

**CERTIFICATION ET REGULATION EN EDUCATION  
PHYSIQUE ET SPORTIVE**

Hakim HARITI & Fahima LAMMARI

*Université d'Alger 3, Laboratoire de Sciences et Pratiques des  
Activités Physiques, Sportives et Artistiques (SPAPSA),*

**Résumé :**

Cet article rend compte des recherches en didactique de l'évaluation en éducation physique et sportive (EPS). Il s'agit notamment de décrire dans quelle mesure et comment sont mis en scène les fonctions certificative, de régulation et d'orientation de l'évaluation. En didactique professionnelle de l'EPS, l'évaluation suppose que l'on se pose les questions relatives aux types de fonctions en relation avec les démarches, le moment et les objets. L'évaluation comme fait didactique doit opérationnaliser les savoirs scientifiques et les relier à la pratique, pour le bon usage de la régulation des apprentissages et la certification des acquis et leurs orientations.

**Introduction**

On peut aisément proposer diverses classifications ou typologies relatives à l'évaluation, classiquement elle est fondée à la fois sur le type de décision à prendre et sur le moment où l'évaluation est pratiquée. A partir de cette classification, on peut distinguer au moins trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre, évaluer pour améliorer une action en cours, évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée (De Ketele, 2010).

Les programmes officiels de l'EPS en Algérie, sont moins précis à cause de l'hétérogénéité qui existe entre les différentes régions du pays et les différences qui existent entre les établissements en matière : d'infrastructures, nombre d'élèves, climat, culture et tradition.... Les enseignants doivent en permanence construire des grilles d'évaluation parfois même différentes pour deux classes du même palier d'enseignement, du même établissement, ainsi que le choix des critères ou des normes de performance, qui peut poser des problèmes. Pour construire des repères de notation cohérents, les enseignants sont constamment forcés de se représenter les performances attendues des élèves. Les activités physiques et sportives programmées concernent plus les sports collectifs que les sports individuels (surtout athlétiques) où c'est plus facile de se construire des critères de réussite, cela peut produire des erreurs de certification des acquis (Cleuziou, 2005 ; MacDonald, & Brooker, 1997).

Ceci est le même constat réalisé par de nombreux chercheurs dans les pays occidentaux où les programmes d'EPS sont souvent plus précis et pourtant les enseignants montrent une attitude de doute face au choix d'observables, de repères et de critères qu'ils voudraient plus pertinents (Brau-Antony, 2000 ; David, 2000). Dans la majorité des épreuves d'évaluation, les grilles de notation ne sont pas présentées à partir de conventions précises et explicites (Cleuziou, 2005). Ces enseignants disent rencontrer des difficultés pour concevoir un référentiel pour les savoirs d'accompagnement (Abiven, Cogérino & Raguz, 2000). Notons que les recherches qui portent sur les conceptions des enseignants de l'évaluation, indiquent qu'une grande

## **Développement professionnel des métiers de l'activité physique et sportive (APS)**

majorité d'enseignants distinguent assez clairement les fonctions formative et certificative de l'évaluation (Issaieva & Crahay, 2010 ; Soussi, Ducrey, Ferrez & al, 2006).

Le présent article portera l'accent sur les fonctions de l'évaluation en EPS à fin d'éliminer la confusion dans les pratiques d'évaluation entre certification et régulation des apprentissages en EPS.

### **1. Fonction de bilan (certification).**

Elle intervient après une séance d'apprentissage ou d'enseignement ou à la fin d'une session, d'un semestre, d'une année... Elle constitue un bilan des acquis d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants : dans quelle mesure ont-ils atteints les objectifs prévus ? La décision consécutive à ce bilan se traduit par une note, une mention, une promotion, une certification... fonction à laquelle se réfèrent, malheureusement pas toujours de façon pertinente, les enseignants. Rigoureusement parlant, *l'évaluation certificative* consiste à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée (De Ketele, 2010). L'évaluation certificative peut prendre la forme d'une interrogation, la résolution d'un cas ou d'un problème, la réalisation d'un projet, réalisation d'une habileté motrice sportive, une production personnelle...pour autant, toutefois, que ces procédures restent cohérentes par rapport aux objectifs dûment définis. *Donc c'est une forme toute fabriquée pour clôturer un processus d'enseignement et d'apprentissage* (Meirieu, 1990).

Dans la logique évaluation comme bilan elle doit satisfaire les critères inspirés de la mesure et du contrôle :

- **Validité** : L'examen mesure-il vraiment ce qu'il prétend mesurer ? On rejoint ici la cohérence par rapport aux objectifs, mais il faut considérer en outre la validité prédictive. Existe-il un rapport entre la réussite à tel examen et celle d'une fonction déterminée ? ;

- **Sensibilité** : L'épreuve est-elle capable de situer un individu dans l'ensemble d'une distribution ? Une épreuve trop facile ou trop difficile n'est-elle pas discriminative ? D'où l'utilité d'un pré-test ;

- **Fidélité** : Une même épreuve évaluée par plusieurs correcteurs qualifiés ou par un même correcteur à des moments différents doit fournir des résultats comparables. La précision des sujets et des critères de correction permet d'améliorer sensiblement la fidélité.

(Cardinet, 1986) a montré les liens étroits existant entre **évaluation et mesure**. Face à la demande des enseignants aux prises avec l'évaluation et en recherche d'instruments fiables, les chercheurs, après avoir proposé des cadres théoriques pour analyser les tâches d'apprentissage, ont créé des méthodes de mesure destinées à permettre le recueil d'informations précises, pour une éventuelle intervention qui se veut externe par régulation, « *ré-interrogation des modèles à partir desquels la régulation externe peut s'effectuer, ouverture du projet, modification des programmes, gestion des situations faisant émerger de nouvelles significations qui peuvent alimenter le projet ou amener à sa régulation même* » (Genthon, 1993).

Toutefois, *la grande difficulté en EPS pour obtenir une évaluation objective est la définition et l'application des critères et des standards d'évaluation* (David, 2000 ; MacDonald & al, 1997).

## Développement professionnel des métiers de l'activité physique et sportive (APS)

Deux approches distinctes de la mesure sont utilisées : L'approche psychométrique dans laquelle la mesure est exprimée en termes d'écart par rapport à une moyenne générale et l'approche éduométrique qui prend en compte d'autres dimensions de variation que la dimension inter-apprenant. Les nombreux travaux s'inspirant de la psychologie différentielle, les méthodes de quantification, les tests, ont permis de décrire les caractéristiques de la personnalité des sujets de façon exhaustive et fidèle. Ce qui vaut pour la psychologie ne peut être repris dans le domaine de l'EPS dans lequel les obstacles à la mesure sont nombreux et la recherche d'un niveau de performance "vraie" une action dénuée de sens. Malgré l'existence du courant qui différencie l'évaluation : qualitatif de la mesure : quantitatif, par le jugement de valeur, Ou il y a évaluation dès que se forme dans l'esprit de l'enseignant ou du formateur un jugement de valeur sur la compétence d'un élève, son intelligence, sa personnalité, sa conduite (Allal & al, 1983), jusqu'à désignation « *enseigner c'est évaluer, évaluer c'est enseigner* » (Rogers, 1972). Il reste en EPS de grandes difficultés en relation avec la certification des acquis en matière de choix des critères de notation et les barèmes de notation.

*L'évaluation comme mesure veut répondre à la question : Qu'est-ce que ça vaut ?* Cette conception a permis de développer des outils de mesure ou de quantification telle que les échelles de valeur dont le prototype de la notation de zéro à vingt (ce qui est pratiqué en Algérie). L'évaluation est centrée sur les résultats, les produits. Ces modèles reposent sur une conception du monde où tout peut être observé, quantifié, mesuré, où la science permet d'expliquer, en lien avec une philosophie positiviste. La situation de mesure, par

opposition doit être étroite et dépouillée, porter sur les caractéristiques stables de l'élève, si l'on veut pouvoir analyser ce que l'on mesure ou en contrôle. Sans doute pourrait-elle également donner lieu à un feedback pour l'élève

La figure de l'évaluateur produite dans la conception de l'évaluation à vocation certificative est celle d'une personne qui peut affirmer les résultats de ses évaluations, qui sont ses jugements, après utilisation d'outils de mesure préétablis et fiables. (Bonniol et al. 1997), précisent que « *par-là, on construit la figure emblématique de l'évaluateur objectif, externe, expert* ». De là surgit le second problème rencontré par les enseignants en ce qui concerne les barèmes est leur application (David, 2000a ; MacDonald & Brooker, 1997). Les différences d'interprétation des critères peuvent être reliées à leurs expériences dans l'enseignement, leur niveau d'expertise, leurs conceptions, leurs représentations, leurs valeurs et croyances. Elle peut même être reliée à leurs identité professionnelle pour s'égaliser aux autres matières, les enseignants d'EPS s'arrangent en permanence pour donner une image positive de leur discipline ce qui pourrait expliquer les notes particulièrement élevées au baccalauréat (David, 2000b).

La réflexion sur l'évaluation certificative doit s'efforcer de prendre en compte deux orientations distinctes. *La première d'ordre normative*, cherche à donner un caractère objectif aux pratiques usuelles (comme le retour aux tests de mesure) ; *la seconde, critérièe* s'appuyant sur des cadres conceptuels précis en relation avec le contenu enseigné, tente de définir un cadre théorique satisfaisant pour l'évaluation, que celle-ci soient instrumentée ou non. Ces deux

## **Développement professionnel des métiers de l'activité physique et sportive (APS)**

orientations sont liées, même si les rapports qu'elles entretiennent sont souvent difficiles à établir.

En EPS, l'évaluation certificative se déroule au sein de la classe habituelle et l'anonymat en situation d'examen ne peut être mis en place. On peut se demander si la construction des référentiels permet d'intégrer, de manière délibérée ou incidente, certaines attentes des enseignants à l'égard des élèves (Cogérino, 2002). La notion de « vraie note », mesure exacte de la compétence scolaire, n'est qu'une construction statistique. Elle se démarque de la « note juste », définie par l'application consciencieuse des critères d'appréciation ou de l'interprétation des critères de notation (Merle, 1998). *L'objectivité de l'évaluation est une attitude plus qu'une technique* (Weiss, 1992).

En fait les interventions de bilan, lorsqu'elles ne se posent pas objectives en termes de certification et réparation d'une erreur dans une vision de continuité de l'enseignement et d'apprentissage, répondent trop souvent à des difficultés exacerbées par l'incompréhension dont font preuve certains enseignants face au fonctionnement de l'apprenant.

### **2. Fonction de Régulation (formative, formatrice).**

Comme le souligne Develay (2007), le terme « *régulation* » est utilisé dans de nombreux domaines comme les sciences et techniques (p.ex., régulation de la température), la biologie (p.ex., les homéostasies), l'économie (p.ex., la régulation du marché), etc. Dans le domaine de l'éducation elle s'intègre, de façon constante, dans le processus d'enseignement, d'apprentissage ou de formation. Elle a pour but de fournir à l'enseignant et à l'élève un feed-back sur le degré de maîtrise atteint et sur les difficultés rencontrées. Il désigne alors des

processus cognitifs et métacognitifs caractérisant le processus d'apprentissage (Laveault, 2007 ; Piaget, 1974) ainsi que certaines actions et interventions de l'enseignant (Allal, 2007). Ce contrôle, aussi peu formaliste que possible, peut déboucher sur une reprise d'explication, une modification de la démarche didactique, des exercices correctifs de la réalisation de l'habileté motrice..., il ne s'agit pas de certifier par une note, mais bien d'aider l'élève à progresser.

Les régulations didactiques portent aussi sur les stratégies d'apprentissage des élèves (Fayol & Monteil, 1994). Par exemple, un enseignant peut demander à un élève de répéter davantage, de se représenter mentalement une action, ou l'aider à gérer la frustration provoquée par des échecs répétés. *Une évaluation ne peut être régulatrice que si elle soutient, corrige, module, réorganise, reformule les actions d'enseignement et d'apprentissage.*

Autrement dit la régulation peut être *définie suivant deux approches* : d'une part, en *cybernétique*, elle est une notion de mesure ; d'autre part, en *physiologie*, elle est une notion d'équilibre. Toutefois, ces deux positions ne sont pas antinomiques, des passerelles existent (Agostinelli, 2010). En cybernétique, la régulation consiste à déterminer l'écart entre sortie et entrée par rapport à une norme et les facteurs de rapprochement à cette norme. L'évaluation à ce stade est informative. En revanche, avec l'approche physiologique, la régulation assure la constance des caractères du milieu intérieur d'un individu en dépit des variations du milieu extérieur. C'est l'homéostasie qui singularise le vivant, c'est-à-dire, le jeu des régulations qui fait apparaître la notion d'état stationnaire ou



## Développement professionnel des métiers de l'activité physique et sportive (APS)

d'équilibre dynamique (Morin, 1977). *L'évaluation régulation comme évaluation par interaction* trouve donc sa source dans une approche systémique qui met en avant une interaction d'éléments constituant une entité ou une unité globale. Les interrelations entre éléments, événements, ou individus (individu au sens de sous-système), sont organisationnelles (Morin, 1977).

La fonction de régulation se présente donc sous deux aspects principaux :

- ***La régularisation cybernétique*** qui traite les dysfonctionnements par la remédiation. Elle est une mise en conformité par rapport à un référentiel. Ce modèle semble efficace en ce qui concerne les normes professionnelles, tels que les stages pratiques pour les futurs enseignants exercer en milieux éducatifs. Cependant, il peut être doublé d'un autre modèle :

- ***La régulation systémique*** va donner lieu à des évolutions de programme. Cette régulation est divergente. Elle ne peut plus s'appuyer sur un référentiel mais sur un différentiel (Vial, 1996), c'est-à-dire un référentiel sur lequel on attend que chacun des acteurs y inscrive sa différence. La question posée n'est plus : As-tu réalisé ce qui est dans le référentiel ? Mais : Comment cela t'a servi et à quoi ? Qu'est-ce que tu y as appris ? Qu'est ce que tu aurais envie d'enlever et de transformer ?

*Les objets de l'évaluation de régulation* seront le plus souvent des objets plus *circonscri*ts que les objets de *l'évaluation certificative* (De Ketele, 2010). Cette dernière sera par exemple centrée sur la production des habiletés motrices alors que l'évaluation de régulation portera sur les « ressources » à acquérir pour les produire, comme les

caractéristiques essentielles du type de tir à utilisé dans une situation donnée en basket-ball. Ces ressources à acquérir lors les apprentissages peuvent d'ordre technique. *Des recherches réalisées en milieu scolaire notamment en EPS, montrent que les élèves réussissent mieux lorsque la régulation ou le guidage est d'ordre technique* (Andrieu & Bourgeois, 2004 ; Bouthier, 1986 ; David, 1993 ; Grandaty & Dupont, 2008 ; Paolacci, 2008). Des auteurs mettent néanmoins l'accent sur des critères qualitatifs de ce guidage technique au regard du moment d'apprentissage (Altet, 1994 ; Dhellemmes, 1991), du type d'habileté (Delignières, 1991) ou du niveau et de l'expérience des élèves (Kohler, 2002). *Ce sont les liens entre « perception » et apprentissages moteurs qui sont ici en question.*

Dans la logique ***évaluation de régulation comme formative***, quelque soit le type de régulation, elle doit satisfaire des critères en cohérence par rapport à trois angles : la décision à prendre, les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, qu'on pourrait traduire en questions suivantes :

- L'évaluation est-elle cohérente par rapport à la décision à prendre ? Une évaluation qui vise à diagnostiquer une difficulté et réguler les acquis, ne doit pas être perçue comme une sanction par l'élève. La confusion est fréquente entre évaluation formative et certificative ;

- L'évaluation est-elle cohérente par rapport aux objectifs d'apprentissage ? Cela tombe sous le sens!! Pourtant, on observe de grandes discordances entre les objectifs initiaux et les modes d'évaluation : notre expérience de terrain nous montre que des enseignants d'EPS font passer des tests d'habiletés techniques en milieu de parcours aux élèves juste pour réorganiser les groupes de

## **Développement professionnel des métiers de l'activité physique et sportive (APS)**

travail sans qu'ils soient en relation avec les objectifs tracés. Le niveau taxonomique des sujets d'évaluation doit correspondre au niveau taxonomique des objectifs pédagogiques (Restitution - Application – Transfert).

- L'évaluation est-elle cohérente par rapport aux méthodes d'enseignement ? Trouver des situations d'évaluation de créativité à l'issue d'une séance d'EPS ou entre les situations pédagogiques. L'enseignant cherchera, autant que possible, à faire participer les élèves à leur propre évaluation, surtout avec le nombre surélevé d'élèves par classe (qui atteint les 40 en majorité).

L'identification des erreurs, l'émission d'hypothèses explicatives sur leurs sources, l'anticipation d'actions pour y remédier sont alors au cœur du processus évaluatif : c'est sans doute dans l'exercice de la fonction de régulation que le professionnalisme de l'enseignant se révèle le plus significatif (De Ketele, 2010).

*Privilégier la régulation en cours d'apprentissage*, c'est fonder davantage de stratégies éducatives sur le dispositif didactique lui-même et en particulier sur deux autres mécanismes qui n'exigent pas l'intervention constante du maître : la régulation par l'action et l'interaction et l'autorégulation d'ordre métacognitif. En effet il apparaît pour le moins compliqué de porter un jugement de valeur tout en soutenant qu'il sera formatif. Il serait sans doute plus approprié de s'en tenir à la régulation externe ainsi que l'a défini (Vygotsky, 1985).

L'idée que l'apprentissage et l'enseignement passent par une interaction avec le réel n'est pas neuve. Toute la psychologie génétique piagétienne est indissociablement constructiviste et interactionniste (Perret & Clemont, 1979 ; Mugny, 1985). De leur

côté, toutes les pédagogies nouvelles, modernes, actives insistent sur l'importance de l'action du sujet qui veut atteindre un objectif et se heurte à la réalité.

*L'autre voie de l'évaluation de régulation* passant par l'action et l'interaction en EPS, touche à ce que (Bonniol & Vial, 1997 ; Nunziati, 1990) ont appelé **évaluation formatrice**. Il ne s'agit plus alors de multiplier les feed-back externes, mais de former l'apprenant à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage, partant du principe que dès l'enfance l'être humain est déjà formaté pour se représenter au moins partiellement ses propres mécanismes mentaux. Sans exclure le rôle de l'enseignant d'EPS, *le terme de régulation a donc pour intention de centrer l'évaluation sur l'apprenant agissant sur les processus mentaux qui adaptent le savoir-faire et plus particulièrement sur les processus de régulation*. C'est-à-dire qu'après l'organisation de conditions de l'activité, c'est sur le fonctionnement cognitif de l'individu, en terme de stratégies que l'on s'interroge, et surtout que l'on souhaite que s'interroge et opère l'individu lui-même. Ce rapprochement qui fonde particulièrement l'évaluation régulation relève de trois caractéristiques (Agostinelli, 2010) :

- Il est significatif et ne peut être compris sans recours à des éléments liés au contexte pragmatique ;
- La signification change avec le contexte car l'évaluation se réfère à des objets différents ;
- Il comporte des indicateurs réflexifs sans valeur descriptive, les déictiques et les index qui marquent la dépendance contextuelle.

## Développement professionnel des métiers de l'activité physique et sportive (APS)

*La pratique et l'évaluation relèvent donc d'un système cognitif indexical dans un contexte socio-informationnel organisé.*

Trois sous fonctions de la régulation comme évaluation formatrice sont distinguées par ( Bonniol ,1996) : La fonction de valorisation permet d'indiquer la réussite et les progrès ; la fonction d'information permet le repérage de l'erreur ; La troisième n'est plus du fait de l'évaluateur mais de l'évalué(e). La notion de régulation par l'élève lui-même semble tout à fait intéressante en EPS, car elle permet d'associer le respect des normes, leur évolution vers le changement et les initiatives, elle repose sur le partenariat entre l'évaluateur et l'évalué(e) en matière de remédiation, elle respecte l'évalué car elle met en avant le principe suivant : je ne peux réguler que mes propres processus et personne ne peut le faire à ma place. Il convient de signaler que le terme de : remédiation a sa place naturelle dans une perspective behavioriste, la remédiation est qualifié chez certains chercheurs comme mot piège dans la mesure où elle renvoie à une visée trop particulière de l'apprentissage et de l'enseignement (Allal, 1979). « *L'idée de remédiation ... s'inscrit dans le cadre de la conception classique de la pédagogie de maîtrise, dénoncée comme atomiste* » (Hadji, 1992, p171).

On est très loin cependant des tests critériés suivis de remédiation. *L'évaluation formatrice* n'a finalement qu'une parenté limitée avec *l'évaluation formative*. Elle privilégie l'autorégulation et l'acquisition des compétences correspondantes (Perrenud, 1998).

Le concept ***d'évaluation d'orientation*** est beaucoup moins connu par les enseignants d'EPS en Algérie en matière d'apprentissage. Rigoureusement parlant, *l'évaluation d'orientation a pour fonction de*

*préparer une nouvelle action* : une nouvelle année ou une nouvelle filière d'études pour un élève ; une nouvelle année scolaire pour un enseignant ou un établissement ; un nouvel enseignement ; une nouvelle séquence d'apprentissage (De Ketele, 2010). Ceci s'avère très important en se rapportant aux difficultés liées à la pratique et à l'organisation de l'enseignement de l'EPS (voir introduction), des études ont montré que les enseignants, mettant en place au début de l'année scolaire une évaluation portant sur les pré requis spécifiques des nouveaux apprentissages prévus (il s'agit bien d'une évaluation d'orientation) et organisant des moments de consolidation de ceux-ci, obtenaient ensuite de meilleurs résultats que ceux commençant directement les nouveaux apprentissages (De Ketele 2006).

***En conclusion***, pour évaluer les apprentissages, nous avons le choix non réductible entre les trois options en fonction de ce qui nous intéresse dans la pratique selon la démarche, le moment et les objets. Aujourd'hui, l'évaluation ne peut pas se limiter à un type d'objets observé. *La pratique professionnelle de l'EPS est insérée dans un contexte social, économique et culturel, dès lors, les savoirs scientifiques en évaluation doivent être opérationnalisés d'une part et reliés à la pratique d'autre part sous la forme des usages qu'on peut en faire.* C'est ainsi que l'évaluation, quelles que soient ses fonctions, peut être conçue comme un fait didactique à part entière.

# Développement professionnel des métiers de l'activité physique et sportive (APS)

## Bibliographie

- Abiven E, Cogérino G, Raguz J-L. (2000). Les connaissances d'accompagnement, in B. David (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat*, Paris,
- Agostinelli S. (2013). « Communication, action et technologie : quelle évaluation des pratiques ? », *Communication et organisation* [En ligne], 38 | 2010, mis en ligne le 01 décembre. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/1368> DOI : en cours d'attribution
- Allal L, Cardinet J, Perennoud P. (1983). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- Allal L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application "L'évaluation formative dans un enseignement différencié : Actes du colloque de Genève 1978*, Berne, Peter Lang.
- Allal L. (2007). *Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation*. In Allal L. & Mottier-Lopez L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boeck.
- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, 7-24
- Andrieu B, Bourgeois I. (2004). Les interactions langagières tuteur/élèves en travaux personnels encadrés. *Aster*, 38, 69-90.
- Bonniol J-J, Vial M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs*, Paris, Bruxelles, De Boeck.
- Bonniol J-J. (1996). *La passe ou l'impasse, le formateur est un passeur*, Université de Provence, Aix-Marseille 1, *En question, Cahier N° 1*.
- Bouthier D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In *EPS : Contenus et didactique*. Paris, SNEP, 85-90.
- Brau-Antony S. (2000). Étude des référentiels d'évaluation : l'exemple du volley-ball, in B. David (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au Baccalauréat*, Paris, INRP, 57-76.
- Cardinet J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.

- Cleuziou, J-P. (2005). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS, in Brau-Antony S & J-P. Cleuziou (Eds.), *L'évaluation en EPS : Concepts et contributions actuelles*, Paris, Editions Actio, p 107-138.
- Cogérino G. « Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement », *Staps*, 2002/3 no 59, p. 23-42. DOI : 10.3917/sta.059.0023
- David B. (1993). Place et rôles des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby. *Thèse de doctorat*, Université Paris- 11.
- David B. (2000a). Regard d'enseignants d'EPS sur la certification. In David B. (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 27-40). Paris, INRP.
- David B. (2000b). Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en EPS. Paris, INRP : [www.inrp.fr/publications](http://www.inrp.fr/publications).
- De Ketele J-M. (2006). Contrôles, examens et évaluation. In Beillerot J. & Mosconi N., *Traité des Sciences et Pratiques de l'Education*, Paris, Dunod, 407-419.
- De Ketele J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XV, p. 25-37.
- Delignières D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges & Controverses*, 4, 29-42.
- Develay M. (2007). Régulation et sens. In Allal L, Mottier-Lopez L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boeck, p 235-246.
- Dhellemmes R. (1991). Séances d'EPS et pratiques scolaires de l'athlétisme. In Marsenach J. (Ed.), *Éducation physique et sportive : quel enseignement ?* Paris, INRP.
- Fayol M, Monteil J-M. (1994). Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106 : 91-110.
- Genthon M. (1993). Apprentissage-évaluation-recherche : *synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Marseille, université de Provence.
- Grandaty M, Dupond P. (2008). Médiation de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire. Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans le cadre scolaire. In Carnus M-F, Garcia-



## Développement professionnel des métiers de l'activité physique et sportive (APS)

- Banc C., & Terrisse A. Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques. Grenoble, *La Pensée sauvage*, p 233-252.
- Hadji C. (1992). L'évaluation des actions éducatives, Paris, PUF.  
INRP, 41-56.
- Issaieva É, Crahay M. (2010). « Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 33, n° 1, p. 31-62.
- Kohler M. (2002). Les démonstrations partielles : une technique corporelle pour une meilleure perception du geste. *Thèse de doctorat*. Université Bordeaux 2.
- Laveault D. (2007). De la régulation ou réglage : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In Allal L. & Mottier-Lopez L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles, De Boeck, p 207-234.
- Macdonal D, Brooker R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*, 23 : 83-102.
- Meirieu P. (1990). L'évaluation en relation pédagogique et évaluation différencié, In Delorme C., l'évaluation en question, Paris, ESF.
- Merle, P. (1998). Les recherches sur la notation des élèves. *Education et formations*, 53 : 7-17.
- Morin E. (1977). La Méthode 1 - La nature de la nature. *Paris : Seuil*.
- Mugny G. (1985). Psychologie sociale du développement cognitif, Berne, *Peter Lang*.
- Nunziati G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, Paris, *Cahiers pédagogiques*, n° 280.
- Paolacci V. (2008). Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaire : étude de cas dans une classe de CM2. In Carnus M-F, Garcia-Banc C & Terrisse A. Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques, Grenoble, *La Pensée sauvage*, p 115-132.
- Perrenoud P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, Bruxelles, De Boeck.
- Perret A, Clemont N. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne, *Peter Lang*.

- Piaget J. (1974). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris, PUF.
- Rogers C. (1972). Liberté pour apprendre ? Paris, Dunod.
- Soussi A, Ducrey F, Ferrez E, Nidegger C, Viry G. (2006). EVALEPCOPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement post-obligatoire général). Rapport du service de la recherche en éducation, Université de Genève. *Disponible sur Internet à l'adresse : <[http:// edudoc.ch/record/3603/](http://edudoc.ch/record/3603/)>* (consulté le 2 octobre 2012).
- Vial M. (1996). Le différentiel, un outil pour évaluer les stages, Paris, la formation en alternance.
- Vygotsky L-S. (1985). Pensée et langage, Paris, ESF.
- Weiss J. (1992). L'enseignant « au cœur froid » ou l'objectivité en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 14 : 19-31.