

DONNÉES BIBLIOGRAPHIQUES

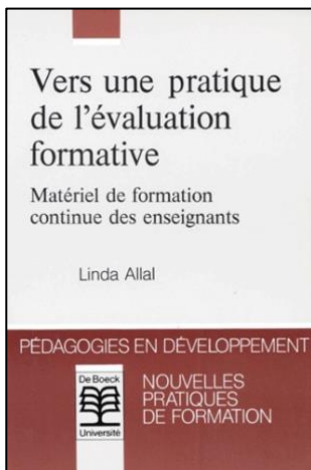
ÉVALUATION FORMATIVE



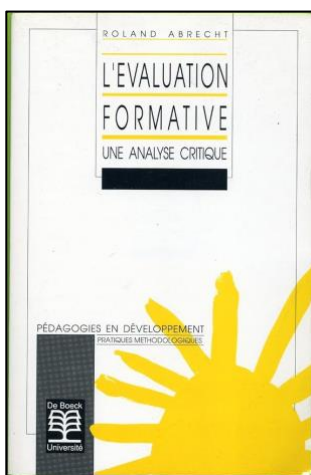
- Ouvrages
- Articles

Vincent LAMOTTE

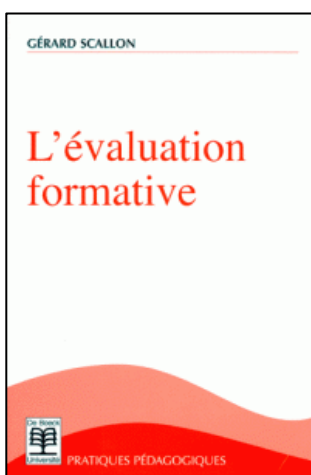
OUVRAGES GÉNÉRAUX SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE



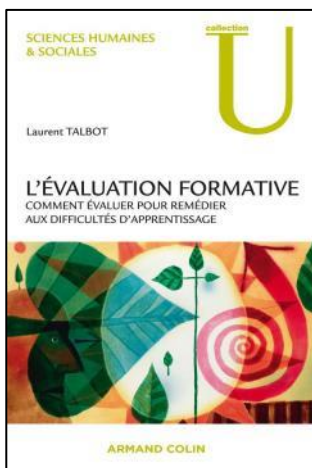
Allal L. (1992). Vers une pratique de l'évaluation formative. Éditions De Boeck
Comment instaurer des démarches d'évaluation cohérentes avec les principes didactiques actuels ? Comment adapter l'enseignement en fonction des progrès et des difficultés des élèves ? Comment impliquer les élèves dans un processus d'auto-évaluation ? Ces préoccupations, très largement répandues chez les enseignants, sont à l'origine de l'expansion récente des formations consacrées à la fonction " formative " de l'évaluation. L'approche proposée dans cet ouvrage a pour but d'aider l'enseignant dans ses tentatives de construire une pratique personnelle de l'évaluation formative. Les formateurs et responsables de cours de perfectionnement trouveront ici un matériel complet de formation, organisé en quatre modules accompagnés d'un dossier de neuf lectures sélectionnées dans les écrits de plusieurs spécialités. Le matériel est conçu pour stimuler la participation active des enseignants à des tâches pratiques, ainsi que la réflexion critique par rapport aux enjeux de l'évaluation formative.



Abrecht R. (1992). L'évaluation formative. Une analyse critique. Éditions De Boeck
Cet ouvrage s'adresse à tous ceux qui souhaitent disposer d'une synthèse dans un domaine situé au carrefour de la réflexion pédagogique et de la pratique enseignante. Il s'attache à exposer clairement les diverses tendances de l'évaluation formative et, d'autre part - sans sacrifier la complexité des déterminants en présence - à présenter les enjeux essentiels d'une telle évaluation. Il s'agit donc d'un état problématique de la question, tout à la fois présentation des principaux éléments d'information et invitation à la réflexion personnelle sur un domaine dont l'atout principal est l'ouverture créative.



Scallon G. (2000). L'évaluation formative. Éditions De Boeck
Traditionnellement, l'évaluation formative des apprentissages a été cantonnée au domaine de l'évaluation. Graduellement, sa portée a été élargie à des préoccupations d'ordre pédagogique ou didactique. Ensuite, l'attention fut portée sur la notion de régulation, et plus particulièrement sur celle d'information en retour (ou feed-back) directement adressée à l'élève, pour ainsi réaliser une synthèse de plusieurs procédés d'observation ignorés de la docimologie classique. Cet ouvrage très documenté, construit de manière claire et didactique, propose une synthèse des approches théoriques et de l'instrumentation appropriée de l'évaluation formative, permettant sa " mise en scène ". Les aspects pratiques sont basés sur des exemples riches et diversifiés. Parmi les thèmes importants développés au fil des chapitres, il faut retenir la planification de l'observation, l'importance accordée à l'information en retour adressée à l'enseignant et celle dirigée vers l'élève, le souci d'entraîner graduellement celui-ci à l'autocorrection et à l'évaluation. Le dernier chapitre expose plusieurs aspects inédits de l'autoévaluation, notamment la façon d'amener l'élève à évaluer par lui-même sa maîtrise des objectifs d'une matière ou à se représenter la structure des idées principales d'un texte à apprendre. S'adressant aux enseignants et futurs enseignants, l'ouvrage se termine par des questionnaires et des exercices se rapportant aux divers chapitres.

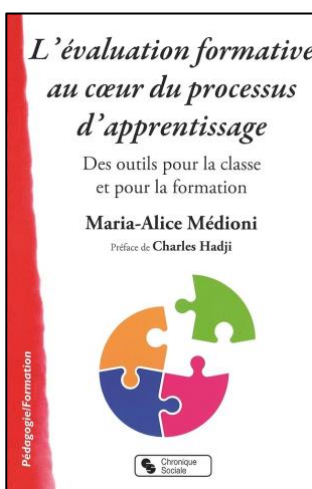


Talbot L. (2009). L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage. Éditions Armand Colin.

L'évaluation formative, processus d'évaluation continue, permet au maître et à l'élève de savoir à tout moment où en sont les constructions de connaissances, d'identifier les éventuelles difficultés et de réguler les pratiques d'enseignement ou d'apprentissage en conséquence. Respectueuse des différences de comportements et de performances des élèves, elle aboutit à individualiser et proposer des itinéraires d'apprentissage variés.

Elle se révèle ainsi une aide précieuse aux élèves les plus fragiles.

Le propos de l'ouvrage est de montrer les liens possibles entre pratiques d'évaluation, apprentissages et remédiations. Il s'adresse aux formateurs, enseignants, chercheurs ou étudiants préoccupés par les problématiques liées aux difficultés d'apprentissage et aux pratiques d'enseignement ou de formation.



Medioni M-A. (2016). L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage : des outils pour la classe et pour la formation ; Éditions Chroniques sociales.

Cet ouvrage possède deux grands mérites. Pour ce qui concerne sa mission de convaincre, il nous paraît avoir le grand mérite de souligner la cohérence d'une démarche pédagogique qui met l'évaluation au service de l'autorégulation de leurs apprentissages par les élèves et les étudiants. Pour ce qui concerne la mission de montrer, cet ouvrage a un second grand mérite. Sans, bien au contraire, mépriser la théorie, il est animé par la volonté constante de plonger le lecteur dans le concret des pratiques. En permettant aux enseignants et formateurs de se doter d'un "outillage instruit", ce livre donne en définitive la possibilité d'éprouver la fécondité du pari sur l'autorégulation. Que son auteure en soit remerciée.? Extrait de la préface de Charles Hadji.



Mottier Lopez L. (2017). Évaluations formative et certificative des apprentissages. Éditions De Boeck

Comment les évaluations formative et certificative peuvent-elles se mettre au service des apprentissages des élèves et de leur reconnaissance sociale et institutionnelle ? Voici le bilan d'un ensemble de travaux majeurs.

L'évaluation est omniprésente dans le monde de l'éducation et de la formation. Il semble même que l'on tende, aujourd'hui, à vouloir toujours plus évaluer et tout évaluer : des apprentissages, des enseignements, des dispositifs, des programmes, des établissements, des systèmes éducatifs, des politiques... L'évaluation n'a-t-elle pas aussi une fonction pédagogique, de soutien à l'apprentissage, à des fins d'amélioration de l'enseignement et plus généralement du système éducatif ? Mais de quelle(s) évaluation(s) parle-t-on ?

ARTICLES GÉNÉRAUX SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE

- Allal L. (1979). Stratégies d'évaluation formative. In Allal L., Cardinet J. & Perrenoud P. L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Peter Lang.
Le rôle assigné à l'évaluation dans un système de formation est forcément lié aux finalités du système lui-même. Lorsqu'un système se donne comme but prioritaire d'amener tous les élèves à la maîtrise de certains objectifs pédagogiques, il est nécessaire de mettre en place des procédures d'évaluation qui permettent l'adaptation de l'enseignement en fonction des différences individuelles dans l'apprentissage. Dans ce contexte, l'évaluation a une fonction de régulation "formative" car elle fait partie de la stratégie de formation individualisée adoptée par le système.
- Bonniol J-J. (1986). Recherches et formation : pour une problématique de l'évaluation formative. In J-M. De Ketele, L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? (pp. 119-133).
- Crahay M. (1986). Évaluation formative et théorie constructiviste du développement. In De Ketele J.-M. L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? De Boeck, pp. 135-157.
- Allal L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In Huberman, M. Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise. Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.
- Barthélémy-Descamps A. (1990). Évaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. Spirale. Revue de recherches en éducation, n°4.
- Perrenoud P. (1997). De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel.
- Allal L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation.
Cette introduction propose une définition des processus de régulation des apprentissages et examine plusieurs distinctions conceptuelles relatives à ce champ. Elle aborde ensuite les niveaux d'organisation des régulations de l'apprentissage en situation scolaire et en formation. Elle présente enfin les apports théoriques et empiriques des chapitres réunis dans cet ouvrage et met en évidence les implications pour la pratique et les nouvelles directions de recherche suggérées par ces contributions.
- Gérard F-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. Revue française de linguistique appliquée Vol. XVIII, pp. 75-92.
L'évaluation scolaire est une démarche systématique pour faire émerger la « valeur » des apprentissages des élèves et leur donner sens. Un premier enjeu est de distinguer d'une part l'évaluation certificative qui vise à sanctionner la réussite des apprentissages et d'autre part l'évaluation formative qui cherche à améliorer les apprentissages. Cette « évaluation pour les apprentissages » peut prendre des formes diverses, à travers différentes postures des enseignants. Un deuxième enjeu est de cerner les objets de l'évaluation : d'une part les savoirs et savoir-faire, et d'autre part les compétences qui permettront de mobiliser ces savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation complexe.
- Grangeat (2014). Connaître les principes de l'évaluation formative
L'évaluation formative apparaît très prometteuse pour améliorer les réussites des élèves. Partant des bases historiques de ce concept nous pointons les théories actuelles et les principes qui en découlent. Nous terminerons en proposant des applications pratiques en fonction soit des principes de l'évaluation formative, soit des compétences visées.
- Mottier Lopez L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouvellements par des recherches participatives. Recherches en éducation n°23.
À partir de synthèses de la littérature et de bilans produits par des instances éducatives, l'article s'interroge sur l'évaluation formative des apprentissages des élèves en Suisse romande. Il expose l'intérêt qu'elle a rencontré dans la communauté scientifique puis dans le contexte politique des années 1980-2000. Des réformes scolaires ont alors été décidées et mises en œuvre. Elles ont débouché sur un retour en force des notes chiffrées dans les écoles primaires. L'article expose les grandes lignes de résistance et esquisse quelques pistes interprétatives autour de la confusion entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Une critique est que l'évaluation formative s'est développée essentiellement sur un plan théorique. La dernière partie de l'article argumente en faveur de recherches qui invitent à penser, avec les acteurs

concernés, les potentialités de transformation de leurs pratiques. Trois recherches collaboratives sont présentées portant toutes sur des pratiques d'évaluation en classe dans le canton de Genève. Elles sont discutées du point de vue de leurs objets d'études et de l'engagement qu'elles ont sollicité auprès des enseignants à des fins de développement professionnel.

- Lepareur C., Grangeat M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Revue Mesure et évaluation* n°41

La recherche concerne l'étude des effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages des élèves, dans le cadre de l'enseignement scientifique fondé sur l'investigation. Des indicateurs nous permettant d'analyser les processus in situ sont construits et deux situations d'enseignement sont comparées. La première porte sur l'évaluation formative que les enseignants mettent en œuvre dans leur pratique quotidienne. La seconde concerne l'évaluation formative mise en œuvre par les mêmes enseignants l'année suivante, à la suite d'un travail réflexif avec des chercheurs. Après avoir confirmé, par le biais d'une analyse statistique, que les enseignants mettent en œuvre différentes modalités d'évaluation formative d'une année à l'autre, nous décrivons les pratiques évaluatives des enseignants et leurs effets sur les élèves. Nous observons un meilleur équilibre dans l'usage des différentes modalités d'évaluation formative par les enseignants dans la seconde situation ainsi qu'une autorégulation plus efficace des comportements des élèves dans la tâche proposée.

ARTICLES SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE EN EPS (ANALYSE DE LA MOTRICITÉ)

- Marsenach J., Mérand R. (1987). L'évaluation formative en Éducation Physique et Sportive dans les collèges. Collection rapport de recherches, 2. Paris : INRP.

Cet ouvrage publié par l'I.N.R.P. est le rapport d'une recherche qui s'est déroulée de 1983 à 1986. Ce rapport est structuré en trois parties. La première vise à préciser les orientations fondamentales de la recherche. La deuxième partie traite de l'élucidation des modèles de référence auxquels les enseignants d'E.P.S. comparent les réalisations des élèves. La troisième partie rend compte de l'analyse de contenu d'appréciations de fin de trimestre portées par les enseignants sur les élèves.

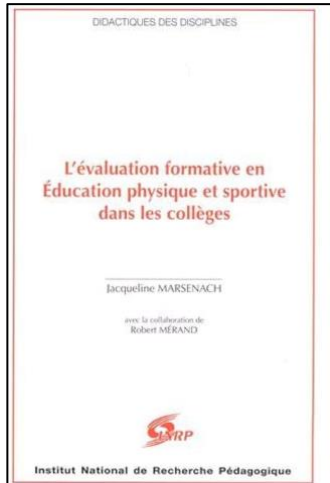
- Brau Antony S. (1989). Handball. Jeux sportifs collectifs : évaluation formative. Revue EPS n°216

Les expériences menées en formation continuée, dans l'Académie de Reims, en évaluation des jeux sportifs collectifs (JSC), ont mis en évidence la difficulté qu'ont les enseignants à déterminer des niveaux de jeu en JSC. L'utilisation du mètre et du chronomètre ne pouvant venir en aide à l'enseignant, il s'agit, pour lui, de construire un outil permettant d'apprécier la conduite motrice du joueur plongé dans une situation ludo-motrice à haute charge informationnelle : le JSC.

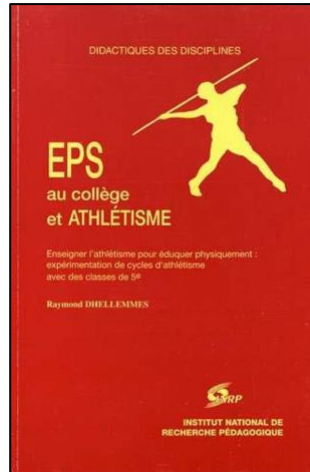


- Falguière C. (1991). Évaluation de la motricité. Revue EPS n°228 & 229

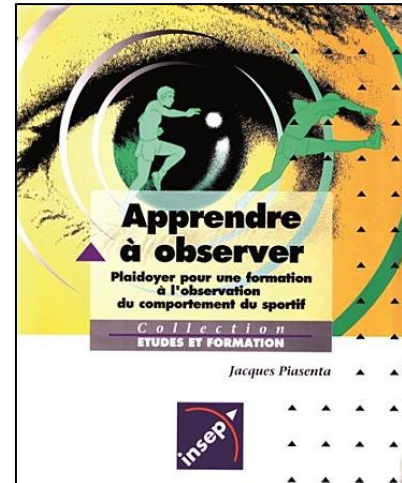
Après avoir abordé dans le premier article (EPS 228) l'évaluation du joueur porteur de balle (JP) et les caractéristiques du jeu sans ballon, nous nous intéressons au cours de ce second article aux modalités concrètes que peut prendre l'évaluation du joueur non porteur de balle (JNP). Nous rappelons que les propositions qui suivent doivent répondre aux exigences réglementaires d'une évaluation qui, après quelques années de fonctionnement, aurait besoin d'être réexaminée. Il conviendrait, en effet, de rechercher des indicateurs, en petit nombre et faciles à reconnaître, permettant de caractériser et de hiérarchiser les trajets des joueurs non-porteurs de balle. Ces conditions sont nécessaires pour pouvoir faire participer les élèves à l'évaluation.



Marsenach J., Mérand R. (1987). L'évaluation formative en EPS dans les collèges. INRP



Dhellemmes R. (1995). EPS au collège et athlétisme. INRP



Piasenta J. (1994). Apprendre à observer plaidoyer pour une formation à l'analyse du comportement de l'athlète. Insep

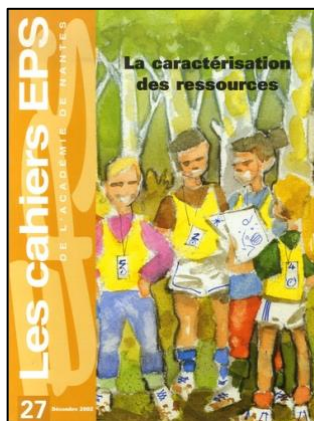
- Mourier J-L. (1996). Observer, c'est choisir. Revue EPS n°258

La multiplicité des observables en sports collectifs place souvent l'enseignant face à des alternatives insatisfaisantes : vouloir tout observer et n'avoir ni le temps, ni les moyens ; vouloir réduire son champ d'observation mais ne pas savoir quoi retenir comme objet « essentiel » (motricité, adresse, organisation collective, etc.). Il doit donc opérer un choix.

Vincent LAMOTTE

NATURE DU JEU	ESPACE DE JEU EFFECTIF (EJE)	DÉPLACEMENTS PRÉFÉRENTIELS	ESPACE DE MARQUE (EM)	FORMES DE TIRS
Grappe		Grappe 		Tir en appui explosif
Balle en avant		Appui Jeu en passes Appui Jeu en passes + dribbles		Tir en appui essentiellement
Gagne terrain dans l'axe central		Relais 		Tir en appui Tir en course
Gagne terrain en circulation de joueurs		Soutien 		Tir en appui Tir en course

- Arnaud P., Gérard Y., Pradet M., Salamon H. (2000). Enseigner le fosbury-flop. Revue EPS n°281
L'article s'adresse en priorité à des intervenants en milieu scolaire et/ou fédéral, que l'on peut qualifier de « polyvalents de l'intervention » (polyvalents des APS et/ou des spécialités athlétiques). L'objectif est de proposer des outils d'observation et d'analyse de l'élève en fosbury-flop.



- La caractérisation des ressources (2002).
Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°27



- Beunard P. (2002). Les ressources des élèves. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°27.

Pour aider l'élève à apprendre, donc pour enseigner utilement, le professeur ne pourra faire l'économie de l'investigation, du repérage et de la reconnaissance des ressources que l'élève met en œuvre dans ces opérations. L'ambition de ce numéro de la revue est de susciter chez les enseignants une saine curiosité qui les amènera à chercher à comprendre les proces-sus et procédures mis en jeu par leurs élèves dans l'apprentissage, grâce à une analyse plus fine, plus ciblée, mieux argumentée et référée.

- Boulday C., Cottinet, C. Tanguy P. (2002). Des indicateurs comportementaux aux ressources sollicitées : trois illustrations. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°27.

La caractérisation des ressources sollicitées et mobilisées par les élèves est une opération délicate à réaliser pour l'enseignant, qu'il soit débutant ou expérimenté. Elle demande au professeur de se positionner comme un professionnel à la fois de la motricité et de l'enseignement. Cette double exigence implique non seulement une bonne connaissance des ressources sollicitées par les APSA proposées aux élèves, mais aussi une compétence à déceler, dans un contexte aménagé, celles qu'ils mobilisent effective-ment. Ce repérage est déterminant pour une évaluation diagnostique comme pour toute adaptation pédagogique au cours des apprentissages. Si l'enseignant veut agir plus efficacement sur les apprentissages, il lui faut dépasser les indicateurs comportementaux habituels sur les-quels il s'appuie en se donnant les moyens de remonter à l'identification des ressources précisément mobilisées.

- Dumel M., Ruaud C., Volant C. (2002). Les ressources, support de compréhension. Formuler des hypothèses. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°27.

S'il est un mot fortement usité et pourtant très "mystérieux" dans le domaine de l'Éducation physique, c'est bien celui de « ressources ». Voici, à titre d'exemple, trois niveaux différents d'utilisation de ce terme dans la pratique d'un enseignant. À un premier niveau, on trouve le cas du geste technique maîtrisé: « Ce dégagé sur le revers de l'adversaire, c'est vraiment une ressource déterminante dans le jeu de cet élève en badminton ». À un deuxième niveau, on s'intéresse à la mobilisation coordonnée de différents éléments qui permettent d'agir: « Pour déséquilibrer l'adversaire, cet autre élève a mobilisé un certain nombre de ressources ». À un troisième niveau, enfin, on se centre sur la construction d'une nouvelle ressource qui permettra de traiter une classe de problèmes rencontrés par l'élève: « Ce garçon ne parvient pas à s'organiser au plan gestuel pour construire "le point de frappe haut" en badminton ».

- Girard, Pasquier, Ardin. (2002). Les ressources, objet d'analyse. De l'observation du comportement à l'identification des ressources des élèves: proposition d'outils pour la formation. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°27.

En 1996, le rapport du jury du CAPEPS rappelait que « le candidat devra être capable de concevoir l'APS comme un système de contraintes dont la spécificité impose la mobilisation de certaines ressources ». Cette attente du jury ne va pas sans poser de problèmes aux étudiants, car ils sont plu-tôt habitués à se situer dans une logique de conformité à un modèle et, dans une telle optique, l'apprentissage consiste à réduire les écarts qui existent entre les réalisations des élèves et ce modèle. Pourtant, comme le rappelle le texte sur « La mission du professeur » (1 997), le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Dès lors, afin de préparer les étudiants au concours et d'envisager une formation professionnelle tenant compte de ces orientations, nous nous proposons de les aider à construire des outils d'observation.

- Cottinet C. (2003). Les défis, des ressources vers les finalités éducatives. Une illustration en 5e. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°28.

Tout élève part d'un « déjà là », d'un ensemble de ressources construit au cours de son histoire, de sa vie familiale, scolaire et sociale. Il apparaît dès lors nécessaire, pour qu'il y ait apprentissage, d'utiliser ces ressources (que l'on aura au préalable caractérisées) et de les transformer en vue d'atteindre les compétences fixées par les programmes et l'enseignant. Cette démarche implique de mettre en place des procédures favorisant l'émergence de ressources nouvelles. Sans cette action, il ne peut y avoir de transformation chez l'élève. Comment s'y prendre ? Comment exploiter les ressources repérées en vue de l'acquisition de compétences nouvelles ? L'illustration qui suit se veut une réponse possible et présente les procédures utilisées dans un jeu de défis en tennis de table. L'objectif est de faire acquérir aux élèves d'une classe de 5^e de collège des savoir-faire sociaux, des «savoir être... À travers cette démarche, c'est l'atteinte des finalités éducatives mises en avant par la loi d'orientation de 1989 qui est recherchée et particulièrement l'accès des élèves à l'autonomie, à la responsabilité et à la citoyenneté.

- Girard B. (2003). Apprendre à observer. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°28.

Comme Sherlock Ho/mes, le professeur alterne observation et déduction. Ces deux activités sont au centre des décisions qu'il va prendre pour organiser, réguler son intervention. Mais l'observation au cours de l'acte d'enseignement, pourtant essentielle pour déduire les actions à entreprendre, et en particulier celle qui permet de mettre en évidence les ressources des élèves, n'est aucunement évidente. Il importe, par conséquent, de former très rapidement les futurs enseignants à cette délicate activité pédagogique.

- Gouju J-L., Vermersch P., Bouthier D. (2003). Objectivation des actions athlétiques par entretien d'explicitation. Étude de cas. Revue STAPS n°62.

L'objectif de cet article est de présenter les possibilités et l'intérêt de l'investigation des actions sportives à partir du point de vue du pratiquant. Le programme de recherche est celui d'une psycho-phénoménologie qui vise les données de l'expérience subjective d'un pratiquant dans une situation vécue. L'étude de cas servant de support à cette proposition concerne un débutant dans le domaine des courses de haies. La méthodologie repose sur le recueil de verbalisations par les techniques de l'entretien d'explicitation. Les résultats montrent des variations importantes dans les actions menées dans des tâches extrinsèquement considérées comme identiques. Les actions de franchissement relèvent d'une situation de saut par-dessus un obstacle haut et occultant alors que les actions de course relèvent d'une situation de recherche unique de vitesse horizontale. Ces résultats ouvrent des pistes de compréhension du caractère émergent de la situation et de l'organisation des actions menées. Ils permettent d'envisager des outils d'aide à l'intervention. Ces derniers favorisent la mise en place des conditions d'une rupture de situation et ainsi la construction d'actions nouvelles par le pratiquant.

- Piéron M., Cloes M. (2003). Observer pour favoriser l'apprentissage et l'éducation. In Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique.

Le texte traitera des connaissances spécifiques issues de la recherche en pédagogie des activités physiques et sportives et des moyens pratiques d'amélioration des compétences d'observation. Quatre aspects ont particulièrement retenu notre attention : (1) l'observation du mouvement, des habiletés sportives et identification des erreurs de performance motrice, (2) l'observation du mouvement dans la perspective d'une compétence de l'enseignant expert, (3) la capacité d'observation et d'analyse des situations pédagogiques et (4) la pratique de l'observation.

- Vanpouille Y. (2005). Analyse du comportement. Conduite motrice et construction de situations. Revue EPS n°313.

Les sujets d'oral 2 et 3 du CAPEPS, à partir d'un comportement d'élèves, demandent au candidat de faire des hypothèses de causes et en justifiant ses choix, de proposer des situations permettant de transformer la conduite motrice des élèves concernés. Cet article offre à l'étudiant des modèles pour préparer ses épreuves.

**ANALYSE DU COMPORTEMENT
CONDUITE MOTRICE
ET CONSTRUCTION DE SITUATIONS**

Les sujets d'oral 2 et 3 du CAPEPS, à partir d'un comportement d'élèves, demandent au candidat de faire des hypothèses de causes et en justifiant ses choix, de proposer des situations permettant de transformer la conduite motrice des élèves concernés. Cet article offre à l'étudiant des modèles pour préparer ses épreuves.

PAR Y. VANPOUILLE

Après l'interprétation du comportement, nous proposons une méthodologie de construction de situations visant à la fois de ce qu'il y a à transformer mais aussi des conditions de ces transformations au regard des motifs d'agir des élèves.

INTÉPRETER LE COMPORTEMENT

Déterminer les problèmes à résoudre pour étudier l'action motrice : les causes fonctionnelles.

En considérant le sujet comme un système non déterminé, un système holistique (1) et un système évolutif (2), il est possible de distinguer quatre catégories de problèmes à résoudre.

minimales sont identifiées lors des observations et discutées avec les partenaires.

La fonction motrice est analysée, puis les causes fonctionnelles sont situées dans l'espace et dans le temps.

Le comportement est compris en fonction des fonctions d'ajustement et de coordination.

La méthode de l'étude de la conduite de la motricité motrice (2) est utilisée pour identifier les fonctions motrices qui permettent la production d'énergie musculaire et une approximation grâce aux caractéristiques fonctionnelles du sujet. Les ajustements de la tâche sur le plan éducatif sont la force, l'intensité et la durée de l'exercice au regard de la motricité.

- Dolléans R. (2006). Gymnastique. Observer et inférer. Vers une logique de transformations. Revue EPS n°318.



Observer c'est plus que regarder, c'est comprendre ce que l'on observe mais aussi sélectionner ce que l'on voit ou sent, afin par la suite, de prendre une décision en l'occurrence ici : apprendre un élément gymnique acrobatique.

- Formont J. (2007). Ski nautique. Bien observer pour bien conseiller. Revue EPS n°326.

Comment observer un skieur nautique en pleine évolution ?

- Cizeron M., Gagnière C. (2012). Analyser l'habileté motrice comme une « forme » : étude de cas en gymnastique. Revue eJRIEPS n°25.

Cette étude visait à analyser l'activité motrice d'étudiants en STAPS réalisant le « saut de main » en gymnastique au sol. Le cadre de la Gestalttheorie a été convoqué pour mettre en correspondance les formes de corps observables au cours de la réalisation de l'habileté, c'est-à-dire des aspects du mouvement corporel, avec les significations vécues par l'acteur en cours d'action. Les analyses se sont appuyées d'une part sur une description de type morphologique des formes de corps produites par les participants, et d'autre part sur une analyse psycho-phénoménologique de leur expérience. Les deux types de données ont été articulés pour comprendre la cohérence des organisations motrices correspondant aux différents niveaux d'élaboration de l'habileté gymnique considérée. Les résultats ont ainsi permis de mettre en évidence les organisations motrices typiques de quatre niveaux de réalisation du saut de main.

		
Prototype 2 (E2 ; E4 ; E5 ; E6)	Intentions Pousser bras pour monter et lancer jambe pour tourner	Sensations Lourd sur les mains puis allègement Court sur les mains puis long ensuite Distinctions de phases
		
Prototype 3 (E7 ; E8 ; E9 ; E10)	Intentions Se renverser et s'appuyer pour basculer sur les pieds	Sensations Lourd sur les mains Long sur les mains puis court ensuite Repère visuel sur les mains

- Gagnière C., Cizeron M. (2013). Accéder au sens de l'expérience corporelle : points d'appuis théoriques et méthodologiques. In B. Andrieu, J. Morlot, G. Richard. L'expérience corporelle, AFRAPS, pp.63-74.

La présente étude vise la production de connaissances dans le domaine des Pedagogical Content Knowledge (PCK) en EPS. Mixte de connaissance de la matière et de la pédagogie, les connaissances visées sont celles que les enseignants mobilisent dans les séquences de supervision active (Desbiens, 2003), c'est-à-dire lorsqu'ils guident l'activité de l'élève en train d'apprendre. A terme, le développement de ce type d'étude vise la constitution d'un cadre d'analyse de l'activité motrice susceptible de favoriser l'adoption d'une démarche diagnostique en pédagogie des activités physiques et sportives, démarche attentive à la compréhension des formes que représentent les habiletés motrices.

- Lémonie Y. (2013). Formes de pratique scolaire des APSA, activité et intervention : un regard d'ergonomie constructive. Les cahiers du CEDREPS n°13.

Tableau |1 - Un même comportement moteur, trois interprétations différentes de l'activité

<p>Extrait 1 : « Si l'élève nage la tête sortie de l'eau, c'est parce qu'il ne sait pas souffler dans l'eau. Cette phrase combien d'entre nous l'ont entendue au bord du bassin? [...] Une question se pose alors : des nageurs confirmés qui n'ont aucun problème respiratoire (ceux qui ont fait un peu de Water-Polo ou de triathlon le confirment aisément) s'organisent dans leurs déplacements de la même manière que nos élèves de quatrième pour prendre des informations qui vont conditionner leur parcours. Nous pensons donc que la posture utilisée par les élèves décrits plus hauts est un mode d'organisation qui privilégie la prise d'information visuelle au dessus de l'eau. [...] Donc, nous pensons que pour modifier cette posture utilisée par ces débutants dans leurs trajets, il faut prioritairement changer leur façon de se repérer pour avancer, avec, entre autres, l'utilisation d'informations visuelles sous-marines [...] » (Billard)</p>
<p>Extrait 2 : « Mais les enseignants se heurtent une fois l'autonomie acquise, au problème de la résolution des problèmes respiratoires, rendant de ce fait l'acquisition technique des nages difficile et improbable. Et finalement du cours préparatoire à la classe de terminale, nos nageurs scolaires ont globalement le même type de comportements que les baigneurs occasionnels du dimanche matin : l'équilibre du corps est oblique, le bassin est enfoncé, la tête reste en extension; les échanges respiratoires se passent au-dessus de la surface de l'eau, seules l'apnée ou une expiration très incomplète sont les solutions en cas d'immersion; la propulsion est prioritairement assurée par les jambes, les bras permettent plus, de ne pas basculer vers l'avant que de se propulser; l'information visuelle est parallèle à l'axe de déplacement et se situe au-dessus de l'eau » (Pelayo & Wojciechowki, 1991).</p>
<p>Extrait 3 : « D'où vient cette propension à interpréter ainsi les prestations des élèves? Pour quelle raison l'interprétation en terme respiratoire apparaît-elle de manière aussi évidente et est-elle aussi spontanément partagée? Dans le cadre du travail réalisé avec les enseignants de l'académie de Grenoble, nous avons privilégié d'autres modifications [...] Pour permettre aux élèves de réaliser l'objectif qui leur est présenté, nous avons pensé qu'il fallait leur faire acquérir un ensemble d'éléments qui touchent à la gestion de l'effort [...] à la gestion collective de l'espace d'action [...] et à la technique de nage (nager tout en maintenant la tête alignée sur l'axe de déplacement du corps et immergée et en engageant les épaules vers l'avant). » (Reffuggi, 1997)</p>

- Cizeron M., Gagnière C. (2014). Vers un curriculum « réel », ou comment se rendre intelligible l'activité de l'élève ? Recherches en éducation n° 22.

- Mottet M., Saury J. (2014). Analyse compréhensive de l'activité de navigation d'orienteurs débutants en fonction des caractéristiques de deux tâches de course d'orientation. Revue STAPS n°104.

Cette étude visait à comparer et comprendre l'activité de navigation d'orienteurs impliqués dans deux tâches d'apprentissage en course d'orientation afin de proposer des dispositifs d'aide à l'enseignement de l'activité. Cette étude a été conduite en référence au programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2006). Huit étudiants débutants se sont portés volontaires pour participer à l'étude. Deux types de données ont été recueillis : (a) des enregistrements audiovisuels obtenus grâce à des « lunettes-caméra » équipant chaque participant, (b) des données de verbalisation obtenues lors d'entretiens d'autoconfrontation. Le traitement qualitatif des données a consisté à reconstruire les cours d'expérience des participants conformément à la méthode d'analyse sémiologique issue du cours d'action. Une analyse complémentaire statistique a permis de relever des occurrences en matière de lecture de carte entre les deux tâches. Les résultats pointent des formes d'activité de navigation similaires et différentes entre les deux tâches, en relation avec des phases particulières des parcours, la difficulté et la contrainte temporelle, accordant plus ou moins d'importance à la carte et au terrain d'un côté, et à la balise de l'autre. Ces formes différentes sont discutées en relation avec les contraintes significatives de l'environnement pour les orienteurs et leur utilisation d'heuristiques. Des propositions sont présentées afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en course d'orientation.

- Sève C. (2014). Entre guidage, accompagnement et enquête. Revue eNov n°6.

Le suivi des apprentissages des élèves par l'enseignant au sein même de la leçon d'EPS est au cœur du propos. Il met en tension différentes formes que peut prendre ce suivi : un « suivi guidage », un « suivi accompagnement » et un « suivi enquête ». L'objectif est d'insister sur le fait que le suivi des élèves est une partie constituante des pratiques mêmes d'enseignement et qu'il peut prendre des formes diverses susceptibles de s'enrichir mutuellement.

- Ganière C., Cizeron M. (2015). Comprendre l'activité motrice de l'élève pour guider ses apprentissages. Carrefours de l'éducation n°40.

L'objectif de l'étude est d'analyser l'organisation motrice d'étudiants participants engagés dans la réalisation d'un savoir-faire gymnique particulier. L'analyse a consisté à considérer cette organisation comme une gestalt pour en comprendre la cohérence. Les résultats de l'étude alimentent un programme de recherche qui vise à plus long terme à élaborer des connaissances utiles à l'enseignant pour guider les apprentissages des élèves. Néanmoins, l'utilité de ce type de connaissance dépend de la démarche d'enseignement adoptée

- Ganière, C. & Cizeron, M. (2015). Quel cadre d'analyse de l'activité motrice de l'élève en EPS ? Étude de cas en enseignement scolaire de la natation. Recherches en Éducation n°7, 65-85

L'objet de l'étude présentée dans l'article porte sur l'élaboration de connaissances qui permettent à l'enseignant d'analyser l'activité motrice des élèves dans les situations scolaires proposées, ceci afin de pouvoir guider leurs apprentissages. Conduite en enseignement scolaire de la natation, l'étude s'est intéressée à l'analyse de l'organisation motrice des élèves en la considérant comme une gestalt, c'est-à-dire une forme (auto)organisée et signifiante. En développant une analyse qui conjugue les aspects formels et fonctionnels de l'activité de l'élève, les résultats exposés mettent en évidence la cohérence de l'organisation motrice de deux élèves présentant des niveaux d'habileté distincts.

- Mougnot L. (2015). Évaluer pour faire apprendre. L'évaluation formative différée en EPS. Revue Carrefour de l'éducation n°39, pp. 225-241.

Si l'évaluation formative est régulièrement considérée comme facultative dans les pratiques, quelles répercussions peut-elle avoir sur les conduites des élèves si elle est régulièrement proposée ?

- Rage Y., Hayer N. (2015). La course d'orientation au CAPEPS : identifier les conduites des élèves. Revue EPS n°365.

L'utilisation de la vidéo, nouvellement introduite dans les concours, est abordée sous l'angle de la préparation méthodologique à l'épreuve du CAPEPS. L'oral de spécialité en course d'orientation met en exergue les éléments diagnostiques à analyser par le candidat.

Quoi regarder ?

La trace

Les erreurs de navigation

Deux symptômes typiques peuvent être recherchés :

- les traces erratiques regroupent les traces ou moments de traces peu linéaires avec des demi-tours ou des changements brusques peu signifiants par rapport à un itinéraire efficace ;
- les traces d'erreur cardinale regroupent les traces qui s'éloignent largement et de manière incohérente du poste visé.

- Brau Antony S. (2016). Évaluation et régulation des apprentissages en EPS. Dossier « Enseigner l'EPS » n°2.

Dans le cadre de cet article l'auteur part du principe que l'enseignant est un professionnel de la régulation des apprentissages. Il questionne cette activité de travail particulière en mobilisant un cadre didactique.

- Rossi D. (2016). Observer en EPS ... Mais pour regarder quoi ? Évaluation et apprentissages en badminton. Les dossiers "Enseigner l'EPS" , vol. 2, 79-84

Cet exposé retrace l'évolution progressive d'un système d'analyse de la compétence de l'élève en EPS dans l'activité badminton. Il illustre les transformations progressives d'une pratique d'observation soucieuses de déceler des signes tangibles d'apprentissage, et donc de progrès sur le pôle du développement des stratégies de jeu, afin de statuer sur le degré de réussite de l'élève en badminton.

- Vigouroux. (2016). Une méthodologie de l'analyse de la motricité en escalade. Revue EPS n°373
Cadre d'analyse et méthode de description de la motricité des grimpeurs sont envisagés dans l'intention de soutenir la réflexion des intervenants faisant face à une problématique de diagnostic et d'élaboration de stratégie de transformation des élèves-grimpeurs, et accessoirement dans une perspective de préparation aux concours de recrutement.

2 - Un exemple d'approche motrice :
le grimpeur est figé dans une posture de face et n'utilise pas de postures de profil qui lui permettrait de soulager l'effort des bras.

Niveau, support et contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Débrouillé. • Voie en tête après travail. • Mur légèrement déversant.
Comportements observés	L'élève progresse en « échelle » avec une poussée au-dessus des appuis podaux mais n'arrive pas en haut de la voie en raison de la débauche d'énergie (fatigue prématurée des avant bras).
Indicateurs et observables	<p><i>Analyse spatiale</i>: mouvement de développé de peu d'amplitude (traction des bras incomplète).</p> <p><i>Analyse temporelle</i>: dissociation sans imbrication des phases de placement et des phases d'exécution.</p> <p><i>Analyse posturale</i>: de face, bassin et épaules décollés du mur; épaules, tronc et hanches sont monobloc. Les pieds sont utilisés sur la pointe ou la carre interne</p> <p><i>Analyse dynamique</i>: force de poussée principalement verticale ne permettant pas de valoriser des prises dont l'orientation n'est pas horizontale; lignes d'appuis homolatérales ou indifférenciées.</p>
Transformations visées	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un bassin mobile pouvant se rapprocher et s'éloigner du mur, se déplacer sur les côtés, se tourner et se vriller. • Avoir le bras exécutant le mouvement tendu tandis que l'autre exécute un blocage pouvant être sous la ligne d'épaule. • Rentrer les genoux (pieds en carre externe) pour utiliser des lignes d'appui controlatérale et optimiser la poussée des pieds.
Exemples de situations de remédiations	<ul style="list-style-type: none"> • En blocs, faire des trajectoires carrées en intégrant des diagonales. • Faire des départs assis (rapprochement des points d'appuis podaux par rapport aux mains) pour faciliter l'apparition de positionnement intégrant des rotations de bassins. • Grimper sur des lignes de prises rapprochées verticalement pour faciliter des lignes d'appuis controlatéral. • Lors du mouvement, faire toucher le mur à une dégaine accrochée à la hanche. • Jeu de la poursuite en traversée (arracher le foulard du précédent) pour générer des cadences rapides tout en étant de profil pour protéger son foulard (poursuivis).

3 - Un exemple d'approche cognitive :
une lecture prédictive limitée et une lecture réactive peu efficace

Niveau, support et contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmé. • Voie. • Site naturel.
Comportements observés	Des voies à vue non réalisées, des chutes provenant systématiquement d'un oubli de prise ou d'un mauvais choix de séquence de mouvements.
Indicateurs et observables	<p><i>Analyse spatiale</i>: tâtonnements de nombreuses prises inutiles avant la réalisation du mouvement.</p> <p><i>Analyse posturale</i>: de face, tête et regard en recherche d'information.</p> <p><i>Analyse temporelle</i>: cadence de mouvement lente et sérielle; phase de placement longue (recherche du placement optimal par essai/erreur); séquences statiques prépondérantes.</p> <p><i>Analyse dynamique</i>: durée longue d'application des forces sur la prise de main (recherche des prises par tâtonnements et une prise de décision lente).</p>
Transformations visées	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer les lectures intra-figurales pour que les mouvements soient mémorisés en priorité et non l'enchaînement des prises (lecture inter figurale) qui augmente le nombre d'information à retenir. • Améliorer une lecture réactive dans le mouvement. • Optimiser les séquences statiques de PME pour lire.
Exemples de situations de remédiations	<ul style="list-style-type: none"> • Verbaliser et/ou dessiner un projet de cheminement et d'enchaînement avant le début de la prestation dans une voie. • Réaliser des situations de mises en situation d'urgence physiologique ou temporelle pour provoquer des prises de décisions rapides. • Verbaliser son projet lors de positions de repos/PME pour la suite de la voie, puis réaliser le cheminement comme annoncé le plus rapidement possible.

- Duret S. (2017). Enquêter et observer sur ce qu'il y a à apprendre. Revue eNov n° 12.

Pour donner du sens à « ce qu'il y a à apprendre », l'enseignant d'EPS s'appuie sur « ce que font les élèves », sur le « déjà-là ». Des contenus d'enseignement hors-sol, sont beaucoup moins percutants que ceux définis à partir de l'activité réelle des élèves. L'activité d'observation, d'enquête et d'analyse de l'enseignant devient ici décisive. Elle permet dans un second temps de construire des contenus d'enseignement qui partent des élèves et de les doter d'une fonction, celle de résoudre une tension, un nœud qui a été identifié et analysé pour et avec les élèves. L'efficacité de l'analyse de ce que font les élèves au regard de l'enjeu de formation choisi dépend en partie de la méthode employée. Un ensemble de compétences méthodologiques sont à mobiliser par l'enseignant : du côté de l'observation des conduites motrices bien-sûr, mais surtout du côté de l'enquête sur les procédures que les élèves mettent en œuvre.

Actions / Communications / Pensées	Prises d'information / Focallisations	Interprétations / Connaissances
Que cherches-tu à faire ici ?	A quoi prêtes-tu attention ?	Comment tu vois la situation ?
Quel est ton but ?	Qu'est ce que tu regardes ?	Qu'est ce que cela te fait dire ?
Que lui dis-tu ?	Que prends-tu en compte ?	Qu'est-ce qui te conduit à penser ça ?
Que fais-tu ?	A quoi tu t'intéresses ici ?	
A quoi tu penses à ce moment précis ?	Qu'est-ce qui te préoccupe ?	

- Mezière D. (2017). De ce qu'il y a à apprendre à ce qui est appris. Revue eNov n°12

L'observation que fait le professeur du travail de l'élève, point d'ancrage de l'acte pédagogique, change de paradigme. Le seul résultat de l'action ne témoigne pas toujours du cheminement de l'élève, des questions qu'il se pose et des processus qu'il engage, pour répondre aux problèmes rencontrés. Une telle observation demande un peu de méthode, d'anticipation et d'ingénierie. En effet, privilégier l'observation de l'activité de l'élève, mieux lire celle-ci en tant que telle, relève d'un défi pour le professeur, qui lui demande d'investir un positionnement renouvelé et de construire un regard insuffisamment inusité jusqu'alors, à des fins et sur des temps antérieurement peu exploités. En filigrane, l'enjeu est de montrer comment le fait de s'attacher à mieux observer l'activité des élèves favorise les apprentissages de ces derniers.

- Braon G. (2019). Analyser la motricité existante d'un élève en danse pour la transformer dans le sens des apprentissages souhaités en EPS. Revue Enseigner l'EPS n°279.

Observer et analyser l'activité motrice s'opèrent par un cadre-outil que chaque professeur d'EPS se doit d'employer, voire de manipuler à des fins d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des acquis des élèves : suivi du progrès, niveau de performance et écart à la compétence recherchée. De plus, au carrefour de l'analyse des conduites corporelles et des comportements moteurs, la notion d'intentionnalité du geste est aussi une composante à considérer dans et pour un cadre d'analyse opérationnel et structurant.

- Candy L., Gaidry E. (2019). Lire la motricité, conception et utilisation d'un cadre d'analyse. Revue EPS n°383

En demandant d'analyser la prestation physique du ou des élève(s) à partir de la lecture d'une séquence vidéo, la première partie de la question organisant l'épreuve orale de spécialité du CAPEPS interroge une facette particulière de la compétence professionnelle d'enseignant en EPS et de tout intervenant sportif.

T1 - Un exemple de cadre d'analyse de la motricité en natation

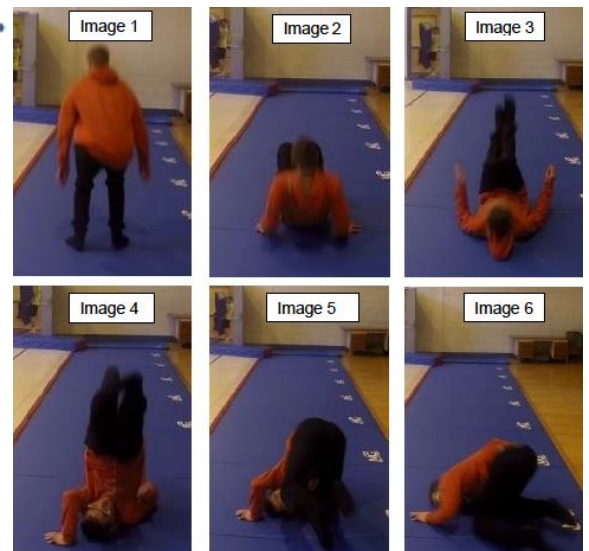
Indicateurs Analyseurs	Qualitatif	Quantitatif	Temporel
Équilibration	Alignement du corps ? Plans longitudinal, horizontal et vertical ?		Dégradation de l'alignement (redressement, extension de la tête) sur la distance nagée ?
Propulsion	Facteurs spatiaux et temporels (distance du trajet moteur, orientation des surfaces propulsives, etc.)	Amplitude ? Fréquence ? Indice de nage ?	Dégradation de l'efficacité propulsive sur la distance nagée ?
Respiration	Inspiration : à quel moment de la propulsion (temps), sur le côté, en avant (espace) ? Expiration : aquatique ou aérienne, continue ou explosive ?	Nombre de coups de bras/ respiration Nombre de respirations sur la distance nagée/distance à parcourir (natation de vitesse ou de distance ?)	Nombre de respirations sur la distance nagée
Prise d'informations	Direction du regard ? Déclenchement de certains mouvements (culbute, virage) ?		
Coordination	Respiration/propulsion Respiration/équilibration Propulsion bras/jambes Propulsion bras G/D Propulsion jambe G/D		Évolution des différentes coordinations dans le temps de la séquence vidéo (constance, désynchronisation) ?

- Cizeron M., Ganière C. (2020). Quelles catégories pour analyser la conduite motrice et la transformer ? À propos de l'« équilibration ». Revue eJRIEPS spécial n°3.

Le but de l'étude est d'élaborer des catégories d'analyse fonctionnelle de la conduite motrice, afin de mieux armer l'intervenant qui souhaite la comprendre pour la transformer. L'étude s'intéresse plus particulièrement à la catégorie sensorimotrice de l'équilibration. Adossée aux travaux qui la définissent dans ses deux composantes, spatio-temporelle et tonico-posturale, l'étude conduite avec des élèves dans les pratiques d'escalade, de lutte et de gymnastique a permis d'enrichir cette catégorie de nuances qui en dévoilent la complexité. En particulier, les données empiriques ont conduit à affiner la notion d'invariant directionnel de la conduite motrice, et à prendre en compte d'autres forces que celles du sujet propre dans l'organisation tonico-posturale de sa motricité.

Tableau 1 : Tableau à trois volets d'analyse de l'organisation motrice de la « roulade arrière » et images (1 à 6) associées.

Descriptions	Verbalisations	Catégories fonctionnelles
<p>Images 1 et 2 : tête droite jusqu'au moment du renversement arrière. L'élève pose ses mains au sol légèrement en arrière des fesses.</p> <p>Images 3 et 4 : posture fléchie, tête en flexion autour de l'axe transversal et légère autour de l'axe antéro-postérieur (à gauche), jambes semi-fléchies.</p> <p>Images 4 et 5 : au moment du renversement tête en bas, la main gauche prend appui au sol, tandis que le coude du bras droit s'écarte, offrant un appui relativement large de l'ensemble de la face externe bras/avant-bras.</p> <p>Images 5 et 6 : à partir du passage tête en bas, l'axe corporel penche à droite (côté opposé à la flexion latérale de la tête) de sorte que l'élève arrive de biais par rapport à sa trajectoire initiale.</p>	<p>Chercheur : « Qu'est ce qui se passe à partir du moment où tu roules sur le dos ? »</p> <p>Élève : « A partir du moment où je pars en arrière je vois plus rien... Je reviens quand je me retrouve à genoux... »</p> <p>Chercheur : « qu'est ce que tu ressens à ce moment précis ? »</p> <p>Élève : « Je sens que je m'écrase sur la tête et l'épaule... Le prof a dit qu'il faudrait que je m'appuie sur ma main droite mais j'y arrive pas... ça va trop vite, j'ai pas le temps de le faire... je le sens pas... J'essaie de rouler vers l'arrière mais je sens que je bascule sur le côté »</p> <p>Chercheur : « ça te fait peur ? »</p> <p>Élève : « Ça me fait pas peur mais je m'écrase un peu sur la tête... »</p>	<p>Motifs d'action : tourner vers l'arrière en roulant sur le dos</p> <p>Emotions : pas peur mais désagréable</p> <p>Perception : vue = HS ; sensation d'écrasement, de lourdeur</p> <p>Horizon intentionnel : unitaire et synchrétique : « rouler-tourner »</p> <p>Équilibration : perturbation référentiel visuel et gravitaire</p> <p>Locomotion : appui manuel bras gauche, tête, épaule droite</p>



- Huot F. (2020). Evaluer pour apprendre au lycée. Revue eNov n°18

L'évaluation est un outil au service des apprentissages. En faire une réalité au quotidien dans les cours d'EPS, c'est placer l'élève comme principal acteur d'évaluation. La question est alors de savoir quand, comment et quoi évaluer pour aider l'élève à progresser ?

L'évaluation par positionnement donne à l'élève l'opportunité de s'engager dans une transformation et au professeur de guider de manière singulière chaque élève dans sa progression.

Démarche avant tout, l'évaluation intégrée nourrit toutes les phases de l'apprentissage du choix des menus proposés, ensembles certificatifs à l'examen, en passant par les phases de progrès, en apportant à l'élève une clarté cognitive nécessaire au pilotage de son parcours d'apprenti.