposition et en étant plus efficaces dans leurs déplacements. Par contre, ils n'ont pas été avantagés dans le jeu avec ballon. Dans une étude ayant permis à des joueurs spécialistes de sports collectifs différents de se rencontrer, Oboeuf et Collard (2008) ont pu montrer qu'il existe un transfert proactif entre la pratique régulière d'un sport collectif et la pratique occasionnelle d'un sport collectif différent. La confrontation régulière d'un pratiquant à la logique et donc aux contraintes de son activité amène des habitudes de jeu et notamment la reproduction dans des jeux différents des conduites d'agressivité motrice tolérées par le règlement. Il se produit alors un transfert d'un jeu à l'autre des conduites que le joueur est habitué à développer dans son activité. Cela conforte nos résultats puisque une utilisation plus importante de la part des sportifs des interactions d'opposition, qui sont toutefois nécessaires pour gagner, a été relevée. On peut alors se poser la question de savoir si les sportifs s'adaptent mieux aux situations proposées de façon globale en étant plus efficaces ou alors s'ils privilégient des conduites stratégiques plutôt orientées vers la recherche de gain, la rivalité ?

Collard et Dugas (2008) puis Dugas et Collard (2009), dans une expérimentation fortement inspirée du modèle du dilemme des prisonniers, ont montré que dans un jeu avec puis sans interaction motrice, les sportifs privilégient plus l'intérêt égoïste, au sens de la théorie des jeux, que les autres joueurs : la logique sportive les pousse à se méfier des autres, à éviter de coopérer au risque de se faire trahir et de voir leurs gains personnels diminuer. Cette particularité de leur conduite émerge toutefois davantage en situation de jeu sportif. Enfin, dans une étude menée en lycée dans le cadre d'une recherche universitaire⁶⁷, nous avons constaté le même type de résultats. Dans un jeu proposé à deux classes de seconde générale, successivement sans puis avec interaction motrice, les élèves qui pratiquent une activité sportive en dehors de l'école se sont manifestés de façon différente des autres. Ce jeu inspiré lui aussi du dilemme des prisonniers permet de caractériser le type de décisions prises en termes de poursuite d'intérêt plutôt égoïste ou altruiste. Les élèves sportifs de cette expérimentation ont joué différemment en optant plus souvent pour le choix leur permettant de maximiser leurs gains personnels. Ils prennent plus de risques que les autres pour tenter d'obtenir davantage de gains.

La pratique régulière d'une activité en compétition semble conduire les individus dans des situations d'interaction à opter pour des stratégies plus individualistes au détriment de l'intérêt collectif. Ces résultats ne sont pas à généraliser à toute situation sociale, nous restons ici centrés sur le cas des jeux dont le contexte est toutefois bien différent des situations de la vie quotidienne. En revanche, dans le cadre de l'EPS, la réflexion est engagée autour des inégalités de départ entre les élèves liées à leurs habitudes culturelles et sociales.

Nous allons ainsi entamer la dernière partie de cette discussion qui sera consacrée à la compétition ; elle est un lien entre les différents thèmes abordés dans cette recherche. La compétition est une constante à l'école qui se manifeste par la présence forte de la notation mais aussi en EPS, car elle est renforcée par le recours important aux activités privilégiant la comparaison entre élèves et l'opposition.

⁶⁷ Recherche menée en Master Cultures sportives en 2009. Lucie Mougenot, L'impact des relations socio-affectives et de la pratique sportive sur les conduites des élèves. Sous la direction de É. Dugas.

C. L'impact de la compétition

Malgré toute la volonté de développer des conduites de solidarité, d'altruisme entre les élèves à l'école, les pratiques proposées s'inscrivent parfois à l'encontre de ces finalités. Les situations compétitives à l'école peuvent amener à diminuer la cohésion. Deux cas sont à évoquer : la présence de la compétition intergroupe et intragroupe.

1. La compétition entre les équipes

Dans les années 1950, Shérif (1954) expérimenta de nombreuses situations pour relier les relations socio-affectives avec notamment les pratiques de coopération ou d'opposition. Il amena par exemple vingt-cinq enfants en colonie de vacances et expérimenta des situations de groupe dans l'objectif de créer des conflits par des jeux d'opposition et de séparer des dyades naturelles d'amis. Il provoqua de façon expérimentale l'hostilité entre les groupes tout en renforçant la cohésion intragroupe par la coopération en milieu naturel. L'utilisation de questionnaires sociométriques montre d'ailleurs le développement d'une très forte cohésion et d'une hiérarchisation intragroupe. Ces expériences mettent en évidence que les affinités ne sont pas forcément naturelles mais induites par les situations vécues, et surtout la nature de ces situations. La logique interne des situations pourrait ainsi induire certains types de conduites et pas d'autres. La compétition amenée entre groupes ou équipes provoque ainsi des interactions d'hostilité mais pas seulement entre les membres de groupes opposés. En effet, les expérimentations de Shérif ont eu lieu en milieu naturel. Dans le cadre des sports, qui se déroulent en milieu normé comme les sports collectifs, la compétition s'inscrit entre les équipes mais elle peut aussi apparaître entre les co-équipiers.

2. Glissement de la compétition intergroupale à intragroupale

Collard (2012) met en évidence la compétition qui existe entre les coéquipiers pour être sélectionnés par exemple dans la meilleure équipe ou pour ne pas se faire prendre sa place. Sous des interactions visibles de coopération lors de la pratique, le partage et l'entente ne sont pas toujours ce qu'on croit. Au cours du jeu, la compétition entre joueurs est aussi présente : en EPS par exemple, combien de fois n'a-t-on pas observé un joueur en basket recevoir une passe et tenter des tirs à trois points alors que sa probabilité de réussir frôle le zéro et que des partenaires appellent la balle dans des situations plus favorables ! Est-ce véritablement pour son équipe qu'il prend autant de risque ? Et que dire des passes faites à un joueur peu compétent où le passeur se

précipite tout près de ce joueur, pour être sûr de récupérer la balle en retour et pouvoir continuer tranquillement sa course vers la cible : je te passe la balle, mais tu me la redonnes. Cette coopération égoïste (*Ibid.*) finalement est souvent observée en classe et parfois même avouée. Dans notre cas, l'aveu a été fait par un élève en entretien, qui préfère ne pas passer à une joueuse bien placée car « de toute façon, elle va rater ». D'autres élèves (filles essentiellement) abordent aussi à l'oral les difficultés qu'elles rencontrent pour avoir la balle, difficultés réelles puisque nous les avons soulevées lors de l'analyse des conduites motrices.

La constitution d'équipes de niveau hétérogène est un problème pour certains joueurs qui se sentent et sont réellement pénalisés par le niveau des autres : quel que soit leur niveau, tous peuvent reprocher aux autres leur manque de coopération, de confiance ou d'efficacité. Le problème est que le cadre des sports (la compétition) n'incite pas à faire participer les joueurs les moins compétents, car on risque de trop s'éloigner du but du jeu ! Par expérience, cette constitution des équipes est toujours problématique et source de négociation sans fin entre l'enseignant et ses élèves. La forte hétérogénéité des niveaux rend difficile la confrontation sur le terrain et encore plus la coopération, au grand désespoir des joueurs les plus en difficulté qui parfois ne touchent pas un ballon. Mais si on changeait de jeu, peut-être que les choses s'arrangeraient ? Si le but n'était pas de gagner contre les autres, alors peut-être que la tolérance serait plus facile à obtenir et que, indépendamment des niveaux de jeu, chacun pourrait participer et s'épanouir de la même façon ?

Le poids de la compétition a été ressenti lors des entretiens d'élèves réalisés à l'issue du cycle d'apprentissage. Lors de l'évaluation, qui portait sur une situation compétitive collective, plusieurs joueurs n'ont pas été satisfaits de leur prestation. L'hostilité entre les joueurs ne s'est pas ressentie uniquement de façon motrice mais, à l'intérieur des équipes, des joueurs ont mentionné leur mécontentement dû au comportement de certains qui jouent tout seuls, sont agressifs et finalement brident d'autres plus fébriles.

Finalement, ce n'est pas tant le poids de l'évaluation qui inquiète les élèves que la situation proposée qui les encourage à s'opposer entre eux, à se hiérarchiser pour réussir mieux que les autres. Les élèves en difficulté partent battus d'avance ; même s'ils ont progressé, ils ne rattrapent pas leur retard sur les autres car ils peinent à affronter des joueurs déjà meilleurs qu'eux. D'ailleurs il serait aussi illusoire de penser que la compétition profiterait tout de même aux meilleurs. Monteil et Huguet en 2002 ont montré que la comparaison sociale qui conforte les bons élèves n'est à terme pas bénéfique car l'usage récurrent de la compétition fait que la victoire n'est jamais acquise. Recevoir un feed-back négatif pour un bon élève est très déstabilisant aussi pour l'image qu'il renvoie aux autres. Pour Deutsch (1949) l'introduction de

la compétition entre les membres d'un groupe contribue à diminuer la cohésion. Le cas des sports collectifs est flagrant, créant une illusion de coopération et de développement de la cohésion.

Hors du champ de l'EPS et du sport, des recherches menées sur l'apprentissage coopératif ont mis en évidence que certains éléments qui focalisent la comparaison sociale dans ce type de situation conduisent à percevoir ses partenaires comme une menace et donc à diminuer l'efficacité du travail collectif (Buchs et Butera, 2009). Dans le cadre de la réalisation d'un travail à deux, avec des informations au départ identiques pour les deux sujets, le fait d'être avec un partenaire qui se montre plus brillant que soi est perçu comme une situation menaçante. En revanche, dans les tâches où les élèves (étudiants) disposent d'informations complémentaires, le travail en coopération est bien plus productif et n'incite pas à la comparaison sociale (*Ibid.*). Ce travail mené est largement exploitable en EPS et mériterait d'y être approfondi, puisque dans une grande partie des activités interactionnelles (sociomotrices) les pratiquants n'ont pas les mêmes rôles, réalisent des tâches complémentaires. Par exemple, l'acrosport est une activité de coopération fréquemment valorisée pour permettre à tous les élèves de s'exprimer et de trouver leur place au sein du groupe. Les rôles de porteur, voltigeur, pareur sont tous trois indispensables et ne requièrent pas les mêmes compétences. L'enseignement des activités artistiques en EPS, et encore plus la danse de création ou les arts du cirque qui ne sont pas codifiés, méritent une attention particulière mais ne sont que trop peu programmés. De façon plus générale, la compétition à l'école est une constante malgré les critiques fortes portées à son égard.

3. Diminuer la compétition à l'école

Ames (1992) a montré que le développement d'un climat de compétition dans la classe est très démotivant pour les élèves qui ne font pas partie des meilleurs. Ce mode de fonctionnement tend à développer une attitude culpabilisante chez les élèves vis-à-vis de leurs erreurs et les incite à prendre moins de risques, voire à moins persévérer. Les théories socioconstructivistes ont mis en avant l'effet positif du conflit sociocognitif dans l'apprentissage (Doise et Mugny, 1997). Seulement, les situations qui induisent un but de performance ont pour conséquence de faire perdre les bénéfices à l'apprentissage du conflit sociocognitif. Le contexte collectif présent à l'école est incompatible avec les situations de compétition (Butera, Darnon et *al.*, 2006).

Cette attitude culpabilisante qui surgit chez les élèves en contexte de compétition a été semble-t-il, dans cette recherche, plus présente chez les filles qui ont, rappelons-le, un niveau de jeu bien inférieur à celui des garçons. Prenons un exemple : au niveau du tir elles ne sont pas moins efficaces, et pourtant, elles tirent beaucoup moins. Une hypothèse peut être avancée selon laquelle elles anticipent un éventuel échec et sont moins tentées de tirer et d'échouer que les garçons. Les élèves connaissent leur niveau de jeu car se situent régulièrement les uns par rapport aux autres. Il est difficile pour ceux les plus en difficulté de prendre des risques quand d'autres pourraient réussir de façon plus probable. Une élève lors des entretiens a bien développé le fait qu'elle stresse à cause des autres car elle pense que son niveau de jeu est un handicap pour l'équipe. Pour revenir au tir, il aurait été intéressant de questionner les élèves sur cet objet, d'évaluer leur niveau de confiance en soi vis-à-vis du tir pour déterminer la cause de cette différence de résultat. Comme le soulignaient Mc Millan et Workman (1998), les pratiques évaluatives à l'école, démotivantes pour les élèves, sont toujours la norme. Quinze après, en EPS, qu'en est-il ? Et dans les autres disciplines, quelle est la part des évaluations proposées n'aboutissant pas à une note, ni à une comparaison interindividuelle ?

La réussite scolaire est entrevue comme une compétition, une nécessité de dépasser les autres pour réussir. Le recours aux notes, au doublement et à l'orientation parfois subie sont des moyens de pression constants qui engagent les élèves dans la compétition permanente. Butera, Darnon et *al.*, (*op. cit.*) font le bilan d'études menées autour de la compétition scolaire pour montrer qu'elle est hautement néfaste pour l'apprentissage. Les moyens mis en œuvre à l'école vont à l'encontre des finalités affichées. La compétition entraîne des effets néfastes concrètement définis par une diminution de la motivation, de l'attention et une modification du raisonnement. Pour Nicholls (1984), apprendre et vouloir dépasser les autres sont deux objectifs tout à fait différents : apprendre a pour but une amélioration personnelle qui est finalisée par une auto-évaluation, une comparaison intra-individuelle. En revanche, dépasser les autres relève d'une comparaison interpersonnelle, où le plus compétent est celui qui est le plus fort. « Si ces deux conceptions ne sont pas exclusives l'une de l'autre, force est de constater que la seconde est plus en accord avec le fonctionnement de la plupart des systèmes éducatifs » (Butera, Darnon et *al.*, *op.cit.* p. 24). Le niveau de compétence peut ainsi être défini de deux façons différentes et entraîner des réponses de la part des élèves inappropriées par rapport aux objectifs attendus.

Ceci transparait au regard des résultats de l'enquête auprès des enseignants qui ont mis en relief pour une partie de la corporation une tendance à noter beaucoup les élèves, à les hiérarchiser entre eux sous prétexte d'une stimulation de leur motivation. Ces représentations qui assujettissent la motivation à la récompense sous forme de note rejoint l'idée selon laquelle la

paresse sociale émergerait en l'absence de compétition. Cette idée a été développée par Kerr et Bruun (1983) et ces auteurs ont démontré qu'il en était tout autrement : la paresse est la conséquence de la forte présence de compétition. Il serait donc nécessaire pour ces enseignants de prendre le problème à l'envers ! Butera, Darnon et *al. (op. cit.)* préconisent de rendre les situations plus attrayantes et intéressantes pour les élèves pour voir apparaître une diminution de la paresse sociale. Celle-ci n'est pas un effet de groupe, mais elle serait issue de la nature des situations proposées, trop orientées vers la comparaison sociale (*Ibid.*).

Encore une fois, la situation telle qu'elle est définie et structurée induit un certain type de conduites. Toute situation ne permet pas de répondre à n'importe quel objectif même sous l'effet de consignes surajoutées. L'enquête proposée ici a soulevé le problème de la programmation en EPS qui détermine le type de situations vécues par les élèves et qui oriente leurs conduites et leurs apprentissages. La prédominance des activités de performance et d'opposition nuit à la poursuite des objectifs que les enseignants d'EPS eux-mêmes affichent.

4. Revoir les programmations en EPS

La définition de la programmation en EPS ne semble pas être une priorité très forte chez les enseignants. Au regard de nos observations empiriques dans le secondaire en EPS mais aussi au primaire, la programmation est le plus souvent une succession d'activités choisies au regard de diverses contraintes plus ou moins prioritaires :

- L'équilibre : les programmes scolaires définissent des exigences qui impliquent différentes natures d'activités et la recherche d'un équilibre entre les compétences enseignées.
- Le temps : un minimum de 10h de pratique effective est indispensable avant d'évaluer les apprentissages des élèves. Ceci est aussi une exigence institutionnelle signalée dans les programmes du secondaire.
- Les installations et le matériel disponible : la programmation nécessite le recours à certains types d'installations ou de matériel. Par exemple les activités de la CP2 sont particulièrement difficiles à mettre en place car se déroulent en milieu naturel. De même, nous pouvons citer la spécificité de la natation qui nécessite un accès à une piscine, le transport scolaire, des accompagnateurs qualifiés au primaire, etc.
- Le vécu des élèves : en fonction de l'expérience des élèves, les enseignants peuvent faire le choix de prolonger ce qu'ils ont appris précédemment ou au contraire d'élargir la culture corporelle.

- Les conditions météorologiques : non prioritaires, elles sont cependant importantes pour certaines activités extérieures nécessitant le recours à la force musculaire ou à une amplitude articulaire importante comme le cas des activités athlétiques pratiquées en extérieur (sprint, sauts et lancer). La contre-indication de ce type d'activité en période de froid est une question de sécurité physique des élèves.
- Les compétences des enseignants : certaines activités spécifiques requièrent une formation quand l'enseignant n'est pas du tout spécialiste et notamment quand l'activité requiert l'apprentissage et la maîtrise des règles de sécurité importantes, comme l'escalade par exemple. Au primaire, la circulaire de 1999 (BOHS N°7 du 23/09/1999) établit une liste d'activités non autorisées, ainsi qu'une d'activités nécessitant un encadrement renforcé. De fait, certaines activités sont totalement absentes là où il n'existe pas d'encadrement spécifique prévu notamment par les mairies, le plus souvent dans les campagnes.

Dans le secondaire, les choix en termes de programmation sont très contraignants, si bien que les activités ne sont pas choisies au regard des possibilités de développement qu'elles induisent mais davantage selon les contraintes organisationnelles. Les activités sont peu choisies en fonction des ressources prioritaires qu'elles permettent de développer.

À l'issue de l'enquête, les résultats émanant des programmations d'EPS s'inscrivent tout à fait dans le sens des observations déjà mentionnées, et ce, depuis fort longtemps (Crevoisier et Vernet, 1980 ; Dufour, 2006 ; Dugas, 2008 ; Loizon et Carnus, 2011). L'EPS reste centrée sur les activités de performance et d'opposition qui placent la compétition au centre du jeu. Cependant, même si d'autres activités émergent et sont définies par une recherche de développement personnel, il est tout aussi surprenant de constater que les mises en œuvre didactiques privilégient à nouveau le recours au défi, à la comparaison sociale pour motiver les élèves (Dugas, 2005). Roux-Perez (2004) souligne cette inertie qui pourrait s'expliquer par une tendance des enseignants à interpréter à leur façon et surtout à leur avantage les textes officiels, dans le but de rendre plus légitimes leurs propres choix.

Poggi-Combaz (2002.a.), à partir d'une enquête auprès de 531 enseignants notait la marginalité des activités d'expression et des activités de pleine nature. Or, ce sont bien là des activités de coopération où l'opposition aux autres peut être évincée. Presque dix ans après, nous notons que la programmation de ces activités est toujours aussi faible. Or, comme cela a déjà été mentionné, la définition de la logique interne est prépondérante. L'un des enjeux majeurs actuels en EPS consiste à parvenir à une égalité des résultats entre les filles et les garçons. Depuis le temps que ces questions sont abordées, les écarts de résultats sont toujours présents et les

programmations ne changent pas. Le débat qui est centré sur les différences de genre et qui pointe du doigt notamment les programmations pourrait être élargi à la question de la réussite pour tous. Car certains garçons sont tout autant en échec que les filles dans les activités programmées à dominante compétitive. La question n'est peut-être pas tant de savoir si telle activité répond plus à la logique des filles ou des garçons, que de s'intéresser à la structure même des situations proposées qui placent toujours certains en échec du fait de la présence de compétition. Quitte à « arranger » les barèmes, à relever certaines notes lors des sous-commissions d'harmonisation des notes au baccalauréat (notre expérience en témoigne), à faire des propositions didactiques allant à l'encontre de la logique interne des activités, pourquoi ne pas revoir, à l'origine, l'ensemble des activités corporelles possibles et sortir de cette centration sur les sports ?

L'une des difficultés engendrées par la programmation d'activités non sportives est le rapport entretenu avec la notation. Dès lors qu'on se dirige vers une activité non barémée, offrant une liberté d'action au sujet, l'évaluation pose problème si son aboutissement est une note. Prenons l'exemple des activités artistiques : en danse de création, il est très difficile de comparer les groupes d'élèves entre eux, dans leurs productions finales, puisque les choix sont très différents. Ces activités d'ordre artistique sont difficilement « notables », le recours à des critères qualitatifs est inévitable mais du coup, il rend l'évaluation bien plus complexe et diminue inévitablement les possibilités de comparaison intergroupes. Peut-on noter la créativité ? Dans la compétence propre relative aux activités gymniques et artistiques, l'acrosport est largement préféré à la danse ; du point de vue des élèves, les figures, acrobaties, effets collectifs qu'ils apprécient peuvent tout aussi bien être intégrés en danse mais de façon non codifiée. Le recours à la codification, au barème UNSS ou autre, la comptabilisation des fautes d'exécution rend l'évaluation plus objective. Évaluer un groupe en chorégraphie collective ou lors de la présentation d'un numéro de cirque n'est pas du tout du même ressort, sauf si l'on réussit à faire le deuil de la note et que l'on se centre sur une évaluation uniquement qualitative.

Enfin, pour terminer cette réflexion sur la programmation, il est indispensable de rappeler le fort impact du vécu des enseignants d'EPS sur leurs choix. Cette recherche a pu mettre en évidence le lien existant entre leurs pratiques physiques personnelles et les activités programmées en EPS. De façon presque unanime, les activités pratiquées en dominante font partie de celles de la liste du baccalauréat. Mais, nous avons aussi souligné que ce passé de pratiquant est avant tout un passé de sportif et non de pratiquant de loisir. Les enseignants d'EPS ont davantage pratiqué mais surtout en compétition que la population globale française. Loizon (2005) ou Buznic-Bourgeacq (2008) ont mis en avant le rôle prédominant des savoirs personnels

transmis par les enseignants. L'expérience vécue agit comme un filtre sélectif du fonctionnement didactique chez les enseignants débutants ou même expérimentés.

Conclusion

Cette étude arrive à son terme ; les résultats obtenus permettent de répondre en partie à la problématique annoncée au départ et soulèvent des perspectives pédagogiques orientées vers l'optimisation de l'apprentissage et d'autres plus ciblées vers de nouvelles recherches.

1. La complexité de l'évaluation scolaire

Des effets différents de l'évaluation sur l'apprentissage des élèves ont été mis en évidence, selon le type de dispositif auquel on se réfère. Nous avons testé par un dispositif expérimental les conséquences en termes de conduites motrices et verbales de la mise en place d'évaluations sommatives et formatives. Les résultats obtenus s'inscrivent dans le sens des recherches actuelles qui témoignent de l'efficacité de l'évaluation formative sur l'apprentissage. Plusieurs évaluations de ce type permettent d'accentuer les progrès, de façon non immédiate, mais au cours de la séquence d'apprentissage. Les élèves paraissent aussi mieux sensibilisés aux critères d'évaluation et aux attentes de l'enseignant. Il convient toutefois de mettre en avant une spécificité de l'EPS qui est l'usage plutôt courant de la coévaluation, comme cela est apparu dans les résultats de l'enquête. Ce dispositif est développé essentiellement lors des évaluations à enjeu faible. Il renforce l'effet positif de l'évaluation formative en impliquant les élèves dans l'observation de leurs pairs et dans la manipulation des critères d'observation.

L'évaluation sommative utilisée de façon ponctuelle à la fin d'une séquence d'apprentissage a induit peu de changement dans les conduites motrices observables chez les élèves dans cette étude, malgré l'enjeu de la notation qui a accompagné cette évaluation. Or, il apparaît que les élèves sont sensibles à cette pression exercée par la note, ils estiment qu'elle est source de modification de leurs propres conduites décisionnelles, de leur réussite et de celles des autres. En croisant les données issues de cette étude de terrain avec les résultats de recherches et l'activité évaluative des enseignants en EPS, il semble que les conséquences néfastes des évaluations apparaissent quand les élèves sont confrontés à un environnement hautement évaluatif, parsemé de notes. Les élèves sont habitués à être notés souvent et les résultats du questionnaire que nous avons élaboré le confirment. Très peu d'enseignants notent leurs élèves comme nous l'avions proposé, une seule fois à la fin du cycle.

Les conceptions des enseignants et les décisions qu'ils prennent en matière d'évaluation sont peu anodines. La variété des réponses observées a révélé des représentations très disparates qui

concernent à la fois les conduites des élèves, l'utilité des évaluations et les conséquences négatives de la notation.

Cette étude a été réalisée en tenant compte du point de vue des enseignants et des élèves pour comprendre les effets de l'évaluation sur l'apprentissage. L'analyse de l'activité évaluative a permis d'éclairer de nombreux points issus de l'observation des conduites des élèves. Effectivement, la mise en place d'une expérimentation sur huit séances n'efface pas le vécu des élèves dont font partie de nombreuses expériences évaluatives. La confrontation entre les différentes méthodes utilisées ici s'est révélée pertinente dans la mesure où cela a permis d'étayer la discussion des résultats au regard de la culture évaluative identifiée préalablement en EPS.

Les effets des différents types d'évaluation sur les élèves sont ainsi dépendants de plusieurs facteurs qui interagissent : entre autres peuvent être cités leur fréquence de mise en œuvre, les objectifs poursuivis et la façon dont ceux-ci sont traduits en pratique. En effet, il est important de rappeler que les résultats de cette étude ont montré que les finalités poursuivies sont parfois en décalage avec les pratiques proposées et ont, par conséquent, des effets différents en termes d'apprentissage ou de développement d'émotions négatives. Les intentions sont ainsi pertinentes à identifier mais elles ne peuvent se dispenser d'une mise en relation avec les choix pédagogiques réels.

Outre la centration sur l'évaluation, cette recherche a aussi été l'occasion de mesurer le poids de la variable socio-affective sur les conduites décisionnelles au cours du jeu. En introduction, nous nous questionnions sur l'effet des relations entretenues par les élèves entre eux dans un jeu avec interaction motrice, tant sur leur niveau de progression que sur les stratégies mises en place. Le résultat le plus saillant a été identifié dans l'étude des stratégies. L'évolution du niveau de jeu va dans le sens d'une harmonisation entre les équipes, mais la progression a montré des divergences selon les caractéristiques affinitaires des équipes, dans les moyens utilisés pour atteindre le but du jeu. Il a été nécessaire d'analyser l'ensemble des interactions motrices de chaque élève pour identifier des différences significatives puisqu'au niveau global, peu de différences transparaisaient. Dans tous les cas, les élèves semblent plus affectés par la présence d'une évaluation que par l'identité de leurs camarades de jeu. Ils ont montré, lors des entretiens, qu'ils différencient l'amitié en dehors du jeu et la nécessité de s'entendre sur le terrain. Pour eux, et les résultats observés le confirment, il est possible de bien jouer avec des personnes que l'on n'apprécie pas, mais avec du temps. Le niveau de compétence de leurs partenaires prime sur les affinités, surtout chez les garçons. L'analyse des conduites au

regard de la logique interne des situations, du contexte et des caractéristiques individuelles a révélé de nombreux effets d'interaction. Enfin, deux autres variables neutralisées au départ ont pu être analysées et ont révélé des écarts de niveau importants chez les élèves. Le genre et la pratique d'une activité en compétition sont à l'origine de fortes différences interindividuelles. L'appui sur des pratiques sportives de référence à l'école pose ainsi problème en termes d'égalité car, dès le départ, les écarts apparaissent et ne s'estompent pas. Par précaution, rappelons que les résultats de cette recherche n'ont aucune prétention à être généralisés à d'autres contextes d'enseignement.

2. Intérêts et limites de cette étude

L'ancrage disciplinaire d'une telle recherche semblait indispensable pour mesurer concrètement les résultats des choix des enseignants. L'évaluation ne peut se détacher d'une réflexion sur les contenus didactiques (Perrenoud, 1998 ; Brau-Antony, 2005) car elle dépend des contenus enseignés et elle détermine en grande partie le choix de ces contenus. La relation est circulaire, chaque élément ne peut être séparément analysé. L'intérêt majeur porté à la logique interne de l'activité enseignée paraît indispensable pour mieux comprendre les conduites des élèves, les décisions qu'ils prennent et surtout la pertinence de leurs choix. La négligence de cette étape méthodologique peut entraîner des confusions dans l'interprétation des résultats, comme cela a été souligné à plusieurs reprises à propos de la coopération par exemple en sport collectif. Cette attention a aussi été nécessaire pour mesurer les différences de conduites selon les affinités caractérisant les équipes.

Cette étude a permis de mettre en lumière certaines problématiques propres à l'évaluation en EPS, de soulever des contradictions et de définir des pistes pédagogiques pour optimiser l'apprentissage des élèves. La mise en relation de nos données avec d'autres résultats de recherche lors des étapes de discussion a mis en relief de nombreuses adéquations. Le bénéfice des évaluations formatives, le recours important aux notes et leurs conséquences négatives ont été réaffirmés. Plus spécifiquement à l'EPS, les constats déjà établis autour des possibilités de transfert d'apprentissage selon la nature des activités (Parlebas et Dugas, 2005) et des enjeux éducatifs issus de l'enseignement des sports collectifs (Oboeuf, 2010) ont été confirmés.

L'apport de cette étude réside aussi dans le croisement des données relatives à l'évaluation et aux relations socio-affectives qui sont deux variables constamment manipulées par les enseignants en EPS au quotidien. L'appui sur l'analyse fine de l'activité et des conduites a été essentiel pour faire émerger les effets d'interaction entre ces variables provoquées. Enfin,

cette recherche a été conclue en soulevant les différentes formes de compétition scolaire qui persistent en EPS à travers le recours à la notation et à la comparaison sociale, conjugué à des programmations déséquilibrées et peu cohérentes avec les finalités poursuivies.

Cette étude présente certaines limites qui relativisent les résultats obtenus et incitent d'autant plus à éviter toute généralisation. En effet, l'analyse éclairée des pratiques s'accompagne le plus souvent d'un écart entre le dire et le faire (Loizon, 2009). Ce qui est observé en classe par exemple, ne serait que rarement le reflet de ce qui est prévu par l'enseignant. Loizon (*ibid.*) avance aussi le fait que ce que l'enseignant peut dire de sa pratique est nettement en deçà de ce qu'il a enseigné. Ces remarques incitent à estimer l'inconvénient du recours au questionnaire qui fait émerger des conceptions, mais qui ne reflète pas forcément la réalité des pratiques que l'on aurait pu observer. Cependant, rappelons que nous avons insisté sur les contradictions qui émergent entre les intentions et les pratiques et sur la disparité des résultats. Cet écart appréhendé entre les résultats de l'enquête ici menée et la réalité des pratiques que nous ne pouvons mesurer ici, nous a contraints à ne pas déduire de généralités sur l'évaluation en EPS. La seconde limite qui peut être avancée est l'absence de contexte hautement évaluatif proposé dans l'étude de terrain. Effectivement, nous avons proposé une seule évaluation notée pour mesurer l'effet éventuellement néfaste sur les conduites motrices. Or, au regard des résultats de l'enquête, il aurait été plus pertinent de créer un groupe avec des évaluations de type « contrôle continu », où l'élève est régulièrement noté pour se rapprocher davantage des conditions d'enseignement observées lors de l'enquête.

3. Perspectives de recherche et apports pédagogiques

Différentes perspectives ont émergé peu à peu lors des discussions. Elles sont orientées dans deux directions : la première est une perspective de recherche qui permettrait de compléter les résultats ici évoqués ; la seconde plutôt pédagogique consiste à mettre en avant les atouts et les faiblesses constatées dans l'enseignement au quotidien en EPS.

Compte tenu des limites évoquées ci-dessus, cette recherche prétend davantage mettre en évidence la variété des conceptions et des pratiques qui pourrait émerger lors d'une observation directe des enseignants en activité. Ceci serait une opportunité de pouvoir analyser finement par l'observation et l'entretien les choix des enseignants dans la mise en place des dispositifs évaluatifs. Par exemple, nous avons constaté que beaucoup utilisent la coévaluation entre élèves mais selon l'activité enseignée, les critères choisis et la forme de ces évaluations (observation, chronométrage, jugement), l'impact sur les élèves peut se révéler très différent. Comme cela a

été remarqué pour l'évaluation formative, sous de mêmes concepts, le sens accordé et les mises en œuvre qui en découlent sont protéiformes.

Une seconde perspective envisagée serait d'étendre cette recherche à d'autres disciplines et à l'enseignement primaire. L'étude de Braxmeyer, Guillaume et *al.* (2004) en collège a mis en évidence non seulement les différences importantes qui caractérisent l'activité évaluative des enseignants mais aussi les tendances communes observées entre des disciplines différentes. Dans ce cadre, la pluridisciplinarité au primaire pourrait permettre de mesurer à la fois le poids de l'effet maître et l'influence des disciplines dans les choix pédagogiques. Tout comme la logique interne des activités physiques semble orienter et faciliter certaines pratiques, les disciplines peuvent aussi être une variable intéressante à étudier dans la prise de décision des enseignants.

D'un point de vue pédagogique maintenant, des conséquences sur la formation peuvent émerger de cette recherche. En effet, les enseignants réinterprètent leurs connaissances acquises en fonction de leurs élèves (Carnus, 2009), de leurs collègues (Braxmeyer, Guillaume et *al.*, 2004), du contexte global d'enseignement. Les prévisions de l'enseignant se heurtent à la réalité de la classe. Face à ce constat bien souvent mis en avant, la formation initiale et continue ne peut se passer d'une analyse réflexive sur les pratiques mises en œuvre. L'accompagnement notamment des jeunes enseignants est primordial pour amener une prise en conscience des conséquences de leurs choix et une aide concrète aux problèmes rencontrés quotidiennement (Rayou et Ria, 2009). Les dispositifs mis en place ponctuellement pour l'instant comme l'alternance, la co-observation entre pairs (*ibid.*) ou les dispositifs d'entrée dans le métier aident les futurs ou jeunes enseignants à confronter leurs connaissances théoriques à leurs pratiques d'enseignement. L'enjeu de la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation est central et devrait ainsi ouvrir la voie à une plus forte professionnalisation de la formation initiale et à une réflexivité accrue. La connaissance des effets pervers de certaines pratiques n'est peut-être pas assez mise en avant dans les maquettes de formation, celles-ci restant centrées principalement sur un pôle disciplinaire. Par exemple, la nature des biais évaluatifs, même si ceux-ci ne peuvent être totalement évités, doit au moins faire l'objet d'une prise de conscience collective notamment lors des formations, en atelier de pratique professionnelle, pour ensuite pouvoir justifier personnellement de ses choix.

Enfin, la dernière orientation pédagogique qui pourrait accompagner cette recherche concerne les réponses aux nombreux problèmes soulevés par l'évaluation en EPS. Celle-ci pourrait être plus orientée vers l'apprentissage des élèves en étant tout d'abord détachée de la notation. Pour Brau-Antony et Cleuziou (2005, p.59) « l'évaluation est souvent perçue comme un ensemble de micro-contrôles sommatifs chargés de renseigner ponctuellement les élèves sur

leurs progrès ». L'évaluation formative est transformée régulièrement en une évaluation formative d'étape qui est sujette à de nombreuses dérives (*ibid.*). Avant de proposer des dispositifs tels que l'évaluation formative, la coévaluation, la construction d'outils avec les élèves, il semble qu'en premier lieu il faille engager une réflexion sur la notation et ses effets sur les élèves. Ceci questionne les contenus des formations initiales et continues qui mettent l'accent sur la définition des critères d'évaluation mais peut-être pas assez sur les limites des situations qui induisent la compétition entre élèves par les notes et les classements. Plus particulièrement en EPS, l'analyse de la logique interne des activités mérite qu'on y porte un intérêt plus poignant pour déterminer des situations d'apprentissage cohérentes avec les effets attendus.

L'usage de la compétition à l'école peut, à long terme, s'avérer être dangereux et inquiétant. Nous retenons à ce sujet l'hypothèse formulée par Butera, Darnon et *al.* (2006, p. 35) qui résume les conséquences néfastes de ces situations : « la focalisation sur la comparaison sociale des compétences due à la compétition amènerait l'individu à négliger non seulement des aspects annexes de la tâche, mais aussi des aspects éthiques comme les conditions d'acquisition et de production des connaissances, laissant la voie libre à des comportements antisociaux ». D'autres auteurs comme Debarbieux (2006) ont pu montrer la forte corrélation entre le développement de la violence et le climat scolaire. Celui-ci comprend entre autres la qualité des relations entre élèves, et entre les enseignants et les élèves, par la capacité à dialoguer notamment et ne pas s'affronter. La communication est centrale, comme nous l'avons mentionné en introduction, et l'évaluation des élèves est au cœur de cette problématique ; l'ensemble des sentiments néfastes qui découlent d'une évaluation si elle n'accorde pas un statut positif à l'erreur peut amener peu à peu à éloigner les acteurs les uns des autres en renforçant l'incompréhension. Le sentiment de justice est important pour garantir un climat positif à l'école, celui-ci passe ainsi par une évaluation des élèves plus transparente, formative et partagée.

Bibliographie

L'ensemble des références citées est répertorié ici, selon huit catégories :

- Les monographies
- Les contributions à une monographie
- Les articles de périodique
- Les circulaires du BO, lois et règlements
- Les rapports de recherche pour le MEN
- Les actes de colloques
- Les thèses
- Les documents audiovisuels et issus du Web

Monographies

- Abric J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Delval, Cousset.
- Allal L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Allal L. et Mottier Lopez L. (Ed.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Antibi A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris : Broché.
- Anzieu D. et Martin J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Auduc J.-L. et Riviere C. (2009). *Sauvons les garçons !* Paris : Descartes et Cie.
- Bandura A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. (Trad. : *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.)
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barrère A. (1997). *Les Lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Baudelot C. et Establet R. (1992). *Allez les filles*. Paris : Le Seuil.
- Bautier B., Charlot E. et Rochex J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Becker H.S. (1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (traduction de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié 1985. Paris : Éditions A.-M. Métailié.)
- Berger P.-L. et Luckmann T. (1966). *Social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Bardencity New York: Ancho Books.
- Berthoz A. (2003). *La décision*. Paris: Odile Jacob.
- Bloom B.S., Hastings J.T. et Madaus G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill.
- Boigey M. (1923). *Le Manuel scientifique d'EP*. Paris : Payot.
- Bordes P., Collard L. et Dugas E. (2007). *Vers une science des activités physiques et sportive. La science de l'action motrice*. Paris : Vuibert.

- Boudon R. (1977). *La logique du social*. Paris : Pluriel/Hachette.
- Boudon R. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- Bourdieu P. Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : éditions de minuit.
- Brau-Antony S. et Cleuziou J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS : Concepts et contributions actuelles*. Paris : Editions Actio.
- Breckle H. (1974). *Sémantique*. Paris : Armand Colin.
- Bressoux P. et Pansu P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Bröhm J.-M. (1976). *Sociologie politique du sport*. Paris : Delarge.
- Bru M. et Talbot L. (Eds.). (2007). *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR.
- Butera F., Buchs C. et Darnon C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.
- Chardenet P. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation - Approche théorique et pratique communicationnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Ed. Anthropos.
- Cogérino G. (coord.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S, collection Recherche et Formation.
- Collard L. (2004). *Sport & agressivité*. Méolans-Revel : DésIris.
- Crahay M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- David B. (dir.) (2000). *L'éducation physique et sportive : certification au Baccalauréat*. Paris : INRP, Documents et travaux de recherche en éducation n°39.
- Davisse A. et Louveau G. (1991). *Sport, école, société : la part des femmes*. Joinville le pont : éditions Actio.
- Debarbieux E. (1999). *La violence en milieu scolaire*, tome 2. Paris: ESF Editeur.
- Debarbieux E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Deci E.-L. et Ryan R.-M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- De Ketele J.-M. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : de Boeck université.
- Delamont S. (1980). *Sex Raies and the Schools*. London : Methuen.
- De Landsheere G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : A. Colin-Bourrelrier (4e édition revue et augmentée).
- De Landsheere G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Landsheere G. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- Deleris C. (2005). *Enseigner les sports collectifs en milieu scolaire, collège, lycée*. Paris : les cahiers actio.
- Delorme C. (1987). *L'évaluation en question*. Paris : E.S.F.
- De Saussure F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- De Singly F. (1992). *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : éditions Nathan Collection 128.
- Doise W. et Mugny G. (1981). *Le développement de l'intelligence*. Paris : inter-éditions.
- Doise W. et Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Dubet F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

- Dubet F. et Duru-Bellat M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Dugas É. (coord.) (2008). *Jeu, sport et EPS : les différentes formes sociales de pratiques sociales*. Montpellier : AFRAPS.
- Dugas É. (2011). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, collection épistémologie du corps.
- Durand M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- During B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*. Paris : CEMEA, Scarabée.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement éducatif*. Paris : PUF.
- Éber N. (2007). *La théorie des jeux*. Paris : Dunod.
- Famose J.-P. et Durand M. (1988). *Aptitudes et performances motrices*. Editions Revue EPS.
- Festinger L., Schachter S., et Back K. (1950). *Social pressure in informal groups*. New-York : Harper and Brothers.
- Flament C.-L. (1965). *Réseaux de communication et structures de groupes*. Paris : Dunod.
- Giraud G. (2000). *La théorie des jeux*. Paris : flammariion.
- Grehaigne J.-F. et Cadopi M. (1990). *EP et didactique des APS*. Paris : AEEPS.
- Gréhaigne J.F., Billard M., et Laroche J.Y. (1999). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école. Conception, construction, évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Goffman E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor books.
- Hadji C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Hadji C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- Hadji C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: E.S.F. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Hall E.-T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday Anchor books.
- Hébrard A. (1986). *L'EPS, réflexions et perspectives*. Paris : Coédition Revues STAPS et EPS.
- Husquinet A. (1954). *L'adaptation scolaire et familiale des jeunes garçons de 12 à 14 ans d'après le test sociométrique et le test d'aperception thématique*. Paris : les belles lettres.
- Joncheray H. et Vigne M. (coord.) (2012). *Jeux et sports. La mise en action des corps*. Paris : L'harmattan.
- Lahire B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan « Essais et Recherches ».
- La Rochefoucauld (2002 [1665, 1^{ère} éd]). *Réflexions ou sentences et maximes morales*. Paris : Éd. Laurence Plazenet.
- Le Boterf G. (1994). *La compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Le Boulch J. (1971). *Vers une science du mouvement humain. Introduction à la psychocinétique*. Paris : ESF.
- Lessard C. et Meirieu P. (dir.) (2004). *L'Obligation de résultats en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lewin K. (1931). *Die psychische Situation bei Lohn und Strafe Leipzig*. (Traduit en anglais en 1935 : A dynamic theory of personality. New York : Mc Graw Hill).
- Lewin K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row Publishers.
- Maccario B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*. Paris : Vigot.
- Maisonneuve J. (1966). *Psycho-sociologie des affinités*. Paris : PUF.
- Mario J. (1998). *Handball*. Ed revue EPS, coll. De l'école aux associations.

- Matalon B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir. Démarches expérimentales et terrain*. Paris : A. Colin.
- Mayo E. (1933). *The human problems of an industrialised civilisation*. New York: Macmillan.
- McMillan J.-H. et Workman D.-J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.
- Méard J.-A. et Bertone S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF.
- Meirieu P. (1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ?* Volumes 1 et 2. Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu P. (1985). *L'école, mode d'emploi - des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Meirieu P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Mérand R. et Marsenach J. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris : INRP. Collection rapport de recherches.
- Merle P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- Merle P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Merle P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Merle P. (2007). *Les notes, secret de fabrication*. Paris : PUF.
- Milgram S. (1974). *Soumission à l'autorité. Un point de vue expérimental*. (trad. par E. Molinié). Paris : Calmann-Lévy.
- Monteil J.-M. (1990). *Eduquer et former*. Grenoble : PUG.
- Monteil J.-M. et Huguet P. (1999). *Social context and cognitive performance: Towards a social psychology of cognition*. Hove : Psychology Press.
- Monteil J.-M. et Huguet P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moreno J.-L. (1934). *Who shall survive : A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Moreno J.-L. (1954). *Fondements de la sociométrie*. Paris : presses universitaires.
- Moscovici S. (1972). *La société contre nature*. Paris: Union générale d'éditions.
- Mucchielli R. (1973). *La dynamique des groupes*. Paris : ESF.
- Oboeuf A. (2010). *Sport, Communication et Socialisation*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Pareto V. (1906). *Manuale di economia politica con una introduzione alla scienza sociale*. Milano : Società editrice libraria. (trad. Française in 4^{ème} édition Œuvres complète de V. Pareto. Genève : librairie Droz, 1966).
- Parlebas P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF, Collection Sociologies.
- Parlebas P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : PUF.
- Parlebas P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP.
- Perrenoud P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud P. (2004 [1994]). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : Éditions sociales françaises (5e édition).
- Perret-Clermont A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Genève : Peter lang.

- Pfister R. (1985). *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat.
- Piéron H. (1963). *Examens et Docimologie*. Paris : PUF.
- Piéron M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris : éditions revue EPS.
- Pujade-Renaud C. (1974). *Expression corporelle, langage du silence*. Paris : Les éditions sociales françaises.
- Rayou P. (2002). « *La dissert de philo* » : *sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : Presses Universitaires.
- Rayou P. et Van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Raynal F. et Rieunier A. (1978). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Reuchlin M. (1993). *Psychologie*. Paris : PUF.
- Rey B., Carette V., Defrance A. et Kahn S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey J. P. (2000). *Le groupe*. Paris : Revue EPS.
- Richmond V.-P., Mc Croskey J.-C. et Payne S.-K. (1987). *Non Verbal Behavior in Interpersonal relations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scallon G. (1988). *Evaluation formative des apprentissages*. Tome I. Québec : la réflexion.
- Scallon G. (2000 [1982]). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Schmidt R.-A. (1992). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.
- Sève C. (1999). *Tennis de table*. Editions revue E.P.S, collection De l'école aux associations.
- Sherif M., Harvey O.-J., White B., Hood W. R. et Sherif C.-W. (1954). *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*. Oklahoma: Norman.
- Sherif M. et Sherif C.-W. (1969). *Social psychology*. New York : Harper and Row.
- SNEP (1984). *L'évaluation en EPS*. Paris : PUF. (Ouvrage collectif).
- Stipek D.-J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Talbot L. (Ed.) (2008). *Les pratiques d'enseignement, Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan.
- Talbot L. (2012 [2009]). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, collection sciences humaines et sociales.
- Tardif J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Travaillot Y. et Tabory M. (2002). *Histoire de l'EPS, genèse d'une discipline scolaire*. Myt éditions.
- Vallerand R.-J. (1994). *La motivation du sportif de compétition : théorie et applications*. Paris : Les cahiers de l'INSEP, 6.
- Veslin O. et J. (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former*. Paris : Hachette éducation.
- Vigotsky L. S. (1985 [1934]). *La pensée et le langage*. Paris : Editions Sociales.
- Vigotsky L.-S. (1978, reed.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university Press.
- Watzlawick P. (1964). *An anthology of human communication, text and tape*. Science and behavior book.
- Watzlawick P., Beavin J.-H. et Jackson D.-D. (1972 [1967]). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Watzlawick P. et Helmick J. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Le livre de poche.
- Winkin Y. (2000[1981]). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Contributions à une monographie

- Allal L. (2008). « Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages ». In G. Baillat, *Évaluer pour former*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 71-81.
- Allal L. (2009). « Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire ». In L. Mottier Lopez et M. Crahay, *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck, p. 29-45.
- Altet M. (2001). « Pratiques d'évaluation et communication en classe ». In G. Figari et M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pédagogies en développement, p. 78-83.
- Ames C. (1992). "Achievement goals and the classroom motivational climate". In D.-H. Schunk et J.-L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom*, NJ : Erlbaum, p.327-347.
- Araújo-Oliveira A., Lisée V., Lenoir Y. et Maubant P. (2011). « Planification des savoirs d'enseignement chez des futures enseignantes du primaire au Québec : résultats d'une enquête par entrevues ». In P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 129-155.
- Bellin Du Coteau M. (1930). « Méthode sportive ». In E. Labbé, *Traité d'EP*. Paris, Ed. G. Doin.
- Bressoux P. (2002). « Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe ». In J. Fijalkow et T. Nault (Eds.), *La gestion de la classe*, Bruxelles : De Boeck, p. 199-214.
- Butera F., Darnon C., Buchs C., et Muller D. (2006). « Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage ». In R.-V. Joule et P. Huguet (Éd.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*. Grenoble : PUG, p. 14-44.
- Cardinet J. et Laveault D. (2001). « L'activité évaluative en éducation: évolutions des préoccupations des deux côtés de l'atlantique ». In G. Figari et M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement, p. 15-29.
- Carette V. (2009). « Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du "cadrage instruit" ». In L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck, p. 147-163.
- Carnus M.-F. (2009). « La décision de l'enseignant en didactique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS) ». In A. Terrisse et M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 63-82.
- Cleuziou J.-P. (2005). « Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS ». In S. Brau-Antony et J.-P. Cleuziou (Eds.), *L'évaluation en EPS : Concepts et contributions actuelles*. Paris : Editions Actio, p. 107-138.
- Collard L. (2012). « La coopération égoïste ». In L. Collard (dir.), *Sport et bien-être relationnel*. Paris : Chiron, p. 89-108.
- Debarbieux E. (1999). « Désigner et punir ; remarques sur une construction ethnisante au collège ». In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles : de Boeck, p. 195-212.
- De Ketele J.-M. (2001). « Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages ». In G. Figari et M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : de Boeck supérieur, pédagogies en développement, p. 37-146.
- De Montmollin G. (1965). « L'interaction sociale dans les petits groupes ». In P. Fraisse et J. Piaget (coord.), *Traité de psychologie expérimentale*, Tome IX. Paris : PUF.
- Dubet F. (1999). « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire ». In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck, p. 117-193.
- Dufour Y. (2006). « Enquêtes auprès de professeurs d'EPS et d'élèves : quelques problématiques de la programmation d'APSA à la situation d'apprentissage ». In Y. Dufour (Dir.), *Gérer motivation et apprentissages en EPS. De la programmation d'APSA... à la situation d'apprentissage*. Lille : Ronchin Editions AEEPS, p. 13-30.

- Dugas É. (2012). « L'intégration des publics spécifiques par la mise en jeu corporelle ». In L. Collard (dir.), *Sport et bien-être relationnel*. Paris : Chiron, p. 171-184.
- Dugas É., Mougenot L. et Hébert T. (2012). « Pratiques physiques en EPS et interactions conflictuelles ». In C. Carra et B. Mabilon-Bonfils, *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*. Arras : Artois Presse Université, p. 113-126.
- Dugas É. (2013). « Repenser les violences à l'école. Le cas des activités physiques et sportives ». In G. Ferréol et P.-N. Denieul (dir.), *La violence scolaire : acteurs, contextes, dispositifs*. Bruxelles : E.M.E. et InterCommunication, p. 177-192.
- Dumay X. et Dupriez V. (2009). « Contexte d'établissement et apprentissage des élèves ». In X. Dumay et V. Dupriez, *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-122.
- Figari G. (2001). « L'activité évaluative réinterrogée par la recherche ». In G. Figari et M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pédagogies en développement, p. 9-14.
- James W. (1978 [1898]). « The pragmatic method ». In F. H. Burkhardt (General Ed.), *The works of William James, Essays in Philosophy in the works of William James*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kahn S. (2012). « Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique ». In J.-L. Villeneuve (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris : Le Manuscrit.
- Karau S.-J. et Williams K.-D. (2001). « Understanding individual motivation in groups: The Collective Effort Model ». In M.-E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 113-141.
- Klein M. et Christiansen G. (1969). « Group composition, group structure and group effectiveness of basketball teams ». In J.-W. Loy et G.-S. Kenyon, *Sport, culture and society*. Toronto: Macmillan.
- Larose F., Hasni A. et Lebrun J. (2008). « Le rapport à l'interdisciplinarité scolaire chez des enseignants du primaire et du secondaire en contexte de réforme curriculaire : bilan d'expérience ». In G. Baillat et A. Hansi (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles*. Sherbrooke : Édition du CRP, p. 265-292.
- Liotard P. (1996). « L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine ». In P. Arnaud et T. Terret (Coord.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin*. Tome 2. Paris : L'Harmattan.
- Loizon D. (2009). « Les filtres personnels dans l'action didactique. Etude de cas dans l'enseignement du judo ». In A. Terrisse et M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 83-101.
- Mallet P. (1997). « Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs - les relations entre pairs au cours de l'adolescence ». In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson et F. Bariaud (dir.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : Presse Universitaire de France, p. 109-146.
- Maisonnette J. et Lamy L. (1984). « Individus et groupes ». In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Mottier Lopez L. (2009). « Introduction. L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses ». In L. Mottier Lopez et M. Crahay (s/dir), *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-25.
- Oléron G. (1964). « Le transfert ». In J.-P. Fraisse et J. Piaget (Eds), *Traité de psychologie expérimentale : apprentissage et mémoire*. Paris : PUF, p. 115-177.
- Paillard J. (1974). « Le traitement des informations spatiales ». In *De l'espace corporel à l'espace écologique*. Symposium de l'Association des Psychologues Scientifiques de Langue Française. Paris : PUF, p. 7-88.
- Parlebas, P. (1990 [1976]). « Activités physiques et éducation motrice ». Dossier EPS, 4. Paris : Revue Education Physique et Sport.
- Schneuwly B. et Bronckart J.-P. (1985). « La méthode instrumentale en psychologie ». In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (éds), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 39-49.

Scriven, M. (1967). « The methodology of evaluation ». In R.-W. Tyler, R.-M. Gagne et M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, p. 39-83.

Vergnaud G. (2001). « Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences ». In G. Figari et M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée*, De Boeck Supérieur : Pédagogies en développement, p. 37-146.

Articles de périodique

Allal L. (1983). « Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation ». *Mesure et Evaluation en Education*, 6, p. 5-7.

Arnaud P. (1989). « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique ». *Revue Française de Pédagogie*, 89, p. 29-34.

Attali M. et Saint-Martin J. (2010). « L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009) ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43, p. 55-81.

Bavelas A. (1948). « A mathematical model for group structure ». *Applied Anthropology*, 7, p. 16-39.

Becker H.-S. (2002). « Les lieux du jazz ». *Sociologie et Sociétés*, 2, p. 111-120.

Beillerot J., Blanchard-Laville C. et Mosconi N. (1998). « Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques ». *Nouvelle Revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 1, p. 13-47.

Berthaud G. (1968). « Education sportive et sport éducatif ». *Partisans*, 43, p.74-89.

Bertucci M.-M. (2006). « Chronique « violences verbales ». Violence à l'école : le rôle de la verbalisation des émotions ». *Le Français aujourd'hui*, 155, p. 105-110.

Black P. et Wiliam D. (1998). « Assessment and classroom learning ». *Assessment in Education*, 5 (1), p. 7-74.

Bordes P. (2002). « Les regroupements d'élèves en classe d'EP ». *Revue EPS*, 298, p. 39-42.

Bordes P. (2005). « Influence des modalités de regroupement des élèves sur leurs progrès moteurs. Étude quasi-expérimentale en situation d'enseignement ». *Carrefours de l'éducation*, 20, p. 3-11.

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, p. 93-108.

Bressoux P., Bru M., Altet M., et Lambert C. (1999). « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire ». *Revue Française de Pédagogie*, 126, p. 97-110.

Bressoux P. (2001). « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les Dossiers des sciences de l'Education*, 5, p. 35-52.

Bru M. (1997). « Connaître l'acte d'enseigner ». *Documents du LARIDD*, 12 (Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke, Québec).

Brunot S., Huguet P. et Monteil J.M. (2000). « Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact ». *Social Psychology of Education*, 3, p.277-293.

Buchs C. et Butera F. (2009). « Is a partner's competence threatening during dyadic cooperative work? It depends on resource interdependence ». *European Journal of Psychology of Education*, 24, p. 145-154.

Buhs E.-S. et Ladd G.-W. (2001). « Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes ». *Developmental Psychology*, 37, p.550-560.

Buhs E.-S., Laad G.-W. et Herald S.-L. (2006). « Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? » *Journal of Educational Psychology*, 98, p. 1-13.

Buton F., Fontayne P. et Heuzé J.-P. (2006). « La cohésion des groupes sportifs : évolutions conceptuelles, mesures et relations avec la performance ». *Science et motricité*, 59, p. 9-45.

- Buznic-Bourgeacq P. (2008). « Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique ». *Education & didactique*, 2, p. 77-95.
- Caillet V. (2002). « Les élèves face au sentiment d'injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle ». *Cahiers de l'Ecole*, 2, p. 65-85.
- Carron A.-V. (1982). « Cohesiveness in sport groups: interpretations and considerations ». *Journal of sport psychology*, 4, p. 123-138.
- Carron A. V. et Brawley L. R. (2000). « Cohesion : Conceptual and measurement issues ». *Small Group Research*, 31, p.89-106.
- Carron A.-V., Bray S.-R. et Eys M.-A. (2002). « Team cohesion and team success in sport ». *Journal of Sports Sciences*, 20, p. 119-127.
- Clerc D. (2007). « Les nouveaux keynésiens ». *Alternatives économiques pratiques* (Comprendre les économistes), n°31.
- Coburn C. (2001). « Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), p. 145-170.
- Coburn C. (2004). « Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom ». *Sociology of Education*, 77 (3), p. 211-244.
- Coelho J.-D. (2000). « Student perceptions of physical education in a Mandatory College Program ». *Journal of teaching in Physical Education*, 19(6), p. 1-24.
- Cogérino G. et Mnaffakh H. (2008). « Évaluation, équité de la note en éducation physique et "norme d'effort" ». *Revue Française de Pédagogie*, 164, p. 111-122.
- Collard L. et Dugas É. (2008). « Comment des sportifs jouent une adaptation du dilemme des prisonniers ? » *STAPS International Journal of Sport Science and Physical Education*, 79, p.39-48.
- Combaz G. et Hoibian O. (2008). « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive ». *Travail, genre et sociétés*, 20, p. 129-150.
- Coolahan K., Fantuzzo J., Mendez J., et McDermott P. (2000). « Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct ». *Journal of Educational Psychology*, 92(3), p. 458-465.
- Crevoisier J. et Vernet G. (1980). « Les matières enseignées en EPS ». *Revue EPS*, 166, p. 8-10.
- Davids K. et Nutter A. (1988). « The cohesion – performance relationship of English national league volleyball teams ». *Journal of Human Movement Studies*, 15 (5), p.205-213.
- Deci E.-L. (1971). « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, p. 105-115.
- Desforges C. (1995). « How does experience affect theoretical knowledge? ». *Learning and Instruction*, 5, p. 385-400.
- Deutsch M. (1949). « A theory of cooperation and competition ». *Human Relations*, vol 2, p. 129-152.
- Dugas É. (2005). « Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles ». *Revue française de pédagogie*, (Oct-Nov-Déc. 2004), 149, p.5-17.
- Dugas É. (2006). « La evaluación de las conductas motrices en los juegos colectivos : presentación de un instrumento científico aplicado a la educación física ». *Revue internationale Apunts*, Espagne, 83, p. 61-69.
- Dugas É. et During B. (2007). « Une forme d'intelligence originale à l'école : l'intelligence motrice ». *Revue Hyper-EPS*, 240, p. 26-32.
- Dugas É. et Collard L. (2009). « Les sportifs et les interactions stratégiques sous l'angle de la théorie des jeux expérimentale ». *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81, p. 7-24.
- Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C. (2009). « Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 73, p. 1-32.

- Durali S., Geay S., Perriot C. et Rolan H. (2002). « La réalité des pratiques en EPS ». *Revue EPS*, 296, p. 35-38.
- During B. (2005). « L'éducation physique, une discipline en progrès ? » *Carrefours de l'éducation*, 20, p. 61-87.
- Duru-Bellat M. (1983). « Notation et orientation : quelle cohérence, quelles conséquences ? » *Revue française de pédagogie*, 77, p. 23-38.
- Duru-Bellat M. (1994). « Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psychosociales. Première partie. Des aptitudes sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitude ? » *Revue française de pédagogie*, 109, p. 111-141.
- Duru-Bellat M. (1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales ». *Revue Française de Pédagogie*, 110, p. 75-102.
- Duru-Bellat M. (2010). « Ce que fait la mixité ». *Revue de l'OFCE*, 114, p. 197-212.
- Éber N. (2006). « Les sportifs sont-ils (vraiment) différents ? Une approche par l'économie expérimentale ». *Revue économique*, Presses de Sciences-Po, 57(3), p. 623-633.
- Evans N. et Jarvis P. (1980). « Group cohesion. A review and reevaluation ». *Small group behavior*, 11(4), p. 359-370.
- Fabre M. (2006). « Autour des mots. Analyse des pratiques et problématisation. » *Recherche et formation*, 51, p. 133-145.
- Famose J.-P. (1963 et 1964). « L'enseignement du ski ». *Revue EPS*, 67 et 68.
- Gimmig D., Hugué P., Caverni J.-P., et Cury F. (2006). « Choking Under Pressure and Working-Memory Capacity: When Performance Pressure Reduces Fluid Intelligence (Gf) ». *Psychonomic Bulletin and Review*, 13(6), p. 1005-1010.
- Goodacre D. M. (1951). « The Use of a Sociometric Test as a Predictor of Combat Unit Effectiveness ». *Sociometry*, 14, p. 148-152.
- Grisay A. (1988). « La pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement ». In Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris : Delachaux & Niestlé, pp. 235-265.
- Haas G. et Lorrot D. (1996) « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe ». *Repères*, 14, p.161-281.
- Huart T. (2006). « Développement et validation d'un questionnaire multicomponentiel de motivation scolaire ». *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29(2), p. 63-97.
- Huberman M. (1987). « La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices ». *Recherche et formation*, 1, p.11-25.
- Issaieva E. et Crahay M. (2010). « Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations ». *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol 33, 1, p. 31-62.
- Issaieva E., Pini G. et Crahay M. (2011). « Positionnement des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-elle ? » *Revue française de pédagogie*, 176, p. 5-25.
- Jellab A. (2005). « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves ». *Revue française de sociologie*, 46, 2, p. 295-323.
- Kagan D.-M. (1992). « Implications of research on teacher belief ». *Educational Psychologist*, 27(1), p. 65-90.
- Kerr N. et Bruun S. (1983). « The dispensability of member effort and group motivation losses : The free rider effect ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, p. 78-94.
- Ladd G.-W., Price J.-M. et Hart C.-H. (1988). « Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors ». *Child Development*, 59(4), p.986-992.
- Ladd G.-W. (1999). « Peer relationships and social competence during early and middle Childhood ». *Annual Review of Psychology*, 50, p. 333-359.

- Lahire B. (2001). « Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles ». *Cahiers internationaux de sociologie*, 110, p 59-81.
- Lahire B. (2004). « Individus et mélange des genres ». *Réseaux*, 126, p 89-111.
- Lentillon V. et Cogérino G. (2006). « Perceptions chez les élèves de second degré du soutien d'enseignants plus ou moins expérimentés en EPS ». *STAPS*, 72, p 49-61.
- Lentillon V. (2008). « Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive ». *STAPS*, 79, p. 49 à 66.
- Loizon D. (2005). « La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants ». *Savoirs*, 8, p. 107-123.
- Loudcher J.-F. et Vivier C. (2006). « Jacques De Rette et les républiques des sports : une expérimentation de la citoyenneté en EPS (1964-1973) ». *STAPS*, 73, p. 71-92.
- Marsault C. (2005). « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS ». *STAPS* 67, p. 9-22.
- Maucorps P.-H. (1960). « Empathie et compréhension d'autrui ». *Revue française de sociologie*. Vol. 1, p. 426-444.
- Metzler J. (1987) « Fondements théoriques et pratiques d'une démarche d'enseignement des sports collectifs. Application à un sport collectif typique : le volley-ball ». *Spirale*, 1 (complément), p.106-107.
- Mingat A. (1984). « Les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire : les origines des différences ». *Revue française de pédagogie*, 69, p. 49-62.
- Mouratidis A., Vansteenkiste M., Lens W. et Sideridis G. (2008). « The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for motivational model ». *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, p. 240-268.
- Nicholls J. G. (1984). « Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance ». *Psychological Review*, 91, p. 328-346.
- Oboeuf A., Collard L. et Gérard B. (2008). « Le jeu de la « balle assise » : un substitut au questionnaire sociométrique ? » *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 77, p. 87-100.
- Oboeuf A. et Collard L. (2008). « Agressivité motrice. Habitudes et transferts dans trois sports collectifs ». *Socio-logos*, 3.
- Oboeuf A., Gérard B., Lech A. et Collard L. (2010). « Empathie socio-affective et empathie sociomotrice dans deux jeux sportifs : le football et la « balle assise » ». *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, CIPS*, 86, p. 297-320.
- Parlebas P. (1967). « La sociomotricité ». *Revue EPS*, 86, p. 7-12.
- Parlebas P. (1968). « L'apprentissage : une continuelle réorganisation des structures motrices ». *Revue EPS*, 92, p. 7-13.
- Parlebas P. (1975). « Jeu sportif, rêve et fantaisie ». *Esprit*, 5, p. 784-803.
- Parlebas P. (1976). « Les universaux du jeu sportif collectif ». *Revue EPS*, 140, p. 11-15.
- Parlebas P. (1977). « Les universaux du jeu sportif collectif. Fonction sémiotrice et jeu sportif ». *EPS*, 144, 38-40.
- Parlebas P. (2002). « Réseaux dans les jeux et les sports ». *L'Année sociologique*, 52, p. 314-349.
- Parlebas P. et Dugas É. (2005). « Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives ». *Carrefours de l'éducation*, 20, p. 27-43.
- Parlebas P. (2007). « Pertinence motrice et complexité dans les jeux et sports ». *Les Actes de Lecture*, 98, p. 47-65.
- Perrenoud P. (1986). « De quoi la réussite scolaire est-elle faite ? » *Education et recherche*, 1, p. 133-160.
- Perrenoud P. (1991). « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative ». *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 13, 4, p. 49-81.

- Perrenoud P. (2001). « Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? » *Formation professionnelle suisse*, 4, p. 25-28.
- Perrenoud P. (2005). « L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare angoisse ? » *Cahiers pédagogiques*, 438, p. 14-16.
- Pineau C. (1992) « Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education Nationale ». *Revue EPS*, 237, p. 43-47.
- Poggi-Combaz M.-P. (2002.a.). « Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires ». *Revue française de pédagogie*, 139, p. 53-69.
- Poggi-Combaz M.-P. (2002.b). « L'illusion d'une éducation corporelle commune ». *L'Année sociologique*, Vol. 52-2, p. 479-505.
- Prapavessis H. et Carron A.-V. (1997). « Cohesion and work output ». *Small Group Research*, 28, p. 294-301.
- Rayou P. et Ria L. (2009). « Former les nouveaux enseignants : Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels ». *Éducation et sociétés*, 1, 23, p. 79-90.
- Rosenthal R. et Jacobson L.-F. (1968). « Teacher expectation for the disadvantaged ». *Scientific American*, vol 218, 4, p. 19-23.
- Roux-Perez T. (2004). « L'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive : entre valeurs partagées et interprétations singulières ». *STAPS*, 63, p.75-88.
- Savary A. (1982). « Editorial ». *Revue EPS*, 175, p. 4.
- Spink K.-S. (1990). « Cohesion and collective efficacy of volleyball teams ». *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12, p.301-311.
- Swalus P., Carlier G. et Renard J.-P. (1991). « Feedback en cours d'apprentissage de tâches motrices et leur perception par les élèves ». *STAPS*, 12, p. 23-35.
- Tagiuri R. (1952). « Relational analysis: an extension of sociometric method with emphasis upon social perception ». *Sociometry*, 15, p. 9-104.
- Tochon F.-V. (1989). « À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? » *Revue française de pédagogie*, 86, p. 23-33.
- Vantourout M., (2007). « Étude de l'activité évaluative de professeurs stagiaires confrontés à des productions d'élèves en mathématiques : quel référent pour l'évaluateur ? » *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 30, 3, p. 29-58.
- Vantourout M. et Goasdoué R. (2011). « Correction de dissertation en SES ». *Idées*, 163, p. 71-78.
- Vidal C. (1996). « Le cerveau a-t-il un sexe ? » *La Recherche*, 290, p. 26-27.
- Weiss J. (1995). « Évaluer autrement ! » *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), p. 63-73.
- Wentzel K.-R. (1999). « Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success ». *Journal of Educational Psychology*, 91, p. 76-97.
- Wilson W. et Kayatani M. (1968) « Intergroup, attitudes and strategies in Games between opponents of the same or a different race ». *Journal of personality and social psychology*, 9, p. 24-30.

Circulaires du BO, lois et règlements.

Circulaire du 20 avril 1961. « Obligations des personnels enseignants du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation et action disciplinaire ».

Note de service n°87-331 du 19 octobre 1987. « Recommandations pédagogiques concernant l'évaluation des résultats scolaires en éducation physique et sportive au titre du brevet. »

BOHS n°7 du 23 septembre 1999. « Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques. »

Décret du 11/07/2006. « Le socle commun de connaissances et de compétences ».

BOHS n°3 du 19 juin 2008. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ».

BO spécial n°6 du 28 août 2008. « Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive ».

BOHS n°2 du 19 février 2009. « Programmes d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes préparatoires au CAP et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel ».

BOHS n°4 du 29 avril 2010. « Programmes d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique ».

Rapports de recherche pour le MEN

Bonniol J.-J., Amigues R., Guignard C. et Genthon M. (1978). « Dispositifs d'évaluation formative, d'autoévaluation et d'auto-correction : impact de ces dispositifs ». Rapport de recherche MEN.

Braxmeyer N., Guillaume J.-C. et Levy J.-F. (2004). « Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège ». *Note évaluation*. MEN.

Bressoux P. (2006). « Evaluation et orientation ». *Rapport pour le Haut Conseil de l'Education*.

Claus P., Gaillard G., Robine F., Anglès N., Genty J.-R. Mallet F. et Roze O. (2005). « L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Rouen ». n°2005-124. Rapport IGEN.

Inspection Générale de L'Éducation Nationale. « Observations sur les établissements et la vie scolaire en 2011-2012 ». *Synthèse nationale des rapports de spécialité des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux* « Établissements et vie scolaire » n° 2012-136 novembre 2012.

Inspection Générale de L'Éducation Nationale. « Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique ». Coordonné par C. Moisan et J.-F. Cuisinier. Rapport 2012-003.

Giordan A. et Saltet J. (2012). « Notes sur le climat à l'école ». Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Ministère de l'Éducation Nationale (2012). « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur ». DEPP.

Rosenwald F. (2006). « Les filles et les garçons dans le système éducatif ». *Note d'information*, DEPP, 06.06, p. 1-6.

Soussi A., Ducrey F., Ferrez E., Nidegger C. et Viry G. (2006). « Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants ». Rapport du service de recherche en éducation. Genève : Service de la recherche en éducation. Disponible sur internet :

<http://edudoc.ch/record/3603/>

Actes de colloques

Loizon D. et Carnus M.-F. (2011). « Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS. Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements ». *Symposium Construction de l'identité professionnelle chez des stagiaires et des enseignants novices en éducation physique*. Louvain la Neuve, septembre 2011

Mottier Lopez L. et Tessaro W. (2009). « Formation à l'évaluation et évaluation des compétences en classe dans le canton de Genève (Suisse) ». Congrès de l'ACFAS 77^{ème} : *Mettre en œuvre des pratiques*

d'évaluation de compétences. Pratiques de formateurs et pratiques enseignantes. Université d'Ottawa, Canada.

Mougenot L. et Dugas É. (2011). « Le questionnaire sociométrique au service de la compréhension des conduites des élèves ». Actes du colloque OUFORP, *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation*, Nantes, juin 2011.

SNEP (1982). « L'éducation physique et la réussite de tous ». Actes du colloque : *l'éducation physique à l'Éducation Nationale*. Paris : SNEP.

Tessaro W., Jeannet C., Favre Marmet A. et Pamm Wakley V. (2010). « Entre pratiques d'évaluation en classe et textes institutionnels : L'analyse d'un mouvement transpositif ». Congrès AREF. Université de Genève, Suisse.

Vantourout M. Goasdoué R. (2010). « Correction de dissertations : analyse de l'activité de professeurs engagés dans une approche par compétences ». Actes du congrès de l'actualité de la Recherche en éducation et formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

Thèses

Bonniol J.-J. (1981). « Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires ». Thèse de doctorat, Université Bordeaux II.

Jarlégan A. (1999). « La Fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire ». Thèse de doctorat, Université de Bourgogne (Dijon).

Pulfrey C.-J. (2010). « Capitalism in the classroom : the impact of self-enhancement values and normative assessment on student motivation, goals and attitudes towards cheating ». Thèse de Doctorat. Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.

Vigeron C. (2004). « La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons. Thèse de doctorat, Univ. de Bourgogne (Dijon).

Documents audiovisuels et issus du Web

Baillat G. (2009). « Formation initiale : bilan contrasté, avenir incertain ». *Entretien du CRAP, L'actualité éducative* n°471 (mars 2009). Consultable sur internet :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Formation-initiale%E2%80%89bilan>

Boraita F. et Issaieva E. (2013). « Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève ». Actes du colloque Admee 2013. Disponible sur internet :

http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Boraita-Issaieva-ADMEE-2013.pdf

Chouinard, R. (2002). « Evaluer sans décourager ». Texte présenté dans le cadre de la réforme en éducation, Ministère de l'Éducation, Québec, 18 et 19 mars 2002. Disponible sur internet :

<http://www.csdm.qc.ca/regroupement3/viescol/pedagogie/implantation/documents/eval-sans-decourager.pdf>.

Cliniciu A., Cocorada E., Pavalache-Ilie M. et Rodica, M. (2008). « Analyse comparative du stress de l'évaluation ». *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. Disponible sur internet :

<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-1>

De Ketele J.-M. (2009). « Les compétences dans les curricula du monde francophone et leurs effets attendus sur l'orientation au long de la vie ». In AFEC Association française d'études comparées. 32e colloque international de l'AFEC : *orientation et mondialisation*, Dijon, 25 à 27 juin 2009. Disponible sur internet :

http://www.afec-info.or...ue09/new_programme.html

De Peretti A. (1999). « L'évaluation a-t-elle un sens ? » 10èmes Entretiens de la Vilette : *apprendre autrement aujourd'hui*. Disponible sur internet :

<http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd'hui%20Sommaire%20complet.htm>

Dubet F. (2009). « La pression des notes ». *Débats de la journée du refus de l'échec scolaire*. Par l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV). Disponible sur internet :

<http://education.francetv.fr/videos/francois-dubet-nbsp-la-pression-des-notes-a-l-ecole-v109212>

Kennedy, M. (2004). « Reform Ideals and Teachers' Practical Intentions ». *Education Policy Analysis Archives*, 12 (13). Disponible sur internet :

<https://www.msu.edu/~mkennedy/publications/docs/Teaching%20Practice/PracticalIntentions/Kennedy%20Ideals%20and%20Intentions.pdf>

Keskpaik S. et Rocher T. (2013). « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. Les évaluations à faibles enjeux : quel rôle joue la motivation ? Une expérience à partir de PISA ». Actes du 24^e colloque de l'ADMEE-Europe (2012).

http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A06_01.pdf

Merle P. (2006). « À quoi servent les notes ? ». *L'école en questions*, Spécial N° 5. Consultable sur internet :

http://www.scienceshumaines.com/a-quoi-servent-les-notes_fr_14909.html

Morissette J. (2010) « Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages », *Sociologies*. Disponible sur internet :

<http://sociologies.revues.org/3028>

Orsi G. (2007). « Noter, pour quoi faire ? » *Contre-pied*, supplément électronique 21. Disponible sur internet :

http://www.contrepied.net/telecharg/orsi_eval.pdf

Rayou P. (2013). Interview sur France Culture, émission rue des écoles du 4 mai 2013. Emissions consultables sur :

<http://www.franceculture.fr/emission-rue-des-ecoles-la-recherche-en-education-est-elle-une-ressource-pour-les-enseignants-2013-0>

Rey O. (2012). « Le défi de l'évaluation par compétences ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 76. Institut Français de l'Éducation. Disponible sur internet :

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=76&lang=fr>

Suchaut B. (2008). « La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves ». Document de l'IREDU. Disponible sur internet :

http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/documents_travail_iredu/dt_2008-3.pdf

Vause A. (2009). « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse ». *Les Cahiers De Recherche en Education et Formation* n° 66, p. 2-26. Disponible sur internet :

http://hal.inria.fr/docs/00/56/16/20/PDF/cahier_66_Vause_Anne_1.pdf

Table des matières

SOMMAIRE	0
TABLE DES ACRONYMES	2
REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	4
1. L'ACTIVITE EVALUATIVE DES ENSEIGNANTS	6
2. LES CONDUITES DES ELEVES.....	10
3. OBJET DE CETTE ETUDE	13
4. PRESENTATION GLOBALE DE LA RECHERCHE	14
PROBLEMATIQUE GENERALE	16
PARTIE 1 ENJEUX ET DIFFICULTES DE L'EVALUATION SCOLAIRE	22
CHAPITRE 1 L'ACTIVITE EVALUATIVE DES ENSEIGNANTS, ÉTAT DES LIEUX DE L'EVALUATION SCOLAIRE	23
A. L'ÉVALUATION EN EPS : PERSPECTIVE HISTORIQUE	25
1. PERFORMANCE ET MESURE	25
a. L'EPS au baccalauréat.....	25
b. Premier changements de perspective de l'évaluation.....	26
2. L'ÉVALUATION CRITERIEE	27
a. Une évaluation certificative plus qualitative	27
b. Une réflexion collective en EPS : la place plus importante pour l'élève	28
3. LA NOUVELLE APPROCHE PAR COMPETENCES	29
a. Vers un changement d'objet	29
b. Les difficultés rencontrées par cette approche	30
c. Les compétences dans les programmes en EPS.....	32
4. LE CONTROLE EN COURS DE FORMATION EN EPS	34
B. DES INTENTIONS TRES DIFFERENTES SOUS LA MEME APPELLATION « EVALUATION »	37
1. L'ÉVALUATION SOMMATIVE	37
a. Définition	37
b. L'approximation des évaluations sommatives	38
c. Les biais de l'évaluation sommative.....	38
d. Dérive de la finalité sociale de l'évaluation sommative.....	40
e. La spécificité de l'EPS : les différences selon le genre.....	41
2. L'ÉVALUATION FORMATIVE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES	43
a. Les origines de l'évaluation formative	43

b.	Une évaluation au service des apprentissages.....	43
c.	Une fonction pédagogique affirmée	44
d.	L'évaluation formative en EPS comme situation anticipée.....	45
3.	L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE	46
C.	LES RECHERCHES CONCERNANT L'EVALUATION	48
1.	L'ACTIVITE EVALUATIVE DES ENSEIGNANTS	48
a.	La formation des enseignants d'aujourd'hui.....	48
b.	Les relations entre formation et pratiques	49
c.	La liberté pédagogique et didactique.....	51
d.	Des pratiques disparates.....	52
e.	Les recherches concernant l'activité évaluative des enseignants en EPS.....	53
2.	LES ELEVES ET L'EVALUATION.....	54
a.	Effets de l'évaluation sur le stress des élèves.....	55
b.	Evaluation et performance.....	56
c.	L'évaluation formative réinterprétée.....	57
d.	L'évaluation en EPS et les élèves	57
D.	LA REFERENCE CULTURELLE DE L'EPS AUX PRATIQUES SPORTIVES.	60
1.	LA REFERENCE AUX ACTIVITES SPORTIVES A L'ECOLE.....	60
a.	L'introduction du sport à l'école	61
b.	Les critiques virulentes du sport	61
2.	LA PERMANENCE SPORTIVE DE L'EPS	62
3.	LES ENJEUX EDUCATIFS DE LA PRATIQUE A L'ECOLE	64
4.	EVALUATION EN EPS : ENTRE MAITRISE ET PERFORMANCE	64
5.	A QUELLE LOGIQUE REpondre ?.....	65
E.	SYNTHESE DES APPROCHES EVALUATIVES.....	67
<u>CHAPITRE 2 LA PRISE DE DECISION EN CONTEXTE COLLECTIF.....</u>		<u>69</u>
A.	LA RATIONALITE DES DECISIONS INDIVIDUELLES.....	71
1.	LES VARIATIONS INTRA-INDIVIDUELLES DANS LA PRISE DE DECISIONS.....	72
2.	L'EDUCATION A LA PRISE DE DECISION	73
B.	LA PRISE DE DECISION EN SITUATION D'INTERACTION	75
C.	L'EPS, UNE DISCIPLINE AU CŒUR DES INTERACTIONS ENTRE LES ELEVES	77
1.	UNE DYNAMIQUE DE GROUPE NECESSAIRE EN EPS.....	77
2.	LE JEU COLLECTIF COMME MOYEN D'ANALYSE DES CONDUITES INDIVIDUELLES	79
a.	Essor des jeux collectifs à l'école	79
b.	Partir des jeux pour étudier les conduites.....	80
<u>CHAPITRE 3 LES RELATIONS SOCIO-AFFECTIVES DANS LES SITUATIONS D'INTERACTION...84</u>		

A. LES RESSOURCES AFFECTIVES ET RELATIONNELLES A L'ECOLE	87
1. LA COOPERATION DANS LES JEUX SPORTIFS COLLECTIFS A L'ECOLE.....	87
2. LE CHOIX DES GROUPEMENTS EN EPS	89
3. LES RELATIONS AFFINITAIRES ET LES CONDUITES MOTRICES.....	90
B. LA SOCIOMETRIE : ETUDE DES RELATIONS AFFECTIVES	92
1. DEFINITION	92
2. LES RELATIONS SOCIOMETRIQUES ET LES CONDUITES DECISIONNELLES EN CONTEXTE LUDOMOTEUR	93
a. L'étude de Pascal Bordes (2005) : données sociométriques et progrès des élèves	93
b. Etude de Oboeuf, Collard et Gérard (2008) : influence des données sociométriques dans les stratégies individuelles au cours d'un jeu paradoxal.....	93
c. Les relations socio-affectives dans un jeu à somme non nulle	94
C. EN GUISE DE SYNTHESE.....	97
<u>PARTIE 2 L'EVALUATION EN EPS DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS</u>	<u>98</u>
<u>CHAPITRE 4 METHODOLOGIE GENERALE.....</u>	<u>99</u>
A. L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	101
1. FINALITE DU QUESTIONNAIRE	101
2. LES ENSEIGNANTS INTERROGES	102
a. Diffusion des questionnaires	102
b. Les établissements scolaires d'affectation, l'âge et le genre des enseignants.....	103
c. Le niveau de qualification	104
3. INFORMATIONS A RECUEILLIR ET CHOIX DES VARIABLES.....	105
4. STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE	106
5. TRAITEMENT DES DONNEES.....	107
B. L'ETUDE DE TERRAIN DES CONDUITES DES ELEVES	108
1. FINALITE	108
2. VARIABLES INVOQUEES : LES ACTEURS DE CETTE EXPERIMENTATION.....	108
a. Les élèves.....	108
b. Les enseignantes	110
3. PREMIERE VARIABLE PROVOQUEE : LES GROUPES ET LEURS SPECIFICITES	110
a. Le groupe A.....	110
b. Le groupe B.....	111
c. Le groupe C	111
d. Le groupe D.....	112
e. Le groupe E	112
4. SECONDE VARIABLE PROVOQUEE : LA COMPOSITION DES EQUIPES	112
5. PLAN EXPERIMENTAL	113

6. LES VARIABLES INDEPENDANTES.....	115
a. Le niveau de jeu des élèves	115
b. Les relations socio-affectives.....	116
c. Les représentations des élèves	116
7. OUTILS D'ANALYSE.....	117

CHAPITRE 5 L'ACTIVITE EVALUATIVE DES ENSEIGNANTS.....119

A. PRECISIONS METHODOLOGIQUES DE L'ENQUETE	120
1. LES BIAIS DU QUESTIONNAIRE	120
2. STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE	121
a. Des entretiens préalables.....	121
b. Les questions posées.....	122
3. TEST DU QUESTIONNAIRE	125
4. HYPOTHESES SPECIFIQUES A CETTE ENQUETE	126
B. RESULTATS GLOBAUX.....	129
1. LA PRATIQUE PHYSIQUE DES PROFESSEURS D'EPS	129
2. LES PROGRAMMATIONS EPS.....	135
a. Les programmations des enseignants interrogés	135
b. Une répartition très inégale des activités enseignées	137
3. CONVERGENCE DES POINTS DE VUE : EVALUATION SOMMATIVE ET DIAGNOSTIQUE	138
a. La mise en place des évaluations sommatives et de la notation.....	138
b. Les évaluations diagnostiques	139
4. DEFINITION DE L'EVALUATION ABORDEE EN QUESTION OUVERTE	139
a. L'utilité de l'évaluation	139
b. Ce qui est évalué.....	140
c. La dimension temporelle	142
5. LES CONCEPTIONS DE L'EVALUATION EN EPS	142
a. Les fonctions sociales et pédagogiques de l'évaluation.....	142
b. Evaluer pour hiérarchiser les élèves	144
c. Évaluation et motivation des élèves.....	144
6. L'USAGE DE L'EVALUATION FORMATIVE EN EPS.....	146
C. RESULTATS SPECIFIQUES	148
1. LA FORTE PRESENCE DE LA NOTATION DANS LES EVALUATIONS	148
2. L'EVALUATION AU SERVICE DES APPRENTISSAGES	149
3. FREQUENCE DE LA NOTATION	150
4. LA COEVALUATION	152
a. La coévaluation : un dispositif fréquemment utilisé.....	152

b.	Coévaluation et compétences propres	152
5.	ÉVALUATION FORMATIVE ET COMPETENCES PROPRES	153
6.	LES CRITERES D'ÉVALUATION	155
a.	L'assimilation des critères par les élèves.....	155
b.	Les activités permettant le mieux la compréhension des critères d'évaluation	156
7.	LA CONSTRUCTION DES OUTILS D'ÉVALUATION AVEC LES ELEVES.....	156
8.	L'ÉVALUATION DU COTE DES ELEVES.....	158
a.	La distinction faite entre évaluation sommative et formative	159
b.	Les conduites des élèves en situation d'évaluation	161
D.	SYNTHESE DES RESULTATS LES PLUS SAILLANTS	165

CHAPITRE 6. DISCUSSION : DES MISES EN ŒUVRE COMMUNES QUI INTEGRENT LES ELEVES DANS LEUR EVALUATION EN EPS MALGRE UNE PRESENCE FORTE DE LA NOTATION..... 168

A.	L'ÉVALUATION FORMATIVE DETOURNEE MALGRE UNE IMPLICATION DES ELEVES DANS LEUR EVALUATION : UN BILAN CONTRASTE	170
1.	LA PERSISTANCE DE L'ÉVALUATION TRADITIONNELLE	170
2.	LES MODALITES DE MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE	172
3.	L'IMPLICATION DES ELEVES DANS LEUR EVALUATION EN EPS	173
a.	La particularité de certains publics scolaires	173
b.	Des élèves intégrés aux procédures évaluatives	174
4.	L'IMPACT DE L'ÉVALUATION SUR LES CONDUITES DES ELEVES	178
a.	La différenciation des conduites des élèves en situation d'évaluation ou d'apprentissage	178
b.	Effet du contexte sur les performances et les conduites	179
B.	ÉTAT DES LIEUX ET POSSIBILITES D'ÉVOLUTION DE L'ACTIVITE EVALUATIVE EN EPS	182
1.	UN DECALAGE ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE.	182
2.	LES CHOIX DIFFICILES DES JEUNES ENSEIGNANTS.....	184
3.	UNE SCLEROSE DES PRATIQUES	186
a.	Le poids des croyances personnelles	186
b.	La nécessité d'analyser le contexte pour comprendre les pratiques.....	188
c.	L'adaptation des enseignants à leur contexte	189
4.	CE QUI PEUT FAIRE ÉVOLUER LES PRATIQUES	190
a.	La nécessité de travailler en équipe, et de mieux former les enseignants.....	190
b.	La difficile prise en compte des réformes institutionnelles	192
C.	BILAN DE L'ENQUETE	193

PARTIE 3 : L'ANALYSE DES CONDUITES DES ELEVES..... 197

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE DETAILLEE..... 198

A.	LE QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE	200
-----------	---	------------

1.	LA SOCIOMETRIE	200
2.	METHODOLOGIE DE PASSATION DU QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE	201
a.	Principe général	201
b.	Les règles à respecter	202
c.	Conditions de passation dans notre recherche.....	202
3.	RECUEIL DES DONNEES.....	203
a.	Les différents types de données recueillies.....	204
b.	Les graphes	206
4.	LA CONSTITUTION DES EQUIPES	206
5.	LES SCORES INDIVIDUELS	207
6.	LA COHESION DES GROUPES : ANALYSE DES DYADES.....	207
a.	L'indice de cohésion	207
b.	L'indice de densité relationnelle	208
B.	DEFINITION DE L'ACTIVITE ENSEIGNEE	209
1.	LE CHOIX DE L'ACTIVITE PHYSIQUE	209
2.	PROBLEME FONDAMENTAL DU BASKETBALL.....	210
3.	LOGIQUE INTERNE	210
a.	Le réseau des communications motrices	211
b.	Réseau des interactions de marque.....	213
c.	Système de scores	213
d.	Réseau des rôles sociomoteurs	213
e.	Réseau des sous-rôles sociomoteurs	213
f.	Réseau des codes gestémiques et praxémiques	215
4.	RECUEIL DES DONNEES.....	218
a.	L'utilisation de la vidéo.....	218
b.	Le volume d'interactions motrices.....	219
c.	La prise en compte de l'efficacité.....	219
d.	La pertinence des actions motrices.....	220
e.	La grille d'observation	220
5.	LE SCORE GLOBAL : INDICATEUR DU NIVEAU DE JEU	224
a.	Le coefficient d'efficacité.....	224
b.	Le score final : volume et efficacité.....	224
6.	LES ACTIONS DE COOPERATION ET D'OPPOSITION.....	226
C.	LA SEQUENCE D'APPRENTISSAGE	227
1.	PRESENTATION GENERALE	227
2.	LES VARIABLES PROVOQUEES.....	227
3.	LA CONSTRUCTION DE LA SEQUENCE	228

4.	TRAME DE SEQUENCE COMMUNE AUX GROUPES.....	229
a.	Les programmes scolaires.....	229
b.	Thèmes communs d'apprentissage, et particularités des groupes	230
c.	L'évaluation sommative.....	231
d.	L'évaluation diagnostique : groupes C et D.....	233
e.	Les évaluations formatives spécifiques au groupe C	233
f.	Le système de scores : groupe D	236
5.	CRITERES DE COMPOSITION DES GROUPES.....	237
a.	Le nombre d'élèves	237
b.	La mixité	238
c.	Le niveau de jeu des élèves.....	238
d.	Les relations entre élèves	238
e.	Stabilité des groupes et des équipes.....	239
D.	LES ENTRETIENS D'ELEVES.....	240
1.	LES ELEVES INTERROGES	240
2.	MISE EN PLACE DES ENTRETIENS.....	240
a.	Lieu et date des entretiens	240
b.	Le but annoncé aux élèves	240
c.	Comportement des élèves lors des entretiens	241
3.	ELABORATION DES QUESTIONS	241
a.	Les thèmes abordés.....	241
b.	Elaboration du guide d'entretien.....	242
4.	ANALYSE DES DONNEES.....	243
E.	AUTRES CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES SUSCEPTIBLES D'ORIENTER LES CONDUITES	245
1.	LE GENRE DES ELEVES	245
2.	LA PRATIQUE D'UNE ACTIVITE PHYSIQUE	245
F.	DECLINAISON DES HYPOTHESES	247
G.	SYNTHESE METHODOLOGIQUE.....	249
<u>CHAPITRE 8 : ANALYSE SOCIOMETRIQUE.....</u>		<u>250</u>
A.	DONNEES GENERALES	251
1.	LES ELEVES AYANT PARTICIPE A L'ENQUETE SOCIOMETRIQUE.....	251
2.	RESULTATS SELON LES GROUPES.....	252
3.	LES GRAPHES DES CHOIX ET REJETS RECIPROQUES.....	255
B.	RESULTATS SPECIFIQUES A CHAQUE GROUPE	261
1.	L'INDICE COHESIF ET DE DENSITE DES GROUPES.....	261
2.	LES SOUS-GROUPES.....	263

a. Les sous-groupes d'amis.....	264
b. Les sous-groupes d'élèves qui ne s'apprécient pas	266
c. Les sous-groupes neutres	267
d. Indices de cohésion et de densité des sous-groupes	268
3. LES INDIVIDUALITES.....	269
4. LES CAS PARTICULIERS.....	270
C. BILAN DE L'ANALYSE SOCIOMETRIQUE.....	271
<u>CHAPITRE 9 :ANALYSE DES CONDUITES MOTRICES.....272</u>	
A. DIFFERENCES SELON LES GROUPES : RESULTATS GLOBAUX	274
B. RESULTATS SPECIFIQUES : UNE PROGRESSION INEGALE A L'AVANTAGE DU GROUPE C.....	277
1. LES ECARTS DE NIVEAU DE JEU GLOBAL	277
2. AMELIORATION DE L'EFFICACITE ET VOLUME INTERACTIONNEL.....	278
a. L'efficacité motrice.....	278
b. Evolution homogène du volume interactionnel de jeu.....	278
c. Le jeu sans ballon	278
3. INTERACTIONS SPECIFIQUES	279
a. Le tir.....	280
b. Les déplacements offensifs : le groupe C se démarque !.....	281
4. RESULTATS DES OBSERVATIONS EN EVALUATION DIAGNOSTIQUE, FORMATIVE ET SOMMATIVE.....	283
a. Progression globale du groupe C dans la conservation de la balle.....	283
b. La récupération.....	285
C. RESULTATS SPECIFIQUES AUX AUTRES GROUPES	287
1. L'ABSENCE DE TRANSFERT D'APPRENTISSAGE INTERSPECIFIQUE POUR LE GROUPE E.	287
a. Absence de progression du niveau global	287
b. Une baisse d'efficacité du groupe E.....	288
c. Les interactions spécifiques	289
2. LES STRATEGIES DU GROUPE D.....	291
a. Spécificité du groupe D.....	291
b. Une absence de progression dans les conditions de tir	293
c. Des points bonus non pris en compte	294
3. LES GROUPES A ET B	294
4. BILAN INTERMEDIAIRE : DES PROGRES REMARQUES POUR LE GROUPE C.....	294
D. LES DIFFERENCES INTRAGROUPES : UNE PROGRESSION AFFIRMEE POUR LES EQUIPES NON AFFINITAIRES	296
E. RESULTATS SPECIFIQUES : DES PROGRESSIONS ET DES STRATEGIES DIFFERENTES POUR LES EQUIPES NON AFFINITAIRES	298
1. HOMOGENEITE DES NIVEAUX EN PRE-TEST ET EN POST-TEST	298

2.	PROGRESSION SIGNIFICATIVE POUR LES EQUIPES NON-AFFINITAIRES.....	298
3.	LES EQUIPES DE JOUEURS QUI NE S'APPRECIENT PAS TIRENT DAVANTAGE QUE LES AUTRES.....	300
4.	LES INTERACTIONS SANS BALLON EN ATTAQUE.....	301
F.	LES SPECIFICITES DES EQUIPES NEUTRES ET AFFINITAIRES	303
1.	DES STRATEGIES DEPENDANTES DES TYPES D'EQUIPES	303
2.	LA RECUPERATION AU REBOND DEFENSIF : L'AVANTAGE DES EQUIPES NEUTRES	303
3.	LES DIFFERENCES SELON LES PROFILS SOCIO-AFFECTIFS INDIVIDUELS	304
4.	BILAN DES RESULTATS CONCERNANT LES AFFINITES.....	305
G.	DES DIFFERENCES TRES MARQUEES SELON LE GENRE	307
1.	UNE FORTE INEGALITE DES LE DEPART ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS	307
2.	DES DIFFERENCES QUI PERDURENT EN POST-TEST.....	308
3.	UNE EVOLUTION HOMOGENE SELON LE GENRE	309
a.	Le tir : des différences selon le genre très marquées	309
b.	Démarquage : une progression remarquable des filles	310
c.	Le rebond défensif : des différences selon le genre encore très marquées.....	311
H.	IMPACT DE LA PRATIQUE EXTRA-SCOLAIRE : LA SUPERIORITE DES COMPETITEURS.....	313
1.	DES DIFFERENCES TRES AFFIRMEES EN PRE-TEST	313
2.	L'AVANCE DES COMPETITEURS MAINTENUE EN POST-TEST	313
3.	UNE PROGRESSION HOMOGENE SELON LA PRATIQUE PHYSIQUE EXTRA-SCOLAIRE	314
a.	Les compétiteurs plus engagés dans les tirs favorables.....	314
b.	Démarquage : La pratique extra-scolaire : des résultats homogènes.....	315
c.	Une progression plus accentuée pour les compétiteurs au rebond	315
I.	SYNTHESE DES RESULTATS.....	316
<u>CHAPITRE 10. ANALYSE DES CONDUITES VERBALES : LES ENTRETIENS.....</u>		<u>321</u>
1.	LE RAPPORT DES ELEVES A L'EPS.....	322
a.	Une discipline qui plaît aux élèves	322
b.	Les déterminants de la réussite en EPS.....	323
2.	LE BASKETBALL : UNE ACTIVITE AVANT TOUT LUDIQUE ET COLLECTIVE	323
a.	La conformité entre leurs attentes et le cycle vécu	324
b.	La définition d'un bon joueur	325
3.	LES AXES DE PROGRES.....	327
4.	IMPACT DE L'EVALUATION SUR LE JEU DES ELEVES	328
5.	LA COOPERATION DANS LE JEU COLLECTIF EN QUESTION	331
6.	LES AFFINITES DANS LES EQUIPES.....	333
a.	Affinités et coopération.....	333
b.	Ce qu'ils pensent des joueurs de leur équipe.....	334

7.	L'EXERCICE DIFFICILE DU COMMENTAIRE	336
8.	ANALYSE DES SPECIFICITES DE TROIS GROUPES : A, C ET D.	338
a.	L'observation du jeu	338
b.	Le système de score pour le groupe D	340
c.	L'absence de notation du groupe A.....	341
9.	BILAN DES ENTRETIENS	342
A.	L'EVALUATION EN EPS : UN ENJEU MAJEUR	347
1.	LA PLACE DE L'EVALUATION FORMATIVE REAFFIRMEE	347
a.	Les effets bénéfiques de l'évaluation formative sur l'apprentissage.....	347
b.	L'activité évaluative comme composante de l'effet maître	348
2.	EFFETS DES EVALUATIONS SOMMATIVES SUR LES CONDUITES DES ELEVES	349
3.	NOTATION ET MOTIVATION : UNE IDEE DE SENS COMMUN LARGEMENT CONTESTEE.....	351
4.	LA PRISE DE DECISION TRIBUTAIRE DU CONTEXTE ET DE LA LOGIQUE INTERNE AVANT TOUT	353
5.	L'UTILISATION DE LA COEVALUATION FORMATIVE	355
B.	LES RELATIONS AFFINITAIRES ET LES CONDUITES MOTRICES	358
1.	UNE VARIETE DE PROFILS INDIVIDUELS : LE CAS DES ELEVES REJETES	359
2.	COHESION ET PERFORMANCE	360
3.	LES PROGRES SELON LES AFFINITES.....	363
4.	LES DIFFERENCES SELON LE GENRE EN AMITIE	363
5.	LA COOPERATION DANS LES GROUPES	364
6.	LES INEGALITES DE DEPART SELON LE GENRE	366
7.	LE TRANSFERT D'APPRENTISSAGE EN EPS EN QUESTION.....	368
a.	Le transfert interspécifique en EPS	368
b.	Le transfert interspécifique entre l'EPS et le monde sportif	370
C.	L'IMPACT DE LA COMPETITION.....	372
1.	LA COMPETITION ENTRE LES EQUIPES	372
2.	GLISSEMENT DE LA COMPETITION INTERGROUPE A INTRAGROUPE	372
3.	DIMINUER LA COMPETITION A L'ECOLE	374
4.	REVOIR LES PROGRAMMATIONS EN EPS	376
	<u>CONCLUSION.....</u>	380
1.	LA COMPLEXITE DE L'EVALUATION SCOLAIRE	380
2.	INTERETS ET LIMITES DE CETTE ETUDE	382
3.	PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET APPORTS PEDAGOGIQUES	383
	BIBLIOGRAPHIE	386
	Index des auteurs.....	411

Index des auteurs

Abric J.-C. 71. 81. 193. 211. 386
Allal L. 16. 24. 175. 386. 391. 393
Altet M. 190. 391
Ames C. 353. 354. 374. 391
Amigues R. 45. 398
Anglès N. 398
Antibi A. 193. 386
Anzieu D. 89. 386
Araújo-Oliveira A. 184. 391
Arnaud P. 61. 392. 393
Attali M. 26. 44. 393
Auduc J.-L. 41. 245. 386
Back K. 388
Baillat G. 6. 50. 391. 392. 399
Bandura A. 51. 354. 356. 357. 386. 394
Bardin L. 107. 386
Barrère A. 177. 386
Baudelot C. 245. 386
Bautier B. 177. 386
Bavelas A. 211. 393
Beavin J.-H. 4. 390
Becker H.-S. 178. 188. 386. 393
Beillerot J. 52. 393
Bellin Du Coteau M. 25. 391
Berger P.-L. 72. 386
Berthaud G. 79. 396
Berthoz A. 70. 71. 85. 345. 386
Bertone S. 67. 169. 176. 389
Bertucci M.-M. 5. 393
Billard M. 231. 388
Black P. 45. 393
Blanchard-Laville C. 52. 393
Bloom B.S. 26. 36. 43. 386
Boigey M. 25. 386
Bonniol J.-J. 39. 45. 398. 399
Boraita F. 185. 399
Bordes P. 11. 89. 93. 158. 361. 369. 386. 393
Boudon R. 71. 72. 92. 387
Bourdieu P. 27. 72. 387
Brau-Antony S. 42. 53. 163. 173. 356. 384. 387. 391. 393
Brawley L. R. 361. 394
Braxmeyer N. 6. 42. 46. 54. 139. 196. 384.
Bray S.-R. 361. 394
Breckle H. 182. 387
Bressoux P. 5. 6. 24. 39. 40. 46. 52. 178. 189. 387. 391. 393. 398
Bröhm J.-M. 61. 62. 387
Bronckart J.-P. 175. 393
Bru M. 6. 38. 46. 52. 387. 393
Brunot S. 179. 393
Bruun S. 376. 395
Buchs C. 40. 172. 350. 351. 363. 374. 387. 391. 393
Buhs E.-S. 360. 393
Butera F. 5. 40. 59. 172. 349. 350. 351. 359. 374. 375. 376. 385. 387. 391. 393
Buton F. 360. 394
Buznic-Bourgeacq P. 378. 394
Cadopi M. 47. 388
Caillet V. 58. 180. 394

Cardinet J. 29. 44. 391
Carette V. 30. 31. 73. 390. 391
Carlier G. 46. 353. 354. 355. 395. 397
Carnus M.-F. 129. 134. 377. 384. 391. 392. 398.
Carron A.-V. 394. 361. 397
Caverni J.-P. 395
Chardenet P. 387
Charlier E. 185. 387
Charlot B. 158. 173. 177. 387
Charlot E. 177. 386
Chouinard, R. 351. 354. 399
Christiansen G. 364. 392
Claus P. 171. 180. 398
Clerc D. 71. 394
Cleuziou J.-P. 42. 53. 58. 180. 356. 384. 387. 391
Clinciu A., 56. 399
Coburn C. 187. 191. 192. 394
Cocorada E. 56. 399
Coelho J.-D. 42. 394
Cogérino G. 11. 368. 387. 394
Collard L. 12. 72. 87. 88. 93. 95. 153. 158. 365. 369. 370. 371. 372. 386. 387. 391. 392. 394. 396
Combaz G. 42. 161. 245. 366. 367. 394
Coolahan K. 360. 394
Crahay M. 5. 7. 24. 52. 55. 57. 387. 391. 392. 395
Crevoisier J. 62. 137. 377. 394
Cury F. 395
Darnon C. 5. 59. 349. 359. 363. 374. 375. 376. 385. 387. 391
David B. 8. 38. 387
Davids K. 361. 394
Davis A. 245. 387
Debarbieux E. 5. 42. 385. 387. 391
Deci E.-L. 145. 172. 353. 387. 394.
Defrance A. 390
De Ketele J.-M. 30. 31. 32. 46. 387. 391. 399
Delamont S. 245. 387
De Landsheere G. 43. 57. 182. 387
Delens C. 395
Deleris C. 231. 387
Delorme C. 43. 387
De Montmollin G. 90. 364. 391
De Peretti A. 172. 400
De Saussure F. 14. 387
Desforges C. 171. 394
De Singly F. 122. 387
Deutsch M. 12. 373. 394
Doise W. 75. 374. 387
Dubet F. 38. 40. 42. 58. 171. 188. 387. 388. 391. 400
Ducrey F. 177. 398
Dufour Y. 134. 137. 377. 391
Dugas E. 3. 14. 33. 34. 48. 60. 65. 66. 83. 85. 86. 94. 95. 101. 115. 130. 138. 154. 158. 211. 219. 220. 246. 287. 357. 368. 371. 377. 382. 386. 388. 392. 394. 396. 399
Dumay X. 191. 392
Dupont J.-P. 353. 354. 355. 395
Dupriez V. 191. 392
Durali S., 137. 395
Durand M. 186. 388

Durand M. 368. 388
During B. 34. 60. 62. 134. 388. 393. 394. 395
Duru-Bellat M. 38. 39. 171. 190. 366. 388. 395
Éber N. 95. 370. 388. 395
Establet R. 245. 386
Evans N. 362. 395
Eys M.-A. 394
Fabre M. 50. 101. 193. 395
Famose J.-P. 26. 368. 388. 395
Fantuzzo J. 360. 394
Favre Marmet A. 399
Ferrez E. 398
Festinger L. 360. 388
Figari G. 6. 391. 392. 393
Flament C.-L. 90. 388
Fontayne P. 360. 394
Gaillard G. 171. 180. 398
Geay S. 137. 395
Genthon M. 398
Genty J.-R. 398
Gérard B. 93. 366. 396
Gérard P. 395
Gimmig D. 179. 395
Giordan A. 161. 394
Giraud G. 96. 388. 95
Goasdoué R. 16. 32. 38. 172. 187. 397. 399
Goffman E. 4. 388
Goodacre D. M. 90. 395
Grehaigne J.-F. 47. 231. 232. 388
Grisay A. 24. 395
Guignard C. 398
Guillaume J.-C. 6. 42. 46. 54. 139. 196. 384. 398
Haas G. 76. 395
Hadjji C. 24. 37. 43. 44. 45. 152. 347. 388
Hall E.-T. 4. 388
Hart C.-H. 395
Harvey O.-J. 12. 390
Hasni A. 184. 392
Hastings J.T. 26. 43. 386
Hébert T. 392
Hébrard A. 27. 388
Helmick J. 218. 390
Herald S.-L. 393
Heuzé J.-P. 394
Hoibian O. 42. 245. 366. 367. 394
Hood W. R. 390
Huart T. 349. 395
Huberman M. 185. 395
Huguet P. 179. 364. 373. 389. 391. 393. 395
Husquinet A. 252. 388
Issaieva E. 5. 52. 55. 57. 185. 395. 399
Jackson D.-D. 390
Jacobson L.-F. 9. 40. 397
James W. 183. 392
Jarlégan A. 245. 399
Jarvis P. 362. 395
Jeannet C. 191. 399
Jellab A. 173. 177. 395
Joncheray H. 3. 158. 388
Kagan D.-M. 186. 395

Kahn S. 31. 390. 392
Karau S.-J. 90. 392
Kayatani M. 90. 397
Kennedy, M. 192. 400
Kerr N. 376. 395
Keskpaik S. 56. 400
Klein M. 364. 392
Ladd G.-W. 360. 393. 395
Lahire B. 10. 11. 72. 73. 196. 388. 396
Lambert C. 393
Laroche J.Y. 388
La Rochefoucauld 364. 388
Lamy L. 238. 258. 392
Larose F. 184. 392
Laveault D. 29. 44. 391
Le Boterf G. 30. 388
Le Boulch J. 26. 61. 62. 388
Lebrun J. 392
Lech A. 396
Lenoir Y. 391
Lens W. 396
Lentillon V. 5. 42. 58. 139. 155. 180. 350. 396
Lessard C. 171. 388
Levy J.-F. 398
Lewin K. 72. 88. 345. 388
Liotard P. 41. 392
Lisée V. 184. 391
Loizon D. 129. 134. 377. 378. 383. 392. 396. 398
Lorrot D. 76. 395
Loudcher J.-F. 79. 396
Louveau G. 245. 387
Luckmann T. 72. 386
Maccario B. 27. 388
Madaus G.F. 386
Maisonneuve J. 113. 203. 205. 238. 252. 254. 255.
267. 271. 358. 359. 388. 392
Mallet F. 398
Mallet P. 85. 392
Mario J. 210. 388
Marsault C. 60. 137. 138. 396
Marsenach J. 347. 389
Martin J.-Y. 89. 386
Matalon B. 17. 67. 97. 108. 199. 389
Maubant P. 391
Maucorps P.-H. 396
Mayo E. 91. 389
Mc Croskey J.-C. 390
Mc Dermott P. 394
Mc Millan J.-H. 375. 389
Méard J.-A. 67. 169. 176. 389
Meirieu P. 76. 155. 171. 182. 388. 389
Mendez J. 394
Mérand R. 79. 347. 389
Merle P. 5. 16. 38. 39. 40. 51. 55. 58. 150. 161.
172. 180. 189. 190. 350. 389. 400
Metzler J. 210. 396
Milgram S. 345. 389.
Mingat A. 5. 38. 39. 190. 388. 396
Mnaffakh H. 11. 394
Monteil J.-M. 7. 24. 40. 57. 179. 364. 373. 389. 393

Moscovici S. 193. 389. 392
Moreno J.-L. 80. 91. 92. 112. 113. 200. 203. 389
Morissette J. 170. 179. 188. 189. 400
Mosconi N. 393
Mottier Lopez L. 24. 48. 191. 386. 391. 392. 398
Mougenot L. 66. 85. 86. 94. 371. 392. 399.
Mouratidis A. 353. 354. 396
Mucchielli R. 39. 190. 388. 396
Mugny G. 75. 307. 374.
Muller D. 391
Nicholls J. G. 375. 396
Nidegger C. 398
Nutter A. 361. 394
Oboeuf A. 82. 83. 88. 93. 115. 212. 213. 214. 215.
216. 219. 365. 366. 370. 382. 389. 396
Oléron G. 368. 392
Orsi 152. 174. 400
Paillard J. 210. 392
Pamm Wakley V. 399
Pansu P. 24. 46. 387
Pareto V. 71. 389
Parlebas P. 8. 14. 15. 33. 60. 61. 62. 65. 77. 80. 81.
82. 83. 89. 91. 92. 112. 131. 134. 158. 200. 201.
203. 209. 210. 211. 215. 216. 246. 254. 260. 287.
365. 368. 382. 389. 392. 396
Passeron J.-C. 27. 387
Pavalache-Ilie M. 399
Payne S.-K. 390
Perrenoud P. 7. 16. 37. 41. 43. 55. 161. 170. 171.
180. 382. 389. 396. 397
Perret-Clermont A.-N. 75. 389
Perriot C. 394
Pfister R. 12. 390
Piéron H. 39. 390
Piéron M. 152. 390
Pineau C. 28. 397
Pini G. 53. 395
Poggi-Combaz M.-P. 13. 32. 60. 137. 377. 397
Prapavessis H. 361. 397
Price J.-M. 360. 395
Pujade-Renaud C. 61. 62. 390
Pulfrey C.-J. 59. 399
Raynal F. 43. 390
Rayou P. 7. 16. 31. 50. 185. 384. 390. 397. 400
Renard J.-P. 46. 397
Reuchlin M. 357. 390
Rey B. 30. 73. 390
Rey O. 31. 400
Ria L. 384. 397
Richmond V.-P. 5. 390
Rieunier A. 43. 390
Riviere C. 41. 245. 386
Robine F. 390
Rocher T. 56. 400
Rochex J.-Y. 386
Rodica M. 399
Rolan H. 394
Rosenthal R. 9. 40. 397
Rosenwald F. 366. 398
Roux-Perez T. 377. 397

Roze O. 398
Ryan R.-M. 172. 353. 387
Saint-Martin J. 26. 44. 393
Saltet J. 161. 398
Savary A. 27. 397
Scallon G. 36. 45. 175. 176. 348. 349. 390
Schachter S. 361. 388
Schmidt R.-A. 286. 390
Schneuwly B. 175. 392
Scriven M. 26. 36. 37. 43. 392
Sève C. 356. 390
Sherif C.-W. 12. 79. 359. 372. 390
Sherif M. 12. 79. 359. 372. 390
Sideridis G. 396
SNEP 28. 49. 390. 399
Spink K.-S. 361. 397
Soussi A. 177. 398
Stipek D.-J. 349. 390
Suchaut B. 352. 400
Swalus P. 46. 397
Tabory M. 62. 390
Tagiuri R. 203. 397
Talbot L. 11. 37. 38. 40. 44. 46. 51. 57. 158. 348.
349. 387. 390
Tardif J. 245. 390
Tessaro W. 191. 398. 399
Travaillot Y. 62. 390
Tochon F.-V. 38. 397
Vallerand R.-J. 353. 390
Vansteenkiste M. 353. 354. 396
Vantourout M. 16. 32. 38. 172. 185. 187. 397. 399
Van Zanten A. 390. 7. 185
Vause A. 187. 192. 400
Vergnaud G. 29. 393
Vernet G. 62. 137. 377. 394
Veslin O. et J. 44. 390
Vidal C. 245. 397
Vigne M. 158. 388
Vigneron C. 40. 41. 42. 53. 54. 134. 399
Vigotsky L. S. 75. 175. 390
Viry G. 398
Vivier C. 79. 396
Watzlawick P. 4. 218. 390
Weiss J. 349. 397
Wentzel K.-R. 360. 397
White B. 390
William D. 45. 393
Williams K.-D. 90. 392
Wilson W. 90. 397
Winkin Y. 4. 353. 390
Workman D.-J. 375. 389

UNIVERSITE PARIS DESCARTES

UFR STAPS

École doctorale 456 « Sciences du Sport, de la Motricité et du Mouvement Humain »
Laboratoire : GEPECS équipe Techniques et Enjeux du Corps. EA 3625.

**L'ÉVALUATION SCOLAIRE EN QUESTION : DE L'ACTIVITE DES
ENSEIGNANTS AUX CONDUITES DES ELEVES.**

Impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves
du secondaire en éducation physique et sportive.

Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université Paris Descartes

Discipline : Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives

Présentée et soutenue publiquement par

Lucie Mougnot

Le 21 novembre 2013

Tome 2 : annexes

Membres du jury :

Éric DUGAS – Professeur, Université Montesquieu Bordeaux IV, Directeur de thèse.

Ghislain CARLIER – Professeur, Université catholique de Louvain, rapporteur.

Patrick RAYOU – Professeur, Université Paris VIII, rapporteur.

Luc COLLARD – Professeur, Université Paris Descartes.

Marc VANTOUROUT – Maître de conférences, Université Paris Descartes.

Annexes

Table des annexes

Annexe de la partie 2

Annexe 1 : Données signalétiques à propos des enseignants interrogés	4
Annexe 2 : Présentation du questionnaire et définition des évaluations.	7
Annexe 3 : Retranscription d'un entretien précédant la construction du questionnaire	17
Annexe 4 : La pratique physique des enseignants d'EPS	20
Annexe 5 : Programmation des activités selon les établissements et détail des activités selon les compétences	25
Annexe 6 : Résultats globaux de l'échelle d'attitude	33
Annexe 7 : La hiérarchisation des élèves et la notation	34
Annexe 8 : Evaluer pour maintenir l'engagement	36
Annexe 9 : La mise en place d'évaluations formatives : mise en œuvre, notation et utilité	37
Annexe 10 : Ensemble des corrélations issues de l'échelle d'attitude	40
Annexe 11 : La confusion des évaluations sommatives et formatives	41
Annexe 12 : Relation entre le désengagement des élèves non évalués et l'utilisation de l'évaluation formative	43
Annexe 13 : Relation entre l'évaluation pour classer et l'absence de notation vis-à-vis de l'engagement des élèves	45
Annexe 14 : Le nombre de notes	46
Annexe 15 : Mise en place de la coévaluation	48
Annexe 16 : Compétences propres favorisant l'évaluation formative	54
Annexe 17 : Les critères d'évaluation	55
Annexe 18 : La construction d'outils	59
Annexe 19 : Différenciation faite par les élèves entre évaluation sommative et formative et adoption de conduites différentes	61
Annexe 20 : Stress des élèves lors des évaluations	62
Annexe 21 : Evaluation et motivation	65
Annexe 22 : La notation de l'évaluation formative	70

Annexes de la partie 3

Annexe 23 : Règles du jeu utilisées avec les élèves : rapport à l'espace, aux objets et au temps	74
Annexe 24 : Définition des sous-rôles au basketball	76
Annexe 25 : Définition des interactions directes de communication	77
Annexe 26 : Exemple de travail mené par Eric Dugas (2006) sur l'observation des conduites motrices	81
Annexe 27 : exemple de barème mis en place dans un match pour définir les scores d'interaction pour chaque joueur	82
Annexe 28 : Descriptif des interactions de coopération, d'opposition et de non-coopération	84
Annexe 29 : La séquence d'apprentissage	86
Annexe 30 : évaluation basket secondes (évaluation sommative)	100
Annexe 31 : Fiches d'observation	102
Annexe 32 : Présentation des élèves ayant participé aux entretiens	105
Annexe 33 : tableaux des dyades	106
Annexe 34 : Comparaison des indices de densité et de cohésion selon les équipes entre les 2 questionnaires sociométriques	112
Annexe 35 : Structure socio-affective des équipes	113
Annexe 36 : Vecteurs positifs et négatifs pour chaque élève par classe	119
Annexe 37 : Analyse sociométrique : les cas particuliers	125
Annexe 38 : Relevés des interactions, par élève et selon les groupes, issus de l'observation des conduites motrices	128
Annexe 39 : Progression et niveau de jeu en pré-test et en post-test selon les groupes	177
Annexe 40 : L'efficacité selon les groupes	182
Annexe 41 : Evolution des scores interactionnels avec et sans ballon	186
Annexe 42 : Les interactions défensives	188

Annexe 43 : Relevé des interactions relatives au tir	189
Annexe 44 : Le démarquage	191
Annexe 45 : Analyse des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives : groupe C	199
Annexe 46 : Le rebond défensif (et offensif)	203
Annexe 47 : Le groupe E	206
Annexe 48 : Résultats dans l'utilisation de la matrice de gain pour le groupe D	212
Annexe 49 : Niveau de jeu, efficacité et volume interactionnel en pré-test selon les équipes	213
Annexe 50 : Niveau de jeu, efficacité et volume interactionnel en post-test selon les équipes	215
Annexe 51 : Différenciation de la progression selon les équipes	216
Annexe 52 : Efficacité selon les équipes	218
Annexe 53 : Le tir selon les équipes	219
Annexe 54 : Evolution de la non-participation en attaque	221
Annexe 55 : Niveau de jeu selon le profil individuel	222
Annexe 56 : Niveau de jeu et efficacité selon le genre	230
Annexe 57 : Interactions de coopération et d'opposition selon le genre	234
Annexe 58 : Evolution du niveau selon le genre	237
Annexe 59 : Le tir selon le genre des élèves	239
Annexe 60 : Les déplacements en attaque selon le genre	241
Annexe 61 : La récupération selon le genre des élèves	243
Annexe 62 : Niveau de jeu et pratique physique extra-scolaire	246
Annexe 63 : Réussite au tir selon la pratique extra-scolaire	249
Annexe 64 : Le déplacement en attaque selon la pratique extra-scolaire	252
Annexe 65 : La récupération au rebond selon la pratique extra-scolaire	255
Annexe 66 : Les progrès des élèves interviewés	259

Annexe 1

Données signalétiques à propos des enseignants interrogés

Type d'établissement		
Non-Répondants	1	1%
Collège	100	56%
LG	69	39%
LT	42	23%
LP	57	32%
Total	179	100%

Tableau 52 : lieu d'exercice des enseignants ($n = 179$).

Années d'ancienneté		
Non-Répondants	0	0%
0 à 2	14	8%
3 à 10	66	37%
11 et plus	99	55%
Total	179	100%

Tableau 53 : nombre d'années d'ancienneté ($n = 179$).

Age		
Non-Répondants	0	0%
20 30	37	21%
31 50	98	55%
plus de 50	44	25%
Total	179	100%

Tableau 54 : âge des enseignants ($n = 179$).

En Lignes : établissement					
En colonne : âge					
Effectifs	20 à 30	31 à 50	plus de 50	Total	%
College	. 23	++ 64	- - - 13	100	56%
LG	. 9	. 36	. 24	69	39%
LT	. 9	. 20	. 13	42	24%
LP	. 11	- - 23	++ 23	57	32%
Total	36	98	44	178	.
%	20%	55%	25%	100	.

Tableau 55 : relation entre le type d'établissement et l'âge des enseignants ($n = 178$).

En Lignes : genre					
En colonne : âge					
Effectifs	20 à 30	31 à 50	plus de 50	Total	%
un homme	. 19	. 54	. 26	99	55%
une femme	. 18	. 44	. 18	80	45%
Total	37	98	44	179	.
%	21%	55%	25%	100	.

Tableau 56 : relation entre le genre et l'âge des enseignants ($n = 179$).

En Lignes : type d'établissement				
En colonne : genre				
Effectifs	un homme	une femme	Total	%
Collège	. 55	. 45	100	56%
LG	. 37	. 32	69	39%
LT	. 18	. 24	42	24%
LP	. 35	. 22	57	32%
Total	99	79	178	.
%	56%	44%	100	.

Tableau 57 : relation entre le genre et le type d'établissement ($n = 178$).

En Lignes : type d'établissement					
En colonne : grade					
Effectifs	Certifié	Agrege	autre	Total	%
College	.77	.14	.9	100	56%
LG	.51	.14	.4	69	39%
LT	.28	.11	3	42	24%
LP	.43	.9	5	57	32%
Total	138	27	13	178	.
%	78%	15%	7%	100	.

Tableau 58 : relation entre le grade et le type d'établissement ($n = 178$).

Annexe 2 :

Présentation du questionnaire et définition des évaluations.

Ce questionnaire anonyme concerne votre pratique dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, pour cette année 2009/2010.

1. Sur l'ensemble de vos classes, quelles activités sont inscrites cette année dans votre programmation?

Compétence propre	Activités programmées
CC1 : Réaliser une performance mesurée à échéance donnée.	
CC2 : Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements.	
CC3 : Concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique	
CC4 : Conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif	
CC5 : Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi	

2. En une phrase, pour vous, qu'est-ce que l'évaluation ?

3. Lors des cycles d'apprentissage cette année, combien de fois en moyenne avez-vous noté vos élèves par cycle, en fonction des compétences propres enseignées? (Nous entendons par là émettre un avis quantifié).

Compétence	En moyenne, nombre de fois où l'élève est noté, par cycle :
CC1 : Réaliser une performance mesurée à échéance donnée.	
CC2 : Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements.	
CC3 : Concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique	
CC4 : Conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif	
CC5 : Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi	

4. Cochez un choix par ligne, reflétant votre avis relatif à l'affirmation donnée :

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
J'évalue pour noter.				
L'évaluation formative ⁶⁸ est utile pour aider mes élèves à progresser.				
J'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves.				
J'évalue pour optimiser l'apprentissage.				
Evaluer mes élèves me permet de les classer.				
L'évaluation sommative ⁶⁹ motive mes élèves.				
Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et sommative.				
L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves.				
Les évaluations sommative et formative sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes				
L'évaluation en général est source de stress pour les élèves, quels qu'ils soient.				

⁶⁸ Evaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint

⁶⁹ Evaluation des acquis se déroulant après l'action de formation et visant à vérifier les acquisitions visées par la formation

5. Classez de 1 à 5 les compétences propres (même si vous ne les avez pas toutes au programme), selon qu'elles favorisent plus ou moins la « co-évaluation élèves⁷⁰ » : le 1 représentant la compétence culturelle comme étant selon vous la plus propice à la co-évaluation.

Compétence propre	Classement
CC1 : Réaliser une performance mesurée à échéance donnée.	
CC2 : Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements.	
CC3 : Concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique	
CC4 : conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif	
CC5 : orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi	

6. Cette année, avez-vous utilisé la co-évaluation élèves ?

Oui non

Si oui, à quel moment utilisez-vous le plus la co-évaluation ?

Lors de l'évaluation diagnostique :

Lors de l'évaluation formative :

Lors de l'évaluation sommative :

⁷⁰ Evaluation des élèves entre eux

7. Cette année, avez-vous réellement mis en place des évaluations diagnostiques⁷¹ ?

- A chaque cycle
- Parfois
- Jamais

8. Classez de 1 à 5 les compétences culturelles (même si vous ne les avez pas toutes au programme) selon qu'elles facilitent ou non la mise en place d'évaluations formatives : le 1 correspondant à la compétence propre la plus appropriée à cette mise en place.

Compétence propre	Classement
CC1 : Réaliser une performance mesurée à échéance donnée.	
CC2 : Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements.	
CC3 : Concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique	
CC4 : conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif	
CC5 : orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi	

9. Cette année, avez-vous mis en place des évaluations formatives ?

- Oui, à chaque cycle
- Oui, parfois
- Non jamais

⁷¹ Evaluation devant permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux - ci n'entreprennent une séquence d'apprentissage

10. Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter vos élèves ?

- Jamais :
- Oui parfois :
- Oui souvent :
- Oui, systématiquement

Si oui, pouvez-vous nous expliquer en quelques mots pourquoi ?

11. Pensez-vous que les élèves puissent adopter des conduites motrices (dans l'action, c'est-à-dire hors conduites sociales) différentes entre, d'une part, les séances d'apprentissage hors évaluation, et d'autre part :

- les situations d'évaluation formative: Oui non
- les situations d'évaluation sommative : Oui non

12. Vous arrive-t-il de mettre en place dans vos cycles des groupements d'élèves par affinité?

Oui Non

13. Vos élèves ont connaissance des critères d'évaluation sommative :

- Dès la première séance
- Au dernier moment
- Au cours du cycle
- Je ne fais pas d'évaluation sommative

14. Pensez-vous que les critères d'évaluation sommative soient vraiment assimilés par les élèves ?

Oui Non Parfois

Si vous avez répondu parfois, pouvez-vous nous expliquer pourquoi, en quelques mots :

Par rapport à votre programmation de cette année, dans quelles activités pensez-vous que ces critères soient les mieux assimilés par les élèves ? (Citez entre 1 et 3 activités maximum).

1 : _____ 2 : _____ 3 : _____

15. Vous arrive-t-il de construire des outils d'évaluation avec vos élèves ?

Oui non

Si oui, pouvez-vous nous dire ce qui influence ou non vos choix : mettez une croix pour chaque caractéristique dans la colonne qui vous convient.

Caractéristiques qui influent sur la construction d'outils avec les élèves.	Influe beaucoup	Influe moyennement	N'influe pas ou très peu
L'âge des élèves.			
Le genre des élèves : fille ou garçon			
Le type d'établissement (lycée général, technologique, professionnel ou collège).			
Le niveau socioculturel des élèves.			
Le niveau de réussite scolaire des élèves.			
Les activités physiques choisies.			

Si vous avez répondu que les activités physiques « influent beaucoup » la construction d'outils d'évaluations avec les élèves, citez nous entre 1 et 3 activités qui permettent justement cette construction :

1 : _____ 2 : _____ 3 : _____

16. Enfin, quelques questions vous concernant. Vous pouvez cocher autant de cases que nécessaire.

Vous enseignez : En collège En lycée général

En lycée technologique En lycée professionnel

Mettez une croix dans le tableau ci-dessous pour désigner les niveaux de classe que vous avez cette année :

COLLEGES					LYCEES GENERAUX ET TECHNOLOGIQUES			LYCEES PROFESSIONNELS					
6 ^{eme}	5 ^{eme}	4 ^{eme}	3 ^{eme}	SEGPA	2 ^{nde}	1 ^{ere}	Term	CAP 1	CAP 2	Term BEP	2 ^{nde}	1 ^{ere}	Term

Vous enseignez depuis : 0 à 2 ans 2 à 10 ans + de 10 ans

Vous êtes : Une femme Un homme

Votre grade : Certifié Agrégé Autre : _____

Vous avez : Entre 20 et 30 ans 30 et 50 ans Plus de 50 ans

Avez-vous (ou avez-vous eu) une pratique physique régulière, à raison d'au moins deux fois par semaine :

Oui Non

Si oui : en compétition en loisir

Si oui, de quelle activité s'agit-il ? (Activité dominante) _____

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Rappel des définitions données en note de bas de page dans le questionnaire, avec les auteurs :

Évaluation formative : évaluation intervenant en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint (De Landsheere, 1979).

Évaluation sommative : évaluation des acquis se déroulant après l'action de formation et visant à vérifier les acquisitions visées par la formation (Hadji, 1997).

Évaluation diagnostique : évaluation devant permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence d'apprentissage (Scallon, 1988).

Annexe 3

Retranscription d'un entretien précédant la construction du questionnaire

Enseignante en lycée professionnel depuis 25 ans ; âge : 55 ans.

-Quel est selon vous l'intérêt d'évaluer les élèves ?

-L'intérêt c'est que les élèves se retrouvent,... Qu'ils puissent connaître leur niveau par rapport à un ensemble, par rapport à ces critères que je leur ai donnés, et qu'ils puissent se placer parmi les autres élèves... A quelle place ils sont, est ce qu'ils sont meilleurs, est ce qu'ils sont moins bons, est ce qu'ils sont dans la moyenne par rapport à ce qu'on leur demande ?

- Donc vous situez plus l'intérêt par rapport à la hiérarchisation des élèves ?

- oui, un système de valeurs par rapport aux autres ; et ils savent avant ce que je leur demande.

- Est ce que vous utilisez différents types d'évaluation ?

- oui. Une évaluation formative au milieu et une évaluation qui sert plutôt à la notation à la fin.

- D'accord, et comment exploitez-vous par exemple les résultats de l'évaluation formative ?

- euh... C'est pas une notation, c'est-à-dire que je leur donne un niveau. Je leur dit, par rapport à quelques critères d'évaluation, s'ils remplissent ces critères là ou pas, s'ils les ont atteint ou pas, et s'ils sont justement dans la moyenne. Qu'est-ce qu'il faut améliorer ?... S'ils sont très bons, tant mieux, et si c'est encore insuffisant, qu'est-ce qu'il va manquer et tout ce qu'ils devraient faire pour travailler ça. Voilà.

- Et l'évaluation sommative à la fin, elle vous sert à quoi ?

- Alors, c'est surtout à les noter ; comme le système demande une note ... Voilà, ça me sert à ça, et comme il n'y a pas que la performance, il y a une partie dans ce que je fais actuellement par rapport au respect des consignes, au comportement social dans le groupe. C'est à ce moment-là que je leur dit combien ils ont eu en performance, en partie travail, l'investissement à chaque séance ; et après sur leur comportement social durant le cycle... euh... Attitude face au travail, face aux autres.

- Du point de vue des élèves, est ce que l'évaluation est importante ?

- Extrêmement importante avec les élèves que j'ai ; ils demandent constamment est ce que la séance est notée, est ce qu'elle n'est pas notée...

- Et qu'est-ce que cela apporte comme différence ? Par exemple si ce n'est pas noté ?

- Eh bien, ils ne font rien ! Ils ne font pas grand-chose, ça ne les intéresse pas. Voilà.

- Donc l'évaluation pour eux n'aurait qu'un rôle par rapport à la note ?

- Oui, si par exemple je leur explique à quoi ça sert, ce qui est intéressant, ça ne les intéresse pas d'écouter tout ce que je peux leur expliquer ; ce qu'ils veulent c'est faire tout de suite quelque chose, et que on finisse. Et ils le disent hein, ils le disent !

- Et donc l'évaluation formative pour ces élèves elle ne sert à rien ?

- C'est pas très intéressant, sauf si au milieu du cycle... j'appelle ça formative, dans le sens ou, par exemple au milieu du cycle je donne des critères bien définis, de façon à ce qu'ils aient moins de choses à réaliser à la fin, parce que sinon c'est trop, ils n'arrivent pas. Donc c'est simplement une étape... Et comme ça, ils se concentrent uniquement sur trois ou quatre critères, car si il y en a trop ils ont du mal ; donc ça ne sert qu'à cela. Et à ce moment là pour donner de la valeur il faut que je les note aussi, et je rajoute à la note finale.

- Est ce que vous différenciez l'évaluation sommative de la notation ?

- euh, pas trop avec eux, parce que dans d'autres cas il m'arrivait de faire des fiches, qu'ils puissent lire, qu'ils puissent comprendre, mais pas trop parce que j'ai essayé là et ça ne les intéresse pas trop les fiches... Ils écrivent un peu n'importe quoi, pour la faire et me la donner et après ils n'exploitent pas ce qu'ils vont regarder, ou si je leur demande de regarder, observer, d'analyser.... Je pourrais le faire si j'ai des fiches, sans les noter mais c'est pas le cas

- Vous parlez des fiches d'observation ?

- Ouai, des fiches d'observation, donc on pourrait dire que c'est une évaluation qui permettrait qu'ils comprennent un peu ce qu'ils font, mais comme c'est pas le cas...

- Et comment différenciez-vous l'évaluation en fonction des activités ?

- Alors quand il y a un référentiel, je me sers du référentiel.

- Et pour les classes non certificatives ?

- Je m'appuie quand même sur le référentiel. Moi les classes que j'ai, ils peuvent choisir une note en première, ou en terminale. Donc en fait on peut refaire la même activité la deuxième année ; donc, pour approfondir, comme ils sont très longs à faire des acquisitions... il faut que je répète beaucoup. Je m'appuie sur le référentiel même si je ne leur apprends pas tout, je leur apprends une partie seulement comme ça... C'est déjà fait. Pour l'année d'après. Parce que ça leur permet d'avancer, parce que tout l'ensemble ils ont du mal à comprendre, je dois répéter plusieurs séances pour qu'ils comprennent les consignes et qu'ils exécutent les instructions

- Et selon les activités alors vous vous basez sur le référentiel, mais n'y a-t-il pas autre chose ? En fonction des activités, la différence est simplement que vous changez de référentiel?

- Oui, par contre pour les sports co, je me suis rendue compte que j'utilise des critères, par exemple je veux travailler l'attaque, avec deux ou trois critères, clairs et simples et après je peux travailler la défense, je vais leur demander... Je leur explique que je vais regarder telle chose; je le dis par exemple de se concentrer sur ça; et après je me reconcentre sur tous les critères et j'essaie de faire un jeu construit.

- Dernière chose, est-ce que vous construisez des outils d'évaluation avec tes élèves?

- Non.

- Avec ces élèves on ne peut pas ?

- Non... Je peux, enfin, peut-être que je pourrais mais je ne me sens pas capable de le faire et je leur demande si ils ont compris. S'il y a des choses sur l'évaluation qu'ils n'ont pas compris alors je l'enlève. Parce que s'ils ne comprennent pas très bien je préfère l'enlever pour que ce soit clair. Même si je l'ai mis dans ma grille d'évaluation et que je leur explique, je veux que ce soit clair dans leur tête, qu'ils puissent s'exprimer... Si je leur demande est-ce que vous avez compris ce que je vais regarder, ce que vous allez faire... donc je construis un peu.

Annexe 4 :

La pratique physique des enseignants d'EPS

Avez-vous (ou avez-vous eu) une pratique physique régulière, à raison d'au moins deux fois par semaine :		
Non-Répondants	1	1%
Oui	159	89%
Non	19	11%
Total	179	100%

Tableau 59 : pratique physique des enseignants ($n = 179$).

Modalité de pratique physique		
Non-Répondants	20	11%
en compétition	119	66%
en loisir	40	22%
Total	179	100%

Tableau 60 : modalité de pratique physique ($n = 179$).

Activité dominante		
Non-Répondants	20	.
athlétisme, natation de course, course à pied, musculation	40	25%
activités de pleine nature	17	11%
activités gymniques, artistiques	17	11%
activités d'opposition duelles ou collectives	85	53%
Total répondants	159	100%

Tableau 61 : type d'activité physique de spécialité (une réponse par personne, $n = 159$).

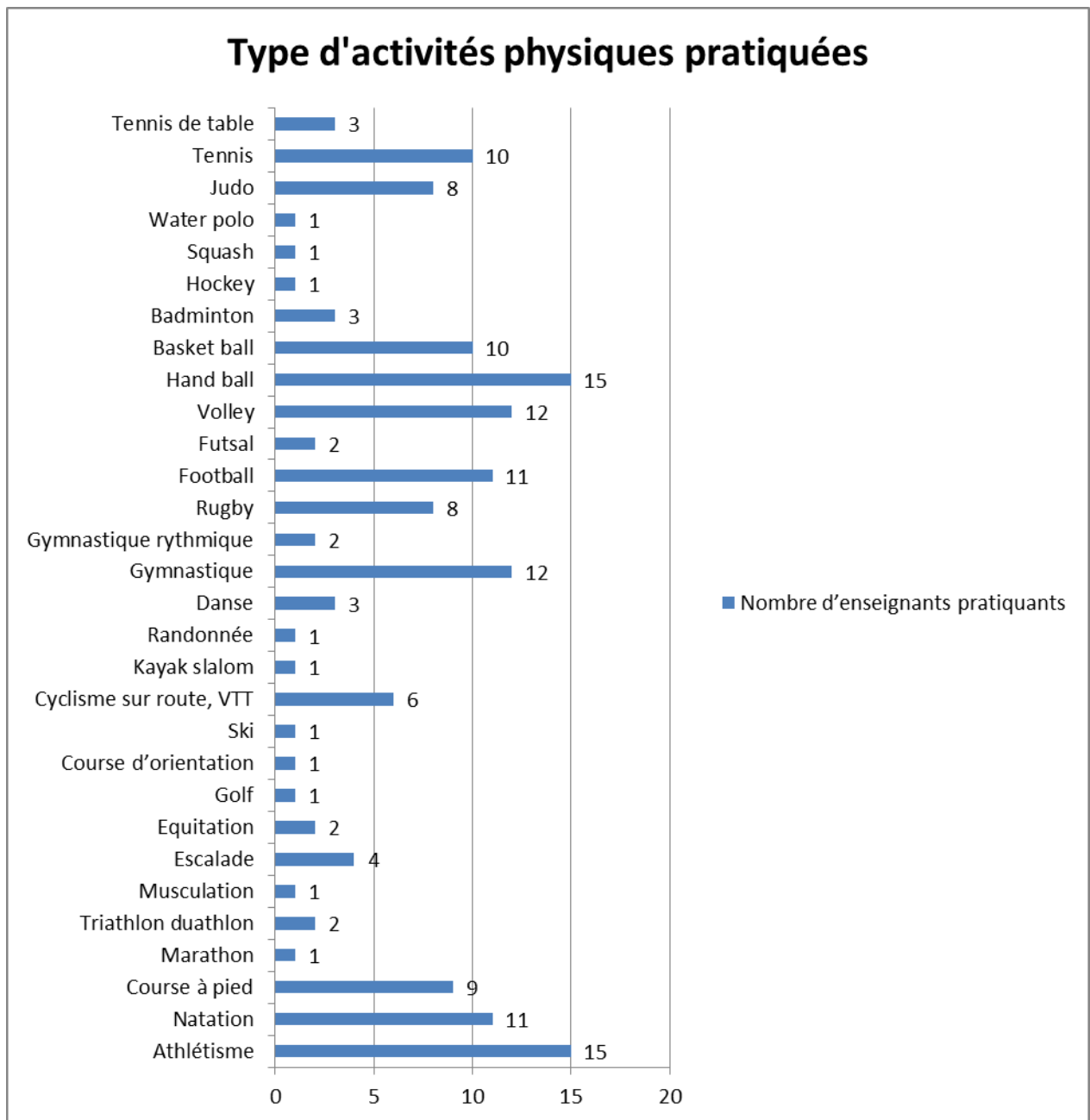


Figure : : représentation des activités pratiquées par les enseignants interrogés, pour $n = 159$.

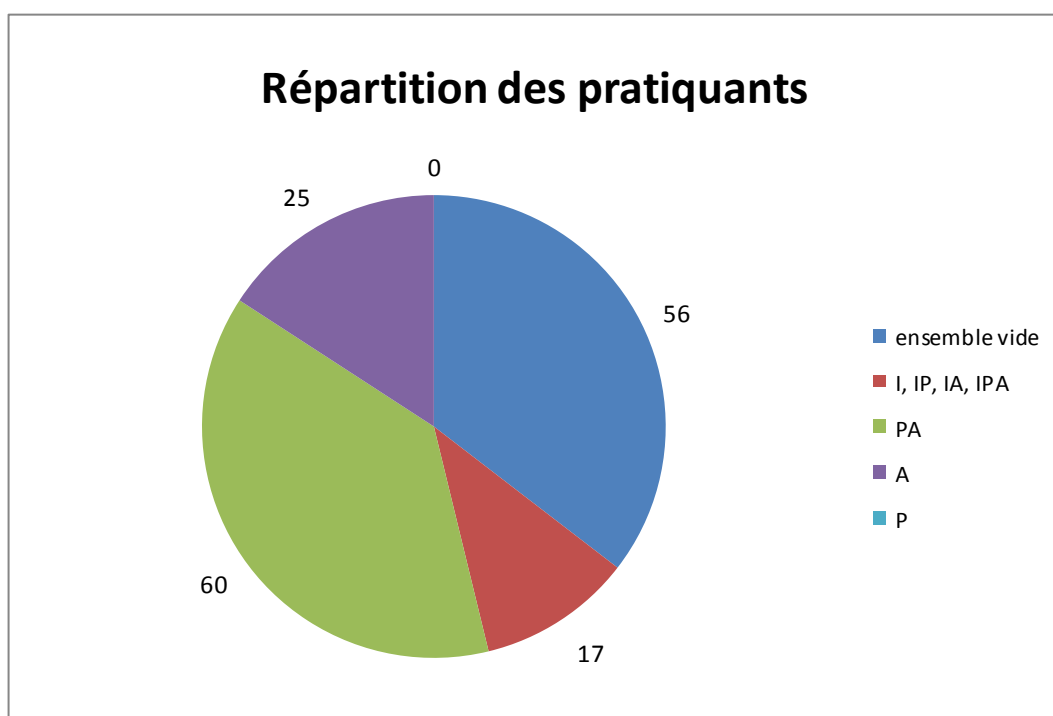
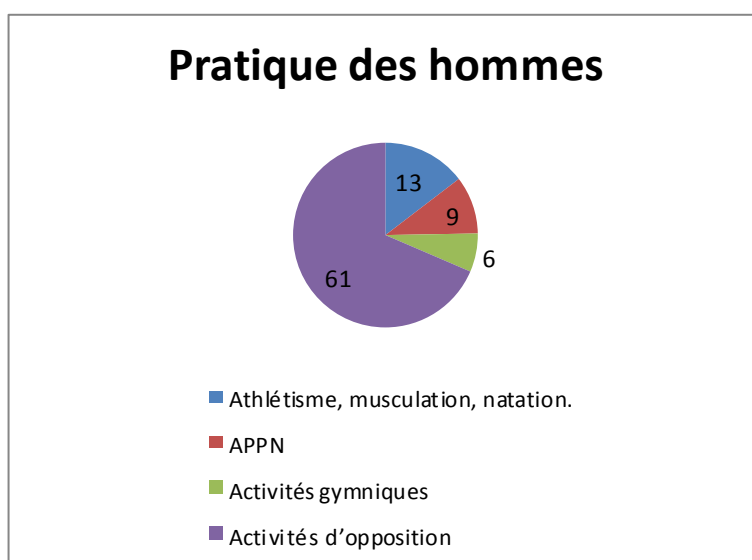
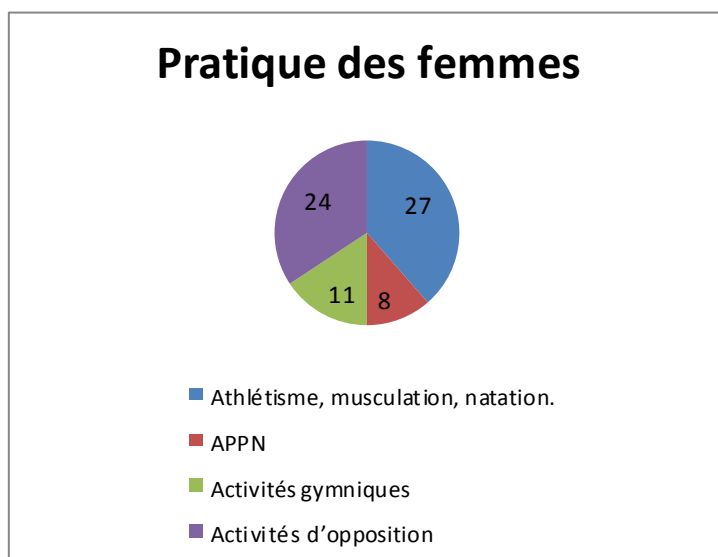


Figure 50 : répartition des 159 enseignants pratiquants selon la classification proposée. Les résultats sont présentés en nombre.

	Athlétisme, musculation, natation. Ø	Activités avec incertitude du milieu I, IA, IP, IPA	Activités de production de formes Ø	Activités d'opposition duelles et collectives A, PA	Ensemble
Compétition	21%	5.9%	10.9%	62.2%	100%
Loisir	37.5%	25%	10%	27.5%	100%
Ensemble	25.2%	10.7%	10.7%	53.5%	100%

Tableau 62 : en pourcentage, répartition des enseignants selon l'activité et la forme de pratique.

Lecture : 5.9% des enseignants qui pratiquent une activité de compétition le font dans une activité physique de pleine nature.



Figures 51 et 52 : répartition des activités selon le genre chez les enseignants interrogés ($n = 89$).

Ces deux figures ci-dessus mettent en évidence la forte représentation des hommes dans les activités d'opposition par rapport aux autres pratiques mais aussi comparé aux femmes. La répartition est très inégale selon le genre malgré un taux de pratique important au regard des statistiques nationales précédemment abordées.

En Lignes : genre						
En colonne : activité dominante						
Effectifs	athlétisme, natation de course, course à pied, muscultation	activités de pleine nature	activités gymniques, artistiques	activités d'opposition duelles ou collectives	Total	%
un homme	- - - 13	. 9	. 6	+++ 61	89	56%
une femme	+++ 27	. 8	. 11	- - - 24	70	44%
Total	40	17	17	85	159	.
%	25%	11%	11%	53%	100	.

Tableau 63 : relation entre le genre et l'activité de spécialité ($n = 159$)

Annexe 5 :

Programmation des activités selon les établissements et détail des activités selon les compétences

<i>En Lignes : activités programmées CC 1</i>						
<i>En colonne : type d'établissement</i>						
Effectifs	college	LG	LT	LP	Total	%
natation vitesse	. 48	. 19	. 13	. 18	98	38%
3 fois 500, demi fond	. 73	. 45	. 29	. 38	185	71%
sprint relais	. 66	. 41	. 24	. 33	164	63%
Lancer	. 36	. 19	. 12	. 12	79	30%
Saut	. 36	. 31	. 15	. 18	100	38%
combinés athlé	(+) 4	0	0	0	4	2%
Haies	+ 29	. 10	. 4	. 8	51	20%
Fond	5	2	0	2	9	3%
natation longue durée	. 14	. 5	2	4	25	10%
Total	96	68	41	55	260	.
%	37%	26%	16%	21%	100	.

Tableau 64 : relation entre le type d'établissement et les activités programmées en CP (ou CC) 1 ($n = 179$).

<i>En Lignes : Q1_3 quelles activités programmées CC3</i>						
<i>En colonne : type d'établissement</i>						
Effectifs	Collège	LG	LT	LP	Total	%
Gym	+++ 58	. 16	. 8	. 10	92	37%
Acrosport	- - - 71	. 52	+ 31	+ 39	193	77%
GRS	0	0	0	0	0	0%
Cirque	+++ 52	- 11	- - 3	. 10	76	30%
Danse	- 37	. 29	. 15	. 15	96	38%
Aerobic	. 9	4	3	4	20	8%
Aucun	0	0	0	0	0	0%
Total	96	66	40	49	251	.
%	38%	26%	16%	20%	100	.

Tableau 65 : relation entre le type d'établissement et les activités programmées en CP (ou CC) 2 ($n = 179$).

<i>En Lignes : activités programmées CC2</i>						
<i>En colonne : type d'établissement</i>						
Effectifs	College	LG	LT	LP	Total	%
Escalade	- 41	++ 30	. 13	. 18	102	48%
Co	++ 70	-- 18	. 14	. 24	126	60%
VTT	- 2	4	2	3	11	5%
Sport d'hiver	1	1	0	1	3	1%
Kayak	. 10	3	3	2	18	9%
Aucun	1	0	0	1	2	1%
Total	88	51	29	43	211	.
%	42%	24%	14%	20%	100	.

Tableau 66 : relation entre le type d'établissement et les activités programmées en CP (ou CC) 3 ($n = 179$).

<i>En Lignes : activités programmées CC4</i>						
<i>En colonne : type d'établissement</i>						
Effectifs	college	LG	LT	LP	Total	%
Hand	. 72	. 38	. 25	. 30	165	63%
Basket	--- 54	. 44	+ 33	. 35	166	64%
Volley	. 63	. 47	. 25	. 35	170	65%
Foot	. 26	. 9	. 5	. 12	52	20%
Rugby	+++ 40	-- 6	. 6	. 11	63	24%
Ultimate	+++ 19	. 3	3	. 2	27	10%
judo lutt	+++ 52	--- 3	-- 3	- 6	64	25%
Boxe	. 18	. 9	. 9	. 8	44	17%
tennis de table	. 57	. 40	. 19	. 26	142	55%
Badminton	--- 77	. 60	. 40	. 51	228	88%
Tennis	2	0	0	0	2	1%
Total	95	68	41	56	260	.
%	37%	26%	16%	22%	100	.

Tableau 67 : relation entre le type d'établissement et les activités programmées en CP (ou CC) 4 ($n = 179$).

<i>En Lignes : activités programmées CC5</i>						
<i>En colonne : type: d'établissement</i>						
Effectifs	college	LG	LT	LP	Total	%
Step	. 7	. 18	. 16	. 13	54	35%
course	. 10	. 33	. 19	. 21	83	54%
Musculation	. 6	. 14	. 7	++ 21	48	31%
Aucun	(+++) 6	2	2	2	12	8%
Total	25	52	34	43	154	.
%	16%	34%	22%	28%	100	.

Tableau 68 : relation entre le type d'établissement et les activités programmées en CP (ou CC) 5 ($n = 179$).

Détail des activités proposées à l'intérieur de chaque compétence :

La CP1 : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée

Ici, les épreuves de course sont largement plus programmées. La différence apparaît nettement, bien que l'on ait regroupé tous les sauts et les lancers ensemble.

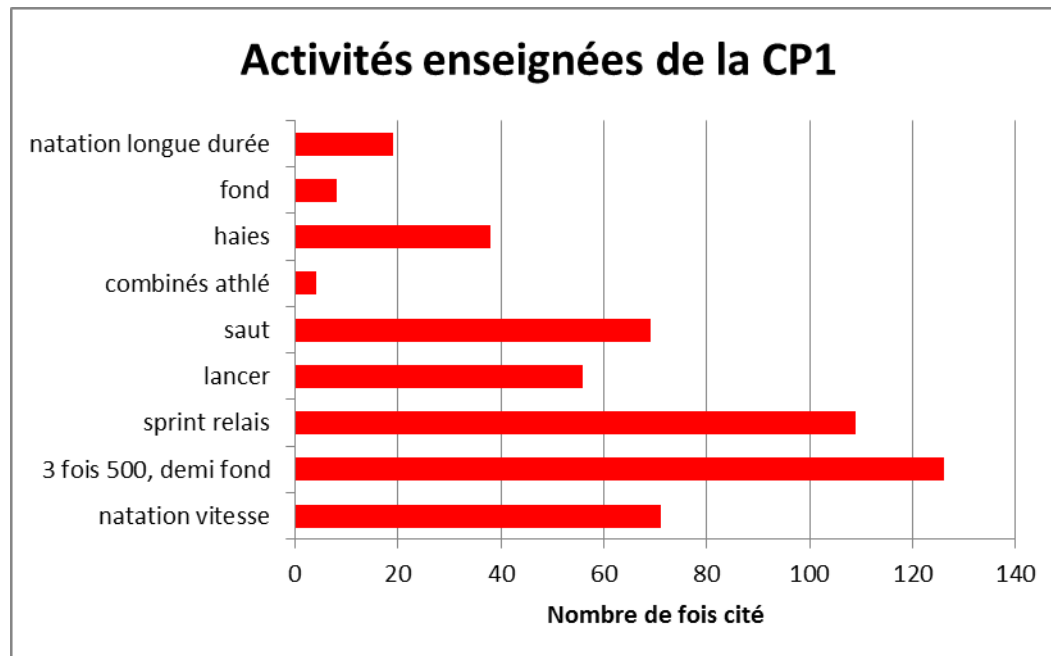


Figure 53 : répartition des activités enseignées dans la CP1. Résultats présentés en nombre.

En effet, 70% des enseignants programment du demi-fond, 61% du sprint ou relais, 22% de la course de haïes hautes et 5% de la course de fond. Il y a une véritable préférence pour les

courses dans cette compétence. Ceci peut s'expliquer par l'utilisation moins importante de matériel, par le fait de pouvoir plus facilement gérer la sécurité des élèves par rapport aux épreuves de lancer notamment et d'optimiser aussi le temps d'activité pour chaque élève. Les sautoirs et aires de lancers ne sont bien souvent pas suffisants en nombre pour permettre d'optimiser le temps de travail de classes à 35 élèves.

Enfin, 50% des enseignants programment la natation dans l'année. Ceux-ci sont davantage en collège puisqu'il existe une priorité des collectivités à accorder des créneaux de natation à ces enseignants notamment depuis la mise en place du socle commun où le savoir nager est explicite. « Apprendre à nager à tous les élèves est une priorité nationale, inscrite dans le socle commun de connaissances et de compétences » (BO 28 du 14 juillet 2011). Le dernier palier du savoir nager est à évaluer entre la 6^{ème} et la 3^{ème}. Seuls 3% des enseignants n'ont pas enseigné d'activité dans cette compétence.

La CP2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains

Les enseignants sont 20% à n'avoir aucune activité programmée dans cette compétence. En effet, celle-ci requiert des installations particulières ou la proximité d'un milieu naturel. Parmi ceux qui l'enseignent, 53 % proposent de la course d'orientation et 39% de l'escalade. Notons à ce propos que l'escalade est surreprésentée au lycée général à l'inverse de la course d'orientation ($p = 0,01$). Trois autres activités apparaissent ponctuellement mais la course d'orientation et l'escalade sur surface artificielle sont les plus abordables et donc les plus représentées.

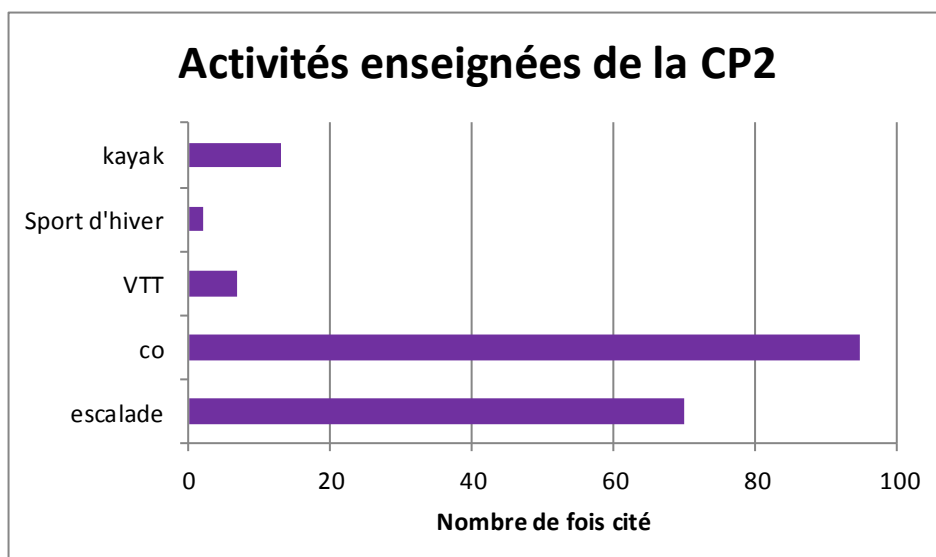


Figure 54 : répartition des activités enseignées dans la CP2. Résultats présentés en nombre.

Ici, un nombre réduit d'activités est programmable comparé par exemple à la CP 4. De plus, les activités de cette compétence sont difficilement mises en œuvre dans le milieu scolaire ce qui peut expliquer le fort pourcentage d'enseignants qui ne les programment pas et la faible variété des activités proposées. L'escalade, d'ailleurs pratiquée en surface artificielle la grande majorité du temps, est détournée de sa logique première et parfois plus apparentée à la réalisation d'une performance (milieu stable) qu'à l'adaptation à un environnement naturel.

La CP3 : réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique

Dans cette compétence, 7% des enseignants n'ont pas d'activité programmée. L'acrosport est la pratique la plus courante, enseignée par 69% des enseignants, suivie de la gymnastique à 40% puis de la danse et du cirque.

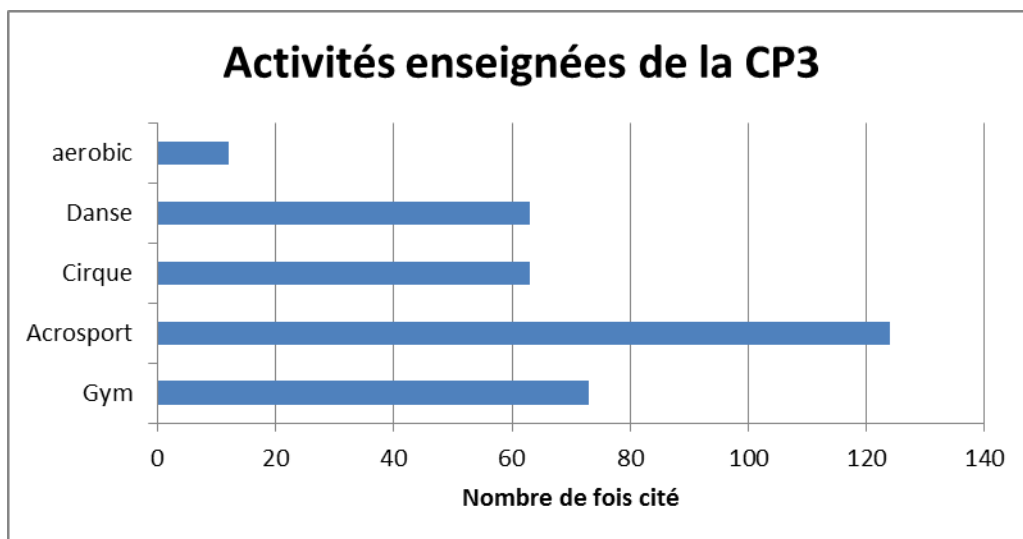


Figure 55 : répartition des activités enseignées dans la CP3. Résultats présentés en nombre.

L'acrosport est une activité très appréciée des élèves car bien plus ludique que la gymnastique par exemple, du fait du caractère collectif de cette discipline. Elle nécessite aussi moins de matériel que la gymnastique. À noter cependant que l'acrosport est sous-représenté parmi les activités proposées au collège, contre les arts du cirque ($p = 0,05$). Cette corrélation est inversée pour le lycée général.

La CP4 : conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif

Seuls 3% des enseignants n'ont pas d'activité proposée dans cette compétence. Parmi les autres, on retrouve une activité largement dominante : le badminton proposé par 83% des enseignants ; ensuite viennent le volley (pour 65%) et le handball (pour 61%). Cette compétence englobe une grande diversité d'activités d'opposition ce qui explique en partie le fort pourcentage d'enseignants la proposant. Rappelons qu'elle regroupe les activités issues de trois des huit classes d'activités proposées dans les précédents programmes de collège : les activités d'opposition duelles, d'opposition collectives et les sports de combat (BO n° 29 du 18.07/1996).

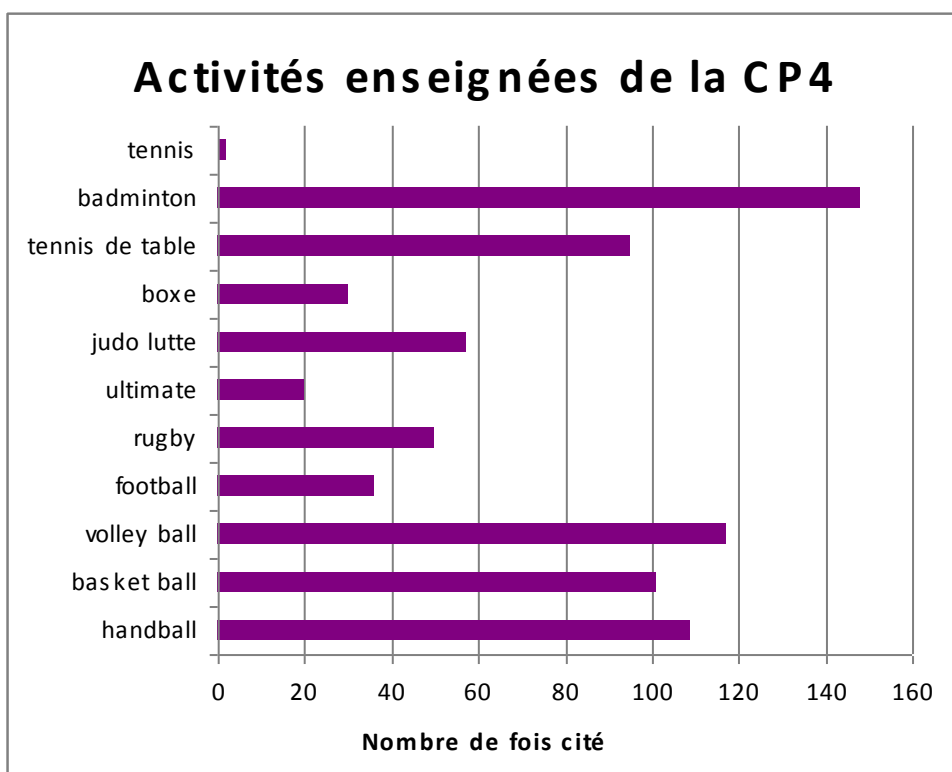


Figure 56 : répartition des activités enseignées dans la CP4. Résultats présentés en nombre.

Un déséquilibre à l'intérieur de cette compétence est aussi visible. Il est à l'avantage des activités d'opposition collectives malgré la forte représentativité du badminton, et au détriment des duels de type sport de combat. Ceci peut être une conséquence de la peur des débordements pouvant être occasionnés par l'enseignement des sports de combat qui impose, le plus souvent, contrairement aux duels de type sport de raquette, un corps à corps entre les élèves. En moyenne, chaque enseignant a plus de quatre activités différentes programmées par année dans cette compétence.

La CP5 : réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi

46% des enseignants ont enseigné cette CP. Ceci est déjà relatif au fait que celle-ci n'est pas obligatoire au collège, d'où très peu d'enseignants l'ayant programmée. L'activité la plus courante en lycée est la course de durée pour 26% des enseignants. Très peu d'établissements proposent plus d'une activité en CP5, il s'agit souvent de la même activité enseignée sur deux cycles à des niveaux de classe différents en lycée.

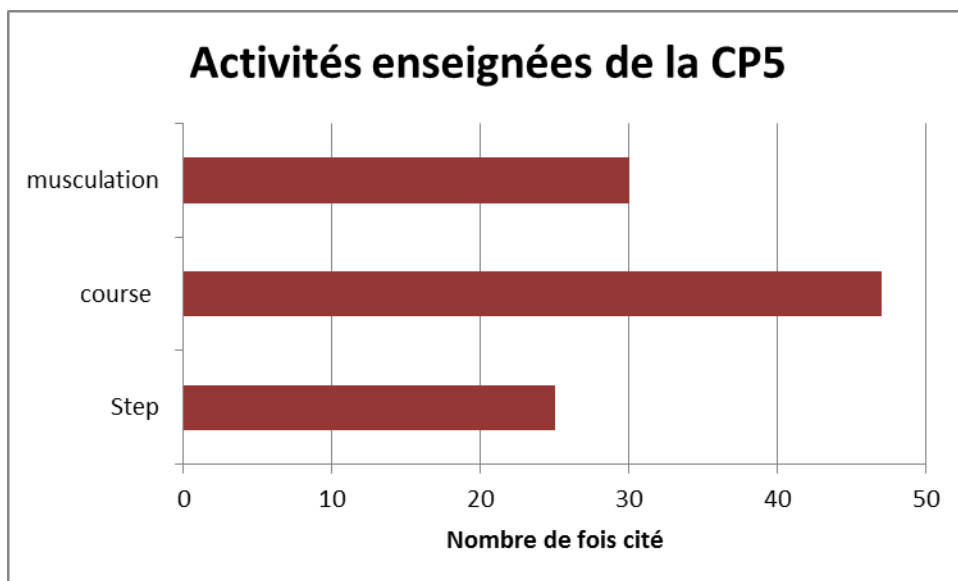


Figure 57 : répartition des activités enseignées dans la CP2. Résultats présentés en nombre.

Les activités de CP 5 sont de plus en plus proposées en lycée professionnel ; elles représentent même une priorité selon les programmes EPS pour favoriser la réussite des élèves et les préparer au mieux à leur vie physique d'adulte. Les statistiques académiques montrent le réel engouement et les résultats intéressants concernant la CP 5. Par exemple dans l'académie de Grenoble en 2010, la CP 5 représentait 11.6% des épreuves d'EPS au baccalauréat général et technologique, 25.8% au baccalauréat professionnel et 41% au CAP-BEP. La musculation est l'activité la plus choisie en lycée professionnel dans cette CP par les élèves.

Tout genre confondu, en 2009 au baccalauréat, les résultats des élèves en EPS sont les plus élevés en CP 5 : 14.13 / 20 de moyenne contre 13 / 20 en CP4 qui est la compétence où les élèves obtiennent les moins bons résultats⁷² !

⁷² Voir les statistiques de l'académie de Créteil: <http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article465>

Annexe 6

Résultats globaux de l'échelle d'attitude

<i>Conceptions de l'évaluation</i>						
	pas du tout d'accord	peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Non réponse	Total
1 j'évalue pour noter	9%	21%	45%	25%	2	177
2 l'évaluation formative est utile pour mes élèves pour les aider à progresser	1%	2%	27%	70%	0	179
3 j'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves	13%	26%	43%	18%	1	178
4 j'évalue pour optimiser l'apprentissage	4%	22%	46%	28%	1	178
5 évaluer mes élèves permet de les classer	32%	33%	26%	9%	0	179
6 l'évaluation sommative motive mes élèves	3%	20%	55%	21%	2	177
7 mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et l'évaluation sommative	21%	30%	35%	15%	1	178
8 l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves	11%	34%	42%	12%	2	177
9 les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail	10%	23%	42%	25%	4	175
10 l'évaluation est source de stress pour les élèves	4%	37%	46%	13%	1	178

Tableau 69 : résultats globaux issus de l'échelle d'attitude, présentés en pourcentage par rapport aux répondants ($n = 178$).

Annexe 7

La hiérarchisation des élèves et la notation

<i>En Lignes : évaluer mes élèves permet de les classer</i>									
<i>En colonne : nombre de notes par cycle</i>									
Effectifs	nb notes par cycle	2	3	4	5	6	7	8	Total
pas du tout d'accord	. 14	+ 29	. 9	1	0	0	(++) 4	0	57
peu d'accord	. 13	- 17	. 17	2	3	0	0	(+++) 6	58
assez d'accord	. 12	- 13	. 12	(+) 5	4	0	0	0	46
tout à fait d'accord	1	+++ 12	1	1	0	0	0	0	15
Total	40	71	39	9	7	0	4	6	176
%	23%	40%	22%	5%	4%	0%	2%	3%	100
Khi-Deux =	48	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.	.	.	.
Probabilité P=	0,00072	.	.	.	.	.	.	.	.
Degré de liberté	21	.	.	.	.	.	.	.	.

Tableau 70 : corrélation entre le nombre de notes par cycle d'apprentissage et l'utilisation de l'évaluation pour classer les élèves ($n = 176$).

<i>En Lignes : type d'établissement</i>						
<i>En colonne : évaluer mes élèves permet de les classer</i>						
Effectifs	pas du tout d'accord	Peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
Collège	- - 27	. 32	+ 31	. 10	100	56%
LG	. 29	. 19	. 16	. 5	69	39%
LT	. 19	. 11	. 9	3	42	24%
LP	. 22	. 21	. 9	5	57	32%
Total	56	59	47	16	178	.
%	31%	33%	26%	9%	100	.

Tableau 71 : dépendances observées entre le type d'établissement le fait d'évaluer pour classer les élèves ($n = 178$).

<i>En Lignes : évaluer mes élèves permet de les classer</i>					
<i>En colonne : grade</i>					
Effectifs	certifié	Agrégé	autre	Total	%
pas du tout d'accord	- - - 36	++ 15	6	57	32%
peu d'accord	. 49	. 6	4	59	33%
assez d'accord	. 40	. 5	2	47	26%
tout à fait d'accord	13	2	1	16	9%
Total	138	28	13	179	.
%	77%	16%	7%	100	.
Khi-Deux =	9,73	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,13535	.	.	.	.
Degré de liberté	6	.	.	.	.

Tableau 72 : dépendances observées entre le grade le fait d'évaluer pour classer les élèves ($n = 179$).

Annexe 8

Évaluer pour maintenir l'engagement

<i>En Lignes : j'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves</i>					
<i>En colonne : grade</i>					
Effectifs	certifié	Agrégé	autre	Total	%
pas du tout d'accord	. 19	1	3	23	13%
peu d'accord	- - 30	. 10	6	46	26%
Assez d'accord	. 59	. 14	. 4	77	43%
tout à fait d'accord	+ 29	. 3	0	32	18%
Total	137	28	13	178	.
%	77%	16%	7%	100	.

Tableau 73 : dépendances observées entre le grade le fait d'évaluer pour maintenir l'engagement des élèves ($n = 178$).

<i>En Lignes : type d'établissement</i>						
<i>En colonne : j'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves</i>						
Effectifs	pas du tout d'accord	Peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
Collège	. 15	- 20	. 43	. 21	99	56%
LG	. 15	. 21	. 28	- - 5	69	39%
LT	. 6	. 16	. 14	. 6	42	24%
LP	. 6	. 16	. 23	. 12	57	32%
Total	23	46	76	32	177	.
%	13%	26%	43%	18%	100	.

Tableau 74 : dépendances observées entre le type d'établissement le fait d'évaluer pour maintenir l'engagement des élèves ($n = 177$).

Annexe 9

La mise en place d'évaluations formatives : mise en œuvre, notation et utilité

<i>En Lignes : avez-vous mis en place des évaluations formatives?</i>					
<i>En colonne : âge</i>					
Effectifs	20 30	31 50	plus de 50	Total	%
a chaque cycle	. 11	. 37	+++ 28	76	43%
Parfois	++ 26	. 54	- - 16	96	54%
Jamais	0	5	0	5	3%
Total	37	96	44	177	.
%	21%	54%	25%	100	.
Khi-Deux =	14,96	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,00496	.	.	.	.
Degré de liberté	4	.	.	.	.

Tableau 75 : dépendance observée entre la mise en place d'évaluations formatives et l'âge des enseignants ($n = 177$).

<i>Vous arrive-t-il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves?</i>							
$n = 177$	% Total	jamais	Parfois	Souvent	systématiquement	Total	%
<i>Avez-vous mis en place des évaluations formatives?</i>	à chaque cycle	- - 21 12%	. 34 19%	++ 12 7%	(+++) 9 5%	76	43%
	Parfois	. 41 23%	. 50 28%	- 5 3%	(- - -) 0 0%	96	54%
	Jamais	(++) 5 3%	(-) 0 0%	0 0%	0 0%	5	3%
	Total	67	84	17	9	177	.
	%	38%	47%	10%	5%	100	.
	Khi-Deux =	28,12	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
	Probabilité P=	0,00011	.	.	.	.	.
	Degré de liberté	6	.	.	.	.	.

Tableau 76 : relation entre la mise en œuvre d'évaluation formative et la notation.

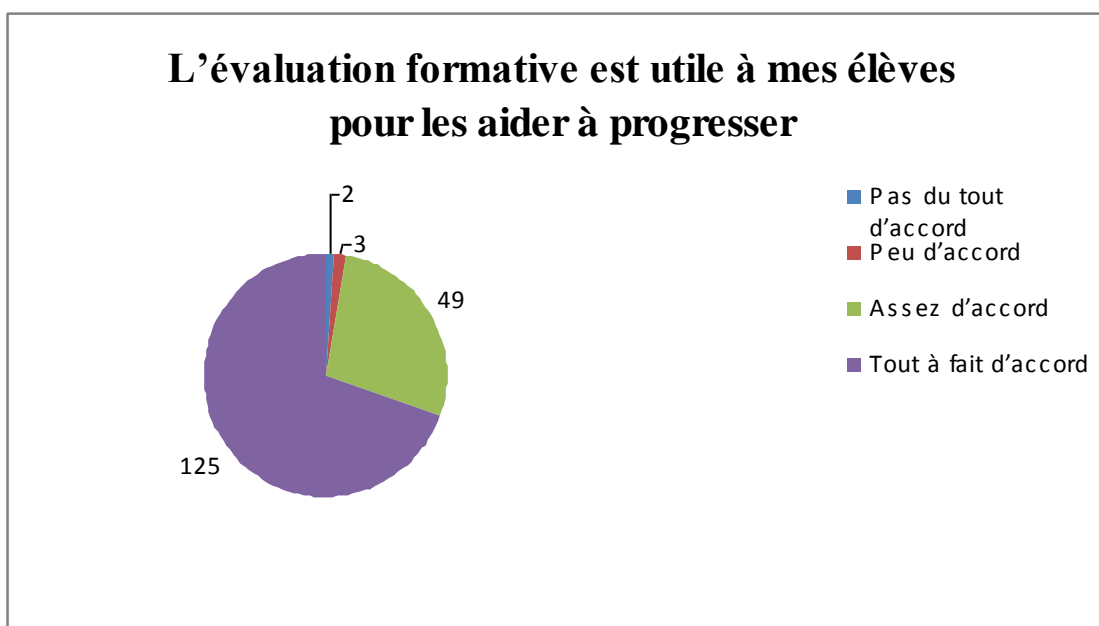


Figure 58 : recueil de l'avis des enseignants selon la proposition suivante : « l'évaluation formative est utile pour mes élèves pour les aider à progresser ». Les résultats sont présentés en nombre ($n = 179$).

<i>En Lignes : l'évaluation formative est utile pour mes élèves pour les aider à progresser</i>					
<i>En colonne : grade</i>					
Effectifs	certifié	agrégé	autre	Total	%
pas du tout d'accord	(-) 0	0	(+++) 2	2	1%
peu d'accord	3	0	0	3	2%
assez d'accord	. 40	. 5	4	49	27%
tout à fait d'accord	. 95	. 23	. 7	125	70%
Total	138	28	13	179	.
%	77%	16%	7%	100	.
Khi-Deux =	28,64	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,00009	.	.	.	.
Degré de liberté	6	.	.	.	.

Tableau 77 : dépendances observées entre le grade et l'utilité de l'évaluation formative pour la progression des élèves ($n = 179$).

<p><i>En Lignes : les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail</i></p> <p><i>En colonne : vous arrive t il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves?</i></p>						
Effectifs	jamais	parfois	souvent	systématiquement	Total	%
pas du tout d'accord	. 7	. 10	0	1	18	10%
peu d'accord	. 11	+ 24	4	0	39	22%
assez d'accord	. 29	. 34	. 7	3	73	42%
tout à fait d'accord	. 20	- - 14	5	(+) 5	44	25%
Total	67	82	16	9	174	.
%	39%	47%	9%	5%	100	.
Khi-Deux =	13,22	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,15208	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 78 : relation entre les évaluations sommatives, formatives et la notation de l'évaluation formative ($n = 174$).

Annexe 10

Ensemble des corrélations issues de l'échelle d'attitude.

Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des corrélations révélées entre les différents items de l'échelle d'attitude. Ces résultats sont issus d'une ANOVA réalisée à partir du logiciel *Statistica* :

Corrélations (Feuille de données20) Corrélations significatives marquées à $p < ,05000$ N=178 (Observations à VM ignorées)										
Variable	Var1	Var2	Var3	Var4	Var5	Var6	Var7	Var8	Var9	Var10
Var1	1,0000	-,1319	,1014	-,0041	,0685	,1499	,0196	,0844	,2773	-,0402
	p=---	p=,079	p=,178	p=,957	p=,364	p=,046	p=,795	p=,263	p=,000	p=,594
Var2	-,1319	1,0000	,1693	,3635	-,0012	-,0182	-,4079	,0138	-,1200	-,0529
	p=,079	p=---	p=,024	p=,000	p=,987	p=,809	p=,000	p=,857	p=,111	p=,483
Var3	,1014	,1693	1,0000	,0631	,2212	,1480	-,0224	,3082	,0138	-,2627
	p=,178	p=,024	p=---	p=,403	p=,003	p=,049	p=,767	p=,000	p=,855	p=,000
Var4	-,0041	,3635	,0631	1,0000	,0011	,0200	-,2731	-,0633	,0811	,0001
	p=,957	p=,000	p=,403	p=---	p=,988	p=,791	p=,000	p=,401	p=,282	p=,998
Var5	,0685	-,0012	,2212	,0011	1,0000	,1167	,1196	,1729	,0314	-,0849
	p=,364	p=,987	p=,003	p=,988	p=---	p=,121	p=,112	p=,021	p=,677	p=,260
Var6	,1499	-,0182	,1480	,0200	,1167	1,0000	,0546	,0642	-,0868	,1248
	p=,046	p=,809	p=,049	p=,791	p=,121	p=---	p=,469	p=,395	p=,249	p=,097
Var7	,0196	-,4079	-,0224	-,2731	,1196	,0546	1,0000	,1681	,0605	-,0059
	p=,795	p=,000	p=,767	p=,000	p=,112	p=,469	p=---	p=,025	p=,422	p=,938
Var8	,0844	,0138	,3082	-,0633	,1729	,0642	,1681	1,0000	,1342	-,1297
	p=,263	p=,857	p=,000	p=,401	p=,021	p=,395	p=,025	p=---	p=,074	p=,084
Var9	,2773	-,1200	,0138	,0811	,0314	-,0868	,0605	,1342	1,0000	-,0043
	p=,000	p=,111	p=,855	p=,282	p=,677	p=,249	p=,422	p=,074	p=---	p=,955
Var10	-,0402	-,0529	-,2627	,0001	-,0849	,1248	-,0059	-,1297	-,0043	1,0000
	p=,594	p=,483	p=,000	p=,998	p=,260	p=,097	p=,938	p=,084	p=,955	p=---

Tableau 79 : présentation globale des corrélations entre les items de notre échelle d'attitude.

Légende :

En rouge figurent les résultats significatifs pour $p \leq 0.05$.

Liste des variables :

Var 1 : J'évalue pour noter.

Var 2 : L'évaluation formative est utile pour aider mes élèves à progresser.

Var 3 : J'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves.

Var 4 : J'évalue pour optimiser l'apprentissage.

Var 5 : Evaluer mes élèves me permet de les classer.

Var 6 : L'évaluation sommative motive mes élèves.

Var 7 : Mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et sommative.

Var 8 : L'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves.

Var 9 : Les évaluations sommative et formative sont 2 phases du même travail, fondées sur les mêmes données mais utilisées à des fins différentes

Var 10 : L'évaluation en général est source de stress pour les élèves, quels qu'ils soient.

Annexe 11

La confusion des évaluations sommatives et formatives

<i>Les évaluations formatives et sommatives sont deux phases d'un même travail</i>							
Effectifs : $n = 173$		pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
<i>J'évalue pour noter</i>	pas du tout d'accord	(++) 5	5	.4	2	16	9%
	peu d'accord	5	.4	+ 20	.6	35	20%
	Assez d'accord	.7	.21	.35	.16	79	46%
	tout à fait d'accord	(-) 1	.8	.14	+++ 20	43	25%
	Total	18	38	73	44	173	.
	%	10%	22%	42%	25%	100	.
	Khi-Deux =	27,8	(Effectif Théorique inf. à 5)	.	.	.	.
	Probabilité P =	0,0011	.	.	.	.	.
	Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 80 : dépendance entre la finalité de notation et le lien entre les évaluations sommatives et formatives. Résultats présentés en nombre, $n = 173$.

<p style="text-align: center;"><i>En Ligne : j'évalue pour noter</i></p> <p style="text-align: center;"><i>En colonne : mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative</i></p> <p style="text-align: center;"><i>et l'évaluation sommative</i></p>						
Effectifs	pas du tout d'accord	peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
pas du tout d'accord	2	(++) 9	. 5	0	16	9%
peu d'accord	. 5	. 13	. 17	. 2	37	21%
assez d'accord	. 13	. 21	. 28	+ 16	78	44%
tout à fait d'accord	+++ 17	- 8	. 12	. 8	45	26%
Total	37	51	62	26	176	.
%	21%	29%	35%	15%	100	.
Khi-Deux =	23,71	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,0049	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 81 : dépendance entre « j'évalue pour noter » et « mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et l'évaluation sommative » ($n = 176$).

Annexe 12

Relation entre le désengagement des élèves non évalués et l'utilisation de l'évaluation formative

<i>En Lignes : l'absence de notation entraine un désengagement de mes élèves</i>						
<i>En</i>						
<i>Colonne : vous arrive t il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves?</i>						
% Total	jamais	parfois	souvent	Systématiquement	Total	%
pas du tout d'accord	. 10 6%	. 7 4%	1 1%	1 1%	19	11%
peu d'accord	+++ 33 19%	-- 22 13%	. 4 2%	2 1%	61	35%
assez d'accord	--- 17 10%	+++ 45 26%	+ 11 6%	2 1%	75	43%
tout à fait d'accord	. 6 3%	. 10 6%	1 1%	(++) 4 2%	21	12%
Total	66	84	17	9	176	.
%	38%	48%	10%	5%	100	.
Khi-Deux =	27,78	.	.	.	.	.
Probabilité P=	0,00111	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 82 : dépendance entre « l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves » et l'utilisation d'une évaluation formative pour noter les élèves, ($n = 176$).

<i>En Lignes : l'absence de notation entraine un désengagement de mes élèves</i>					
<i>En colonne : avez-vous mis en place des évaluations formatives?</i>					
% Total	a chaque cycle	parfois	jamais	Total	%
pas du tout d'accord	. 7 4%	. 12 7%	0 0%	19	11%
peu d'accord	++ 33 19%	. 27 15%	0 0%	60	34%
assez d'accord	. 28 16%	. 44 25%	3 2%	75	43%
tout à fait d'accord	. 7 4%	. 12 7%	2 1%	21	12%
Total	75	95	5	175	.
%	43%	54%	3%	100	.
Khi-Deux =	10,6	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,10083	.	.	.	.
Degré de liberté	6	.	.	.	.

Tableau 83 : relation entre « l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves » et la mise en place de l'évaluation formative ($n = 175$).

Annexe 13

Relation entre l'évaluation pour classer et l'absence de notation vis-à-vis de l'engagement des élèves.

<i>En Lignes : évaluer mes élèves permet de les classer</i>						
<i>En colonne : l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves</i>						
Effectifs	pas du tout d'accord	peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
pas du tout d'accord	++ 12	. 23	. 19	. 3	57	32%
peu d'accord	. 5	. 15	. 26	+ 11	57	32%
assez d'accord	. 3	. 16	. 23	. 5	47	27%
tout à fait d'accord	0	. 7	. 7	2	16	9%
Total	20	61	75	21	177	.
%	11%	34%	42%	12%	100	.
Khi-Deux =	16,55	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,05598	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 84 : dépendance entre le classement des élèves et le désengagement suit à l'absence de notation ($n = 177$).

Annexe 14

Le nombre de notes

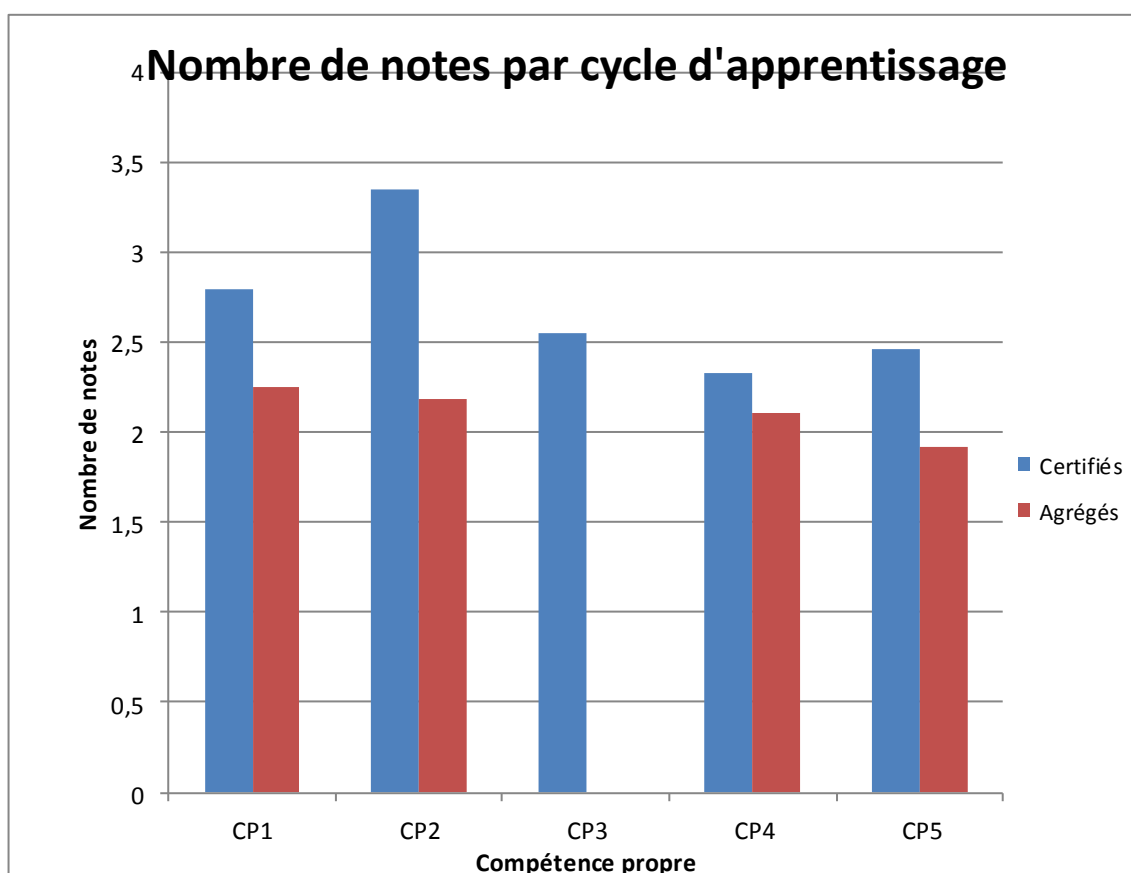


Figure 59 : En moyenne, nombre de notations par cycle selon le grade des enseignants et la compétence propre enseignée ($n = 179$).

Combien de fois avez vous noté vos élèves par cycle	Non Répondants	Répondants	Somme	Moyenne	Ecart-Types	Minimum	Maximum	Intervalle de Confiance
CC1	2	177	465	2,627	1,827	1	8	2,358 à 2,896
CC2	30	149	444	2,98	2,355	1	8	2,602 à 3,358
CC3	8	171	408	2,386	1,857	1	8	2,108 à 2,664
CC4	1	178	398	2,236	1,657	1	8	1,993 à 2,479
CC5	89	90	205	2,278	1,884	0	8	1,888 à 2,667

Tableau 85 : fréquence de notation selon les CP, ($n = 179$).

<i>En Lignes : nombre de notes par cycle</i>					
<i>En colonne : grade</i>					
Effectifs <i>n</i> = 176	certifié	agrégé	autre	Total	%
nb notes par cycle	--- 22	++ 11	(++) 7	40	23%
2	. 57	. 8	. 6	71	40%
3	. 32	. 7	(-) 0	39	22%
4	8	1	0	9	5%
5	7	0	0	7	4%
6	0	0	0	0	0%
7	4	0	0	4	2%
8	5	1	0	6	3%
Total	135	28	13	176	.
%	77%	16%	7%	100	.
Khi-Deux =	20,48	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,11526	.	.	.	.
Degré de liberté	14	.	.	.	.

Tableau 86 : nombre de notes mises en moyenne par cycle selon le grade des enseignants.

<i>En Lignes : vous arrive t il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves?</i>									
<i>En colonne : nombre de notes par cycle</i>									
Effectifs	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Jamais	+++ 23	. 27	- 9	2	4	0	1	0	66
Parfois	--- 11	+ 40	+ 24	3	2	0	3	1	84
Souvent	1	. 3	3	(+++) 4	1	0	0	(+++) 4	16
systematiquement	4	1	3	0	0	0	0	1	9
Total	39	71	39	9	7	0	4	6	175
%	22%	41%	22%	5%	4%	0%	2%	3%	100
Khi-Deux =	64,43	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.	.	.	.
Probabilité P=	0	.	.	.	.	.	.	.	.
Degré de liberté	21	.	.	.	.	.	.	.	.

Tableau 87 : corrélation entre le nombre de notes par cycle d'apprentissage et la notation de l'évaluation formative (*n* = 175).

Annexe 15

Mise en place de la coévaluation

<i>Tri à plat : le coévaluation</i>				
.	oui	non	Non réponse	Total
cette année vous avez utilisé la coévaluation élèves:	89%	11%	1	178

.	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative	Non réponse	Total
si oui, a quel moment?	24%	85%	32%	20	159

Tableaux 88 et 89 : mise en place de la coévaluation ($n = 178$).

Coévaluation et construction d'outils

<i>En Lignes : cette année vous avez utilisé la coévaluation élèves:</i>				
<i>En colonne : Vous arrive-t-il de construire des outils d'évaluation avec vos élèves ?</i>				
Effectifs	oui	non	Total	%
Oui	++ 60	-- 99	159	89%
Non	-- 2	++ 17	19	11%
Total	62	116	178	.
%	35%	65%	100	.
Khi-Deux =	4,4	.	.	.
Probabilité P=	0,0359	.	.	.
Degré de liberté	1	.	.	.

Tableau 90 : corrélation observée entre l'utilisation de la coévaluation et la construction d'outils avec les élèves ($n = 178$).

.	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	Non réponse	Total
quelles CC favorisent la coévaluation (classé 1)	45%	2%	29%	12%	13%	11	168

Tableau 91 : pourcentage de réponses en fonction des CP qui favorisent la coévaluation ($n = 168$).

Analyse détaillée des compétences propres favorisant la coévaluation

Au regard de la position 1, les hommes sont surreprésentés dans la CP1 ($p = 0,01$ et $n = 50$) et les femmes surreprésentées dans la CP3 ($p = 0,01$ et $n = 34$). La première position globale accordée à la CP1 est due au choix majoritaire des hommes. Au final, 42% des enseignants ont placé la CP en 1^{ère} position, ceci concernant 55% des hommes mais seulement 33% des femmes.

<i>En Lignes : quelles CC favorisent la coévaluation (classé 1)</i>				
<i>En colonne : genre</i>				
Effectifs : $n = 168$	un homme	une femme	Total	%
CC1	+++ 50	--- 26	76	45%
CC2	1	2	3	2%
CC3	--- 14	+++ 34	48	29%
CC4	. 10	. 10	20	12%
CC5	+ 16	- 5	21	13%
Total	91	77	168	.
%	54%	46%	100	.
Khi-Deux =	20,99	Effectif Théorique inf. à 5	.	.
Probabilité P=	0,00038	.	.	.
Degré de liberté	4	.	.	.

Tableau 92 : relation entre le genre et les compétences propres favorisant la mise en place de coévaluation.

La CP 3 est significativement plus choisie chez les femmes (44% d'entre elles). L'attrait féminin pour les pratiques morphocinétiques⁷³ se ressent aussi ici au travers de la mise en place de dispositifs formatifs tels que la coévaluation. Ceci pourrait être la conséquence du fait que les femmes sont davantage tournées vers ces activités que les hommes au plan national, mais aussi dans cette enquête ; leur formation aussi a pu être plus importante dans ces activités contrairement aux hommes.

D'autre part, des différences significatives sont observées aussi selon les niveaux d'enseignement (voir tableau 93 *infra*) : la CP 1 est classée en première position pour les enseignants de collège ($p = 0,01$), alors que les enseignants de lycée professionnel sont sous-représentés dans cette catégorie mais surreprésentés chez ceux désignant en premier choix la CP 5.

<i>En Lignes : quelles classes avez-vous ?</i>							
<i>En colonne : quelles CC favorisent la coévaluation (classé 1)</i>							
Effectifs : $n = 168$	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	Total	%
6	+++ 44	0	. 20	. 8	- 5	77	46%
5	+++ 45	1	. 19	. 6	-- 4	75	45%
4	+ 36	1	. 20	. 6	. 5	68	40%
3	+++ 47	1	. 17	. 8	-- 4	77	46%
Segpa	. 13	1	. 5	1	2	22	13%
2 GT	. 24	2	. 18	. 9	. 10	63	38%
1 GT	. 24	2	. 23	. 10	. 10	69	41%
T GT	. 24	2	. 21	. 10	. 10	67	40%
cap1	-- 5	0	. 12	3	6	26	15%
cap2	-- 4	1	. 8	3	(++) 8	24	14%
2 pro	-- 9	1	. 12	4	+++ 11	37	22%
1ere pro	-- - 9	1	. 16	6	++ 11	43	26%
T pro	-- 9	0	. 16	3	++ 10	38	23%
Total	76	3	48	20	21	168	.
%	45%	2%	29%	12%	13%	100	.
Khi-Deux =	94,09	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.	.
Probabilité P=	0,00008	.	.	.	.	.	.
Degré de liberté	48	.	.	.	.	.	.

Tableau 93 : relation entre la mise en place de la coévaluation et le niveau de classe.

⁷³ Les statistiques en témoignent, voir à ce propos : Statistiques du Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. Stat-infos, bulletin de statistiques et d'études n°10-01, 2010 ou encore

Le tableau 93 ci-dessus montre une différence importante entre le collège et le lycée professionnel concernant les CP 1 et 5. La CP 5 est une compétence non obligatoire au collège, ce qui peut expliquer ce résultat, mais il existe tout de même un écart entre le lycée général et technologique, et le lycée professionnel. Dans ce dernier la CP 5 relative au développement et à l'entretien de soi est très utilisée car de caractère plus « utilitaire » et relatif à la santé que les autres compétences. La musculation par exemple et le step sont des pratiques appréciées du public des lycées professionnels, plus proches des activités de loisir des adultes, futurs salariés. De plus, la forte croissance de l'enseignement de cette pratique traduit aussi de bons résultats pour les élèves à l'avantage notamment des filles. La coévaluation est peut-être ainsi plus facile à mettre en place car les élèves y voient davantage d'intérêt, s'y investissent peut-être plus qu'ailleurs.

L'âge des enseignants est aussi une donnée à prendre en compte dans le choix de la CP qui avantage la mise en place de la coévaluation : les 31-50 ans sont surreprésentés parmi ceux privilégiant la CP 1 ($p = 0,01$) et sous-représentés parmi ceux choisissant la CP 4.

<i>En Lignes : quelles CC favorisent la coévaluation (classé 1)</i>					
<i>En colonne : age</i>					
Effectifs : $n = 168$	20 30	31 50	Plus de 50	Total	%
CC1	- - - 8	+++ 56	- 12	76	45%
CC2	2	0	1	3	2%
CC3	+ 15	. 22	. 11	48	29%
CC4	(+) 8	- - - 5	7	20	12%
CC5	3	. 11	7	21	13%
Total	36	94	38	168	.
%	21%	56%	23%	100	.
Khi-Deux =	27,4	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,00066	.	.	.	.
Degré de liberté	8	.	.	.	.

Tableau 94 : différences selon l'âge dans le choix des CP qui favorisent la coévaluation ($n = 168$).

Par contre, les plus de 50 ans placent davantage la CP1 en dernière position ($p = 0,05$). Y aurait-il une évolution dans la représentation des activités et l'utilisation des outils en fonction de l'expérience ?

Certaines CP en revanche sont peu choisies (voir tableau 95) : la CP5 est classée dernière par 32% des répondants (les enseignants ne l'ayant pas programmée ne sont pas comptabilisés). Les enseignants de collège qui programment ces activités sont surreprésentés parmi ceux la plaçant dernière position ($p = 0,05$). Son caractère nouveau peut partiellement expliquer cette position, mais cette compétence affiche un travail centré sur soi, sur la prise en charge de sa propre vie physique, et paraît peut-être moins compatible avec les formes d'apprentissage collectif voire avec la coévaluation. L'outil pédagogique privilégié serait plus l'autoévaluation bien que l'appropriation nécessaire des critères d'évaluation soit importante dans ces deux formes d'évaluation.

<i>En Lignes : type d'établissement</i>							
<i>En colonne : quelles CP favorisent la coévaluation (classé 5)</i>							
Effectifs $n = 128$	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	Total	%
College	2	. 21	--- 3	. 12	++ 25	63	49%
LG	5	. 13	. 10	. 14	. 15	57	45%
LT	3	. 10	. 5	. 6	. 9	33	26%
LP	3	. 12	+++ 16	. 9	- 9	49	38%
Total	8	33	22	24	41	128	.
%	6%	26%	17%	19%	32%	100	.
Khi-Deux =	21,51	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.	.
Probabilité P=	0,04327	.	.	.	.	.	.
Degré de liberté	12	.	.	.	.	.	.

Tableau 95 : relation entre le type d'établissement d'affectation et les CP ne favorisant pas la mise en place de la coévaluation.

Pour les enseignants intervenant en collège ($p = 0,05$) les activités de CP 4 et CP 5 sont surreprésentées parmi les moins propices à la coévaluation. De la même façon, les enseignants de lycée professionnel placent davantage la CP 1 en 4^{ème} position et la CP 3 en dernière position ($p = 0,01$). Il y a des déterminants assez forts au niveau du type d'établissement scolaire qui incitent les enseignants, en fonction de leur public, à privilégier certaines activités physiques en fonction de leurs objectifs. Ces préférences reflètent aussi les choix effectués en matière de programmation, comme nous l'avons vu plus haut. Un bémol peut être avancé

concernant la CP 4 (activités d'opposition) : malgré la valorisation de ces activités dans les programmations et le vécu important des enseignants dans ce type de pratique, elles ne sont pas signalées comme favorable à la mise en place de ce dispositif formatif. L'explication pouvant être avancée est relative à la logique interne de ces activités : la présence de partenaire(s) et / ou adversaire(s) rend très complexe l'observation et l'analyse des conduites. De fait, dans un souci didactique et pédagogique, demander aux élèves d'observer leurs camarades en sports collectifs n'est pas aisé vu la rapidité des interactions et des décisions prises au cours du jeu.

Annexe 16

Compétences propres favorisant l'évaluation formative

En Lignes : type d'établissement
En colonne : classer les CC selon qu'elles facilitent la mise en place d'évaluation formative (classé 1)

Effectifs	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	Total	%
College	. 44	. 5	. 26	. 11	- - 7	93	56%
LG	. 25	6	- 9	. 6	++ 14	60	36%
LT	. 16	4	. 12	5	. 3	40	24%
LP	. 16	4	. 13	. 7	+ 12	52	32%
Total	72	11	40	19	23	165	.
%	44%	7%	24%	12%	14%	100	.
Khi-Deux =	17,22	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.	.
Probabilité P=	0,14086	.	.	.	.	.	.
Degré de liberté	12	.	.	.	.	.	.

Tableau 96 : relation entre le type d'établissement et le choix de CP favorisant la mise en place d'évaluation formative ($n = 165$).

En Lignes : classer les CP selon qu'elles facilitent la mise en place d'évaluation formative (classé 1)
En colonne : Avez-vous (ou avez-vous eu) une pratique physique régulière, à raison d'au moins deux fois par semaine :

Effectifs n = 165	oui	non	Total	%
CC1	- - 59	++ 13	72	44%
CC2	9	2	11	7%
CC3	(++) 40	(- -) 0	40	24%
CC4	19	0	19	12%
CC5	20	3	23	14%
Total	147	18	165	.
%	89%	11%	100	.
Khi-Deux =	11,71	Effectif Théorique inf. à 5	.	.
Probabilité P=	0,01955	.	.	.
Degré de liberté	4	.	.	.

Tableau 97 : relation entre le choix des CP favorisant les évaluations formatives et la pratique physique des enseignants.

Annexe 17

Les critères d'évaluation

<i>En Lignes : type d'établissement</i>						
<i>En colonne : vos élèves ont connaissance des critères d'évaluation sommative :</i>						
Effectifs	dès la première séance	au dernier moment	au cours du cycle	je ne fais pas d'évaluation sommative	Total	%
Collège	- - 31	(+) 3	. 66	0	100	56%
LG	. 31	0	. 38	0	69	39%
LT	. 14	0	. 28	0	42	24%
LP	+ 29	0	- 27	1	57	32%
Total	65	3	109	1	178	.
%	37%	2%	61%	1%	100	.
Khi-Deux =	16,1	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,06434	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 98 : relation entre le type d'établissement et la communication faite aux élèves des critères d'évaluation ($n = 178$).

Assimilation des critères et activités vues comme les plus propices à l'assimilation des critères d'évaluation selon les établissements.

J'évalue pour optimiser l'apprentissage							
Effectifs : n = 176		pas du tout d'accord	peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
<i>Pensez-vous que les critères d'évaluation sommative soient vraiment assimilés par les élèves ?</i>	Oui	3	-- 7	. 27	+++ 27	64	36 %
	Non	1	3	. 11	2	17	10 %
	Parfois	3	+++ 29	. 43	-- 20	95	54 %
	Total	7	39	81	49	176	.
	%	4%	22%	46%	28%	100	.
	Khi-Deux =	16,58	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
	Probabilité P=	0,01107	.	.	.	.	.
	Degré de liberté	6	.	.	.	.	.

Tableau 99 : relation entre l'assimilation des critères par les élèves et l'utilisation de l'évaluation pour optimiser l'apprentissage.

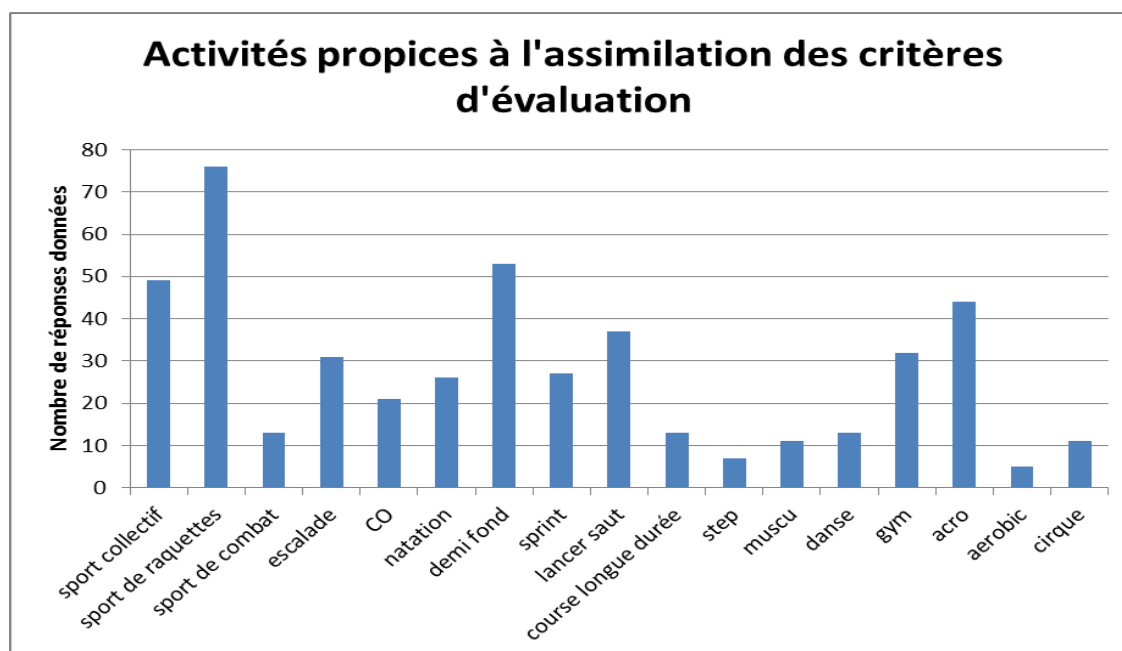


Figure 60 : activités citées comme étant les plus favorables à l'assimilation des critères d'évaluation par les élèves. Résultats donnés en nombre (n = 179), chaque enseignant a pu formuler au maximum trois choix.

En nous référant à la classification des activités de Parlebas (*op. cit.*), nous relevons que les activités sont citées parmi un ensemble restreint. Les activités d'opposition seraient-elles les activités les plus enseignées, les plus pratiquées et les plus propices à l'assimilation des critères d'évaluation ? Le nombre important de réponses concernant ces activités reflète certainement l'engouement pour ces pratiques de la part des enseignants, et la forte tendance à les enseigner, ce qui va de pair avec leur meilleure connaissance par les élèves. Les activités athlétiques se prêtent bien à la confrontation des élèves avec les critères d'évaluation. Ceux-ci sont plus maniables du fait de l'utilisation de barèmes et de niveaux d'habileté et plus facilement observables car la motricité est répétitive. Toutefois, nous notons des divergences selon les niveaux de classe. Par exemple les enseignants de collège citent moins les sports collectifs ($p = 0.01$). La forte incertitude due à l'interaction constante avec des partenaires et adversaires complique l'évaluation et rend difficile l'assimilation des critères par les élèves les plus jeunes. Ces enseignants de collège citent par contre davantage la gymnastique, plus enseignée en collège qu'en lycée. Les activités gymniques sont propices à l'observation des mouvements ; l'exécution des actions réalisées, la maîtrise de son corps sont fondamentales. L'observation en gymnastique permet de se centrer sur des critères isolés dans un premier temps en utilisant la référence au modèle (code UNSS par exemple) et d'éduquer plus progressivement à l'observation des niveaux de pratique, par comparaison.

<i>En Lignes : dans quelles activités pensez-vous que ces critères soient les mieux assimilés ?</i>						
<i>En colonne : type d'établissement</i>						
Effectifs	collège	LG	LT	LP	Total	%
Sport collectif	- - - 17	. 24	. 17	. 24	82	32%
Sport de raquettes	. 34	. 33	. 23	. 29	119	46%
Sport de combat	. 8	3	1	4	16	6%
Escalade	. 14	. 16	. 10	. 7	47	18%
CO	+++ 18	. 4	3	. 4	29	11%
Natation	. 18	. 10	. 5	. 4	37	14%
Demi fond	+ 33	. 14	. 10	. 16	73	29%
Sprint	. 11	. 14	. 9	. 10	44	17%
lancer saut	. 20	. 16	. 8	. 9	53	21%
course longue durée	. 7	. 7	2	6	22	9%
Step	2	5	2	4	13	5%
Musculation	- - 1	3	2	(+++) 9	15	6%
Danse	. 7	6	2	2	17	7%
Gym	+++ 25	. 7	. 4	- 4	40	16%
Acrosport	. 22	. 22	. 18	. 19	81	32%
Aérobic	2	0	3	3	8	3%
Cirque	(++) 8	1	0	2	11	4%
Total	95	65	42	54	256	.
%	37%	25%	16%	21%	100	.
Khi-Deux =	85,36	Effectif Th inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,00074	.	.	.	.	.
Degré de liberté	48	.	.	.	.	.

Tableau 100 : corrélation entre les activités vues comme les plus propices à l'assimilation des critères d'évaluation et les établissements ($n = 179$).

Annexe 18

La construction d'outils.

En Lignes : les activités influence la construction d'outils					
En colonne : grade					
Effectifs	certifié	agrégé	autre	Total	%
influe beaucoup	-- 28	++ 12	1	41	64%
influe moyennement	(++) 20	(-) 1	0	21	33%
influe pas ou très peu	2	0	(- - -) 0	2	3%
Total	50	13	1	64	.
%	78%	20%	2%	100	.
Khi-Deux =	6,5	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,16309	.	.	.	.
Degré de liberté	4	.	.	.	.

Tableau 101 : relation entre le grade et l'influence des activités favorisant la construction d'outils (n = 64).

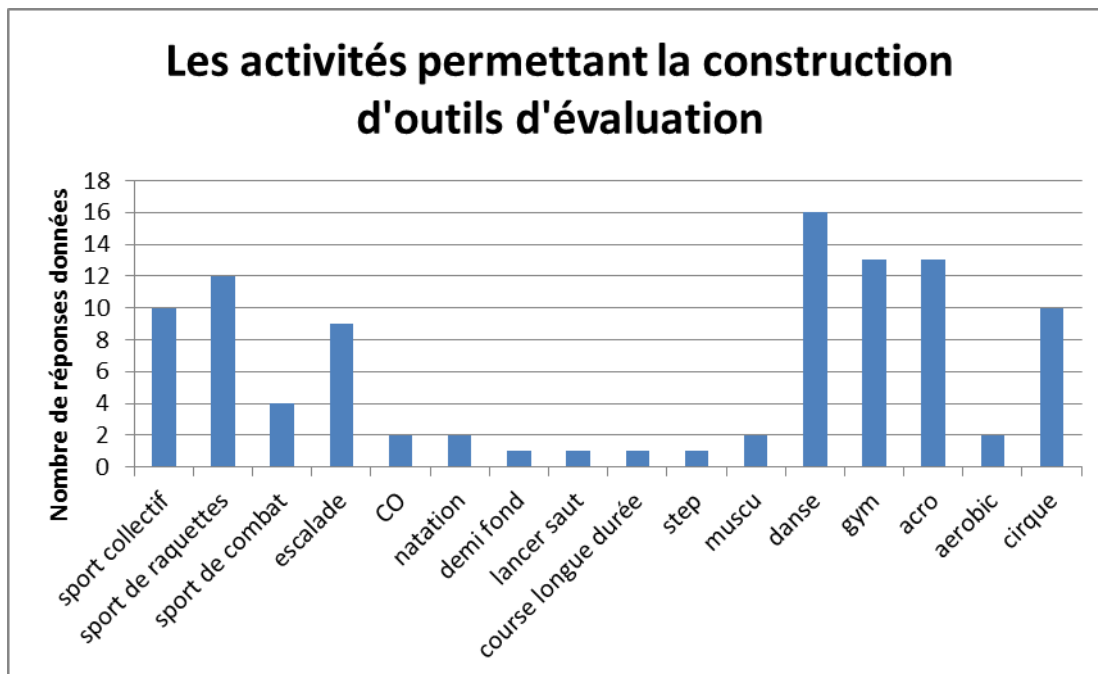


Figure 61 : présentation des activités permettant la construction d'outils avec les élèves. Résultats présentés en nombre. Ils ne concernent que les enseignants qui pensent que les activités influencent cette mise en place (n = 59)

La lecture de la figure 61 indique que les activités appartenant aux CP 1 et 5 sont très peu citées. Les activités fortement « barémées » de la CP 1 laissent peu de place à la construction d'outils concernant la performance. Nous pourrions toutefois envisager le repérage de données qualitatives observables qui pourrait être mis en place mais ceci ne semble pas être proposé ici. Cela conforte nos hypothèses précédentes dans lesquelles nous indiquions que la coévaluation et les évaluations formatives proposées en CP 1 sont essentiellement tournées vers l'évaluation de la performance. Les activités de la CP 5 sont peu citées parce que peu enseignées en collège. L'apparition récente de ces activités majoritairement enseignées au lycée entraîne une utilisation des référentiels d'évaluation nationaux pour évaluer les élèves et donc peu de recours à d'autres outils. Une prise de recul est nécessaire pour voir se développer de nouveaux outils dans les propositions didactiques.

Les activités de production de forme sont ici avantagées car elles permettent aux élèves de créer, d'inventer de nouvelles figures individuelles ou collectives. De fait, ces activités de création sont propices à la création de nouveaux outils qui émergent des productions d'élèves. Ceci est particulièrement innovant et intéressant dans le milieu scolaire.

Annexe 19

Différenciation faite par les élèves entre évaluation sommative et formative et adoption de conduites différentes.

<i>En Lignes : mes élèves ne différencient pas l'évaluation formative et l'évaluation sommative</i>				
<i>En colonne :. Pensez-vous que les élèves puissent adopter des conduites motrices différentes entre les séances d'apprentissage hors évaluation, et les situations d'évaluation formative ?</i>				
Effectifs	oui	non	Total	%
pas du tout d'accord	. 21	. 16	37	21%
peu d'accord	- - 23	++ 29	52	30%
assez d'accord	+++ 45	- - - 17	62	36%
tout à fait d'accord	. 12	. 11	23	13%
Total	101	73	174	.
%	58%	42%	100	.
Khi-Deux =	9,8	.	.	.
Probabilité P=	0,02016	.	.	.
Degré de liberté	3	.	.	.

Tableau 102 : relation entre la différenciation faite par les élèves des évaluations sommative et formative et l'adoption de conduites différentes ($n = 174$).

Annexe 20

Stress des élèves lors des évaluations

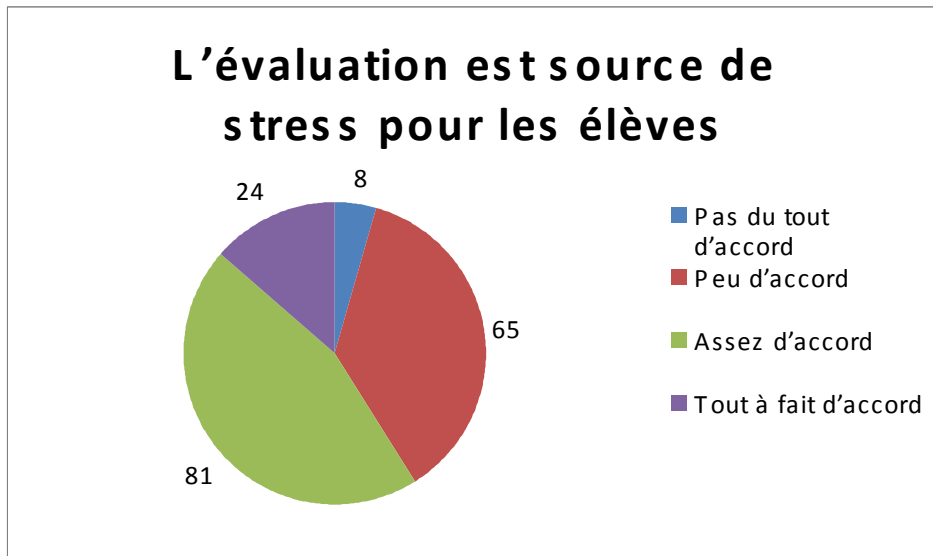


Figure 62 : représentations du stress des élèves dû à l'évaluation chez les enseignants. Résultats présentés en nombre ($n = 178$).

En Lignes : quelles classes avez-vous ?						
En colonne : l'évaluation est source de stress pour les élèves						
Effectifs	pas du tout d'accord	peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
6	3	. 31	. 33	. 14	81	46%
5	3	. 34	. 32	. 12	81	46%
4	2	. 28	. 31	. 12	73	41%
3	2	. 34	. 35	. 12	83	47%
Segpa	0	+++ 17	- 7	3	27	15%
2 GT	0	. 18	+ 38	. 12	68	38%
1 GT	3	-- 18	+ 40	. 12	73	41%
T GT	3	-- 16	+ 40	. 12	71	40%
cap1	(+++) 5	. 12	-- 6	3	26	15%
cap2	2	. 10	. 9	4	25	14%
2 pro	3	. 12	. 20	. 3	38	21%
1ere pro	(+) 5	. 18	. 18	. 3	44	25%
T pro	3	. 14	. 18	. 4	39	22%
Total	8	65	81	24	178	.
%	4%	37 %	46%	13%	100	.
Khi-Deux =	58,91	Effe ctif Thé oriq ue inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,0094	.	.	.	.	.
Degré de liberté	36	.	.	.	.	.

Tableau 103 : relation entre les réponses à la proposition « l'évaluation est source de stress pour les élèves » et les classes encadrées ($n = 178$).

<i>En Lignes : l'évaluation est source de stress pour les élèves</i>					
<i>En colonne : âge</i>					
Effectifs	20 30	31 50	plus de 50	Total	%
pas du tout d'accord	3	4	1	8	4%
peu d'accord	+++ 23	. 30	. 12	65	37%
assez d'accord	- - - 8	. 47	+ 26	81	46%
tout à fait d'accord	3	. 16	. 5	24	13%
Total	37	97	44	178	.
%	21%	54%	25%	100	.
Khi-Deux =	18,31	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,00565	.	.	.	.
Degré de liberté	6	.	.	.	.

Tableau 104 : relation entre les réponses à la proposition « l'évaluation est source de stress pour les élèves » et l'âge ($n = 178$).

<i>En Lignes : l'évaluation est source de stress pour les élèves</i>					
<i>En colonne : vous enseignez depuis :</i>					
Effectifs	0 à 2 ans	3 à 10 ans	11 et plus	Total	%
pas du tout d'accord	0	(+) 6	2	8	4%
peu d'accord	8	. 29	- - 28	65	37%
assez d'accord	. 3	- - - 21	+++ 57	81	46%
tout à fait d'accord	3	. 10	. 11	24	13%
Total	14	66	98	178	.
%	8%	37%	55%	100	.
Khi-Deux =	18,48	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.
Probabilité P=	0,00529	.	.	.	.
Degré de liberté	6	.	.	.	.

Tableau 105 : relation entre les réponses à la proposition « l'évaluation est source de stress pour les élèves » et l'ancienneté ($n = 178$).

Annexe 21 :

Evaluation et motivation

<i>En Lignes : j'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves</i>						
<i>En colonne : j'évalue pour noter</i>						
Effectifs	pas du tout d'accord	peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
Pas du tout d'accord	1	3	. 12	. 7	23	13%
peu d'accord	7	. 12	. 19	. 8	46	26%
assez d'accord	. 8	. 19	. 35	-- 13	75	43%
tout à fait d'accord	0	. 3	. 12	+++ 17	32	18%
Total	16	37	78	45	176	.
%	9%	21%	44%	26%	100	.
Khi-Deux =	23,32	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,00564	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 106 : dépendance observée entre « j'évalue pour noter » et « pour maintenir l'engagement de mes élèves » ($n = 176$).

<p><i>En Lignes : l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves</i></p> <p><i>En colonne : Pensez-vous que les élèves puissent adopter des conduites motrices différentes entre les séances d'apprentissage hors évaluation, et les situations d'évaluation formative</i></p>				
% Total	oui	non	Total	%
pas du tout d'accord	- 7 4%	+ 12 7%	19	11%
peu d'accord	. 31 18%	. 30 17%	61	35%
assez d'accord	+++ 52 30%	- - - 21 12%	73	42%
tout à fait d'accord	. 10 6%	. 10 6%	20	12%
Total	100	73	173	.
%	58%	42%	100	.
Khi-Deux =	10,54	.	.	.
Probabilité P=	0,0145	.	.	.
Degré de liberté	3	.	.	.

Tableau 107 : dépendance entre « l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves » et « pensez-vous que les élèves puissent adopter des conduites motrices différentes entre les séances d'apprentissage hors évaluation, et les situations d'évaluation formative », ($n = 173$).

<p style="text-align: center;"><i>En Lignes : l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves</i></p> <p style="text-align: center;"><i>En colonne : j'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves</i></p>						
% Total	pas du tout d'accord	peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
pas du tout d'accord	(+++) 7 4%	. 6 3%	. 5 3%	2 1%	20	11%
peu d'accord	. 11 6%	. 20 11%	. 24 14%	- - 5 3%	60	34%
assez d'accord	- - - 3 2%	. 18 10%	. 36 20%	+ 18 10%	75	43%
tout à fait d'accord	2 1%	. 2 1%	. 11 6%	6 3%	21	12%
Total	23	46	76	31	176	.
%	13%	26%	43%	18%	100	.
Khi-Deux =	26,45	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,00181	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 108 : dépendance entre « l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves » et l'évaluation pour maintenir l'engagement ($n = 176$).

Relation entre l'utilisation de l'évaluation pour motiver les élèves et l'adoption de conduites différentes par les élèves entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation formative.

<i>En Lignes : l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves</i>				
<i>En colonne : Pensez-vous que les élèves puissent adopter des conduites motrices différentes entre les séances d'apprentissage hors évaluation, et les situations d'évaluation formative</i>				
Effectifs	oui	non	Total	%
pas du tout d'accord	- 7	+ 12	19	11%
peu d'accord	. 31	. 30	61	35%
assez d'accord	+++ 52	- - - 21	73	42%
tout à fait d'accord	. 10	. 10	20	12%
Total	100	73	173	.
%	58%	42%	100	.
Khi-Deux =	10,54	.	.	.
Probabilité P=	0,0145	.	.	.
Degré de liberté	3	.	.	.

Tableau 109 : relation entre l'utilisation de l'évaluation pour motiver les élèves et l'adoption de conduites différentes par les élèves entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation formative ($n = 173$).

Évaluer pour classer et évaluer pour motiver.

<i>En Lignes : évaluer mes élèves permet de les classer</i>						
<i>En colonne : l'absence de notation entraîne un désengagement de mes élèves</i>						
Effectifs	pas du tout d'accord	peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord	Total	%
pas du tout d'accord	++ 12	. 23	. 19	. 3	57	32%
peu d'accord	. 5	. 15	. 26	+ 11	57	32%
assez d'accord	. 3	. 16	. 23	. 5	47	27%
tout à fait d'accord	0	. 7	. 7	2	16	9%
Total	20	61	75	21	177	.
%	11%	34%	42%	12%	100	.
Khi-Deux =	16,55	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,05598	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 110 : relation entre l'utilisation de l'évaluation pour motiver et classer les élèves ($n = 177$).

Annexe 22

La notation de l'évaluation formative

En Lignes : vous arrive t il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves?										
En colonne : nombre de notes par cycle										
Effectifs	nb notes par cycle	2	3	4	5	6	7	8	Total	%
Jamais	+++ 23	. 27	- 9	2	4	0	1	0	66	38%
Parfois	- - - 11	+ 40	+ 24	3	2	0	3	1	84	48%
Souvent	1	. 3	3	(+++) 4	1	0	0	(+++) 4	16	9%
systematiquement	4	1	3	0	0	0	0	1	9	5%
Total	39	71	39	9	7	0	4	6	175	.
%	22%	41%	22%	5%	4%	0%	2%	3%	100	.
Khi-Deux =	64,43	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.	.	.	.	.
Probabilité P=	0	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Degré de liberté	21	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Tableau 11 : corrélation entre le nombre de notes par cycle d'apprentissage et la notation des évaluations formatives ($n = 175$).

Relation entre la notation de l'évaluation formative et l'évaluation pour maintenir l'engagement des élèves.

<i>En Lignes : j'évalue pour maintenir l'engagement de mes élèves</i>						
<i>En colonne : vous arrive t il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves?</i>						
% Total	jamais	parfois	souvent	systematiquement	Total	%
pas du tout d'accord	. 10 6%	. 8 5%	3 2%	1 1%	22	12%
peu d'accord	. 19 11%	. 25 14%	(- -) 0 0%	2 1%	46	26%
Assez d'accord	. 33 19%	. 36 20%	- - 3 2%	5 3%	77	44%
tout à fait d'accord	- - - 5 3%	. 15 8%	(+++) 11 6%	1 1%	32	18%
Total	67	84	17	9	177	.
%	38%	47%	10%	5%	100	.
Khi-Deux =	34,66	Effectif Théorique inf. à 5	.	.	.	.
Probabilité P=	0,00008	.	.	.	.	.
Degré de liberté	9	.	.	.	.	.

Tableau 112 : dépendance observée entre l'utilisation d'une évaluation formative pour noter les élèves et l'utilisation de l'évaluation pour maintenir l'engagement des élèves ($n = 177$).

Notation de l'évaluation formative et modification des conduites.

<p><i>En Lignes : vous arrive t il d'utiliser une évaluation formative pour noter les élèves?</i></p> <p><i>En colonne : Pensez-vous que les élèves puissent adopter des conduites motrices différentes entre les séances d'apprentissage hors évaluation, et les situations d'évaluation formative ?</i></p>				
Effectifs	oui	Non	Total	%
Jamais	- - - 27	+++ 37	64	37%
Parfois	. 55	. 30	85	49%
Souvent	++ 15	- - 2	17	10%
systematiquement	5	4	9	5%
Total	102	73	175	.
%	58%	42%	100	.
Khi-Deux =	14,56	.	.	.
Probabilité P=	0,00241	.	.	.
Degré de liberté	3	.	.	.

Tableau 113 : relation entre la notation de l'évaluation formative et la modification des conduites ($n = 175$).

Annexes

De la partie 3

Annexe 23 :

Règles du jeu utilisées avec les élèves : Rapport à l'espace, aux objets et au temps.

Les règles définies durant le cycle de basketball ont donc été adaptées aux contraintes organisationnelles de l'enseignement de l'EPS et au niveau de jeu des élèves. Elles sont présentées ci-dessous.

Le ballon

Le ballon est sphérique, gros et léger, sa grande taille fait qu'on le voit mieux que d'autres balles (handball par exemple). Il est utilisé avec les mains et la vitesse de déplacement est relativement plus lente que dans d'autres sports. Par rapport à la balle de football, de handball et de tennis la perception des trajectoires est plus facile. Le joueur a plus le temps d'anticiper les trajectoires pour savoir où va le ballon, à quel moment il va arriver. L'organisation corporelle va plutôt être orientée vers des buts de précision que vers la recherche de force.

L'espace de jeu

Ce jeu se déroule sur un espace stable, orienté par rapport à deux cibles diamétralement opposées sur le terrain. La cible est un cercle élevé, horizontal et de petite dimension. Le positionnement des deux cibles oriente le déplacement des joueurs : chaque équipe protège sa cible et attaque celle du camp adverse.

Le fait d'avoir une cible élevée, horizontale et non gardée impose des trajectoires courbes au ballon qui privilégient des comportements d'adresse. Ceci est renforcé par la petite taille de la cible. Deux équipes jouent donc ensemble sur le même terrain, mais tout contact corporel est interdit. C'est un jeu à espaces interpénétrés : on joue ensemble sur le même terrain.

Une zone appelée la « raquette » fait l'objet d'un règlement particulier : un joueur, avec ou sans la balle, ne doit pas rester plus de 3 secondes dans cette zone adverse (raquette sous le panier) sauf si un tir a lieu, ce qui amène l'annulation des 3 secondes.

Après un panier réussi, un adversaire de l'équipe qui vient de marquer remet le ballon en jeu depuis la ligne de fond du côté où le panier a été marqué.

Après tout arrêt de jeu (faute, violation du règlement, sortie...) un joueur de l'équipe adverse remet en jeu le ballon depuis l'extérieur du terrain, sur les bords latéraux, à l'endroit le plus proche du lieu de la faute.

Le temps

La rencontre commence officiellement par un entre-deux dans le cercle central. Les rencontres dureront dans le cadre de cette expérimentation 6 minutes, les arrêts de jeu n'étant pas défalqués du temps.

Différentes situations pendant le jeu sont définies par une limite de temps : la présence d'un attaquant dans la raquette adverse (voir plus haut), et l'interdiction d'être en possession de la balle dite « morte » pendant plus de trois secondes (sans action de dribble, passe ni tir).

Règles de faute et de violation :

- Les violations du règlement

Elles concernent une infraction aux règles qui amènent la perte de la balle pour l'équipe : sortie du terrain avec la balle, règle du marcher (pas plus de deux appuis levés du sol avec la balle dans les mains), reprise de dribble, possession de la balle plus de trois secondes sans action, raquette occupée plus de trois sec, etc.

- La faute

C'est une infraction aux règles qui implique un contact physique avec un adversaire ou alors un comportement antisportif. Si la faute a lieu sur un joueur qui ne tire pas, la balle est remise en jeu sur le côté, comme dans le cas d'une violation. Si elle a lieu sur un joueur en train de tirer au panier (par exemple joueur qui lui bloque le bras) l'équipe pénalisée a droit à un ou deux lancers francs selon si elle a réussi ou non son panier lors de la faute.

Annexe 24

Définition des sous-rôles au basketball

Les sous-rôles défensifs

- Récupérateur / rebondeur : le joueur récupère une balle perdue par exemple après une passe mal paramétrée⁷⁴ par un adversaire ou alors après un tir raté adverse ; il se place pour tenter de récupérer la balle.
- Dissuadeur : le joueur dissuade le porteur de balle de passer sa balle en étant actif près d'un non-porteur de balle, prêt à intervenir pour intercepter.
- Intercepteur : il intercepte une passe adverse.
- Gêneur : il gêne le porteur de balle, le presse.
- Remplaceur : il se replace entre son panier et ses adversaires pour défendre son camp.
- Aide : il change de joueur en défense pour aider un partenaire distancé et agir au plus pressé.

Les sous-rôles offensifs

- Dribbleur : le joueur se déplace avec sa balle en dribblant (nous distinguerons le dribble de conservation sans adversaire direct et le dribble en duel).
- Passeur : il fait une passe à un de ses coéquipiers, une passe de conservation ou une passe décisive (permettant un tir en position favorable).
- Tireur : il tente de marquer des points en visant la cible adverse.
- Rebondeur : après un tir raté (de lui-même ou d'un partenaire) il se place pour tenter de récupérer la balle.
- Démarqueur : il se place / déplace pour aider son partenaire porteur de balle et lui offrir une solution de passe.
- Receveur : il reçoit la balle d'une passe.
- Aide : il se place de façon à aider le porteur de balle mais sans demander la balle (écran de tir par exemple).

⁷⁴ La paramétrisation d'une action motrice renvoie à l'ajustement des paramètres flottants du mouvement : force, durée, amplitude et direction (Schmidt, 1992). Une action mal paramétrée est par exemple une passe trop forte.

Annexe 25

Définition des interactions directes de communication

Communication praxique directe	Passer de conservation	Passer entre deux partenaires ayant pour objectif de conserver la balle voire de progresser vers la cible.
	Passer décisive	Passer à un joueur en position favorable de tir.
	Dribbler de conservation	Dribbler d'un porteur de balle dans le but de s'approcher de la cible quand il n'est pas en présence d'un adversaire direct.
	Gagner un duel	Dribbler d'un joueur qui parvient à passer un adversaire pressant qui tente de lui subtiliser sa balle.
	Reçoit une passe	Joueur disponible qui reçoit une passe d'un de ses partenaires, volontairement.
	Tir en situation favorable	Action de tir qui se déroule quand le joueur est à une distance et orientation optimale du panier, qu'il n'a pas d'adversaire direct devant lui le gênant et qu'il est en position équilibrée au moment du tir.
	Tir en situation défavorable	Action de tir qui se déroule quand le joueur a des chances réduites de marquer au regard de son niveau de jeu : distance inadaptée (trop loin ou sous le panier), orientation inadaptée (angle fermé entre sa position et la planche du panier), présence d'adversaire direct, déséquilibre au moment du tir.
	Récupère au panier (rebond offensif)	Joueur qui intercepte la balle juste après un tir manqué d'un de ses partenaires ou de lui-même (cette récupération n'est pas forcément réalisée avant le rebond au sol, vu le niveau de jeu des élèves).
	Intercepte sur passe	Joueur qui intercepte la balle émanant d'une tentative de passe d'un adversaire. Ceci demande le plus souvent un placement à proximité du receveur et un déplacement très rapide pour se placer sur la trajectoire de balle.
	Intercepte en duel	Joueur qui défend sur le porteur de balle et parvient à lui subtiliser la balle alors que son adversaire dribble, ou qu'il est à l'arrêt mais qu'il protège peu sa balle.
	Récupère une balle perdue	Déplacement du joueur pour récupérer une balle perdue qui roule ou rebondit au sol.
	Récupère au panier adverse (rebond défensif)	Joueur qui intercepte la balle juste après un tir manqué d'un de ses adversaires.

Tableau 114 : définition des différentes actions de communication directes.

Définition des interactions indirectes

Actions de communication indirectes	Feinte	Le joueur fait semblant de partir dans une direction pour ensuite faire autre chose, avec ou sans la balle (passer à un tiers, dribbler...).
	Se démarque	Déplacement/ placement du joueur orienté vers sa cible, à distance de passe, disponible pour recevoir et dans un espace limitant fortement la possibilité d'interception d'un adversaire. (rupture de l'alignement, occupation d'espace libre, écartement...)
	Joue le rebond offensif	Joueur qui se place en position favorable pour tenter de récupérer la balle au rebond, après le tir d'un de ses partenaires (attitude pré active visant à anticiper la direction du rebond du ballon, concentration sur la balle, placement à proximité du panier)
	Ecran de tir	Joueur en attaque non porteur de balle qui barre le chemin à un défenseur pour laisser la place à son partenaire porteur de balle pour aller tirer.
	Gêne le PB sur le terrain	Action défensive consistant à se placer dans l'espace proche du porteur de balle pour le gêner visuellement, physiquement, ou lui substituer la balle.
	Conteste le tir	Action défensive consistant à se placer entre le porteur de balle et son panier au moment d'un tir, pour gêner visuellement le tireur, voire pour dévier la trajectoire du ballon avec ses bras.
	Dissuade la passe	Action défensive consistant à dissuader le porteur de balle de passer la balle à son adversaire direct : placement à proximité, attitude pré active, regard sur la balle et l'adversaire direct.
	Joue le rebond défensif	Joueur qui se place en position favorable pour tenter de récupérer la balle au rebond, après le tir d'un de ses adversaires.
	Se replace entre son panier et l'adversaire	Déplacement du défenseur entre l'adversaire et son panier pour réduire les espaces libres.
	Change de joueur	Déplacement rapide d'un défenseur qui change de joueur pour aller au plus dangereux : généralement il passe d'un adversaire

		sans ballon au porteur de balle qui a par exemple réussi à dribbler et passer un autre défenseur.
--	--	---

Tableau 115 : définition des actions de communication indirectes.

Définition des interactions non favorables

Action motrice du joueur	Définition
Passé intercepté	Le joueur effectue un passe à un partenaire mais la balle est interceptée par un joueur adverse.
Passé mal paramétré	Le joueur effectue une passe qui n'aboutit pas car elle est trop loin, trop courte, trop forte... le partenaire ne peut pas la rattraper.
Passé au hasard	Le joueur se débarrasse du ballon, « lance dans le tas », le plus souvent quand il ne supporte pas la pression défensive.
Violation de règlement	Ne respecte pas les règles du jeu. A noter que ces règles sont arbitrées par les élèves qui sont plutôt tolérants.
Duel perdu	L'élève dribble, tente de passer un adversaire mais perd sa balle.
Tir raté favorable	Le joueur en position favorable tire au panier mais rate.
Tir raté non favorable	Le joueur en position défavorable tire au panier et rate.
Perte de balle due à un problème de contrôle moteur.	Le joueur en possession de la balle, la perd tout seul : tombe, ou la balle rebondit sur son pied et part...
Faute sur adversaire (contact)	Le joueur manque de contrôle ou alors volontairement il commet une faute de contact sur un joueur adverse.
Placement, déplacement non judicieux en attaque	Le joueur n'est pas en position favorable pour aider ses partenaires. Il se situe trop loin, ou trop près du porteur de balle, est marqué par un défenseur,...
Ne monte pas en attaque	Le joueur qui était en position défensive reste à proximité de son panier, et laisse les joueurs de son équipe aller attaquer seuls la cible adverse.
Ne descend pas en défense	Le joueur qui était en position d'attaque reste à proximité du panier adverse et laisse les joueurs de son équipe aller défendre seuls leur cible.

Inaction sur tir adverse	Le joueur fait face ou est très proche d'un adversaire bien placé qui va tirer au panier et il reste inactif : le plus souvent il attend l'issue de l'action.
Placement déplacement non judicieux en défense	Le joueur n'est pas en posture efficace pour défendre son panier. Par exemple il suit le porteur de balle en courant derrière lui, reste à côté du porteur de balle mais le regarde sans le gêner, se place beaucoup trop loin d'un adversaire pour espérer intercepter ou évolue à côté de l'action, sans réelle implication.

Tableau 116 : définition des actions défavorables au jeu.

Annexe 26

Exemple de travail mené par Eric Dugas (2006) sur l'observation des conduites motrices.

Afin de faciliter le codage des conduites motrices engagées, il a choisi les symboles et les significations associées comme suit, sachant que le codage peut varier selon les jeux sportifs proposés :

	Jeu avec ballon	Jeu sans ballon	Valeur associée
+	<ul style="list-style-type: none">- Passe, réception et dribble réussis, tir cadré.- Balle touchée par un joueur, lors d'une interception, et récupérée par l'un de ses partenaires.- Bonne prise de décision lors des manipulations de balle.	<ul style="list-style-type: none">- Bons placements ou déplacements « en courant » (pas chassés, sautilllements, accélération, course vive, trotinement, etc.)- Démarquages et feintes réalisés et réussis.	- 1 point (+1) pour une conduite motrice réussie (technique ou tactique)
-	<ul style="list-style-type: none">- Passe, réception, dribble et tirs ratés.- Balle touchée par un joueur, lors d'une interception*, mais pas regagnée par son équipe.- Mauvaise prise de décision lors des manipulations de balle.	Mauvais placements ou déplacements « en marchant » (ou immobilité).	- 1 point d'une valeur négative (-1) pour une conduite motrice ratée (technique ou tactique) - 0,5 point d'une valeur positive (+ 0,5) pour l'interception*
⊕	<ul style="list-style-type: none">- tir réussi au handball, football, basket-ball et balle aux chasseurs.- « passe de marque » dans le jeu de la balle au capitaine.- Interception : balle bloquée par l'adversaire dans le jeu de la balle aux chasseurs.		- 2 points (+2) pour une conduite motrice réussie dans le cas d'un tir ou d'une passe de marque (balle au capitaine).
⊖	<ul style="list-style-type: none">- Au jeu de la balle aux chasseurs, interception ratée ou un joueur est touché sur un tir de l'adversaire.		- 2 points d'une valeur négative (-2).

Tableau 117 : codage et valeur associée (en points) des conduites ludomotrices des sujets réalisées au cours des matchs de jeux collectifs.

Dans cette configuration, les conduites motrices de chaque élève sont observées aussi bien quantitativement (le nombre comportements ludomoteurs relevé) que qualitativement (valeur positive ou négative des conduites motrices accomplies).

Annexe 27

Exemple de barème mis en place dans un match pour définir les scores d'interaction pour chaque joueur.

	Interactions par match en nombre		score obtenu			
	Joueur	avec ballon	sans ballon	avec ballon	sans ballon	total / 10
équipe bleue	1	19	28	4	2	6
	2	12	34	3	3	6
	3	26	35	4	3	7
	4	10	39	2	4	6
équipe verte	5	27	31	5	3	8
	6	6	44	1	5	6
	7	25	32	4	3	7
	8	8	32	2	3	5
	Médiane	15,5	33	Moyenne pour Ce match: 6,375 / 10		

Tableau 118 : exemple de mise en correspondance entre le nombre d'interactions avec et sans ballon et les scores obtenus, pour un match ($n = 8$).

Le passage des interactions au score s'est effectué par la définition d'un barème présenté ci-dessous (tableau). De fait, les moyennes des scores obtenues pour chaque match sont proches, mais ce qui compte est surtout la situation de chaque joueur à l'intérieur de son match.

Barème	Interactions		Points
	avec ballon	sans ballon	
	6 et moins	25 et moins	1
	7 à 10	26 à 30	2
	11 à 18	31 à 35	3
	19 à 26	36 à 40	4
	27 et +	41 et +	5

Tableau 119 : barème créé pour ce match (tableau 41) à partir de la répartition du nombre d'actions par joueur.

Le barème présenté est établi à partir de la médiane qui figure dans le tableau 41. Ensuite, les joueurs sont répartis de part et d'autre de cette médiane qui correspond au score de 3 points sur 5 au maximum. Le score zéro n'est jamais attribué.

Annexe 28 :

Descriptif des interactions de coopération, d'opposition et de non-coopération

Intention du joueur	Descriptif
Coopération	Passe de conservation Passe décisive Récupère au rebond défensif Joue le rebond défensif Se démarque Se démarque et reçoit Ecran de tir Change de joueur en défense Passe interceptée Passe mal paramétrée Placement déplacement de démarquage non judicieux
Opposition	Gagne un duel Tir réussi en situation favorable Tir réussi en situation non favorable Feinte Intercepte sur passe Intercepte en duel Récupère au rebond défensif Dissuade la passe Conteste le tir Gène le porteur Tente le rebond défensif Se replace en défense Tir raté en situation favorable Tir raté en situation défavorable Duel perdu Faute sur joueur Placement déplacement défensif peu pertinent

Non-coopération	Dribble de conservation Gagne un duel Duel perdu Ne monte pas en attaque Ne descend pas en défense Tir non favorable
-----------------	---

Tableau 120 : type d'interactions relevées en fonction de l'intention du joueur : coopérer, s'opposer ou jouer seul, s'isoler.

Annexe 29 :

La séquence d'apprentissage

Cycle basket
Secondes : groupe A

Objectif du cycle : coopérer pour mieux s'opposer

Objectifs intermédiaires :

- **récupération active**
- **tir en situation favorable**

Date :

Durée : 8 séances

Spécificité : Aucune évaluation, aucune notation

Rencontres filmées en S1 et S7.

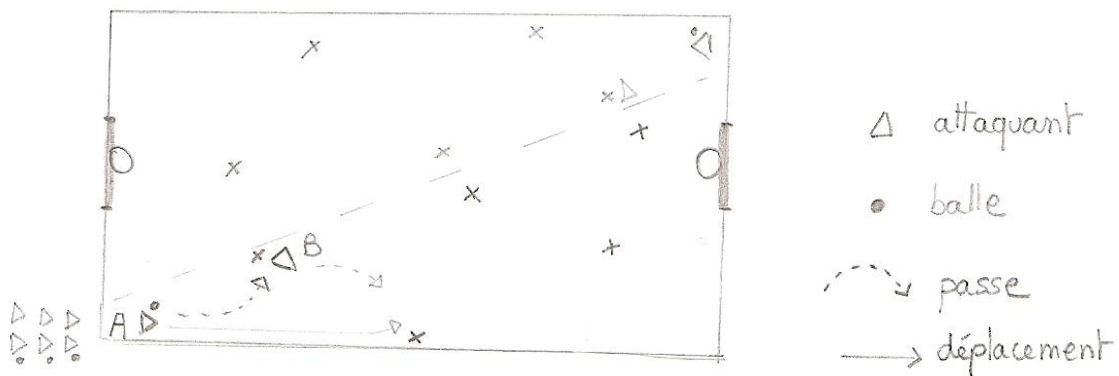
Séance 1 : conserver et progresser

Echauffement : 10 min (par l'enseignant)

Situation 1 : Le jeu en avant :

Objectif : jouer en avant pour progresser rapidement.

Montée de balle par 2, sur terrain complet, divisé par 2 en diagonale.



A est porteur de balle (PB), B avance et le dépasse. A fait la passe, puis B reçoit et attend que A le redépasse à nouveau pour lui repasser la balle.... Arrivée proche du panier : tir.

Consignes : Pas de dribble. Un seul tir tenté. Après le tir repartir dans l'autre sens.

Matériel : placement de plots pour matérialiser le placement en avant par rapport à la balle et au panier (si besoin).

Matérialiser la diagonale de séparation.

Variable :

V1. Idem en déplacement plus rapide pour le non porteur de balle (NPB) : je passe et pars tout de suite. Anticiper la réception pour s'arrêter sans faire de faute de marcher.

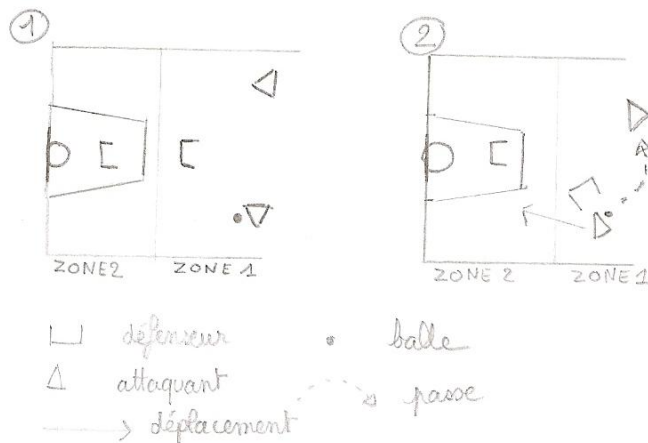
V2. Idem avec dribble : je reçois, je peux dribbler en avançant le temps que le NPB me dépasse. Accélérer pour s'avancer dès qu'on a passé la balle.

(Aborder la règle du marcher si besoin, et la reprise de dribble.)

Situation 2 : 2 contre 2 sur un panier

Objectif : Fixation du défenseur, créer un tir ouvert.

Jeu en largeur de terrain soit 6 demi-terrains. Joueurs en attente si besoin, par deux.



Consignes : Défense étagée, les 2 défenseurs n'interviennent pas en même temps.

Attaque : départ au milieu du terrain. Avancer en dribblant, fixer le premier défenseur et passer au partenaire, qui avance, fixe le second défenseur et repasse jusqu'à pouvoir réaliser un tir ouvert.

NPB : se placer en avant, en direction de la cible, s'orienter vers le PB pour recevoir.

Si perte de balle reprendre le jeu au départ. Réaliser environ 10 attaques par équipe et changer de statut.

Défenseurs : répartis chacun dans une zone.

Variable : pour joueurs en réussite en attaque, le premier défenseur recule et intervient avec le deuxième, donc on termine en 2 contre 2)

Situation de référence.

(Filmée en totalité, équipes faites préparées)

Organisation : 4 contre 4. Deux matches par équipes. Rencontres de 6 minutes (voir fiche de match préparée avec les équipes).

Arbitrage : enseignant ou élèves au choix.

Séance 2 : créer des situations favorables de tir

Echauffement : 10 min (par l'enseignant)

Situation 1 : Tir ouvert en 2 contre 1 + 1

Reprise de la situation n°2 en séance 1.

Variable si réussite de l'attaque : 2 contre 2. Les défenseurs démarrent sous le panier, face aux attaquants.

Regroupement : aborder le tir en déplacement par le « double pas ».

Situation 2 : Le tir avec double pas.

Objectif : réaliser un tir en déplacement sans faire de violation règlementaire.

Organisation : répartir les joueurs par panier. Rester sous le même panier, se placer en colonne ; enchaîner tout seul : dribble vers la cible + double pas et tir : je passe à droite du panier si je tire main droite, et inversement.

Consignes : alterner à droite et à gauche.

Repartir en 2 contre 2 sur demi-terrain en large, avec mise en place du double pas lors des tirs en déplacement.

Variable : « jeu en suisse » : enchaîner les changements de statut en repassant obligatoirement (balle + joueurs) par le fond du demi-terrain (les attaquants) à chaque changement.

Séquences de 3 minutes et rotation des équipes.

Le rebond :

Objectif : récupérer activement sa balle pour retenter un tir échoué

Organisation : idem, 2 contre 2 sur demi-terrain.

Le panier vaut 2 points, mais si les attaquants récupèrent le rebond (avant que la balle touche le sol) retentent immédiatement le tir et marquent, le tir vaut 3 points.

Séquences de 3 min de jeu.

Jeu, situation de référence :

4 contre 4, rencontres de 5 minutes environ sur grand terrain.

Séance 3 : conserver collectivement, se démarquer en attaque rapide.

Echauffement : 10 min (par l'enseignant)

Situation 1 : Tir :

Objectif : s'exercer au tir.

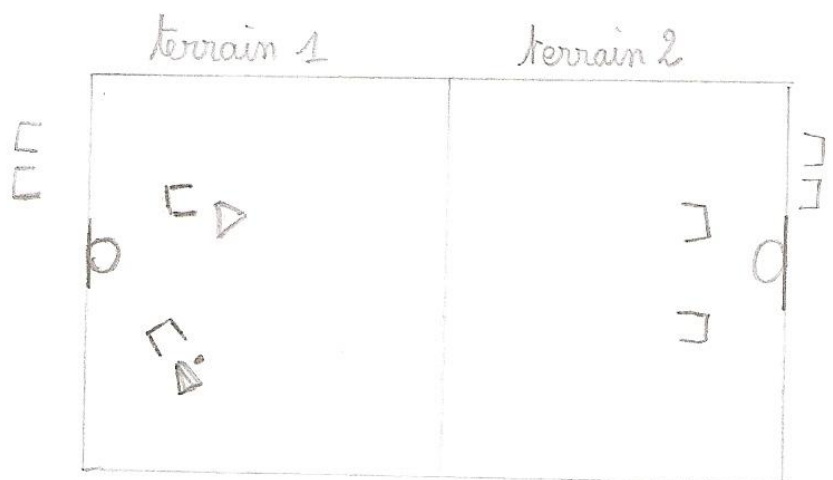
Organisation : 4 ou 5 élèves par panier.

Jeu de Lucky Luke : les élèves sont répartis par panneaux. Sur chaque panneau, les 4 ou 5 élèves se placent l'un derrière l'autre, le premier étant derrière la ligne de lancer franc, (ligne à rapprocher selon le niveau). Les 2 premiers joueurs ont une balle. Le joueur n°1 situé entre 2 cônes tire : s'il marque, il donne sa balle au joueur n°3 et va se placer à la fin de la colonne. S'il échoue, il récupère sa balle et retire et ce, jusqu'à ce qu'il marque. Dès qu'il a effectué son premier tir, le joueur n°2 qui le suit shoote. Si celui-ci marque avant le joueur n°1 qui le précède, le joueur n°1 est éliminé. Le joueur n°2 le signale à voix haute. Dès qu'un joueur a marqué il donne sa balle au joueur suivant qui attend. Lorsqu'il n'y a plus que 2 joueurs, le gagnant est celui qui marque 2 fois consécutivement. Il marque 1 point. On reprend alors avec toute la colonne.

Situation 2 : Fixation et démarquage :

Objectif : savoir se démarquer pour progresser et tirer en situation favorable.

Organisation : 2 contre 2 en jeu à tiroir. Largeur du terrain.



Consignes : en attaque fixer le défenseur avant de passer. Tirer en situation favorable.

NPB : changer de rythme et d'espace pour se démarquer, en direction de la cible, appel de balle brusque. Coller son adversaire pour mieux s'en écarter ensuite.

Principe du tiroir : quand les attaquants du terrain 1 perdent la balle ou marquent, leurs adversaires passent en attaque en partant sur le terrain 2, et les remplaçants du terrain 1 se placent en attente en défense sur le terrain 1.

Situation 3 : L'attaque rapide

Objectif : Prendre de vitesse les adversaires en contre attaque pour aller tirer.

Organisation : 4 contre 4 en largeur de terrain. Départ sur un lancer franc pour l'équipe A. Dès que l'équipe adverse B récupère, elle contre-attaque rapidement.

Consignes : si l'équipe A marque, l'équipe B remet en jeu sous le panier le plus vite possible. Si l'équipe A ne marque pas mais récupère, elle peut retenter le tir, jusqu'à marquer ou être intercepté.

Une fois l'action de l'équipe B terminée (faute, sortie, marque ou interception), le jeu s'arrête et reprend par un lancer franc.

Jeu, situation de référence :

Séance 4 : récupérer en attaque rapide

Echauffement : 10 min (par l'enseignant)

Situation 1 : Le tir :

Reprise du jeu du Lucky Luke.

Situation 2 : le rebond défensif

Objectif : apprendre à lire les trajectoires pour récupérer la balle avant qu'elle ne touche le sol.

Organisation : élèves par 2 ; 2 à 3 groupes par panier. Jouer en alternance.

Le joueur A démarre à 10m environ (milieu de terrain) face au panier en dribble, il choisit de dévier à gauche ou à droite à l'approche du panier et tire, avec double pas.

B part derrière lui et doit intercepter la balle en se plaçant du bon côté (opposé au tireur pour récupérer 70% des tirs). S'il récupère il peut tirer à son tour.

Réaliser environ 10 tirs par joueur et donc 10 essais en tant que rebondeur.

Situation 3 : Placement rapide en défense.

Objectif : freiner l'attaque le plus rapidement possible, en s'organisant collectivement

Organisation : 4 contre 4 en large. Faire se croiser les équipes.

Départ par un entre deux au centre du terrain. Avant de jouer les équipes se concertent chacune dans son camp, pour définir le sens de l'attaque au cas où elle récupère la balle à l'entre 2.

Au lancer franc, les 2 joueurs sautent. Le premier qui attrape définit l'équipe attaquante. Les défenseurs ne savent pas de quel côté ils vont attaquer.

Consignes : en défense, le plus proche du PB va dessus, les autres joueurs doivent veiller à se répartir les autres joueurs. Réagir rapidement pour se placer dans le sens de l'attaque.

Dès que l'équipe en attaque perd la balle, chaque équipe se concertent et on reprend au centre par un lancer franc.

Attaque : changer irrégulièrement de côté pour « semer » la défense.

Tous les joueurs passent au moins une fois à l'entre deux.

Variante : s'il y a interception, le jeu continue, la seconde équipe attaquant évidemment dans le sens opposé à la première. On reprend par un entre deux à chaque panier.

Jeu, situation de référence :

Séance 5 : conserver collectivement, se démarquer : attaque placée.

Echauffement : 10 min (par l'enseignant)

Situation 1 : Aller au rebond (offensif et défensif):

Objectif : aller au rebond après un tir.

Organisation : 2 équipes de 2 par panier. Les 2 défenseurs gênent mais ne peuvent intercepter la balle avant un tir, ils doivent attendre le rebond.

Consignes :

Attaque : départ par une passe au fond du demi-terrain. Puis réalisation d'un tir ou passe-et-va. Celui qui ne tire pas doit se placer de préférence à l'opposé du tireur pour intercepter la balle et retenter un tir, avant l'interception des défenseurs.

Défense : départ dans la raquette, freiner la progression, chacun sur un joueur mais en laissant les attaquants s'approcher et tirer. Intervenir au rebond défensif.

Réaliser 5 attaques par équipe ; changer d'adversaire.

Critères de réussite : tirer 5 fois sur les 5 attaques, et récupérer 3 fois sa balle au rebond offensif.

Situation 2 : Attaque placée

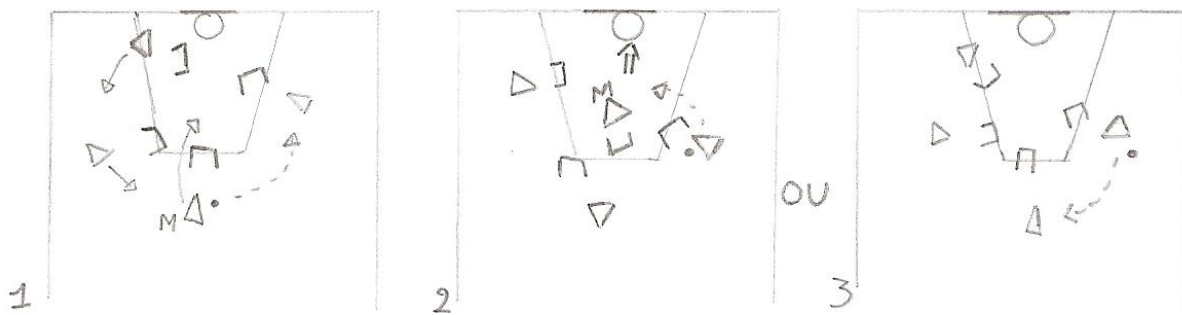
Objectif : occuper différents rôles, se coordonner pour créer un tir ouvert.

Organisation : 4 contre 4 sur grand terrain. Joueurs en défense placés. L'attaque encercle la défense, avec un meneur au centre qui a la balle.

10 attaques par équipe et changement de statut, puis changement d'adversaire ;

Consignes : engager par un passe-et-va, par le meneur de jeu : il passe et avance dans la raquette pour recevoir et tirer. S'il ne peut pas recevoir dans la raquette, rotation des joueurs du côté opposé au porteur de balle, et l'action repart du nouveau joueur meneur de jeu.

Critère de réussite : réussir à tirer de la raquette environ 1 fois sur 2.



M : meneur.

Variante : Aller au rebond après le tir pour conserver.

Jeu, situation de référence :

Séance 6 : récupérer sur attaque placée.

Echauffement : 10 min (par l'enseignant)

Situation 1 : Tir et rebond.

Objectif : s'entraîner au tir et à la récupération active

Organisation : Rotation par 2 sur tous les paniers : passes et tirs.

Consignes : le joueur côté extérieur au cercle tire, l'autre va au rebond systématiquement en anticipant et en se plaçant de l'autre côté. S'il réussit il retire, sinon les joueurs partent au panier suivant.

Critère de réussite : sur panier raté, récupérer 1 fois sur 3 avant le rebond au sol.

Situation 2 : défense sur attaque placée

Objectif : faire circuler la balle rapidement en attaque, selon le même système que S5. En défense, s'organiser pour que tous les joueurs soient marqués. Gêner le tir.

Organisation : 4 contre 4 en attaque placée. Un défenseur par joueur.

Consignes : défense : s'il y a rotation des joueurs en attaque, changer de joueur en défense.

Critère de réussite : récupérer 3 ballons sur les 10 tentatives d'attaque.

Variante : départ de la touche, au niveau du milieu de terrain. Marquage défensif, et placement entre l'adversaire et la cible.

Rotation des équipes.

Jeu : situation de référence.

Séance 7 : alterner attaque et défense rapide ou placée

Selon la configuration du jeu

Echauffement : 10 min (par l'enseignant)

Situation 1 : Tir et rebond avec un défenseur

Objectif : s'entraîner au tir et à la récupération active

Organisation : Rotation par 2 sur tous les paniers : passes et tirs. 1 défenseur désigné qui reste sous le panier et gêne le tir.

Consignes : dribble + passes pour changer de panier ; un joueur tire, l'autre va au rebond systématiquement en anticipant et en se plaçant de l'autre côté. S'il réussit il retire, sinon les joueurs partent au panier suivant.

Critère de réussite : sur panier raté, récupérer 1 fois sur 3 (tireur ou non) avant le défenseur.

Situation 2 : Placement rapide en défense.

Objectif : freiner l'attaque le plus rapidement possible, en s'organisant collectivement ;

Organisation : 4 contre 4 en large. Faire se croiser les équipes.

Départ par un entre deux au centre du terrain. A chaque panier, on reprend par un entre deux.

Consignes : en défense, le plus proche du PB va dessus, les autres joueurs doivent veiller à se répartir les autres joueurs. Réagir rapidement pour se placer dans le sens de l'attaque.

En défense, freiner la progression, pour pouvoir se placer entre le panneau et l'attaque, et forcer à jouer en attaque placée. Aller au rebond.

En attaque, offrir rapidement des solutions au PB pour avancer vite et tirer avant le placement défensif.

Jeu : situation de référence.

Séance 8 : évaluation / jeu global

Echauffement : 10 min (par l'enseignant)

Situation 1 : Placement rapide en défense (idem S7)

Objectif : freiner l'attaque le plus rapidement possible, en s'organisant collectivement ;

Organisation : 4 contre 4 en large. Faire se croiser les équipes.

Départ par un entre deux au centre du terrain. A chaque panier, on reprend par un entre deux.

Consignes : en défense, le plus proche du PB va dessus, les autres joueurs doivent veiller à se répartir les autres joueurs. Réagir rapidement pour se placer dans le sens de l'attaque.

En défense, freiner la progression, pour pouvoir se placer entre le panneau et l'attaque, et forcer à jouer en attaque placée. Aller au rebond.

En attaque, offrir rapidement des solutions au PB pour avancer vite et tirer avant le placement défensif.

Jeu : situation de référence.

Rencontres filmées :

Mêmes équipes qu'en S1

Efficacité collective : 8 points

Sur l'ensemble des matches disputés par chaque élève, on repère le nombre de possessions de balle, de tirs, de paniers marqués et d'interceptions pour l'équipe.

1. Efficacité de la conservation : 4 points

Calcul du pourcentage entre possessions de balles et nombre de tirs.

Tirs / possessions * 100	Note sur 4
80 à 100 %	4
65 à 79 %	3
50 à 64 %	2
Moins de 50 %	1

2. Gain des matches et points marqués : 2 points

Paniers marqués	Note sur 2	Gains des matches
Au moins 3 / match	2	Matches gagnés en majorité.
Au moins 2 / match	1.5	Matches gagnés en majorité.
Au moins 1 / match	1	Matches perdus et/ou nuls en majorité
Moins de 1 / match	0.5	Matches perdus en majorité

3. interceptions : 2 points

Pour l'équipe, nombre de balles interceptées sur passes, en duel ou au rebond par rapport aux possessions de balle de l'équipe adverse :

Plus de 60%	2
De 30 à 59%	1
Moins de 30%	0.5

Jeu individuel : 12 points**1. En attaque : 6 points**

0 à 1,5 points	2 à 4	4,5 à 6
PB : tire en situation	PB : réalise le bon	PB : trouve des solutions pour que

<p>défavorable ou ne tire pas. Passes en cloche, souvent interceptées.</p> <p>NPB : joueur passif ou qui n'intervient que dans son espace proche. Se place trop près ou trop loin du PB.</p>	<p>choix entre tir, passe ou dribble. Manque encore de précision.</p> <p>NPB : joueur actif, se démarque et utilise les espaces vides.</p>	<p>les tirs soient ouverts : passe à un joueur démarqué ou gagne le duel. Réalise des passes décisives, récupère au rebond.</p> <p>NPB : utilise les espaces vides pour mettre l'adversaire en danger. Utilise tout l'espace.</p>
--	--	---

2. En défense : 6 points

0 à 1,5 points	2 à 4	4,5 à 6
<p>Joueur plutôt passif, qui ne gêne que le PB. Attend la faute pour récupérer.</p>	<p>Joueur actif, gêne le PB, se place entre les attaquants et son panier, essaie d'intercepter et de dissuader la passe. Réalise quelques interceptions</p>	<p>Joueur actif sur le PB, les NPB et sur le tir. Conteste le tir et tente de récupérer au rebond. Enchaîne interception et contre-attaque.</p>

Annexe 31 :

Fiches d'observation :

Fiches d'observation proposées lors des évaluations formatives

Séance 3 :

Equipe :

Adversaire :

Possessions de balle	Tirs	Paniers

Tableau 121 : première fiche d'observation en séance 3 visant à estimer le niveau de l'efficacité collective en attaque.

Equipe :

Adversaire :

Récupération rebond offensif	Récupération rebond défensif

Tableau 122 : seconde fiche d'observation en séance 3 visant à évaluer la récupération au rebond.

Séance 4 :

Equipe :

Adversaire :

Comment l'équipe récupère-t-elle la balle ?

Interception d'une passe adverse	Récupération au rebond défensif	Interception en duel	Récupération après faute ou sortie adverse	Récupération après panier adverse

Tableau 123 : fiche d'observation de la séance 4 qui concerne la récupération.

Séance 5 :

Equipe :

Adversaire :

Forme d'attaque utilisée par l'équipe

Si l'attaque aboutit à un tir : panier marqué (écrire P), cercle rouge touché (mettre un T) sinon mettre une croix.

Attaque placée	Contre-attaque rapide	Organisation non identifiable

Tableau 124 : fiche d'évaluation proposée séance 5, à propos des formes d'attaque collective.

Fiche d'observation pour le groupe D lors de l'utilisation du système de scores particulier.

Equipe :

Adversaire :

	Tir réussi	Tir raté
Tir ouvert à 3 points		
Tir ouvert à 2 points		
Autre cas		

Tableau 125 : points marqués.

Equipe :

Adversaire :

	Tir réussi	Balle perdue
Récupération active		

Tableau 126 : bonus

Tableaux : fiche d'observation présentée aux élèves lors des séances 4 et 5.

Annexe 32 :

Présentation des élèves ayant participé aux entretiens

Prénom	Groupe	Genre	Type d'équipe
Axelle	A	F	Non affinitaire
Christelle	A	F	Affinitaire
Elouan	A	M	Non affinitaire
Kevin L	A	M	Non affinitaire
Kevin P	A	M	Affinitaire
Marion	A	F	Affinitaire
Stéphane	A	M	Non affinitaire
Déborah	B	F	Affinitaire
Vincent	B	M	Neutre
Yaniss	B	M	Non affinitaire
Guillaume	C	M	Non affinitaire
Idir	C	M	Non affinitaire
Joséphine	C	F	Affinitaire
Mélaine	C	F	Affinitaire
Gwenaëlle	D	F	Affinitaire
Louis	D	M	Affinitaire
Marc	D	M	Affinitaire
Sophie	D	F	Affinitaire

Tableau 127 : descriptif des caractéristiques des élèves interrogés ($n = 18$).

Légende :

De A à D : groupe

M : masculin

F : féminin

Annexe 33 : tableaux des dyades

Présentation des tableaux des dyades pour les cinq groupes, lors des deux passations.

présentation des scores sociométriques par élève selon les groupes

Groupe A

GROUPE A	questionnaire sociométrique 1																	
	émission			attente confirmée			réception			attente confirmée			dyades parfaites					
	choix	attentes de choix	rejets	attentes de rejet	choix	rejet	choisi	attente de choix	rejeté	attente de rejet	choix	rejet	choix réciproques	rejets réciproques	de choix	de rejet	score positif	score négatif
A Lise	3	0	4	4	0	0	3	1	5	0	1	0	3	0	0	0	7	13
Leila	5	1	22	4	1	0	4	3	2	0	3	0	4	1	1	0	13	28
Samantha	2	1	2	0	1	0	5	2	0	1	1	0	2	0	1	0	10	3
puli	6	1	0	0	1	0	6	2	3	0	2	0	4	0	1	0	15	3
Suchada	9	8	1	1	6	1	6	3	1	0	3	0	6	1	3	0	26	3
Celine B	5	5	0	0	4	0	6	2	0	0	2	0	4	0	2	0	18	0
Christelle	6	5	5	6	5	1	9	4	1	0	4	0	6	0	3	0	24	12
Tik Sum	7	3	1	1	3	0	8	5	1	0	5	0	5	0	3	0	23	3
Clara	5	3	1	0	3	0	9	5	1	0	4	0	4	0	2	0	22	2
Celine S	6	4	2	0	4	0	7	3	2	0	3	0	5	0	2	0	20	4
Vibochen	5	3	0	0	3	0	6	4	3	0	3	0	3	0	2	0	18	3
Marion	5	4	2	2	4	0	8	6	3	4	5	0	5	0	4	0	23	11
Mili	9	4	2	1	4	0	7	3	1	2	3	0	7	0	2	0	23	6
Lou	8	5	3	2	5	0	8	3	1	2	3	0	8	0	2	0	24	8
Axelle	4	1	5	0	1	0	7	6	4	3	4	2	4	2	1	0	18	12
Morgane	7	3	5	4	3	0	7	4	2	2	4	0	7	0	2	0	21	13
Stephane	9	4	6	1	3	0	8	4	2	1	2	1	6	1	2	0	25	10
Sylvere	7	0	2	0	0	0	6	4	2	4	4	1	4	0	0	0	17	8
Kevin Lor	4	5	1	0	3	0	3	2	9	4	1	0	3	0	1	0	14	14
hayeck	5	0	2	0	0	0	5	4	1	0	3	0	3	0	0	0	14	3
Jonathan	6	3	2	1	2	0	6	2	4	3	1	1	4	1	1	0	17	10
Pierre em	9	11	8	1	5	1	5	1	5	3	1	2	5	4	1	1	26	17
Philippe	8	2	2	2	2	0	4	3	3	0	3	0	3	0	1	0	17	7
Mickaël	4	3	0	3	3	0	6	3	1	0	2	0	4	0	2	0	16	4
Kevin Lu	3	0	0	0	0	0	6	4	4	1	1	0	2	0	0	0	13	5
Alex M	3	3	2	2	2	1	2	1	13	3	1	1	2	1	1	1	9	20
Kevin P	7	3	4	0	2	0	2	0	5	2	0	0	2	1	0	0	12	11
Elouan	3	0	5	5	0	4	1	1	10	5	1	0	1	4	0	0	5	25
ensemble	160	85	89	40	70	8	160	85	89	40	70	8	116	16	40	2		

Tableau 129

Groupe B :

GROUPE B	Inaire sociométrique						réceptions						dyades parfaites				score positif	score négatif
	émissions			attente confirmée			attente confirmée			attente confirmée			de choix		de rejet			
	choix	tes de	rejets	tes de	choix	rejet	choisi	nte de c	rejeté	nte de	choix	rejet	choix réciproque	rejets réciproque	de choix	de rejet		
Nawel	1	1	0	0	1	0	3	1	0	0	1	0	1	0	1	0	6	0
Mamasira	7	3	0	0	3	0	4	1	0	0	1	0	4	0	1	0	15	0
Sonia	3	1	1	0	1	0	2	2	1	1	2	0	2	1	1	0	8	3
Cassandra	3	1	1	0	1	0	2	2	0	0	2	0	2	0	1	0	8	1
Mathilde	2	2	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	2	0	2	0	8	0
Mélanie	2	2	3	0	2	0	2	2	1	0	2	0	2	0	2	0	8	4
Déborah	2	2	0	0	2	0	2	2	0	1	2	0	2	0	2	0	8	1
Nénette	2	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1
Ourry	2	1	0	0	1	0	3	1	0	0	1	0	2	0	1	0	7	0
Chaimaa	1	1	0	2	1	0	2	1	1	1	1	0	1	0	1	0	5	4
Christelle	6	3	0	0	3	0	3	2	0	0	2	0	3	0	2	0	14	0
Melyssa	6	3	0	0	3	0	3	2	0	0	2	0	3	0	2	0	14	0
Carole	6	1	0	0	1	0	3	3	1	1	3	0	3	0	1	0	13	2
Johanna	3	3	3	4	3	0	3	3	0	0	3	0	3	0	3	0	12	7
Virgile	0	0	0	0	0	0	6	3	2	0	0	0	0	0	0	0	9	2
Baptiste	5	4	1	0	4	0	6	4	0	0	4	0	5	0	4	0	19	1
Mathieu	5	5	1	0	4	0	6	5	0	0	4	0	4	0	4	0	21	1
Quirin	5	5	1	0	4	0	5	4	0	0	4	0	4	0	4	0	19	1
Kenny	6	6	0	0	4	0	4	4	0	0	4	0	4	0	4	0	20	0
Vincent	4	4	0	0	4	0	5	4	0	1	4	0	4	0	4	0	17	1
Corentin	6	3	0	0	1	0	6	1	1	0	0	0	2	0	0	0	16	1
Yaniss	1	0	2	0	0	0	4	1	7	1	1	0	1	0	0	0	6	10
Ensemble	78	51	14	6	45	0	78	51	14	6	45	0	54	1	40	0		

Tableau 130

Groupe C

GROUPE C	Questionnaire sociométrique																score positif	score négatif
	émissions				attente confirmée		réceptions				attente confirmée		dyades parfaites					
	choix	attentes de choix	rejets	attentes de rejet	choix	rejet	choisi	attente de choix	rejeté	attente de rejet	choix	rejet	choix réciproques	rejets réciproques	de choix	de rejet		
Jonathan	8	2	1	1	2	0	7	2	4	2	2	0	7	0	1	0	19	8
Mélaïne	10	2	5	0	2	0	11	5	0	1	4	1	7	0	2	0	28	6
Marion	12	2	5	1	2	0	11	4	0	0	3	0	10	0	2	0	29	6
Cindy	13	2	5	2	2	2	11	7	2	2	6	1	11	1	2	1	33	11
Seydou	5	5	0	0	5	0	10	2	0	0	2	0	5	0	2	0	22	0
Hugo	6	6	2	0	6	0	13	2	2	1	1	0	6	2	1	0	27	5
J Pierre	13	0	1	1	0	1	18	7	1	1	5	1	12	1	0	1	38	4
Julien B	8	0	1	1	0	1	8	1	5	1	1	1	5	1	0	1	17	8
Jordan	8	0	0	0	0	0	10	2	1	0	1	0	5	0	0	0	20	1
Julien F	3	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	3	0	0	0	6	3
Guillaume	1	0	3	1	0	0	6	1	2	1	0	1	0	0	0	0	8	7
Christelle	6	3	2	1	3	0	3	4	6	0	3	0	3	0	3	0	16	9
Maeva	6	3	3	4	3	2	6	5	6	1	5	0	5	1	3	0	20	14
Laetitia	6	4	1	0	4	0	4	4	11	2	4	0	3	0	3	0	18	14
Melika	7	7	9	5	3	1	4	5	9	3	3	3	4	3	3	1	23	26
Emmanuelle	8	8	7	0	5	0	15	5	0	1	3	0	5	0	3	0	36	8
Josephine	5	8	2	1	6	1	9	5	1	1	4	1	4	1	3	1	27	5
Clara	6	5	2	0	4	0	10	5	0	0	4	0	5	0	4	0	26	2
Alexandre	6	6	0	0	5	0	7	3	0	1	3	0	5	0	3	0	22	1
Deborah	6	6	3	0	6	0	11	5	0	0	4	0	6	0	4	0	28	3
Idir	9	0	0	0	0	0	8	2	2	0	2	0	8	0	0	0	19	2
Larissa	12	14	6	0	7	0	11	5	0	0	4	0	8	0	4	0	42	6
Astrid	16	5	2	1	5	1	9	5	1	1	4	1	9	1	4	1	35	5
Mélanie	17	4	2	1	4	1	9	5	1	1	5	1	9	1	4	1	35	5
Marine	18	4	5	4	4	1	7	4	1	0	4	0	7	1	4	0	33	10
Elise	14	5	7	2	5	1	8	5	2	1	5	1	8	2	5	0	32	12
Ilan	4	0	7	6	0	6	0	1	15	7	1	5	0	7	0	5	5	35
Eric	0	0	3	0	0	0	4	0	9	4	0	1	0	2	0	0	4	16
Ensemble	233	101	84	32	83	18	233	101	84	32	83	18	160	24	60	12		

Tableau 131

Groupe D

GROUPE D	questionnaire sociométrique						réceptions						dyades parfaites				score positif	score négatif
	émissions		attente confirmée				réceptions		attente confirmée				choix réciproque		de choix			
	choix	tentatives de choix	rejets	tentatives de rejets	choix	rejet	choisi	tentatives de choix	rejeté	tentatives de rejets	choix	rejet	choix réciproque	rejets réciproques	de choix	de rejet		
Laura	2	1	0	0	1	0	4	1	1	1	1	0	2	0	0	0	8	2
Sophie	4	0	0	11	0	1	4	1	1	1	1	0	4	0	0	0	9	13
Daphnée	4	2	5	5	2	0	2	0	9	5	0	0	2	0	0	0	8	24
Sujivan	2	1	5	4	1	1	3	0	1	1	0	1	2	1	0	1	6	11
Kévin	6	0	0	0	0	0	4	1	2	2	1	0	2	0	0	0	11	4
Amara	1	0	2	2	0	0	0	1	4	1	1	0	0	0	0	0	2	9
Sybella	3	3	4	4	3	0	5	5	0	2	3	0	3	0	3	0	16	10
Prescillia	3	3	6	6	3	0	5	5	0	1	3	1	3	0	3	0	16	13
margaux	3	3	4	3	3	2	4	4	2	4	3	3	3	2	3	2	14	13
Sephora	5	5	1	1	4	1	4	4	5	3	4	1	4	1	4	1	18	10
Sandrine	4	4	2	1	1	1	1	1	7	4	1	1	1	2	1	0	10	14
Clara	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
Gwenaelle	5	5	2	0	4	0	6	2	0	0	2	0	4	0	2	0	18	2
Mathilde	7	7	2	2	3	2	4	4	2	1	3	1	3	2	3	1	22	7
ornella	5	4	3	3	3	1	7	4	4	5	3	0	4	0	2	0	20	15
Camille	3	3	3	3	3	1	7	5	3	4	3	1	3	1	3	1	18	13
Marc	6	0	1	0	0	0	5	4	0	0	3	0	4	0	0	0	15	1
Wendy	8	1	2	2	1	1	5	3	3	3	1	1	2	1	1	1	17	10
Louis	7	7	2	0	4	0	6	3	2	2	3	0	4	0	3	0	23	6
Omar	5	5	1	0	4	0	4	3	6	5	3	1	4	1	3	0	17	12
Badji	7	5	3	3	4	1	5	4	2	3	3	1	4	1	3	1	21	11
Christopher	5	3	1	0	3	0	6	5	0	1	5	0	5	0	3	0	19	2
Yoann	5	5	2	2	5	0	8	6	0	1	5	0	5	0	5	0	24	5
Robin	6	5	2	0	5	0	6	5	0	1	5	0	5	0	5	0	22	3
Guillaume	3	3	1	0	3	0	7	5	0	1	3	0	3	0	3	0	18	2
ensemble	112	76	54	52	60	12	112	76	54	52	60	12	76	12	50	8		

Tableau 132

Groupe E

GROUPE E questionnaire sociométrique																			
émissions							réceptions							dyades parfaites					
			attente confirmée							attente confirmée									
	choix	attentes de choix	rejets	attentes de rejet	choix	rejet	choisi	attente de choix	rejet	attente de rejet	choix	rejet	choix réciproques	rejets réciproques	de choix	de rejet	score positif	score négatif	
Yassine	0	0	0	0	0	0	1	1	4	3	0	0	0	0	0	0	2	7	
Katheline	3	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1	0	3	0	0	0	7	0	
Chan Nam	6	0	0	0	0	0	6	3	2	1	2	0	5	0	0	0	15	3	
Yann	4	3	0	0	3	0	8	2	0	0	1	0	4	0	1	0	17	0	
Pascal	6	6	1	0	3	0	4	2	1	1	1	0	3	0	1	0	18	3	
Vincent	3	0	0	0	0	0	4	2	1	1	2	0	3	0	0	0	9	2	
Marie	5	3	0	0	3	0	5	2	0	0	2	0	4	0	2	0	15	0	
Lauren	5	1	0	0	1	0	4	3	1	1	3	0	4	0	1	0	13	2	
Alexandra	4	4	1	1	4	0	5	1	0	0	1	0	4	0	1	0	14	2	
Margaux	6	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	8	3	
Wilson	1	0	2	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	3	3	
Alexandre	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	
Amara	5	4	1	1	4	0	5	3	0	0	3	0	5	0	3	0	17	2	
Sorya	5	3	2	1	3	0	5	4	1	0	4	0	4	0	3	0	17	4	
Sophie	6	2	1	1	2	0	6	5	0	0	4	0	5	0	2	0	19	2	
Kryсна	5	5	0	0	4	0	5	3	0	0	3	0	4	0	3	0	18	0	
Laetitia	8	6	0	0	5	0	6	5	0	0	4	0	5	0	4	0	25	0	
Eliora	7	2	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	12	0	
Wendy	6	0	0	0	0	0	7	3	0	0	2	0	5	0	0	0	16	0	
Ann	1	1	0	0	1	0	4	1	4	1	0	0	1	0	0	0	7	5	
Hannan	9	9	0	0	3	0	5	1	0	0	1	0	3	0	1	0	24	0	
Alina	5	4	0	0	4	0	7	4	0	0	3	0	5	0	2	0	20	0	
Lina	9	0	0	0	0	0	9	4	0	0	2	0	6	0	0	0	22	0	
Zubanghi	3	0	1	0	0	0	4	1	1	0	1	0	3	0	0	0	8	2	
Léa	3	2	6	4	1	0	3	1	0	0	1	0	2	0	0	0	9	10	
ensemble	115	55	16	9	42	0	115	55	16	9	42	0	82	0	24	0			

Tableau 133

Annexe 34 :

Comparaison des indices de densité et de cohésion selon les équipes entre les 2 questionnaires sociométriques. Tableau 134

Equipes	Groupe	questionnaire sociométrique 1					questionnaire sociométrique 2				
		vecteurs positifs	vecteurs négatifs	nombre de dyades	indice de cohésion	indice de densité	vecteurs positifs	vecteurs négatifs	nombre de dyades	indice de cohésion	indice de densité
affinités +	A Sylvère	19	0	10	1,9	1,9	19	0	10	1,9	1,9
affinités +	A Kevin P	22	0	10	2,2	2,2	22	0	10	2,2	2,2
affinités +	A Mickael	12	0	10	1,2	1,2	12	0	10	1,2	1,2
affinités +	B Sonia	11	0	6	1,833333333	1,833333333	9	0	6	1,5	1,5
affinités +	B Mathilde	6	0	6	1	1	6	0	6	1	1
affinités +	B Christelle	15	0	10	1,5	1,5	15	0	10	1,5	1,5
affinités +	C Mélanie	16	0	10	1,6	1,6	16	0	10	1,6	1,6
affinités +	C Clara	23	2	10	2,1	2,5	23	2	10	2,5	2,5
affinités +	C Mélaine	23	0	10	2,3	2,3	23	0	10	2,3	2,3
affinités +	D Louis	27	0	10	2,7	2,7	27	0	10	2,7	2,7
affinités +	D Robin	6	1	6	0,833333333	1,166666667	6	1	10	0,7	0,7
affinités +	E Channam	15	0	6	2,5	2,5	15	0	6	2,5	2,5
affinités +	E Yann	9	0	6	1,5	1,5	12	0	6	2	2
affinités +	E Lina	13	0	10	1,3	1,3	8	0	6	1,333333333	1,333333333
affinités -	A Pierre E	1	4	6	-0,5	0,833333333	0	9	6	1,5	1,5
affinités -	A Elouan	2	11	6	-1,5	2,166666667	0	9	6	1,5	1,5
affinités -	B Virgile	0	6	6	-1	1	0	6	6	1	1
affinités -	C Elise	1	5	6	-0,666666667	1	1	6	6	1,166666667	1,166666667
affinités -	C Eric	0	8	6	-1,333333333	1,333333333	0	8	6	1,333333333	1,333333333
affinités -	C Ilan	1	7	6	-1	1,333333333	1	7	6	1,333333333	1,333333333
affinités -	D Wendy	2	7	6	-0,833333333	1,5	2	7	6	1,5	1,5
affinités -	D Badji	1	10	6	-1,5	1,833333333	1	10	6	1,833333333	1,833333333
affinités -	E Pascal	0	4	6	-0,666666667	0,666666667	0	4	6	0,666666667	0,666666667
Affinités N	A Kevin Lu	0	0	6	0	0	0	0	6	0	0
Affinités N	B Nawel	3	0	6	0,5	0,5	3	0	6	0,5	0,5
Affinités N	D Clara	1	1	10	0	0,2	1	1	6	0,333333333	0,333333333
Affinités N	D Guillaume	2	0	6	0,333333333	0,333333333	2	0	6	0,333333333	0,333333333
Affinités N	E Yassine	2	1	6	0,166666667	0,5	0	1	6	0,166666667	0,166666667
Affinités N	E Wilson	1	0	6	0,166666667	0,166666667	1	0	6	0,166666667	0,166666667

Annexe 35 :

Structure socio-affective des équipes.

Légende commune aux sous-groupes :

Paul \longrightarrow Pierre : Paul a choisi Pierre comme ami

Paul \longleftrightarrow Pierre : Paul et Pierre sont unis par un choix réciproque : ils se sont mutuellement choisis.

Paul \dashrightarrow Pierre : Paul rejette Pierre

Paul \dashleftarrow Pierre : Paul et Pierre se rejettent mutuellement

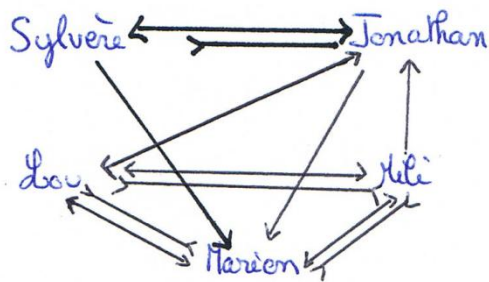
Paul \longleftarrow Pierre : Paul s'attend à être choisi par Pierre

Paul \longleftrightarrow Pierre : Paul et Pierre s'attendent les deux à ce que l'autre le choisisse.

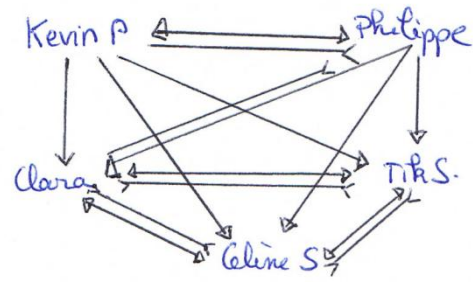
Paul \dashrightarrow Pierre : Paul s'attend à être rejeté par Pierre

Paul \dashleftarrow Pierre : Paul et Pierre s'attendent tous les deux à ce que l'autre les rejette.

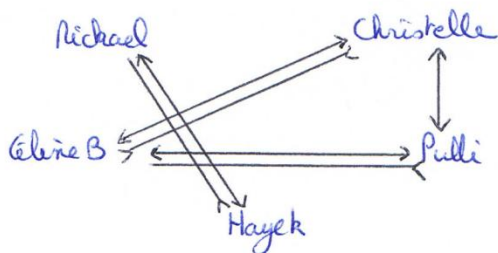
- Les équipes affinitaires : figures63



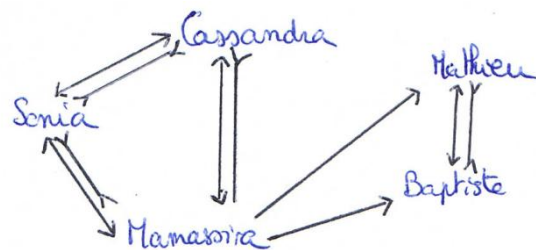
Groupe A



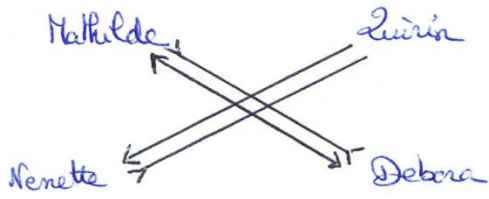
Groupe A



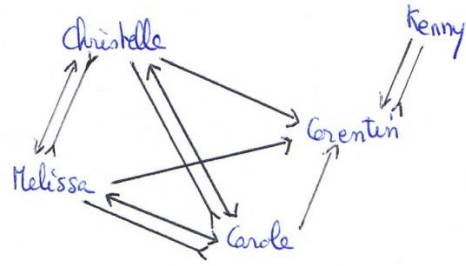
Groupe A



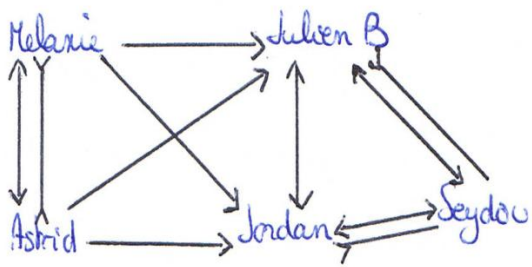
Groupe B



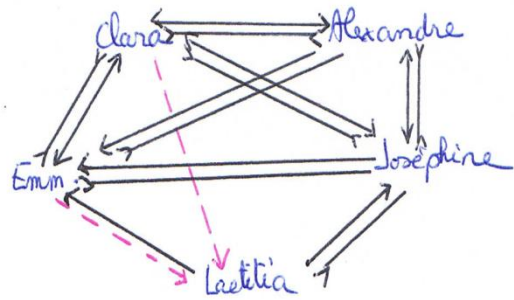
Groupe B



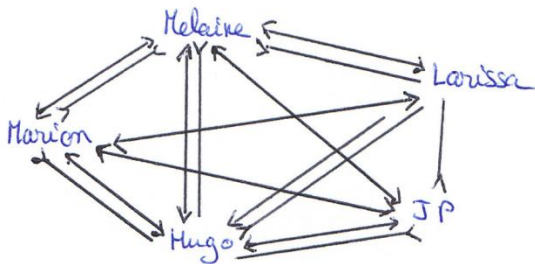
Groupe B



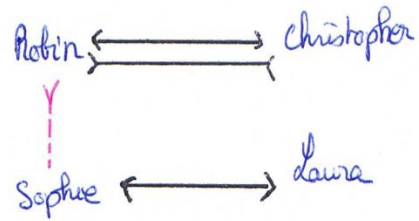
Groupe C



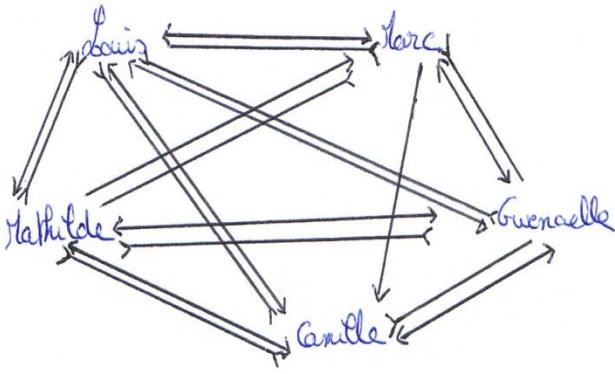
Groupe C



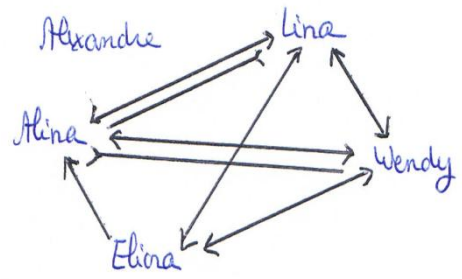
Groupe C



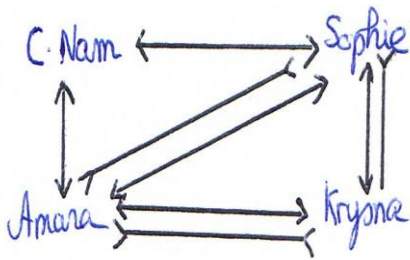
Groupe D



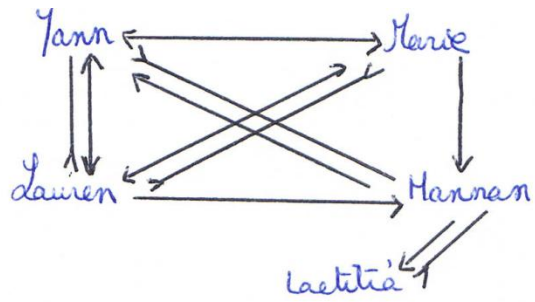
Groupe D



Groupe E

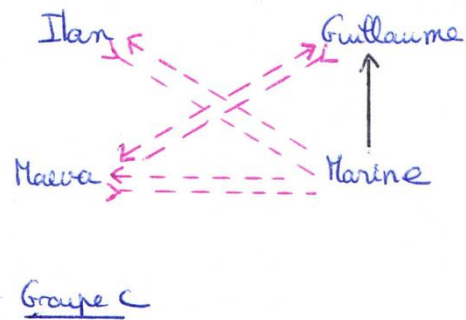
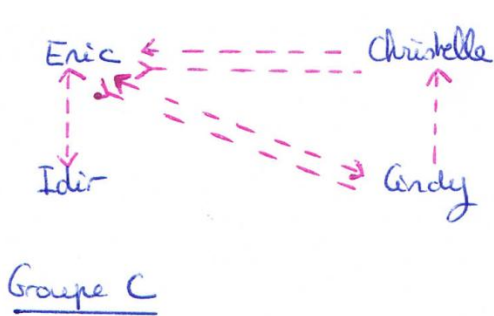
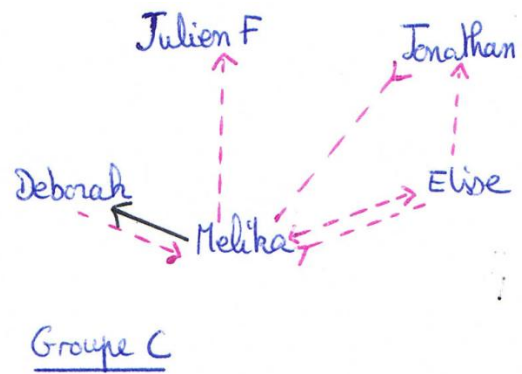
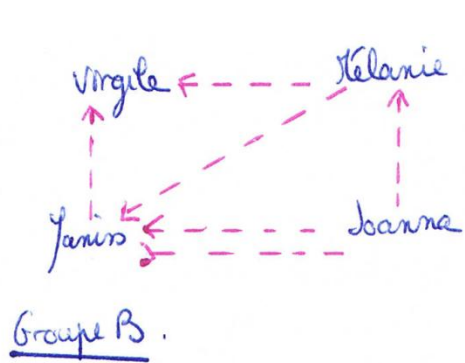
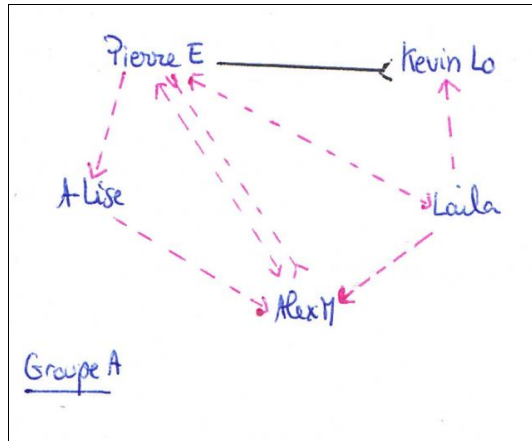
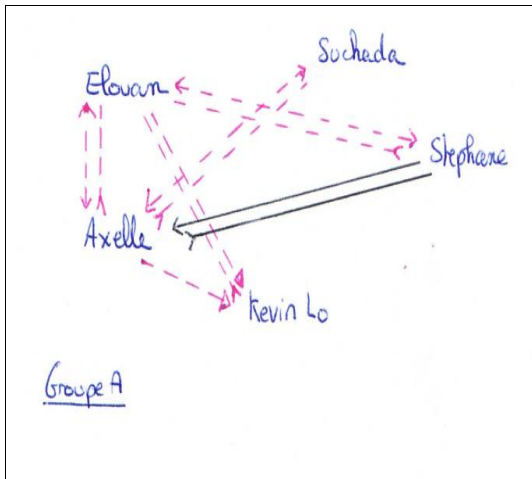


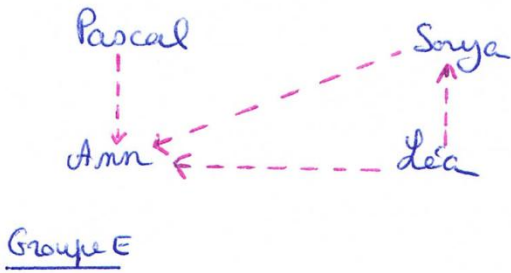
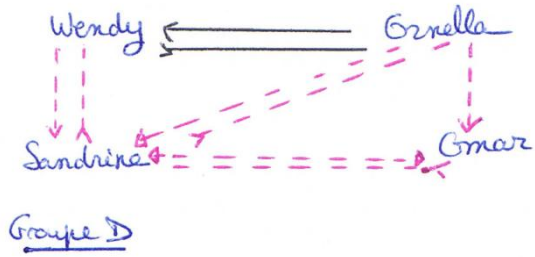
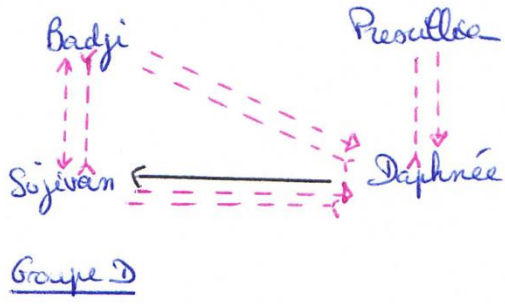
Groupe E



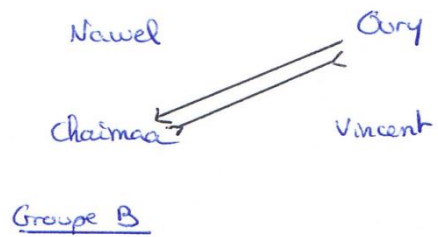
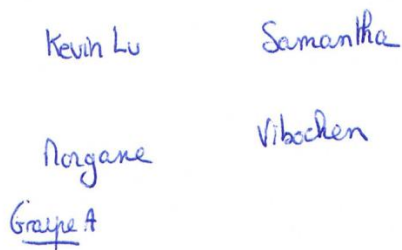
Groupe E

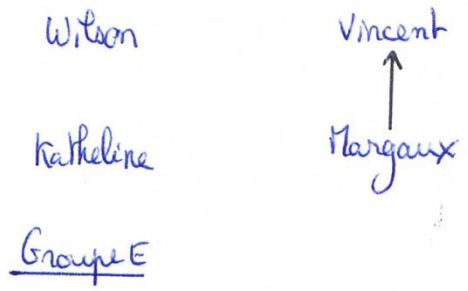
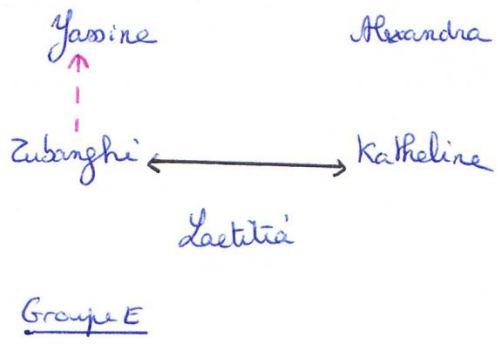
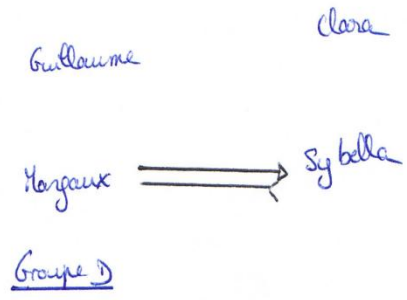
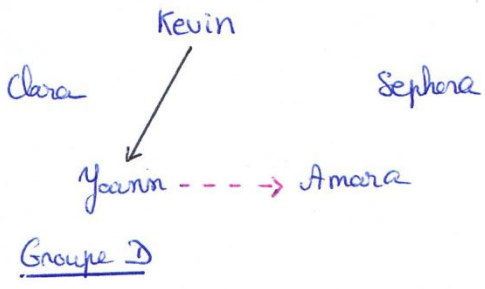
- Les équipes d'élèves qui ne s'apprécient pas : figure 64





Les équipes à affinité « neutre » : figure 65





Annexe 36 :

Vecteurs positifs et négatifs pour chaque élève par classe.

Elèves du groupe A

Dans ce groupe classe, la densité relationnelle est importante. Le nombre de vecteurs est élevé pour de nombreux élèves comme le montre la figure 66 ci-dessous.

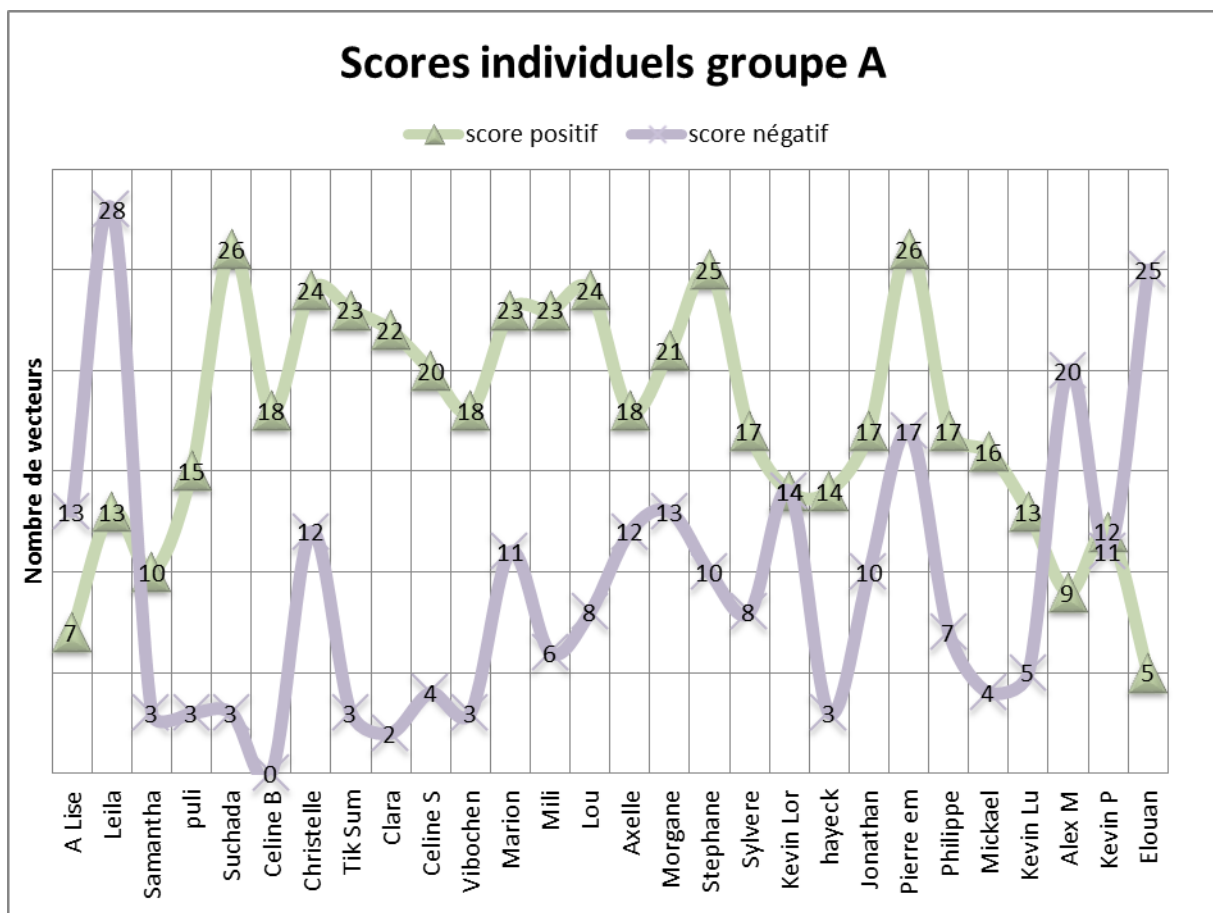


Figure 66 : présentation des vecteurs positifs et négatifs pour les élèves du groupe A (n = 28).

Cinq élèves ont un nombre de vecteurs négatifs supérieur à celui de vecteurs positifs. Cependant, ils ne font pas tous partie d'équipe d'élèves ne s'appréciant pas ; il sera possible alors de pouvoir individuellement situer ce type d'élèves au regard de leurs interactions avec les autres au cours du jeu.

Dix élèves ont un score positif supérieur à 20 et seulement trois sont en-dessous de 10. Aucun élève ne peut être défini dans cette classe comme ignoré par les autres. Les deux élèves les moins souvent rejetés ou choisis ont tout de même un score de réception égal à huit. Vingt dyades de choix parfaites sont recensées dans ce groupe et seulement une dyade parfaite de rejet.

Elèves du groupe B

La densité de ce groupe est moins élevée. Par rapport au groupe A la figure 67 met en avant seulement un élève ayant un score positif supérieur à 20.

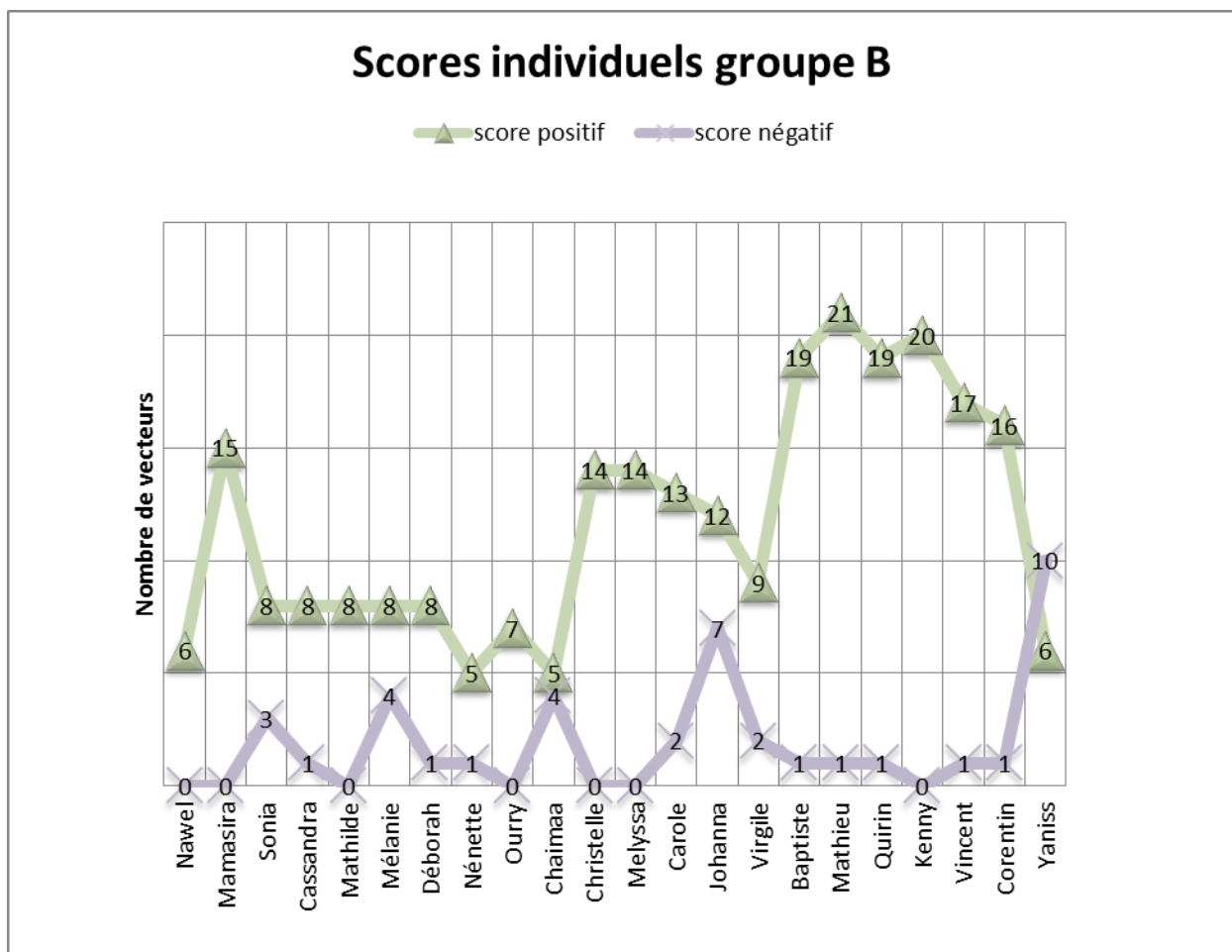


Figure 67 : présentation des vecteurs positifs et négatifs pour les élèves du groupe B.

Nous avons pu discerner auparavant et pour ce groupe deux élèves n'étant liés par aucun choix ou rejet réciproque à l'un ou l'autre de leurs camarades. Au regard de ce graphique nous nous apercevons que ces deux élèves, Nénette et Virgile, ne sont finalement pas isolés dans la classe ; cependant ils lieraient, au regard de ces résultats, des amitiés moins fortes que les autres, puisque aucune n'est réciproque.

À noter le cas de Yaniss qui est le seul à avoir davantage de vecteurs négatifs que positifs et qui détient aussi le plus grand nombre de vecteurs négatifs de sa classe.

Enfin, un groupe de garçons semble être populaire dans la classe, avec un grand nombre de vecteurs positifs et un seul négatif ; d'ailleurs ce vecteur négatif est un rejet émanant pour eux de la même personne.

Elèves du groupe C

Ce groupe est caractérisé par une effervescence relationnelle, tant au niveau des choix réciproques que des rejets réciproques.

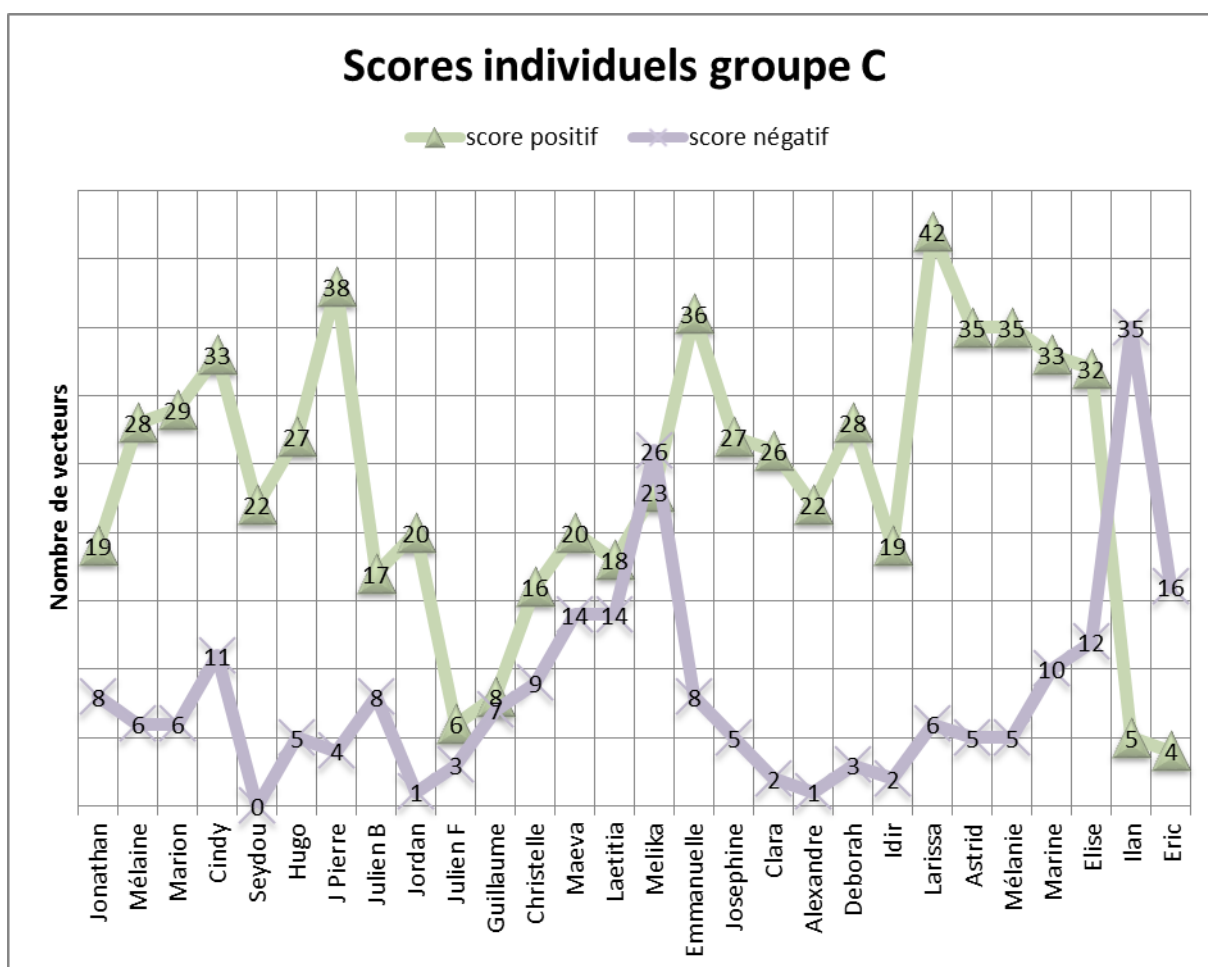


Figure 68 : présentation des vecteurs positifs et négatifs pour les élèves du groupe C.

Ici le nombre de vecteurs négatifs est particulièrement élevé. Observons plus en détails ces caractéristiques : Ilan, Eric et Guillaume semblaient isolés dans la classe car liés par aucun choix ni rejet réciproques. Or ici, nous constatons qu'ils représentent des cas non similaires. En effet, Ilan est un élève ayant 35 vecteurs négatifs ce qui est énorme vis-à-vis des scores des autres élèves. Eric en comptabilise moins mais suffisamment pour montrer qu'il n'est pas non plus un élève populaire dans sa classe, vu le nombre faible de vecteurs positifs qui le concerne. Ces deux élèves sont les deux à avoir le plus petit nombre de vecteurs positifs du groupe classe. Guillaume ne semble pas non plus isolé, son profil n'est pas atypique selon le graphe par rapport aux autres.

Au regard du nombre important d'élèves ayant beaucoup de vecteurs positifs, nous retrouvons la forte effervescence relationnelle qui apparaissait dans le graphe des réciprocités. Enfin, Mélika a un profil particulier dans la classe avec 26 vecteurs négatifs et 23 positifs : une densité relationnelle importante et très contrastée.

Elèves du groupe D

Le groupe D présente globalement un écart plus réduit entre le nombre de vecteurs positifs et négatifs par élève.

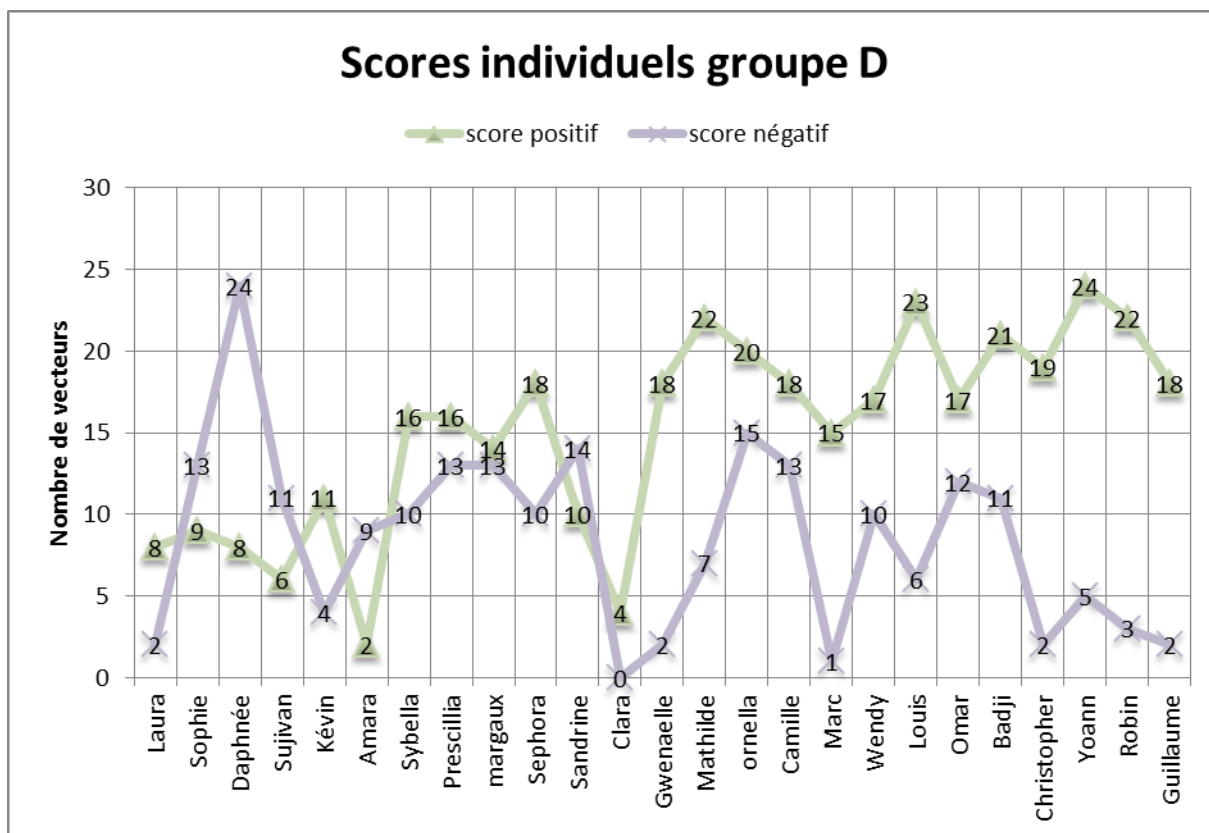


Figure 69 : présentation des vecteurs positifs et négatifs pour les élèves du groupe D.

Les courbes se croisent davantage que dans les autres classes. Dans le graphe des choix et rejets réciproques Amara et Clara paraissent isolées. Clara a en effet un nombre faible de vecteurs comparé aux autres, mais Amara ne semble pas isolée. Cette classe semblait aussi moins liée que les autres, et plus représentée par des petits groupes. Ceci ne transparaît pas ici puisque l'on ne peut pas discerner les sous-groupes cependant, le nombre de vecteurs négatifs est aussi important et laisse apparaître un écart plus réduit (comparé aux autres classes) pour chacun entre la courbe des vecteurs négatifs et celle des vecteurs positifs.

Quatre élèves ont davantage de vecteurs négatifs que positifs, surtout Daphnée qui semble avoir elle aussi un profil socio-affectif particulier (24 vecteurs négatifs).

Elèves du groupe E

Enfin, le groupe E témoigne d'un nombre faible de vecteurs négatifs.

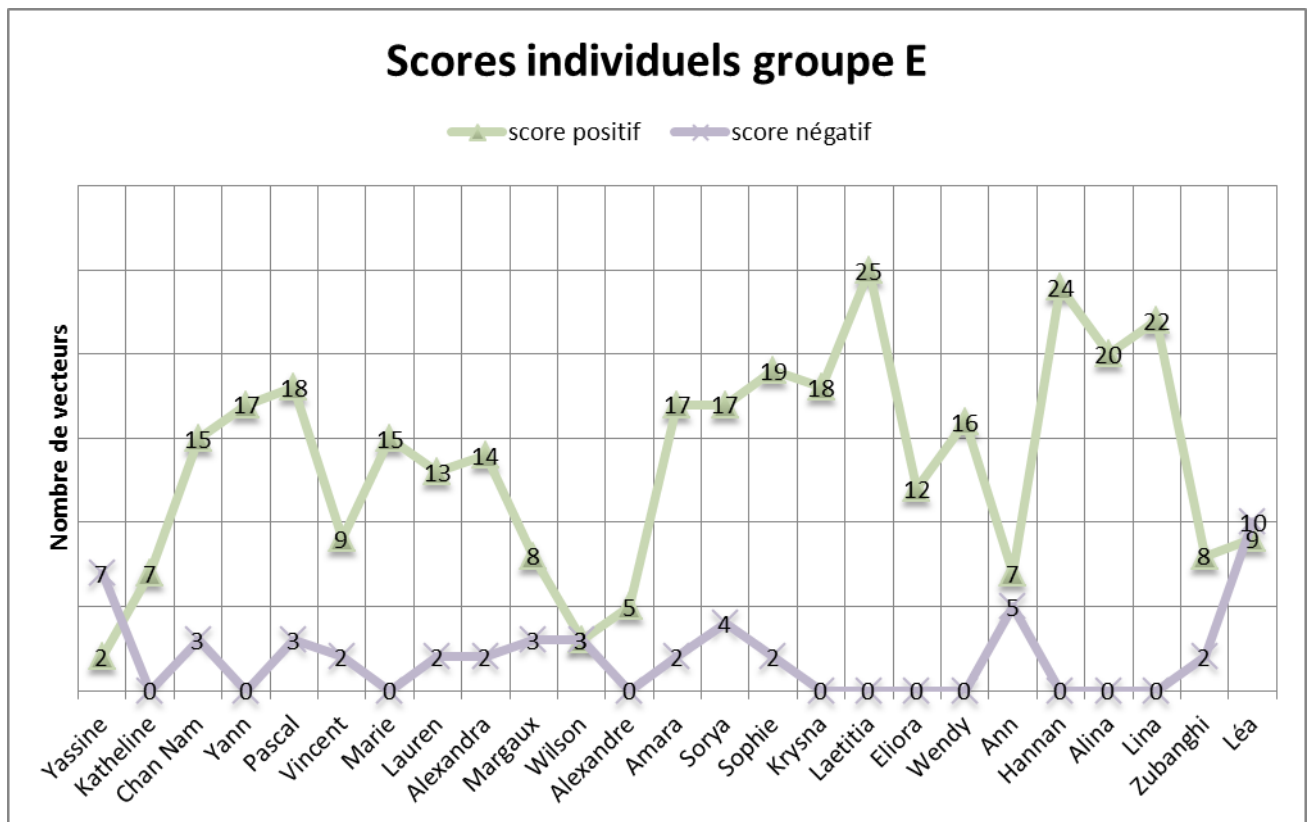


Figure 70 : présentation des vecteurs positifs et négatifs pour les élèves du groupe E.

La courbe des vecteurs négatifs est basse et atteint seulement un maximum de 9 pour Léa. Alexandre et Margaux, non liés par des choix réciproques, ne sont pas totalement isolés, même si leurs scores ne sont pas élevés ; par rapport aux autres, ils ne semblent pas être des

cas spécifiques. En revanche Yassine est le seul à avoir davantage de vecteurs négatifs et le plus petit score positif.

Annexe 37 :

Analyse sociométrique : les cas particuliers.

Pour rendre ces résultats plus visibles, nous présenterons d'abord les élèves les plus populaires, c'est-à-dire ayant été les plus choisis et ayant le plus grand nombre de choix réciproques. Ensuite, nous présenterons les élèves les moins populaires, c'est-à-dire les plus rejetés par les autres, le moins été choisis, ceux ayant le plus grand nombre de rejets réciproques et le moins grand nombre de choix réciproques. Enfin, nous parlerons des élèves « oubliés », ceux dont peu d'élèves ont inscrit leur prénom, que ce soit en tant que choix, rejet ou attente.

Entre parenthèses figure la fréquence d'apparition du critère choisi ; en couleur nous avons indiqué les élèves qui se retrouvent dans plusieurs cases à la fois.

Elèves populaires : ceux ayant le plus été choisis				
Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Christelle, Clara (9) Tik-Sum, Marion et Stéphane (8)	Virgile , Baptiste , Mathieu et Corentin (6)	Jean-Pierre (18) Emmanuelle (15) Hugo (13)	Yoann (8) Ornella, Camille et Guillaume (7)	Lina (9) Yann (8) Wendy et Alina (7)
Les amitiés réciproques : ceux ayant le plus grand nombre de choix réciproques				
Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Lou (8) Morgane et Mili (7)	Baptiste (5)	J-Pierre (12) Cindy (11) Marion (10)	Christopher, Yoann et Robin (5)	Lina (6)

Tableau 135 : présentation des élèves populaires dans les cinq groupes.

Elèves impopulaires : ceux étant les plus rejetés				
Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Alex (13) Elouan (10) Kevin Lo (9)	Yaniss (7)	Ilan (15) Laetitia (11) Eric et Mélika (9)	Daphnée (9) Sandrine (7) Omar (6)	Ann et Yassine (4)
Ceux étant les moins choisis comme amis				
Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Elouan(1) Kevin P et Alex (2) Kevin Lo et A-Lise (3)	Sonia, Cassandra, Débora, Nénette, Mathilde, Chaimaa et Mélanie (2)	Ilan (0), Julien F. et Christelle (3)	Amara et Clara (0) Sandrine (1) Daphnée (2)	Yassine, Margaux et Wilson (1)
Les ennemis réciproques : ceux ayant le plus grand nombre de rejets réciproques :				
Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Pierre-Em et Elouan (4)	/	Ilan (7) Mélika (3)	Sandrine, Margaux et Mathilde (3)	/
Ceux ayant le moins de choix réciproques :				
Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Elouan (1)	Nénette et Virgile (0)	Ilan et Eric (0)	Amara et Clara (0)	Yassine, Margaux et Alexandre (0)

Tableau 136 : présentation des élèves les moins populaires ou les plus rejetés selon les groupes.

Les élèves les plus rejetés par groupe ont des scores très différents, du fait de la variation de la densité relationnelle. Plusieurs élèves se retrouvent dans différentes catégories ce qui est compréhensible par exemple entre ceux les moins choisis et ceux ayant le moins de choix réciproques.

Elèves oubliés : ceux ayant reçu le moins de choix, le moins de rejets et le moins d'attentes				
Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
/	Nénette (3)	/	Clara (0)	Wilson (2)

Tableau 137 : présentation des élèves dont peu de camarade ne parlent. Ils semblent oubliés.

Très peu d'élèves au final ont ce statut difficile d'élève oublié dans la classe. Et parmi les trois retenus, deux ont toutefois été cités par les autres. Seule Clara semble vraiment isolée. Les groupes A et C n'en contiennent pas, puisque l'élève du groupe A le moins souvent cité par ses camarades arrive tout de même à une fréquence de 8 fois cité, et dans le groupe C, 6 fois. Ceci ne fait pas d'eux des élèves oubliés, alors que Wilson du groupe E a reçu un choix

et une attente de choix de la part du même camarade, Clara du groupe D n'a jamais été citée et Nénette du groupe B n'a reçu que 2 choix et une attente de choix, ces choix ne faisant d'ailleurs pas l'objet d'une réciprocité.

Nous observons, avec les couleurs, la concordance logique entre plusieurs critères. Par exemple, Elouan dans le groupe A apparaît dans les quatre critères concernant les élèves impopulaires : élève le moins choisi, ayant le moins de choix réciproques, le plus rejeté et ayant le plus de rejets réciproques. Elouan fait partie des élèves les moins appréciés dans sa classe. Il n'est pas oublié puisqu'il est rejeté.

Annexe 38 :

Relevés des interactions, par élève et selon les groupes, issus de l'observation des conduites motrices.

Groupe A : relevé des interactions en pré-test

Légende :

- coeff : coefficient attribué aux interactions motrices selon leur importance dans le jeu.
- fav. : favorable
- défav : défavorable
- les cases vides correspondent au score de zéro.

Groupe A pré-test : tableau 138

Groupe A Pré test														
actions favorables à l'équipe														
CONSERVATION														
DEMARQUAGE														
TIR REUSSI														
Feinte														
écran														
couleur et affinités														
temps de jeu														
coeff														
Prénom														
Passe de conservation														
décisive														
dribble de conservation														
gagne un duel														
récupère au rebond offens														
joue le rebond off														
se démarque														
se démarque et reçoit														
favorable														
non favorable														
PB ou NPB														
écran														
			2	3	2	2	3	2	1	1	2	3	2	2
Bleu	12	sylvère	6	3	5	1	2	3	12	9	3		2	
	12	Jonathan	6	1	1	1	4		15	6	1			
affinité	12	Mili	8	1				3	19	9				
plus	6	marion	3	3	6				8	7				
	6	Lou	1						5	2				
blanc	12	Pierre Em	8		5		1		16	11	2			
	12	Laila	4		2				7	1				
affinités	12	A lise	4	2			1	1	11	4				
moins	12	Kevin Lo	7	9	12	2	5		22	10	1			
rouge	12	Kevin P	11		7	1		1	9	12	1			
	12	Philippe	6	3	3				12	10				2
affinités	12	Tik Sum	5	2	1			2	15	5				
plus	6	Céline	3		3				9	3				
	6	Clara	2		2				6	4	1			
jaune	12	Mickael	7	3	11				8	12				1
	12	Céline B	4						10	6				
affinités	12	Hayeck	6	4	10	1	2		13	10	1		1	
plus	6	Pulli	2		1				5	2				
	6	Christelle	9		2		1	2	16	5	1	1		
Noir	12	Elouan	7	2	3		1		10	6				
	12	Axelle	0	1	5		2		10	5	2			
affinités	12	Stéphane	6	2	9	1	5	3	9	7	3			
moins	12	Suchada	2						5	2				
Violet	12	Kevin Luu	7	2	13		2		8	9				
	12	Samantha	6		3				6	9	1			
affinités	12	Morgane	2	1			2	2	7	3				
neutre	12	Vibochen	7	2	1		7	1	14	10	1			

Groupe A pré-test : tableau 139

	DEFENSE									
	intercepte				freine					
	perte adverse	en duel	passe	rebond défens	dissuade la pa	conteste le tir	gène PB	va au rebond	change de jou	replacement
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1
sylvère	1		2	2	3	5	12	3	2	4
Jonathan			3	1	6		4	2	1	7
Mili	1		2	1	7		4			
marion		1			5	1	8	3		2
Lou					6			2		2
Pierre Em	3		4	3	13		5	2		
Laila	1		1	1	11		4			2
A lise				2	15		8	2		6
Kevin Lo	1	3	1	1	8		12	3	1	15
Kevin P	4			2	7	6	5	5		7
Philippe			3	2	8	3	13	2	1	
Tik Sum	1			1	2		3			3
Céline					2		2	2		
Clara							5			
Mickael		1	1	3	3		7	2		2
Céline B					2					
Hayeck	2	2	2	1	4	1	11			4
Pulli				1	2		3			
Christelle	1		4	2	12	3	10	1	3	5
Elouan	2		2	1	10	1	12		1	5
Axelle	1	1	4		7		9			1
Stéphane			6	2	15	1	10			2
Suchada	1	2		1	3	1	12		2	2
Kevin Luu		1	4	1	6		5			1
Samantha					10		4			1
Morgane				2	2		3	9		3
Vibochen	1		1		12		9		1	3

Groupe A pré-test : tableau 140

Actions défavorables à l'équipe																		
PERTE DE BALLE										DEMARQUAGE		DEFENSE						
perce	perce mal	perce au	violation de	duel	Tir raté		contrôle de	Faute		placement déj	ne monte pas	ne descend	inaction sur ti	placement déplacement	mauvaise	bonne		
interceptée	paramétrée	hasard	règlement	perdu	favorable	non favo	balle			non judicieux	en attaque	pas	adverse	non judicieux	décision	décision		
-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-3		-1	-3	-3	-2	-1	-1	1		
sylvère	2				2		2			8	4	6		13	4	6		
Jonathan	3				2	1	2			9	1	4	2	19	1	4		
Mili	2				2		2			10	1	11		13	1	3		
marion	2				2	1	1			5		4	3	7	1	2		
Lou		1								10		3		9				
Pierre Em	2	1			2	1	4	3		10	1	5	4	20	10	5		
Laila	1					1				34	5	8	1	24	1	3		
A lise	2	1				2	1			16	1		3	21	2	2		
Kevin Lo					1	1	4			2		2		2	10	2		
Kevin P	6	1				3	1	2		9	2	7	1	10	4	7		
Philippe	3	4						2	1	18	1	2	3	18	3			
Tik Sum	1	1	1							18		2	5	26	2			
Céline	1					1	2			9	1	2	2	21	2	1		
Clara	1			1				1		5	1	1	4	8		1		
Mickael	2	3			1	1	3	2		13			5	32	6	2		
Céline B	1			1						31			4	39				
Hayeck	4				1	3	2	1		10	3	2	1	17	5	6		
Pulli	1							1		10			1	11	1			
Christelle		1					1			7	1			1	2	2		
Elouan						4	1	2		16	1	1		14	2	4		
Axelle	2			1	1	3	2	3		16				15	2	7		
Stéphane	1	2				4	5			13	1	1	1	15	8	9		
Suchada	2							2		31	2	1	1	22				
Kevin Luu	1			1	1	2	6	1		14	1	5	3	22	9	2		
Samantha	1	1			1	1	3			17	1	1	3	30	3	3		
Morgane		2				2				29			10	29		2		
Vibochen	3	2		1		4	2			2	1	5	2	11	3	5		

Groupe A Pré-test : calcul du score global. Tableau 141

	ensemble						score final
	action fav	action defav	coeff efficacité	score / 10			score
				match 1	match 2	ensemble	* coeff
sylvère	152	63	0,706976744	8	7	15	10,60465
Jonathan	102	59	0,633540373	7	7	14	8,869565
Mili	87	68	0,561290323	4	8	12	6,735484
marion	82	39	0,67768595		9	18	12,19835
Lou	21	30	0,411764706	5		10	4,117647
Pierre Em	127	84	0,601895735	8	6	14	8,42654
Laila	52	103	0,335483871	6	6	12	4,025806
A lise	84	57	0,595744681	8	4	12	7,148936
Kevin Lo	199	27	0,880530973	6	7	13	11,4469
Kevin P	133	72	0,648780488	7	7	14	9,082927
Philippe	122	73	0,625641026	8	7	15	9,384615
Tik Sum	60	69	0,465116279	5	5	10	4,651163
Céline	36	50	0,418604651	5		10	4,186047
Clara	36	31	0,537313433		4	8	4,298507
Mickael	117	79	0,596938776	8	7	15	8,954082
Céline B	32	81	0,283185841	6	4	10	2,831858
Hayeck	145	65	0,69047619	7	6	13	8,97619
Pulli	26	27	0,490566038	5		10	4,90566
Christelle	130	16	0,890410959		9	18	16,0274
Elouan	109	45	0,707792208	6	8	14	9,909091
Axelle	94	48	0,661971831	6	5	11	7,28169
Stéphane	160	59	0,730593607	7	8	15	10,9589
Suchada	58	70	0,453125	6	6	12	5,4375
Kevin Luu	115	83	0,580808081	7	7	14	8,131313
Samantha	67	72	0,482014388	4	7	11	5,302158
Morgane	56	84	0,4	6	7	13	5,2
Vibochen	125	55	0,694444444	5	7	12	8,333333

Groupe A post-test : tableau 142

Groupe A post test			actions favorables à l'équipe															
			CONSERVATION				DEMARQUAGE				TIR REUSSI		Feinte					
			Passe de conservati	décisive	dribble de conservati	gagne un duel	recupère au rebond offens	tente de recup le rebond	se démarque	se démarque et reçoit	favorable	non favorable	du PB	écran				
couleur	temps de jeu	points	2	3	2	2	3	1	1	2	3	3	2	2				
Bleu	12	sylvère	10	4	10	6	3	2	10	18	1	1	3					
	12	Jonathan	7	2	5	1	1	2	24	7	2							
	12	Mili	5	2	4			1	15	7	1	2						
	6	marion	4	1	2			2	10	5								
	6	Lou	3	1	2			1	7	2								
violet	12	Pierre Em	8	1	9			1	8	5	1							
	12	Alex M	4	5	11	2			8	11	1							
	12	Laila	5	1					7	3								
	12	A Lise	3	2	3		3	5	29	9	2							
gris	12	Kevin P	12		10	1	2		11	11								
	12	Philippe	11		9	1			1	12	1							
	6	Tik Sum	2		2			1	6	3								
	12	Céline	4	1	1				17	4								
	6	Clara	1		2			1	10	4								
vert	12	Mickael	15	4	14	2	1	2	15	17	2		7					
	12	Céline B	3	2	2			1	18	9								
	12	Hayeck	15	6	16	3	3	1	12	15			4					
	6	Pulli	9		1		2		13	9								
	6	Christelle	8		2		1	2	15	5								
Rouge	12	Elouan	9		9				16	9			3					
	12	Axelle	4		5			4	18	12	1							
	12	Kevin Lor	13	7	12	2	3	5	6	11	2							
	12	Suchada	4	3			1	2	14	4								
Jaune	12	Kevin Luu	8	1	19	5	2		13	16								
	12	Samantha	9	1	1			1	12	9	1							
	12	Morgane	13	1	2		1		16	11								
	12	Vibochen	7		2		1	1	13	4								

Groupe A post-test. Tableau 143

	DEFENSE									
	intercepte				freine					
	perte adverse	en duel	passe	rebond défens	dissuade la p	conteste le tir	gène PB	va au rebond	change de joue	se replace
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1
sylvère	1	1	3		6	1	11		1	3
Jonathan	1		1	7	14	9	9	6		6
Mili		1	1	1	5		2	4		3
marion			4		8		12	1		
Lou					8		13	1		3
Pierre Em	2	2	3	4	8	2	9	3	1	8
Alex M	3			2	3	4	17	1	3	4
Laila	2		3	1	7		5			1
A Lise	2				4		11		1	
Kevin P	4			2	8	2	11	2	1	
Philippe	2			1	7	2	11	5	1	5
Tik Sum				1	5		1	2		
Céline	1				3		7			2
Clara				1	4		17	2	2	1
Mickael		1	3	4	3	2	16	7		
Céline B										
Hayeck	1	3	1	4	9	4	14	1	4	5
Pulli	1			1	10		3			1
Christelle			2	1	6	3	12	2	2	2
Elouan		1	4	2	8	2	16		4	15
Axelle			3		16		17		5	1
Kevin Lor	1	5	2	1	17	3	7	4	1	9
Suchada	2		1		5		17			3
Kevin Luu		2	5	2	7		10	1	1	2
Samantha	1			2	12		3	4		
Morgane	1	1		2	4	1	9	2		
Vibochen	2			1	6		3	1		

Groupe A post-test. Tableau 144

	Actions défavorables à l'équipe																										
	PERTE DE BALLE																				DEMARQUAGE		DEFENSE			décision non judicieuse	décision judicieuse
	pas interceptée	pas mal paramétrée	pas au hasard	violation de règlement	duel perdu	Tir raté favorable		non favorable	contrôle de balle												Faute	placement dé non judicieux	ne monte pas en attaque	ne descend pas	inaction sur ti adverse			placement dépla non judicieux
-2	-2	-3	-1	-2	-1		-1	-1	-1	-3	-3	-3	-2	-1	-1	1											
sylvère		2			2	8	1	3		8	2	13	1	21	8	11											
Jonathan	2					2	1	1		6				7	6	5											
Mili										18		2	1	21	3	1											
marion	3	1				1		3		12	3	1		23	0	2											
Lou	1									15		5		11	0	0											
Pierre Em		2				4	6	3		12	3				18	6											
Alex M	3	2				2		1		14	1			11	8	5											
Laila		1			1			1		23	6	6		18	0	0											
A Lise						3	4	2		7		5		25	5	5											
Kevin P						2	1	4		6				18	2	6											
Philippe	5	3		1	2			3	2	10			2	13	9	2											
Tik Sum	1					1		1		1				4	0	2											
Céline		1								17		3	4	30	0	0											
Clara	1					1		2		12	3	7	2	7	2	2											
Mickael	3	1				3	1	3		17		2		26	8	6											
Céline B	3							1		35		2	2	46	1	1											
Hayeck		1				5		5		9	4	6	1	12	4	7											
Pulli						3	2	1		9		1		17	4	3											
Christelle					1	2	2	1		8				6	2	2											
															0	0											
Elouan	2				1		1	1		9	3	1	1	11	4	1											
Axelle							4			5		3		12	4	1											
Kevin Lor	1				1	1	2	1	1	2	2			7	4	7											
Suchada						2				17	1			18	0	2											
Kevin Luu		1			2	2	11	2	1	10	1	5	2	13	22	3											
Samantha	5					1		1		20			4	24	3	2											
Morgane				1		1	3	1		16	2	2	1	18	5	1											
Vibochen								1		19		4	5	32	3	0											

Groupe A post-test. Tableau 145

	ensemble							score global
	actions	actions	coeff		score / 10			score
	fav.	défav.			match 1	match 2	ensemble	* coeff
sylvère	192	104	0,65		10	7	17	11,027
Jonathan	173	27	0,87		8	6	14	12,11
Mili	89	50	0,64		3	4	7	4,482
marion	84	59	0,59		5		10	5,8741
Lou	63	43	0,59			6	12	7,1321
Pierre Em	139	56	0,71		6	6	12	8,5538
Alex M	152	49	0,76		5	9	14	10,587
Laila	58	82	0,41		5	4	9	3,7286
A Lise	120	61	0,66		7	8	15	9,9448
Kevin P	139	33	0,81		8	6	14	11,314
Philippe	122	66	0,65		7	7	14	9,0851
Tik Sum	35	9	0,8		5		10	7,9545
Céline	58	66	0,47		6	5	11	5,1452
Clara	75	60	0,56			7	14	7,7778
Mickael	224	72	0,76		6	9	15	11,351
Céline B	54	99	0,35		5	5	10	3,5294
Hayeck	237	69	0,77		7	6	13	10,069
Pulli	81	39	0,68			8	16	10,8
Christelle	105	23	0,82		9		18	14,766
Elouan	165	46	0,78		7	7	14	10,948
Axelle	138	34	0,8		6	5	11	8,8256
Kevin Lor	207	30	0,87		7	6	13	11,354
Suchada	93	40	0,7		3	6	9	6,2932
Kevin Luu	180	91	0,66		6	8	14	9,2989
Samantha	88	67	0,57		9	6	15	8,5161
Morgane	111	59	0,65		8	4	12	7,8353
Vibochen	61	77	0,44		3	6	9	3,9783

Groupe A : pré et post-test. Indices d'efficacité, scores d'interaction, pourcentage d'actions de coopération ou d'opposition. Tableau 146

GROUPE A																		
	séance 1		séance 8		Séance 1		Séance 8		séance 1		séance 8		Pré test			Post test		
	coefficient	coefficient	Score interactions		Score interactions		coeff efficacité		coeff efficacité		pourcentage actions			pourcentage actions				
	d'efficacité	d'efficacité	avec ballon	sans ballon	avec ballon	sans ballon	av ball	ss ball	av ball	ss ball	coop	opp	indiv	coop	opp	indiv		
A Lise	0,62	0,66	4	8	6	9	0,7188	0,5596	0,7955	0,6204	40,777	55,34	1,9417	49,1667	40,833	10		
Axelle	0,66	0,8	7	4	5	6	0,7321	0,6163	0,8824	0,7826	39,56	49,451	8,7912	43,6364	49,091	10,909		
Céline	0,42	0,47	4	6	2	9	0,7059	0,3478	0,875	0,4074	39,683	47,619	12,698	46,3158	44,211	4,2105		
Céline B	0,28	0,35	2	8	3	7	0,7273	0,2353	0,6957	0,2923	53,061	41,837	0	57,2581	37,097	3,2258		
Christelle	0,89	0,82	8	10	8	10	0,9434	0,8602	0,8205	0,8202	49,438	46,067	5,618	49,3976	46,988	6,0241		
Clara	0,54	0,56	6	2	4	10	0,7333	0,4808	0,6429	0,5455	42,857	33,333	9,5238	38,75	41,25	15		
Elouan	0,71	0,78	7	7	7	7	0,8511	0,6449	0,8873	0,7286	42,157	49,02	5,8824	38,2813	50	11,719		
Hayeck	0,69	0,78	8	5	8	5	0,8222	0,5917	0,9143	0,6566	41,176	42,857	15,966	40,2439	39,634	17,683		
Jonathan	0,63	0,87	7	7	6	8	0,807	0,5385	0,8919	0,8492	44,118	46,078	7,8431	41,4634	52,846	5,6911		
Kevin Lor	0,82	0,87	9	4	10	3	0,9364	0,8276	0,9127	0,8288	44,8	43,2	16,8	37,9845	49,612	14,729		
Kevin Luu	0,58	0,66	9	5	10	4	0,8333	0,3947	0,8065	0,5442	37,069	42,241	22,414	36,1111	43,75	29,861		
Kevin P	0,65	0,81	9	5	9	5	0,7183	0,6119	0,8986	0,7476	40,833	40	15	39,8148	43,519	11,111		
Laila	0,34	0,41	2	10	2	7	0,8636	0,2481	0,8438	0,287	43,519	40,741	13,889	43,956	39,56	14,286		
Lou	0,41	0,59	2	8	2	10	0,5	0,4043	0,8667	0,5495	46,341	46,341	7,3171	41,0959	49,315	9,589		
marion	0,68	0,59	8	10	4	6	0,7895	0,6265	0,6923	0,5481	38,889	41,667	15,278	39,5833	51,042	6,25		
Mickael	0,6	0,76	9	6	10	5	0,775	0,4741	0,8897	0,6438	39,024	46,341	12,195	43,8596	45,029	11,111		
Mili	0,56	0,64	6	6	3	4	0,7838	0,4915	1	0,4845	54,167	30,208	12,5	50	42,708	8,3333		
Morgane	0,4	0,65	3	10	6	6	0,76	0,3217	0,8846	0,5508	44,444	46,296	0	53,211	37,615	8,2569		
Philippe	0,63	0,65	7	8	10	4	0,6885	0,597	0,625	0,6667	49,167	41,667	5	39,0909	45,455	10,909		
Pierre Em	0,6	0,71	8	6	9	3	0,7662	0,5075	0,809	0,6321	38,889	44,444	13,492	36,1905	47,619	17,143		
Pulli	0,49	0,68	4	6	8	8	0,75	0,4146	0,8333	0,6071	50	42,5	2,5	50,6024	44,578	4,8193		
Samantha	0,48	0,57	5	6	7	8	0,6774	0,4259	0,7333	0,5	40,404	51,515	9,0909	51,3514	42,342	0,9009		
Stéphane	0,73		9	6			0,8515	0,6271			38,71	51,613	13,71					
Suchada	0,45	0,7	3	9	4	5	0,7	0,4074	0,9259	0,6415	46,809	45,745	3,1915	47,8723	48,936	1,0638		
sylvère	0,71	0,65	7	8	10	7	0,8904	0,6127	0,8305	0,5281	40,171	44,444	13,675	37,1795	43,59	22,436		
Tik Sum	0,47	0,8	3	7	4	6	0,7586	0,38	0,7333	0,8276	52,128	37,234	3,1915	45,1613	45,161	6,4516		
Vibochen	0,69	0,44	8	4	2	6	0,7463	0,6637	0,963	0,3153	47,573	41,748	8,7379	44,1176	42,157	5,8824		

Groupe B : relevé des interactions en pré-test.

Légende :

- coeff : coefficient attribué aux interactions motrices selon leur importance dans le jeu.
- fav. : favorable
- défav : défavorable
- les cases vides correspondent au score de zéro.

Groupe B pré-test. Tableau 147

Groupe B pré test			actions favorables à l'équipe				DEMARQUAGE		TIR REUSSI		Feinte			
			CONSERVATION											
			Passe de conservati	décisive	dribble de conservati	gagne un duel	recupère au rebond offens	tente de recup le rebond	se démarque	se démarque et reçoit	favorable	non favorable	écran	
couleur	temps de jeu	points	2	3	2	2	3	1	1	2	3	3	2	2
bleu foncé	12	Cassandra	12		3		1		19	11				
	12	Sonia	8		1				13	11				
affinité plus	12	Mamassira	3		2		1		9	10				
	12	Mathieu	17		7		1	2	17	12				
bleu clair	12	Mathilde	8	1	5			1	15	9				
	12	énénette	9	2	5		1	3	21	13				
affinité plus	12	Quirin	18	2	7		1		20	16	1			
	12	Deborah	3		4				12	8				
rouge	12	Christelle	7		3				7	5				
	12	Mélissa	4						8	6				
affinité plus	12	Carole	5	1	3			1	13	9				
	6	corentin	5		6	3			8	4	1			
	6	Kenny	5	3	10	3	1	1	17	4	2	1		
blanc	12	Nawel	10					1	14	7				
	12	Chaimaa	3	2	4	1	2	3	12	8	3			
affinité neutre	12	oury	10	2	10	1	2	6	16	4	2	1		
	12	Vincent	7	1	6				16	9	2			
jaune	12	Virgile	8	1	9			1	7	9	2			
	12	Yanis	7		4		2	5	13	4	1			
affinité moins	12	Mélanie	6	1	6			1	5	7				
	12	Joanna	3	1	1				4	3				

Groupe B : pré-test. Tableau 148

	DEFENSE									
	intercepte				freine					
	perte adverse	en duel	passe	rebond défens	dissuade la pa	conteste le tir	gène PB	va au rebond	change de jou	se replace
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1
Cassandra					7		5			5
Sonia	1				5		2			5
Mamassira			1		7		9			12
Mathieu	2	1	2	2	14		8	1		9
Mathilde	3			1	8		5	1	1	13
nénette	2		1		10		7	3		9
Quirin	1	3	2	2	4	2	12	2		18
Deborah					3		4	2		10
Christelle			1		5	1	6	3		10
Mélissa				1	2			1		3
Carole					6			2		4
corentin			1	2	2		2	1		5
Kenny	3	1	2		13	1	15	1		16
Nawel		2		3	12		19	4		13
Chaimaa	1			1	3		4			21
oury	2		4	2	10	4	8			23
Vincent		1	2		5	1	6			26
Virgile	3		3	1	7	1	10	1	2	16
Yanis				2	8		16	1	3	9
Mélanie	1	1	1		11	1	5			14
Joanna			1		9		4			4

Groupe B : pré-test. Tableau 149

Actions défavorables à l'équipe										DEMARQUAGE		DEFENSE				
PERTE DE BALLE										placement dé ne monte pas		ne descend inaction sur ti placement dé placement				
interceptée	paramétrée	hasard	violation de règlement	duel perdu	Tir raté favorable	non favorable	contrôle de balle	Faute	non judicieux	en attaque	pas	adverse	non judicieux	mauvaise décision	bonne décision	
-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-3	-1	-3	-3	-2	-1			
Cassandra	1								17		2	1	29	0	0	
Sonia	1	1	1			1	1		18		5		33	1	1	
Mamassira	3		1	1			2		12		1		14	2	0	
Mathieu	1	1		1			4	3	20		1		19	4	0	
Mathilde	3			1		1		1	12			1	14	0	1	
nénette	2					5	2	1	14				11	2	5	
Quirin	3			1		4	3	1	9				3	3	5	
Deborah	2	1				1	1		15	2	3	2	24	1	1	
Christelle	1	2						1	25	1	1	4	25	0	0	
Mélissa	2							2	35	1	6	1	34	0	0	
Carole	1				2				18	1	4	1	29	0	0	
corentin	1	1						1	6				8	1	1	
Kenny	1					1			4				8	1	3	
Nawel	3	3						3	18	6		2	10	0	0	
Chaimaa		1		1	1	1	1	1	12	1	1	1	21	1	4	
oury	1				1	1	1		2				4	2	3	
Vincent		1				3			12	1			13	0	5	
Virgile	1	3		2	1		2	3	14	1	3	1	15	2	2	
Yanis	1	1		1	1	2	2	1	13				19	2	3	
Mélanie	1					1	2		17	5	1	1	18	2	1	
Joanna	1							1	34				32	0	0	

Groupe B : pré-test. Tableau 150

	scores d'interaction		ensemble	coefficient d'efficacité	score final
	match 1	match 2			
Cassandra	8	7	15	0,63	9,45
Sonia	6	6	12	0,48	5,76
Mamassira	3	5	8	0,65	5,2
Mathieu	10	7	17	0,72	12,24
			0		
Mathilde	4	6	10	0,74	7,4
nénette	8	7	15	0,77	11,55
Quirin	7	7	14	0,87	12,18
Deborah	3	6	9	0,5	4,5
			0		
Christelle	6	6	12	0,5	6
Mélissa	5	7	12	0,27	3,24
Carole	4	6	10	0,47	4,7
Kenny	10		20	0,91	18,2
corentin		6	12	0,78	9,36
Nawel	7	8	15	0,67	10,05
Chaimaa	5	7	12	0,68	8,16
oury	7	8	15	0,93	13,95
Vincent	8	4	12	0,8	9,6
			0		
Virgile	7	6	13	0,65	8,45
Yanis	8	8	16	0,71	11,36
Mélanie	7	7	14	0,59	8,26
Joanna	5	5	10	0,4	4

Groupe B post-test. Tableau 151

			CONSERVATION					DEMARQUAGE		
			Passe	dribble	gagne un duel	récupère au rebond offensif	tente de recup le rebond	se démarque	se démarque et reçoit	
couleur	temps de jeu	points	de conservatio	décisive	de conservatio					
			2	3	2	2	3	1	1	2
bleu foncé	12	Mamassira	11	1	4	0	2	6	35	14
	12	Mathieu	20	4	9	1	3	1	14	14
affinité +	12	Sonia	8	0	1	0	0	2	17	14
	12	Baptiste	15	1	10	0	0	0	23	20
bleu clair	12	Quirin	19	2	8	1	0	0	18	18
	12	Mathilde	15	0	4	0	2	0	32	12
affinité +	12	Nenette	11	0	5	0	1	2	20	12
	12	Debora	6	2	5	0	1	2	27	11
rouge	12	carole	10	1	4	0	1	1	11	12
	12	Christelle	13	2	17	4	2	2	18	17
affinité +	6	kenny	12	2	10	3	0	2	14	8
	12	Mélissa	13	0	8	0	2	4	16	14
	6	corentin	5	1	3	0	0	1	14	4
blanc	12	Oury	10	9	15	3	4	2	11	11
	12	Vincent	9	1	9	0	0	0	17	11
affinité N	12	Nawel	4	3	5	0	0	0	13	3
	12	Chaimaa	6	7	8	1	1	3	17	10
jaune	12	Virgile	5	2	13	1	0	1	21	9
	12	Yanis	7	0	7	0	0	2	12	6
affinité -	12	Mélanie	8	1	5	0	0	0	10	9
	12	Joanna	2	0	4	0	2	0	17	7

Groupe B post-test. Tableau 152

	TIR REUSSI		Feinte		DEFENSE									
	favorable	non favorable	du PB	écran	intercepte	freine								
					perte adverse	en duel	passee	rebond défens	dissuade la p	conteste le tir	gène PB	va au rebond	change de jou	se replace
	3	3	2	2	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1
Mamassira	0				2	2	0	1	6	1	7	2	0	14
Mathieu	0				2	0	1	2	8	1	4	5	0	19
Sonia	0				0	0	0	0	13	0	3	1	0	6
Baptiste	1				0	0	0	0	2	3	18	1	6	27
Quirin	1				0	2	3	2	4	0	23	7	1	24
Mathilde	0				0	0	1	3	8	0	9	1	1	12
Nenette	0				1	0	2	0	6	1	12	5	2	19
Debora	1				0	0	0	0	8	2	8	3	0	14
carole	0				1	0	1	0	6	0	2	0	0	7
Christelle	1				1	0	0	2	7	0	10	6	0	22
kenny	1				1	0	4	3	6	4	5	4	0	22
Mélissa	1				0	0	0	0	6	0	5	3	0	20
corentin	0				2	1	0	2	6	2	14	4	3	12
Oury	4				0	4	1	2	7	0	15	9	6	29
Vincent	2				0	1	2	0	6	1	5	0	0	24
Nawel	0				2	1	1	1	22	0	20	1	5	13
Chaimaa	2				0	0	0	2	8	0	6	2	0	26
Virgile	1				0	3	4	0	7	1	12	3	1	20
Yanis	0				0	1	2	1	9	1	9	2	0	13
Mélanie	0				0	0	0	2	8	2	15	0	0	14
Joanna	1				2	0	0	0	9	0	0	3	0	8

Groupe B post-test. Tableau 153

	PERTE DE BALLE									DEMARQUAGE		DEFENSE			mauvaise décision	bonne décision	
	pas	mal	au	de	duel	Tir		contrôle de	Faute	placement dé	ne monte pas	ne descend	inaction sur ti	placement dé			
	interceptée	paramétrée	hasard	règlement	perdu	favorable	non favorable	balle		non judicieux	en attaque	pas	adverse	non judicieux			
	-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-1	-3	-1	-3	-3	-2	-1	-1	1
Mamassira	3	1	0	0	1	1	3	0	0	11	0	3	1	14	3	1	
Mathieu	2	2	0	0	1	0	1	1	0	19	0	1	2	20	3	3	
Sonia	4	0	0	1	1	1	0	0	0	25	2	1	0	27	0	1	
Baptiste	4	0	0	0	1	5	0	1	0	5	0	0	0	2	1	8	
Quirin	2	1	0	0	0	1	1	0	0	12	0	0	0	14	3	3	
Mathilde	0	0	0	0	0	1	0	4	0	8	0	1	1	26	0	1	
Nenette	2	1	0	0	0	0	3	3	0	17	0	0	0	15	3	1	
Debora	0	0	0	0	1	2	0	0	0	10	0	6	0	22	1	4	
carole	0	0	0	0	1	1	0	1	0	43	1	5	7	45	1	1	
Christelle	5	0	0	0	1	2	0	1	0	15	0	2	0	12	3	3	
kenny	2	0	0	0	0	3	1	2	0	2	0	0	0	0	2	5	
Mélissa	1	1	0	1	2	3	2	2	0	23	0	0	3	28	3	4	
corentin	0	0	0	0	0	3	0	0	0	6	0	0	0	2	1	3	
Oury	1	3	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	2	8	
Vincent	0	2	0	0	0	3	0	0	0	18	1	0	0	21	2	5	
Nawel	0	0	0	1	0	0	0	1	2	23	4	0	0	11	0	0	
Chaimaa	1	0	0	0	0	2	0	0	0	7	2	0	0	10	2	4	
Virgile	1	1	0	0	1	1	1	7	0	10	0	4	0	9	9	5	
Yanis	0	1	0	0	2	1	3	2	0	19	0	0	0	24	5	1	
Mélanie	2	0	0	1	2	0	0	1	1	19	2	7	0	19	1	1	
Joanna	3	0	0	1	0	2	2	1	0	26	0	0	0	37	2	3	

Groupe B post-test. Tableau 154

	actions fav	actions defav	match 1	match 2	total	coeff	score final
Mamassira	156	109	7	8	15	0,75	11,25
Mathieu	159	127	7	10	17	0,75	12,75
Sonia	131	159	6	6	12	0,56	6,72
Baptiste	156	74	6	7	13	0,9	11,7
Quirin	193	111	8	8	16	0,86	13,76
Mathilde	165	133	5	6	11	0,78	8,58
Nenette	191	137	2	7	9	0,76	6,84
Debora	150	145	4	6	10	0,71	7,1
carole	128	240	8	5	13	0,42	5,46
Christelle	193	113	6	5	11	0,8	8,8
Kenny	242	72	8		16	0,92	14,72
Mélissa	141	178	7	7	14	0,65	9,1
coretin	0	0		7	14	0,91	12,74
Oury	236	63	8	7	15	0,95	14,25
Vincent	141	134	5	8	13	0,73	9,49
Nawel	162	136	5	7	12	0,73	8,76
Chaimaa	146	74	4	7	11	0,84	9,24
Virgile	174	140	9	6	15	0,76	11,4
Yanis	142	146	6	6	12	0,65	7,8
Mélanie	143	134	5	6	11	0,6	6,6
Joanna	138	202	6	6	12	0,5	6

Groupe B : pré et post-test. Indices d'efficacité, scores d'interaction, pourcentage d'actions de coopération ou d'opposition. Tableau 155

GROUPE B												pré test			post test		
	séance 1	séance 8	Séance 1		Séance 8		séance 1		séance 8		pourcentage actions			pourcentage actions			
	coefficient	coefficient	Score interactions		Score interactions		coeff efficacité		coeff efficacité		coop	opp	indiv	coop	opp	indiv	
	d'efficacité	d'efficacité	avec ballon	sans ballon	avec ballon	sans ballon	av ball	ss ball	av ball	ss ball							
Carole	0,47	0,4	4	6	4	9	0,76	0,40741	0,907	0,3046	48	43	8	49,06832	39,13	6,832	
Chaimaa	0,67	0,84	5	7	6	5	0,83673	0,61468	0,9429	0,78632	39,09	51,818	7,27	42,97521	48,76	9,091	
Christelle	0,51	0,79	4	8	8	3	0,76667	0,43363	0,8585	0,7551	43,52	47,222	4,63	45,67901	41,36	14,81	
corentin	0,62	0,8	10	2	6	8	0,88889	0,65909	0,9143	0,90323	43,86	45,614	17,5	40	54,12	3,529	
Deborah	0,49	0,6	2	7	5	5	0,63636	0,46847	0,8947	0,66225	42,27	46,392	10,3	45,03817	46,56	9,16	
Joanna	0,39	0,52	3	7	4	8	0,82353	0,31959	0,6757	0,44444	46,94	51,02	1,02	44,88189	48,82	4,724	
Kenny	0,72	0,91	10	10	10	6	0,95833	0,875	0,8913	0,95556	31,86	56,637	12,4	37,83784	50,45	12,61	
Mamassira	0,65	0,75	5	3	7	9	0,52	0,68367	0,7879	0,73103	43,18	51,136	5,68	57,53425	35,62	7,534	
Mathieu	0,72	0,74	10	7	10	7	0,85	0,64341	0,8868	0,63704	48,97	41,379	8,28	50,31847	40,13	8,28	
Mathilde	0,73	0,76	5	5	8	3	0,79545	0,71134	0,918	0,71533	48,08	41,346	4,81	49,64539	43,26	3,546	
Mélanie	0,57	0,61	7	7	4	7	0,80952	0,50435	0,7292	0,56291	35,51	51,402	13,1	38,28125	49,22	12,5	
Mélissa	0,27	0,57	3	9	9	5	0,64706	0,22034	0,7612	0,60265	51,89	38,679	6,6	46,83544	44,3	7,595	
Nawel	0,67	0,73	6	9	3	9	0,7	0,65753	0,8333	0,69128	43,08	48,462	4,62	37,5	52,94	6,618	
nénette	0,74	0,75	8	7	5	4	0,77778	0,77119	0,7818	0,75177	53,72	39,669	5,79	48,57143	45	5,714	
oury	0,92	0,95	8	7	10	5	0,93258	0,91837	0,9275	0,97015	36,75	52,991	11,1	38,66667	50,67	12,67	
Quirin	0,86	0,89	9	5	7	9	0,84848	0,87903	0,9149	0,8284	51,11	41,481	7,41	44,5122	50,61	6,098	
Sonia	0,47	0,54	6	6	4	7	0,67857	0,42735	0,6	0,54815	48,6	43,925	6,54	55,11811	40,94	3,937	
Vincent	0,72	0,76	6	6	7	6	0,89796	0,75	0,8852	0,66154	41,07	52,679	6,25	43,60902	48,87	7,519	
Virgile	0,63	0,76	10	3	9	6	0,66667	0,63415	0,8193	0,72028	35,11	48,092	11,5	36,69065	46,04	14,39	
Yanis	0,71	0,65	9	7	5	7	0,71154	0,71429	0,7692	0,59664	41,88	52,991	5,13	37,90323	54,84	9,677	

Groupe C : relevé des interactions en pré-test.

Légende :

- coeff : coefficient attribué aux interactions motrices selon leur importance dans le jeu.
- fav. : favorable
- défav : défavorable
- les cases vides correspondent au score de zéro.

Groupe C pré-test. Tableau 156

S1		actions favorables à l'équipe										DEMARQUAGE		TIR REUSSI			
Gp C		CONSERVATION															
		Passé	dribble	recupère au	tente le rebond												
		de conse	décisive	de conse	gagne un	rebond offer	offensif										
couleur	is de n	points	2	3	2	2	3	1									
			2	3	2	2	3	1									
jaune	12	Julien F	5	2	5	0	2	3			12	9	0	0	0	0	
	12	debora	2	0	0	0	0	0			6	5	0	0	0	0	
	12	Melika	3	1	1	0	0	1			5	4	0	0	0	0	
moins	12	Elise	3	1	2	0	0	1			10	6	0	0	0	0	
Rouge	12	Mélanie	10	3	4	0	1	4			15	11	0	0	0	0	
	12	Astrid	3	1	0	0	0	1			9	4	0	0	0	0	
plus	6	Jordan	4	1	2	0	0	3			5	3	0	0	0	0	
	6	Julien B	2	1	2	0	0	0			5	2	1	0	0	0	
	12	Seydou	8	3	7	2	3	5			29	11	2	0	0	0	
Violet	12	Eric	3	0	1	0	0	2			3	1	0	0	0	0	
	12	Idir	12	0	2	0	0	5			14	9	2	0	0	0	
moins	12	Christelle	1	0	0	0	0	2			9	2	0	0	0	0	
	12	Cindy	4	1	2	0	0	0			9	5	0	0	0	0	
SM	6	Clara	3	1	2	0	0	1			18	6	1	0	0	0	
	6	Emm	2	0	1	0	0	0			7	5	0	0	0	0	
plus	12	Laetitia	7	2	0	0	2	1			16	7	2	0	0	0	
	12	Alexandre	13	6	11	0	4	6			21	9	1	0	0	0	
	12	Josephine	10	2	9	0	2	3			24	14	0	0	0	0	
Vert	12	Ilan	3	1	0	0	0	0			8	3	0	0	0	0	
	12	Maeva	3	0	0	0	0	0			9	2	0	0	0	0	
moins	12	Guill	11	2	11	0	1	3			26	11	0	0	0	0	
	12	Marine	4	1	0	0	0	0			11	4	0	0	0	0	
Bleu	12	Melaine	6	1	0	0	0	2			8	6	0	0	0	0	
	10	Marion	9	0	2	0	0	0			17	6	0	0	0	0	
plus	12	Hugo	13	3	11	0	1	5			22	13	1	0	0	0	
	10	JP	8	4	6	0	3	0			22	5	0	0	0	0	
	4	Iarissa	2	0	0	0	0	0			4	2	0	0	0	0	

Groupe C pré-test. Tableau 157

	DEFENSE									
	intercepte			récupère		joue le		freine		
	perle	en duel	pas	rebond	rebond	dissuade	contes	gène PB	change d	se replac
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1
julien F	0	1	2	0	0	5	0	13	0	9
debora	0	2	3	0	0	12	0	4	0	1
Melika	0	1	0	0	0	4	0	2	0	3
Elise	1	0	1	0	2	9	0	5	0	9
Mélanie	2	0	3	2	3	15	0	5	3	13
Astrid	1	0	1	2	1	11	0	8	0	4
Jordan	0	0	1	0	2	2	1	3	0	1
Julien B	1	1	1	0	1	1	0	2	1	6
Seydou	2	1	3	1	3	9	1	7	1	19
Eric	1	0	1	0	1	5	0	2	0	3
Idir	1	1	2	1	2	6	1	5	1	8
Christelle	0	0	0	0	0	6	0	1	0	4
Cindy	1	0	0	0	0	5	0	7	0	5
Clara	1	0	0	1	0	4	0	1	0	5
Emm	0	0	1	1	0	3	0	5	0	3
Laetitia	1	0	0	0	2	9	2	9	2	9
Alexandre	3	0	4	2	3	10	0	12	2	13
Josephine	0	1	3	1	2	12	3	8	1	16
Ilan	0	0	0	0	0	6	0	4	0	4
Maeva	1	0	0	0	1	13	0	1	1	4
Guill	0	0	1	1	3	8	1	9	5	18
Marine	2	0	0	0	1	8	0	3	0	7
Melaine	0	0	1	0	1	4	1	12	3	6
Marion	1	0	0	0	0	9	1	13	1	3
Hugo	0	1	0	3	6	12	5	7	2	17
JP	0	1	2	1	4	5	7	12	4	9
Iarissa	0	0	1	0	0	4	0	1	0	4

Groupe C pré-test. Tableau 158

e	PERTE DE BALLE									DEMARQUAGE		DEFENSE			mauvaise décision	bonne décision
	pas	pas m	pas au	violation	duel	Tir raté		contrôle de	Faute	placement d	ne monte pas	ne descend	inaction sur	placement dép		
	interce	paramét	hasard	règlemen	perdu	favorable	non favo	balle		non judicieu	en attaque	pas	adverse	non judicieux		
	-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-3	-1	-3	-3	-2	-1	-1	1
julien F	0	1	0	1	1	2	1	1	0	21	0	1	0	35	1	2
debora	2	0	1	0	0	1	0	1	0	22	1	3	0	49	0	1
Melika	0	1	0	0	0	0	0	1	0	29	0	2	1	36	0	1
Elise	0	1	0	0	0	1	0	1	0	12	0	1	0	12	0	1
Mélanie	0	1	0	1	0	0	1	3	0	14	0	0	0	18	2	1
Astrid	0	2	1	1	0	2	2	1	0	21	3	2	0	18	2	2
Jordan	0	1	0	0	0	0	0	1	0	7	0	2	0	11	0	0
Julien B	0	0	0	0	1	1	2	1	0	5	0	2	0	7	5	3
Seydou	2	1	0	1	0	2	3	3	0	7	0	0	0	8	3	6
Eric	2	1	1	0	0	0	0	0	0	27	1	1	1	25	2	0
Idir	2	0	0	1	0	0	1	0	0	7	1	0	0	10	2	3
Christelle	0	2	0	0	1	0	0	1	0	41	2	2	1	36	0	0
Cindy	2	0	0	2	0	1	1	0	0	16	0	2	0	25	3	2
Clara	0	0	0	0	1	0	0	0	0	14	0	0	0	15	1	1
Emm	2	0	1	0	0	2	1	0	0	14	0	2	0	20	1	2
Laetitia	2	0	0	0	1	0	1	0	0	25	0	0	0	22	1	3
Alexandre	1	2	0	2	1	1	2	0	0	7	0	0	0	10	4	2
Josephine	1	0	0	1	0	1	2	2	0	20	0	0	0	18	2	1
Ilan	1	2	0	0	0	0	0	1	0	40	0	1	0	36	0	0
Maeva	0	1	0	0	0	0	1	0	0	34	0	0	0	33	2	0
Guill	1	1	0	0	1	0	2	0	0	8	0	0	0	8	2	0
Marine	3	0	1	0	0	0	1	1	0	32	7	2	0	16	1	0
Melaine	3	1	0	1	0	0	0	0	0	31	0	0	5	40	1	0
Marion	1	0	0	0	0	0	0	1	0	18	1	3	0	28	0	0
Hugo	1	1	0	0	0	1	3	2	0	15	0	5	1	17	6	2
JP	2	0	0	0	0	2	4	1	0	8	0	0	1	9	4	2
larissa	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	12	0	0

Groupe C pré-test. Tableau 159

	en nombre * valeur			score		
	action fav	action defav	coeff	score / 10: interactions		global
				match 1	match 2	ensemble * coeff
julien F	108	69	0,610169	9	9	18 10,98305
debora	65	92	0,414013	5	10	15 6,210191
Melika	42	76	0,355932	4	7	11 3,915254
Elise	75	31	0,707547	4	5	9 6,367925
Mélanie	156	41	0,791878	8	9	17 13,46193
Astrid	74	69	0,517483	6	3	9 4,657343
Jordan	44	27	0,619718		5	10 6,197183
Julien B	46	29	0,613333	6		12 7,36
Seydou	188	33	0,850679	8	9	17 14,46154
Eric	35	71	0,330189	5	3	8 2,641509
Idir	118	28	0,808219	5	6	11 8,890411
Christelle	34	98	0,257576	5	7	12 3,090909
Cindy	59	58	0,504274	3	5	8 4,034188
Clara	66	32	0,673469		8	16 10,77551
Emm	45	51	0,46875	7		14 6,5625
Laetitia	113	55	0,672619	6	4	10 6,72619
Alexandre	201	34	0,855319	8	6	14 11,97447
Josephine	179	48	0,788546	10	5	15 11,82819
Ilan	43	86	0,333333	3	7	10 3,333333
Maeva	54	72	0,428571	5	4	9 3,857143
Guill	168	26	0,865979	8	6	14 12,12371
Marine	59	87	0,40411	8	3	11 4,445205
Melaine	75	91	0,451807	5	7	12 5,421687
Marion	90	61	0,596026	6	7	13 7,748344
Hugo	198	65	0,752852	9	10	19 14,30418
JP	152	34	0,817204	6	7	13 10,62366
Iarissa	28	16	0,636364		4	8 5,090909

Groupe C post test. Tableau 160

S8 Gp C		actions favorables à l'équipe													
Résultats des matches		CONSERVATION					DEMARQUAGE			TIR REUSSI					
couleur	temps de match	points	Passe		dribble	récupère au		tente le rebond		se démarque	se démarque et reçoit	favorable	non favorable	Feinte PB	écran
			de conservat	décisive	de conservat	gagne un du	rebond offre	offensif	démarque							et reçoit	3	3	2	2
jaune	12	Jonathan	17	5	9	3	3			14	10	4		1	
	12	debora	2	1	3					9	6				
	12	Melika	2		1			2		9	4				
	12	Elise	5	2	6		2	1		18	13	2			
Rouge	12	Mélanie	10	1	7		1	2		26	16	1			
	12	Astrid	6				2	2		15	7				
	8	Jordan	7					1		11	8				
	4	Julien B	4	5	3		1	2		8	3	1			
	12	Seydou	19	1	13	3	1	2		22	10	4		11	
Violet	12	Eric	4	2	1		1	4		12	6				
	12	Idir	8	3	4		6	1		11	11	4			
	12	Christelle	0					5		7	1				
	12	Cindy	6	2	4		1	4		16	10	1			
SM	4	Clara	4		4	1		1		9	6				
	8	Emm	9		6		1			26	6				
	12	Laetitia	8				1	6		25	11		1		
	12	Alexandre	18	5	13	8	2	2		17	18	3		1	
	12	Josephine	15	1	8			4		29	18				
Vert	12	Ilan	6							6	3				
	12	Maeva	6		3			1		21	8				
	12	Guill	15	5	18	2	5	1		15	20	2			
	12	Marine	6	1	3		1	4		18	11		1		
Bleu	8	Melaine	8		1					5	4				
	4	Marion	2	1	2		1	1		9	3				
	12	Hugo	7	2	9	1		1		8	11	1			
	12	Larissa	7		5		1	1		21	3				
	12	JP	4		1					20	8				

Groupe C post-test. Tableau 161

	DEFENSE										
	intercepte			recupère	joue le	freine					
	perte	en duel	passé	rebond défe	rebond def	dissuade la p	conteste le t	gène PB	change de jo	se replace	
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1	
Jonathan	3	2	1	3	4	11		24	4	19	
debora	3			1	2	16	2	7		3	
Melika	1		1	1		10		7	1	4	
Elise	3		1	3	4	14	1	9	1	20	
Mélanie	1		1		2	19		10	2	2	
Astrid			1		4	12	1	4		5	
Jordan	1		1		1	2		12	2	4	
Julien B				1	1	2		3		12	
Seydou	1	6	3	2	1	4	5	5	3	21	
Eric		1		1	1	4		11	2	3	
Idir	1	1		2	2	6	1	6		9	
Christelle						7		2		3	
Cindy	2	2		1	1	10		9	4	4	
Clara	1					5		1		3	
Emm	1	1	2			6		6		6	
Laetitia			3		5	13	2	3		13	
Alexandre	2	2		2	2	5	8	9	5	13	
Josephine	2	1			1	17		4	1	9	
Ilan	2		2			14	2	14	3	4	
Maeva			2		2	18		11	3	10	
Guill	1	1	2	5	3	8	5	18	4	24	
Marine	3	1	2	2	4	12		3		8	
Melaine	2				8	3	2	9	2	4	
Marion	2					5		2		5	
Hugo	1	1	2	2	6	14	7	9	3	14	
Larissa	1	1	2	2	13	18	1	7		16	
JP		1	2	2	7	8	8	16	2	14	

Groupe C post-test. Tableau 162

	PERTE DE BALLE									DEMARQUAGE		DEFENSE			mauvaise décision	bonne décision
	pas	pas mal	pas au	violation de	duel	Tir raté		contrôle de	Faute	placement d	ne monte pas	ne descend	inaction sur	placement dépi		
	interceptée	paramétrée	hasard	règlement	perdu	favorable	non favorabl	balle		non judicieu	en attaque	pas	adverse	non judicieux		
-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-3	-1	-3	-3	-2	-1	-1	1	
Jonathan	2	1				1	1	4						6	2	5
dehora	2	2						2						20	0	0
Melika	2					2								37	0	2
Elise	1	1		1	2	5	3	2						7	3	9
Mélanie	3	1				3								11	1	6
Astrid							3	3						19	4	0
Jordan	1							2						13	0	0
Julien B					1									6	11	6
Seydou	3					2		1					1	5	2	7
Eric	1					1		1					2	21	1	2
Idir	2				1	2	5	2				1		8	7	8
Christelle								1				1	1	28	0	0
Cindy		2		1			4	1	1			4		17	5	2
Clara				1		1		1						9	4	3
Emm	1				1	1		1				6		28	0	1
Laetitia	1					1	3	1				1		16	5	1
Alexandre	2	2				2	2					1			5	9
Josephine	1				1	1	3	2						8	3	2
Ilan	4							1				3	1	39	0	1
Maeva	1				1	2		2					1	27	1	2
Guill		1				5	2	4	1					8	7	9
Marine	3				1	2	2	4	1			1		36	4	2
Melaine	1			1				1				2	2	20	1	0
Marion	1				1		1	1				4		10	1	0
Hugo	1			1	2	3	1	3				9	2	10	2	4
Larissa		1						5						6	2	1
JP	1				2		2	5				1	1	15	2	0

Groupe C : pré et post-test. Indices d'efficacité, scores d'interaction, pourcentage d'actions de coopération ou d'opposition. Tableau 163

	séance 1		séance 8		Séance 1		Séance 8		séance 1		séance 8		pré test			post test		
	coefficient	coefficient	Score interactions		Score interactions		coeff efficacité		coeff efficacité		pourcentage actions			pourcentage actions				
	d'efficacité	d'efficacité	avec ballon	sans ballon	avec ballon	sans ballon	av ball	ss ball	av ball	ss ball	coop	opp	indiv	coop	opp	indiv		
Alexandre	0,86	0,89	10	4	9	4	0,88696	0,825	0,9118	0,861	48,63	40,41	9,59	51,948	37,013	16,234		
Astrid	0,52	0,6	4	5	4	6	0,59375	0,4955	0,7778	0,565	41,414	49,49	7,07	54,783	42,609	2,6087		
Christelle	0,26	0,29	3	8	2	10	0,22222	0,2602	0	0,295	51,351	43,24	4,5	56	40	2		
Cindy	0,5	0,69	5	3	5	7	0,66667	0,4624	0,7679	0,656	42,045	50	5,68	47,009	42,735	10,256		
Clara	0,67	0,74	6	10	6	6	0,90909	0,6053	0,8636	0,696	58,108	37,84	4,05	47,059	39,216	9,8039		
debora	0,41	0,63	6	9	5	6	0,67857	0,3566	0,6552	0,627	32,174	62,61	3,48	38,384	51,515	4,0404		
Elise	0,71	0,82	5	4	8	6	0,80952	0,6824	0,7432	0,856	43,59	50	3,85	34,848	53,788	9,8485		
Emm	0,47	0,58	6	8	6	10	0,54545	0,4459	0,8776	0,474	42,857	51,43	5,71	49,231	39,231	10,769		
Eric	0,33	0,59	4	4	3	7	0,57143	0,2706	0,8621	0,523	47,561	45,12	3,66	55,238	40,952	0,9524		
Guill	0,87	0,9	9	5	10	5	0,8806	0,8583	0,8912	0,9	52,273	39,39	10,6	38,068	48,864	12,5		
Hugo	0,75	0,71	10	9	9	5	0,88235	0,691	0,8082	0,671	45,238	43,45	11,3	31,469	51,049	15,385		
Idir	0,81	0,75	9	2	8	2	0,88679	0,7634	0,8295	0,689	53,191	41,49	4,26	50,893	41,964	9,8214		
Ilan	0,33	0,49	3	7	3	10	0,5625	0,3009	0,6897	0,457	52,727	45,45	0,91	39,706	55,147	2,2059		
Jordan	0,62	0,68	6	4	6	6	0,85714	0,52	0,8182	0,639	48	42	8	54,321	40,741	1,2346		
Josephine	0,79	0,86	9	6	7	4	0,89041	0,7403	0,8438	0,871	49,359	42,95	7,05	57,143	33,835	9,0226		
JP	0,82	0,77	9	4	5	4	0,84722	0,7982	0,86	0,873	46,667	46,67	8,33	31,452	62,097	4,8387		
Julien B	0,61	0,72	8	4	6	10	0,77778	0,5208	0,95	0,6	34,783	52,17	15,2	46,667	45	10		
Laetitia	0,67	0,74	5	5	5	9	0,825	0,625	0,8158	0,724	52,459	46,72	1,64	52,308	46,154	3,8462		
larissa	0,64	0,87	6	2	5	6	0,7	0,6176	0,6579	0,807	27,273	69,7	3,03	34,746	55,932	4,2373		
Maeva	0,43	0,7	2	7	4	9	0,7	0,4052	0,75	0,691	48,077	50,96	0,96	41,912	53,676	2,9412		
Marine	0,4	0,61	5	3	8	9	0,54167	0,377	0,7031	0,574	52,885	34,62	9,62	42,667	50	5,3333		
Marion	0,6	0,59	5	8	8	9	0,88462	0,536	0,7273	0,541	45,614	47,37	5,26	41,071	42,857	14,286		
Melaine	0,45	0,59	4	8	6	6	0,66667	0,4101	0,8333	0,527	46,212	49,24	0	36,782	52,874	3,4483		
Mélanie	0,79	0,84	10	7	6	4	0,89063	0,7444	0,8103	0,853	46,97	45,45	3,79	55,469	38,281	5,4688		
Melika	0,36	0,48	4	7	4	10	0,82353	0,2772	0,6842	0,45	46,316	48,42	3,16	37,963	57,407	2,7778		
Seydou	0,85	0,91	10	7	9	6	0,83333	0,8626	0,9412	0,872	48,611	42,36	8,33	43,226	46,452	10,323		

Groupe D : relevé des interactions en pré-test

Légende :

- coeff : coefficient attribué aux interactions motrices selon leur importance dans le jeu.
- fav. : favorable
- défav : défavorable
- les cases vides correspondent au score de zéro.

Groupe D pré-test. Tableau 164

S1 Gp D			CONSERVATION					DEMARQUAGE		TIR REUSSI		Feinte		
			Passe	dribble	recupère au	joue le rebond offen	se	se démarque	favorable	non	PB	écran		
			de conservat	décisive	de conservat	gagne un du rebond offensif	démarque	et reçoit	favorable					
couleur	temps de match	points	2	3	2	2	3	1	1	2	3	3	2	2
vert	12	kevin	10	0	5	0	0		10	5				
	6	clara	1					1	7	5				
affinité N	12	yoann	7	2	7	7			9	9				
	12	amara	5		3				7	4	1			
	6	sephora	2						4	1				
violet	12	louis	2	1	1		1		10	4				
	6	mathilde	0	1			2		5	1				
affinité +	6	camille	2		3		2	2	9	5		1		
	12	marc	11	3	5	2	2		9	8	2			1
	12	gwenaelle	12	1	6		1		18	14		1		
bleu	12	robin	7	9	11		7	3	9	8	2			
	12	christopher	5	2	7	2			8	11				
affinité +	12	sophie	6				1		6	4				
	12	laura	5	2	6		1		9	13	2			
jaune	12	wendy T	9	3			3	5	13	9				
	12	ornella	3	3	3			1	6	7	2			
affinité -	12	sandrine	5	5			3	5	15	5	1			
	12	omar	6	4	9	3			9	11	1		1	
rouge	12	badji	8		11	5	2		3	9	2			
	12	sujivan	1		1				5	1				
affinité -	12	prescillia	6	1	4		1	1	10	6				
	12	daphnee	2						12	3				
SM	12	guillaume	12	1	4		5	3	16	5	1			
	12	margaux	5	1	6		3	2	6	11	1			
affinité N	12	clara	5	4	5		2		7	9	2			
	12	sybella	7		1				5	3				

Groupe D pré-test. Tableau 165

	DEFENSE									
	intercepte				joue le reb d	freine				
	perte advers	en duel	passe	rebond défensif		dissuade la p	conteste le t	gène PB	change de jo	se replace
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1
kevin				2	2	8	5	16	3	2
clara						6	1	8		
yoann			1	8	10	12	7	13	3	2
amara	1		1		1	3		2	1	7
sephora						4				1
louis	1				1	14	1	15	1	
mathilde						3		4		
camille						4		2		
marc	1	2	3	6	2	11	8	8	4	2
gwenaelle	3		4	4	3	16	1	2		3
robin	1	3	4	1		2		3		6
christopher			3			8		5		2
sophie	1					5		2		1
laura	1	1	1			3		8		3
wendy T	2		1	1	1	10	1	3	1	1
ornella	1					1		7		
sandrine				1	4	7	0	7	0	
omar	1	2	1	1		3		9	1	4
badji	1	2	2	1	2	5		9	4	
sujivan		1		1	2	4	5	8	2	2
prescillia		1	2		2	4		7		
daphnee					1	6		5		3
guillaume	2		4	5	2	14	5	20	12	
margaux	3		2	1	1	4		6		2
clara				1	3	7		3		
sybella	2		2		1	4		8		3

Groupe D pré-test. Tableau 166

	PERTE DE BALLE									DEMARQUAGE		DEFENSE			mauvaise décision	bonne décision
	pas interceptée	pas paramétrée	pas au hasard	violation de règlement	duel perdu	Tir raté favorable	non favorable	contrôle de balle	Faute	placement non judicieux	ne monte pas en attaque	ne descend pas	inaction sur adverse	placement déplacé non judicieux		
	-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-3	-1	-3	-3	-2	-1		
kevin		3				1		4	4	7				11	0	1
clara						1		3		8		6		17	0	1
yoann		6						1	4	1		1		11	11	1
amara		2				1		2		17		8	7	27	1	2
sephora	1							1	1	15		5		13	1	0
louis	1	1				2	2	1		25	2	4	1	29	3	2
mathilde							2	1	2	13		4	1	11	2	0
camille	2	1				1	2	1		11		3	2	20	5	1
marc	2				1	1	2	3		8	5	3		10	6	4
gwenaëlle	5	1			1	4				2			5	16	1	6
robin	1					7	2	1		11	1	1		10	10	9
christopher					1	4	3		1	12	2			15	4	4
sophie	1				1					25	5	5		20	1	0
laura				1	2	4	2	1		15	1	6		16	5	6
wendy T	2	2			1	2		2		23	3	2	5	16	2	3
ornella			1			1	2	1		28	7	15	1	13	7	3
sandrine	0					3	2	1		13				19	2	4
omar						8	3			4	3	10		9	15	10
badji	2			1	1	6	3	1		4		3	1	5	17	8
sujivan	2									12	13	1		16	2	1
prescillia	2			1	1	1	2	3		15	1	2		19	4	1
daphnee	1	1								18	2	5	1	29	0	0
guillaume	2					4	2	2	1	5			2	5	3	5
margaux	3			1	1	5	8		3	15	2	14		20	12	6
clara	1					2	3	2		18	2	4	2	26	7	4
sybella	2		1					1		30	1	1	2	26	1	0

Groupe D pré-test. Tableau 167

	actions		coeff d'efficacité	scores d'interaction			score final
	favorables	défavorables		match 1	match 2	ensemble	
kevin	109	41	0,72666667	6	5	11	7,9933
clara	43	47	0,47777778		6	12	5,7333
yoann	172	43	0,8	8	7	15	12
amara	58	90	0,39189189	5	6	11	4,3108
sephora	19	48	0,28358209	5		10	2,8358
louis	81	86	0,48502994	6	6	12	5,8204
mathilde	26	49	0,34666667		6	12	4,16
camille	51	59	0,46363636	7		14	6,4909
marc	180	60	0,75	6	7	13	9,75
gwenaelle	166	47	0,77934272	6	7	13	10,131
robin	165	49	0,77102804	8	6	14	10,794
christopher	100	49	0,67114094	7	6	13	8,7248
sophie	43	80	0,3495935	6	5	11	3,8455
laura	102	69	0,59649123	7	9	16	9,5439
wendy T	112	80	0,58333333	8	6	14	8,1667
ornella	61	123	0,33152174	7	6	13	4,3098
sandrine	99	40	0,71223022	5	7	12	8,5468
omar	128	78	0,62135922	6	6	12	7,4563
badji	134	54	0,71276596	6	6	12	8,5532
sujivan	52	76	0,40625	6	5	11	4,4688
prescillia	76	60	0,55882353	7	7	14	7,8235
daphnee	43	74	0,36752137	6	5	11	4,0427
guillaume	200	32	0,86206897	9	7	16	13,793
margaux	102	126	0,44736842	6	6	12	5,3684
clara	96	82	0,53932584	5	6	11	5,9326
sybella	55	75	0,42307692	5	7	12	5,0769

Groupe D post-test. Tableau 168

Séance 8 groupe D		actions favorables à l'équipe						DEMARQUAGE		TIR REUSSI		Feinte	écran
		CONSERVATION											
		Passe		dribble		recupère au	tente le rebond	se	se démarque	favorable	non	Feinte	écran
		de conservation	décisive	de conservat	gagne un du	rebond offensif	offensif	démarque	et reçoit		favorab	PB	
temps de match	points												
		2	3	2	2	3	1	1	2	3	3	2	2
12	kevin	12	3	7	0	0		20	12				
12	yoann	13		7	1	1		14	20	1			
12	amara	5		1	0	0	1	11	4	1			
12	sephora	9		1	0	0		11	9				
12	louis	5	1	0	0	0	3	11	13				
6	mathilde	5	1	1	0	0		12	8				
6	camille	2	2	1		1		6	4				
12	marc	16	5	16	3	3	3	20	15	3		7	
12	gwenaelle	10	1	2	1	0		17	3	1			
12	robin	12	3	11	3	4		10	10	3			
12	christopher	14	6	11	0	1	1	16	17				
12	sophie	8	1	1	0	2	2	16	5				
12	laura	6	0	3	0	0		10	8				
12	wendy T	9	1	0	0	0	1	17	8				
12	ornella	7	0	7	0	0	1	8	8				
12	sandrine	5	0	6	0	2	6	19	7				
12	robin	8	3	12	2	0		12	5	1			
12	badji	11	1	16	4	0		8	8	1			
12	sujivan	6	0	4	0	2	3	12	9				
12	prescillia	11	2	5	0	1	1	15	9	1			
12	daphnee	5	2	1	0	1	1	29	6				
12	guillaume	8	1	4	0	1		14	7	2			
12	margaux	6	0	5	0	2	1	17	5				
12	clara	8	2	0	0	1		16	7				
12	sybella	7	3	2	0	0		10	7				

Groupe D post-test. Tableau 169

	DEFENSE										
	intercepte			recupère	joue le	freine					
	perte	en duel	passe	rebond défe	rebond def	dissuade la passe	conteste le tir	gène PB	change de jo	se replace	
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1	
kevin	0	1	1	1	9	10	5	21	4		
yoann	1	1	1	6	5	13	3	7	1	1	
amara	2	1	1	1	4	4	0	2	0	2	
sephora	5	0	1	2	3	5	1	2	1	2	
louis	1	0	1	0	1	8	1	11	0	3	
mathilde	1	0	0	1	2	11	1	5			
camille			3		2	2		2			
marc	0	3	7	5	4	12	7	12	1	5	
gwenaelle	1	0	5	1	3	10	0	0		2	
robin	0	3	2	4	2	10	0	10	3	11	
christopher	1	3	7	2	1	13	4	13	4	8	
sophie	2	0	0	1	4	4	0	6	0	2	
laura	0	0	0	0		1	0	7	0	1	
wendy T	2	0	3	2	2	9	0	8	0	2	
ornella	1	0	2	1	1	4	0	10	0		
sandrine	1	0	0	0		13	0	7	2	2	
robin	1	3	2	4	2	12	3	15	3	11	
badji	2	3	7	4	3	3	4	23	6	1	
sujivan	0	0	3	1	1	12	4	20	0	4	
prescillia	1	2	1	1		12	1	17	2	3	
daphnee	0	0	0	0	3	7	0	6	2		
guillaume	2	2	1	7	5	9	2	18	1	1	
margaux	1	0	2	1	1	4	0	13	0	2	
clara	1	0	0	1	2	6	0	10	0	1	
sybella	3	0	3	4	9	12	1	14	2	3	

Groupe D post-test. Tableau 170

	PERTE DE BALLE									DEMARQUAGE		DEFENSE			mauvaise décision	bonne décision
	pas	mal	au	de	duel	Tir		contrôle de	Faute	placement dé	ne monte pas	ne descend	inaction sur	placement dépla		
	interceptée	paramétrée	hasard	règlement	perdu	favorable	non favorabl	balle		non judicieux	en attaque	pas	adverse	non judicieux		
	-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-3	-1	-3	-3	-2	-1	-1	1
kevin	2	1			1	1	0	1	0	9	1	0	1	12	1	1
yoann	2	2			1	5	2	5	0	5	0	1	0	25	5	6
amara	1	0			0	0	0	1	0	22	0	5	2	47	0	2
sephora	2	0			2	1	1	1	1	15	2	12	3	29	3	1
louis	2	1			0	3	5	1	2	26	3	1	0	24	6	4
mathilde	0	0	1		0	2	0	2	0	9	0	0	0	9	0	2
camille	1	1				1		2		19		1		20	1	1
marc	1	0			0	3	2	2	0	0	1	0	0	5	6	7
gwenaëlle	0	1			0	1	0	1	0	26	4	0	0	21	0	2
robin	0	2			1	6	0	2	0	12	7	2	1	3	3	11
christopher	0	0			1	5	3	1	0	5	4	2	0	6	5	7
sophie	2	0			0	0	0	1	0	28	0	0	0	38	0	1
laura	1	0			2	3	0	2	0	36	3	5	0	28	1	4
wendy T	3	0			0	1	0	1	2	17	1	0	3	23	1	2
ornella	0	0			0	1	3	3	0	21	1	2	0	36	5	1
sandrine	0	0		1	1	2	5	3	0	16	0	2	0	18	6	2
robin	1	1			0	3	0	1	0	17	2	0	1	6	0	4
badji	1	2	1		1	5	3	2	2	9	0	0	0	8	8	6
sujivan	4	1			1	6	3	4	0	26	0	5	2	15	3	6
prescillia	1	1			2	3	1	2	0	21	1	2	3	15	2	4
daphnee	0	0			1	2	0	0	0	16	0	2	1	43	1	2
guillaume	12	0			0	3	3	1	0	10	0	0	0	14	8	4
margaux	1	0			2	1	1	4	0	23	0	5	1	26	1	1
clara	4	0			0	4	0	0	0	15	1	2	0	36	0	5
sybella	2	1			0	1	1	0	0	16	4	2	4	20	3	1

Groupe D post-test. Tableau 171

	actions	actions	coeff	score d'interaction			score
	favorables	defavorables		match 1	match 2	total	global
kevin	169	37	0,82039	6	8	14	11,4854369
yoann	180	60	0,75	7	8	15	11,25
amara	64	91	0,4129	6	6	12	4,95483871
sephora	85	109	0,43814	7	5	12	5,25773196
louis	94	89	0,51366	7	6	13	6,67759563
mathilde	80	25	0,7619		10	10	7,61904762
camille	47	50	0,48454	5		5	2,42268041
marc	283	23	0,92484	6	8	14	12,9477124
gwenaelle	101	63	0,61585	5	4	9	5,54268293
robin	199	61	0,76538	5	6	11	8,41923077
christopher	230	45	0,83636	6	6	12	10,0363636
sophie	81	71	0,53289	7	5	12	6,39473684
laura	58	100	0,36709	5	5	10	3,67088608
wendy T	104	64	0,61905	6	4	10	6,19047619
ornella	83	78	0,51553	8	3	11	5,67080745
sandrine	109	59	0,64881	4	7	11	7,13690476
robin	174	39	0,8169	6	7	13	10,6197183
badji	195	52	0,78947	6	7	13	10,2631579
sujivan	134	88	0,6036	8	8	16	9,65765766
prescillia	145	67	0,68396	7	5	12	8,20754717
daphnee	92	72	0,56098	5	6	11	6,17073171
guillaume	148	63	0,70142	7	8	15	10,521327
margaux	91	79	0,53529	7	5	12	6,42352941
clara	89	72	0,5528	6	5	11	6,08074534
sybella	132	73	0,6439	7	6	13	8,37073171

Groupe D : pré et post-test. Indices d'efficacité, scores d'interaction, pourcentage d'actions de coopération ou d'opposition. Tableau 172

GROUPE D																
	séance 1	séance 8	Séance 1		Séance 8		séance 1		séance 8		pré test			post test		
	coefficient	coefficient	Score interactions		Score interactions		coeff efficacité		coeff efficacité		pourcentage actions			pourcentage actions		
	d'efficacité	d'efficacité	avec ballon	sans ballon	avec ballon	sans ballon	av ball	ss ball	av ball	ss ball	coop	opp	indiv	coop	opp	indiv
amara	0,39189189	0,41290323	6	6	2	10	0,766667	0,29661	0,9091	0,2787	36	43	11	37,2881356	53,3898305	5,08474576
badji	0,71276596	0,78947368	10	2	10	3	0,817204	0,61053	0,8099	0,7619	34,41	46,2	24,7311828	33,0935252	51,7985612	17,2661871
camille	0,46363636	0,48453608	6	8	4	5	0,655172	0,39506	0,7879	0,3281	46,58	41,1	12,3287671	51,4285714	42,8571429	2,85714286
christopher	0,67114094	0,83636364	8	5	8	4	0,781818	0,60638	0,9083	0,7806	41,76	48,4	16,4835165	42,9530201	44,295302	14,0939597
clara	0,53932584	0,55279503	6	5	4	7	0,333333	0,4881	0,7209	0,4915	42,59	43,5	12,962963	45,2991453	51,2820513	2,56410256
daphnee	0,36752137	0,56097561	2	9	2	9	0,5	0,3578	0,8571	0,5	41,57	49,4	7,86516854	48,4375	48,4375	3,125
guillaume	0,86206897	0,7014218	8	8	10	5	0,845361	0,87407	0,7019	0,7009	45,52	47	4,47761194	42,1875	52,34375	5,46875
gwenaelle	0,77934272	0,61585366	9	4	6	4	0,8	0,76423	0,931	0,4434	43,9	44,7	6,50406504	52,2522523	40,5405405	6,30630631
kevin	0,72666667	0,82038835	6	5	6	8	0,610169	0,8022	0,8667	0,7939	38,78	52	5,10204082	46,6666667	45,9259259	6,66666667
laura	0,59649123	0,36708861	9	7	3	7	0,785714	0,50435	0,6207	0,3101	43,69	40,8	16,5048544	52,5862069	36,2068966	11,2068966
louis	0,48502994	0,5136612	2	10	7	6	0,590909	0,46897	0,4615	0,5278	38,33	53,3	7,5	48,8188976	46,4566929	7,08661417
marc	0,75	0,9248366	9	4	10	4	0,883495	0,64964	0,9486	0,8931	38,4	48	14,4	39,7515528	48,447205	13,6645963
margaux	0,44736842	0,53529412	8	4	4	8	0,6125	0,35811	0,7647	0,437	36,51	42,9	24,6031746	44,3548387	42,7419355	10,483871
mathilde	0,34666667	0,76190476	4	8	10	10	0,5	0,29825	0,75	0,7662	44	44	12	49,2957746	43,6619718	1,4084507
ornella	0,33152174	0,51552795	5	8	6	5	0,8	0,22148	0,8478	0,3826	46,6	25,2	26,2135922	38,4615385	49,5726496	11,1111111
prescillia	0,55882353	0,68396226	7	7	6	6	0,729167	0,46591	0,8028	0,6241	45,65	42,4	10,8695652	46,7153285	43,0656934	8,02919708
robin	0,77102804	0,76538462	10	4	9	2	0,905512	0,57471	0,888	0,6519	50	36,4	13,6363636	40,8759124	42,3357664	17,5182482
sandrine	0,71223022	0,64880952	5	7	6	5	0,869565	0,63441	0,6905	0,6349	53,13	45,8	2,08333333	48,3050847	40,6779661	11,8644068
sephora	0,28358209	0,43814433	3	8	5	7	0,5	0,25424	0,7255	0,3357	47,92	39,6	12,5	38,8429752	41,322314	14,8760331
sophie	0,3495935	0,53289474	3	8	3	9	0,8	0,26214	0,878	0,4054	51,81	34,9	13,253012	52,0325203	44,7154472	0,81300813
sujivan	0,40625	0,6036036	3	8	7	9	0,714286	0,36842	0,6094	0,6013	29,87	50,6	19,4805195	42,5675676	47,2972973	8,78378378
sybella	0,42307692	0,64390244	4	8	5	8	0,75	0,31633	0,8824	0,5255	47	44	3	36,6412214	51,9083969	6,87022901
wendy T	0,58333333	0,61904762	7	7	5	5	0,758621	0,50746	0,7407	0,5614	57,85	30,6	4,95867769	48,6956522	45,2173913	0,86956522
yoann	0,8	0,75	6	8	9	6	0,815217	0,78862	0,78	0,7286	30,58	59,5	13,2231405	40,2777778	50	8,33333333

Groupe E : relevé des interactions en pré-test

Légende :

- coeff : coefficient attribué aux interactions motrices selon leur importance dans le jeu.
- fav. : favorable
- défav : défavorable
- les cases vides correspondent au score de zéro.

Groupe E pré-test. Tableau 173

Groupe E S1																	
séance 1				actions favorables à l'équipe													
2 matches				CONSERVATION				DEMARQUAGE		TIR REUSSI		Feinte					
				Passe de conservati	décisive	dribble de conservati	gagne un duel	recupère au rebond offens	tente de recup le rebond	se démarque	se démarque et reçoit	favorable	non favorable	du PB	écran		
temps de jeu		points		2	3	2	2	3	1	1	2	3	3	2	2		
jaune affinité +	12	chan Nam	11	8	12	6	2			12	12	3		2			
	12	Amara	8		4		3	3		20	13						
	12	Sophie	5	2	6		2			32	13						
	12	Krysna	4	0	0	0	0	3		13	2						
rouge affinité +	12	Yann	14	4	22	6	1	1		9	4	2		7			
	12	Marie	3		7		2			17	13	1					
	12	Lauren	2							12	3						
	12	Laetitia	1					2		15	6						
bleu affinité -	0																
	12	Pascal	9	8	12	3				17	12	2		6			
	12	Ann	4		4	2	1			12	3						
	12	Sorya	3	2	4					17	9	1					
	12	Iéa	6	3	4	1	3	7		15	5						
vert affinité neutre	12	Yassine	10	1	5					5	5						
	12	Zubanghi	8		5			3		16	10	1					
	12	Alexandra								5							
	12	Katheline	3	1	6					7	10	1					
violet affinité neutre	12	Wilson	12	3	10		2	4		26	15						
	12	Katheline	9	2	7					20	14						
	12	Vincent	11					3		14	12						
	12	Margaux	5					3		17	12						
rose affinité neutre	12	Alexandre	17	6	7	4	2	4		20	8	1					
	6	Lina	1	2	0	0	0	1		8	6						
	12	Eliora	4		3		3	3		14	10						
	6	Wendy	4	1	6	1				10	5						
	12	Alina	8		5			1		20	13						

Groupe E pré-test. Tableau 174

	DEFENSE									
	intercepte				freine					
	perte adverse	en duel	passe	rebond défens	dissuade la pa	conteste le tir	gène PB	va au rebond	change de jou	se replace
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1
chan Nam	3	6	6	3	8	3	12		4	17
Amara	5		3		8		10		2	9
Sophie	2		2		8		16		3	11
Kryсна	0	0	4	0	20	0	0	4	0	28
Yann		3	5	12	17	11	15	4	8	26
Marie		2			9	3	14		3	1
Lauren					5		9			6
Laetitia					17	2	8	6		9
Pascal	2	3	5	3	9	3	19	2	3	25
Ann		1	3		16		17		4	17
Sorya	2		1		12		6			10
léa	1		3		9		21		7	12
Yassine	1		1	4	3	3	18	3	9	17
Zubanghi		1	1	1	15	2	24	6	10	20
Alexandra			2		5		2	5	3	8
Katheline	2				30	3	10	5	4	10
Wilson	3	2	3	2	10	4	12	7	4	25
Katheline	3		3	2	14	3	6	5	2	11
Vincent	2		1	3	7	2	14	7	5	22
Margaux	1		1		3		9			10
Alexandre	2	2	5	5	8	5	9	3	3	13
Lina		1	0	0	3	0	4	0	0	5
Eliora	1				7	2	8			10
Wendy	1	1		2	6	2	10	1	1	8
Alina					8		7			8

Groupe E pré-test. Tableau 175

Actions défavorables à l'équipe																	
PERTE DE BALLE										DEMARQUAGE		DEFENSE					
pas	pas mal	pas au	violation de	duel	Tir raté		contrôle de	Faute		placement déj	ne monte pas	ne descend	inaction sur ti	placement déplac	mauvaise	bonne	
interceptée	paramétrée	hasard	règlement	perdu	favorable	non favorable	balle			non judicieux	en attaque	pas	adverse	non judicieux	décision	décision	
-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-1	-3	-1	-3	-3	-2	-1	-1	1	
chan Nam		3			5	3				10				10	5	8	
Amara	2				5	2	3			14				17	2	6	
Sophie	3	2			4	2	2			11				10	2	5	
Kryсна								2		20	4	0	0	14	0	0	
Yann			2		1	3				8			2	6	8	3	
Marie	2	3			2	3		2		9		7		32	0	5	
Lauren								2		26	2	3	2	50	0	0	
Laetitia		2					2	4		30			2	31	2	0	
Pascal	2	3			3	2	2			10			1	10	3	5	
Ann	1	2			2			1		15	3			16	0	2	
Sorya	3			1	2			4		20	2	2		32	0	3	
léa		2			4	2		1		7				4	2	4	
Yassine	3						1			38		5		35	2	0	
Zubanghi	1	3			1					3				9	0	3	
Alexandra								2		24		3	4	40	0	0	
Katheline		2		2	2					15				28	0	3	
Wilson	4				3	3		4		8				12	0	3	
Katheline	4	1			3	3				12			3	27	0	3	
Vincent	2	2				4	2	2		23	6			8	2	5	
Margaux	4	2						4		30		5	3	29	0	0	
Alexandre	2				1	2				8	1		2	13	4	2	
Lina	1	1			1	1				10	0	1	0	9	1	1	
Eliora	2	1			4	3		2		30		8		33	3	4	
Wendy	1				1			1		6				5	3	3	
Alina	5				3					14		8		28	0	3	

Groupe E pré-test. Tableau 176

	actions	actions	coeff	score d'interaction			score
	favorables	défavorables		match 1	match 2	ensemble	global
chan Nam	256	39	0,86779661	4	7	11	9,546
Amara	143	47	0,75263158	6	4	10	7,526
Sophie	162	41	0,79802956	3	8	11	8,778
Kryсна	92	48	0,65714286	4	5	9	5,914
Yann	315	36	0,8974359	9	9	18	16,15
Marie	133	81	0,62149533	5	7	12	7,458
Lauren	51	97	0,34459459	4	6	10	3,446
Laetitia	83	77	0,51875	6	7	13	6,744
Pascal	257	42	0,85953177	9	7	16	13,75
Ann	130	49	0,72625698	6	4	10	7,263
Sorya	100	77	0,56497175	7	6	13	7,345
léa	163	24	0,87165775	7	4	11	9,588
Yassine	147	97	0,60245902	8	8	16	9,639
Zubanghi	193	21	0,90186916	6	7	13	11,72
Alexandra	39	83	0,31967213	2	4	6	1,918
Katheline	135	51	0,72580645	6	7	13	9,435
Wilson	228	41	0,84758364	9	9	18	15,26
Katheline	159	64	0,71300448	5	8	13	9,269
Vincent	160	67	0,70484581	3	9	12	8,458
Margaux	89	96	0,48108108	4	7	11	5,292
Alexandre	221	39	0,85	9	7	16	13,6
Lina	49	29	0,62820513	6		12	7,538
Eliora	102	105	0,49275362	7	8	15	7,391
Wendy	99	18	0,84615385		7	14	11,85
Alina	106	79	0,57297297	5	7	16	9,168

Groupe E post test. Tableau 177

post test		CONSERVATION					DEMARQUAGE		TIR REUSSI		Feinte		
		Passe de conservation	décisive	dribble de conservation	gagne un duel	recupère au rebond offens	tente de recup le rebond	se démarque	se démarque et reçoit	favorable	non favorable	du PB	écran
temps de jeu	points	2	3	2	2	3	1	1	2	3	3	2	2
12	chan Nam	10	4	20	10	2		6	10	3		2	
12	Amara	4		1		1	1	29	6				
12	Sophie	5		4			4	27	10				
12	Kryсна	6		1		2		14	6				
12	Yann	7	3	16	7			16	8	1	1	7	
12	Marie	4		4		2	2	17	9	1			
12	Lauren	1						6	5				
12	Hannan	4		3				5	3				
12	Pascal	11	7	11		3		20	12	1		2	
12	Ann	9	1	5			1	21	13	1			
12	Sorya	4	3	4				17	11				
12	Léa	5	2	4	1	9	3	20	8				
12	Yassine	13		4				6	3				
12	zubanghi	12	3	4				26	11				
12	Alexandra	2		3		1		6	4				
12	laetitia							8	2				
12	Wilson	14	3	8	1		3	15	11				
12	Katheline	5	1	7		2	2	16	9	1			
12	Vincent	9		3		3	1	17	12				
12	Margaux	3		1				13	5				
12	Alexandre	6	2	5	1		1	19	9				
12	Wendy	8	3	14	3	4	5	15	11	3			2
12	Lina	8	1			1	4	21	9	1			
12	Alina	6	2	4		1		16	14	1			

Groupe E post-test. Tableau 178

	DEFENSE									
	intercepte				freine					
	perte adverse	en duel	passe	rebond défens	dissuade la pa	conteste le tir	gène PB	va au rebond	change de jou	se replace
	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1
chan Nam	3	2	3	4	4	3	9	1		14
Amara	2		2		7		4			8
Sophie	2				10	1	9	3	1	10
Kryсна					10		10	2	2	10
Yann	2	3	3	7	7	8	11		3	24
Marie			2		6		11			
Lauren					1		5			4
Hannan			2	1	2		7			10
Pascal	2	5	3	2	12		16	2	1	27
Ann	1	2			2	1	9	2		18
Sorya	1	1	1		5		7			7
Léa		1	1	1	8		17	1		3
Yassine			1	6	3	8	16	11	1	24
zubanghi		1	1	2	22	4	17	3	4	13
Alexandra	1						2	1		10
laetitia				2	8	1	6	1	1	8
Wilson	2	1	2	5	5	7	13	5	3	24
Katheline	2				22		5	2		4
Vincent		1	1	5	11	6	13	4		25
Margaux	1			1	7		12	2		14
Alexandre	4	1	2	2	8	1	16	2	4	19
Wendy	2	1	1	2	8		8	5		13
Lina	2		4		13	2	12	1		17
Alina	5	1	1		8		8		1	7

Groupe E post-test. Tableau 179

Actions défavorables à l'équipe																	
	PERTE DE BALLE									DEMARQUAGE		DEFENSE			mauvaise décision	bonne décision	
	pas interceptée	pas mal paramétrée	pas au hasard	violation de règlement	duel perdu	Tir raté favorable	non favorable	contrôle de balle	Faute	placement dénon judicieux	ne monte pas en attaque	ne descend pas	inaction sur tir adverse	placement déplacé non judicieux			
	-2	-2	-3	-1	-2	-1	-1	-1	-3	-1	-3	-3	-2	-1	-1	1	
chan Nam	3	4				3	2		1	15			1	27	13	9	
Amara		1					4	2		21		3	1	29	5	0	
Sophie	2	1				1	1	2		15		3	3	21	1	1	
Kryсна	1			1			2	1		26	7	6		19	2	0	
															0	0	
Yann					1	2	1	5		11				3	12	4	
Marie					2	4	1	2		22		12	1	37	2	6	
Lauren	1							3		47	2	10	1	45	1	0	
Hannan	2				2			3		36	5	5	1	38	1	0	
															0	0	
Pascal	4	2			1	2	2	2		19	3			1	5	5	
Ann	1	1				3	2			23				14	2	4	
Sorya				1	1	3	2			29	1	2		21	2	5	
Léa	4					5	3			27		5		20	3	6	
															0	0	
Yassine	3	1			1		1	4		24	3		2	20	2	1	
zubanghi	1					2				5				8	2	3	
Alexandra	2				3			1		30		12	1	57	3	0	
laetitia		1					1	2		24		2	9	50	2	1	
															0	0	
Wilson	3					3	2	2		3		1	1	13	3	3	
Katheline	3				1	2	1			18		3	3	43	1	3	
Vincent	1	1	2			5	3	4		15		1		12	5	6	
Margaux	1						1	2		32	1	6	5	37	3	0	
															0	0	
Alexandre	2				1	6	3			27				7	5	6	
Wendy						6	3			14		5	1	12	9	9	
Lina		1				5		1		27	1	1		15	0	6	
Alina	1	1				2	5	4		22		4		31	11	3	

Groupe E post-test. Tableau 180

	actions			scores d'interaction			
	favorables	défavorables	coeff	match 1	match 2	ensemble	score global
chan Nam	219	79	0,73489933	6	6	12	8,81879195
Amara	86	74	0,5375	6	6	12	6,45
Sophie	117	62	0,65363128	7	7	14	9,15083799
Kryсна	92	92	0,5	6	6	12	6
Yann	241	36	0,8700361	7	6	13	11,3104693
Marie	102	110	0,48113208	7	7	14	6,73584906
Lauren	33	136	0,19526627	7	6	13	2,53846154
Hannan	60	118	0,33707865	6	6	12	4,04494382
Pascal	237	54	0,81443299	7	9	16	13,0309278
Ann	135	48	0,73770492	6	6	12	8,85245902
Sorya	102	69	0,59649123	5	6	11	6,56140351
Léa	153	81	0,65384615	8	7	15	9,80769231
Yassine	156	74	0,67826087	8	7	15	10,173913
zubanghi	192	19	0,90995261	6	7	13	11,8293839
Alexandra	43	139	0,23626374	7	6	13	3,07142857
laetitia	52	105	0,33121019	6	6	12	3,97452229
Wilson	204	37	0,84647303	7	5	12	10,1576763
Katheline	115	88	0,56650246	7	6	13	7,36453202
Vincent	180	57	0,75949367	6	7	13	9,87341772
Margaux	82	108	0,43157895	6	6	12	5,17894737
Alexandre	164	54	0,75229358	6	5	11	8,27522936
Wendy	191	61	0,75793651	6	6	12	9,0952381
Lina	147	56	0,72413793	5	7	12	8,68965517
Alina	123	91	0,57476636	6	7	13	7,47196262

Groupe E : pré et post-test. Indices d'efficacité, scores d'interaction, pourcentage d'actions de coopération ou d'opposition. Tableau 181

GROUPE E																
	séance 1	séance 8	Séance 1		Séance 8		séance 1		séance 8		pré test			post test		
	coefficient	coefficient	Score interactions		Score interactions		coeff efficacité		coeff efficacité		pourcentage actions			pourcentage actions		
	d'efficacité	d'efficacité	avec ballon	sans ballon	avec ballon	sans ballon	av ball	ss ball	av ball	ss ball	coop	opp	indiv	coop	opp	indiv
Alexandra	0,31967213	0,23626374	2	4	3	10	0,75	0,2895	0,56	0,1847	31,068	60,19	2,9126	33,088	53,68	13,24
Alexandre	0,85	0,75229358	10	6	6	5	0,945313	0,7576	0,7656	0,7468	45,7516	46,41	9,1503	47,297	46,62	6,757
Alina	0,57297297	0,57476636	6	6	7	6	0,666667	0,5479	0,7414	0,5128	47,6563	42,19	10,156	44,138	44,14	8,966
Amara	0,75263158	0,5375	6	4	5	7	0,770492	0,7442	0,7241	0,4962	49,6183	41,22	4,5802	50	42,86	6,349
Ann	0,72625698	0,73770492	4	6	7	5	0,795455	0,7037	0,82	0,7068	33,871	59,68	7,2581	53,846	41,54	5,385
chan Nam	0,86779661	0,73489933	8	3	10	2	0,91411	0,8106	0,865	0,5778	38,5093	52,17	13,043	32,53	53,01	19,28
Katheline	0,72580645	0,56650246	6	7	6	7	0,764706	0,7171	0,7755	0,5	41,5584	50	6,4935	36,842	53,29	7,895
Kryсна	0,65714286	0,5	3	6	4	8	0,909091	0,6102	0,7692	0,4557	35,5932	59,32	3,3898	45,238	42,06	12,7
Laetitia	0,51875	0,33121019	3	10	2	10	0,166667	0,5473	0,5455	0,3151	40,8759	54,74	1,4599	28,571	61,11	2,381
Lauren	0,34459459	0,19526627	2	8	3	10	0,666667	0,331	0,2857	0,1914	35,2459	57,38	4,0984	45,802	41,98	9,16
Léa	0,87165775	0,65384615	7	4	8	7	0,819672	0,8968	0,7949	0,5833	47,0085	47,86	5,9829	52,703	41,22	8,784
Lina	0,62820513	0,72413793	6	6	5	7	0,647059	0,623	0,8298	0,6923	54,5455	43,64	3,6364	48,98	47,62	1,361
Margaux	0,48108108	0,43157895	3	8	3	9	0,466667	0,4839	0,7059	0,4046	52,8986	37,68	3,6232	37,5	51,39	6,25
Marie	0,62149533	0,48113208	7	5	6	8	0,648148	0,6125	0,7381	0,4176	38,5185	49,63	11,852	40,288	46,04	13,67
Pascal	0,85953177	0,81443299	10	6	10	6	0,880282	0,8408	0,8496	0,7848	36,3636	53,98	9,6591	45,665	43,93	9,827
Sophie	0,79802956	0,65363128	6	5	6	8	0,7	0,8392	0,6667	0,651	53,6765	38,97	5,8824	48,148	41,48	5,926
Sorya	0,56497175	0,59649123	6	7	6	5	0,682927	0,5294	0,8	0,5344	40,6015	48,12	6,015	52,893	39,67	8,264
Vincent	0,70484581	0,75949367	5	7	8	5	0,692308	0,7086	0,7105	0,7826	47,3684	46,05	5,2632	38,065	55,48	4,516
Wendy	0,84615385	0,75793651	8	6	9	3	0,897436	0,8205	0,9126	0,651	38,3562	50,68	9,589	41,611	43,62	16,78
Wilson	0,84758364	0,84647303	9	9	8	4	0,798077	0,8788	0,8617	0,8367	43,8202	46,63	7,3034	36,667	54	8
Yann	0,8974359	0,8700361	10	8	10	3	0,94709	0,8395	0,9286	0,8102	25,3886	61,14	16,062	30,573	54,78	16,56
Yassine	0,60245902	0,67826087	6	10	7	8	0,875	0,5213	0,7857	0,6313	42,515	50,9	6,5868	32,903	58,71	5,806
Zubanghi	0,90186916	0,90995261	6	7	6	7	0,808511	0,9281	0,9298	0,9026	38,5714	57,86	3,5714	44,604	52,52	2,878

Annexe 39

Progression et niveau de jeu en pré-test et en post-test selon les groupes

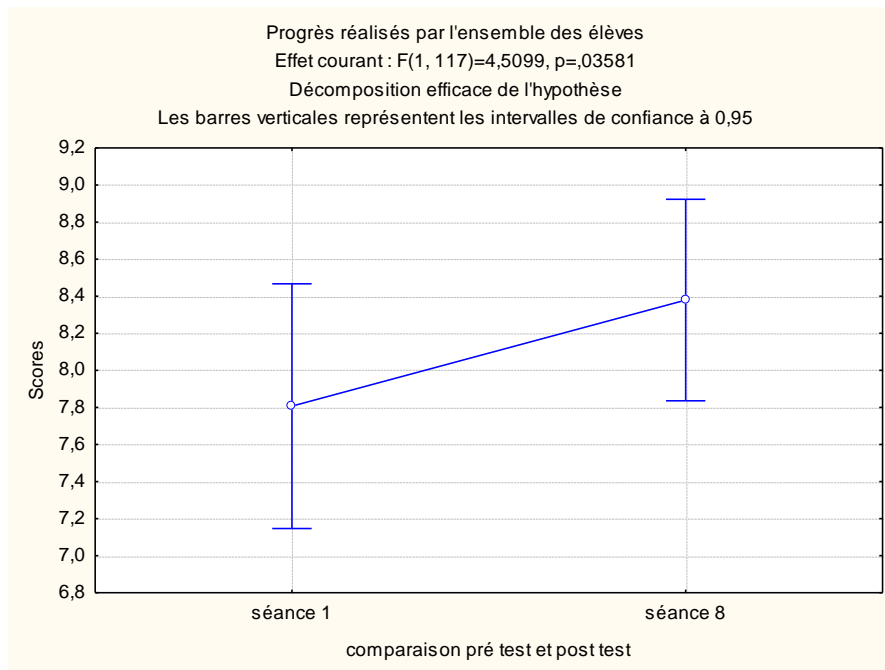


Figure 71 : progression globale des élèves, $n = 119$.

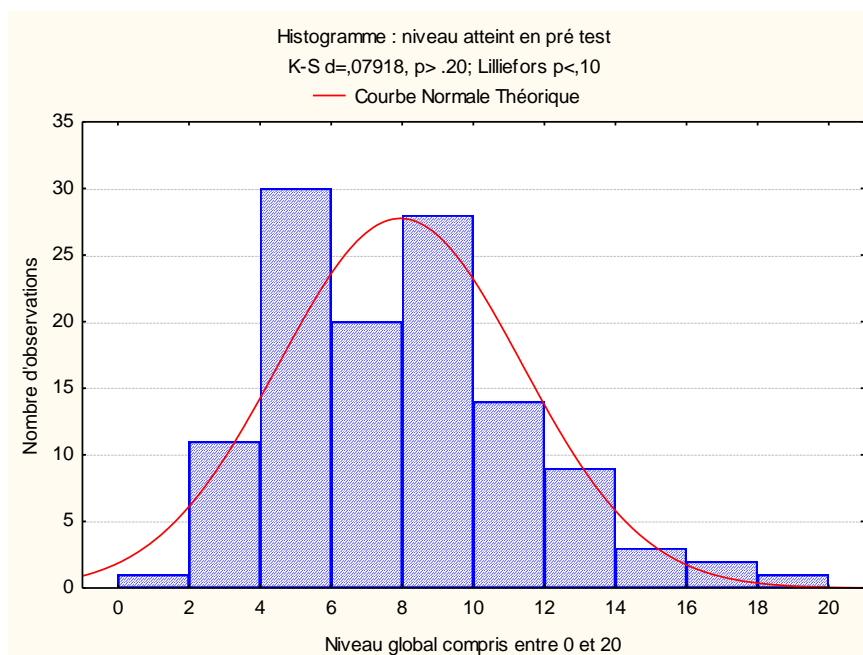


Figure 72 : histogramme des scores globaux en pré-test, $n = 119$.

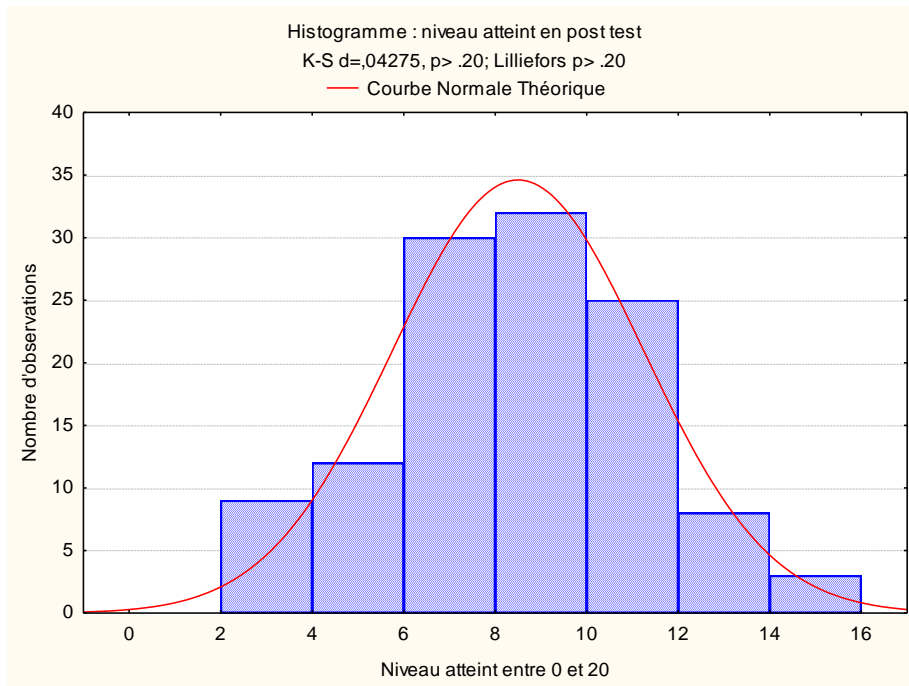


Figure 73 : histogramme des scores globaux en post-test, $n = 119$.

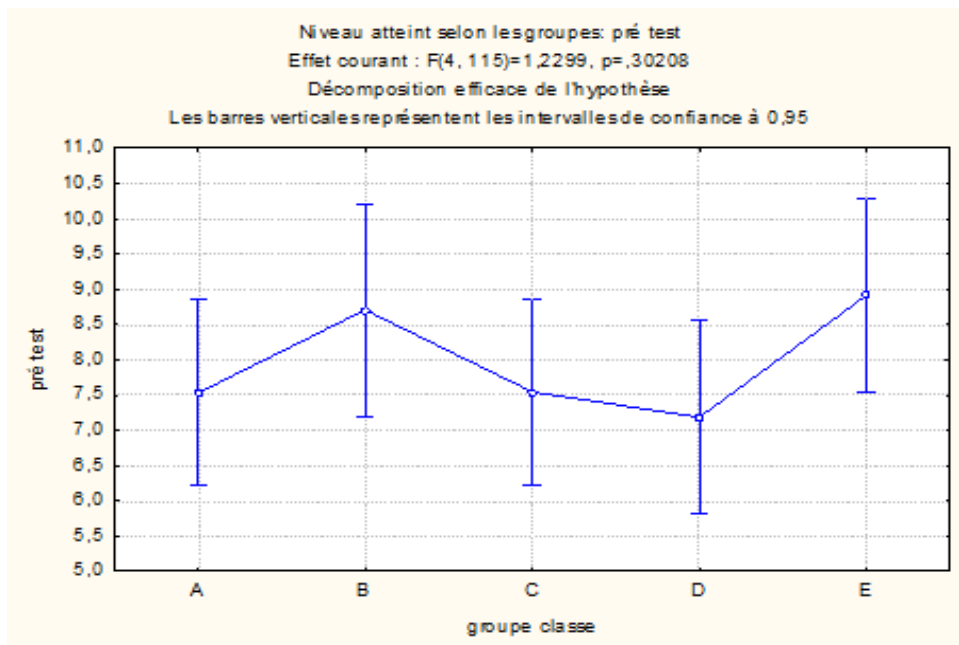


Figure 74 : niveau de départ des élèves selon les groupes ($n = 119$)
 En ordonnée : moyenne des scores des élèves par groupe.

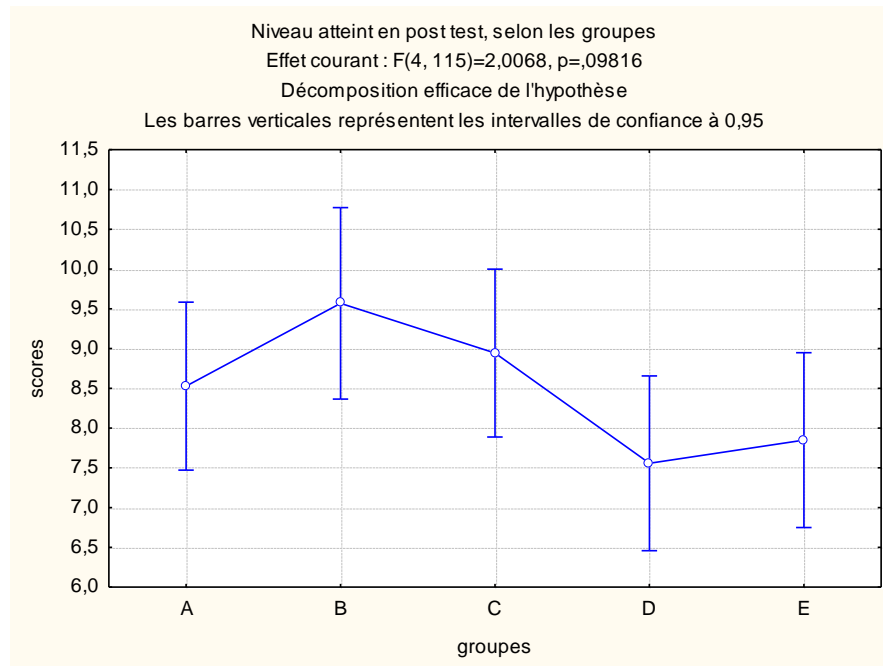


Figure 75 : niveau atteint en post-test selon les groupes.

Comparaison de l'évolution du niveau pour chaque groupe

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Groupe A évolution du					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	12,930	1	12,9300	3,63723	0,05901
Erreur	405,261	114	3,5549		

tableau 182 : évolution du niveau global du groupe A

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiée Groupe B évolution du					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	7,396	1	7,39600	2,08049	0,15193
Erreur	405,261	114	3,55492		

tableau 183 : évolution du niveau global du groupe B

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Groupes					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	25,438	1	25,4380	7,15570	0,00857
Erreur	405,261	114	3,5549		

Tableau 184 : évolution du niveau global du groupe C

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées grou					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	1,6465	1	1,64650	0,46316	0,49753
Erreur	405,261	114	3,55492		

tableau 185 : évolution du niveau global du groupe D

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Groupe E évo					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	11,340	1	11,3405	3,19009	0,07674
Erreur	405,261	114	3,5549		

tableau 186 : évolution du niveau global du groupe E

Test t de student pour les groupes appariés.

Test t pour des Echantillons Appariés (Groupe A)								
Différences significatives marquées à p < ,05000								
Variable	Moyenne	Ec-Type	N	Différ.	Ec-Type Différ.	t	dl	p
Var9	7,53000	3,05628						
Var10	8,52730	2,89847	26	-0,99730	2,55719	-1,9886	25	0,05779

Tableau 187 : test t, évolution du niveau de jeu groupe A

Test t pour des Echantillons Appariés (Groupe B)								
Différences significatives marquées à p < ,05000								
Variable	Moyenne	Ec-Type	N	Différ.	Ec-Type Différ.	t	dl	p
Var9	8,70800	3,81604						
Var10	9,56800	2,88504	20	-0,86000	2,83939	-1,3545	19	0,19145

Tableau 188 : test t, évolution du niveau de jeu groupe B

Test t pour des Echantillons Appariés (Groupe C)								
Différences significatives marquées à p < ,05000								
Variable	Moyenne	Ec-Type	N	Différ.	Ec-Type Différ.	t	dl	p
Var1	7,54423	3,71173						
Var2	8,94307	2,42677	26	-1,3988	2,87702	-2,4792	25	0,02026

Tableau 189 : test t, évolution du niveau de jeu groupe C

Test t pour des Echantillons Appariés (groupe D) Différences significatives marquées à p < ,05000								
Variable	Moyenne	Ec-Type	N	Différ.	Ec-Type Différ.	t	dl	p
Var1	7,18666	2,89915						
Var2	7,55708	2,61660	24	-0,37041	2,87051	-0,63217	23	0,53350

Tableau 190 : test t, évolution du niveau de jeu groupe D

Test t pour des Echantillons Appariés (Groupe E) Différences significatives marquées à p < ,05000								
Variable	Moyenne	Ec-Type	N	Différ.	Ec-Type Différ.	t	dl	p
Var1	9,01043	3,52146						
Var2	8,01739	2,70165	23	0,99304	2,10422	2,26328	22	0,03387

Tableau 191 : test t, évolution du niveau de jeu groupe E

Annexe 40

L'efficacité selon les groupes

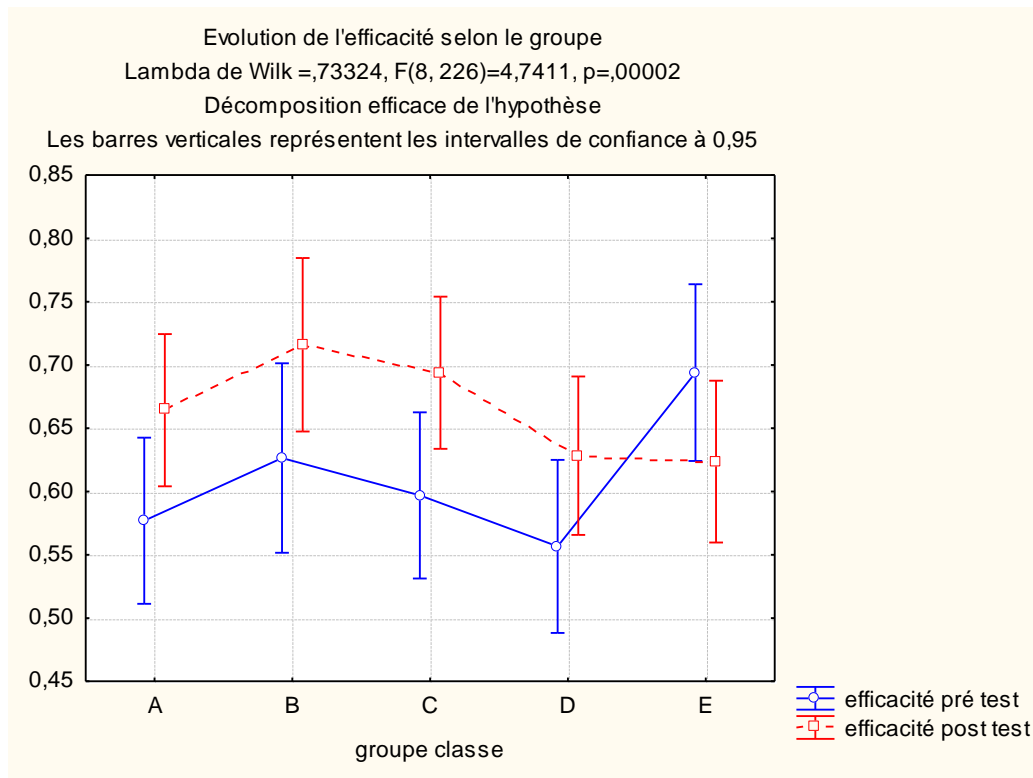


Figure 76 : évolution de l'efficacité des actions motrices selon les groupes.
 En ordonnée : indice d'efficacité.

Evolution de l'efficacité des groupes. Progression significative pour les groupes de A à D et régression significative pour le groupe E.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées grou					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,12212	1	0,12212	19,2598	0,00002
Erreur	0,72285	114	0,00634		

tableau 192 : test de Tukey : progression de l'efficacité du groupe C

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Grou					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,05685	1	0,05685	8,96577	0,00337
Erreur	0,72285	114	0,00634		

Tableau 193 : test de Tukey : progression de l'efficacité du groupe E

Test Univarié de Significativité evolution efficacité grou					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,06159	1	0,06159	9,71348	0,00231
Erreur	0,72285	114	0,00634		

Tableau 194 : test de Tukey : progression de l'efficacité du groupe D

Test Univarié de Significativité evolution efficacité grou					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,08010	1	0,08010	12,6328	0,00055
Erreur	0,72285	114	0,00634		

Tableau 195 : test de Tukey : progression de l'efficacité du groupe B

Test Univarié de Significativité evolution efficacité grou					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,09909	1	0,09909	15,6279	0,00013
Erreur	0,72285	114	0,00634		

Tableau 196 : test de Tukey : progression de l'efficacité du groupe A

Evolution de l'efficacité

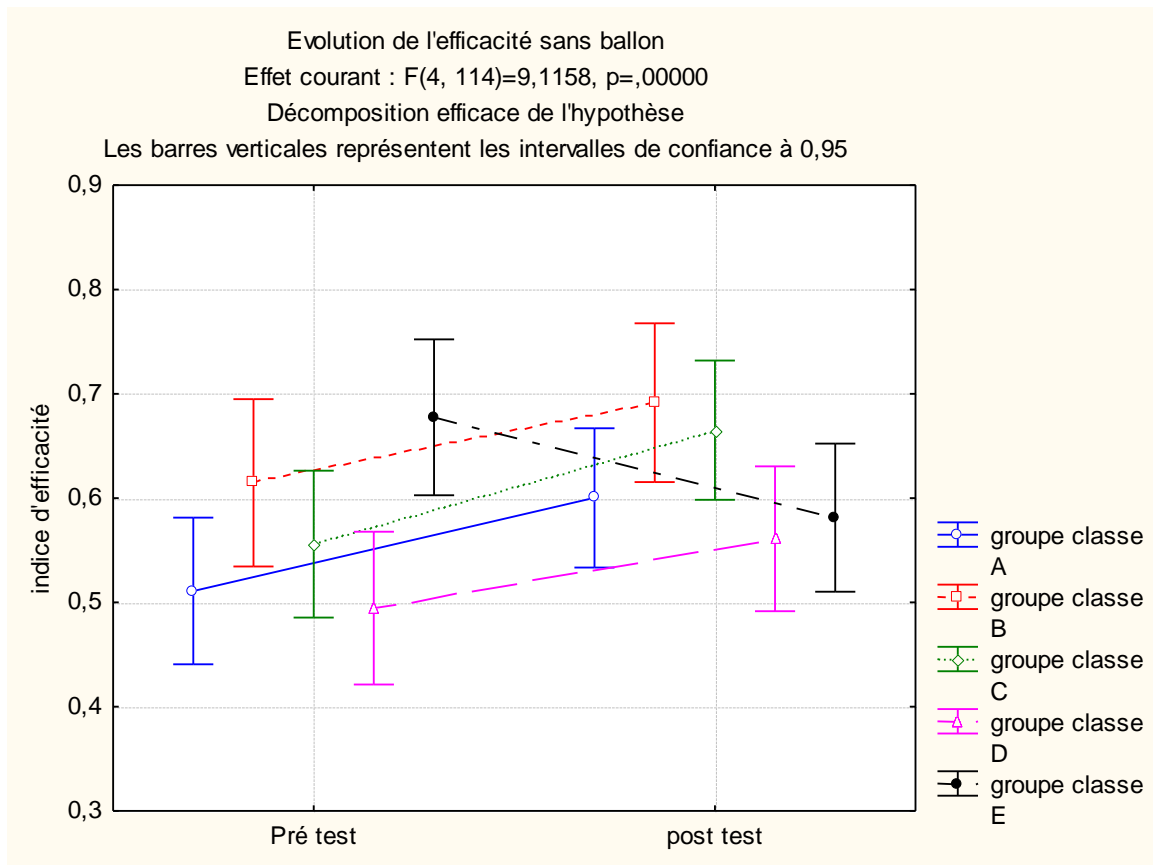


Figure 77 : évolution de l'efficacité du jeu sans ballon selon les groupes

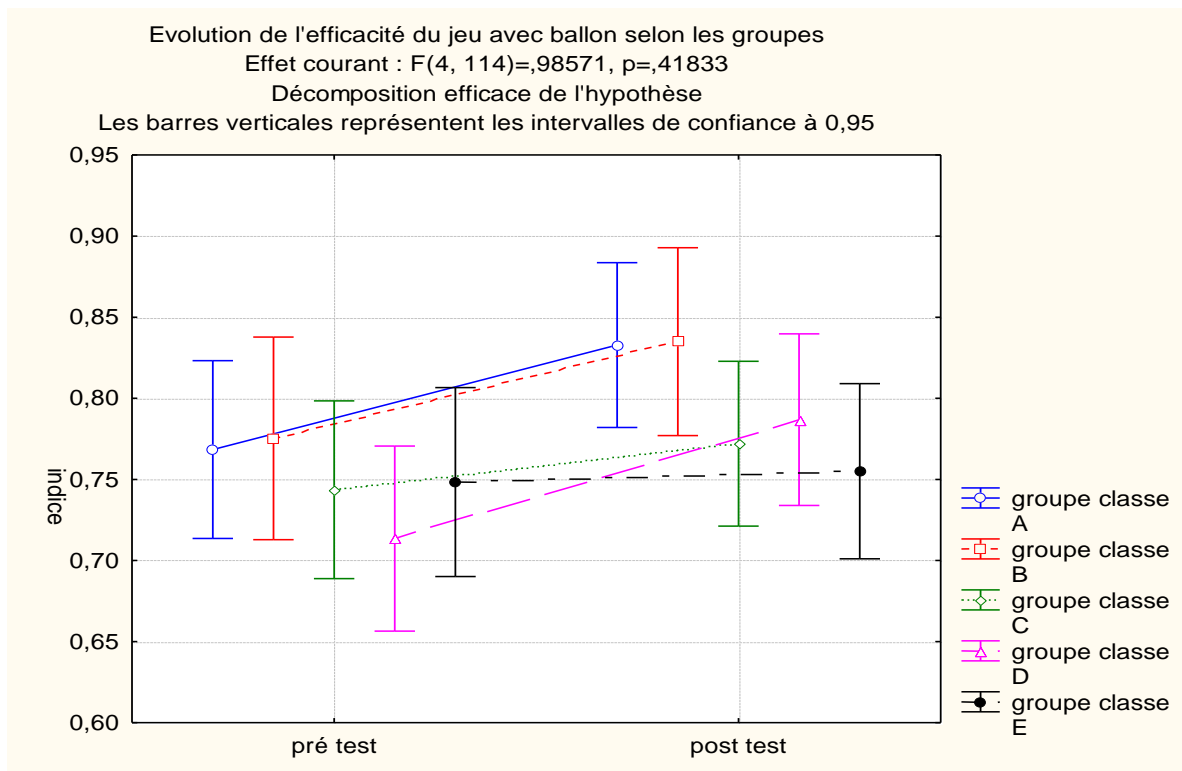


Figure 78 : évolution de l'efficacité du jeu avec ballon selon les groupes

Annexe 41

Evolution des scores interactionnels avec et sans ballon.

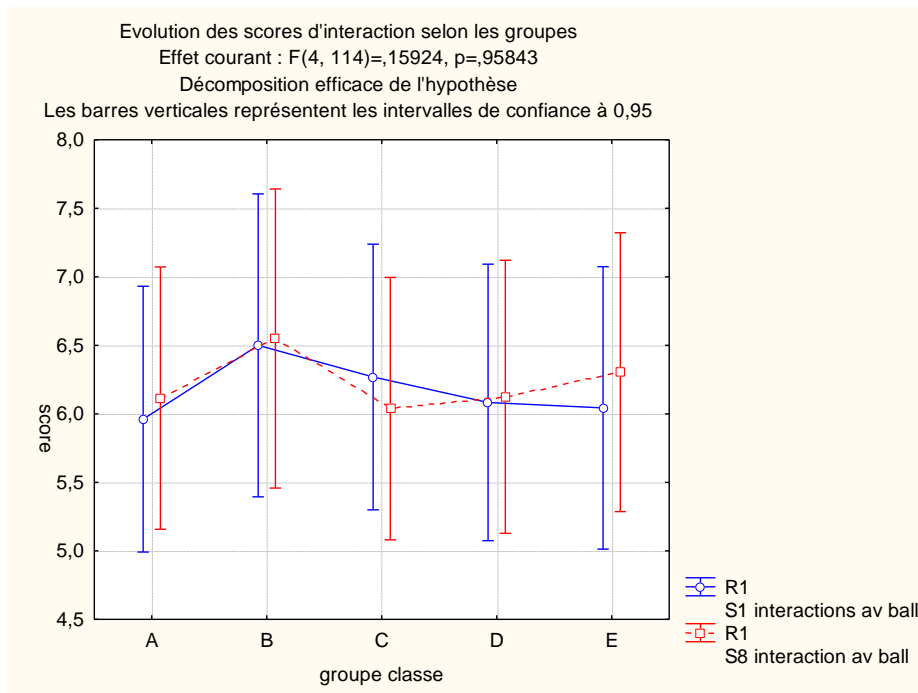


Figure 79 : scores d'interaction en pré et post-test selon les groupes

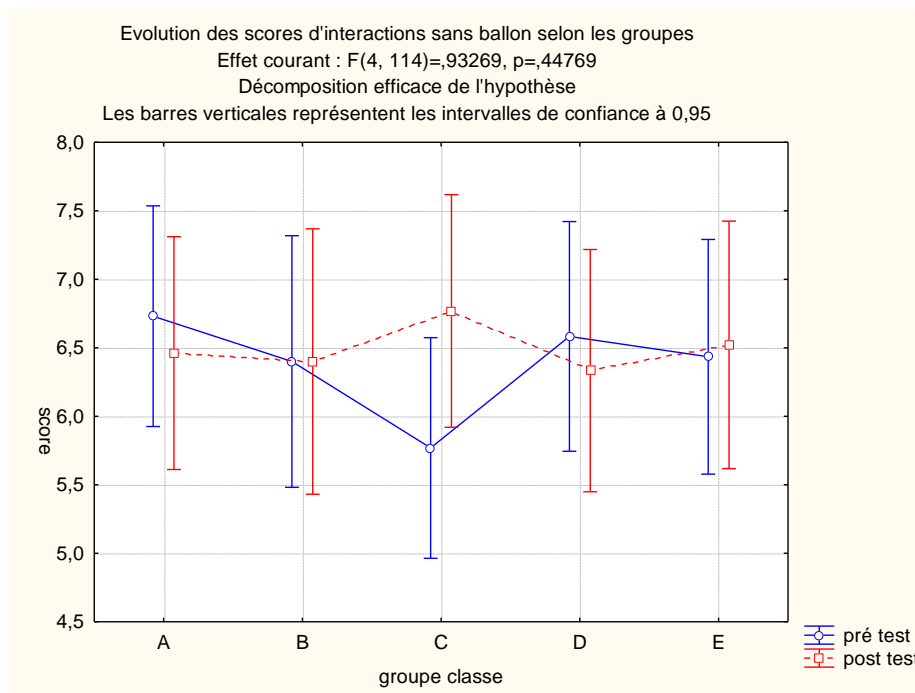


Figure 80 : évolution des interactions sans ballon selon les groupes

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gou					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	13,0000	1	13,0000	3,50586	0,06371
Erreur	422,720	114	3,7080		

Tableau 197 : comparaison inter-groupale de l'évolution des interactions sans ballon : groupe C

Annexe 42

Les interactions défensives

Groupe	Pré-test			Post-test		
	Placement déplacement		Récupération	Placement déplacement		Récupération
<i>n</i> = 119	Judicieux	Non judicieux		Judicieux	Non judicieux	
A	510	469	81	641	451	93
B	583	383	47	725	359	60
C	649	574	57	897	430	79
D	496	429	76	670	527	125
E	1056	508	108	756	580	90

Tableau 198 : récapitulatif des actions de déplacement, placement défensif et des récupérations actives. Résultats présentés en nombre.

Groupe <i>n</i> = 119	Pré-test	Post-test
A	52 %	59 %
B	60 %	67 %
C	53 %	68 %
D	54 %	56 %
E	68 %	57 %

Tableau 199 : pourcentage d'actions défensives judicieuses, en pré et post-test selon les groupes. Ce taux est égal au rapport entre le nombre d'actions défensives pertinentes et le nombre total d'actions défensives, multiplié par 100.

Annexe 43

Relevé des interactions relatives au tir

n = 119	Pré-test				Post-test			
	Tir favorable		Tir défavorable		Tir favorable		Tir défavorable	
	Réussi	Raté	Réussi	Raté	Réussi	Raté	Réussi	Raté
A	18	41	1	39	15	44	3	39
B	14	21	2	22	16	32	0	18
C	10	17	0	28	23	34	2	32
D	17	58	2	42	14	63	0	33
E	12	52	0	25	13	54	1	40
Ensemble	71	189	5	156	81	227	6	162

Tableau 200 : bilan des tirs en situation favorable et défavorable, selon leur réussite. Résultats présentés en nombre.

La réussite au tir ouvert

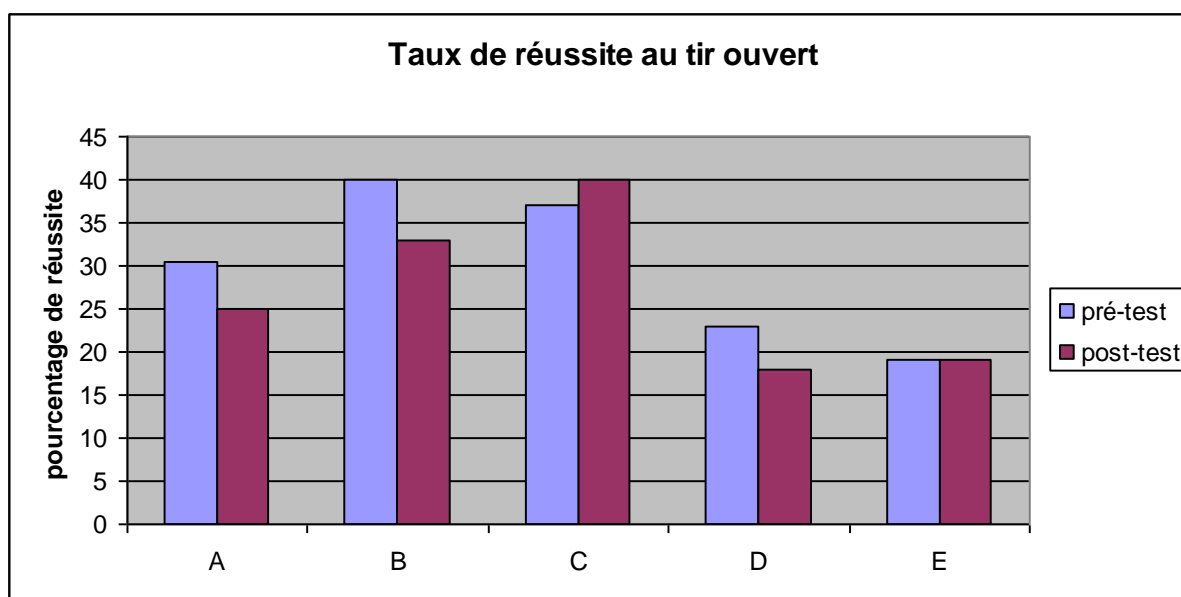


Figure 81 : taux de réussite au tir ouvert en pré-test et post-test, selon les groupes.

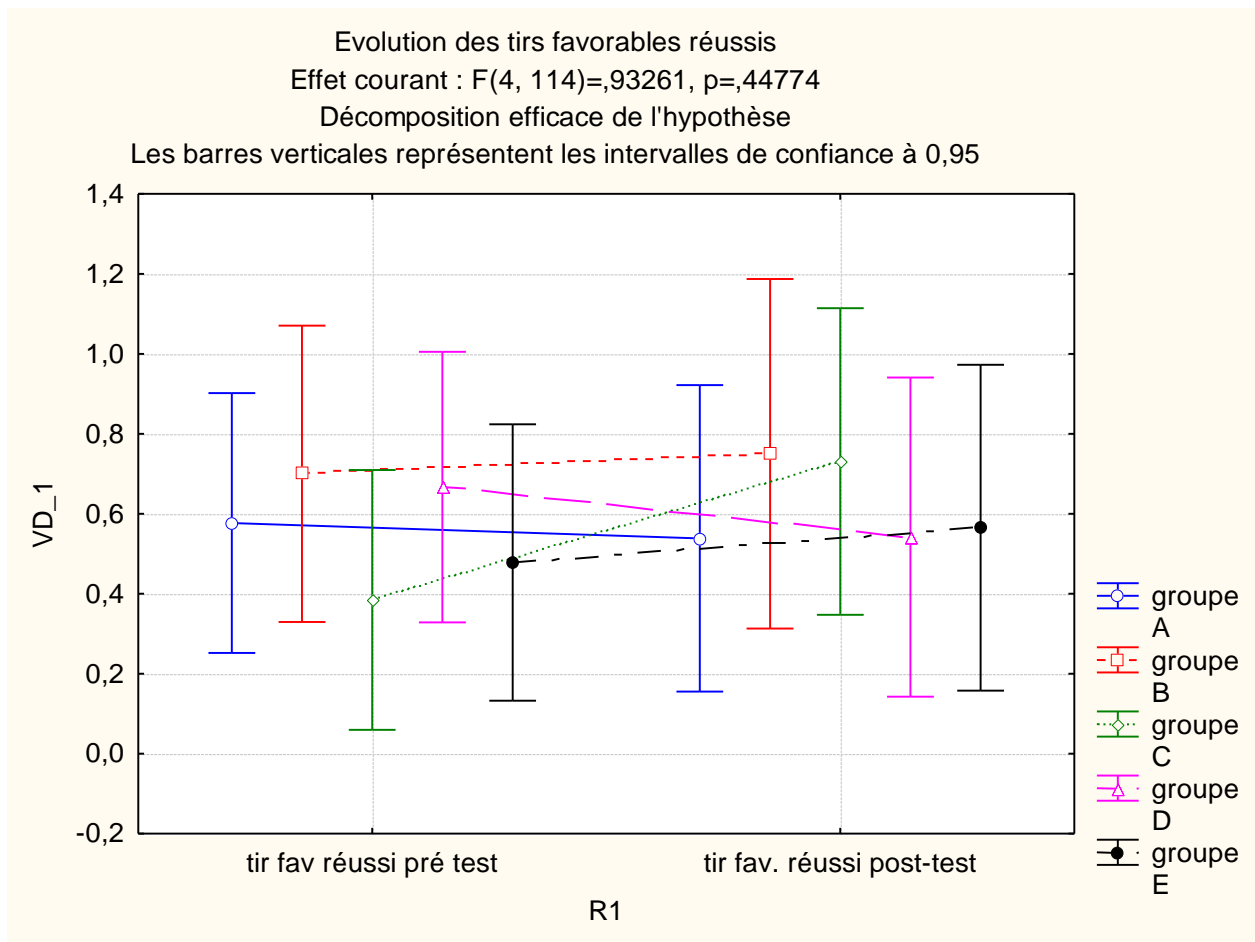


Figure 82 : évolution de la réussite au tir ouvert selon les groupes

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Groupe C: évolution tirs ouverts					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	1,55769	1	1,55769	3,61489	0,05000
Erreur	49,1236	114	0,43090		

tableau 201 : mise en évidence de l'évolution significative pour le groupe C dans la réussite au tir ouvert.

Annexe 44

Le démarquage

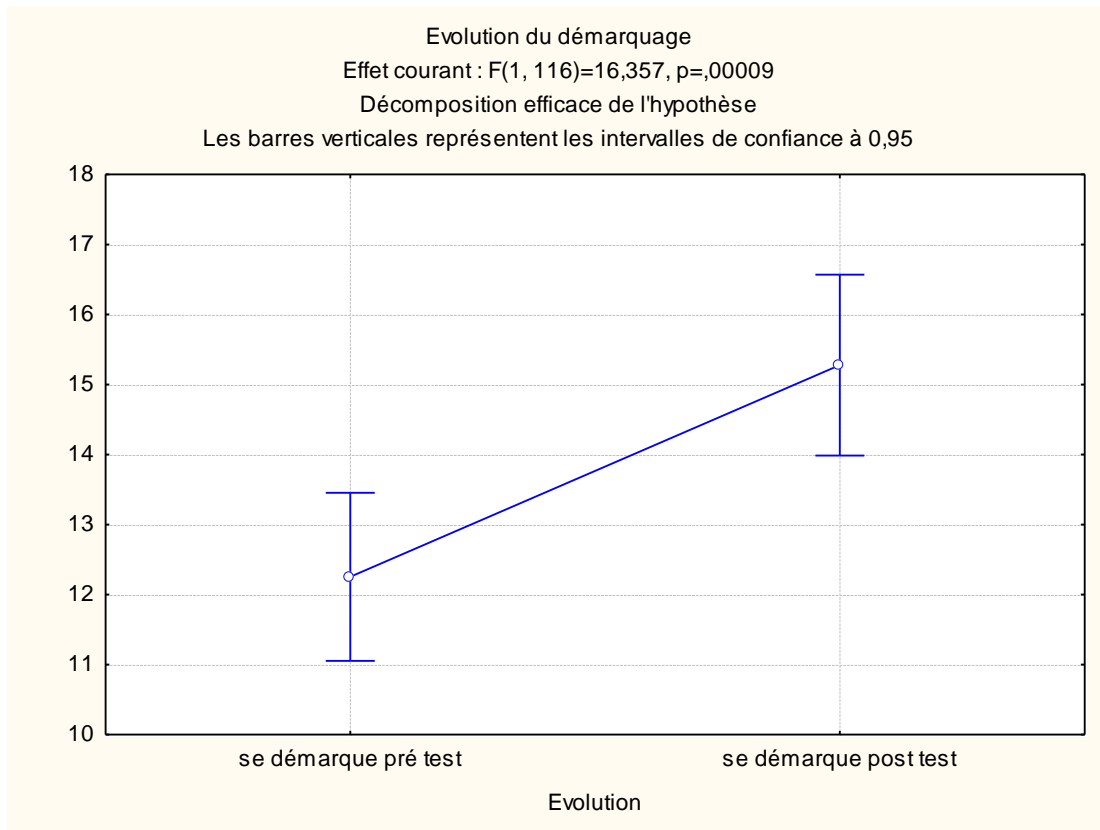


Figure 83 : évolution des interactions de démarquage qui n'aboutissent pas à la réception d'une passe. En ordonnée : moyenne du nombre d'interactions de démarquage par élève.

Le démarquage selon les groupes

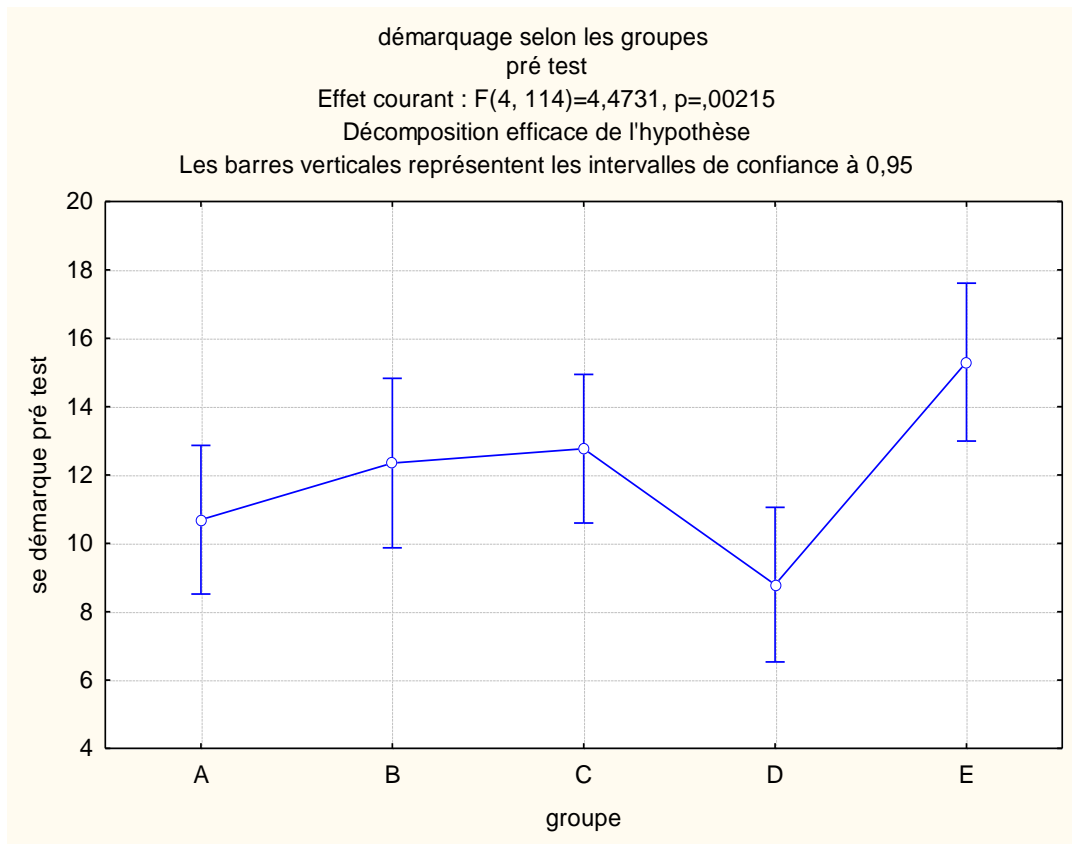


Figure 84 : démarquage selon les groupes en pré-test 'actions pertinentes n'aboutissant pas à la réception de la balle).

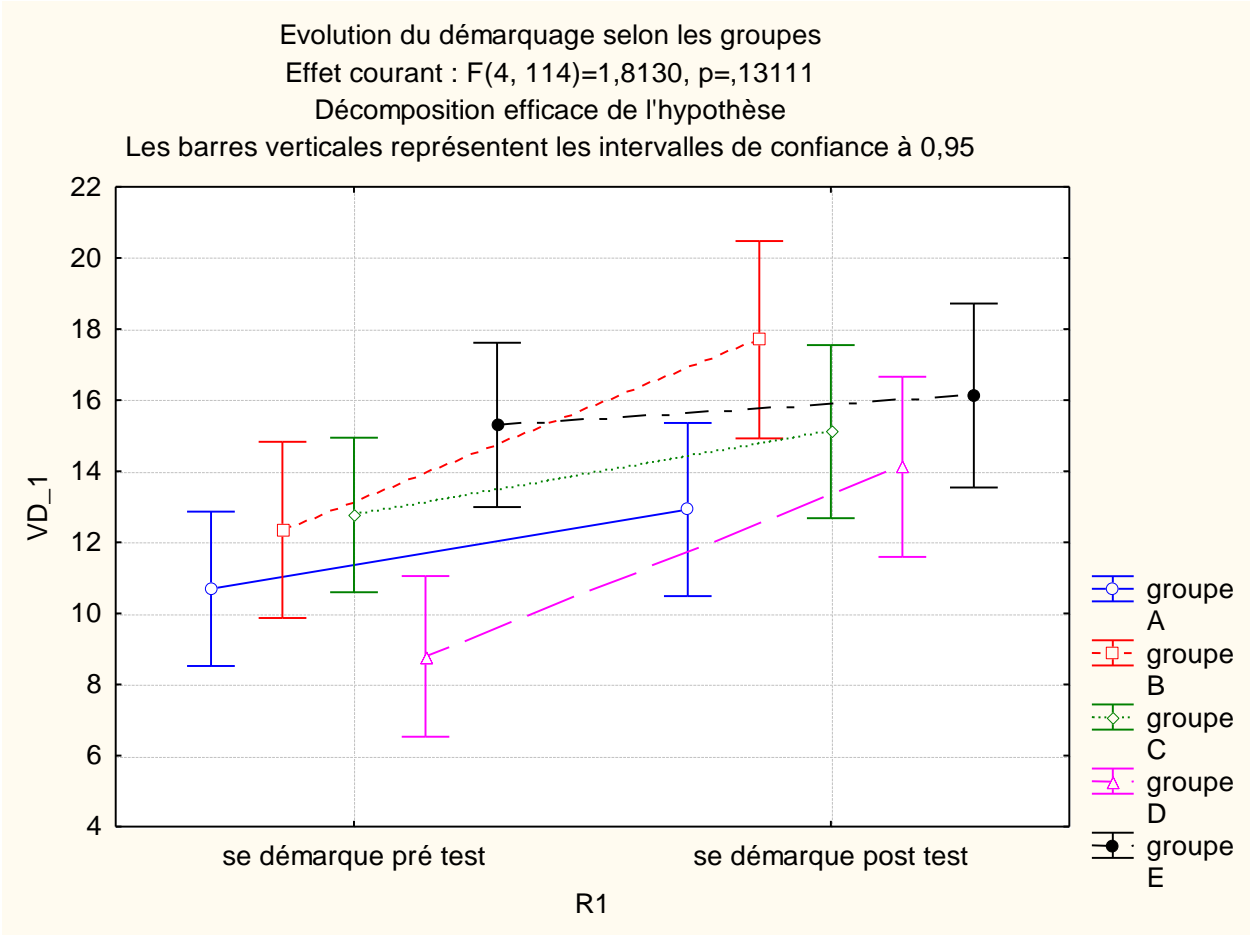


figure 85 : évolution du démarquage selon les groupes

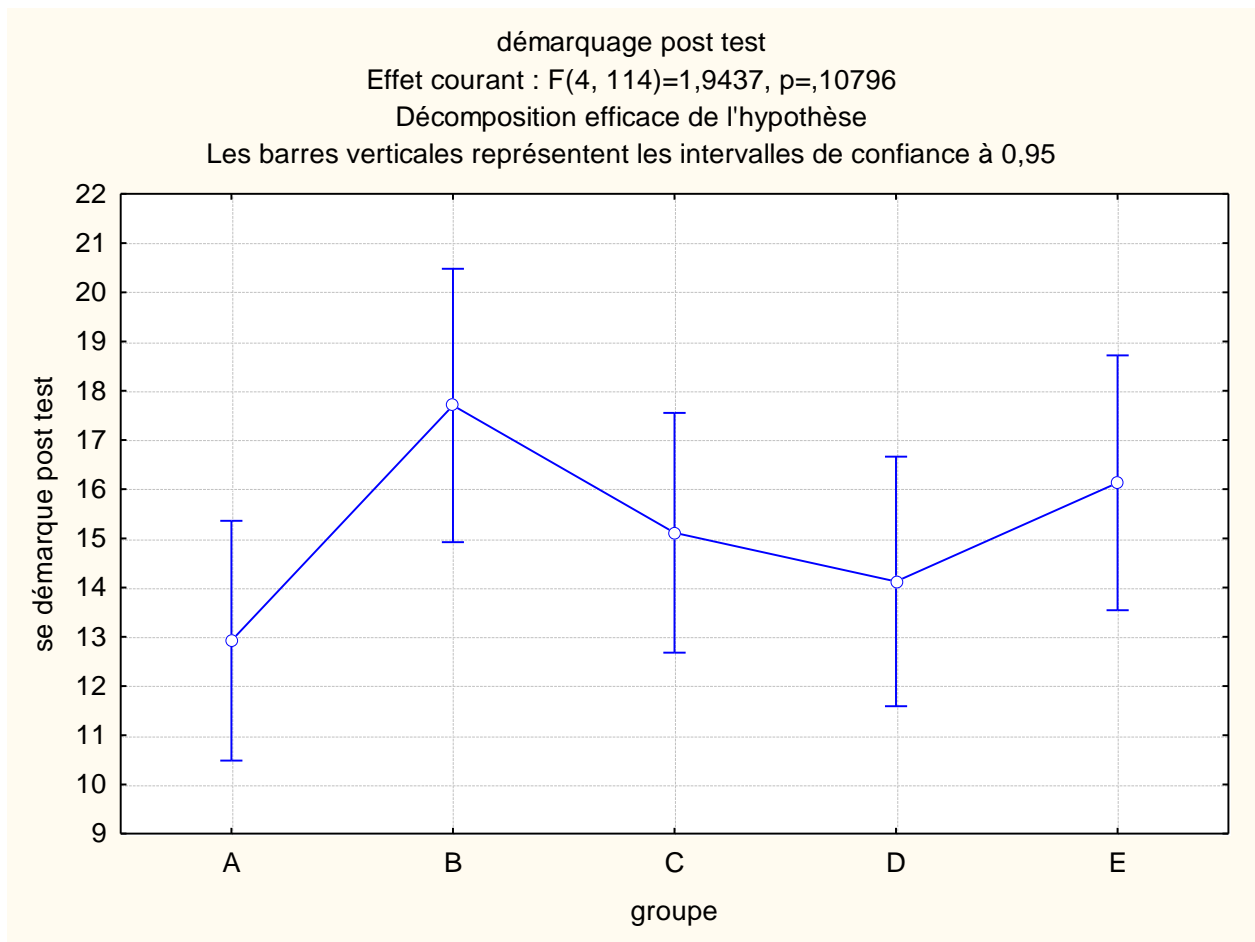


figure 86 : démarquage selon les groupes en post-test

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	91,557	1	91,5576	10,4673	0,00159
Erreur	997,158	114	8,7470		

Tableau 202 : évolution du démarquage aboutissant à une réception de passe : groupe C

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	46,173	1	46,1730	5,27873	0,02341
Erreur	997,158	114	8,7470		

Tableau 203 : évolution du démarquage aboutissant à une réception de passe : groupe A

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées gr Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	84,1000	1	84,1000	9,61472	0,00243
Erreur	997,158	114	8,74700		

Tableau 204 : évolution du démarquage aboutissant à une réception de passe : groupe B

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées gr Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	60,7500	1	60,7500	6,94523	0,00957
Erreur	997,158	114	8,74700		

Tableau 205 : évolution du démarquage aboutissant à une réception de passe : groupe D

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gr Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	1,76087	1	1,76087	0,20131	0,65451
Erreur	997,158	114	8,74700		

Tableau 206 : évolution du démarquage aboutissant à une réception de passe : groupe E

Evolution des actions de déplacement et placement peu judicieuses en attaque, selon les groupes. Progression signification pour le groupe C (donc diminution de ces actions) et régression pour le groupe E (car augmentation de ces actions).

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	24,923	1	24,9230	0,72169	0,39736
Erreur	3936,87	114	34,5340		

Tableau 207 : évolution des actions de déplacement peu judicieuses en attaque : groupe A

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,400	1	0,4000	0,01158	0,91448
Erreur	3936,87	114	34,5340		

Tableau 208 : évolution des actions de déplacement peu judicieuses en attaque : groupe B

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	232,692	1	232,692	6,73806	0,01067
Erreur	3936,87	114	34,5340		

Tableau 209 : évolution des actions de déplacement peu judicieuses en attaque : groupe C

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	72,520	1	72,5208	2,09998	0,15004
Erreur	3936,87	114	34,5340		

Tableau 210 : évolution des actions de déplacement peu judicieuses en attaque : groupe D

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	426,087	1	426,087	12,3381	0,00063
Erreur	3936,87	114	34,5340		

Tableau 211 : évolution des actions de déplacement peu judicieuses en attaque : groupe E

Le démarquage et la réception de balle.

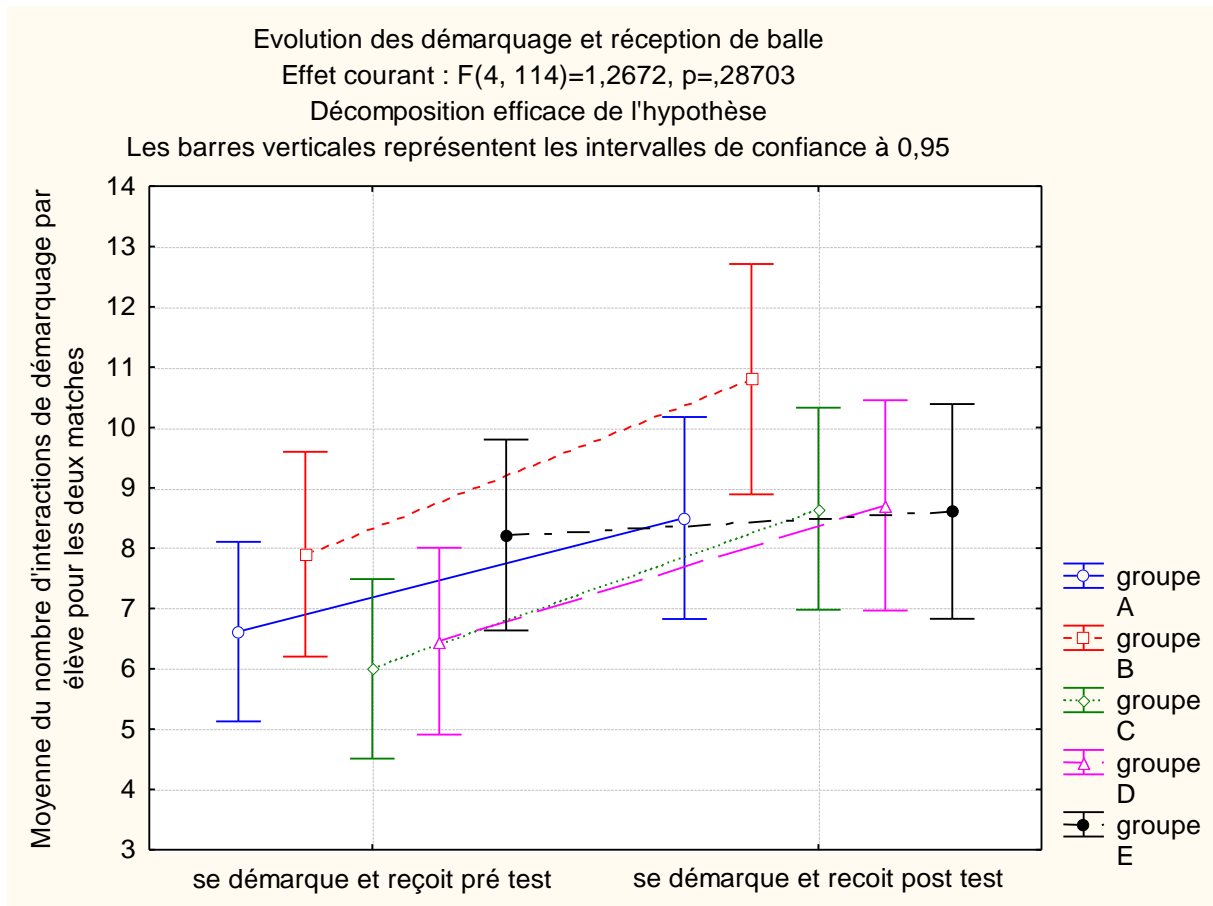


Figure 87 : évolution des interactions de démarquage qui aboutissent à une réception de balle, selon les groupes.

La non-participation en attaque

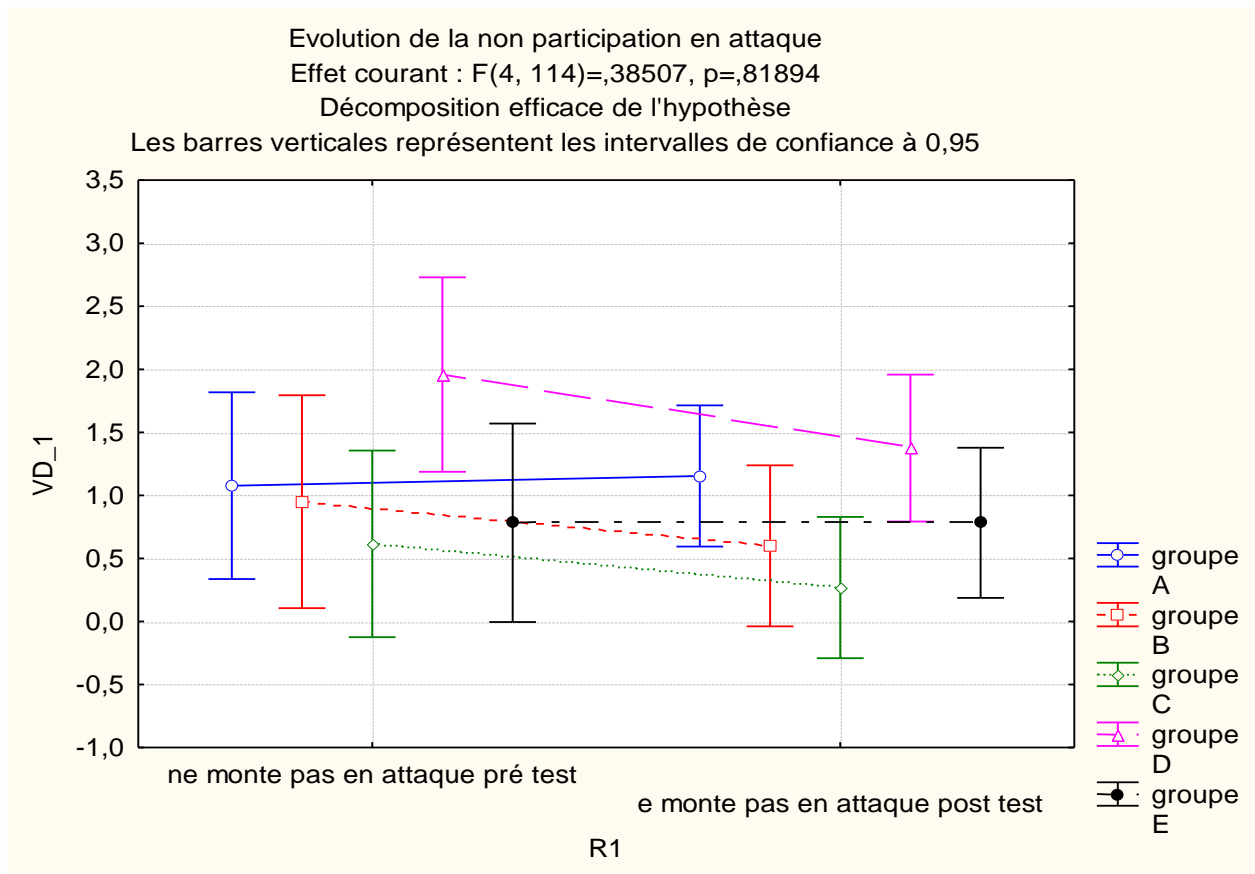


Figure 88 : évolution de la non-participation en attaque selon les groupes.

Annexe 45

Analyse des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives : co-observation par les élèves. Groupe C.

Evaluation diagnostique

Couleur d'équipe	Adversaire	Possessions de balle	Tirs	Paniers
Bleu	Vert	14	1	0
	Sans maillot	6	2	0
Jaune	Rouge	17	1	0
	Violet	8	1	0
Sans maillot	Violet	12	3	2
	Bleu	7	6	2
Vert	Bleu	16	6	2
	Rouge	6	0	0
Rouge	Jaune	20	9	3
	Vert	6	2	0
Violet	Sans maillot	14	9	3
	Jaune	8	4	1

Tableau 212 : données recueillies concernant la conservation et la marque en pré-test pour le groupe C.

Evaluation formative séance 3, groupe C

Equipe	Adversaire	Possessions	Tirs	Paniers	Récupération rebond offensif	Récupération rebond défensif
Vert	Jaune	14	11	4	5	0
Jaune	Vert	12	0	0	0	2
Sans maillot	Rouge	24	8	0	2	4
Rouge	Sans maillot	26	12	4	5	7
Violet	Bleu	12	12	3	1	0
Bleu	Violet	10	1	0	0	3

Tableau 213 : données recueillies concernant la conservation, la marque et la récupération au rebond lors de la séance 3, groupe C.

Evaluation formative séance 4, groupe C

Equipes	Adversaire	Interception passe ou duel	Rebond défensif	Faute ou sortie	Panier adverse
Bleu	Rouge	2	0	2	3
Rouge	Bleu	6	1	2	0
Violet	Vert	3	2	1	2
Vert	Violet	4	3	3	0
Rouge	Sans maillot	10	1	2	1
Sans maillot	Rouge	1	5	3	5
Bleu	Jaune	4	3	5	0
Jaune	Bleu	4	3	5	1

Tableau 214 : données recueillies concernant la récupération active et passive en séance 4.

Equipe	Evaluation diagnostique		Evaluation formative	
	Pourcentage de tirs par rapport au nombre de possessions de balle	Taux de réussite au tir	Pourcentage de tirs par rapport au nombre de possessions de balle	Taux de réussite au tir
Bleu	15 %	0 %	10 %	0 %
Jaune	8 %	0 %	0 %	0 %
Sans maillot	47 %	44 %	33 %	0 %
Vert	27 %	33 %	78 %	36 %
Rouge	34 %	33 %	46 %	33 %
Violet	59 %	23 %	100%	25 %

Tableau 215 : résultats des évaluations diagnostique et formative. Les données concernent l'efficacité de l'attaque : taux d'atteinte de la cible et taux de paniers marqués par rapport au tir. Groupe C.

Equipe	Evaluation sommative	
	Pourcentage de tirs par rapport au nombre de possessions de balle	Taux de réussite au tir
Bleu	35 %	12 %
Jaune	74 %	38 %

Sans maillot	62 %	17 %
Vert	59 %	21 %
Rouge	80 %	25 %
Violet	75 %	26 %

Tableau 216 : observations en évaluation sommative de la conservation et de la marque.
Groupe C.

Annexe 46

Le rebond défensif (et offensif)

<i>n</i> = 119	Pré test		Post test	
Groupes	Tentatives de récupération inabouties	Récupération au rebond	Tentatives de récupération inabouties	Récupération au rebond
A	38	30	49	40
B	23	17	62	23
C	38	16	74	30
D	38	33	69	50
E	58	50	48	40
Ensemble	195	146	302	183

Tableau 217 : interactions ayant pour but la récupération au rebond défensif

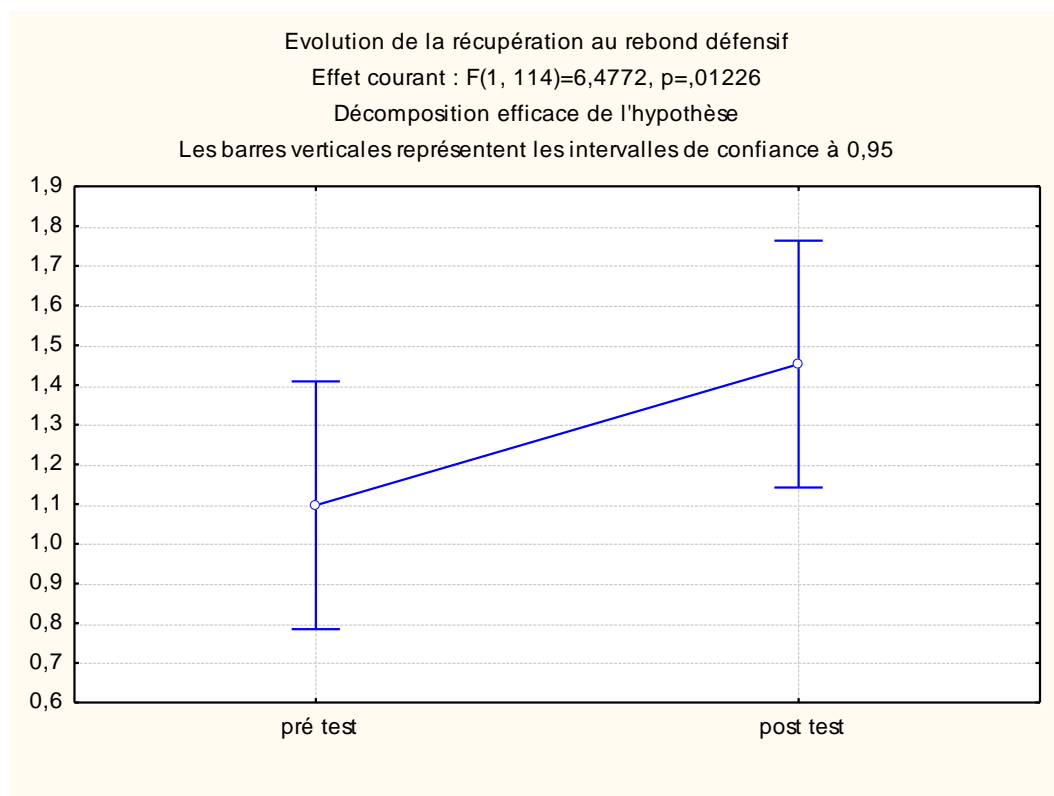


Figure 89 : évolution de la récupération au rebond défensif pour l'ensemble des groupes.

Récupération au rebond selon les groupes

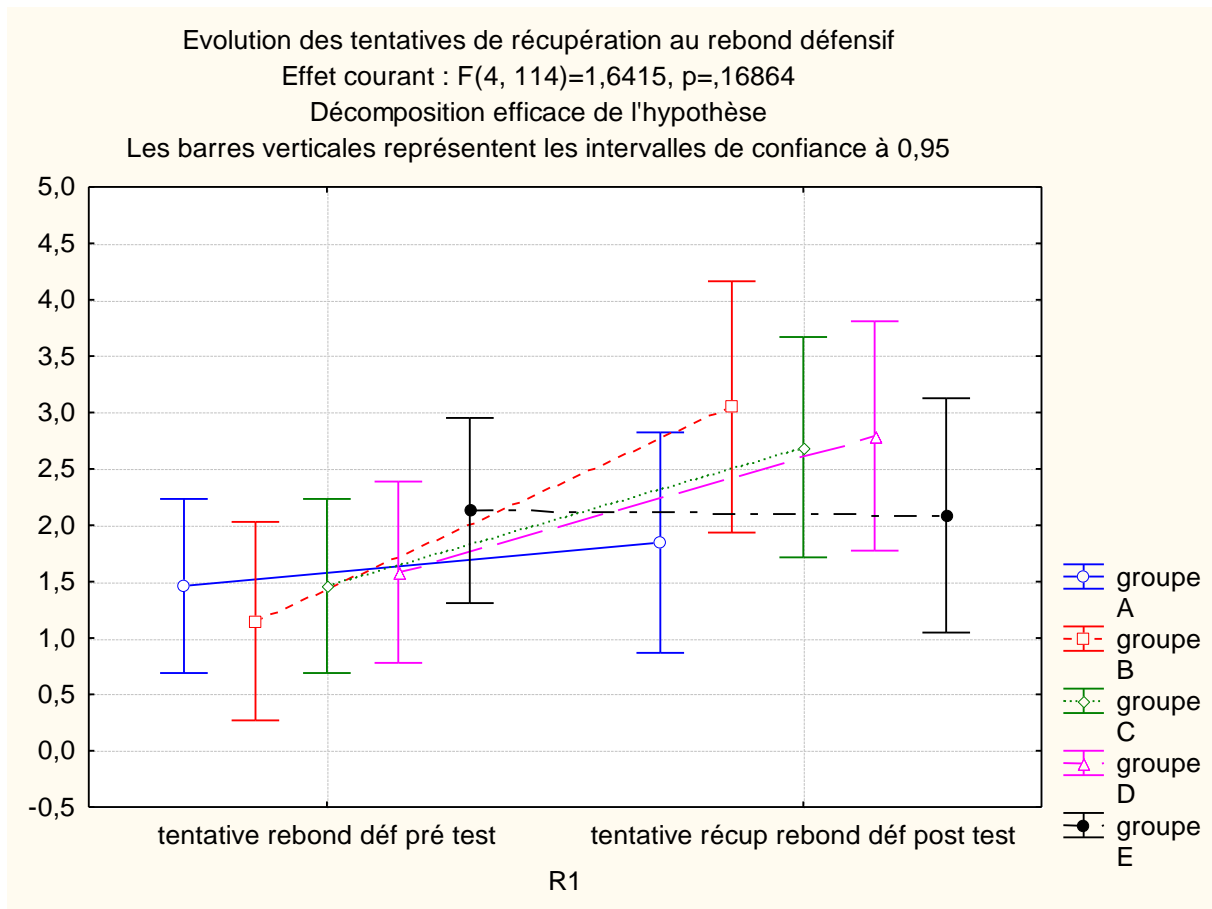


Figure 90 : évolution des tentatives de récupération au rebond selon les groupes
En ordonnée : moyenne du nombre de tentative de rebond défensif par élève.

La récupération au rebond pour le groupe C

La figure ci-dessous rend compte pour un même temps de jeu de l'évolution du nombre de ballons récupérés.

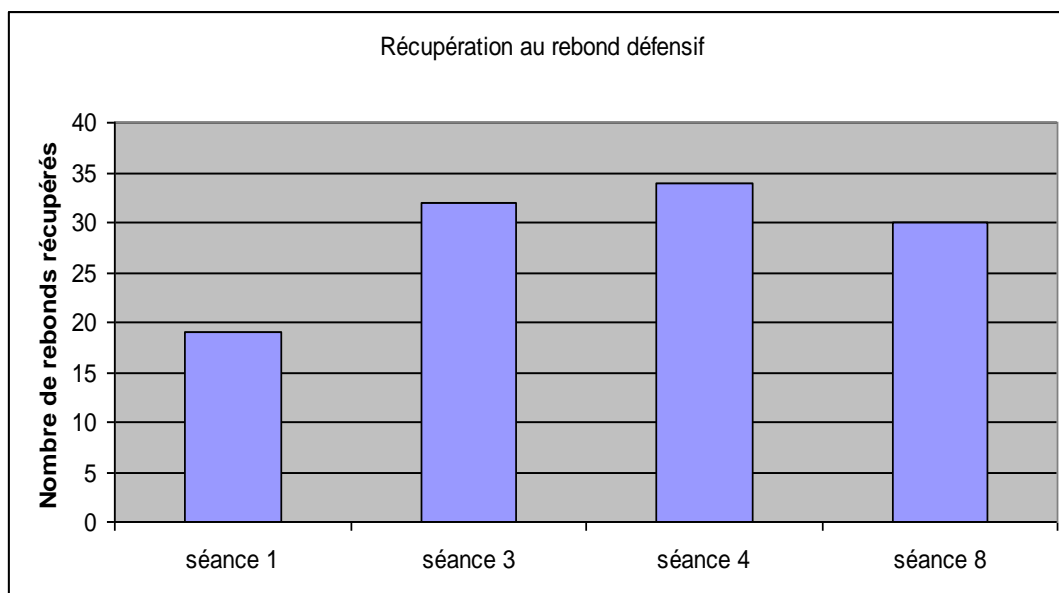


Figure 91 : évolution de la récupération au rebond défensif pour le groupe C.

Le rebond offensif

Le rebond offensif n'a pas été autant travaillé que le rebond défensif ; à l'analyse des résultats on observe qu'en pré-test 275 interactions ont été relevées (dont 122 abouties) et en post-test 293 dont 129 abouties. Ici, la progression est peu importante mais elle est plus fluctuante selon les groupes : seuls les groupes B et C ont progressé tant dans la récupération que dans les tentatives de récupération au rebond offensif. La progression globale du taux de tirs manqués récupérés en rebond offensif (donc par l'équipe du tireur) ne semble pas avoir progressé de façon déterminante. En revanche en pré-test, 42 % des tirs manqués ont été récupérés par les opposants, et 47 % en post-test.

Annexe 47

Le groupe E

Interactions en pré-test et post-test

Groupes	Pré-test		Post-test	
	Nombre d'interactions relevées	Moyenne du nombre d'interactions par match de 6 min	Nombre d'interactions relevées	Moyenne du nombre d'interactions par match de 6 min
A	2635	469	2949	492
B	2316	463	2886	577
C	2851	475	3188	531
D	2551	425	3116	519
E	3413	569	3427	571
Ensemble	13766	480	15566	538

Tableau 218 : synthèse du nombre d'interactions motrices observées et de la moyenne des interactions par match.

Efficacité

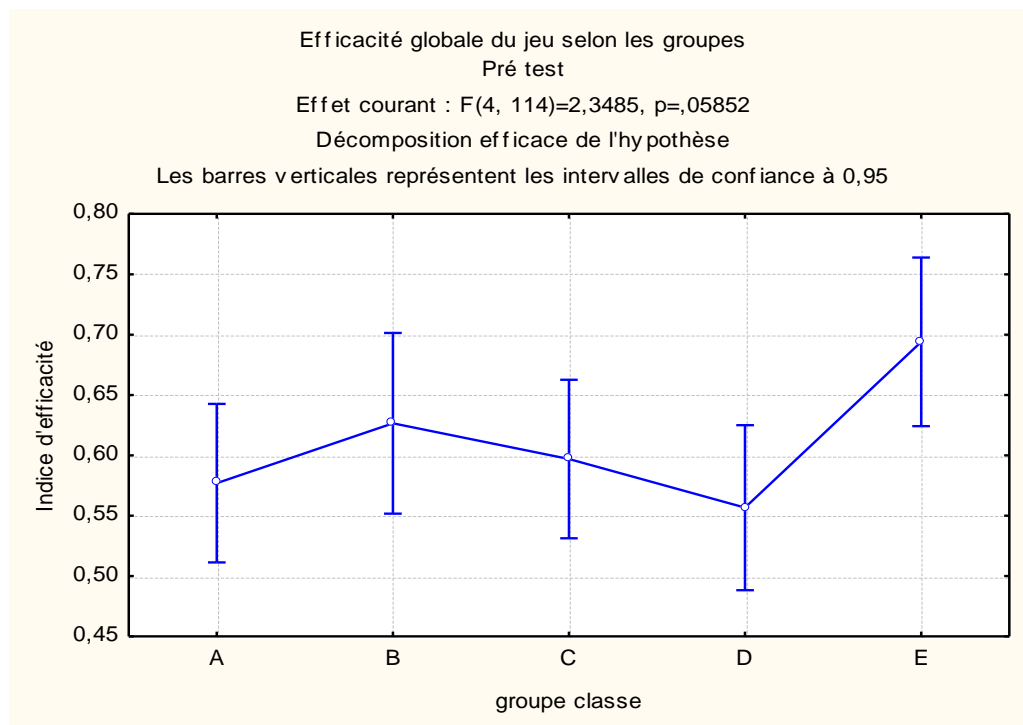


Tableau : pré test, l'efficacité du jeu selon les groupes.

Test HSD de Tukey ; Indice d'efficacité selon les groupes pré test						
Probabilités Approximatives des Tests Post Hoc						
Erreur : MC Inter = ,02857, dl = 114,00						
Cellule N°	groupe classe	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}
1	A	,57692				
2	B	0,861111	0,861111	0,993061	0,993231	0,117781
3	C	0,993061	0,976631		0,916961	0,270111
4	D	0,993231	0,651131	0,916961		0,048521
5	E	0,117781	0,688551	0,270111	0,048521	

Tableau 219 : test de *Tukey* comparant l'efficacité des groupes en pré-test.

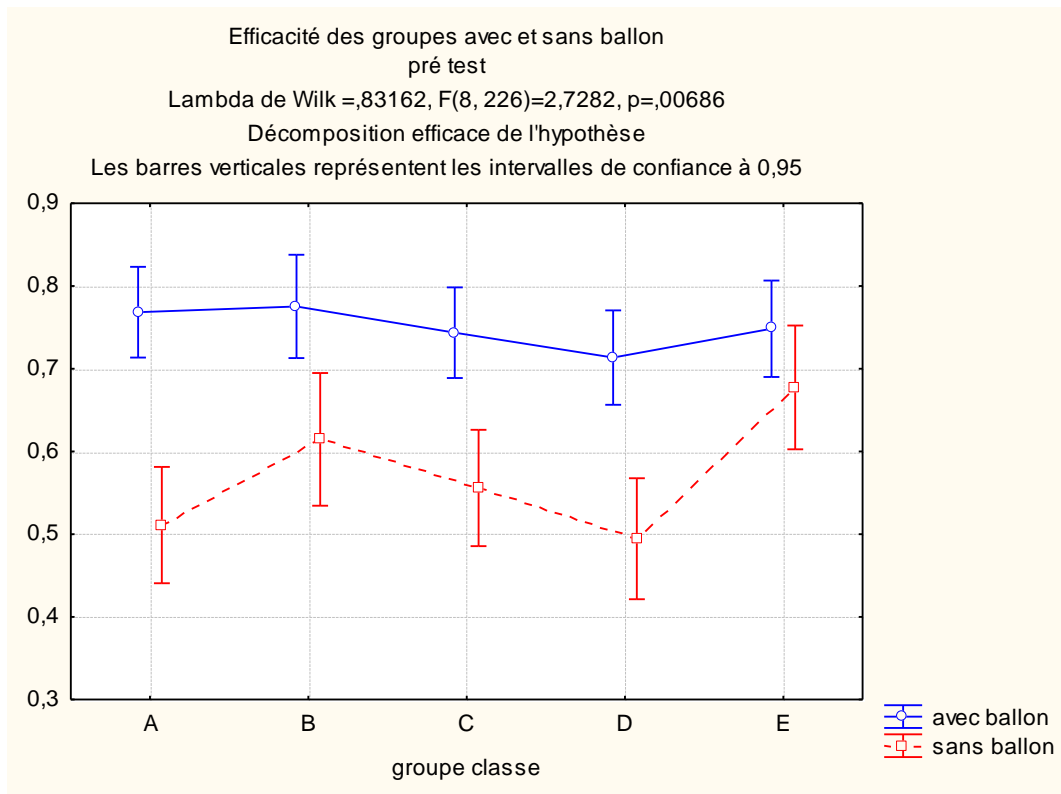


Figure 92 : niveau d'efficacité avec et sans ballon, selon les groupes en pré-test ($p = 0,00686$).

En ordonnée : indice d'efficacité des groupes.

Efficacité sans ballon

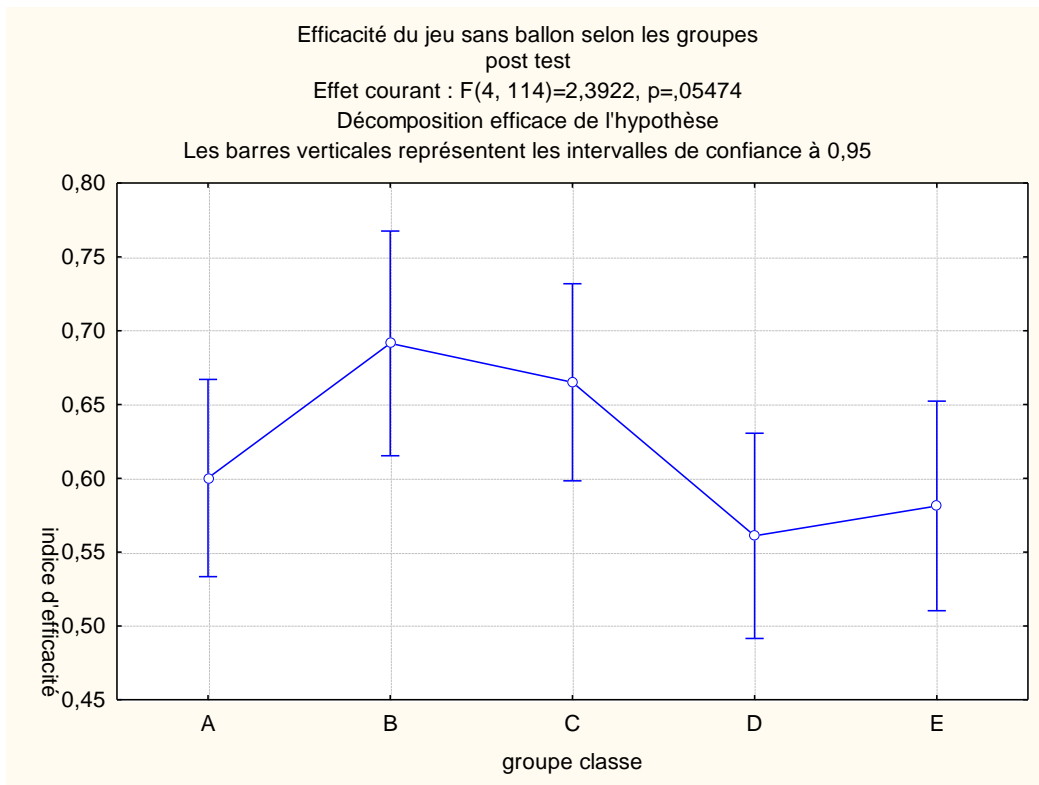


Figure 93 : efficacité des actions motrices sans ballon en post-test, selon les groupes.

Les interactions d'opposition selon les groupes

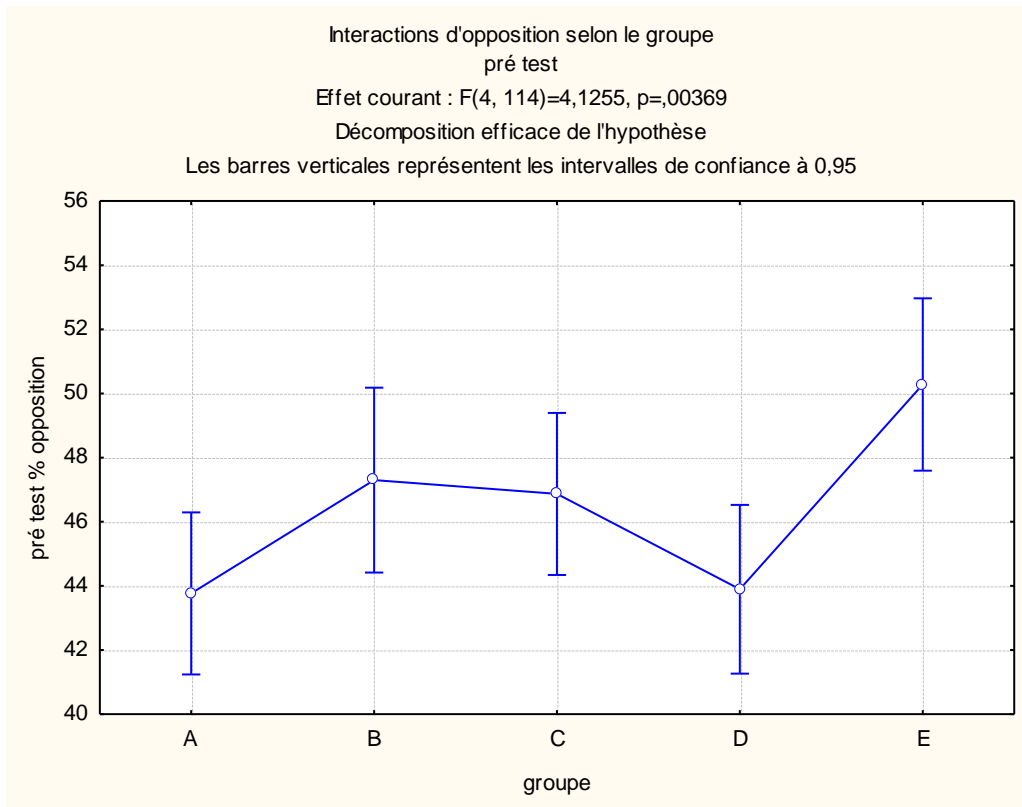


Figure 94 : différences de mises en œuvre des interactions d'opposition selon les groupes.

Evolution du tir

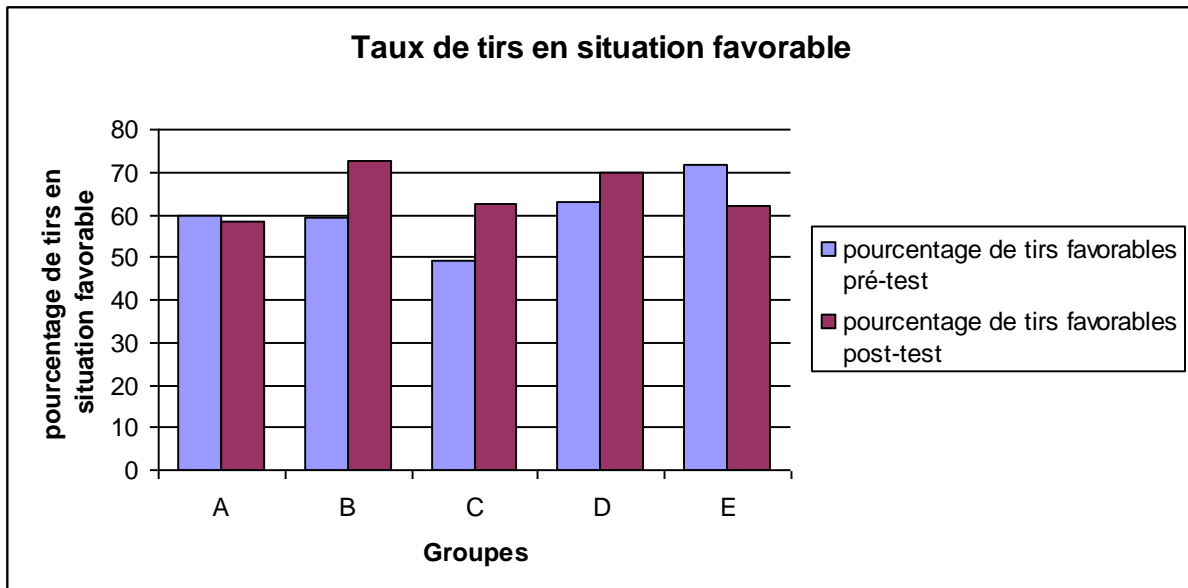


Figure 95 : comparaison des taux de tirs en situation favorable en pré-test et en post-test selon les groupes.

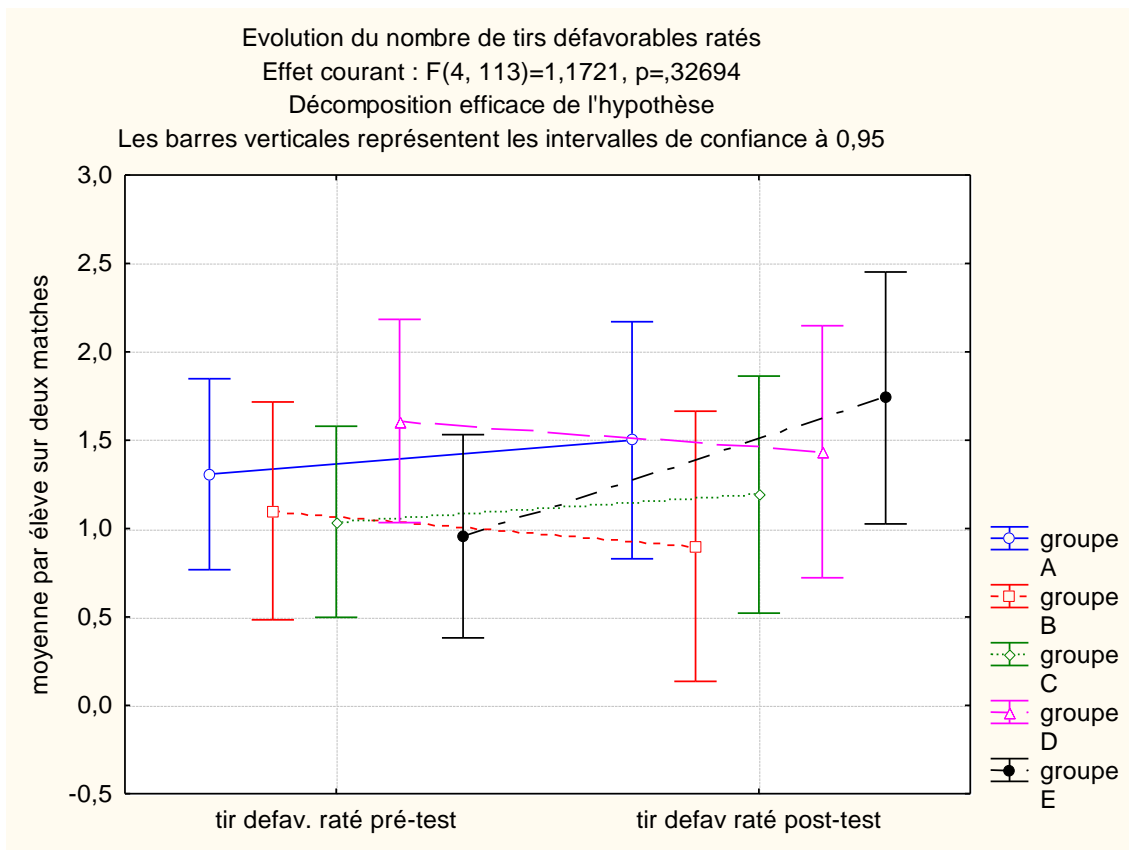


Tableau 96 : évolution des tirs défavorables ratés selon les groupes.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées (groupe E évolution tirs d)					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	7,0435	1	7,04347	4,68403	0,03254
Erreur	169,920	113	1,50371		

Tableau 220 : comparaison de l'évolution des tirs défavorables ratés pour le groupe E.

Evolution des tentatives de récupération selon les groupes

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées REBONDgr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	1,923	1	1,92307	0,48104	0,48936
Erreur	455,742	114	3,99773		

Tableau 221 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif groupe A.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées REBOND gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	36,1000	1	36,1000	9,03010	0,00326
Erreur	455,742	114	3,9977		

Tableau 222 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif groupe B.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées REBOND gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	19,6923	1	19,6923	4,92586	0,02843
Erreur	455,742	114	3,9977		

Tableau 223 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif groupe C.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées REBOND gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	17,5208	1	17,5208	4,38268	0,03852
Erreur	455,742	114	3,9977		

Tableau 224 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif groupe D.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées REBOND gr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,0217	1	0,02173	0,00543	0,94134
Erreur	455,742	114	3,99773		

Tableau 225 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif groupe E.

Annexe 48

Résultats dans l'utilisation de la matrice de gain pour le groupe D

	Matrice habituelle	Matrice de gains spécifiques			Matrice habituelle
	Séance 1	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 8
Jaune	3,5	1	2	1	4
Violet	4	1	4	2	3,5
Rouge	2,5	8	4	4	4
Bleu	3,5	5	4	3	1,5
Sans maillot	16,5	1	0	1	2,5
Vert	1	1	1	1	1,5

Tableau 226 : évolution du nombre de tirs défavorables ratés pour le groupe D. Pour les séances 1 et 8 les scores ont été divisés par deux car le temps de jeu est deux fois plus long que lors des séances à mi-cycle.

La matrice habituelle en séance 1 et 8 consiste à gagner deux points pour tout panier marqué, et trois points si le tir a lieu derrière la ligne des trois points.

Annexe 49

Niveau de jeu, efficacité et volume interactionnel en pré-test selon les équipes.

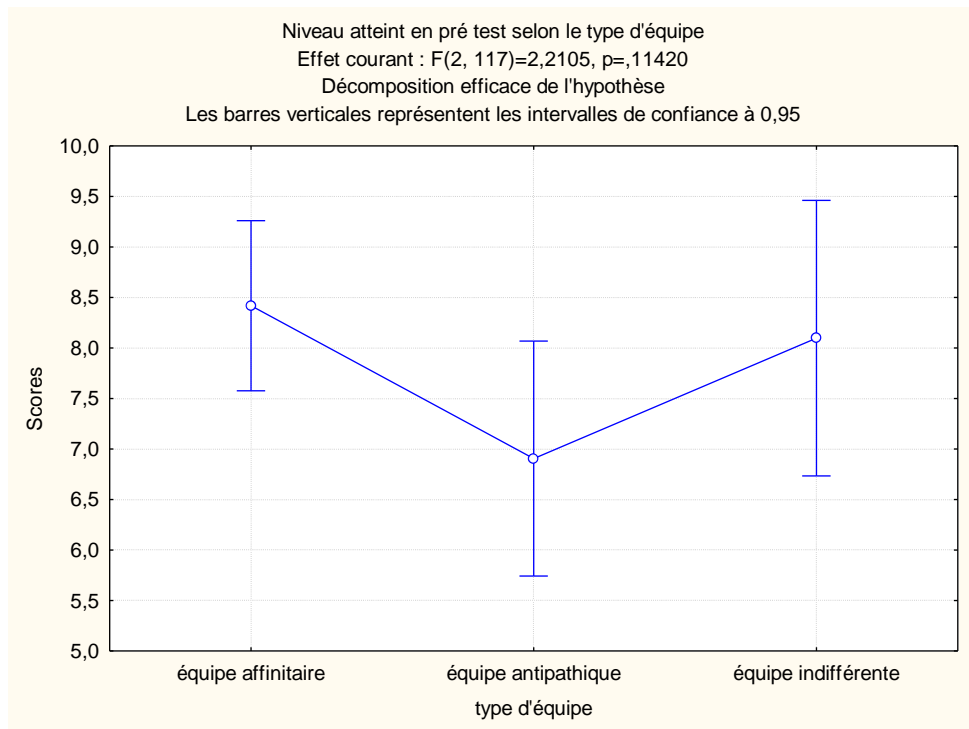


Figure 97 : pré test : niveau de jeu global selon les types d'équipes.

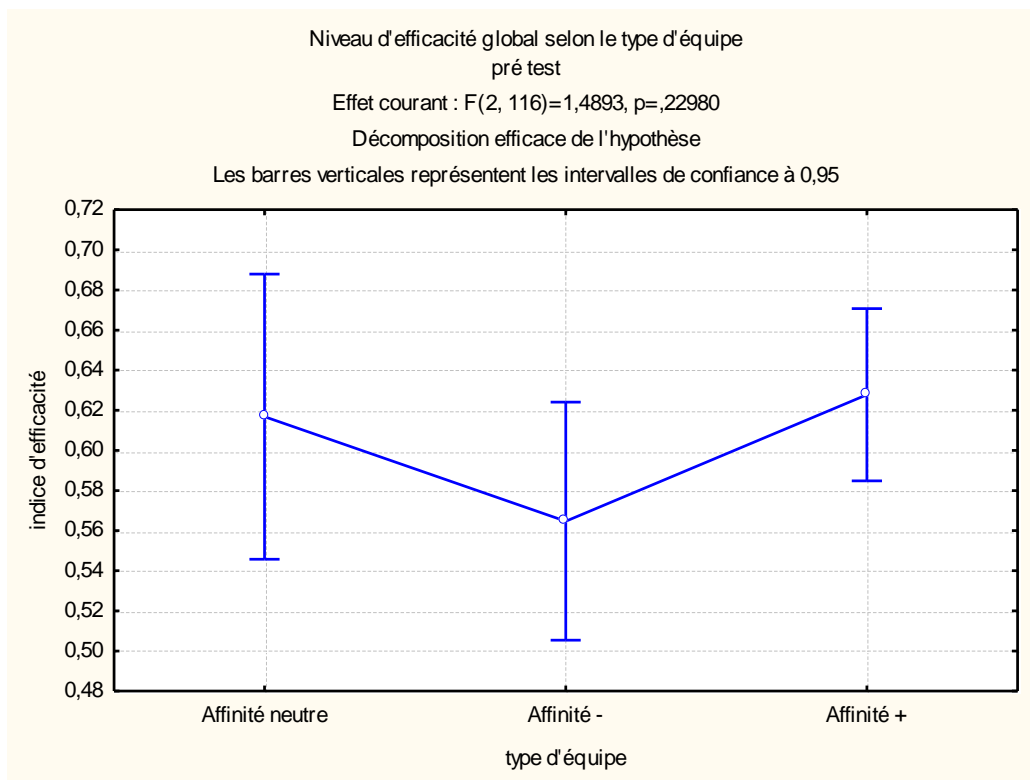


Figure 98 : pré-test, efficacité globale selon le type d'équipe.

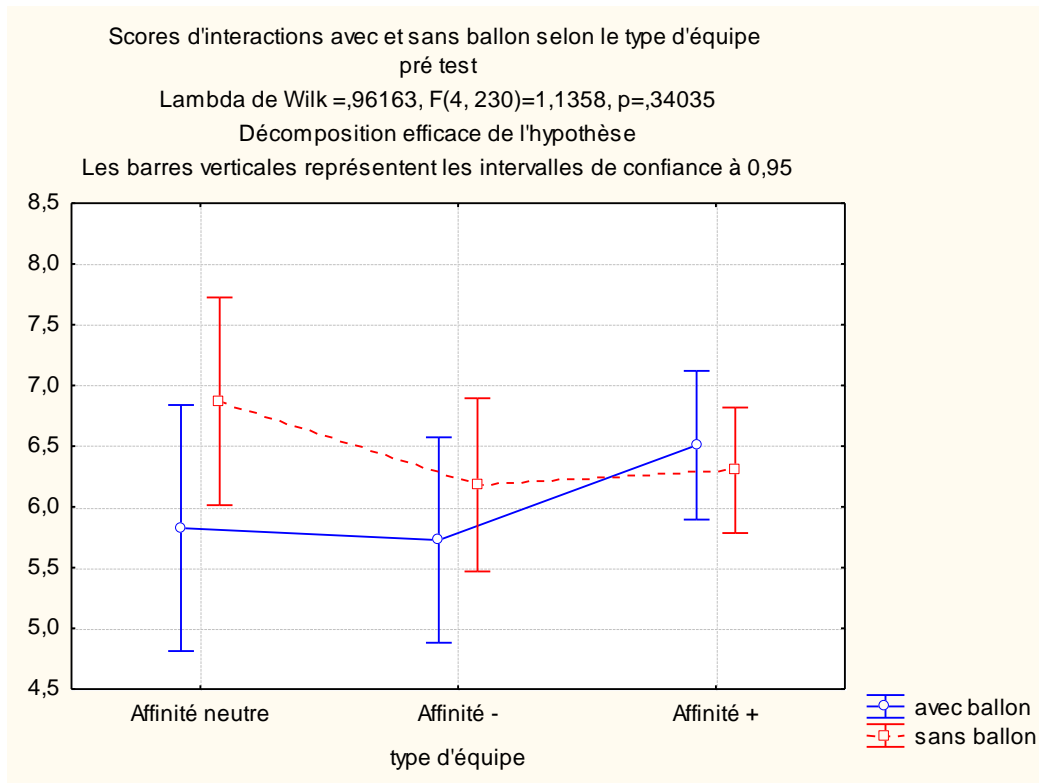


Figure 99 : pré-test, comparaison des scores interactionnels avec et sans ballon selon la pratique physique.

Annexe 50

Niveau de jeu, efficacité et volume interactionnel en post-test selon les équipes.

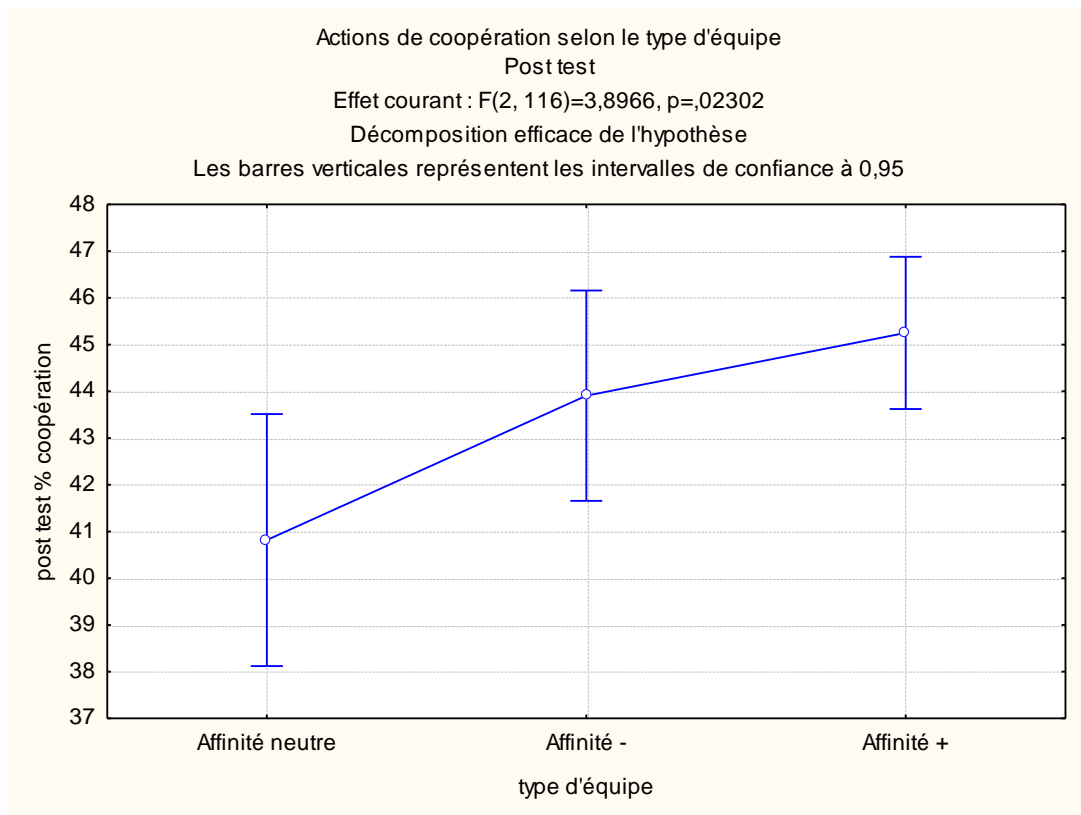


Figure 100 : les actions de coopération selon les équipes

Annexe 51

Différenciation de la progression selon les équipes.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Equipes neutres, pro					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,7213	1	0,72125	0,19398	0,66043
Erreur	431,288	116	3,71800		

Tableau 227 : progression pour les équipes neutres

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Equipes affinité					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	30,1793	1	30,1793	8,11708	0,00519
Erreur	431,288	116	3,71800		

Tableau 228 : progression pour les équipes affinitaires

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Equip					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	1,8240	1	1,82401	0,49059	0,48506
Erreur	431,288	116	3,71800		

Tableau 229 : progression pour les équipes non affinitaires.

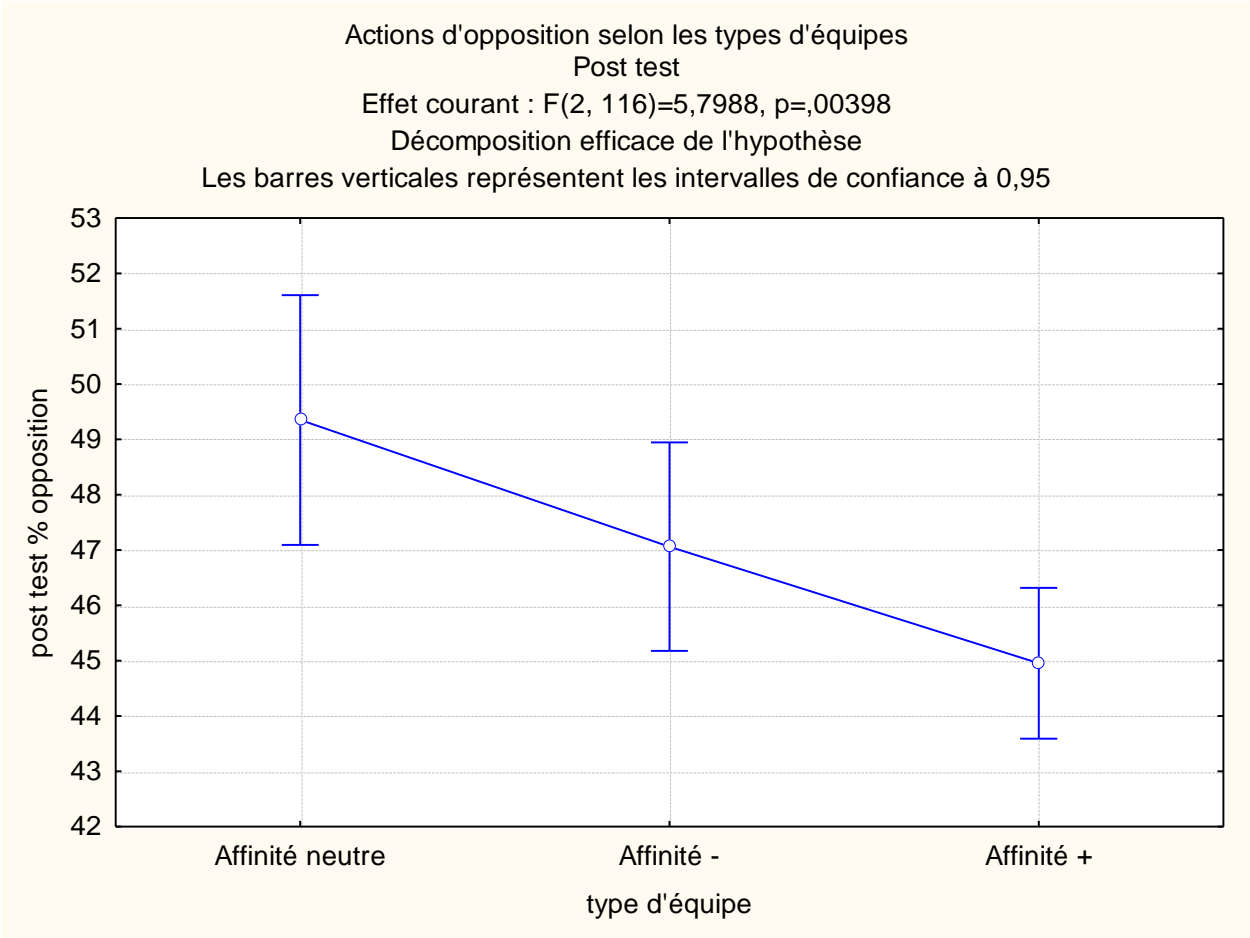


Figure 101 : interactions d'opposition selon les équipes en post-test.

Annexe 52

Efficacité selon les équipes

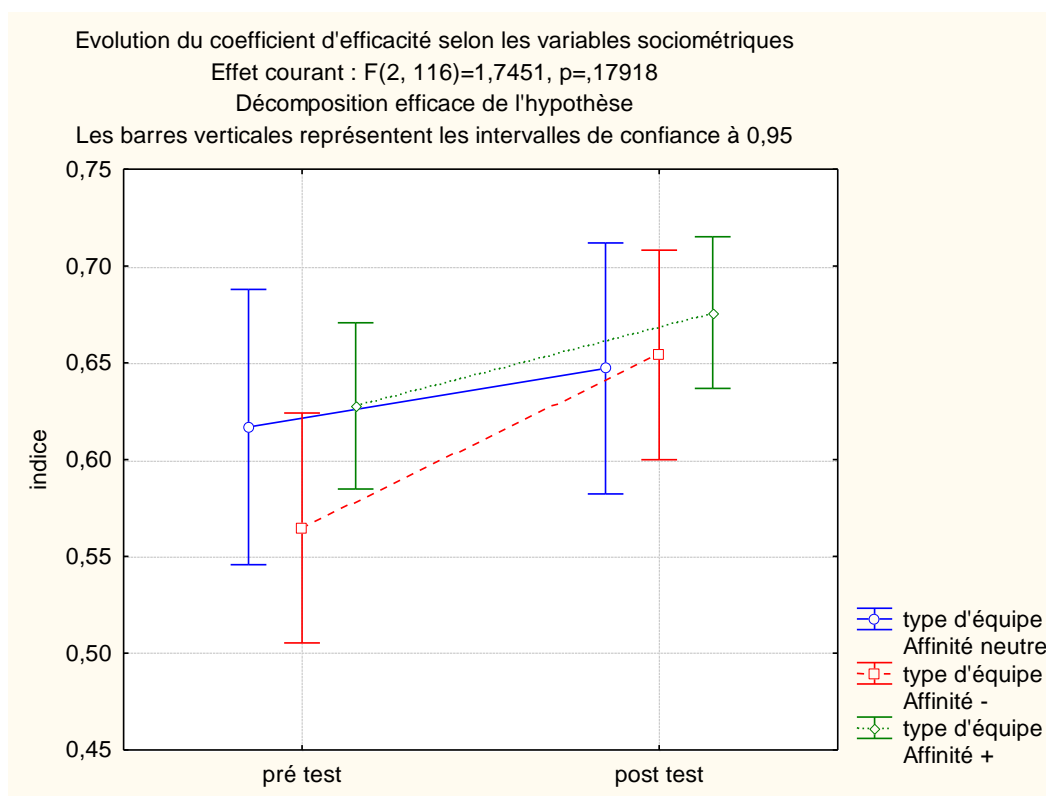


Figure 102 : évolution de l'efficacité selon les équipes.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Evolution efficacité sans ballon éc					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,00022	1	0,00022	0,02052	0,88634
Erreur	1,27354	116	0,01097		

Tableau 230 : évolution de l'efficacité, équipes neutres.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Evolution efficacité sans ballon éc					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,14088	1	0,14088	12,8322	0,00049
Erreur	1,27354	116	0,01097		

Tableau 231 : évolution de l'efficacité, équipes non affinitaires

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Evolution efficacité sans ballon éc					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	0,06814	1	0,06814	6,20699	0,01413
Erreur	1,27354	116	0,01097		

Tableau 232 : évolution de l'efficacité, équipes affinitaires.

Annexe 53

Le tir selon les équipes

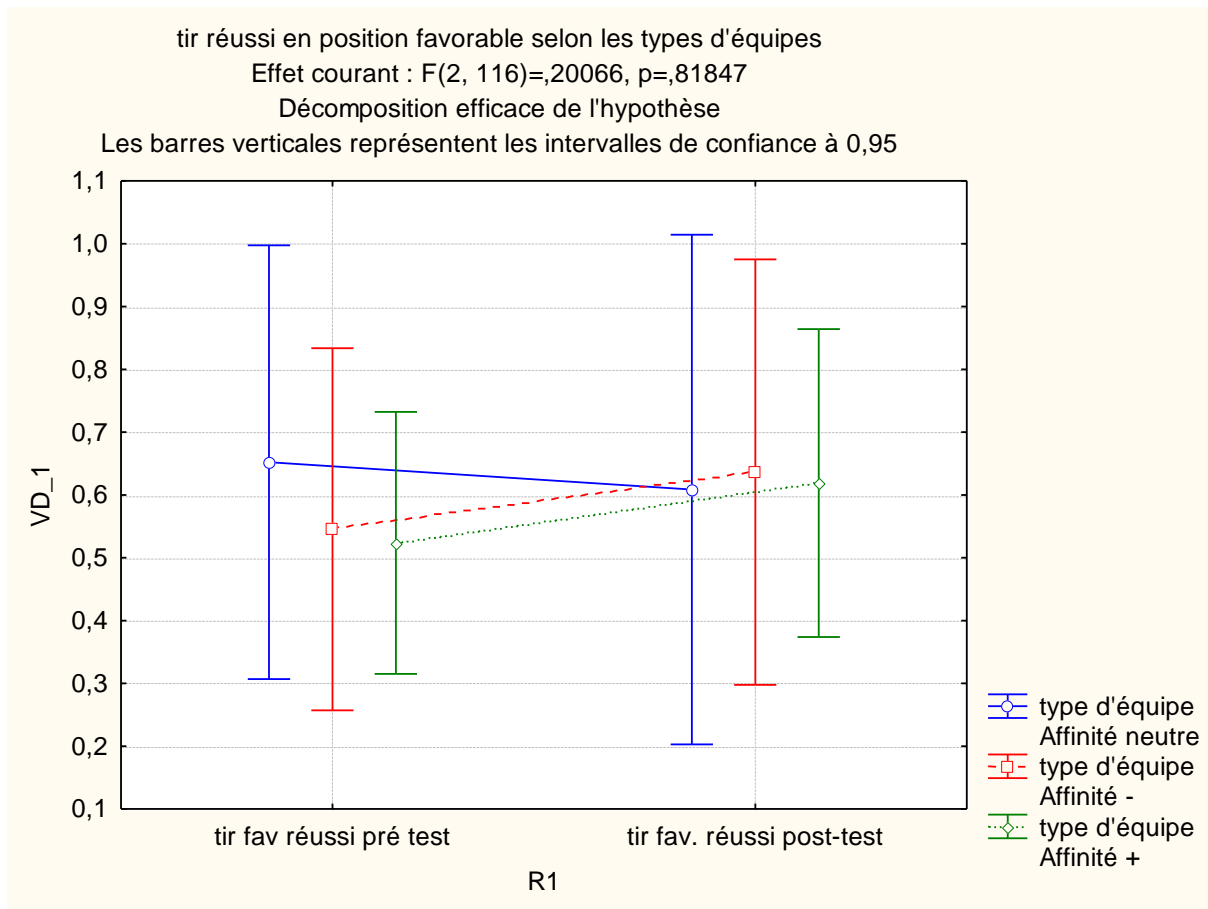


Figure 103 : évolution des tirs ouverts réussis selon les équipes.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Evolution tirs défav équipes					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	10,242	1	10,2424	7,01693	0,00920
Erreur	167,862	115	1,4596		

Tableau : évolution des tirs non-favorables pour les équipes non affinitaires.

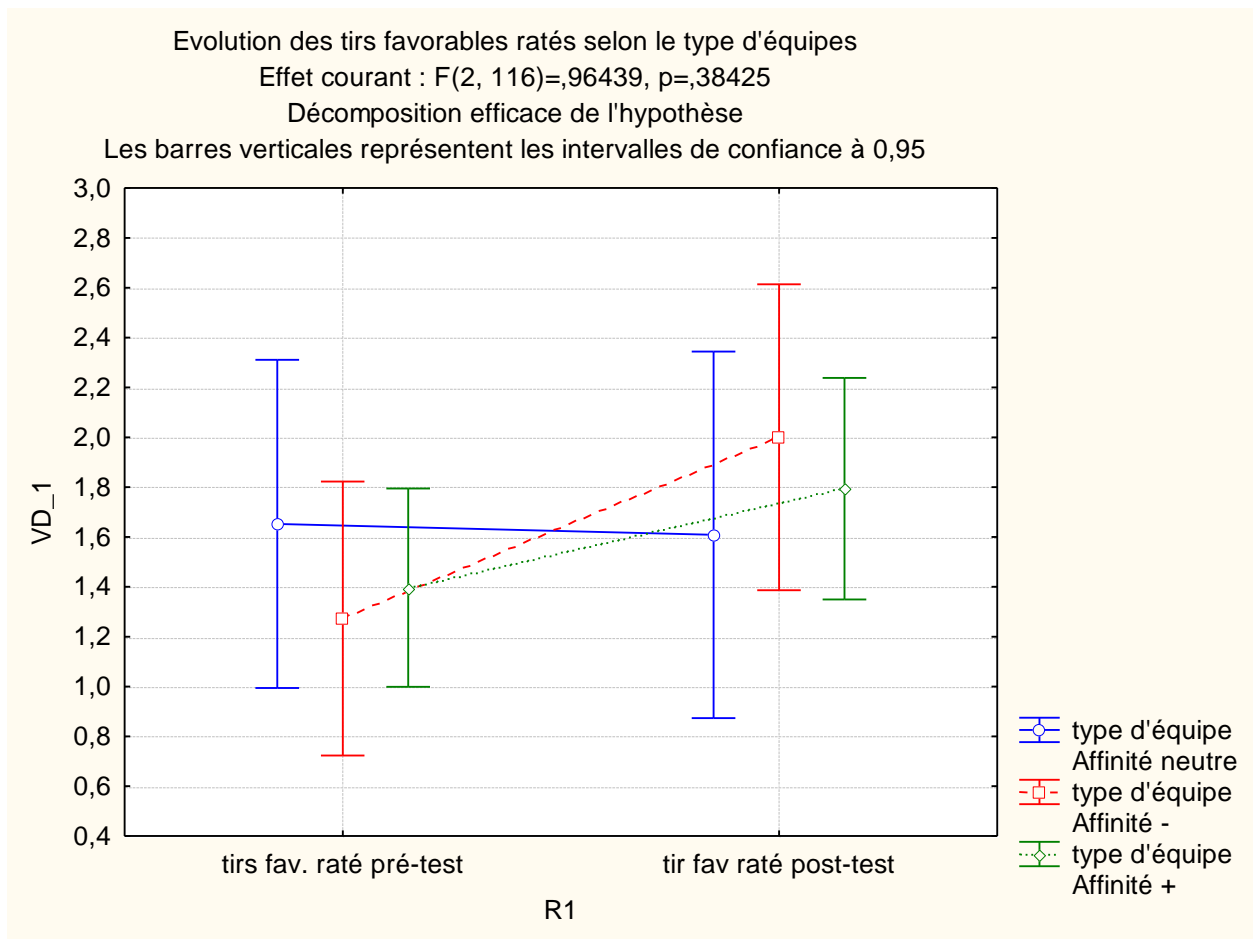


Figure 104 : évolution des tirs favorables ratés selon les équipes.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Equipes d'élèves ne s'appré					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	8,7273	1	8,72727	4,17830	0,04320
Erreur	242,290	116	2,08871		

Tableau 233 : évolution des tirs favorables ratés pour les équipes non affinitaires.

Annexe 54

Evolution de la non-participation en attaque

Variable	Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées (Equipes a Tests des variables transformées)				
	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	16,5000	1	16,5000	7,35300	0,00771
Erreur	260,301	116	2,24398		

Tableau 234 : évolution de la non-participation en attaque pour les équipes non affinitaires.

Annexe 55

Niveau de jeu selon le profil individuel

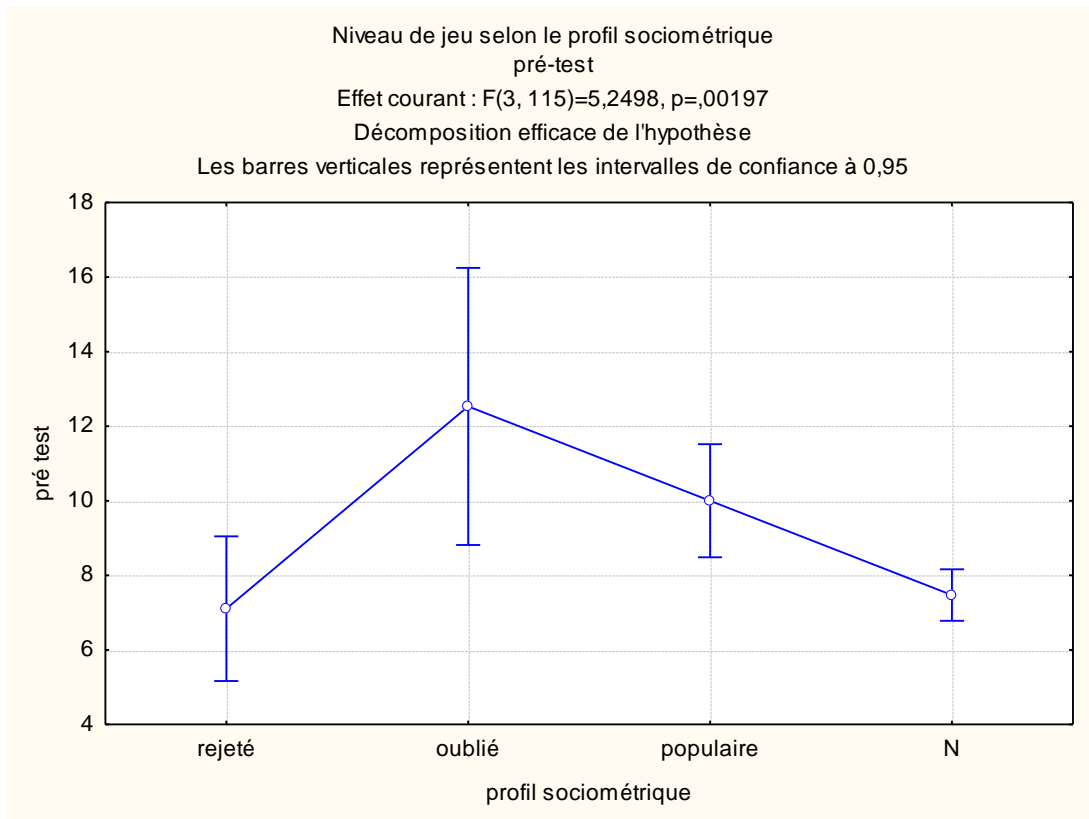


Figure 105 : corrélation selon le profil sociométrique et le niveau de jeu en pré-test.

Test HSD de Tukey ; niveau de jeu en pré-test selon les profils sociométriques					
Probabilités Approximatives des Tests Post Hoc					
Erreur : MC Inter = 10,562, dl = 115,00					
Cellule N°	profil sociométrique	{1}	{2}	{3}	{4}
1	rejeté		0,05603	0,09797	0,98511
2	oublié	0,05603		0,59779	0,04482
3	populaire	0,09797	0,59779		0,01704
4	N	0,98511	0,04482	0,01704	

Tableau 235 : test de Tukey comparant deux à deux les profils sociométriques et le niveau de jeu en pré-test.

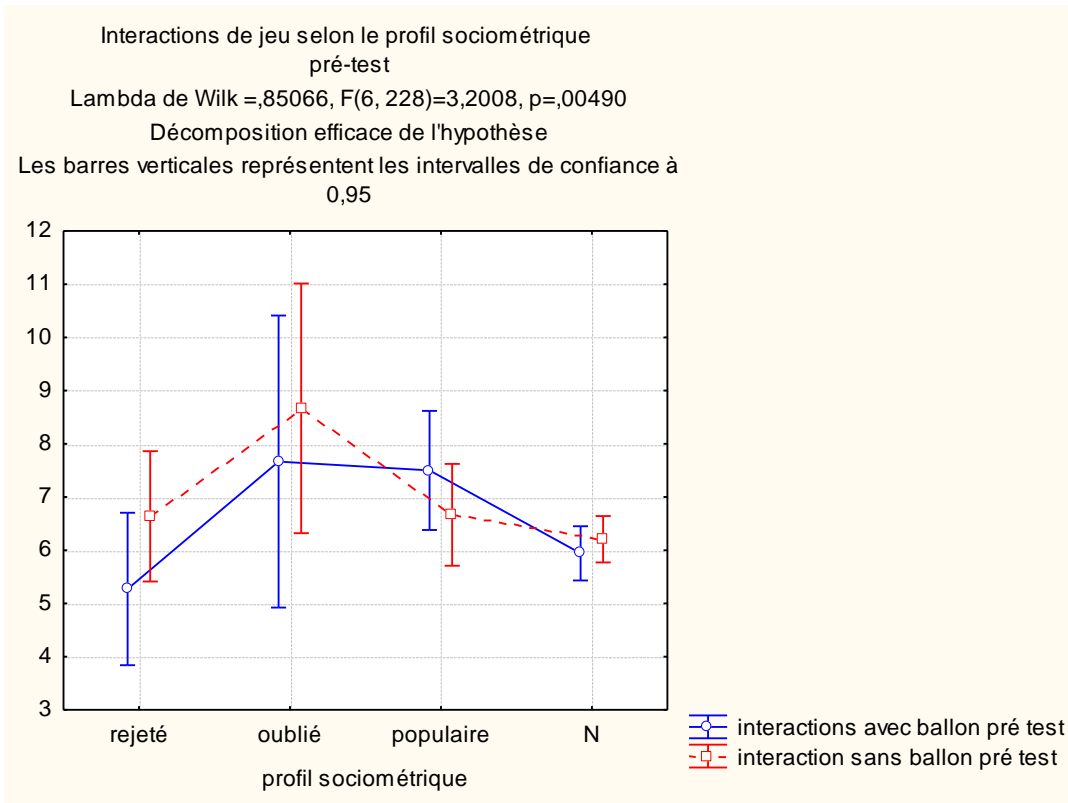


Figure 106 : différences selon le profil sociométrique et le volume interactionnel de jeu en pré-test.

Légende : N : élèves au profil « neutre ». En ordonnée : score interactionnel.

Homogénéisation des niveaux selon le profil socio-affectif en post test

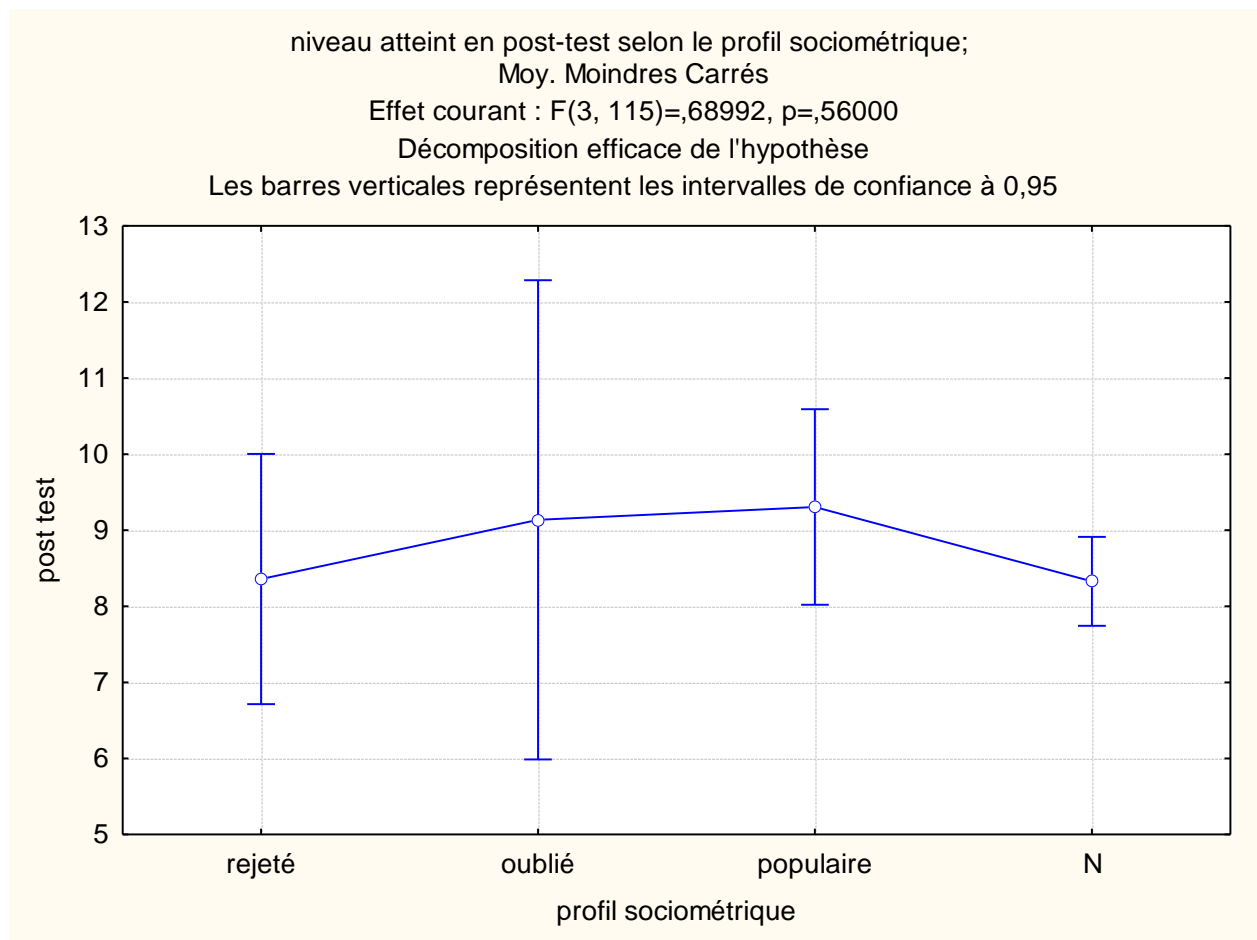


Figure 107 : niveau de jeu en post-test selon le profil sociométrique

Evolution du jeu selon les profils socio affectifs

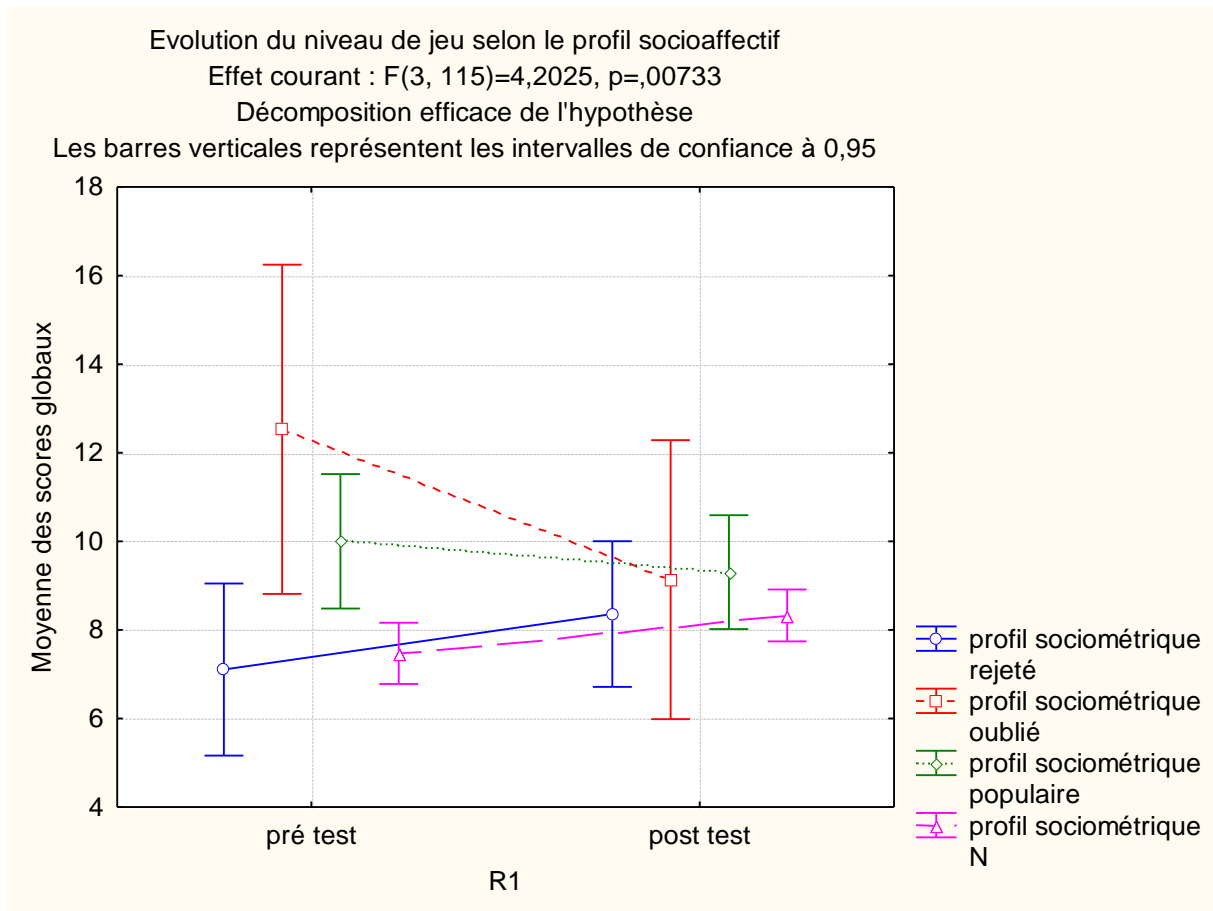


Figure 108 : évolution du niveau de jeu selon les profils socio-affectifs.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Elèves rejete					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	8,6313	1	8,63129	2,46977	0,11880
Erreur	401,898	115	3,49476		

Tableau 236 : évolution du niveau des élèves rejetés.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Elève					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	17,272	1	17,2720	4,94226	0,02816
Erreur	401,898	115	3,4947		

Tableau 237 : évolution du niveau des élèves oubliés.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Elèves populaires, progr					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	4,3472	1	4,34722	1,24392	0,26704
Erreur	401,898	115	3,49476		

Tableau 238 : évolution du niveau des élèves populaires.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Progression globale élèves "					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	31,8637	1	31,8637	9,11755	0,00311
Erreur	401,898	115	3,4947		

Tableau 239 : évolution du niveau des élèves neutres.

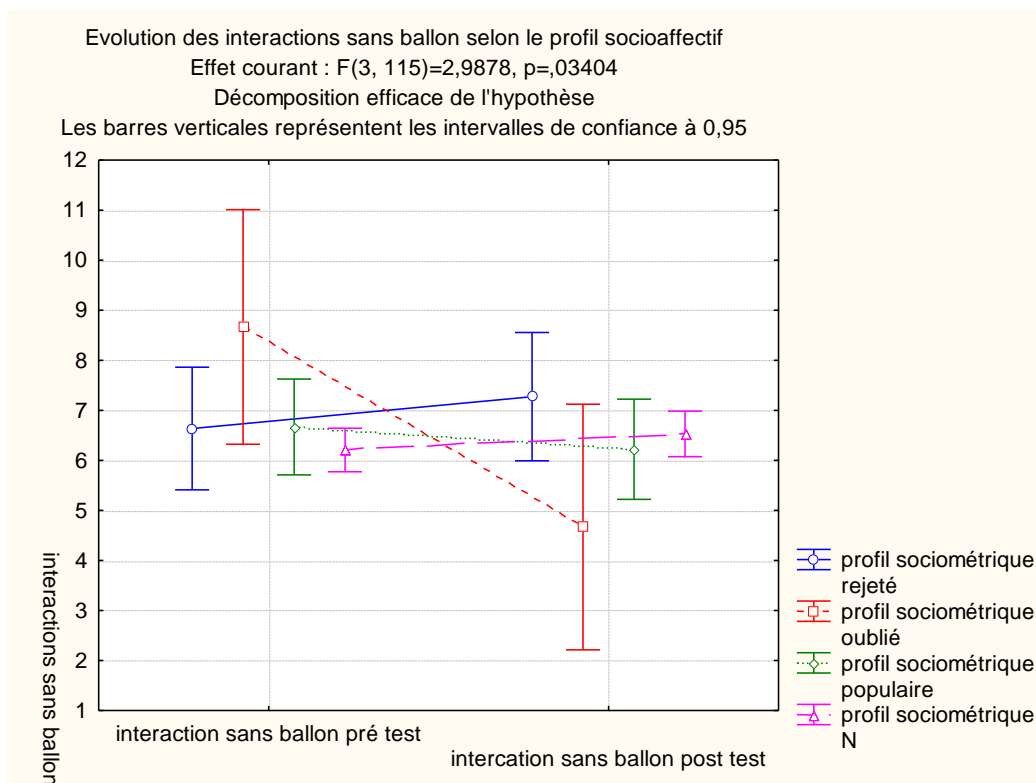


Figure 109 : évolution des interactions sans ballon selon les profils individuels sociométriques.

Evolution des actions de coopération selon le profil socio affectif

Effet courant : $F(3, 115)=2,3250, p=,07852$

Décomposition efficace de l'hypothèse

Les barres verticales représentent les intervalles de confiance à 0,95

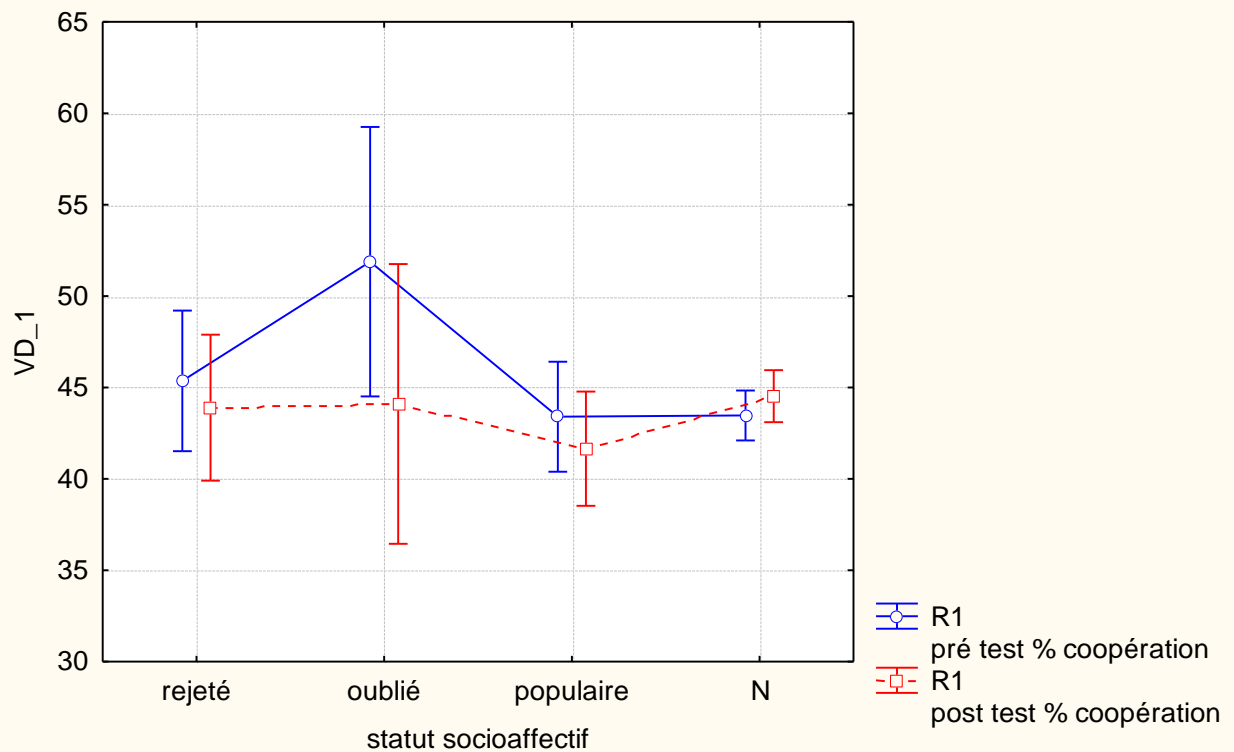


Figure 110 : évolution des actions de coopération selon les profils socio-affectifs.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Coopération élèves					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	90,874	1	90,8737	3,58412	0,06084
Erreur	2915,77	115	25,3545		

Tableau 240 : évolution des actions de coopération, élèves oubliés.

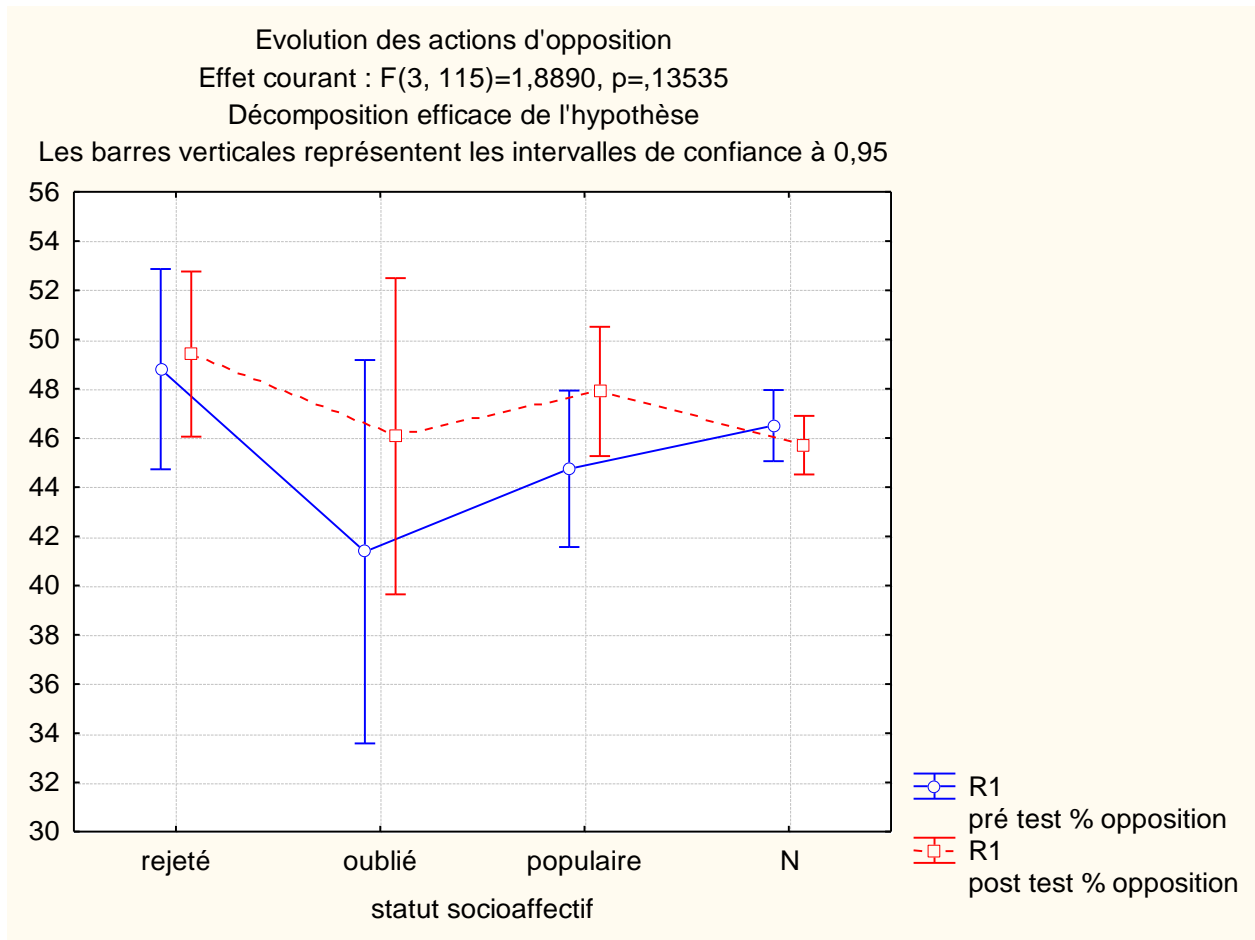


Figure 111 : évolution des actions d'opposition selon les profils socio-affectifs.

Evolution du démarquage selon les profils individuels

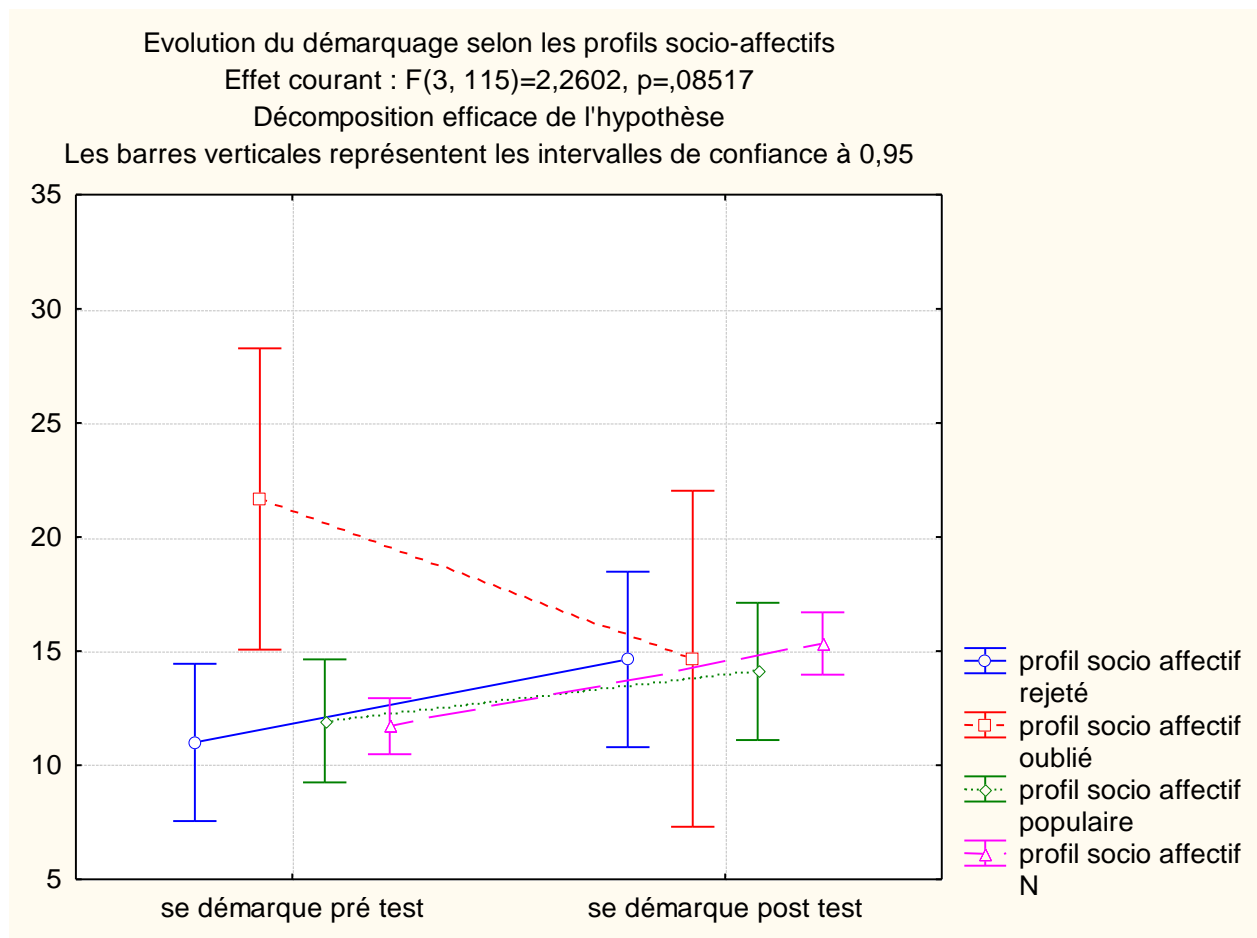


Figure 112 : évolution du démarquage selon les profils individuels.

Annexe 56

Niveau de jeu et efficacité selon le genre

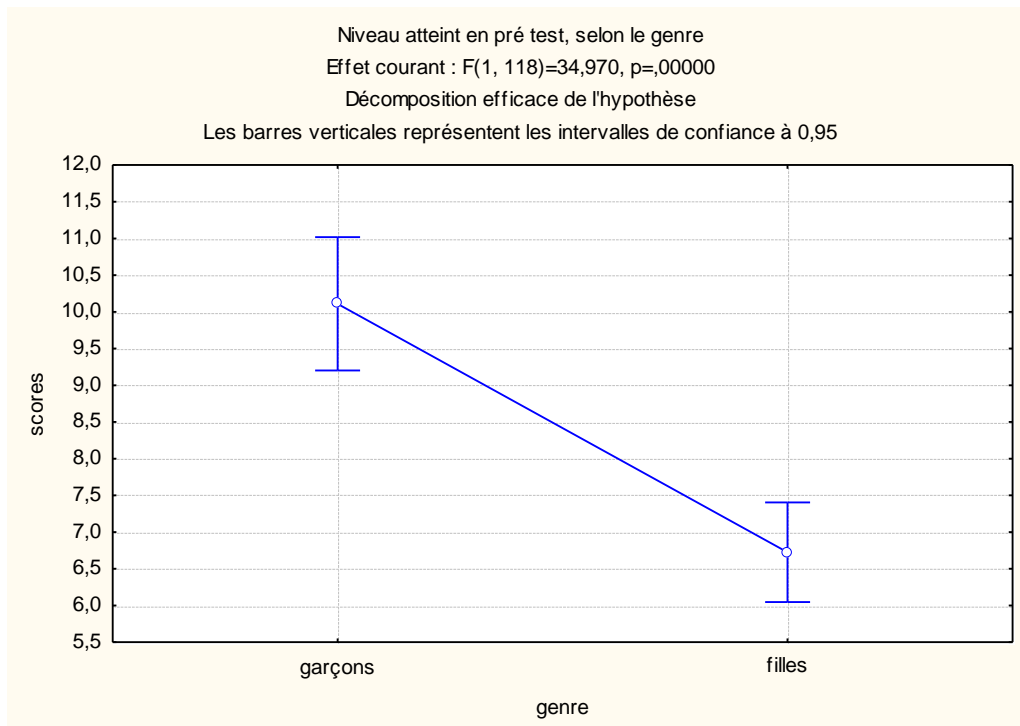


Figure 113 : différences de niveau de jeu en pré-test selon le genre.

En ordonnée : score global moyen des élèves.

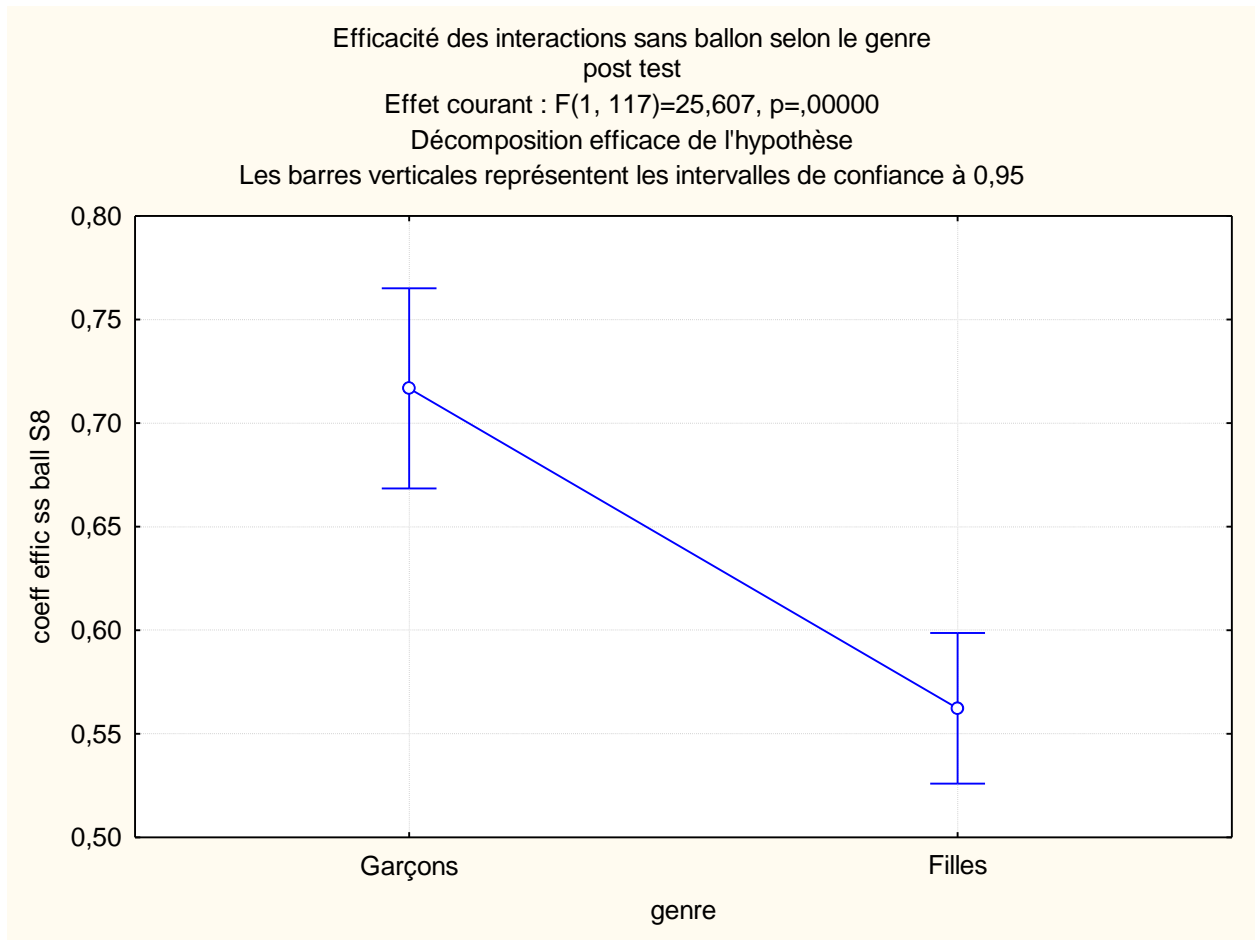


Figure 114 : efficacité des interactions sans ballon selon le genre.

Efficacité des actions selon le genre

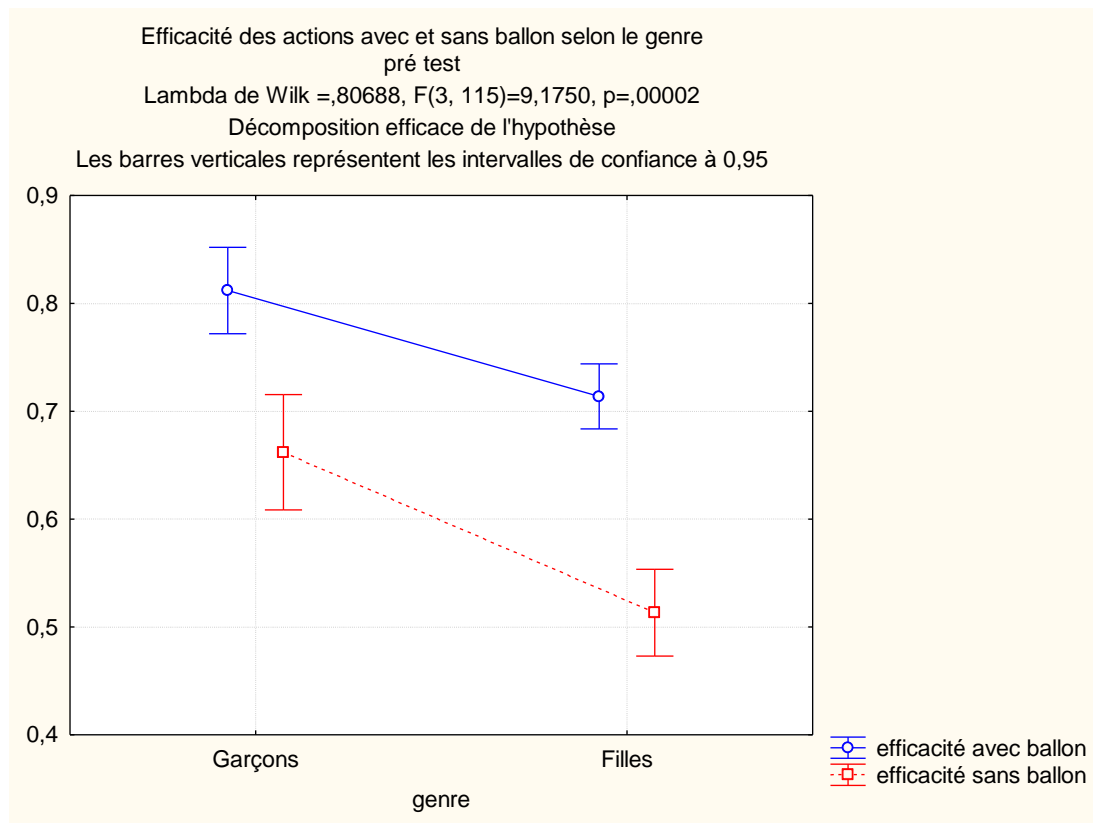


Figure 115 : en pré-test, relation entre le genre et l'efficacité du jeu avec ballon

Efficacité et interactions avec et sans ballon selon le genre.

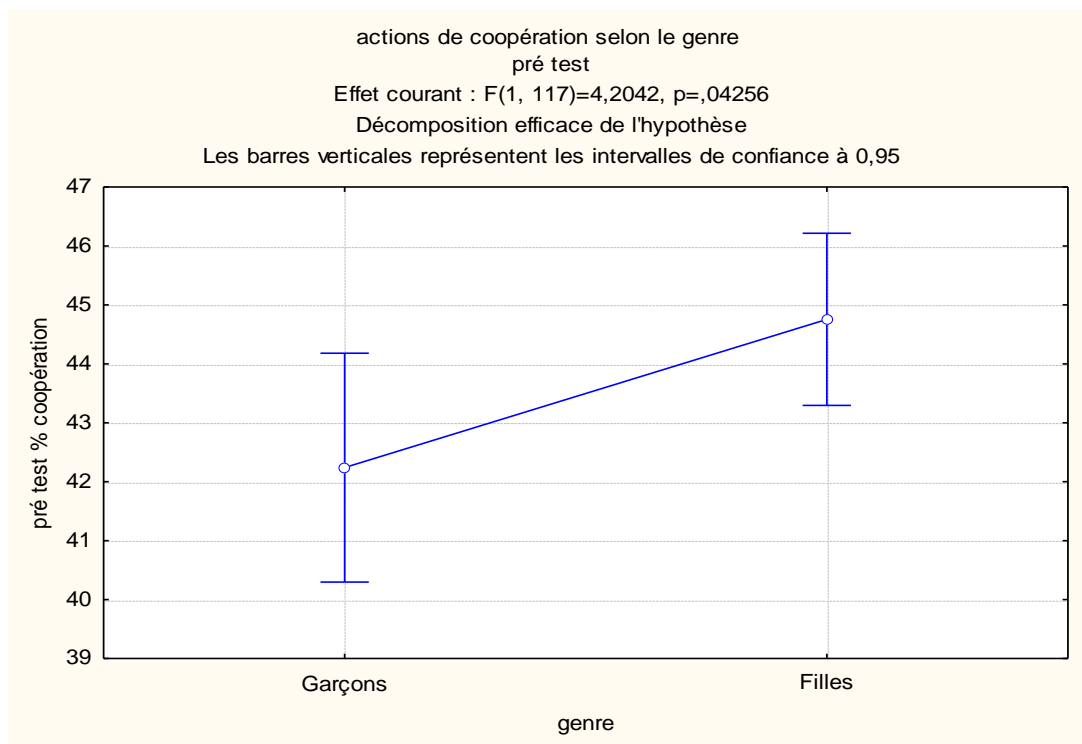


Figure 116 : effet d'interaction entre le genre et la proportion d'actions de coopération en pré-test.

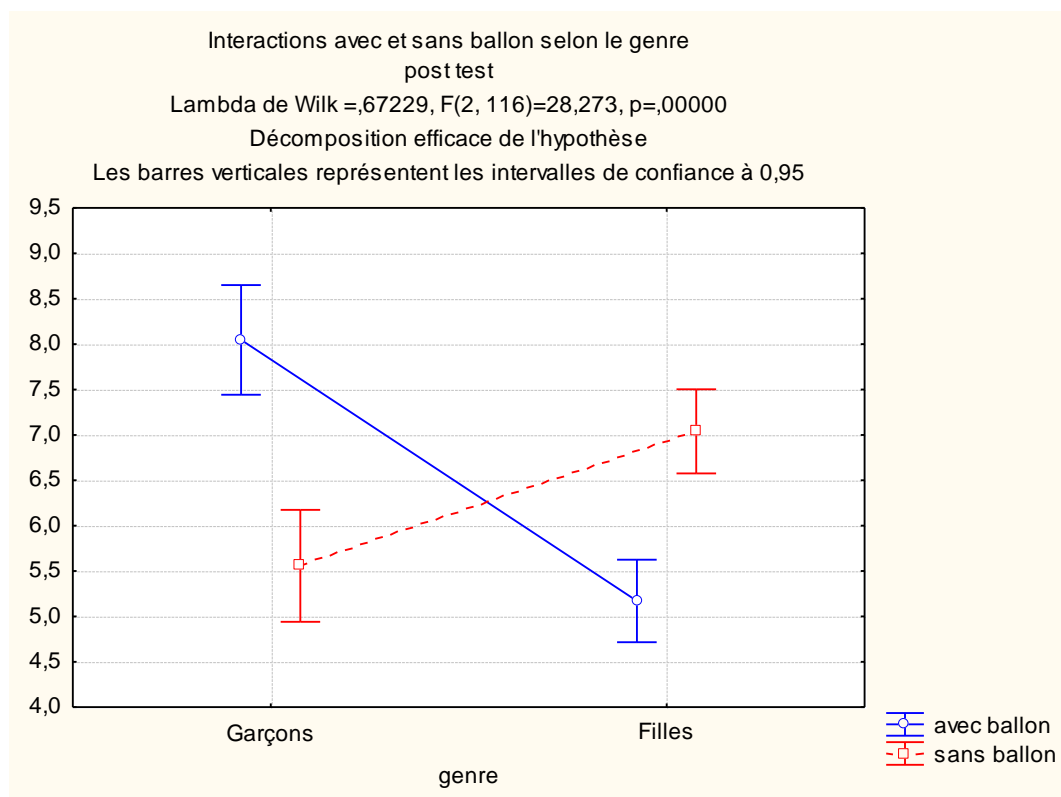


Figure 117 : comparaison du volume interactionnel avec et sans ballon en post-test, selon le genre. En ordonnée : moyennes des scores du volume interactionnel, selon le genre.

Annexe 57

Interactions de coopération et d'opposition selon le genre.

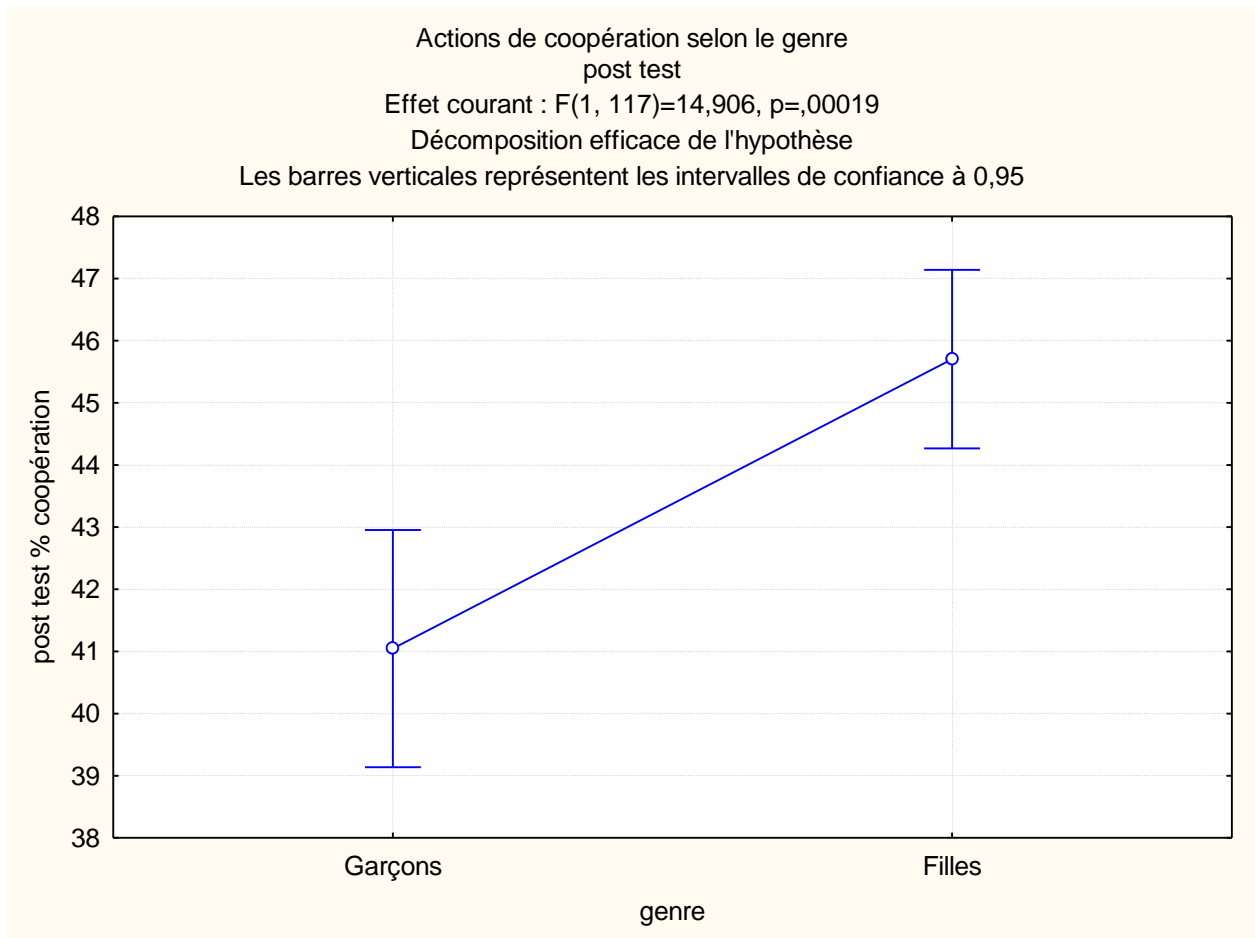


Figure : taux d'actions de coopération selon le genre en post-test.

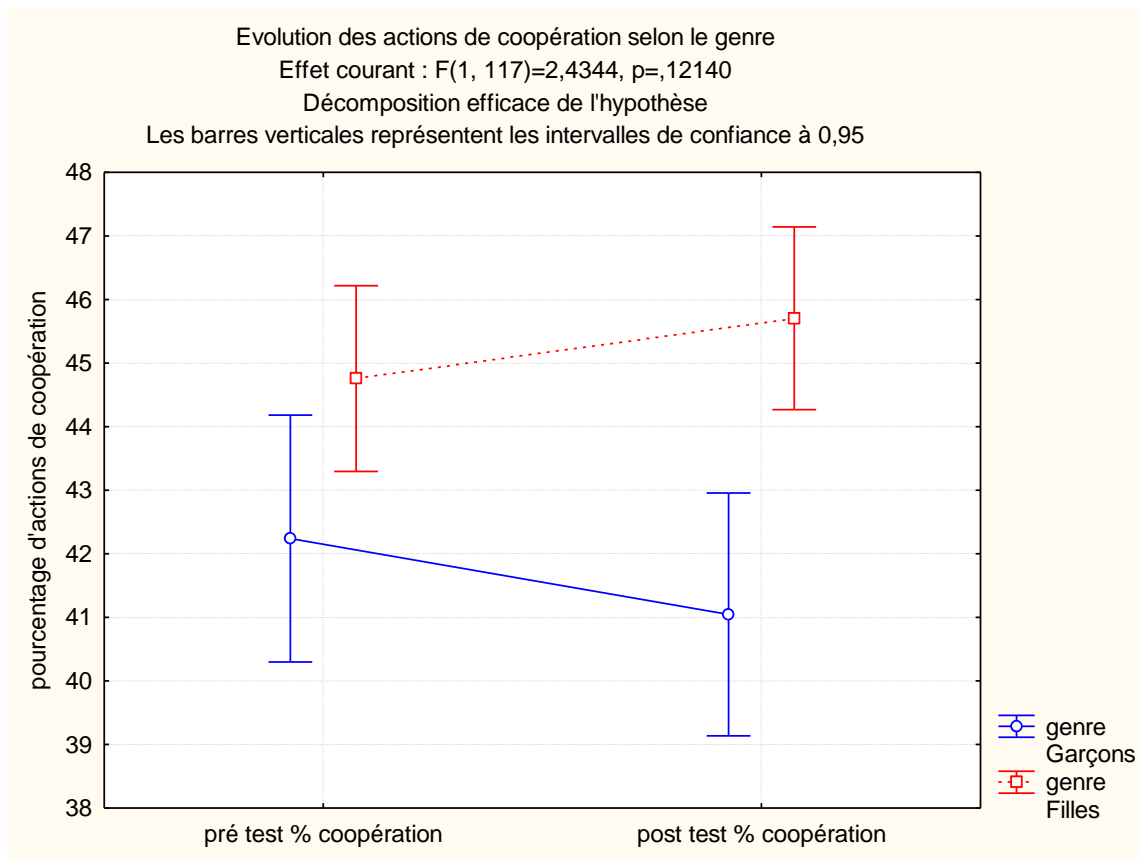


Figure 118 : évolution des actions de coopération selon le genre.

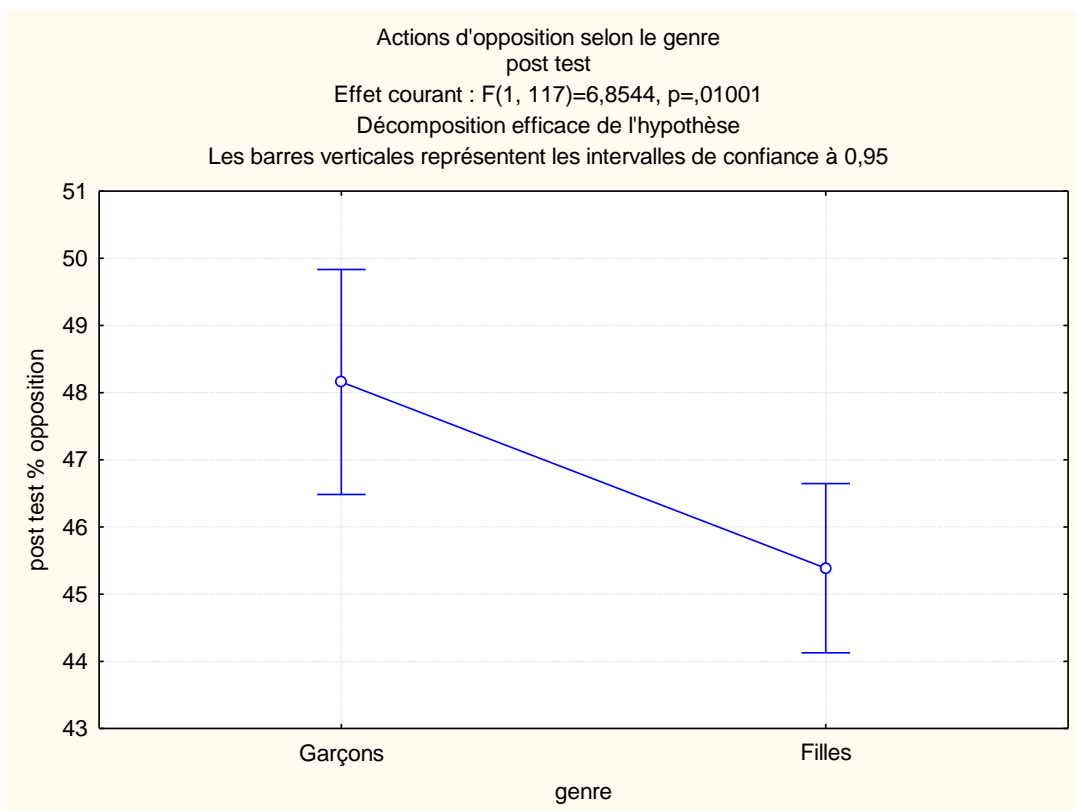


Figure 119 : évolution des actions d'opposition selon le genre.

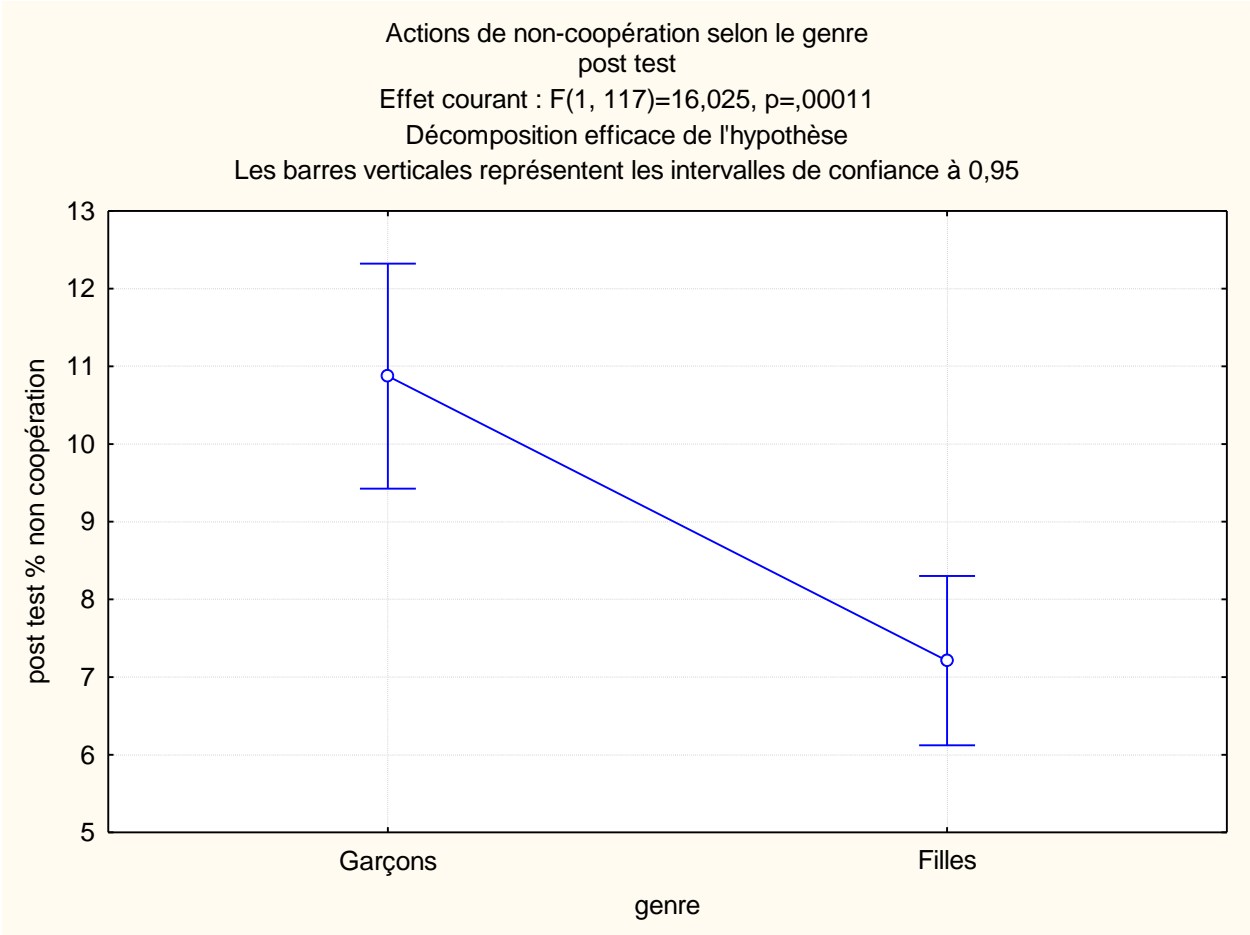


Figure 120 : évolution des actions de non-coopération selon le genre.

Annexe 58

Evolution du niveau selon le genre

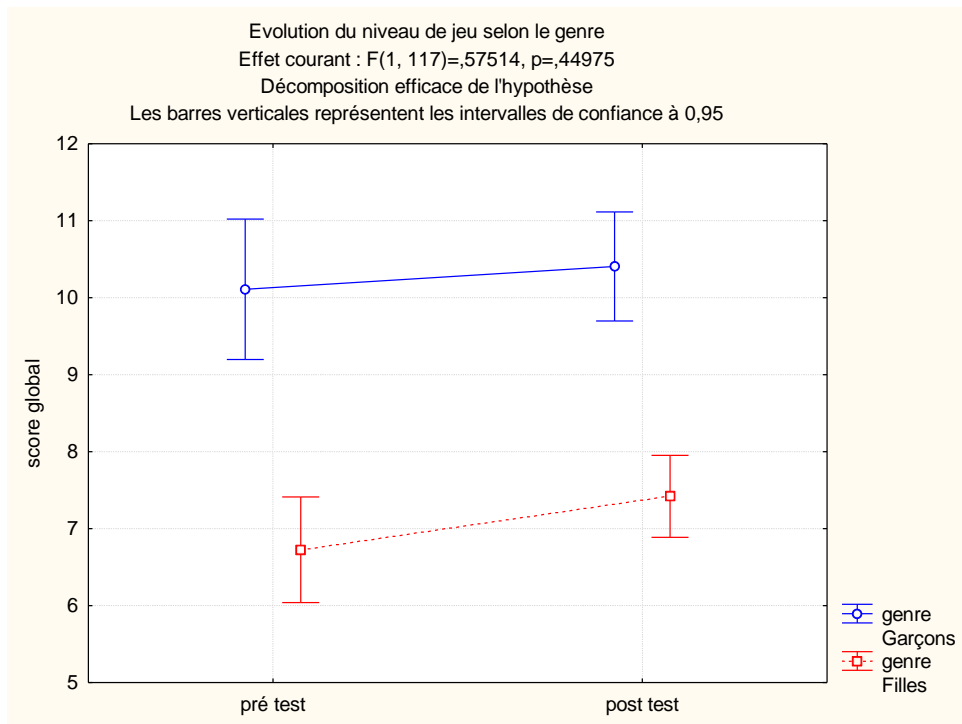


Figure 121 : évolution du niveau global selon le genre.

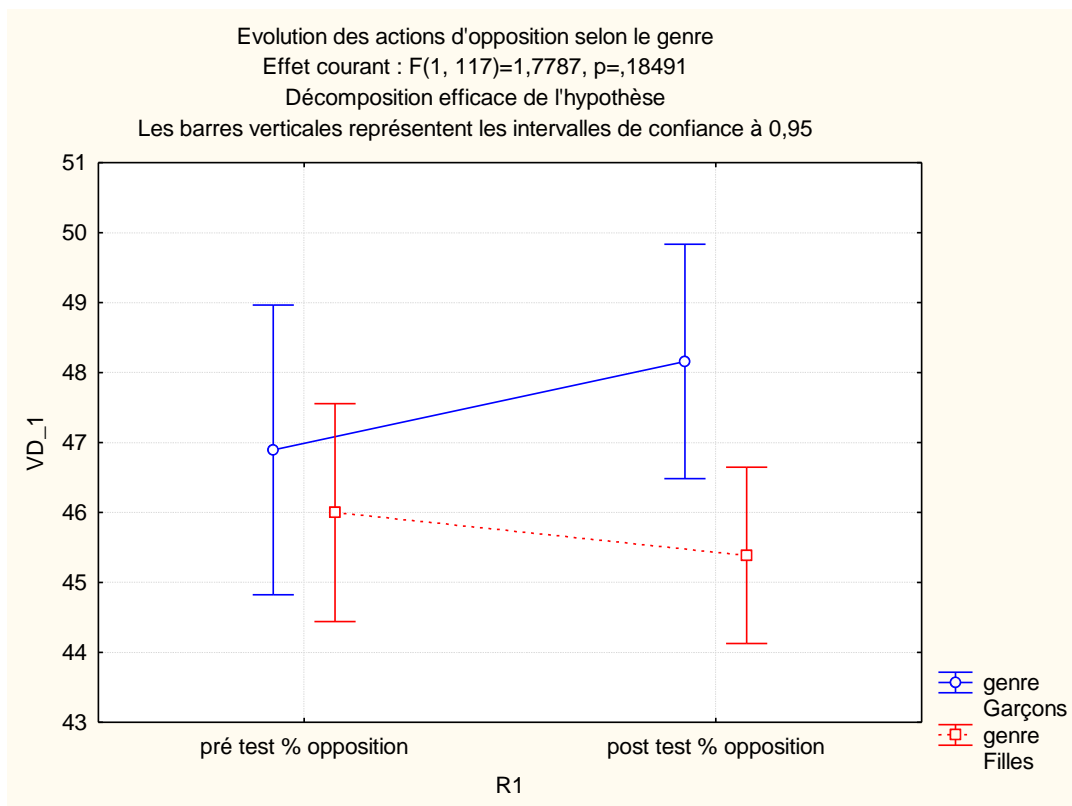


Figure 122 : évolution des actions d'opposition selon le genre.

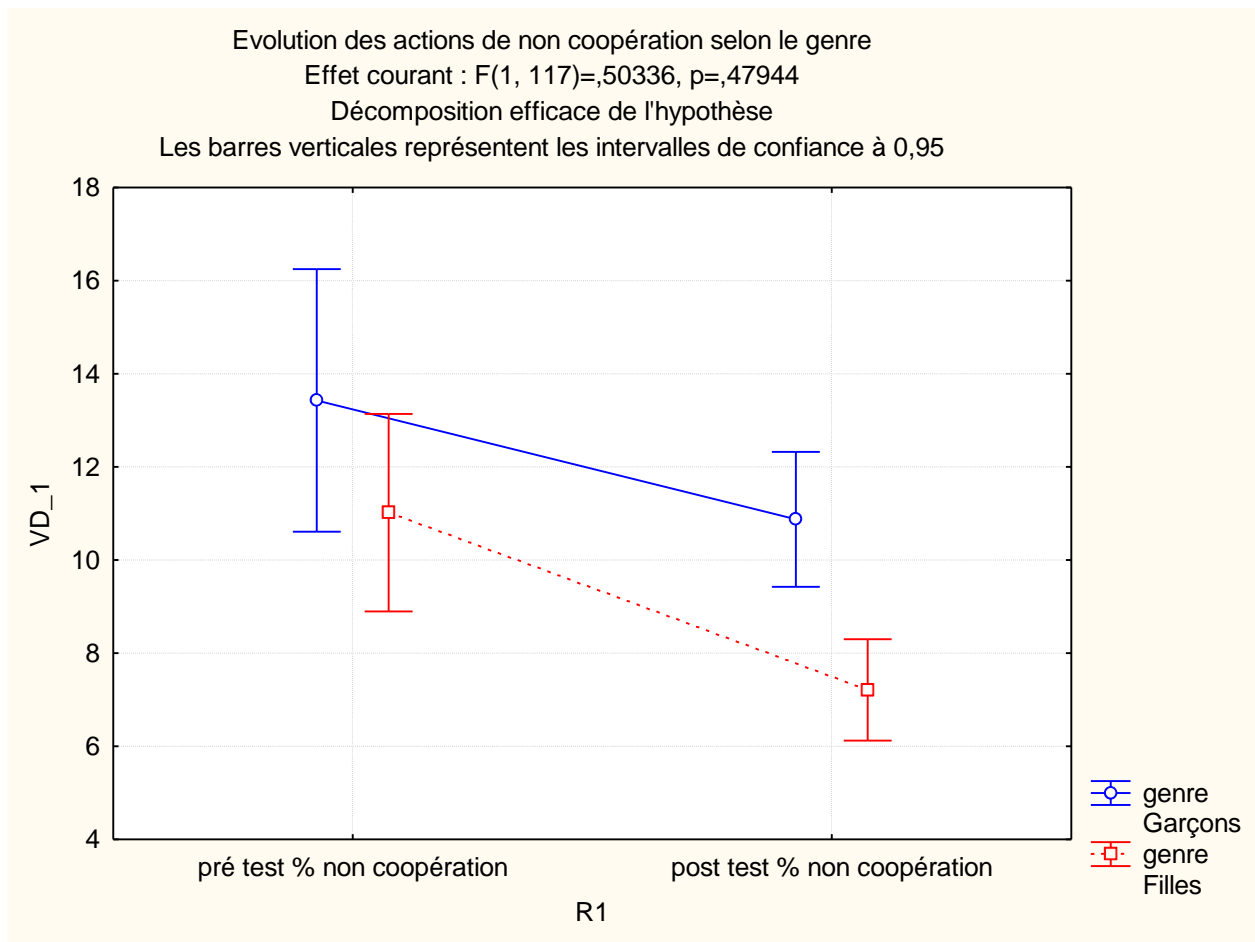


Figure 123 : évolution des actions de non coopération selon le genre.

Annexe 59

Le tir selon le genre des élèves

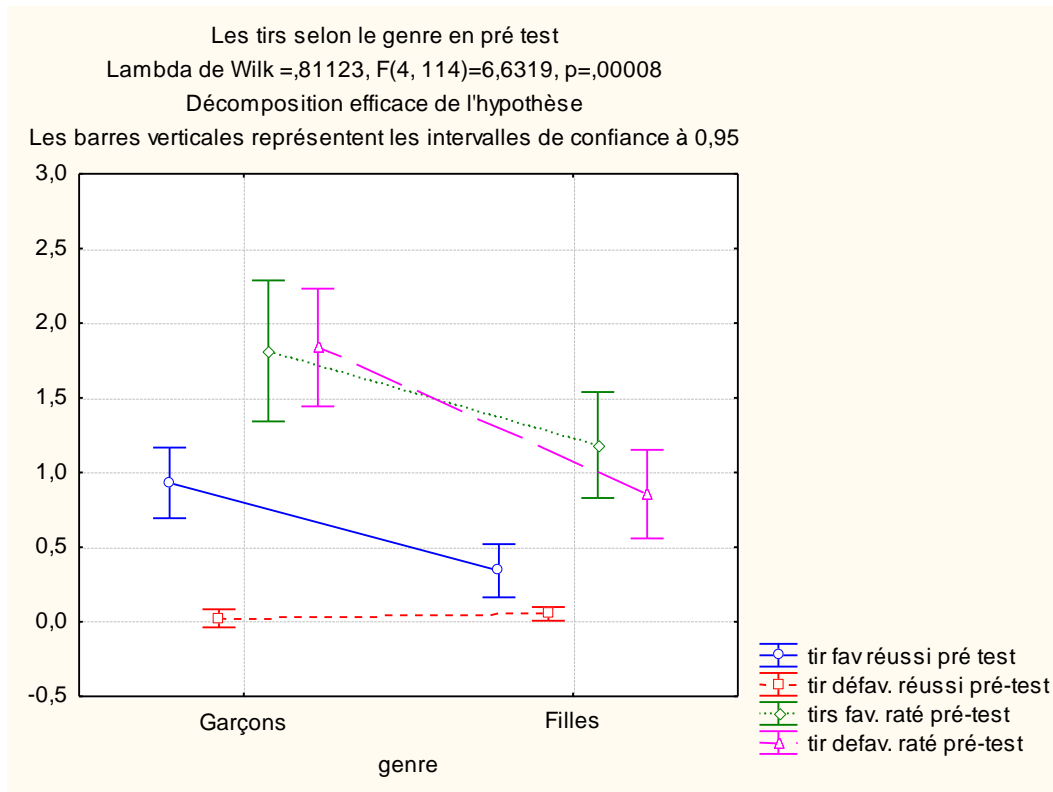


Figure 124 : en pré-test, comparaison des tirs selon le genre.

En ordonnée : nombre moyen de tirs par élève lors des deux matches observés.

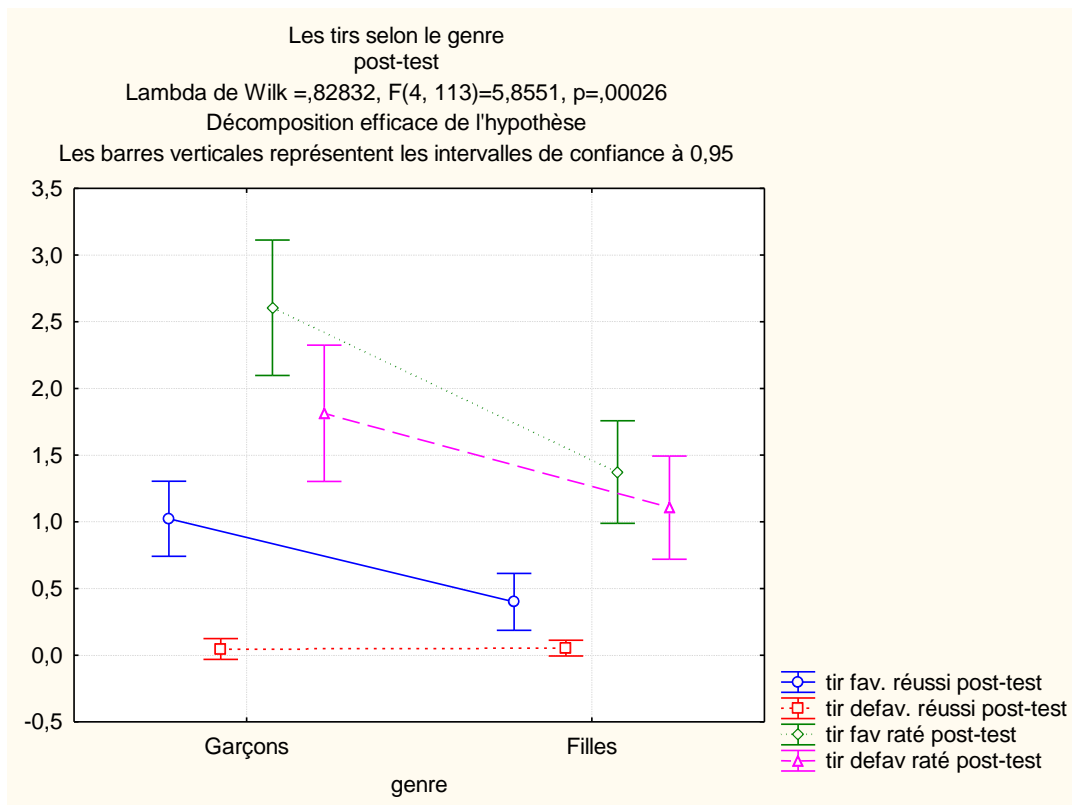


Figure 125 : en post-test, différences selon le genre des tirs tentés et réussis.

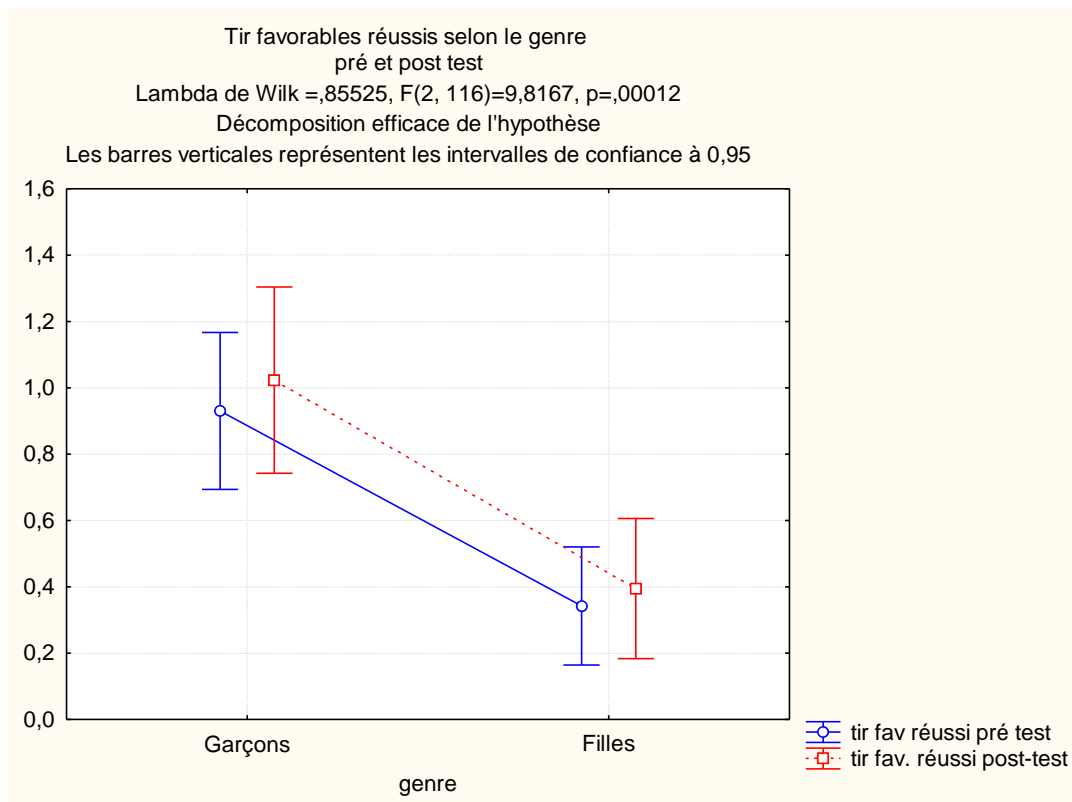


Figure 126 : évolution des tirs favorables réussis selon le genre.

Les déplacements en attaque selon le genre.

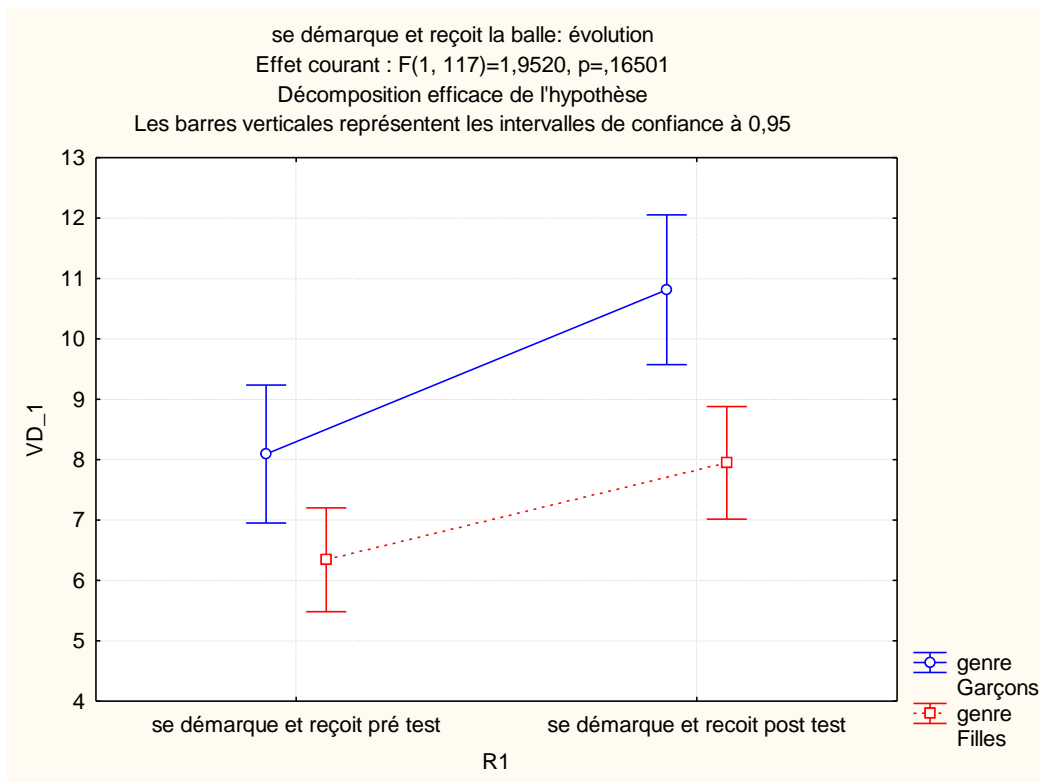


Figure 127 : évolution du démarquage et réception de balle selon le genre.

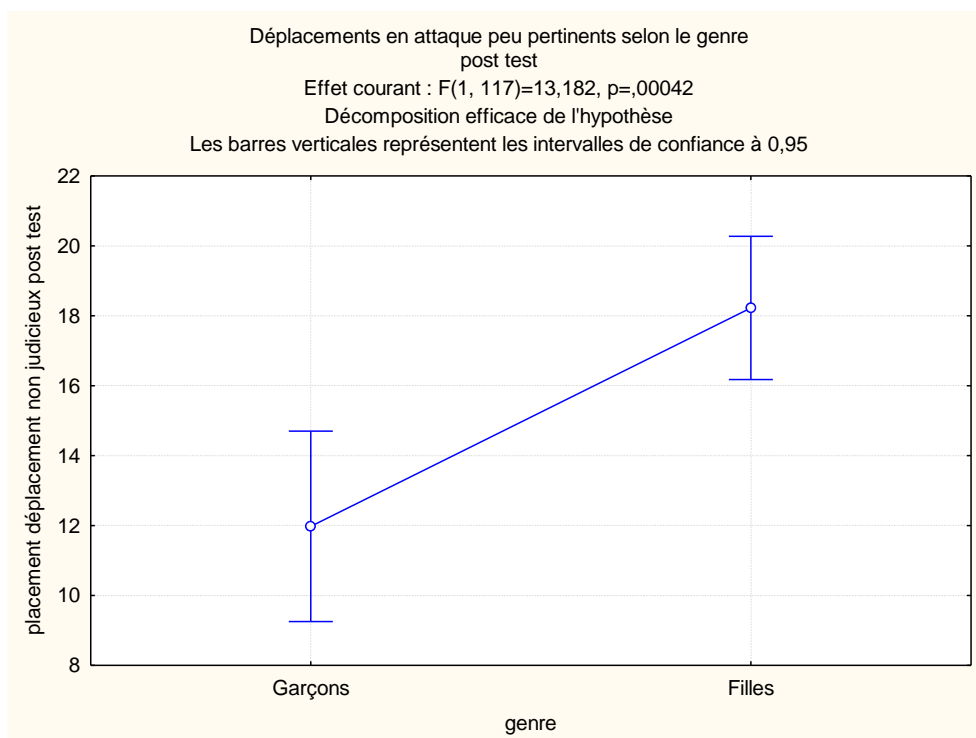


Figure 128 : déplacements peu pertinents en attaque selon le genre des élèves en post-test.

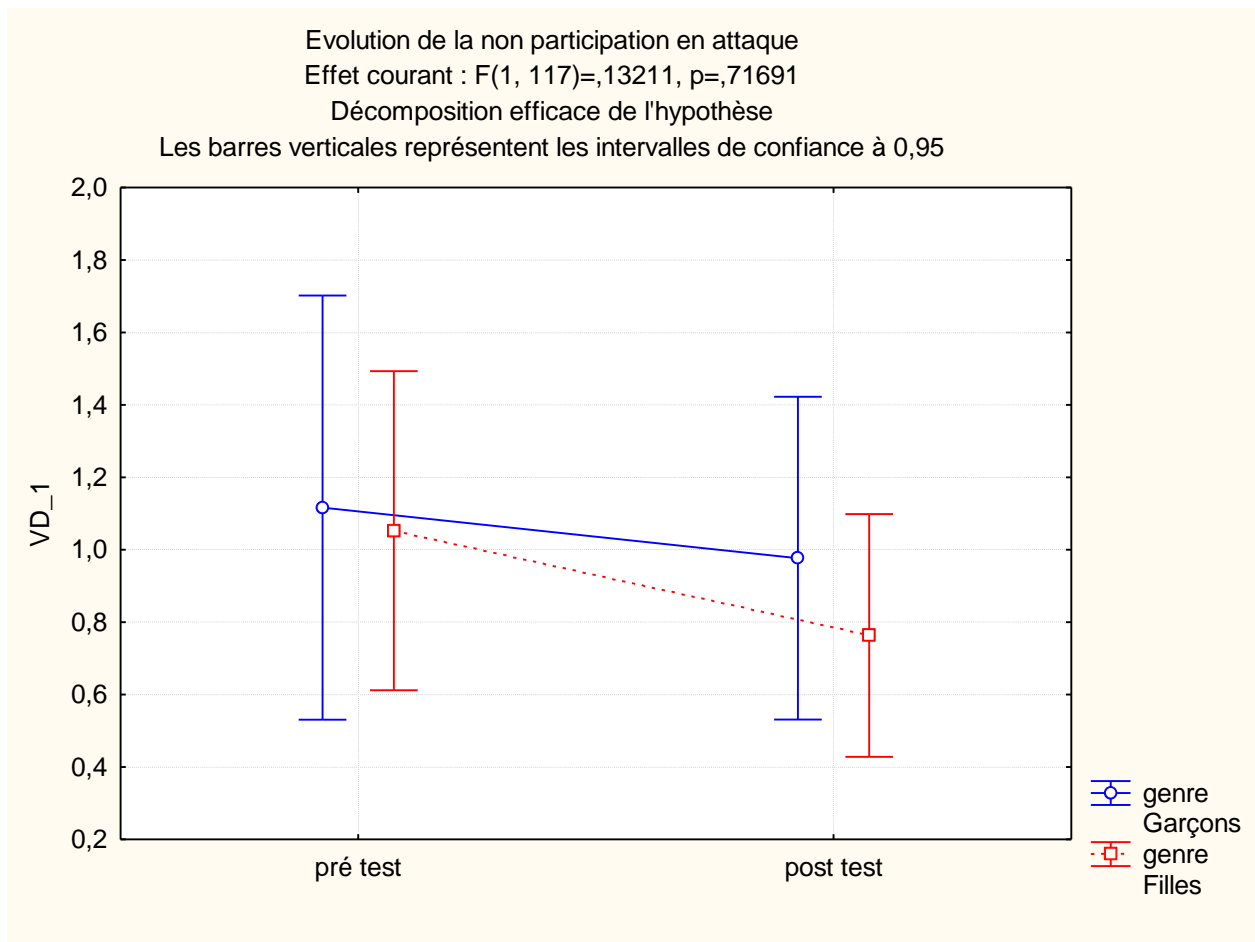


Figure 129 : évolution de la non-participation en attaque selon le genre.

Annexe 61

La récupération selon le genre des élèves.

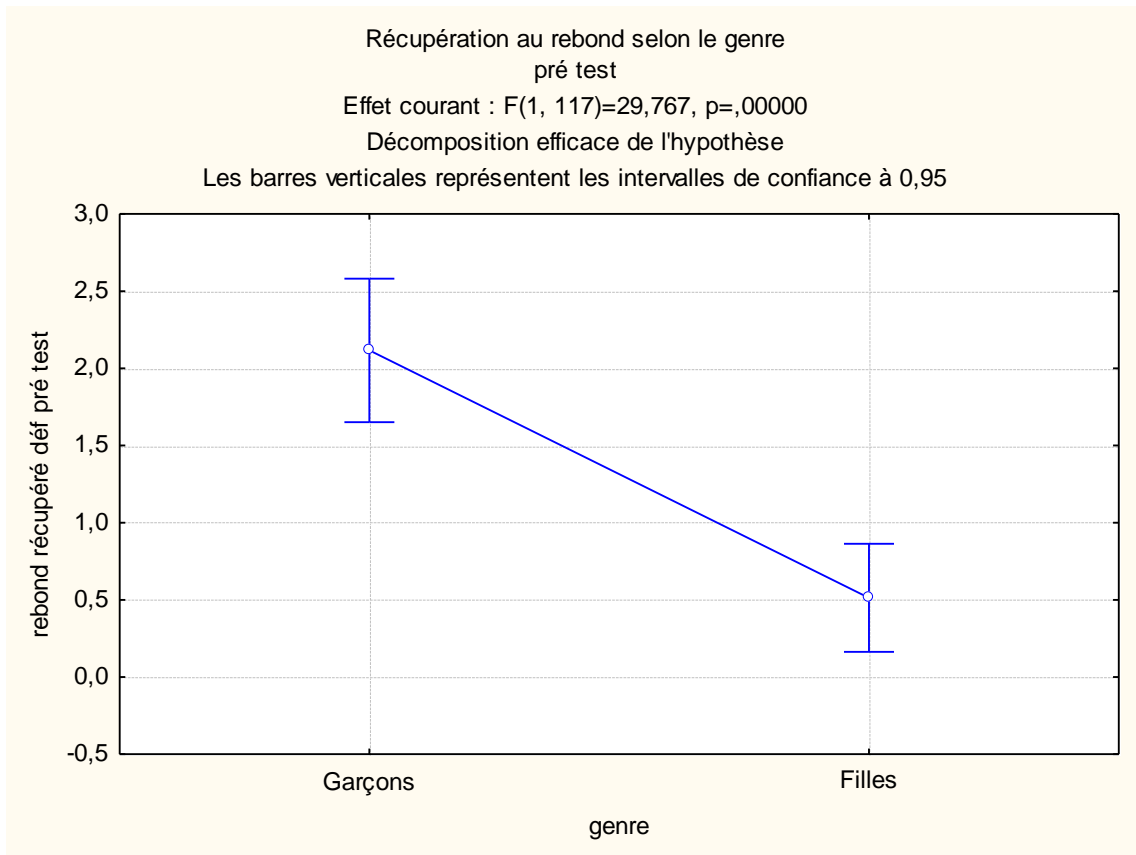


Figure 130 : la récupération du rebond défensif en pré-test selon le genre

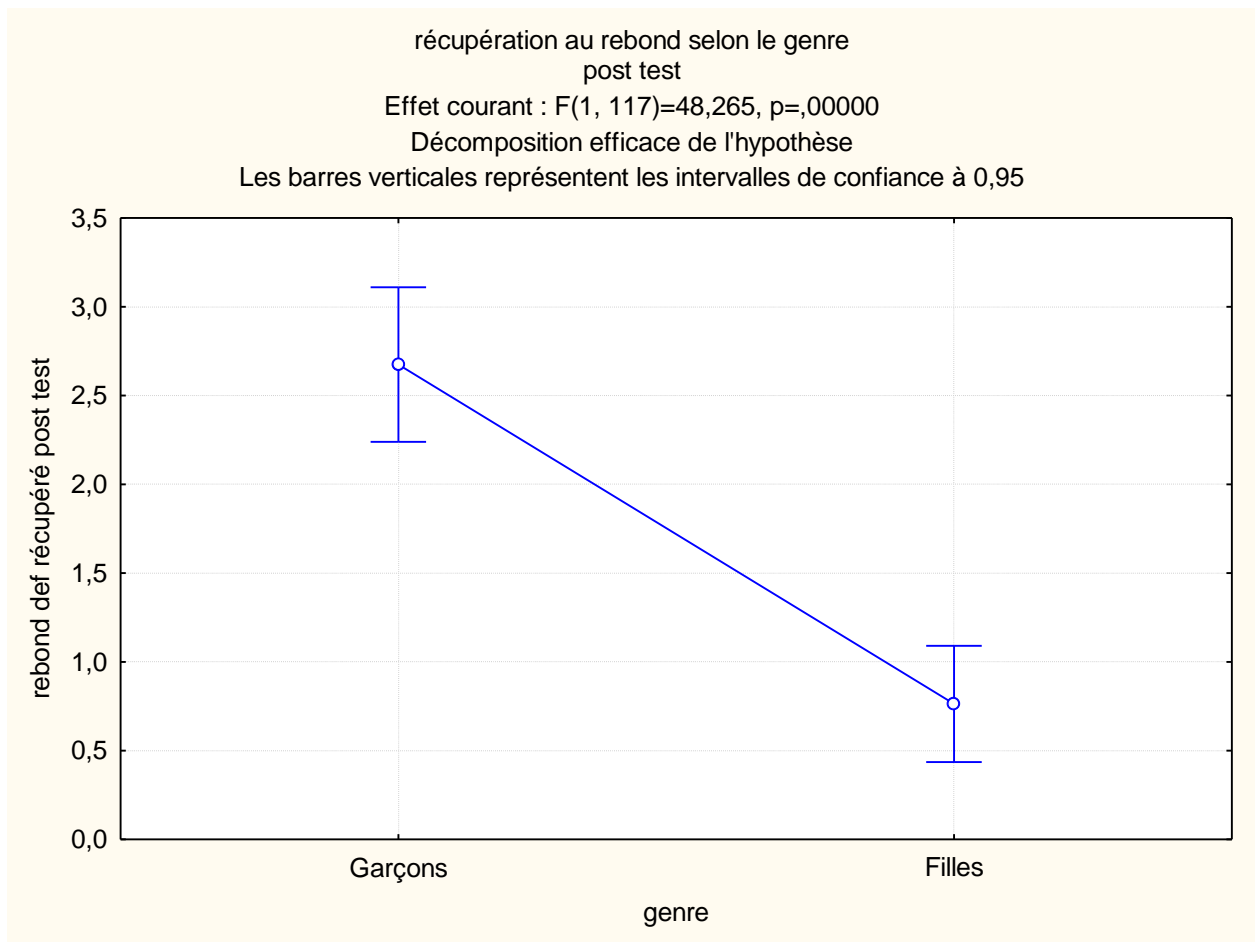


Figure 131 : la récupération au rebond en post-test, selon le genre des élèves.

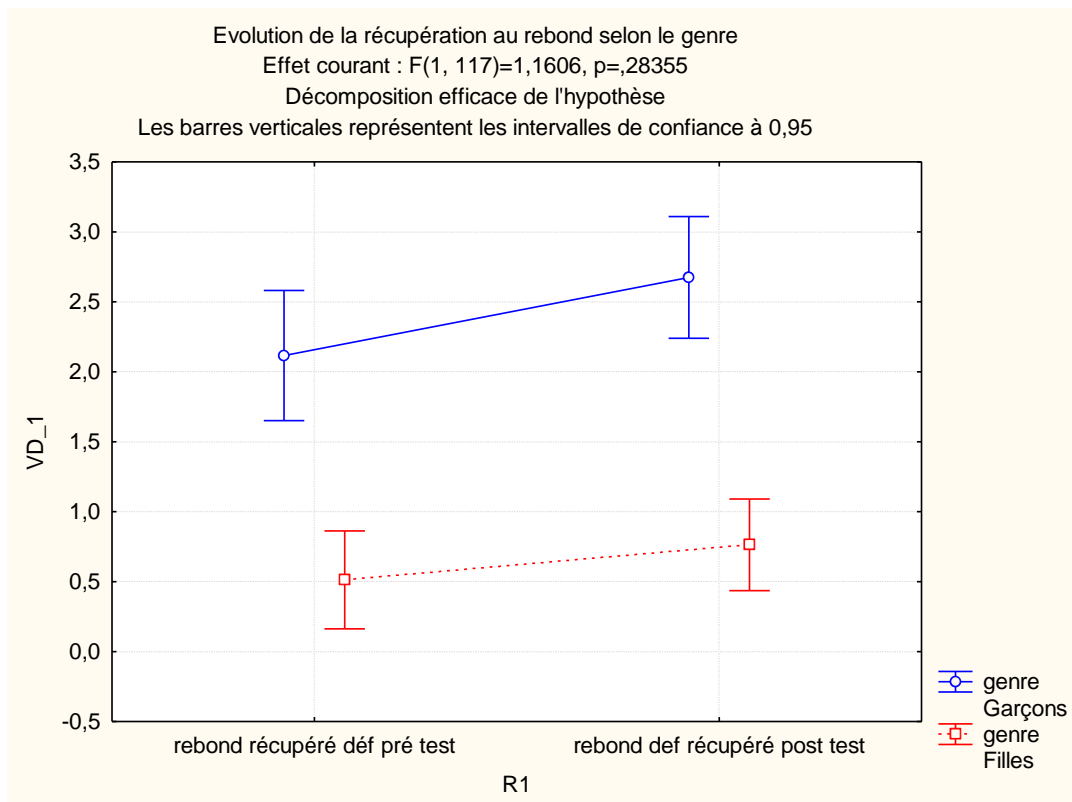


Figure 132 : évolution de la récupération au rebond défensif selon le genre.

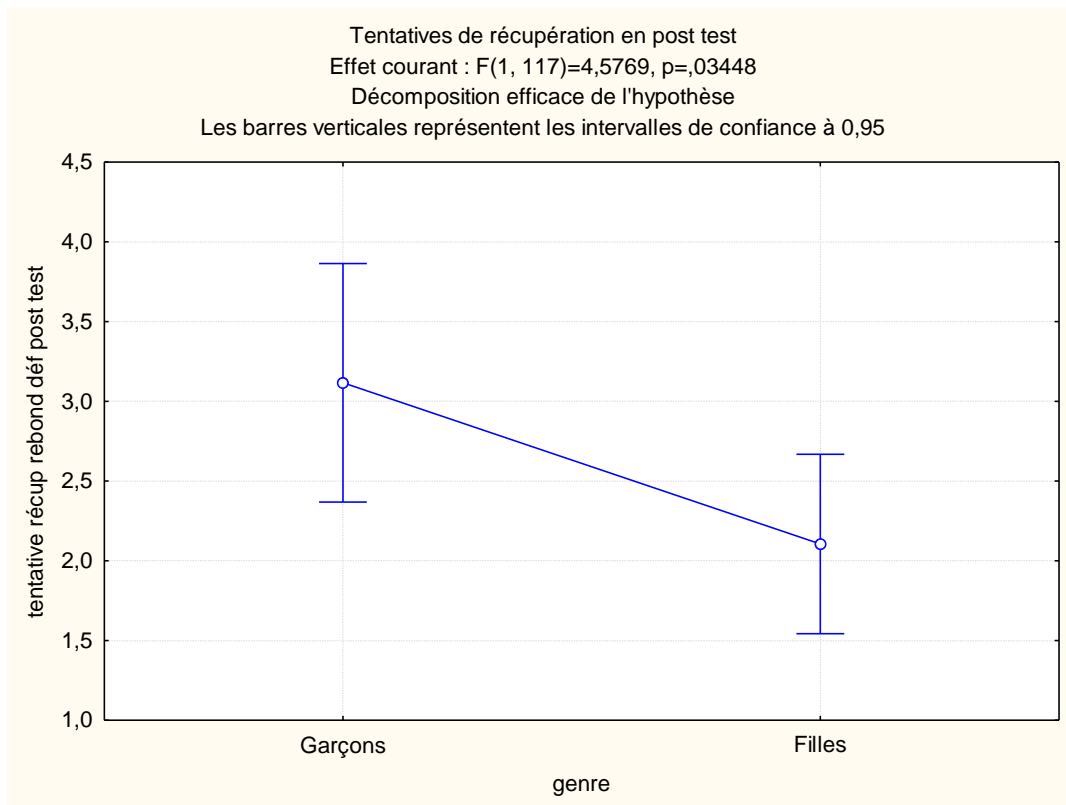


Figure 133 : tentatives de récupération selon le genre en post-test.

Annexe 62

Niveau de jeu et pratique physique extra-scolaire.

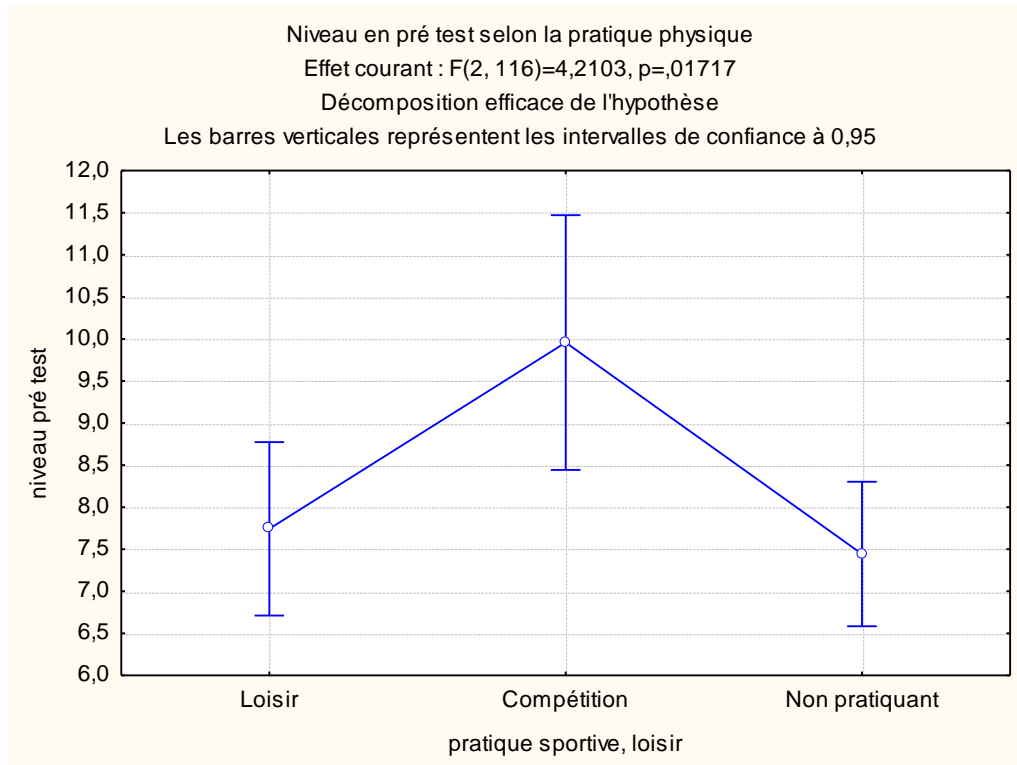


Figure 134 : différences de niveau de jeu des élèves en pré-test selon leur pratique extra-scolaire.

Test HSD de Tukey ; pré test. différences selon la pratique sportive				
Probabilités Approximatives des Tests Post Hoc				
Erreur : MC Inter = 11,099, dl = 116,00				
Cellule N°	sportif	{1}	{2}	{3}
1	Compétition	9,9574	7,7429	7,4434
2	Loisir	0,04759	0,04759	0,89799
3	Non pratiquant	0,01391	0,89799	

Tableau 241 : pré test : niveau de jeu global selon la pratique extra-scolaire en pré-test : comparaison deux à deux par le test de Tukey.

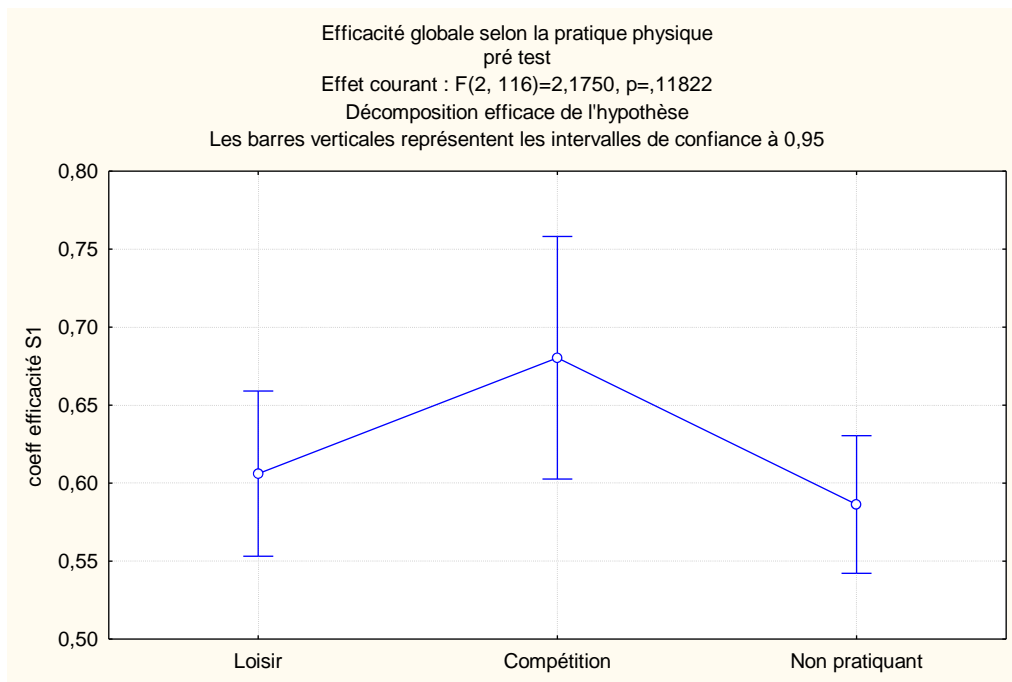


Figure 135 : pré-test : efficacité du jeu selon la pratique physique extra-scolaire.

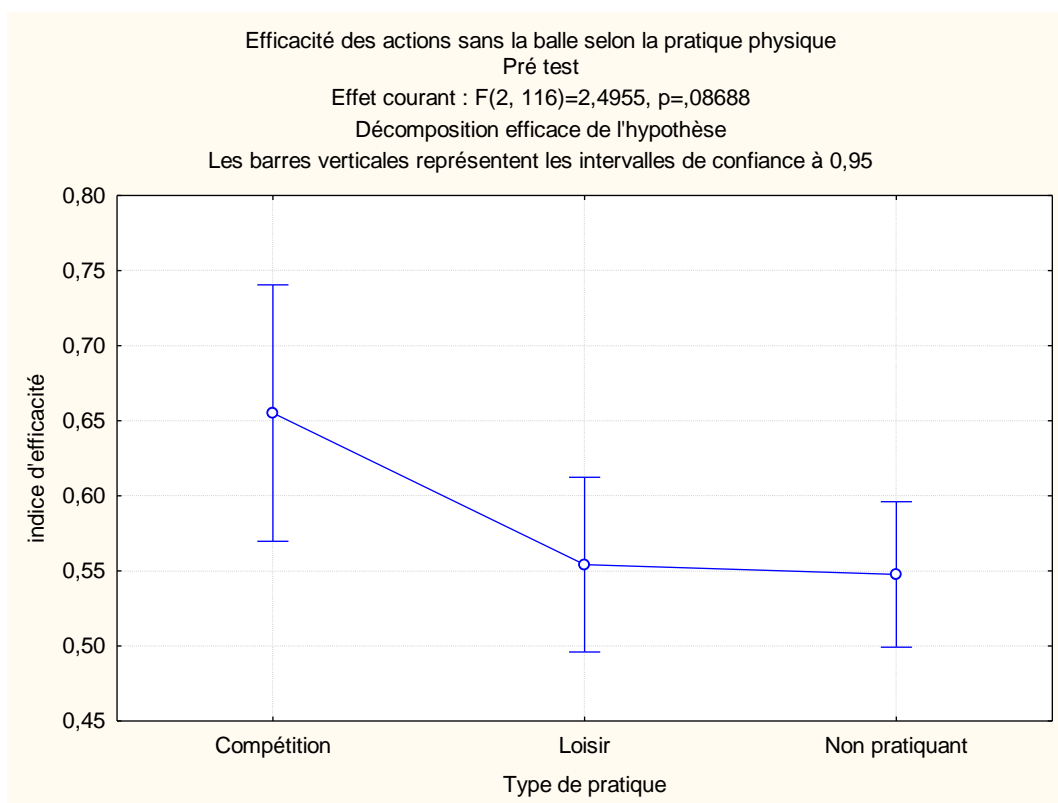


Figure 136 : pré-test, efficacité des actions sans ballon selon la pratique extra-scolaire.

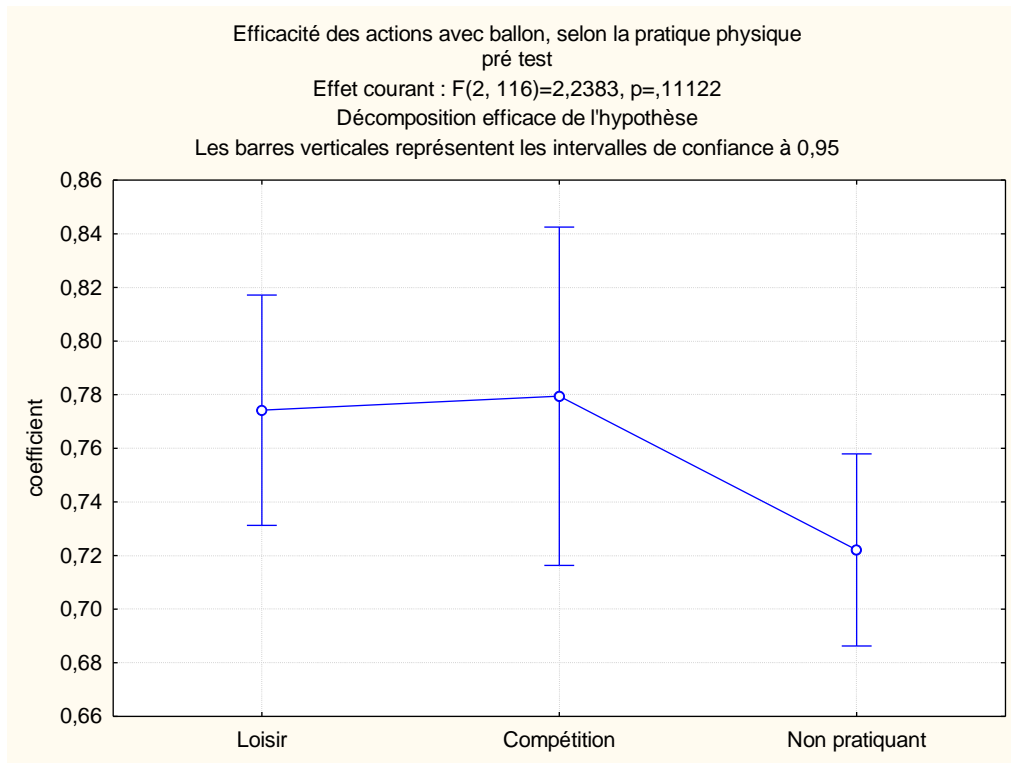


Figure 137 : en pré-test, efficacité du jeu avec ballon selon les types d'équipes.

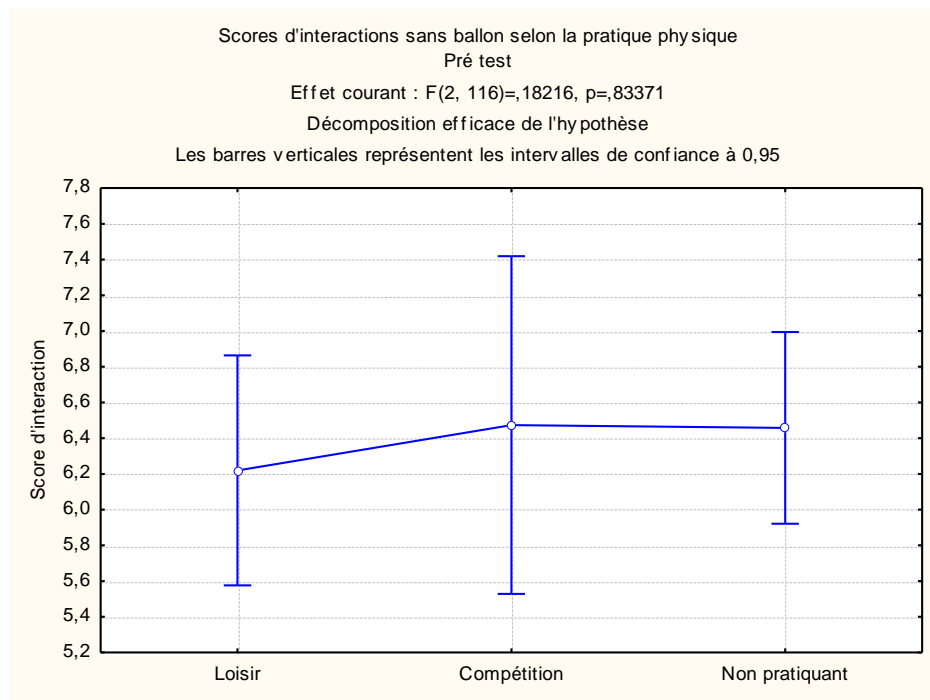


Figure 138 : en pré-test, scores d'interaction sans ballon selon la pratique physique.

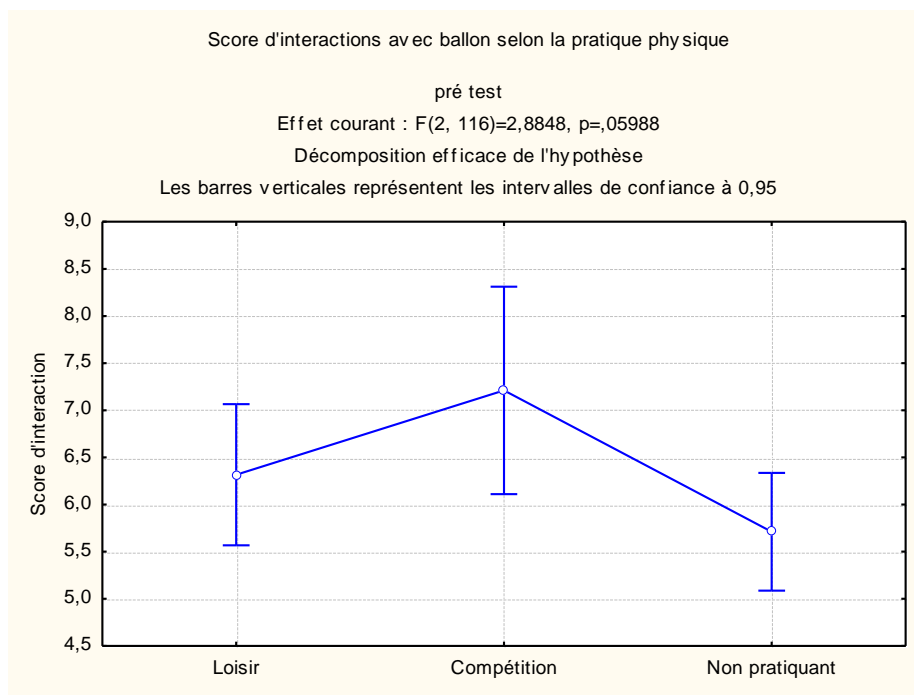


Figure 139 : en pré-test, scores d'interaction avec ballon selon le type d'équipes

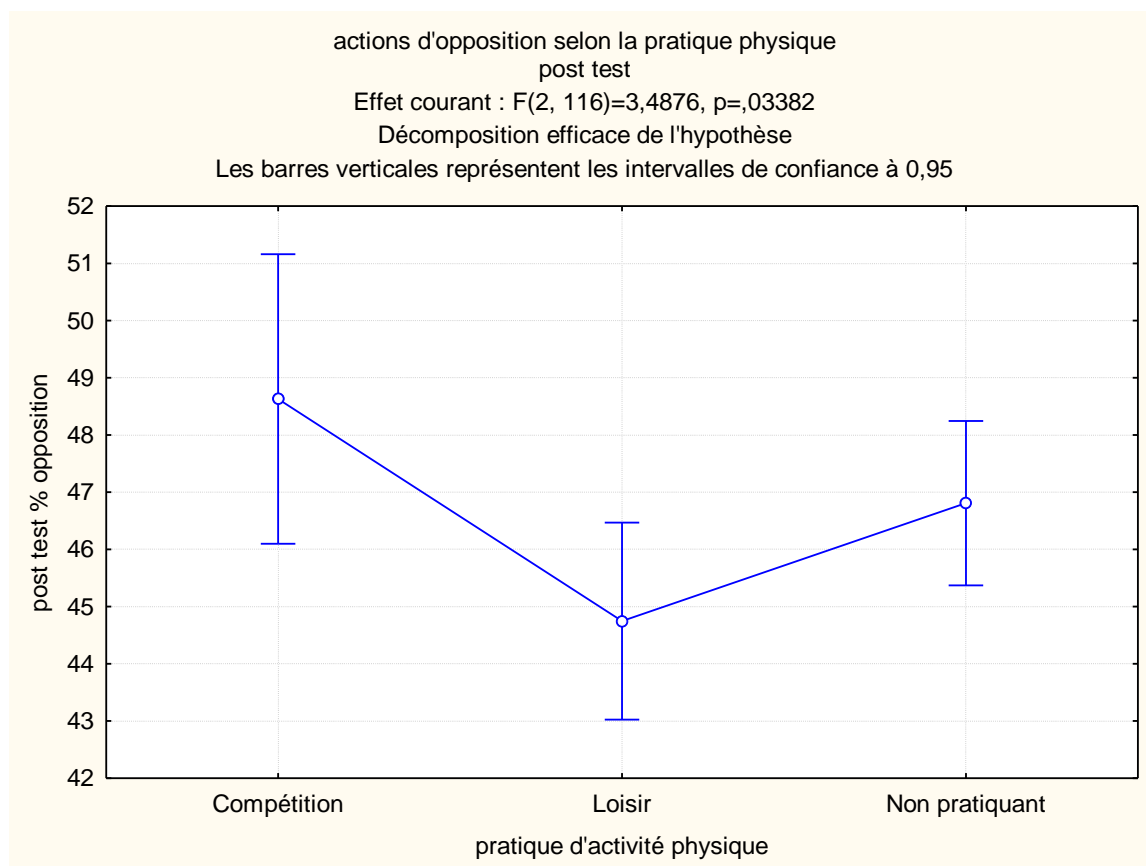


Figure 140 : interactions d'opposition selon la pratique extra-scolaire en post-test.

Annexe 63

Réussite au tir selon la pratique extra-scolaire

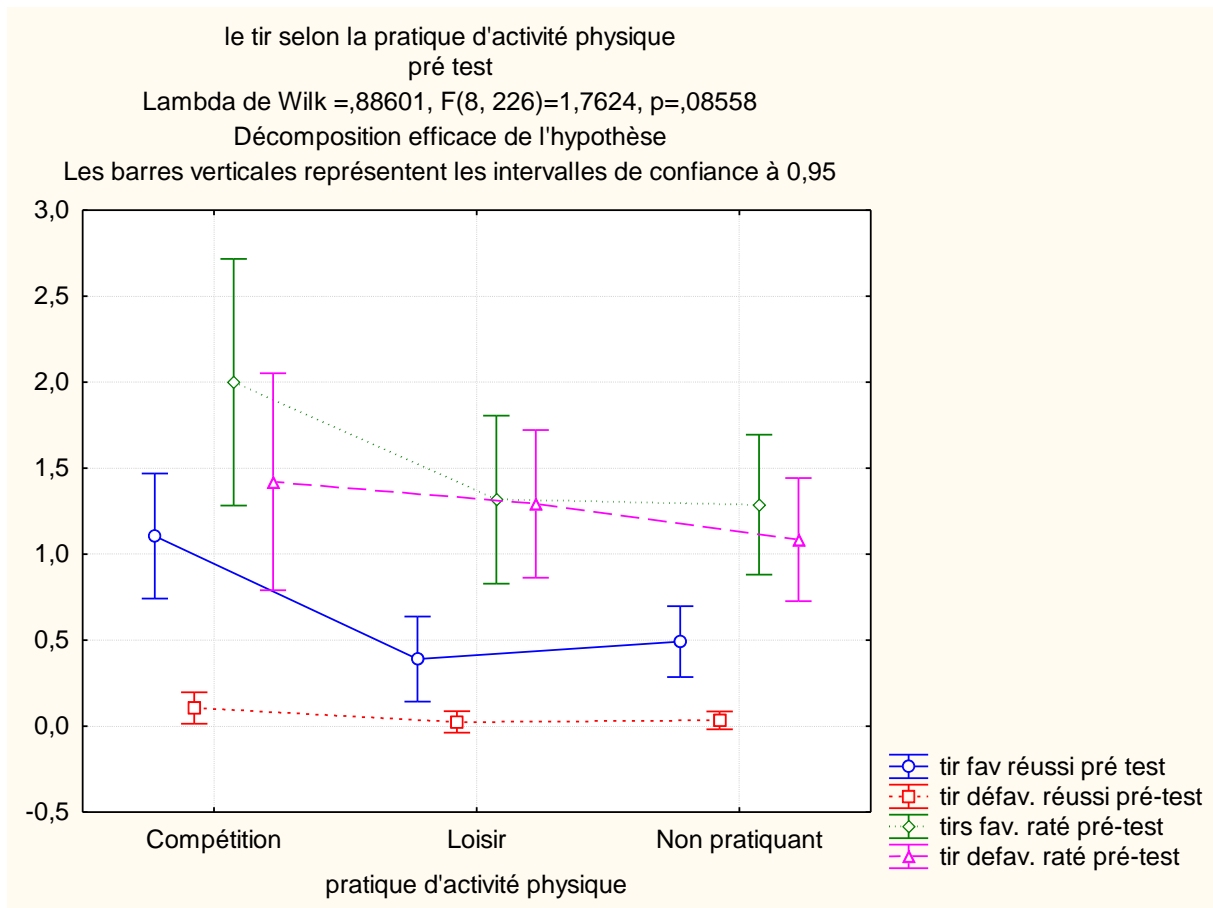


Figure 141 : en pré-test, réussite au tir selon la pratique extra-scolaire.

		Test HSD de Tukey ; variable tir fav. réussi post-test (coop et oppo)			
		Probabilités Approximatives des Tests Post Hoc			
		Erreur : MC Inter = ,84287, dl = 115,00			
		pratique d'activité physique	{1}	{2}	{3}
Cellule N°			1,3158	,73171	,32759
1	Compétitio			0,06095	0,00035
2	Loisi		0,06095		0,08315
3	Non pratiquar		0,00035	0,08315	

Tableau 242 : comparaison deux à deux de la réussite au tir, selon la pratique extra-scolaire.

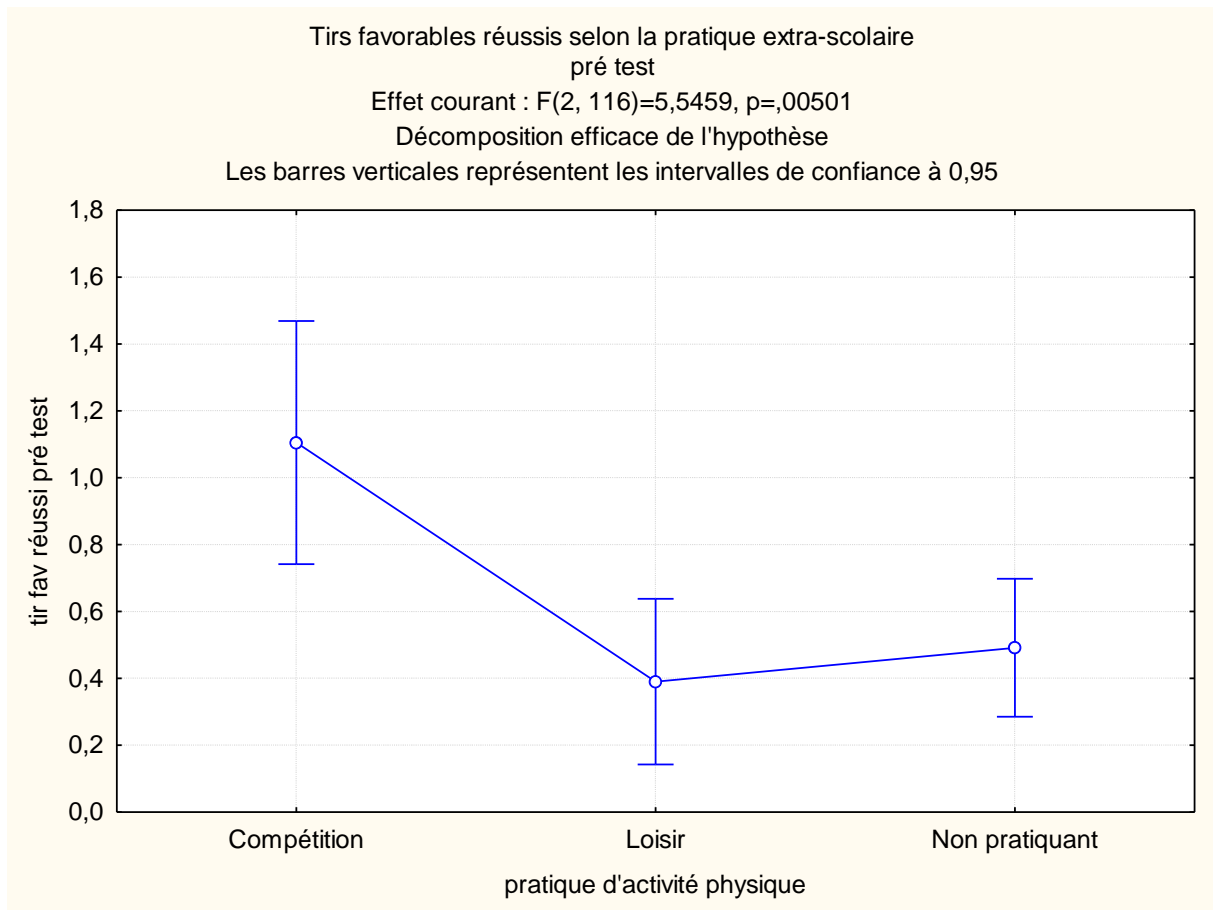


Figure 142 : réussite au tir favorable selon la pratique extra-scolaire en pré-test.

Annexe 64

Le déplacement en attaque selon la pratique extra-scolaire

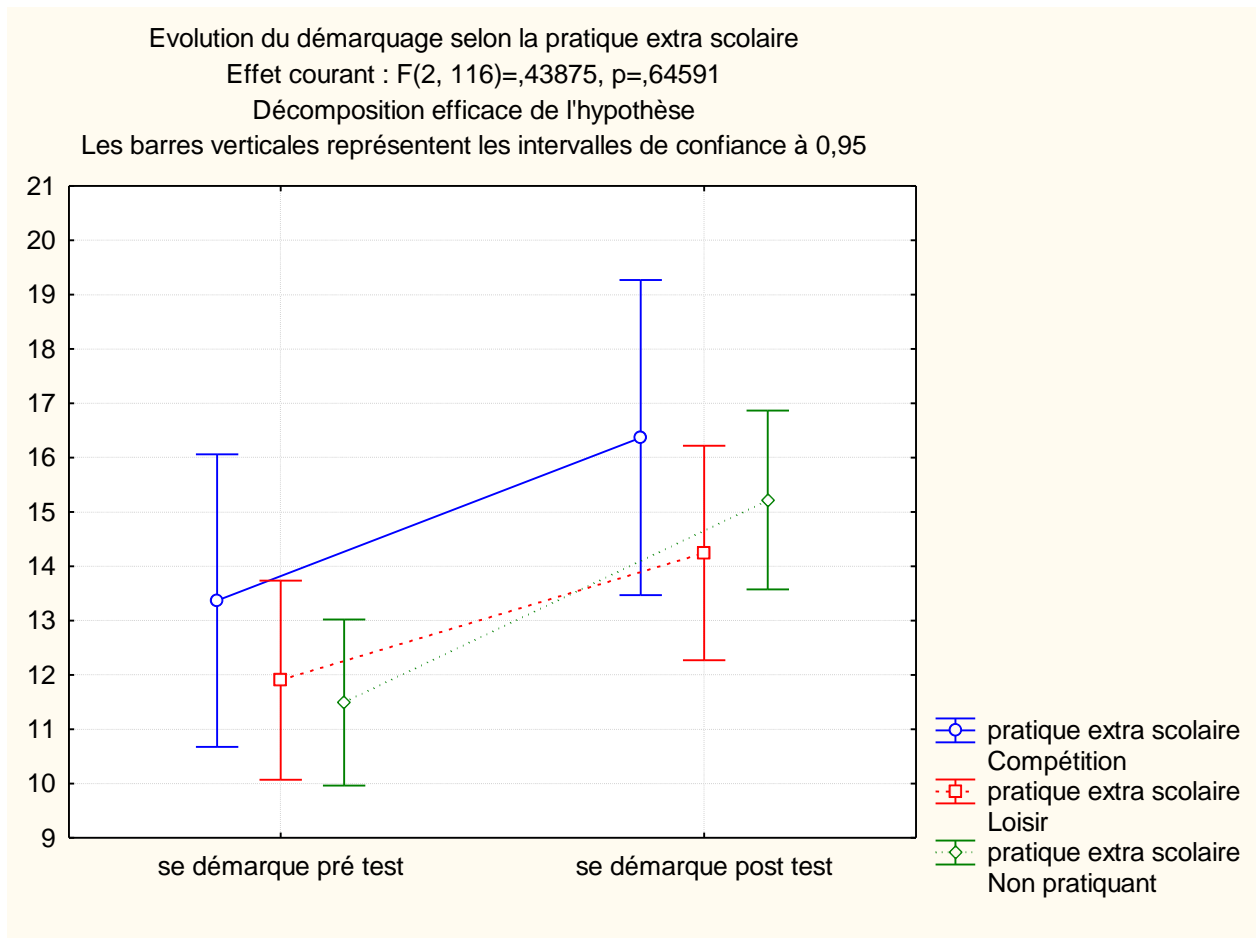


Figure 143 : évolution du démarquage selon la pratique extra-scolaire.

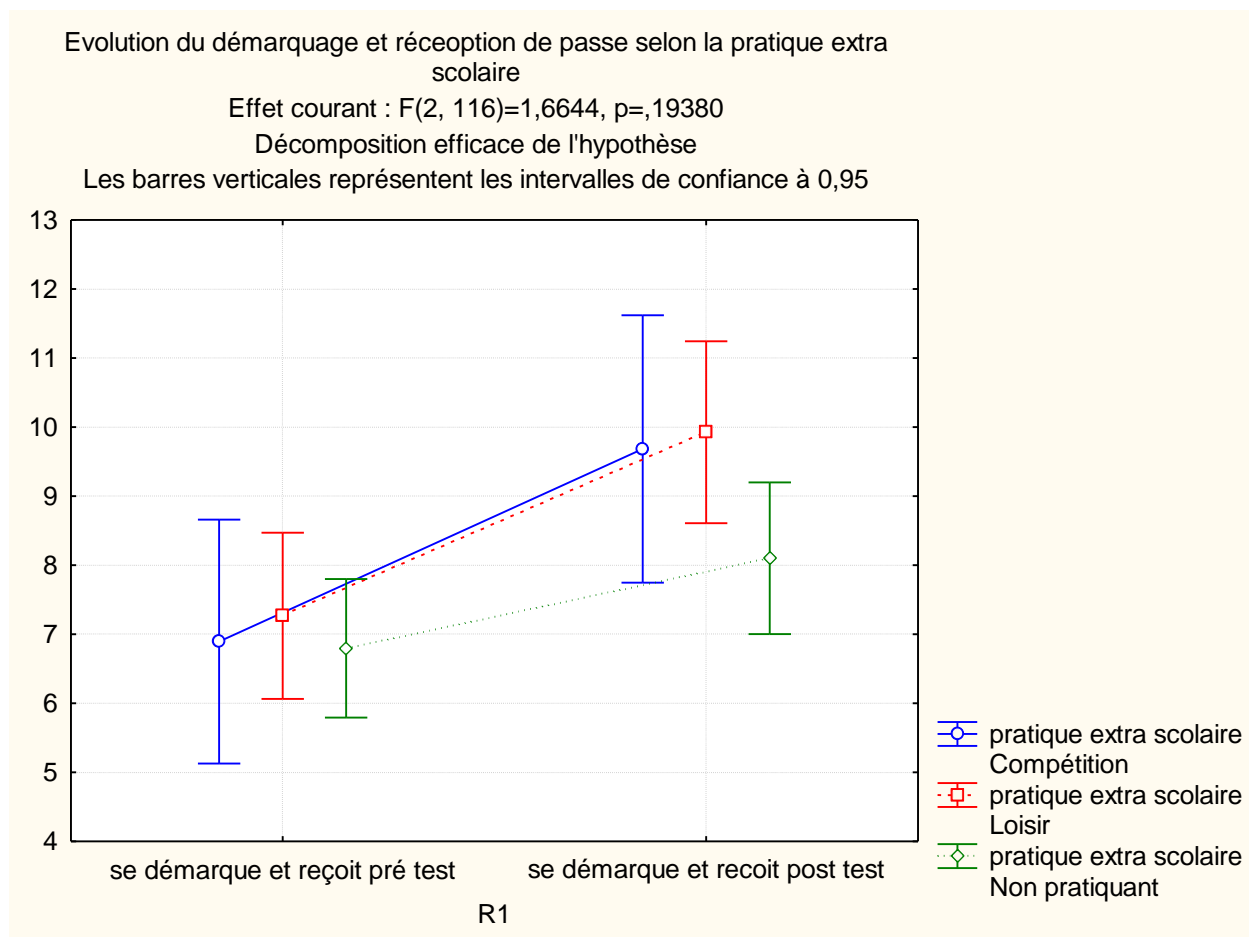


Figure 144 : évolution du démarquage aboutissant à la réception de la balle selon la pratique extra-scolaire.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Non pratiquants					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	50,246	1	50,2457	5,75687	0,01801
Erreur	1012,44	116	8,7279		

Tableau 243 : évolution du démarquage aboutissant à la réception de la balle, pour les non-pratiquants.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées Compétiteurs					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	73,92	1	73,9210	8,46945	0,00433
Erreur	1012,44	116	8,7279		

Tableau 244 : évolution du démarquage aboutissant à la réception de la balle pour les compétiteurs.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	144,890	1	144,890	16,6007	0,00008
Erreur	1012,44	116	8,7280		

Tableau 245 : évolution du démarquage aboutissant à la réception de la balle pour les pratiquants de loisir.

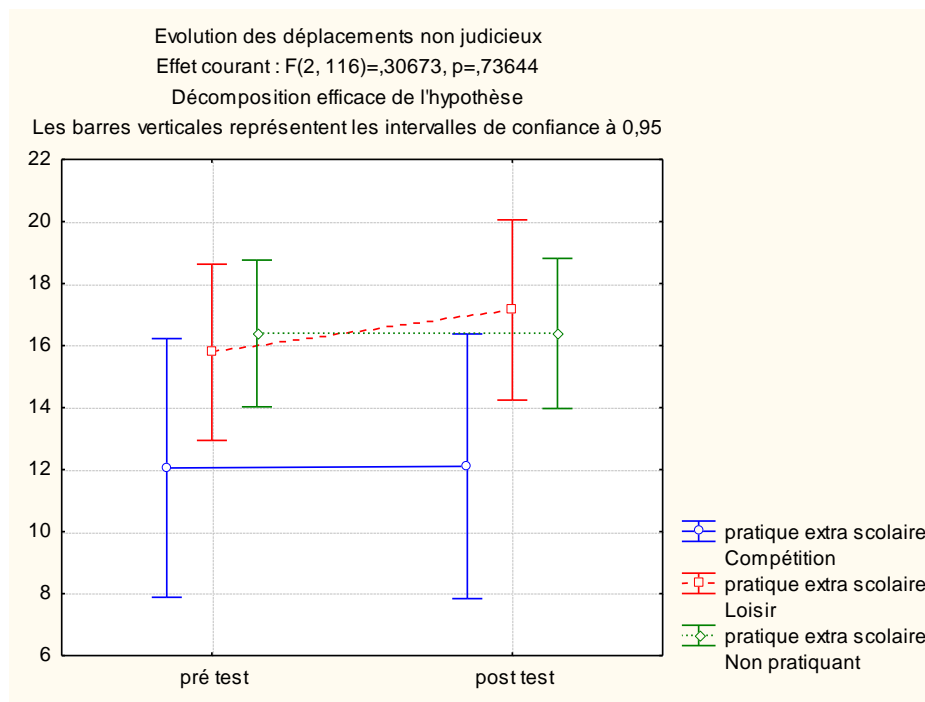


Figure 145 : évolution des déplacements non judicieux en attaque selon la pratique extra-scolaire.

En ordonnée : moyenne du nombre de déplacements non judicieux par élève.

Annexe 65

La récupération au rebond selon la pratique extra-scolaire.

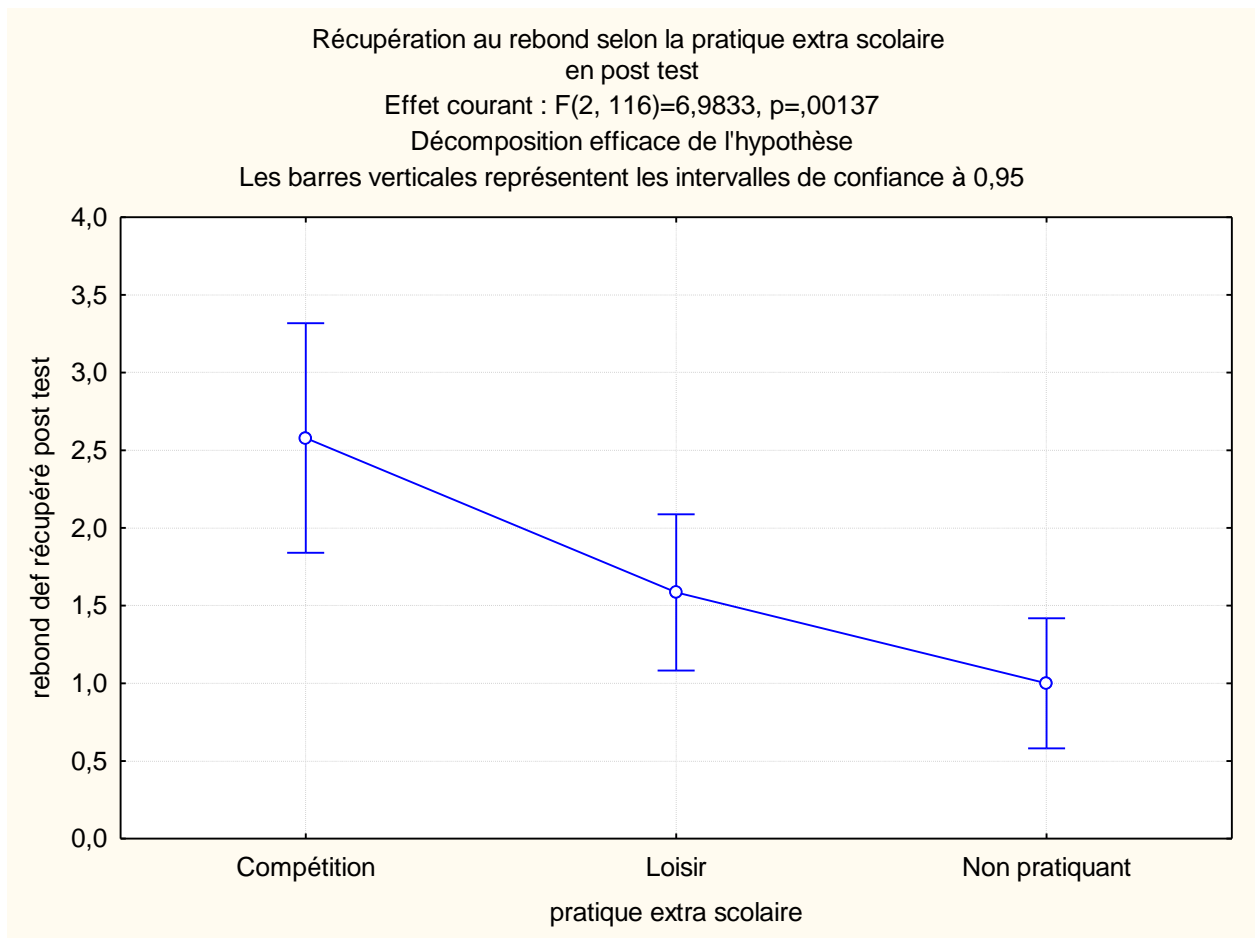


Figure 146 : la récupération au rebond défensif selon la pratique extra-scolaire en post-test.

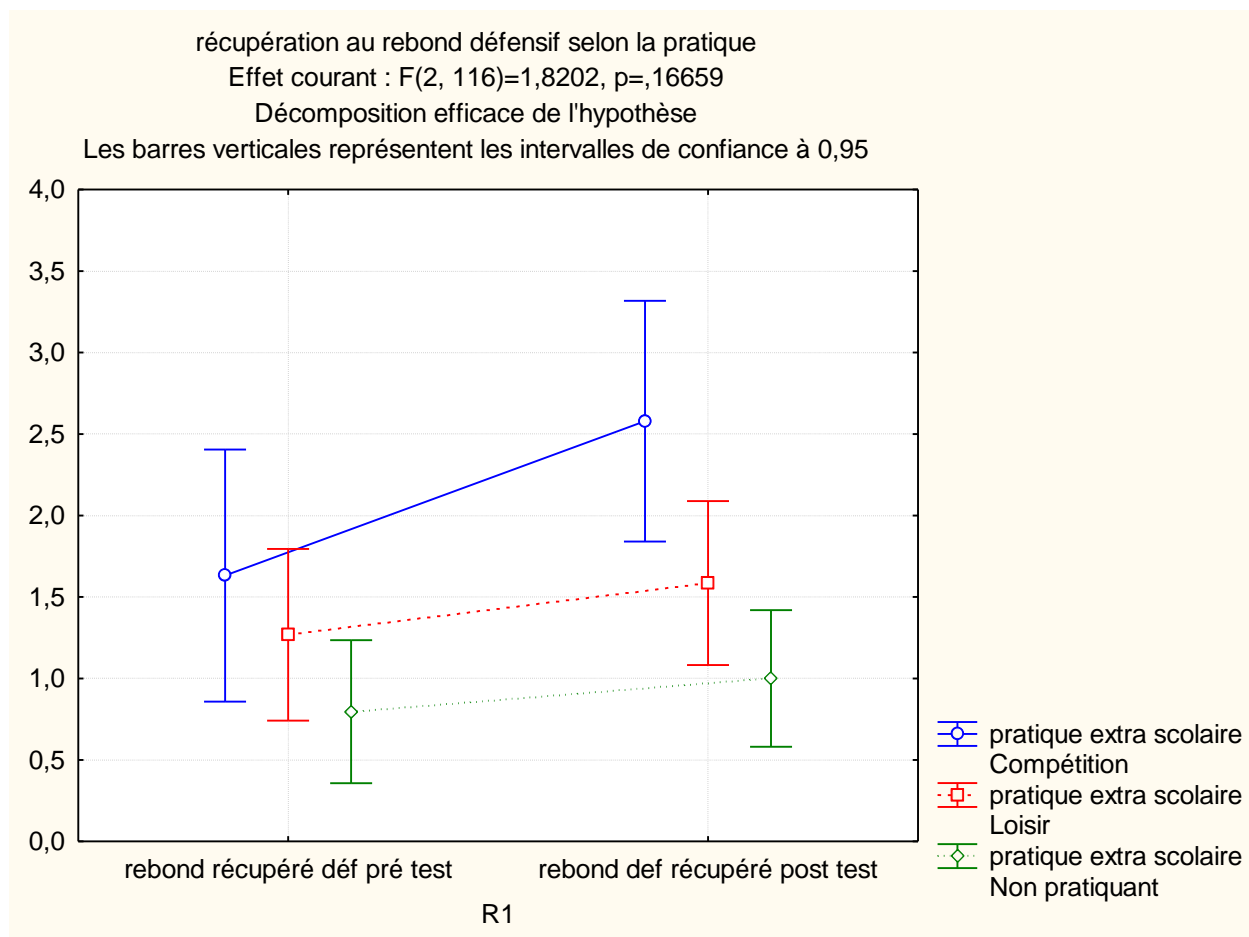


Figure 147 : évolution de la récupération au rebond défensif selon la pratique extra-scolaire.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées (REBOND compé)					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	8,5263	1	8,526316	7,685402	0,006487
Erreur	128,6924	116	1,109417		

Tableau 246 : évolution de la récupération au rebond défensif, pour les compétiteurs.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées (REBOND)					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	2,0610	1	2,060976	1,857717	0,175529
Erreur	128,6924	116	1,109417		

Tableau 247 : évolution de la récupération au rebond défensif pour les pratiquants de loisir.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées (REBOND non prati)					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	1,2203	1	1,22033	1,09998	0,29645
Erreur	128,692	116	1,109417		

Tableau 248 : évolution de la récupération au rebond défensif pour les non-pratiquants.

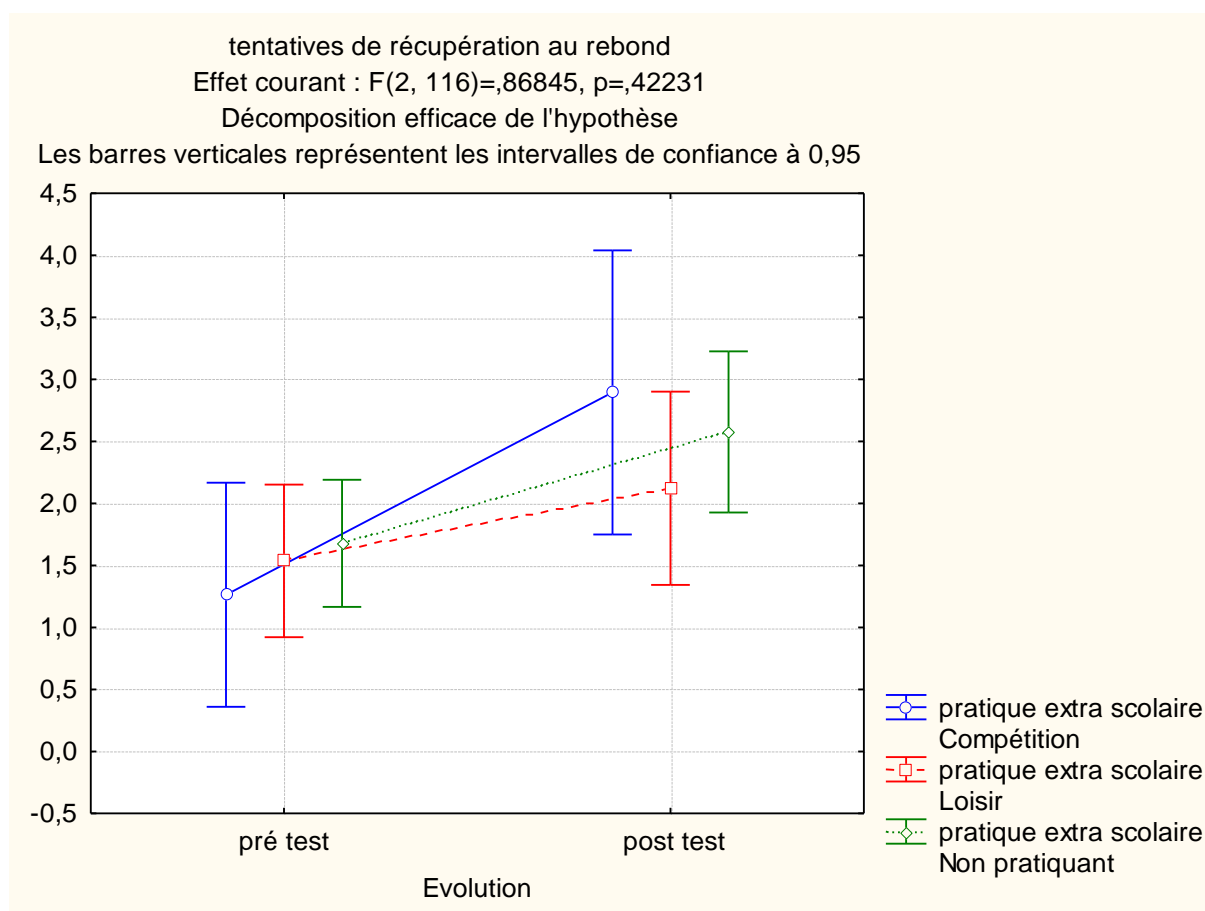


Figure 148 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif selon la pratique extra-scolaire.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées (REBOND compé)					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	25,2895	1	25,28947	6,17750	0,01436
Erreur	474,881	116	4,0938		

Tableau 249 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif pour les compétiteurs.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées (REBOND) Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	7,0244	1	7,024390	1,715860	0,192815
Erreur	474,8811	116	4,093802		

Tableau 250 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif pour les pratiquants de loisir.

Test Univarié de Significativité pour les Comp. Plannifiées (REBOND non prati) Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degr. de Liberté	Moyenne Carré	F	p
M1	23,8051	1	23,80508	5,814908	0,017460
Erreur	474,8811	116	4,093802		

Tableau 251 : évolution des tentatives de récupération au rebond défensif pour les non-pratiquants.

Annexe 66

Les progrès des élèves interviewés.

Prénom	Axes de progrès cités	Progrès dans les domaines cités	Les progrès observés
Axelle	-Tir (marque davantage) -Rebond (y va plus souvent)	-Régression en tir -Va davantage au rebond offensif, mais ne va jamais au rebond défensif (S1 comme S8).	Forte augmentation du nombre d'actions favorables au jeu : le coefficient d'efficacité des actions passe de 0.66 à 0.8. Progrès importants en démarquage, et donc augmentation nette du nombre de balles jouées. En défense, augmentation nette de la dissuasion et gêne.
Christelle	Connaissance du règlement	Aucune faute ni violation du règlement en S1 et S8.	Niveau similaire entre les deux séances du à un niveau de jeu déjà élevé. Coefficient d'efficacité de 0.89 à 0.82. peu d'actions inefficaces, très bons scores sur le volume d'action : 18 en S1 et S8.
Prénom	Axes de progrès cités	Progrès dans les domaines cités	Les progrès observés

Kevin L	Déplacement défensif	De léger progrès en déplacement défensifs.	Pas de progrès significatifs dans un domaine particulier. Progression légère dans tous les domaines mais toujours beaucoup de décisions non pertinentes, surtout au tir. Coefficient d'efficacité qui passe de 0.58 à 0.66.
Kevin P	Course, endurance Déplacements	En S1, n'a pas participé 8 fois à l'attaque ou à la défense. (ne se déplace pas), et aucun fois en S8. Donc court davantage. Déplacements différents en défense, pas de progrès en démarquage.	En S8 se déplace davantage sur le PB pour défendre, en S1 il tentait plus de se replacer entre les attaquants et son panier. Progrès sur la précision des passes : 7 interceptées en S1, contre 0 en S8. Progrès sur l'efficacité des actions : coefficient qui passe de 0.65 à 0.81 : deux fois moins d'actions défavorables au jeu.
Marion	Interception Tir	De une interception en duel en S1 à 4 interceptions sur passe en S8. Moins de tentatives de tir en S8. Aucun tir réussi en S1 ou S8.	Régression : le nombre d'actions défavorables a augmenté, le nombre d'actions favorable reste stable, et la densité des actions comparées aux autres joueurs du même match a chuté. Diminution de l'efficacité.
Prénom	Axes de progrès cités	Progrès dans les domaines cités	Les progrès observés

Déborah	<p>Possessions de balle</p> <p>Progression dribble évitement</p>	<p>20 actions avec la balle en S1 contre 29 en S8. Légère progression du nombre de balles reçues suite à un bon démarquage.</p> <p>Ne gagne pas de duel.</p> <p>Nombre de dribbles stable.</p>	<p>Progrès en démarquage.</p> <p>Progression de l'efficacité de 0.49 à 0.71 essentiellement due à une forte augmentation des actions favorables : joue et récupère au rebond en S8 (jamais en S1), meilleur placement défensif et progrès en démarquage.</p>
Vincent	Endurance	Les déplacements en S8 ne sont pas plus nombreux ni plus efficaces.	Légère régression, tous domaines confondus. Pas de progression spécifique.
Yaniss	<p>Tir</p> <p>Collectif : + de passes</p>	<p>Pas de progrès au tir, voire régression. Pas de panier marqué en S8 et proportion de tirs non favorable plus grande.</p> <p>Même nombre de passes en S1 et S8.</p>	Pas d'axe de progrès significatif.
Guillaume	Tir	Progrès en tir : 7 tirs favorable en S8 (aucun en S1) dont 2 réussis.	Peu d'actions inefficaces les deux séances, progression relative car niveau déjà élevé en pré-test.

Idir	Défense (marquage) Règlement	Pas de progrès en défense. Pas de fautes particulières ou violation du règlement. Niveau plutôt élevé dès la S1.	Davantage de tirs tentés et marqués en S8 ; pas de progrès significatifs.
Joséphine	Néant		Progrès en déplacement en attaque et défense. Moins d'actions défavorables.
Mélaine	Tir Déplacement en attaque	Aucune tentative de tir en S1 ni S8. Progrès au niveau du déplacement et placement en attaque.	Va davantage au rebond ; diminution du nombre total d'actions non favorables, surtout concernant les déplacements : coefficient d'efficacité sans ballon qui augmente.
Gwenaëlle	Tir Des passes plus précises	Plus du tout de passes interceptées en post-test contre 6 en pré-test. Pas de progression dans la réussite au tir mais grosse diminution des tirs défavorables.	Pas d'autres progrès distincts. Régression en efficacité sans ballon.
Louis	Au plan collectif, jeu plus fluide	Moins de différence de participation entre les joueurs en post-test.	Reçoit davantage la balle en post-test. augmentation du score interactionnel avec ballon.
Marc	Au plan collectif joue plus avec les autres	Certains joueurs touchent plus la balle. Le nombre de passes qu'il a fait a presque doublé.	Augmentation du coefficient d'efficacité de 0,75 à 0,92 surtout sans ballon.
Sophie	Néant		Augmentation de l'efficacité surtout sans ballon. Coefficient faible en pré test : 0,26.

Tableau 252 : mise en correspondance des progrès cités par les élèves et ceux réellement mesurés.

L'ÉVALUATION SCOLAIRE EN QUESTION : DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS AUX CONDUITES DES ÉLÈVES.

Impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive.

L'évaluation scolaire est une étape indispensable à tout cycle d'apprentissage tant dans sa finalité sociale que dans sa perspective pédagogique qui vise à optimiser l'apprentissage des élèves. L'enseignant est amené à réfléchir quotidiennement aux différents types d'évaluation qu'il va mettre en place, à leurs fonctions, aux critères pertinents d'évaluation à utiliser au regard de ses attentes et des apprentissages réalisés. La recherche présentée ici a pour objectif d'étudier l'activité évaluative des enseignants en EPS dans le secondaire et les répercussions qu'elle peut avoir sur les élèves. En premier lieu, à partir de questionnaires diffusés auprès de 179 enseignants, nous avons pu faire émerger les points forts et les faiblesses de l'évaluation actuelle telle qu'elle est proposée en éducation physique et sportive (EPS) actuellement. Les résultats révèlent notamment qu'il existe d'une part des pratiques évaluatives disparates chez les enseignants et, d'autre part, que ceux-ci tendent à réinterpréter les modalités d'évaluation formative davantage comme une évaluation sommative intermédiaire souvent notée. En second lieu, au cours d'une expérimentation de terrain se déroulant au sein d'une activité collective en EPS (basketball), nous nous sommes intéressés aux conduites motrices et verbales des élèves dans le but de mesurer les effets de différents types d'évaluation sur leurs apprentissages et leurs conduites décisionnelles. La nécessaire adaptation à autrui, que requiert l'activité collective proposée, nous a incités aussi à prendre en compte les relations socio-affectives qui structurent les sous-groupes d'élèves car ceux-ci interagissent, s'opposent, coopèrent avec des camarades qu'ils ne choisissent pas et dans des situations évaluatives parfois à enjeu conséquent. L'analyse des conduites des élèves dévoile l'impact positif de l'évaluation formative sur l'apprentissage et son rôle important dans la préparation des élèves à l'évaluation sommative et ce, quelle que soit la forme de regroupement des élèves du point de vue socio-affectif. La recherche entreprise augure au plan scientifique des difficultés rencontrées par les praticiens dans les évaluations qu'ils proposent. De plus, elle ouvre la voie au plan pédagogique à une réflexion sur les choix des modalités d'évaluation et des regroupements d'élèves en EPS.

Mots clés : évaluation formative, évaluation sommative, éducation physique et sportive, sociométrie, conduites motrices.

SCHOOL ASSESSMENT IN QUESTION: TEACHERS' ACTIVITY AND STUDENTS' BEHAVIOR.

Impact of assessments and group modalities on the behavior in high school students in physical education.

School assessment is an essential step in learning through its social purpose and its educational approach in order to maximize student's learning. Teachers reflect daily on different types of assessment, their functions, criteria of assessment to be used in relation to expectations and learning. This study aims to investigate teachers' evaluative activity in high school and the impact it can have on students in physical education. The strengths and weaknesses of the current assessment emerged in the results of a survey. The results show that there are such disparate evaluation practices among teachers and, secondly, that they tend to reinterpret the formative assessment more as an intermediate summative assessment. Then, in an in vivo experiment that takes place in a collective activity in physical education (basketball), we are interested in students' motor and verbal behavior. The purpose of this experiment is to measure effects of different types of assessment on their learning and decisions. Moreover, the collective activity that has been proposed requires adaptation to others: this prompted us to take into account the socio-emotional relationships that structure the students' subgroups. Indeed they interact, are opposed, cooperate with peers who are not chosen, in evaluative situations. The analysis of students' behavior shows the positive impact of formative assessment on learning and its role in preparing students for the summative evaluation, whatever the form of grouping students in a socio-emotional perspective. This research augurs at scientific level difficulties experienced by practitioners in assessments. In addition, it opens the way to a pedagogical reflection on the choice of assessment methods and student groupings in EPS.

Key words: formative assessment, summative assessment, physical education, sociometry, motor behavior.