Document généré le 4 août 2025 07:00

Revue des sciences de l'éducation

L'intérêt d'élèves du primaire pour des démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique intégrant différentes stratégies d'évaluation formative

Pauline Desrosiers, Carlo Spallanzani, Denis Martel et Paul Godbout

Volume 13, numéro 3, 1987

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900575ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900575ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Desrosiers, P., Spallanzani, C., Martel, D. & Godbout, P. (1987). L'intérêt d'élèves du primaire pour des démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique intégrant différentes stratégies d'évaluation formative. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(3), 447–462. https://doi.org/10.7202/900575ar

Résumé de l'article

L'objectif de l'étude est de vérifier l'intérêt d'élèves de 5e année primaire face à trois démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique utilisant différentes stratégies d'évaluation formative : évaluation par l'enseignant, par l'enseignant et par l'élève lui-même, par l'enseignant et par les pairs de l'élève. Les stratégies ont été appliquées dans deux groupes-classes pendant quatre leçons. Les opinions des élèves, recueillies après chaque leçon, ont permis d'identifier les motifs d'appréciation et des conditions favorables à l'implication des jeunes à leur évaluation.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1987

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XIII, no 3, 1987

L'intérêt d'élèves du primaire pour des démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique intégrant différentes stratégies d'évaluation formative

Pauline Desrosiers, Carlo Spallanzani, Denis Martel et Paul Godbout*

Résumé — L'objectif de l'étude est de vérifier l'intérêt d'élèves de 5e année primaire face à trois démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique utilisant différentes stratégies d'évaluation formative: évaluation par l'enseignant, par l'enseignant et par l'élève lui-même, par l'enseignant et par les pairs de l'élève. Les stratégies ont été appliquées dans deux groupes-classes pendant quatre leçons. Les opinions des élèves, recueillies après chaque leçon, ont permis d'identifier les motifs d'appréciation et des conditions favorables à l'implication des jeunes à leur évaluation.

Abstract — The aim of this study is to analyze attitudes of Grade 5 students regarding three teaching-learning procedures used in physical education involving different formative evaluation strategies: evaluation by the teacher, evaluation by the teacher and the student himself, and evaluation by the teacher and by the student's peers. These strategies were applied during four lessons in two classes. The students' attitudes, obtained following each lesson, permitted the researchers to identify the reasons underlying these attitudes and to describe those conditions which would permit students to participate in their own evaluation.

Resumen — El objetivo del estudio consiste en verificar el interés de los alumnos de quinto años primario frente a tres enfoques de enseñanza-aprendizaje en educación física utilizando diferentes estrategias de evaluación formativa: evaluación por el profesor; por el profesor y el alumno mismo; por el profesor y por los compañeros del alumno. La estrategias fueron aplicadas en dos grupos-clases durante cuatro lecciones. Las opiniones de los alumnos, obtenidas después de cada lección, permitieron identificar los motivos de apreciación y de condiciones favorables a la implicación de los jóvenes frente a su propia evaluación.

* Desrosiers, Pauline: professeure, Université Laval
Spallanzani, Carlo: professeur, Université Laval
Martel, Denis: étudiant au doctorat
Godbout, Paul: professeur, Université Laval.

Zusammenfassung — Das Ziel dieser Studie ist es, das Interesse von Fünftklässlern der Volksschule gegenüber drei Arten des Unterrichtens bzw. Lernens in der Körpererziehung zu untersuchen, bei dem verschiedene formative Bewertungsmethoden benützt wurden: Benotung durch den Lehrer, durch den Lehrer und den Schüler selbst, durch den Lehrer und die Klassenkameraden. Die Methoden wurden in zwei Klassen während vier Unterrichtsperioden angewandt. Die nach jeder Periode gesammelten Meinungen der Schüler erlauben, die Motive der Bewertung und einige Bedingungen zu nennen, die die Teilnahme der Kinder an der Bewertung begünstigen.

Problématique

Dans l'enseignement primaire au Québec, l'enseignant spécialiste en éducation physique rencontre au cours d'une semaine de 12 à 25 groupes-classes du préscolaire à la sixième année, chaque groupe comprenant en moyenne 25 enfants. La durée des cours oscille entre 45 et 60 minutes à raison d'un ou deux cours par semaine.

Dans ce contexte d'enseignement, il n'est pas surprenant de constater que l'évaluation formelle la plus courante soit l'évaluation sommative. Selon les commissions scolaires, la politique adoptée est de deux à quatre évaluations en fin d'étape afin de consigner ces résultats au bulletin scolaire de l'enfant.

L'évaluation formative usuelle consiste pour l'enseignant à corriger les erreurs d'exécution des élèves et à réagir positivement à la réussite d'une tâche motrice (Brunelle, *et al.*, 1983). L'importance accordée par le ministère de l'Éducation (1981, 1985) à l'intégration de l'évaluation à la démarche d'enseignement-apprentissage a incité des enseignants et des équipes de travail à élaborer et à mettre à l'essai des moyens d'évaluer de façon plus formelle les apprentissages.

Les études sur l'évaluation formative en éducation physique

Cette recherche de moyens concrets et adaptés pour évaluer en cours de processus ne peut s'appuyer sur des référents adéquats (Marsenach, 1984), sur des études rigoureuses. En effet, les conclusions des recherches conduites en apprentissage moteur, quoique intéressantes, ne peuvent trouver application en milieu d'enseignement en raison des limites inhérentes à des expérimentations en laboratoires; les études conduites par Goldberger et ses collaborateurs sont éloquentes à cet effet (Goldberger, Gerney et Chamberlain, 1982; Goldberger et Gerney, 1986).

D'autre part, quelques études menées en enseignement de l'éducation physique permettent tout au plus de décrire les caractéristiques du feed-back de l'intervenant (Brunelle et DeCarufel, 1983; Cole, 1983; Fishman et Tobey, 1978; Murray, 1982; Piéron et Delmelle, 1983) ou de situer l'importance relative du feed-back par rapport à l'ensemble des interventions de l'enseignant (Brunelle *et al.*, 1978; Piéron et Drion, 1977).

Le nombre d'études touchant spécifiquement les effets de différentes stratégies d'évaluation formative sur le déroulement de la leçon ou sur des variables de produit (apprentissage, développement d'attitudes) demeure encore restreint, à l'exception peut-être de stratégies impliquant l'observation, commentée ou non, des enregistrements magnétoscopiques de la performance des élèves (Beebe, 1974; Prato, 1975; Rothstein, 1980). Une étude de Petracek (1977) a par ailleurs examiné l'effet de la fréquence des feed-back sur l'attitude de jeunes adolescents envers l'activité physique et l'image de soi; les résultats obtenus sont malheureusement peu généralisables car les objectifs du programme touchaient divers aspects de la condition physique et la fréquence de l'évaluation était très faible (deux à quatre fois pour une période de 12 semaines d'enseignement).

Une contribution à l'identification de stratégies d'évaluation efficaces, adaptées à la réalité scolaire

En tant que responsables de la formation et du perfectionnement des enseignants, il nous est apparu important de contribuer à l'identification de stratégies d'évaluation formative efficaces adaptées à la réalité scolaire.

L'observation des pratiques pédagogiques du milieu nous a révélé que l'évaluation formative est assumée de façon habituelle par l'enseignant; quand l'élève y est associé, c'est surtout pour poser un jugement sur la réussite d'une tâche en termes quantitatifs (distance franchie, durée d'exécution, nombre de points marqués, etc.).

Le constat de la faible disponibilité de l'enseignant spécialiste pour observer et réagir à l'action de tous ses éleves et l'intérêt potentiel de l'implication des élèves sur le plan de la motivation, du développement et de l'apprentissage (Chauvier, 1985; Cooper, Ayers-Lopez et Marquis, 1982; Gartner, Kohler et Riessman, 1973; Smith, 1977), nous a incités à investiguer des stratégies d'évaluation où les élèves jouent un rôle actif: auto-évaluation, évaluation par les pairs.

L'objectif général de l'étude[1] est de déterminer l'impact de trois stratégies d'évaluation formative sur le processus d'enseignement-apprentissage et sur le produit. Le présent article considère l'une des variables de produit: l'intérêt des élèves pour ces trois démarches d'enseignement-apprentissage expérimentées.

Méthodologie

Les sujets

Six groupes-classes de 5^{e} année (deux groupes-classes par stratégie) provenant de trois écoles primaires de la région de Québec ont participé à l'étude, soit un nombre total de 155 enfants de 10-11 ans (55 en stratégie 1; 51 en stratégie 2; 49 en stratégie 3). Ils ont été choisis sur la base de leur intérêt et de leur disponibilité.

Nous avons opté pour ce niveau d'enseignement parce que nous avons estimé qu'à cet âge les élèves étaient capables d'objectiver leur action et d'opérer de façon autonome. Cette anticipation s'est d'ailleurs avérée juste (Lavoie *et al.*, 1986).

Les stratégies d'évaluation appliquées

Trois stratégies ont été appliquées: une première reproduisant l'approche conventionnelle de l'évaluation en éducation physique (S1) et les deux autres sollicitant de façon complémentaire l'implication des élèves sous forme d'auto-évaluation (S2) et d'évaluation par les pairs (S3).

Les tableaux 1, 2 et 3 situent de façon succincte les rôles joués par l'enseignant et les élèves aux différentes étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage: préparation, réalisation et intégration (Ministère de l'Éducation, 1984).

Tableau 1

Insertion de la stratégie d'évaluation par l'enseignant (S1) dans la démarche d'enseignement-apprentissage

Étapes	Rôle de l'enseignant	Rôle des élèves
Préparation	— Explique et démontre les situations d'apprentissage	— Écoutent et observent
	— Précise les modes de fonctionnement	— Questionnent — S'organisent
Réalisation	— Observe	— Pratiquent les activités d'apprentissage
	— Rappelle au besoin les consignes	
	— Donne du feed-back au groupe et à des élèves à partir de critères personnels	
Intégration	— Dresse un bilan de ses observations	— Écoutent les observations
	— Invite les élèves à donner leur avis sur les expériences vécues	— Formulent des commentaires

En stratégie 1, l'enseignant explique et démontre les situations d'apprentissage. En cours de réalisation des tâches, il donne du feed-back au groupe et à des éleves à partir de critères personnels; l'enseignant est la seule source de feed-back.

En stratégie 2 et 3, l'enseignant attire l'attention des élèves sur des critères de réussite (qualitatifs et quantitatifs), il réagit à leur performance, il informe les enfants sur les modalités d'évaluation d'habiletés précises et soutient leur parti-

Tableau 2

Insertion de la stratégie d'évaluation par l'enseignant et auto-évaluation (S2) dans la démarche d'enseignement-apprentissage

Étapes	Rôle de l'enseignant	Rôle des élèves
Préparation	— Explique et démontre les situations d'apprentissage	— Écoutent et observent
	— Indique et justifie les critères de réussite	— Questionnent
	— Précise les modalités de réalisation des tâches et de l'auto-évaluation	— S'organisent
Réalisation	— Observe	— Pratiquent les activités d'apprentissage
	— Rappelle au besoin les consignes	
	— Donne du feed-back au groupe et à des élèves à partir de critères préétablis	
	— Incite les élèves à s'auto-évaluer sur une habileté précise à l'aide d'une grille d'appréciation portant sur des critères quantitatifs et qualitatifs	— S'auto-évaluent à l'aide de la grille d'observation
	— S'assure que les élèves réalisent l'évaluation	— Au besoin, questionnent sur les modalités d'observation
Intégration	— Invite les élèves à formuler leurs commentaires sur l'observation et l'intérêt des expériences vécues	— Font part de leurs réussites et de leurs difficultés
	— Donne du feed-back sur la participation des élèves à l'auto-évaluation	— Formulent leur appréciation sur les expériences

cipation dans leur rôle d'évaluateur. Lors de l'intégration, les observations colligées par les enfants constituent le matériel de base de l'échange.

Le contenu d'apprentissage

Chaque groupe-classe a été exposé à une Unité Expérimentale d'Enseignement (UEE) de quatre leçons de 50 minutes à raison d'une leçon par semaine. La durée de l'expérimentation, quoique brève, dépasse largement la durée usuelle des UEE en éducation physique qui est d'une seule leçon de 20 minutes (Graham, 1983).

L'unité expérimentale d'enseignement visait l'acquisition d'habiletés de manipulation en inter-crosse: récupération, transport, tir, passe et réception de balle.

Tableau 3

Insertion de la stratégie d'évaluation par l'enseignant et les pairs (S3) dans la démarche d'enseignement-apprentissage

Étapes	Rôle de l'enseignant	Rôle des élèves
Préparation	— Explique et démontre les situations d'apprentissage	— Écoutent et observent
	— Indique et justifie les critères de réussite	— Questionnent
	— Précise les modalités de réalisation des tâches et de l'évaluation réciproque	— S'organisent
Réalisation	— Observe	— Pratiquent les activités d'apprentissage
	— Rappelle au besoin les consignes	
	— Donne du feed-back au groupe et à des élèves à partir de critères préétablis	
	— Invite les élèves à se regrouper par trois ou quatre et à se répartir les tâches	— Se répartissent et réalisent les tâches: pratiquer, observer, noter un partenaire sur des critères qualitatifs et quantitatifs
	— S'assure que les élèves assument bien leurs tâches	— Échangent sur leurs observations
		— Au besoin, questionnent sur les modalités d'observation
Intégration	— Invite les élèves à partager leurs observations avec le groupe	— Font part des difficultés et des réussites observées
	— Donne du feed-back sur la participation des élèves à l'évaluation	— Formulent leurs commentaires sur les expériences

L'activité d'inter-crosse a été retenue pour trois raisons: son adaptation aux capacités motrices d'élèves de cet âge, son caractère de nouveauté pour les sujets et en raison du matériel particulier requis pour sa pratique, l'assurance que les enfants ne pourraient la pratiquer en dehors des périodes d'expérimentation (une vérification auprès des autorités scolaires a permis de confirmer ce postulat). Le choix de l'activité permettait ainsi de contrôler les variables de présage et le facteur histoire (curriculum caché).

Les grilles d'observation

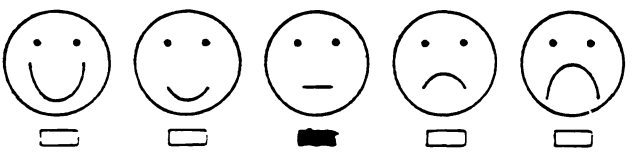
Des grilles d'appréciation simples ont été élaborées pour chacune des habiletés et regroupées dans un carnet de résultats personnels dans le cas de l'autoévaluation et un carnet d'équipe dans le cas de l'évaluation réciproque.

Ces grilles ont été construites par une équipe de cinq experts en apprentissage moteur qui ont inventorié les critères de réussite pour chacune des habiletés enseignées et retenu les trois critères qualitatifs les plus importants.

La mesure des perceptions des élèves

Après chaque cours, les enfants ont exprimé individuellement leur avis en classe sur l'ensemble de la leçon et sur divers aspects de quatre des habiletés pratiquées: intérêt, réussite, capacité à l'enseigner à d'autres. Des questions fermées incitaient l'enfant dans un premier temps à juger la leçon dans son ensemble (figure 1, question 1) puis à se prononcer sur les habiletés pratiquées (figure 2). Des questions ouvertes permettaient à l'enfant d'écrire ou de dessiner ce qui lui avait plu et déplu pendant la leçon et de motiver ses opinions (figure 1, question 2). Les questionnaires ont été pré-expérimentés avec trois groupes-classes comparables lors d'une pré-expérimentation.

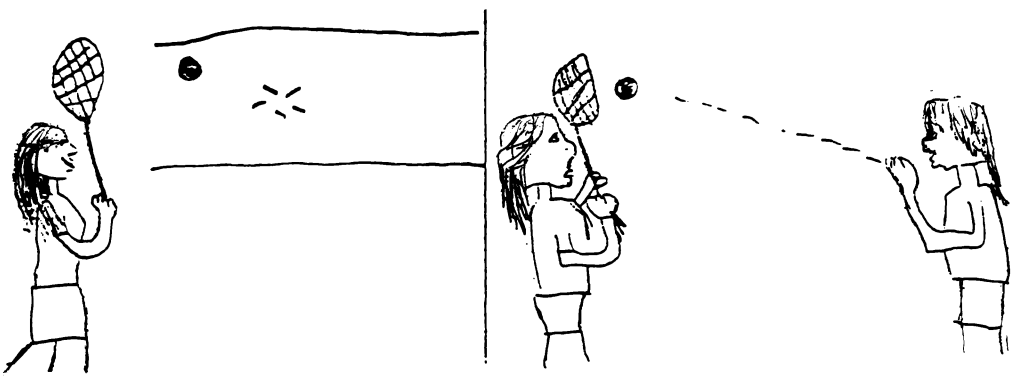
1. Comment as-tu aimé ce cours d'éducation physique?
   (Colore la section vis-à-vis du personnage qui représente le mieux ce que tu penses)



J'ai beaucoup aimé ça — J'ai pas aimé ça

2. Dessine ce que tu as le *plus aimé*

3. Dessine ce que tu as le *moins aimé*



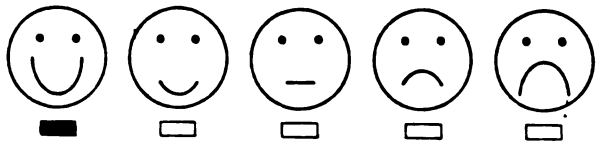
4. Dis en quelques mots ce que tu as dessiné et dis pourquoi cela t'a plu ou non:

Lancer entre les lignes parce que je vise bien.

Quand mon amie me lançait la balle. Parce que j'ai de la misère.

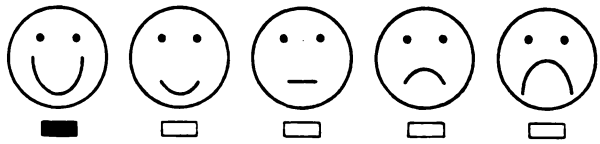
Figure 1. Un exemple d'appréciation générale d'une leçon par une élève de la stratégie 2

5. As-tu aimé attraper (réceptionner) des balles avec un bâton d'inter-crosse?



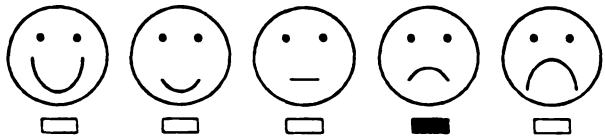
J'ai beaucoup aimé ça J'ai pas aimé ça

6. As-tu réussi à bien attraper (réceptionner) les balles avec un bâton d'inter-crosse?



J'ai réussi presque à chaque coup J'ai presque jamais réussi

7. Pourrais-tu bien montrer comment attraper (réceptionner) des balles avec un bâton d'inter-crosse à des amis qui ne l'ont jamais fait?



Je pourrais très bien leur montrer Je ne pense pas que je pourrais bien leur montrer

Figure 2. Un exemple d'appréciation de la pratique d'une habileté par un élève de la stratégie 3

L'analyse de contenu (Mucchielli, 1977) des réponses aux questions ouvertes fournies par les enfants, sous forme de textes et dessins, a été réalisée par deux responsables du projet. Les opinions exprimées sur les cours portent sur deux points: les activités d'apprentissage (jeux et exercices) et les stratégies d'évaluation. Seules les réponses motivées ont été retenues pour fins d'analyse et de catégorisation.

L'ébauche d'une classification des motifs d'appréciation et de non-appréciation, assortie d'exemples-clés, a été soumise à un groupe d'experts composé de

cinq spécialistes en intervention en éducation physique qui ont eu à catégoriser individuellement les réponses formulées par cinq élèves choisis au hasard dans chaque stratégie. Les cas de désaccord furent discutés jusqu'à l'obtention d'un consensus. La typologie ainsi modifiée a ensuite permis à trois experts, ayant un taux d'accord inter-analystes supérieur à 90%, de catégoriser les opinions des enfants. Les cas litigieux ont fait l'objet de discussion avant leur classification définitive (tableaux 4 et 5).

Tableau 4

Les motifs d'appréciation des démarches d'enseignement-apprentissage identifiés par les élèves

Motifs d'appréciation	Exemples-clés
Activités d'apprentissage (S1-S2-S3)	
Activités dynamiques, amusantes	*Parce qu'on bouge beaucoup... c'était amusant.*
Activités offrant des occasions d'apprendre, de réussir	*Je fais des progrès... je m'améliore... j'étais bon.*
Activités à caractère compétitif	*Il fallait se surpasser... c'était un jeu d'équipe avec pointage.*
Activités pas fatigantes	*C'était pas essoufflant... on ne courait pas trop.*
Organisation physique (matériel, temps)	*On n'a pas à se dépêcher.*
Organisation humaine (choix, nombre de participants, relations interpersonnelles)	*C'était en équipe... j'étais avec mon meilleur ami.*
Stratégies d'évaluation (S2-S3)	
Notation des résultats	*Quand on notait dans notre carnet.*
Critères à maîtriser, observer	*Les critères, ça m'aidait à apprendre le jeu et mes erreurs.*
Généralités	*J'ai aimé faire le petit questionnaire.*

Tableau 5

Les motifs de non-appréciation des démarches d'enseignement-apprentissage identifiés par les élèves

Motifs de non-appréciation	Exemples-clés
Activités d'apprentissage (S1-S2-S3)	
Activités monotones	*C'est plate... on fait rien... c'était ennuyant.*
Activités ne permettant pas d'apprendre, de réussir	*J'échappais la balle souvent... je ne suis pas très bonne... c'était trop facile.*
Activités à caractère compétitif	*J'aime pas jouer contre une autre équipe.*
Activités fatigantes	*C'était essoufflant... fatigant.*
Organisation physique	*On était trop tassés.*
Organisation humaine	*J'aime pas travailler seule... il y avait du monde qui chialait.*
Stratégies d'évaluation (S2-S3)	
Notation des résultats	*J'aime pas aller marquer mes points dans notre carnet.*
Critères à maîtriser, observer	*J'aime pas ça avoir toujours la bonne tenue... tu ne te rappelles pas comment tu as réussi.*
Confusion (notation et/ou observation)	*J'étais toute mêlée... je ne comprenais pas le système.*

Les résultats

L'appréciation générale des démarches d'enseignement-apprentissage

Les élèves des trois contextes d'expérimentation ont grandement apprécié l'expérience vécue au fil des quatre semaines. La moyenne obtenue sur une échelle de 5 est de 4,49 en stratégie 1; 4,24 en stratégie 2 et de 4,14 en stratégie 3. Quoique significativement supérieure en 1 par rapport à 2 et 3, ($p \leqslant 0,25$) l'appréciation de l'expérience demeure élevée dans les trois cas.

L'appréciation des habiletés pratiquées

Dans les trois stratégies, les enfants disent avoir apprécié pratiquer les habiletés de base en inter-crosse, ils perçoivent bien y réussir et se disent capables de les montrer à d'autres. Les groupes ne se distinguent pas sur ces trois points (tableau 6).

Tableau 6

L'appréciation des habiletés pratiquées par les jeunes des trois stratégies

Habiletés pratiquées	Appréciation des tâches sollicitant l'habileté			Perception de la maîtrise de l'habileté			Perception de la capacité à montrer l'habileté à des amis		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
Récupération	4,0	3,9	3,9	4,7	4,5	4,6	4,6	4,4	4,5
Passe	4,4	4,4	4,5	4,2	4,0	4,0	4,2	4,1	4,2
Réception	4,4	3,9	4,3	4,0	4,2	4,0	4,3	4,1	4,0
Tir	4,4	4,1	4,4	4,3	4,3	4,3	4,3	4,1	4,3
Moyenne	4,3	4,1	4,3	4,3	4,3	4,2	4,4	4,2	4,3

Leur perception équivalente de la maîtrise des habiletés reflète les faits observés. En effet, les résultats ont démontré que les groupes des trois stratégies ne se distinguaient pas de façon significative en termes de gains en apprentissage (Godbout *et al.*, 1986).

Du fait qu'en stratégie 3 les enfants jouaient le rôle de petit professeur, nous nous attendions à ce qu'ils se perçoivent plus capables de montrer les habiletés à des amis que les élèves des autres stratégies. Or, il n'en est rien, leur haut niveau de perception de maîtrise de l'habileté explique sans doute cette confiance manifestée par tous. Il est à noter que plus les jeunes perçoivent réussir les tâches proposées, plus ils se sentent aptes à les montrer à leurs amis ($r = 0,59$).

Les motifs d'appréciation des démarches d'enseignement-apprentissage

Dans les trois stratégies, le nombre de motifs d'appréciation (tableau 7) évoqués par les enfants est plus grand que le nombre de motifs de non-appréciation (tableau 8).

Les activités d'apprentissage appréciées ont comme caractéristiques premières dans les trois stratégies d'être dynamiques, amusantes; de permettre d'ap-

Tableau 7

Importance relative (en pourcentage) des motifs d'appréciation des démarches d'enseignement-apprentissage selon les stratégies d'évaluation utilisées

Motifs d'appréciation	Stratégie 1 (N = 83)*	Stratégie 2 (N = 123)*	Stratégie 3 (N = 75)*
Activités d'apprentissage			
Activités dynamiques, amusantes	31,3	41,5	53,4
Activités offrant des occasions d'apprendre, de réussir	26,5	35,8	13,4
Activités à caractère compétitif	28,9	6,5	5,3
Activités pas fatigantes	1,2	———	2,7
Organisation physique	———	1,6	1,3
Organisation humaine	12,1	12,2	9,3
Stratégie d'évaluation			
Notation des résultats	———	0,8	5,3
Critères à maîtriser, observer	———	1,6	5,3
Généralités	———	———	4,0

* N = Nombre de motifs évoqués

prendre, de réussir. La place plus grande réservée à la compétition en stratégie 1 est appréciée par les élèves. En contrepartie, les tâches moins appréciées présentent des défis inappropriés (trop difficiles ou trop faciles) ou sont monotones.

Environ un jeune sur dix juge satisfaisante une activité particulière du fait de son organisation humaine: être avec tel copain, travailler seul, etc.

Tableau 8

Importance relative (en pourcentage) des motifs de non-appréciation des démarches d'enseignement-apprentissage selon les stratégies d'évaluation utilisées

Motifs de non-appréciation	Stratégie 1 (N = 48)*	Stratégie 2 (N = 100)*	Stratégie 3 (N = 53)*
Activités d'apprentissage			
Activités monotones, peu dynamiques	33,3	22,0	26,4
Activités ne permettant pas d'apprendre, de réussir	45,8	44,0	22,6
Activités à caractère compétitif	———	1,0	1,9
Activités fatigantes	10,4	3,0	3,8
Organisation physique	6,3	9,0	11,3
Organisation humaine	4,2	7,0	9,4
Stratégie d'évaluation			
Notation des résultats	———	8,0	1,9
Critères à maîtriser, observer	———	4,0	18,9
Confusion (notation et/ou observation)	———	2,0	3,8

* N = Nombre de motifs évoqués

En stratégie 1, les enfants ne se prononcent pas spontanément sur la stratégie d'évaluation utilisée: il faut bien se rappeler qu'elle est similaire à celle habituellement employée pendant les cours d'éducation physique. En stratégie 2 et 3, par contre, la stratégie d'évaluation utilisée apparaît comme un motif d'appréciation et de non-appréciation des leçons d'éducation physique. Les aspects qui suscitent des commentaires de la part des enfants ont trait à la notation des résutats, aux critères à maîtriser et à observer, à la confusion des tâches d'observation et de notation. La stratégie 3 provoque plus de réactions des enfants sur ce point que la stratégie 2 et ce, particulièrement comme motifs d'appréciation.

Constats, interrogations et pistes d'action

Le processus et le contenu

Les élèves ont grandement apprécié l'expérience vécue au fil des quatre semaines et ce, dans les trois contextes d'expérimentation. L'insertion de stratégies d'évaluation distinctes en termes de rôles assumés par l'enseignant et les élèves (évaluation par l'enseignant, auto-évaluation, évaluation par les pairs) n'a pas affecté de façon sensible l'appréciation générale de l'expérience de même que l'appréciation des habiletés pratiquées.

Ce constat peut paraître surprenant car la participation des élèves à l'évaluation (S2 et S3) provoque des modifications importantes dans le processus d'enseignement-apprentissage: augmentation du temps consacré à l'organisation des tâches, augmentation du temps d'engagement cognitif et réduction du temps d'engagement moteur (Desrosiers *et al.*, 1985).

L'importance accordée par les jeunes aux activités d'apprentissage explique sans doute ce fait. Pour la majorité des enfants, les cours d'éducation physique sont satisfaisants parce que les activités proposées sont dynamiques, amusantes et adaptées à leur niveau d'habileté. La place prépondérante accordée par les enfants aux activités réalisées (jeux, exercices) dans l'appréciation d'expériences d'enseignement-apprentissage a été également observée dans un contexte de cours offerts en milieu de loisir (Desrosiers et Martel, 1986). Or, comme le contenu des leçons était essentiellement le même d'une stratégie à l'autre, à l'exception d'une plus grande place accordée aux activités à caractère compétitif en stratégie 1, les trois stratégies ont été jugées amusantes, intéressantes.

Des particularités des stratégies d'évaluation expérimentées

L'insertion de nouvelles modalités de fonctionnement en matière d'évaluation des apprentissages moteurs (S2 et S3) provoque plus de réactions négatives que positives. Quatre cours de 50 minutes, c'est bien peu pour familiariser les élèves avec de nouvelles façons de faire, leur permettre d'intégrer ces nouveaux rôles et de s'y sentir à l'aise.

L'évaluation par les pairs suscite des réactions plus marquées que l'auto-évaluation. Des enfants apprécient observer leurs copains et les noter tandis que d'autres, pas. En évaluation réciproque, au sein de l'équipe de travail, il y a alternance entre un rôle actif et un rôle passif sur le plan moteur. La réduction du temps d'engagement moteur ainsi provoquée (16% en S3 contre 32% en S1, et 24% en S2) (Desrosiers *et al.*, 1985), apparaît sans doute aux enfants de façon plus évidente et importante qu'en auto-évaluation où tous les élèves s'adonnent en même temps à la pratique et à la notation des résultats.

Des pistes d'action

Les résultats de l'étude en termes d'impact sur le processus d'enseignement-apprentissage et sur le produit (apprentissage et intérêt suscité chez les éleves) permettent de dégager des pistes d'action susceptibles de favoriser la participation des élèves à l'évaluation formative. Les conditions-clés touchent au contenu d'apprentissage, à l'engagement moteur et cognitif des élèves.

• *Contenu d'apprentissage*: s'assurer d'offrir aux enfants des situations d'apprentissage amusantes, dynamiques, variées, adaptées.

• *Engagement moteur*: augmenter le temps consacré à la pratique d'activités physiques en réduisant le temps consacré à l'organisation; le choix de procédures d'évaluation simples et uniformes pour une séquence de leçons, la communication orale des observations au lieu de la notation constituent des solutions dans ce sens.

• *Engagement cognitif*: aider les jeunes à comprendre leur rôle d'observateur et d'observé en justifiant de façon significative l'importance de l'observation, l'évaluation, la notation des résultats; en retenant des critères simples et signifiants à observer; en amenant les enfants à contrôler leurs progrès et à identifier des moyens de réduire leurs difficultés.

NOTE

1. Cette étude a été réalisée dans le cadre du projet de recherche intitulé «Influence de l'évaluation formative sur les apprentissages en éducation physique». Le projet a été subventionné par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH 410-84-0591).

RÉFÉRENCES

Beebe, Jill L., *A comparison of four methods of feedback in the form of knowledge of performance on the learning of gymnastic skills*, Thèse de doctorat, Springfiels College, 1974.

Brunelle, Jean et François DeCarufel, Analyse des feed-back émis par des maîtres de l'enseignement de la danse moderne, *La Revue québécoise de l'activité physique*, 1983, vol. 2, no 1, p. 3-8.

Brunelle, Jean, Carlo Spallanzani, Madeleine Lord et Bernard Petiot, Analyse du climat pédagogique par le biais des réactions des éducateurs physiques en situation d'enseignement, *Revue de L'ACSEPR*, vol. 49 (Suppl.), 1983, p. 15-18, 30.

Brunelle, Jean, Serge Talbot, Marielle Tousignant, Monique Hubert et Claude Ouellet, Inventaire du comportement pédagogique des instructeurs de hockey en situation d'enseignement dans une perspective de supervision, *in* F. Landry et W.A.R. Orban, *Le Hockey sur glace*, Congrès international des sciences de l'activité physique, vol. 10, Québec; Éditeur officiel, 1978, p. 133-138.

Chauvier, René, Réflexions sur l'auto-évaluation, *Éducation physique et sport*, no 193, 1985, p. 67.

Cole, J.L., Follow-up in teacher preparation programs, *JOPERD*, vol. 54, no 6, 1983, p. 59-60, 63.

Cooper, Catherine, Susan Ayers-Lopez et Angela Marquis, Children discourse during peer learning in experimental and naturalistic situations, *Discourse Processes*, vol. 5, 1982, p. 177-191.

Desrosiers, Pauline, Paul Godbout, Jean Brunelle, Carlo Spallanzani et Marielle Tousignant, Les Transformations du processus d'enseignement et d'apprentissage provoquées par l'implication des enfants en évaluation formative, *Journal canadien des sciences appliquées en sport*, vol. 10, no 4, 1985, p. 9.

Desrosiers, Pauline et Denis Martel, Des critères d'appréciation d'un programme d'enseignement en hockey, *Revue de l'ACSEPR*, vol. 52, no 1, 1986, p. 27-29.

Fishman, Sylvia et Charles Tobey, Augmented feedback, *in* William G. Anderson et Gary T. Barrette, What's going on in gym: descriptive studies of physical education classes, *Motor Skill: Theory into Practice*, Monograph 1, 1978, p. 51-62.

Gartner, Alan, Mary C. Kohler et Frank Riessman, *Des enfants enseignent aux enfants*, Paris: EPI Éditeurs, 1973.

Godbout Paul, Pauline Desrosiers, Jean Brunelle et Carlo Spallanzani, *The Effects of three formative evaluation strategies on the learning of selected motor skills*, Communication faite au Congrès de l'Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique, Heidelberg, 1986.

Goldberger, Michael et Philip Gerney, The Effect of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 57, no 3, 1986, p. 215-219.

Goldberger, Michael, Philip Gerney et James Chamberlain, The Effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 53, no 2, 1982, p. 116-124.

Graham, George, Review and implications of physical education experimental teaching unit research, *in* Thomas J. Templin et Janice K. Olson (éd.), *Teaching in physical education*. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1983, p. 244-253.

Lavoie, Rachèle, Pauline Desrosiers, Jean Brunelle, Paul Godbout et Marielle Tousignant, Utilisation des manoeuvres pédagogiques par des enfants de 10-11 ans dans un contexte d'évaluation réciproque en apprentissage moteur, *Les Annales de l'ACFAS*, vol. 54, 1986, p. 372.

Marsenach, Jacqueline, L'Évaluation en éducation physique, *Éducation physique et sport*, no 185, 1984, p. 52-56.

Ministère de l'Éducation, *Évaluation formative, introduction générale, Primaire, Secondaire, formation générale, Secondaire formation professionnelle*, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1985.

Ministère de l'Éducation, *L'Aprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1984.

Ministère de l'Éducation, *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1981.

Mucchielli, Roger, *L'Analyse de contenu des documents et des communications*, 2e édition, Paris: Entreprise moderne d'édition, Librairies techniques, Éditions ESF, 1977.

Murray, D.F., A comparison of the amount and type of instructional feed-back given to male and female students by male and female physical education teachers in junior high schools, *Completed Research in Health, Physical Education and Recreation*, vol. 24, 1982, p. 30.

Petracek, Raymond, S., *The Effect of three assessment feed-back schedule on attitude toward physical activity and self concept*, Thèse de doctorat, University of Oregon, 1977.

Piéron, Maurice et Roland Delmelle, Le Retour d'information dans l'enseignement des activités physiques, *Motricité humaine*, vol. 1, no 1, 1983, p. 12-17.

Piéron, Maurice et C. Drion, Analyse de l'interaction entre le professeur et ses éleves, en éducation physique, par le système de Hough, *Revue de l'éducation physique*, vol. 17, 1977, p. 27-37.

Prato, Douglas Joseph, *The Effect of three terminal augmented feed-back acquisition of motor skill in bowling*, Thèse de doctorat, Syracuse University, 1975.

Rothstein, Anne L., Effective use of videotape replay in learning motor skills, *Journal of Physical Education and Recreation*, vol. 51, no 2, 1980, p. 59-60.

Smith, Jr. Clarence C., Partner learning: peer tutoring can help individualisation, *Education Leadership*, vol. 34, no 5, 1977, p. 361-363.