

Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé

Johanne Grenier

Université du Québec à Montréal

Charlotte Beaudoin

Université d'Ottawa

Note de l'auteur

Recherche subventionnée par le Fonds de Recherche Société et Culture (FRSC).

Résumé

Le but de cette étude est de décrire les perceptions et les attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé (EPS). Des entrevues semi-dirigées auprès de 30 élèves de l'école primaire révèlent qu'ils sont conscients du pouvoir motivateur de l'évaluation et considèrent essentiel que l'évaluation ne prenne pas en compte uniquement leurs performances. Ils croient pouvoir influencer le processus évaluatif par leurs efforts, leur participation et leurs bons comportements. Cependant, ils ne peuvent expliquer comment leur éducateur physique transpose les observations, les évaluations et les examens en une note au bulletin.

Mots clés : Éducation physique, Évaluation, perceptions d'élèves

Abstract

The purpose of this study is to describe the perceptions and expectations of elementary school students in terms of evaluation in physical education and health. Semi-structured interviews with 30 primary elementary school students revealed that they are aware of the motivational power of the evaluation and consider it to be essential that it does not take their performance alone into account. They believe they can influence the evaluation process by their efforts, their participation, and good behaviour. However, they cannot explain how their physical education teacher translates the observations, assessments, and exams into a mark on the report card.

Keywords: Physical education, evaluation, student perception

Introduction

Depuis les études de Graham (1995) sur les perceptions des élèves de leurs cours d'éducation physique (ÉPS), plusieurs recherches ont démontré la valeur du point de vue des élèves pour le développement de programmes qui répondent à leurs besoins (Dyson, 2006). Tel que décrit par Lee et Solmon (2005), tout au long des cours d'ÉPS, l'élève prend des décisions: déployer ou non un effort devant une tâche difficile, être attentif ou non aux consignes et rétroactions données par l'enseignant, s'engager ou non dans les activités proposées. Ces décisions résultent de l'interprétation qu'il fait de plusieurs éléments, dont les comportements de son enseignant¹ et la perception de ses propres habiletés (Gibbons, Humbert, & Temple, 2010). Or, cette étude s'intéresse aux perceptions et attentes des élèves à l'égard des pratiques évaluatives des enseignants. Ainsi, la perception qu'a l'élève de l'évaluation dont il est l'objet influencera à la fois la perception de ses propres habiletés (Reay & William, 1999) et les comportements qu'il adoptera durant les cours d'ÉPS (Martel, Gagnon, & Godbout, 2011). Une meilleure connaissance des perceptions d'élèves sur les pratiques évaluatives contribuera à la compréhension de caractéristiques qui peuvent amener les élèves à apprécier leurs cours d'ÉPS et éventuellement à pratiquer davantage d'activités physiques et sportives. Car, tel que l'ont démontré Carroll & Loumidis (2001), l'ÉPS peut jouer un rôle sur le taux de pratique d'activités physiques de l'élève en dehors de l'école.

¹ Dans le cadre de cet article qui porte sur l'EPS, le terme enseignant désigne toujours l'enseignant d'EPS.

Cadre conceptuel

À notre connaissance, aucun cadre théorique ne permet d'étudier l'ensemble des pratiques évaluatives des enseignants, les modèles proposés sont plutôt des modèles partiels associés aux types de pédagogies qu'ils soutiennent (Bonniol & Vial, 1997) ou encore à l'évaluation spécifique des habiletés motrices (Godbout, 1988). Afin d'apporter un regard global sur les pratiques évaluatives, trois dimensions conceptuelles retenues aux fins de cette étude résultent du regroupement des six questions proposées par Hadji (2000) (figure 1).

Finalité

Les questions: *Pour quoi ?* et *Pour qui ?* illustrent la finalité qui se définit par le rôle joué par l'évaluation dans l'ensemble des activités d'enseignement et implique le type de décision sur laquelle elle débouche (Roegiers, 2004). On distinguera trois finalités de l'évaluation : l'orientation, la régulation et la certification (Roegiers, 2004). Hadji (2000) propose aussi de se demander *Pour qui ?* l'évaluation doit être réalisée. En contexte scolaire, l'évaluation pourra servir à l'élève, ses parents, l'enseignant de même qu'à l'administration.

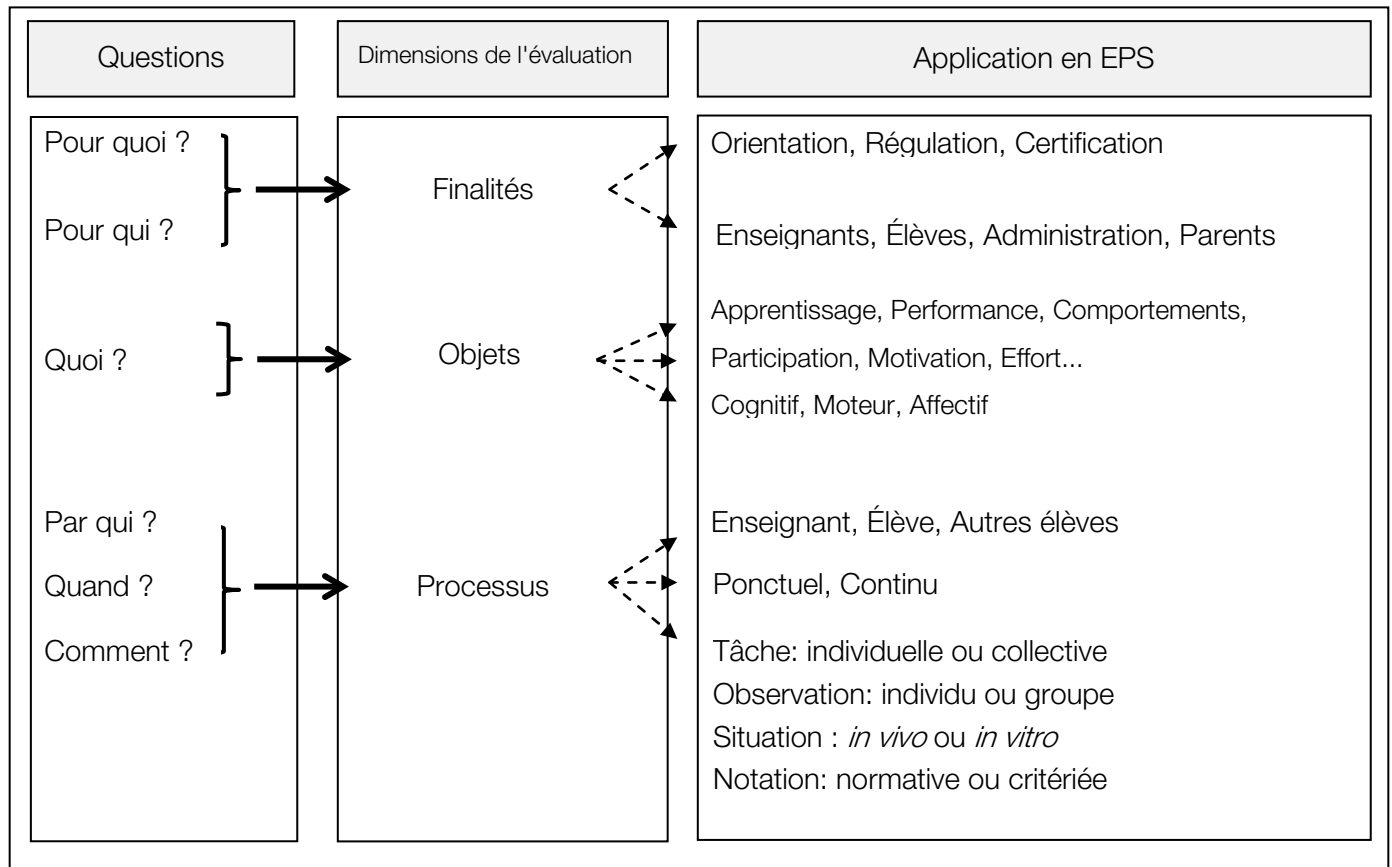
Objets

Les objets de l'évaluation correspondent aux éléments sur lesquels porte l'évaluation: le *Quoi ?* Il peut s'agir des apprentissages, comportements, performance, participation, motivation et effort. Les objets peuvent être d'ordre cognitif, moteur ou affectif (Cruz & Petersen, 2002) et porter sur le processus de réalisation de la tâche autant que sur le produit de celle-ci (Durand & Chouinard, 2006; Godbout, 1988).

Processus

Les processus d'évaluation soulèvent trois questions : *Par qui ? Quand ?* et *Comment ?* Ils réfèrent aux méthodes mises en œuvre pour réaliser l'ensemble de la démarche, allant de la planification des observations jusqu'à la notation. L'évaluation peut être réalisée par l'enseignant ou les élèves (évaluation par les pairs, autoévaluation) ou par les deux à la fois (coévaluation). L'évaluation peut être ponctuelle: au début, au cours ou à la fin du cycle d'apprentissage, ou elle peut aussi être réalisée en continu en s'intégrant à l'enseignement. En ÉPS, la question *Comment ?* se complexifie par la nature des tâches qui peuvent être individuelles ou collectives. Lors d'une tâche collective, l'évaluation peut porter sur les réalisations de l'ensemble de l'équipe ou sur celles d'un élève observé individuellement. De plus, l'évaluation peut se réaliser dans un contexte naturel (in vivo) ou dans un contexte contrôlé (in vitro) (Godbout, 1988). Le processus inclut aussi la notation, critériée ou normative, afin de juger de l'ensemble des compétences à l'issue de la période d'apprentissage.

Figure 1. Trois dimensions de l'évaluation élaborée à partir des questions de Hadji (2000).



Contexte de l'évaluation des compétences au Québec

À la suite des États généraux sur l'éducation (Ministère de l'éducation [MEQ], 1996), le gouvernement du Québec amorce, au début des années 2000, une importante réforme où de nouveaux programmes d'enseignement sont développés selon une approche par compétences. Le déploiement de ces programmes oblige les enseignants à revoir leurs pratiques évaluatives à la lumière de la *Politique d'évaluation des apprentissages* où l'évaluation est maintenant définie comme un « processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, soit des connaissances et des compétences disciplinaires, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives » (MEQ, 2003, p. 4).

La régulation et la certification sont les deux **finalités** de l'évaluation (MEQ, 2003). La régulation soutient à la fois l'élève et l'enseignant puisqu'elle guide l'élève et permet à l'enseignant de porter un regard sur ses pratiques. La certification, qui prend forme au terme d'une période d'enseignement, a pour but la reconnaissance des compétences de l'élève (MEQ, 2003). Le Ministère insiste pour que les élèves et leurs parents soient informés de l'évaluation et souligne l'importance de la communication aux parents via le bulletin de l'élève.

Depuis 2001, en ÉPS, l'**objet** de l'évaluation porte sur trois compétences: Agir dans différents contextes de pratique d'activités physiques; Interagir dans différents contextes de pratique d'activités physiques et Adopter un mode de vie sain et actif. Le cadre d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) indique que l'évaluation d'une compétence englobe les connaissances, les habiletés, les stratégies, les techniques, les attitudes et les perceptions.

Quelques latitudes quant au **processus** donnent à l'enseignant le droit de choisir les instruments d'évaluation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012). Toutefois, le Ministère rappelle les valeurs fondamentales de l'évaluation que sont la justice, l'égalité et l'équité et l'importance de l'implication de l'élève dans le processus d'évaluation, soit par l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs ou la coévaluation dans le contexte d'une évaluation en soutien à l'apprentissage. Cependant, il indique que l'enseignant aura recours avec prudence à l'autoévaluation, à l'évaluation par les pairs et à la coévaluation lorsque l'évaluation vise la reconnaissance des compétences. De plus, l'évaluation est balisée dans le temps par trois bulletins où l'enseignant procède à l'interprétation critérielle des résultats de l'élève afin de porter un jugement qui se

traduira en notation. Ainsi, les résultats de l'élève seront comparés à la progression souhaitée dans le développement des compétences (MEQ, 2003).

C'est dans ce contexte impliquant des attentes ministérielles spécifiques en regard des pratiques évaluatives, qu'il apparaît important de s'intéresser aux pratiques évaluatives en ÉPS.

L'évaluation en ÉPS

Les connaissances sur les pratiques évaluatives en ÉPS qui proviennent principalement des déclarations des enseignants et de leurs élèves seront présentées en fonction des trois dimensions du cadre théorique.

Finalités

Il semble que les finalités de l'évaluation qui animent les enseignants dépassent la régulation et la certification. Des enseignants français évaluent pour certifier l'atteinte d'un niveau et pour réguler les apprentissages (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Cependant, des enseignants français, australiens et anglais ajoutent qu'ils évaluent pour motiver les élèves, gérer leurs comportements et diminuer l'absentéisme (Cogérino, 2002; Penney, Brooker, Hay, & Gilliespie, 2009; Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009). Enfin, selon des enseignants français, l'évaluation sert aussi à renforcer le statut disciplinaire de l'ÉPS (David, 2003).

Par ailleurs, des élèves français du secondaire révèlent qu'ils considèrent que la finalité de l'évaluation est d'augmenter la moyenne académique globale plutôt que de les stimuler à la pratique d'activités physiques (Lentillon, 2008). Des élèves suédois indiquent que l'évaluation les informe sur leur capacité actuelle en ÉPS, sur leur potentiel de développement ainsi que sur les éléments qu'il sera important d'apprendre en ÉPS (Redelius & Hay, 2009).

Objets

Les objets d'évaluation en ÉPS sont très variés. Malgré le développement des curricula selon une approche par compétences, Carnus et Terrisse (2006) indiquent qu'en France, une conception de l'évaluation basée sur la mesure de l'atteinte d'objectifs associés à des comportements prédéfinis persiste. Des enseignants français, américains et australiens évaluent les connaissances, la condition physique, l'attitude, l'effort, la participation et la présence (Bordet, 1991; Metzler, 2000; Penney, et al., 2009). Cogérino (2002) démontre que les enseignants français éliminent parfois des éléments prescrits par les autorités afin de prendre en considération l'implication de l'élève, l'intensité de ses efforts et sa capacité à se conformer aux attentes de l'enseignant afin de *construire* la note au bulletin. Pour assurer une équité de notation face à la diversité des caractéristiques des élèves, des enseignants français et américains vont jusqu'à un ordonnancement des objets d'évaluation qui respectent d'abord leurs valeurs personnelles plutôt que les prescriptions des autorités (Cogérino & Mnaffakh, 2008; Matanin & Tannehill, 1994). Pour leur part, des enseignants québécois du primaire indiquent qu'ils évaluent les habiletés, les attitudes et les connaissances (Grenier, Raiche, Boudreau, Richard, & Monfette, 2012).

Il semble que les élèves américains et français demeurent confus à propos des objets d'évaluation (James, Griffin, & Dodds, 2009; Lentillon & Cogérino, 2005): des élèves américains ne comprennent pas pourquoi leur condition physique est mesurée, affirment que ces tests physiques sont douloureux et tentent d'y échapper (Flohr & Williams, 1997; Hopple & Graham, 1995). Des élèves américains du primaire perçoivent que l'enseignant évalue surtout les efforts déployés par les élèves plutôt que les performances physiques et motrices de ces derniers (James, Griffin, & France, 2005). Au

secondaire, des élèves américains, français et suédois indiquent que l'enseignant évalue la performance, la condition physique, l'effort, les comportements, l'attitude, le travail d'équipe, la collaboration et l'apparence physique (James & al., 2009; Lentillon & Cogérino, 2005; Redelius & Hay, 2009). Cette évaluation multiple est souhaitée de certains élèves français qui préfèrent que l'évaluation ne porte pas uniquement sur la performance. Ils insistent également pour que la capacité des élèves soit prise en compte dans l'évaluation (Lentillon, 2008). Des élèves suédois proposent deux stratégies pour augmenter leurs notes : se créer un « look de sportif » par des vêtements appropriés et parler de sport avec l'enseignant (Redelius & Hay, 2009).

Processus

Peu d'études portent sur le processus d'évaluation permettant d'en connaître les pratiques et de répondre aux questions *Par qui ? Quand ?* et *Comment ?*

Il semble que les enseignants québécois s'acquittent eux-mêmes de l'évaluation (*par qui ?*) et n'ont pas fréquemment recours à l'élève (Desrosiers, Spallanzani, Martel, & Godbout, 1987). Carnus et Terrisse (2006) constatent que lorsque des élèves français sont impliqués dans l'évaluation, les enseignants doublent l'évaluation par une évaluation qu'ils assurent eux-mêmes.

En ÉPS, notamment au Québec, les enseignants reçoivent près de 200 élèves chaque semaine. Dans ce contexte, Desrosiers et al. (1987) rapportent que l'évaluation est généralement composée de deux à quatre évaluations sommatives en fin d'étape (*Quand ?*) afin d'assurer la notation. Bien que cette étude ne soit pas récente, le nombre d'élèves rencontrés chaque semaine étant toujours très élevé, il est vraisemblable que le nombre et les moments d'évaluation soient aujourd'hui sensiblement les mêmes. En France, comme aux États-Unis, la notation (*Comment ?*) demeure obscure et peu d'outils sont disponibles

pour assurer une cohérence entre les objectifs, les modalités et les critères (Carnus & Terrisse, 2006; David, 2000; Macdonald & Brooker, 1997). D'ailleurs, des enseignants français affirment que le passage de l'enseignant-conseiller à l'enseignant-notateur représente un malaise et que les difficultés reliées à la notation soient à deux niveaux : la définition et l'application des critères (Carnus & Terrisse, 2006). Il semble que ces enseignants identifient d'abord pour eux-mêmes ces critères, sans les exprimer aux élèves. À contrario, lors d'une étude sur les pratiques évaluatives au primaire, les enseignants québécois indiquent qu'ils expliquent aux élèves les critères avant l'évaluation (Grenier et al., 2012). Enfin, en France, les difficultés d'application des critères s'amplifient lors de l'évaluation d'activités collectives (Lentillon, 2008). Des enseignants québécois du primaire affirment que lors d'activités collectives, ils évaluent le niveau de collaboration, mais que la note d'un élève ne peut influencer la note d'un autre élève (Grenier et al., 2012).

Pour leur part, les élèves australiens se questionnent sur leur implication et sur le rôle de l'autoévaluation dans la notation (Macdonald & Brooker, 1997). Une majorité de ces élèves du secondaire croient que seul l'enseignant devrait évaluer, puisqu'il est l'expert, mais qu'il devrait prendre en compte les points de vue d'élèves. Certains élèves américains et français soulèvent des effets positifs de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs sur leurs propres apprentissages (James et al., 2009; Lentillon, 2008).

Des élèves français du secondaire préfèrent être évalués sur plusieurs séances afin d'obtenir une note plus juste (Lentillon, 2008), des élèves américains souhaitent des évaluations en contexte de jeu (James et al., 2009), mais certains élèves français considèrent injuste l'évaluation qui implique l'issue des matches (Lentillon, 2008). La notation représente pour les élèves anglais, français et australiens un très grand mystère.

Ils indiquent ne pas savoir ce qui est pris en compte dans la note, que les critères sont imprécis et cachés (Gipps, 1995; Lentillon, 2008; Macdonald & Brooker, 1997). Des élèves français indiquent aussi que les enseignants notent plus sévèrement les garçons et compensent les faiblesses des filles en leur ajoutant des points (Lentillon & Cogérino, 2005). Des élèves américains du secondaire constatent qu'ils sont observés, mais indiquent qu'ils ne sont pas vraiment évalués et peuvent difficilement expliquer la note qu'ils obtiennent (James et al., 2009). Pourtant, des élèves américains du primaire indiquent que la connaissance des critères leur permet une meilleure motivation, de meilleurs résultats et des possibilités d'autocorrection (James et al., 2005).

Les conclusions de la recherche sur les pratiques évaluatives permettent de tracer les grandes lignes de ces pratiques et d'apporter quelques connaissances sur les points de vue d'élèves en regard des pratiques évaluatives dont ils font l'objet. Or, les contenus et conditions d'enseignement de l'ÉPS diffèrent d'un pays à l'autre et une différence de perception semble se dessiner en fonction de l'âge des élèves. Ces résultats provenant des États-Unis, de la France, de la Suède, de l'Australie et de l'Angleterre ne sont pas forcément vrais pour les élèves du primaire au Québec. D'ailleurs, tel que l'ont souligné Macdonald et Brooker (1997), Corbett et Wilson (1995, 2002) et Dyson (2006) les points de vue d'élèves, même très jeunes, doivent être considérés dans la mise en place des situations d'apprentissage et d'évaluation.

La nécessité de connaître les points de vue d'élèves

Les études sur les points de vue d'élèves en regard de l'évaluation et plus spécialement sur l'effet de celle-ci, indiquent que l'évaluation n'obtient pas une grande popularité auprès des élèves américains, qu'ils la trouvent ennuyeuse et sans grande importance et qu'elle les empêche de jouer (James et al., 2005). En France, Lentillon et

Cogérino (2005) rapportent que les moments d'évaluation sont souvent des moments de stress ou même le reflet des injustices perçues en ÉPS. De plus, l'évaluation perçue par des élèves québécois influencerait leurs comportements (Martel et al., 2011), aurait un effet négatif sur la motivation des élèves américains (Gibbons, et al., 2010; James et al., 2009) et engendrerait, chez des élèves américains et anglais, la peur d'une évaluation négative qui affecte la compétence perçue dans le domaine de l'activité physique (Leary, 1983; Ridgers, Fazey, & Fairclough, 2007). Pourtant, le plaisir éprouvé en ÉPS et une perception de compétence élevée seraient le gage d'un haut taux de pratique d'activités physiques en dehors de l'école (Carroll & Loumidis, 2001).

De plus, selon une étude canadienne, les enfants sont de moins en moins actifs (Tremblay, et al., 2010) et beaucoup d'entre eux ne font pas partie de regroupements sportifs organisés. Ainsi pour cette majorité d'enfants, l'enseignant d'ÉPS est le seul intervenant qualifié susceptible de les aider à développer leur savoir-faire physique et à construire leur perception de compétence en lien avec ce savoir-faire, par les activités proposées durant les cours et les interactions qu'il entretient avec les élèves. Ces élèves sont alors plus sensibles aux expériences vécues en ÉPS puisque c'est presque uniquement lors de ces cours qu'ils construiront la perception de leur compétence dans le domaine de l'activité physique (Carroll & Loumidis, 2001). Ainsi, une très grande responsabilité incombe à l'enseignant quant à la construction de cette perception qui passe inévitablement par l'évaluation qui donne à l'élève une image de sa valeur dans le domaine de l'ÉPS. En effet, des impacts négatifs de certaines pratiques évaluatives sur les élèves peuvent mettre en péril le sentiment de compétence de l'élève associé à la pratique d'activités physiques (Reay & William, 1999). Tel que mentionné par EPS Canada (2012), il importe de proposer aux élèves une ÉPS de qualité qui contribue au

développement d'une pratique régulière d'activités physiques par des pratiques d'enseignement stimulantes et plus particulièrement des pratiques d'évaluation qui aideront les élèves à développer leur sentiment de compétence à l'égard de la pratique régulière d'activités physiques.

S'appuyant sur le rôle majeur de la perception des élèves dans leur décision de s'engager activement lors des cours d'ÉPS et plus particulièrement de leur perception des pratiques évaluatives de leur enseignant, cette étude donne la parole aux élèves du primaire pour qu'ils s'expriment sur leur vécu en ÉPS afin de recueillir leur perception des pratiques évaluatives dont ils sont l'objet. De plus, cette recherche s'appuie sur le postulat qu'au-delà des pratiques d'évaluation qui ont réellement cours en ÉPS, ce sont les perceptions de ces pratiques, telles qu'interprétées par les élèves, qui peuvent avoir un effet sur les comportements de ces derniers en ÉPS. Mieux comprendre les points de vue d'élèves sur ce qu'ils vivent, c'est mieux comprendre l'effet des pratiques évaluatives sur leur motivation, sur le développement de leur sentiment de compétence et sur leur engagement en ÉPS. Enfin, cette recherche est novatrice en ce sens qu'elle s'intéresse aussi aux attentes des élèves en regard des pratiques évaluatives dont ils sont l'objet. Les attentes des élèves en regard des pratiques évaluatives n'ont, à notre connaissance, jamais été décrites en ÉPS et s'avère pourtant une piste intéressante pour suggérer des pratiques évaluatives qui leur conviennent. En ce sens, deux questions de recherche sont proposées : 1) Quelles sont les perceptions d'élèves sur les finalités, les objets et les processus de l'évaluation ? et 2) Quelles sont leurs attentes quant à une « évaluation idéale » en ÉPS?

Méthodologie

Pour répondre aux questions de recherche, cette étude, qui a obtenu l'approbation du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a eu recours à une méthode qualitative. Les trente élèves volontaires, soit 18 filles et 12 garçons âgés de 10 à 12 ans, ont été recrutés par le biais d'une invitation transmise par leur éducateur physique. Ces élèves, dont le consentement parental a été préalablement obtenu par écrit, provenaient de trois écoles publiques où l'ÉPS était enseignée par trois éducateurs physiques masculins, âgés de 26 à 59 ans et ayant de 4 à 20 années d'expérience en enseignement de l'ÉPS.

Les entretiens se sont déroulés à l'école, selon le protocole validé auprès d'élèves du même âge, après la journée de classe. Suivant les recommandations d'Eder et Fingerson (2002), deux ou trois élèves étaient regroupés afin d'éliminer les mécanismes de résistance, la timidité et la peur de répondre fréquemment rencontrés chez des jeunes élèves face à un adulte inconnu. Ces entretiens étaient d'une durée moyenne de 50 minutes, bien qu'aucune limite de temps n'ait été prévue. Afin que les élèves s'expriment librement et que les réponses de chacun soient prises en compte individuellement lors de l'analyse, l'intervieweur s'est assuré, en discutant avec les élèves, qu'ils comprenaient clairement qu'ils pouvaient exprimer leurs idées personnelles, qu'elles soient similaires ou différentes de celles des autres. Tout au long des entretiens, l'intervieweur a fréquemment pris soin de demander le point de vue de chacun et s'est assuré de maintenir un climat de respect en veillant à ce que chacun puisse discuter sans contrainte en accueillant invariablement les différents points de vue.

Le canevas d'entretien se divisait en quatre thèmes présentés sous forme de quatre questions mentionnées textuellement: « Peux-tu me parler de tes cours d'ÉPS ? » ; «

Peux-tu me parler de l'évaluation en ÉPS ? » ; « Si tu étais éducateur physique, à quoi ressembleraient les cours d'ÉPS ? » et « Si tu étais éducateur physique, à quoi ressembleraient les évaluations en ÉPS ? » Les deux premières questions permettaient aux élèves de discuter d'abord des aspects généraux de l'ÉPS pour ensuite traiter spécifiquement de leur perception de l'évaluation. Puis les deux dernières questions les amenaient à discuter de leurs attentes² en regard de l'ÉPS, puis de l'évaluation en ÉPS. Outre ces quatre questions, des sous-questions inspirées de celles de Hadji (2000) étaient posées aux enfants à propos de l'évaluation. Les élèves se sont portés volontaires à cet exercice exprimant de façon spontanée leurs perceptions et leurs attentes en regard des pratiques évaluatives dont ils sont l'objet.

Onze entretiens ont été nécessaires pour atteindre la saturation des données (Karsenti & Savoie-Zjac, 2004). Les enregistrements audio ont ensuite été transcrits intégralement et le logiciel *NVivo* a été utilisé pour l'analyse. Quel que soit le thème qui a provoqué les propos des élèves, tous les propos reliés à l'évaluation ont été analysés pour cet article. À l'aide de catégories mixtes, l'analyse a été réalisée en deux temps. D'abord, la totalité du verbatim a été segmentée en unités de sens qui ont été codées au regard de catégories préétablies soit les trois dimensions du cadre conceptuel: finalités, objets et processus. Ensuite, une analyse émergente (Paillé & Mucchielli, 2008) a été réalisée pour chacun des trois ensembles d'unités de sens préalablement classés dans les trois dimensions. Cette seconde étape d'analyse a permis d'identifier des sous-catégories émergentes. Dans un premier temps, deux personnes ont classé, de façon indépendante et

² Suite à la validation du canevas d'entretien, la meilleure façon pour faire parler des enfants de cet âge de leurs attentes était de débiter la question par : «Toi, si tu étais éducateur physique, ...»

à l'aveugle, un échantillon (20%) des énoncés des élèves dans les trois catégories (finalité, objet et processus) et ont obtenu un taux d'accord de 87,2 % et 89,1 %. Puis dans un deuxième temps, ils ont effectué la même procédure pour chacune des trois catégories, afin de classer les énoncés dans les sous-catégories émergentes et ont obtenu un taux d'accord de 82,4 % et 85,2 %.

Résultats

Les propos des élèves associés à l'évaluation ont été analysés pour décrire leurs perceptions et leurs attentes en fonction de chacune des trois dimensions de l'évaluation.

Finalité

La finalité de l'évaluation renvoie au rôle de celle-ci, notamment aux décisions qui découleront de l'évaluation. Elle servira tantôt à orienter la suite des apprentissages, à les réguler ou à certifier les apprentissages acquis. Parmi les trois fonctions de l'évaluation, seule la fonction de régulation semble perçue par les élèves. Ils indiquent que l'évaluation sert principalement à s'améliorer, à progresser, à savoir sur quoi se concentrer. Les élèves ne citent aucune information qui pourrait être reliée à la certification ni à l'orientation. Par contre, lorsqu'ils sont interrogés sur l'évaluation qu'ils feraient s'ils étaient éducateurs physiques, ils affirment qu'ils évalueraient, car il faut « mettre une note », « parce que la directrice le demande », percevant ainsi l'obligation administrative de la finalité de certification.

Néanmoins, deux autres finalités émergent des propos des élèves. Premièrement, ils relèvent que l'évaluation peut jouer un rôle de motivation. « L'évaluation, c'est comme un défi, si tu n'es pas bon, il faut que tu t'améliores pour avoir une bonne note ». Lorsqu'ils sont évalués, les élèves indiquent « essayer plus fort » et « essayer de s'améliorer ». Toutefois, ce rôle de motivation est conditionnel à l'objet de l'évaluation «

Quand c'est seulement la vitesse qui compte, les plus faibles savent que c'est perdu d'avance ». Lorsque les élèves se projettent dans une ÉPS souhaitée, ils proposent aussi d'utiliser les évaluations dans le but de motiver et d'obliger à faire des efforts: «c'est sûr que quand on est évalué, on travaille plus fort ». De plus, ils proposent d'utiliser l'évaluation pour aider l'élève à s'améliorer: « Si tout va bien, je ne ferais pas d'évaluation. Et puis, si les élèves ont de la misère là-dedans, je ferais une évaluation pour les aider plus ». Deuxièmement, un rôle de renforcement du statut disciplinaire de l'ÉPS émerge de leurs propos tel qu'illustré par cette affirmation d'une lucidité pour le moins désarmante:

Il faut bien faire des évaluations en ÉPS, on en fait dans les autres matières, même en art plastique. Si on ne fait pas d'évaluation en ÉPS, ça voudrait dire qu'on n'apprend rien. Pourquoi on ferait de l'ÉPS si on n'apprend rien, on est aussi bien de ne pas en faire.

En somme, les élèves indiquent que l'évaluation en ÉPS est essentielle et les motive à faire des efforts.

Selon les élèves, l'évaluation leur est directement destinée, autant leurs perceptions que leurs souhaits vont dans ce sens: « J'évaluerais pour les élèves ». De plus, ils affirment que leurs parents s'intéressent peu à leur note d'ÉPS: « mes parents ne vont pas voir mon éducateur physique à la rencontre des bulletins, ce n'est pas nécessaire... ».

Objet

L'objet de l'évaluation correspond aux éléments sur lesquels porte l'évaluation. Selon les élèves, leur éducateur physique évalue d'abord la participation, la performance, l'effort puis le comportement. Cependant s'ils étaient éducateurs physiques, ils souhaiteraient quelques aménagements.

D'une seule voix, les élèves affirment que leur éducateur physique évalue surtout la participation selon trois scénarios différents. D'abord, des points peuvent être accordés directement pour la participation. Ensuite, l'enseignant modifiera son jugement en fonction de la participation de l'élève: « C'est sûr qu'une personne qui est moins bonne, mais qui participe beaucoup risque d'avoir une meilleure note ». Enfin, les élèves ont clairement expliqué le rôle de la participation dans la réussite: « Parce que si tu ne participes pas, tu ne peux pas te pratiquer. Tandis que si tu participes, tu peux te pratiquer, donc... tu t'améliores ». Il est, selon eux, tout à fait normal que ceux qui ne participent pas beaucoup n'aient pas de bonnes notes.

Une bonne part des propos des élèves interrogés a été classée dans la sous-catégorie performance tel que : «ben, si tu échappes une balle pendant que tu jongles tu as moins bon». Cependant, les élèves ajoutent que d'autres éléments sont pris en compte et que seule la performance ne peut expliquer les notes. Un consensus se dégage sur la perception d'un pouvoir de l'élève sur sa note nonobstant son niveau d'habiletés. Ainsi, tous les élèves, habiles ou moins habiles, peuvent voir leur note augmenter s'ils démontrent devant l'enseignant plus d'effort. « Si quelqu'un qui est moins bon, a beaucoup essayé, il va avoir une aussi bonne note qu'un bon élève ». De plus, très peu d'élèves ont rapporté des évaluations où l'amélioration de la performance était prise en compte.

Selon les élèves, les éducateurs physiques n'évaluent pas à la baisse les élèves qui adoptent des comportements déviants. Le lien entre les comportements déviants serait plutôt indirect: « D'habitude quand tu es tannant... bien tu écoutes moins le professeur et puis quand tu arrives pour jouer, tu joues n'importe comment. » Par contre, selon les

élèves, certains comportements attendus seraient directement évalués tels que le travail d'équipe, la bonne entente et le respect.

Lorsque les élèves sont amenés à se projeter dans un contexte d'évaluation souhaitée, révélant ainsi leurs attentes, ils indiquent qu'ils évalueraient les réussites, les améliorations et qu'ils accorderaient de la valeur à l'esprit d'équipe. Le système qu'ils proposent peut s'illustrer par une note de départ basée sur la performance qui serait modulée par l'effort, la participation ou les comportements :

Si une élève n'est pas bonne, mais qu'elle fait des efforts, bien peut-être que je lui mettrais B . Mais, si elle ne n'est pas bonne puis qu'elle ne fait pas d'efforts, bien je mettrais C. Si un élève a aidé les autres qui ont de la difficulté à faire des jeux. Bien, ça, ça montrait sa note.

Processus

Les processus d'évaluation concernent les méthodes mises en œuvre pour réaliser l'ensemble de la démarche d'évaluation. Les propos recueillis par les élèves permettent de dévoiler leur perception reliée aux moments de l'évaluation, à leur implication dans l'évaluation, aux critères de réussite et à la notation. Le contexte d'évaluation perçu diffère quelque peu du contexte d'évaluation souhaité.

Selon les élèves, l'enseignant évalue en tout temps, il prend beaucoup d'informations et tout ce qu'ils font en ÉPS est pris en compte dans la note. Parfois, les élèves seront informés que c'est aujourd'hui que l'enseignant « décide de la note » d'autres fois ils pourront choisir eux-mêmes le meilleur moment de « venir montrer à l'enseignant » leurs réussites. Toutefois, lors de l'évocation d'une évaluation souhaitée, tous les élèves s'entendent pour dire: « l'évaluation, c'est trop long, on a presque plus le temps de jouer ». C'est pourquoi ils souhaiteraient plutôt « évaluer tout le temps », «

prendre des notes pendant que les élèves jouent » et ne pas informer leurs élèves du moment de l'évaluation afin que ces derniers ne réservent pas leurs efforts uniquement lors des évaluations. En plus de l'évaluation directement assumée par l'enseignant, les élèves évoquent l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Pourtant, c'est toujours l'enseignant qui prend une décision et cette dernière est sans appel. « Il regarde la note que j'ai mise, mais c'est lui qui décide. » Or, dans le contexte d'une évaluation souhaitée, aucun élève n'a prévu déléguer son rôle d'évaluateur. De plus, lors des évaluations, les élèves sont informés des tâches à réaliser, des consignes d'organisation et de sécurité, mais il semble que les critères demeurent très obscurs. L'évocation de thèmes très généraux tels que : le travail d'équipe, la course et le lancer au panier demeurent les informations les plus précises qu'ils ont révélées. Que ce soit en parlant de leurs perceptions ou de leurs attentes, aucun élève de l'étude n'a mentionné de critères d'évaluation précis.

Finalement, la notation demeure sans contredit un grand mystère pour les élèves et demeure un phénomène inexplicable entre ce que les élèves réalisent en ÉPS et la note qu'ils reçoivent. « Je ne le sais pas, il nous donne une note, comme ça », « On a juste le droit de les [notes] voir au bulletin. Même si, on les demande... bien, il va nous dire : non, c'est une surprise... », « Il prend toutes les notes, il les additionne, il fait des trucs comme ça. Mais c'est dur à dire parce que je ne connais pas tout. » Les élèves n'ont pas exprimé, dans un contexte d'évaluation souhaité, comment il réaliserait la notation. Cependant, il semble qu'une certaine adaptation serait, à leurs yeux, nécessaires. « Bien, j'évaluerais pour chaque personne. Si une personne a de la difficulté, je l'évaluerais moins sévère. Si quelqu'un est super bon, je l'évaluerais plus sévère, ça serait plus compliqué, mais ça serait plus juste. »

Somme toute, les élèves ont partagé leurs perceptions et leurs attentes sur l'évaluation des élèves. Ils évoquaient leurs idées et les confrontaient avec celles de leurs collègues lors des entretiens. Leurs propos démontrent très clairement qu'ils interprètent les pratiques évaluatives de leur enseignant.

Discussion

Les résultats que nous avons obtenus présentent les perceptions et les attentes d'élèves sur les pratiques évaluatives. Hadji (2000) propose six questions pour réaliser adéquatement l'évaluation. Les réponses à ces six questions sont exprimées par les propos des élèves.

Finalité

Pour quoi être évalué ? Les élèves perçoivent qu'ils doivent être évalués pour progresser. Ils mettent ainsi à l'avant-plan le rôle de régulation des apprentissages. Ces résultats soutiennent ceux de Redelius et Hay (2009) où des élèves suédois soulèvent la pertinence de l'évaluation pour la progression. Selon les élèves, le pouvoir de motivation et de sanction justifie aussi l'évaluation. Les élèves semblent percevoir que leur éducateur physique utilise l'évaluation pour les inciter à travailler plus fort, les motiver et les obliger à suivre les consignes et ils n'hésiteraient pas à reproduire ce comportement s'ils étaient eux-mêmes éducateurs physiques. Leurs propos sont semblables à ceux d'élèves américains du primaire (James et al., 2005) ainsi qu'à ceux d'éducateurs physiques français, australiens et anglais qui confient qu'ils utilisent l'évaluation pour la motivation, voire le contrôle des élèves (Agert, 1986; Cogérino, 2002; Penney et al., 2009; Taylor et al., 2009). Il nous semble inquiétant de constater que les élèves ont intégré cette utilisation de la menace d'une mauvaise note ou de l'attrait d'une bonne note pour les

inciter à participer, à faire des efforts et à adopter un comportement attendu. Cette motivation extrinsèque à régulation externe (Ryan & Deci, 2007) pourrait-elle compromettre l'autodétermination nécessaire à une implication volontaire lors des cours d'éducation physique ?

Candidelement évoquée par les élèves, une justification de l'évaluation réside aussi dans le maintien du statut de la discipline. Les efforts pour maintenir l'ÉPS à l'école sont un combat politique récurrent où l'évaluation donne à cette matière ses lettres de noblesse (David, 2006). Accepter que l'ÉPS ne soit pas évaluée, c'est la mettre en péril, d'ailleurs, les éducateurs physiques en sont très conscients (Grenier et al., 2012). La valeur de l'ÉPS ne peut se rattacher qu'à la nécessité de «faire bouger» les élèves. Les perceptions des élèves mettent en lumière l'importance des apprentissages réalisés, ceux que l'on évalue, ceux pour lesquels il importe de se présenter en ÉPS. L'école est un lieu d'apprentissage où l'élève s'y rend d'abord pour apprendre et l'ÉPS doit s'inscrire dans cette mission éducative. C'est aussi la finalité de l'évaluation de mettre au jour les acquis des élèves et c'est par cette mise au jour que l'on permet à l'élève de voir ses progrès. Puis, c'est en voyant ses progrès que l'élève pourra développer son sentiment de compétence en lien avec la pratique d'activités physiques. Enfin, l'élève qui a un plus fort sentiment de compétence en lien avec la pratique d'activités physiques sera mieux outillé pour adhérer à une pratique régulière d'activité physique (Whitehead, 2010).

Enfin, la fonction de certification de l'évaluation en ÉPS est complètement absente des propos des élèves. Est-ce le reflet d'une moins grande importance accordée à la note en ÉPS comme le suggère Lentillon (2008) où des élèves de collèges et lycées français ont indiqué que la note d'ÉPS servait surtout à augmenter la moyenne académique globale? Il est certain que les élèves de notre étude ne voient pas la note

d'ÉPS comme un élément sanctionnant les acquis leur permettant de passer à un grade supérieur.

Pour qui évalue-t-on ? Sans hésitation, les élèves se considèrent les principaux destinataires de l'évaluation. Ils confirment la finalité de régulation et perçoivent l'existence d'une obligation exigée par la direction d'école. De plus, leur fort désir de reproduction des pratiques évaluatives qu'ils vivent témoigne de leur haut niveau de satisfaction. Il va sans dire que ces résultats ne peuvent être considérés contradictoires aux iniquités et aux insatisfactions révélées par Lentillon et Cogérino (2005) et Lentillon (2008) puisqu'en aucun cas, l'intervieweur n'a dirigé les questions sur les iniquités. Néanmoins, l'absence de propos sur les iniquités s'accorde dans une certaine mesure avec les résultats de Grenier (1999) où, lorsqu'il est question d'iniquité, les élèves abordent très peu le thème de l'évaluation.

Également, il est important de souligner que la presque totalité des élèves interrogés indique que les parents ne sollicitent pas d'entretien avec l'enseignant à la suite des résultats aux bulletins. Ainsi, aux yeux des élèves, l'évaluation ne serait pas destinée à leurs parents qui pourtant jouent un rôle considérable dans l'adoption d'une pratique régulière d'activité physique (Bois & Sarrazin, 2006).

Objet

Par la question *Quoi ?*, Hadji (2000) invite l'enseignant à se demander ce qu'il doit évaluer. Les élèves perçoivent la multiplicité des objets d'évaluation et souhaitent la prise en compte de la performance, de la participation, de l'effort et des comportements dans l'évaluation. Selon les élèves, alors que la participation, la performance et l'effort peuvent moduler la note tant à la hausse qu'à la baisse, il semble qu'uniquement les comportements attendus puissent influencer la note. Bien que certaines études (Cogérino,

2002; Penney et al., 2009) aient démontré que les enseignants français et australien utilisent à l'occasion l'évaluation pour contrôler la classe, les élèves de cette étude ne semblent percevoir qu'un aspect de la situation: soit la récompense associée aux comportements attendus. Plusieurs facteurs influencent les perceptions des pratiques évaluatives notamment elles peuvent être différentes selon l'âge des élèves. Or, Lentillon et Cogérino (2005) ont indiqué que les plaintes sur le manque d'objectivité augmentaient selon l'âge des collégiens français. Quelle qu'en soit l'origine, cette différence mérite d'être approfondie.

Rappelons que les élèves ont suggéré des propos qui ont été classés dans la sous-catégorie performance comme objet de départ de l'évaluation et que celle-ci serait modulée par la participation, l'effort ou les comportements. Ainsi, l'enseignant pourrait ajuster la note de l'évaluation en fonction d'événements qui se produisent en ÉPS. Leurs propos rappellent la notion d'arrangement qui s'élabore tacitement entre l'éducateur physique (ou tout autre enseignant) et l'élève à propos de l'évaluation (David, 2006; Perle, 1996). Les élèves perçoivent des limites à l'objectivité dans l'évaluation qui serait plutôt un « acte de négociation » tel que proposé par Chevallard (1986). Cependant, ils n'ont pas associé cet arrangement à propos des objets d'évaluation à de l'iniquité. Les élèves souhaitent peut-être conserver un pouvoir sur leur note en ajustant leurs efforts et leur participation.

Enfin, très peu d'élèves ont indiqué que leur éducateur physique évalue l'amélioration de leur performance. Or, l'évaluation de l'amélioration de la performance soulève le problème d'une double évaluation, procédure qui reçoit un accueil mitigé auprès d'éducateurs physiques québécois et américains qui revendiquent une pratique évaluative qui s'intègre à leur enseignement et évite de briser le rythme d'apprentissage,

en instaurant artificiellement des moments de mesure pour témoigner de l'amélioration des élèves (Grenier et al., 2012; Lund & Tannehill, 2010).

Processus

Par qui est réalisée l'évaluation ? Selon les élèves, il semble que l'enseignant garde le contrôle sur l'évaluation sans impliquer les élèves et que cette condition soit souhaitée par les élèves. Selon les analyses effectuées, les méthodes d'évaluation par les pairs de même que l'autoévaluation ne sont pas mentionnées par les élèves lorsqu'ils traitent de l'évaluation souhaitée. Contrairement à des élèves français plus vieux (Lentillon, 2008), les élèves de cette étude n'ont pas mentionné qu'ils appréciaient plus l'évaluation par les pairs. Pourtant, on connaît depuis longtemps la valeur pédagogique de ces pratiques évaluatives (Desrosiers et al., 1987). Dans un contexte où les éducateurs physiques indiquent être à court de temps, l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation pourraient optimiser l'utilisation de ces précieuses minutes d'ÉPS. Il est fort probable qu'une utilisation sporadique d'un nouveau processus offre plus d'inconvénients que d'avantages. Ainsi, l'implication graduelle et à long terme des élèves dans le processus évaluatif mérite d'être envisagée.

Quand évalue-t-on ? Paradoxalement, les élèves de cette étude ont indiqué que l'évaluation était trop longue et qu'eux évalueraient tout le temps s'ils étaient éducateurs physiques. Leurs propos confirment ceux des éducateurs physiques américains qui soulignent fréquemment qu'évaluation et enseignement ne peuvent se faire simultanément (Lund & Tannehill, 2010). L'évaluation authentique (Wiggins, 1993) offre une avenue intéressante pour intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage. Cette approche des pratiques évaluatives soutient que l'évaluation doit s'intégrer si fermement

au cursus qu'elle se confond à l'enseignement. Lund et Kirk (2010) démontrent l'application de l'évaluation authentique à l'ÉPS aux États-Unis.

La dernière question proposée par Hadji (2000) amène l'évaluateur à se demander: *Comment évaluer ?* Les élèves de cette étude n'ont pu discuter ni des critères, ni de la procédure de notation. De plus, dans un contexte d'évaluation souhaité, ils n'ont pas trouvé d'exemple permettant d'imaginer comment ils réaliseraient le processus de notation. À ce sujet, ils sont semblables aux élèves anglais, français et australiens plus âgés (Gipps, 1995; Lentillon, 2008; Lentillon & Cogérino, 2005; Macdonald & Brooker, 1997) de même qu'aux élèves américains de leur âge (James et al., 2005). Pourtant, la connaissance des critères et de la procédure de notation pourrait aider les élèves à s'impliquer davantage dans leur apprentissage.

Cette étude comporte des limites qui doivent être relevées. Premièrement, les éducateurs physiques des élèves qui ont participé aux entretiens se sont volontairement inscrits à un projet de recherche portant sur l'évaluation. Ils sont donc assez confiants de la qualité de leurs pratiques évaluatives pour nous permettre de les étudier, ce qui laisse présager des pratiques évaluatives respectant les exigences ministérielles. Deuxièmement, les données recueillies reflètent les perceptions d'élèves issus de seulement trois écoles.

Conclusion

Cette recherche visait à décrire les perceptions et attentes des élèves du primaire en regard de l'évaluation en ÉPS. Les propos recueillis lors d'entretiens indiquent que les élèves perçoivent deux finalités majeures de l'évaluation: la régulation des apprentissages et la motivation des élèves. Les élèves indiquent qu'ils peuvent influencer l'évaluation, grâce à leurs efforts, leur participation et leurs comportements et acceptent que l'enseignant d'ÉPS utilise l'évaluation pour les motiver. Les élèves considèrent essentiel

que l'évaluation ne prenne pas en compte uniquement leurs performances et ils perçoivent posséder un pouvoir dans le processus évaluatif par l'effort qu'ils déploient, la participation qu'ils démontrent et l'adoption de comportements conformes aux attentes de l'enseignant.

Toutefois, les élèves ne comprennent pas comment les observations de l'enseignant d'ÉPS sont transformées en note sur le bulletin et il leur est difficile d'évoquer les critères des évaluations dont ils sont l'objet. Ainsi, cette information contenue dans le bulletin n'est d'aucun soutien pour leur apprentissage et ils semblent y accorder très peu d'importance.

Cette dernière incompréhension de la part des élèves met en évidence la nécessité de recourir à une pratique évaluative beaucoup plus limpide pour les élèves. Le rôle essentiel qui est maintenant imparti à l'enseignant de promouvoir une pratique régulière d'activités physiques exige qu'il s'intéresse aussi à cette pratique en dehors de l'ÉPS. Carroll et Loumidis (2001) ont clairement démontré le lien entre les expériences vécues par les élèves en ÉPS et leur pratique d'activités physiques hors scolaire. Tel que le propose Whitehead (2010), il importe de permettre aux élèves d'exécuter avec succès et confiance un large éventail d'activités physiques. L'évaluation peut contribuer à la mise au jour des succès et au développement d'un sentiment de compétence chez l'élève s'il est bien informé, voire impliqué dans le processus d'évaluation dont il fait l'objet.

Références

- Agert, P. (1986). Épreuves d'EPS au baccalauréat : enquête sur le certificat d'assiduité et d'application dans l'académie de Rouen. *Bulletin de liaison des enseignants d'EPS, Académie de Rouen*, 32, 3-25.
- Bois, J., & Sarrazin, P. (2006). Les chiens font-ils des chats ? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Science et motricité*, 57, 9-54.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Paris, France : De Boeck Université.
- Bordet, J. (1991). La connaissance demandée à l'élève en EPS. *Revue EPS*, 229, 20-22.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer: une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspective pour la formation. *Savoirs*, 12, 56-74.
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7(1), 24-43.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans J.-M. De Ketele (Éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 31-60). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP: le cas des savoirs d'accompagnement. *STAPS*, 59(3), 23-42.
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et «norme d'effort». *Revue française de pédagogie*, 164(3), 111-122.

- Corbett, D., & Wilson, B. (1995). Make a difference with, not for students: A plea to researchers and reformers. *Educational Researcher*, 24(5), 12-17.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership*, 60(1), 18-22.
- Cruz, L., & Petersen, S. (2002). Reporting assessment results to parents. *Journal of Physical Education, Recreation and Danse*, 73(8), 20-24.
- David, B. (Éd.). (2000). *Éducation physique et sportive: la certification au baccalauréat*. Paris, France : Institut National de Recherche Pédagogique.
- David, B. (2003). *Évaluation et notation en éducation physique et sportive: regard sur la formation et perspectives de recherche*. Paris, France: Institut National de Recherche Pédagogique.
- David, B. (2006). Quelles recherches développer dans le domaine de l'évaluation en éducation physique et sportive ? Dans G. Carlier, D. Bouthier, & G. Bui-Kuân (Éds), *Intervenir en éducation physique et en sport: recherches actuelles* (pp. 422-429). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Desrosiers, P., Spallanzani, C., Martel, D., & Godbout, P. (1987). L'intérêt d'élèves du primaire pour des démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique intégrant différentes stratégies d'évaluation formative. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 447-462.

- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, QC: Éditions Hurtubise HML ltée.
- Dyson, B. (2006). *Student's perspectives of physical education*. Dans D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Éds), *The Handbook of Physical Education* (pp. 326-346). Thousand Oaks, CA : Sage Publication.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. Dans J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Éds.), *Handbook of interview research. Context & method* (pp. 181-201). Thousand Oaks, CA : Sage Publication.
- EPS Canada. (2012) *Programme Éducation physique quotidienne de qualité*. Document consulté sur le site de Éducation physique et Santé Canada: <http://www.eps-canada.ca/programmes/education-physique-quotidienne-de-qualite>
- Flohr, J., & Williams, J. (1997). Rural fourth graders' perceptions of physical fitness and fitness testing. *The Physical Educator*, 54(2), 78-87.
- Gibbons, S. L., Humbert, L., & Temple, V. (2010). Making physical education meaningful for girls: Translating theory to practice. *PHEnex Journal*, 2(1), 1-20.
- Gipps, C. (1995). What do we mean by equity in relation to assessment? *Assessment in Education*, 2(3), 271-281.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 364- 371.

- Grenier, J. (1999). *Perceptions d'élèves du primaire au sujet des comportements de l'éducateur physique à leur égard* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Grenier, J., Raiche, G., Boudreau, P., Richard, J.-F., & Monfette, O. (2012). Description des pratiques d'évaluation en éducation physique au primaire. Dans C. Spallanzani, R. Goyette, M. Roy, S. Turcotte, J.-F. Desbiens, & S. Beaudoin (Éds), *Mieux former dans une société en mouvement* (pp. 74-83). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Godbout, P. (1988). Stratégies d'observation pour l'appréciation d'habiletés motrices. Implications théoriques et pratiques. *Science et Sports*, 3(3), 237-244.
- Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu* (6^e éd.). Paris, France: ESF Éditeur.
- Hopple, C., & Graham, G. (1995). What children think, feel and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 408-417.
- James, A. R., Griffin, L. L., & Dodds, P. (2009). Perceptions of middle school assessment: An ecological view. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 323-334.
- James, A., Griffin, L. L., & France, T. (2005). Perceptions of assessment in elementary physical education: A case study. *The Physical Educator*, 62(2), 85-95.
- Karsenti, T., & Savoie-Zjac, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371-375.

- Lee, A. M., & Solmon, M. A. (2005). Pedagogy research through the years in RQES. *The Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), S108-S121.
- Lentillon, V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. *STAPS*, 79(1), 49-66.
- Lentillon, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *STAPS*, 68(2), 77-93.
- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2010). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lund, J. L., & Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Macdonald, 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.
- Martel, D., Gagnon, J. & Godbout, P. (2011). Students' self-assessment, perceived PE teachers' assessment and related students' interpretation of teachers' behaviours. *Physical & Health Education Academic Journal*, 3(1), 1-17.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 395-405.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Ministère de l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996: exposé de la situation*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, QC: Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Loi sur l'instruction publique*.

Document consulté sur le site du Gouvernement du Québec:

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=%2F%2FI_13_3%2FI13_3.htm.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Éditions Armand Colin.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gilliespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport Education and Society*, 14(4), 421-442.

Perle, P. (1996). *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Reay, D., & William, D. (1999). I'll be a nothing ; Structure, agency and the construction of identity through assessment. *British Educational Research Journal*, 25(3), 343-354.

Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-294.

Ridgers, N. D., Fazey, D. M. A., & Fairclough, S. J. (2007). Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. *The British Journal of Educational Psychology* 77, 339-349.

- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Dans M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Éds), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 235-243.
- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C. L., Janssen, I., & Gorber, S. C. (2010, mars). *Condition physique des enfants et des jeunes au Canada: résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2007-2009* (Statistique Canada, no. 82-003-XPF). Document consulté sur le site de Statistique Canada à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-003-x/2010001/article/11065-fra.pdf>
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy throughout the lifecourse*. New York, NY: Routledge.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.