

# **Portrait des pratiques évaluatives déclarées par des enseignants d'éducation physique et à la santé au primaire**

Olivia Monfette

*Université du Québec à Trois-Rivières*

Johanne Grenier

*Université du Québec à Montréal*

## **Résumé**

Les principes de l'évaluation authentique sont clairement énoncés dans les différents écrits ministériels sur l'évaluation des compétences des élèves au Québec. Mais cette évaluation n'est-elle qu'une idéologie ou est-elle réellement implantée en contexte d'éducation physique et à la santé (ÉPS) ? Afin de décrire les pratiques évaluatives au regard de l'évaluation authentique, 327 enseignants d'ÉPS du primaire ont répondu à un questionnaire d'enquête à l'aide d'un modèle conceptuel inspiré des travaux de Gulikers, Bastiaens, et Kirschner (2004), de Lund (1997), et de Wiggins (1989). Les résultats révèlent que leurs pratiques d'évaluation respectent la plupart des caractéristiques de l'évaluation authentique. Cependant, certains ajustements pourraient être réalisés afin de rendre l'évaluation plus authentique et d'augmenter la similitude entre des tâches d'évaluation et les activités

de la vie courante des élèves, entre autres en ce qui a trait au contexte social et à l'implication des élèves pendant le processus d'évaluation.

*Mots-clés* : évaluation authentique, éducation physique et à la santé, pratiques évaluatives.

### **Abstract**

The principles of authentic assessment are clearly stated in the various ministerial documents regarding the evaluation of students' competencies in Quebec. However, is this type of evaluation an ideology, or is it really implemented in the course of a physical education assessment? In order to describe their authentic assessment practices, 327 elementary school physical education teachers answered a questionnaire using a conceptual model based on the work of Gulikers, Bastiaens, and Kirschner (2004), Lund (1997), and Wiggins (1989). The results of this study reveal that their assessment practices comply with most of the authentic assessment characteristics. However, some adjustments could be made to make assessment more authentic, and to raise the similarity between assessed tasks and common life activities done by the students, particularly concerning the social context and the implication of students in the assessment process.

*Keywords*: authentic assessment, health and physical education, assessment practices.

## Introduction

Selon Hay (2006), l'évaluation constitue un domaine de recherche très important; cependant, peu d'études sur le sujet ont lieu dans le domaine de l'éducation physique et à la santé (ÉPS). Pourtant, l'évaluation constitue une assise primordiale pour assurer la légitimité de l'ÉPS dans les cursus scolaires (David, 2006). Les pratiques évaluatives en ÉPS combinent une évaluation traditionnelle centrée sur les performances motrices des élèves et une évaluation alternative (Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012). L'évaluation des performances motrices des élèves est apparue avec l'inclusion de l'éducation physique dans les curriculums scolaires. Au début des années 80, l'utilisation de tests physiques était la seule façon d'évaluer les élèves et d'assurer une validité de la mesure. Toutefois, avec l'intégration de l'ÉPS, les tests standardisés sont maintenant orientés vers la mesure des variables de la condition physique (Jackson, 2006).

Au tournant des années 90, il se développe une forme d'évaluation alternative en réponse aux conséquences négatives de l'évaluation traditionnelle sur la motivation des élèves. On voit apparaître différents types d'évaluation, dont l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation intégrée, l'évaluation par les pairs et l'évaluation collaborative (Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012). Parmi les types d'évaluation alternative, l'évaluation authentique suggère l'utilisation de tâches contextualisées et significatives qui permettent à l'élève de développer un haut niveau de connaissances et d'habiletés qui peuvent être transférées dans des contextes hors scolaires. Ainsi, l'évaluation prend un rôle important dans l'apprentissage. Des changements se profilent et l'évaluation qui servait à mesurer l'apprentissage se transforme peu à peu en une évaluation pour soutenir l'apprentissage (Crossouard, 2006).

Les récentes réformes scolaires dans plusieurs pays bousculent les pratiques des enseignants, tant dans le choix des contenus d'enseignement, que dans les approches pédagogiques et les pratiques évaluatives. Hay (2006) souligne que les décisions liées à l'évaluation sont généralement le reflet d'un contexte social, culturel et politique. Toutefois, les pratiques évaluatives sont fréquemment en retard sur les pratiques pédagogiques (Scallon, 2004) et, bien que les enseignants modifient leur contenu et leurs méthodes d'enseignement, ils conservent leurs pratiques évaluatives. Les enseignants d'ÉPS évaluent selon leur propre conception de l'évaluation, qui semble profondément ancrée et presque immuable (Annerstedt & Larsson, 2010). Pourtant, l'enseignement et

l'évaluation doivent être intimement reliés, et l'évaluation doit être un processus intégré à l'ensemble de l'enseignement (Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009). C'est dans ce contexte de modification des pratiques enseignantes que cette recherche présente un portrait des pratiques évaluatives déclarées par des enseignants d'ÉPS du primaire.

## **Problématique**

Depuis la réforme des programmes de formation des élèves du primaire et du secondaire au Québec, le programme d'ÉPS présente trois compétences disciplinaires (MEQ, 2003a) qui traduisent des visées de formation générale intégrant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être propres à l'ÉPS. Parallèlement à la mise en œuvre de ce programme, une première politique d'évaluation des apprentissages est publiée en 2002 (MEQ, 2002), suivie de plusieurs ajustements de 2003 à 2009 (MELS, 2003b; MELS, 2006a; MELS, 2006b; MELS, 2008; MELS, 2009a et MELS, 2009b). Enfin, les dernières précisions ministérielles concernant l'évaluation sont diffusées au printemps 2011 (MELS, 2011). Ainsi, pendant près de 10 ans, les prescriptions liées à l'évaluation sont en mouvance, et les enseignants d'ÉPS tentent de s'approprier de nouvelles pratiques d'évaluation. Puisque le précédent programme (MEQ, 1981) était composé d'objectifs que les enseignants devaient évaluer, l'évaluation des compétences suscite des inquiétudes légitimes (Morrissette & Legendre, 2011) chez plusieurs enseignants.

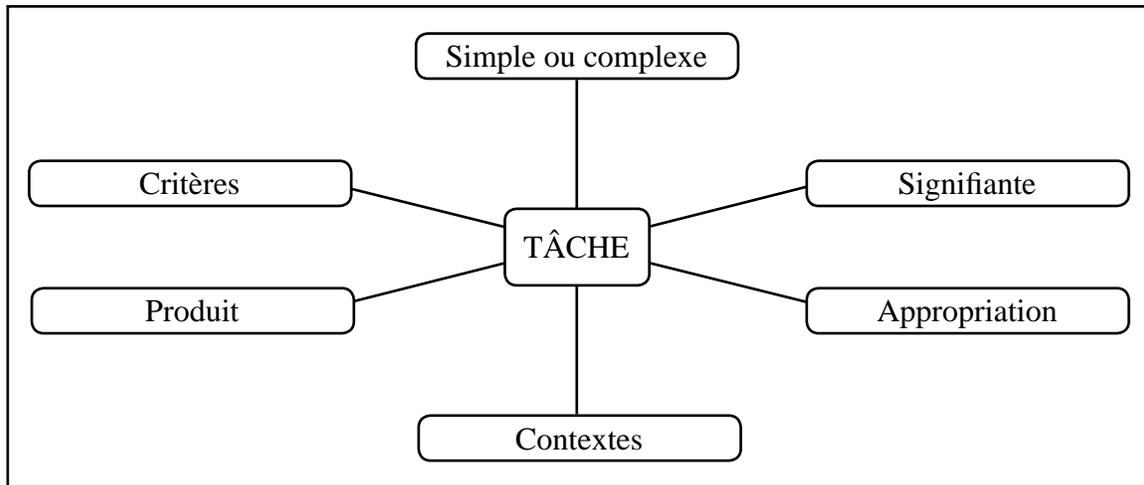
Selon Chan, Hay, et Tinning (2011), l'évaluation idéologique, soit l'évaluation telle qu'elle est présentée dans les écrits gouvernementaux, est inévitablement différente de l'évaluation opérationnelle, c'est-à-dire celle qui est réellement effectuée dans le gymnase. Ils ajoutent que cette évaluation opérationnelle qui provient de l'évaluation perçue par les enseignants de l'évaluation idéologique doit être mieux comprise. Une lecture attentive des différents documents produits par le MELS démontre clairement que l'évaluation idéologique s'apparente à l'évaluation authentique telle que proposée par Wiggins (1993). Ainsi, cette étude propose de décrire les pratiques évaluatives déclarées des enseignants d'ÉPS au Québec sous l'angle de l'évaluation authentique.

## **Cadre conceptuel : l'évaluation authentique**

Bien que Archbald et Newman (1988) fassent d'abord la promotion d'une évaluation centrée sur des tâches réelles ayant une signification et une valeur se situant au-delà de la réussite scolaire, c'est à Wiggins (1989) que l'on attribue le concept de l'évaluation authentique, qu'il utilise pour décrire l'évaluation faisant appel au développement des compétences nécessaires dans la vie courante (Frey, Schmitt, & Allen, 2012). Lund (1997) a transposé l'évaluation authentique au domaine spécifique de l'ÉPS en développant des critères et des normes propres à l'évaluation authentique en ÉPS. Puis, Gulikers et ses collègues ont proposé un modèle multidimensionnel de l'évaluation authentique (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004).

Tel que le souligne Tardif (2006), l'évaluation authentique devrait être l'approche préconisée pour l'évaluation des compétences puisqu'elle répond aux exigences de l'approche par compétences. D'ailleurs, l'évaluation authentique est une option prometteuse pour l'évaluation en ÉPS au Québec (Grenier, Raiche, Boudreau, Richard, & Monfette, 2012).

Afin d'apporter un regard global sur les pratiques évaluatives des enseignants d'ÉPS, une organisation conceptuelle inspirée du modèle de Gulikers et de ses collaborateurs (2004) ainsi que des travaux de Lund (1997) et de Wiggins (1989) propose six caractéristiques essentielles d'une tâche d'évaluation authentique (schéma 1). La tâche d'évaluation authentique : 1) peut être simple ou complexe, 2) doit être signifiante pour l'élève, 3) doit permettre à l'élève de s'approprier la tâche, 4) doit se réaliser dans des contextes similaires à sa vie courante, 5) doit donner lieu à un produit et 6) doit présenter des critères d'évaluation connus des élèves.



**Schéma 1 :** Qualités essentielles d'une tâche d'évaluation authentique

### Tâche simple ou complexe

La tâche authentique est composée d'une situation problème inspirée de ce que l'élève peut rencontrer dans la vie courante à l'extérieur du contexte scolaire (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Lund, 1997). La tâche d'évaluation peut être complexe, multidisciplinaire et résolue de multiples façons, ou encore représenter un problème plus simple de la vie courante, unidisciplinaire et conduire à une seule bonne réponse (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Lund, 1997; Wiggins, 1993).

Les écrits scientifiques en ÉPS révèlent peu d'information sur la nature simple ou complexe des tâches d'évaluation généralement proposées aux élèves. D'abord, certaines études rapportent que les enseignants d'ÉPS évaluent principalement les habiletés motrices, la performance et la condition physique des élèves à l'aide de tests normalisés (Carnus & Terrisse, 2006; Chan, Hay, & Tinning, 2011; Desrosiers, Genet-Volet, & Godbout, 1997; Lund & Veal, 2008). En effet, dans une recherche qualitative de Chan et de ses collaborateurs (2011) auprès de deux enseignants d'ÉPS et de certains de leurs élèves, les résultats indiquent que l'évaluation était principalement centrée sur la performance. Pour porter un jugement évaluatif, certains enseignants d'ÉPS prennent des aspects administratifs en considération, tels que la présence au cours, la ponctualité, l'équipement et les vêtements appropriés (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009; Young, 2011). À cet égard, l'étude de Redelius et de ses collaborateurs (2009) réalisée par des observations et des entrevues semi-dirigées auprès de quatre enseignants d'ÉPS a

démontré une prédominance de la prise en compte des éléments mentionnés ci-dessus, en plus de l'effort et de la participation. D'autres chercheurs rapportent que les enseignants d'ÉPS tiennent compte des aspects associés aux comportements des élèves tels que la participation, l'effort, la coopération, l'esprit sportif, l'entraide et le leadership (Cogérino, 2002; Jaakkola & Watt, 2011; Redelius & Hay, 2012). Enfin, des aspects théoriques sont parfois évalués par des travaux écrits et des examens (Chan, Hay, & Tinning, 2011; Lund & Veal, 2008).

Bien que ces études sur les pratiques d'évaluation déclarées par les enseignants d'ÉPS tracent un panorama des pratiques les plus utilisées, aucune information ne permet de déterminer si les tâches d'évaluation constituent des tâches simples ou des tâches complexes inspirées de la vie courante des élèves.

### **Tâche signifiante**

L'évaluation authentique doit recourir à des tâches signifiantes et pertinentes pour les élèves afin de susciter leur intérêt et d'optimiser les possibilités de transfert dans les activités de la vie courante (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Lund, 1997). Par exemple, la tâche évaluative pourrait permettre à l'élève de démontrer sa capacité à se démarquer lors d'une partie de soccer. Ainsi, l'élève sait qu'il peut appliquer cette habileté dans une activité de la vie courante, telle une partie de soccer entre amis et, en se démarquant, il aura plus d'occasions de recevoir des passes et peut-être même de marquer des points.

Les études sur les perceptions des élèves en regard de l'évaluation indiquent que les élèves considèrent l'évaluation pertinente parce qu'elle les aide à progresser et les incite à travailler plus fort et à se comporter adéquatement (Grenier & Beaudoin, 2012). Aussi, les enseignants d'ÉPS considèrent que l'évaluation est un élément motivateur pour les élèves, car elle met à jour leurs apprentissages (Cogérino, 2002; James, Griffin, & Dodds, 2009; Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009; Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009). Ayant observé quelques leçons d'une classe d'ÉPS et réalisé des entrevues semi-dirigées avec l'enseignant d'ÉPS et certains de ses élèves, James et ses collaborateurs (2009) relatent que les élèves préfèrent les évaluations en contexte de jeu, puisque lors de ces moments d'évaluation, ils peuvent tout de même interagir avec leurs pairs et leurs amis, ce qui rend la tâche d'évaluation plus motivante. Pour leur part, Taylor et ses collaborateurs (2009), qui ont interrogé 22 enseignants d'ÉPS, révèlent également

l'importance de l'aspect motivationnel lors de l'évaluation. Cependant, aucune étude ne permet de considérer la signification de la tâche sous l'angle des possibilités de transfert dans les activités de la vie courante.

### **Appropriation de la tâche par l'élève**

Une tâche d'évaluation authentique doit permettre à l'élève de s'approprier la tâche ainsi que le processus de résolution de problèmes (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Savery & Duffy, 1995). Afin que l'élève se sente responsable de trouver la démarche conduisant à la solution, la tâche devrait inclure à la fois le processus d'apprentissage et le résultat, en plus de permettre un partage de l'évaluation avec les élèves (Desrosiers, Genet-Volet, & Godbout, 1997; Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012; Lund, 1997). D'ailleurs, MacPhail et Halbert (2010) soulignent que les élèves aiment participer au processus d'évaluation, ce qui contribue leur apprentissage. En outre, plusieurs recherches démontrent que l'évaluation formative, l'auto-évaluation et les évaluations par les pairs sont utilisées en enseignement de l'ÉPS (Chróinín, Murtagh, & Bowles, 2012; Gurvitch & Lund, 2011; James, Griffin, & Dodds, 2009; Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005; Lund, 1997; Mintah, 2003).

Bien que l'utilisation de diverses méthodes d'évaluation pour développer l'appropriation de la tâche d'évaluation soit documentée, il semble pertinent de questionner les enseignants d'ÉPS à propos de l'appropriation de la tâche par les élèves.

### **Contextes similaires à la vie courante**

L'évaluation authentique doit se dérouler dans des contextes physiques et sociaux similaires à la vie courante des élèves (Ashford-Rowe, Herrington, & Brown, 2014 ; Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004). Le contexte physique réfère aux conditions environnementales dans lesquelles se déroulent les tâches d'évaluation, aux ressources matérielles disponibles et au temps alloué pour accomplir la tâche d'évaluation, tandis que le contexte social concerne les possibilités de collaboration avec les pairs (Ashford-Rowe, Herrington, & Brown, 2014; Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Herrington & Oliver, 2000; Wiggins, 1989). Tant les contextes physiques que sociaux de la tâche d'évaluation doivent être structurés au regard de leur adéquation avec la tâche de la vie courante. Par exemple, la tâche d'évaluation pourrait comprendre la mise en forme d'une

stratégie d'équipe en sport collectif. Cette stratégie, qui prend en compte le contexte social de l'élève, est partagée par l'ensemble de l'équipe et peut être réinvestie dans la vie courante des élèves.

Peu d'études permettent de connaître les contextes dans lesquels se produisent les évaluations en ÉPS, ni de comparer ces contextes aux tâches de la vie courante des élèves. Cependant, les enseignants d'ÉPS semblent considérer l'importance d'évaluer les élèves en contexte réel (Collier, 2011; Hay, 2006; Lund, 1997; MacPhail & Halbert, 2010; Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009) et attribuent une partie importante de la note de l'élève à la coopération, à l'esprit sportif et à l'entraide (Annerstedt & Larsson, 2010; Jaakkola & Watt, 2011; Redelius & Hay, 2012; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009). En effet, lors de l'étude de deux cas contrastants, MacPhail et Halbert (2010) rapportent les avantages de l'utilisation du contexte social réel lors d'évaluations formatives et soutiennent que les élèves apprennent davantage lors d'évaluations formatives où on leur enseigne avec leurs pairs et grâce à eux. Ainsi, une meilleure connaissance des contextes dans lesquels se déroule l'évaluation en ÉPS permettrait de décrire les pratiques d'évaluation en regard de l'évaluation authentique.

### **Produit issu de la tâche**

Le produit de la tâche d'évaluation authentique réfère à toute forme de présentation publique des apprentissages tels qu'un travail écrit, une présentation orale ou une prestation où l'élève a plusieurs occasions de présenter sa démarche et ses résultats (Archbald & Newman, 1988; Ashford-Rowe, Herrington, & Brown, 2014; Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Lund, 1997; Wiggins, 1989). L'utilisation de plusieurs outils pour évaluer les élèves permet aux enseignants d'ÉPS de prélever de l'information sur leurs prestations à plusieurs occasions (Carnus & Terrisse, 2006; Chan, Hay, & Tinning, 2011; Desrosiers, Genet-Volet, & Godbout, 1997; Mintah, 2003). Il semble être habituel en ÉPS d'utiliser des grilles d'observation, des tests normalisés, des questions aux élèves, des journaux de bord et des notes personnelles (Lund & Veal, 2008); toutefois, peu de renseignements sont disponibles quant à l'évaluation des démarches employées par les élèves.

## **Critères d'évaluation connus des élèves**

Les critères qui serviront à l'évaluation doivent être préalablement établis avant l'évaluation, explicites et clairs pour les élèves afin que ceux-ci connaissent les attentes de l'enseignant, en plus de permettre le développement des compétences pertinentes fondées sur des critères de réussite des activités de la vie courante (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Lund, 1997; Wiggins, 1989).

L'élaboration de critères clairement définis avant le début des séquences de cours d'ÉPS ne semble pas universelle. En effet, certaines études indiquent que les enseignants d'ÉPS déterminent les critères d'évaluation lors de la planification et les expliquent aux élèves avant l'évaluation (Grenier & Beaudoin, 2012; Chan, Hay, & Tinning, 2011; Chróinín, Murtagh, & Bowles, 2012; James, Griffin, & Dodds, 2009; Lorente & Kirk, 2013; MacPhail & Halbert, 2010; Redelius & Hay, 2012). Par contre, d'autres études indiquent plutôt que les critères sont imprécis, que les enseignants d'ÉPS se fient à leurs nombreuses années d'expérience plutôt qu'à des critères, que les critères d'évaluation ne sont pas toujours clairs et explicites pour les élèves et leurs parents et que parfois, ils ne sont ni mentionnés, ni expliqués (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & Macdonald, 2010; James, Griffin, & Dodds, 2009). Ainsi, d'autres données sont nécessaires afin de mieux décrire les pratiques d'évaluation en regard de cette caractéristique de l'évaluation authentique.

Somme toute, cette brève présentation des pratiques d'évaluation des enseignants d'ÉPS justifie l'importance de poursuivre l'étude des pratiques des enseignants d'ÉPS sous le filtre de l'évaluation authentique. En effet, le manque de connaissances relatives aux pratiques d'évaluation authentiques des enseignants d'ÉPS, ainsi que le peu d'études quantitatives au regard des pratiques d'évaluation en ÉPS, permettent d'expliquer la nécessité de mener une étude afin de contribuer à dresser un portrait plus complet de leurs pratiques d'évaluation. C'est par l'utilisation de ces six caractéristiques essentielles de l'évaluation authentique que cette étude souhaite présenter un portrait des pratiques d'évaluation comme déclarées par les enseignants d'ÉPS du primaire au Québec.

## Méthodologie

Afin de dresser un portrait des pratiques d'évaluation déclarées d'un plus grand nombre d'enseignants d'ÉPS, une méthodologie quantitative avec l'utilisation d'un questionnaire d'enquête (Tableau 1) a été privilégiée, et la conception de ce questionnaire s'inspire des étapes proposées par Laveault et Grégoire (2002). Un ensemble d'énoncés décrivant des pratiques d'évaluation d'enseignants d'ÉPS associées aux six caractéristiques essentielles de l'évaluation authentique a d'abord été créé. Puis, un panel de trois experts a analysé les énoncés afin de s'assurer que chacun d'entre eux était clairement formulé et associé à une des six caractéristiques. Dans le but d'assurer la compréhension des questions, trois enseignants d'ÉPS les ont lues attentivement, ont proposé des suggestions et ont demandé des clarifications. Après avoir reformulé les énoncés problématiques, une échelle de Likert de 1 (jamais ou presque jamais) à 5 (toujours ou presque toujours) a été ajoutée à chacun des 27 énoncés pour permettre aux participants de se prononcer sur la fréquence d'apparition de ces comportements.

### Énoncés du questionnaire d'enquête

1. Les tâches d'évaluation nécessitent que les élèves fassent appel à leurs connaissances (savoir) (1)<sup>1</sup>
2. Les tâches d'évaluation nécessitent que les élèves démontrent des habiletés (savoir-faire) (1)
3. Les tâches d'évaluation nécessitent que les élèves démontrent des attitudes (savoir-être) (1)
4. Les tâches d'évaluation nécessitent que les élèves démontrent simultanément leurs connaissances (savoir), leurs habiletés (savoir-faire) et leurs attitudes (savoir-être) (1)
5. À mon avis, les élèves trouvent les tâches d'évaluation significatives (2)
6. À mon avis, les élèves trouvent les tâches d'évaluation intéressantes (2)

---

1 Les chiffres présentés à chaque question font référence à chacune des caractéristiques de l'évaluation authentique présentées dans le cadre théorique.

7. Les tâches d'évaluation sont en lien avec des activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves hors du gymnase (1)
8. Il m'arrive d'aider les élèves lors des tâches d'évaluation (3)
9. Les compétences évaluées s'appliquent à d'autres activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves hors du gymnase (1)
10. Les tâches d'évaluation permettent aussi aux élèves d'apprendre (3)
11. Les tâches d'évaluation permettent aux élèves de s'investir dans leurs apprentissages (3)
12. Les tâches d'évaluation permettent aux élèves de se responsabiliser face à leurs apprentissages (3)
13. L'environnement physique dans lequel se déroule l'évaluation ressemble à l'environnement physique des activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves hors du gymnase (4)
14. Le contexte dans lequel se déroule l'évaluation permet l'utilisation de matériel qui est aussi disponible lors des activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves hors du gymnase (4)
15. Les tâches d'évaluation sont complexes (1)
16. Le temps mis à la disposition des élèves pour réaliser les tâches d'évaluation ressemble au temps utilisé lors des activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves hors du gymnase (4)
17. En sports d'équipe ou lors d'activités de coopération, les élèves peuvent collaborer entre eux durant l'évaluation (4)
18. En sports d'équipe ou lors d'activités de coopération, j'évalue le niveau de collaboration des élèves (4)
19. En sports d'équipe ou lors d'activités de coopération, la note d'un élève peut influencer la note d'autres élèves (4)
20. Lors d'activités individuelles, je permets aux élèves d'être aidés de leurs pairs durant l'évaluation (4)
21. L'évaluation des élèves permet de prendre plusieurs informations pour juger de l'atteinte de la compétence (5)
22. L'évaluation des élèves se réalise de différentes façons (5)
23. Lors de l'évaluation, les élèves exécutent une présentation officielle de leurs réalisations devant les autres élèves (5)

24. Je détermine les critères d'évaluation avant le début de la séquence d'enseignement (6)
25. J'explique aux élèves les critères d'évaluation avant l'évaluation (6)
26. À mon avis, les critères d'évaluation sont compris par les élèves (6)
27. Les critères d'évaluation ressemblent aux critères qui déterminent la réussite des activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves hors du gymnase (6)

Après l'obtention du certificat d'éthique<sup>2</sup>, le questionnaire d'enquête a été mis en ligne de mai à septembre 2008 et un courriel de sollicitation a été envoyé à 2 043 enseignants d'ÉPS au primaire répartis dans l'ensemble des régions du Québec. Deux rappels ont été nécessaires pour recueillir les données de 327 enseignants d'ÉPS (230 hommes et 97 femmes). Cet échantillon représente environ 16 % des enseignants d'ÉPS francophones du primaire. La moyenne d'âge des participants à l'étude est de 42,8 ans ( $s = 8,9$ ), ils comptent en moyenne 14,9 années d'expérience ( $s = 8,2$ ) et ils sont répartis dans 55 des 60 commissions scolaires francophones du Québec.

Les réponses issues du questionnaire d'enquête ont été analysées avec le logiciel SPSS afin de présenter des statistiques descriptives exposant les fréquences et les moyennes pour chacune des dimensions du modèle.

## Résultats

Les résultats au questionnaire d'enquête sont présentés selon chacune des caractéristiques essentielles de l'évaluation authentique telle que proposée ci-dessus.

### Tâche simple ou complexe

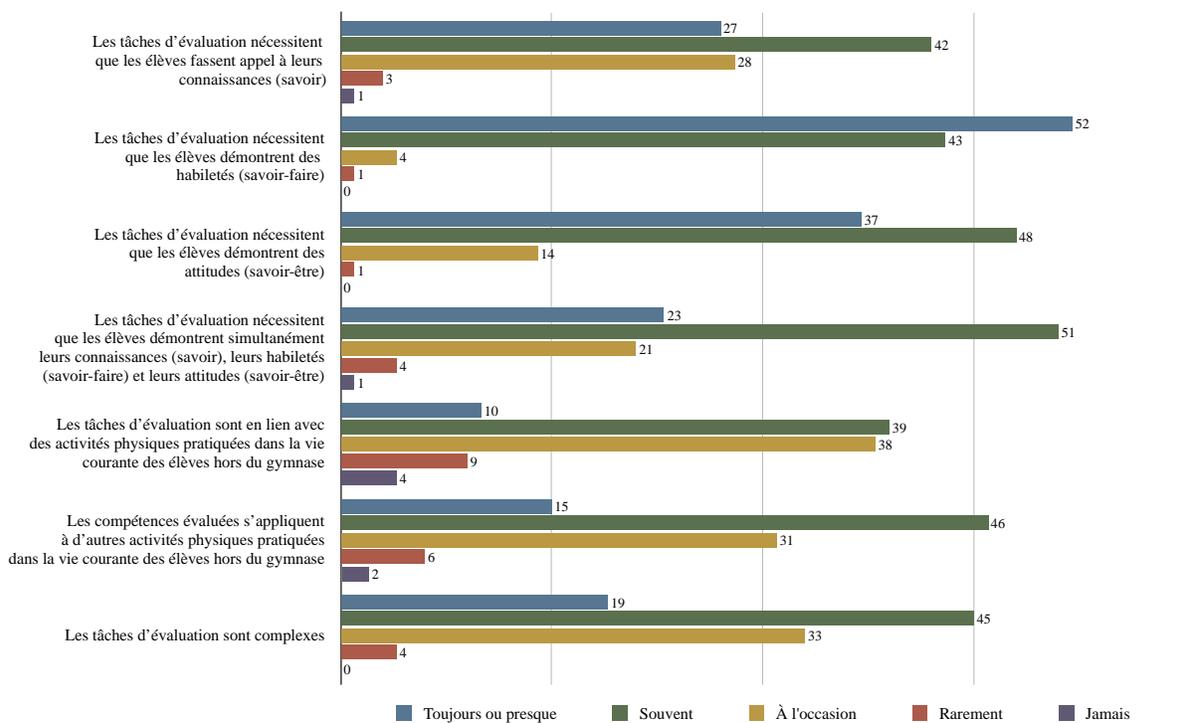
Sept énoncés ont permis de connaître la nature des tâches d'évaluations présentées par les enseignants d'ÉPS.<sup>3</sup> Les enseignants déclarent presque tous (95 %) évaluer toujours ou souvent les savoir-faire des élèves et, dans une proportion légèrement moindre (85 %), leur savoir-être. Puis, une bonne partie des enseignants (68 %) évaluent toujours ou

---

2 Un certificat d'éthique a été émis par le comité institutionnel de l'Université du Québec à Montréal.

3 Dans cette partie des résultats, le terme enseignant désigne toujours l'enseignant d'ÉPS.

souvent les savoirs des élèves. Quant à la complexité de la tâche, plusieurs enseignants (74 %) évaluent simultanément les trois types de savoir et 64 % d'entre eux font appel à des tâches complexes. Enfin, moins de la moitié des enseignants (49 %) indiquent que les tâches d'évaluation sont en lien avec les activités pratiquées dans la vie courante, tandis que 61 % des participants répondent que les compétences évaluées constituent toujours ou souvent des compétences qui s'appliquent à d'autres activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves.



**Figure 1.** Tâche simple ou complexe

## Tâche signifiante

En questionnant les enseignants, il est difficile de savoir si les tâches d'évaluation sont significatives aux yeux des élèves. Bien que le questionnement adressé directement aux élèves soit plus pertinent pour déterminer cette qualité de la tâche d'évaluation, la perception qu'en ont les enseignants est tout de même importante puisque ce sont eux qui décident des tâches d'évaluation que les élèves accompliront. Ainsi, les enseignants ont estimé la

signification et l'intérêt de la tâche d'évaluation. Près des trois quarts estiment que les tâches d'évaluation proposées sont toujours ou souvent significatives (73 %) et intéressantes (69 %) pour les élèves. Toutefois, près du quart des enseignants soupçonnent que leurs tâches d'évaluation sont significatives (27 %) ou intéressantes (31 %) à l'occasion seulement.

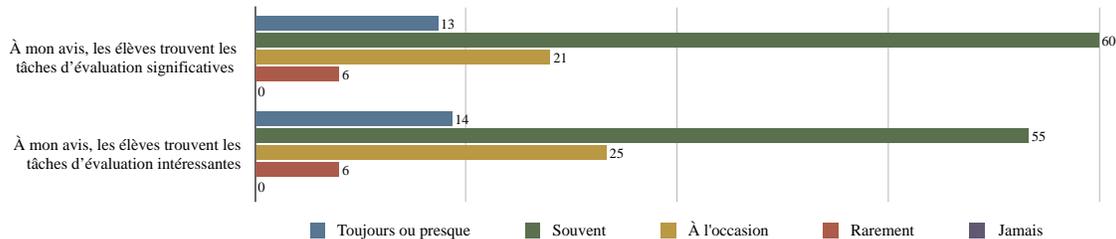


Figure 2. Tâche signifiante

### Appropriation de la tâche par l'élève

Afin d'en connaître plus sur l'appropriation de la tâche d'évaluation habituellement présentée aux élèves, quatre comportements permettant aux élèves de développer leur appropriation ont été présentés aux enseignants. À cet égard, seuls quelques enseignants (31 %) indiquent qu'il leur arrive toujours ou souvent d'aider les élèves durant l'évaluation. Toutefois, ils estiment que les tâches d'évaluation proposées permettent toujours ou souvent aux élèves d'apprendre (85 %), de s'investir (83 %) et de se responsabiliser face à leurs apprentissages (80 %).

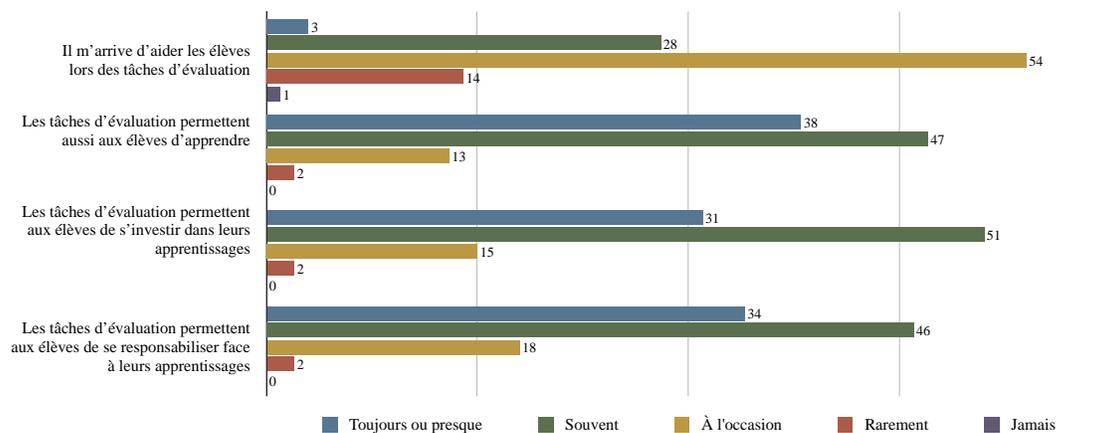


Figure 3. Appropriation de la tâche

### **Contextes similaires à la vie courante**

La cueillette d'information sur cette caractéristique de la tâche d'évaluation s'est réalisée selon les quatre aspects suivants : contexte physique, matériel, temporel et social. Seuls 41 % des enseignants déclarent que l'environnement physique des tâches d'évaluation est toujours ou souvent similaire à l'environnement physique des activités de la vie courante des élèves. Ainsi, les résultats indiquent que plus de la moitié (58 %) des enseignants considèrent que l'environnement physique dans lequel se déroulent les tâches d'évaluation n'est semblable à celui des activités de la vie courante qu'à l'occasion, rarement, voire même jamais. De plus, 54 % suggèrent que rarement ou à l'occasion, le matériel disponible est similaire au matériel disponible lors des activités de la vie courante des élèves, et 51 % croient que le temps mis à la disposition des élèves pour réaliser les tâches d'évaluation ne reflète jamais, que rarement ou qu'à l'occasion le temps disponible lors des activités de la vie courante des élèves. Lorsque les tâches d'évaluation sont des activités de collaboration, 93 % des enseignants disent permettre toujours ou souvent aux élèves de collaborer entre eux et 92 % des enseignants déclarent évaluer toujours ou souvent leur niveau de collaboration. Cependant, lors de ces mêmes tâches d'évaluation, seule une petite part des enseignants (12 %) indiquent que souvent, la note d'un élève peut influencer la note des autres élèves. Enfin, seulement 27 % des enseignants disent permettre toujours ou souvent aux élèves d'être aidés de leurs pairs durant les tâches d'évaluation.

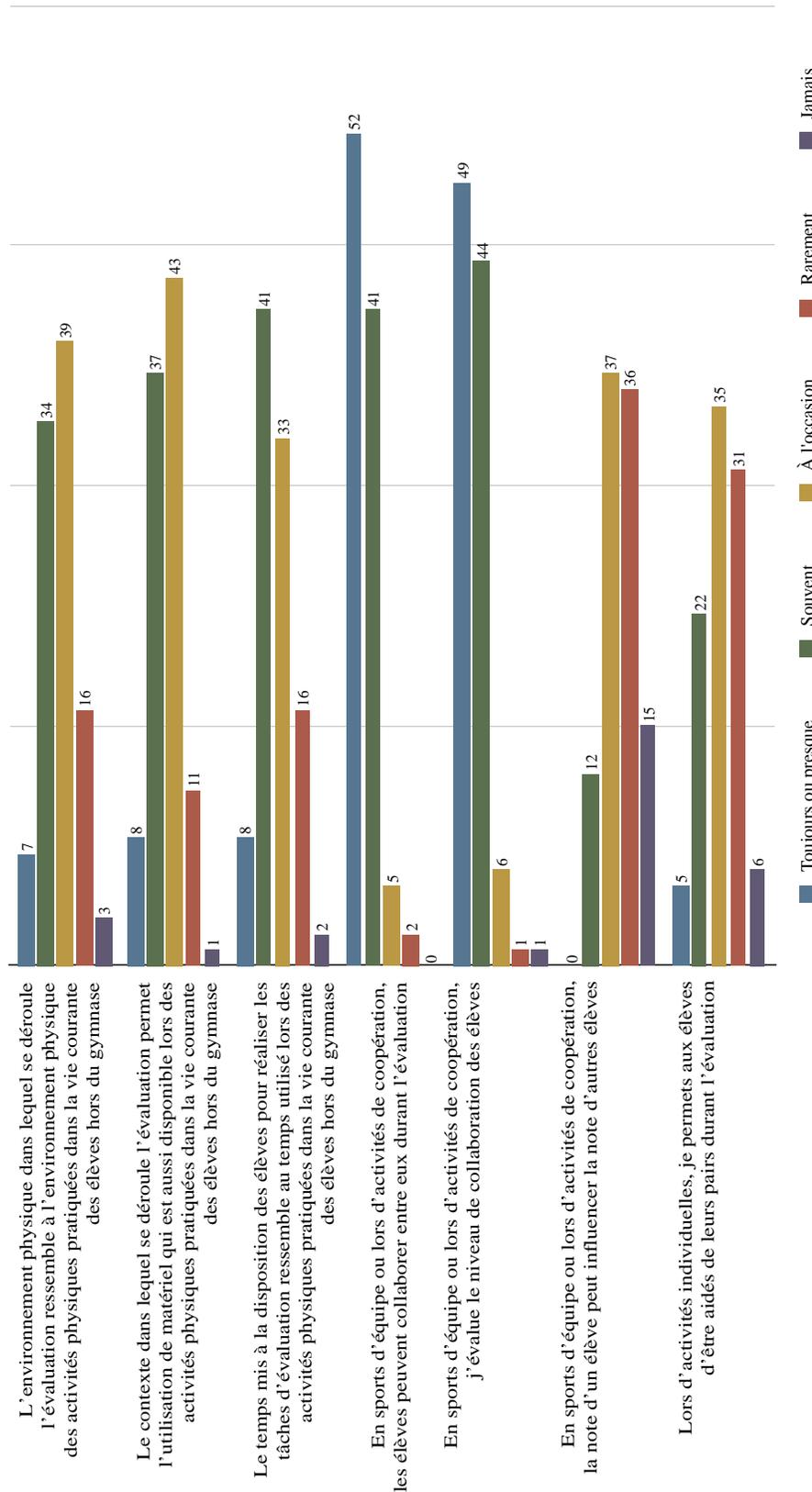


Figure 4. Contexte

## Produit issu de la tâche

Après la tâche d'évaluation, lorsque les enseignants se prononcent sur des comportements en lien avec le produit, presque tous (86 %) déclarent qu'ils utilisent toujours ou souvent plusieurs renseignements afin de juger de l'atteinte de la compétence de l'élève et qu'ils (90 %) permettent aux élèves de démontrer leurs compétences de différentes façons. Les résultats indiquent toutefois que pour une grande majorité d'enseignants (54 %), l'évaluation est seulement à l'occasion un moment public où les élèves exécutent une présentation officielle de leur réalisation devant les autres élèves. En effet, 27 % des participants admettent que l'évaluation ne représente jamais, ou rarement, un moment de présentation publique officielle en classe.

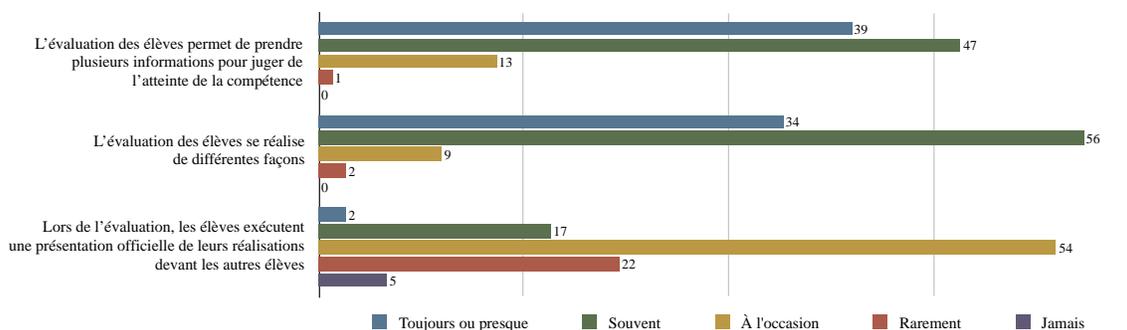


Figure 5. Produit

## Critères d'évaluation connus des élèves

Les comportements associés à l'élaboration des critères d'évaluation semblent partagés par la presque totalité des enseignants. Ainsi, ils indiquent déterminer toujours ou souvent (90 %) les critères d'évaluation avant le début de la séquence d'enseignement, donner des explications (91 %) aux élèves avant le début de l'évaluation et estimer (90 %) que les élèves ont compris ces critères. De plus, 71 % des enseignants interrogés considèrent que les critères d'évaluation ressemblent toujours ou souvent aux critères qui déterminent la réussite des activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves.

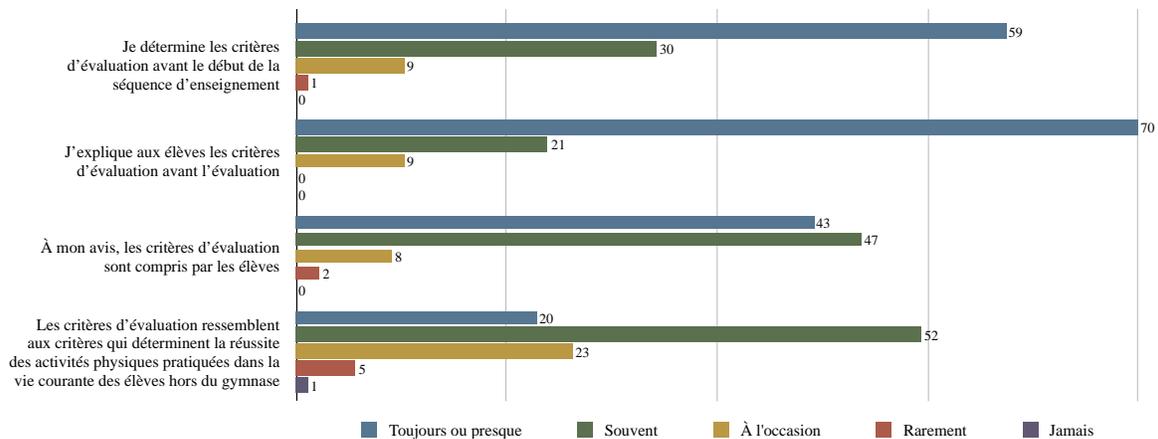


Figure 6. Critères

## Discussion

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, il est possible de percevoir que les enseignants d'ÉPS du Québec déclarent qu'ils prennent en considération les six caractéristiques essentielles d'une tâche d'évaluation authentique lorsqu'ils évaluent leurs élèves. De plus, leurs pratiques évaluatives semblent relater un degré d'authenticité relativement élevé. Tel que le mentionnent Gulikers, Bastiaens et Kirschner (2006), les tâches d'évaluation ne se divisent pas en deux catégories distinctes de tâches d'évaluation « authentiques » ou « non authentiques », mais se dispersent plutôt selon un continuum d'authenticité qui peut varier. Ainsi, bien qu'il soit possible d'identifier certaines variations d'authenticité au regard des caractéristiques essentielles d'une tâche d'évaluation authentique, les pratiques d'évaluation des enseignants d'ÉPS de cette étude semblent se retrouver davantage du côté des tâches d'évaluation authentiques sur un continuum d'authenticité.

Plus spécifiquement, il semble que les enseignants d'ÉPS de l'étude respectent davantage certaines caractéristiques de la tâche authentique.

D'abord, les résultats de cette étude supposent que les tâches d'évaluation ne sont pas toujours en lien avec des activités physiques pratiquées dans la vie courante des élèves. De plus, les enseignants d'ÉPS favorisent des tâches complexes qui se déroulent dans des contextes variables, en partie non prévisibles et hors du contrôle de l'élève, ce

qui leur demande de mobiliser tant leurs savoirs et leur savoir-faire que leur savoir-être. Ces résultats corroborent ceux de certaines études qui indiquent que les enseignants d'ÉPS évaluent une combinaison d'éléments (Carnus & Terrisse, 2006; Chan, Hay, & Tinning, 2011; Desrosiers, Genet-Volet, & Godbout, 1997; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009), mais contredisent les résultats de la recherche de Young (2011) qui indiquent que 50 à 100 % de la note des élèves est associée aux aspects administratifs.

Les participants à cette étude soutiennent qu'à leurs yeux, les tâches d'évaluation sont significatives et intéressantes pour les élèves. Cependant, aucune question n'était posée sur les possibilités de transfert dans les actions de la vie courante. Plusieurs études confirment que les tâches d'évaluation sont considérées tant par les élèves que par les enseignants d'ÉPS comme étant significatives et pertinentes simplement lorsqu'elles nourrissent la motivation des élèves (Cogérino, 2002; James, Griffin, & Dodds, 2009; Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009; Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009). Cependant, l'évaluation authentique va au-delà de cette motivation et suggère que l'élève doit percevoir la signification de la tâche au regard d'une implication volontaire dans des activités semblables de la vie courante. Ainsi, les activités d'évaluation doivent dépasser la motivation souvent extrinsèque associée à la note obtenue et devraient développer la motivation intrinsèque des élèves à travers l'évaluation afin de favoriser le désir de réinvestir leurs apprentissages dans les activités de la vie courante (Grenier & Beaudoin, 2012).

Il semble que les enseignants d'ÉPS de l'étude favorisent l'appropriation de la tâche d'évaluation en permettant aux élèves d'apprendre, de s'investir et de se responsabiliser face à la tâche d'évaluation, et répondent ainsi aux besoins d'autonomisation des élèves. Cependant, d'autres questions portant sur l'utilisation de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs pourraient en révéler davantage quant au processus d'appropriation de la tâche évaluative.

Les résultats de l'étude permettent également d'obtenir quelques renseignements quant au contexte dans lequel se déroulent les tâches d'évaluation. Les pratiques d'évaluation lors des activités collectives permettent l'évaluation du niveau de collaboration entre les élèves, comme le proposent les résultats de recherche qui illustrent que les enseignants d'ÉPS attribuent une partie de la note aux habiletés sociales des élèves (Annerstedt & Larsson, 2010; Jaakkola & Watt, 2011; Redelius & Hay, 2012; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009). Cependant, il semble que lors d'activités de coopération, la note d'un élève n'a que très rarement d'influence sur la note des autres élèves. Ces

résultats vont à l'encontre des propos de Gulikers et de ses collaborateurs (2004), qui indiquent que si l'interdépendance des apports de chacun pour la réussite d'une tâche est présente dans la vie courante, elle doit être prise en compte lors de la tâche d'évaluation. Ainsi, puisque lors d'activités sportives collectives l'apport de chaque élève contribue à cette réalisation collective, la réussite collective devrait être prise en compte lors de l'évaluation de chaque élève. Il semble qu'un malaise persiste quant à la possibilité que la note d'un élève puisse influencer celle d'un autre élève puisque seulement 12 % des participants indiquent que c'est souvent le cas. Les résultats laissent aussi présager que lors des tâches évaluatives individuelles, les élèves ont peu l'occasion d'aider leurs pairs ou de recevoir leur aide. Conséquemment, il semble que les enseignants d'ÉPS de l'étude ne souscrivent pas à cette pratique évaluative. Aussi, le contexte physique dans lequel se déroulent les évaluations semble peu lié aux activités pratiquées dans la vie courante de l'élève : le temps mis à la disposition des élèves ainsi que le matériel n'est que rarement ou occasionnellement semblable aux conditions que l'on retrouve dans la vie courante.

Tel que rapporté par d'autres recherches (Carnus & Terrisse, 2006; Chan, Hay, & Tinning, 2011; Chróinín, Murtagh, & Bowles, 2012; Desrosiers, Genet-Volet, & Godbout, 1997; Lund & Veal, 2008; Mintah, 2003), les participants à cette étude proposent différentes formes d'évaluation et recueillent plusieurs données afin d'évaluer les élèves. Cependant, peu de prestations sont effectuées devant d'autres élèves. Puisque la présentation d'une production est un élément central dans l'évaluation authentique (Ashford-Rowe, Herrington, & Brown, 2014; Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Lund, 1997; Wiggins, 1989), l'utilisation de l'évaluation par les pairs, où les élèves présentent leurs habiletés à leurs camarades afin d'être évalués et d'obtenir de la rétroaction, est possiblement une voie à envisager pour favoriser une forme de présentation.

Finalement, les pratiques évaluatives des participants se rapprochent grandement de l'évaluation authentique au regard de la caractéristique associée aux critères d'évaluation. Ils indiquent qu'ils les élaborent et les présentent régulièrement à leurs élèves et estiment que les élèves les comprennent bien. Ces résultats corroborent certaines études précédentes (Chan, Hay, & Tinning, 2011; Chróinín, Murtagh, & Bowles, 2012; MacPhail & Halbert, 2010; Redelius & Hay, 2012).

## Conclusion

Cette étude avait pour but de présenter un portrait des pratiques évaluatives des enseignants d'ÉPS au primaire du Québec au regard de l'évaluation authentique. Au total, 327 enseignants d'ÉPS ont répondu au questionnaire d'enquête élaboré pour cette étude à l'aide d'un cadre conceptuel inspiré des travaux de Gulikers et de ses collaborateurs (2004), de Lund (1997) et de Wiggins (1989). Les résultats indiquent que les pratiques d'évaluation des enseignants d'ÉPS de l'étude respectent plusieurs des caractéristiques de l'évaluation authentique. Bien qu'une limite importante de l'étude réside dans l'utilisation d'un questionnaire de pratiques autorapportées, cette recherche indique que les enseignants d'ÉPS révèlent l'utilisation de tâches simples et complexes, généralement significatives pour les élèves, et que leurs pratiques d'évaluation permettent habituellement aux élèves de s'approprier la tâche. De plus, il semble que les contextes d'évaluation soient peu en lien avec la vie courante des élèves. Les produits issus de la réalisation de la tâche pourraient être plus fréquemment présentés aux autres élèves, et les critères d'évaluation sont, aux yeux des enseignants, expliqués et compris des élèves. Cependant, il semble que la signification de la tâche d'évaluation ne soit pas nécessairement liée à la pratique d'activité physique de la vie courante des élèves et qu'une augmentation de l'implication des élèves dans les tâches d'évaluation pourrait permettre une meilleure appropriation de la tâche. Enfin, le contexte social dans lequel se déroule la tâche d'évaluation pourrait être plus semblable au contexte social des activités de la vie courante des élèves, notamment en ce qui concerne les activités collectives.

Cette recherche contribue à une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation authentique des enseignants d'ÉPS; cependant, l'observation des pratiques d'évaluation ou des entretiens avec les enseignants d'ÉPS constituent des pistes prometteuses pour de futures recherches. Souscrivant à la logique que l'évaluation authentique s'arrime avec les visées de plusieurs programmes de formation d'élèves, notamment celui de l'école québécoise (MEQ, 2003a), il semble primordial de poursuivre le développement des connaissances au regard des pratiques évaluatives authentiques des enseignants.

## Remerciements

1. Les auteurs tiennent à souligner la contribution de Pierre Boudreau, (Université d'Ottawa), de Jean-François Richard, (Université de Moncton) et de Gilles Raiche, (Université du Québec à Montréal).
2. Recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

## Références

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH—problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Archbald, D. A., & Newmann, F. M. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. National Association of Secondary School Principals. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'ÉPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 12(3), 55.
- Chan, K., Hay, P., & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3-18.
- Chróinín, D. Ní, Murtagh, E., & Bowles, R. (2012) Flying the 'Active School Flag': Physical activity promotion through self-evaluation in primary schools in Ireland. *Irish Educational Studies*, 31(3), 281-296.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en ÉP : le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps*, 59, 23-42.

- Collier, D. (2011). Increasing the Value of Physical Education: The Role of Assessment. *JOPERD*, 82(7), 38-42.
- Crossouard, B. (2006, avril). Formative Assessment from a Sociocultural Perspective: Exploring Identity Positions. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 523-545.
- 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., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (1997). Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 211-228.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 1-18.
- Grenier, J., & Beaudoin, C. (2012). Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 165-198.
- 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, et S. Beaudoin (éds.), *Mieux former dans une société en mouvement* (pp. 74-83). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *ETR&D*, 52(3), 67-86.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(3), 337-357.

- Gurvitch, R., & Lund, J. (2011). The (missing) link between instruction and assessment. *Strategies, September/October*, 32-34.
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. Dans D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). Londres, R.-U. : Sage.
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 248-262.
- Jackson, A. S. (2006). The evolution and validity of health-related fitness, *Quest*, 58(1), 160-75.
- James, A. R., Griffin, L., & Dodds, P. (2009). Perceptions of middle school assessment: An ecological view. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 323-334.
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en ÉPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps* (2), 77-93.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lund, J. L. (1997). Authentic assessment: Its development & applications. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(7), 25-40.

- Lund, J. L., & Veal, M. L. (2008). Chapter 4: Measuring pupil learning—How do student teachers assess within instructional models? *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 478-511.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Éducation physique. Programme d'études primaires*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec, QC : Direction générale de la formation des jeunes, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Direction générale de la formation des jeunes, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire, cadre de référence, version préliminaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2006b). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2008). *L'évaluation des apprentissages au secondaire, cadre de référence*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2009a). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire 1<sup>er</sup> cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2009b). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages au primaire. Éducation physique et à la santé*. Repéré à <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/evaluation/pdf/education-physique-et-a-la-sante-pri.pdf>
- Mintah, J. K. (2003). Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 161-174.
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. Repéré à [http://www.unimc.it/riviste/index.php/es\\_s/article/view/189/117](http://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/189/117)
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, 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.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: To be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Singh, J. (2014). Physical education: assessment and its implication. *Review of Research*, 2(4), pp. 2-5.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- 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*(2), 235-243.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan, 70*(9), 703-713.
- Wiggins, G. (1993). Assessment: Authenticity, context, and validity. *Phi Delta Kappan, 75*(3), 200-208.
- Young, S. (2011). A survey of student assessment practice in physical education: Recommendations for Grading. *Strategies, July/August*, 24-26.