

L'évaluation durant les jeux collectifs en cours d'éducation physique et sportive

Evaluer le comportement des élèves en situation de match

Travail de fin d'études en vue de l'obtention du titre de
Master of Science en sciences du sport
Option enseignement

Déposé par

Roman Grädel

à

l'Université de Fribourg, Suisse

Faculté des sciences

Département de médecine

en collaboration avec la
Haute école fédérale de sport de Macolin

Référent

Prof. Dr. André Gogoll

Fribourg, juin 2019

Table des matières

Résumé.....	3
1 Introduction	4
1.1 L'évaluation dans les cours d'éducation physique et sportive	5
1.2 Objectifs du travail	12
2 Méthodes	15
2.1 Planification des leçons de handball	16
2.2 Elaboration du parcours chronométré	19
2.3 Elaboration de l'évaluation de jeu.....	22
2.4 Elaboration du questionnaire.....	24
3 Résultats	27
3.1 Critères de qualité pour l'évaluation de jeu	27
3.2 Résultats et notes obtenues lors du parcours chronométré.....	28
3.3 Résultats et notes obtenues lors de l'évaluation de jeu	29
3.4 Feedbacks des élèves.....	30
4 Discussion	34
4.1 Choix des critères d'évaluation de jeu	34
4.2 Comparaison et interprétation des notes	39
4.3 Interprétation des réponses au questionnaire des élèves	46
4.4 Commentaires et améliorations	48
5 Conclusion.....	50
Bibliographie	52
Annexes	55
Remerciements	82

Résumé

L'éducation physique et sportive est une branche enseignable qui se renouvelle constamment et qui, comme les autres branches, figure dans les bulletins scolaires sous forme de notes acquises à travers des évaluations. Ces évaluations sont principalement élaborées par les enseignants d'EPS tout en respectant les directives à leur disposition. Ces évaluations visent à noter les performances effectuées par les élèves en fin de bloc d'apprentissage et servent à renseigner les élèves, les parents et les enseignants sur l'état d'avancement des élèves.

En EPS, les évaluations sont principalement orientées sur la réalisation de performances facilement quantifiables et, de ce fait, facilement transférables en notes, à partir d'échelles adaptées ou de tables de cotation de référence.

Le premier objectif de ce travail était de créer et de tester l'efficacité d'un outil d'évaluation visant à noter le comportement des élèves en situation de jeu collectif. Le second objectif était d'argumenter la validité et la crédibilité d'une évaluation qui portait son intérêt sur la notation d'intentions. Pour atteindre cet objectif, une intervention de 6 semaines, sous forme de bloc de handball, a été réalisée dans plusieurs classes de cycle d'orientation du canton de Fribourg. A la fin de cette intervention deux évaluations ont été effectuées. En tant que première note, l'évaluation technique servait à donner une référence et la seconde, l'évaluation sur le comportement en jeu, a été analysée à partir de feedbacks et des notes obtenues. L'intervention de 6 semaines a servi à déterminer les critères qualitatifs qui faisaient partie de l'évaluation. Ceux-ci s'intéressaient autant à des facteurs individuels que collectifs.

Les résultats obtenus lors de l'évaluation de jeu étaient satisfaisants, car la majorité des élèves a atteint une « bonne » note ($M = 5.20$). Les réponses obtenues grâce au questionnaire démontraient que les élèves étaient satisfaits de leurs notes et qu'ils considéraient que l'enseignant a été juste dans sa notation.

Malgré une base prometteuse quant à la réalisation d'une évaluation sur le comportement en jeu, plusieurs difficultés et insécurités m'amènent à affirmer que la forme présentée ici n'est pas encore totalement fiable pour une utilisation régulière. Bien que j'aie essayé de définir des critères objectifs, il restait une grande part d'interprétation libre lors de l'évaluation. Le tableau de notation pourrait être rendu encore plus précis. Un autre point était la difficulté de la gestion du temps lors de l'observation. Beaucoup de choses se passaient simultanément, ce qui rendait l'analyse compliquée. Ces quelques points rendent difficile l'argumentation en faveur de cette évaluation par rapport aux points de la validité et de la crédibilité de l'évaluation.

1 Introduction

L'éducation physique et sportive (EPS) est une branche enseignable qui se différencie sur bien des aspects par rapport aux autres disciplines scolaires. Les cours d'EPS ciblent non seulement l'apprentissage d'une multitude de sports, mais aussi l'encouragement d'un développement harmonieux du corps – autant physique que mental – à travers les disciplines proposées par les enseignants d'EPS et par le biais des directives des divers plans d'études en vigueur. Les maîtres d'EPS peuvent interpréter ces directives de manière relativement libre et peuvent créer des programmes annuels différents et variés pour atteindre la majorité des élèves avec leurs cours.

L'enseignement de l'éducation physique et sportive représente un vrai défi pour les maîtres d'EPS (Collier, 2011). Semblable aux autres branches enseignées, les leçons se construisent autour des élèves et des attentes qu'ont les enseignants et les institutions envers eux. Le choix des méthodes d'approches est immense et les professeurs peuvent piocher dans une multitude de ressources disponibles à l'élaboration de leurs cours. Dans le choix de la matière à enseigner, le personnel enseignant s'oriente par rapport aux directives provenant des plans d'études cantonaux ou des directives internes aux écoles – comme le plan d'études romand (PER) pour la Suisse romande ou encore le Lehrplan 21, pour la Suisse alémanique. Ces directives ont pour objectif de rendre l'élève conscient de son corps, de ses capacités physiques et d'en favoriser le développement :

Le domaine corps et mouvement, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, contribue par le mouvement et par les pratiques sportives au développement des capacités physiques, cognitives, affectives et sociales de l'élève [...]

Le domaine corps et mouvement contribue au maintien et au développement de la santé physique et psychique. Il tend à instaurer chez l'élève un rapport actif et responsable à son propre corps, à celui d'autrui et à son environnement. (Plan d'études romand, 2012, p.48)

Le chapitre « corps et mouvement » du PER est subdivisé en deux sous-chapitres : *l'éducation physique* et *l'éducation nutritionnelle*. Ces chapitres sont ensuite à nouveau divisés en plusieurs catégories. Chaque catégorie donne ensuite un aperçu des objectifs d'apprentissage pour l'éducation physique pour la 9^e, 10^e et 11^e année HarmoS. Ces différents objectifs sont détaillés de manière plus exhaustive dans des documents de manière à guider les enseignants. Le choix des méthodes pour atteindre ses objectifs dépend ensuite des enseignants et des établissements scolaires. Les directives proposées par le PER peuvent être interprétées de manière relativement

ouverte et laissent considérablement de libertés aux enseignants quant aux disciplines et sports choisis.

Comme le suggère le titre de ce travail, l'attention va être portée sur les aspects des jeux collectifs et plus précisément sur le handball. Les principaux objectifs pour les jeux collectifs selon la catégorie « Jeux individuels et collectifs – 2^e cycle » du plan d'études romand (cf. annexe 1) visent à « développer des comportements et mobiliser des habiletés spécifiques au jeu... ». D'après le PER, ces habiletés englobent des critères techniques, tactiques, communicatifs et visuel qui doivent être développés et perfectionnés au sein des cours d'EPS (cf. annexe 2).

1.1 L'évaluation dans les cours d'éducation physique et sportive

Comme dans toutes les branches enseignées au sein des établissements scolaires, les évaluations font partie intégrante des cours d'éducation physique et sportive. Ces évaluations ont fortement évolué durant ces dernières décennies. Elles ne visent plus uniquement à déterminer les compétences physiques propres à chaque enfant, ni à quantifier les performances et résultats obtenus dans les différentes disciplines enseignées. Le caractère quantitatif des évaluations est complété par une approche qualitative qui cherche à déterminer la technique, l'investissement et d'autres compétences des élèves en plus de la performance (Attali & Saint-Martin, 2010; Feth, 2017). Avant de s'intéresser aux différents styles d'évaluation proposés et utilisés de nos jours, il faut se questionner sur ce que signifie précisément « évaluer ».

Pour Brau-Antony et David (2002), le terme évaluer ne se résume pas uniquement à la mesure et la notation d'une performance. Pour eux, évaluer c'est : « émettre un jugement de valeur, jugement dans lequel la subjectivité de l'évaluateur est engagée. » L'évaluation consiste à élaborer des critères – servant d'objectifs à atteindre – et des références, permettant aux enseignants de juger les élèves. Ils doivent être capable de prélever des informations sur les élèves, en observant leurs actions et gestes, afin de procéder à une appréciation. (Brau-Antony & David, 2002). Bob Carroll (1994) les rejoint sur ces points, en admettant qu'un jugement figure toujours dans une évaluation. Il complète ainsi la définition donnée par Derek Rowntree – proposée en 1977 –, qu'il aborde dans son livre *Assessment in physical education*.

La notion de jugement revient à plusieurs reprises. Celui-ci va dépendre de chaque enseignant et peut différer de celui de ses collègues. L'objectivité de ce jugement peut être atteinte avec l'établissement de critères de réussite précis qui permettent de justifier les résultats atteints par les élèves (Taras, 2005).

Parmi les formes d'évaluation, c'est l'évaluation sommative qui est, à l'heure actuelle, encore la forme prédominante pour l'attribution des notes aux élèves. Elle consiste à demander la reproduction d'une tâche ou d'une performance à un moment précis – généralement en fin de cycle d'apprentissage –, dans des conditions adaptées et standardisées (Harlen & James, 1997; Winter, 2012). Les notes attribuées lors des évaluations sommatives ont plusieurs fonctions importantes, que ce soit pour les enseignants et les élèves. Elles permettent aux enseignants de faire un point sur l'avancement de l'élève et d'adapter l'apprentissage en fonction de ses besoins. Elles peuvent ainsi être présentées aux parents et aux autres enseignants pour les informer sur la progression de l'élève. Elles figurent aussi dans les bulletins scolaires et certificats officiels (Cardinet, 1986; Harlen & James, 1997) et possèdent encore une fonction globale servant à améliorer l'enseignement en général (Cardinet, 1986). L'évaluation sommative sert de bilan de l'apprentissage effectué par les élèves et fonctionne en lien étroit avec les évaluations diagnostiques, formatives et formatrices, qui la précèdent (Lentillon-Kaestner, Deriaz, Voisard, & Allain, 2018). Ces formes d'évaluation sont intégrées à l'apprentissage des élèves. Elles permettent aux enseignants d'ajuster et de varier leurs approches et de soutenir les élèves en les guidant et en les renseignant sur leur état d'avancement (Brau-Antony & David, 2002; Hadji, 1992; Yorke, 2003).

Bien que les tendances de notations ne s'orientent plus uniquement sur des valeurs quantitatives, la réussite d'une performance physique reste importante pour les cours d'EPS (Hebrard, 1991). Beaucoup de domaines du sport permettent de facilement quantifier des performances – notamment des disciplines comme l'athlétisme, où l'on tient compte de critères mesurables, comme la longueur, la hauteur ou encore le temps. Le transfert des performances obtenues peut se faire à l'aide de barèmes nationaux ou de tables de cotation, comme la table Letessier créée par Jean Letessier en 1957, décrite dans le travail de Fortune et Saint-Martin (2008). Malgré cela, le choix des critères peut s'avérer sensible. Des directives cantonales orientent les enseignants, mais l'élaboration finale de ceux-ci s'effectue au sein des établissements. Ils doivent être représentatifs de la discipline enseignée, informer les enseignants sur les habiletés motrices des élèves et doivent pouvoir être utilisés dans un laps de temps très court par les enseignants (Brau-Antony & David, 2002). Finalement, ces critères doivent aussi pouvoir s'adapter aux élèves et il est souvent difficile de déterminer une échelle appropriée. L'évaluation se veut totalement objective, mais il est impossible de faire abstraction de tous les aspects qui peuvent influencer l'enseignant lors de la notation. Il est impensable d'établir un système de notation des élèves pouvant tenir compte de tous les facteurs individuels comme le genre, l'appartenance sociale ou encore l'origine (Perrenoud, 2010). Un autre facteur – tout aussi important – est celui

de la croissance et de la puberté, qui peut arriver et affecter les jeunes à n'importe quel moment de l'adolescence. Ce sujet est repris par Alain Lieury dans sa « Psychologie pour l'enseignant » en se référant au travail de Braconnier & Marcelli de 1998 (Lieury, 2010). Il faut reconnaître que même si les élèves ont le même âge, ils se trouvent souvent à des stades d'évolutions cognitive et physique complètement différents les uns des autres (Feth, 2017). Les évaluations s'adaptent de plus en plus et proposent des barèmes précis et ciblés pour la population concernée. On retrouve alors des échelles de performance pour les garçons avec une version adaptée pour les filles. Ces barèmes adaptés se trouvent principalement dans les disciplines qui peuvent – une fois de plus – être mesurées facilement. En revanche, il n'existe pas de barème ni de critères adaptés dans les autres domaines, où les différences génétiques des filles sont prises en considération (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005).

Tenant compte de ces points, il est difficile d'imaginer qu'il serait possible de créer une seule évaluation, dont le résultat serait considéré comme juste, sachant que chaque élève se trouve dans une phase de développement personnel différente des autres.

Pour permettre une bonne phase d'apprentissage suivi de la réussite d'une performance en situation d'examen, les élèves – tout comme les enseignants – doivent être conscients des critères de réussite demandés. Bonniol et Genthon (1989) décrivent les critères comme « des outils de mesure concrétisés par des indicateurs ». Ces critères doivent rendre concrètes les attentes que les maîtres d'EPS ont à l'égard de leurs élèves. Dans certains domaines – comme cités précédemment – les critères de réussite sont simples et concrets. Un exemple – parmi d'autres – serait le test d'endurance « courir son âge » utilisé au sein des cycles d'orientation de Domdidier et d'Estavayer-le-Lac. L'élève doit courir pendant une durée correspondant à son âge, sans interruption. La course se fait sur un parcours délimité par des marquages au sol, que les élèves doivent contourner. Une fois le temps écoulé, l'enseignant comptabilise la distance totale – à l'aide des marquages – et attribue une note par rapport à la distance effectuée et par rapport au barème en vigueur. La consigne et les critères d'évaluation sont simples. L'élève sait que pour obtenir telle note, il doit atteindre telle distance. Cette évaluation est souvent préparée quelques semaines à l'avance, ce qui permet aux élèves d'estimer leur performance finale, par rapport aux résultats obtenus durant les entraînements préalables.

La tâche se complique néanmoins dans des domaines comme les disciplines gymniques, créatives et simplement des sports d'équipes. Pour les disciplines gymniques, les élèves recréent des suites d'éléments et sont évalués sur leur aisance, sur la propreté et la réussite de la figure demandée. Ceci demande une relativement bonne connaissance de la discipline par les enseignants d'EPS afin de donner une appréciation qualitative par rapport à une représentation qui

ne peut pas être facilement quantifiée. Afin d'améliorer l'objectivité des résultats dans des disciplines qui demandent une appréciation sur la tenue (gymnastique, danse...), plusieurs juges sont consultés pour noter les performances (Feth, 2017).

Du côté des sports d'équipes, les enseignants d'EPS favorisent les parcours chronométrés afin d'analyser la technique, la dextérité et la coordination. Ces parcours sont avantageux, car ils sont faciles à mettre en place. En plus de cela, ils sont accessibles à la majorité des élèves. Une bonne maîtrise de la technique permet aux élèves physiquement moins avantagés de faire une performance satisfaisante. Evidemment la vitesse est récompensée, mais la prudence, elle, n'est pas pénalisée. Le barème est aussi adapté aux filles et aux garçons. Le choix de l'option du parcours chronométré est compréhensible. L'effectif des classes est en constante progression¹, tandis que le nombre de périodes d'EPS n'augmente pas. Mais ces parcours sont-ils réellement représentatifs de la forme finale de la discipline enseignée par les maîtres de sport ? Ces parcours demandent de bonnes connaissances techniques du sport pour les réussir, mais ils n'expriment pas totalement la discipline comme elle serait représentée dans les médias. La forme qui peut principalement intéresser les élèves – surtout les garçons – doit être le jeu, car ils s'y sentent plus à l'aise. Ce point de vue est renforcé à travers l'étude sur les inégalités des réussites en EPS de Vigneron (2006). Elle y détermine que, selon les garçons ayant pris part à l'étude, les sports collectifs, d'opposition et l'athlétisme, sont les formes dans lesquelles ils excellent. S'ils reproduisent un sport dans un contexte extrascolaire, ils favorisent majoritairement les matchs de football ou de basketball par exemple. La forme de jeu est peu évaluée, car il s'agit d'une forme complexe et peut être difficile à argumenter selon les résultats obtenus. Et ce sont souvent les notions techniques ou l'association de gestes qui figurent dans les objectifs des évaluations (Grehaigne, 1999). Il serait donc intéressant de prétendre à un outil, capable d'évaluer et noter le comportement des élèves, qui tient compte de cette association de notions et gestes techniques.

1.1.1 Evaluer le jeu, dans les jeux collectifs. Par jeux collectifs sont sous-entendus ici les sports comme le handball, le basketball, le football, l'unihockey ou encore le rugby. Ce sont des sports qui se jouent sur des terrains délimités avec un ballon (Bayer, 1990; Bengué, 2000; Dechavanne, 1985; Grehaigne, 1999). Le volley-ball – bien qu'il s'agisse d'un sport collectif en soi – ne fera pas partie de cette catégorisation, car la notion d'espaces interpénétrés – pour

¹ Tiré de l'Actualité statistique fribourgeoise : 40 ans de recensement scolaire, publié en juin 2012.

reprendre Bengué (2000) – n’y figure pas. Le volley-ball s’insère plutôt dans le sports de style « renvoi », comme les sports de raquette (Bengué, 2000).

L’apprentissage et l’évaluation d’un geste simple, sans contexte, n’apporteraient rien à l’élève et risquent d’être inadapté aux situations auxquelles les élèves peuvent être confrontés. Il est nécessaire de préférer des exercices et des situations durant lesquels les élèves sont contraints de faire preuve de flexibilité et de prendre des décisions en fonction des tâches demandées (Bengué, 2000). Comme mentionné ultérieurement, les parcours d’obstacles chronométrés sont des outils évaluatifs favorisés par les enseignants d’EPS pour la notation des jeux collectifs. Ils demandent l’application de plusieurs compétences simultanément (techniques et motrices), mais ils restent relativement restreints sur les aspects plus spécifiques aux sports collectifs et surtout à la forme de jeu. Dans le jeu et les matchs en général, tous les facteurs entrent en considération afin que les élèves puissent atteindre un but commun. Il s’agit d’un exercice en équipe, où les compétences et aptitudes individuelles, tout comme les compétences collectives, contribuent à la réussite ou non de l’exercice (Dechavanne, 1985). Effectuer une évaluation dans un contexte de jeu semble judicieux, car dans l’idée de l’*authentic assessment* (Mueller, 2005), elle demande l’application de tâches réelles – situation de match dans notre cas – et évalue l’élève sur l’exécution de celles-ci. Les *real life tasks* – terme utilisé par Mueller (2005) – représentent la forme finale de ce qui est en cours d’apprentissage. Le jeu et les matchs en sports collectifs intègrent – en plus des facteurs techniques et physiques – des aptitudes cognitives (tactique, prise de décision, ...) et sociales (communication, répartition des rôles, gestion d’équipe, ...). Ils représentent la forme la plus complète qui peut être retrouvée dans ces disciplines et peuvent être adaptés au niveau scolaire, en variant les cadres d’enseignement, en simplifiant les règles ou en adaptant les critères (Grehaigne, 1999).

1.1.2 Justice et équité en EPS et dans l’évaluation. Les questions de justice et d’équité reviennent régulièrement dans le milieu scolaire (Siedentop, 1994). Les évaluations et relevés de performances en EPS étaient liés à une profonde injustice, du fait qu’ils faisaient référence à des facteurs biologiques et physiologiques répartis de manière inégale entre les individus. Bien que les cours d’EPS et les évaluations ont évolué et ne se limitent plus uniquement à ces facteurs (Feth, 2017), ces inégalités persistent, principalement par le fait que les filles soient encore considérées comme inférieures aux garçons (Vigneron, 2006). Il est non négligeable que les cours d’EPS contiennent une forte connotation masculine et que le choix des disciplines peut paraître injuste vis-à-vis des filles et des performances qui leur sont demandées.

Les facteurs biologiques ne sont néanmoins pas les seuls à pouvoir créer des inégalités et des injustices auxquelles les enseignants d'EPS doivent faire face. Les élèves provenant de milieux sociaux favorisés et ceux inscrits dans des clubs sportifs sont plus habiles dans les cours d'EPS (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005).

Les normes de justice dans le milieu scolaire. Pour Dubet (1999), la notion de justice apparaît très rapidement chez les individus. Elle dépend de critères autonomes et personnels et apparaît chez les élèves sous formes d'injustices « vécues ». Les critères de justice importants pour les élèves sont l'égalité, l'équité, la solidarité ou encore le respect. Il propose de les réduire au nombre de trois « modèles idéaux et transcendants » : le mérite, l'égalité et le respect.

Le mérite valorise les efforts fournis par les élèves. Il s'agit de l'outil de jugement le plus utilisé par les enseignants au niveau scolaire (Dubet, 1999), mais il reste une source d'injustice pour les élèves. Ils peuvent ressentir un manque de reconnaissance par rapport à une performance et un travail fourni. Le mérite se doit donc d'être précis dans son jugement et de créer un cadre d'évaluation juste pour éviter toute sensation d'injustice (Dubet, 1999).

L'égalité consiste à traiter chaque individu de façon égale. Elle est basée sur une intention d'intégration et d'homogénéisation du groupe, plus que – comme pour le mérite – sur un principe de distinction. L'école et les enseignants doivent traiter chaque élève en faisant abstraction des performances (Dubet, 1999).

Le respect peut être décrit comme une norme de protection de la dignité de l'élève, qui les protège de la « violence du mérite », pour reprendre le terme utilisé par Dubet. La justice du respect se perçoit dans les relations entre les élèves et les enseignants. L'enseignant est tenu de traiter ses élèves de manière respectueuse et d'éviter les situations d'humiliation (Dubet, 1999).

L'équité lors de la notation. L'équité implique que les enseignants notent leurs élèves uniquement sur la performance ou la prestation effectuée, indépendamment de facteurs sociaux, ethniques ou de considérations liées au genre des élèves. Ils ne devraient pas noter l'élève par rapport à des facteurs personnels, tels que : l'investissement, les bonnes intentions, le caractère ou l'histoire personnelle, ou encore moins, par rapport à l'aspect physique. Un professeur doit être capable d'être impartial lors de la notation. Il ne doit pas être influençable par le contexte, la fatigue ou le rapport qu'il a avec ses élèves. Pour les élèves la notation est équitable si l'évaluation d'une prestation possède une « qualité intrinsèque » (Merle, 1999) – c'est-à-dire que l'élève atteint la même note, indépendamment du professeur qui le juge – et si la note ne tient pas compte du comportement de l'élève en classe. En revanche, même si ces deux critères sont

remplis, l'élève peut manifester de la déception, car il peut juger que la reconnaissance globale n'est pas à la hauteur des efforts consentis (Merle, 1999).

Les arrangements évaluatifs. Il existe beaucoup de différences entre les classes et les individus. Pour créer une évaluation et une notation juste, les enseignants mettent en place des arrangements évaluatifs qu'ils peuvent adapter en fonction des élèves qui se trouvent face à eux (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Bien que les objectifs d'apprentissage soient fixés au niveau romand (via le PER), les enseignants adaptent eux-mêmes le contenu de leurs évaluations. Selon Cogérino (2002), les arrangements évaluatifs atteignent une dimension didactique, car ils influencent le contenu des leçons et des évaluations.

1.2 Objectifs du travail

Ce travail est axé autour de deux objectifs principaux. Le premier objectif est de créer et de tester un outil d'évaluation, où les élèves seront notés sur leur comportement en situation de match. L'évaluation aura lieu à la fin d'un bloc de handball. Cette évaluation doit répondre à plusieurs attentes – autant du point de vue de l'élève, que de l'enseignant :

- a) L'évaluation devrait permettre à tous les élèves d'atteindre une bonne note (5 ou plus en se basant sur le système de notation en Suisse²) et ne se concentre pas uniquement sur la performance.

Bien que les sports collectifs demandent l'application de beaucoup de connaissances simultanément, comme les connaissances techniques, une bonne condition physique et une bonne vision du jeu, chaque élève doit pouvoir y participer et s'y épanouir. Dans une équipe, chaque individu – fille ou garçon – possède une fonction spécifique et va apporter son soutien à ses camarades du mieux qu'il le pourra. L'évaluation ne doit pas y faire exception. Dans leur recherche sur l'éducation physique pour le nouveau millénaire, O'Sullivan et Wallhead (2005) se référaient aux divers travaux réalisés par Siedentop en 1987 et 1994. L'évaluation et les cours d'éducation doivent permettre aux élèves de montrer leurs compétences et valoriser leurs forces tout en leur offrant des chances équitables. Chaque discipline demande une base de connaissances techniques et théoriques, qu'il faut transmettre aux élèves. Cependant, lors de l'évaluation, il faut pouvoir – dans des disciplines collectives – noter les élèves en tenant compte des forces de chaque élève. Les critères d'appréciation peuvent être autant physiques que comportementaux et relationnels (Cogérino, 2002). Les aspects sociaux, tels que la répartition des rôles, la collaboration, la communication et l'esprit d'équipe sont d'une importance capitale et sont malheureusement moins pris en compte lors des évaluations (Winter, 2012).

- b) L'évaluation doit être composée de critères clairs et précis.

Les critères d'évaluation renseignent les élèves et les enseignants sur les tâches à accomplir. Ces critères doivent être simplifiés, tout en restant représentatifs de la discipline évaluée. Comme il s'agit d'une activité collective, les critères doivent être autant individuels que collectifs. Les élèves devront profiter de leurs compétences et de celles de leurs coéquipiers pour arriver à un but commun. L'investissement, la motivation et les auto-évaluations des élèves sont également pris en compte. L'enseignant doit être en mesure d'évaluer les élèves en temps réel, lors d'une situation de jeu, et pouvoir attribuer un total de points qui pourra être retranscrit en note.

² « 6 » très bien ; « 5 » bien ; « 4 » satisfaisant ; « 3 » insuffisant.

c) L'évaluation doit être facile à mettre en place et reproductible par les enseignants.

Les jeux collectifs se ressemblent sur bien des aspects autres que techniques (Bengué, 2000). La base de cette évaluation doit être facilement transférable vers les autres jeux collectifs autant au niveau des tâches et critères demandés, qu'au niveau du matériel utilisé. Le contenu des évaluations est – comme mentionné précédemment – construit et élaboré en suivant les lignes directrices des plans d'études. La mise en pratique de ces évaluations peut néanmoins être affectée par les infrastructures et le matériel à disposition selon les établissements. L'office fédéral du sport met à disposition des documents servant à guider les constructions et l'équipement des salles de sports dans les cantons, comme par exemple le document « 802 – Matériel et accessoires de sport » élaboré par Büchel, Léchet et Röögli (2018)³. Certains cantons établissent également des documents similaires (DECS, 2012). Les enseignants doivent pouvoir s'assurer d'un équipement complet et aux normes pour faire pratiquer les différents sports à leurs élèves. Le but d'une standardisation de la mise en place de l'évaluation permet aux enseignants de mettre simplement et précisément en place le matériel nécessaire, dans n'importe quelle salle de sport.

d) Le résultat de l'évaluation doit être juste, fiable et crédible.

L'évaluation doit être perçue comme juste par les élèves et par les enseignants pour éviter des situations de frustration ou d'inégalité. L'élève doit ressentir qu'il possède les mêmes chances que son camarade (Lentillon-Kaestner, 2008). L'enseignant doit aussi prendre du recul et éviter les situations de favoritisme ou au contraire de réprimande. Le jugement émis lors d'une évaluation renseigne sur une personne. Ce jugement ne doit pas être influencé par des avis personnels de l'évaluateur (Rey, 2008). La validité joue un autre rôle essentiel. L'épreuve montre son effet avec les actions entreprises par les élèves dans les conditions mesurées. Si l'élève n'arrive rien à reproduire, à partir de ce qui a été appris, il ne faut pas uniquement remettre en question l'élève, mais aussi l'évaluation mise en place par l'enseignant (Harlen & James, 1997). Finalement, c'est la crédibilité qui définit si les notes et les évaluations représentent fidèlement ce qui est enseigné (Thélot, 2008). Une évaluation crédible a son importance autant pour les élèves que pour les parents, les enseignants et les établissements.

Le second objectif de ce travail se concentre sur le dernier critère cité auparavant. Il sera question de définir la justesse, la validité et la crédibilité de la note attribuée aux élèves à la fin de l'intervention et de l'évaluation de handball. Malgré la simplification et l'objectivisation des

³ Document : « 801 – Tracé des aires de jeu » élaboré par l'Office Fédéral des Sports OFSPO (OFSPO, 2010)

critères, les enseignants d'EPS devront faire une appréciation subjective par rapport aux actions et réactions des élèves durant l'évaluation en se basant sur leurs observations et les notes obtenues.

Pour pouvoir traiter et répondre à ces objectifs et aux attentes émises envers l'évaluation proposée j'émetts plusieurs questions et hypothèses :

- a) Une évaluation du comportement des élèves en situation de jeu demande une interprétation subjective de la part de l'évaluateur. Est-ce que cette évaluation peut être considérée comme juste et valide ?
- b) Est-ce que le fait d'évaluer davantage de compétences que celles uniquement liées aux facteurs physiques va permettre à tous les élèves d'atteindre une « bonne » note (5 ou plus) ?
- c) Est-ce que cette façon d'évaluer et les notes obtenues peut être défendue face aux élèves, aux parents, aux enseignants et aux institutions ?

Afin d'examiner ces questions je formule les hypothèses suivantes :

D'une part, j'estime que chaque élève est capable d'atteindre une « bonne » note (5 ou plus), sachant que cette évaluation va permettre à l'élève de démontrer ses forces. D'autre part, les résultats obtenus seront représentatifs des performances des élèves et répondront aux critères de qualité. Et enfin, malgré une grande part d'interprétation libre de l'évaluateur, cette évaluation peut être considérée comme crédible et juste.

2 Méthodes

Afin de répondre aux questions soulevées dans le chapitre 1.2 *Objectifs du travail*, ce travail a été structurée en trois phases :

- 1) Intervention dans plusieurs classes de cycle d'orientation du canton de Fribourg. Une intervention directe dans les classes me permettait de faire connaissance avec les élèves et de travailler directement avec eux pour l'élaboration de l'évaluation.
- 2) Faire passer deux évaluations – l'une sur la technique, l'autre sur le jeu – aux élèves ayant suivi l'intervention. Les évaluations ont eu lieu à la fin des 6 semaines d'intervention.
- 3) Relever et interpréter les données recueillies.

Afin de planifier l'intervention, J'ai pris contact avec le Cycle d'Orientation de la Broye et plus précisément avec M. Vincent Pythoud, qui occupe la fonction de responsable de sport. Après lui avoir exposé l'idée de base, nous avons convenu d'organiser une intervention de plusieurs semaines sur le thème du handball, obligatoire pour les classes de 10^{ème} HarmoS. Il m'a proposé d'effectuer mon intervention dans quatre leçons composées d'élèves provenant de deux classes distinctes et séparées par genre. Les classes ont été nommées selon leur composition, c'est-à-dire que la classe de 10I/L était composée d'élèves de la classe 10I et d'élèves de la classe 10L, par exemple.

Tableau 1

Composition des classes de 10^{ème} HarmoS pour le bloc de handball

<i>Classe</i>	<i>Genre</i>	<i>Nombre</i>	<i>Horaire</i>
10I/L	Filles	19	07h50 – 08h40
10A/M	Garçons	16	08h40 – 09h30
10D/J	Filles	21	09h50 – 10h40
10B/E	Garçons	23	10h40 – 11h30

Notes. Bien que les horaires « théoriques » impliquent une leçon de 50 minutes, il faut tenir compte du temps à disposition pour se changer, pour se doucher ou simplement arriver en salle (dépendant des heures d'ouverture de la salle de sport). Les durées effectives des leçons varient entre 39 et 42 minutes.

C'est avec ces quelques informations et le commentaire du professeur de classe M. Pythoud : « Tu verras, c'est quatre classes très différentes. Sportives, mais très différentes au niveau du

comportement. », que j'ai organisé les premières leçons. La planification des leçons s'est faite en collaboration avec M. Pythoud. J'ai profité de sa connaissance de ses classes et de son expérience pour construire et adapter les leçons.

2.1 Planification des leçons de handball

Beaupied (2009) affirme dans son article *L'évaluation par les compétences* que l'évaluation sert à juger l'apprentissage des élèves, mais qu'elle sert aussi de ligne directrice pour guider l'enseignant dans la création et la structure de ses leçons. En partant de l'objectif de vouloir créer un outil d'évaluation tournant autour du jeu, il était clair que les leçons devaient être construites de telle manière que les élèves puissent pratiquer cet aspect un maximum.

La première leçon avait pour but de prendre connaissance des classes. L'objectif était d'observer les élèves durant une première heure et de pouvoir se faire une idée des difficultés qui pourraient survenir. Par la suite, chaque leçon de handball a été préparée avant le cours en s'appuyant sur les travaux de Bengué (2000), Dechavanne (1985), Grehaigne (1999) et sur le manuel international de handball élaboré par Allan Lund et Dietrich Späte (s. d.). Le protocole de cours devait être suivi dans la mesure du possible, car je m'étais préparé à des différences significatives de comportement entre les classes à la suite du commentaire de M. Pythoud. Les classes avec lesquelles l'intervention était réalisée pouvaient être considérées comme plutôt sportives, jugement émis après m'être penché sur les moyennes de sport du premier semestre de l'année scolaire 2018/2019 (cf. annexe 3). Les classes des filles se trouvaient à $M = 5.06$, pour la classe 10I/L, et à $M = 5.28$, pour la classe 10D/J. Les garçons comptabilisent une moyenne de $M = 5.13$, pour la classe 10A/M, et $M = 4.91$, pour la classe 10B/E. Malgré la bonne moyenne des filles, j'ai estimé que les classes de garçons seraient plus enclins à jouer et seraient légèrement plus investies que celles des filles (Davis, 2010).

Les cours pratiques ont été construits selon une base similaire. La mise en place du matériel nécessaire au cours se faisait par l'enseignant et moi-même avant l'arrivée des élèves. Nous mettions en place une caisse avec des balles, afin que les élèves puissent, dès leur arrivée, prendre une balle, se familiariser avec et se mettre gentiment en mouvement.

Chaque leçon débutait par un échauffement en commun. Le but de celui-ci était d'augmenter le rythme cardiaque des adolescents et de les préparer à faire un effort physique. Les élèves commencent par une activité à faible intensité faisant bouger le corps dans son intégralité pour ensuite cibler les articulations et la souplesse. Pour terminer, une seconde activité était planifiée pour finaliser l'échauffement et créer des conditions idéales pour suivre le cours.

Après l'échauffement, les cours ont été répartis en plusieurs blocs de 5 à 8 minutes – selon les exercices et le thème de la leçon –, suivi d'une courte période de retour au calme avant la fin de la leçon. A la fin de la leçon, quelques minutes étaient réservées à la forme finale/complète du jeu.

La construction des leçons et le choix des exercices se faisaient en fonction des critères d'évaluation qui allaient m'intéresser. Par la même occasion, j'en avais profité de les baser sur les règles de jeu en vigueur en vue des qualifications pour le championnat cantonal de handball scolaire (cf. tableau 2). J'ai défini les aspects et les techniques qui permettaient aux élèves de faire du handball sans intervention extérieure. Les points qui me semblaient alors judicieux étaient :

1. La connaissance des règles de bases : délimitation du terrain, pas de contact, pas de passe en retrait au gardien, fautes techniques comme par exemple le double-dribble.
2. Les techniques de bases : tir, tir en suspension, passe, dribble.
3. Quelques notions de tactiques de jeu collectif, spécifiques au handball : contre-attaque, retour en défense, position défensive/offensive.

Le tableau 3 récapitule l'entier des leçons sur le bloc de 6 semaines. Ces leçons étaient orientées sur la pratique, l'exercice de la technique et des formes de jeu. Ces leçons devaient aider les élèves à s'améliorer et avoir un bon ressenti par rapport au handball. Les leçons devaient être interactives, avec des interventions ciblées des enseignants pour favoriser l'environnement d'apprentissage des classes. Lors des phases de retour au calme, nous – M. Pythoud et moi-même – invitions les élèves à prendre la parole, à proposer des feedbacks et nous profitons nous aussi de leur faire des appréciations quant au déroulement de la leçon.

Tableau 2

Règles de handball scolaire utilisées pour le jeu

Maniement de la balle

1. Pas de doubles dribbles
2. Maximum 4 pas avec la balle en mains
3. Durée de la balle en main (max. 3 sec)
4. Zone de but inaccessible aux joueurs

Contacts

1. Gêne active autorisée mais aucun contact physique n'est toléré
-

Notes. Tableau inspirée des règles proposées par Dechavanne (1985) dans « Éducation physique et sports collectifs ».

Tableau 3

Récapitulatif des leçons de handball

Thème de cours		Objectifs du cours	Exercices
1	La passe et la balle	Introduire les élèves au thème du handball. Les familiariser avec la balle et les dribbles. Introduire la passe.	Evolution de la « Passe à dix » pour arriver à une forme finale ressemblant au handball. 6 exercices de variations (changement de balles, de règles, ajout de contraintes ou d'objectifs).
2	Le tir	Introduire la technique de tir et de tir en suspension.	Estafette de tirs par équipe. Estafette de tirs en suspension par équipe. Matches sur deux terrains. Avec buts sans gardien et zone de but.
3	Le contre et le placement en attaque/défense	Expliquer le positionnement en phase offensive et défensive. Expliquer l'importance du contre et des passes rapides.	Estafettes par équipes. Travail du placement avec tirs au but. Match sur un grand terrain. Guidé par l'enseignant.
4	Le jeu et les règles de jeu	Laisser les élèves jouer en ajoutant progressivement des règles.	Matches avec des interventions ciblées de l'enseignant pour expliquer des règles. Règles importantes : double dribble, marcher, limites de terrain, passe en retrait, fautes. Exercice de jet-franc et de pénalty
5	Jeu et parcours d'obstacles	Les élèves peuvent entraîner leur jeu. Entraînement de l'agilité sur un parcours d'obstacles.	Deux équipes jouent un match sur des petits terrains. Deux équipes s'affrontent sur un parcours d'obstacles chronométré.
6	Le parcours chronométré	Entraînement et mise en place du barème pour le parcours d'obstacle chronométré évalué.	Présentation du parcours d'obstacles aux élèves. La moitié de la salle peut s'entraîner sur le parcours. L'autre moitié exerce le jeu sur une moitié de la salle.

Notes. Le descriptif précis des leçons se trouve dans le dossier de cours élaboré pour cette intervention en annexe de ce travail (cf. annexe 4).

2.2 Elaboration du parcours chronométré

2.2.1 Critères du parcours d'obstacles chronométré. Pour l'élaboration du parcours chronométré, j'ai opté pour plusieurs critères qui me paraissaient intéressants et représentatifs du handball. C'est à partir de ces critères que j'ai décidé quelles tâches et quels obstacles allaient figurer sur le parcours pour tester les compétences des adolescents.

Les critères techniques déterminants étaient :

1. Le maniement de la balle : comment l'élève dirigeait la balle et se déplaçait avec celle-ci.
2. L'exécution des passes : l'élève était-il capable d'effectuer une passe précise pendant le parcours ?
3. L'exécution des tirs : l'élève était-il capable d'effectuer plusieurs tirs cadrés durant le parcours ?

La combinaison de ces trois critères impliquait non seulement des aspects et connaissances techniques du handball, mais aussi des aspects de coordination, de différenciation, d'orientation et de variations de rythme. Le temps était le facteur qui quantifiait le résultat obtenu et permettait de mettre une note.

2.2.2 Choix des tâches et obstacles. Le parcours comportait 6 étapes à franchir avant l'arrêt du chronomètre. La dénomination des postes a été choisie de manière imagée pour simplifier l'interaction avec les élèves. Les différents postes sont expliqués en lien avec la figure 1 qui représente la mise en place et l'ordre de passage suivi. Les obstacles à franchir et les tâches à effectuer étaient présentées à deux reprises : une fois lors de la leçon entraînement, où les élèves pouvaient tester librement le parcours, et une seconde fois immédiatement avant l'évaluation. Cette seconde explication servait uniquement de rappel des tâches et des pénalités. Les tâches ont été expliquées et démontrées comme suit aux élèves⁴ :

1. « Passage de pont » : l'élève doit traverser un banc suédois en dribblant avec la balle à côté du pont. A chaque fois que l'élève met un pied à côté du banc, il reçoit une pénalité d'une seconde.
2. « La forêt de piquets » : l'élève doit traverser la forêt de piquets, toujours en dribblant, sans renverser de piquet. Pour chaque piquet renversé par l'élève, il reçoit une seconde de pénalité.

⁴ Extrait du dossier de handball créé pour ce bloc de cours (cf. annexe 4)

3. « Passe-passe » : l'élève arrive vers un équipier et lui fait une passe rapide. Son équipier remet la balle dans la course de celui qui fait le parcours, dès que celui-ci a franchi le cône.
4. « Triple tir » : l'élève doit faire trois tirs différents sur un tapis de 40. Ce tapis est derrière un caisson, qui fait office de gardien. Les trois tirs sont : un tir direct, un tir à rebond et un tir lobé. Si un tir n'est pas cadré ou s'il manque une des trois formes, une seconde de pénalité est ajoutée. Si la balle touche le caisson, mais rentre dans le but, celui-ci est accordé et n'engendre pas de pénalité.
5. « Donne la balle ! » : l'élève passe une marque et indique à son équipier de lui faire une passe dans la course.
6. « Et Bam ! » : l'élève arrive à une marque en dribblant. A partir de cette marque, il fait les trois pas pour le tir en suspension et doit marquer dans un autre but. Une pénalité d'une seconde est ajoutée, si le tir n'est pas cadré, si les pas ne sont pas justes ou si le tir ne se fait pas en suspension, c'est-à-dire que le joueur a reposé le pied au sol avant de lancer la balle.

Le chronomètre était arrêté au moment du dernier tir, au moment où la balle quittait la main de l'élève. A partir de là, l'enseignant devait inscrire le temps effectué sur sa liste et y additionner les coches de pénalités observées pendant le parcours.

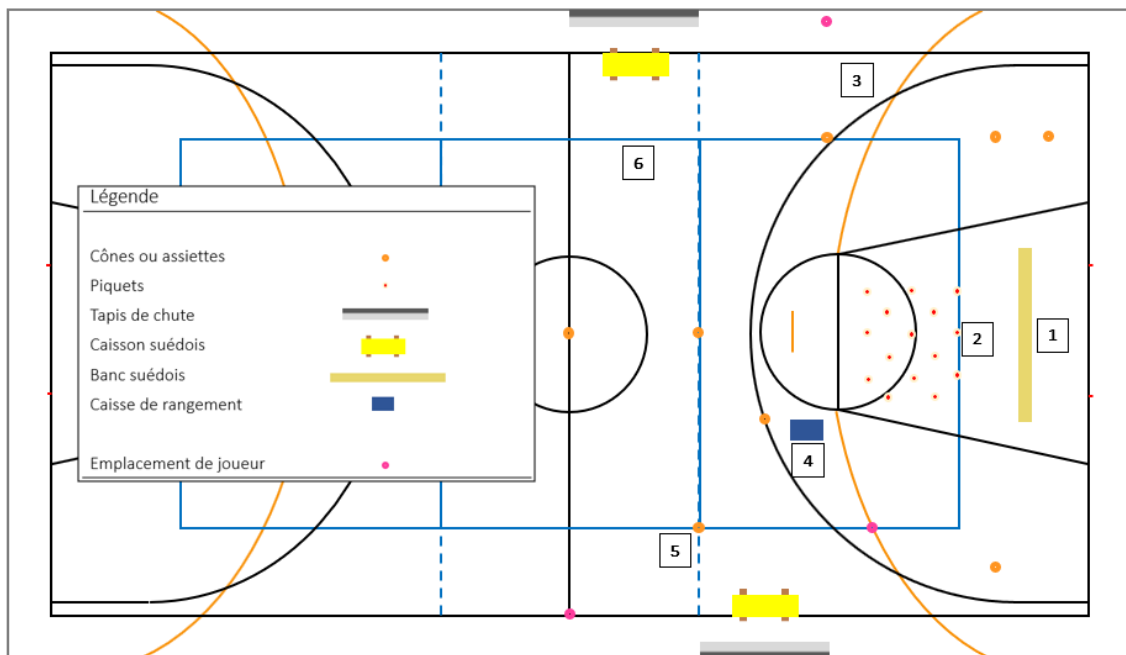


Figure 1. Plan de mise en place de la salle pour le parcours chronométré. Avec légende.

2.2.3 Elaboration du barème. La mise en place du barème avait eu lieu lors de la 6ème leçon pratique. Dans chaque classe, j'ai sélectionné 5 élèves qui étaient venus faire un temps de référence sur le parcours. Dans les classes de garçons, la sélection des sujets tests était aléatoire. Dans les classes de fille, en revanche, la sélection s'était faite par rapport aux comportements et à l'investissement observé durant les semaines précédentes. Je m'étais inspiré de la première proposition de Macdonald et Brooker (1997) pour l'établissement de références pour une évaluation. J'ai donc sélectionné au moins deux filles très sportives par classe ($M = 5.5$ ou plus) pour établir un temps de référence pour la meilleure note et grâce aux temps des trois autres filles je suis parvenu à créer une échelle adaptée. Pour faire suite à l'exécution de ces temps de références – et après discussion avec M. Pythoud –, nous avons placé la note de 6 à $t < \text{ou} =$ à 21 secondes pour les garçons et $t < \text{ou} =$ à 28 secondes pour les filles.

Le choix de l'échelonnage du barème s'est décidé, d'une part, par rapport aux constatations que nous avons faites après avoir observé les élèves qui faisaient les temps de référence et, d'autre part, à travers les moyennes générales de sport des élèves. Les temps de références se situaient entre 27 et 45 secondes pour les filles et entre 17.8 et 35 secondes pour les garçons. Nous avons alors décidé de diminuer la note de 0.1 point par seconde supplémentaire par rapport au temps référentiel de la note 6.

2.2.4 Standardisation. Le dernier critère qui n'a pas été abordé dans le paragraphe ci-dessus est celui de la standardisation. Effectivement, le but était de créer une évaluation qui était efficace et simple à mettre en place par les maîtres d'EPS. En moyenne une classe compte 20 élèves et selon les thèmes et les durées des leçons les enseignants doivent être capable d'effectuer toutes les mesures en une seule période. Pour la mise en place du matériel (cf. tableau 3) j'ai tenu compte des directives cantonales sur l'équipement de base qui devait se trouver dans les salles de gymnastique pour que l'évaluation puisse se faire dans la plupart des salles de gymnastique.

Tableau 4

Liste du matériel nécessaire à la mise en place du parcours chronométré

	Quantité	
Cônes ou assiettes	8	*
Poteaux avec socles	15	**
Banc suédois	1	
Caissons suédois	2	
Tapis de chute (300x180x40cm)	2	
Caisse de rangement	1	
Balles de handball	5	
Chronomètre	1	
Feuilles et stylos		
*minimum		
**si possible, sinon 12		

Notes. La liste du matériel a été adapté par rapport aux plans d'équipement standardisé des salles de gymnastique en Suisse Romande.

J'ai ensuite créé un plan de salle (cf. figure 1) avec l'emplacement indiqué pour le matériel. Pour simplifier la mise en place, je me suis repéré à l'aide des lignes et délimitations de terrain qui se trouvent dans les salles de gymnastique. Là aussi, j'ai tenu compte des directives utilisées au niveau cantonal pour savoir quelles marques se retrouvaient facilement dans la majorité des infrastructures sportives. Grâce à ce plan, l'enseignant pouvait se faire aider par les élèves pour la mise en place de la salle, si lui-même n'en avait pas le temps.

Parallèlement à la mise en place de la salle et du matériel, il était important de clarifier les critères de réussite de façon à ne permettre aucun doute sur les tâches à réussir. Le lancement et l'arrêt du chronomètre ont été précisés et les pénalités ont été décrites. Le parcours devait être compréhensible pour les élèves et les enseignants.

2.3 Elaboration de l'évaluation de jeu

L'évaluation de jeu devait permettre de faire une appréciation des élèves sur leur comportement adopté en situation de match. Le but était de permettre aux élèves d'être évalués sur des aspects autres que techniques pendant un match de handball. Pour évaluer une session de jeu, l'enseignant d'EPS a formé 3 à 4 équipes de 4 à 6 joueurs, selon la taille de la classe, ceci afin d'augmenter les chances de contact de balle par les joueurs (Grehaigne, 1999). Le choix des équipiers s'est fait de manière arbitraire. Comme l'évaluation ne portait que sur les joueurs de terrain, l'équipe qui se trouvait en pause mettait à disposition deux gardiens, qui avaient pour consigne

de jouer « comme s'ils jouaient pour leur équipe ! » Les élèves s'autoarbitraient durant le match afin de vérifier leurs connaissances des règles et d'observer certains critères liés à l'attitude et la communication.

La durée d'une séquence de jeu était de 6 minutes et se jouait avec les règles de handball scolaire (rappel tableau 2). Il n'était pas possible de prolonger davantage la durée du match car il s'agissait de périodes simples et qu'un échauffement adéquat était nécessaire. Durant cette période, l'attention de l'enseignant ou de l'évaluateur se portait sur une équipe et ses joueurs. Il se plaçait dans la salle de manière à avoir une bonne vision d'ensemble et de façon à ne pas entraver le jeu. Pour attribuer les points, l'enseignant était équipé d'une feuille de jugement pour la classe en question, grâce à laquelle il pouvait rapidement mettre des points sur les critères demandés.

2.3.1 Critères de qualité pour l'évaluation de jeu. L'élaboration des critères de qualité pour l'évaluation du comportement en jeu se faisait en parallèle des cours pratiques de handball. Voulant reproduire la forme finale du handball, les leçons servaient à guider et à arranger l'évaluation pour simplifier la compréhension des critères et des tâches.

L'intérêt principal de ce travail se portait sur un outil d'évaluation ayant pour but de mettre une note aux élèves sur leur comportement en situation de jeu. Comme mentionné auparavant le jeu représente une forme complexe et complète dans un jeu sportif collectif.

Le choix des critères d'évaluation s'est avéré plus délicat. J'ai tenu compte du rôle de l'individu dans une équipe et des aspects collectifs d'un match de handball. A partir de là, j'ai élaboré des facteurs de comportement que je souhaitais voir chez les joueurs et qui me semblaient pertinents pour un match de handball. Le tableau de jugement se composaient de trois catégories : critères individuels, critères collectifs et autoévaluation de l'élève. Ces indices étaient en partie spécifiques au handball, demandant l'application de compétences acquises durant les cours, mais aussi spécifiques aux jeux collectifs, comme les notions de communication et de démarquage. Afin que l'enseignant puisse attribuer des points et finalement une note aux élèves, il a fallu créer une feuille de jugement spécifique au handball. Inspirée de feuilles de jugement similaires – snowboard et gymnastique aux agrès (cf. annexes 5, 6 et 7) –, cette feuille a été adaptée aux critères mis en place et m'a permis de noter les résultats tout en suivant l'évolution du jeu.

Pour comptabiliser les points nous avons créé une échelle – inspirée de celle de Likert (1932) – allant de 1 à 3 points, symbolisée par des visages. J'ai opté pour cette mise en page par soucis d'uniformisation. La feuille était distribuée aux élèves pour leur autoévaluation et j'ai estimé qu'une représentation symbolique pouvait être plus judicieuse pour eux. L'idée était de pouvoir attribuer les points en estimant qu'un critère était réussi, partiellement réussi ou pas réussi.

Comme les critères étaient simplifiés, il ne restait que peu de marge d'interprétation qui pouvait induire l'enseignant en erreur. Par exemple, si un élève était capable de dribbler avec les yeux levés et de se déplacer sur le terrain de manière consciente, il méritait tous les points pour plusieurs raisons :

- 1) Il était sûr dans ses mouvements et a fait preuve d'une bonne connaissance de son corps et de la balle.
- 2) Il pouvait observer le jeu en se déplaçant et ne risquait pas de se faire surprendre par un adversaire.
- 3) Il pouvait construire le jeu de son équipe, car il voyait des opportunités ou les déplacements de ses coéquipiers.

Les critères individuels ont été réparties en cinq catégories. Dans chaque catégorie l'élève recevait au moins un point, car il se trouvait sur le terrain et participait au match. La seule exception était la catégorie « technique », où l'élève pouvait atteindre un score de zéro point, en cas de fautes techniques répétées. Si l'enseignant estimait que le comportement de l'élève était inadéquat et totalement anti-sportif, il pouvait ignorer le critère « attitude » et également attribuer un score de zéro.

2.3.2 Barème. Le score maximum atteignable était de 30 points. Le score de 30 points représentait la note 6 et nous avons décidé de placer le seuil de réussite à 60%, c'est-à-dire que les élèves devaient atteindre 18 points pour faire 4⁵.

Le score minimal qu'un élève pouvait atteindre était de 8 points – note 2.3 –, puisque la feuille de jugement a été conçue de manière à 'donner' au moins un point par critère demandé. Exception faite pour les critères techniques et pour le critère d'attitude, comme expliqué auparavant.

2.4 Elaboration du questionnaire

L'avis des élèves avait une grande valeur pour nous. Les élèves avaient la possibilité de nous interpellier pendant les cours et d'en profiter pour nous faire des retours et des remarques par rapport aux leçons et aux objectifs donnés. En plus de l'interaction proposée durant les cours, nous avons décidé de créer un court questionnaire en ligne – à l'aide de la plateforme *Google Forms*⁶ et de la création d'un *Qr Code*⁷ –, qui avait pour but de récupérer des appréciations auprès des élèves sur certains aspects des semaines de collaboration. Les questions et les

⁵ Barème créé avec l'outil de création en ligne : <http://bareme.ch/>.

⁶ Questionnaire créé avec l'outil de création de Google : <https://docs.google.com/forms/u/0/>

⁷ Qr Code créé avec le générateur en ligne de Unitag : <https://www.unitag.io/fr/qrcode>

affirmations étaient très globales par rapport aux leçons et aux évaluations effectuées dans le bloc de handball et avaient pour but d'informer les enseignants sur les ressentis personnels des élèves.

La forme du questionnaire était pensée très simple. Il contenait deux parties, l'une orientée sur l'organisation, le contenu et l'exécution des leçons et l'autre sur les évaluations. La première partie comptait neuf affirmations et une question ouverte. La seconde partie comportait quatorze affirmations et une question ouverte tournant autour du ressenti personnel suites aux évaluations de technique et de jeu. Les élèves répondaient aux affirmations grâce à une échelle d'appréciation allant de « 1 » à « 5 ». « 1 » signifiait que l'élève n'était pas d'accord du tout et « 5 » que l'élève était totalement d'accord. La question ouverte demandait une réponse écrite et était obligatoire pour valider le questionnaire en ligne. Dans la question, quelques idées (intéressant, nul, à améliorer...) étaient données aux élèves pour leur faciliter la tâche et leur donner une piste pour leur réponse.

Parmi les questions récapitulées dans le tableau 5, ce furent les questions de la seconde partie qui m'intéressaient principalement. Elles allaient offrir des retours sur les évaluations et j'espérais en tirer des remarques intéressantes pour l'analyse des résultats.

Tableau 5

Résumé du questionnaire distribué aux élèves en fin d'évaluation

Questions sur les cours de handball.	
1	Les cours de handball m'ont appris à manier la balle correctement !
2	Les cours m'ont appris les règles principales du handball !
3	On a fait trop de technique !
4	On a fait trop de jeu !
5	J'ai appris quelque chose !
6	Les cours de handball étaient variés !
7	On s'est amusé pendant les cours de handball !
8	J'ai tout compris de ce que voulaient dire les professeurs !
9	J'étais fatigué à la fin des cours de handball !
10	Comment aurait-on pu améliorer les cours de handball ? (Les rendre plus intéressants ? Faire plus d'exercices ? Plus de jeu ? Moins de discussions ?) Qu'en penses-tu ?
Questions sur les évaluations.	
11	Le parcours chronométré était trop simple !
12	Je suis satisfait de ma note au parcours chronométré !
13	J'ai compris les critères pour l'évaluation du jeu !
14	J'ai compris pourquoi on a fait deux évaluations !
15	Je trouve que c'est bien d'évaluer un effort d'équipe !
16	Je trouve que c'est bien d'évaluer le jeu !
17	Je trouve que le professeur a été juste avec moi et m'a mis la note que je méritais !
18	J'ai pu montrer mes forces pendant l'évaluation de jeu !
19	Je n'ai pas eu le temps de montrer tout ce que je savais faire !
20	Je n'ai jamais reçu le ballon !
21	J'étais motivé mais je n'ai pas pu montrer ce que je savais faire !
22	Tout le monde s'est bien donné !
23	J'aurais préféré ne faire que le parcours chronométré !
24	Je vais refaire du handball un jour ! (Peut-être)
25	Qu'est-ce que tu aimerais dire aux professeurs par rapport à ces évaluations ? (Intéressant ? Nul ? Difficile ? Injuste ? ...) N'hésite pas, dis-nous tout ce que tu penses !

3 Résultats

3.1 Critères de qualité pour l'évaluation de jeu

Tableau 6

Récapitulatif des critères d'évaluation obtenus pour le jeu en équipe

Critères individuels	
Maniement de la balle	La conduite de balle tient compte de l'aisance de l'élève à manier la balle lors du match. L'élève doit être sûr dans ses déplacements avec la balle, tout comme dans ses gestes techniques (tirs, passes, réceptions).
Déplacements	L'élève est actif dans ses déplacements. Il se place en fonction du jeu et essaie de créer des opportunités grâce à ses mouvements.
Attitude	L'élève se comporte de façon active dans son jeu. Il offre des opportunités à ses équipiers ou il défend lorsqu'il le faut. Il se comporte de manière fair-play envers ses adversaires, l'arbitre et les enseignants.
Tactique	L'élève fait souvent le bon choix durant les situations de jeu et il ne répète pas les mêmes erreurs.
Fautes techniques	Les fautes techniques concernent les erreurs spécifiques à la discipline (non-respect des limitations de terrains, double dribbles, déplacements non conformes...)
Critères collectifs	
Position offensive	La position de l'attaque est effectuée selon les exemples vus en cours.
Position défensive	La position de défense est effectuée selon les exemples vus en cours.
Contre-attaque	L'équipe part en contre de manière efficace et structurée. Le ballon n'est pas perdu lors du contre.
Retour en défense	Si la défense récupère le ballon, l'équipe retourne dans sa zone défensive et organise la défense en vue du contre.
Appréciation personnelle	<p>per- Chaque élève va faire un retour personnel sur sa prestation lors du match. Il peut indiquer une de trois possibilités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il a fait un très bon match. - Son match était moyen. - Il a fait un mauvais match.

Notes. La description des critères était très globale afin de simplifier la mise en page et la présentation. Ceux-ci étaient expliqués exhaustivement aux élèves.

3.2 Résultats et notes obtenues lors du parcours chronométré

Le résultat en secondes correspondait au temps t . Le temps de parcours minimal effectué chez les filles était de $t_{\min} = 28.08$ secondes (sans les pénalités) et le meilleur résultat correspondait à $t = 29.08$ secondes. Le plus long parcours a duré $t_{\max} = 59.37$ (sans pénalités) et $t = 60.37$ avec une seconde de pénalité. La moyenne des résultats chez les filles était de $t_{\text{moy}} = 40.08$ secondes pour la classe 10I/L et de $t_{\text{moy}} = 36.85$ secondes pour la classe 10D/J. Les garçons se situaient entre les temps $t_{\min} = 18.31$ secondes et $t_{\max} = 29.44$ secondes. Les moyennes des classes se situaient à $t_{\text{moy}} = 23.48$ secondes pour la classe 10A/M et à $t_{\text{moy}} = 23.27$ secondes pour la classe 10B/E (cf. figure 2).

Les notes obtenues par les filles durant l'évaluation du parcours chronométré s'étendaient de 2.8 à 5.9, avec une moyenne $M = 4.83$ pour la classe 10I/L et $M = 5.16$ pour la classe 10D/J. Les garçons se situaient légèrement au-dessus, en se situant entre 3.9 et 6, avec des moyennes $M = 5.73$ pour la classe 10A/M et $M = 5.71$ pour la 10B/E (cf. figure 3).

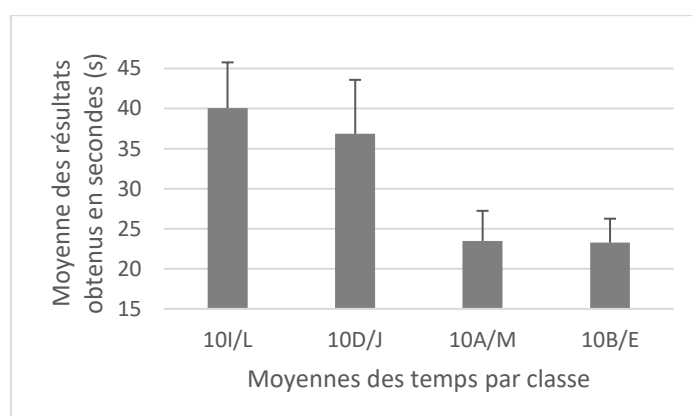


Figure 2. Moyennes des temps obtenus en secondes par classe lors du parcours chronométré.

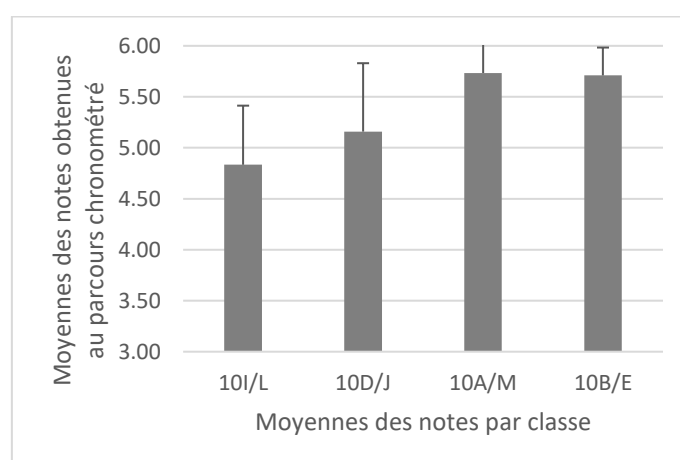


Figure 3. Représentation des moyennes de classes pour l'épreuve du parcours chronométré.

3.3 Résultats et notes obtenues lors de l'évaluation de jeu

Les scores chez les filles se situaient entre 22 points et 28 points. $M_{pts} = 24.67$ pour la classe 10I/L et $M_{pts} = 25$ pour la classe 10D/J. Les scores des garçons se situaient entre 17.5 et 28 points. $M_{pts} = 26.21$ pour la classe 10A/M et $M_{pts} = 24.64$ pour la classe 10B/E (cf. figure 4).

Les notes obtenues à la suite de l'évaluation sur le jeu se situaient entre 4.7 et 5.7 pour les classes des filles. La classe 10I/L a atteint une moyenne $M = 5.12$ et la classe 10D/J une moyenne $M = 5.19$. Les garçons ont atteint des moyennes de $M = 5.39$, pour la classe 10A/M, et $M = 5.09$, pour la classe 10B/E (cf. figure 5).

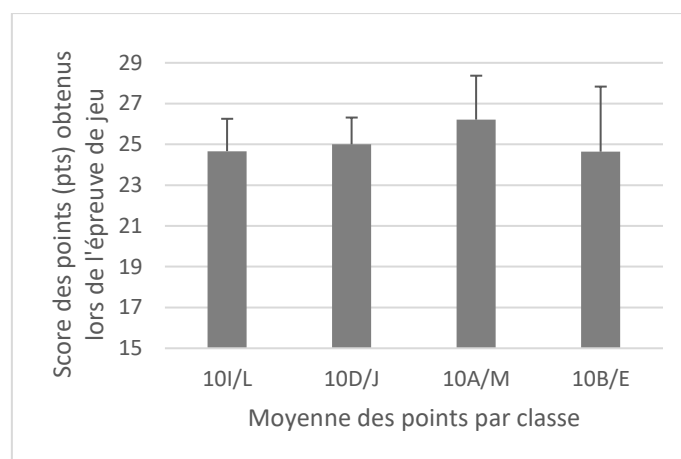


Figure 4. Moyenne des scores obtenus par classe pour le comportement en jeu.

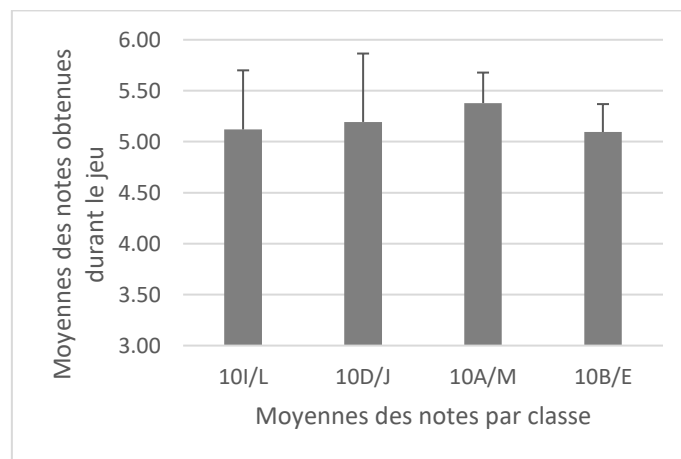


Figure 5. Représentation des moyennes de classes pour l'épreuve du jeu.

La moyenne générale des classes féminines pour le bloc de handball se situe à $M = 4.91$ pour la classe 10I/L et $M = 5.19$ pour la classe 10D/J. La moyenne de garçons se trouve à $M = 5.53$ pour les garçons de la 10A/M et $M = 5.42$ pour la classe 10B/E (cf. figure 6).

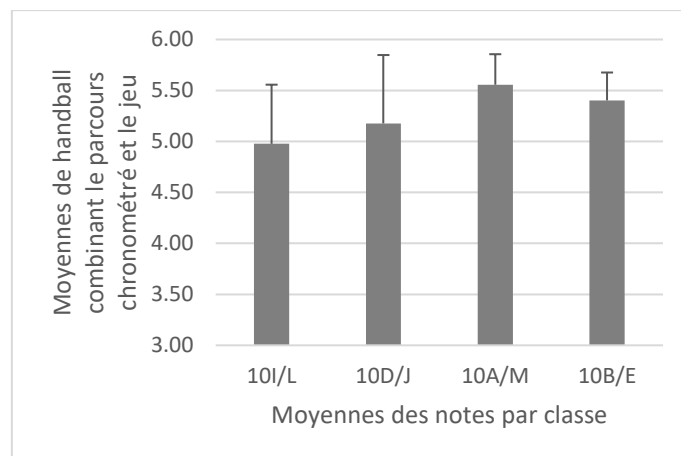


Figure 6. Comparaison des moyennes de classes pour le bloc de handball. Combinant les moyennes du parcours chronométré et du jeu collectif.

3.4 Feedbacks des élèves

En fin d'évaluation les élèves ont reçu une feuille avec un *QR Code* leur donnant accès à un questionnaire en ligne. Sur la totalité des questions formulées, notre intérêt se porte principalement sur celles en lien avec les évaluations. Les quatre classes totalisaient 79 élèves. Sur ces 79 élèves, 73 ont participé aux évaluations de handball, les autres étant blessés ou dispensés. Encore une fois, l'évaluation qui nous intéressait était celle du jeu. Malheureusement, sur ces 73 participants, seuls 33, c'est-à-dire moins de la moitié, ont répondu au questionnaire. Parmi ces 33 réponses 33 ont pu être utilisées et interprétées, l'une d'elle contenant des propos obscènes. Par soucis de lisibilité, nous représentons uniquement les réponses permettant une interprétation en lien avec les hypothèses formulées. Les figures 7 à 13 représentent le taux de réponses en pourcentage aux questions fermées. Les réponses ont été données sur une échelle de « 1 » à « 5 », où « 1 » représentait « Pas du tout ! » et « 5 » correspondait à « Oui, totalement ! ». Le détail des réponses donné figure dans la partie annexe de ce travail (cf. annexe 5).

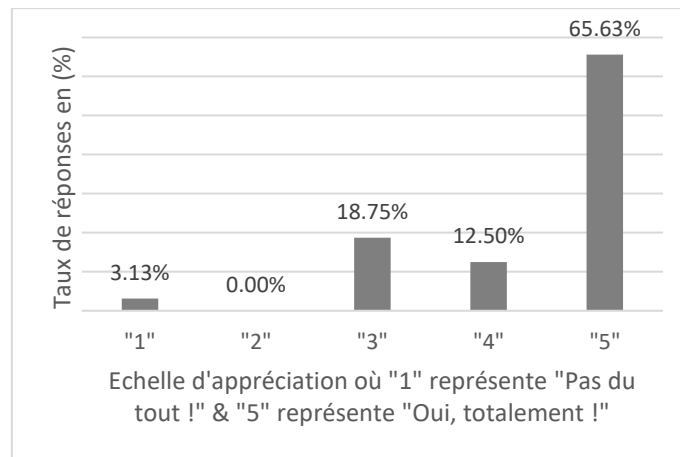


Figure 7. Réponses enregistrées à l'affirmation : « J'ai compris les critères pour l'évaluation de jeu ! »

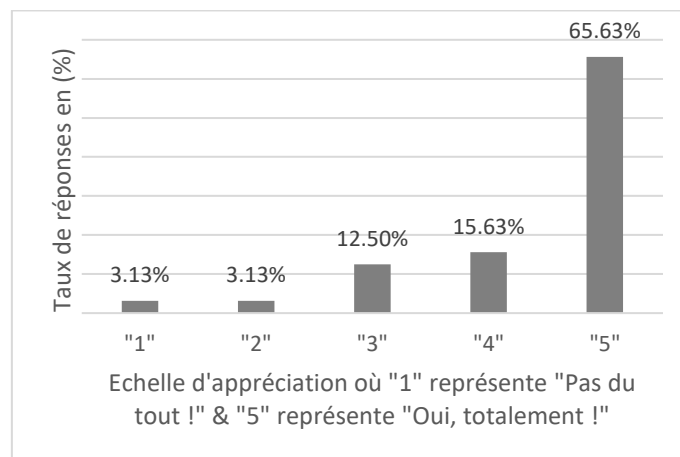


Figure 8. Réponses enregistrées à l'affirmation : « Je trouve que c'est bien d'évaluer un effort d'équipe ! »

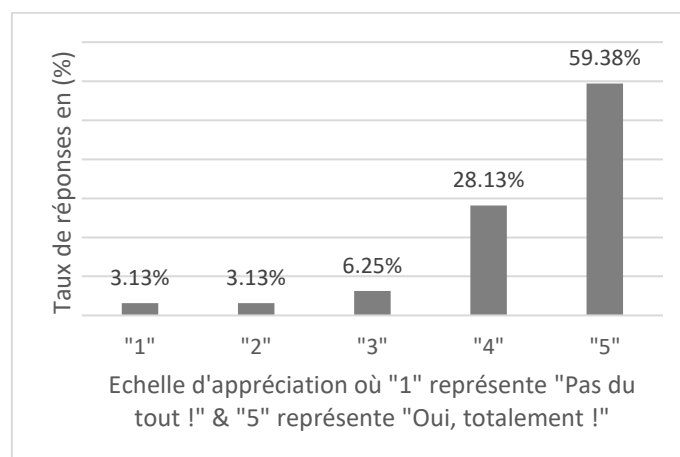


Figure 9. Réponses enregistrées à l'affirmation : « Je trouve que c'est bien d'évaluer le jeu ! »

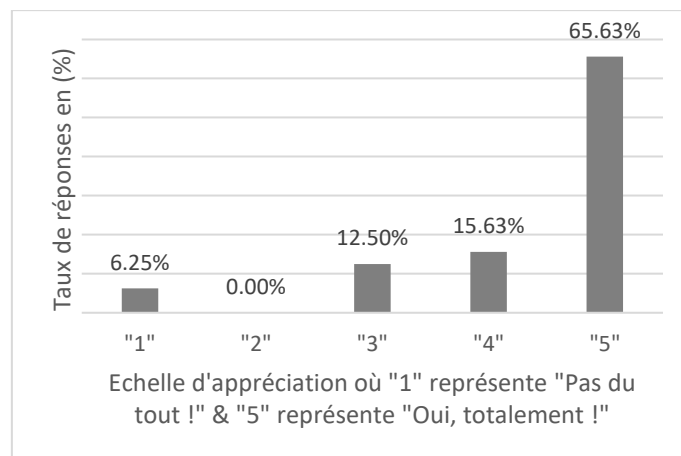


Figure 10. Réponses enregistrées à l'affirmation : « Je trouve que le professeur a été juste avec moi et m'a mis la note que je méritais ! »

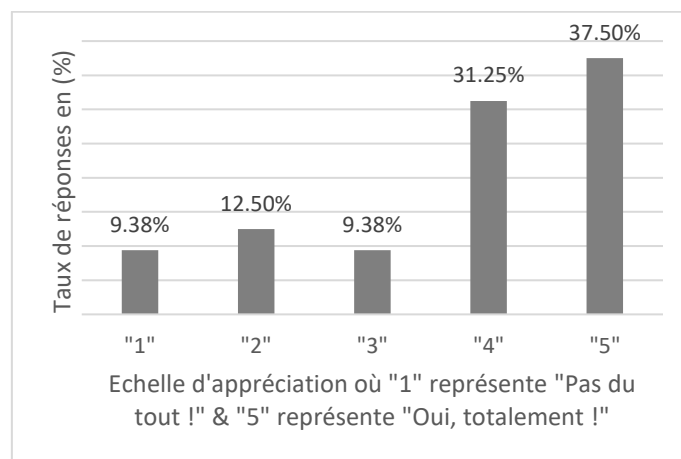


Figure 11. Réponses enregistrées à l'affirmation : « J'ai pu montrer mes forces pendant l'évaluation de jeu ! »

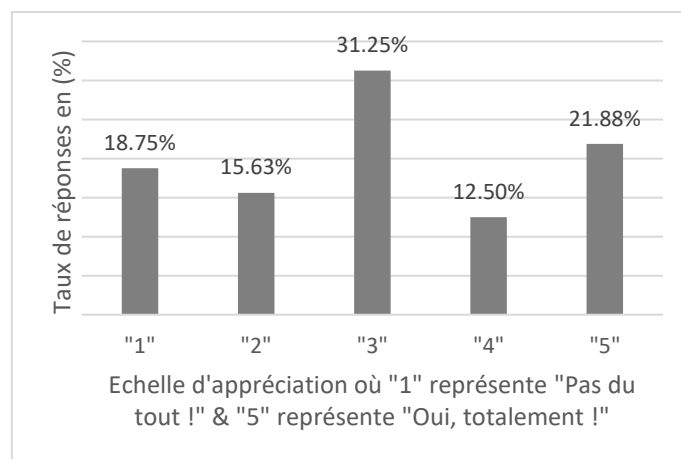


Figure 12. Réponses enregistrées à l'affirmation : « Je n'ai pas eu le temps de montrer tout ce que je savais faire ! »

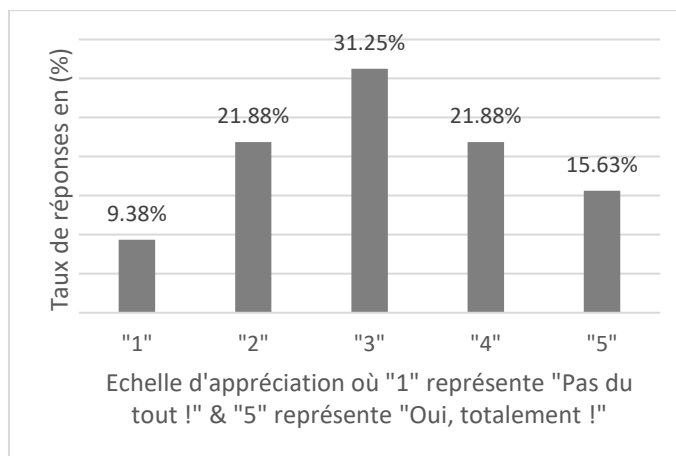


Figure 13. Réponses enregistrées à l'affirmation : « J'étais motivé mais je n'ai pas pu montrer ce que je savais faire ! »

Le tableau 7 récapitulait à son tour les réponses les plus pertinentes obtenues à la suite de la dernière question du formulaire : « Qu'aimerais-tu dire aux professeurs par rapport à ces évaluations ? ». Les prénoms des élèves ont été réduit à la première voire les deux premières lettres, par soucis d'anonymat.

Tableau 7

Résumé des réponses enregistrées par rapport à la question : « Qu'aimerais-tu dire aux professeurs par rapport à ces évaluations ? »

Je trouve que l'évaluation était bien mais par rapport au jeu je ne trouve pas que pas que toute le monde était à fond et, dans mon équipe, ils ne faisaient pas assez de passes à tout le monde !!! E.

Je trouve qu'une évaluation technique (parcours) et une évaluation en jeu est une bonne idée. Ça permet de montrer ce qu'on sait faire (dribble, shoot) de manière technique et ensuite de monter ce qu'on sait faire de manière plus spontanée (dans un match). C.

Intéressant, juste, amical. P.

Je pense que l'on pourrait faire une évaluation où on évaluerait la technique et le jeu. G.

J'ai bien aimé et me suis bien amusé. J'aurais aimé que ça dure plus longtemps, ce qui m'étonne d'ailleurs, car le handball est un des rares sports dont je ne suis pas très fan. Merci encore pour votre cours c'était très amusant. S.

Les évaluations sont très intéressantes et je trouve assez bien. T.

Notes. Beaucoup de réponses données se limitaient à un simple mot et ne figurent pas sur ce tableau. Les prénoms des auteurs ont été raccourci à la première lettre, par soucis d'anonymat.

4 Discussion

Ce chapitre consiste à reprendre les résultats obtenus au cours des deux évaluations et d'interpréter les notes des élèves. Il va également permettre de justifier certains choix ayant été fait durant l'intervention au sein des classes du CO de la Broye (choix des critères, des questions, interventions...) et de repérer les éventuelles erreurs et difficultés rencontrées.

4.1 Choix des critères d'évaluation de jeu

Les critères d'évaluation ont été répartis en trois catégories : les critères individuels, collectifs et l'appréciation personnelle. La décision de créer ces trois catégories revient à la forme des jeux collectifs qui présentent beaucoup d'aspects à observer simultanément. Les critères individuels correspondent aux attentes spécifiques par rapport au rôle de l'individu dans une équipe. Ceux-ci permettent entre autres d'observer l'apprentissage et la maîtrise de la discipline de l'élève et se réfèrent à leurs connaissances techniques et à l'application de gestes individuels en faveur de l'équipe.

Maniement de la balle : la gestion et la manipulation de la balle demandent l'application des compétences d'adresse, de coordination et d'équilibre et en favorisent le développement psychomoteur (Bengué, 2000; Dechavanne, 1985).

Déplacements : les déplacements se réfèrent principalement aux aspects de condition physique des élèves. L'élève devait se montrer capable d'effectuer des déplacements rapides, de changer de position en fonction du jeu et de gérer ses efforts sur la totalité du match.

Attitude : l'attitude se concentre sur le comportement de l'élève face à lui-même, par rapport à ses coéquipiers et ses adversaires. La notion de *Fair Play* est comprise dans ce critère.

Tactique : la tactique demande la mise en œuvre simultanée des critères cités précédemment. Elle permet de visualiser l'aptitude de l'élève à percevoir, créer et provoquer des situations de jeu favorable à son équipe et ses objectifs (Dechavanne, 1985; Grehaigne, 1999).

Fautes techniques : une bonne connaissance des règles de jeu et l'application de celles-ci permettent aux joueurs de faire progresser leur équipe et de ne pas les pénaliser. Ce critère permettait l'observation des connaissances des règles spécifiques au handball. Les élèves perdent des points en effectuant des fautes techniques apprises durant les cours de handball.

Les critères collectifs avaient pour but d'observer le comportement général de l'équipe face aux diverses situations de jeu. Ceux-ci se résument aux différentes phases de jeu ainsi qu'aux déplacements et placements des joueurs dans une équipe. Il est question de phase offensive et

défensive – ou simplement d’attaque et de défense. Le but principal était évidemment de marquer des points et de remporter la victoire sur l’autre équipe, mais l’attention était portée sur la manière d’atteindre cet objectif. Deux comportements collectifs primordiaux dans le handball avaient été vus en cours – le contre et le retour en défense.

4.1.1 Application des critères et observations en temps réel. Pour rappel, l’évaluation du jeu a eu lieu le dernier jour du bloc de handball. Les élèves de chaque classe avaient été répartis dans 3 à 4 équipes de 5 à 6 joueurs, selon l’effectif des classes. Les équipes s’étaient affrontées pendant 6 minutes avec un gardien qui provenait de l’équipe en pause. L’enseignant de classe et moi-même nous sommes placés au bord de la salle, en milieu de terrain, de manière à pouvoir focaliser notre attention sur la classe à notre gauche.

Afin de répondre aux critères d’évaluation que nous avons définis, notre objectif d’observateur externe et d’évaluateur était de reconnaître les intentions des élèves et de leur attribuer les points par rapport à ceci. Afin de simplifier cette approche, nous nous sommes intéressés non seulement à un point de vue externe au jeu, mais aussi à un point de vue interne, c’est-à-dire depuis la position du joueur. La reconnaissance des intentions peut être liée à plusieurs facteurs : le terrain et la répartition des joueurs sur celui-ci ; les déplacements, postures et gestes techniques ; et encore le jeu avec la balle (Grehaigne, 1999). L’expérience de l’enseignant ou de l’évaluateur concernant la discipline a été un autre facteur important permettant une observation correcte des situations de jeu (Siedentop, 1994).

Les actions collectives étaient les actions les plus simples à observer. Les critères collectifs avaient été réduits à quatre et avaient été précisément définis pour les élèves. Une position d’attaque, une position de défense, un déplacement de l’attaque en défense et un déplacement de la défense en attaque (contre-attaque). Une équipe qui perdait la balle en attaque devait rapidement se placer en défense afin d’éviter de se faire submerger et d’encaisser un but. Les intentions étaient facilement repérables car les positions (défense et attaque) étaient fixes et les déplacements demandés (contre-attaque et retour en défense) étaient unilatéraux et le but – des deux équipes – était de marquer un point (Grehaigne, 1999). Les conditions de réussite de ses critères étaient la fluidité de la réaction en fonction de l’action de jeu et la précision de la mise en place. Il s’agissait de mouvements et d’actions collectives, facilement repérables depuis notre position d’observateur. L’efficacité dépendait ensuite de la finalisation de l’action en cours.

L'observation des actions individuelles étaient, en revanche, nettement plus compliquées. Les critères avaient été expliqués préalablement, mais la question était de savoir comment repérer des gestes et intentions qui tentaient d'y répondre.

L'affirmation de Mougenot (2016) : « l'efficacité et la pertinence d'une action ne peuvent s'évaluer qu'au regard de la configuration de jeu à chaque instant » résume de manière pertinente les difficultés auxquelles nous avons dû nous attendre avec cette évaluation. Durant les semaines précédant l'évaluation de jeu collectif, nous avons essayé de repérer les risques et les difficultés qui pouvaient apparaître. Bien que les critères de qualité mis en place étaient facilement observables, il restait quelques aspects desquels il a fallu se méfier lors de l'évaluation finale. En guise d'aide j'ai établi une suite de gestes et de situations chronologiques dans l'idée de déduire l'intention de l'élève (cf. figure 14).

Tout d'abord il fallait reconnaître la phase de jeu en cours pour déterminer s'il s'agissait d'une phase offensive ou défensive du point de vue de l'équipe évaluée. A partir de là il était possible de répondre aux critères collectifs. Ensuite, l'attention se focalisait sur un joueur en particulier. Tout d'abord sur sa position et son orientation. Ceci informait l'observateur si le joueur prenait part à l'action ou s'il était passif. Les facteurs individuels donnaient déjà une première idée sur les intentions du joueur, par exemple si le joueur observait la balle, le but adverse ou simplement s'il était à la recherche d'une trajectoire ou autre. Après avoir ciblé un joueur et répondu à ces premières questions, il était possible de créer un jugement relativement fiable des intentions de l'élève en cours d'action.

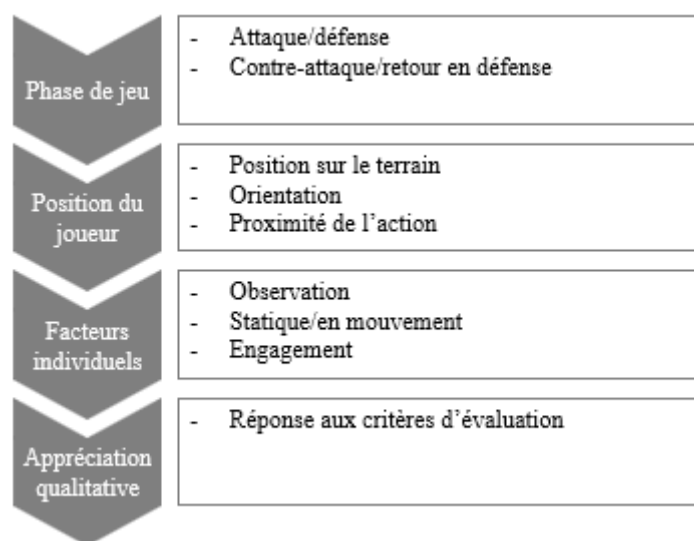


Figure 14 : Schéma d'interprétation des intentions en cours de jeu.

La difficulté principale revenait à la gestion du temps. Les deux équipes s'affrontaient pendant 6 minutes et durant ce laps de temps, il fallait observer et juger 4 à 6 élèves. Durant ces 6 minutes, il fallait observer tous les élèves de manière équitable afin de rendre une appréciation précise sur leurs actions. Une bonne connaissance des élèves était primordiale afin de les repérer rapidement sur le terrain et de pouvoir les observer plus facilement. Mais, malgré une bonne connaissance des élèves, des critères à observer et de situations de jeu scriptées, il restait un certain risque qu'un élève ne n'ait pas pu montrer toutes ses compétences. Même si un élève effectuait un bon match, avec des déplacements actifs, il se pouvait qu'il ne fût pas souvent en possession de la balle. Il fallait donc établir un jugement sur une base d'informations minimale et le tout sans se laisser influencer par le comportement préalable des élèves lors des leçons précédents. Un autre facteur important, observé lors de l'évaluation, était le fait que l'œil était plus facilement attiré vers les erreurs ou les comportements moins plausibles par rapport aux situations de jeu. Un élève en retrait ou avec un comportement passif ressortait plus facilement du lot qu'un élève appliqué. Le jugement des actions négatives ou des erreurs paraissaient plus simples que celui des actions techniquement exigeantes.

Tableau 8

Justificatifs de répartition des points pour quelques élèves.

<i>Elève</i>	<i>Critère</i>	<i>Points</i>	<i>Explication</i>
<i>N.</i>	<i>Attitude</i>	<i>0</i>	<i>Bien que selon notre échelle il n'était pas possible de donner 0 points, nous avons décidé de lui retirer tous les points pour l'attitude à la suite d'un éclat de colère, où la balle a été shootée avec les pieds, suivi d'une insulte.</i>
<i>L.</i>	<i>Tactique</i>	<i>3</i>	<i>Il s'était démarqué à plusieurs reprises offrant non seulement une opportunité de passe à son équipier, mais était placé de manière à avoir une opportunité de tir. Malgré le fait qu'il n'avait reçu la balle qu'une fois, nous lui avons attribué 3 points. Ses choix étaient justes, même s'ils n'étaient pas mis à profit.</i>
<i>C.</i>	<i>Maniement de la balle</i>	<i>1</i>	<i>A chaque fois qu'il a reçu la balle, il l'a renvoyée immédiatement vers un équipier (pour s'en débarrasser). Tactiquement, ses choix n'étaient pas toujours idéaux (balle renvoyée dans la défense alors qu'un attaquant était libre) et il aurait pu remonter lui-même le terrain.</i>
<i>M.</i>	<i>Tactique</i>	<i>3</i>	<i>A plusieurs reprises, elle s'est retrouvée en position offensive avec une défense passive. Au lieu de tenter sa chance à chaque fois, elle a opté pour faire des passes à ses coéquipières mieux placées. Elle a tout de même saisi l'opportunité de tirer une fois elle-même.</i>
<i>P.</i>	<i>Maniement de la balle</i>	<i>2</i>	<i>Pawel a reçu la balle plusieurs fois de suite dans sa zone défensive. Son dribble était correct et il défendait bien sa balle, mais il devait garder un contact visuel avec la balle pour ne pas la perdre.</i>
<i>M.</i>	<i>Déplacements</i>	<i>1</i>	<i>Il se trouvait sur le terrain, mais ses déplacements se limitaient au strict minimum. Lorsque l'attaque adverse approchait, il se plaçait légèrement de manière à pouvoir défendre, mais lorsque sa propre équipe partait en offensive il ne se déplaçait pas du tout et attendait.</i>

Notes. J'ai pris la décision de ne présenter que quelques élèves pour démontrer le raisonnement qui appuie la distribution des points. En cas de discussion avec les élèves il serait judicieux de créer un feedback individualisé pour chaque personne.

4.2 Comparaison et interprétation des notes

4.2.1 Comparaison des notes handball avec les moyennes générales de sport. Les figures suivantes représentent les moyennes des quatre classes lors des évaluations techniques et de jeu en comparaison avec la moyenne générale de sport du premier semestre. Globalement, les classes féminines (10I/L et 10D/J) reproduisent des résultats proches de leur moyenne générale de sport. La classe 10I/L a obtenu une moyenne de handball de $M = 4.98$ pour $M = 5.06$ de moyenne générale. La classe 10D/J présente une différence légèrement plus grande avec une moyenne de $M = 5.18$, par rapport à $M = 5.28$ de moyenne de sport. Alors que les filles ont maintenu une ligne fidèle à leur moyenne de sport, on remarque que les garçons ont atteint des scores supérieurs à leur moyenne générale de sport. Ils se sont retrouvés à $M = 5.56$ de moyenne de handball, pour $M = 5.13$ de moyenne de sport (pour la 10A/M) et à $M = 5.40$ pour le handball, contre $M = 4.91$ de moyenne de sport (pour la 10B/E).

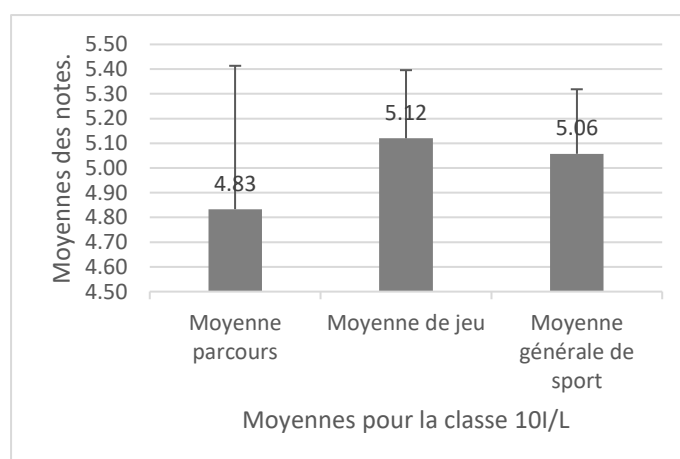


Figure 15. Comparaison des moyennes de handball avec la moyenne générale de sport – Classes 10I/L

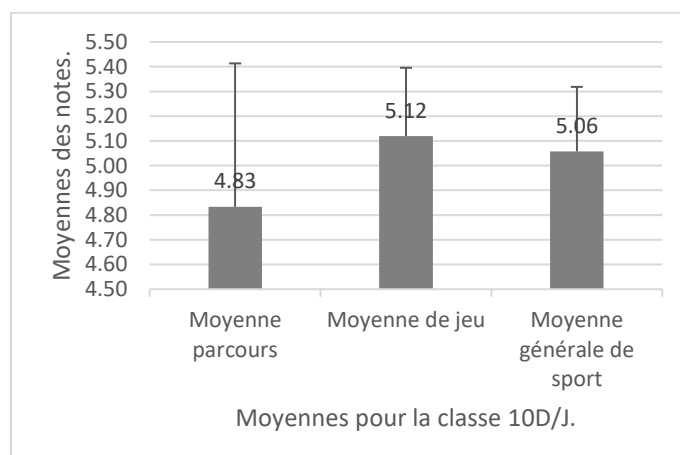


Figure 16. Comparaison des moyennes de handball avec la moyenne générale de sport – Classes 10D/J

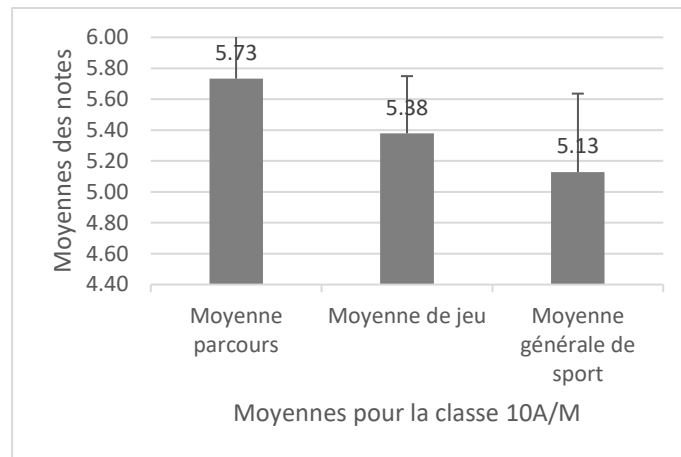


Figure 17. Comparaison des moyennes de handball avec la moyenne générale de sport – Classes 10A/M

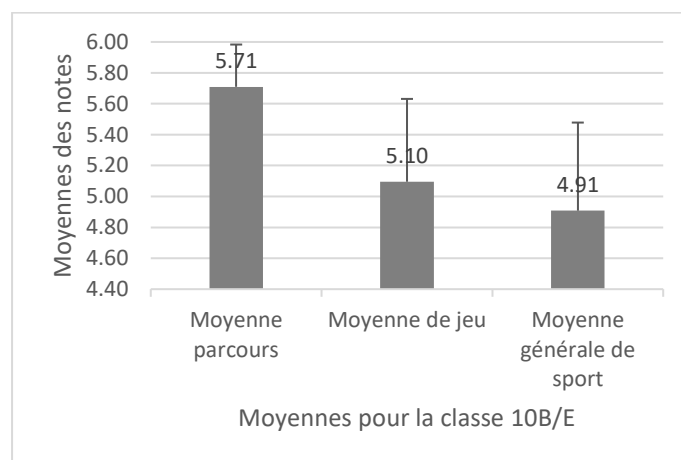


Figure 18. Comparaison des moyennes de handball avec la moyenne générale de sport – Classes 10B/E

4.2.2 Interprétation des notes. L'un des objectifs de cette évaluation était de permettre aux élèves d'atteindre facilement une bonne note (5 ou plus). Sur 79 élèves, 73 ont participé aux évaluations (au moins une des deux épreuves). Sur ces 73 participants, 135 notes ont été distribuées, dont uniquement 4 étaient insuffisantes (insuffisante = moins de 4) et 13 se situaient entre 4 et 5. L'interprétation des notes peut s'avérer délicate. Il existe beaucoup de facteurs ayant pu influencer les élèves au moment de l'évaluation et il s'agit ici d'une interprétation subjective faite à la suite des évaluations. Le feedback et la rédaction des impressions sur les performances des élèves se sont faits immédiatement après l'évaluation de jeu, afin de rester précis dans les détails et de ne pas biaiser les interprétations. En revanche, certaines de ces impressions ont été moins exhaustives que celles présentées dans le tableau 8. Comme les leçons ne duraient qu'environ 40 minutes (cf. tableau 1), il était difficile de prendre suffisamment de temps pour noter des feedbacks précis pour chaque élève. Et comme mentionné auparavant, il était plus facile d'observer les élèves commentant des erreurs que les joueurs forts techniquement. Les tableaux suivants représentent les interprétations des notes inférieures à 5.

Tableau 9

Interprétation des notes de jeu inférieures à 5 des garçons.

Nom	Note	Conduite de balle	Déplacements	Attitude	Tactique	Fautes techniques
A.	4.5	1 point	2 points	2 points	1 point	3 points
A. a atteint le score de 9 points pour les critères individuels qui ont été observés. Bien qu'il se soit déplacé et qu'il ait démontré à plusieurs reprises qu'il jouait pour son équipe (défense passive et placement actif), il n'a fait que très peu d'effort pour récupérer la balle ou même la garder. Lorsqu'il recevait la balle, il se pressait de la renvoyer aléatoirement à un coéquipier. Il n'a commis aucune faute technique.						
P.	4.8	2 points	3 points	3 points	2 points	3 points
P. a fait un bon match. Il était toujours en mouvement et essayait d'offrir des opportunités à ses coéquipiers. Malgré quelques insécurités dans sa conduite de balle et dans ses décisions (tir au but alors qu'un équipier est mieux placé) il atteint un score de 13 points. Sa note a été affectée par un score collectif relativement bas (8 pts) dû à un manque de précision du travail d'équipe dans la construction de la défense.						
Y.	4.3	3 points	2 points	1 point	2 points	2 points
Y. a fait une bonne impression lors du parcours technique. Cette aisance avec la balle et le jeu s'est reflété lors de l'évaluation du jeu. Mis à part une faute de double-dribble et quelques passes perdues, il était clair qu'il était à l'aise lors du contrôle de la balle et de ses déplacements. En revanche, il a perdu des points sur l'attitude pour un comportement inapproprié lors d'un match de handball scolaire. Tout comme P., le score collectif l'a affecté sur son score final.						
Ma.	3.9	1 point	1 point	1 point	1 point	3 points
Ma. était absent du match. Il évitait consciemment la balle et les adversaires et n'essayait pas de faire profiter son équipe. Sur l'ensemble du match M. a touché une seule fois la balle. (situation n°1)						
Ni.	4.8	1 point	2 points	3 points	1 point	3 points
Ni. était très investi dans ses déplacements et ses démarcages pour faire avancer son équipe. Il se plaçait rapidement en attaque ou en défense et gênait activement les adversaires. En revanche, il n'a obtenu que 1 point pour la conduite de balle, car celle-ci était non maîtrisée (déplacement lent, regard fixé sur la balle...), tout comme pour la tactique (perte de balle répétée et passe non maîtrisée).						
C.	4.3	1 point	1 point	2 points	1 point	3 points
Tout comme Ma., C. démontrait une certaine timidité pendant le jeu. Il évitait les passes et ne se mettait pas en avant et n'offrait pas de solutions. En revanche, il se plaçait en défense et essayait d'intercepter les tirs des adversaires lorsque ceux-ci se postaient face à lui.						
N.	4.2	3 points	2 points	0 points	2 points	0 points
A l'aise avec la balle et dans ses déplacements, N. a tout de même fait un score de 0 points, dû à des fautes techniques répétées (double-dribble, contact et pénétration de zone). Il a aussi obtenu le score de 0 points pour l'attitude dû à un comportement antisportif envers ses adversaires et ses coéquipiers. (situation n°2)						

Notes. En cas de doutes ou d'argumentation avec les élèves, il était important d'avoir une représentation précise de l'attribution des points. Surtout pour les notes plus basses. Les situations n°1 et n°2 sont expliqués à la suite des tableaux récapitulatifs.

Tableau 10

Interprétation des notes de jeu inférieures à 5 des filles.

Nom	Note	Conduite de balle	Déplacements	Attitude	Tactique	Fautes techniques
V.	4.7	2 points	2 points	2 points	2 points	2 points
V. était très investie durant le jeu, mais elle ne sortait pas de sa zone de confort. Elle suivait son équipe, se plaçait en fonction de la situation de jeu et a même effectué un tir au but. Néanmoins, une certaine passivité en défense et au démarcage, en plus de quelques insécurités au niveau de la conduite de balle lui ont rapporté 10 points.						
Em.	4.8	2 points	2 points	2 points	2 points	3 points
Similaire à V. dans son comportement, Emma suivait le rythme du jeu sans pour autant se démarquer de ses coéquipières. Un bon score collectif (10 points) démontre que son comportement jouait en faveur de l'équipe, mais cela manquait légèrement d'investissement pour atteindre un meilleur score.						
Er.	4.8	3 points	2 points	2 points	1 point	2 points
Er. se montrait très sereine avec la balle et dans ses déplacements. Elle poussait son équipe en avant et savait garder la balle en dribblant. En revanche, elle a atteint le score minimal dans ses choix tactiques. Effectivement, elle se contentait de tirer au but, depuis n'importe quelle position, même si des coéquipières étaient mieux placées. Elle encaisse également une pénalité technique pour une pénétration de zone.						
R.	4.8	2 points	3 points	2 points	2 points	3 points
Elle a effectué un bon match globalement. Par moments, elle était légèrement en retrait par rapport à ses coéquipières, mais c'est finalement un score collectif plus bas qui l'a empêché d'atteindre la note de 5.						
M.	4.8	2 points	3 points	2 points	2 points	3 points
Semblable à R. elle fait un très bon match, par rapport à ses critères individuels, mais c'est finalement la prestation collective qui l'a pénalisé. (situation n°3)						
L.	4.8	2 points	2 points	3 points	2 points	3 points
Pour L. c'est également la note collective qui affecte son score final. Son comportement individuel lors du match était solide, il manquait néanmoins une cohésion d'équipe qui lui aurait permis d'atteindre une meilleure note d'équipe.						
Co.	4.8	2 points	3 points	2 points	2 points	2 points
Co. a fait un très bon match et était très active dans le démarcage et les possibilités offertes à ses coéquipières. Le score collectif était également très bon, mais malgré cela elle a atteint un score juste insuffisant pour atteindre le 5. Elle s'est attribué un score de 1 point à la note d'appréciation personnelle, malgré une bonne performance. (situation n°4)						

Notes. Les situations n°3 et n°4 sont expliqués à la suite des tableaux récapitulatifs.

Quatre situations précises ont attiré mon attention, car ils ont affecté la note finale pour diverses raisons de comportement ou d'attitude. Même en essayant de rester impartial et de n'évaluer que le comportement en jeu durant l'évaluation finale – sans se laisser influencer par des préjugés ou autres – j'ai été contraint (situations n°1 et n°2) de faire recours à ma « connaissance préalable » de certains élèves pour comprendre certaines actions et de les évaluer.

Situation n°1 : la situation du jeu avec M. était étonnante. Il avait un comportement marqué durant les leçons pratiques de handball, était joueur, actif et devait même être rappelé à l'ordre quelques fois. Sa note durant l'évaluation du parcours chronométré était élevée, ce qui montrait une certaine facilité au niveau technique dans la conduite de la balle, la gestion de l'effort et de la vision de l'espace. Néanmoins il s'est montré très discret durant la partie jouée.

Un autre élève a montré un comportement similaire lors de l'évaluation du jeu. Très discret et timide dans ses actions, il n'était pas à l'aise lors de cette évaluation. En revanche, contrairement à M., C. montrait déjà un comportement très introverti durant les cours pratiques. Il ne rejoignait pas souvent ses camarades de classes et il effectuait uniquement les tâches demandées et pas les tâches volontaires ou libres. Là aussi, il avait effectué une bonne note durant son parcours chronométré, donc les facteurs étaient aussi différents de facteurs uniquement techniques et physiques.

Situation n°2 : Malgré la décision d'attribuer au moins un point par critère, le comportement de N. durant le match lui a fait perdre tous les points pour l'attitude. La forme de jeu représente une forme complète d'une discipline et propose également une formation éthique des élèves, en transmettant des valeurs d'égalités, de respect et d'esprit d'équipe (Brock & Hastie, 2007; Grehaigne, 1999). Cela rejoint la notion de fair-play qui est utilisée couramment dans le monde du sport, représenté dans la chapitre 24 « Jeux individuels et collectifs » du PER : « Connaissance et application de règles de fair-play dans les jeux » ainsi que dans la concept cantonal du sport (DICS, SSpo, & CCSEP, 2016) : « Ethique : Le canton développe la culture d'un sport fair-play et des droits de chaque individu. ». Le respect de ces valeurs était donc d'une haute importance pour M. Pythoud et moi-même et nous a amené – après discussion – à la décision de retirer tous les points de l'élève.

Situation n°3 : les critères collectifs avaient pour but de faire travailler les élèves ensemble dans l'atteinte d'un but collectif. Lors des phases d'apprentissage, plusieurs situations spécifiques au handball avaient été vues pour favoriser un jeu collectif et pour offrir une forme de

jeu structurée. Dans ce cas-ci, malgré l'investissement conséquent de chaque élève, la forme finale restait aléatoire et la coopération ne permettait pas de faire une ouverture au score ou d'éviter des contre-attaques par exemple. Malheureusement, pour une équipe il n'est pas suffisant de posséder uniquement des individualistes, mais il faut pouvoir mettre à profit toutes les compétences ensemble.

Situation n°4 : les élèves étaient conscients de la difficulté pour l'enseignant d'observer les situations de jeu et le comportement de chacun. L'idée de leur donner la possibilité de faire une appréciation personnelle était de leur permettre de s'attribuer des points en fonction de leur performance. S'ils étaient convaincus d'avoir fait un bon match, mais qu'ils pensaient ne pas avoir été vus par les enseignants, cela leur permettait d'équilibrer les scores.

Dans le cas N°4, Co. ne s'est attribuée qu'un seul point sur les trois possibles. Après vérification du feedback de match et des réponses données au questionnaire, nous avons remarqué que pour elle cette appréciation a eu l'effet inverse de celui escompté. Ses réponses aux questions : « Q.8: J'ai pu montrer mes forces pendant l'évaluation de jeu ! » et « Q.9: Je n'ai pas eu le temps de montrer tout ce que je savais faire ! » nous indique qu'elle avait l'impression de ne pas avoir pu montrer tout ce qu'elle savait faire.

Interprétation globale. Les résultats obtenus ont été positifs dans l'ensemble. Les critères demandés – autant durant le parcours chronométré que durant le jeu – ont permis aux élèves d'atteindre une bonne note. Dans le cas du parcours chronométré nous – l'enseignant de classe et moi-même – estimons que le barème était trop simple pour la majorité des garçons et aurait pu être adapté légèrement. Pour les filles en revanche, le barème était trop sévère. Malgré ce fait, je pense que les filles étaient moins investies ou motivées à l'exécution de ce parcours, mais il s'agit ici d'un avis personnel après avoir vécu la situation d'évaluation. Concernant le match de handball, les notes obtenues étaient « bonnes » avec plus de 80% à 5 ou plus. Nous avons remarqué que ce sont principalement les critères collectifs et l'appréciation personnelle qui ont fait baisser les notes, contrairement à mes attentes.

4.2.3 Validité et crédibilité de l'évaluation et des notes. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales reprend la définition de la validité mise au point par Mucchielli en

1969 : « qualité d'un test comme mesure effective de ce qu'il est censé mesurer, ou comme moyen d'atteindre réellement ce qu'il propose de découvrir. »⁸

En tenant compte de la définition donnée par Mucchielli, la validité des deux évaluations dépendait de ce qui devait être évalué d'une part avec le parcours chronométré et d'autre part avec l'évaluation sur le jeu. Dans le cas du parcours d'obstacle chronométré, l'objectif premier était de fournir une note au maître de classe pour valider le bloc de handball, mais aussi de répondre à des critères techniques et de coordination en lien avec le handball. L'évaluation du jeu d'un autre côté répondait à des critères spécifiques aux jeux d'équipes tenant compte d'aspects supplémentaires aux simples attentes techniques ou de condition physique.

Pour argumenter la crédibilité de ces évaluations, Thélot (2008) propose de la définir à travers trois critères : « les organes qui évaluent doivent être multiples et indépendants (et perçus comme tels) ; la méthodologie de l'évaluation doit être transparente (la transparence est souvent une conséquence nécessaire de l'indépendance) ; enfin, l'évaluation doit s'efforcer de se « rapprocher » des usagers potentiels ». Dans ce cas précis, le premier critère ne peut pas être vérifié, comme il s'agit d'un premier essai. Il faudrait l'effectuer à plusieurs reprises et varier le contexte d'évaluation ainsi que les évaluateurs. Le second critère s'intéresse aux compétences acquises par les élèves. En considérant que l'objectif de l'évaluation de jeu était d'amener les élèves à une forme finale de handball et de les évaluer sur leur comportement en jeu, il peut être affirmé que cet objectif d'apprentissage de compétences est atteint. La transparence de la méthodologie est garantie à travers une communication et un échange régulier entre les élèves, les enseignants et les institutions supérieures. Le troisième cas, celui du rapprochement, cherche à rendre l'évaluation crédible face à un milieu externe aux institutions scolaires. Le reproche que fait Thélot par rapport aux évaluations classiques est qu'elles se réfèrent souvent uniquement aux programmes scolaires ou aux plans d'études et non à la société actuelle. Certes le milieu de l'éducation physique et sportive peut paraître différent des branches plus académiques, comme les mathématiques, les sciences ou encore les langues. Néanmoins, il s'agit d'un milieu qui touche beaucoup de jeunes, que ce soit au niveau des hobbies ou passe-temps, par le biais des médias ou simplement durant les périodes de pause durant les cours. L'idée de l'évaluation basée sur le jeu était de rapprocher les élèves de la forme finale et de les rendre conscients des possibilités et des règles de celle-ci via une évaluation sur le comportement en jeu. L'évaluation influence les élèves sur leur manière de travailler et de s'y préparer (Lentillon-Kaestner et al., 2018). En sachant que la forme finale du jeu est aussi la forme évaluée, les élèves peuvent

⁸ Définition de « validité » selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)

mieux se situer par rapport aux objectifs fixés et aux tâches demandées. Ces évaluations peuvent être considérées comme valides. Le parcours d'obstacles chronométré s'utilise déjà de manière régulière, que ce soit pour le handball ou d'autres jeux collectifs (football, unihockey...). L'évaluation sur le comportement en jeu répond aux critères de validité susmentionnés, néanmoins – la forme testée ici – doit encore être améliorée afin de garantir une validité et une crédibilité absolue.

4.3 Interprétation des réponses au questionnaire des élèves

L'interaction entre enseignants et élèves peut être bénéfique pour guider ces derniers dans leurs apprentissages et pour l'amélioration de la compréhension des tâches et des critères. Sur un planning annuel, il est judicieux d'organiser précisément ces moments et d'effectuer des évaluations formatives régulières, où les élèves sont informés de manière exacte sur leur état d'avancement et les objectifs en vue de l'évaluation finale (Boston, 2002; Carroll, 1994; Harlen & James, 1997; Taras, 2005; Yorke, 2003). A travers une atmosphère propice à l'échange et l'appel aux retours des élèves durant les leçons, je souhaitais améliorer les cours et la forme finale des évaluations. Le questionnaire final avait pour but de comprendre ou du moins d'essayer de comprendre les élèves et d'en tirer des remarques constructives pour la suite du travail. Le tableau suivant récapitule les impressions reçues à travers le questionnaire.

Tableau 11

Interprétation des réponses pour les affirmations : 3, 5, 6, 7, 8, 9 & 11.

« J'ai compris les critères pour l'évaluation de jeu ! »

L'un des objectifs de ce travail visait l'élaboration de critères simples et compréhensibles. Ceux-ci devaient être en lien avec les objectifs d'apprentissage des élèves et devaient les aider à se préparer aux évaluations (Brau-Antony & David, 2002). Dans ce cas-ci, 65.3% des élèves ont répondu avoir totalement compris les critères d'évaluation. Seul 3.13%, soit 1 élève, affirme ne pas avoir compris les critères d'évaluation demandés. Les autres situent leurs réponses entre « 3 » et « 4 » sur une échelle de 5. Certes le fait qu'un élève n'ait pas compris les critères d'évaluation est négatif, mais d'un point de vue statistique le résultat est satisfaisant.

« Je trouve que c'est bien d'évaluer un effort d'équipe ! »

Une tâche collective permet d'observer les interactions entre les élèves dans l'optique d'atteindre un but commun. En revanche, ces aspects sont souvent négligés dans les

évaluations actuelles (Winter, 2012). Dans ce cas-ci, la majorité des élèves est en faveur d'une évaluation collective (66.7%). Le fait de jouer non seulement pour soi-même mais aussi pour les autres membres de l'équipe semble les motiver et les satisfaire.

« Je trouve que c'est bien d'évaluer le jeu ! »

Comme expliqué précédemment le jeu représente la forme la plus complète d'un sport collectif (Bengué, 2000; Grehaigne, 1999) et ressemble le plus à la forme réelle (Mueller, 2005). Conformément aux attentes, les garçons ont répondu de manière favorable à cette affirmation (Vigneron, 2006). Les filles ont, elles aussi, majoritairement répondu de manière positive. Nous pensons que ce n'est pas forcément la discipline qui a inspiré les élèves à répondre de telle manière, mais encore une fois l'aspect collectif du jeu. Le fait de pouvoir travailler ensemble semblait les motiver.

« Je trouve que le professeur a été juste avec moi et qu'il m'a mis la note que je méritais ! »

Nous nous sommes efforcés de réaliser une évaluation qui pourrait être considérée comme juste, par rapport au contenu et par rapport aux élèves. Malgré la grande part d'interprétation des enseignants, nous voulions éviter les situations d'injustices (Merle, 1999). Les réponses soumises par les élèves confirment que, de leur point de vue, la note obtenue est satisfaisante. Seuls deux élèves ont répondu négativement à cette affirmation. Dans ce cas, il serait judicieux de discuter avec les élèves, afin d'améliorer les conditions de l'évaluation suivante.

« J'ai pu montrer mes forces pendant l'évaluation de jeu ! » ; « Je n'ai pas eu le temps de montrer tout ce que je savais faire ! » ; « J'étais motivé mais je n'ai pas pu montrer ce que je savais faire ! »

Les trois dernières affirmations s'intéressaient à la perception de l'effort fourni par les élèves pendant l'évaluation. La durée de l'épreuve était très courte ($t = 6$ minutes) tout comme la durée d'observation par élève ($t = \sim 1$ minute). Bien que nous essayions d'observer tous les élèves de façon équitable, le risque d'omettre quelque chose persistait. Contrairement à nos attentes, les réponses obtenues nous démontrent que le temps était le facteur principal qui influençait les élèves. Pour reprendre le cas de Coline (cf. tableau 10, cas n°4), elle s'était attribué un seul point pour l'appréciation personnelle. A travers le questionnaire nous avons remarqué qu'elle ne pensait pas avoir été capable de réaliser une bonne performance durant le temps donné. Le résultat obtenu nous indiquait le contraire en revanche. Bien que la durée affectât le temps d'observation par élève, il semblerait que

les élèves étaient plus sous pression par rapport à leur gestion du temps que par rapport aux observateurs.

Notes. Bien que ces questions nous aient permis de nous orienter sur le ressenti qu'ont eu les élèves durant cette intervention, elles manquent de profondeur pour permettre une réelle interprétation.

4.4 Commentaires et améliorations

Les résultats obtenus sont satisfaisants, car ils correspondent aux attentes énoncées en début de travail. Durant les quelques semaines d'intervention j'ai pu me réjouir d'un bon investissement et d'une bonne participation des classes pendant les cours. Les retours ont (principalement) été positifs et ont été complétés par des notes élevées et des réponses intéressantes au questionnaire. Malgré cela quelques difficultés sont apparues et des améliorations devraient en découler.

Le questionnaire. À la suite du manque de retours pendant les périodes de sport, un questionnaire a été élaboré pour récupérer quelques impressions des élèves par rapport au bloc de handball et par rapport aux évaluations. L'utilisation de ce questionnaire a paru judicieux et intéressant. Effectivement, les quelques réponses qui ont été collectées ont amené des retours et des interprétations précieuses à ce travail. Néanmoins, une participation de moins de 50% des élèves et un manque de précision dans certaines questions m'ont amené à deux conclusions. Premièrement, le questionnaire devrait être rendu obligatoire et une période de cours devrait être consacrée à l'exécution de celui-ci, de telle manière à avoir un contrôle sur les participants et afin qu'ils n'aient pas à prendre de leur temps libre pour le faire. Il serait éventuellement envisageable de faire des interviews de quelques minutes avec les élèves. Deuxièmement, les questions devraient être plus exhaustives et plus précises par rapport à la thématique analysée. Certaines questions étaient trop vagues et l'utilisation des réponses n'a amené aucun complément à ce travail.

Observation. Lors de l'évaluation de jeu, nous étions deux observateurs, mais uniquement un évaluateur. J'ai tenu le rôle d'évaluateur et réparti les points en fonction de l'action de jeu. L'intérêt était de tester, si cela était réalisable sans connaître parfaitement les élèves. Certaines actions, en revanche, m'ont amené à me consulter avec M. Pythoud pour décider du score. Afin qu'un outil tel que celui-ci puisse s'imposer, il faudrait envisager d'engager plusieurs experts et de créer une moyenne des résultats obtenus. Dans ce cas-ci nous aurions dû évaluer les deux indépendamment l'un de l'autre et comparer les résultats par après. Plusieurs avantages en

découleraient. D'une part la crédibilité de l'évaluation serait renforcée et les enseignants seraient plus facilement capables d'argumenter leurs décisions face aux personnes intéressées. D'autre part, cela permettrait d'éviter des sentiments d'injustice de la part des élèves (Merle, 1999), qui préfèrent que plusieurs personnes évaluent leurs performances.

Critères. Les critères de l'évaluation avaient pour but d'objectiver un maximum les comportements attendus de la part des élèves. Dans certains cas (tactiques par exemple), ceux-ci auraient pu être rendus encore plus précis afin d'augmenter un maximum l'objectivité.

Mixité. En abordant les thèmes de justice et d'équité, la question de la mixité revenait à plusieurs reprises. Ceci n'a pas affecté ce travail, du fait qu'il s'agissait de classes réparties entre genres et que les niveaux étaient plus ou moins homogènes. Afin de valider l'ensemble des hypothèses formulées, il aurait été intéressant d'appliquer cette évaluation à des classes mixtes et d'observer l'interaction et les résultats entre les filles et les garçons.

5 Conclusion

L'idée de base était de proposer un outil d'évaluation permettant aux enseignants d'éducation physique d'évaluer leurs élèves lors d'une situation de jeu dans un sport collectif. La discipline directrice pour ce travail était le handball. L'objectif a été de créer un tableau de jugement avec des critères simples et succincts, grâce auxquels les enseignants d'EPS pouvaient objectiver le comportement en jeu des élèves et leur donner une note. L'élaboration de cet outil était basée sur différents ouvrages liés à l'enseignement des sports collectifs (Bayer, 1990; Bengué, 2000; Dechavanne, 1985; Grehaigne, 1999), tout comme sur le manuel d'apprentissage de la *International Handball Federation* (Lund & Späte, s. d.). Cet outil devait finalement faire face à une évaluation de sport collectif plus classique sous forme de parcours d'obstacles chronométré et répondre à des critères définissant la validité et la crédibilité de ce style d'évaluation.

La recherche de critères d'évaluation valides nous a amené à une répartition en trois catégories : les critères individuels, collectifs et une appréciation personnelle de l'élève. Ces groupes englobaient les connaissances techniques et règlementaire liées à la discipline et s'intéressait à des facteurs transversaux entre différents sports collectifs. A la suite d'un bloc pratique de handball, deux évaluations ont été effectuées à titre comparatif. Le parcours d'obstacles chronométré a produit une première note pour les élèves et une référence pour ce travail. Il combinait plusieurs aptitudes physiques, comme la coordination, la vitesse et encore la maîtrise de la balle. Les résultats obtenus lors de l'évaluation en situation de jeu répondaient aux attentes. Ils étaient représentatifs des moyennes de sports dans les diverses classes et ont permis à la plupart des élèves d'acquérir une bonne note. Les classes féminines ont atteint une moyenne supérieure lors de l'évaluation de jeu qu'avec l'évaluation du parcours d'obstacles chronométré ($M = 5.12$ et $M = 5.19$ lors du jeu contre $M = 4.83$ et $M = 5.16$ pour le parcours). En revanche, les classes masculines ont fait une moyenne inférieure lors de l'évaluation du jeu par rapport au parcours d'obstacles ($M = 5.38$ et $M = 5.10$ contre $M = 5.73$ et $M = 5.71$).

La phase d'observation durant l'évaluation de jeu en fin de bloc a présenté plusieurs difficultés. Bien que les critères aient été simplifiés et aient permis aux évaluateurs de noter les élèves sur leur comportement en jeu, la gestion du temps était un facteur limitant. La durée des matchs ne permettait pas d'observer suffisamment les élèves pour être certain du nombre de points qu'ils méritaient. Le fait de donner une note sur des événements en temps réel, sans enregistrement vidéo, réduit considérablement les possibilités de discussion avec les élèves.

J'ai essayé de répondre aux attentes de justice et d'équité soulevées à travers les diverses études (Dubet, 1999; Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005; Merle, 1999; Rey, 2008). Les retours

obtenus à travers le questionnaire nous ont confirmé que la plupart des élèves (66.7%) n'ont pas ressenti de situations d'injustices liées à cette forme d'évaluation. En revanche, là-aussi, le questionnaire aurait pu être rendu plus exhaustif. Il aurait même été envisageable d'effectuer des entretiens avec les élèves afin de permettre une analyse plus précise.

L'outil d'évaluation devait répondre à des critères de validité et de crédibilité. Selon les définitions données à ces termes (Thélot, 2008), l'évaluation du comportement en jeu peut être considérée comme valide et crédible. Néanmoins, le tableau d'évaluation devrait être réadapté, la durée de l'intervention augmentée et il faudrait envisager un second expert ou une capture vidéo pour justifier les résultats.

Malgré quelques difficultés observées durant la durée de l'intervention. Je considère que ce travail m'a permis de tester une approche alternative de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs que celles observées durant mon parcours universitaire ou durant des remplacements dans divers établissements scolaires. Bien qu'il reste plusieurs aspects à approfondir avant de pouvoir travailler facilement avec un outil tel que celui-ci, je pense qu'elle peut être bénéfique pour les élèves pour les raisons évoquées et pour simplement varier les approches.

Bibliographie

- Attali, M., & 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(3), 55-81. doi:10.3917/lse.433.0055
- Bayer, C. (1990). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs* (3e ed.): Paris : Vigot.
- Beaupied, A. (2009). L'évaluation par les compétences. *Idées économiques et sociales*, 155(1), 71-77. doi:10.3917/idee.155.0071
- Bengué, L. (2000). *Enseigner les sports collectifs : les fondamentaux transversaux*: Paris : Amphora.
- Bonniol, J.-J., & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79(1), 106-115.
- Boston, C. (2002). The Concept of Formative Assessment.
- Brau-Antony, S., & David, B. (2002). Les modèles en EPS. *Éducation physique et sport*, 53(297), 79-83.
- Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 54(1).
- Büchel, D., Léchet, R., & Rösli, S. (2018). 802 – Matériel et accessoires de sport – Salles de sport et installations en plein air. from Office fédéral du sport OFSPO www.ofspo.ch
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*: Bruxelles : De Broeck-Wesmael ; Neuchâtel : I.R.D.P.
- Carroll, B. (1994). *Assessment in Physical Education: a teacher's guide to the issues*. London: The Falmer Press.
- CNRTL. (2012). Validité. Retrieved from <https://www.cnrtl.fr/definition/validit%C3%A9>
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP: le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps* 2002/3(N°59), 23-42. doi:10.3917/sta.059.0023
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et «norme d'effort». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164(3), 111-122.
- Collier, D. (2011). Increasing the Value of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 38-41. doi:10.1080/07303084.2011.10598656
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171(2), 87-91.
- Dechavanne, N. (1985). *Education physique et sports collectifs*. Paris: Vigot.

- DECS. (2012). Matériel de base, Equipement standard. from Service de l'éducation physique et du sport
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/vie_privee/sports_loisirs/fichiers_pdf/equipement/Liste_des_engins_fixes_et_mobiles_version_ao%C3%BBt_2012.pdf
- DICS, SSpO, & CCSEP. (2016). Concept cantonal du sport. from Service d'achat du matériel et des imprimés https://www.fr.ch/sspo/files/pdf84/1510_conceptdusport_vf_fr11.pdf
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 177-194): Paris : De Boeck Université.
- Feth, C. (2017). *Benotungspraxis von Sportlehrkräften : Rekonstruktion von Benotungsstrategien im Sportunterricht*: Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fortune, Y., & Saint-Martin, J. (2008). La table Letessier au service de l'intégration progressive du sport dans l'éducation physique scolaire (1952-1959). [The Role of Jean Letessier's Table of Athletic Performance in the Gradual Inclusion of Sport in School Physical Education (1952–1959)]. *Le Télémaque*, 34(2), 87-100. doi:10.3917/tele.034.0087
- Grehaigne, J.-F. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation*. Paris: De Boeck Université.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*: Paris : Presses universitaires de France.
- Harlen, W., & James, M. (1997). *Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment* (Vol. 4).
- Hebrard, A. (1991). *L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*. Paris: Ed. Revue E.P.S. : Revue Staps.
- Lentillon-Kaestner, V. (2008). *Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive* (Vol. 79).
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps*, 68(2), 77-93. doi:10.3917/sta.068.0077
- Lentillon-Kaestner, V., Deriaz, D., Voisard, N., & Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique ? : incidences sur l'enseignement et les élèves*: Louvain-la-Neuve : EME.
- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignant : [L3, master]*. Paris: Dunod.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.
- Lund, A., & Späte, D. (s. d.). Enseignement du handball à l'école. Retrieved from <http://www.ihf.info/en-us/handballatschool/teachingmaterial.aspx>

- Macdonald, D., & Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: A case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*, 23(1), 83-102.
- Merle, P. (1999). Équité et notation: l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 213-226): Paris : De Boeck Université.
- Mougenot, L. (2016). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. [Delayed Regulation and Learning in Team Sports]. *Staps*, 111(1), 29-41. doi:10.3917/sta.111.0029
- Mueller, J. (2005). The authentic assessment toolbox: enhancing student learning through online faculty development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1), 1-7.
- OFSP. (2010). 801 – Tracé des aires de jeu. from Office fédéral du sport OFSP www.ofspo.ch
- PER. Plan d'études romand. Retrieved from <https://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg>
- Perrenoud, P. (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Librairie Droz.
- Rey, B. (2008). Chapitre 4. Quelques aspects éthiques de l'évaluation. In *Évaluer pour former* (pp. 57-67). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal ; Paris etc.: G. Morin.
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative and formative - Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. doi:10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x
- Thélot, C. (2008). Chapitre 1. L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire ? À quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? In *Évaluer pour former* (pp. 17-27). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(154), 11-124.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. doi:10.1080/17408980500105098
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung : eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (5., überarb. und erw. Aufl. ed.): Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.

Annexes

Annexe 1

Résumé des objectifs d'apprentissage selon la section corps et mouvement du plan d'études romand.

	Condition physique et santé	Activités motrices et/ou d'expression	Pratiques sportives	Jeux individuels et collectifs
1 ^{er} cycle	Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps...	Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps...	Acquérir des habiletés motrices...	Acquérir des comportements et habiletés élémentaires du jeu...
2 ^e cycle	Mobiliser ses capacités physiques pour améliorer sa condition physique et se maintenir en santé...	Développer ses capacités de coordination et son sens créatif...	Mobiliser des techniques et des habiletés motrices...	Développer des comportements et mobiliser des habiletés spécifiques au jeu...
3 ^e cycle	Reconnaître les pratiques sportives favorables à l'amélioration de sa condition physique et de son capital santé...	Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication...	Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices...	Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans des formes de jeu...

Notes. Objectifs résumés à partir du site internet : <https://www.plan-detudes.ch/web/guest/education-physique>.

Annexe 2

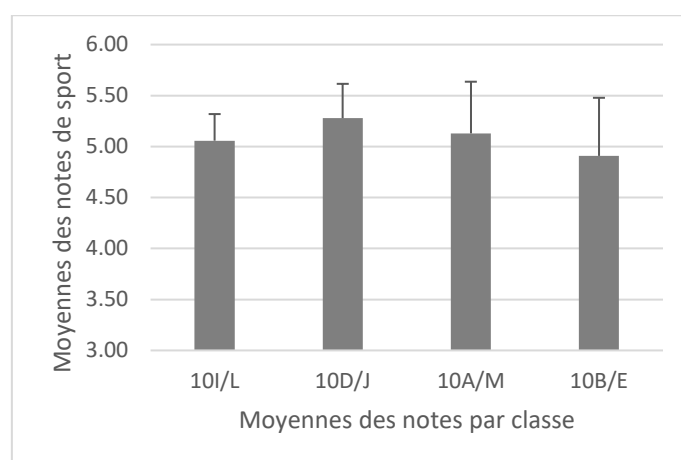
Extrait du PER – CM24

CM 24 – Développer des comportements et mobiliser des habiletés spécifiques au jeu...		1 ...en s'impliquant dans l'organisation d'une action collective, cohérente et solidaire	2 ...en reconnaissant et en appliquant divers comportements tactiques	3 ...en collaborant et en assumant une fonction au sein d'un groupe
Progression des apprentissages				
5^e – 6^e années		7^e – 8^e années		
Expérimentation et mise en application de solutions tactiques (<i>marquage, démarquage, feintes,...</i>)				
Développement de la vision du jeu pour favoriser l'anticipation				
Développement des modes de communication (<i>gestuel, visuel, verbal, comportemental,...</i>) favorisant l'organisation du jeu				
Développement et perfectionnement de gestes techniques spécifiques (<i>passes, tirs, dribbles, réceptions, feintes,...</i>)				
Connaissance et application des règles principales de quelques jeux (forme scolaire)				
Introduction de l'autoarbitrage				
Connaissance et application de règles de <u>fair-play</u> dans les jeux				

Notes. Repris sur le site internet : <https://www.plandetudes.ch/> (PER)

Annexe 3

Représentation graphique des moyennes générales en sport du premier semestre pour les classes : 10I/L, 10D/J, 10A/M & 10B/E.



Notes. Représentation des moyennes de sport pour le premier semestre pour les classes participant au bloc de handball. Classe 10I/L : $M = 5.06$ ($SD = 0.26$), classe 10D/J : $M = 5.28$ ($SD = 0.34$), classe 10A/M : $M = 5.13$ ($SD = 0.51$) & classe 10B/E : $M = 4.91$ ($SD = 0.57$).

Annexe 4

Exemples de leçons de handball

Cours 1 – La passe et la balle

	Exercice	Description	Objectif	Matériel	Temps
Echauffement	Contrôle de balle	<ul style="list-style-type: none"> Dribbler avec la balle dans la salle et faire des passes à soi-même contre les murs/parois. La distance avec le mur/paroi ne doit pas dépasser les 3m et les passes/réception doivent pouvoir être maîtrisées. Lors d'une rencontre avec un autre joueur, il faut l'éviter sans perdre le contrôle de la balle. Lors d'un coup de sifflet simple, il faut arrêter la balle et courir pour aller toucher les 4 murs de la salle, le plus rapidement possible. 	Mise en train progressive des élèves. Faire chauffer le corps et les muscles. Eviter les blessures. Préparer les élèves à la leçon.	Une balle par élève	8'
Bloc principal	Passe à dix (N°1)	Faire 4 équipes Deux équipes s'affrontent et doivent arriver à un score de 10 (auto-arbitrage) <ul style="list-style-type: none"> Pas d'interception de passe active Si la balle tombe ou la passe est mauvaise – balle à l'équipe adverse 	Faire des équipes équilibrées Finaliser l'échauffement des élèves et les sensibiliser au jeu d'équipe (déplacements, passes et fair-play)	Chasubles 2 balles	4'
	Passe à dix (N°2)	<ul style="list-style-type: none"> Changement d'adversaire Même principe Interception des passes autorisées 	Variation de la tâche avec des objectifs identiques	2 balles	4'
	Passe à dix (N°3)	<ul style="list-style-type: none"> Changement d'adversaire et de balles Soit balle en mousse, balle de volley, balle de tennis, balle de handball ou balle de basket 	Mêmes objectifs. Variation de la perception de la balle.	2 balles différentes	4'
	Passe à dix (N°4)	<ul style="list-style-type: none"> Changement d'adversaire, balle de handball Passe avec rebond autorisé Uniquement l'interception de la balle compte pour la récupérer 	Mêmes objectifs avec rapprochement de la discipline finale.	2 balles de handball	4'
	Passe à dix (N°5)	<ul style="list-style-type: none"> Changement d'adversaire Dribble autorisé Pas de doubles dribbles 	Idem	2 balles de handball	4'
	Passe à dix (N°6)	<ul style="list-style-type: none"> Changement d'adversaire, mise en place de tapis de 16 en guise de but contre les murs. Sans gardien. Faire 10 passes (sans interception) pour pouvoir tirer au but. 	Forme ressemblant à la forme finale.	2 balles de handball	6'
Retour au calme		Asseoir les élèves, étirements et retour au calme	Faire et demander des feedbacks		2'

Cours 2 – Le tir

	Exercice	Description	Objectif	Matériel	Temps
Echauffement	Ex. 1 – Battle royale	<p>Définir 4 zones dans la salle (de plus en plus petites)</p> <ul style="list-style-type: none"> Toute la salle, $\frac{3}{4}$ de la salle, $\frac{1}{2}$ de la salle, $\frac{1}{4}$ de la salle <p>Les joueurs doivent dribbler avec la balle, se déplacer dans la zone et essayer d'enlever la balle de leurs adversaires pour les éliminer.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lorsqu'un élève perd sa balle (est éliminé), il quitte la zone de jeu et effectue un exercice de gainage ou de force (abdos, planche, chaise...). <p>Toutes les minutes la zone de jeu diminue. L'enseignant fait un décompte à voix haute et les élèves doivent avoir rejoint la nouvelle zone avant la fin du décompte, sinon ils sont éliminés.</p> <p>La partie se termine s'il ne reste plus qu'un joueur (vainqueur) ou si le temps est écoulé (aucun vainqueur).</p>	<p>Mise en train progressive des élèves. Faire chauffer le corps et les muscles. Eviter les blessures.</p> <p>Amener une notion de contrôle de balle, de vision dans l'espace et de coordination en se déplaçant avec la balle.</p> <p>Expliquer la technique de dribble.</p>	Une balle par élève Cônes	10'
Bloc principal	Dribble et tir (Schéma 1)	<p>Faire 4 équipes équilibrées</p> <ul style="list-style-type: none"> Mettre les équipes en colonne au milieu du terrain. Un élève est responsable de compter les points. Au signal, le premier part en dribblant avec la balle et se rapproche de la ligne des 9m pour effectuer un tir sur le tapis. Le prochain joueur part lorsque le tir a été effectué. Chaque tir réussi fait 1 point. L'équipe qui gagne est celle qui fait le plus de points dans le temps donné. 	<p>Jeu d'équipe avec premier input technique concernant le tir.</p> <p>Délimiter une zone de « but » où les élèves n'ont pas le droit de pénétrer.</p>	Chasubles 1 balle par élève 2-4 bancs 4-6 petits tapis	6'
	Tir en suspension	<ul style="list-style-type: none"> Variation de l'exercice précédent. Règles similaires. Le point est attribué lorsque l'exécution du tir est juste. 	Mêmes objectifs avec le tir en suspension.	Idem	6'
Jeu	Jeu (Schéma 2)	<ul style="list-style-type: none"> Déplacer l'installation de l'exercice précédent contre les parois. Jeu, sans gardien. 	<p>Jeu avec application de la technique de tir.</p> <p>Rappel des règles de double-dribble, zéro contact. Engagement depuis le but.</p>	2 balles 4 bancs 4 petits tapis 16 assiettes	8'
Retour au calme		Asseoir les élèves, étirements et retour au calme	Faire et demander des feedbacks		2'

Schémas de mise en place de la salle pour le cours 2

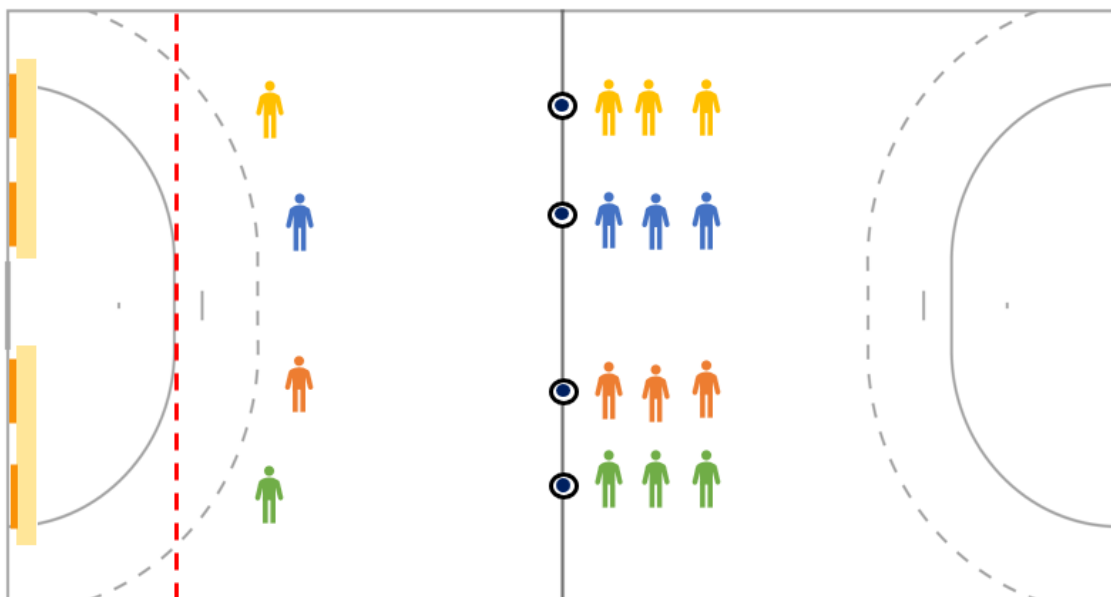


Schéma 1 : Mise en place des estafettes de tir et de tir en suspension.

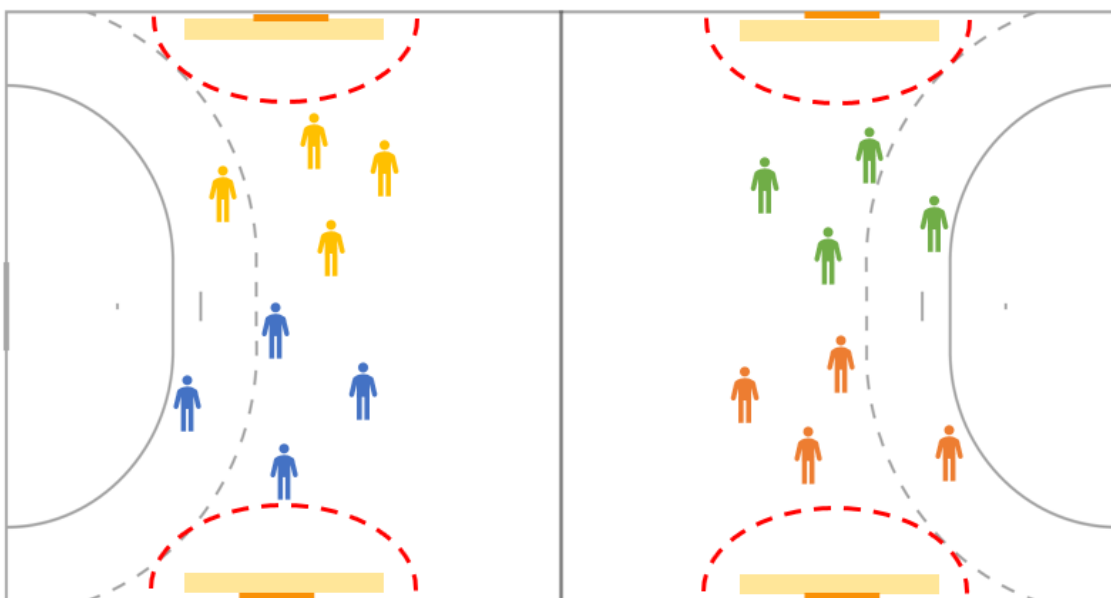


Schéma 2 : Mise en place de la salle pour le jeu.

Cours 3 - Le contre et le placement en attaque/défense

	Exercice	Description	Objectif	Matériel	Temps
Echauffement	Jeu du roi	<p>Les élèves sont répartis en 4 équipes (jaune, bleu, rouge, blancs). Les jaunes attrapent les bleus, les bleus attrapent les rouges, les rouges attrapent les blancs et les blancs ne doivent pas se faire attraper.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves touchés doivent échanger leurs sautoirs. • Lorsque l'enseignant arrête le chronomètre, l'équipe jaune effectue un exercice de gainage. 	Mise en train progressive des élèves. Faire chauffer le corps et les muscles. Eviter les blessures.	Sautoirs	8'
Bloc principal	Le contre	<p>Regrouper les 4 équipes au fond de la salle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque équipe reçoit une balle et doit traverser le terrain le plus vite possible avec la balle. Chaque joueur de l'équipe doit toucher la balle. • Faire plusieurs manches avec chronomètre. 	Les rendre conscients du travail d'équipe et de la vitesse de jeu. Travailler la précision et la vitesse d'exécution des passes.	Chasubles Balles de handball	5'
	Attaque et défense (Schéma 3)	<p>2 équipes s'affrontent sur une moitié de salle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une équipe est placée sur la ligne des 9m en défense et essaie de couvrir son but (sans contact), pas de gardien. • L'autre équipe va essayer de marquer en se plaçant en demi-cercle devant la défense. • Dès qu'il y a un but ou que la balle est interceptée, les rôles s'échangent. L'équipe qui récupère la balle doit sortir de la zone, aller toucher le caisson au milieu de la salle et organiser son attaque. 	Introduction aux positions de défense et d'attaque. Expliquer les rôles et actions de chaque joueur.	Buts de handball 3 caissons Chasubles	8'
	Jeu	<ul style="list-style-type: none"> • Faire 3 équipes (répartir les joueurs blancs sur dans les autres équipes) • Deux équipes s'affrontent sur le terrain en essayant de jouer sur les contres et les positions offensives et défensives. • Avec gardien. • Changement après 2-3 minutes de jeu. 	Jeu avec application des exercices vus précédemment. Essayer de faire des contres, de créer un jeu rapide. Se rapprocher de la forme finale (évaluée)	Buts de handball Banc Chasubles	10'
Retour au calme		Asseoir les élèves, étirements et retour au calme	Faire et demander des feedbacks		2'

Schémas de mise en place de la salle pour le cours 3

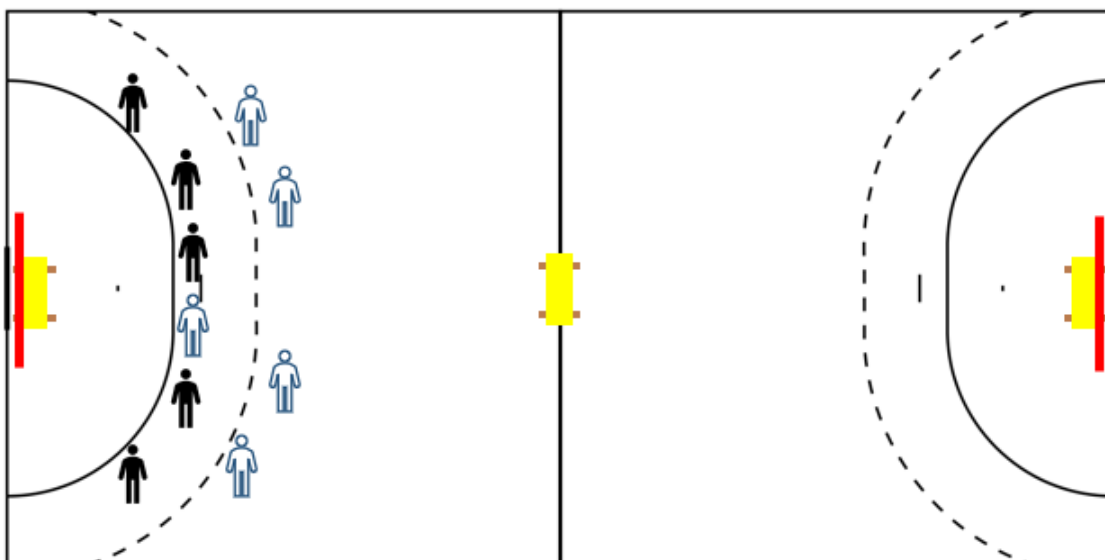


Schéma 3 : Mise en place des positions de défense et d'attaque.

Remarques. Les caissons dans les buts peuvent être remplacés par des joueurs si les équipes sont trop volumineuses.

Cours 4 - Le jeu et les règles de jeu

	Exercice	Description	Objectif	Matériel	Temps
Echauffement	Jeu de la mouche	Répartir les élèves par petites équipes (4-5 personnes). Ils forment un cercle avec une personne au centre. <ul style="list-style-type: none"> Les élèves du cercle doivent se faire des passes en évitant de perdre la balle. L'élève au centre échange sa place lorsqu'il intercepte une passe ou qu'une mauvaise passe/réception est effectuée. 	Mise en train progressive des élèves. Faire chauffer le corps et les muscles. Eviter les blessures.		10'
Bloc principal	Pénalty et jet-franc (<i>Schémas 4 & 5</i>)	Faire 3 équipes. Présenter les notions de <i>pénalty</i> et de <i>jet-franc</i> et finaliser l'échauffement avec une série de tirs sur les buts.	Expliquer les règles de tir (pénalty et jet-franc) et quand ils sont exécutés.	Chasubles Balles de handball	8'
	Jeu	Deux équipes s'affrontent sur le terrain avec 5 à 6 joueurs de terrain (selon le nombre d'élèves) et un gardien. L'enseignant arbitre le match. Les changements d'équipes se font lors d'un contre. L'équipe qui récupère la balle part en contre et l'autre équipe doit changer à ce moment-là. L'enseignant prévient. Changement d'équipe toutes les quelques minutes.	Jeu selon la forme finale. Interventions ciblées en cours de partie de la part de l'enseignant. Il arbitre et explique les règles et notions inconnues jusque-là. Le changement d'équipe demande de la réactivité et de l'attentivité de la part des élèves.	Buts et balles de handball Chasubles	15'
Retour au calme		Asseoir les élèves, étirements et retour au calme	Faire et demander des feedbacks. Présentation des critères d'évaluation pour le jeu.		4'

Schémas de mise en place de la salle pour le cours 4

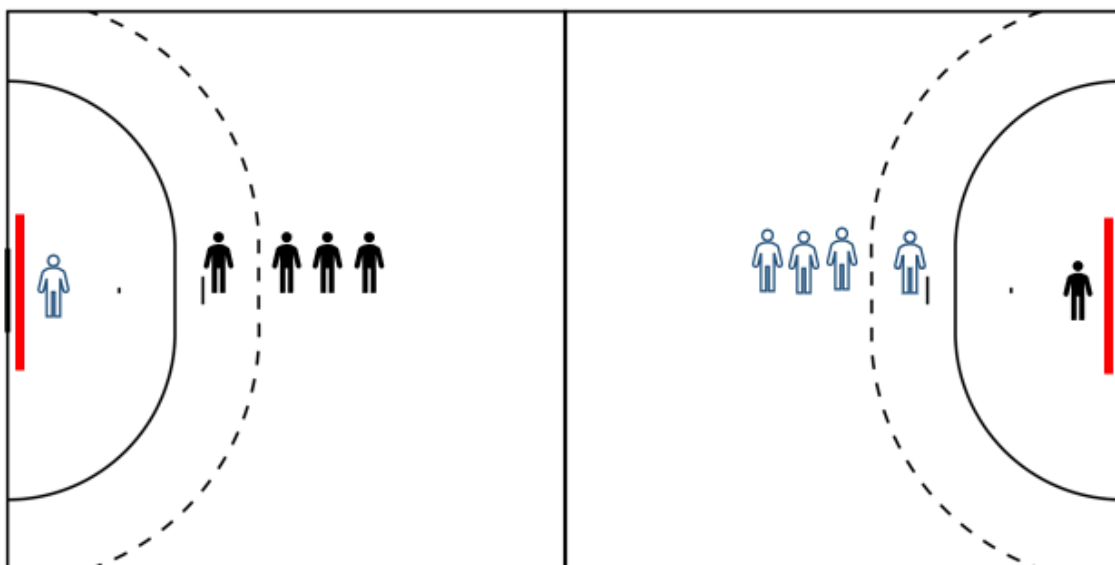


Schéma 4 : Exercice de pénaltys

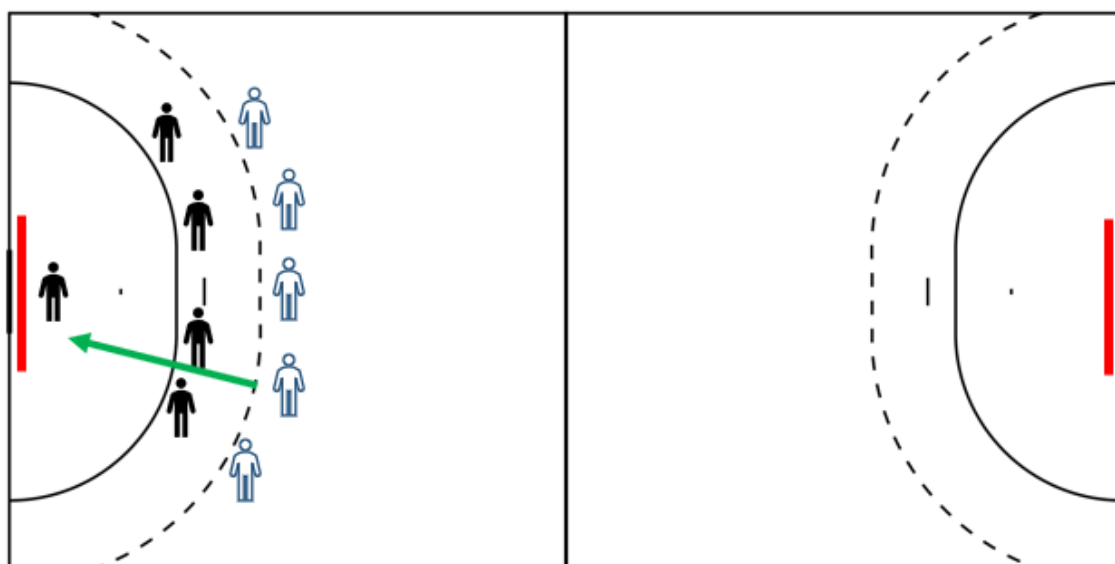


Schéma 5 : introduction de la notion de jet-franc et exercice de tir possible.

Cours 5 - Jeu et parcours d'obstacles

	Exercice	Description	Objectif	Matériel	Temps
Echauffement	Echauffement classique	Les élèves font des tours de salle, suivi d'une session de mobilisation effectuée par l'enseignant avec une balle de handball. Finir par faire 3 équipes.		Balles Chasubles	8'
Bloc principal (Schéma 6)	Maniement de la balle	Une équipe exécute le parcours d'agilité <ul style="list-style-type: none"> Les élèves se mettent en colonne devant les piquets. Un élève se met de l'autre côté, derrière le cerceau. Au signal, le premier de la colonne part avec la balle en dribblant. Il fait le slalom et arrivé au bout, il fait une passe à rebond à son équipier. Le rebond doit se faire dans le cerceau ! <ul style="list-style-type: none"> L'équipier récupère la balle et court de l'autre côté (sans faire le slalom) et fait une passe au prochain dans la colonne. <i>Maximum 2 points par passage, minimum 0 points.</i>	Travailler le dribble, la vision dans l'espace et le contrôle de la balle. Travail de l'endurance. Règles : <ul style="list-style-type: none"> A chaque tour complet (slalom, passe et sprint) l'équipe reçoit 2 points. A chaque piquet qui tombe ou à chaque passe loupée (pas à rebond ou rebond hors du cerceau) l'équipe perd 1 point. 	8-10 piquets 2 cerceaux 2 balles	20'
	Jeu	En même temps, les deux autres équipes s'affrontent sur le terrain à côté, pendant une durée déterminée par le professeur. <ul style="list-style-type: none"> Sans gardien Avec les règles acquises jusque-là. 	Jeu avec auto-arbitrage.	Chasubles Balles Goals de Unihockey	
	<i>Les équipes changent après quelques minutes (durée déterminée par le professeur) et comptabilisent le total de points atteints (score du parcours + nombre de buts marqués).</i>				
	Jeu	Si le temps le permet. Jouer sur le grand terrain, sans gardien.			
Retour au calme		Asseoir les élèves, étirements et retour au calme	Faire et demander des feedbacks. Explication du parcours chronométré (forme d'évaluation).		5'

Schémas de mise en place de la salle pour le cours 5

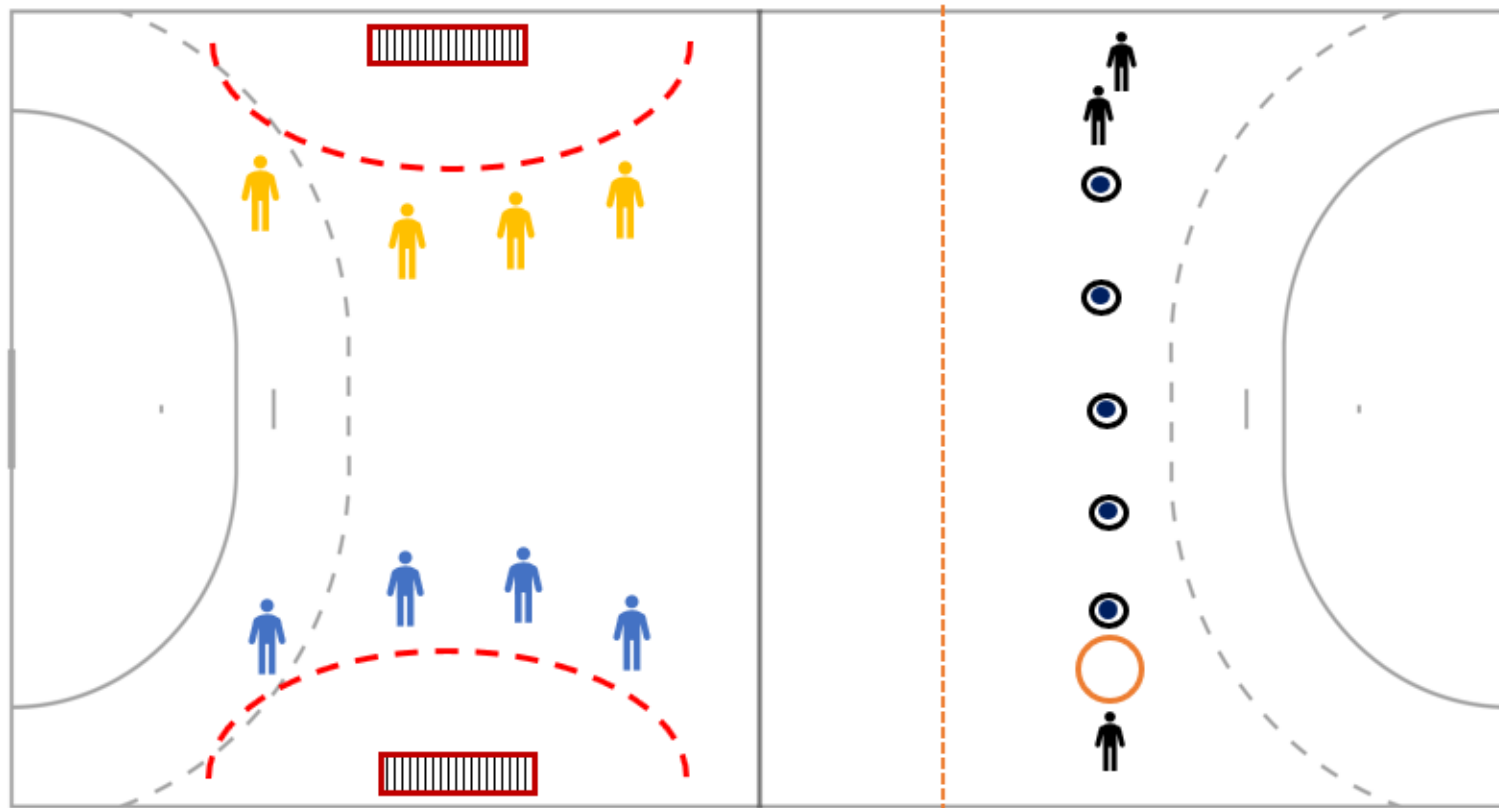


Schéma 6 : Mise en place de la salle pour le jeu (côté gauche) et le parcours d'agilité (côté droit).

Remarques. Avec plus d'élèves il serait envisageable de prévoir un deuxième parcours d'agilité et de faire s'affronter les deux équipes au temps.

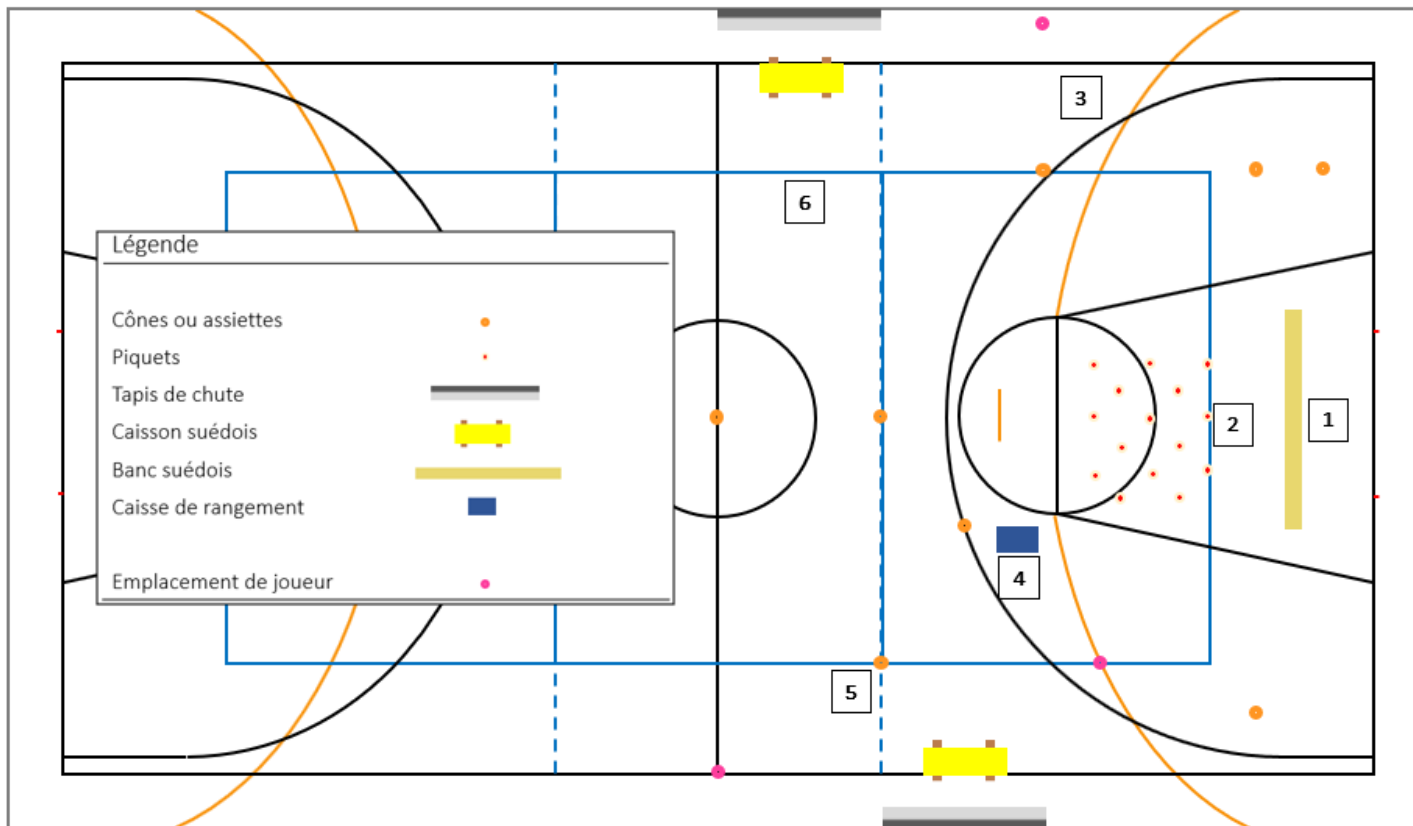
Cours 6 – Le parcours chronométré

	Exercice	Description	Objectif	Matériel	Temps
Echauffement	Gladiateurs	<ul style="list-style-type: none"> Echauffement style <i>Burner Games</i> avec des épées en mousse. Les élèves s'affrontent en duel d'escrime. Mobilisation en groupe. 	Mise en train progressive des élèves. Faire chauffer le corps et les muscles. Eviter les blessures. Préparer les élèves à la leçon.	Une balle par élève	5'
Bloc principal	Présentation du parcours	<ul style="list-style-type: none"> Explication des obstacles avec démonstration 	Explication des critères de réussite pour le parcours d'obstacles.	Cf. Dossier d'évaluation	20'
	Entraînement	<ul style="list-style-type: none"> Entraînement libre sur le parcours 		Balles	
	Mise en place du barème	Sélection de plusieurs élèves pour effectuer le parcours en conditions d'exams. Les élèves volontaires peuvent effectuer le parcours aussi.	Chronométrage des temps pour établir des temps de référence en vue de la création d'un barème.	Balles	6'
	Jeu	Jeu de concours de tirs organisé dans la deuxième moitié de la salle.		Balles et un but	
Retour au calme		Asseoir les élèves, étirements et retour au calme	Faire et demander des feedbacks. Répondre aux questions des élèves en vue des évaluations du parcours chronométré et du comportement en jeu. Explication du questionnaire qui va être transmis à la fin de l'évaluation.		5'

Evaluation technique de handball – Parcours d’obstacles chronométré

Mise en place, règles et barème

Schémas de mise en place de la salle pour le cours 6



Disposition de la salle pour le parcours chronométré.

Liste du matériel nécessaire à la mise en place du parcours chronométré

	Quantité	
Cônes ou assiettes	8	*
Poteaux avec socles	15	**
Banc suédois	1	
Caissons suédois	2	
Tapis de chute (300x180x40cm)	2	
Caisse de rangement	1	
Balles de handball	5	
Chronomètre	1	
Feuilles et stylos		
*minimum		
**si possible, sinon 12		

Explication des postes et des règles de pénalités :

1. « Passage de pont » : L'élève doit traverser un banc suédois en dribblant avec la balle à côté du pont. A chaque fois que l'élève met un pied à côté du banc, il reçoit une pénalité de 1 seconde.
2. « La forêt de piquets » : L'élève doit traverser la forêt de piquets, toujours en dribblant, sans renverser de piquet. Pour chaque piquet renversé par l'élève, il reçoit 1 seconde de pénalité.
3. « Passe-passe » : L'élève arrive vers un équipier et lui fait une passe rapide. Son équipier remet la balle dans la course de celui qui fait le parcours, dès que celui-ci a franchi le cône.
4. « Triple tir » : L'élève doit faire trois tirs différents sur un tapis de 40. Ce tapis est derrière un caisson, qui fait office de gardien. Les trois tirs sont : un tir direct, un tir à rebond et un tir lobé. Si un tir n'est pas cadré ou s'il manque une des trois formes, 1 seconde de pénalité est ajoutée. Si la balle touche le caisson, mais rentre dans le but, celui-ci est accordé et n'engendre pas de pénalité.
5. « Donne la balle ! » : L'élève passe une marque et indique à son équipier de lui faire une passe dans la course.
6. « Et Bam ! » : L'élève arrive à une marque en dribblant. A partir de cette marque, il fait les trois pas pour le tir en suspension et doit marquer dans un autre but. Une pénalité de 1 seconde est ajoutée, si le tir n'est pas cadré, si les pas ne sont pas justes ou si le tir ne se fait pas en suspension, c'est-à-dire que le joueur a reposé le pied au sol avant de lancer la balle.

Barème parcours chronométré

Garçons	Filles	
<i>Temps</i>	<i>Temps</i>	Note
21	28	6
22	29	5.9
23	30	5.8
24	31	5.7
25	32	5.6
26	33	5.5
27	34	5.4
28	35	5.3
29	36	5.2
30	37	5.1
31	38	5
32	39	4.9
33	40	4.8
34	41	4.7
35	42	4.6
36	43	4.5
37	44	4.4
38	45	4.3
39	46	4.2
40	47	4.1
41	48	4
42	49	3.9
43	50	3.8
44	51	3.7

45	52	3.6
46	53	3.5
47	54	3.4
48	55	3.3
49	56	3.2
50	57	3.1
51	58	3
52	59	2.9
53	60	2.8
54	61	2.7
55	62	2.6
56	63	2.5
57	64	2.4
58	65	2.3
59	66	2.2
60	67	2.1
61	68	2
62	69	1.9
63	70	1.8
64	71	1.7
65	72	1.6
66	73	1.5
67	74	1.4
68	75	1.3
69	76	1.2
70	77	1.1
71	78	1

Evaluation sur le comportement en situation réelle

Evaluation de jeu

Critères d'évaluation pour le comportement en jeu

Critères individuels

Conduite de balle	La conduite de balle tient compte de l'aisance de l'élève à manier la balle lors du match. L'élève doit être sûr dans ses déplacements avec la balle, tout comme dans ses gestes techniques (tirs, passes, réceptions).
Déplacements	L'élève est actif dans ses déplacements. Il se place en fonction du jeu et essaie de créer des opportunités grâce à ses mouvements.
Attitude	L'élève se comporte de façon active dans son jeu. Il offre des opportunités à ses équipiers ou il défend lorsqu'il le faut. Il se comporte de manière fair-play envers ses adversaires, l'arbitre et les enseignants.
Tactique	L'élève fait souvent le bon choix durant les situations de jeu et il ne répète pas les mêmes erreurs.
Fautes techniques	Les fautes techniques concernent les erreurs spécifiques à la discipline (non-respect des limitations de terrains, double dribbles, déplacements non conformes...)

Critères collectifs

Position offensive	La position de l'attaque est effectuée selon les exemples vus en cours.
Position défensive	La position de défense est effectuée selon les exemples vus en cours.
Contre-attaque	L'équipe part en contre de manière efficace et structurée. Le ballon n'est pas perdu lors du contre.
Retour en défense	Si la défense récupère le ballon, l'équipe retourne dans sa zone défensive et organise la défense en vue de la contre-attaque.

Appréciation personnelle

Note personnelle	Chaque élève va faire un retour personnel sur sa prestation lors du match. Il peut indiquer une de trois possibilités : <ul style="list-style-type: none">- Il a fait un très bon match.- Son match était moyen.- Il a fait un mauvais match
------------------	--

Discipline

Date

Tableau de jugement

3 points 😊	2 points 😐	1 point ☹
L'élève est engagé et donne tout.	L'élève participe sans sortir de sa zone de confort.	L'élève est passif et reste en retrait.

*Fautes techniques : déduction de 1 point par faute technique (max. 3 points)

Nom de
l'équipe :

Critères individuels

Nom	Conduite de balle	Déplacements	Attitude	Tactique	Fautes techniques*	Total
	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹		<i>Pts</i>
	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹		<i>Pts</i>
	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹		<i>Pts</i>
	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹		<i>Pts</i>
	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹		<i>Pts</i>
	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹		<i>Pts</i>
	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹		<i>Pts</i>

Critères collectifs

Position offensive	Position défensive	Contre-attaque	Retour en défense	Total
😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	😊 😐 ☹	<i>Pts</i>

Appréciation personnelle

😊	Je me suis donné(e) à fond, j'ai couru, j'ai réussi presque toutes mes passes, j'ai fait des tirs, soutenu mon équipe et je suis satisfait(e) de mon match !
😐	Je me suis bien donné(e), j'ai fait des passes, j'ai essayé de faire des tirs et de me placer rapidement sur le terrain.
😞	Ce n'était pas mon jour ! J'ai peu couru et je n'ai pas beaucoup participé au match. Je n'ai presque pas fait de passes. Je ne suis pas content(e) de moi-même !


Nom	Appréciation	Points totaux	Note
	😊😐😞	Pts	
	😊😐😞	Pts	
	😊😐😞	Pts	
	😊😐😞	Pts	
	😊😐😞	Pts	
	😊😐😞	Pts	
	😊😐😞	Pts	
	😊😐😞	Pts	

Barème

Pts	Note	Pts	Note	Pts	Note	Pts	Note
30	6	29.5	5.9	29	5.8	28.5	5.8
28	5.7	27.5	5.6	27	5.5	26.5	5.4
26	5.3	25.5	5.3	25	5.2	24.5	5.1
24	5	23.5	4.9	23	4.8	22.5	4.8
22	4.7	21.5	4.6	21	4.5	20.5	4.4
20	4.3	19.5	4.3	19	4.2	18.5	4.1
18	4	17.5	3.9	17	3.8	16.5	3.8
16	3.7	15.5	3.6	15	3.5	14.5	3.4
14	3.3	13.5	3.3	13	3.2	12.5	3.1
12	3	11.5	2.9	11	2.8	10.5	2.8
10	2.7	9.5	2.6	9	2.5	8.5	2.4
8	2.3						

Annexe 5

Tableau de jugement FIS pour le Slopestyle et l'Halfpipe.



Memory Boards

Judge

1 2 3 4 5 6 (Please circle)

Men Ladies Heat 1 2 3 4 Semi / Finals

Nr	NOTES	Ded	Tot	<30	30+	40+	50+	60+	70+	80+	90+

Feuille de jugement de gymnastique aux agrès, catégorie 3 individuel.

[illegible]

Feuille de jugement de gymnastique aux agrès, programme de société.

76

Annexe 8

Questions sur les cours de handball

	Q.1: Les cours de handball m'ont appris à manier la balle correctement ?	Q.2: Les cours m'ont appris les règles principales de handball ?	Q.3: On a fait trop de technique !	Q.4: On a fait trop de jeu !	Q.5: J'ai appris quelque chose !	Q.6: Les cours de handball étaient variés ?	Q.7: On s'est amusé pendant les cours de handball ?	Q.8: J'ai tout compris ce que voulaient dire les professeurs !	Q.9: J'étais fatigué à la fin des cours de handball !
S.	3	4	3	2	4	3	5	2	3
Ch.	4	5	3	4	4	2	4	2	4
H.	5	5	1	1	5	5	5	5	3
A.	5	5	5	5	5	5	5	5	4
T.	3	4	3	3	4	3	4	2	1
Lau.	4	5	3	1	5	2	4	5	2
Ma.	5	5	5	2	5	5	5	5	4
Ta.	3	5	1	1	5	3	5	4	1
Mat.	2	4	3	1	5	5	5	5	4
L.	4	5	2	3	4	4	5	4	3
Si.	5	5	5	5	5	5	5	5	1
Co.	3	4	3	3	4	4	4	3	2
Al.	4	5	1	1	5	4	5	5	3
Re.	4	4	1	3	5	4	5	5	1
I.	1	5	3	1	4	2	2	4	5
E.	4	4	3	3	4	3	4	3	3
Th.	4	5	2	2	5	4	4	5	4
Ca.	3	4	1	1	4	5	3	5	2
Lé.	5	5	2	2	5	5	5	5	4
N.	5	5	2	2	5	5	5	5	3
P.	3	5	2	3	5	4	5	5	3
G.	4	5	2	1	5	4	4	5	4
Mar.	3	3	1	1	3	5	5	5	2
Sa.	4	5	2	1	5	4	5	5	3
Thé.	5	5	3	3	5	5	5	5	3
Lé.	3	4	1	1	5	4	4	4	3
F.	3	4	3	4	5	5	5	5	2
R.	4	5	2	1	4	3	3	4	2
Lar.	5	5	3	1	4	4	2	4	1

K.	5	4	2	1	5	4	5	5	5
B.	4	5	2	1	4	5	5	5	2
Luc.	5	5	2	2	5	5	5	5	5
G.	4	5	3	3	5	4	3	4	4

Q.15: Qu'est-ce que tu aimerais dire aux professeurs par rapport à ces évaluations ? (Intéressant ? Nul ?! Difficile ? Injuste ? ...) N'hésite pas, dis-nous tout ce que tu penses !

S.	Je ne suis pas sûr qu'il m'ai vu au moment du but que j'ai préparé !
Ch.	c'était bien
H.	Intéressant , varié
A.	Cool
T.	C'est difficile
Lau.	Qu'il parle plus fort
Marmoude	Nique ta race
Ta.	Mauvaise note car je connaissait pas le parcours comme il faut j'étais malade la fois d'avant
Ma.	Les évaluations étaient bien et pas difficile
L.	L'évaluation était bien mais un peu trop facile. Mais sinon c'était bien
S.	Intéressant
Co.	le parcours chronométré c'était bien mais le jeu d'équipe c'était nul
A.	Bien équilibré très juste
R.	Très intéressant
I.	Je trouve que l'évaluation était bien mais par rapport au jeu je trouve que pas tous le monde était à fond et dans mon équipe il faisait pas assez de passes à tous le monde !!!
E.	elles étaient bien faites (ni trop simple ni trop compliqué)
Th.	Je trouve qu'une évaluation technique (parcours) et une évaluation en jeu est une bonne idée. Ça permet de montrer ce qu'on c'est faire (dribble, shoot) de manière technique et ensuite de montrer ce qu'on sait faire de manière plus spontanée (dans un match).
C.	Elles étaient très bien
Lé.	Intéressant
N.	Intéressant juste amical
P.	Je pense que l'on pourrait faire une évaluation ou on évaluerait la technique et le jeu
G.	Vous avez bien préparé le cœur et c' était amusant merci
Mar.	J'ai bien aimé et me suis bien amusé, j'aurais aimé que ça dure plus longtemps ce qui m'étonne d'ailleurs car le handball est un des rares sports dont je ne suis pas très fan. Merci encore pour votre cours c'était très amusant.
Sa.	Les évaluations sont très intéressantes et je trouve assez bien
Thé.	Intéressant
Lé.	C'était intéressant mais à la fois on faisait presque tout le temps la même chose
F.	Quand il donne des explications parler un peu plus fort
Re.	intéressant de faire 2 évaluations sur le même thème
La.	je ne sais pas
K.	Peut pas
B.	Intéressant
Luc.	Intéressant
Gw.	trouvé de court sur le handball

Questions sur les évaluations

	Q.1: Le parcours chronométré était trop simple !	Q.2: Je suis satisfait de ma note au parcours chronométré !	Q.3: J'ai compris les critères pour l'évaluation du jeu !	Q.4: J'ai compris pourquoi on a fait deux évaluations !	Q.5: Je trouve que c'est bien d'évaluer un effort d'équipe !	Q.6: Je trouve que c'est bien d'évaluer le jeu !	Q.7: Je trouve que le professeur a été juste avec moi et m'a mis la note que je méritais !	Q.8: J'ai pu montrer mes forces pendant l'évaluation de jeu !
S.	5	5	3	2	4	4	1	1
Ch.	2	5	3	2	5	4	4	4
H.	3	5	5	5	5	5	5	5
A.	5	5	5	5	5	5	5	4
T.	1	1	3	1	2	2	4	1
Lau.	4	5	4	1	1	1	5	4
Marmoude	5	5	5	5	5	5	5	5
Ta.	1	1	1	5	5	5	1	5
Ma.	3	5	5	5	5	5	5	3
L.	5	4	5	5	4	5	5	5
S.	5	5	5	5	5	5	5	5
Co.	3	5	5	2	3	3	5	1
A.	3	5	4	5	5	5	5	4
R.	4	5	3	5	5	3	5	2
I.	2	4	4	1	5	5	5	2
E.	4	4	3	4	4	4	4	3
Th.	3	5	5	5	5	5	5	4
Ca.	3	3	5	2	3	5	5	4
Lé.	4	5	5	5	5	5	5	5
N.	3	5	5	5	5	5	5	5
P.	4	4	5	5	5	4	4	4
G.	4	5	5	5	5	5	5	2
Mar.	3	4	5	1	5	5	4	5
Sa.	3	4	5	5	5	5	5	5
Thé.	2	5	5	5	5	4	5	5
Lé.	5	4	3	5	4	4	3	4
F.	3	4	5	5	5	4	3	4
Re.	1	5	4	5	5	5	3	3
La.	1	5	5	5	3	4	5	5
K.	2	4	5	5	3	4	3	2
B.	3	5	5	5	4	5	5	5
Luc.	2	5	5	5	5	5	5	4
Gw.	3	4	4	5	5	5	5	5

	Q.9: Je n'ai pas eu le temps de montrer tout ce que je savais faire !	Q.10: Je n'ai jamais reçu le ballon !	Q.11: J'étais motivé mais je n'ai pas pu montrer ce que je savais faire !	Q.12: Tout le monde s'est bien donné !	Q.13: J'aurais préféré ne faire que le parcours chronométré !	Q.15: Je vais refaire du handball un jour ! (Peut-être)
S.	2	4	2	4	2	3
Ch.	2	2	2	5	5	2
H.	1	1	5	5	1	5
A.	5	5	5	4	5	5
T.	5	5	5	1	5	1
Lau.	3	3	3	2	5	1
Marmoude	5	4	5	5	4	5
Ta.	3	3	2	4	1	1
Ma.	3	1	4	4	1	3
L.	2	4	3	4	1	3
S.	5	1	1	3	1	5
Co.	4	4	3	3	5	2
A.	1	3	3	5	1	5
R.	1	1	4	5	5	1
I.	4	4	4	1	4	1
E.	3	2	4	2	2	3
Th.	2	1	2	5	1	4
Ca.	5	2	4	4	5	2
Lé.	3	2	4	5	2	4
N.	1	1	1	5	1	5
P.	3	3	2	4	2	3
G.	4	3	2	4	5	1
Mar.	2	1	2	4	1	2
Sa.	3	1	3	4	1	3
Thé.	1	1	1	5	1	3
Lé.	5	1	3	2	3	4
F.	3	1	3	5	2	2
Re.	5	3	5	2	4	2
La.	1	4	3	5	1	1
K.	4	4	3	2	4	4
B.	3	1	4	1	1	2
Luc.	3	1	3	5	1	3
Gw.	4	4	2	3	1	3

Q.10: Comment aurait-on pu améliorer les cours de handball ? (Les rendre plus intéressants ? Faire plus d'exercices ? Plus de jeu ? Moins de discussions ?) Qu'en penses-tu ?

S.	Meilleure gestion du temps!
Ch.	moins de discussion
H.	-
A.	Rien
T.	Variés les jeu
Lau.	Pas grand chose c'était plutôt ennuyant
Marmoude	C'était parfait
Ta.	Variée les exercices
Ma.	Les cours de handball étaient très bien et je ne pense pas qu'il faut les changer
L.	J'ai trouvé que les cours étaient assez varier
S.	Plus de jeu
Co.	plus de jeu mais genre avec les profs parce que c'est plus dynamique et y'a tout le monde qu'a la balle
A.	Plus de tir
R.	Plus d'exercice pour apprendre en beaucoup plus sur les bases du handball .
I.	Faire plus de jeu sous forme de Handball et apprendre à faire des passe à tous les personnes de la même équipe !!!
E.	moins d'exp et plus jouer
Th.	Faire des jeux avec des contraintes.(Par exemple jouer de notre mauvaise mains).
Ca.	Peut être trouver d'autres manières que de faire des matchs
Lé.	Plus de jeu ma gueule bonne chance
N.	Parfait (change pas t'es Le meilleure)
P.	Faire plus de match (1 a la fin de chaque cours)
G.	Plus de heu
Mar.	Plus de jeux, qui travaille les reflex par exemple ou qui nous aide a mieux viser
Sa.	Faire plus de jeu
Thé.	Je trouve qu'il y a rien eu l'oreille c'était assez équilibrée
Lé.	Plus de jeu
F.	Il n'y avait rien besoin de changer
Re.	plus de jeu
La.	je ne sais pas
K.	On peut pas
B.	Ils sont déjà très bien
Luc.	Rien changer il est cool
Gw.	plus d'exercices différents

Notes. Détail des réponses données au questionnaire.

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail de Master.

En premier lieu, je remercie M. André Gogoll, professeur à la EHSM de Macolin, pour son aide et son soutien lors de mon travail.

Je remercie aussi M. Didier Schouwey, directeur du Cycle d'Orientation de la Broye, qui m'a permis d'organiser mon intervention dans son établissement.

Je souhaite particulièrement remercier M. Vincent Pythoud, responsable du sport au CO de la Broye, et les élèves des classes 10I/L, 10B/E, 10A/M et 10D/J, pour m'avoir accueilli chez eux pour la durée de mon intervention. Ils m'ont soutenu avec leur participation, leurs conseils et leurs feedbacks durant les cours et les évaluations.

Je remercie Mmes Athena Bras et Elodie Grandgirard pour m'avoir fourni des tableaux de jugements de snowboard et de gymnastique aux agrès.

Et finalement, je remercie Mmes Coralie Gibson, Chloé Wilhem et M. Denis Probst pour leur patience lors de la relecture de mon travail.