

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

L'évaluation de la compétence en situation d'enseignement à distance
dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble III

Par

Nathalie-Michelle Ste-Marie

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M. Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Février 2018

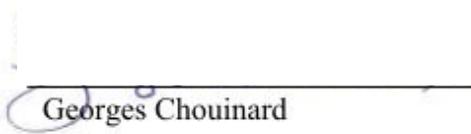
© Nathalie-Michelle Ste-Marie, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en enseignement au collégial

L'évaluation de la compétence en situation d'enseignement à distance
dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble III

Par
Nathalie-Michelle Ste-Marie

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

	Directeur de l'essai
	Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le 23 février 2018

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier en premier lieu, mon conjoint, ma fille, ma famille et mes amis qui m'ont encouragé au fil des années à compléter cet essai de maîtrise.

Je tiens à remercier sincèrement mon directeur d'essai monsieur Georges Chouinard qui a su me diriger, me guider, me conseiller et me soutenir afin de compléter mon essai de maîtrise. Je remercie madame Sophie Maheu pour son aide offert au cours de cette recherche.

Je remercie les six tutrices et tuteurs en éducation physique du Cégep à distance qui ont accepté de participer à mes entrevues semi-dirigées, et ce, malgré leur emploi du temps chargé. J'ai apprécié qu'elles et qu'ils m'accordent leur confiance et me partagent leurs expériences de travail personnelles.

Je remercie également le Cégep à distance et le Collège de Rosemont d'avoir accepté avec plaisir et avec intérêt que je réalise cette recherche. Dans le cadre de cette étude en lien avec les outils d'évaluation des cours d'éducation physique à distance, le Cégep à distance a toujours été ouvert à répondre à mes questions et à me fournir les informations requises lorsque c'était nécessaire.

J'ai débuté ce projet de recherche en 2013. Par conséquent, je suis fière d'avoir persévéré et de l'avoir enfin finalisé après toutes ces années.

SOMMAIRE

Depuis 2012, le Cégep à distance offre deux cours d'éducation physique à distance soit le cours de l'ensemble I *Activité physique et santé* et le cours de l'ensemble III *Activité physique et autonomie*.

La problématique de cette recherche est axée principalement sur les évaluations et l'utilisation des outils pédagogiques dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance.

Le problème de recherche a amené l'enseignante-chercheuse à poser la question suivante: « Dans le contexte de la formation à distance, comment optimiser l'évaluation de la compétence en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants? ». Ce questionnement a permis de cerner les problèmes rencontrés et de proposer des améliorations aux outils d'évaluation actuels concernant le cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance.

Le cadre de référence présente la problématique de l'évaluation des compétences à distance, basée sur l'évaluation des compétences des stagiaires dans le contexte de l'enseignement virtuel selon Gosselin et Ménard (2015). Ensuite, nous présentons des solutions d'évaluation à distance de compétences qui s'appliquent à des stagiaires. Puis, nous expliquons l'évaluation des compétences en éducation physique à distance à l'aide du *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* de Cégep à distance (1994).

Les trois objectifs dans le cadre de cette recherche sont les suivants:

1. Documenter les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III.

2. Identifier les améliorations souhaitées par les tutrices et les tuteurs quant à l'évaluation de la compétence et aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III.
3. Proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance.

L'étude de cas, basée sur les travaux de Merriam (1988) a été utilisée pour cette recherche. L'étude de cas s'inscrit dans le pôle de la recherche (Université de Sherbrooke, 2013). Cette recherche opte pour une posture épistémologique qui sera interprétative et l'approche méthodologique sera qualitative.

Les six tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance ont été questionnés pour cette recherche. Les entrevues semi-dirigées ont été utilisées auprès de l'ensemble de ces tutrices et tuteurs.

Les entrevues semi-dirigées ont été divisées en trois sections soit les éléments factuels concernant six tutrices ou tuteurs en éducation physique de Cégep à distance, la description de la compétence du cours selon les tutrices et les tuteurs et l'évaluation des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance. La perception du rôle des tutrices et des tuteurs est présentée ainsi que l'interprétation de la compétence évaluée dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III et finalement le sommaire des réponses obtenues pour chaque outil d'évaluation.

L'analyse a montré que les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs étaient divisées en trois familles: les éléments de grilles d'évaluation à modifier, les directives écrites à clarifier au sujet de l'utilisation de la plateforme électronique et finalement le contenu et la séquence du devoir 5 à modifier. Pour chaque famille de difficultés, les pistes de solution émises par les tutrices et les tuteurs ont été présentées.

Les principales pistes de solutions sont axées sur l'amélioration des grilles de correction de tous les outils d'évaluation en les précisant davantage. Finalement, les tutrices et les tuteurs souhaiteraient à nouveau des rencontres annuelles afin de pouvoir échanger au sujet des évaluations et de leur pratique.

Les résultats de cette étude permettront d'optimiser la qualité des outils d'évaluation du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
LISTE DES TABLEAUX.....	12
LISTE DES FIGURES	13
LISTE DES ABREVIATIONS	14
INTRODUCTION.....	15
PREMIER CHAPITRE LA PROBLEMATIQUE	19
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	19
1.1 Description des trois ensembles en éducation physique à la formation générale.....	19
1.2 Description des deux cours d'éducation physique offerts par Cégep à distance.....	21
1.3 Présentation des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III offert par Cégep à distance	22
1.3.1 Bilans et tests physiques	23
1.3.2 Fiches interactives.....	23
1.3.3 Visioconférences	24
1.3.4 Autoévaluations	25
1.3.5 Devoirs.....	25
1.3.6 Examen oral et examen écrit.....	26
1.4 Problématique entourant le développement des outils d'évaluation actuels par Cégep à distance.....	26
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	30
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	32
DEUXIEME CHAPITRE LE CADRE DE REFERENCE.....	33
1. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES À DISTANCE	33
2. LES SOLUTIONS APPORTÉES À L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT VIRTUEL OU À DISTANCE.....	37

3.	L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCES EN ÉDUCATION PHYSIQUE EN ENSEIGNEMENT À DISTANCE.....	38
4.	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	41
	TROISIEME CHAPITRE LA METHODOLOGIE.....	42
1.	LE TYPE DE RECHERCHE ET L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	43
2.	LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS	46
3.	LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER	48
4.	LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES	50
4.1	L'entrevue semi-dirigée.....	50
5.	LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	53
6.	L'ASPECT ÉTHIQUE.....	54
7.	LA FIABILITÉ ET LA VALIDITÉ.....	56
7.1	La fiabilité.....	56
7.2	La validité	60
	QUATRIEME CHAPITRE LA PRESENTATION ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS	65
1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	65
1.1	Perception du rôle de tutrice et de tuteur	65
1.2	Interprétation de la compétence évaluée dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III.....	67
1.3	Appréciation globale des outils d'évaluation	68
1.3.1	Considérations générales des outils d'évaluation.....	69
1.3.2	Particularités de chacun des outils d'évaluation.....	70
1.3.2.1	Bilans et tests physiques initiaux et finaux.....	71
1.3.2.2	PPAP (devoir 1) et PPAP modifié (devoir 3).....	74
1.3.2.3	Visioconférences (devoir 2 et devoir 5)	76
1.3.2.4	Fiches interactives (devoir 4)	81
1.3.2.5	Examen oral.....	83
1.3.2.6	Examen écrit.....	85
1.3.3	Résumé des difficultés et des suggestions d'amélioration pour tous les outils d'évaluation.....	87
2.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	89
2.1	Difficultés identifiées et pistes de solutions	89
2.1.1	Difficultés reliées aux grilles d'évaluation et pistes d'améliorations suggérées	89

2.1.2	Difficultés reliées aux directives écrites et pistes d'améliorations suggérées.....	93
2.1.3	Difficultés reliées à la visioconférence du devoir 5 et pistes d'améliorations suggérées.....	96
3.	HUIT RECOMMANDATIONS POUR OPTIMISER LES OUTILS D'ÉVALUATION	101
	CONCLUSION.....	103
1.	LA SYNTHÈSE DE L'ESSAI.....	103
2.	RECOMMANDATIONS	105
3.	LES LIMITES ET LES RETOMBÉES DE L'ESSAI.....	106
4.	LES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT DE NOUVELLES RECHERCHES	106
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	109
	ANNEXE A — PLAN CADRE DE L'ENSEMBLE III <i>ACTIVITE PHYSIQUE ET AUTONOMIE</i> 109-103-MQ	111
	ANNEXE B — DEVIS MINISTERIEL DÉCRIVANT LA COMPÉTENCE DU COURS DE L'ENSEMBLE III <i>ACTIVITE PHYSIQUE ET AUTONOMIE</i>	117
	ANNEXE C — COMPARAISON ENTRE LES COURS DE L'ENSEMBLE I ET DE L'ENSEMBLE III DU CEGEP A DISTANCE ET DU COLLEGE DE ROSEMONT.....	119
	ANNEXE D — GUIDE D'ENTRETIEN DE L'ENTREVUE SEMI- DIRIGÉE AVEC LES TUTRICES ET LES TUTEURS EN EDUCATION PHYSIQUE DE CEGEP A DISTANCE	123
	ANNEXE E — FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES TUTRICES ET DES TUTEURS EN EDUCATION PHYSIQUE DE CEGEP A DISTANCE POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	129
	ANNEXE F — ATTESTATION DE CONFORMITÉ ETHIQUE DU SECTEUR PERFORMA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	134
	ANNEXE G — ATTESTATION D'APPROBATION ETHIQUE DU COMITÉ D'ETHIQUE EN RECHERCHE DU COLLEGE DE ROSEMONT	135
	ANNEXE H — SUGGESTION D'AMÉLIORATION DE LA GRILLE DE CORRECTION DU DEVOIR NO 4.....	136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Résumé des deux premiers chapitres de la recherche	42
Tableau 2	Déroulement et échéancier de la recherche	50
Tableau 3	Structure de notre grille de compilation des commentaires des six tutrices et tuteurs	59
Tableau 4	Synthèse des réponses des tutrices et des tuteurs aux quatre questions communes pour tous les outils d'évaluation	70
Tableau 5	Résumé des difficultés et des suggestions d'amélioration pour chaque outil d'évaluation	88

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Perception du rôle de tutrice ou de tuteur	66
Figure 2	Interprétation de la compétence évaluée dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III.....	67
Figure 3	Suggestions d'ajout ou de retrait des tests physiques	72
Figure 4	Suggestions d'améliorations des fiches interactives.....	82
Figure 5	Suggestions d'améliorations de l'examen oral	84
Figure 6	Suggestions d'améliorations de l'examen écrit	86

LISTE DES ABRÉVIATIONS

MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PPAP	Programme personnel d'activités physiques
PPAP modifié	Programme personnel d'activités physiques modifié
TIC	Technologies de l'information et de la communication
T-A	Les six tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance qui ont participé à cette recherche.
T-B	
T-C	
T-D	
T-E	
T-F	

INTRODUCTION

L'éducation physique a toujours fait l'objet de débats concernant sa pertinence au collégial. Ne voyant pas l'utilité de celle-ci dans une institution d'éducation supérieure, il a été souvent question de retirer cette discipline de la formation générale. « Depuis plus d'un an, la formation générale offerte par les cégeps – soit le français, la philosophie, l'anglais et l'éducation physique – a été remise en question par le Conseil supérieur de l'éducation, la Fédération des cégeps ainsi que [...] dans le Rapport Demers » (Danis, 2016, p. 1).

Dans les années 90, les cours obligatoires en éducation physique au niveau collégial sont passés de quatre à trois cours afin de laisser place à d'autres matières dites plus importantes. Par contre, depuis plus d'une décennie, il y a un renouveau concernant la santé et l'importance de l'activité physique sur celle-ci ainsi qu'une forte croissance de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Par ailleurs, c'est à partir de l'année 2012 que le Cégep à distance a décidé d'offrir deux des trois cours d'éducation physique: *Activité physique et santé* (code du cours: 109-101-MQ) ainsi qu'*Activité physique et autonomie* (code du cours: 109-103-MQ).

La plateforme numérique et les outils d'évaluation des deux cours d'éducation physique de Cégep à distance ont été développés afin d'offrir aux étudiantes et aux étudiants des situations d'apprentissage et d'évaluation en ligne, mis à part l'examen théorique qui se fait dans un collège au choix de l'étudiante ou de l'étudiant. Par exemple, dans le cadre du cours d'éducation physique en ligne de l'ensemble III, on retrouve les outils d'évaluation obligatoires suivants: 35 bilans interactifs, 27 fiches interactives, 2 autoévaluations, 5 devoirs et 2 examens (oral et écrit). Il y a également trois visioconférences (devoir 2, devoir 5 et examen oral) entre l'étudiante ou l'étudiant et la tutrice ou le tuteur.

Les tutrices et les tuteurs en éducation physique doivent donc évaluer la pratique de l'activité physique de leurs étudiantes et de leurs étudiants à distance, et ce, à l'aide des outils d'évaluation créés par Cégep à distance. Elles et ils ont une obligation contractuelle d'utiliser ces outils d'évaluation. Par conséquent, le but de cet essai de maîtrise est de cerner les problèmes vécus par les tutrices et les tuteurs avec les outils d'évaluation à distance disponibles au moment de la recherche, de suggérer des pistes de solution ainsi que de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance quant à ces outils d'évaluation.

Dans le contexte de la formation à distance, nous voulions savoir comment optimiser l'évaluation de la compétence en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants. C'est ce qui constitue notre question de recherche. Nous avons ensuite formulé les trois objectifs suivants: 1) documenter les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence du cours; 2) identifier les améliorations souhaitées par les tutrices et les tuteurs quant à l'évaluation de la compétence et aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III; et 3) proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance.

Cet essai de maîtrise est subdivisé en quatre chapitres.

Le premier chapitre sera consacré à la clarification de la problématique soit l'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III, à l'aide des outils d'évaluation de Cégep à distance. Puis, la description du problème sera abordée soit d'évaluer une étudiante ou un étudiant en éducation physique sans la ou le voir en temps réel. Ce premier chapitre permettra d'établir le contexte de la recherche, de définir le problème de recherche et de poser la question générale de recherche à la fin de ce chapitre.

Le deuxième chapitre, le cadre de référence, présentera d'abord la problématique de l'évaluation des compétences à distance, en se basant sur des écrits de Gosselin et Ménard (2015) portant sur l'évaluation lors de stages en milieu collégial. Ensuite, il présentera les solutions apportées à l'évaluation des compétences en

enseignement virtuel. Puis, l'évaluation des compétences en éducation physique à distance à l'aide du *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) est expliquée. Nous concluons ce chapitre en présentant les objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre permettra d'exposer la méthodologie adoptée. Le type de recherche ainsi que l'instrument de cueillette des données et les procédures d'analyse de celles-ci seront également décrits.

Le quatrième chapitre présentera les résultats de notre recherche soit les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs ainsi que les améliorations à apporter aux outils d'évaluation. Il fournira une interprétation de ceux-ci en ce qui a trait à la problématique et au cadre de référence. Nous concluons ce chapitre en formulant huit recommandations pour optimiser les outils d'évaluation.

En conclusion, nous effectuerons une synthèse de la démarche entreprise lors de cet essai de maîtrise et nous répondrons aux objectifs spécifiques de la présente recherche. Par la suite, nous soulignerons à nouveau l'importance des huit recommandations pour améliorer la qualité des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III. Ensuite, nous présenterons les limites et les retombées de la recherche. Finalement, nous formulerons des pistes de recherches futures.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Notre problématique porte sur l'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III, à l'aide des outils d'évaluation de Cégep à distance. Ce premier chapitre nous amène donc à établir le contexte de la recherche, à définir le problème de recherche et à poser la question générale de recherche à la fin de ce chapitre.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous abordons les sujets suivants : la description des trois ensembles en éducation physique à la formation générale, la description des deux cours d'éducation physique offerts par Cégep à distance, la présentation des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III offerts par Cégep à distance ainsi que le contexte du développement des outils actuels par Cégep à distance.

1.1 Description des trois ensembles en éducation physique à la formation générale

Selon le *Cahier de la formation générale* du Collège de Rosemont (2014), la formation générale est partie intégrante de chaque programme à titre de formation commune et propre (p. 3). On y mentionne également qu'elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables (*Ibid.*, p. 3). Dans cette perspective, l'enseignement de l'éducation physique a pour objet, dans la formation de l'étudiante et de l'étudiant, le développement de la personne pour elle-même ainsi que l'adoption de comportements responsables en matière de santé et de mieux-être.

L'éducation physique a pour objet l'adoption de comportements responsables en matière de santé et de mieux-être. Elle permet d'initier l'étudiante et l'étudiant à une

pratique de l'activité physique inscrite dans une prise en charge de sa santé. Elle permet également d'augmenter, chez l'étudiante et l'étudiant, la motivation et la persévérance à pratiquer l'activité physique par une amélioration de son efficacité.

En éducation physique, les trois ensembles sont conçus en une séquence d'apprentissage. Les deux premiers ensembles sont préalables au troisième. Chaque ensemble propose un répertoire de cours disponibles parmi lesquels les étudiantes et les étudiants peuvent choisir celui qui correspond le plus à leurs aptitudes, leurs goûts, leur motivation et leurs capacités. Chaque ensemble comporte un cours de deux heures par semaine, et ce, pendant quinze semaines.

Le premier ensemble *Activité physique et santé* porte sur le rapport entre la bonne santé et la pratique de l'activité physique associée à de saines habitudes de vie. À chaque séance, l'étudiante ou l'étudiant réalise un entraînement aérobique et expérimente une activité de conditionnement physique lui permettant de reconnaître et de gérer ses capacités, ses besoins et ses facteurs de motivation. L'étudiante ou l'étudiant conclut sa session en présentant un choix de pratique d'activité physique appuyée des apprentissages réalisés. L'énoncé de la compétence de cet ensemble est « Analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé » (*Ibid.*, p. 8). Quel que soit le mode de formation (présentiel ou à distance) l'étudiante ou l'étudiant est amené à établir la relation entre son niveau actuel de pratique d'activités physiques, certains comportements et attitudes acquis au cours des années et leurs impacts sur sa propre santé.

Le deuxième ensemble *Activité physique et efficacité* concerne l'amélioration de l'efficacité de l'étudiante ou de l'étudiant dans la pratique d'une activité physique par l'intermédiaire d'une démarche par objectifs. Dans ce cadre, l'étudiante ou l'étudiant doit faire un relevé initial, mesurer ses habiletés et ses attitudes, se fixer des objectifs, interpréter les progrès et évaluer la démarche réalisée.

Le troisième ensemble *Activité physique et autonomie* comporte deux volets. Le premier volet permet à l'étudiante ou l'étudiant de démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique d'activité physique dans une perspective de santé par une pratique efficace de l'activité physique lors des séances de cours. Le deuxième volet permet à

l'étudiante ou à l'étudiant, à l'extérieur des cours, de concevoir, de réaliser et d'évaluer un programme personnel d'activités physiques. L'énoncé de la compétence de cet ensemble est « Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » (*Ibid.*, p. 9).

Le plan cadre est un document qui intègre les données du devis ministériel et les orientations éducatives d'un collège afin de développer la ou les compétences d'un cours. Le plan cadre traduit donc un certain nombre de choix institutionnels et constitue, pour un programme ou une discipline donnée, le cadre dans lequel le plan de cours sera élaboré. Par conséquent, dans le plan cadre du cours *Activité physique et autonomie* qui se retrouve à l'annexe A, nous retrouvons les concepts essentiels reliés à l'évaluation de la compétence du cours soient : les éléments de compétence, les critères de performance, le contenu essentiel et les résultats attendus. Selon le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs*, pendant sa pratique de l'activité physique, l'étudiante ou l'étudiant applique les acquis des deux premiers cours d'éducation physique par la conception, l'exécution et l'évaluation de son programme personnel d'activités physiques (PPAP), dans une perspective de santé. Une fois l'évaluation de son PPAP terminée, elle ou il est amené à ajuster son programme afin de l'adapter à ses besoins et à sa réalité (2012, p.8). Le but de ce cours est d'amener l'étudiante ou l'étudiant à intégrer la pratique de l'activité physique à son mode de vie, notamment par une meilleure gestion des facteurs facilitant cette intégration (*Ibid.*, p. 8).

1.2 Description des deux cours d'éducation physique offerts par Cégep à distance

Le Cégep à distance offre deux des trois ensembles en éducation physique obligatoires à la formation générale: l'ensemble I: *Activité physique et santé* ainsi que l'ensemble III: *Activité physique et autonomie*. Chaque ensemble comporte un cours de deux heures par semaine, et ce, pendant quinze semaines. En ce qui concerne les cours en ligne, les étudiantes et les étudiants ont six mois pour réaliser chacun de ceux-ci. Dans le cadre des cours d'éducation physique en ligne, les étudiantes et les étudiants doivent consentir à se prendre en photo et en vidéo et à transmettre ces documents à leur tutrice ou leur tuteur. Elles ou ils doivent également s'assurer qu'ils ont le droit de prendre des photos ou des vidéos dans les lieux où ils pratiqueront leurs activités physiques. Pour suivre ce cours, l'étudiante ou l'étudiant doit avoir en sa possession le

matériel technologique obligatoire pour étudier au Cégep à distance ainsi que le matériel supplémentaire suivant: une caméra numérique (photo), une caméra vidéo ou tout autre appareil permettant de filmer en format numérique, une webcam, un logiciel de visioconférence tel que Skype (gratuit en ligne) et un téléphone.

L'étudiante ou l'étudiant est accompagné d'une tutrice ou d'un tuteur dans le cadre de ces deux ensembles en éducation physique à distance. La tutrice ou le tuteur accompagne l'étudiante ou l'étudiant dans son apprentissage, répond aux questions et corrige les évaluations, mais il n'enseigne pas le contenu du cours, comme une enseignante ou un enseignant le ferait dans le cadre d'un cours en présentiel. C'est donc à l'étudiante ou à l'étudiant à prendre en charge son cheminement et son apprentissage, à l'aide du contenu virtuel du cours.

Dans le contexte de cet essai de maîtrise, la recherche s'effectuera qu'avec l'ensemble III, soit *Activité physique et autonomie* afin de cibler un groupe restreint de tutrices et de tuteurs.

1.3 Présentation des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III offert par Cégep à distance

Dans le cadre des deux cours d'éducation physique à distance, les outils d'évaluation sont adaptés selon le cours. Tous les outils d'évaluation, de ces deux cours à distance, dont les bilans, les tests physiques, les fiches interactives, les autoévaluations et les devoirs se trouvent sur la plateforme numérique sur le site Web de Cégep à distance. L'enseignante-chercheuse a opté pour l'analyse des outils d'évaluation du cours d'*Activité physique et autonomie* plutôt que ceux du cours d'*Activité physique et santé*, car elle jugeait que les outils d'évaluation de l'ensemble III comportaient plus de difficultés pour les tutrices et les tuteurs que ceux de l'ensemble I. Par conséquent, dans le cadre de cette recherche, nous présenterons seulement les outils d'évaluation du cours de l'ensemble III : *Activité physique et autonomie*.

Dans le cadre du cours *Activité physique et autonomie*, il y a deux modules. Le premier module « Planifier » comprend les quatre bilans initiaux, les dix tests physiques initiaux, la conception du programme personnel d'activités physiques

(PPAP) (devoir 1), l'autoévaluation 1 et la visioconférence du devoir 2. Le deuxième module « S'entraîner » comprend les vingt-sept fiches interactives (devoir 4), le programme personnel d'activités physiques modifié (PPAP modifié) (devoir 3), les trois bilans finaux, les dix tests physiques finaux, l'autoévaluation 2, la visioconférence du devoir 5, la visioconférence pour l'examen oral et l'examen écrit qui se fait en présence dans un collège.

1.3.1 Bilans et tests physiques

Les étudiantes et les étudiants commencent leur cours en effectuant un bilan initial et l'évaluation de leur condition physique. Le bilan initial comporte quatre questionnaires portant sur les capacités et les motivations des étudiantes et des étudiants face à l'activité physique. Le bilan final comporte trois questionnaires quant à leur évolution au cours de la session. Les étudiantes et les étudiants doivent faire ces tests au début et à la fin de leur cours, afin de voir la progression de leur condition physique. Ces tests ne nécessitent pas d'appareils. Les bilans et les tests sont accessibles à la tutrice ou au tuteur ainsi qu'aux étudiantes et aux étudiants à partir du cours en ligne dans le menu *Accéder à mon cours / Ressources / Fiches et bilans*.

1.3.2 Fiches interactives

Les fiches interactives d'activité physique doivent être remplies après chaque séance d'activité physique. Les fiches interactives servent à inscrire les informations concernant chaque pratique d'activité physique. Selon le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012, p. 16), les fiches interactives sont très importantes et servent plusieurs buts:

- permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de garder une trace écrite de ses activités physiques, notamment certaines données physiologiques qui l'aideront à mieux calibrer ses efforts;
- l'aider à mieux analyser sa pratique de l'activité physique et à bien se préparer à ses évaluations;
- permettre à la tutrice ou au tuteur de constater la progression de l'étudiante ou de l'étudiant, et le conseiller afin qu'il puisse améliorer sa pratique;

- permettre à la tutrice ou au tuteur de valider l'authenticité de la pratique de l'activité physique.

Sur chacune des fiches interactives, l'étudiante ou l'étudiant doit décrire son échauffement, son activité physique, son retour au calme, ses sensations d'ordre physique ou psychologique ressenties et ses impressions générales. Elles et ils doivent également téléverser à ces fiches interactives des documents médiatiques, comme des images, des vidéos ou des fichiers PDF afin d'attester la pratique de leurs activités physiques.

Pour le cours *Activité physique et autonomie* à distance, il y a douze séances d'activités physiques (fiches interactives) à compléter avec le PPAP et il y a quinze séances d'activités physiques (fiches interactives) à compléter avec le PPAP modifié. Les étudiantes et les étudiants ont donc vingt-sept séances d'une heure d'activités physiques à faire dans le cadre de ce cours à distance.

1.3.3 Visioconférences

Chaque entretien avec l'étudiante ou l'étudiant est effectué par visioconférence. Les entretiens par visioconférences permettent de questionner les étudiantes et les étudiants sur le contenu du cours, sur leur cheminement, sur leur progression, sur leur évolution et permettent de répondre à leurs questions s'il y a lieu. Le logiciel utilisé pour les visioconférences par les tutrices et les tuteurs est Skype. Toutes les visioconférences sont enregistrées et conservées comme preuve d'évaluation par les tutrices et les tuteurs.

Il y en a trois entretiens par visioconférences dans le cours *Activité physique et autonomie*. Si la communication est mauvaise ou impossible par Skype, la tutrice ou le tuteur doit appeler par téléphone l'étudiante ou l'étudiant, qui réalisera ainsi ses évaluations selon l'horaire prévu. Toutes les visioconférences sont enregistrées afin de conserver une preuve des évaluations et ainsi être en mesure de répondre aux demandes de révision de notes. Les étudiantes et les étudiants ont droit à tout leur matériel du cours lors des visioconférences.

1.3.4 Autoévaluations

Les autoévaluations sont des questionnaires en lien avec la matière vue jusqu'à présent par l'étudiante ou l'étudiant et elles sont formatives. Elles aident les étudiantes et les étudiants à porter un jugement sur la qualité de leurs apprentissages tout au long du cours et les aident à se préparer aux devoirs, principalement les visioconférences.

Concernant le cours *Activité physique et autonomie*, l'autoévaluation 1 doit être faite avant l'entretien du devoir 2 et l'autoévaluation 2 doit être faite avant l'entretien du devoir 5.

1.3.5 Devoirs

Les devoirs représentent toutes les évaluations sommatives du cours, mis à part les examens. Pour le cours *Activité physique et autonomie*, les devoirs sont les suivants:

Module 1: « Planifier »

- Devoir 1 (5 %): Programme personnel d'activités physiques (PPAP)
- Devoir 2 (15 %): Entretien visioconférence sur le PPAP

Module 2: « S'entraîner »

- Devoir 3 (10 %): Programme personnel d'activités physiques modifié (PPAP modifié)
- Devoir 4 (15 %): Vingt-sept séances d'activité physique complétées (vingt-sept fiches interactives)
- Devoir 5 (15 %): Entretien visioconférence sur le PPAP modifié et les vingt-sept séances d'activité physique complétées

Pour chaque devoir, les tutrices et les tuteurs utilisent une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique. « Les grilles d'appréciation utilisées au Cégep à distance sont en lien avec l'approche par compétences et sont à échelle descriptive. Ces grilles favorisent une évaluation plus qualitative que quantitative » (Cégep à distance, 2012, p. 33). Par exemple, la cohérence d'un texte, la pertinence d'un propos ou la justesse des calculs sont évaluées. Elles permettent de porter un jugement professionnel sur la performance.

1.3.6 Examen oral et examen écrit

Les cours d'éducation physique à distance se terminent par deux examens, soit un oral et un écrit, chacun noté sur 100. L'examen oral précède l'examen écrit et doit avoir été réussi pour que l'étudiante ou l'étudiant ait le droit de passer l'examen écrit.

L'examen oral dure environ vingt minutes. Il est réalisé par visioconférence par Skype ou par téléphone si la visioconférence ne fonctionne pas. Celui-ci porte sur le cours en général et permet d'évaluer l'étudiante ou l'étudiant sur la compétence du cours. L'examen oral compte pour 24 % de la note finale de l'étudiante ou l'étudiant.

L'examen écrit dure trois heures. L'étudiante ou l'étudiant doit répondre à plusieurs questions (pour un total de 500 à 750 mots) afin d'évaluer le degré d'atteinte de la compétence du cours. L'examen écrit se déroule sous surveillance dans un établissement autorisé, généralement un collège, au choix de l'étudiante ou de l'étudiant. L'examen écrit compte pour 16 % de la note finale de l'étudiante ou de l'étudiant.

1.4 Problématique entourant le développement des outils d'évaluation actuels par Cégep à distance

Le Cégep à distance a été « Créé en 1991 par le Collège de Rosemont, en vertu d'un mandat qui lui avait été conféré par le ministère de l'Éducation, Cégep à distance est un membre du réseau des collèges publics, au sein duquel il joue un rôle complémentaire, et un partenaire du réseau des collèges privés » (CERU, 2015, p. 44). Nous avons communiqué avec la responsable du tutorat au Cégep à distance afin d'obtenir les dates précises du début des cours d'éducation physique en ligne. Celle-ci a confirmé par un courriel daté du 29 janvier 2016, que les cours d'*Activité physique et santé* au Cégep à distance ont commencé le 22 mars 1999 et ceux d'*Activité physique et autonomie* ont commencé en août 2000.

Au départ, les cours d'éducation physique de Cégep à distance comportaient trois devoirs écrits que les étudiantes et les étudiants devaient envoyer par la poste à leur tutrice ou leur tuteur. Les étudiantes et les étudiants devaient effectuer des séances d'activités physiques, mais les tutrices et les tuteurs n'avaient aucune preuve réelle de

celles-ci. Après leurs séances, les étudiantes et les étudiants avaient un examen écrit qu'ils devaient faire en présence dans un collège de leur choix. Les tutrices et les tuteurs n'avaient donc aucun contact réel avec leurs étudiantes et leurs étudiants et n'avaient aucune preuve tangible de l'exécution réelle des activités physiques.

Par conséquent, en 2008, les enseignantes et les enseignants en éducation physique du collégial ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont remis en question la qualité des cours offerts par Cégep à distance, non pas sur le plan du contenu et de la démarche générale, mais plutôt « [...] sur le plan de la validation de la quantité et de la qualité de l'activité physique réalisée par les étudiants dans ces cours » (Ringuet, 2008, p. 2). Les enseignantes et les enseignants ainsi que le MELS ont demandé que les cours d'éducation physique au Cégep à distance s'effectuent dans un contexte d'accompagnement et d'encadrement continu, de sorte que l'étudiante ou l'étudiant soit suivi très régulièrement sur le plan du cheminement pédagogique. Il fallait que les tutrices et les tuteurs puissent valider et évaluer de façon régulière et continue la pratique de l'activité physique des étudiantes et des étudiants, et ce, de manière similaire aux cours en présentiel. Pour continuer à offrir ces cours, le Cégep à distance a mis en place un comité de travail pour « [...] trouver des solutions qui permettraient d'offrir des cours de meilleure qualité en éducation physique » (*Ibid.*, p. 2).

Le comité avait pour mandat de « [...] trouver des méthodes et des outils d'évaluation qui permettraient de valider avec un plus grand degré de certitude la quantité et la qualité de l'activité physique réalisée par les étudiants, et ce, tout en les soutenant dans leur démarche de planification et d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 2), lors de leurs cours d'éducation physique au Cégep à distance. Ce comité était composé, entre autres, d'enseignantes et d'enseignants en éducation physique au collégial, de représentantes et de représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de tutrices et de tuteurs en éducation physique de Cégep à distance. Deux solutions principales sont ressorties des travaux de ce comité. La première solution est que les cours d'éducation physique au Cégep à distance devaient s'effectuer dans « [...] un contexte d'accompagnement et d'encadrement pédagogique enrichis au niveau de la planification, de la réalisation et de l'évolution de ses activités physiques » (*Ibid.*, p. 2). La deuxième solution est « [...] d'établir des modalités technopédagogiques et des

outils de validations propres à la formation à distance (tel que le portfolio électronique, la visioconférence [...] qui permettraient d'assurer une équivalence au niveau de l'évaluation et de l'encadrement » (*Ibid.*, p. 2), avec le modèle de diffusion des cours en présence.

À la suite des recommandations du comité, le Cégep à distance a développé de nouveaux outils pédagogiques afin de créer les cours d'éducation physique exclusivement en ligne. Le Cégep à distance a créé une plateforme numérique permettant la communication constante entre l'étudiante ou l'étudiant et sa tutrice ou son tuteur, des fiches interactives fournissant des rétroactions personnalisées et facilitant le suivi par la tutrice ou le tuteur ainsi que des visioconférences permettant un échange direct et personnalisé entre la tutrice ou le tuteur et l'étudiante ou l'étudiant.

Dans la version initiale du cours, la validation et l'évaluation de l'activité physique se faisaient par l'entremise de fiches remplies à la main par les étudiantes et les étudiants et envoyées par la poste à leur tutrice ou leur tuteur. Dans la version revue des cours, les fiches sont interactives, donc les étudiantes et les étudiants reçoivent des rétroactions personnalisées automatiquement, et ce, au fur et à mesure qu'elles ou ils complètent celles-ci. Les étudiantes et les étudiants y consignent les données demandées telles que leur fréquence cardiaque à l'effort, leur parcours, leurs impressions, leurs sensations, etc. « Par exemple, si un étudiant n'a pas atteint sa fréquence cardiaque cible à l'effort, alors le tuteur lui mentionnera immédiatement sur sa fiche » (*Ibid.*, p. 5). Elles et ils doivent également ajouter des photos ou des vidéos sur chacune des fiches interactives les montrant en train d'effectuer leurs activités physiques. Les étudiantes et les étudiants doivent faire l'évaluation de leur condition physique au début et à la fin du cours à l'aide des bilans interactifs dans lesquels ils inscrivent les données relatives à leur condition physique, comme leur endurance cardiovasculaire, leur endurance musculaire, leur flexibilité, etc. La nouvelle version en ligne permet aux tutrices et aux tuteurs de faire un meilleur suivi avec l'étudiante ou l'étudiant, car elles et ils peuvent inscrire leurs commentaires sur chacun des bilans, des tests physiques et des fiches interactives. Quant aux visioconférences, elles permettent à la tutrice ou au tuteur et à l'étudiante ou à l'étudiant de se rencontrer virtuellement et de discuter ensemble, et ce, peu importe où ils se trouvent sur la planète, à l'aide du logiciel Skype. La visioconférence est utilisée au moment des

évaluations, à la fin de chaque module ainsi qu'au moment de l'évaluation finale. Cette nouvelle version des cours d'éducation physique de Cégep à distance a été approuvée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en juin 2012.

Afin de voir les distinctions entre les outils pédagogiques, l'enseignante-chercheuse a conçu un tableau qui se trouve à l'annexe C, comportant les différences entre l'ancienne et la nouvelle version des cours d'éducation physique de Cégep à distance de l'ensemble 1 et de l'ensemble 3 ainsi que les cours d'éducation physique en présentiel du Cégep de Rosemont. Généralement, les outils d'évaluation en présentiel et à distance sont similaires, mais ne sont pas tous présentés de la même façon.

Depuis juin 2012, cela fait cinq ans que la nouvelle version des cours d'éducation physique se retrouve en ligne. À chaque année, les tutrices et les tuteurs en éducation physique se rencontraient au forum annuel de Cégep à distance. Ce forum n'a plus lieu depuis 2015 en raison des coupures budgétaires au Cégep à distance. Cette rencontre annuelle permettait aux tutrices et aux tuteurs d'avoir des échanges concernant les cours d'éducation physique à distance. L'auteure de la présente recherche agit à titre de tutrice au Cégep à distance depuis 2013 et a donc participé à la dernière rencontre en 2014. C'est à ce titre qu'elle peut rendre compte des propos tenus par les tutrices et les tuteurs présents. Voici les principaux points qui avaient été soulevés par les tutrices et les tuteurs en éducation physique:

- Les tutrices et les tuteurs se plaignent de la lenteur du téléchargement des fiches interactives à corriger.
- Les tutrices et des tuteurs éprouvent des difficultés à valider la pratique de l'activité physique de certains étudiantes et étudiants, car elles et ils ont tendance à ne pas mettre suffisamment de détails dans leurs fiches interactives: description de l'échauffement, description de l'activité physique, description du retour au calme, description des sensations d'ordre physique et psychologique ressenties, impressions générales et commentaires. Dû au manque de détails sur les fiches interactives, les tutrices et les tuteurs ont donc de la difficulté à évaluer la compétence du cours de l'ensemble III. C'est un problème important puisque ces fiches constituent le principal outil pour permettre la validation de la pratique de l'activité physique des étudiantes et des étudiants et, conséquemment, évaluer le degré d'atteinte de la compétence du cours

- Les tutrices et les tuteurs ont de la difficulté à valider les séances d'activité physique de leurs étudiantes et étudiants, car ceux-ci joignent des photos ou des vidéos qui illustrent peu ou mal leur activité physique. Par exemple, certaines étudiantes et certains étudiants se photographient le visage plein de sueur, ce qui ne valide pas forcément la pratique d'une activité physique.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

La problématique de la recherche est axée principalement sur la capacité des outils d'évaluation de permettre de porter un jugement sur le développement de la compétence et l'utilisation des outils pédagogiques pour soutenir les étudiantes et les étudiants dans le développement de la compétence dans le cadre des cours d'éducation physique de Cégep à distance. L'exercice de la fonction de tutrice ou de tuteur (cours en ligne de Cégep à distance) présente des différences significatives des fonctions d'enseignante ou d'enseignant en présentiel. Ces différences constituent l'une des bases de la problématique de notre recherche. Elles seront explicitées dans la présente section.

Dans le cadre des cours d'éducation physique en présentiel, les enseignantes et les enseignants ont plus de liberté quant à l'enseignement de leurs cours. Elles et ils ont la possibilité d'élaborer leur propre matériel pédagogique ou de prendre celui élaboré par une autre enseignante ou un autre enseignant de la même matière. Les enseignantes et les enseignants sont libres du choix leurs évaluations, de leurs outils et matériels pédagogiques ainsi que de leur programmation de la session, tout en respectant le devis ministériel, le plan cadre du cours ainsi que la PIEA locale (politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages).

Les évaluations et les outils technologiques proposés dans le cadre des cours d'éducation physique de Cégep à distance (visioconférences, bilans et fiches interactives, devoirs, examens, etc.) sont imposés aux tutrices et aux tuteurs. Elles et ils n'ont aucune liberté quant aux choix des outils ou du matériel pédagogique. Il est mentionné sur le site Internet de Cégep à distance que: « Le tuteur n'ayant pas à dispenser l'enseignement, il se consacre au soutien pédagogique individuel des étudiants ».¹ La tutrice ou le tuteur n'est pas une enseignante ou un enseignant, il

¹ <http://cegepadistance.ca/accueil-etudiant/offre-demploi/offres-demploi/devenir-tuteur/>

n'enseigne pas à l'étudiante ou à l'étudiant, son rôle est plutôt d'encadrer ce dernier au cours de son cheminement. Il est mentionné également sur le site de Cégep à distance que « Le travail du tuteur consiste à assurer les services suivants auprès des étudiants:

- les accueillir;
- les soutenir et les motiver;
- corriger, évaluer et annoter leurs travaux;
- répondre à leurs questions (par téléphone ou par courriel, selon le cas);
- leur offrir un service rapide et constant de manière à les encourager à progresser à leur rythme;
- effectuer un suivi pédagogique des étudiants en vue d'accroître le taux de réussite scolaire. »²

L'approche par compétences implique, notamment, que l'enseignante ou l'enseignant mène une réflexion approfondie quant aux outils et aux modalités d'évaluation. Dans la perspective de l'approche par compétences, l'enseignante ou l'enseignant prend un temps considérable pour élaborer les outils d'évaluation. Contrairement aux enseignantes et enseignants en présentiel, les tutrices et les tuteurs n'ont pas le choix des outils d'évaluation. Ces outils ont été confectionnés et développés exclusivement par Cégep à distance, selon les balises données par le comité composé de tutrices et de tuteurs de Cégep à distance et du MEES. Dans le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs*, Cégep à distance fait preuve d'ouverture quant à l'amélioration continue de la qualité du cours d'éducation physique de l'ensemble III en offrant aux tutrices et aux tuteurs de communiquer avec eux dès qu'elles ou qu'ils constatent des problèmes ou des erreurs (2012, p. 38).

Comme enseignante en éducation physique, tutrice et chercheuse, on peut se questionner à propos de la capacité des outils d'évaluation actuels de Cégep à distance de permettre de porter un jugement sur le développement de la compétence. C'est ce qui constitue la base du problème de notre recherche: Les tutrices et les tuteurs constatent certaines difficultés. Quels sont ces problèmes? Quels sont les problèmes rencontrés concernant les outils d'évaluation? Peut-on proposer des améliorations aux

² <http://cegepadistance.ca/accueil-etudiant/offre-demploi/offres-demploi/devenir-tuteur/>

outils existants à partir d'un cadre théorique sur l'évaluation des compétences terminales de cours dans des situations où les comportements sont difficilement observables? Des solutions alternatives existent-elles? Et, est-il pertinent de développer de nouveaux outils?

De ce problème de recherche découle la question générale de recherche de cet essai de maîtrise.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Le problème de recherche mentionné précédemment nous a permis de poser la question suivante:

Dans le contexte de la formation à distance, comment optimiser l'évaluation de la compétence en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants?

Ce questionnement va permettre de cerner les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs, de trouver des pistes de solution et de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance quant aux outils d'évaluation actuels concernant le cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre présente d'abord la problématique de l'évaluation des compétences à distance, en se basant sur des écrits de Gosselin et Ménard (2015) portant sur l'évaluation lors de stages en milieu collégial. Ensuite, il présente les solutions apportées à l'évaluation des compétences en enseignement virtuel. Puis, l'évaluation des compétences en éducation physique à distance à l'aide du *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) est expliquée. Nous concluons ce chapitre en présentant les objectifs spécifiques de la recherche.

1. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES À DISTANCE

Les compétences et les connaissances que doivent acquérir les étudiantes et les étudiants au niveau collégial sont exprimées dans le document du MEES intitulé *Composante de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégial (DEC)* (2017). Dans ce document, nous retrouvons le devis ministériel du cours d'éducation physique de l'ensemble III à la page 30. Ce devis ministériel contient l'énoncé de la compétence, les éléments de la compétence et les critères de performance du cours d'éducation physique de l'ensemble III. La compétence à acquérir dans le cadre d'un cours est vue comme la cible principale à atteindre autant pour les étudiantes et les étudiants que pour les tutrices et les tuteurs. Les éléments de la compétence réfèrent à ce que les étudiantes et les étudiants doivent démontrer pour réussir le cours. Les critères de performance indiquent les exigences qui seront prises en considération pour évaluer le degré ou le niveau de réussite des étudiantes et des étudiants. Ces éléments du devis ministériel sont présentés dans un tableau qui se trouve à l'annexe B.

Pour les besoins de notre recherche, nous avons adopté la définition du concept de compétence tirée des écrits de Gosselin et Ménard (2015), la compétence est « un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et

externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches d'une même famille » (p. 587). Ces auteures mentionnent également que les compétences étant des « savoir-agir complexes dont les frontières sont floues, les superviseurs de stage [tutrice ou tuteur] [...] vivent une contrainte, car ils doivent baser leurs évaluations sur des interprétations, des estimations, des approximations et, à l'occasion, sur des hypothèses vraisemblables » (*Ibid.*, p. 587). Par ailleurs, « les superviseurs de stage [tutrice ou tuteur] éprouvent une grande difficulté à décrire de façon objective et précise le niveau de maîtrise des compétences qui sont attendues » (*Ibid.*, p. 587).

Habituellement, l'évaluation des compétences dans les cours d'éducation physique se fait directement en observant les étudiantes et les étudiants durant leur performance. Dans un cours à distance, il en est autrement. Selon Lakhali et al., (2015, p. 553) : « Comprendre l'effet des TIC sur les connaissances et les pratiques dans une discipline donnée est essentiel pour le développement d'outils technologiques appropriés à des fins d'évaluation des apprentissages ». Concernant les cours d'éducation physique à distance, c'est Cégep à distance qui a créé les outils technologiques ainsi que les outils d'évaluation.

Selon Gosselin et Ménard (2015, p. 578) : « Lorsqu'on recherche des écrits concernant l'évaluation des apprentissages, ils sont nombreux, mais lorsqu'on cherche spécifiquement des documents sur l'évaluation des apprentissages en stage, ils deviennent rarissimes ». Les cours en éducation physique à distance peuvent être comparés à un stage à supervision indirecte parce qu'ils ont les caractéristiques suivantes : il n'y a pas d'observation directe, la tutrice ou le tuteur ne peut donc pas donner de rétroaction immédiate étant donné qu'il n'est pas présent pour l'observer au moment de la performance (*Ibid.*, p. 583). Les enjeux sont donc similaires et rendent les tâches de supervision et d'évaluation complexes. « Le stage peut avoir des visées diverses, comme familiariser le stagiaire avec son milieu de pratique par l'entremise de l'observation, mettre en application un certain nombre de compétences, ou encore intégrer les compétences acquises durant toute la formation par une mise en action prolongée dans le milieu de travail » (*Ibid.*, p. 578). Gosselin et Ménard définissent la notion de stage de la façon suivante : « Le stage est un lieu de formation pratique qui permet aux stagiaires de développer des compétences professionnelles dans des situations qui se rapprochent le plus possible de la réalité » (*Ibid.*, p. 579). En éducation

physique, au Cégep à distance, la situation est la même. La tutrice ou le tuteur doit évaluer la compétence de l'étudiante ou l'étudiant à intégrer l'activité physique à son mode de vie sans toutefois la ou le voir réaliser en temps réel chacune de ses séances complètes d'activités physiques.

Il existe divers types de supervision dans le cadre d'un cours ou d'un stage, mais celle qui se réfère au cours d'éducation physique à distance est la supervision indirecte. « La supervision indirecte est une méthode qui ne permet pas au superviseur de stage [tutrice ou tuteur] de fournir une rétroaction immédiate au stagiaire [étudiante ou étudiant] puisqu'il n'a pas pu l'observer personnellement, étant absent au moment de l'évaluation [activité physique] » (*Ibid.*, p. 581). Tout comme dans le cas des cours d'éducation physique à distance, les tutrices et les tuteurs commentent les fiches interactives des étudiantes et des étudiants qui ont rempli leurs fiches après l'exécution de leurs activités physiques. Tel que le soulignent Gosselin et Ménard (2015), « Dans le cas de la supervision indirecte, le superviseur de stage [tutrice ou tuteur], étant absent lors de la performance du stagiaire [étudiante ou étudiant], ne peut s'appuyer que sur des données provenant de productions écrites ou orales du stagiaire [étudiante ou étudiant] » (p. 593). Les tutrices et les tuteurs en éducation physique à distance se basent sur les fiches interactives et les visioconférences de leurs étudiantes et leurs étudiants afin d'évaluer la compétence du cours. Ces auteures mentionnent également que le manque d'outils d'évaluation peut causer parfois des difficultés lors de l'évaluation des compétences. « Le manque d'outils d'évaluation adéquats empêche le superviseur de stage [tutrice ou tuteur] de porter un jugement basé sur des critères objectifs et clairement définis qui éviteraient de laisser place à leur opinion personnelle » (*Ibid.*, p. 587).

Indépendamment de l'usage des TIC, il existe deux modes d'enseignement et d'apprentissage: en classe ou à distance (Lakhali et al., 2015, p. 545). Selon Lakhali et al. (2015), « Le mode classe couvre l'enseignement traditionnel en présentiel tel qu'on le connaît depuis plusieurs décennies » (p. 545). Par ailleurs, ces auteurs mentionnent que le mode à distance « réfère à toute forme d'apprentissage où l'enseignement et les activités d'apprentissage sont distribués à travers le temps et l'espace et ne nécessitent pas que l'enseignant et les étudiants soient regroupés dans un même milieu en même temps » (*Ibid.*, p. 545). Les cours d'éducation physique à distance s'offrent

exclusivement en ligne. « Le mode en ligne couvre les environnements d'apprentissage à distance qui utilisent Internet et/ou des technologies Web pour soutenir le processus d'enseignement et d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 545).

Selon Lakhali et al. (2015), « Certains enseignants sont réticents à intégrer les TIC à l'évaluation des apprentissages dans leurs cours à cause des problèmes liés au plagiat et à la tricherie [...] dans le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant des TIC, et plus spécifiquement celle s'effectuant à distance ou en ligne » (p. 555). Dans le cas des cours d'éducation physique à distance, afin de limiter ce phénomène de tricherie, les étudiantes et les étudiants doivent téléverser des documents médiatiques à leurs fiches interactives, comme des images, des vidéos ou des fichiers PDF d'eux pratiquant leurs activités physiques, afin d'attester la pratique de celles-ci. Les échanges par visioconférence entre les étudiantes et les étudiants et leurs tuteurs ou tuteuses limitent également ce problème.

Tel que le mentionnent Lakhali, Leroux et Martel (2015), « Le sens de responsabilité et d'initiative des étudiants est privilégié par une évaluation des apprentissages intégrant les TIC [...] les étudiants deviennent plus responsables de leurs apprentissages » (p. 559). Les cours d'éducation physique à distance se font exclusivement en ligne. Par conséquent, l'étudiante ou l'étudiant doit être à l'aise avec la plateforme du cours, car toutes les informations et les évaluations s'y retrouvent. Lakhali et al. (2015) mentionnent que les étudiantes et les étudiants doivent donc « effectuer les lectures, explorer les liens, prendre part à la discussion, poser des questions, choisir de faire des apprentissages pour atteindre les objectifs proposés ainsi que l'organisation de son temps d'études, ce qui exige une certaine autonomie et autodiscipline » (p. 559).

Le contexte de l'évaluation des cours d'éducation physique à distance apporte certaines problématiques tout comme le contexte d'évaluation des stagiaires. Les cours en présentiel permettent d'évaluer les étudiantes et les étudiants en temps réel, ce qui n'est pas toujours possible dans les cours à distance ainsi que dans les stages. Dans la section suivante, nous présentons des solutions décrites dans les écrits consultés concernant l'évaluation à distance des stagiaires tout en établissant des liens avec les situations d'évaluation dans le cours d'éducation physique de Cégep à distance.

2. LES SOLUTIONS APPORTÉES À L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT VIRTUEL OU À DISTANCE

Selon Gosselin et Ménard (2015) : « La tâche fondamentale du superviseur de stage [tutrice ou tuteur] est de favoriser les apprentissages ainsi que le développement des compétences du stagiaire [étudiante ou étudiant], tout autant que d'observer et de s'informer du développement des compétences de ce dernier » (p. 585). Par conséquent, « Les superviseurs de stage [tutrice ou tuteur] doivent s'appuyer sur les observations ainsi que sur les échanges qu'ils ont eus avec chaque stagiaire [étudiante ou étudiant] au sujet du développement de leurs compétences pour assurer son suivi et pour l'évaluer » (*Ibid.*, p. 589).

Tel que le mentionnent Gosselin et Ménard (2015), « Il demeure indispensable qu'au moins un intervenant [tutrice ou tuteur] observe le stagiaire [étudiante ou étudiant], s'entretienne avec lui et suive sa démarche durant le stage pour que la supervision et l'évaluation soient possibles » (p. 578). C'est exactement ce que font les tutrices et les tuteurs: elles et ils commentent les fiches interactives d'activités physiques des étudiantes et des étudiants, elles et ils suivent son cheminement à travers ses séances à distance et elles et ils s'entretiennent avec l'étudiante ou l'étudiant par visioconférence sur Skype. L'étudiante ou l'étudiant doit s'ajuster aux commentaires écrits de leur tutrice ou de leur tuteur sur ses fiches interactives d'activités physiques afin de répondre aux exigences du cours. « Les rétroactions sont positives et elles visent à encourager et à stimuler la réflexion du stagiaire [étudiante ou étudiant]. Elles sont personnalisées. [...] Les commentaires sont assez détaillés » (*Ibid.*, p. 604).

Selon Gosselin et Ménard (2015), « la rencontre individuelle accompagnée d'un entretien permettrait au stagiaire [étudiante ou étudiant] de prendre conscience de ses propres objectifs, de son vécu, de ses apprentissages et de se réajuster pour atteindre les objectifs du stage [cours] » (p. 590). Dans le cadre de cours d'éducation physique à distance, les rencontres individuelles avec les étudiantes et étudiants se font par l'entremise des visioconférences par Skype. « L'utilisation de la visioconférence dans la formation des enseignants n'est pas un nouveau phénomène, mais elle est de plus en plus utilisée dans la formation à distance en éducation » (*Ibid.*, p. 590). Selon ces auteures, l'entretien par visioconférence viserait à « développer la réflexivité des stagiaires [étudiantes ou étudiants] en les aidant à prendre conscience de leurs

comportements, leurs attentes, leurs processus de pensées dans l'action, à donner du sens à leur activité, à l'évaluer sur la base d'éléments objectifs d'observation » (*Ibid.*, p. 590).

Pour chaque évaluation, soient les devoirs et les entretiens, les tutrices et les tuteurs utilisent une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique. Cette grille « qui prend généralement la forme d'un tableau, détaille les critères utilisés pour interpréter l'apprentissage, les indicateurs et les niveaux de performance possibles pour chaque critère. Elle permet d'améliorer la qualité de l'observation et d'assurer un accompagnement plus intéressant » (*Ibid.*, p. 598). Selon Gosselin et Ménard (2015), « Ce type de grille d'évaluation aide le superviseur de stage [tutrice ou tuteur] à focaliser leur attention sur les mêmes critères attestant de la compétence d'un stagiaire à l'autre [étudiante ou étudiant] » (p. 598).

Les TICS, tels que les entretiens par visioconférence, les échanges par courriel, les rétroactions sur des fiches interactives avec photos et vidéos des étudiantes et des étudiants pratiquant leurs activités physiques ou en milieu de stage, sont des solutions qui ont été apportées afin de faciliter l'évaluation des compétences en enseignement virtuel, et ce, autant pour les cours d'éducation physique à distance que pour les autres cours offerts à distance.

3. L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCES EN ÉDUCATION PHYSIQUE EN ENSEIGNEMENT À DISTANCE

L'enseignante-chercheuse a effectué de nombreuses recherches sur la banque de données du Centre de documentation collégiale (CDC) concernant les cours d'éducation physique au collégial. Les informations recueillies à l'hiver 2016 portent essentiellement sur la participation et la motivation des étudiantes et des étudiants face aux cours d'éducation physique. Dans le cadre de l'écriture du cadre de référence de cette recherche en 2016, l'enseignante-chercheuse n'a pas trouvé de recherches quant aux cours d'éducation physique à la formation à distance.

Le Cégep à distance a conçu un *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) afin d'aider les tutrices et les tuteurs à comprendre et à utiliser les outils

d'évaluation. Ce *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) décrit le cours d'éducation physique de l'ensemble III, l'approche pédagogique, les outils d'évaluation et les exigences quant aux documents médiatiques et à la qualité de la langue. Les modalités et les directives reliées à l'évaluation ont fait l'objet des entrevues avec les tutrices et les tuteurs dans le cadre de cet essai de maîtrise.

Le contexte spécifique des cours à distance fait en sorte que la tutrice ou le tuteur ne peut pas voir en temps réel ses étudiantes et étudiants pratiquer leurs activités physiques. C'est pourquoi les cours d'éducation physique à distance exigent des documents médiatiques comme des images, des vidéos ou des fichiers PDF, qui servent à attester la pratique de l'activité physique de leurs étudiantes et étudiants.

Le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) précise les modalités qui peuvent être utilisées pour démontrer l'activité physique réalisée par l'étudiante ou l'étudiant. « La photographie ou la vidéo doivent montrer l'étudiante ou l'étudiant sur les lieux de son activité physique à un moment ou à un autre, que ce soit durant l'échauffement, la pratique en tant que telle ou le retour au calme » (Cégep à distance, 2012, p. 26). Le document PDF peut montrer d'autres aspects de sa pratique, par exemple le plan de son parcours dans le cas d'activités comme le jogging ou le ski de fond. Concernant la vidéo, il n'est pas nécessaire que l'activité physique soit filmée du début à la fin: quelques minutes représentatives suffisent, et cela a l'avantage de ne pas surcharger les serveurs du Cégep à distance. « Par ailleurs, la qualité de l'image n'a pas besoin d'être en haute résolution. Il importe que la tutrice ou le tuteur puisse reconnaître l'étudiante ou l'étudiant et le voir en action. L'étudiante ou l'étudiant est obligé de fournir au moins trois documents vidéos pour l'ensemble de leurs fiches du cours » (*Ibid.*, p. 26).

Le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) précise également que « L'évaluation de ces documents médiatiques doit être considérée de façon globale. Les documents médiatiques présentés par l'étudiante ou l'étudiant doivent être cohérents avec l'ensemble des informations inscrites dans les fiches et les bilans, en plus d'être crédibles et diversifiées » (*Ibid.*, p. 26). Si la tutrice ou le tuteur doute de la crédibilité ou de la validité d'un document médiatique, elle ou il doit en aviser l'étudiante ou l'étudiant afin qu'il apporte des preuves plus crédibles de sa pratique.

Le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) spécifie qu'« Au Cégep à distance, les cours sont conçus en élaborant d'abord la tâche de l'évaluation finale, puis les tâches des devoirs » (*Ibid.*, p. 33). De plus, « Chaque devoir est précédé d'une autoévaluation, qui consiste la plupart du temps en une tâche similaire au devoir, mais qui comporte une question ou une mise en situation différente » (*Ibid.*, p. 33). Ainsi, les étudiantes et les étudiants qui font les autoévaluations sont en mesure de bien réaliser la tâche qui leur est demandée dans les devoirs. De la même façon, les devoirs et les autoévaluations préparent à la réalisation de l'évaluation finale. Dans tous les cas, les critères d'évaluation associés à chaque tâche sont communiqués aux étudiantes et aux étudiants.

Pour ce qui est de l'évaluation de la langue française, le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) mentionne que « La qualité de la langue fait partie intégrante des critères d'évaluation de chaque cours offert au Cégep à distance. Les tutrices et les tuteurs doivent donc signaler les erreurs linguistiques qu'ils remarquent en corrigeant les devoirs et les examens » (*Ibid.*, p. 35). Les évaluations doivent être rédigées dans un français correct, qui respecte les règles de la syntaxe et de l'orthographe. La tutrice ou le tuteur peut refuser de corriger un travail dont la qualité linguistique ne répond pas aux règles prescrites. « Conformément à la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) en vigueur au Cégep à distance, l'étudiante ou l'étudiant peut perdre jusqu'à 10 % de la pondération allouée à l'activité physique allouée à l'activité d'évaluation pour manquement à la qualité de la langue (0.5 % par erreur) » (*Ibid.*, p. 35). Une erreur répétée est considérée comme une faute additionnelle, sauf dans le cas de fautes d'orthographe. Cependant, afin d'amorcer une démarche d'autocorrection du français, les tutrices et les tuteurs n'attribuent aucune pénalité relativement à la qualité de la langue dans la correction du premier devoir.

Tel que présenté dans cette section, le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) précise aux tutrices et aux tuteurs tous les éléments qu'elles et qu'ils doivent prendre en compte afin d'évaluer la compétence du cours de l'ensemble III en éducation physique en enseignement à distance.

4. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, la problématique de l'évaluation des compétences à distance fut abordée en établissant un parallèle avec l'évaluation en situation de stage, basée sur des écrits de Gosselin et Ménard (2015). Nous avons présenté les solutions apportées à l'évaluation des compétences en enseignement virtuel. Puis, nous avons expliqué l'évaluation des compétences en éducation physique à distance à l'aide du *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012).

La problématique de cette recherche est basée sur l'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III à l'aide des outils d'évaluation de Cégep à distance. Par conséquent, les difficultés vécues par les tutrices et les tuteurs sont principalement reliées à l'évaluation d'une étudiante ou d'un étudiant en éducation physique sans la ou le voir en temps réel. Ce problème, nous a permis de formuler la question de la recherche : « Dans le contexte de la formation à distance, comment optimiser l'évaluation de la compétence en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants? ».

Au terme de ce chapitre, voici les objectifs spécifiques de cette recherche:

- Documenter les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III.
- Identifier les améliorations souhaitées par les tutrices et les tuteurs quant à l'évaluation de la compétence et aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III.
- Proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance.

Dans le cadre de cette recherche, l'étude de cas basée sur les travaux de Merriam (1988) est utilisée. L'étude de cas s'inscrit dans le pôle de la recherche (Université de Sherbrooke, 2013). Le recours à cette approche est expliqué et justifié au troisième chapitre.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Tout d'abord, nous résumons les deux premiers chapitres de cette recherche sous forme d'un tableau. Ensuite, le cadre méthodologique contenant les étapes suivantes: l'approche méthodologique, le type d'essai, le choix des participantes et participants, les méthodes de collecte et d'analyse des données ainsi que les aspects éthiques de notre recherche, sont abordés. Chaque section est appuyée par des auteures et des écrits permettant de justifier la rigueur, la cohérence, la validité ainsi que la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité des choix méthodologiques de cette recherche.

Tableau 1
Résumé des deux premiers chapitres de la recherche

Éléments méthodologiques	Recherche
Titre de la recherche	— L'évaluation de la compétence en situation d'enseignement à distance dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble III.
Sujet de la recherche	— Le Cégep à distance offre deux cours d'éducation physique. Dans le cadre de cet essai, l'attention a été portée sur le cours de l'ensemble III <i>Activités physiques et autonomie</i> et plus particulièrement sur les ses outils d'évaluation. — L'énoncé de la compétence de ce cours est: « Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé ». — Les outils d'évaluation ont été développés par le Cégep à distance et se trouvent sur le site de la plateforme numérique du cours (35 bilans interactifs, 27 fiches interactives, 2 autoévaluations et 5 devoirs). Il y a aussi trois visioconférences qui s'effectuent à l'aide du logiciel Skype. — Il faut cerner les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs quant aux outils d'évaluation actuels et proposer des améliorations à ces outils d'évaluation.
Problème général de la recherche	— Dans le contexte de la formation à distance, comment optimiser l'évaluation de la compétence en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants?
Objectifs spécifiques de la recherche	— Documenter les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence du cours. — Identifier les améliorations souhaitées par les tutrices et les tuteurs quant à l'évaluation de la compétence et aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III. — Proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance.

1. LE TYPE DE RECHERCHE ET L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Selon Hammersley et Gomm (2000), « [...] l'étude de cas porte sur quelques cas, voire un seul, sur lesquels on recueille une grande quantité d'informations suivant toutes sortes de dimensions. Le cas peut être un individu (récit de vie), un évènement, une institution, etc. » (p. 3). Yin (2003) souligne pour sa part l'importance de distinguer l'étude de cas d'autres approches méthodologiques telles que l'ethnographie, l'observation participante (p. 12) et la théorisation ancrée (p. 28). L'auteur explique notamment que contrairement à l'ethnographie, dans une étude de cas, la chercheuse ou le chercheur ne doit pas nécessairement aller sur le terrain ni mener des observations directes et détaillées du phénomène à l'étude (Yin, 2003, p. 15). De façon générale, Yin (2003) explique qu'il ne faut pas situer l'étude de cas sur le plan des techniques de collecte de données (data collection technique), mais qu'il s'agit d'une stratégie de recherche globale (comprehensive), comportant une logique de conception (design) de la recherche, des techniques de collecte de données et des approches spécifiques en regard de l'analyse des données (p. 14).

Si l'on se réfère à Yin (2003), « [...] une étude de cas est une recherche empirique qui:

1. traite d'un phénomène contemporain dans son contexte;
2. est caractérisée par le fait que les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas claires;
3. comporte une abondance de variables pertinentes;
4. s'appuie sur de multiples éléments de preuve, qui doivent converger (triangulation);
5. est orientée par un cadre théorique existant » (p. 13-14).

Selon Gagnon (2012), « L'étude de cas permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part » (p. 2). Plus précisément, Gagnon (2012) mentionne que « [...] L'étude de cas comme méthode de recherche est appropriée pour la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes, individuels ou collectifs [...] » (p. 2).

Dans le cadre de cette recherche, l'étude de cas basée sur les travaux de Merriam a été choisie. L'étude de cas s'inscrit dans le pôle de la recherche (Université de Sherbrooke, 2013).

L'étude de cas inspirée des travaux de Merriam s'avère la plus appropriée quant aux objectifs de cette recherche, car elle « [...] se situe davantage dans une perspective interprétative [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 231). « Merriam affirme qu'en mettant l'accent sur la découverte et la compréhension du cas à l'étude, cette approche est la plus prometteuse pour l'avancement de la pratique éducative » (*Ibid.*, p. 232). De plus, « L'étude de cas consiste en l'exploration détaillée et complète d'une entité (cas) quelconque telle qu'une ou plusieurs personnes, un groupe social, un événement, une famille, une organisation ou un établissement » (Fortin, 2010, p. 279). « Il est pour ainsi dire naturel pour l'être humain de tenter de comprendre les réalités qui l'entourent en observant des « cas » — qu'ils soient des personnes, des choses ou des événements » (Gauthier, 2009, p. 199). L'étude de cas est également pertinente pour cette recherche, car « Ce type de recherche est approprié quand on dispose de peu de données sur l'évènement ou le phénomène à l'étude » (Fortin, 2010, p. 35). Cette étude de cas a permis de documenter les difficultés rencontrées par les tutrices et des tuteurs dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance et d'identifier les améliorations souhaitées par les tutrices et les tuteurs, car au moment de l'écriture de cet essai, il n'y avait pas d'écrits à cet effet. « En fait, l'étude de cas peut remplir deux buts: accroître la connaissance que l'on a d'une personne ou d'un groupe et élaborer des hypothèses à ce propos, ou encore étudier les changements susceptibles de se produire dans le temps chez la personne ou le groupe » (*Ibid.*, p. 294).

Dans le cadre de cette recherche, la posture épistémologique est interprétative et l'approche méthodologique est qualitative. « Une démarche de recherche qualitative/interprétative se moule à la réalité des répondants ; elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Dans ce sens, il s'est avéré important de connaître la réalité des tutrices et des tuteurs en éducation physique. « Toutes les approches qualitatives mettent l'accent sur les phénomènes qui se produisent naturellement dans le milieu et les étudient dans toute leur complexité » (Fortin, 2010,

p. 258). Les tutrices et les tuteurs ont été questionnés afin d'identifier les difficultés vécues quant aux outils d'évaluation des cours de l'ensemble III de Cégep à distance. « La recherche relevant de la démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle ». (*Ibid.*, p. 125). Par conséquent, ce questionnement a permis d'identifier des améliorations quant à la problématique préalablement décrite.

Le fait de choisir l'étude de cas était également pertinent selon une posture interprétative, car « Le devis de recherche qualitative s'harmonise avec le paradigme interprétatif stipulant que les faits et les principes sont déterminés par les contextes historiques et culturels et qu'il existe plusieurs réalités » (Fortin, 2010, p. 259). De plus, « Merriam campe sa définition de l'étude de cas surtout dans le contexte de recherche qualitative en éducation » (*Ibid.*, p. 232). D'ailleurs, « [...] l'étude de cas s'inscrit dans un paradigme qualitatif où [...] le chercheur explore un ou plusieurs cas sur une période de temps au moyen d'une collecte de données approfondies [...] et où il fait une description du ou des cas et des thèmes utilisés » (*Ibid.*, p. 35). Par conséquent, l'étude de cas s'avérait appropriée selon la posture épistémologique ainsi que l'approche méthodologique choisie dans le cadre de cette recherche. « La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé [...] » (*Ibid.*, p. 126). Par ailleurs, Gauthier (2009) mentionne que « L'étude de cas fait le plus souvent appel à des méthodes qualitatives, dont l'entrevue semi-dirigée » (p. 201), ce qui a été utilisé dans le cadre de cette recherche. Gauthier (2009) mentionne également que « [...] les méthodes qualitatives et l'étude de cas présentent des qualités indéniables: en effectuant des entrevues semi-dirigées sur des cas particuliers, on peut « découvrir » et mieux comprendre des phénomènes nouveaux ou difficiles à mesurer » (p. 208).

Les entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs d'éducation physique de Cégep à distance ont permis de mieux cerner les difficultés rencontrées dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence dans le cours d'éducation physique de l'ensemble III.

2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Dans le cadre de cette recherche, l'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné, « [...] aussi appelé « échantillonnage intentionnel » [...] » avait été retenu (Fortin, 2010, p. 235). Cette approche est une: « Procédure par laquelle le chercheur choisit des participants à la recherche à partir d'un ensemble de critères [...] qui partagent certaines caractéristiques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 311). Ce choix avait été effectué, car il y avait sept tutrices et tuteurs en éducation physique qui travaillaient pour Cégep à distance au moment de cette recherche. « Cette méthode est utilisée lorsqu'il n'est pas possible de constituer une liste exhaustive de tous les éléments de la population » (Fortin, 2010, p. 234). Six des sept tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance ont été questionnés. L'auteure de cette recherche, étant tutrice au Cégep à distance pour les cours de l'ensemble III, s'était exclue de la banque des participantes et participants afin de respecter le principe de neutralité de cette recherche.

La formation universitaire des tutrices et des tuteurs était assez semblable. Elles et ils possédaient tous un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique obtenu dans diverses universités québécoises. Aucune tutrice ni tuteur n'avait suivi de cours de pédagogie en dehors de ceux prévu au curriculum de leur formation initiale. Les six tutrices et tuteurs avaient une expérience d'enseignement en éducation physique soit au primaire, au secondaire ou au collégial. À l'exception de deux tutrices et tuteurs, elles et ils avaient tous une expérience d'enseignement de l'éducation physique au collégial. Les quatre tutrices et tuteurs ayant une expérience en enseignement de l'éducation physique en présentiels avaient respectivement huit, dix, quinze et seize années d'expérience. C'est donc un élément où il y avait des différences notables entre les tutrices et les tuteurs.

Au moment de cette recherche, parmi les six tutrices et tuteurs, trois participantes et participants enseignaient l'éducation physique au collégial, une tutrice ou un tuteur était à la retraite, une tutrice ou tuteur enseignait l'éducation physique au secondaire et une tutrice ou tuteur travaillait pour le réseau de la santé publique. Deux tutrices ou tuteurs avaient moins de cinq ans d'expérience en tant que tutrice ou tuteur en éducation physique au Cégep à distance et les quatre autres avaient plus de six ans

d'expérience comme tutrice ou tuteur au Cégep à distance. Les détails sur l'expérience professionnelle des six tutrices et tuteurs n'ont pas été divulgués afin de préserver leur anonymat.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), il y a des « critères [...] pour délimiter un échantillon rigoureux: il est intentionnel et il est constitué en fonction des buts poursuivis dans la recherche ; [...] il est balisé [...] il est justifié ; il est cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques ; il traduit un souci d'éthique » (p. 130).

Le fait d'interroger intentionnellement six tutrices et tuteurs a engendré une grande quantité de données, ce qui a donné de la crédibilité à cette recherche. Ce choix s'avérait juste en fonction du but de cette recherche qui était de cerner les difficultés rencontrées des tutrices et des tuteurs, de suggérer des pistes de solution ainsi que de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance quant aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance. Le choix de l'échantillon était cohérent avec la posture épistémologique, car les entrevues semi-dirigées qui étaient à la base de cette recherche qualitative/interprétative tentent « [...]de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche » (*Ibid.*, p. 318). Ce choix traduisait également un souci d'éthique, car l'échantillon est balisé par l'application des normes éthiques du programme Performa de l'Université de Sherbrooke.

« Comme les autres approches de recherche qualitative, l'étude de cas s'inscrit dans le contexte quotidien des participants afin de se baser sur leur perspective » (Fortin, 2010, p. 279). Les tutrices et les tuteurs en éducation physique sont au cœur des préoccupations de cette recherche. « Selon Merriam (1988), une interprétation fondée sur plusieurs cas [tutrices et tuteurs] peut être plus intéressante et plus convaincante pour le lecteur que des résultats provenant d'un seul cas » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 235). Par ailleurs, les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance sont des participantes et des participants crédibles pour répondre aux objectifs de cette recherche, car se sont eux qui travaillent avec les outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III au moment de la recherche. En dehors des tutrices et des tuteurs actuels en éducation physique à Cégep

à distance, il n'y a pas d'autres personnes questionnées dans le cadre de cette recherche. Les étudiantes et les étudiants qui suivent le cours d'éducation physique de l'ensemble III auraient pu être questionnés, mais les tutrices et les tuteurs semblaient un échantillon suffisant afin de répondre aux objectifs de cette recherche. De plus, dans le cadre d'un essai de maîtrise, il faut limiter l'ampleur de l'échantillon. Par conséquent, les tutrices et les tuteurs en éducation physique sont les mieux placés pour parler des outils d'évaluation du cours de l'ensemble III ainsi que des difficultés qu'ils vivent avec ceux-ci.

3. LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER

Dans le cadre d'un processus d'une recherche qualitative/interprétative tel que décrit par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « Le chercheur démarre par une question de recherche qu'il formule d'abord largement et qui se précise graduellement au cours de la démarche » (p. 129). La question principale de cette recherche est la suivante: « Dans le contexte de la formation à distance, comment optimiser l'évaluation des apprentissages en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants? ». Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la chercheuse ou le chercheur qui utilise une démarche de recherche qualitative/interprétative « [...] s'engage dans un cycle comportant trois phases: 1) l'échantillonnage théorique, 2) la collecte de données, 3) l'analyse inductive de données. Ce cycle se répète jusqu'à la saturation des données [...] » (p. 129).

L'échantillonnage était de six tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance dans le cadre de cette recherche. Par la suite, nous avons procédé à la collecte des données qui a été faite à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de ces tutrices et des tuteurs, et ce, à l'aide d'une grille d'entrevue préalablement établie et expérimentée. La troisième phase était l'analyse inductive des données jusqu'à la saturation des données, « [...] c'est-à-dire jusqu'à ce que le chercheur juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 129). Ensuite, il y avait l'interprétation et la conclusion de cette recherche.

Il fut important d'avoir le consentement libre et éclairé des tutrices et des tuteurs avant d'amorcer la collecte de données. « Libre, le consentement doit être donné volontairement, et la décision de participer à la recherche doit représenter un vrai choix dénué de toute influence induite ou coercition » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 49). De plus, le consentement devait être éclairé, « [...] les chercheurs doivent divulguer aux participants éventuels ou aux tiers autorisés tous les renseignements pertinents leur permettant de prendre une décision éclairée relativement à leur participation au projet de recherche » (*Ibid.*, p. 49). Par conséquent, le formulaire de consentement « [...] en plus de contenir tous ces renseignements, permet d'attester le consentement du participant par sa signature » (*Ibid.*, p. 50). Les renseignements que l'on trouvait dans le formulaire de consentement étaient le but de la recherche, la tâche qui était demandée à la tutrice ou au tuteur participant, le temps requis, le risque d'effets négatifs s'il y a lieu, comment l'anonymat des tutrices et des tuteurs serait préservé et comment les données seraient conservées sous confidentialité. Le formulaire de consentement se trouve à l'annexe E.

En ce qui concerne l'échéancier, le cadre de référence de cette recherche a été finalisé à l'automne 2016. La rédaction du cadre de référence permettait de baliser la rédaction de la grille d'entrevue afin d'être en mesure d'effectuer les entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs à l'hiver 2017. Il s'avérait difficile de prévoir si une seule entrevue semi-dirigée par tutrice ou tuteur était suffisante. « L'étude de cas exige de nombreuses rencontres avec le ou les participants de manière à pouvoir tirer des conclusions justes sur l'état de la personne [situation] » (Fortin, 2010, p. 295). La collecte des données ainsi que l'analyse des données se sont déroulées à l'hiver 2017 et au printemps 2017. Une seule entrevue semi-dirigée avec chaque tutrice et tuteur a été effectuée. Finalement, l'interprétation des données et la conclusion ont été effectuées à l'automne 2017.

Tableau 2
Dérroulement et échéancier de la recherche

Dérroulement	Échéancier
Correction des chapitres un et trois et rédaction du cadre de référence (chapitre deux)	Automne 2015 - Automne 2016
Rédaction de la grille d'entrevue Entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs Collecte de données	Automne 2016 - Hiver 2017
Analyse des données	Hiver 2017 - Printemps 2017
Interprétation des données et conclusion	Automne 2017

4. LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

La phase de collecte de données consistait « [...] à employer des stratégies souples destinées à favoriser l'interaction avec les participants [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 132). Selon Boisvert (2000), l'étude de cas « [...] exige qu'on recueille [...], des données en provenance de plusieurs sources » (p. 608). Dans le cadre de cette recherche, l'entrevue semi-dirigée a été la méthode de collecte de données qui avait été retenue. « Organiser une recherche en choisissant l'entrevue semi-dirigée comme mode de collecte de données indique une intention claire de la part du chercheur de se situer dans un paradigme de recherche qui privilégie le sens donné à l'expérience » (Gauthier, 2009, p. 357). Par conséquent, cette méthode de collecte de données est expliquée ainsi que la façon dont elle a été utilisée dans le cadre de cette recherche.

4.1 L'entrevue semi-dirigée

Selon Gauthier (2009), l'entrevue est considérée comme « [...] une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour la personne en présence » (p. 339). De plus, l'entrevue s'avère « [...] la principale méthode de collecte des données dans les recherches qualitatives » (Fortin, 2010, p. 304).

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée dans cette recherche afin de questionner les tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance. Selon Gauthier (2009), l'entrevue semi-dirigée « [...] consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder [...] les thèmes généraux qu'ils souhaitent explorer avec le participant de la recherche » (p. 340). Cet auteur mentionne également que l'entrevue semi-dirigée « [...] poursuit divers buts: l'explication, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation » (Gauthier, 2009, p. 342). Les entrevues semi-dirigées réalisées avec les tutrices et les tuteurs ont permis d'identifier les difficultés rencontrées quant aux outils d'évaluation de la compétence du cours de l'ensemble III.

L'enseignante-chercheuse s'est assurée de la validité et de la fiabilité de la collecte des données. Les entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs ont exigées une importante préparation. En ce sens, « Le chercheur établit un schéma d'entrevue qui réunit une série de thèmes se rapportant à la recherche. Ces thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche, à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions établies » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 132).

Par conséquent, un *Guide d'entretien de l'entrevue semi-dirigée avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance* a été élaboré à partir du cadre théorique avant d'effectuer les entrevues semi-dirigées (voir l'annexe D). Ce guide contient 53 questions regroupées autour des trois thèmes suivants : 1) les éléments factuels sur la tutrice ou le tuteur en éducation physique au Cégep à distance (6 questions), 2) l'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance (2 questions) et 3) l'évaluation des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance (45 questions). Les tutrices et les tuteurs sont d'abord questionnés sur leur parcours professionnel. Ensuite, elles et ils sont questionnés sur les éléments en lien avec la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III et les outils d'évaluation du cours de Cégep à distance. Finalement, les tutrices et les tuteurs sont questionnés sur chaque outil d'évaluation utilisé dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance.

Ce *Guide d'entretien de l'entrevue semi-dirigée avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance* a été validé au préalable afin d'y apporter les modifications et les corrections nécessaires. La validation du *Guide d'entretien* a permis de déceler des lacunes. Elle a permis de s'assurer qu'il ne contenait pas d'erreur, que le vocabulaire était simple et précis et qu'il était compréhensible pour les participantes et les participants à l'entrevue. Le *Guide d'entretien de l'entrevue semi-dirigée avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance* ainsi que la forme de celui-ci ont été validés auprès d'une enseignante en Techniques de recherche sociale au Collège de Rosemont, car cela correspond à leur pratique professionnelle et cela assure ainsi une plus grande validité quant à la collecte des données auprès des tutrices et des tuteurs.

La validation interne en cours d'entrevues semi-dirigées a été faite par le recours systématique à la reformulation à voix haute des propos retenus, ce qui permettait à la personne interviewée de confirmer ses propos. « [...] l'organisation des informations recueillies doit viser à en faciliter l'analyse éventuelle. [...] il devient important d'avoir bien rapporté « la situation telle qu'elle a été vécue par les acteurs concernés, car l'essence même d'une étude de cas est de rendre explicite ce que les acteurs ont vécu. » » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 245). Bien menée, l'entrevue semi-dirigée devait « [...] constituer une expérience d'apprentissage stimulante autant pour le chercheur que pour le participant à la recherche » (Gauthier, 2009, p. 358).

Pour assurer la fiabilité de la collecte des données, un enregistrement audionumérique, en plus d'un exemplaire, avait été prévu. L'entrevue semi-dirigée « [...] génère des données de formes verbales et non verbales » (Gauthier, 2009, p. 355). Selon Gauthier (2009), « Il est nécessaire de se procurer un magnétophone fiable, des cassettes en nombre suffisant et un microphone. Le chercheur devra se familiariser avec l'usage de l'appareil en faisant des essais d'enregistrement préalable [...] » (p. 350), ce qui a été fait. Les entrevues semi-dirigées ont été effectuées par Skype afin de diminuer la contrainte des horaires et de déplacement des tutrices et des tuteurs. Nous nous sommes assurés d'être dans un lieu « [...] calme, privé, bien aéré, suffisamment éclairé » (*Ibid.*, p. 350) et de préciser cet élément aux tutrices et aux tuteurs afin de favoriser le bon déroulement de l'entrevue semi-dirigée. Des notes écrites à l'ordinateur ont été prises afin de pallier aux problématiques pouvant être rencontrées lors de

l'enregistrement. Cela a permis aussi de respecter le rythme de l'entrevue sans modifier le contexte. Selon Gauthier (2009), « Il vaut mieux prévoir un certain nombre d'entrevues plutôt que de tenir des sessions trop longues où la qualité des données peut diminuer si la fatigue devient trop grande » (p. 351). Par ailleurs, Fortin (2010) mentionne que « L'étude de cas exige de nombreuses rencontres avec le ou les participants de manière à pouvoir tirer des conclusions justes sur l'état de la personne » (p. 295). Bien qu'une seule entrevue ait été faite, nous avons recueilli suffisamment d'informations pour être en mesure de rencontrer les objectifs de cette recherche.

5. LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour Hammersley et Gomm (2000), une étude de cas est une série « [...] de données non structurées que l'on va analyser qualitativement, souvent en recourant à une analyse narrative visant à saisir les cas dans leur unicité » (p. 3).

Selon Fortin (2010), « La méthode et l'analyse dans l'étude de cas présentent généralement un nombre élevé de variables » (p. 295). D'ailleurs, l'analyse des données consiste à « [...] faire émerger le sens qui se construit dans l'expérience de recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 204). À la suite des entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs, toutes les informations ont été mises en commun sous forme d'un tableau. Le but de l'analyse de ces données était de cerner les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs, de suggérer des pistes de solution et de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance quant aux outils d'évaluation des cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance.

Les entrevues semi-dirigées individuelles avec les tutrices et les tuteurs ont fait l'objet d'enregistrement audionumérique. Selon Gauthier (2009), « Idéalement, le chercheur effectuera une transcription « verbatim » de l'entrevue (mot à mot). Cette méthode est préférée, car le chercheur rassemble tout le matériel verbal sans faire aucun tri. Les données pourront ensuite être analysées plus finement [...] » (p. 355). Dans le cadre de cette recherche, tous les enregistrements ont fait l'objet de transcription en « verbatim ». Gauthier (2009) mentionne aussi que la transcription littérale « [...] est très fastidieuse. Il est nécessaire de prévoir de cinq à sept heures de transcription pour une heure d'enregistrement » (p. 355). De plus, il ne faut pas oublier que le non verbal

des participantes et des participants à l'entrevue comme « [...] l'intonation, le débit de parole, l'attitude générale, le mouvement des mains, la posture du corps [...] » (*Ibid.*, p. 355), n'est pas analysé lors de l'enregistrement. Par conséquent, « Les notes du chercheur prises en cours d'entrevue et complétées immédiatement après vont pallier l'absence de ce « texte » dans la transcription » (*Ibid.*, p. 355).

Cette analyse des données a permis à l'enseignante-chercheuse de documenter les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs quant aux outils d'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance. « L'analyse du contenu permet de [...] dégager des thèmes et des tendances. Les thèmes peuvent être rassemblés pour fournir une description du phénomène étudié » (Fortin, 2010, p. 475). Au sujet de l'étude de cas, « [...] dans le processus d'analyse des données qualitatives, le chercheur commence par organiser les renseignements recueillis [...] entreprend ensuite la lecture des transcriptions d'entrevues [...], rédige des mémos et interprète les données » (*Ibid.*, p. 475).

Par conséquent, lorsque l'analyse des données a été complétée, l'interprétation a été effectuée. « On reproche souvent à l'étude de cas son absence de rigueur scientifique. Cependant, sa valeur réelle réside dans le caractère poussé de l'analyse, les multiples observations auxquelles elle donne lieu et les comportements types qu'elle permet d'isoler » (*Ibid.*, p. 296). En ce sens, l'étude de cas s'est avérée pertinente à la suite de l'analyse de la problématique de cette recherche.

6. L'ASPECT ÉTHIQUE

Selon le « Certificat de conformité éthique » dans le *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*, « Dans le cas où la réalisation de l'essai comporte une collecte de données auprès des êtres humains, l'étudiante ou l'étudiant, de concert avec la directrice ou le directeur de son essai, doit s'assurer que toutes les règles éthiques seront respectées [...] » (PERFORMA, 2015, p. 31). Ce guide mentionne également que « [...] l'étudiante ou l'étudiant doit obtenir une approbation du ou des collègues hôtes quant à sa conformité éthique avant de procéder au recrutement de participantes ou participants ou à la collecte de données » (*Ibid.*, p. 31). Tout d'abord, « En accord avec son directeur

ou sa directrice d'essai, il s'assure que sa démarche scientifique respecte les règles d'éthique de la recherche. À cet effet, il remplit le Formulaire d'évaluation éthique des essais [...] » (*Ibid.*, p. 33). De plus, ce *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial* mentionne que « Lorsque l'étudiante ou l'étudiant dépose une demande de recommandation éthique à PERFORMA - Université de Sherbrooke, il doit compléter et signer le formulaire Recommandation de conformité éthique des essais [...] » (*Ibid.*, p. 33). L'attestation de conformité éthique de l'Université de Sherbrooke a été reçue le 5 janvier 2017 et se trouve à l'annexe F.

Par conséquent, une demande de certification éthique au Collège de Rosemont a été faite, car c'est celui-ci qui régit le Cégep à distance. Le certificat d'approbation éthique du Comité d'éthique en recherche (CÉR) du Collège de Rosemont a été reçu le 6 février 2017 et se trouve à l'annexe G. Le respect des règles éthiques est très important pour l'obtention de données valides permettant de répondre à la problématique. Par la suite, les six tutrices et tuteurs ont été contactés par téléphone afin de leur expliquer les étapes du projet de recherche, dont la collecte et l'analyse des données, le processus de l'étude dont le déroulement des entrevues semi-dirigées, ainsi que la diffusion des résultats dont la préservation de l'anonymat, l'enregistrement, la conservation des données pendant cinq années et la destruction de ces enregistrements. « Le consentement éclairé signifie que la personne a obtenu toute l'information essentielle, qu'elle en connaît bien le contenu et qu'elle a bien compris ce à quoi elle s'engage » (Fortin, 2010, p. 102). Les tutrices et les tuteurs ont lu et signé un formulaire de consentement afin de participer à cette recherche. La confidentialité a été assurée ainsi que l'anonymat tout au long du processus de cette recherche. Le nom des tutrices et des tuteurs n'a pas été mentionné, une lettre à chacune d'elles et à chacun d'eux permettait de préserver l'anonymat. « Le respect de la vie privée et de la confidentialité est au cœur de la conduite éthique de la recherche avec des êtres humains [...] » (*Ibid.*, p. 103). Par conséquent, les tutrices et les tuteurs ont été nommés T-A, T-B, T-C, T-D, T-E et T-F, afin de les distinguer et de préserver leur anonymat.

7. LA FIABILITÉ ET LA VALIDITÉ

Selon Gagnon (2012), « Assurer la véracité des résultats consiste à donner l'assurance que les connaissances produites sont conformes à la réalité. [...] La véracité des résultats comporte deux éléments: la fiabilité et la validité » (p. 21). Gagnon (2012) définit la fiabilité comme étant « [...] reliée à la constance des observations et à la réplication des résultats » (p. 21). Quant à la validité, Gagnon (2012) la renvoie « [...] à la justesse et à l'exactitude de ces résultats par rapport à la réalité » (p. 21). Cela étant dit, Gagnon (2012) mentionne également que « La fiabilité ne garantit pas la validité, mais elle constitue une condition nécessaire » (p. 21).

Le recours à l'étude de cas « [...] doit obéir à des normes scientifiques. Il faut que sa réalisation soit empreinte d'une rigueur [...], son utilisation devant prendre assise sur une démarche systématique où la fiabilité et la validité des données sont démontrées » (Gagnon, 2012, p. 4). Gagnon (2012) souligne également que la fiabilité et la validité de la recherche « [...] repose en grande partie sur la rigueur dont fait preuve le chercheur dans la réalisation de chacune des étapes de la recherche » (p. 4).

7.1 La fiabilité

Selon Gagnon (2012), « La fiabilité se divise en deux parties: interne et externe » (p. 23).

Concernant la fiabilité interne, Gagnon (2012) recommande au chercheur de prendre cinq mesures afin d'accroître celle-ci. La première étant d'« Utiliser des descripteurs concrets et précis. Cela signifie qu'il faut inclure autant que possible [...] le mot à mot pour rapporter ce que les gens ont dit et le narratif pour décrire leurs comportements ou leurs activités » (Gagnon, 2012, p. 23). C'est ce qui a été fait dans le cadre de cette recherche lors de l'analyse des enregistrements des entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs, en utilisant la transcription par verbatim.

La deuxième mesure consiste à « Protéger les données brutes » (*Ibid.* p. 23). Cela signifie qu'il faut conserver toutes les données. « Les données brutes doivent toujours être accessibles afin que d'autres chercheurs puissent vérifier et confirmer la

véracité des interprétations faites » (*Ibid.* p. 23). L'enseignante-chercheuse a conservé les enregistrements des entrevues semi-dirigées en sureté, sous clé.

La troisième mesure concernant la fiabilité interne est de « Recourir à de multiples chercheurs pour réaliser la recherche » (*Ibid.* p. 24). Selon Gagnon (2012), « Un chercheur seul, s'il contrôle les biais potentiels, peut accomplir un excellent travail d'analyse. Cependant, il est toujours préférable de recourir à plusieurs chercheurs [...] C'est la manière la plus efficace d'assurer la fiabilité interne » (p. 24). Cette mesure n'a pas été appliquée dans le cadre de cette recherche, car l'enseignante-chercheuse a travaillé seule.

La quatrième mesure est de « Confirmer les données recueillies auprès d'informateurs » (*Ibid.* p. 25). Selon Gagnon (2012), « Il est nécessaire de recourir à des informateurs clés pour confirmer ce que l'observateur a vu et enregistré. Cela permet de vérifier que les données recueillies représentent bien la réalité » (p. 25). Le contenu a été validé auprès des tutrices et des tuteurs après que celui-ci ait été transcrit à la suite des entrevues semi-dirigées avec celles-ci et ceux-ci.

La cinquième et dernière mesure qui assure la fiabilité interne est de « Faire réviser l'interprétation des données par des pairs » (*Ibid.* p. 25). Selon Gagnon (2012), « Il est important de vérifier s'ils arrivent à des conclusions similaires. Habituellement, cela se fait à l'étape de la diffusion des résultats de la recherche » (p. 25). Pour ce faire, l'interprétation des données a été vérifiée et révisée par la direction d'essai de maîtrise.

En ce qui concerne la fiabilité externe, Gagnon (2012) mentionne que celle-ci « [...] vise à démontrer que des chercheurs indépendants découvrirait le même phénomène en recourant à la même démarche pour étudier un cas semblable » (p. 26). Selon ce même auteur, on peut « [...] accroître cette fiabilité externe en gérant cinq menaces majeures à travers les activités suivantes » (*Ibid.* p. 26). La première activité est d' « Établir la position du chercheur » (*Ibid.* p. 26). Selon Gagnon (2012), la chercheuse ou le chercheur « [...] doit toujours établir clairement sa position par rapport au phénomène étudié. Est-il observateur, participant, consultant [...] le rôle et la position du chercheur sont toujours précisés dans toutes les diffusions des résultats de sa recherche » (*Ibid.* p. 26). L'enseignante-chercheuse de cette recherche est tutrice en

éducation physique pour Cégep à distance. Toutefois, celle-ci a décidé de ne pas faire partie de l'échantillonnage des tutrices et des tuteurs afin d'assurer la neutralité au niveau de l'analyse des données et de seulement participer en tant qu'observatrice.

La deuxième activité est de « Décrire le processus de sélection des informateurs » (*Ibid.* p. 27). Selon Gagnon (2012), la fiabilité externe « [...] requiert un choix judicieux des gens qui agiront à titre d'informateurs. La qualité de l'information recueillie dépend dans une large mesure du choix des informateurs » (p. 27). Concernant cette deuxième activité, les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance étaient les mieux placés pour donner des informations puisqu'ils sont les utilisatrices et les utilisateurs des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III.

La troisième activité est de « Donner les caractéristiques de chaque site d'étude » (*Ibid.* p. 27). Gagnon (2012) mentionne que cette activité consiste à décrire « [...] les situations et les conditions sociales dans lesquelles les données ont été recueillies. [...] En plus de permettre une meilleure compréhension de l'interprétation des données, cela fournira des points de comparaison à quiconque voudrait répliquer la recherche » (p. 27). Dans le cadre de cette recherche, les données ont été recueillies lors des entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique. Les entrevues ont été effectuées individuellement par l'entremise d'une visioconférence effectuée à l'aide de Skype. Le milieu était isolé de part et d'autre et il n'y avait rien à analyser à ce niveau.

La quatrième activité est de « Définir les concepts, construits et unités d'analyse de l'étude » (*Ibid.* p. 28). Selon Gagnon (2012), « Une identification explicite des bases théoriques qui sous-tendent le choix de la terminologie est essentielle » (p. 28). À l'aide du cadre de référence, les construits et les concepts ont été définis clairement et précisément lors de l'analyse des données. Les résultats portent sur les perceptions des tutrices et tuteurs, sur l'interprétation de la compétence évaluée dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III et sur l'ensemble des réponses obtenues pour chaque outil d'évaluation.

Tableau 3
Structure de notre grille de compilation
des commentaires des six tutrices et tuteurs

	T-A Date	T-B Date	T-C Date	T-D Date	T-E Date	T-D Date
Thème 1 : Éléments factuels <i>6 questions</i>						
Thème 2 : Compétence du cours <i>2 questions</i>						
Thème 3 : Outils d'évaluation Bilans et tests physiques <i>8 questions</i>						
Thème 3 : Outils d'évaluation PPAP (Devoir 1) et PPAP modifié (Devoir 3) <i>7 questions</i>						
Thème 3 : Outils d'évaluation Visioconférences (Devoir 2 - PPAP et Devoir 5 - PPAP modifié) <i>10 questions</i>						
Thème 3 : Outils d'évaluation Fiches interactives (Devoir 4 – 27 fiches) <i>7 questions</i>						
Thème 3 : Outils d'évaluation Examen oral (24%) - visioconférence <i>6 questions</i>						
Thème 3 : Outils d'évaluation Examen écrit (16%) – En présentiel dans un collège <i>7 questions</i>						

Le tableau 3 montre la structure de la grille d'analyse des commentaires des six tutrices et tuteurs à la suite des entrevues semi-dirigées, d'une durée approximative d'une heure chacune, par visioconférence sur Skype. Notre grille d'analyse était disposée en orientation paysage afin de permettre une largeur de colonne suffisante pour entrer le verbatim des réponses des tutrices et des tuteurs. La grille d'analyse

contenant les commentaires ne fait pas partie des annexes de notre essai afin de conserver la confidentialité des témoignages et d'assurer l'anonymat des personnes. Chaque colonne de la grille d'analyse a permis de récolter les commentaires des six tutrices et tuteurs : T-A, T-B, T-C, T-D, T-E et T-F en lien avec chaque question du *Guide d'entretien de l'entrevue semi-dirigée avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance*. L'entrevue comportait 53 questions regroupées en trois thèmes : 1) les éléments factuels sur la tutrice ou le tuteur en éducation physique au Cégep à distance (6 questions), 2) l'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance (2 questions) et 3) l'évaluation des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance (45 questions). Le plus important pour notre recherche fut le troisième thème qui traitait de tous les outils d'évaluation du cours d'éducation physique.

La cinquième activité est de « Préciser la stratégie de collecte de données » (*Ibid.* p. 29). Gagnon (2012) mentionne que « Si on veut que d'autres chercheurs puissent répliquer l'étude, ils doivent connaître la stratégie utilisée pour la collecte de données. Chaque document diffusant les résultats de recherche doit donc la décrire avec précision » (p. 29). Toutes les informations ainsi que les documents ayant servi lors de la collecte de données, comme le *Guide d'entretien de l'entrevue semi-dirigée avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance*, sont décrits et accessibles dans le cadre de cette recherche.

7.2 La validité

D'après Merriam (1988), « la validité répond à la question: le chercheur peut-il faire confiance aux résultats de son étude de cas? » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 242). En suivant les étapes méthodologiques mentionnées précédemment, cette recherche respectait le principe de validité. En ce sens, les tutrices et les tuteurs étaient les mieux placés pour soulever les difficultés rencontrées quant aux outils d'évaluation à distance des cours d'éducation physique de l'ensemble III. Celles-ci et ceux-ci vivaient au quotidien, dans le cadre de leurs fonctions, l'utilisation de ces outils d'évaluation. C'est pourquoi les résultats de cette recherche sont valides.

Pour Gagnon (2012), la validité se caractérise par la « [...] production d'une interprétation des données étayée et cohérente » (p. 29). Tout comme la fiabilité, il caractérise la validité en deux composantes soient interne et externe. Il définit la validité interne comme étant celle qui « [...] vise à montrer que le chercheur mesure effectivement ce qu'il prétend mesurer. La description et l'explication du phénomène représentent bien la réalité observée » (*Ibid.*, p. 29). Quant à la validité externe, elle « [...] s'intéresse au degré auquel l'identification et la description du phénomène sont fondées et peuvent être comparées. Il s'agit de savoir jusqu'à quel point les résultats sont applicables à d'autres cas » (*Ibid.*, p. 29).

Merriam (1988) présente six stratégies de vérification de la validité interne d'une étude de cas, soit « [...] la triangulation, la révision des données par les acteurs du cas étudié, [...] l'observation répétée du même phénomène, la révision des données par les pairs, la part prise par les participants de l'étude à la recherche sous tous ses aspects et la déclaration de la subjectivité et des préoccupations du chercheur [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 243). Il y aurait également possibilité de triangulation à l'aide des entrevues semi-dirigées réalisées ainsi que par l'analyse du contenu documentaire, soit les outils d'évaluation. Selon Fortin (2010), « La triangulation est une méthode de vérification des données qui utilise plusieurs sources d'information et plusieurs méthodes de collecte de données » (p. 603). En ce qui concerne la validité externe, pour Merriam (1988), celle-ci « [...] peut être accrue si le chercheur offre une description très détaillée, quasi positiviste, du cas, s'il établit à quel degré le cas est typique d'un phénomène et s'il mène une analyse transversale du site et du cas » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 243).

Selon Gagnon (2012), « La validité interne est sans doute la principale force de l'étude de cas. Elle réside dans le fait d'observer directement sur le site et de recueillir les données durant une longue période » (p. 30). Par ailleurs, Gagnon (2012) définit quatre activités qui peuvent aider à renforcer ce type de validité. La première activité est de « Contrôler les effets de la présence de l'observateur » (*Ibid.*, p. 31).

La deuxième activité est de « Faire une sélection représentative des échantillons » (*Ibid.*, p. 31). Selon Gagnon (2012), « Le chercheur doit essayer d'avoir des contacts avec le plus d'informateurs divers possible [...] » (p. 32). Il y avait sept

tutrices et tuteurs en éducation physique au Cégep à distance au moment de la recherche. Étant donné que l'enseignante-chercheuse faisait partie de ces sept tutrices et tuteurs, les six autres tutrices et tuteurs ont été interrogé afin d'avoir un échantillon complet de participantes et de participants à cette recherche.

La troisième activité est d'« Élaborer une chaîne de sens et une charte de signification des données » (*Ibid.*, p. 32). Gagnon (2012) mentionne que « Le chercheur doit gérer les effets des changements pouvant survenir chez les participants. Il va sans dire que l'ajout, le départ ou le décès de participants peuvent avoir un effet sur l'observation d'un phénomène » (p. 32). Il y avait un maximum de six participantes et participants dans le cadre de cette recherche. De plus, celles-ci et ceux-ci avaient été invités à une seule entrevue semi-dirigée individuelle par Skype. Il y avait donc une faible probabilité d'ajout ou de départ de participantes ou de participants. Les entrevues ont été faites dans un court laps de temps afin de minimiser cette possibilité.

La quatrième activité est de « Relever et écarter les explications rivales » (*Ibid.*, p. 33). Selon Gauthier (2012), « La stratégie de base pour tester l'interprétation des données consiste à identifier et à écarter les explications rivales du phénomène [...] Il s'agit aussi de rechercher des cas qui pourraient invalider les conclusions [...] » (p. 33). Au moment de cette recherche, il n'y avait pas d'étude concernant les cours d'éducation physique de Cégep à distance, étant donné que ceux-ci sont en ligne que depuis 2012. L'aspect de rivalité ne pouvait donc pas réellement s'appliquer dans cette étude.

Selon Gagnon (2012), la validité externe « [...] touche la généralisation des résultats, rappelons-le, c'est la principale faiblesse de l'étude de cas » (p. 33). « Pour Merriam (1988), l'étude de cas qualitative naît le plus souvent d'un problème observé dans la pratique » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 242). En ce sens, cette recherche tire son origine des difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs quant aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance. Dans une étude de cas, « [...] la généralisation ne devrait [...] pas être prise en compte dans la validation. » (*Ibid.*, p. 243). Quant à Gagnon (2012), il a établi trois activités permettant d'atteindre cet objectif de validité externe.

La première activité est de « Contrôler l'effet de la particularité des sites d'étude » (Gagnon, 2012, p. 33). Gagnon (2012) précise qu'« Un construit ne peut pas être comparé entre divers cas s'il est particulier à un site donné » (p. 33). Cela ne s'appliquait pas dans le cadre de cette recherche, car chaque tutrice et tuteur travaillaient avec les mêmes outils pédagogiques et ont été interrogés dans le même contexte.

La deuxième activité est d'« Éviter le choix d'un site sursaturé d'études » (*Ibid.* p. 34). Selon Gagnon (2012), « Le chercheur doit choisir un site n'ayant pas déjà été l'objet d'études répétées, quels qu'en soient la nature et l'objectif » (p. 34). Cette activité était particulièrement bien appliquée concernant cette étude, car il n'y avait aucune recherche qui avait été faite au moment de cette recherche en lien avec les problèmes associés aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance.

La troisième activité est de « Choisir des cas reproductibles dans le temps » (*Ibid.* p. 34). Gagnon (2012) mentionne que « Le chercheur tâchera de choisir un contexte d'étude où le phénomène observé pourra se reproduire. Il convient aussi de garder des traces de données recueillies avec leur signification à chaque moment de l'étude » (p. 34). Par conséquent, cette recherche pourrait éventuellement se reproduire, car les tutrices et les tuteurs changent avec les années et leurs difficultés quant aux outils d'évaluation peuvent également varier.

La grille d'entrevue qui a été utilisée lors des entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs a été validée. Selon Gauthier (2009), « Pour que la procédure de collecte d'information au moyen d'un questionnaire de sondage soit valide, quatre conditions doivent être satisfaites:

- 1) La disponibilité des informations. [...]
- 2) La capacité de répondre. [...]
- 3) La transmission fidèle de l'information. [...]
- 4) L'enregistrement fidèle de l'information. [...] » (p. 449).

Le bon fonctionnement de la méthode d'enregistrement numérique avait été vérifié au préalable. De plus, le contenu transcrit à la suite des entrevues semi-dirigées a été validé auprès des tutrices et des tuteurs.

Dans le cadre de ce chapitre sur la méthodologie, nous avons abordé l'approche méthodologique soit l'approche qualitative et interprétative, le type d'essai soit l'étude de cas, le choix des participantes et participants soit les six tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance, la méthode de collecte par entrevues semi-dirigées et l'analyse des données par transcription en verbatim. Nous nous sommes assurée de respecter les aspects éthiques de notre recherche, en justifiant la rigueur, la cohérence, la validité ainsi que la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité des choix méthodologiques de celle-ci

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les entrevues semi-dirigées étaient divisées en trois sections, soit les éléments factuels concernant les six tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance (ces éléments ont été présentés à la section 2 de la méthodologie), l'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance et l'évaluation des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance. Les premiers résultats présentés portent sur les perceptions des tutrices et tuteurs, l'interprétation de la compétence évaluée dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III et l'ensemble des réponses obtenues pour chaque outil d'évaluation. Une analyse des réponses obtenues a confirmé qu'il n'y a pas de corrélation entre les réponses faites par les tutrices et tuteurs et le nombre d'années d'expérience en enseignement, tant au collégial qu'au Cégep à distance. Le *Guide d'entretien de l'entrevue semi-dirigée avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance* se trouve à l'annexe E.

1.1 Perception du rôle de tutrice et de tuteur

Interpelés sur leurs rôles en tant que tutrices et tuteurs du cours *Activités physiques et autonomie* dispensé par le Cégep à distance, les tutrices et les tuteurs ont identifié trois éléments, qui sont présentés à la figure 1. Les six tutrices et tuteurs (T-A, T-B, T-C, T-D, T-E et T-F) accordent une grande importance à l'accompagnement, T-A, T-B, T-C et T-E accordent en moindre importance la relation d'aide et T-A et T-E accordent dans une moindre mesure la rétroaction. Il est à noter que ces trois éléments ne sont pas mutuellement exclusifs, certaines tutrices et certains tuteurs ayant mentionnés plus d'un élément dans leur réponse.

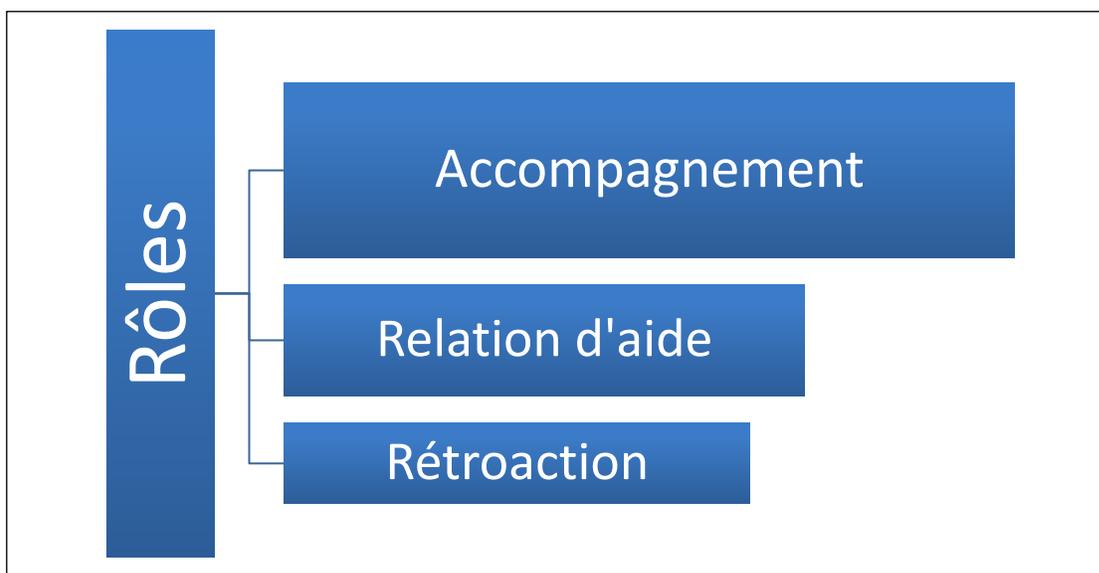


Figure 1 Perception du rôle de tutrice ou de tuteur

Dans son rôle d'accompagnement, la tutrice ou le tuteur se voit comme un guide ou un mentor. T-E mentionne à cet effet:

Nous sommes une ressource pour les étudiants par rapport à la matière et nous les aidons à développer des habiletés, des compétences et des capacités. (T-E)

Ce rôle d'accompagnateur rejoint les propos de Gosselin et Ménard (2015): « La tâche fondamentale du superviseur de stage [tutrice ou tuteur] est de favoriser les apprentissages ainsi que le développement des compétences du stagiaire [étudiante ou étudiant], tout autant que d'observer et de s'informer du développement des compétences de ce dernier » (p. 585). S'ajoute à ce rôle d'accompagnement, l'aide qui peut être, pour quatre tutrices et tuteurs, perçue aussi comme une relation d'aide ainsi que l'idée de la rétroaction et la correction. Ce rôle d'accompagnement ou de relation d'aide, par ailleurs, est partagé par deux tutrices et tuteurs.

Ces références à la relation d'aide et à la rétroaction sont également identifiées par Gosselin et Ménard (2015): « Les superviseurs de stage [tutrice ou tuteur] doivent s'appuyer sur les observations ainsi que sur les échanges qu'ils ont eus avec chaque

stagiaire [étudiante ou étudiant] au sujet du développement de leurs compétences pour assurer son suivi et pour l'évaluer » (p. 589).

1.2 Interprétation de la compétence évaluée dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III

La compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III, *Activité physique et autonomie*, se libelle ainsi: « Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé ». Exposant leur compréhension de cette compétence, les tutrices et les tuteurs ont mentionné cinq éléments, qui sont présentés à la figure 2.

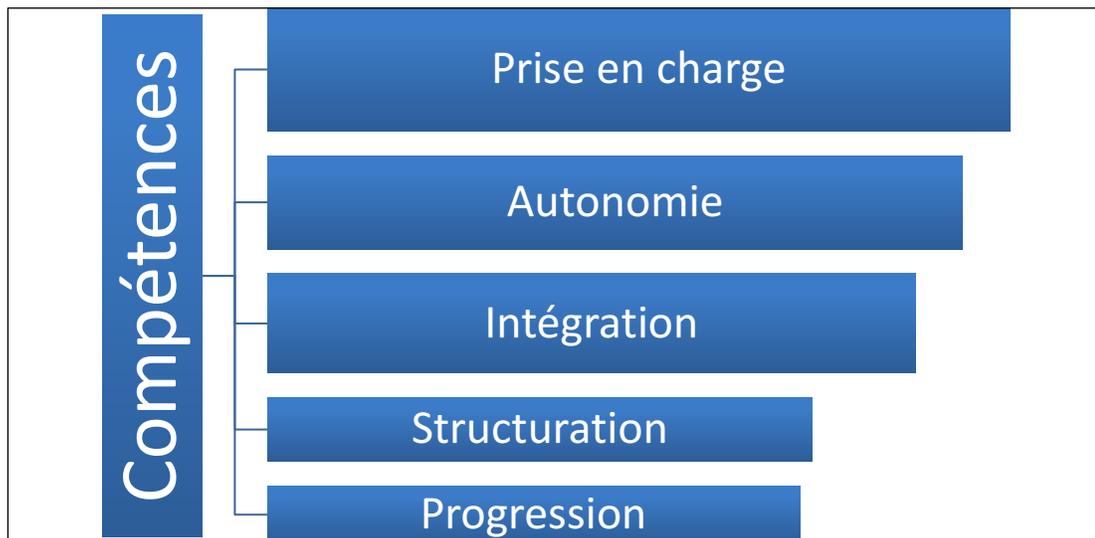


Figure 2 Interprétation de la compétence évaluée dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III

La prise en charge de l'activité physique représente l'aspect le plus souvent mentionné:

Le troisième ensemble, l'idée c'est de leur léguer des outils afin qu'ils soient capables de prendre en charge une activité physique. Qu'ils soient capables de faire eux-mêmes leur propre activité physique sans qu'il y ait un support. (T-E)

Mentionnée aussi une fois, l'autonomie fait référence à la pratique personnelle d'activités physiques par l'étudiante ou l'étudiant. Comme l'explique T-B:

Le cours donne les outils nécessaires aux étudiants afin de leur transmettre les connaissances nécessaires à devenir autonome dans leur pratique de l'activité physique. (T-B)

Trois autres concepts ont été identifiés par TB et T-F. Il s'agit de l'intégration de l'activité physique au mode de vie, de la structuration de l'activité physique et de la progression.

Le cours permet à l'étudiant de développer des compétences et des habiletés afin d'intégrer l'activité physique à son mode de vie. (T-B)

Il en est de même pour la notion de structuration où T-B évoque à cet effet:

Le cours permet à l'étudiant de bien structurer une séance d'activité physique. Il donne les outils nécessaires à l'étudiant pour qu'il soit fonctionnel après le cours, et ce, afin qu'il continue à pratiquer l'activité physique dans son mode de vie. (T-B)

Quant à la progression, T-F mentionne:

Il faut que le tout se fasse dans le respect des règles d'éthique et également que celui-ci doit également être en mesure de nous expliquer/prouver qu'il a tenté de progresser et de cheminer dans son activité. (T-F)

Enfin, il est à souligner que les éléments énoncés ne sont pas mutuellement exclusifs, une même tutrice ou un même tuteur a pu mentionner l'idée de prise en charge et d'intégration par exemple. Il est aussi intéressant de noter que les aspects identifiés par les tutrices et les tuteurs, principalement la prise en charge, l'autonomie et l'intégration réfèrent explicitement aux éléments de la compétence du cours.

1.3 Appréciation globale des outils d'évaluation

Les outils d'évaluation du cours *Activité physique et autonomie* du Cégep à distance sont au nombre de six: bilans et tests physiques initiaux et finaux, PPAP et PPAP modifié, visioconférences, fiches interactives, examen oral et examen écrit. Pour

chacun de ces outils d'évaluation, les participantes et les participants à l'étude se sont prononcés sur son adéquation au regard de l'évaluation de la pratique et de l'atteinte de la compétence du cours. De plus, les difficultés d'utilisation et enfin les améliorations souhaitées ont été abordées.

De l'ensemble des propos, des considérations d'ordre général ont été soulevées et ces dernières composent le premier volet de cette section. Suivront les particularités de chacune des évaluations.

1.3.1 Considérations générales des outils d'évaluation

Le tableau 4 présente la synthèse des réponses obtenues pour les questions communes permettant de documenter l'appréciation globale, l'adéquation de l'outil, la possibilité de valider la pratique de l'activité physique et juger de l'atteinte de la compétence de chaque outil d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance.

Dans le tableau 4, les réponses globalement positives sont indiquées par le signe + alors qu'une réponse négative est notée avec le symbole -. Ainsi, les bilans et tests physiques ont obtenus six réponses positives pour tous les éléments: l'appréciation globale de l'outil, l'adéquation de celui-ci, la possibilité de valider la pratique effectuée par les étudiantes et les étudiants et la possibilité de juger du degré d'atteinte de la compétence.

Tableau 4
Synthèse des réponses des tutrices et des tuteurs
aux quatre questions communes pour tous les outils d'évaluation

	Appréciation globale	Adéquation de l'outil	Validation de la pratique	Jugement de l'atteinte
Bilans et tests	6+	6+	5+	6+
PPAP et PPAP modifié	6+	6+	6+	6+
Visioconférence (Devoir 2)	6+	6+	6+	6+
Visioconférence (Devoir 5)	6-	6-	6+	6+
Fiches interactives	6+	6+	6+	6+
Examen oral	6+	6+	6+	6+
Examen écrit	6+	6+	6+	6+

L'analyse du tableau 4 permet de constater que dans l'ensemble, les outils d'évaluation sont bien perçus par les tutrices et les tuteurs, à l'exception du devoir 5 que l'ensemble des tutrices et des tuteurs ne trouvent pas adéquat. Ce point sera discuté à la section 2.1.3 de ce chapitre.

1.3.2 Particularités de chacun des outils d'évaluation

La synthèse des réponses a été faite pour chaque outil. Les réponses aux quatre questions communes seront présentées et discutées pour chaque outil: appréciation globale de l'outil, adéquation de l'outil, validation de l'activité physique à l'aide de l'outil et possibilité de juger de l'atteinte de la compétence à l'aide de l'outil. Par la suite, les questions spécifiques à chaque outil, les difficultés et les suggestions d'amélioration seront présentées.

1.3.2.1 Bilans et tests physiques initiaux et finaux

Interrogés sur les bilans et les tests physiques, les six tutrices et tuteurs ont tous fait part d'une appréciation globalement positive des bilans et des tests physiques. Elles et ils considèrent également que ceux-ci sont adéquats, qu'ils permettent de valider l'activité physique et qu'ils permettent de juger de l'atteinte de la compétence.

Un questionnement centré sur l'exécution des tests a été soulevé par T-B. T-B mentionne qu'il est plus difficile de s'assurer de l'exactitude de l'exécution des tests physiques à distance étant donné qu'il ne peut corriger le mouvement des étudiantes et des étudiants lors de l'exécution des tests physiques, comme en présentiel:

L'exécution des tests physiques à distance me « bogue » un peu par rapport à l'exécution faite en présentiel où il y a une supervision de l'enseignant. (T-B)

T-B mentionne également :

L'exactitude de l'exécution laisse parfois à désirer et nous ne sommes pas présents pour corriger lors de l'exécution. (T-B)

Les tutrices et les tuteurs ont une opinion globalement positive des tests et des bilans:

Les bilans et les tests physiques touchent à tous les aspects de la condition physique: l'endurance cardiovasculaire, la vigueur musculaire, la flexibilité, la composition corporelle et la posture. (T-A)

Cette opinion positive s'accompagne toutefois de plusieurs suggestions d'ajout et de retrait de tests tel que le montre la figure 3.

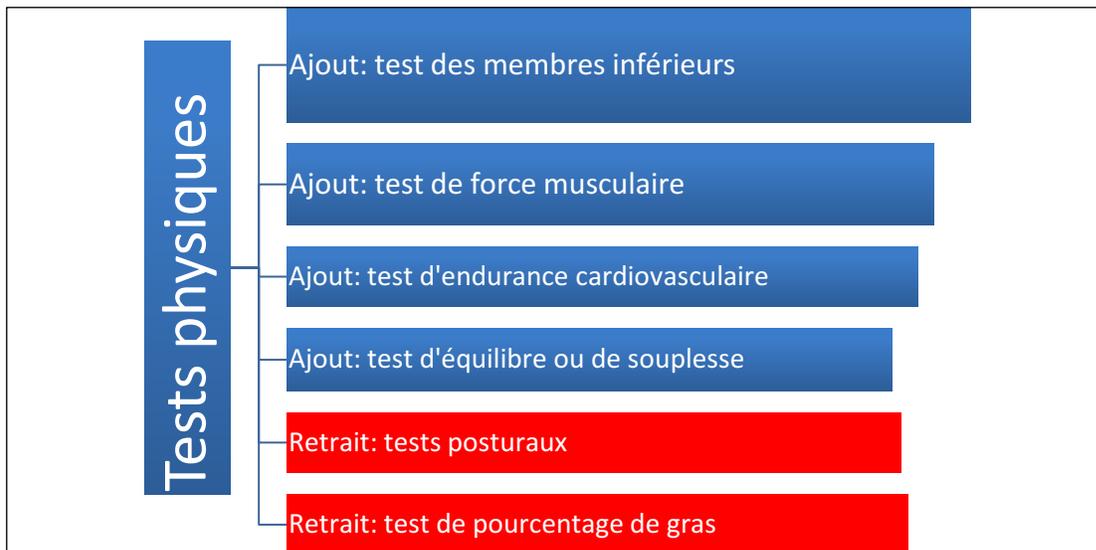


Figure 3 Suggestions d'ajout ou de retrait des tests physiques

Le principal ajout suggéré est une évaluation des membres inférieurs:

Il manque à mon avis un test pour évaluer les membres inférieurs. De mon côté, j'ajouterais le test de la chaise, pour évaluer l'endurance musculaire des quadriceps. (T-A)

Cette opinion partagée par deux autres tutrices et tuteurs, T-B et T-D, dont T-D qui ajoute:

J'inclurais un test de puissance musculaire des membres inférieurs comme le saut en hauteur. [...] Ce test physique se trouve parmi les tests physiques qu'ils doivent faire dans leur formation. (T-D)

T-B et T-E ont mentionné l'ajout d'une évaluation de la force musculaire:

Il manque un test de force-endurance musculaire comme le test de suspension à la barre. (T-E)

T-F ajouterait un test cardiovasculaire maximal:

Il y a actuellement des tests sous-maximaux pour l'endurance cardiovasculaire, donc il faudrait ajouter un test cardiovasculaire maximal, comme le test de la navette. (T-F)

T-E propose l'ajout de plusieurs tests reliés à l'équilibre ou à la souplesse alors T-B retirerait deux des tests liés à la flexibilité: « Test d'équilibre et d'agilité [...] Il n'y a pas de tests de souplesse du dos et j'en ajouterais un [...] » (T-E), a expliqué T-E qui ajouterait ce type de test alors que T-B qui en retirerait a expliqué son opinion ainsi:

Je garderais le test de flexibilité des ischio-jambiers et des lombaires. Les deux autres tests de flexibilité ne sont pas très pertinents et applicables dans la vie de tous les jours. (T-B)

Deux autres tests ont été ciblés comme peu pertinents par les tutrices et les tuteurs. Le premier groupe de tests concerne les tests posturaux. T-B explique son opinion ainsi:

J'enlèverais les tests posturaux, car ce n'est pas assez pertinent pour l'étudiant. (T-B)

alors que T-A mentionne :

Les tests posturaux ne sont pas nécessairement utiles et pertinents dans le cadre du cours. (T-A)

T-C et T-D et ont suggéré de retirer l'évaluation du pourcentage de gras:

J'enlèverais le test de pourcentage de gras, car pratiquement aucun étudiant possède ou a accès à un adipomètre. Il faudrait écrire à côté de ce test qu'il est optionnel vu qu'il nécessite un outil de mesure précis. (T-D)

En plus de tests à ajouter ou retirer, les tutrices et les tuteurs ont aussi identifié des difficultés reliées à l'exécution de tests. T-B et T-E mentionnent le calcul de l'IMC et T-B identifie une préoccupation quant aux résultats des tests d'endurance cardiovasculaire:

Je trouve les résultats des tests d'endurance cardiovasculaire inadéquats. Les étudiants ont souvent de la difficulté à prendre le pouls. [...] Le test step-test est à mon avis sous-maximal. Le test de marche de 12 minutes de Cooper est accessible pour tout le monde donc il est plus adéquat que le step-test. (T-B)

La majorité des tutrices et des tuteurs ne semble pas avoir de difficultés d'utilisation importantes en dehors de difficultés techniques reliées aux vidéos qui sont joints par les étudiantes et les étudiants, notamment des vidéos trop volumineux, ce qui pourrait être corrigé à l'aide d'une directive plus claire dans le *Guide d'études* quant à la durée du vidéo comme le suggère T-F, ou encore, par le remplacement du vidéo par une photo pour chaque test comme le propose T-B.

1.3.2.2 PPAP (devoir 1) et PPAP modifié (devoir 3)

Les six tutrices et tuteurs ont une appréciation globale positive du PPAP et du PPAP modifié. L'ensemble des tutrices et des tuteurs est d'accord pour dire que ces deux outils d'évaluation sont essentiels dans le cadre du cours. De plus, elles et ils ont une opinion favorable quant à l'adéquation de ces deux outils d'évaluation. Toutefois, la majorité des tutrices et des tuteurs aimerait qu'il y ait des changements ou des ajouts concernant le contenu de ces deux outils d'évaluation afin de les rendre encore plus adéquats.

Il faudrait imposer plus de détails dans le PPAP afin de s'assurer de la validité de celui-ci. L'idée c'est que l'étudiant se questionne, qu'il conçoit son PPAP et qu'on le guide par la suite vers ce qui est adéquat.
(T-B)

Cette réponse résume les propos tenus par les tutrices et les tuteurs. Elles et ils portent un jugement positif sans équivoque sur la validation de l'activité physique de l'étudiante ou l'étudiant à l'aide du PPAP et du PPAP modifié et l'ensemble des tutrices et des tuteurs juge que ces deux outils d'évaluation permettent de juger de l'atteinte de la compétence.

Au moment des entrevues semi-dirigées, Cégep à distance n'avait pas de grilles d'évaluation pour le PPAP et le PPAP modifié. La majorité des tutrices et des tuteurs utilisait les grilles d'évaluation du PPAP et du PPAP modifié qui avaient été conçues lors d'une rencontre entre les tutrices et les tuteurs d'éducation physique de Cégep à distance en 2014. T-E soulève que:

Le fait de créer ces grilles d'évaluation pour le PPAP et pour le PPAP modifié a permis de normaliser la pratique entre les tuteurs. Il est important qu'on soit balisé, car si un étudiant refait le même cours avec un autre tuteur, il faut que ça soit pareil. (T-E)

Toutefois, T-B n'était pas au courant de l'existence de ces grilles d'évaluation, il en a donc créé une:

J'utilise une grille pour le PPAP et pour le PPAP modifié que j'ai moi-même conçues. Je n'avais pas reçu la grille d'évaluation pour le PPAP et le PPAP modifié que les tuteurs en éducation physique avaient conçues en 2014, vu que j'étais absent lors de cette rencontre. (T-B)

Par ailleurs, T-E et T-F soulèvent qu'il est important de ne pas modifier les grilles d'évaluation qui ont été conçues en 2014 afin que tous aient les mêmes barèmes de correction:

Je n'ai pas bonifié les grilles du PPAP et du PPAP modifié, car le but était justement qu'on normalise la pratique entre tuteurs. On avait eu une réunion à cet effet et je trouve justement que ça avait été pertinent, car on avait fait avancer quelque chose. (T-E)

T-A et T-B souhaiteraient que la pratique entre les tutrices et les tuteurs soient uniformes:

Il manque d'uniformité entre les tuteurs concernant l'évaluation du PPAP et du PPAP modifié, étant donné qu'il n'y a pas de grilles d'évaluation de fournies par Cégep à distance. (T-A)

T-C dit éprouver une difficulté quant aux directives de remises des travaux. Les étudiantes et les étudiants oublient parfois d'envoyer leur devoir, ce qui occasionne un problème vu que l'envoi du devoir permet à la tutrice ou au tuteur d'inscrire la note de l'étudiante ou de l'étudiant.

Parfois, l'étudiant oublie d'envoyer son devoir 1 afin que j'inscrive la note de son PPAP. Souvent, ils ne savent pas qu'il faut qu'ils envoient le devoir 1, il faut que je leur dise. (T-C)

T-A et T-E souhaiteraient que les étudiantes et les étudiants aient accès aux grilles d'évaluation de ces deux évaluations:

Il faudrait que les étudiants aient accès aux grilles d'évaluation [...] Comme ça les étudiants pourraient voir les critères de la grille avant la conception du PPAP et du PAAP modifié. (T-E)

Enfin, l'ensemble des tutrices et des tuteurs souhaiterait que les grilles d'évaluation soient clarifiées et précisées:

Il manque de clarté et de précision au niveau de la grille d'évaluation du PPAP et du PPAP modifié. Il faudrait donc modifier ces grilles d'évaluation. (T-A)

Selon Gosselin et Ménard (2015): « Le manque d'outils d'évaluation adéquats empêche le superviseur de stage [tutrice ou tuteur] de porter un jugement basé sur des critères objectifs et clairement définis qui éviteraient de laisser place à leur opinion personnelle » (*Ibid.*, p. 587). De plus, l'ensemble des tutrices et des tuteurs aimerait qu'il y ait une section où l'étudiante ou l'étudiant pourrait élaborer ce qu'il va faire durant son activité physique. « J'ajouterais une section où l'étudiant devrait détailler tout ce qu'il fera durant sa séance dans le PPAP et dans le PPAP modifié » (T-D), résume les propos recueillis des tutrices et des tuteurs.

En résumé, les tutrices et les tuteurs ont soulevé qu'il manquait de clarté, de précision et d'uniformité dans les grilles d'évaluation du PPAP et du PPAP modifié. Les tutrices et les tuteurs souhaiteraient que le PPAP et le PPAP modifié contiennent une section afin que les étudiantes et les étudiants puissent détailler davantage leur séance d'activité physique prévue.

1.3.2.3 Visioconférences (devoir 2 et devoir 5)

Les tutrices et les tuteurs ont une appréciation globalement positive des visioconférences qu'ils jugent essentielles et pertinentes. Elles permettent un contact direct et réel avec les étudiantes et les étudiants et contribuent ainsi à une meilleure interaction et encadrement avec celles-ci et ceux-ci.

Voici une réponse qui résume bien les propos recueillis des six tutrices et tuteurs:

L'entretien du devoir 2, c'est mon entretien préféré, car c'est le premier contact avec l'étudiante et l'étudiant et ça permet de valider les éléments de base du cours ainsi que leur PPAP qu'elles ou qu'ils vont mettre en pratique durant le cours. Donc nous les guidons dès le départ, avec les bons éléments à respecter, avant l'amorce des séances. (T-B)

Les tutrices et les tuteurs portent également un jugement positif sur la validation de l'activité physique et de l'atteinte de la compétence à l'aide des visioconférences. T-A et T-B ajoutent que les visioconférences permettent de questionner davantage les étudiantes et les étudiants: « Le contact personnel avec l'étudiant nous permet de le questionner davantage concernant sa pratique et l'atteinte de la compétence » (T-A), ce commentaire illustrant bien l'importance de l'encadrement par les tutrices et les tuteurs.

Il est utile, à ce stade de la présentation des résultats, de rappeler qu'il y a deux visioconférences. Les réponses obtenues montrent que l'adéquation de ces visioconférences est jugée de façon très différente par les tutrices et les tuteurs. Ainsi, la première visioconférence (devoir 2) est jugée adéquate par cinq des six tutrices et tuteurs. Il en va tout autrement pour la deuxième visioconférence (devoir 5) où l'ensemble des tutrices et tuteurs juge cette activité comme inadéquate. Les deux visioconférences seront donc traitées séparément afin de rendre compte adéquatement des propos recueillis.

Dans le cas de la première visioconférence, les tutrices et les tuteurs ont souhaité certaines précisions, bonifications ou modifications aux questions.

La question 3, l'intensité, n'est pas assez précise. On devrait parler de l'échelle de Borg et de la fréquence cardiaque. (T-D)

T-D et T-E souhaitent que la question 4 soit bonifiée en précisant dans la question les éléments de réponse recherchés:

Il faudrait préciser les règles inhérentes. S'ils avaient écrit le déroulement de leur séance dans le PPAP, cela serait encore plus facile de répondre à cette question. (T-D)

T-E aimerait que la pondération des questions soit révisée selon le niveau d'importance de la question en lien avec le cours et la démarche de l'étudiante ou l'étudiant. T-E soulève:

Pour moi, la question 5 est plus important que la question 4 dans le cadre du cours, donc le pointage pour moi est mal distribué pour ces deux questions. (T-E)

T-A suggère de combiner le devoir 1 avec le devoir 2:

L'étudiant pourrait expliquer le PPAP (devoir 1) dans ses mots dans le cadre du devoir 2. Ma suggestion serait que la conception du PPAP ne serait pas évalué, mais l'entretien du devoir 2 serait plus long et permettrait d'évaluer à l'oral le PPAP et ses détails. (T-A)

Dans le cas de la deuxième visioconférence, l'ensemble des tutrices et des tuteurs juge le contenu inadéquat. Les propos recueillis vont du retrait pur et simple de cette évaluation à une révision complète de l'outil, la question 3 faisant l'objet de commentaires par cinq des six tutrices et tuteurs. T-D résume bien les propos des autres tutrices et tuteurs à cet effet:

La question 3 n'est vraiment pas adéquate, pas précise, trop vague et les étudiants ne savent pas quoi répondre. Ils disent en gros: J'ai atteint mon objectif » et ne savent pas quoi dire de plus. (T-D)

La première visioconférence est effectuée après l'élaboration du PPAP alors que la deuxième visioconférence est effectuée à la fin des vingt-sept séances d'activité physique de l'étudiante ou de l'étudiant. T-A fut interrogé en premier lors des entrevues semi-dirigées et a fait la suggestion suivante: « L'entretien du devoir 5 devrait être effectué après le PPAP modifié ou jumelé avec le PPAP modifié plutôt que d'être fait à la fin des 27 séances ». Nous avons ajouté cette suggestion de modification dans les cinq autres entrevues à l'aide de la question suivante: « L'entretien du devoir 2 est effectué après la conception du PPAP, est-ce que l'entretien du devoir 5 devrait être effectué après la conception du PPAP modifié ? ». Cette modification du canevas

d'entrevue a été faite afin que les cinq autres tutrices et tuteurs puissent émettre leur opinion face à cette piste de solution.

T-A, T-B et T-F sont tout à fait en accord avec cette proposition. T-F résume bien les propos des trois tutrices et tuteurs:

Oui, ça serait une bonne idée. On pourrait valider certains éléments lors de la mi-parcours. On pourrait les enligner davantage plutôt que de le mettre à la fin. Les étudiants nous demandent souvent de nous parler au fil du cours. L'étudiant se sentirait plus appuyé. (T-F)

T-C, T-D et T-E trouvent la proposition intéressante, mais font quelques nuances par rapport à celle-ci. T-D mentionne ceci:

Ça pourrait être intéressant, mais je n'en suis pas sûr, faudrait l'essayer. Si on avait déjà le contenu plus détaillé dans le PPAP, ça serait déjà plus simple pour les évaluations du devoir 2 et du devoir 5. (T-D)

T-C soulève ce propos:

Déplacer le devoir 5 après la correction du PPAP modifié ne serait pas une mauvaise idée, je ne suis pas fermé, ça a de l'allure, mais je n'y ai pas pensé, donc il faudrait que j'y pense davantage. Mais l'idée n'est pas folle. (T-C)

T-E nuance en disant:

Je ne suis pas sûr, mais si on met le devoir 5 après la conception du PPAP modifié, il faudrait revoir les questions du devoir 5. (T-E)

Ces propositions de modification du PPAP et des questions du devoir 5 pourraient donc être discutées avec l'ensemble des tutrices et tuteurs et les personnes responsables du tutorat au Cégep à distance. Ce changement pourrait permettre aux tutrices et aux tuteurs d'avoir un contact à la mi-parcours avec leurs étudiantes et leurs étudiants pour les aider dans leur cheminement.

Les tutrices et les tuteurs n'ont pas identifié de difficulté majeure avec l'utilisation du logiciel Skype. T-A, T-B, T-C et T-F acceptent, dans certains cas précis, de faire les visioconférences par téléphone plutôt que par Skype (problème technique ou problème de connexion). La seule difficulté identifiée concerne les identifiants: « Parfois, il y a une problématique avec les pseudo Skype. Plusieurs étudiants sur Skype qui ont le même nom. Lors de l'inscription au cours, ils devraient avoir leur pseudo Skype dans leur dossier étudiant » (T-E). Ce dernier mentionne aussi que la qualité sonore des échanges pourrait être améliorée.

Finalement, concernant les améliorations souhaitées, T-A, T-B, T-D et T-E souhaiteraient que les grilles d'évaluation soient plus précises et détaillées, afin d'uniformiser davantage la correction de l'ensemble des tutrices et des tuteurs.

Il manque de clarté dans les grilles d'évaluation, il faudrait détailler davantage chaque échelon. Deux tuteurs pourraient corriger le même travail d'un étudiant et pourraient avoir deux notes différentes. (T-A)

T-E suggère que les grilles d'évaluation se retrouvent directement dans le système afin d'économiser du temps de téléchargements aux tutrices et aux tuteurs:

Les tuteurs n'auraient qu'à entrer les points pour chaque question dans le système. Il y a à mon avis des étapes de trop actuellement. Qu'on doive télécharger la grille d'évaluation, compléter celle-ci et ensuite la retélécharger, dans le système, c'est long pour rien. (T-E)

En résumé, l'ensemble des tutrices et des tuteurs apprécie le devoir 2, mais souhaiteraient que la question 3 et la question 4 soient bonifiées. Les tutrices et les tuteurs jugent que le contenu du devoir 5 devrait être changé et qu'il devrait être mis à la mi-parcours de l'étudiante et de l'étudiant, soit après la conception du PPAP modifié (devoir 3). Les tutrices et les tuteurs souhaiteraient également que les grilles d'évaluation du devoir 2 et du devoir 5 soient plus précises et détaillées, afin d'uniformiser davantage leur correction.

1.3.2.4 *Fiches interactives (devoir 4)*

Les six tutrices et tuteurs ont une appréciation positive des fiches interactives. L'ensemble des tutrices et des tuteurs est d'avis qu'elles sont essentielles dans le cadre du cours. T-D mentionne: « Oui, les fiches interactives sont bien, avec les photos et les vidéos, on voit les étudiants travailler » (T-D). Toutefois, la majorité des tutrices et des tuteurs souhaitent que les fiches interactives soient davantage élaborées et détaillées. Les six tutrices et tuteurs ont également une opinion favorable quant à l'adéquation des fiches interactives. Toutefois, T-A et T-B précisent leur réponse: « Oui, dans l'ensemble les fiches sont adéquates, mais elles nécessitent des ajustements au niveau du contenu » (T-A). L'ensemble des tutrices et des tuteurs porte un jugement positif sans équivoque sur la validation de l'activité physique de l'étudiante et de l'étudiant et elles et ils jugent que les fiches interactives permettent de juger de l'atteinte de la compétence.

Les six tutrices et tuteurs sont d'avis que les vingt-sept séances d'activité physique d'une durée d'une heure sont suffisantes dans le cadre du cours. T-C résume bien les propos des autres tutrices et tuteurs: « Oui, c'est suffisant, car il ne faut pas oublier que c'est un cours de 30 heures, comme en présentiel ». (T-C)

Les tutrices et les tuteurs indiquent que leurs étudiantes et leurs étudiants éprouvent des difficultés en ce qui a trait aux téléchargements soit du contenu, des vidéos ou des photos au niveau des fiches interactives. T-D évoque à cet effet:

Souvent, les étudiants ont des difficultés avec les téléchargements, surtout les vidéos. Parfois, on ne les voit pas au complet, on voit juste les pieds. Préciser qu'il faudrait les voir au complet et que les vidéos doivent être de 10 à 20 secondes maximum. (T-D)

T-D, T-E et T-F suggèrent que les étudiantes et les étudiants devraient être avisés dès le départ que le cours ne peut être fait en accéléré et qu'il y a des délais à respecter avant de compléter une nouvelle fiche. T-E mentionne à cet effet:

J'ai de la difficulté avec les étudiants qui essaient d'envoyer 5 ou 6 fiches en une semaine et que je dois communiquer avec le soutien

technique pour qu'ils effacent leurs fiches, car c'est un maximum de 3 fiches par semaine. (T-E)

L'ensemble des tutrices et des tuteurs a fait des suggestions d'améliorations concernant les fiches interactives. Ces suggestions d'améliorations pour les fiches interactives sont résumées dans la figure 4.



Figure 4 Suggestions d'améliorations des fiches interactives

T-A suggère de modifier la plateforme:

Il faudrait avoir une plateforme plus conviviale et plus facile d'approche [...] Davantage de fiches sous forme de grilles synthétisées à compléter plutôt que du texte à écrire. (T-A)

T-A, T-B et T-D proposent de créer une grille d'évaluation pour la correction des vingt-sept fiches, afin d'uniformiser la correction du devoir 4. T-A résume bien les réponses recueillies des tutrices et des tuteurs :

Il n'y a pas de grille d'évaluation pour le devoir 4. Concevoir une grille d'évaluation afin d'uniformiser la correction des tuteurs au niveau de cette évaluation. (T-A)

T-B souhaiterait que les étudiantes et les étudiants puissent télécharger des vidéos plus longs:

Il serait très intéressant que les étudiants puissent avoir la possibilité de télécharger des vidéos plus longs ou même des vidéos de leur séance complète. Cela permettrait réellement de valider leur pratique et de les corriger pour leurs prochaines séances en voyant ce qu'ils effectuent.
(T-B)

T-A, T-B et T-C souhaiteraient que les étudiantes et les étudiants soient dans l'obligation de donner plus de détails sur leurs fiches interactives. T-B précise à ce sujet: « Globalement, les fiches interactives sont bien, mais je demanderais plus de détails aux étudiants dans les fiches ». (T-B)

En résumé, l'ensemble des tutrices et des tuteurs souhaiteraient qu'il y ait une grille de correction commune pour la correction du devoir 4, qu'il y ait plus de détails exigés aux étudiantes et aux étudiants dans les fiches interactives et que les étudiantes et les étudiants puissent télécharger des vidéos plus longs sur leurs fiches.

1.3.2.5 Examen oral

Les six tutrices et tuteurs ont une appréciation positive de l'examen oral. L'ensemble des tutrices et des tuteurs apprécient cet outil d'évaluation: « Les cinq questions de l'examen oral résument bien l'ensemble du cours » (T-A). Les six tutrices et tuteurs portent un jugement positif sans équivoque sur la validation de l'activité physique de l'étudiante et de l'étudiant. Toutefois, T-B nuance ses propos en ajoutant: « Globalement, oui, mais j'enlèverais la question 2 » (T-B). L'ensemble des tutrices et des tuteurs juge que l'examen oral permet de juger de l'atteinte de la compétence, elles et ils ont tous répondu oui à cette question.

Les tutrices et les tuteurs ont une opinion favorable quant à l'adéquation de l'examen oral. Toutefois, la majorité des tutrices et des tuteurs apporterait des modifications aux questions de l'examen oral. T-B, T-C, T-D et T-E préciseraient la question 1. T-C spécifie à cet effet:

La question 1, les 4 règles d'éthique, souvent les étudiants sont embêtés par cette question et ne savent pas comment répondre. Je suis obligé de les aider. (T-C)

T-B, T-C et T-E enlèveraient ou préciseraient la question 2. T-B enlèverait cette question, car elle a déjà été posée dans le cadre du devoir 2:

La question 2, les règles inhérentes, à mon avis est inutile, car elle a déjà été posée et validée dans le cadre de l'entretien de la question 4 du devoir 2. (T-B)

T-C et T-E préciseraient la question, car les étudiantes et les étudiants ne savent pas toujours quelles sont les règles inhérentes de leurs activités physiques.

T-A et T-F ajouteraient des questions à l'examen oral. T-A propose: « Il faudrait inclure une question sur les principes d'entraînement » (T-A), tandis que T-F spécifie:

Je reviendrais plus avec des questions théoriques. Il me semble qu'il y a trop de questions faciles à répondre [...] J'ajouterais plus de questions théoriques, car je le trouverais plus complet comme examen. (T-F)

Les six tutrices et tuteurs ne rencontrent pas de difficultés concernant l'examen oral, mais elles et ils souhaiteraient y voir des améliorations, telles que présentées à la figure 5.

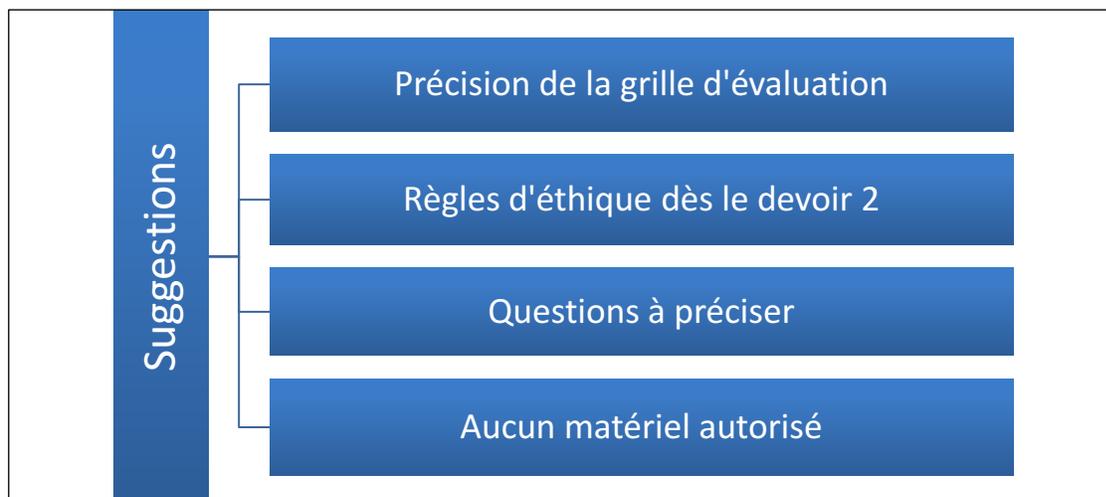


Figure 5 Suggestions d'améliorations de l'examen oral

T-A propose que la grille d'évaluation de l'examen oral soit précisée. T-B suggère que la question 2 soit enlevée, vu qu'elle a été posée lors du devoir 2. T-C souhaiterait que les quatre règles d'éthique soient vues dès le devoir 2: « Les 4 règles d'éthique devraient être vues dès l'entretien du devoir 2, car ce n'est pas tous les étudiants qui connaissent ces règles. Je dois souvent les expliquer lors de l'examen oral » (T-C). T-D pense que les questions doivent être précisées.

En résumé, l'ensemble des tutrices et des tuteurs aimeraient que la grille d'évaluation de l'examen oral soit précisée et détaillée. Toutes les questions de l'examen oral seraient à préciser selon les tutrices et les tuteurs. Elles et ils aimeraient que la question 2, les quatre règles d'éthique, soit mise dans la visioconférence du devoir 2.

1.3.2.6 Examen écrit

Les six tutrices et tuteurs ont une appréciation positive de l'examen écrit. T-D mentionne à cet effet:

L'examen écrit me convient, car je ne veux pas savoir la définition des cinq principes de l'entraînement. Je veux savoir comment ils les ont appliqués et comment ils vont les appliquer par la suite. Ça revient à poser des questions sur leurs connaissances. (T-D)

L'ensemble des tutrices et des tuteurs ont également une opinion généralement favorable quant à l'adéquation de l'examen écrit. Les six tutrices et tuteurs portent un jugement positif sans équivoque sur la validation de l'activité physique de l'étudiante et de l'étudiant. T-A mentionne à cet effet:

Étant donné qu'on demande à l'étudiant de concevoir un nouveau PPAP, alors cela permet de voir s'il a bien exécuté ses séances avec tous les bons éléments qu'il devait effectuer lors de celles-ci. (T-A)

Les tutrices et les tuteurs jugent que l'examen écrit permet de juger de l'atteinte de la compétence.

Depuis la mise à jour de la plateforme *LaserFiche*, cinq des six tutrices et tuteurs n'éprouvent aucune difficulté avec la correction des examens écrits sur cette plateforme. T-C justifie son point de vue en ces termes:

Oui, du moment que j'ai appris comment ça marche, ça fonctionne très bien et je n'éprouve pas de difficultés avec la plateforme. (T-C)

Toutefois, T-E n'apprécie pas la plateforme *LaserFiche*:

Je n'aime pas ça comment ça fonctionne, je ne trouve pas ça intuitif du tout et c'est difficile de mettre des commentaires. (T-E)

La majorité des tutrices et des tuteurs apporteraient des améliorations à l'examen écrit. Ces suggestions d'améliorations sont présentées à la figure 6.

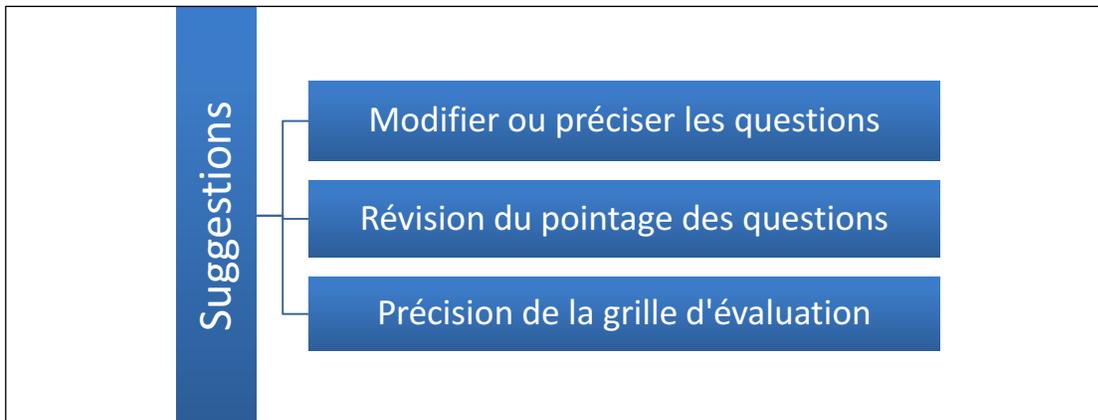


Figure 6 Suggestions d'améliorations de l'examen écrit

T-B souhaiterait que la question 1 soit enlevée:

Il faudrait enlever la question 1, mais on devrait conserver le reste des questions, car elles permettent de se projeter dans l'avenir. Ces questions permettent de bien questionner l'étudiant sur ce qu'il désire faire par la suite. (T-B)

T-D et T-F préciseraient la question 5 (les principes d'entraînement). La réponse suivante est représentative des propos recueillis:

La question 5 devrait être précisée. Mentionner par exemple pour la surcharge qu'ils doivent parler de la durée, la fréquence et l'intensité. (T-F)

T-D et T-F font la même suggestion pour la question 3 (déroulement de la séance):

Les étudiants ne donnent pas assez de contenu. Ils vont décrire leur échauffement et leur retour au calme, mais la séance n'est souvent pas assez expliquée. Le contenu de l'entraînement n'est pas détaillé. Il faudrait préciser la question, en demandant de préciser les éléments concrets du déroulement de la séance. (T-D)

T-A aimerait qu'il y ait plus de mises en situation dans l'examen et non pas seulement des questions centrées sur un futur PPAP. T-F propose que les étudiantes et les étudiants n'aient pas accès au matériel du cours pour l'examen écrit: « Resserrer les paramètres et les exigences du cours, comme ne pas donner accès au matériel du cours » (T-F). Finalement, T-A souhaiterait que la grille d'évaluation de l'examen écrit soit précisée: « Clarifier et préciser la grille d'évaluation de l'examen écrit. Elle laisse place trop à l'interprétation ». (T-A)

En résumé, les tutrices et les tuteurs désirent que les questions de l'examen écrit soient modifiées ou précisées et de revoir la pondération de celles-ci. De plus, les tutrices et les tuteurs aimeraient que la grille d'évaluation soit précisée.

1.3.3 Résumé des difficultés et des suggestions d'amélioration pour tous les outils d'évaluation

Selon les tutrices et les tuteurs, tous les outils d'évaluation sont généralement appréciés, adéquats et permettent de valider la pratique de l'activité physique ainsi que de juger de l'atteinte de la compétence du cours. Toutefois, certains outils d'évaluation nécessiteraient quelques modifications. Les difficultés et les suggestions d'amélioration mentionnées par les tutrices et les tuteurs sont résumés dans le tableau 5:

Tableau 5
Résumé des difficultés et des suggestions d'amélioration
pour chaque outil d'évaluation

Outils d'évaluation	Difficultés	Suggestions
Bilans et tests physiques	<ul style="list-style-type: none"> -Tests à ajouter -Tests à retirer - Difficultés techniques (vidéos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Ajouts : <ul style="list-style-type: none"> • Test des membres inférieurs • Test de force musculaire • Test d'endurance cardiovasculaire • Test d'équilibre ou de souplesse -Retraits : <ul style="list-style-type: none"> • Tests posturaux • Test de pourcentage de gras -Inscrire dans le <i>Guide d'études</i> la durée maximale pour les vidéos.
PPAP (devoir 1) et PPAP modifié (devoir 3)	<ul style="list-style-type: none"> -Manque de contenu et de précision pour le PPAP et le PPAP modifié. -Manque de précision au niveau des grilles d'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> -Détailler le PPAP et le PPAP modifié. -Clarifier et préciser les grilles d'évaluation du devoir 1 et du devoir 3.
Visioconférences (devoir 2 et devoir 5)	<ul style="list-style-type: none"> -Manque de précision de certaines questions du devoir 2. -Les questions du devoir 5 ne sont pas adéquates. -Manque de précision des grilles d'évaluation du devoir 2 et du devoir 5. 	<ul style="list-style-type: none"> -Préciser les questions 3 et 4 du devoir 2. -Revoir en entier les questions du devoir 5. -Clarifier et préciser les grilles d'évaluation du devoir 2 et du devoir 5. -Déplacer l'entretien du devoir 5 après la correction du PPAP modifié (devoir 3).
Fiches interactives (devoir 4)	<ul style="list-style-type: none"> -Pas de grille d'évaluation pour le devoir 4. -Manque de détails dans les fiches interactives. -Difficultés techniques (vidéos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Détailler les fiches interactives. -Concevoir une grille d'évaluation pour le devoir 4. -Inscrire dans le <i>Guide d'études</i> la durée maximale pour les vidéos.
Examen oral	<ul style="list-style-type: none"> -Améliorer la grille d'évaluation. -Préciser les questions de l'examen oral. 	<ul style="list-style-type: none"> -Clarifier et préciser la grille d'évaluation de l'examen oral. -Ajouter des questions et préciser les questions 1 et 2 de l'examen oral.
Examen écrit	<ul style="list-style-type: none"> -Améliorer la grille d'évaluation. -Préciser les questions de l'examen écrit. - Difficultés techniques avec le système de correction : <i>Laserfiche</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Clarifier et préciser la grille d'évaluation de l'examen écrit. -Préciser les questions 3 et 5 de l'examen écrit.

2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'un des objectifs de cette recherche était de documenter les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III. Les autres objectifs étaient d'identifier les améliorations souhaitées par les tutrices et les tuteurs quant à l'évaluation de la compétence et aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III ainsi que de proposer des recommandations à la direction de Cégep à distance. Ce chapitre présente les principales difficultés identifiées par les tutrices et les tuteurs ainsi que des suggestions de pistes de solutions à ces difficultés.

2.1 Difficultés identifiées et pistes de solutions

Les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs ont été résumées selon les trois familles suivantes:

1. Éléments de grilles d'évaluation à clarifier, modifier ou bonifier
2. Directives écrites à clarifier et utilisation de la plateforme électronique
3. Contenu et séquence du devoir 5 à modifier

2.1.1 *Difficultés reliées aux grilles d'évaluation et pistes d'améliorations suggérées*

Les propos recueillis auprès des tutrices et tuteurs permettent de distinguer une première famille de difficultés: les difficultés reliées aux grilles d'évaluation. Une première difficulté décrite par les tutrices et tuteurs est en lien avec la précision des libellés des grilles d'évaluation. La deuxième difficulté est reliée à l'uniformité de la correction entre les tutrices et tuteurs.

Les tutrices et tuteurs ont émis plusieurs commentaires à propos de la précision des énoncés dans les diverses grilles de corrections fournies par le Cégep à distance. Sept commentaires illustrent bien que cette préoccupation est présente et quelle porte

sur la majorité des outils d'évaluation. T-A a fait les commentaires et observations suivants:

1. « Il manque de *clarté et de précision* au niveau de la grille d'évaluation du PPAP et du PPAP modifié. Il faudrait donc *modifier ces grilles d'évaluation* ». (T-A)
2. « J'ai toutefois modifié les grilles d'évaluation en ajoutant des cotations et en clarifiant celles-ci. *Il manquait pour moi de précision*, principalement sur le détail des points par élément », explique ce tuteur en parlant du PPAP et du PPAP modifié. (T-A)
3. « Il faudrait *mieux détailler et préciser* les outils d'évaluation car il y a beaucoup de place à interprétation (...). Il *manque de clarté* dans les grilles d'évaluation, il faudrait *détailler davantage* chaque échelon. (...) » dit ce tuteur à propos des visioconférences. (T-A)
4. « *Clarifier et préciser* les grilles d'évaluation de l'examen oral ». (T-A)
5. « *Clarifier et préciser* les grilles d'évaluations de l'examen écrit. Elles laissent place à trop d'interprétation ». (T-A)
6. « J'aimerais avoir *une grille d'évaluation du devoir 4* », un commentaire de même nature a également été fait par deux autres tuteurs. (T-A)

T-B ayant mentionné cette difficulté a fait le commentaire suivant, à propos des visioconférences:

7. « (...) J'ai l'impression que *les critères dans les grilles d'évaluation se ressemblent beaucoup et qu'ils sont plutôt vagues*, donc il serait intéressant de préciser les grilles d'évaluation. Je me suis fait un peu mes propres exigences pour chaque question. Les grilles d'évaluation devraient donc être un peu plus claires ». (T-B)

Selon Gosselin et Ménard (2015), une grille d'évaluation: « prend généralement la forme d'un tableau, détaille les critères utilisés pour interpréter l'apprentissage, les indicateurs et les niveaux de performance possibles pour chaque critère. Elle permet d'améliorer la qualité de l'observation et d'assurer un accompagnement plus intéressant » (*Ibid.*, p. 598).

Le PPAP (devoir 1), le PPAP modifié (devoir 3), les visioconférences (devoir 2 et devoir 5), l'examen oral et l'examen écrit possèdent tous une grille d'évaluation développée par Cégep à distance. Les sept commentaires présentés ici montrent que, du point de vue des tutrices et tuteurs, les grilles d'évaluation ne sont pas suffisamment précises et détaillées (*texte en italique*). On peut interpréter les expressions « Clarifier et préciser les grilles... » comme une difficulté pour les tutrices et les tuteurs à interpréter les informations (critères, indicateurs et niveaux de performance) des grilles d'évaluation mises à leur disposition. Le commentaire 7 illustre une solution apportée par T-B à ce problème (texte souligné), soit la rédaction d'exigences personnelles. T-A a, pour sa part, décidé d'ajouter des clarifications.

Les données recueillies en entrevues montrent T-A, T-E, T-F et T-B sont préoccupés par l'uniformité de l'évaluation. T-A a fait les quatre commentaires suivants:

1. « Il manque d'uniformité entre les tuteurs concernant l'évaluation du PPAP et du PPAP modifié ». (T-A)
2. « (...). Deux tuteurs pourraient corriger le même travail d'un étudiant et pourraient avoir deux notes différentes », dit un tuteur à propos des visioconférences. (T-A)
3. « Il n'y a pas de grille d'évaluation pour le devoir 4 (les 27 fiches). Concevoir une grille d'évaluation afin d'uniformiser la correction des tuteurs au niveau de cette évaluation. (...) ». (T-A)
4. « Il faudrait mieux détailler et préciser les grilles d'évaluation, car il y a beaucoup de places à interprétation. Permettrait d'uniformiser l'évaluation des tuteurs ». (T-A)

T-E et T-F ont mentionné une fois une préoccupation de même nature:

5. « Je n'ai pas bonifié les grilles du PPAP et du PPAP modifié, car le but était justement qu'on normalise la pratique entre tuteur. (...) Je trouve ça super important qu'on soit balisé sur où on met les points, car si un étudiant refait le cours avec un autre tuteur, il faut que ce soit pareil ». (T-E)
6. « Je n'ai pas bonifié les grilles du PPAP et du PPAP modifié, car le but était justement qu'on normalise la pratique entre tuteur ». (T-F)

Enfin, T-B a mentionné deux fois des éléments en lien avec l'uniformité de la correction entre tutrices et tuteurs:

7. « Pas d'uniformité entre les tuteurs, ça me laisse un peu perplexe. Comment on s'en sort chacun de notre côté par rapport aux évaluations? Comment on arrive à une certaine équité? ». (T-B)
8. « Il n'y aura jamais d'uniformité au niveau de la correction des tuteurs étant donné que ce sont des grilles d'évaluation de type qualitative. Chaque tuteur interprète donc à sa façon les éléments à évaluer ». (T-B)

Ces deux types de difficultés (clarté des grilles et uniformité interévaluateurs) sont reliées entre elles. En effet, Gosselin et Ménard (2015) décrivent une des caractéristiques des grilles ainsi: « La grille d'évaluation aide le superviseur de stage [ici, la tutrice ou le tuteur] à focaliser leur attention sur les mêmes critères (notre souligné) attestant de la compétence d'un stagiaire à l'autre [ici, l'étudiante ou l'étudiant] » (*Ibid.*, p. 598). Ces mêmes auteurs ajoutent ce qui suit à propos de l'uniformité entre évaluateurs « Le manque d'outils d'évaluation adéquats (notre souligné) empêche le superviseur de stage [ici la tutrice ou le tuteur] de porter un jugement basé sur des critères objectifs et clairement définis qui éviteraient de laisser place à leur opinion personnelle (notre souligné) » (*Ibid.*, p. 587). Les propos recueillis auprès des tutrices et tuteurs illustrent bien cette préoccupation chez ces personnes: les grilles d'évaluation manquent de précision ce qui peut laisser place à une opinion personnelle. Cela peut, à terme, mener à des notes différentes pour la même production si plus d'un évaluateur a porté un jugement.

T-B, T-D, T-E et T-F ont suggéré la même solution pour minimiser ces deux difficultés: le retour des rencontres annuelles. Cégep à distance organisait à chaque année une rencontre des tutrices et des tuteurs afin qu'elles et qu'ils puissent échanger sur leur pratique professionnelle. Dû à des coupures budgétaires, Cégep à distance ne fait plus ces rencontres annuelles depuis 2012. T-B a mentionné cette suggestion à deux reprises:

1. « ...Il n'y a plus de rencontre annuelle avec les tuteurs (...) Je trouve cela dommage car ces rencontres nous permettaient d'échanger sur nos cours, nos méthodes d'évaluation et elles permettaient une meilleure harmonisation de nos pratiques » en cours d'entrevue à propos du PPAP et du PPAP modifié. (T-B)

2. « Il faudrait recommencer à avoir une rencontre annuelle afin d’avoir un arrimage entre les tuteurs et de permettre de discuter entre tuteurs concernant les deux cours à distance », ajoute-t-il à la fin de l’entrevue. (T-B)

T-D, T-E et T-F ont également fait cette suggestion à la fin de l’entrevue:

3. « Il faudrait recommencer à avoir une rencontre annuelle, idéalement en présentiel ou même à distance. Les dernières rencontres entre tuteurs étaient super enrichissantes et nous permettaient d’échanger sur les évaluations et notre pratique. (...) et ça nous permettait d’uniformiser notre pratique entre tuteurs ». (T-D)
4. « Ça serait une bonne idée qu’on se rencontre. Je pense que ça pourrait être intéressant une rencontre biannuelle ou annuelle. Je pense toutefois que c’est compliqué de faire une rencontre où les 7 tuteurs soient là. Ceux qui ne peuvent pas venir pourraient donner au préalable leurs opinions sur les sujets à discuter lors de ces rencontres (...) ». (T-E)
5. « J’aimerais que l’on se rencontre encore annuellement comme auparavant. C’était fort enrichissant et ça nous permettait de se mettre à jour concernant les évaluations et les cas des étudiantes et des étudiants ». (T-F)

Les rencontres annuelles pourraient aussi permettre des échanges entre le Cégep à distance et les tutrices et les tuteurs à propos des modifications et les pistes de solution suggérées dans le cadre de cette recherche.

En résumé, les tutrices et les tuteurs aimeraient que les éléments des grilles d’évaluation soient clarifiés, modifiés et bonifiés. Les rencontres annuelles pourraient permettre aux tutrices et aux tuteurs d’échanger sur les grilles d’évaluation.

2.1.2 Difficultés reliées aux directives écrites et pistes d’améliorations suggérées

La deuxième famille de difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs touche la rédaction des directives faites aux étudiantes et étudiants. Une première difficulté est reliée à la transmission de fichiers joints (vidéos). Une deuxième difficulté décrite par les tutrices et les tuteurs est en lien avec la rédaction de travaux.

L’ensemble des tutrices et les tuteurs a mentionné en cours d’entrevue une difficulté liée à la transmission des fichiers. T-A a fait ce type de commentaire en deux occasions en cours d’entrevue:

1. « J'ai fait une demande à la gestion de la qualité de Cégep à distance: le test de flexion du tronc en position assise me donne régulièrement une image blanche (environ 3 étudiants fois sur 4) au lieu du fichier joint par l'étudiant (photo ou vidéo) ». Et: « Il y a beaucoup de bugs de téléchargements: vidéos, contenus et photos ». (T-A)

Les autres commentaires recueillis sont:

2. « Difficultés des étudiants avec les téléchargements de leurs photos et de leurs vidéos ». (T-B)
3. « Pas de difficultés techniques, sauf pour les vidéos trop longs ». (T-C)
4. « Pas de difficultés en tant que tel mis à part les problèmes techniques liés aux vidéos ». (T-D)
5. « Ceux qui me disent qu'ils ont un problème avec leur téléchargement de vidéo, mais qu'ils n'ont pas lu que c'était un vidéo de 10-20 secondes maximum pour que ça fonctionne ». (T-E)
6. « Les étudiants mettent toujours des vidéos trop volumineux, donc le téléchargement ne se fait pas ». (T-F)

T-B fait deux suggestions de solutions pour régler les problèmes de transmission des vidéos:

1. « Pour les tests physiques, il faudrait obliger les étudiants à joindre une photo à chaque test plutôt qu'une vidéo, afin d'éviter les problèmes de téléchargements ». (T-B)
2. « Il serait très intéressant que les étudiants puissent avoir la possibilité de télécharger des vidéos plus longs ou même des vidéos de leur séance complète. Cela permettrait réellement de valider leur pratique et de les corriger pour leurs prochaines séances en voyant ce qu'ils effectuent ». (T-B)

T-B est le seul à avoir fait la suggestion d'un vidéo complet de chaque séance de l'étudiante ou l'étudiant.

T-C, T-D et T-F ont suggéré que la durée maximale des vidéos soit mentionnée aux étudiantes et aux étudiants dès le départ dans le *Guide d'études* afin d'éviter les problèmes de téléchargements de vidéos trop volumineux:

3. « [...] Cela devrait être dit dans le *Guide d'études* que les vidéos ne devraient pas être plus de 10 secondes ». (T-C)
4. « Il faudrait préciser que le vidéo doit être très court, moins de 30 secondes ». (T-D)
5. « Il faudrait inscrire dans le *Guide d'études* la durée maximale que doivent durer les vidéos afin d'éviter des problèmes de téléchargement ». (T-F)

Les directives du *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) précisent déjà qu'il n'est pas nécessaire que l'activité physique soit filmée du début à la fin: « quelques minutes représentatives suffisent, et cela a l'avantage de ne pas surcharger les serveurs du Cégep à distance » (p. 26). Toutefois, le *Guide d'études* ne précise pas la durée maximale que les étudiantes et les étudiants doivent respecter afin d'être en mesure de télécharger leurs vidéos. Une précision à cet effet irait dans la direction des suggestions faites par les tutrices et les tuteurs.

La deuxième difficulté identifiée par les tutrices et les tuteurs est en lien avec les directives de remises des travaux. T-C identifie trois moments qui illustrent cette difficulté:

- 7 « Parfois, l'étudiant oublie d'envoyer son devoir 1 afin que j'inscrive la note de son PPAP. Souvent, ils ne savent pas qu'il faut qu'ils envoient le devoir 1, il faut que je leur dise ». (T-C)
- 8 « Il faudrait obliger l'étudiant à envoyer son devoir 2 avant l'entretien et non après l'entretien ». (T-C)
- 9 « Il faudrait que les étudiants aient une description de comment s'inscrire à l'examen écrit, car souvent ils ne savent pas où aller et comment faire pour s'inscrire. C'est très technique, donc souvent ils ne savent pas comment s'inscrire ». (T-C)

T-E mentionne la lecture des directives:

- 10 « Les étudiants qui ont des difficultés, c'est ceux qui ne lisent pas. Comme ceux qui me disent qu'ils ne peuvent pas faire les 4 tests de cardio, quand je spécifie dès le début d'en faire qu'un ». (T-E)

T-D suggère deux pistes de solutions quant aux difficultés reliées aux directives de remises des travaux:

1. « Une photo ou une vidéo par fiche interactive. Parfois, on ne les voit pas au complet, on voit juste les pieds. Préciser qu'il faudrait les voir au complet ». (T-D)
2. « On devrait spécifier que l'étudiant doit choisir un des 4 tests de cardio et faire le même test à la fin. Ils n'ont pas à faire les 4 tests de cardio ». (T-D)

Concernant la première piste de solution au sujet de la rédaction des travaux, il est précisé dans le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012): « la qualité de l'image n'a pas besoin d'être en haute résolution. Il importe que la tutrice ou le tuteur puisse reconnaître l'étudiante ou l'étudiant et le voir en action ». (p. 26) Par conséquent, il faudrait préciser, selon la suggestion de la tutrice ou du tuteur, que l'étudiante ou l'étudiant doit toujours montrer son visage ainsi que son corps au complet lors des photos ou des vidéos. En ce qui a trait à la deuxième piste de solution, il faudrait mentionner dans le *Guide d'études* que l'étudiante ou l'étudiant doit faire qu'un des quatre tests d'endurance cardiovasculaire et la tutrice ou le tuteur devrait le préciser dans son courriel de bienvenue.

En ce qui concerne les directives écrites à clarifier et l'utilisation de la plateforme électronique, les tutrices et les tuteurs éprouvent des difficultés liées à la transmission de fichiers joints (vidéos) et en lien avec la remise des travaux. Il y a donc des ajustements à faire dans les directives écrites afin d'aider les étudiantes et les étudiants à mieux s'approprier les outils d'évaluation et de faciliter globalement la tâche des tutrices et des tuteurs.

2.1.3 Difficultés reliées à la visioconférence du devoir 5 et pistes d'améliorations suggérées

Le tableau 4 (voir page 70) mettait en évidence le fait que les tutrices et tuteurs sont unanimes pour dire que la visioconférence du devoir 5 contient des lacunes et elle devrait être modifiée. Les réponses faites par les tutrices et les tuteurs permettent d'identifier deux problématiques: Le contenu (les questions) de la deuxième visioconférence et le moment où celle-ci est faite dans la séquence des évaluations.

T-E et T-F ont émis des commentaires généraux concernant la visioconférence du devoir 5. T-E a fait les trois commentaires suivants:

1. « Le devoir 5, je ne l'aime pas du tout, il est trop mince. Je me sens voleur auprès de Cégep à distance quand je le fais, car c'est trois questions et la plupart des étudiants répondent en 5 minutes. Donc je crois qu'il fait vraiment le bonifier ». (T-E)
2. « Les questions valent trop de points chacune dans ce devoir ». (T-E)
3. « À mon avis, ce devoir-là devrait être complètement refait ». (T-E)

T-F a fait le commentaire suivant à propos de la visioconférence:

4. « J'ai rajouté des questions au devoir 5, car le devoir 5 n'est pas complet à mon avis. J'ai ajouté comme question: Si tu avais à refaire le cours, qu'est-ce que tu changerais? ». (T-F)

La première problématique identifiée à partir des réponses des tutrices et des tuteurs est le contenu, le libellé des questions de cette évaluation. Cinq tutrices et tuteurs ont commenté l'ensemble des trois questions contenues dans la visioconférence du devoir 5. Ils ont, particulièrement insisté sur la question 3:

1. « Il n'y a que trois questions dans le cadre du devoir 5. La dernière question du devoir 5, la question 3, serait à changer ou à reformuler, car elle est difficile à répondre lorsque l'étudiant n'a pas fait ou à peine fait de modifications à son PPAP ». (T-A)
2. « La question 1 est très bonne. La question 2 est bonne. La question 3, je la trouve inutile, pas très pertinente. Elle est trop vague et pas précise ». (T-C)
3. « Les questions 1 et 2 sont bonnes et correctes, mais la question 3 serait à modifier: reformuler et clarifier » (T-D). T-D précise toujours à propos de la question 3: « Elle n'est vraiment pas adéquate, pas précise, trop vague et les étudiants ne savent pas quoi répondre. Ils disent en gros: j'ai atteint mon objectif et ne savent pas quoi dire de plus. C'est pire pour ceux qui n'ont pas fait d'ajustement à leur PPAP. Il faut que je les questionne davantage, que je précise la question afin qu'ils me répondent quelque chose ».
4. « La question 1, les modifications de leur PPAP, pour le peu d'étudiants qui n'ont pas modifié leur PPAP, il ne se passe rien à ce niveau. La question 2 qui vaut le moins de points, est la question que j'ai souvent la plus longue réponse, vu qu'ils me parlent de leurs outils de progression et comment ils ont progressé » (T-E). T-E ajoute, en lien avec la question 3: « Je la joins avec la première question. Elle vaut pour 40 points. Je rajoute toujours comme question: Est-ce que tu as atteint ton objectif? Oui ou non? Qu'est-ce que ça t'a fait? Je trouve que la question 3 clos mal le cours. Donc, soit qu'on l'enlève cette question ou qu'on bonifie le devoir ».

5. « La question 1 et la question 3 sont trop similaires, trop reliées ensemble. Moi je les pose une à la suite de l'autre étant donné qu'elles se rejoignent beaucoup et je finis avec la question 2 ». (T-B)

Les réponses faites portent clairement sur la question 3. Selon les tutrices et les tuteurs, les questions 1 et 2 sont adéquates, tandis que la question 3 est trop vague et elle est similaire à la question 1. Selon ces tutrices et les tuteurs, cette question doit être modifiée ou reformulée. Aucune tutrice ni tuteur n'a fait de suggestion quant à la reformulation de cette question.

Selon Gosselin et Ménard (2015), « la rencontre individuelle accompagnée d'un entretien permettrait au stagiaire [étudiante ou étudiant] de prendre conscience de ses propres objectifs, de son vécu, de ses apprentissages et de se réajuster pour atteindre les objectifs du stage [cours] » (p. 590). Ce qui s'avère plutôt difficile pour les tutrices et les tuteurs étant donné le manque de contenu au niveau de la visioconférence du devoir 5. De plus, selon Gosselin et Ménard (2015), l'entretien par visioconférence viserait à « développer la réflexivité des stagiaires [étudiantes ou étudiants] en les aidant à prendre conscience de leurs comportements, leurs attentes, leurs processus de pensées dans l'action, à donner du sens à leur activité, à l'évaluer sur la base d'éléments objectifs d'observation » (*Ibid.*, p. 590). Par conséquent, c'est le rôle des tutrices et des tuteurs lors des entretiens par visioconférence avec les étudiantes et les étudiants. Toutefois, le devoir 5 tel qu'il est présentement, ne permet pas un échange très élaboré avec l'étudiante et l'étudiant, étant donné le contenu peu élaboré de celui-ci.

La deuxième problématique mise en lumière par les répondants porte sur le moment où la deuxième visioconférence (devoir 5) se fait dans la séquence des évaluations. Actuellement, le devoir 5 se fait après les vingt-sept fiches interactives que l'étudiante ou l'étudiant doit compléter dans le cadre du cours. Après l'envoi de la visioconférence du devoir 5, l'étudiante ou l'étudiant doit compléter ses bilans et ses tests physiques finaux, pour ensuite effectuer la visioconférence de l'examen oral.

Les pratiques expliquées par les tutrices et les tuteurs diffèrent: T-A et T-E affirment qu'ils ne font pas l'entretien du devoir 5 en même temps que l'examen oral tandis que T-B et T-C disent l'inverse. T-D et T-F ne mentionnent rien à cet effet:

1. « Je ne fais jamais l'entretien du devoir 5 en même temps que l'examen oral ». (T-A)
2. « Je ne fais pas l'entretien du devoir 5 au même moment que l'examen oral, car à mon avis ce n'est pas éthique pour l'étudiant ». (T-E)
3. « J'effectue le devoir 5 et l'examen oral au même moment ». (T-C)
4. « C'est une perte de temps. Il n'a aucune raison d'exister. Moi je fais toujours l'entretien du devoir 5 en même temps que l'examen oral. D'ailleurs, il ne devrait tout simplement pas avoir de devoir 5, mais seulement un examen oral plus long avec l'intégration des questions du devoir 5 ». Il mentionne également: « L'entretien du devoir 5 est beaucoup trop court donc ça ne vaut pas la peine de convoquer l'étudiant pour un entretien de 5 minutes ». (T-B)

Cette diversité de pratique illustre jusqu'à quel point la visioconférence du devoir 5 cause un problème aux tutrices et aux tuteurs. Ils trouvent qu'il n'y a pas suffisamment de questions, ils n'aiment pas les questions, ils font les questions dans un autre ordre et en plus, certains le font à un moment qui ne correspond pas à ce qui est prévu selon Cégep à distance.

Lors de la première entrevue, T-A a fait la suggestion suivante à propos du moment où pourrait se faire le devoir 5: « L'entretien du devoir 5 devrait être effectué après le PPAP modifié ou jumelé avec le PPAP modifié plutôt que d'être fait à la fin des 27 séances ». (T-A)

La question suivante (question 11.6) a donc été intégrée suite à cette entrevue semi-dirigée: « L'entretien du devoir 2 est effectué après la conception du PPAP, est-ce que l'entretien du devoir 5 devrait être effectué après la conception du PPAP modifié », afin que les cinq autres tutrices et tuteurs puissent émettre leur opinion face à cette piste de solution. Il est pertinent de déplacer le devoir 5 à la mi-parcours de l'étudiante ou de l'étudiant, afin d'augmenter le nombre de contact avec celui-ci au fil de son parcours soit au début, à la mi-parcours et à la fin de son cours. La visioconférence du devoir 5 est présentement effectuée à la fin des séances. Les tutrices

et les tuteurs ont donc un contact avec leurs étudiantes et leurs étudiants au début et à la fin du cours.

Une des pistes de solutions envisagée est de modifier la séquence du devoir 5 à la mi-parcours de l'étudiante ou l'étudiant, soit après le PPAP modifié (devoir 3), plutôt que de le mettre à la fin des vingt-sept séances d'activités physiques. Voici les commentaires des tutrices et des tuteurs quant au changement de la séquence du devoir 5 :

T-B et T-F ont réagi très favorablement à la suggestion de déplacement du devoir 5:

1. « Oui, logiquement ça serait la meilleure chose à faire (...): Définitivement, le devoir 5 devrait mis après le PPAP modifié. Ça serait une meilleure valeur d'avoir un échange avec l'étudiant concernant son PPAP modifié à ce moment-là du cours et non à la fin de ses séances. Il y aurait de meilleurs échanges et ça nous permettrait d'être de vraiment meilleurs guides pour l'étudiant ». (T-B)
2. « Oui, ça serait une bonne idée. On pourrait valider certains éléments lors de la mi-parcours. On pourrait les enligner davantage plutôt que de le mettre à la fin. Les étudiants nous demandent souvent de nous parler au fil du cours. L'étudiant se sentirait plus appuyé ». (T-F)

T-C et T-D ne semblaient pas fermés à l'idée, mais émettaient des réserves:

1. « Déplacer le devoir 5 après la correction du PPAP modifié ne serait pas une mauvaise idée, ça de l'allure, mais je n'y avais pas pensé, donc il faudrait que j'y pense davantage. Mais l'idée n'est pas folle ». (T-C)
2. « Ça pourrait être intéressant, mais je n'en suis pas sûr, faudrait l'essayer. Si on avait déjà le contenu plus détaillé dans le PPAP, ça serait déjà plus simple pour les évaluations du devoir 2 et du devoir 5 ». (T-D)

T-E semblait réservé:

1. « Ça pourrait, mais je ne trouve pas que ça soit une mauvaise chose d'avoir un devoir qui clos le cours avant l'examen oral. (...) Je ne suis pas sûr, mais si on met le devoir 5 après la conception du PPAP modifié, il faudrait revoir les questions du devoir 5. (...) C'est vrai, par contre, que c'est très long après l'entretien du devoir 2 avant de revoir l'étudiant, au moins 9 semaines. Donc

de les voir à la mi-parcours, lors du PPAP modifié, ne serait pas une mauvaise idée finalement ». (T-E)

En résumé, l'ensemble des tutrices et des tuteurs modifieraient le contenu du devoir 5 et changeraient la séquence des évaluations. Les tutrices et les tuteurs souhaiteraient donc modifier les questions et ajouter davantage de questions au devoir 5. Les tutrices et les tuteurs aimeraient également modifier la séquence du devoir 5 à la mi-parcours de l'étudiante ou l'étudiant, soit après le PPAP modifié (devoir 3), plutôt que de le mettre à la fin des vingt-sept séances d'activités physiques.

3. HUIT RECOMMANDATIONS POUR OPTIMISER LES OUTILS D'ÉVALUATION

Le chapitre 4 a permis de présenter les résultats de nos six entrevues semi-dirigées avec les six tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance. L'appréciation globale, l'adéquation, la validation de l'activité physique et la possibilité de juger de l'atteinte de la compétence de chaque outil d'évaluation utilisé dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance ont été présentées dans ce chapitre. Les tutrices et les tuteurs sont en accord pour dire que les outils d'évaluation du cours de l'ensemble III : *Activité physique et autonomie* (code du cours: 109-103-MQ) sont adéquats et permettent de valider la pratique de l'activité physique et de l'atteinte de la compétence : *Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé*. Par la suite, nous avons effectué l'analyse des résultats. Les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs ont été groupées selon les trois familles suivantes: 1) les éléments de grilles d'évaluation à clarifier, à modifier ou à bonifier; 2) les directives écrites à clarifier; et 3) utilisation de la plateforme électronique et le contenu et séquence du devoir 5 à modifier. Pour chaque famille de difficultés, les pistes de solutions émises par les tutrices et les tuteurs ont été présentées.

En conclusion, à la lumière des commentaires recueillis, nous formulons huit recommandations afin d'optimiser les outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III et d'éliminer les problèmes vécus par les tutrices et les tuteurs en éducation physique.

1. Corriger les consignes du *Guide d'études* concernant la durée des documents vidéos transmis par les étudiantes et les étudiants.
2. Ajouter ou retirer certains bilans et certains tests physiques. (Voir les suggestions à la section *1.3.2.1 Bilans et tests physiques initiaux et finaux*).
3. Préciser les questions du devoir 2, de l'examen oral et de l'examen écrit.
4. Modifier le contenu du devoir 5 ainsi que l'emplacement de celui-ci.
5. Clarifier et préciser les grilles d'évaluation des devoirs : 1, 2, 3 et 5 ainsi que les grilles d'évaluation de l'examen oral et de l'examen écrit.
6. Détailler le PPAP, le PPAP modifié ainsi que les fiches interactives.
7. Concevoir une grille d'évaluation pour le devoir 4. (Voir notre suggestion de grille d'évaluation du devoir 4 conçue par l'enseignante-chercheuse à l'annexe H).
8. Organiser une rencontre annuelle avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance.

CONCLUSION

En conclusion, nous faisons une synthèse de la démarche entreprise lors de cet essai de maîtrise et nous répondons aux objectifs spécifiques de la présente recherche. Par la suite, nous formulons huit recommandations à la direction de Cégep à distance afin d'optimiser les outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III. Ensuite, nous présentons les limites et les retombées de la recherche. Finalement, nous formulons des pistes de recherches futures.

1. LA SYNTHÈSE DE L'ESSAI

Depuis 2012, le Cégep à distance offre deux cours d'éducation physique à distance soit le cours de l'ensemble I *Activité physique et santé* et le cours de l'ensemble III *Activité physique et autonomie*. Les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance doivent évaluer la pratique de l'activité physique de leurs étudiantes et de leurs étudiants à distance, et ce, à l'aide d'outils d'évaluation créés par Cégep à distance. Elles et ils ont une obligation contractuelle d'utiliser les outils d'évaluation qui ont été développés par Cégep à distance. Par conséquent, le but de cette recherche était de cerner les problèmes que les tutrices et les tuteurs vivent actuellement avec les outils d'évaluation à distance du cours d'éducation physique de l'ensemble III, de suggérer des pistes de solution et de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance quant à ces outils d'évaluation.

Afin de bien cerner la problématique vécue en éducation physique, nous avons limité notre démarche au cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance avec la question de recherche suivante : « Dans le contexte de la formation à distance, comment optimiser l'évaluation de la compétence en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants? ». Pour répondre à la question de recherche, nous nous sommes appuyée sur un cadre de référence présentant les concepts suivants : la problématique de l'évaluation des compétences à distance basée sur des travaux portant sur l'évaluation de stagiaires, la présentation des solutions apportées à

l'évaluation des compétences en enseignement virtuel et l'évaluation des compétences en éducation physique à distance à l'aide du *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012).

Les trois objectifs spécifiques de cette recherche étaient 1) de documenter les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III; 2) d'identifier les améliorations souhaitées par les tutrices et les tuteurs quant à l'évaluation de la compétence et aux outils d'évaluation du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III; et 3) de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance. Pour atteindre ces trois objectifs, nous avons fait la synthèse des réponses obtenues aux questions des entrevues semi-dirigées des tutrices et des tuteurs en éducation physique au Cégep à distance. En utilisant des tableaux et des figures nous avons regroupé les réponses aux quatre questions communes pour tous les outils d'évaluation discutés: l'appréciation globale de l'outil, l'adéquation de l'outil, la validation de l'activité physique à l'aide de l'outil et la possibilité de juger de l'atteinte de la compétence à l'aide de l'outil. Ensuite, les questions spécifiques selon chaque outil d'évaluation ont été présentées, ainsi que les difficultés rencontrées et les améliorations souhaitées selon l'outil d'évaluation.

Pour répondre au premier objectif, l'analyse des résultats nous a permis de cerner les difficultés rencontrées par les tutrices et les tuteurs, qui sont résumées selon les trois familles suivantes: 1) les éléments de grilles d'évaluation à clarifier, modifier ou bonifier; 2) les directives écrites à clarifier dont l'utilisation de la plateforme électronique ainsi que le contenu; et 3) séquence du devoir 5 à modifier.

Pour répondre au deuxième objectif de la recherche, pour chaque famille de difficultés, les pistes de solution émises par les tutrices et les tuteurs ont été présentées.

En ce qui concerne le troisième objectif, il nous a permis de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance. Dans une démarche d'amélioration continue de la qualité du cours, voici ce que mentionne le *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs* (2012) à cet effet à la page 38 :

« Vous pourrez ainsi nous faire part de vos observations concernant la qualité du matériel de cours, mais aussi nous transmettre certains commentaires que vous aurez reçus. Cela permettra au Cégep à distance d'apporter les améliorations nécessaires dans le cours. Par la suite, vous pourrez en tout temps communiquer avec le secteur du tutorat pour signaler des problèmes ou des erreurs dans le matériel ».

Pour donner suite à cette demande de Cégep à distance, nous comptons prendre rendez-vous avec la direction de Cégep à distance quand cet essai de maîtrise aura été évalué dans le cadre du programme de Performa afin de leur présenter nos huit recommandations.

C'est donc pour assurer un suivi des commentaires formulés lors des entrevues semi-dirigées avec les six tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance, que nous avons formulé huit recommandations. Nous espérons que ces recommandations vont être prises en considération par la direction de Cégep à distance afin d'améliorer la qualité des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance.

2. RECOMMANDATIONS

Nous formulons huit recommandations à la direction de Cégep à distance afin d'optimiser les outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III ainsi qu'éliminer les problèmes vécus par les tutrices et les tuteurs en éducation physique. Voici ces huit recommandations :

1. Corriger les consignes du *Guide d'études* concernant la durée des documents vidéos transmis par les étudiantes et les étudiants.
2. Ajouter ou retirer certains bilans et certains tests physiques. (Voir les suggestions à la section *1.3.2.1 Bilans et tests physiques initiaux et finaux*).
3. Préciser les questions du devoir 2, de l'examen oral et de l'examen écrit.
4. Modifier le contenu du devoir 5 ainsi que l'emplacement de celui-ci.
5. Clarifier et préciser les grilles d'évaluation des devoirs : 1, 2, 3 et 5 ainsi que les grilles d'évaluation de l'examen oral et de l'examen écrit.
6. Détailler le PPAP, le PPAP modifié ainsi que les fiches interactives.

7. Concevoir une grille d'évaluation pour le devoir 4. (Voir notre suggestion de grille d'évaluation du devoir 4 conçue par l'enseignante-chercheuse à l'annexe H).
8. Organiser une rencontre annuelle avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance.

3. LES LIMITES ET LES RETOMBÉES DE L'ESSAI

Cet essai comporte certaines limites. Au moment de la recherche, nous avons constaté une absence d'écrits concernant l'évaluation à distance des cours d'éducation physique au collégial. Afin d'alimenter le cadre de référence de cette recherche, nous avons fait un parallèle entre le contexte de l'évaluation des stagiaires (Gosselin et Ménard, 2015) et le contexte de l'évaluation des cours d'éducation physique à distance.

Nous avons limité la collecte de données aux six tutrices et tuteurs en éducation physique de Cégep à distance. Nous aurions pu questionner également des étudiantes et des étudiants qui suivaient le cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance lors de la cueillette de données, afin d'avoir leurs opinions concernant les outils d'évaluation. Cela aurait engendré une grande quantité de données et d'informations. En raison de la charge de travail reliée à cette tâche, nous nous sommes concentrée seulement sur les tutrices et les tuteurs en éducation physique, mais une recherche auprès des étudiantes et des étudiants pourrait constituer un futur projet de recherche.

En ce qui concerne les retombées, faire appel aux six tutrices et tuteurs en éducation physique au Cégep à distance nous a permis de cerner les difficultés vécues avec les outils d'évaluation du cours de l'ensemble III. Cela a également permis de suggérer des pistes de solution afin d'améliorer les outils d'évaluation. Ces informations seront très utiles pour la direction de Cégep à distance afin d'ajuster leurs outils d'évaluation. Les tutrices et les tuteurs espèrent que les pistes de solution seront prises en considération.

4. LES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT DE NOUVELLES RECHERCHES

Pour donner suite aux suggestions des pistes de solution face aux problématiques des outils d'évaluation, nous espérons que celles-ci soient effectués dès

la prochaine année, soit en 2018. À la suite de ces ajustements et ces corrections, une recherche pourrait être effectuée afin de voir si les pistes de solution suggérées par les tutrices et les tuteurs ont permis de régler les problématiques des outils d'évaluation et si les outils d'évaluation modifiés conviennent davantage aux tutrices et aux tuteurs.

Une autre recherche pourrait être effectuée afin d'avoir l'opinion des étudiantes et des étudiants face à leurs cours d'éducation physique à distance, si elles ou ils éprouvent des difficultés et les pistes de solutions qu'elles ou qu'ils envisageraient afin d'améliorer leurs cours ou les outils d'évaluation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boisvert, J. (2000). *Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe-classe en psychologie*. Revue des sciences de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <https://cdc.qc.ca/parea/720442_boisvert_pensee_critique_psycho_st_jean_sur_richelieu_PAREA_1996.pdf>. Consulté le 23 septembre 2016.
- Cégep à distance. (2012). *Guide d'encadrement: Évaluation finale et devoirs*. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Collège de Rosemont (2014). Cahier de la formation générale du collège de Rosemont.
- Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU). (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>>. Consulté le 20 janvier 2016.
- Danis, G. (2016). *Quel avenir pour la formation générale au collégial?* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lacsq.org/publications/nouvelles-csq/hiver-2016/optimizee-mobile/single/news/quel-avenir-pour-la-formation-generale-au-collegial/>>. Consulté le 21 septembre 2016.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1re éd. 2006).
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec (2e éd.).
- Gauthier, B. (Dir.) (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (5e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1984).
- Gosselin, R. et Ménard, L. (2015). « Évaluer sur le terrain et dans l'action: de nombreux défis », dans *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 577-625). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Hammersley, M. et Gomm R. (2000). *Introduction in case study method. Key Issues*. London: Sage Publications.

- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. (3e éd.). Montréal: ERPI (1re éd. 2000).
- Lakhal, S., Leroux, J.L. et Martel, C. (2015). « L'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'évaluation des apprentissages », dans *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 541-576). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/composantes-de-la-formation-generale-extraits-des-programmes-detudes-conduisant-au-diplome-detud/>>. Consulté le 18 novembre 2017.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- PERFORMA. (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Université de Sherbrooke.
- Ringuet, S. (2008). *Rapport d'analyse: Révision des deux cours d'éducation physique pour offrir un meilleur encadrement et une meilleure validation de l'activité physique*. Cégep à distance.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. 3rd edition. Thousand Oaks (California): Sage Publications.

**ANNEXE A — PLAN CADRE DE L'ENSEMBLE III
ACTIVITÉ PHYSIQUE ET AUTONOMIE 109-103-MQ**



**Collège de
Rosemont**

Direction des études

Enseignement
régulier

FORMATION GÉNÉRALE COMMUNE

Code et titre de cours		
109-103-MQ Activité physique et autonomie		
Composante de formation :	<input checked="" type="checkbox"/> générale	spécifique
Session : Automne et hiver	Discipline : Éducation physique (109)	Préalables : 109-101-MQ et 109-102-MQ
Heures : 30	Pondération : 1-1-1	Unités : 1
Compétence(s)		
Code(s) : 4EP2	Énoncé(s) : Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.	État(s) de développement ¹ : P, V
Présentation de la formation générale (commune à toutes les disciplines)		
Visées de la formation générale	<p>La composante de formation générale des programmes d'études se caractérise par trois visées de formation, soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Former la personne à vivre en société de façon responsable. • Amener la personne à intégrer les acquis de la culture. • Amener la personne à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture sur le monde. <p>Ces trois visées interpellent la composante de formation spécifique des programmes d'études. En facilitant la complémentarité des composantes de formation générale et spécifique, elles contribuent à la cohérence des programmes d'études, dans le respect de leurs finalités et des objectifs d'une formation de qualité.</p>	
Contribution de la composante de formation générale au programme d'études	<p>La composante de formation générale contribue au développement de compétences qui ont été regroupées au sein de cinq objectifs intégrateurs identifiés par le Collège de Rosemont afin de mettre en relief la contribution de la formation générale au profil de sortie des programmes. Ainsi, la formation générale permet à l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'assurer son propre développement sur les plans intellectuel, physique, social et affectif pour être en mesure de faire des choix éclairés et responsables dans le respect de soi, des autres, de l'environnement; • d'articuler une pensée réflexive autonome et critique pour se situer dans la réalité sociale contemporaine et dans la diversité des cultures en faisant preuve d'ouverture d'esprit et de créativité; 	

¹ Légende : A : Amorce le développement de la compétence
P : Poursuit le développement de la compétence amorcé dans un autre cours
V : Vérifie le développement final de la compétence

	<ul style="list-style-type: none"> • d'acquérir une culture générale riche et variée en suivant l'évolution de la pensée humaine et en accédant à l'héritage culturel par la fréquentation des grandes œuvres de civilisation; • de développer une méthode de travail, une capacité d'analyse et de synthèse permettant de mettre en pratique les nouveaux savoirs tout en les intégrant aux autres apprentissages, afin d'atteindre l'ensemble des compétences propres à un programme d'études; • d'exprimer sa pensée en communiquant, tant à l'oral qu'à l'écrit, au premier chef en français et en anglais, et en produisant divers types de discours.
Buts disciplinaires	
Objet de la discipline	L'enseignement de l'éducation physique au collégial vise principalement le développement global de la personne. Cet enseignement a aussi pour objectif de contribuer à son éducation, à sa santé et à sa qualité de vie en l'amenant à vivre de façon responsable dans la société et à faire preuve d'autonomie, de créativité et de respect des autres dans la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.
Principes	<p>L'enseignement de l'éducation physique permet : de s'engager dans la pratique d'une activité physique dans un contexte de prise en charge de sa santé, en adoptant des comportements responsables qui correspondent à un mode de vie sain et actif; de pratiquer l'activité physique ou sportive de manière régulière et suffisante, c'est-à-dire de façon à en retirer des bénéfices substantiels pour sa santé, afin de maintenir ou d'améliorer sa condition physique.</p> <p>Cet enseignement lui permet également : de reconnaître les facteurs qui contribuent à améliorer l'efficacité, la motivation et la persévérance dans la pratique de l'activité physique; d'appliquer une démarche en vue d'améliorer ses aptitudes à pratiquer une activité physique en fonction des conditions dans lesquelles elle se déroule; de reconnaître l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie et d'améliorer sa communication.</p>
Résultats attendus	<p>L'élève qui a atteint les objectifs de formation générale en éducation physique pourra rendre compte,</p> <p>Sur le plan des connaissances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des notions et des concepts issus de recherches scientifiques et de leur application méthodique à des activités physiques ou sportives, • des liens entre les habitudes de vie, l'activité physique, la condition physique et la santé, • des moyens pour évaluer ses capacités et ses besoins par rapport à des activités facilitant l'amélioration de sa condition physique et de sa santé, • des règles, des techniques et des conditions de réalisation d'un certain nombre d'activités physiques ou sportives, • des principaux facteurs socioculturels qui influencent la pratique durable de l'activité physique;

	<p>Sur le plan des habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de sa capacité à faire un relevé initial de ses habiletés, de ses attitudes et de ses besoins, • de sa capacité à choisir des activités physiques tenant compte de ses facteurs de motivation, de ses possibilités d'adaptation à l'effort et de ses besoins de changements, • de sa capacité à appliquer les règles et les techniques d'un certain nombre d'activités physiques en vue d'une pratique régulière et suffisante, • de sa capacité à formuler des objectifs réalistes, mesurables, motivants et de les situer dans le temps, • de sa capacité à raffiner la maîtrise de techniques et de stratégies de base associées aux activités physiques, • de sa capacité d'évaluer ses habiletés, ses attitudes et ses progrès, afin d'adapter ses moyens ou ses objectifs à la pratique d'activités physiques, • de sa capacité à maintenir ou à d'augmenter de façon personnelle et autonome son niveau de pratique d'activité physique ainsi que sa condition physique pour développer un mode de vie sain et actif, • de sa capacité à faire preuve de créativité dans le contexte d'activités physiques, • de sa capacité à communiquer ses choix d'activités physiques de façon claire et argumentée; <p>Sur le plan des attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de sa conscience de l'importance de pratiquer de façon régulière et suffisante l'activité physique pour améliorer sa condition physique, • de sa conscience des principaux facteurs qui l'encouragent à pratiquer davantage l'activité physique, • de sa conscience de l'importance d'évaluer et de respecter ses capacités d'adaptation à l'effort ainsi que les conditions de réalisation d'une activité physique avant de s'y engager, • de sa valorisation, par les connaissances acquises et la pratique de l'activité physique, de la confiance en soi, du contrôle de soi, du respect et de la compréhension de l'autre, ainsi que de l'esprit de coopération, • de son sens de l'éthique en respectant les règles de conduite dans ses comportements et ses attitudes lors de la pratique d'activités physiques ou sportives, • du respect des différences individuelles et culturelles, de même que de l'environnement dans lequel se déroulent les activités physiques ou sportives, • de son appréciation de la valeur esthétique et ludique de l'activité physique, • de son intégration des valeurs suivantes : discipline, effort, constance et persévérance, • de son encouragement, comme valeur sociale, de la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Séquence des objectifs et des standards	<p>Les trois ensembles en éducation physique poursuivent le développement d'un mode de vie sain et actif amorcé au secondaire en amenant l'élève à prendre les moyens nécessaires pour assurer le maintien ou l'amélioration de sa condition physique tout au long de sa vie.</p> <p>Ces ensembles sont conçus en une séquence d'apprentissage. Ils sont élaborés en continuité, de manière que les acquis théoriques et pratiques des deux premiers soient réinvestis dans le troisième.</p> <p>Premier ensemble : <i>109-101-MQ Activité physique et santé</i></p> <p>Deuxième ensemble : <i>109-102-MQ Activité physique et efficacité</i></p> <p>Troisième ensemble : <i>109-103-MQ Activité physique et autonomie</i></p>
Présentation générale du cours	
Place du cours dans le programme	Dans le cadre de la formation générale commune, trois cours d'éducation physique sont obligatoires. Le cours Activité physique et autonomie est le dernier de la séquence, en ce sens, la réussite des deux premiers cours est préalable à l'inscription à ce cours.
Description du cours	Le troisième ensemble vise à amener l'élève à intégrer à son mode de vie une activité physique, de façon à en retirer les effets bénéfiques sur sa condition physique et sa santé, notamment par une meilleure gestion des facteurs facilitant cette intégration. D'une part, pendant les heures-contact, l'élève applique les acquis des deux premiers ensembles par une pratique régulière et suffisante de l'activité physique, dans une perspective de santé, et par la planification, la réalisation et l'évaluation d'un programme personnel d'activités physiques. D'autre part, l'élève a l'occasion de mettre en pratique et de valider ce programme sous la supervision de son enseignant ou de son enseignante. De plus, les heures allouées au travail personnel permettent à l'élève de réaliser des travaux théoriques, d'améliorer son niveau de pratique de l'activité physique et d'acquies de saines habitudes de vie.
Particularités	<p>Ce cours comprend deux volets réalisés simultanément :</p> <ul style="list-style-type: none"> - durant les cours, une pratique efficace de l'activité physique dans une perspective de santé; - en dehors des cours, l'élaboration et l'évaluation d'un programme personnel d'activités physiques. <p>De plus, la pratique d'une heure d'activité physique par semaine est obligatoire en dehors des heures de cours.</p>
Cible du cours	
Objectif intégrateur	Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.
Déroulement du cours	
Objectifs des grandes étapes d'apprentissage du cours	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifier un programme personnel d'activités physiques. 2. Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé. 3. Gérer un programme personnel d'activités physiques.

Contenu essentiel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifier un programme personnel d'activités physiques : <ul style="list-style-type: none"> • Notion de besoin, notion de capacité et notion de facteur de motivation. • Formulation correcte d'objectifs personnels. • Choix pertinent de l'activité physique ou des activités physiques à pratiquer. • Planification appropriée des conditions de réalisation de l'activité ou des activités physiques à pratiquer. 2. Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé. <ul style="list-style-type: none"> • Respect des règles inhérentes à l'activité physique pratiquée. • Respect des règles de sécurité et d'éthique. • Pratique régulière et suffisante d'une activité physique respectant l'équilibre entre la recherche d'efficacité et les facteurs favorisant la santé. 3. Gérer un programme personnel d'activités physiques. <ul style="list-style-type: none"> • Mention de ses priorités selon ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière de l'activité physique. • Formulation correcte d'objectifs à atteindre dans son programme personnel. • Choix pertinent de l'activité ou des activités à pratiquer dans son programme personnel. • Planification appropriée des conditions de réalisation de l'activité ou des activités à pratiquer dans son programme personnel. • Choix pertinent des critères mesurant l'atteinte des objectifs du programme. • Relevé périodique du temps investi et des activités physiques accomplies durant le programme. • Interprétation significative des progrès faits et des difficultés éprouvées lors de la pratique d'activités. • Adaptations périodiques et pertinentes de ses objectifs ou des moyens utilisés.
Brève description de la démarche pédagogique	<p>Transfert des notions acquises dans les deux premiers cours : études de cas, résolution de problème, exposés, périodes de laboratoires et exercices pratiques.</p> <p>Intégration des apprentissages par des lectures, un journal de bord, des rapports d'activités hebdomadaires et des bilans personnels.</p> <p>Application des principes et des conseils d'entraînement physique abordés dans le cours de l'ensemble 1.</p> <p>Application des techniques, des tactiques et des règles relatives à l'activité sportive choisie.</p>

Évaluation	
Critères de performance	<ul style="list-style-type: none"> • Mention de ses priorités selon ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique. • Formulation correcte et pertinente d'objectifs personnels. • Choix pertinent de l'activité ou des activités physiques à pratiquer. • Planification appropriée des conditions de réalisation de l'activité ou des activités physiques à pratiquer. • Respect des règles inhérentes à l'activité physique pratiquée. • Respect de règles de sécurité et d'éthique. • Pratique régulière et suffisante d'une activité physique respectant l'équilibre entre la recherche d'efficacité et les facteurs favorisant la santé. • Choix pertinent des critères mesurant l'atteinte des objectifs du programme. • Utilisation appropriée de stratégies d'évaluation quantitative et qualitative sur le plan de l'activité physique. • Relevé périodique du temps investi et des activités physiques accomplies durant le programme. • Adaptations périodiques, pertinentes et correctes de ses objectifs ou des moyens utilisés. • Interprétation significative des progrès accomplis et des difficultés éprouvées lors de la pratique d'activités physiques. • Reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie.
Activité d'évaluation synthèse	<p>Production d'un dossier d'entraînement et de performance constitué de deux parties dont la pondération qui lui est attribuée est d'au moins 40% et d'au plus 60% de la note finale.</p> <p>La première partie consiste à remettre un bilan final et sera notée entre 20% et 30%.</p> <p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interprétation significative des progrès accomplis et des difficultés éprouvées lors de la pratique d'activités physiques. • Reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie. <p>La deuxième partie présente la compilation des relevés hebdomadaires et sera notée entre 20% et 30%.</p> <p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevé périodique du temps investi et des activités physiques accomplies durant le programme. • Interprétation significative des progrès faits et des difficultés éprouvées lors de la pratique d'activités. • Adaptations périodiques et pertinentes de ses objectifs ou des moyens utilisés.

ANNEXE B — DEVIS MINISTÉRIEL DÉCRIVANT LA COMPÉTENCE DU COURS DE L'ENSEMBLE III *ACTIVITÉ PHYSIQUE ET AUTONOMIE*

Énoncé de la compétence	
Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.	
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Planifier un programme personnel d'activités physiques	1.1 Mention de ses priorités selon ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique. 1.2 Formulation correcte et pertinente d'objectifs personnels. 1.3 Choix pertinent de l'activité ou des activités physiques à pratiquer. 1.4 Planification appropriée des conditions d'exécution de l'activité ou des activités physiques à pratiquer.
2. Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé	2.1 Respect des règles inhérentes à l'activité physique pratiquée. 2.2 Respect des règles de sécurité et d'éthique. 2.3 Pratique régulière et suffisante d'une activité physique respectant l'équilibre entre la recherche d'efficacité et les facteurs favorisant la santé.
3. Gérer un programme personnel d'activités physiques	3.1 Choix pertinent des critères mesurant l'atteinte des objectifs du programme. 3.2 Utilisation appropriée de stratégies d'évaluation quantitative et qualitative sur le plan de l'activité physique. 3.3 Relevé périodique du temps investi et des activités physiques accomplies durant le programme 3.4 Adaptations périodiques, pertinentes et correctes de ses objectifs ou des moyens utilisés. 3.5 Interprétation significative des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques. 3.6 Reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie.

Source : (MEES, 2017, p. 30) Extrait du devis ministériel présentant la compétence 4EP2 en Éducation physique.

**ANNEXE C — COMPARAISON ENTRE LES COURS DE
L'ENSEMBLE I ET DE L'ENSEMBLE III
DU CÉGEP À DISTANCE ET DU COLLÈGE DE ROSEMONT**

Ancienne version des cours de Cégep à distance	Cours d'éducation physique (109-101-MQ) Ensemble I : « Activité physique et santé » Cégep à distance (A distance)	Cours d'éducation physique (109-103-MQ) Ensemble III : « Activité physique et autonomie » Cégep à distance (A distance)	Collège de Rosemont (En présentiel)
Éducation physique Ensemble I et Ensemble III	<p>— Tests physiques initiaux et finaux interactifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinq bilans initiaux • Un test d'endurance cardiovasculaire <input type="checkbox"/> Test de marche et de course de douze minutes de Cooper <input type="checkbox"/> Test de natation de douze minutes de Cooper <input type="checkbox"/> Test de bicyclette de douze minutes de Cooper <input type="checkbox"/> Test de la marche de 3 minutes (step-test) • Deux tests d'endurance musculaire <input type="checkbox"/> Test des demi-redressements du tronc <input type="checkbox"/> Test des pompes • Trois tests de réserves de graisse <input type="checkbox"/> Indice de masse corporelle (IMC) <input type="checkbox"/> Mesure du tour de taille 	<p>— Tests physiques initiaux et finaux interactifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quatre bilans initiaux • Un test d'endurance cardiovasculaire <input type="checkbox"/> Test de marche et de course de douze minutes de Cooper <input type="checkbox"/> Test de natation de douze minutes de Cooper <input type="checkbox"/> Test de bicyclette de douze minutes de Cooper <input type="checkbox"/> Test de la marche de 3 minutes (step-test) • Deux tests d'endurance musculaire <input type="checkbox"/> Test des demi-redressements du tronc <input type="checkbox"/> Test des pompes • Trois tests de réserves de graisse <input type="checkbox"/> Indice de masse corporelle (IMC) <input type="checkbox"/> Mesure du tour de taille 	Collège de Rosemont (En présentiel)
— Non	<p>— Tests physiques initiaux et finaux (10 %)</p>	<p>— Tests physiques initiaux et finaux</p>	
Bilans initiaux et finaux			

<p>Ancienne version des cours de Cégep à distance</p>	<p>Éducation physique Ensemble I et Ensemble III</p>	<p>Cours d'éducation physique (109-101-MQ) Ensemble I : « Activité physique et santé » Cégep à distance (A distance)</p>	<p>Cours d'éducation physique (109-103-MQ) Ensemble III : « Activité physique et autonomie » Cégep à distance (A distance)</p>	<p>Collège de Rosemont (En présentiel)</p>
	<p>□ Évaluation globale des réserves de graisse par la mesure des plis cutanés (optionnel, car adipomètre requis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois tests de flexibilité <ul style="list-style-type: none"> □ Test du levé du bâton en position couchée □ Test des mains dans le dos en position debout □ Test de flexion du tronc en position assise • Deux tests de posture <ol style="list-style-type: none"> 1. Test du miroir 2. Test de posture dans la vue de tous les jours • Trois bilans finaux 	<p>□ Évaluation globale des réserves de graisse par la mesure des plis cutanés (optionnel, car adipomètre requis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois tests de flexibilité <ul style="list-style-type: none"> □ Test du levé du bâton en position couchée □ Test des mains dans le dos en position debout □ Test de flexion du tronc en position assise • Deux tests de posture <ol style="list-style-type: none"> 1. Test du miroir 2. Test de posture dans la vue de tous les jours • Trois bilans finaux 	<p>□ Évaluation globale des réserves de graisse par la mesure des plis cutanés (optionnel, car adipomètre requis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois tests de flexibilité <ul style="list-style-type: none"> □ Test du levé du bâton en position couchée □ Test des mains dans le dos en position debout □ Test de flexion du tronc en position assise • Deux tests de posture <ol style="list-style-type: none"> 3. Test du miroir 4. Test de posture dans la vue de tous les jours • Trois bilans finaux 	<p>Collège de Rosemont (En présentiel)</p>
<p>Fiches ou fiches interactives</p>	<p>— Fiches à compléter en version papier, non évaluées, envoyées par la poste à la tutrice ou au tuteur</p>	<p>— Module 1 = Dix-huit séances d'activité cardiovasculaire</p> <p>— Module 2 = Seize séances d'activité musculaire ou d'activité de flexibilité</p> <p>— Module 3 = Douze séances d'activité musculaire ou d'activité de flexibilité</p>	<p>— Inventaire de l'effort : prise des fréquences cardiaques à tous les cours (10 %)</p> <p>— Travail effectif global (20 %)</p>	<p>— Fiches hebdomadaires : une heure d'activité physique à faire à l'extérieur du cadre du cours (10 %)</p> <p>— Travail effectif global (30 %)</p>
	<p>— Programme personnel d'activité physique (PPAP)</p> <p>— Douze séances d'activités physiques</p> <p>— Programme personnel d'activités physiques modifié (PPAP modifié)</p> <p>— Quinze séances d'activités physiques (modifiées)</p>			

Ancienne version des cours de Cégep à distance	Éducation physique Ensemble I et Ensemble III	Cours d'éducation physique (109-101-MQ) Ensemble I : « Activité physique et santé »	Cours d'éducation physique (109-103-MQ) Ensemble III : « Activité physique et autonomie »
	<p data-bbox="380 485 435 556">Cégep à distance (A distance)</p> <ul data-bbox="380 562 435 873" style="list-style-type: none"> — Devoir 1 : Bilan initial (5 %) — Devoir 2 : Correction des dix-huit fiches interactives du module 1 (5 %) — Devoir 3 : Entretien par Skype avec la tutrice ou le tuteur sur le module 1 (10 %) — Devoir 4 : Correction des seize fiches interactives du module 2 (5 %) — Devoir 5 : Entretien par Skype avec la tutrice ou le tuteur sur le module 2 (15 %) — Devoir 6 : Correction des douze fiches interactives du module 3 (5 %) — Devoir 7 : Entretien par Skype avec la tutrice ou le tuteur sur le module 3 (15 %) 	<p data-bbox="380 879 435 951">Collège de Rosemont (En présentiel)</p> <ul data-bbox="380 957 435 1163" style="list-style-type: none"> — Portfolio contenant le bilan initial et le bilan final (20 %) 	<p data-bbox="380 1169 435 1241">Cégep à distance (A distance)</p> <ul data-bbox="380 1247 435 1453" style="list-style-type: none"> — Devoir 1 : Correction du PPAP (5 %) — Devoir 2 : Entretien par Skype avec la tutrice ou le tuteur sur le PPAP (15 %) — Devoir 3 : Correction du PPAP modifié (10 %) — Devoir 4 : Correction des vingt-sept fiches interactives (15 %) — Devoir 5 : Entretien par Skype avec la tutrice ou le tuteur sur le PPAP modifié et les vingt-sept séances d'activités physiques (15 %)
Devoirs	<ul data-bbox="440 485 495 873" style="list-style-type: none"> — Trois devoirs quant à la théorie du cours, envoyés par la poste à la tutrice ou au tuteur (20 % chacun) 		<p data-bbox="440 1169 495 1241">Collège de Rosemont (En présentiel)</p> <ul data-bbox="440 1247 495 1453" style="list-style-type: none"> — Bilan initial (20 %) — Conception d'un programme personnel d'activités physiques (PPAP) (10 %) — Programme personnel d'activités physiques complété (PPAP complété) (10 %) — Bilan final (20 %)
Évaluations sommatives	<ul data-bbox="500 485 555 873" style="list-style-type: none"> — Examen écrit sommatif en présence dans un collège (40 %) 	<ul data-bbox="500 879 555 1163" style="list-style-type: none"> — Examen théorique sommatif de mi-session (10 %) — Examen théorique sommatif de fin de session (30 %) 	<ul data-bbox="500 1169 555 1453" style="list-style-type: none"> — Examen oral sommatif par Skype avec la tutrice ou le tuteur (24 %) — Examen écrit sommatif en présence dans un collège (16 %)

**ANNEXE D — GUIDE D'ENTRETIEN DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE
AVEC LES TUTRICES ET LES TUTEURS EN ÉDUCATION PHYSIQUE DE
CÉGEP À DISTANCE**

Bonjour Madame ou Monsieur,

Je me nomme Nathalie Ste-Marie. Je suis enseignante en éducation physique au Collège de Rosemont. Je suis présentement en train de compléter mon essai en vue d'obtenir ma maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke. Mon essai de maîtrise porte sur l'évaluation des compétences en situation d'enseignement à distance dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble III

Le but de cette recherche est de cerner les problèmes que les tutrices et les tuteurs vivent actuellement avec les outils d'évaluation à distance du cours d'éducation physique de l'ensemble III, de suggérer des pistes de solutions et de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance quant à ces outils d'évaluation.

La question générale de cette recherche est : « Dans le contexte de la formation à distance, comment optimiser l'évaluation des apprentissages en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants? »

Nous sollicitons aujourd'hui votre participation en tant que tutrice ou tuteur en éducation physique de Cégep à distance. Nous allons effectuer une entrevue semi-dirigée, d'une durée approximative d'une heure, par visioconférence sur Skype.

Soyez assurés de la confidentialité tout au long du processus de notre recherche. Nous ne mentionnerons pas votre nom. Vous serez identifié par une lettre alphabétique afin de vous distinguer.

Merci pour votre précieuse participation à cet essai de maîtrise.

**Nathalie-Michelle Ste-Marie
Chercheuse**

Guide d'entretien – Entrevue semi-dirigée avec les tutrices et les tuteurs en éducation physique de Cégep à distance

Section 1 : Éléments factuels sur la tutrice ou le tuteur en éducation physique au Cégep à distance

Comme premier thème, je souhaite aborder avec vous, votre parcours professionnel.

1. Quelle est votre formation académique de base?
2. Avez-vous suivi des cours de pédagogie? Si oui, lesquels et quand?
3. Décrivez brièvement vos expériences professionnelles.
4. Avez-vous déjà donné des cours d'éducation physique en présentiel? Si oui, quand et quels ensembles avez-vous donné?
5. Depuis combien de temps êtes-vous tutrice ou tuteur en éducation physique au Cégep à distance?
6. Comment vous percevez votre fonction de tutrice ou de tuteur tel que vous l'exercez actuellement?

Section 2 : Évaluation de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance

Comme deuxième thème, nous aborderons des éléments en lien avec la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III et les outils d'évaluation du cours de Cégep à distance.

7. Comment interprétez-vous la compétence évaluée dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III?
8. Selon vous, globalement, l'ensemble des outils d'évaluation utilisés vous permettent-ils d'évaluer l'atteinte de la compétence par l'élève, soit de démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé? Expliquez votre point de vue.

Section 3 : Évaluation des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance

Comme troisième thème, nous aborderons chaque outil d'évaluation utilisé dans le cadre du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance. Nous poserons la même séquence de questions pour chaque outil d'évaluation.

Nous vous rappelons que les objectifs des grandes étapes d'apprentissage du cours d'éducation physique de l'ensemble III sont :

1. Planifier un programme personnel d'activités physiques.
2. Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé.
3. Gérer un programme personnel d'activités physiques.

9. Bilans et tests physiques initiaux et finaux

- 9.1 Comment appréciez-vous ces outils d'évaluation? Expliquez votre réponse.
- 9.2 Ces outils vous semblent-ils adéquats? Expliquez votre réponse.
- 9.3 Manque-t-il des bilans et/ou des tests physiques? Si oui, lesquels et expliquez votre réponse?
- 9.4 Est-ce qu'il y a des bilans et/ou des tests physiques en trop? Si oui, lesquels et expliquez votre réponse?
- 9.5 Ces outils vous permettent-ils de valider la pratique d'activité physique de l'élève? Expliquez votre réponse.
- 9.6 Ces outils vous permettent-ils de juger de l'atteinte de la compétence? Expliquez votre réponse.
- 9.7 Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous utilisez ces outils? Si oui, lesquelles et quels sont les impacts de ces problèmes.
- 9.8 Quelles sont les améliorations que vous souhaitez voir au niveau de ces outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance?

10. PPAP (Devoir 1) et PPAP modifié (Devoir 3)

- 10.1 Comment appréciez-vous ces outils d'évaluation? Expliquez votre réponse.
- 10.2 Ces outils vous semblent-ils adéquats? Expliquez votre réponse.
- 10.3 Avez-vous conçu une grille d'évaluation personnelle pour le devoir 1 et le devoir 3, étant donné qu'il n'y en a pas de fourni par Cégep à distance? Si oui, est-ce que vous envoyez cette grille d'évaluation par courriel à l'étudiant suite à la correction du PPAP et du PPAP modifié?
- 10.4 Ces outils vous permettent-ils de valider la pratique d'activité physique de l'élève? Expliquez votre réponse.
- 10.5 Ces outils vous permettent-ils de juger de l'atteinte de la compétence? Expliquez votre réponse.
- 10.6 Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous utilisez ces outils? Si oui, lesquelles et quels sont les impacts de ces problèmes.

10.7 Quelles sont les améliorations que vous souhaitez voir au niveau de ces outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance?

11. Visioconférences (Devoir 2 - PPAP et Devoir 5 - PPAP modifié)

11.1 Comment appréciez-vous cet outil d'évaluation? Expliquez votre réponse.

11.2 Est-ce que le contenu du devoir 2 est adéquat? Expliquez votre réponse.

11.3 Est-ce que le contenu du devoir 5 est adéquat? Expliquez votre réponse.

11.4 Est-ce que tous vos étudiantes et vos étudiants sont à l'aise avec le logiciel Skype? Est-ce que vous proposez des alternatives s'ils ne le sont pas? Expliquez votre réponse.

11.5 Est-ce qu'il y a suffisamment de visioconférences par Skype dans le cadre du cours? Expliquez votre réponse.

11.6 L'entretien du devoir 2 est effectué après la conception du PPAP, est-ce que l'entretien du devoir 5 devrait être effectué après la conception du PPAP modifié? Expliquez votre réponse.

11.7 Cet outil vous permet-il de valider la pratique d'activité physique de l'élève? Expliquez votre réponse.

11.8 L'outil vous permet-il de juger de l'atteinte de la compétence? Expliquez votre réponse.

11.9 Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous utilisez cet outil? Si oui, lesquelles et quels sont les impacts de ces problèmes.

11.10 Quelles sont les améliorations que vous souhaitez voir au niveau de cet outil d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance?

12. Fiches interactives (Devoir 4 – 27 fiches)

12.1 Comment appréciez-vous cet outil d'évaluation? Expliquez votre réponse.

12.2 L'outil vous semble-t-il adéquat? Expliquez votre réponse.

12.3 Est-ce que 27 séances (fiches interactives) d'une heure dans le cadre du cours est suffisant?

12.4 Cet outil vous permet-il de valider la pratique d'activité physique de l'élève? Expliquez votre réponse.

12.5 L'outil vous permet-il de juger de l'atteinte de la compétence? Expliquez votre réponse.

12.6 Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous utilisez cet outil? Si oui, lesquelles et quels sont les impacts de ces problèmes.

12.7 Quelles sont les améliorations que vous souhaitez voir au niveau de cet outil d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance?

13. Examen oral (24%) - visioconférence

13.1 Comment appréciez-vous cet outil d'évaluation? Expliquez votre réponse.

13.2 Est-ce que le contenu de l'examen oral est adéquat? Expliquez votre réponse.

13.3 Cet outil vous permet-il de valider la pratique d'activité physique de l'élève? Expliquez votre réponse.

13.4 L'outil vous permet-il de juger de l'atteinte de la compétence? Expliquez votre réponse.

- 13.5 Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous utilisez cet outil? Si oui, lesquelles et quels sont les impacts de ces problèmes.
- 13.6 Quelles sont les améliorations que vous souhaitez voir au niveau de cet outil d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance?

14. Examen écrit (16%) – En présentiel dans un collège

- 14.1 Comment appréciez-vous cet outil d'évaluation? Expliquez votre réponse.
- 14.2 Est-ce que le contenu de l'examen écrit est adéquat? Expliquez votre réponse.
- 14.3 Êtes-vous à l'aise avec l'utilisation de la plateforme *LaserFiche* pour la correction de l'examen écrit? Expliquez votre réponse.
- 14.4 Cet outil vous permet-il de valider la pratique d'activité physique de l'élève? Expliquez votre réponse.
- 14.5 L'outil vous permet-il de juger de l'atteinte de la compétence? Expliquez votre réponse.
- 14.6 Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous utilisez cet outil? Si oui, lesquelles et quels sont les impacts de ces problèmes.
- 14.7 Quelles sont les améliorations que vous souhaitez voir au niveau de cet outil d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III à distance?

Pour conclure notre entretien d'aujourd'hui, je souhaite que vous me disiez si vous avez d'autres éléments à apporter sur le thème.

Pour terminer notre entretien, je tiens à vous remercier de votre précieuse collaboration. Nous avons échangé sur votre conception de l'ensemble des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III de Cégep à distance. Merci encore pour votre aide à cet essai de maîtrise!

**ANNEXE E — FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES TUTRICES ET
DES TUTEURS EN ÉDUCATION PHYSIQUE DE CÉGEP À DISTANCE
POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

**Participation à une étude ou projet de recherche, d'innovation ou d'analyse
critique dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial³**

Dans le cadre de mes études de Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche ou d'innovation ou d'analyse critique supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

Titre du projet: L'évaluation de la compétence en situation
d'enseignement à distance dans le cadre des cours
d'éducation physique de l'ensemble III

Chercheuse principale: NATHALIE-MICHELLE STE-MARIE
Numéro de téléphone :
Courriel :

INTRODUCTION

Vous êtes invité-e à prendre part à ce projet visant à relever les problèmes que vivent les tutrices et les tuteurs en éducation physique à distance face aux outils d'évaluation du cours de l'ensemble III et de proposer des améliorations à ces outils d'évaluation.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un essai de maîtrise sous la direction de (nom de la directrice ou du directeur du projet de recherche). Elle ou il peut être joint au (numéro de téléphone et poste) ou par courriel à l'adresse suivante : (adresse de courriel).

Ce projet a obtenu l'attestation de conformité éthique de l'Université de Sherbrooke ainsi que l'approbation éthique d'un projet de recherche avec des êtres humains du Collège de Rosemont.

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. La chercheuse principale demeure disponible pour répondre à toutes vos questions, aux coordonnées mentionnées ci-haut.

³ Inspiré de Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

DESCRIPTION DU PROJET

Contexte du projet	<p>Le Cégep à distance offre deux cours d'éducation physique : l'ensemble I <i>Activités physiques et santé</i> et l'ensemble III <i>Activités physiques et autonomie</i>. Dans le cadre de cet essai de maîtrise, notre attention sera portée sur l'ensemble III <i>Activités physiques et autonomie</i>. L'énoncé de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble III est la suivante : « Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé ».</p> <p>Le but de cette recherche était de cerner les problèmes que les tutrices et les tuteurs vivent actuellement avec les outils d'évaluation à distance du cours d'éducation physique de l'ensemble III, de suggérer des pistes de solutions et de proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance quant à ces outils d'évaluation.</p> <p>Dans le cadre du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III, toutes les évaluations se trouvent sur le site du cours (bilans interactifs, fiches interactives, autoévaluations et devoirs). Il y a aussi trois visioconférences qui s'effectuent par Skype. Les tutrices et les tuteurs n'ont pas le choix des outils d'évaluation à distance et ils n'ont pas la possibilité de modifier les outils d'évaluation développés par Cégep à distance.</p>	
Question générale	<p>La question générale de la recherche est : « Dans le contexte de la formation à distance, comment optimiser l'évaluation des apprentissages en éducation physique du cours de l'ensemble III, dans des situations où il faut observer en différé la réalisation d'activités physiques des étudiantes et des étudiants? »</p>	
Objectifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Documenter les difficultés que vous rencontrez dans l'utilisation des outils d'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III. 2. Identifier les améliorations que vous souhaitez quant aux outils d'évaluation de la compétence du cours d'éducation physique à distance de l'ensemble III. 3. Proposer des améliorations à la direction de Cégep à distance. 	
Méthodologie utilisée*	<p>*Dans le cas de méthodologie émergente, les chercheuses et chercheurs doivent consulter le CÉR si, pendant le déroulement du projet, des changements aux méthodes de collecte de données sont susceptibles de comporter des conséquences éthiques et des risques connexes qui pourraient se répercuter sur les participantes et participants.</p>	
Période et durée de la collecte de données	Déroulement	Échéancier
	Correction des chapitres un et trois et rédaction du cadre de référence (chapitre deux)	Automne 2015 - Automne 2016
	Rédaction de la grille d'entrevue Entrevues semi-dirigées avec les tutrices et les tuteurs Collecte de données	Automne 2016 - Hiver 2017
	Analyse des données	Hiver 2017 - Printemps 2017
	Interprétation des données et conclusion	Automne 2017

NATURE DE LA PARTICIPATION

Qui participe à ce projet?	Nous désirons questionner six des sept tuteurs et tutrices en éducation physique de Cégep à distance, étant donné que l'auteur de cet essai de maîtrise fait partie de ce groupe de tuteurs et de tutrices en éducation physique. La chercheuse sera donc exclue de la banque des participantes et participants afin de respecter le principe de neutralité de cette recherche. Nous avons la liste des tuteurs et des tutrices en éducation physique, fournie par Cégep à distance.
Combien de temps demandera la participation des personnes participantes?	Nous avons prévu une entrevue semi-dirigée par Skype d'une durée d'une heure par tuteur ou tutrice. Toutefois, nous pourrions avoir besoin d'une seconde entrevue semi-dirigée, s'il nous manque des informations lors de la première entrevue.

AVANTAGES À PARTICIPER

Des avantages à participer à ce projet? Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?	Ce projet permettra d'identifier les problèmes que vivent actuellement les tuteurs et les tutrices en éducation physique avec les outils d'évaluation du cours de l'ensemble III à distance, pour ainsi proposer des améliorations à ces outils d'évaluation.
----------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Quels sont les bénéfices potentiels de la recherche? (Retombées positives pour le bien-être de la société dans son ensemble grâce à l'acquisition de connaissances)	Votre participation contribuera à l'amélioration des outils d'évaluation du cours d'éducation physique de l'ensemble III au Cégep à distance.
Quels sont les risques prévisibles encourus par les personnes participantes? (Un effet négatif sur le bien-être des participantes et des participants, que ce soit sur le plan social, comportemental, psychologique, physique ou économique. Le risque est fonction de l'ampleur ou de la gravité du préjudice et de la probabilité qu'il se produise.)	Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette entrevue semi-dirigée. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.
Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal? Risque minimal : quand la probabilité et l'importance des éventuels inconforts ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants. Les personnes qui acceptent de participer à ce projet s'exposent à très peu de risques de vivre des inconforts (douleurs physiques, inconfort, sentiment d'échec, peur irraisonnée et menace posée à l'identité) (Fortin, 2010).	Sous le seuil de risque minimal.

VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

<p>Le type de données selon la méthodologie et comment les données seront diffusées; où seront conservées les données, seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe? Qui y aura accès; si et quand les données brutes seront détruites.</p>	<p>Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue semi-dirigée sont confidentiels et que seulement la directrice de recherche, Sophie Maheu, aura accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Nous nous assurerons de la confidentialité tout au long du processus de notre recherche. Nous ne mentionnerons pas votre nom, nous vous donnerons une lettre alphabétique afin de vous distinguer.</p> <p>Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés, en sûreté, sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet.</p> <p>Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

COMPENSATION ET DÉPENSES

<p>Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?</p>	<p>Oui () Non (X)</p> <p>Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation:</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DU PROJET

	<p>Les participantes et les participants sont libres de se retirer en tout temps du projet en le signifiant à la chercheuse, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.</p>
<p>Personnes-ressources :</p>	<p>Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre la CHERCHEUSE.</p> <p>Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre la DIRECTION D'ESSAI ou la RESPONSABLE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE à ce courriel:</p>

CONSETEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant :

Signature :

Date :

(S'il s'agit d'une personne mineure, consentement et signature de l'autorité parentale)

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse ou du chercheur:

Nathalie-Michelle Ste-Marie

Signature :

Date :

ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Nathalie-Michelle Ste-Marie.

Nom de la directrice ou du directeur d'essai:

Signature :

Date :

ANNEXE F — ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DU SECTEUR PERFORMA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE



ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

LE SECTEUR PERFORMA-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE CERTIFIE AVOIR EXAMINÉ LE PROJET

DATE DU RAPPORT	NOM DU PROJET	NOM, PRENOM DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT
5 janvier 2017	L'évaluation des compétences en situation d'enseignement à distance dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble III	Nathalie Michelle Sainte Marie

PROGRAMME

Maîtrise en enseignement au collégial (M.ed.)

ÉQUIPE DE DIRECTION DU PROJET D'ESSAI

	NOM	PRÉNOM
DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Maheu	Sophie
CO DIRECTRICE OU CO DIRECTEUR	N/A	

PERFORMA ESTIME QUE LE PROJET PROPOSÉ EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*

CONFIRMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Recommandation et signature de Sophie Maheu
EVALUATRICE OU ÉVALUATEUR	Recommandation de Denyse Lemay
RESPONSABLE DE PROGRAMME	Signature de Julie Lyne Leroux

LA RESPONSABLE DE PROGRAMME

SIGNATURE _____ DATE **2017-01-10**

Julie Lyne Leroux, professeure, responsable de la maîtrise en enseignement au collégial

*Prendre note qu'une certification éthique reçue du Secteur Performa ne peut remplacer une autorisation locale de procéder à la cueillette de données auprès de sujets humains dans un autre établissement. Cependant, la certification obtenue confirmera que le projet d'essai de maîtrise EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT :
BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.*

ANNEXE G — ATTESTATION D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE EN RECHERCHE DU COLLÈGE DE ROSEMONT



Certificat d'approbation éthique
Collège de Rosemont
Numéro 2017.02.406

Le Comité d'éthique en recherche (CÉR) du Collège de Rosemont a examiné le projet de recherche suivant.

Titre du projet	<i>L'évaluation des compétences en situation d'enseignement à distance dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble III</i>
Chercheuse principale	Nathalie-Michelle Ste-Marie, Collège de Rosemont
Risque	Ce projet est à risque minimal.
Éthique	Suite aux ajustements et précisions apportés au projet de recherche, le CÉR accorde le certificat éthique sans condition particulière.
Engagement	Si, au cours du déroulement du projet, un changement relatif à la méthodologie utilisée ou aux outils de collecte de données est apporté ou encore s'il survient un événement externe pouvant influencer défavorablement le projet, la chercheuse devra en aviser, dans les plus brefs délais, le Comité d'éthique en recherche.
Date de la décision	6 février 2017
Validité	Le présent certificat éthique est valide jusqu'au 30 juin 2017. Un mois avant l'expiration de ce délai, la chercheuse devra soit aviser le Comité d'éthique en recherche de la fin du projet, soit soumettre une demande de renouvellement de ce certificat.
Signature de la présidente du CÉR	France Lavoie, présidente

ANNEXE H — SUGGESTION D'AMÉLIORATION DE LA GRILLE DE CORRECTION DU DEVOIR NO 4

Grille de correction du devoir #4

Critère	Excellent	Bien	Passable	Insuffisant	0-2/5
Conformité des dates et délais de 48 heures entre chaque fiche	5/5 Les dates des entraînements et les délais de 48 heures entre chaque fiche ont toujours été respectés	4/5 Les dates des entraînements et les délais de 48 heures entre chaque fiche ont généralement été respectés	3/5 Les dates des entraînements ainsi que les délais de 48 heures entre chaque fiche ont été passablement respectés	Insuffisant Les dates des entraînements et les délais de 48 heures entre chaque fiche n'ont pas été respectés	0-2/5
Critère	Excellent	Bien	Passable	Insuffisant	0-2/5
Conformité des FCC et de la FC de repos	5/5 Les FCC et les FC de repos sont adéquates	4/5 Les FCC et les FC de repos ont été ajustés et sont maintenant adéquates	3/5 Les FCC ou les FC de repos sont adéquates	Insuffisant Les FCC et les FC de repos ne sont pas adéquates	0-2/5
Critère	Excellent	Bien	Passable	Insuffisant	0-4/8
Description de l'échauffement	8/8 Les échauffements respectent la phase aérobique et la phase d'étirements dynamiques en tout temps	6-7/8 Les échauffements respectent généralement la phase aérobique la phase d'étirements dynamiques	5/8 Les échauffements respectent la phase aérobique OU la phase d'étirements dynamiques	Insuffisant Les échauffements ne respectent pas la phase aérobique et la phase d'étirements dynamiques	0-4/8
Critère	Excellent	Bien	Passable	Insuffisant	0-8/15
Description de l'activité physique	14-15/15 La description des activités permet l'atteinte de l'objectif et respecte de façon optimale les règles inhérentes de l'activité physique choisie	11-13/15 La description des activités permet l'atteinte de l'objectif et respecte de façon adéquate les règles inhérentes de l'activité physique choisie	9-10/15 La description des activités permet l'atteinte de l'objectif et respecte de minimalement les règles inhérentes de l'activité physique choisie	Insuffisant La description des activités ne permet pas l'atteinte de l'objectif et/ou ne respecte pas les règles inhérentes de l'activité physique choisie	0-8/15
Critère	Excellent	Bien	Passable	Insuffisant	0-3/7
Description du retour au calme	7/7 La description des retours au calme respecte l'aspect de diminution des FC et des étirements statiques en précisant les muscles sollicités et en maintenant 30 secondes	5-6/7 La description des retours au calme respecte l'aspect de diminution des FC OU des étirements statiques en sollicités OU en maintenant 30 secondes	4/7 La description des retours au calme respecte l'aspect de diminution des FC OU l'aspect des étirements statiques sans précision	Insuffisant La description des retours au calme ne respecte pas l'aspect de diminution des FC OU la phase des étirements statiques et ce, sans précision	0-3/7

Activité physique et autonomie

109-103-MQ

Cégep à distance

Critère	Excellent	Bien	7-8/10	Passable	6/10	Insuffisant	0-5/10
Commentaires et impressions	/10 L'étudiant donne toujours des commentaires et impressions pertinentes sur son entraînement	Bien L'étudiant donne souvent des commentaires et impressions pertinentes sur son entraînement	7-8/10 L'étudiant donne souvent des commentaires et impressions pertinentes sur son entraînement	Passable L'étudiant donne suffisamment de commentaires et impressions sur son entraînement	6/10 L'étudiant donne suffisamment de commentaires et impressions sur son entraînement	Insuffisant L'étudiant donne peu ou jamais de commentaires et impressions pertinentes sur son entraînement	0-5/10 L'étudiant donne peu ou jamais de commentaires et impressions pertinentes sur son entraînement
Critère	Excellent	Bien	15-17/20	Passable	12-14/20	Insuffisant	0-11/20
Application du principe de progression et de surcharge	/20 L'étudiant applique le principe de surcharge et de progression ce qui permet une excellente évaluation de la progression	Bien L'étudiant applique le principe de surcharge et de progression ce qui permet une évaluation adéquate de la progression	15-17/20 L'étudiant applique le principe de surcharge et de progression ce qui permet une évaluation adéquate de la progression	Passable L'étudiant applique difficilement le principe de surcharge et de progression ce qui permet une évaluation minimale de la progression	12-14/20 L'étudiant applique difficilement le principe de surcharge et de progression ce qui permet une évaluation minimale de la progression	Insuffisant L'étudiant n'applique pas le principe de surcharge et de progression ce qui ne permet pas évaluation de la progression	0-11/20 L'étudiant n'applique pas le principe de surcharge et de progression ce qui ne permet pas évaluation de la progression
Critère	Excellent	Bien	23-26/30	Passable	18-22/30	Insuffisant	0-17/30
Preuve photo ou vidéo (Clarté et variété)	/30 Les preuves ou vidéo (minimum 3) permettent de valider de façon optimale l'ensemble des entraînements de l'étudiant	Bien Les preuves ou vidéo (minimum 3) permettent de valider une majorité des entraînements de l'étudiant	23-26/30 Les preuves ou vidéo (minimum 3) permettent de valider une majorité des entraînements de l'étudiant	Passable Les preuves ou vidéo (minimum 3) permettent de valider un minimum des entraînements de l'étudiant	18-22/30 Les preuves ou vidéo (minimum 3) permettent de valider un minimum des entraînements de l'étudiant	Insuffisant Les preuves ou vidéo (minimum 3) valident peu ou pas les entraînements de l'étudiant	0-17/30 Les preuves ou vidéo (minimum 3) valident peu ou pas les entraînements de l'étudiant

Total : ____ /100

Pénalités pour le français : - ____%

Total : ____ /100