

Évaluation et rapport de forces en sport collectif

Jean-Francis Gréhaigne, Didier Caty et Nathalie Wallian

Volume 27, numéro 3, 2004

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1087786ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1087786ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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

<https://doi.org/10.7202/1087786ar>

Résumé de l'article

Dans les sports collectifs, une évaluation authentique, fiable et fidèle constitue un problème délicat. En effet, l'outil complet qui permettrait d'évaluer la totalité des comportements en jeu (attaque, jeu sans ballon, défense, aspects collectifs, aspect individuel) n'existe pas. L'utilisation de données chiffrées, qui consiste à compter des comportements jugés significatifs dans une activité, paraît être une voie prometteuse pour améliorer la fiabilité des critères de réussite. Les données quantitatives ainsi obtenues représentent des indications qui doivent être vérifiées, affinées et hiérarchisées pour obtenir, si possible, des références standardisées permettant de construire une évaluation en éducation physique sur des bases objectives.

Évaluation et rapport de forces en sport collectif

Jean-Francis Gréhaigue

Didier Caty

Nathalie Wallian

IUFM et Université de Franche-Comté, Besançon, France

MOTS CLÉS: Sport collectif, rapport de forces, évaluation, données chiffrées

Dans les sports collectifs, une évaluation authentique, fiable et fidèle constitue un problème délicat. En effet, l'outil complet qui permettrait d'évaluer la totalité des comportements en jeu (attaque, jeu sans ballon, défense, aspects collectifs, aspect individuel) n'existe pas. L'utilisation de données chiffrées, qui consiste à compter des comportements jugés significatifs dans une activité, paraît être une voie prometteuse pour améliorer la fiabilité des critères de réussite. Les données quantitatives ainsi obtenues représentent des indications qui doivent être vérifiées, affinées et hiérarchisées pour obtenir, si possible, des références standardisées permettant de construire une évaluation en éducation physique sur des bases objectives.

KEY WORDS: Team sports, force ratio, assessment, numerical data

Authentic assessment of performance in team sports offers a special challenge to physical educators and coaches. In an effort to obtain more objective data while avoiding standardized tests which did not provide for a force ratio (a central notion in team sports), French sport pedagogy researchers tried out various procedures to assess game play in context. A first step of the procedure consists in observing the players during a match and registering various occurrences in order to obtain quantitative data on the game play. These quantitative data obtained must be refined and hierarchized to construct standardized references for a physical education assessment on objective bases.

PALAVRAS-CHAVE: Desporto colectivo, relação de forças, avaliação, dados numéricos

Nos jogos colectivos, uma avaliação autêntica, fiável e fiel constitui um problema delicado. Efectivamente, o utensílio completo que permitiria avaliar a totalidade dos comportamentos em jogo (ataque, jogo sem bola, defesa, aspectos colectivos, aspecto individual) não existe. A utilização de dados numéricos, que consiste em contar os comportamentos considerados significativos numa actividade, parece

ser uma via prometedora para melhorar a fiabilidade dos critérios de sucesso. Os dados quantitativos, assim obtidos, representam indicações que devem ser verificadas, afinadas e hierarquizadas para obter, se possível, referências estandardizadas que permitam construir uma avaliação em educação física, sobre bases objectivas.

Note des auteurs : Les auteurs font partie du Groupe de recherche sur l'intervention dans les activités physiques et sportives. Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Jean-François Gréhaigne, IUFM de Franche-Comté, 25042 Besançon Cedex, France ; courriel : jean-francis.grehaigne@univ-fcomte.fr

Dans les sports collectifs, l'évaluation dans un rapport de forces constitue un problème délicat. En effet, l'outil complet qui permettrait d'évaluer la totalité et la complexité des comportements en jeu (attaque, jeu sans ballon, défense, aspects collectifs, aspect individuel, etc.) n'existe pas. Pour l'instant, l'instrument d'appréciation le plus précis, le plus fidèle reste l'œil de l'expert. Encore faut-il savoir que ce moyen est adéquat pour différencier les bons joueurs des faibles, mais qu'il reste un peu approximatif pour le groupe des joueurs moyens, où la variété des registres de fonctionnement est plus vaste. De plus, cette appréciation est relative à un affrontement précis, le match que l'on évalue et qui constitue un rapport de forces particulier. Si l'on considère qu'un rapport de forces est le produit des enjeux du jeu dans lequel chaque équipe a théoriquement autant de chances de gagner que l'opposant, alors ce rapport est évolutif et incertain. Chaque rencontre est, par ailleurs, caractérisée par sa singularité : singularité du moment, des acteurs et de leurs interactions.

L'emploi, en didactique et pédagogie de l'éducation physique et sportive (EPS) de « situations de référence » (situation visant à constater la somme des compétences acquises) a permis, semble-t-il, de dépasser la référence traditionnelle aux « niveaux de jeu » des pratiques sociales de référence et autres grilles de niveaux d'habiletés. Ces situations de référence ont une fonction d'évaluation soit pour faire émerger de nouveaux problèmes, soit pour valider l'intégration des savoirs par l'élève ou le joueur au terme d'un cycle d'apprentissage. Elles consistent concrètement en des situations aménagées mais authentiques, c'est-à-dire respectant le problème fondamental de l'activité support. De plus, la ou les consignes imposées doivent être en rapport avec des contraintes qui apparaissent souvent dans le jeu réel. La validation de l'intégration de la connaissance peut passer par une amplification de la contrainte et par la confrontation avec d'autres équipes. Il s'agit à ce moment

d'obtenir des renseignements précis sur les compétences effectivement mises en jeu par les élèves. C'est à cette condition qu'une continuité peut être établie et permettre la mesure des progrès réalisés. Or, une comparaison n'est possible que si les conditions situationnelles sont les plus identiques possible avant et après apprentissage, afin que les mesures restent fiables.

Enfin, l'évaluation formative et la volonté de mettre les élèves au centre des apprentissages obligent les enseignants d'EPS à perfectionner les retours d'information auprès des élèves. Ce problème, bien étudié par Piéron (1993, 1994), pose néanmoins la question de la nature de cette rétroaction. L'utilisation de données chiffrées (qui consiste à comptabiliser des comportements jugés significatifs dans une activité) paraît être une voie prometteuse pour améliorer la fiabilité des critères de réussite. Encore faut-il savoir les interpréter.

Avec la perspective de poursuivre les réflexions sur l'évaluation du jeu, nous précisons, dans un premier point, les fondements de notre démarche. Puis, après avoir décrit les protocoles d'évaluation, nous nous attacherons à définir les caractéristiques principales issues de l'analyse des résultats. Pour terminer, nous discuterons de la validité de cette première série de résultats et des conséquences que nous en avons tirées.

Les limites de l'observation comportementale classique

Le premier problème de l'évaluation en sport collectif est d'apprécier au plus juste la part d'efficacité qui revient à l'individu et la part qui revient au collectif, dans un rapport d'opposition (Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1997). Ces difficultés sont liées au fait que l'on observe un système complexe à savoir :

- les nombreux éléments intervenant en interactions ;
- l'incidence importante du rapport de forces qui peut évoluer au cours d'une même situation ou dans des situations d'opposition différentes ;
- l'interdépendance des membres d'une même équipe dans un réseau de compétences ;
- l'évaluation d'un seul élément (l'élève) dans un système qui a sa cohérence (l'équipe et le projet poursuivi).

Une solution spontanée et cartésienne reviendrait à décomposer les observables, simplifier l'interprétation et isoler les paramètres. Or, les limites d'une évaluation à partir de grilles comportementales sont bien connues (Cardinet, 1986 ; Cleuziou, 1994 ; Dauvisis, 1991 ; Gréhaigne, 1995 ; Laroche & Pion, 1995). En effet, cette procédure déconnecte le geste de son intention et de sa

signification. Elle est fortement teintée de béhaviorisme et saturée d'adaptations liées aux difficultés de l'observation. En éducation physique, la référence fréquente à un modèle tiré du haut niveau est peu adaptée au milieu scolaire. Enfin, cette modalité d'évaluation entretient souvent une confusion entre les objectifs et les niveaux utilisés pour l'évaluation.

De plus, dans une rencontre de sports collectifs, il s'instaure dans chaque équipe, en fonction d'un rapport de forces donné, une distribution des tâches, des conflits, ou une répartition tacite des rôles et des fonctions que nous appelons *réseau de compétences* (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999). Celui-ci est constitué par des conduites et des comportements qui peuvent être distingués chez les élèves, à l'intérieur d'une équipe, en fonction d'un rapport de forces et d'un contexte donnés. L'ensemble de ces conduites varie suivant les joueurs et leur état, les moments dans le jeu, les facteurs extérieurs et les sports collectifs, etc. En jeu, la notion de «rôle» (conduite qui exprime ce que le joueur pense avoir à faire en rapport avec la façon dont il vit le rapport de forces, les relations avec ses partenaires dans l'équipe et la façon dont il gère ses ressources dans ce système de contraintes) est essentielle à l'analyse de ce type de comportements. La fonction que le joueur choisit ou qui lui est assignée dans le groupe par l'enseignant ou par le groupe est un autre révélateur de sa position dans la dynamique de l'équipe. Ainsi, on observe parfois un clivage sexué implicite dans la répartition de ces rôles (Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1999). À l'interface de la logique du sujet, de la logique du groupe et de la logique interne du sport considéré, la place du joueur dans ce réseau de compétences constitue, souvent, un révélateur fiable des rapports réciproques entre ce joueur et l'équipe. Parfois, cela peut même prendre la forme d'un conflit entre deux partenaires ou de la baisse d'activité d'un joueur qui ne se sent pas reconnu à sa juste valeur.

À partir de ces éléments, nous avons décidé d'approfondir une investigation sur des données chiffrées pour obtenir des données plus objectives sur ce qui se passait réellement dans l'affrontement et la part que chacun y prenait.

Des données chiffrées en football

Après une brève revue de questions, nous verrons, dans un premier temps, les modalités d'attaque de la cible, la vitesse du ballon, les entrées en possession du ballon. Puis, nous nous intéresserons à la notion de volume de jeu comme témoin du niveau de jeu d'une équipe. Utiliser des données chiffrées consiste à compter les comportements en jeu jugés significatifs d'une adaptation à une configuration momentanée du jeu. Pour avoir une idée rapide

des modalités de l'affrontement, le simple relevé du nombre de buts marqués, du nombre de tentatives de tirs et du nombre d'entrées en possession du ballon, dans des rencontres de durée constante, donne des indications très précieuses (Mérand, 1984). Ainsi, on peut calculer, pour l'équipe, le nombre de balles d'attaque par unité de temps dans un rapport de forces équilibré. Une haute fréquence de ce nombre semble être un indicateur significatif d'un bon niveau de jeu.

Morris (1981) a étudié le nombre de touches de balle par match et la continuité du jeu. « Cette idée de balle en jeu et hors du jeu est importante pour la compréhension des schémas de base du jeu » (p. 94). La vitesse du ballon dans un match est également pour lui un élément important. Un match ordinaire consiste en 2 000 touches de balle en moyenne (1 000 pour la première mi-temps, 1 000 pour la deuxième mi-temps) et environ 100 périodes d'activité intense où la balle est en jeu. À partir de l'étude de dix matchs internationaux analysés action par action, il montre que la moyenne des touches de balle est de 2 322 par match (nombre le plus bas : 1 911, le plus haut : 2 622). Cela fait 26 touches de balle par minute, soit environ une touche toutes les deux secondes. Leur répartition au fur et à mesure que se déroule le jeu produit une autre information sur cette « trame dynamique de transformation » que constitue le jeu.

On peut obtenir des données sur les jeux réduits, en analysant les différentes séquences de jeu (Dugrand, 1985 ; Luthanen, 1986 ; Richard, Godbout & Gréhaigne, 2000). Celles-ci peuvent être définies comme les « échanges de balles » entre les joueurs depuis l'entrée en possession du ballon jusqu'à sa perte (but ou balle à l'adversaire) par l'équipe. Par exemple, dans une équipe de cinq joueurs, on relève tous les échanges de balles à l'intérieur de l'équipe : en un mot, on enregistre tous les événements du jeu. On peut repérer précisément le joueur qui fait les engagements et les remises en touche, celui qui se contente de donner des balles neutres, perd des balles ou procure des balles à l'équipe en regagnant la possession du ballon, etc. On peut également construire un graphe des échanges qui permet d'illustrer les relations privilégiées entre les joueurs et ainsi avoir une représentation graphique des rapports entre les joueurs et des circulations habituelles de la balle à l'intérieur de l'équipe dans un type d'opposition donné (figure 1). Calqué sur le modèle classique du « sociogramme », ce graphe visualise la répartition et l'importance des différents rôles dans le jeu.

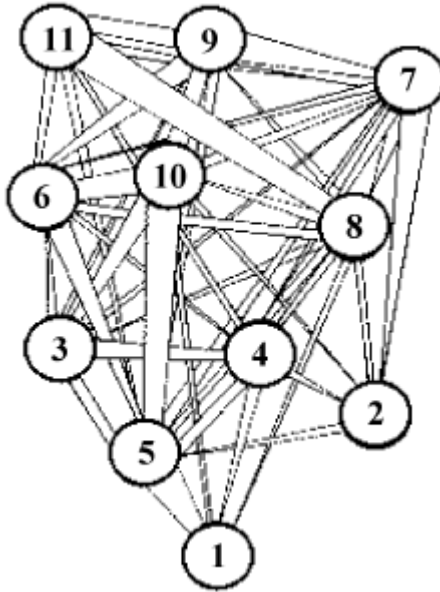


Figure 1. *Exemple de graphe des échanges dans une équipe de football (Gréhaigne, 1989)*

Une autre façon d'envisager le problème consiste à analyser le volume de jeu. Cette analyse repose sur le postulat selon lequel, dans les jeux réduits, plus un joueur touche de ballons plus il est engagé dans le jeu et plus il participe au rendement de son équipe.

Après ce paragraphe consacré aux données chiffrées, voyons maintenant les modalités concrètes de l'expérimentation envisagée

Méthode

Population des joueurs

La population de référence pour ce travail était constituée de 36 élèves de classe terminale de lycée (17-18 ans) ayant choisi l'option sport collectif à l'examen final du secondaire français: le baccalauréat. Avec ce groupe de bon niveau, nous avons constitué huit équipes homogènes entre elles de quatre joueurs qui participent à un tournoi de trois rencontres par tirage au sort. Les élèves supplémentaires assument les tâches d'observation ou de gardien de but.

Variable observée : le volume de jeu

Le volume de jeu exprime la capacité du joueur ou d'une équipe à jouer pleinement un match dans le sens quantitatif du terme. Il rend compte de sa présence et de son activité dans l'affrontement. Il se traduit tout simplement par le nombre de balles jouées (BJ) dans un rapport de forces précis. En effet, ce n'est pas un hasard si un joueur reçoit ou intercepte beaucoup ou peu de ballons. Sa disponibilité physique et tactique, son état de fatigue influencent directement sa compréhension de son jeu avec ou sans ballon et sa facilité à se mettre en communication avec ses partenaires. Avec des équipes équilibrées, qui respectent le principe «de l'égalité des chances à l'inégalité du résultat», le paramètre «intensité du jeu» (Gréhaigne, 1992) peut être approché en comptant le nombre de balles jouées par l'ensemble des deux équipes.

Forme de jeu mis en place

À partir de travaux menés avec des élèves pendant les cours d'éducation physique, pour les sports collectifs, nous avons analysé le nombre total de balles jouées dans une rencontre de football en jeu réduit: 4+1 gardien contre 4+1 gardien. Ces matchs se déroulent sur un terrain de 50 m sur 30 m avec des buts de 6 m × 2 m. Sur le plan réglementaire, il n'y a pas de hors-jeu, les touches se font au pied et les corners se jouent à la main. Dans ces rencontres de 14 minutes, sur deux terrains et avec le même temps de récupération, les observateurs relèvent le nombre de balles utilisées par chaque joueur dans les deux équipes.

Résultats

Dans un premier temps, pour analyser les résultats, nous allons nous intéresser au nombre de balles jouées par rencontre (tableau 1) puis nous analyserons la répartition des balles jouées à l'intérieur de chaque équipe (tableau 2).

Sur les 12 rencontres observées, quatre relèvent d'une intensité importante (> 160 balles jouées) et d'un bon niveau de jeu alors que les huit autres matches seraient classés dans intensité physique moyenne. Pour 160 balles jouées ou plus dans une rencontre de 14 minutes, nous avons observé un jeu rapide en une touche de balle suivie de nombreuses situations de tirs. Ce type de jeu, d'une intensité physique élevée, donne avec le nomogramme (*cf.* Gréhaigne & Roche, 1993; Gréhaigne & Godbout, 1995) utilisé pour cet examen des notes au-dessus de 15 (les scores étant compris entre 16 et 19).

Lorsque 140 balles sont jouées, on assiste à un match au jeu plus lent avec souvent quelques joueurs qui gardent la balle. En transposant ce résultat sur le nomogramme, on obtient un score de 10 à 15. Avec 120 balles jouées (rencontre que nous n'avons pas dans notre échantillon), on qualifie le match de faible intensité. Beaucoup de pertes de balle et de nombreux ballons hors du champ de jeu caractérisent ce jeu. Cela donne des scores inférieurs à 10 sur le nomogramme.

On peut ajouter que le nombre de ballons joués n'est pas obligatoirement le même dans chaque équipe. Il devient donc intéressant de comparer la répartition des ballons joués selon le score. Par exemple, avec 82 balles jouées, l'équipe C a gagné son premier match 2-1 contre l'équipe D qui, pourtant, totalisait 90 balles jouées (tableau 2). On remarque aussi que l'équipe F (78 ballons) a gagné facilement son troisième match, 5-2, contre l'équipe G (65 ballons). Ainsi, l'ensemble des paramètres peuvent être réinterprétés en contexte et mis en interaction les uns avec les autres.

Tableau 1
Total de balles jouées par rencontre

<i>Rencontre</i>	<i>Équipes opposées</i>	<i>Total de balles jouées</i>
1 ^{re}	A - B	152
1 ^{re}	C - D	172
1 ^{re}	E - F	137
1 ^{re}	G - H	152
2 ^e	A - C	149
2 ^e	B - D	169
2 ^e	E - G	130
2 ^e	F - H	161
3 ^e	A - D	171
3 ^e	B - C	134
3 ^e	E - H	138
3 ^e	F - G	143

Tableau 2
Total de balles jouées par équipe, rencontre et joueur

Équipe	Rencontre	Total de balles jouées par joueur				Total de balles jouées par équipe
		J1	J2	J3	J4	
A	1 ^{re}	21 (25,61%)	26 (31,71%)	21 (25,61%)	14 (17,07%)	82
A	2 ^e	22 (29,33%)	20 (26,67%)	16 (21,33%)	17 (22,67%)	75
A	3 ^e	28 (33,73%)	19 (22,89%)	21 (25,30%)	15 (18,07%)	83
B	1 ^{re}	22 (31,43%)	11 (15,71%)	14 (20,00%)	23 (32,86%)	70
B	2 ^e	20 (29,41%)	12 (17,65%)	24 (35,29%)	12 (17,65%)	68
B	3 ^e	20 (31,25%)	11 (17,19%)	20 (31,25%)	13 (20,31%)	64
C	1 ^{re}	22 (26,83%)	20 (24,39%)	25 (30,49%)	15 (18,29%)	82
C	2 ^e	17 (22,97%)	13 (17,57%)	27 (36,49%)	17 (22,97%)	74
C	3 ^e	16 (22,86%)	23 (32,86%)	17 (24,29%)	14 (20,00%)	70
D	1 ^{re}	17 (18,89%)	24 (26,67%)	25 (27,78%)	24 (26,67%)	90
D	2 ^e	25 (24,75%)	24 (23,76%)	18 (17,82%)	34 (33,66%)	101
D	3 ^e	21 (23,86%)	20 (22,73%)	20 (22,73%)	27 (30,68%)	88
E	1 ^{re}	15 (24,59%)	19 (31,15%)	15 (24,59%)	12 (19,67%)	61
E	2 ^e	19 (32,20%)	15 (25,42%)	10 (16,95%)	15 (25,42%)	59
E	3 ^e	18 (28,57%)	14 (22,22%)	15 (23,81%)	16 (25,40%)	63
F	1 ^{re}	22 (28,95%)	24 (31,58%)	12 (15,79%)	18 (23,68%)	76
F	2 ^e	21 (25,30%)	20 (24,10%)	17 (20,48%)	25 (30,12%)	83

Équipe	Rencontre	Total de balles jouées par joueur				Total de balles jouées par équipe
		J1	J2	J3	J4	
F	3 ^e	22 (28,21%)	14 (17,95%)	18 (23,08%)	24 (30,77%)	78
G	1 ^{re}	12 (18,75%)	13 (20,31%)	20 (31,25%)	19 (29,69%)	64
G	2 ^e	15 (21,13%)	20 (28,17%)	15 (21,13%)	21 (29,58%)	71
G	3 ^e	11 (16,92%)	12 (18,46%)	22 (33,85%)	20 (30,77%)	65
H	1 ^{re}	16 (18,18%)	19 (21,59%)	23 (26,14%)	30 (34,09%)	88
H	2 ^e	24 (30,77%)	16 (20,51%)	19 (24,36%)	19 (24,36%)	78
H	3 ^e	27 (36,00%)	15 (20,00%)	18 (24,00%)	15 (20,00%)	75

Dans une rencontre, on peut également étudier la façon dont les partenaires d'une même équipe se partagent ce « capital ballons ». Pour les équipes qui ont un total de plus de 80 ballons joués (dans huit unités d'analyse sur 24; voir tableau 2), nous obtenons, en moyenne, les proportions suivantes : 31,55% de ballons joués pour le meneur de jeu qui est, dans les jeux réduits, celui qui touche le plus de ballons; 18,95% pour le moins bon et 25,25% pour deux autres joueurs. Notons que même pour l'équipe qui a joué le plus grand nombre de balles (101 balles jouées lors de la deuxième rencontre de l'équipe D), la répartition entre les joueurs suit de près le même patron de proportions (33,6%, 18,89%, 24,75% et 23,76%). Pour les neuf équipes chez lesquelles on observe entre 70 et 80 ballons joués, on obtient, en moyenne, une structure dominante de ce type : deux joueurs ayant joué entre 36% et 25% des balles, et deux autres, plus faibles, ayant joué entre 21% et 15,7% des balles. Pour les sept répartitions restantes (entre 59 et 68 balles jouées), on observe des répartitions variées mais dont la signification reste aléatoire du fait de la faiblesse du nombre de balles jouées.

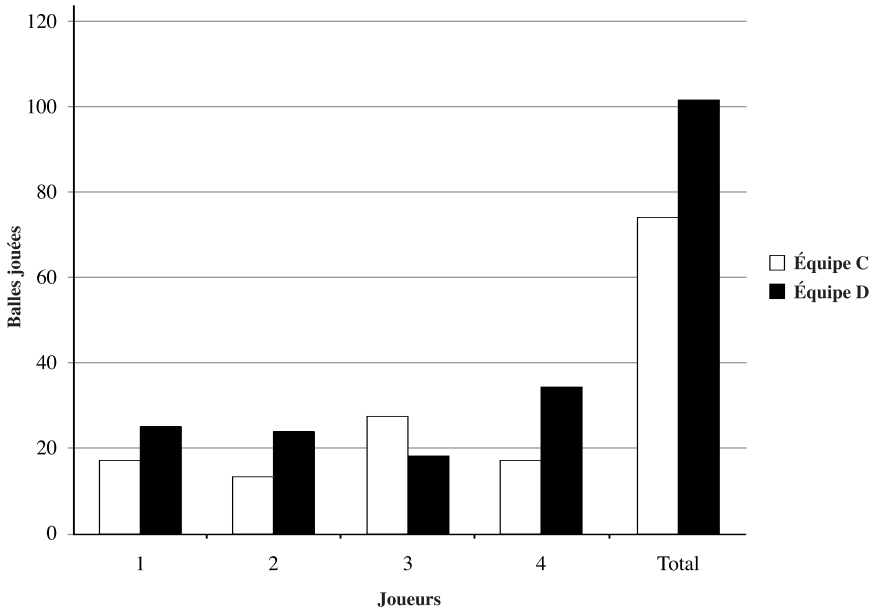


Figure 2. *Histogramme des balles jouées par joueur des équipes C et D (deuxième rencontre)*

Avec ce type de données numériques, la figure 1 illustre clairement que pour obtenir une information fiable et fidèle, il faut ajouter, à la répartition en pourcentage des balles jouées, la quantité de balles effectivement utilisées individuellement et collectivement dans l'équipe. En effet, deux répartitions identiques en pourcentage peuvent recouvrir des réalités profondément différentes au regard du jeu et de la dynamique interne de l'équipe. Par exemple, une équipe peut avoir eu beaucoup de ballons dans une rencontre mais devant la difficulté à pénétrer, le bloc défensif possède, en effet, beaucoup de balle jouées pour un rendement très faible en regard d'une équipe qui joue la contre-attaque avec efficacité.

Discussion

Il est bien évident que ces données chiffrées ne constituent pas une «solution universelle». Elles fondent en effet une approche très globale des effets produits par les rapports d'opposition. Pour être utilisables, ces données posent souvent des problèmes de hiérarchisation des indicateurs. Il faut transformer et interpréter des données brutes en données immédiatement utilisables

en s'appuyant sur des procédures graphiques ou statistiques, en fonction d'une population de référence. Cette transformation permet également de mettre en évidence les difficultés de compréhension, de prise de conscience et d'utilisation de ce type de données par les élèves ou par les joueurs. Enfin, si une équipe a eu en sa possession 80 ballons dans une rencontre, on peut étudier, de façon formelle, comment les partenaires se divisent ce capital, etc. Cela peut donner :

- 38 ballons pour le meneur 17, 17 et 8 pour les moins bons ;
- 31 ballons pour les deux meilleurs joueurs, 9 et 9 pour les moins bons ;
- 24 et 23 ballons pour les deux meilleurs joueurs, 18 et 17 pour les deux autres.

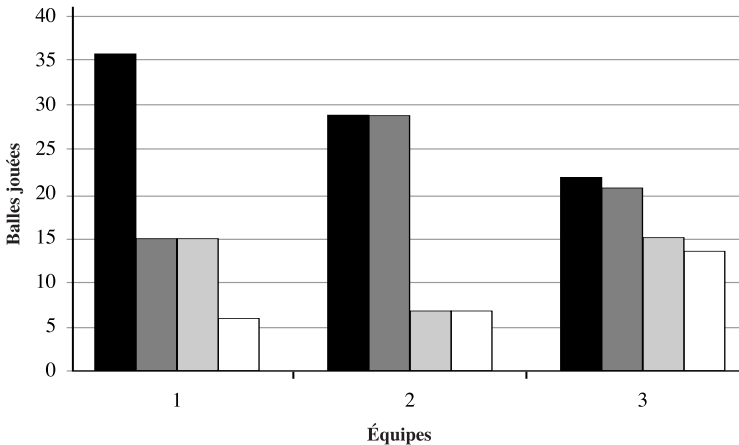


Figure 3. *Illustration de quelques types de répartition par équipe*

Le fait d'avoir un ou deux meneurs de jeu semble être une structure dominante dans ce jeu de 5×5 . Nous n'avons jamais obtenu des répartitions du type 50, 10, 10, 10. L'ensemble de ces chiffres illustre, pour nous, le rapport des compétences à l'intérieur de l'équipe. Avec des groupes plus disparates, comme dans les examens où les équipes sont faites un peu au hasard, 90 ballons joués et plus en 14 minutes représentent un très bon résultat. En dessous de 60 ballons, on est en présence d'une équipe faible. Avec un résultat autour de 70 ballons utilisés, on peut, pour bien différencier les différentes équipes, avoir recours à un autre critère, par exemple le nombre de tirs au but.

En fonction du rapport de forces d'une rencontre, il s'instaure, dans chaque équipe, une répartition des rôles et des fonctions que nous appelons des réseaux de compétences. Là aussi, le rôle qu'un joueur assume exprime la conduite que celui-ci pense avoir à tenir en rapport avec la façon dont il vit le rapport d'opposition, l'interdépendance avec ses partenaires dans l'équipe et la façon dont il gère ses ressources dans ce système de contraintes. Ce réseau de compétences est significatif d'un réseau de relations relativement stable et d'une adaptation ou non de l'équipe à son adversaire. Parfois, quand le spectre des comportements est trop large, c'est-à-dire imprévisible, une répartition moins tacite s'exprime alors au travers de conflits. Ces affrontements internes sont en relation très étroite avec le niveau de jeu des joueurs, la mixité dans les groupes et souvent l'âge des pratiquants. Chez les filles, on est fréquemment en présence d'une répartition des rôles des joueuses voulue par les élèves elles-mêmes. En ce qui concerne les groupements, il faut savoir comment articuler le travail de chaque équipe avec celui de toute la classe et unir l'efficacité de l'équipe à chacun de ses membres ; il faut surtout savoir quelles exigences on doit et on peut avoir envers les élèves, pour vérifier les acquis réels.

La nécessaire pérennité du groupe pour la stabilisation des réponses nouvelles, grâce à la construction et à l'établissement de réseaux de relations stables, aide l'ensemble des acteurs à prendre l'habitude de décoder les configurations du jeu de façon similaire. Cela permet la mise en place de stratégies collectives élaborées par les joueurs lors de l'observation de leurs futurs adversaires. Ce projet d'actions régulé initialement *a posteriori* grâce aux données fournies par l'évaluation formative doit progressivement se transformer en une lecture tactique des conditions de l'affrontement permettant d'accéder à une régulation au fil de l'évolution du jeu.

Il est à noter que l'ensemble de ces conduites peut varier suivant les élèves, les moments, les facteurs extérieurs et les sports collectifs. La notion de rôle est, ici, essentielle dans ce type de comportements. À l'interface de la logique de l'élève, de la logique du groupe et de la logique de la matière, elle constitue, souvent, un révélateur fiable des conceptions véhiculées par les élèves. Cet ensemble de notions et la variabilité qui y est attachée font l'originalité de l'éducation physique et plus spécialement de la didactique des sports collectifs.

En conclusion, pour apprécier le travail et la participation de chacun dans un groupe, il suffit, bien souvent, de choisir un élément discriminant pour obtenir rapidement une photographie rapide et intéressante de ce qui se passe à l'intérieur de l'équipe et des rapports de compétences entre les membres de

ce groupe. L'ensemble de ces premières indications nous semble de nature à faciliter la compréhension des obstacles auxquels sont confrontés les élèves et ainsi à cerner de mieux en mieux leurs compétences effectives, qu'ils soient experts ou novices. Ces données chiffrées représentent une base qui doit être vérifiée, développée, affinée et hiérarchisée pour obtenir, si c'est possible, des références standardisées permettant de construire une évaluation en éducation physique sur des bases objectives et contextualisées.

L'ensemble de ces données vise à la promotion des données plus authentiques concernant l'évaluation en sport collectif. De plus, les élèves sont associés complètement à ce style d'évaluation car l'enseignant tout seul ne peut pas y arriver. Les élèves ne perdent pas leur temps à observer ou à relever des données car ils sont en situation d'apprentissage effectif (Schunk, 1986). De plus, le fait d'avoir à décoder les aspects tactiques d'une rencontre permet d'enregistrer des configurations du jeu prometteuses et peut augmenter la justesse et la précision des procédures de décision. Enfin, cette attitude, vis-à-vis de la production des élèves, nous paraît fondamentale dans la perspective du développement d'un « empirisme objectif » en pédagogie. Théoriser et mettre en valeur les savoirs issus de l'expérience, les faire circuler, les confronter, les mettre en relation avec les savoirs savants constituent l'objectif central de cette recherche.

RÉFÉRENCES

- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck.
- Cleuziou J.P. (1994). *L'évaluation des performances en éducation physique et sportive. L'apport des statistiques et de l'informatique aux problématiques et méthodes*. Thèse (non publiée), Université de Paris-Sud Orsay.
- Dauvisis, M.C. (1991). *Des titres et des nombres en quête de valeurs : de la docimologie à l'évaluation*. Communication au colloque de l'AFIRSE : « Les évaluations », Carcassonne.
- Dugrand, M. (1985). *Approches théoriques, expérimentales et cliniques de l'enseignement du football*. L'exemple au Sénégal. Thèse de troisième cycle, Université de Caen.
- Gréhaigne, J.F. (1989). *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu*. Thèse (non publiée), Université de Bourgogne.
- Gréhaigne, J.F. (1992). *L'organisation du jeu en football*. Paris : ACTIO.
- Gréhaigne, J.F. (1995). Des exemples de pratiques d'évaluation pour les jeux sportifs collectifs. *Revue de l'éducation physique*, 35(3), 125-134.
- Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école. Conception, construction, évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

- Gréhaigne, J.F., Godbout, P. (1995). *Using a nomogram to evaluate in basket ball*. Oral presentation to the 95 AIESEP, World Congress. Windows to the future: bridging the gaps between disciplines, curriculum and instruction. 26-30 June 1995, Wingate Institute, Israël.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sport. *Journal of Teaching in Physical Education, 16*, 500-516.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sport. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*, 159-174.
- Gréhaigne, J.F., & Roche, J. (1993). Les sports collectifs au bac [Team sports in "baccalauréat"]. *Éducation physique et sport, 240*, 80-83.
- Laroche, J.Y., & Pion, I. (1995). Une approche critique de l'évaluation en sports collectifs: des grilles comportementales aux indices chiffrés. *Éducation physique et sport, 252*, 35-37.
- Luthanen, P. (1986). *Qualitative and quantitative analysis of team games by computer*. University of Jyväskylä.
- Mérand, R. (1984). Contribution à l'évaluation des connaissances et des capacités d'analyse des activités pratiquées. In SNEP (éd.), *L'évaluation en E.P.S.* (pp. 206-207). Paris: SNEP.
- Morris, D. (1981). *The soccer tribe*. London: Jonathan Cape.
- Piéron, M. (1993). Éducation physique et sport. Analyser l'enseignement pour mieux enseigner. *Dossier 16*. Paris: EPS.
- Pieron, M. (1994). *Formation des enseignants, acquisition des habiletés d'enseignement et conseil pédagogique*. Université de Liège: Service de pédagogie des activités physiques et sportives.
- Richard, J.F., Godbout, P., & Gréhaigne, J.F. (2000). Students' precision and interobserver reliability of performance assessment in team sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(1), 85-91.
- Schunk, D.H. (1986). Verbalization and children's self - regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 347-369.