



Prise de position sur l'évaluation en éducation physique

L'AIESEP est une association professionnelle internationale, sans but lucratif, et non gouvernementale qui vise à promouvoir au niveau mondial une recherche de haute qualité dans les domaines de l'éducation physique, de l'activité physique et de la pédagogie du sport, concernant des publics de tout âge. Multilingue et multiculturelle, l'AIESEP rassemble des universités, des établissements d'enseignement supérieur, des institutions et des membres individuels issus de toutes les parties du monde.

Visitez www.aiesep.org pour plus d'informations.

Pour citer ce document (source originale) :

AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2020).
<https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

Préface

Pourquoi une prise de position de l'AIESEP sur l'évaluation en éducation physique?

Les objectifs de cette prise de position sur l'évaluation en éducation physique (ÉP) sont les suivants :

- Promouvoir, au niveau international, le caractère fondamental des pratiques d'évaluation qui permettent que l'ÉP soit signifiante, pertinente et bénéfique;
- Porter à la connaissance des acteurs du domaine de l'ÉP les concepts liés à l'évaluation, sur base des recherches et des pratiques contemporaines;
- Identifier les questions de recherche urgentes ainsi que les pistes potentielles de nouvelles recherches dans le domaine de l'évaluation en ÉP;
- Fournir des justifications porteuses aux collègues souhaitant solliciter des subventions de recherche destinées à éclairer des questions relatives à l'évaluation en ÉP ou qui ont l'opportunité de travailler avec des décideurs publics ou de les influencer.

Cette prise de position s'adresse principalement aux enseignants en ÉP, aux étudiants en ÉP, aux responsables chargés des programmes d'ÉP, aux formateurs d'enseignants en ÉP, aux chercheurs en ÉP, aux administratifs en charge de l'ÉP et aux décideurs concernés par l'ÉP.

Comment cette prise de position fut-elle créée ?

Le séminaire intitulé *Future Directions in PE Assessment* s'est tenu du 18 au 20 octobre 2018 à la *Fontys University of Applied Sciences* à Eindhoven, Pays-Bas. Le séminaire visait à amener d'éminents chercheurs du domaine à présenter et discuter les opinions fondées sur des preuves à propos de différents sujets portant sur l'évaluation en ÉP. Quelque 71 experts provenant de 20 pays (annexe 2) ont ainsi partagé leurs recherches lors de conférences thématiques et de communications scientifiques et discuté de questions autour d'enjeux reliés à l'évaluation en ÉP lors de sessions interactives. Les éléments retenus à partir de ce séminaire ont mené à une première version de la prise de position. Cette première version a été envoyée à tous les participants du séminaire de spécialistes pour obtenir des rétroactions à partir desquelles une deuxième version provisoire a été élaborée. Celle-ci a été présentée lors de la conférence internationale de l'AIESEP de 2019 à Garden City (New York). Des rétroactions supplémentaires ont ainsi été recueillies auprès des participants sur place et par une enquête en ligne. Les principaux collaborateurs à la rédaction de la prise de position sont énumérés en annexe 1. Le conseil d'administration de l'AIESEP a approuvé le document le 7 mai 2020.

Après un bref survol de l'état des recherches sur l'évaluation en ÉP, en respectant largement les principaux thèmes du séminaire de spécialistes de l'AIESEP *Future Directions in PE Assessment*, cette prise de position comprend les sections suivantes : la compétence en évaluation, la responsabilisation et les politiques, l'alignement pédagogique, l'évaluation pour l'apprentissage, la formation initiale des enseignants d'ÉP et la formation professionnelle continue, les technologies numériques pour l'évaluation en ÉP. La prise de position se conclut par des recommandations pour des recherches futures.

L'évaluation en éducation physique : que nous apprend la recherche?¹

L'évaluation est un processus par lequel on recueille, interprète et communique de l'information sur l'apprentissage d'un élève, liée à un ou plusieurs objectifs d'apprentissage préalablement définis.

L'évaluation cherche à atteindre plusieurs visées éducatives, notamment :

- Guider et soutenir le processus d'apprentissage de l'élève;
- Informer les enseignants sur l'efficacité de leurs pratiques et planifications pédagogiques;
- Décider si les élèves peuvent passer à une étape suivante de leur processus d'apprentissage ou s'ils peuvent obtenir une certification officielle (p. ex. un diplôme);
- Apporter des preuves de l'apprentissage des élèves aux responsables concernés.

Ces visées éducatives mettent en évidence le rôle névralgique de l'évaluation pour garantir une ÉP de qualité. Malheureusement, plusieurs chercheurs ont suggéré que la qualité de l'évaluation en ÉP pose un problème (Hay et Penney 2009; Thorburn 2007; Veal 1988) et que les enseignants d'ÉP peinent à répondre aux attentes de fidélité et de validité requises pour un système d'évaluation (Annerstedt et Larsson 2010; Dinan-Thompson et Penney 2015). En effet, l'évaluation a été désignée comme étant l'un des défis les plus difficiles et les plus appréhendés par les enseignants d'ÉP au cours des quelque 40 dernières années (López-Pastor et al. 2013). Ces préoccupations coïncident avec une attention croissante accordée à l'évaluation dans l'enseignement, liée à une prédominance mondiale accrue des discours portant sur la responsabilisation et l'utilisation de normes en éducation (Hursh 2005; Roberts-Holmes et Bradbury 2016).

Bien que l'évaluation en ÉP constitue un objet de recherche important sur le plan international, les études portant sur les pratiques d'évaluation sont relativement peu nombreuses. La majorité de celles-ci est d'une portée relativement limitée ou a été menée il y a plus de 10 ans (Desrosiers, Genet-Volet, et Godbout 1997; Imwold, Rider, et Johnson 1982; Kneer 1986; Matanin et Tannehill 1994; Mintah 2003; Veal 1988).

Les recherches en ÉP suggèrent des lacunes dans l'alignement pédagogique en Australie et aux Pays-Bas (Georgakis et Wilson 2012; Borghouts, Slingerland et Haerens, 2017).

Aux États-Unis, à partir de leur étude réalisée auprès de 11 enseignants d'ÉP, Matanin et Tannehill (1994) ont conclu que les enseignants recueillent peu d'information sur les réalisations des élèves et qu'ils se basent sur les présences, le port de vêtements appropriés, la participation et l'effort pour les évaluer plutôt que sur leurs connaissances et habiletés. Plus récemment, en testant un instrument destiné à l'observation systématique de l'évaluation formelle en ÉP, Van der Mars et al. (2018) ont conclu que les quatre enseignants du secondaire observés employaient principalement des stratégies d'évaluation informelles et notaient les efforts des élèves sur des aspects organisationnels. D'autres études ont aussi mis en évidence la prédominance d'une évaluation subjective basée sur des aspects tels que l'effort, la préparation et l'esprit sportif (Imwold, Rider et Johnson 1982; Matanin et Tannehill 1994; Veal 1988; Borghouts, Slingerland et Haerens 2017), de même qu'une utilisation peu fréquente de tests de connaissances et de travaux écrits (Imwold, Rider et Johnson 1982; Mintah 2003; Veal 1988; Borghouts, Slingerland et Haerens 2017).

Une étude de cas descriptive conduite aux États-Unis dans l'enseignement de l'ÉP au primaire (James, Griffin et Dodds 2008) a mis en lumière que les enseignants s'éloignaient des planifications initialement adoptées (mettant l'accent sur l'apprentissage des élèves) au profit d'un projet qui se centrait sur la sécurité et la réalisation de tâches. En conséquence de cette modification, les élèves n'étaient pas évalués de la manière initialement prévue par les enseignants. Dès lors, il n'existait aucune concordance entre la planification des enseignants, les tâches proposées lors des leçons et les évaluations.

Considérant le manque apparent d'alignement pédagogique, il n'est pas surprenant que la recherche ait aussi montré que les élèves peuvent être désorientés ou mal informés à propos des objectifs de l'ÉP et de ce qui constitue la base de leur évaluation (Erdmann, Chatzopoulos et Tsormbatzoudis

2006; Redelius et Hay 2012; Zhu 2015). Les élèves participant à ces études ne percevaient pas les critères et les normes officielles comme la base principale de l'évaluation, et leurs points de vue sur la notation étaient incohérents par rapport à leur propre conception de la réussite en ÉP. En effet, un sondage mené par Michael et al. (2016) auprès de 309 enseignants d'ÉP californiens du secondaire indique que 74% d'entre eux basaient leurs évaluations sur les normes d'ÉP de l'État. Les enseignants qui n'utilisaient pas des évaluations se référant aux normes avaient peu ou pas de formation professionnelle sur leur utilisation et considéraient ce manque de formation comme le plus grand défi pour leur utilisation.

Il a également été relevé que, en ÉP, il existe une prévalence des pratiques d'évaluation portant sur le produit, telles que les tests de condition physique et l'évaluation d'habiletés techniques isolées (Lorente-Catalán et Kirk 2016; Penney et al. 2009). D'aucuns ont fait valoir que de telles méthodes d'évaluation manquent de signification aux yeux des élèves parce qu'elles ne correspondent pas au contexte de leur vie en dehors de l'école (López-Pastor et al. 2013). Autrement dit, ces méthodes ne sont pas authentiques. Par exemple, une analyse documentaire de 15 cours d'ÉP du secondaire en Australie a montré que, même si l'évaluation en milieu scolaire proposait une variété de tâches pour déterminer l'apprentissage de l'élève, l'évaluation externe (par une tierce personne) était en vaste majorité des évaluations écrites (Whittle, Benson et Telford 2017). Bien que López-Pastor et al. (2013) soutiennent que les trois dernières décennies ont vu émerger des formes d'évaluation plus authentiques, leur analyse des pratiques d'évaluation souligne qu'il reste à déterminer dans quelle mesure ces approches sont devenues des pratiques courantes.

¹ Ce bref survol de la littérature traitant de l'évaluation en ÉP ne se veut en aucun cas exhaustif; on cherche plutôt à y esquisser les grandes lignes des enjeux principaux traités dans cette prise de position. Pour des revues et articles plus complets, nous nous référons volontiers, entre autres, aux ressources suivantes :

- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- 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. <http://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Starck, J. R., Richards, K. A. R., & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(4), 519–535. <http://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598–625.

La compétence en évaluation

La connaissance de la qualité et de l'efficacité d'une évaluation font partie de la compétence en évaluation qui est vue depuis longtemps comme une caractéristique fondamentale des enseignants efficaces. La compétence en évaluation consiste en un ensemble de croyances, de savoirs et de pratiques relatifs à l'évaluation qui mènent un enseignant, un administrateur, un décideur public, ou les élèves et leur famille, à faire usage de l'évaluation pour améliorer l'apprentissage et favoriser la réussite. Hay et Penney (2013) soutiennent que la compétence en évaluation dans le domaine de l'ÉP se compose de quatre éléments interdépendants :

- *La compréhension de l'évaluation* - qui met l'accent sur la connaissance et la compréhension des attentes et des conditions de l'évaluation
- *La mise en place de l'évaluation* - qui se centre sur l'acte d'évaluation, autant en termes de mise en œuvre par l'enseignant que d'implication des élèves.
- *L'interprétation de l'évaluation* - qui se focalise sur la signification et l'exploitation des informations recueillies au moyen des dispositifs d'évaluation, ce qui inclut la prise en compte des aspects sociaux de l'évaluation.
- *L'engagement critique sur l'évaluation* – qui porte sur la conscience des conséquences et des impacts de l'évaluation et qui remet en question les évidences associées aux pratiques évaluatives, aux performances et aux résultats de l'évaluation.

La compétence en évaluation des enseignants constitue un prérequis important pour une évaluation de qualité. Cette évaluation de qualité est primordiale pour que les enseignants et les élèves soient bien informés et capables de poser des jugements valides sur le processus d'apprentissage et ses effets.

L'AIESEP tient donc à mettre en avant le besoin d'investir en compétence en évaluation des enseignants d'ÉP.

La responsabilisation et les politiques

La responsabilisation est définie comme un mécanisme gouvernemental (au niveau national, de l'état ou de la province) stipulant que les institutions éducatives sont responsables de transmettre une éducation de qualité. À ce titre, on considère généralement que la responsabilisation contribue directement aux améliorations en éducation ce qui sous-tend la mise en place des politiques.

Toutefois, certains croient également que les systèmes de responsabilisation peuvent exercer des impacts négatifs sur l'éducation.

Dans de nombreux pays, les données issues des évaluations sont utilisées comme des indicateurs de la responsabilisation. Dans le cas de l'ÉP, encore plus que pour d'autres disciplines, cela implique que les évaluations risquent d'avoir une portée trop limitée ou, au contraire, qu'elles sortent de leurs prérogatives définies par les programmes officiels. Il est ainsi important de considérer que l'évaluation peut autant nuire qu'aider à l'apprentissage. L'évaluation crée et façonne ce qu'elle mesure.

Parallèlement, la responsabilisation en ÉP est faible dans de nombreuses régions. Des politiques d'évaluation rigoureuses, qui favorisent la création et la mise en place de méthodes d'évaluation fiables, valides et authentiques, permettront à l'ÉP de « prouver sa valeur ».

L'AISEEP préconise que l'ÉP soit tenue responsable :

- D'offrir à tous les élèves l'opportunité d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés et d'obtenir des preuves de leurs progrès ;
- De fournir à tous les élèves des rétroactions et les soutenir pour les qu'ils les exploitent;
- De permettre à tous les élèves de se sentir valorisés et soutenus en tant qu'apprenants en ÉP;
- De faire en sorte que les évaluations visent à outiller les élèves afin qu'ils puissent pratiquer de l'activité physique et du sport tout au long de leur vie.

L'AISEEP croit que :

- L'évaluation devrait s'intégrer aux normes/objectifs des contenus d'ÉP au niveau local (c.-à-d.: normes nationales, de l'état, de la province);
- L'ÉP tire bénéfice de politiques et de directives solides relatives (1) à ses buts et visées et (2) à son évaluation. Si des politiques et directives claires sont mises en place, l'ÉP peut être tenue pour responsable de colliger les preuves de l'apprentissage des élèves en regard des objectifs ciblés. Cette responsabilisation peut soutenir la qualité de l'ÉP en assurant une concordance entre les résultats d'apprentissage attendus, la pédagogie adoptée et l'évaluation;
- Les démarches de vérification concernant l'évaluation en ÉP devraient s'assurer que les pratiques d'évaluation sont équitables pour tous les élèves et inclusives. Ce faisant, elles doivent être spécifiques au contexte, réalistes et pertinentes;
- Les enseignants doivent avoir suffisamment de soutien et d'autonomie pour adapter les politiques et directives au contexte local et les ajuster en fonction du niveau des élèves, permettant ainsi l'équité et l'inclusion;
- Les preuves d'apprentissage en ÉP devraient viser les accomplissements individuels ainsi que la progression des apprentissages et devraient provenir de sources multiples, variées et détaillées prenant en considération les particularités de chaque élève;
- Les politiques d'évaluation devraient être éclairées par la recherche scientifique et leur élaboration devrait impliquer autant les enseignants, les spécialistes universitaires, que les organisations professionnelles en ÉP;
- Davantage de recherches sur l'évaluation en ÉP sont nécessaires au développement des politiques.

L'alignement pédagogique

En ÉP – comme dans toutes les disciplines éducatives – l'objectif principal devrait être l'apprentissage. L'ÉP ne consiste pas à jouer à des jeux ou à pratiquer des sports, pas plus que cela n'implique un simple conditionnement physique ou d'accumuler un minimum d'activité physique durant les leçons ; la priorité devrait être fixée sur un apprentissage défini. Selon les contextes culturels et régionaux, cet apprentissage peut inclure des objectifs dans les domaines psychomoteur, cognitif, social et affectif. Ces objectifs peuvent être atteints par l'intermédiaire de différentes activités - par exemple des sports et des jeux, de la danse, du conditionnement physique, des activités de plein air - ou d'une combinaison de celles-ci.

L'évaluation en ÉP devrait respecter les différents domaines et contenus. Un apprentissage signifiant est réalisé grâce à un enseignement qui respecte une concordance entre les résultats d'apprentissage souhaités, les évaluations fournissant les preuves de la progression des élèves par rapport à ces résultats et les pratiques pédagogiques utilisées pour faciliter la réussite des élèves. En d'autres mots, pour assurer un enseignement efficace, on devrait faire concorder ce que les élèves sont amenés à savoir et à faire, les opportunités de pratiquer et d'apprendre et la manière d'évaluer l'atteinte des objectifs. De cette manière, on favorise un apprentissage plus utile et signifiant pour les élèves. Les trois composantes de l'alignement pédagogique s'inscrivent dans une dynamique de réciprocité.

Après avoir identifié ce que les élèves doivent être en mesure de réaliser (les objectifs), il convient de déterminer la manière par laquelle ils pourraient démontrer leur réussite. Tous les apprentissages ne peuvent, ni ne doivent, être démontrés de manière uniforme. Évaluer une variété d'objectifs d'apprentissage dans différents domaines requiert une variété de méthodes d'évaluation qui leur sont appropriées. Il revient à l'enseignant (après avoir consulté les élèves lorsque la situation le permet ou l'exige) de mettre en place des dispositifs adéquats pour permettre aux élèves de démontrer leurs maîtres, compétence et niveau de réussite. Si la fonction de l'évaluation consiste à guider et soutenir le processus d'apprentissage, alors les enseignants devraient interagir avec leurs élèves pour déterminer le type de défis qui auraient, à leurs yeux, la plus grande valeur éducative ou comment les résultats d'évaluation pourraient les informer sur leurs forces et aspects à améliorer.

L'AIESEP déclare que :

- L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement ; il ne s'agit pas d'un complément. Les apprentissages attendus devraient provenir des objectifs présents dans les programmes. Les enseignants devraient développer ou utiliser des évaluations qui représentent de manière valide et réaliste les apprentissages attendus de manière à indiquer périodiquement la progression des apprentissages des élèves (*Évaluation de l'apprentissage*). Ils devraient ensuite concevoir ou sélectionner des activités d'apprentissage qui soient en lien avec les apprentissages attendus et intégrer des activités d'évaluation pour soutenir l'apprentissage des élèves (*Évaluation pour l'apprentissage*) (voir fig. 1).
- Pour faciliter un apprentissage signifiant et efficace en ÉP, les enseignants devraient assurer un alignement cohérent entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'évaluation et les activités d'apprentissage au cœur de leur planification pédagogique.
- L'AIESEP s'engage à trouver les moyens pour contribuer, soutenir et diffuser une base de données probantes qui peut éclairer la conception et la prestation d'évaluations de qualité, qui s'alignent sur les programmes d'ÉP.



Figure 1: Séquence pour la *préparation et la conception* d'une planification respectant l'alignement pédagogique

L'évaluation pour l'apprentissage

La terminologie et les définitions utilisées dans la littérature relative aux évaluations ne sont pas uniformes. De nombreux termes communément utilisés, tels que « évaluation formative », « évaluation sommative » ou « évaluation *pour/de* l'apprentissage » ont été interprétés différemment par différents auteurs. Leurs descriptions peuvent dès lors s'entremêler. Une tâche d'évaluation n'est pas intrinsèquement « pour » ou « de » l'apprentissage ; cela dépend de la manière dont on l'utilise et à quel moment. Cela signifie également qu'une évaluation peut à la fois être, à différents degrés, *pour* ou *de* l'apprentissage. Ainsi, plutôt que de proposer des définitions uniques, en nous appuyant sur la littérature scientifique, nous précisons des éléments qui caractérisent différentes positions sur le continuum d'évaluation *de/pour* l'apprentissage.

| Caractéristiques | Évaluation <i>de</i> l'apprentissage | Évaluation <i>pour</i> l'apprentissage |
|--|---|--|
| But | Décider du niveau d'atteinte de l'élève (diplôme, notes, succès/échec, etc.). | Déterminer la prochaine étape dans le processus d'apprentissage, pour soutenir l'apprentissage de l'élève. |
| Contenu de l'information | Pauvre en rétroactions qualitatives (p. ex. : des notes). | Riche en rétroactions qualitatives. |
| Moment | À la fin d'une unité d'apprentissage. | Intégrée dans le processus d'apprentissage. |
| Implication et autonomie des élèves | Généralement faibles. | Élevées. |

D'après Hattie et Timperly (2007), l'intégration de l'évaluation au cœur du processus d'apprentissage devrait suivre les principes de *feed-up*, de *feedback* et de *feedforward*. Ces principes sont reliés à différentes questions fondamentales pour recueillir de l'information et ainsi mieux soutenir l'apprentissage des élèves :

- *Feed-up* (avant l'évaluation) : vers où l'élève se dirige-t-il?
- *Feedback* (pendant l'évaluation) : où se situe l'élève en ce moment?
- *Feed-forward* (après l'évaluation) : quelles devraient être les prochaines étapes?

Idéalement, autant les enseignants que les élèves devraient être impliqués activement dans les stratégies permettant de répondre à ces questions, le but ultime étant que les élèves deviennent des apprenants autonomes, capables d'autorégulation.

L'AIESEP déclare que :

- L'évaluation *pour* l'apprentissage (*EpA*) et l'évaluation *de* l'apprentissage (*EdA*) visent des objectifs différents et ne sont pas mutuellement exclusives. Toutefois, puisque l'*EpA* est essentielle à l'apprentissage et à l'atteinte d'un but, un apprentissage pertinent en ÉP devrait systématiquement inclure (des aspects de) l'*EpA*.
- L'évaluation *de* l'apprentissage (*EdA*) peut être utilisée pour délimiter le progrès de l'élève ou pour évaluer l'efficacité d'une planification ou d'un enseignement. Cela peut aider à légitimer la discipline au sein du système d'éducation et de la société.
- À tout le moins, dès le début de leur processus d'apprentissage, les élèves devraient connaître et comprendre les résultats d'apprentissage attendus et les critères de qualité (c.-à-d. transparence dans l'évaluation). Par ailleurs, dans l'optique de parvenir à des expériences optimales d'apprentissage, les élèves devraient être activement impliqués dans le processus évaluatif, par exemple en :
 - o Déterminant leurs priorités d'apprentissage;
 - o Choissant quand et comment démontrer leur progression;
 - o Ayant un rôle à jouer dans la construction des tâches et des critères d'évaluation;
 - o Procédant à des autoévaluations et à des évaluations par les pairs;

- Discutant avec les enseignants et avec leurs pairs à propos des évaluations et de leurs résultats;
- S'impliquant dans des tâches de réflexion;
- Etc.

Il incombe à l'enseignant d'ÉP d'évaluer la faisabilité et le bien-fondé de ces stratégies, en fonction des besoins des élèves, de leurs habiletés, ou de tout autre aspect relatif au contexte. Un engagement actif dans le processus d'évaluation peut permettre aux apprenants de ressentir un plus grand sentiment d'autonomie et d'appropriation de l'apprentissage. Cela les aide également à devenir des apprenants autonomes, tout en les motivant à participer en ÉP et à rester actifs physiquement tout au long de leur vie.

- Davantage d'outils, d'instruments et d'exemples devraient être développés pour favoriser la mise en œuvre des théories actuelles en évaluation. Les enseignants d'ÉP sont invités à partager leurs pratiques efficaces, de manière à accélérer l'adoption d'approches innovantes en évaluation.

La formation initiale des enseignants d'ÉP et la formation professionnelle continue

La présence de normes et de lignes directrices en évaluation dans la formation des enseignants d'ÉP varie grandement selon les contextes (pays, états, etc.). Cela est vrai pour les étudiants en ÉP autant lorsqu'ils apprennent à évaluer que lorsqu'ils sont évalués. Ainsi, l'importance et l'impact potentiel de la formation des enseignants d'ÉP sur l'évaluation en ÉP sont doubles. Premièrement, puisque l'évaluation est essentielle à un enseignement de qualité, les (futurs) enseignants d'ÉP devraient développer leur compétence en évaluation et apprendre à concevoir et mettre en œuvre des évaluations qui soient fiables, valides, authentiques, transparentes et favorisant l'engagement des élèves. Deuxièmement, la manière d'évaluer les futurs enseignants d'ÉP dans le cadre de leur formation devrait servir d'exemple et prendre en compte des aspects de *EpA* permettant de respecter l'alignement pédagogique. Contribuer, ou à tout le moins, être informé des nouvelles connaissances et pratiques en ÉP est considéré comme une caractéristique déterminante pour former un professionnel de l'éducation qui souhaite travailler dans le meilleur intérêt de ses élèves. Il est donc très important que les connaissances actuelles sur les évaluations efficaces et significatives ne soient pas seulement partagées avec les futurs enseignants par l'entremise des programmes de formation en enseignement de l'ÉP, mais aussi avec les professionnels de l'ensemble du domaine de l'ÉP.

L'AIESEP déclare que :

- Les programmes de formation des enseignants d'ÉP devraient allouer suffisamment de temps à la thématique de l'alignement pédagogique. Ainsi, les étudiants développeront une réelle compréhension du rôle et de la fonction des différentes formes d'évaluations, et ils apprendront à mettre en œuvre des évaluations des apprentissages des élèves dans la pratique de l'ÉP qui seront appropriées, valides, fiables et faisables.
- Les formateurs des futurs enseignants d'ÉP devraient également mettre en pratique ce qu'ils enseignent et chercher à montrer l'exemple dans leurs propres modalités d'évaluation.
Ainsi :
 - Des évaluations (*EpA*) devraient être incluses tout au long du parcours de formation dans les programmes de formation des enseignants d'ÉP;
 - Les évaluations au cœur de la formation des enseignants d'ÉP devraient être cohérentes avec les objectifs d'apprentissage et les pratiques pédagogiques choisies;
 - Les évaluations réalisées lors de la formation des enseignants en ÉP devraient s'organiser autour de tâches significatives et authentiques (appliquées dans le contexte de l'ÉP), prenant place dans la mesure du possible dans des contextes authentiques, qu'on retrouve dans la « vraie vie » (p. ex. : l'école).
- Les formateurs d'enseignants d'ÉP ont besoin de soutien et de conseils pour élaborer des pratiques susceptibles d'améliorer la compétence en évaluation des étudiants et ainsi de les soutenir en tant qu'apprenants en ÉP.
- Les enseignants d'ÉP ont à la fois le droit et la responsabilité de s'engager dans une formation professionnelle continue sur l'évaluation en ÉP tout au long de leur carrière.

Les technologies numériques pour l'évaluation en ÉP

Il est souvent affirmé que les innovations technologiques auxquelles nous sommes actuellement confrontés sont « révolutionnaires ». Au cours des deux dernières décennies, nous avons connu une croissance constante de l'offre de technologies (numériques). Les technologies peuvent potentiellement enrichir, augmenter et améliorer certains éléments spécifiques de l'ÉP. Toutefois, pour que l'utilisation des technologies soit couronnée de succès, les enseignants doivent en avoir une connaissance approfondie et être en mesure d'intégrer efficacement les compétences technologiques aux contenus enseignés et à l'approche pédagogique.

Les nouvelles technologies peuvent potentiellement avoir un impact significatif sur l'évaluation en ÉP. Lorsqu'utilisées de manière judicieuse, elles peuvent contribuer à améliorer l'observation des prestations des élèves par les enseignants ou le suivi (par les élèves) de leurs progrès au fil du temps. Toutefois, les technologies disponibles ne devraient jamais orienter la collecte de données ni la manière d'utiliser ces dernières à des fins d'évaluation. Les technologies devraient être utilisées au bon moment et pour les bonnes raisons. En utilisant les technologies, les professionnels de l'ÉP devraient mesurer ce que nous valorisons plutôt que valoriser ce que nous pouvons mesurer.

L'AIIESEP déclare que :

- Lorsqu'on utilise les technologies pour l'évaluation en ÉP, il est essentiel d'aligner les technologies avec les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques utilisées et les tâches d'évaluation.
- Les enseignants d'ÉP peuvent, voire devraient jouer un rôle important dans l'adaptation des technologies numériques aux pratiques évaluatives en ÉP, tout en évitant de les laisser dicter le contenu et les méthodes d'évaluation.
- Pour une utilisation efficace des technologies pour l'évaluation en ÉP, il est crucial que les enseignants d'ÉP aient acquis des compétences numériques et connaissent l'existence, les composantes et le potentiel des différentes ressources qui sont utilisées dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage.
- Les enseignants d'ÉP doivent garantir la protection des données et de la vie privée des personnes impliquées dans le processus d'évaluation, particulièrement lorsque les technologies sont utilisées à des fins de collecte de données.

Recommandations pour des recherches futures

L'AIESEP considère qu'il est essentiel de développer un programme de recherches concret visant à créer une banque de données probantes pour appuyer les pratiques évaluatives des enseignants d'ÉP. Voici quelques exemples de thématiques de recherche pertinentes, autour desquelles il serait possible de construire un tel programme. L'AIESEP incite les chercheurs à s'y intéresser de manière collaborative dans le cadre de partenariats internationaux :

- a. La conception, le développement et la mise en place d'outils ou de pratiques d'évaluation appropriés, efficaces et fondés sur la recherche.
- b. L'impact de différentes stratégies d'évaluation sur l'apprentissage et la motivation des élèves.
- c. La manière par laquelle les évaluations fournissent des informations à l'enseignant et exercent un effet sur sa planification et son intervention pédagogiques.
- d. Les pratiques pédagogiques efficaces relatives à l'évaluation en ÉP spécifiques à la formation initiale des enseignants d'ÉP.
- e. Un perfectionnement professionnel efficace abordant l'évaluation en ÉP pour les enseignants en exercice.
- f. Les communautés de pratique abordant l'évaluation, réunissant des formateurs d'enseignants d'ÉP, des chercheurs et des enseignants d'ÉP.
- g. L'interaction entre les données d'évaluation de l'apprentissage des élèves et (l'élaboration de) la politique de l'ÉP et son interprétation.
- h. L'engagement des élèves et leurs opinions sur le processus d'évaluation.
- i. Les compétences des enseignants et des élèves en termes d'observation et d'émission de rétroactions, ainsi que leurs impacts sur le processus d'apprentissage.
- j. L'utilisation des technologies numériques lors des évaluations en ÉP et son impact.

Diffusion de la prise de position de l'AIESEP sur l'évaluation en éducation physique

Cette prise de position a été rédigée pour toucher le plus possible d'enseignants d'ÉP, de formateurs d'enseignants d'ÉP, de responsables en élaboration de programmes scolaires, de chercheurs, d'administrateurs et de décideurs publics intéressés par l'ÉP partout dans le monde.

Par conséquent, nous invitons chacun et chacune à faire un effort pour :

- Traduire la prise de position dans sa propre langue (sans en altérer le contenu). Si vous désirez contribuer de cette manière, prière de contacter d'abord Lars Borghouts: l.borghouts@fontys.nl.
- Diffuser la prise de position au sein des groupes concernés dans votre propre région par l'intermédiaire des réseaux sociaux, de sites web, de journaux professionnels, de programmes de formation des futurs enseignants d'ÉP, de programmes de formation professionnelle continue, etc., en insérant en référence la source originale : Position Statement on Physical Education Assessment (2020). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Convaincre vos associations régionales d'ÉP (professionnelles ou scientifiques) de soutenir et d'adopter la prise de position de l'AIESEP ainsi que de contribuer à la diffusion de son contenu auprès des groupes-cibles mentionnés ci-haut.

Annexes :

1. Principaux contributeurs à la prise de position
2. Participants au séminaire
3. Références

Annexe 1

Principaux contributeurs à la prise de position de l'AIESEP

Lars Borghouts, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Menno Slingerland, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Gwen Weeldenburg, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Ann MacPhail, University of Limerick, Ireland

Hans van der Mars, Arizona State University, U.S.A.

Dawn Penney, Edith Cowan University, Australia

Víctor López Pastor, Universidad de Valladolid, Spain.

Ivo van Hilvoorde, Windesheim University of Applied Sciences, The Netherlands

Peter Iserbyt, KU Leuven, Belgium

Jacalyn Lund, Georgia State University, U.S.A.



Version en français produite par l'OPIÉVA (Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages de L'Université du Québec à Montréal) <https://opieva.ca/fr/>

Traducteurs :

Mathieu Bergeron, Université du Québec à Montréal, Canada

Marc Cloes, Université de Liège, Belgique

Johanne Grenier, Université du Québec à Montréal, Canada

Annexe 2

Participants au séminaire de spécialistes de l'AIESEP *Future Directions in PE Assessment*, organisé du 18 au 20 octobre 2018, à Eindhoven, Pays-Bas.

| Nom | Prénom | Pays | Établissement |
|----------------|---------------|-----------------|--|
| Avşar | Züleyha | Turquie | Uludag University |
| Bax | Hilde | Pays-Bas | Hogeschool van Amsterdam |
| Bertills | Karin | Suède | Jönköping University |
| Beukhof | Robbin | Pays-Bas | Rembrandt College Veenendaal |
| Borghouts | Lars | Pays-Bas | Fontys University of Applied Sciences |
| Bowles | Richard | Irlande | Mary Immaculate College |
| Brouwer | Berend | Pays-Bas | SLO |
| Buyck | Yoann | Suisse | Université de Genève |
| Calderón | Antonio | Irlande | University of Limerick |
| Chambers | Fiona | Irlande | University College Cork |
| Cloes | Marc | Belgique | Université de Liège/AIESEP |
| Coolkens | Rosalie | Belgique | KU Leuven |
| Costa | João | Irlande | University College Cork |
| Dania | Aspasia | Grèce | National and Kapodistrian University of Athens |
| De Martelaer | Kristine | Belgique | VUB en Universiteit Utrecht |
| Doolittle | Sarah | États-Unis | Adelphi University |
| Erturan İlker | Gökçe | Turquie | Pamukkale University |
| Ferro | Nuno | Portugal | SPEF |
| Freile | Juan | Espagne | Universidad Francisco de Vitoria |
| Gelder, van | Wim | Pays-Bas | Inholland (PABO) |
| Gerlach | Erin | Allemagne | University of Potsdam |
| Goedhart | Bastiaan | Pays-Bas | Inholland Haarlem |
| Grenier | Johanne | Canada | Université du Québec à Montréal |
| Haapala | Henna | Finlande | University of Jyväskylä |
| Haerens | Leen | Belgique | Ghent University |
| Hastie | Peter | États-Unis | Auburn University |
| Hendricks | Philipp | Allemagne | University of Muenster |
| Hernán | Emilio José | Espagne | University of Valladolid |
| Herrmann | Christian | Suisse | DSBG Uni Basel |
| Hilvoorde, van | Ivo | Pays-Bas | Hogeschool Windesheim |
| Hopper | Timothy | Grande-Bretagne | University of Victoria |
| Horrell | Andrew | Grande-Bretagne | The University of Edinburgh |
| Hunuk | Deniz | Turquie | Pamukkale University |
| Iserbyt | Peter | Belgique | KU Leuven |
| Koekoek | Jeroen | Pays-Bas | Windesheim University of Applied Sciences |
| Krijgsman | Christa | Pays-Bas | Utrecht University/Sint-Janslyceum |
| Leirhaug | Petter | Norvège | Western Norway University of Applied Sciences |

| | | | |
|-----------------|--------------|------------|--|
| López-Pastor | Víctor M. | Espagne | Universidad de Valladolid |
| Lorente-Catalán | Eloísa | Espagne | National Institute of Physical Education of Catalonia- UdL |
| Lucassen | Jo | Pays-Bas | KVLO/Mulier Institute |
| Lund | Jacalyn | États-Unis | Georgia State University |
| Macken | Suzy | Irlande | Marino Institute of education |
| MacPhail | Ann | Irlande | University of Limerick |
| Mars, van der | Hans | États-Unis | Arizona State University |
| Martin Sanz | Norma Teresa | Espagne | Junta de Andalucia - Educación |
| Mauw | Steven | Pays-Bas | Hogeschool van Amsterdam |
| Mombarg | Remo | Pays-Bas | Hanzehogeschool Groningen |
| Mooney | Amanda | Australie | Deakin University |
| Moura | André | Portugal | Fadeup |
| Munk Svendsen | Annemari | Danemark | University of Southern Denmark |
| Murphy | Frances | Irlande | Institute of Education DCU |
| Nobre | Paulo | Portugal | Coimbra University |
| Okade | Yoshinori | Japon | Nippon Sport Science University |
| Penney | Dawn | Australie | Edith Cowan University |
| Puehse | Uwe | Suisse | DSBG Uni Basel |
| Redelius | Karin | Suède | The Swedish School of Sport and Health Sciences |
| Remmers | Teun | Pays-Bas | Fontys Sporthogeschool |
| Romar | Jan-Erik | Finlande | Åbo Akademi University |
| Sanford | Katherine | Canada | University of Victoria |
| Scanlon | Dylan | Irlande | University of Limerick |
| Scheuer | Claude | Luxembourg | University of Luxembourg/ EUPEA |
| Schnitzler | Christophe | France | Université de Lille |
| Seyda | Miriam | Allemagne | WWU Muenster |
| Slingerland | Menno | Pays-Bas | Fontys University of Applied Sciences |
| Stålman | Cecilia | Suède | GIH Stockholm |
| Svennberg | Lena | Suède | University of Gävle |
| Tannehill | Deborah | Irlande | University of Limerick |
| Vidoni | Carla | États-Unis | University of Louisville |
| Wälti | Marina | Suisse | University of Basel |
| Weeldenburg | Gwen | Pays-Bas | Fontys University of Applied Sciences |
| Whittle | Rachael | Australie | Victorian Curriculum and Assessment Authority |
| Wright | Steven | États-Unis | University of New Hampshire |

ANNEXE 3

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.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Pays-Bas. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, and P. Godbout. 1997. "Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes." *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (2): 211-28.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment literacy in primary physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485-503.
- Erdmann, R., D. Chatzopoulos, and H. Tsormbatzoudis. 2006. "Pupils Grading: Do teachers grade according to the way they report?" *International Journal of Physical Education* 43 (1): 4-10.
- Georgakis, S., and R. Wilson. 2012. "Australien Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment." *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1): 37-52.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P.J., and D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.
- Hursh, D. 2005. "Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England." *Policy Futures in Education* 3 (1): 3-15.
- Imwold, C.H., R.A. Rider, and D.J. Johnson. 1982. "The use of evaluation in public school physical education programs." *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (1): 13-8.
- James, A., L.L. Griffin, and P. Dodds. 2008. "The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education." *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 308-326.
- Kneer, M.E. 1986. "Description of physical education instruction theory/practice gap in selected secondary schools." *Journal of Teaching in Physical Education* 5: 91-106.
- López-Pastor, V.M., D. Kirk, E. Lorente-Catalán, A. MacPhail, and D. Macdonald. 2013. "Alternative assessment in physical education: a review of international literature." *Sport, Education and Society* 18 (1): 57-76.
- Lorente-Catalán, E., and D. Kirk. 2016. "Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course." *European Physical Education Review* 22 (1): 65-81.
- van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- Matanin, M., and D. Tannehill. 1994. "Assessment and Grading in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4): 395-405.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., & Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- 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):161-74.
- Penney, D., R. Brooker, P.J. Hay, and L. Gillespie. 2009. "Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-42.
- Redelius, K., and P.J. Hay. 2012. "Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17 (2): 211-25.

- Roberts-Holmes, G. and Bradbury, A. 2016. "Governance, accountability and the datafication of early years education in England." *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3221
- Thorburn, M. 2007. "Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163-84.
- Veal, M.L. 1988. "Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers." *Journal of Teaching in Physical Education* 7 (4): 327-42.
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.
- Zhu, X. 2015. "Student perspectives of grading in physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 409-420.