

## **Régulation, certification et inégalité des sexes en éducation physique et sportive (EPS) en Algérie**

Hakim Hariti\*, Faycal bouhal\*, Athmane Lakhlef\*\*

& Redouane Boukherraz\*

Laboratoire de Sciences et Pratiques des Activités Physiques et Sportives  
et artistiques SPAPSA\*, Université d'Alger 3, Algérie. Centre Universitaire de  
Tipaza\*\*

### **Mot clés :**

Évaluation, régulation, didactique, éducation physique et sportive

### **Résumé :**

La grande difficulté en EPS pour avoir une évaluation objective est la définition et l'application des critères et standards. C'est pour cela que les activités physiques et sportives programmées sont plus des sports collectifs que des sports individuels (surtout athlétiques) ou c'est plus facile de se construire des critères de réussite et pratiquer une régulation de l'enseignement.

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 établissement (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. Ce qui nous a amené à se poser la question de la relation existante entre la forme critériée d'une évaluation de régulation et de l'évaluation certificative pratiquée par les enseignants d'EPS en Algérie et son influence sur l'inégalité des sexes.

### **ملخص:**

الصعوبة الكبيرة التي تواجهنا في ايجاد تقويم موضوعي في ت ب ر هو تعريف وتنفيذ المعايير والمقاييس. هذا هو السبب الذي جعل الأنشطة البدنية و الرياضية الأكثر برمجة هي من الرياضات الجماعية مقارنة بالرياضات الفردية (وخاصة الرياضية) لأنه من الأسهل بناء معايير النجاح وتنظيم ممارسة التدريس.

البرنامج الرسمي في ت ب ر بالجزائر، هو أقل دقة بسبب عدم التجانس بين مختلف مناطق البلاد، والمؤسسات التربوية (البنية التحتية، تعداد التلاميذ، المناخ، الثقافة و التقاليد ...). ما اوجب على المعلمين بناء باستمرار محتويات تقويم مختلفة حتى بالنسبة لقسمين في المستوى التعليمي نفسه، و بنفس المؤسسة. انطلاقا من هذا طرحنا

سؤال العلاقة بين تقييم معياري المرجع لتقويم تنظيمي و تأهيلي مماري من طرف معلمي التربية البدنية و الرياضية في الجزائر وتأثيره على عدم المساواة بين الجنسين.

### **Introduction:**

Aujourd'hui, la plupart des chercheurs s'accordent avec l'idée que l'évaluation repose sur un processus multidimensionnel et multiréférentiel aux mécanismes complexes (*Mottier Lopez & Crahay, 2009*) et qu'elle peut poursuivre des visées différentes (formative, certificative, pronostique, normative, informative). Si enseigner consiste à se fixer des objectifs en tenant compte de la situation de départ des apprenants, à mettre ensuite en œuvre des stratégies didactiques appropriées pour atteindre ces objectifs, il est évident que cette action n'aurait pas de sens si on ne pouvait pas disposer d'un feed-back, soit tout au long du processus de l'action didactique, soit à la fin de cette action pour apprécier dans quelle mesure et jusqu'à quel point les objectifs assignés ont été atteints par les enseignés (*Babou, 2003*). Les recherches qui s'intéressent aux conceptions et représentations liées à l'évaluation des enseignements, se focalisent principalement sur le point de vue de l'enseignant. Elles indiquent qu'une grande majorité d'enseignants distinguent assez clairement les fonctions formative et certificative de l'évaluation (*Issaieva & Crahay, 2010 ; Soussi, Ducrey, Ferrez & al, 2006*). Seulement la grande difficulté en EPS pour avoir une évaluation objective est la définition et l'application des critères et standards d'évaluation (*David, 2000 ; MacDonald & Brooker, 1997*). C'est pour cela que les activités physiques et sportives programmées sont plus des sports collectifs que des sports individuels (surtout athlétiques) ou c'est plus facile de se construire des critères de réussite et pratiquer une régulation de l'enseignement. 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 (*De Ketele, 2010*), mais cela peut produire des erreurs de certification des acquis (*Cleuziou, 2005*).

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 établissement (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. En Algérie, diverses formes de l'évaluation des enseignements en EPS semblent mettre l'accent sur une approche techniciste de l'action. La dimension idéale de l'acte évalué: laissant présupposer qu'un outil bien construit augmente la précision et l'objectivité de la démarche évaluative (*Hariti, 2011*).

Pour construire des repères de notation cohérents, les enseignants sont tout le temps forcés de se représenter les performances attendues des élèves. Ceci c'est le même constat réalisé par de nombreux chercheurs des pays de l'occident 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 pertinents (*Brau-Antony, 2000 ; David, 2000*). On exige des enseignants d'EPS à s'approprier des contenus et des démarches didactiques dans des domaines qu'ils ne maîtrisent parfois que médiocrement ou pas du tout (du fait de la polyvalence de l'enseignement pour des activités physiques sportives) (*Dubois & al, 2007*). Ce qui nous à amener à se poser la question de la relation existante entre la forme critériée d'une évaluation de régulation et de l'évaluation certificative pratiquer par les enseignants d'EPS en Algérie et son influence sur l'inégalité des sexes.

### **1. l'évaluation de Régulation en EPS.**

Le terme « *régulation* » est utilisé dans de nombreux domaines (*Develay ,2007*), 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'EPS elle s'intègre, de façon constante, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. 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 le même exercice dans les mêmes conditions ou avec des conditions variables, de se représenter mentalement la réalisation d'une habileté motrice sportive. À partir de cet énoncé primaire, une évaluation ne peut être régulatrice que si elle soutient, corrige, module, réorganise, reformule les actions d'enseignement et d'apprentissage en EPS.

Sous l'angle des approches, la régulation peut être *définie*: d'une part, en *cybernétique*, comme une notion de mesure ; d'autre part, la régulation systémique, elle est une notion d'équilibre. Toutefois des passerelles existent (*Agostinelli, 2010*). En cybernétique, la *régularisation* 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 en sports dits athlétiques et les sports gymniques, l'évaluation à ce stade est informative aussi. En revanche, avec l'approche systémique, la régulation systémique va donner lieu à des évolutions de l'apprentissage moteur, 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. 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 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*).

Les objets de l'évaluation de régulation seront le plus souvent des objets plus *circonscrits* 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 des apprentissages peuvent être 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.

En EPS l'évaluation de régulation n'est autre que l'évaluation « 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. 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 en EPS doivent passer 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 ou régulation 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. La pratique et l'évaluation relèvent donc d'un système cognitif indexical dans un contexte socio-informationnel organisé (Agostinelli, 2010). 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). Selon Hadji (1992) « L'idée de remédiation ... s'inscrit dans le cadre de la conception classique de la pédagogie de maîtrise, dénoncée comme atomiste » (p.171). 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).

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 de régulation, quelles que soient ses contenus, peut être conçue comme un fait didactique à part entière.

## **2. Méthodologie**

Le recueil des données des observations à eu lieu pendant les séances d'EPS de l'enseignement secondaire ; les 10 enseignants observés, dont 04 femmes, ont une expérience professionnelle de plus de 10 ans. La durée moyenne de l'observation est 1h30mn (c'est la durée de deux séances d'EPS groupées en une seule unité de temps de 45mn chacune). Les deux séances sont filmées entièrement grâce à une caméra haute définition, placé de sorte à avoir une vue d'ensemble du lieu de pratique. Pour tous les cas étudiés (les 10 enseignants et enseignantes), ils ont été observés durant 12 séances non consécutives (durant le premier trimestre de l'année scolaire 2012-2013), ces 12 séances étaient réparties en 2 : une APSA « sport collectifs » et une autre APSA « sport athlétique : course d'endurance » ; une séance au début « leçon introductive », une de fin de cycle « leçon finale » et quatre autres au milieu cycle « leçons intermédiaire » pour chaque APSA. Les deux contextes différents « les deux APSA » permettent d'évaluer l'influence éventuelle du contexte sur les pratiques de l'évaluation.

La méthode de traitement des données nécessite un premier travail conjoint de découpage et de dénomination de la leçon d'EPS. Sachant que les deux séances réglementaires d'EPS en Algérie sont regroupées en une seule unité de temps, alors on recouru à observer chaque séance à part en fonction d'une APSA « sport collectifs » et l'autre « sport individuel ». Chaque leçon a été divisée en quatre périodes « prise en main, mise en train, corps de la séance, retour au calme » et chaque période contenait des situations pédagogiques « d'orientation, d'apprentissage, de régulation et certification » en fonction du temps, mais les résultats nous n'allons présenter que le corps de la séance pour l'ensemble des séances observées sur les 10 enseignants.

Pour identifier la satisfaction des élèves, nous avons opté pour la technique du questionnaire réalisé sur une population de 800 élèves des lycées de la région centre de l'Algérie dont 400 filles. Une seule question avec un choix des APSA que les élèves auraient préféré qu'elle fait l'objet de la certification.

### 3. Résultats

#### 3.1. Résultats de l'observation

##### 3.1.1. Résultats de l'observation de la séance introductive

Tableau n° 1

Présentations des résultats de l'observation du corps de la séance introductive pour l'ensemble de population d'étude

		Durée des situations pédagogiques				Durée totale	
		apprentissage	orientation	régulation	certification	moyenne	
Corps de la séance	SC	0%	52%	<b>41%</b>	7%	20mn	1h06mn
	SI	0%	9%	10%	<b>81%</b>	<b>46mn</b>	

Légende : SC = sports collectifs ; SI = sports individuels ; mn = minute.

Comme on le remarque sur le tableau n° 1, la majorité du temps est consacré aux SI : (46mn) dont (81%) du temps consacré aux situations pédagogiques de certification contre (20mn) pour les SC, avec des situations pédagogiques d'orientation (52%) et de régulation (41%).

##### 3.1.2. Résultats de l'observation des séances intermédiaires

Tableau n° 2

Présentations des résultats de l'observation du corps des séances intermédiaires pour l'ensemble de population d'étude

		Durée des situations pédagogiques				Durée totale	
		apprentissage	orientation	régulation	certification	moyenne	
Corps de la séance	SC	<b>65%</b>	3%	<b>26%</b>	6%	<b>44mn</b>	1h02mn
	SI	<b>63%</b>	3%	<b>27%</b>	7%	18mn	

Légende : SC = sports collectifs ; SI = sports individuels ; mn = minute.

Comme on le remarque sur le tableau n°2, la majorité du temps est consacré aux SC (44mn) contre (18mn) aux SI, avec des situations pédagogiques d'apprentissages (65%, 63%) et de régulation (26%, 27%) pour les deux types de sport.



### 3.1.3. Résultats de l'observation de la séance finale

Tableau n° 3

Présentations des résultats de l'observation du corps de la séance finale pour l'ensemble de population d'étude

		Durée des situations pédagogiques				Durée totale	
		apprentissage	orientation	régulation	certification	moyenne	
Corps de la séance	SC	94%	0%	6%	0%	13mn	1h05mn
	SI	10%	0%	3%	87%	52mn	

Légende : SC = sports collectifs ; SI = sports individuels ; mn = minute.

Comme on le remarque sur le tableau n°3, la majorité du temps est consacré aux SI (52mn) contre (13mn) pour les SC, avec des situations pédagogiques d'apprentissages pour les SI (94%) et des situations pédagogiques de certification pour les SI (87%).

### 3.2. Satisfaction des élèves envers Le choix de l'APSA

Tableau n° 4

Présentations des résultats de la satisfaction des élèves envers Le choix de l'APSA pour évaluation pour l'ensemble de population d'étude

APSA	Filles (Fréquence) et %	Garçons (Fréquence) et %	Différence Filles et Garçons en %
Les Courses	(31) 7,75	(68) 17	-9,25
<i>Les Lancers</i>	(12) 3	(43) 10,75	-7,75
Les Sauts	(09) 2,25	(37) 9,25	-7
La gymnastique	(87) 21,75	(04) 1	20,75
Le Football	(07) 1,75	(145) 36,25	-34,5
Le Handball	(64) 16	(29) 7,25	8,75
Le Basketball	(81) 20,25	(30) 7,5	12,75
Le volleyball	(109) 27,25	(44) 11	16,25

Comme on le remarque sur le tableau n°4, les Filles préfèrent moindre les sports individuels athlétiques que les garçons à l'exception de la gymnastique comme activité de notation, pour les sports collectives elles préfèrent surtout le volleyball et surtout pas le football qui reste activité de premier choix pour les garçons comme activité de notation.

#### 4. Discussions

L'analyse de l'activité d'évaluation a fait valoir une régulation technique du fait que plus de 70% du temps des séances intermédiaires a été consacré aux sports collectifs (SC) ; les enseignants pratiquent ce type de régulation plus en sports collectifs appelé aussi « sports techniques », parce que certaines recherches montrent que les élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont guidés techniquement (Andrieu & Bourgeois, 2004; Grandaty & Dupont, 2008 ; Paolacci, 2008). Seulement le problème réside dans la certification des acquis « notamment l'attribution de notes » qui a été basé à plus de 80% du temps de la séance finale sur des épreuves athlétiques (SI) avec une forme normative : c'est une dimension clef des formes de pratique privilégiées s'intéresse à la production de performances dans des conditions bien spécifiées ( *Combaz & Hoibian , 2008*) ; or que la plus grande partie du temps des séances intermédiaires a été consacré à l'apprentissage et la régulation technique en SC.

Autre problème c'est celui des sports athlétiques (SI) quand ils font objet de l'évaluation pour l'attribution de notes, des recherches ont montré que la majorité des filles se situe relativement à distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance (Baudelot & Estabiet, 1992 ; Cogérino, 2006 ; Davisse, 2006). dans ce cas les filles ne sont pas, en EPS, dans une position très favorable ( *Combaz & Hoibian , 2008*).

#### Bibliographie :

- Abiven E, Cogérino G & Raguz J-L. (2000). Les connaissances d'accompagnement, in David B. (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 41-56.
- Agostinelli S. (2010). « 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](http://communicationorganisation.revues.org/1368) DOI
- 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.
- Babou S. (2003). L'évaluation pédagogique, Université de vacances de la Structure de Formation Continué : Didactique de la Philosophie, Thiès.
- Baudelot C, Establet R. (1992). Allez les filles ! Seuil, Paris.
- Bonniol J-J, Vial M. (1997). Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs, Paris, Bruxelles, De Boeck.
- 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, Cleuziou J.-P. (Eds.), L'évaluation en EPS : Concepts et contributions actuelles, Paris, Editions Actio, 107-138.
- 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.
- Cleuziou J-P. (2005). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS, in S. David B. (2000). *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.
- Cogérino G. (2006). « La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité », in Geneviève. COGÉRINO (dir.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations*, Éditions de la Revue EPS, Paris, pp. 9-27.
- Combaz G, Hoibian O. (2008). « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe » L'exemple de l'éducation physique et sportive, *Travail, genre et sociétés*, 2, N° 20, p. 129-150.
- 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. (2000). *Regard d'enseignants d'EPS sur la certification*. In B. David (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 27-40). Paris, INRP.
- Davis A. (2006). « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences », in Anne
- 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.
- Dubois P. & al. (2007). « Évolutions personnelles sur parcours obligé : stagiaires enseignants en formation, représentations et premiers pas dans le métier », *Education et sociétés*, 2, n° 20, p. 121-134.

- Fayol M, Monteil J-M. (1994). Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106 : 91-110.
- 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-Banc C. & Terrisse A. Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques. Grenoble, La Pensée sauvage, 233-252.
- Hadji C. (1992). L'évaluation des actions éducatives, Paris, PUF.
- Hariti H. (2011). Représentations de l'évaluation formative en EPS en Algérie, éditions universitaires européennes, Sarrebruck.
- 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(1), 83-102.
- Morin E. (1977). La Méthode 1 - La nature de la nature. Paris : Seuil.
- Mottier L-L, Crahay M. (2009). Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- 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 postobligatoire général). Rapport du service de la recherche en éducation, Université de Genève. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://edudoc.ch/record/3603/>> (consulté le 6 mai 2011).
- 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.