

Comment peut-on définir les attentes évaluatives en classes ?

Une synthèse des réflexions en EPS¹



LÉA GOTTMANN

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE RENNES (FRANCE)

Introduction

La question de l'évaluation à l'école est depuis longtemps un sujet de débats et de tensions, évoluant au regard des finalités de l'école et de sa contribution aux enjeux éducatifs. Longtemps perçue comme un moyen de sélection ou de sanction des apprentissages réalisés, de nombreuses propositions se développent aujourd'hui pour chercher à rendre l'évaluation utile pour les apprentissages des élèves. Ces tentatives cherchent à dépasser l'opposition traditionnelle entre une évaluation formative et une évaluation certificative, mais aussi à réduire la place des notes pour impulser de nouveaux paradigmes d'évaluation (Merle, 2015). En effet, selon cet auteur, l'évaluation par notes est issue d'une tradition des concours des grandes écoles, créée dans un objectif de forte sélection, ne correspondant pas toujours aux enjeux scolaires : « la logique du concours, hiérarchiser et classer, n'entretient pas de rapport avec les apprentissages scolaires » (*op. cit.*, p. 86).

En éducation physique et sportive (EPS), les formes d'évaluation ont aussi évolué, passant d'une évaluation unique de la performance vers des évaluations qui cherchent à prendre en compte l'élève de façon plus qualitative et personnalisée (Attali & St Martin, 2010). C'est notamment le développement de référentiels qui évaluent les processus d'apprentissage, les progrès et pas uniquement une performance lors d'une production finale. L'objectif est ainsi de pouvoir élargir le spectre d'évaluation de l'élève de telle sorte que « le sens de l'initiative, de l'autonomie, la capacité à prendre des responsabilités, la qualité du travail fourni font désormais partie des critères officiels de réussite » (Attali & St Martin, 2010, p. 62). Cette évolution va dans le sens de valoriser et d'évaluer des compétences méthodologiques et sociales qui doivent contribuer à la formation d'un citoyen qui sera physiquement actif dans sa vie future. En effet, « au regard des enjeux de société, l'EPS contribue à développer une culture de l'activité physique régulière et durable, levier indispensable de l'amélioration de la santé publique » (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

L'introduction d'une approche par compétences s'inscrit particulièrement dans cette démarche de valoriser les progrès, l'engagement, le processus d'apprentissage ; et pas uniquement la performance individuelle. Mais plusieurs freins et tensions apparaissent au sein de la communauté éducative, certains pouvant être qualifiés d'obstacles épistémologiques et idéologiques à l'introduction du concept de compétence dans les pratiques (Gottsmann & Delignières, 2016). C'est notamment la

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Gottsmann, L. (2023) Comment peut-on définir les attentes évaluatives en classes ? Une synthèse des réflexions en EPS. Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 174-181). Cnesco-Cnam.

difficulté à sortir d'une conception analytique des apprentissages et des « tâches » d'évaluation, sans prendre en compte la complexité de l'activité d'un élève et des situations plus proches de la vie réelle. En effet, une tâche est caractérisée par un but précis à atteindre, au cours de laquelle l'enseignant attend une réponse fermée ou un comportement unique. Une telle conception amène à évaluer de façon segmentée ou artificielle les différentes composantes d'une compétence que sont les connaissances, les attitudes et les capacités dans des situations fermées ou séparées. Issue d'une perspective cognitiviste, cette conception amène l'enseignant à isoler les apprentissages les uns des autres mais ne « garantit pas que l'élève saura les utiliser à bon escient dans une situation réelle et complexe » (Terré, Sève & Saury, 2016, p. 72), ce qui est pourtant attendu dans une évaluation des compétences. Cette vision analytique des apprentissages peut être dépassée par les conceptions enactives de la compétence qui évoquent l'idée de définir un « agir compétent » par rapport aux situations dans lesquelles il agit (Masciotra & Medzo, 2009). En s'appuyant sur le cadre théorique de l'enaction qui pose l'hypothèse d'un couplage indissociable entre l'acteur et son environnement, l'élève et sa situation ne doivent pas être pensés de façon isolée ou séparée. Un élève compétent est donc un élève « qui parvient à reconnaître le potentiel offert par sa situation et à l'exploiter », et non pas un élève qui résout un problème de façon isolée et déconnectée (Terré *et al*, 2016). Partant de l'idée qu'une compétence ne peut être définie en dehors d'une famille de situations, l'évaluation des compétences doit donc se faire dans ce cadre, au sein de situations qui sont familières pour les élèves afin de favoriser la continuité des apprentissages et des expériences. La relation entre l'élève et son environnement est remise au cœur de l'activité : l'un ne peut être pensé sans l'autre et l'évaluation de l'élève doit se penser de façon contextualisée, et non plus de façon séparée entre les apprentissages et l'évaluation (Paintendre, Terré & Gottsmann, 2021).

Au regard de ces éléments introductifs, cette note cherche à appréhender certains points de tension en EPS, en lien notamment avec la spécificité de l'évaluation dans cette discipline : a) la relation forte aux pratiques sociales de références qui impacte les procédures d'évaluation ainsi que le sens donné à l'activité des élèves ; b) la tendance à séparer l'évaluation des dimensions motrices, méthodologiques et sociales dans l'activité des élèves ; c) la question du rapport entre ce qui est enseigné en EPS, et donc ce qui est censé être évalué, en lien avec la perception par les élèves de ces situations d'apprentissage et d'évaluation. Des résultats issus de la littérature scientifique et des propositions professionnelles seront mobilisés afin de mieux comprendre les enjeux relatifs aux procédures d'évaluation en EPS, et plus globalement dans la sphère scolaire.

I. Relation aux pratiques sociales de référence

Une des principales spécificités de l'EPS en tant que discipline scolaire renvoie à son rapport aux pratiques sociales de référence, c'est-à-dire les activités physiques, sportives et artistiques sur lesquelles elle s'appuie dans son enseignement et dans son évaluation (par exemple, les activités athlétiques, les danses, les activités de pleine nature, les sports collectifs). Le rapport à ces pratiques fonde l'identité de la discipline, mais engendre aussi des confusions entre la pratique du « sport » en clubs ou en associations, et les pratiques en EPS à l'école. L'image du « sportif » reste encore centrale et peut parfois être considérée comme un frein à l'évolution des formats d'évaluation qui rendraient compte d'une activité plus scolaire des élèves, en dehors d'une unique performance motrice. Plusieurs études mettent d'ailleurs en évidence que les évaluations restent majoritairement centrées sur des aspects de performances ou de connaissances puisqu'elles sont perçues par les enseignants comme laissant moins de place à la subjectivité et qu'elles sont plus faciles à mettre en place (Lopez-Pastor *et*

al., 2013 ; Mougenot, 2013). C'est d'autant plus vrai pour des activités d'opposition ou des sports collectifs où les enseignants se sentent plus en difficulté pour mettre en place des critères d'évaluation objectifs. En effet, un ensemble de paramètres entrent en compte dans l'évaluation des élèves : les choix opérés par les élèves de façon individuelle ou collective dans le jeu, les habiletés motrices et techniques de jeu, l'investissement au sein d'une équipe ou dans des rôles sociaux, etc. Plus encore, la possibilité d'évaluer d'autres compétences, l'investissement ou le progrès des élèves fait partie des préoccupations majeures dans l'activité d'évaluation des enseignants (Brau-Antony & Hubert, 2014), mais implique pour eux un ensemble de difficultés. Prendre en compte d'autres dimensions de l'activité d'un élève, par rapport à la seule dimension motrice et performative, peut être perçu comme plus subjectif, plus difficile à évaluer et moins équitable pour les élèves, ou relevant d'autres dimensions que des apprentissages réalisés dans le cadre de l'EPS.

Une deuxième tension centrale pour les enseignants à propos de l'évaluation concerne l'adaptation des référentiels nationaux, qui impulsent un ensemble de directives et de prescriptions, par rapport aux spécificités locales d'un établissement, d'une équipe éducative et des besoins des élèves. C'est l'une des préoccupations majeures des enseignants dans l'évaluation en EPS, particulièrement dans le cadre des référentiels d'évaluation certificatifs où les enseignants se dotent « d'une certaine autonomie qui leur permet de prendre des distances par rapport aux prescriptions officielles » (Brau-Antony & Hubert, 2014, p. 14). Il existe donc une certaine hétérogénéité dans les pratiques d'évaluation, dépendant d'un ensemble de critères et de spécificités définis au niveau local, selon les conceptions des enseignants, la dynamique éducative de l'établissement et les profils des élèves. Cette hétérogénéité est accentuée par une évolution récente dans les programmes d'EPS : les modalités d'évaluation sont désormais définies au niveau national par des « attendus de fin de cycle » qui sont ensuite déclinés et adaptés au niveau local par les équipes éducatives. C'est dans ce cadre que le développement de formes scolaires de pratiques tente de répondre à un équilibre entre la référence aux pratiques scolaires de référence et la réponse aux enjeux scolaires. Les équipes éducatives sont alors amenées à définir des formes scolaires de pratique, qui représentent la définition au niveau local du cadrage national et académique, en fonction des spécificités du contexte d'enseignement. Ces formes scolaires de pratique doivent être « porteuses du fond culturel des activités physiques sportives et artistiques » tout en étant porteuses « de contenus d'enseignement prioritaires définis par l'enseignant » (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019). Les programmes disciplinaires encouragent d'ailleurs les équipes pédagogiques à définir des formes scolaires de pratique communes à l'établissement dans le projet pédagogique d'EPS, afin de permettre une continuité dans les apprentissages et dans les modalités d'évaluation. Certains y voient une vraie plus-value dans une adaptation plus importante à l'hétérogénéité des élèves dans les établissements, afin de leur proposer des formes de pratique et des évaluations correspondant mieux à leurs profils, sans pour autant perdre le fond culturel de l'activité support et les exigences institutionnelles. C'est aussi une volonté institutionnelle de favoriser une dynamique de travail au sein de l'équipe pédagogique dans la conception de référentiels communs entre les enseignants. Pour d'autres, cette adaptation locale peut à l'inverse contribuer aux inégalités de réussite sur le territoire national, tout autant que la généralisation du contrôle continu aux épreuves nationales par exemple.

II. La tendance à séparer l'évaluation des dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences

La tendance à segmenter l'évaluation des différentes dimensions de la compétence vient d'une conception réductionniste et dualiste de l'apprentissage, considérant le corps séparé de l'esprit (Paintendre *et al*, 2021). Cette tendance se caractérise en EPS par une distinction entre les composantes motrices (ce qui relève de la technique, des habiletés motrices), méthodologiques (dimensions réflexives sur l'activité par exemple) et sociales (relationnelles) (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013). Ce sont notamment les programmes qui continuent de définir les apprentissages et leur évaluation de cette façon, définissant les compétences par exemple par le triptyque connaissances, capacités, attitudes. Plus encore, l'évaluation au baccalauréat continue dans cette voie avec une répartition de la note sur des attendus de fin de lycée (AFL) « moteurs » et des attendus plus méthodologiques et sociaux. Ainsi, la note en EPS est répartie de la façon suivante : 12 points concernant l'AFL1 ; et 8 points concernant les AFL2 et AFL3. Pour ces 8 points, les élèves peuvent choisir la répartition qu'ils souhaitent, à condition que chaque AFL soit évalué au minimum sur 2 points. Par exemple dans le cadre de l'activité vitesse-relais² l'AFL1 renvoie à « s'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces » ; l'AFL2 correspond à « s'entraîner, individuellement et collectivement pour réaliser une performance » ; et enfin l'AFL3 qui correspond à « choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire ». Les élèves sont donc amenés à réaliser plusieurs choix, dans la répartition chiffrée de leur évaluation et dans les rôles qu'ils souhaitent mener (starter, chronométreur, partenaire ou coach par exemple). Même si la question du choix par les élèves peut être intéressante pour mieux prendre en compte leurs spécificités et leurs besoins, cette segmentation de l'activité des élèves continue, en évaluant de façon différenciée ce qui est de l'ordre du moteur, du méthodologique et du social, alors qu'ils sont imbriqués dans la pratique d'un élève (Paintendre & *al*, 2021).

Plus encore, on peut observer de nombreuses propositions professionnelles qui cherchent à développer des situations « complexes » pour l'apprentissage et l'évaluation des compétences. Ces situations complexes amènent les élèves à faire des choix, à manipuler des variables en respectant quatre principes (Roegiers, 2011) : a) la mobilisation d'un ensemble de ressources de façon combinée ; b) la finalisation de la situation par une dimension sociale et culturelle ; c) la confrontation à un problème global ; d) une part d'inédit. Certaines études en EPS montrent l'intérêt d'un dispositif d'apprentissage par situations complexes en comparaison avec un enseignement plus traditionnel (Le Briquer, 2017). En effet, dans les situations complexes, les progrès en natation de vitesse sont plus importants pour les élèves, ainsi qu'un développement des interactions sociales. Pour d'autres auteurs, le risque d'aller vers une complexité à l'extrême des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation des compétences est réel (Gottsmann, 2019). Certains alertent notamment sur la place importante donnée à l'activité réflexive dans ces situations, pouvant amener à une possible augmentation des inégalités des élèves, encore plus que dans les approches plus traditionnelles des apprentissages (Chenu, Crahay & Lafontaine, 2014). Plus encore, la question de présenter des situations « inédites » lors de l'évaluation pour favoriser le réinvestissement des apprentissages interroge par rapport à la dimension familière de la compétence et des situations censées la révéler.

Certaines propositions professionnelles cherchent donc à donner du sens à ces différentes dimensions de la compétence en développant des outils d'évaluation qui viennent à la fois rendre compte de la compétence attendue par l'enseignant, et aider l'élève dans son processus d'apprentissage. L'objectif est de faire plus de liens entre les apprentissages et les modalités d'évaluation, mais aussi de permettre

² Fiche d'illustration en vitesse-relais : <https://eduscol.education.fr/1748/programmes-et-ressources-en-eps-voie-gt>

aux élèves de mieux se connaître pour une pratique à plus long terme en tant que futur citoyen. Ce sont par exemple les propositions du groupe « ÉPIC » de l'AEEPS³ qui cherchent à développer des outils d'évaluation de la compétence que les élèves s'approprient au fil de leur activité. Une proposition en demi-fond cherche par exemple à rééquilibrer l'évaluation unique de la performance relative, c'est-à-dire par rapport à soi et l'évaluation de la performance brute et normée, qui ne prend pas en compte l'hétérogénéité des élèves (Testud & Rossi, 2017). Les auteurs cherchent ainsi à développer une « intentionnalité de performance » chez tous les élèves, malgré leurs différences en termes de capacité à produire et à supporter des efforts. La forme de pratique se caractérise par des courses en peloton autour d'un travail technique sur les allures et sur la position de « lièvre », dans des groupes de courses homogènes. Ainsi, selon le niveau de course des élèves, des distances différentes sont proposées, ainsi que deux modalités de courses (3 et 9 minutes) pour sensibiliser aux changements de rythme et au fait de vivre des efforts intenses. Dans le cadre de l'évaluation, plusieurs scores sont envisagés pour donner des indicateurs sur le développement de la compétence attendue : un score de « performance » renvoyant à l'écart entre le lièvre et les autres coureurs ; un score individuel renvoyant à l'écart entre les vitesses sur les différentes courses. Les auteurs défendent cet outil d'évaluation comme une « feuille de route » tout au long de la séquence pour une évaluation cohérente avec l'expérience souhaitée pour les élèves, sans segmenter l'activité motrice, méthodologique et sociale. De plus, cet exemple permet de mettre en évidence des formats d'évaluation qui permettent de prendre en compte la spécificité des élèves, par exemple entre les filles et les garçons, mais aussi par rapport aux élèves à besoins particuliers. Cette question nécessite d'être réellement prise en charge par l'EPS dans le cadre scolaire : c'est la seule discipline pour laquelle certains élèves sont déclarés inaptes toute ou une partie de leur scolarité, sans avoir accès aux apprentissages visés et aux évaluations.

III. Ce qui est enseigné en EPS et donc ce qui est censé être évalué

La question de l'évaluation porte également sur ce qui est évalué par rapport à ce qui est enseigné ou visé en termes d'apprentissage. Comme d'autres disciplines, certains interrogent le fait que l'EPS évalue majoritairement des dispositions acquises en dehors de l'école, plutôt que des apprentissages réalisés dans le cadre de l'EPS (Brau-Antony & Hubert, 2014). La complémentarité entre ce qui est appris et ce qui est évalué est important à envisager, notamment lorsque l'on s'intéresse au sens que les élèves donnent aux situations d'évaluation. En effet, les enjeux dans les situations d'évaluation « sont perçus comme significatifs et importants dans l'expérience des élèves » (Saury *et al*, 2013, p. 92) et cette perception impacte fortement leur mode d'engagement et leurs apprentissages. L'analyse de l'expérience des élèves permet de mettre en évidence des modalités d'engagement antagonistes selon si la situation est perçue comme évaluée ou non évaluée. Plus précisément, Saury & Rossard (2009) ont analysé les préoccupations des élèves au cours de différentes situations, coopératives ou compétitives en badminton ainsi que la place de la perception des enjeux évaluatifs en leurs seins. Les résultats révèlent que les enjeux d'évaluation perçus par les élèves sont très prégnants dans trois types de situations : a) lorsque les situations sont explicitement présentées par l'enseignant comme évaluatives (attribution d'une note) ; b) lorsque les situations amènent à un classement entre les élèves, sans forcément être évaluées ; c) lorsque les situations intègrent des dispositifs de co-observation entre eux. Cette perception évaluative par les élèves va même parfois à l'encontre de préoccupations plutôt tournées la recherche de plaisir ou d'intérêt dans la situation, pourtant

³ ÉPIC : Évaluation Par Indicateurs de Compétences, Groupe ressource de l'Association pour l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (www.aeeeps.org)

favorables à un engagement plus durable dans la pratique. La question de la perception par les élèves des enjeux évaluatifs et du sens qu'ils y donnent doit donc être appréhendée pour mieux envisager les relations entre les apprentissages, leur évaluation et ce qui sera utile pour les élèves dans leur future vie de citoyen.

Au-delà de la perception des enjeux évaluatifs par les élèves, d'autres études sur l'analyse de l'expérience des élèves mettent en évidence des décalages entre l'exploitation par les élèves des artefacts dans des situations d'apprentissage prévues par l'enseignant lorsqu'ils cherchent à développer et évaluer des compétences (Gottsmann, Trohel & Gal-Petitfaux, 2021). C'est par exemple le fait de mettre en place une règle de 10 points bonus lorsqu'un binôme d'élèves remporte le point en tennis de table après avoir pris un temps mort : l'objectif de l'enseignant est d'encourager chez les élèves des interactions coopératives au profit du gain du match, qui seront évaluées comme composantes de la compétence visée. Pourtant, lorsque l'on s'intéresse à l'expérience vécue des élèves dans cette situation, leurs préoccupations sont tournées de façon majoritaire vers le fait de marquer 10 points, peu importe la façon de faire. Plus encore, lorsque l'enseignant passe au sein des groupes dans la classe, les élèves « masquent » cette activité pour montrer qu'ils répondent aux exigences scolaires de l'enseignant (ils font croire à l'enseignant qu'ils se sont donnés une consigne utile), sans pour autant y donner du sens ou construire ce que l'enseignant vise en termes d'apprentissage. Cet exemple révèle donc aussi tous les moments d'évaluation plus implicites au cours des leçons que les élèves perçoivent et qui impactent leur engagement et ce qu'ils apprennent. Il semble donc important d'interroger le sens que les élèves donnent aux dispositifs mis en place par l'enseignant par rapport à ce qui est évalué et par rapport à ce que l'on cherche à développer chez eux. C'est notamment la question sous-jacente d'évaluer des compétences « scolaires », c'est-à-dire que les élèves soient capables de répondre à des exigences fixées par l'enseignant, ou bien d'évaluer des compétences qui sont signifiantes pour les élèves dans la formation d'un citoyen et dans leur vie future.

Conclusion

Cette note permet de proposer un aperçu rapide des évolutions qui ont eu lieu dans les pratiques d'évaluation en EPS, de la relation aux pratiques sociales de référence, vers l'évaluation des différentes composantes d'une activité en lien avec son environnement et enfin de la question de ce qui est évalué par rapport à ce qui est enseigné. Même si les propositions sont nombreuses aujourd'hui pour chercher à faire plus de liens entre des évaluations formatives et certificatives et pour que les évaluations prennent plus de sens pour les élèves et soient plus lisibles, il semble qu'il reste encore des points de tensions à un réel changement paradigmatique en matière d'évaluation. Certains de ces obstacles se posent particulièrement en EPS, par rapport à d'autres disciplines, en raison des spécificités qui ont été présentées. D'autres font écho à d'autres disciplines, par exemple la spécificité scolaire par rapport aux pratiques sociales de référence, ou encore par rapport aux apprentissages réalisés en dehors de l'école. Au-delà de ces points de tension, il semble nécessaire aussi de s'interroger sur la pression évaluative que les élèves subissent tout au long de leur parcours, et au quotidien dans les classes, qui peut nuire – comme nous l'avons vu – à leur expérience scolaire ou aux apprentissages visés par les enseignants. S'interroger sur le sens et la place que l'évaluation prend dans l'expérience des élèves, en lien avec ce qu'ils perçoivent, ce qu'ils ont appris et ce qu'ils retiendront pour leur vie future, semble essentiel au regard de la littérature à ce sujet.

Références

- Attali, M. & St Martin, J. (2010). L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009), *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 43, 55-81.
- Brau-Antony, S. & Hubert, B. (2014). Curriculum en EPS et évaluation certificative au baccalauréat, *Questions vives*, 22.
- Chenu, F., Crahay, M. & Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ?, *Education & Formation*, e-302, 17–29.
- Gottsmann, L. (2019). *La construction d'un agir compétent en Éducation Physique: analyse de l'expérience des élèves et du processus de typification des connaissances*. Université Clermont Auvergne, Thèse de doctorat non publiée.
- Gottsmann, L., & Delignières, D. (2016). A propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence, *Movement & Sport Sciences*, 4, 71-81.
- Gottsmann, L., Trohel, J. & Gal-Petitfaux, N. (2021). The role of artefacts in developing competences in physical education: exploring students' experience and knowledge built in action, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15.
- Le Briquer, Y. (2017). *L'apprentissage par situation complexe en EPS au collège, rôles de la coopération et de la compétition en natation de vitesse chez des élèves de 5^{ème}*. Université Bordeaux, Thèse de doctorat non publiée.
- Lopez-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature, *Sport, Education and Society*, 18, 1, 57-76.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. De Boeck.
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines, *Revue française de pédagogie*, 193, 77–88
- Mougenot, L. (2013). *L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves : impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive*. Université René Descartes, Paris V, Thèse de doctorat non publiée.
- Paintendre, A., Terré, N. et Gottsmann, L. (2021). Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ? In T. Froissart, A. Paintendre & J. Saint-Martin (Eds.), *L'EPS du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EP de qualité (1981-2021)*. éPUre
- Roegiers, X. (2011) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck Supérieur.
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). Une approche énaïve du développement des compétences en milieu scolaire. *Education et Francophonie*, 44(2), 68-85.
- Testud, E., & Rossi, D. (2017). Courir au record ou maîtriser un affrontement ? Une modalité de pratique du demi-fond et un projet de formation des élèves. *Enseigner l'EPS*, 271, 19-25.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Revue EP&S.

Saury, J., & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas, *Revue des Sciences de l'Education*, 35(3), 195-216.