

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en  
éducation physique au collégial

Par

Catherine Messier

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

Mai 2016

© Catherine Messier, 2016



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en  
éducation physique au collégial

Catherine Messier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

---

Julie Lyne Leroux

Directrice d'essai

---

Lucie Saint-Pierre

Évaluatrice externe de l'essai



## SOMMAIRE

Au Québec, il existe une réalité différente d'ailleurs dans le monde, en ce qui concerne le parcours scolaire des étudiantes et étudiants. C'est ainsi que la création, dans les années 1960, des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) a marqué cette différence. Quelque trente ans plus tard, un changement des programmes demandait aux enseignantes et aux enseignants de passer d'une évaluation par objectifs à une autre qui met l'accent sur l'approche par compétences (APC). Au collégial, les enseignantes et les enseignants se sont donc approprié cette approche et ont adapté leur enseignement et leurs méthodes d'évaluation. Aujourd'hui, afin de soutenir les professionnelles et les professionnels de l'éducation dans cette démarche, les cégeps<sup>1</sup> fournissent un guide nommé *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIEA), ce dernier s'inscrivant dans un cadre législatif et réglementaire.

Cet essai de maîtrise traite précisément de l'évaluation au collégial. Il découle d'un questionnement sur l'épreuve terminale de cours en éducation physique en ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme. Cette problématique a d'abord nécessité la recherche d'informations sur le sujet. Malheureusement, très peu d'écrits ont été répertoriés. C'est ainsi que les théories sur les concepts de compétence, d'évaluation des compétences et d'une épreuve terminale pour évaluer une compétence en éducation physique nous ont aidé à cerner la problématique et ont constitué notre cadre de référence. Afin de traiter adéquatement du sujet, nous nous devons aussi de recueillir des informations sur les cours d'éducation physique au collégial et leurs évaluations.

Le but de cet essai est de proposer une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial, et ce, suivant deux objectifs : créer une nouvelle épreuve terminale de cours, et la validation de cette

---

<sup>1</sup> Dans le cadre du présent essai, le terme cégep sera utilisé comme le recommande l'Office québécois de la langue française.

dernière auprès d'expertes et d'experts par le biais d'un questionnaire et d'une entrevue téléphonique. Le type de cette recherche en est donc une de développement et s'appuie sur les écrits de Van der Maren (2014). L'approche méthodologique qualitative/interprétative définit aussi cet essai, puisque les expertes et experts ressources nous ont fait part de leurs observations et de leur réalité sur le terrain.

La conception d'un outil d'évaluation pour vérifier la progression des apprentissages de l'étudiante et l'étudiant en situation de tâche complexe et authentique prend la forme d'un portfolio nommé Carnet sportif. Celui dernier est accompagné d'un guide de réalisation et permet à l'étudiante ou l'étudiant de laisser des traces de sa démarche durant la session. Ainsi, il s'assure de jouer un rôle actif dans ses apprentissages. Le portfolio conçu pour cet essai se rapporte aux évaluations formatives, sommatives et certificatives effectuées par les étudiantes et les étudiants tout au long de la session.

L'expertise de quatre expertes et experts, toutes et tous faisant partie du monde collégial, a été essentielle. Ces quatre personnes-ressources ont eu à répondre à un questionnaire dont toutes les questions étaient reliées à une ou des composantes de l'épreuve terminale de cours en éducation physique en ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme. Cette étape était nécessaire puisqu'elle nous a permis de répondre à un des deux objectifs de cet essai, soit de valider l'épreuve terminale de cours.

À la suite des recommandations et aux commentaires écrits et verbaux des quatre expertes et experts, nous avons modifié l'outil d'évaluation. L'originalité de cet essai repose donc sur la conception de ce nouvel outil d'évaluation pour l'épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I au collégial qui pourrait éventuellement être utilisé par des enseignantes et des enseignants.

## REMERCIEMENTS

Le thème de mon essai n'est pas le fruit du hasard. Le goût d'en savoir plus sur l'évaluation des compétences au collégial a débuté à l'été 2012 lors d'un cours donné par Julie Lyne Leroux, Ph. D. sur les stratégies d'évaluation des apprentissages. Puisqu'elle avait piqué ma curiosité, il m'a donc semblé naturel de continuer dans cette voie.

La rédaction de cet essai fut un processus enrichissant parsemé de découvertes, de questionnements et de belles rencontres. Durant ce cheminement, j'ai eu le privilège d'être entourée de plusieurs personnes. Tout d'abord, je tiens sincèrement à remercier ma directrice d'essai Julie Lyne Leroux. Elle a pris un temps précieux pour me diriger, me guider, me conseiller et m'encourager. Merci pour ces regains d'énergie tant appréciés que j'ai ressentis après chacune de nos rencontres. Julie Lyne a été d'un soutien exceptionnel et je n'aurais pu demander mieux.

J'adresse mes remerciements à tous mes collègues au département d'éducation physique du Cégep de Saint-Jérôme pour leur écoute, leurs commentaires et leurs encouragements. Sans peut-être s'en rendre compte, ils ont été une grande source d'inspiration.

Aux expertes et experts qui ont participé à la validation de mon Carnet sportif, un grand merci pour votre disponibilité, vos conseils et votre généreuse contribution à l'avancement de mon essai.

Je présente aussi mes remerciements à ma famille et mes amis pour leur encouragement soutenu. Un merci particulier à ma mère Danielle pour sa généreuse disponibilité. Enfin, je souhaite remercier spécialement mon conjoint Daniel pour sa patience et sa compréhension tout au long de mon essai. Il est une personne sur laquelle je peux toujours compter.





# TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>5</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>11</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>13</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>16</b>
<b>PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>19</b>
1.    LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	19
1.1    La formation générale au cégep.....	19
1.2    Les cours d'éducation physique au collégial.....	22
1.3    Les ensembles en éducation physique.....	23
1.4    Les exigences ministérielles à la mise en œuvre de cours dans le programme .....	26
1.5    La nécessité d'une évaluation terminale de cours équivalente.....	31
2.    LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	41
2.1    La difficulté d'évaluer la compétence de l'ensemble I dans les différentes activités sportives.....	41
2.2    Les modalités d'évaluation dans les cours de l'ensemble I.....	45
2.3    Une adaptation difficile des pratiques évaluatives avec la PIEA .....	47
3.    LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	47
<b>DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>49</b>
1.    LA COMPÉTENCE.....	49
1.1    Plusieurs définitions de la notion de compétence.....	49
1.2    Les connaissances.....	52
1.3    La taxonomie du domaine cognitif.....	53
2.    L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	55
2.1    Les pratiques évaluatives et les politiques d'évaluation.....	55
2.2    Les modalités d'évaluation.....	56
2.3    La démarche évaluative.....	60
3.    UNE ÉPREUVE TERMINALE POUR ÉVALUER UNE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION PHYSIQUE .....	66
3.1    L'épreuve terminale de cours .....	66
3.2    La proposition des tâches complexes en éducation physique.....	67
3.3    Le portfolio : un outil d'apprentissage et d'évaluation.....	74
3.4    La participation de l'étudiante ou l'étudiant à son évaluation.....	79
3.5    Un portfolio hybride pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique .....	80
3.6    Modalités d'une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique.....	81
4.    LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE.....	87

<b>TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>89</b>
1. LE TYPE DE RECHERCHE .....	89
3.1 La première phase : l'analyse de la demande .....	92
3.2 La deuxième phase : le cahier des charges .....	94
3.3 La troisième phase : la conception de l'objet.....	95
3.4 La quatrième phase : la préparation du prototype et de l'épreuve terminale .....	100
3.5 La cinquième phase : la mise au point .....	101
4. L'ANALYSE DES DONNÉES.....	105
5. LES ASPECTS ÉTHIQUES .....	107
6. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ.....	110
<b>QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>112</b>
1. L'ANALYSE .....	113
1.1 L'épreuve terminale de cours.....	113
1.2 Le tableau de spécifications.....	114
1.3 L'évaluation formative .....	115
1.4 L'évaluation certificative.....	116
1.5 Les tâches complexes.....	117
1.6 Le portfolio hybride : le Carnet Sportif.....	117
1.7 Les grilles d'évaluation formative .....	119
2. LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE.....	119
2.1 Les commentaires favorables.....	119
2.2 Les suggestions d'amélioration au Carnet sportif.....	121
3. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	122
3.1 L'épreuve terminale de cours : un regard sur l'ensemble de la compétence .....	122
3.2 Le Carnet sportif : un guide pour accompagner l'étudiante ou l'étudiant .....	124
3.3 Des tâches complexes qui mobilisent des ressources .....	125
3.4 L'évaluation formative pour apprendre sur ses apprentissages .....	127
4. LA PRÉSENTATION DU CARNET SPORTIF.....	128
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>130</b>
1. LA SYNTHÈSE DE L'ESSAI .....	130
2. LES LIMITES ET LES RETOMBÉES DE L'ESSAI .....	131
3. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES .....	132
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>134</b>
<b>ANNEXE A – DEVIS MINISTÉRIEL.....</b>	<b>140</b>
<b>ANNEXE B – EXTRAIT DE LA PIEA DU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME (2012) .....</b>	<b>141</b>
<b>ANNEXE C – GUIDE - COURS DE FORMATION GÉNÉRALE.....</b>	<b>142</b>
<b>ANNEXE D – LETTRE DE PRÉSENTATION ET FORMULAIRE.....</b>	<b>148</b>
<b>ANNEXE E – QUESTIONNAIRE ET GUIDE D'ENTREVUE.....</b>	<b>155</b>
<b>ANNEXE F – COMPILATION DES PROPOS DES EXPERTES ET EXPERTS.....</b>	<b>166</b>
<b>ANNEXE G – LE CARNET SPORTIF .....</b>	<b>184</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Compétences et éléments de la compétence pour chaque ensemble en éducation physique au collégial .....	25
Tableau 2 – Les modalités d'évaluation utilisées en éducation physique au collégial .....	46
Tableau 3 – Exemple d'un tableau de spécifications pour le cours DME1005, été 2013, UQTR .....	63
Tableau 4 – Quelques exemples de productions ou de performances.....	70
Tableau 5 – Des exemples de productions et de performances en éducation physique.....	71
Tableau 6 – Synthèse d'une épreuve terminale en éducation physique en ensemble I.....	83
Tableau 7 – Le modèle de développement d'objet pédagogique de Van der Maren.....	92
Tableau 8 – Les modalités d'une épreuve terminale de cours de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme.....	97
Tableau 9 – Calendrier du déroulement de la méthodologie de l'essai .....	100



## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 – Éléments d'un programme d'études collégiales.....	21
Figure 2 – Comparaison entre la taxonomie de Bloom et la version révisée.....	53
Figure 3 – Le processus d'évaluation .....	61



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

APC	Approche par compétences
CDC	Centre de documentation collégiale
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
DEC	Diplôme d'études collégiales
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
ESA	Évaluation en situation authentique
ESP	Épreuve synthèse de programme
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales





## INTRODUCTION

Si des comparaisons étaient faites entre ce qui était enseigné il y a une cinquantaine d'années et ce qui l'est aujourd'hui, il y aurait tout un monde. Il en serait de même à propos de tout ce qui concerne les lieux d'éducation et l'évaluation.

Il est vrai de dire que le système scolaire québécois s'est transformé. Qui dit évolution des apprentissages dit changements. C'est ce qui est arrivé dans les années soixante lorsqu'une commission, présidée par Monseigneur Alphonse-Marie Parent, a suggéré des pistes de solutions à la suite des problèmes rencontrés par le système d'éducation. Une des pistes présentées fut la création des cégeps. Cette piste a été retenue et plusieurs furent témoins de leur création à la fin des années soixante; l'histoire du cégep est donc relativement jeune (Piché, 2011). Au fil des ans, des changements sont intervenus dans les programmes offerts aux étudiantes et étudiants. Par exemple, avec l'avènement de l'informatique, la technique de secrétariat est devenue la technique de bureautique. Les sciences, qui étaient séparées en sciences de la santé et en sciences pures et appliquées, forment maintenant les sciences de la nature. Les dernières décennies ont donc vu apparaître les cégeps, et des changements de programmes et de nouvelles terminologies. Par conséquent, de nouvelles façons d'évaluer les apprentissages sont apparues.

Ce présent essai émane justement de questionnements soulevés au sujet des outils déjà en place pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme. Le premier chapitre décrit la problématique associée à l'évaluation de cette compétence et entourant l'épreuve terminale de cours. La question générale de recherche est posée à la toute fin de ce premier chapitre et est énoncée comme suit : comment concevoir une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme?

Le deuxième chapitre fait place au cadre de référence. Celui-ci est subdivisé en trois grands concepts : le premier concept exposé est celui de la compétence; le deuxième aborde l'évaluation des compétences; et le troisième est consacré au thème de l'épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique. Des modalités variées pour évaluer la compétence de l'ensemble I sont aussi présentées dans le cadre de référence. Au terme de ce chapitre, les objectifs spécifiques de l'essai sont formulés.

Dans le troisième chapitre, il est question de la méthodologie de cet essai. Nous y exposons les moyens qui sont utilisés pour répondre à la question générale de recherche. Cette partie de l'essai présente le type de recherche, l'approche méthodologique, le choix des expertes et des experts, le déroulement et l'échéancier, les techniques et les instruments de collecte de données, la méthode de traitement et l'analyse de données, les aspects éthiques ainsi que la scientificité.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'interprétation des résultats. L'analyse laisse place aux sept thèmes suivants : l'épreuve terminale de cours, le tableau de spécifications, l'évaluation formative, l'évaluation certificative, les tâches complexes, le portfolio hybride : le Carnet sportif et les grilles d'évaluation formative. La synthèse de l'analyse porte sur les commentaires favorables et les suggestions d'amélioration. Puis, arrive l'interprétation des résultats à la suite de la validation du prototype par les expertes et experts. La version finale de ce prototype, nommé Carnet sportif, est présentée à l'annexe G.

En guise de conclusion, nous retrouvons un résumé des différents chapitres, les limites et les retombées de cet essai, ainsi que les perspectives futures de recherche.

# **PREMIER CHAPITRE**

## **LA PROBLÉMATIQUE**

Notre problématique porte sur l'évaluation d'une compétence en éducation physique au collégial. Ce premier chapitre nous amène donc à établir le contexte de recherche, à définir le problème et à poser la question générale de recherche.

### **1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI**

Dans cette partie, nous abordons les sujets suivants : la formation générale au cégep, les cours d'éducation physique au collégial, les ensembles en éducation physique, les exigences ministérielles de cours dans les programmes jusqu'à leur mise en œuvre et la nécessité d'une évaluation terminale de cours équivalente.

#### **1.1 La formation générale au cégep**

Les études collégiales s'inscrivent dans la continuité des études secondaires pour plusieurs étudiantes et étudiants. Les programmes du collégial préparent ceux-ci à exercer un métier ou à poursuivre des études universitaires. Au Québec, une étudiante ou un étudiant qui fréquente un cégep doit suivre des cours obligatoires et des cours complémentaires afin d'obtenir son diplôme d'études collégiales (DEC). Il existe une panoplie de programmes d'études offerts dans les quarante-huit cégeps publics du Québec. Afin de favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants, les programmes des cégeps offrent les trois mêmes visées de formation :

- Former l'élève à vivre en société de façon responsable;
- Amener l'élève à intégrer les acquis de la culture;

- Amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde. (Gouvernement du Québec, 2012a, p. 2)

Ces trois visées « orientent l'action des personnes participant à la formation de l'élève. Elles facilitent l'approche programme en précisant ce qui est attendu de l'élève à la fin de ses études collégiales. » (*Ibid.*)

De plus, au sujet des composantes de formation, il est mentionné dans l'annexe A du devis ministériel<sup>2</sup> de formation générale :

En facilitant la complémentarité des composantes de formation générale et spécifique, [les visées de formation] contribuent à la cohérence des programmes d'études, dans le respect de leurs finalités et des objectifs d'une formation de qualité. (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 1)

Associées à ces visées de formation, les compétences communes de la formation collégiale, qui sont reliées à tous les programmes au collégial, participent à préparer l'étudiante et l'étudiant à la vie personnelle et professionnelle. Voici les cinq compétences communes de la formation collégiale :

- Résoudre des problèmes;
- Exercer sa créativité;
- S'adapter à des situations nouvelles;
- Exercer son sens des responsabilités;
- Communiquer. (Gouvernement du Québec, 2012a, p. 3)

---

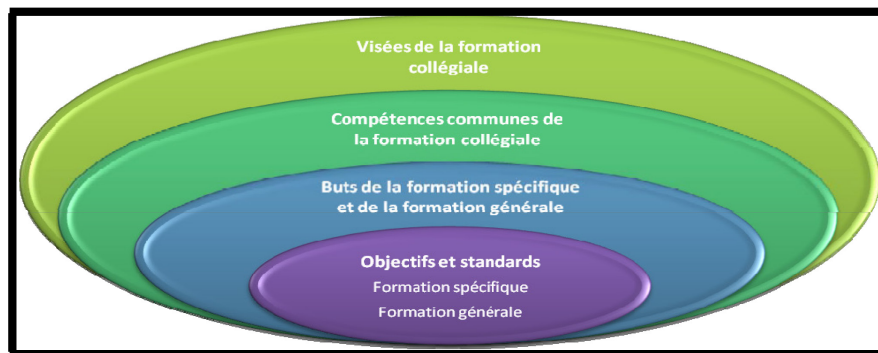
<sup>2</sup> Le devis ministériel est un document que le Ministère de l'Éducation met en place pour présenter les compétences et identifier la contribution d'un cours à la formation dans un programme.

La formation générale et la formation spécifique sont les deux composantes des programmes d'études. Le devis ministériel (2009) l'explique de la façon suivante :

La formation générale fait partie intégrante de chaque programme d'études et, dans une perspective d'approche programme, elle s'articule à la formation spécifique en favorisant le développement de compétences nécessaires à l'ensemble des programmes d'études. (p. 1)

En 2012, le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS) a revu au moins un des programmes d'études préuniversitaires qui est celui des arts visuels. Selon cette dernière version, les connaissances, les habiletés et les attitudes transmises par une des deux composantes du programme sont valorisées et, dans la mesure du possible, réinvesties dans l'autre composante (Gouvernement du Québec, 2012a). Finalement, les objectifs et les standards de la formation générale et de la formation spécifique représentent exactement les compétences à atteindre pour chaque cours. L'étudiante ou l'étudiant inscrit dans n'importe quel programme d'études de son choix « s'engage à apprendre une profession ou à poursuivre des études, en acquérant les compétences visées. » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 1) La figure suivante représente les liens qui existent entre chacun des éléments d'un programme d'études collégiales.

Figure 1 : Éléments d'un programme d'études collégiales. Tiré du Gouvernement du Québec (2012a). *Programme d'études préuniversitaires Arts visuels*. Québec : Ministère de l'Éducation, du



Loisir et du Sport, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, p. 1.

## 1.2 Les cours d'éducation physique au collégial

Depuis le début des cégeps en 1967, l'éducation physique fait partie des cours obligatoires pour tous les programmes. Cette discipline occupe donc une place importante dans la formation générale au collégial. Les cours offerts dans cette discipline de formation générale permettent à l'étudiante ou l'étudiant d'être renseigné sur l'importance de prendre en charge sa santé et sa condition physique. Grenier (2006) mentionne que, de 1975 à 1988, chaque cégep avait la responsabilité de prendre en charge l'élaboration de ses programmes en éducation physique et le contenu de ses cours.

À partir de 1988, les objectifs ministériels de ces cours se sont développés. À ce moment, et jusqu'en 1993, les étudiantes et les étudiants devaient être inscrits à quatre cours d'éducation physique durant leur programme préuniversitaire ou technique. Avec la réforme Robillard (Avignon, 2013), le nombre de cours en éducation physique a considérablement diminué dans les programmes. Le nombre de cours est passé de quatre à deux cours. Par la diminution des cours offerts, cette réforme remettait en cause l'importance du développement de l'activité physique dans le cadre des programmes collégiaux. Elle a suscité de vives réactions et des mouvements d'opposition se sont mis en place. Malgré les nombreuses interventions visant à démontrer l'importance de l'activité physique chez le jeune adulte, le MELS a décidé de réduire de manière significative le nombre de cours d'éducation physique au collégial.

En conséquence, entre 1993 et 1998, le renouvellement de l'ensemble des programmes de la formation générale a amené d'autres changements (Gouvernement du Québec, 2014) : le MELS a supprimé un cours complémentaire pour ajouter un troisième cours d'éducation physique. La

réforme Robillard<sup>3</sup>, qui a introduit l'approche par compétences, a aussi mené à des changements en lien avec les activités d'apprentissage et d'évaluation. Il était maintenant question d'évaluation par compétences plutôt que par objectifs. Une formation centrée sur le développement des compétences préférablement au développement des objectifs « nous invite à tabler sur des connaissances *intégrées* plutôt qu'isolées, sur des connaissances servant à *résoudre* des *problèmes* plutôt qu'apprises en surface. » (Pôle de l'Est, 1996, p. viii)

Les cours évalués sous forme d'objectifs présentaient des contenus à apprendre pouvant « être réaménagés, organisés, [...] répartis dans le temps et enseignés de manière à ce que chaque élève puisse acquérir les comportements ou les réponses contenus dans les programmes scolaires. » (Raymond, 2006, p. 17) Inspirés du concept behavioriste, les programmes par objectifs validaient l'acquisition des connaissances en déterminant « si l'élève [avait] bien intégré le modèle tel qu'il se présente dans les manuels et les programmes ou tel que l'enseignante ou l'enseignant l'[avait] enseigné. » (Raymond, 2006, p. 18) Comme mentionné par le Pôle de l'Est (1996), avec un peu de recul, il est évident que ces programmes ne favorisaient pas l'intégration des apprentissages et le développement des habiletés intellectuelles de haut niveau. Malgré les résistances exprimées et les changements majeurs du devis ministériel de la formation générale, les cours formulés par compétences ont été développés progressivement dans tous les collèges.

### **1.3 Les ensembles en éducation physique**

En 2016, au collégial, tous les étudiantes et étudiants inscrits au diplôme d'études collégiales doivent obligatoirement réussir trois cours d'éducation

---

<sup>3</sup> La Réforme ou le Renouveau de l'enseignement au collégial a été mené par la ministre Lucienne Robillard.

physique pour obtenir leur DEC. Dans l'ensemble des collèges, ces trois cours de formation générale sont nommés ensembles I, II et III. Ces ensembles

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. (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 49)

Comme le cite Grenier (2006), le programme d'éducation physique « prévoit que l'élève s'engagera dans un cours de l'ensemble III uniquement s'il a réussi un cours de l'ensemble I et un cours de l'ensemble II. » (p. 23) Chaque cours, d'une durée de 30 heures par session, vise une compétence précise.

Dans le premier ensemble, l'étudiante ou l'étudiant doit situer sa pratique de l'activité physique et être en mesure d'analyser ses habitudes de vie. Suite à l'expérimentation d'une ou de plusieurs activités physiques, l'étudiante ou l'étudiant doit mettre en relation sa pratique de l'activité physique avec sa motivation, ses habitudes de vie, ses besoins et ses connaissances. Cela lui permet de faire le point sur sa condition physique et ses habitudes de vie et de faire des changements, si nécessaire; ce cours l'aide à développer des habiletés, des attitudes, des connaissances et à faire des choix optimaux en matière de santé et d'activités physiques.

Le deuxième ensemble est un processus d'amélioration dans la pratique d'une activité physique en utilisant une démarche par objectifs. Cette démarche d'apprentissage se fait dans un contexte plus technique. Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant est appelé à faire un relevé initial de ses habiletés, à se fixer des objectifs, à noter ses difficultés afin de trouver des moyens pour améliorer ses habiletés motrices, ses techniques ou ses stratégies et finalement, à interpréter les progrès qu'il a réalisés.



Dans le troisième ensemble, l'étudiante ou l'étudiant applique les acquis des deux premiers « 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. » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 49) Dans ce dernier ensemble, l'étudiante ou l'étudiant est amené à intégrer l'activité physique à son mode de vie.

Tiré du devis ministériel de formation générale (*Ibid.*, p. 50), le tableau 1 présente l'énoncé de la compétence visée pour chaque ensemble, ainsi que tous les éléments de la compétence s'y rattachant.

Tableau 1  
Compétences et éléments de la compétence pour chaque ensemble  
en éducation physique au collégial

ENSEMBLE	ÉNONCÉ DE LA COMPÉTENCE	ÉLÉMENT DE LA COMPÉTENCE
I	Analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir la relation entre ses habitudes de vie et sa santé</li> <li>• Pratiquer l'activité physique selon une approche favorisant la santé</li> <li>• Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique</li> <li>• Proposer des activités physiques favorisant sa santé</li> </ul>
II	Améliorer son efficacité lors de la pratique d'une activité physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier une démarche conduisant à l'amélioration de son efficacité dans la pratique d'une activité physique</li> <li>• Appliquer une démarche conduisant à l'amélioration</li> </ul>

		de son efficacité dans la pratique d'une activité physique
III	Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier un programme personnel d'activités physiques</li> <li>• Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé</li> <li>• Gérer un programme personnel d'activités physiques</li> </ul>

Adapté du Gouvernement du Québec (2009a), *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, p. 50-52.

#### **1.4 Les exigences ministérielles à la mise en œuvre de cours dans le programme**

Avec le Renouveau pédagogique et l'APC, les enseignantes et les enseignants du collégial doivent mettre en œuvre de nouvelles pratiques évaluatives (Bélanger, Tremblay et Howe, 2012; Leroux, 2010). Autrement dit, l'arrivée de l'APC a exigé « une réflexion sur la façon d'évaluer la maîtrise des compétences et, dans bien des cas, [a] entraîné des modifications substantielles aux pratiques existantes. » (Gouvernement du Québec, 1995, p. 8) Ces changements ont mené à la création d'une commission visant l'évaluation de l'enseignement au collégial, et aux politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages dans les cégeps dont celui de Saint-Jérôme. Ces politiques influent directement sur les cours d'éducation physique de l'établissement d'enseignement de Saint-Jérôme.

#### *1.4.1 Le rôle et les balises de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*

En plus de transformer les programmes d'études au collégial et les mesures du renouveau au collégial, le gouvernement du Québec a créé la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Le gouvernement du Québec décrit cette commission comme étant un organisme autonome et indépendant qui est chargé d'évaluer, c'est-à-dire de porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques (1993, dans Leroux, 2010, p. 34). Cette commission doit rendre compte de trois objectifs spécifiques : en premier lieu, la CEEC doit vérifier la qualité de la mise en œuvre des programmes d'études et l'application de la PIEA; par la suite, elle peut proposer des recommandations aux collèges; finalement, elle doit « rendre public son rapport [...] de la manière qu'elle juge appropriée. » (Gouvernement du Québec, 2009b, p. 13) Le Renouveau pédagogique au « collégial a eu [ainsi] un impact majeur sur l'ensemble des programmes de formation, notamment sur la composante de formation générale. » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 2) Avec les visites régulières faites par la CEEC dans les collèges et les rapports qui en ont découlé, les collèges « ont dû élaborer de nouveaux cours, [...] informer et former leur personnel et, surtout, veiller à ce que tout cela contribue à la qualité des apprentissages et à la réussite des élèves. » (*Ibid.*) En conclusion, « la CEEC exerce un rôle d'influence qui incite les collèges à adopter une PIEA dont les règles d'évaluation des apprentissages sont en lien avec l'APC. » (Leroux, 2009, p. 45) Par son rôle, la CEEC vient baliser les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Ces nouveaux rapports formulent des recommandations qui doivent être mises en place dans les collèges. En décembre 2010, la CEEC a visité le Cégep de Saint-Jérôme. Le rapport émis par cette commission a proposé des recommandations, notamment sur le plan de l'équité et sur la qualité de l'évaluation des apprentissages. Elle « recommande [également] au collège de s'assurer que les responsabilités liées à l'approbation

des plans de cours sont exercées comme le prévoit la PIEA et que les plans de cours y sont conformes. » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 17) Suite à la transmission du rapport, le cégep s'est conformé aux exigences.

#### *1.4.2 La politique institutionnelle d'évaluation du Cégep de Saint-Jérôme*

Au Québec, on retrouve quarante-huit cégeps publics. Selon les directives formulées par la CEEC, chacun d'eux doit se doter d'une PIEA et en assurer la mise en œuvre. La PIEA permet de définir les finalités qui « sont l'expression des valeurs, des principes et des orientations qui sous-tendent l'exercice de la responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages » (Gouvernement du Québec, 1994, p. 11) et les objectifs qui « sont l'expression des intentions et des résultats attendus. » (*Ibid.*) Chaque cégep doit aussi se munir de règles pour encadrer l'évaluation de chacun de ses programmes par le biais de divers acteurs dont les enseignantes et les enseignants, les coordonnatrices et les coordonnateurs de département, les conseillères et les conseillers pédagogiques, etc.

L'avènement de la mise en application de la PIEA découle des changements en lien avec l'approche dite nouvelle et la mise en place de règlements sur le Régime des études collégiales (RREC). Dans les années suivant la mise en œuvre du Renouveau pédagogique, toutes les institutions collégiales ont eu à réviser leur PIEA. Cette opération a été menée par la CEEC auprès des établissements d'enseignement collégial, dont le Cégep de Saint-Jérôme. Ainsi, en mars 2003, la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du Cégep de Saint-Jérôme a été révisée, ce qui n'avait pas été fait depuis 1994. Trois ans plus tard, soit « en avril 2006, la Commission invitait tous les établissements d'enseignement collégial à procéder à l'évaluation de l'application de leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. » (Gouvernement du Québec, 2012b, p. 1) Cette démarche a été faite par le collège en 2007. Cela a

permis au Cégep de reconsidérer l'application de l'ensemble des objectifs et des responsabilités de sa politique. Il est important de mentionner que la révision de la PIEA et de sa mise en œuvre au Cégep de Saint-Jérôme, comme dans tous les autres cégeps, n'était pas un processus final. C'est ainsi qu'en 2010, le Collège a amorcé une autre révision qui a été adoptée en 2012. Depuis, les objectifs de la PIEA du Cégep de Saint-Jérôme (voir l'annexe B) sont les suivants :

1. Préciser les responsabilités des différents partenaires;
2. Établir les règles qui guident les pratiques d'évaluation des compétences;
3. Garantir que les règles reliées à l'évaluation ne concernent que les objets directement associés à la ou aux compétences (excluant les règles de gestion de classe, gestion des absences, code vestimentaire, etc.);
4. Établir les modalités d'application de l'épreuve synthèse de programme (ESP);
5. Déterminer les modalités d'application de la dispense, de l'équivalence et de la substitution;
6. Établir la procédure de sanction des études. (Cégep de Saint-Jérôme, 2012, p. 7)

Depuis sa création, le but du PIEA demeure le même, c'est-à-dire qu'elle « s'assure de la crédibilité des processus d'évaluation utilisés ainsi que de l'équité envers l'élève » (Cégep de Saint-Jérôme, 2012, p. 3) tout en s'appuyant sur un seul principe, celui de la fiabilité. Toujours selon la PIEA du Cégep de Saint-Jérôme (2012), l'équipe départementale qui regroupe des enseignantes et des enseignants d'une même discipline doit s'assurer de la qualité et de la fiabilité des évaluations des apprentissages proposées dans chacun des cours.

### 1.4.3 Les cours d'éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme

Dans le cadre du devis de formation générale, chaque cégep a la liberté de choisir les activités sportives qu'il offrira à sa clientèle dans chaque ensemble, et ce, selon les spécialités de chaque enseignante et enseignant.

Pour l'année 2014-2015, au Cégep de Saint-Jérôme, les activités sportives offertes (annexe C) dans le cadre des cours présentés à l'ensemble I sont les mêmes pour les sessions d'automne et d'hiver. Par contre, il existe quelques modifications en fonction de la saison. À la session d'automne, il est possible pour les étudiantes et étudiants de l'ensemble I de choisir entre les cours qui offrent les activités sportives suivantes : entraînement en circuit et multisports, conditionnement physique pour les filles seulement, conditionnement physique mixte, conditionnement physique aquatique, *spinning*<sup>4</sup>, *step*<sup>5</sup> et conditionnement physique, cardio et conditionnement physique extérieur, pilates et finalement, yoga. Comme il a été précédemment mentionné, certains cours sont offerts selon la saison : c'est le cas des cours de randonnée pédestre, de longue randonnée pédestre et camping, et de vélo. En plus d'être donnés seulement à la session d'automne, ces cours sont offerts selon un horaire condensé, ce qui veut dire qu'ils se font sur une période de temps plus courte. Pour ce qui est de la session d'hiver, le Cégep de Saint-Jérôme offre habituellement les mêmes cours que ceux proposés à la session d'automne, sauf ceux à la durée condensée.

---

<sup>4</sup> Dans le cadre des cours offerts au Cégep de Saint-Jérôme, le mot *spinning* est utilisé pour les cours de groupe intérieur sur vélo stationnaire.

<sup>5</sup> Dans le cadre des cours offerts au Cégep de Saint-Jérôme, le mot *step* est utilisé pour les cours de groupe où les étudiantes et étudiants doivent exécuter des mouvements à l'aide d'une plateforme au rythme d'une musique.

### 1.5 La nécessité d'une évaluation terminale de cours équivalente

Une évaluation terminale de cours existe dans chacun des trois ensembles en éducation physique, peu importe le collège fréquenté par les étudiantes et les étudiants. Cette évaluation est en lien direct avec la compétence du cours. Le Pôle de l'Est (1996) définit une épreuve terminale de cours comme étant une

épreuve qui prend place à la fin d'un cours et qui a pour objectif de mesurer et d'évaluer le degré d'atteinte d'une compétence prise dans sa globalité par rapport à l'intégration des divers types de connaissances. (p. 333)

L'évaluation terminale de cours permet à l'enseignante ou à l'enseignant de juger de la maîtrise ou non de la compétence au terme de l'apprentissage. Pour sa part, la PIEA du Cégep de Saint-Jérôme utilise la terminologie évaluation synthèse de cours. Celle-ci y est décrite comme étant une évaluation arrivant

au terme du processus d'apprentissage et [visant] à permettre à l'évaluateur de poser un jugement afin de certifier du niveau de développement de la ou des compétences de l'élève. (Cégep de Saint-Jérôme, 2012, p. 12)

Au département d'éducation physique, le terme utilisé officieusement et dans le plan de cours est plutôt celui d'activité synthèse. Cette terminologie peut parfois créer des confusions et des imprécisions lorsqu'on se réfère à l'épreuve synthèse de programme et à l'épreuve terminale de cours. Dans le cadre du présent essai, nous utiliserons les termes d'épreuve terminale de cours ou évaluation terminale de cours de manière équivalente à celle d'activité synthèse de cours – qui est présentement en usage au Cégep de Saint-Jérôme au département d'éducation physique – et d'évaluation synthèse de cours – qui est utilisé dans la PIEA du collège.

### *1.5.1 Des évaluations justes et équitables*

Dans tous les cégeps, les étudiantes et les étudiants ont le droit d'être évalués de façon juste et équitable. Dans un des derniers rapports transmis par la CEEC, le principe d'équité et de justice est à nouveau souligné. Il est mentionné que « la grande majorité des collèges ont mis en place des mécanismes pour garantir l'équivalence des évaluations. » (Gouvernement du Québec, 2012*b*, p. 17) Ce principe rejoint l'article 5.1.1 de la PIEA du Cégep de Saint-Jérôme qui spécifie que lorsque

plusieurs enseignants offrent un même cours, les évaluations [doivent être] équivalentes et [...] l'évaluation synthèse du cours [doit être] ou bien un examen commun ou bien conçue selon les mêmes objets d'évaluation. (Cégep de Saint-Jérôme, 2012, p. 9)

Pour garantir que les évaluations durant la session sont justes et équitables, la CEEC souligne que

la qualité des pratiques est assurée lorsque les étudiants sont informés des règles d'évaluation, que ces derniers reposent sur des critères connus des étudiants en vue d'en garantir l'impartialité et, enfin lorsque les étudiants peuvent exercer un droit de recours. La plupart de ces informations se retrouvent habituellement dans les plans de cours ou dans les consignes qui accompagnent les évaluations, dans les règles départementales et dans la PIEA elle-même. (Gouvernement du Québec, 2012*b*, p. 18)

À la suite d'une demande formelle de la direction des études du Cégep de Saint-Jérôme à l'automne 2013, un travail de concertation a été fait par tous les membres du département d'éducation physique.



### *1.5.2 Des pratiques évaluatives qui s'appuient sur une formation disciplinaire de l'activité physique*

Au collégial, les enseignantes et les enseignants sont engagés sur la base de leur expertise et de leur formation dans leur domaine disciplinaire. Il n'y a aucune obligation pour eux d'avoir une formation en évaluation. Pourtant, cette dernière occupe une grande place dans la pratique enseignante. Auparavant, même si des cours sur l'évaluation étaient obligatoires pour les futurs membres du personnel enseignant, aujourd'hui « il semble [...] que ces cours sont de moins en moins présents dans les programmes de formation initiale, ce qui place les nouveaux enseignants, dans une situation où évaluer relève plus de l'intuition que de la raison. » (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier, 2013, p. 4) L'évaluation des apprentissages est un concept en constante évolution. Selon Laveault (2014),

[plusieurs] changements intervenus récemment dans les systèmes d'éducation ont non seulement suivi l'évolution des concepts en évaluation, mais dans certains cas les ont précédés et même provoqués. Ces changements ont fait apparaître des besoins nouveaux en matière de formation initiale et continue des enseignants en évaluation afin de mieux refléter et actualiser dans la pratique les objectifs des politiques d'évaluation et, aussi de tenir compte des changements dans le rôle des enseignants. (p. 3)

Comme en témoignent Bélanger, Tremblay et Howe (2012), avec l'ancrage de l'APC au niveau du collégial depuis plus de dix ans, il existe encore des cours pour lesquels l'évaluation est plus difficile; parfois, celle-ci n'a pas été renouvelée ou bien n'a pas été adaptée.

### *1.5.3 Une évaluation équivalente en éducation physique de l'ensemble I*

La compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial comprend un volet pratique et un volet théorique. Durant une session, les deux volets sont évalués de façon différente selon l'activité sportive enseignée.

Présentement, au Cégep de Saint-Jérôme, l'activité synthèse touche seulement le volet théorique, et ce, pour toutes les activités sportives enseignées. En début de session, lorsqu'un cours de l'ensemble I est présenté par l'enseignante ou l'enseignant, il est mentionné à l'étudiante ou l'étudiant que l'enseignement de l'éducation physique a pour but le développement global de la personne ainsi que l'adoption de comportements responsables en matière de santé et de mieux-être. Toujours dans les cours de l'ensemble I, l'étudiante ou l'étudiant doit exercer une ou plusieurs activités physiques et faire certains tests physiques. Il doit les mettre en relation avec ses capacités, ses besoins, sa motivation, ses habitudes de vie et ses connaissances en matière de prévention, de manière à ce qu'il fasse des choix pertinents et justifiés d'activités physiques. Nous pouvons résumer ceci avec les quatre éléments de la compétence décrits dans le plan de cours en éducation physique de l'ensemble I du Cégep de Saint-Jérôme :

1. Établir la relation entre sa pratique de l'activité physique, certaines habitudes de vie et sa santé;
2. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique;
3. Proposer des activités physiques favorisant sa santé;
4. Pratiquer l'activité physique d'une façon régulière et suffisante selon une approche favorisant la santé. (Cégep de Saint-Jérôme, 2013, p. 3)

Ces quatre éléments de la compétence sont évalués tout au long de la session de différentes façons par les enseignantes et les enseignants. Les auteurs Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) mentionnent que :

Dans les cégeps, la responsabilité de mesurer et d'évaluer les apprentissages des élèves en éducation physique relève des départements et des enseignants. Ces derniers sont généralement autonomes et ne sont pas assujettis à des règles précises. Les évaluations adoptées et les notes attribuées sont les seules qui

prévalent dans la sanction des études et pour le calcul de la cote de rendement. (p. 4)

Au Cégep de Saint-Jérôme, la direction des études a cependant demandé aux enseignantes et aux enseignants du département de respecter deux consignes dans le but d'assurer une évaluation équivalente et équitable pour toutes les étudiantes et tous les étudiants. Comme souligné dans l'article 5.1.1 de la PIEA<sup>6</sup> du Cégep de Saint-Jérôme (2012), le rôle de l'ensemble du personnel enseignant est de rendre compte du niveau de développement de la compétence du cours avec une évaluation équivalente pour tous en éducation physique.

Concrètement, lorsque plus d'une enseignante ou d'un enseignant donne un cours de l'ensemble I pour une même discipline sportive, le personnel enseignant doit avoir les mêmes outils d'évaluation et la même pondération durant la session. Ensuite, ces enseignantes et enseignants doivent utiliser le même outil d'évaluation pour l'activité synthèse, et cette dernière a une pondération équivalente pour tous.

#### *1.5.4 Une activité synthèse difficile à cerner en éducation physique*

Selon le plan de cours de l'ensemble I du Cégep de Saint-Jérôme (2014), la pondération se subdivise en deux parties. Une première, qui compte pour 60 % de la note, est uniquement en lien avec le quatrième élément de la compétence, soit de pratiquer l'activité physique d'une façon régulière et suffisante selon une approche favorisant la santé. Pour cette partie, chaque membre du personnel enseignant peut utiliser des stratégies d'évaluation diversifiées. Il peut se servir des instruments de mesure suivants : comptes rendus, grilles d'observation, évaluations théoriques ou évaluations pratiques. Ainsi, une étudiante ou un

---

<sup>6</sup> La PIEA du Cégep de Saint-Jérôme est accessible à l'adresse suivante : <http://cstj.qc.ca/a-propos-du-college-2-3-2/documents-officiels/politiques-reglements-directives-et-procedures/politiques/>

étudiant peut avoir une évaluation théorique sur des notions en lien avec sa discipline sportive, tandis qu'un autre faisant partie d'une autre discipline sportive peut ne pas en avoir. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant donnant le cours de yoga peut diviser le 60 % en une évaluation théorique de 10 %, et une évaluation pratique de 50 %. Pour un autre membre du même département qui enseigne un autre cours comme multisports, ce 60 % pourrait être divisé en deux évaluations pratiques durant la session. Dans ce quatrième élément de la compétence, il n'est nullement mentionné que l'étudiante ou l'étudiant doit s'autoévaluer.

Toujours selon le plan de cours de l'ensemble I, la deuxième partie de la pondération compte pour 40 % de la note finale. En fait, ce 40 % est l'activité synthèse et celle-ci touche les trois premiers éléments de la compétence. Dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du Cégep de Saint-Jérôme, on retrouve la règle suivante sur l'évaluation synthèse du cours :

Chaque cours doit comporter une évaluation synthèse qui peut se diviser en plusieurs volets intégrés. Cette évaluation arrive au terme du processus d'apprentissage et vise à permettre à l'évaluateur de poser un jugement afin de certifier du niveau de développement de la ou des compétences de l'élève. L'évaluation synthèse du cours mesure le développement de la ou des compétences du cours. Elle respecte le contexte de réalisation défini dans le devis ministériel ainsi que les objets d'évaluation et les critères de performance précisés dans le référentiel de cours. L'évaluation synthèse du cours est l'évaluation la plus fiable pour déterminer la réussite de l'élève. C'est pourquoi elle doit avoir une pondération minimale de 40 %. (Cégep de Saint-Jérôme, 2012. p. 12)

Il peut sembler surprenant qu'une activité synthèse compte pour 40 % de la note finale et ne vise pas tous les éléments de la compétence. Mais est-ce seulement cela qui pose problème jusqu'à maintenant?

### 1.5.5 Un exemple concret d'une activité synthèse qui pose problème

Pour arriver à compléter l'activité synthèse en éducation physique de l'ensemble I déjà en place au Cégep de Saint-Jérôme, l'étudiante ou l'étudiant doit lire plusieurs chapitres du manuel obligatoire *À vos marques, prêts, santé!* (Chevalier, 2010). Durant la session, il doit aussi remplir les bilans correspondant au résumé de ses lectures et doit compléter cinq tests physiques. L'étudiante ou l'étudiant n'est pas évalué sur ses bilans ni sur ses résultats de tests physiques. Il n'y a donc aucune évaluation sommative des bilans et des tests physiques réalisés par ceux-ci. Par contre, il a besoin des informations recueillies dans ceux-ci pour faire adéquatement l'activité synthèse. Tous ces éléments sont essentiels à une bonne préparation. Avant la session de l'automne 2012, cette activité synthèse en était une d'évaluation de type traditionnel, c'est-à-dire à choix multiples et à court développement (Leroux et Bigras, 2003; Scallon, 2004). Les étudiantes et étudiants avaient deux heures pour la finaliser, en classe, et avaient droit à leur manuel. Suite à la grève étudiante de 2012, la stratégie évaluative finale a été modifiée. Maintenant, elle se fait à l'extérieur du cours, par ordinateur, sur un programme Excel. Les étudiantes et les étudiants ont accès à leur manuel et ont une semaine pour l'achever. Ils doivent répondre à une vingtaine de questions en lien avec les résultats de leurs tests physiques, les lectures des chapitres du manuel obligatoire et les formatifs qui y sont reliés. Après quelques discussions entre collègues en éducation physique, nous avons la perception que les étudiantes et les étudiants ne font pas toute la préparation nécessaire (lectures, questions posées à l'enseignante ou à l'enseignant, formatifs, etc.) pour pouvoir compléter l'activité synthèse. À l'automne 2013, quelques étudiantes et étudiants des groupes de l'ensemble I n'ont pas eu la note de passage à l'activité synthèse. Ainsi, dans un groupe-cours de *spinning*, sur un total de quinze étudiantes et étudiants ayant terminé l'activité synthèse, cinq de ceux-ci ont échoué cette dernière. Parmi les cinq étudiantes et étudiants qui ont échoué l'activité synthèse, quatre d'entre eux ont quand même réussi le cours. Cette situation révèle un

problème : est-ce que ces étudiantes et étudiants qui ont échoué l'activité synthèse ont atteint la compétence du cours?

Il serait intéressant d'avoir un meilleur taux de succès à l'activité synthèse. Mentionnons que cette dernière sert à vérifier si l'étudiante ou l'étudiant analyse sa pratique de l'activité physique au regard de ses habitudes de vie favorisant la santé. Parmi toutes les évaluations de la session, celle-ci est la seule où les étudiantes et étudiants ont à s'autoévaluer et est directement en lien avec la compétence du cours. En ce moment, si c'était la seule évaluation de la session, quelques-uns ne réussiraient pas le cours. Ils obtiennent la note de passage grâce aux autres évaluations, principalement pratiques. Dans le but de nous assurer d'une épreuve terminale de cours équivalente entre les évaluations proposées aux étudiantes et étudiants de l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme, il est pertinent de s'interroger sur l'activité synthèse déjà en place. Est-elle juste et équitable? Est-ce que cette évaluation synthèse de cours permet d'évaluer l'atteinte de l'ensemble de la compétence du cours tel que précisé dans la PIEA du collège? Il est important de cibler les améliorations à apporter à cette activité synthèse.

#### *1.5.6 Une épreuve synthèse de programme obligatoire*

L'obtention d'un diplôme d'études collégiales est conditionnelle à la réussite de l'ESP, évaluation intégrant la formation générale et spécifique. Cette épreuve est en lien avec plusieurs cours. Elle permet de vérifier si l'étudiante ou l'étudiant a atteint l'ensemble des objectifs et les standards définis par le programme. Elle permet également de démontrer que l'étudiante ou l'étudiant maîtrise l'ensemble des compétences de son programme d'études. Puisque tous les programmes au collégial touchent deux composantes – générale et spécifique –, « la maîtrise des compétences ou objectifs intégrateurs devrait témoigner de l'intégration d'apprentissages réalisés dans les deux composantes. » (Fortin et

Raymond, 1996, p. 20) La CEEC (1994, dans Fortin et Raymond, 1996, p. 19) considère l'épreuve synthèse de programme comme un moment d'évaluation dissocié de l'évaluation des compétences acquises cours par cours. Cette même épreuve vise plutôt à attester l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme. Selon la PIEA du Cégep de Saint-Jérôme, certaines conditions sont assujetties à l'ESP. Par exemple, « l'ESP est rattachée à un ou des cours porteurs qui font partie du programme d'études. » (2012, p. 13) Par conséquent, il est important de s'assurer que l'étudiante ou l'étudiant maîtrise bien la compétence de l'ensemble I en éducation physique puisqu'il est possible qu'il ait à répondre à des questions en lien avec cette matière dans son ESP.

Afin d'accompagner la validation de l'ESP, Boulanger (2014) a conçu un outil qui propose des pistes et des questionnements pertinents pour l'évaluation des compétences. Cela dit, cet outil n'est pas directement aligné sur les enjeux d'une épreuve terminale de cours en éducation physique. Toutefois, des questions et des catégories proposées par cette chercheuse du collégial retiennent notre attention puisqu'elles émergent également de ce qui entoure la conception de l'épreuve terminale de cours que nous désirons mettre en place. Quels seraient les concepts amenés par Boulanger (2014) dans l'élaboration de son outil de validation de l'ESP qui pourraient guider l'élaboration de notre épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I au collégial? Nous avons arrêté notre choix sur les concepts pertinents suivants : le niveau taxonomique, l'évaluation certificative, les caractéristiques d'une tâche d'évaluation certificative (juste, équitable et authentique) et les grilles d'évaluation.

#### *1.5.7 Un travail de concertation constant*

Afin de convenir d'une activité synthèse en ensemble I qui réponde aux exigences demandées, quelques échanges ont eu lieu entre les enseignantes et les

enseignants du département d'éducation physique du Cégep de Saint-Jérôme. Une première proposition de changement a été acceptée par la direction des études. Malgré cette mise au point concertée entre les enseignantes et les enseignants, certains problèmes sont demeurés non résolus. Puis, une grève étudiante<sup>7</sup> a permis à l'équipe départementale d'avoir un temps commun afin de se concerter et de revoir l'activité synthèse. L'équipe s'est engagée à modifier cette activité d'évaluation dans le but d'en proposer une nouvelle.

Avec le nouveau paradigme qui influence les pratiques évaluatives au collégial (Bélanger, Tremblay et Howe, 2012; Leroux, 2010), les enseignantes et les enseignants du département d'éducation physique du Cégep de Saint-Jérôme ont voulu délaissier, par cette nouvelle activité synthèse, les pratiques traditionnelles pour se tourner vers de nouvelles pratiques évaluatives. Ces transformations ont exigé le travail d'une équipe d'enseignantes et d'enseignants qui ont collaboré à la formulation de propositions en lien avec l'activité synthèse. Ces propositions ont mené à l'activité synthèse présentement utilisée et nommée Profil santé. Les membres du département ont accepté d'utiliser cet outil d'évaluation en sachant qu'il y a encore des ajustements à y apporter au regard des exigences du devis ministériel. Plusieurs questions sont encore présentes. Par exemple, puisque l'activité synthèse se fait à l'extérieur du cours, les enseignantes et enseignants ne peuvent avoir la certitude que c'est bel et bien l'étudiante ou l'étudiant qui fait sa propre évaluation. Les membres du département sont conscients que le travail d'équipe déjà amorcé n'est pas terminé et que des ajustements restent à faire.

---

<sup>7</sup> Au Québec, au début de l'année 2012, le gouvernement provincial en place a annoncé une hausse des frais de scolarité pour les étudiantes et étudiants qui fréquentent les établissements d'enseignement supérieur. Les étudiantes et les étudiants ont réagi en déclenchant une grève générale. Celle-ci a eu lieu de février à septembre 2012. Le 4 septembre 2012, les Québécoises et les Québécois ont nommé un nouveau gouvernement. Celui-ci a annulé la hausse des frais de scolarité, ce qui a eu comme conséquence la fin du conflit.



## 2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Bien qu'il y ait eu plusieurs changements en lien avec l'évaluation des apprentissages suite au Renouveau pédagogique et que l'APC ait amené les enseignantes et les enseignants à revoir leurs pratiques évaluatives, il n'en demeure pas moins que l'évaluation de la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme demeure une source de problèmes. L'évaluation terminale de cours déjà en place soulève plusieurs interrogations de la part de certains membres du département quant à la difficulté d'évaluer la compétence de l'ensemble I dans les différentes activités sportives, quant aux modalités d'évaluation dans les cours de l'ensemble I et quant à l'adaptation difficile des pratiques évaluatives avec la PIEA du collège. C'est ce dont il sera question dans la prochaine partie.

### **2.1 La difficulté d'évaluer la compétence de l'ensemble I dans les différentes activités sportives**

Des études ont été faites sur les évaluations et sur les programmes par compétences. Par exemple, Scallon (2004) et Tardif (2003) ont déjà publié des écrits sur ces thèmes. Par contre, suite à la recension des écrits, nous n'avons pas trouvé d'études concluantes au sujet de l'évaluation de la compétence en éducation physique de l'ensemble I au collégial dans différentes activités sportives.

Pour plusieurs enseignantes et enseignants en éducation physique, l'évaluation des apprentissages est une source de stress. Comme l'expliquent Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) :

Il est très difficile de bien mesurer et de bien évaluer, et cette difficulté s'accroît encore lorsque vient le moment d'attribuer la note finale, principalement lorsqu'il ne s'agit plus seulement d'accompagner l'élève, mais de juger et de certifier ses

apprentissages. Si le jugement est si difficile, c'est principalement que les cibles d'apprentissage ne sont pas suffisamment claires, et qu'en premier lieu, la compréhension des compétences, des éléments et des critères de performance n'est pas suffisamment univoque. Ensuite viennent les problèmes techniques relatifs aux types d'évaluation (formative ou sommative), à la construction et à l'utilisation des instruments de mesure, des grilles d'évaluation, des grilles de jugement et finalement de la pondération et de la notation des résultats. (p. 4)

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence de l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme, soit la partie liée à l'activité synthèse, elle est équivalente quelle que soit l'activité sportive. Toutefois, malgré les efforts consentis pour en arriver à une évaluation équivalente entre les différentes activités sportives, il est constaté que des étudiantes et des étudiants du cours d'éducation physique de l'ensemble I réussissent le cours même s'ils échouent l'activité synthèse. Malgré le souci de l'équivalence des évaluations, le problème de la réussite de l'activité synthèse se pose.

En nous référant au plan de cours en éducation physique de l'ensemble I à l'automne 2014, nous voyons que l'évaluation synthèse de cours a une pondération de 40 %, laquelle contribue à rendre compte des éléments de compétences 1, 2 et 3 qui se rapportent davantage à une réflexion et à l'établissement d'un bilan entre sa pratique de l'activité physique et de saines habitudes de vie, l'identification de ses besoins et des facteurs qui contribuent à la motivation et l'identification d'activités physiques qui contribuent à la santé. Selon la taxonomie de Bloom révisée (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich et *al*, 2001), les trois premiers éléments de compétence correspondent à des habiletés de types cognitives : établir, reconnaître et proposer. Ces éléments invitent à formuler des évaluations de nature plus cognitive de type bilan, réflexions, choix de réponses, vrai ou faux ou questions à réponses courtes. Le quatrième élément de compétence qui n'est pas pris en compte dans l'activité synthèse de cours est en lien avec la pratique

d'une activité sportive sur une base régulière et a une pondération de 60 %. Cet élément de compétence, qui vise l'évaluation de la pratique d'une activité physique, est davantage lié à la taxonomie du domaine psychomoteur. Celle-ci renvoie à un « ensemble hiérarchisé [d']objectifs reliés aux habiletés motrices, à la manipulation des objets, à la coordination musculaire et aux mouvements du corps. » (Legendre, 2005, p. 1356) Selon Jewett (1971, dans Legendre, 2005), la taxonomie des apprentissages de type psychomoteur fait donc référence à différents comportements d'apprentissages et à plusieurs verbes d'action.

Dans la situation actuelle, rappelons qu'il y a deux pondérations liées à la compétence visée par l'ensemble I. Une de ces pondérations compte pour 40 % de la session et implique une évaluation liée aux habiletés cognitives. L'autre pondération compte pour 60 % de la session et implique une évaluation liée aux habiletés psychomotrices. Cette répartition des évaluations entre la théorie et la pratique a des conséquences sur la réussite de l'activité synthèse. Il est constaté qu'une étudiante ou un étudiant qui réussit le volet pratique lié au quatrième élément de compétence du cours (comptant pour 60 %) peut échouer l'activité synthèse, mais toutefois réussir le cours. Il est pertinent de s'interroger sur les évaluations qui sont présentées durant la session. Devant ce clivage entre la théorie et la pratique, comment mettre en œuvre une évaluation synthèse qui prenne en compte tous les éléments de la compétence de l'ensemble I?

Il y a peu de temps, les évaluations de l'ensemble I en éducation physique étaient créées en fonction des programmes par objectifs. Ces évaluations étaient plutôt de type traditionnel. Maintenant, elles devraient être faites en fonction de l'approche par compétences, soit en situation authentique. La transition ne s'est peut-être pas faite complètement encore. La CEEC évoque que :

Cette [nouvelle] façon d'évaluer la maîtrise des compétences n'est pas facile à réconcilier avec la tradition d'évaluation continue qui s'est développée dans le réseau collégial. En effet, de nombreux collèges se sont donné des règles favorisant le recours à plusieurs évaluations (tests, travaux, examens...) au cours d'une session plutôt qu'à une seule, et limitant le poids de chacune des évaluations sommatives. Certaines règles par exemple stipulent qu'aucune évaluation ne peut compter pour plus de 30 % ou 40 % ou 50 % de la note finale. [...] Mais elles peuvent avoir pour effet qu'un élève obtienne la note de passage à un cours sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence visée ou vice versa. (Gouvernement du Québec, 1995, p. 9)

Le changement de l'évaluation synthèse de cours soulève des questionnements et des difficultés. À l'automne 2014, lors d'une rencontre informelle avec quelques collègues du département d'éducation physique, il a été discuté de l'évaluation présentement utilisée. Celle-ci présente une lacune relativement au moment de l'évaluation de la compétence. Le plan de cours indique que cette évaluation est présentée aux étudiantes et étudiants à la semaine onze. Ceux-ci doivent la remettre à leur enseignante ou enseignant à la semaine douze, soit trois semaines avant la fin de la session. D'autres lacunes ont aussi été soulevées :

- Les étudiantes et étudiants doivent compléter le Profil santé à la maison;
- Comme il est complété à l'extérieur du cours d'éducation physique et en utilisant l'ordinateur, il est difficile de savoir si c'est réellement l'étudiante ou l'étudiant qui l'a rempli;
- Trois des quatre éléments de la compétence à atteindre valent 40 % de la session et ces trois éléments de la compétence sont de niveau théorique;
- Le quatrième élément concerne la partie pratique du cours et elle vaut 60 %. Selon les choix d'évaluation de l'enseignante ou de l'enseignant (plus de pratique que de théorique), une étudiante ou un étudiant qui est en grande partie kinesthésique a plus de chance de réussir le cours que celui qui ne l'est pas;

- Peu d'évaluations formatives sont faites durant la session pour préparer l'étudiante ou l'étudiant à l'épreuve terminale de cours.

## 2.2 Les modalités d'évaluation dans les cours de l'ensemble I

On entend, par modalités d'évaluation en lien avec l'épreuve terminale de cours, les objets utilisés comme les connaissances, les habiletés, les compétences, les éléments de la compétence, etc. En général, Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) soulignent que les modalités renvoient aux

méthodes d'évaluation, au contexte, aux limites et contraintes, au nombre et aux types d'évaluation. Elles portent aussi sur la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* et les règles départementales. (p. III)

Dans une étude menée par ces mêmes auteurs, il est mentionné que :

L'évaluation des apprentissages en éducation physique au niveau collégial montre très peu d'ouverture aux différents courants de pensée et semble surtout se développer à partir des expériences avec les étudiants, ainsi qu'avec les échanges entre pairs d'un même département ou de différents comités matières. Le passage récent (1994) d'un programme d'éducation physique par objectifs vers un programme par compétences aurait dû amener les enseignants à développer une nouvelle organisation de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages. (*Ibid.*, p. 2)

Dans cette recherche, les auteurs ont voulu faire ressortir certaines modalités d'évaluation utilisées par les enseignantes et les enseignants en éducation physique des cégeps du Québec. En résumé, ces modalités sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2  
Les modalités d'évaluation utilisées en éducation physique au collégial

MODALITÉS D'ÉVALUATION LES MOINS FRÉQUENTES	MODALITÉS D'ÉVALUATION LES PLUS FRÉQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Double seuil</li> <li>➤ Tests de condition physique non standardisés</li> <li>➤ Performances physiques en situation de jeu</li> <li>➤ Évaluations faisant appel au par cœur</li> <li>➤ Trois évaluations et moins par session</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Évaluation de la compétence en se basant sur les éléments de la compétence et les critères de performance</li> <li>➤ Pondération des critères selon leur importance</li> <li>➤ Informations données aux étudiants à l'avance par rapport aux modalités d'évaluation</li> <li>➤ Évaluations conformes aux directives du département</li> <li>➤ Plagiat (détection et sanction)</li> </ul>

Adapté de Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013). *Les pratiques évaluatives en éducation physique à l'ordre d'enseignement collégial. Rapport d'analyse du sondage*. En collaboration avec FEEPEQ, p. III.

Pour leur part, les membres du personnel du département d'éducation physique du Cégep de Saint-Jérôme ont la responsabilité d'identifier les modalités d'évaluation dans leur plan de cours ou d'y indiquer que d'autres modalités en lien avec l'évaluation peuvent se retrouver dans la PIEA du collège.

En faisant référence aux lacunes déjà mentionnées à propos de l'épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme, il est pertinent de présenter des modifications aux modalités d'évaluation qui pourraient être utilisées subséquentement dans le département. Ces modifications sont en lien avec le moment de l'évaluation terminale et les outils d'évaluation. Les membres du département pourraient revoir la date où les directives sont données aux étudiantes et étudiants, ainsi que la date où ces derniers doivent remettre l'évaluation terminale à leur enseignante ou enseignant. De plus, il serait bon de revoir l'évaluation terminale de cours dans sa globalité. Est-ce qu'elle est pertinente? Est-elle en lien direct avec la compétence du cours?

Est-elle authentique? Ces questionnements nous amènent à revoir les outils d'évaluation proposés durant la session.

### **2.3 Une adaptation difficile des pratiques évaluatives avec la PIEA**

Ce n'est pas un mince défi que d'aligner les pratiques d'évaluation des compétences dans la discipline d'éducation physique afin qu'elles soient cohérentes avec le devis ministériel, les exigences de la CEEC et la PIEA du collège. Par exemple, les études parcourues lors de nos recherches sur l'éducation physique au collégial abordaient les thèmes de l'adoption d'un mode de vie actif, des obstacles à la pratique sportive et des habitudes de pratique régulière d'activités physiques, pour ne nommer que ceux-là. La suite de nos recherches dans les banques de données du centre de documentation collégial (CDC) avec les mots clés « épreuve terminale de cours », « épreuve synthèse de programme », « évaluation certificative », « évaluation sommative » et « éducation physique » démontrent le peu de propositions concrètes qui visent à soutenir les enseignantes et les enseignants en éducation physique dans la conception d'une épreuve terminale de cours.

En ce sens, comment arriver à proposer une épreuve terminale de cours qui réponde aux critères exigés par le devis ministériel, la CEEC et la PIEA du collège et qui respecte les pratiques disciplinaires et les pratiques évaluatives de l'équipe départementale? En guise d'exemple, lorsque l'étudiante ou l'étudiant est évalué en situation pratique de l'activité sportive, de nouvelles formes d'évaluation devraient permettre d'évaluer la compétence du cours. Quelles sont ces formes d'évaluation qui permettraient de faire une évaluation terminale de cours équivalente?

## **3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE**

Nous nous interrogeons quant à l'épreuve terminale de cours présentement utilisée au Cégep de Saint-Jérôme en ensemble I, à savoir si « les activités sollicitées de la part de l'élève par rapport à la tâche [relèvent] de processus cognitifs supérieurs tels que l'analyse, l'évaluation et la synthèse. » (Leroux, 2010, p. 88) Ce questionnement est en lien direct avec l'énoncé de la compétence de l'ensemble I qui spécifie que l'étudiante ou l'étudiant doit « analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 50). Nous remarquons aussi certaines autres lacunes quant à l'évaluation de la compétence de l'ensemble I en éducation physique au cégep. Le contexte du Renouveau pédagogique, les exigences de la CEEC et l'adaptation des pratiques évaluatives de la PIEA du collège nous amènent à nous questionner sur l'épreuve terminale de cours déjà en place. Dans le but de nous assurer de présenter une épreuve terminale de cours équivalente entre les évaluations proposées aux étudiantes et étudiants de l'ensemble I et en lien avec la PIEA du collège, nous devons œuvrer à l'élaboration d'une nouvelle épreuve terminale de cours. Toutes ces interrogations nous conduisent à la question suivante : comment concevoir une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme?



## **DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

De nombreux changements ont marqué l'enseignement au collégial quant aux nombres de cours en éducation physique et à l'évaluation qui était en lien avec les programmes par objectifs et qui est maintenant en lien avec les programmes par compétences. Comme mentionné dans la partie précédente, la problématique et la question de recherche renvoient à l'évaluation par compétences, plus précisément à l'évaluation de la compétence en ensemble I dans la discipline de l'éducation physique au collégial. Plusieurs concepts peuvent y être reliés. Dans le présent chapitre, il est question du concept de la compétence, de l'évaluation des compétences, d'une épreuve terminale pour évaluer une compétence en éducation physique, ainsi que des objectifs spécifiques de la recherche.

### **1. LA COMPÉTENCE**

Maints auteurs ont écrit sur la compétence et plusieurs des définitions données par ceux-ci s'entrecourent. Dans les prochaines lignes, quelques définitions de la compétence sont présentées. Des liens entre les connaissances et la taxonomie du domaine cognitif sont aussi exposés.

#### **1.1 Plusieurs définitions de la notion de compétence**

Depuis l'avènement de l'APC, plusieurs auteurs ont défini le terme de compétence. Il existe, pour le cas québécois, beaucoup de définitions de ce concept, « toutes présentant une ou plusieurs facettes, se recoupant plus ou moins, à portée plus restreinte ou plus large, plus ou moins en accord ou en opposition les unes avec les autres. » (Raymond, 2006, p. 64) Ajoutant aux usages courants de certains termes comme de celui de « compétence » de nouvelles définitions, le Renouveau pédagogique propose un vocabulaire bien à lui. C'est ainsi qu'au début des

années 1990, lors de l'élaboration de programmes, la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) a proposé une des définitions du mot « compétence », utilisée par la suite par Leroux (2010) et qui se lit comme suit :

Une compétence comprend un ensemble de comportements socioaffectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psychosensorimotrices permettant d'exercer une fonction ou une activité ou une tâche à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail. (Gouvernement du Québec, 1990, dans Leroux, 2010, p. 13)

Le concept de compétence ne cesse de se modifier et fait maintenant partie prenante du domaine de l'éducation. À partir de trois visions différentes de Legendre, Leroux et Jonnaert, les lignes qui suivent présentent une définition de la compétence au fil des ans.

Capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures. (Legendre, 2005, p. 248)

La compétence se définit comme un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille. (Leroux, 2010, p. 75)

La compétence est la mise en œuvre, par une personne ou un groupe de personnes, de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou de savoir-devenir dans une situation donnée; la compétence est donc toujours contextualisée dans une situation précise et est toujours dépendante de la représentation que la personne se fait de la situation. (Jonnaert, 2009, dans Gouvernement du Québec, 2011, p. 27)

Pour sa part, le MELS a présenté sa propre définition du terme dans son devis. Dans sa plus récente version du programme d'études préuniversitaires en arts visuels, il la définit comme « un savoir-agir. [II] fait référence à la capacité manifestée par

l'élève en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée. » (Gouvernement du Québec, 2012a, p. 73) Le devis ministériel (Gouvernement du Québec, 2009a) présente également l'énoncé de la compétence, le contexte de réalisation, les éléments de compétence et les critères de performance.

Avec le développement de la psychologie cognitive et le développement des programmes formulés par compétences est né un tout nouveau langage. Au collégial, le concept de compétence est apparu au même moment que les termes « *habiletés, connaissances, [...] savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels.* » (Raymond, 2006, p. 66) A aussi été introduite « la notion de contextualisation en situation, la notion de situation prenant alors une toute nouvelle dimension. » (*Ibid.*) Ainsi, un individu peut avoir à traiter une tâche à l'intérieur de plusieurs situations et sous différentes formes. La compétence « est étroitement reliée aux contextes dans lesquels elle s'exerce et elle est indissociable des tâches complexes proposées. » (Leroux, 2009, p. 77) Nous pouvons aussi ajouter qu'une

compétence est un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes [...] et qui forme un tout si complexe qu'on ne peut s'en faire qu'une faible idée à partir de l'exécution d'une tâche où elle se manifeste. (Aylwin, 2002, p. 157)

Le développement d'une compétence est un processus qui demande du temps. C'est un savoir-agir qui s'acquiert progressivement avec la pratique. Pour Jonnaert (2011), « une compétence résulte [d'un] processus temporel. » (p. 33) Toujours selon ce même auteur (2009), la compétence se construit de plusieurs façons : dans un contexte déterminé, dans une situation, par une personne ou un collectif de personnes, en fonction de leurs champs d'expériences antérieures, en fonction de leurs actions, etc. Pour prouver que l'étudiante ou l'étudiant a acquis la compétence visée dans le cours, ce dernier doit répondre aux critères de performance tels que décrits dans les devis ministériels. Une compétence est évaluable à partir d'indices concrets révélés par

l'étudiante ou l'étudiant et elle « se réfère à un résultat observable à la fin du processus d'apprentissage. » (Laferrière, 1993, p. 3) Dans ce même ordre d'idées, Leroux (2010) soutient qu'une compétence est évaluable puisque « les manifestations de la compétence sont [...] perceptibles et peuvent être interprétées à différents niveaux à l'aide de standards et de critères clairs et explicites. » (p. 77)

Dans le cadre du présent essai, nous retenons la définition du concept de compétence de Leroux (2010) qui fait appel à la mobilisation de ressources internes et externes chez l'étudiante et l'étudiant.

## 1.2 Les connaissances

Lorsqu'il est question de compétences, il est aussi question de connaissances. Tardif (2003) mentionne même que « lors de la mise en œuvre d'une compétence, des ressources nombreuses et variées sont requises, les connaissances constituant une partie cruciale de ces ressources. » (p. 37) Par contre, il est important de mentionner qu'il est possible d'avoir des connaissances dans un domaine disciplinaire, mais ne pas être compétent dans celui-ci. Leroux et Bélair (2015) mentionnent

[qu']un étudiant en génie mécanique peut être très connaissant et réussir ses examens sans toutefois pouvoir démontrer un haut niveau de compétence dans sa profession. Le contraire ne s'applique cependant pas puisqu'un étudiant ayant un haut niveau de compétence doit obligatoirement *savoir*. (p. 9)

Les connaissances ne sont pas les seules ressources qu'une étudiante ou un étudiant doit mobiliser pour développer une compétence. Il doit aussi utiliser ses habiletés, ses valeurs, ses perceptions, ses aptitudes, etc. Avec ces combinaisons de ressources, l'étudiante ou l'étudiant est en mesure de répondre personnellement de ses capacités et de ses apprentissages lors d'une tâche complexe, c'est-à-dire lorsqu'il est placé en situation de déséquilibre (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Ainsi, lorsqu'une tâche complexe est demandée à une étudiante ou un étudiant, plusieurs ressources doivent

être mobilisées : « des ressources internes (connaissances, savoirs d’expérience, savoir-faire et savoir-être) et des ressources externes (pairs, enseignants, sources de documentation, matériel, outils informatiques, etc.). » (*Ibid.*, p. 158)

### 1.3 La taxonomie du domaine cognitif

Dans les années cinquante, Benjamin Bloom a utilisé le terme « connaissances » à la base de sa célèbre taxonomie qui se présente sous la forme d’« une hiérarchie des types de savoirs et de capacités intellectuelles pouvant guider la définition des objectifs d’habileté ainsi que l’évaluation des apprentissages. » (Legendre, 2005, p. 1322) Les enseignantes et les enseignants pouvaient donc se servir de cette taxonomie pour bâtir des questions, valider le niveau de compréhension des apprentissages des étudiantes et des étudiants et, par conséquent, les aider à progresser. En 2001, Anderson *et al.* (2001) ont repris la taxonomie de Bloom et y ont apporté des changements. Premièrement, les noms de la taxonomie originale ont été remplacés par des verbes. Deuxièmement, les verbes utilisés dans la nouvelle version ne se situent pas nécessairement au même niveau que les noms utilisés dans la version précédente. Ainsi, des modifications sont apparues aux verbes des niveaux 1, 5 et 6. La figure suivante résume bien les changements apportés à la taxonomie originale de Bloom.

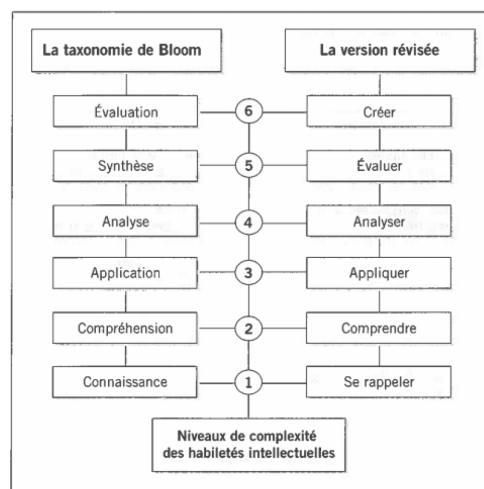


Figure 2 : Comparaison entre la taxonomie de Bloom et la version révisée. McGrath, H. et Noble, T. (2008). Huit façons d’enseigner, d’apprendre et d’évaluer :

200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples, Montréal, Éditions Chenelière, p. 23.

De plus, une nouvelle classification s'est faite du point de vue des tâches associées à chaque niveau. Ainsi,

les comparaisons simples et factuelles sont maintenant classées au niveau « comprendre », surtout si on limite la comparaison demandée aux élèves à certains aspects spécifiques. Cependant, les comparaisons plus complexes, particulièrement sous forme de tableaux, demeurent au niveau « analyser ». Un tableau est plus complexe et requiert que l'élève élabore plusieurs constructions abstraites pour établir une comparaison complexe. (McGrath et Noble, 2008, p. 23)

Finalement, dans la version révisée, le niveau le plus complexe est « créer ». Il demande de la part de l'étudiante ou de l'étudiant de « produire un objet, une idée, une solution ou un processus nouveau ou original résultant d'une approche unique ou d'un regroupement inédit des éléments » (*Ibid.*, p. 28) ou d'« élaborer un plan détaillé, étape par étape, pour produire un objet, un projet, une solution à un problème, un projet de recherche ou un essai. » (*Ibid.*, p. 29)

Rappelons que dans la discipline de l'éducation physique, l'énoncé de la compétence spécifique que l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure d'« analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 50). Ce terme « analyser » fait aussi référence au quatrième niveau de la taxonomie de Bloom révisée (Anderson *et al*, 2001). Cette compétence fait appel à de nombreuses ressources dont un ensemble de capacités motrices que l'étudiante ou l'étudiant doit mobiliser afin de réaliser avec succès des activités physiques individuelles ou en équipe. Par conséquent, dans le cadre du présent essai, lorsque nous définissons le concept de compétence, nous retenons aussi qu'il s'agit d'un savoir-agir complexe nécessitant un ensemble de connaissances et de nombreuses capacités motrices nécessaires à la discipline de l'éducation physique.

## 2. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

L'évaluation des compétences englobe plusieurs éléments. Nous abordons dans ce chapitre ces éléments qui sont les pratiques évaluatives et les politiques d'évaluation, les modalités d'évaluation qui comprennent les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives ou certificatives, et la démarche évaluative.

### 2.1 Les pratiques évaluatives et les politiques d'évaluation

La question de l'évaluation des apprentissages demeure un sujet chaud en éducation. Les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants sont parfois bousculées par les nouvelles politiques. Ces pratiques évaluatives doivent « être en conformité avec les exigences de la politique d'évaluation des apprentissages adoptée par les collèges. » (Leroux, 2007, p. 218) Avant l'arrivée de l'APC au collégial, les termes « évaluation certificative » et « évaluation synthèse de cours » étaient peu utilisés. Pour sa part, le terme « évaluation sommative » était bien ancré. Encore aujourd'hui, pour certaines personnes, il est difficile de différencier ces trois termes. Malgré l'arrivée du Renouveau pédagogique dans les collèges, des recherches (Bélanger, Tremblay et Howe, 2012; Leroux, 2009) soulignent que les pratiques évaluatives se transforment et doivent encore s'adapter au contexte de l'APC.

L'évaluation des apprentissages demeure une tâche difficile pour les enseignantes et les enseignants en éducation physique au collégial. Selon Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013),

il ne s'agit plus seulement d'accompagner l'élève, mais de le juger et de certifier ses apprentissages. Si le jugement est si difficile, c'est principalement que les cibles d'apprentissage ne sont pas suffisamment claires, et qu'en premier lieu, la compréhension des compétences, des éléments et des critères de performance n'est pas suffisamment univoque.  
(p. 4)

Aujourd'hui, les enseignantes et les enseignants ont comme balises les politiques d'évaluation des apprentissages de leur collègue et les thèmes qui y sont rattachés.

## **2.2 Les modalités d'évaluation**

Comme le précise Leroux (2004), lorsqu'il est question du concept d'évaluation, trois types y sont associés : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative ou certificative. Voici ce que nous retenons pour chacune d'elle.

### *2.2.1 L'évaluation diagnostique*

Selon Legendre (2005), l'évaluation diagnostique permet aux enseignantes et aux enseignants « d'apprécier les caractéristiques individuelles d'un sujet [...] et de l'environnement pédagogique, lesquelles devraient avoir des influences positives ou négatives sur son cheminement d'apprentissage. » (p. 640) Elle guide ainsi l'enseignante et l'enseignant dans sa planification afin d'aider les étudiantes et étudiants à réussir. En résumé, comme écrit par Grisé et Trottier (2002) cités par Leroux (2010),

l'évaluation diagnostique est utilisée au début du processus d'apprentissage et [...] elle permet : (1) de détecter si un élève possède les ressources nécessaires pour suivre une formation donnée; (2) d'orienter l'élève vers une démarche d'appoint si nécessaire et (3) d'ajuster la démarche de formation. (p. 85)

L'évaluation diagnostique étant employée dès les premières rencontres avec l'étudiante ou l'étudiant, elle est un des premiers moyens de communication entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant, et elle permet ainsi d'orienter les pratiques enseignantes.

### *2.2.2 L'évaluation formative*



Pour déterminer si une étudiante ou un étudiant a bien intégré les compétences demandées à l'intérieur d'un cours, il doit réussir l'évaluation certificative. Mais avant toute chose, comme le souligne Lasnier (2014), il est préférable que cette évaluation soit précédée d'évaluations formatives. Scallon (1999, dans Legendre, 2005) définit l'évaluation formative comme un

processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. (p. 643)

L'évaluation formative permet à l'étudiante ou l'étudiant de progresser et de réguler ses apprentissages. À l'aide d'outils appropriés, elle laisse place à une interaction entre l'étudiante ou l'étudiant, ses pairs et l'enseignante ou l'enseignant. (Leroux, 2014) Comme le mentionne Leroux (2014), l'évaluation formative « permet à l'étudiant de recevoir des commentaires ou des rétroactions (*feedback*) de l'enseignant qui contribueront à l'autorégulation par l'étudiant. » (p. 335) Ce type d'évaluation n'est pas comptabilisé pour sa note finale. L'évaluation formative peut être formelle, c'est-à-dire

[qu'elle] s'appuie sur des données obtenues méthodiquement à l'aide d'instruments<sup>8</sup> et de grilles qui se focalisent sur des indicateurs d'observation et qui disposent de critères précis d'interprétation. (Leroux, 2010, p. 86)

Cette évaluation peut prendre différentes formes, par exemple un questionnaire, une résolution de problème ou un exercice pratique. Toujours selon Leroux (2014),

lorsque les activités d'évaluation formative sont en lien avec la production d'une tâche complexe qui se réalise sur une période de plusieurs semaines, l'évaluation formative formelle peut prendre d'autres formes. L'enseignant peut demander à l'étudiant de soumettre un plan de rédaction, [...] ou [...]

---

<sup>8</sup> Dans cet essai, nous utiliserons « instrument d'évaluation » et « outil d'évaluation » de manière équivalente.

un dossier d'apprentissage. Ces quelques exemples d'activités d'évaluation formative permettent à l'enseignant de formuler des rétroactions à travers la réalisation de tâches complexes [...] l'évaluation formative formelle peut faire appel à de nombreux instruments dont [...] le portfolio et les différents types de grilles d'observation et d'évaluation. (p. 345)

D'autre part, l'évaluation formative peut aussi être informelle. Cette même auteure précise que « celle-ci se déroule de façon naturelle à travers les activités d'enseignement-apprentissage et elle ne nécessite aucune instrumentation. » (*Ibid.*, p. 344) L'évaluation formative informelle permet à l'enseignante ou l'enseignant de donner de la rétroaction verbale à l'étudiante ou l'étudiant au moment de l'action.

Dans un de ses rapports synthèses, la CEEC (Gouvernement du Québec, 2012*b*) fait mention que l'évaluation formative est maintenant mieux comprise par les enseignantes et les enseignants et qu'elle est de plus en plus utilisée pour vérifier la progression des apprentissages chez les étudiantes et les étudiants.

### 2.2.3 *L'évaluation sommative ou certificative*

Comme mentionné par Laferrière (1993), si autrefois l'évaluation n'était pas perçue comme une partie intégrante au processus d'apprentissage, aujourd'hui elle fait partie du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Il existe encore quelques confusions entre les termes « sommatif » et « certificatif ». Lorsqu'il était question d'évaluer par objectifs, la notion d'addition de notes était utilisée pour attribuer une note finale. Depuis l'arrivée des programmes définis par compétences, « la conceptualisation de l'évaluation certificative est née dans un désir de s'opposer à la notion d'addition ou de sommation [pour en constituer un tout]. » (Lasnier, 2014, p. 211) Legendre (2005) définit l'évaluation sommative comme une

[é]valuation ayant pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection [...] c'est l'évaluation qui permet, par contrôle continu, par examen, ou par système mixte, [...], de certifier une compétence. [...] On parlera alors d'évaluation certificative. (p. 648)

Pour sa part, Lasnier (2014) explique que « l'évaluation sommative, appliquée à des objectifs pointus, constituée par un cumul de plusieurs notes pour obtenir une note finale, [...] conduits à un renforcement de l'apprentissage morcelé. » (p. 211)

Au collégial, les termes « évaluation certificative » et « évaluation sommative » sont encore employées. Ces évaluations sont utilisées pour déterminer l'atteinte de la ou des compétences à l'intérieur d'un même cours. Legendre (2005) définit l'évaluation certificative comme un

[p]rocessus d'évaluation débouchant sur une décision dichotomique de réussite ou d'échec relatif à une période d'apprentissage, d'acceptation ou de rejet d'une promotion, de poursuite d'une action ou de l'arrêt de celle-ci. (p. 633)

Pour sa part, Lasnier (2014) la présente « comme un jugement final par rapport à un degré d'apprentissage ou un degré de développement d'une compétence. L'évaluateur certifie où se situe l'évalué par rapport à un apprentissage. » (p. 210) Plusieurs chercheurs (Gérard, 2004; Perrenoud, 2001; Scallon, 2000) sont en accord avec l'utilisation du mot « certificatif » puisqu'il renvoie à une note finale et qu'il atteste des apprentissages de l'étudiante ou l'étudiant. Lasnier (2014) va même jusqu'à spécifier

que l'évaluation certificative est le seul type d'évaluation qui convien[ne] à l'évaluation des compétences. En effet, comme une compétence est un savoir-agir complexe, elle prend un assez long laps de temps à se développer, de sorte que l'évaluateur doit procéder à plusieurs évaluations formatives avant de pouvoir témoigner du degré de développement de cette même compétence. (p. 211)

Celui-ci mentionne également que pour les plus puristes, en évaluation par compétences, « on pourrait réaliser qu'une seule évaluation certificative à la fin d'une étape, d'une session ou d'un cycle. » (*Ibid.*, p. 210) Nous pouvons souligner que l'évaluation certificative de cours faite seulement une fois durant la session pourrait

apporter un très grand stress à l'étudiante ou l'étudiant. En ce moment, cette fréquence d'utilisation des outils ne fait pas partie intégrante du processus d'évaluation des enseignantes et des enseignants du collégial.

Pour leur part, Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) spécifient « que les pratiques en évaluation varient selon certaines caractéristiques, dont le secteur d'enseignement et la taille des cégeps. » (p. 56) Ces mêmes auteurs relèvent également les « grands pas qu'il reste à faire [...] (répartition de notes, encore plusieurs petites évaluations, [...]). » (*Ibid.*)

En résumé, comme nous venons de le voir à travers les écrits de plusieurs auteurs, les termes « évaluation sommative » et « évaluation certificative » sont utilisés de manière semblable. Encore aujourd'hui, les cégeps ont recours à ces deux termes.

### **2.3 La démarche évaluative**

La démarche évaluative est un processus qui s'échelonne sur un temps donné. C'est un processus qui est divisé en étapes et qui, à la fin, rend compte du développement des compétences chez l'étudiante ou l'étudiant. La figure suivante présente un processus d'évaluation certificative.

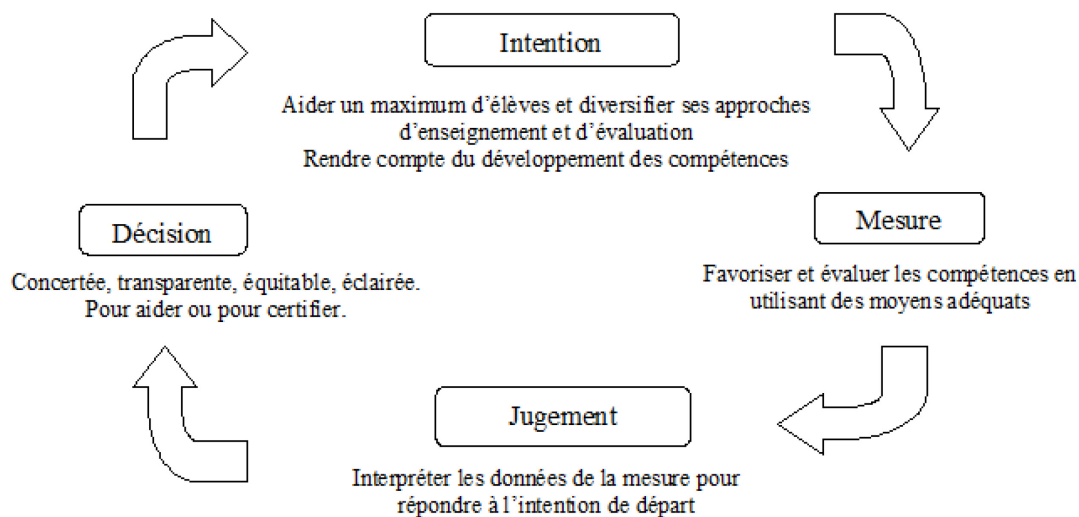


Figure 3 : Le processus d'évaluation. Figure adaptée d'un diaporama (3<sup>e</sup> diapositive) de Bélair, L. (2011), dans Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

### 2.3.1 L'intention

La première étape du processus d'évaluation est l'intention. Elle renvoie aux moments et aux moyens utilisés par l'enseignante ou l'enseignant pour évaluer de façon certificative et pour noter l'étudiante ou l'étudiant. Habituellement, les enseignantes et les enseignants devraient inscrire clairement dans leur plan de cours les outils d'évaluation et les dates de ces évaluations. Cependant, selon Bélair (2014),

il demeure que peu de plans de cours présentent une adéquation entre les compétences à développer ou les savoirs à maîtriser et les dispositifs utilisés pour vérifier leur niveau de développement. Cette étape est toutefois cruciale. Elle permet à l'enseignant de prendre une décision éclairée et équitable en établissant dès le départ ce qui sera évalué et dans quelle proportion et ainsi d'accentuer la cohérence entre ce qui est prévu au cours et ce qui est effectivement évalué. (p. 359)

C'est pourquoi, comme déjà mentionné par Lasnier (2014) appuyé par Bélair (2014), les enseignantes et les enseignants ne devraient pas réaliser une seule évaluation pour

synthétiser les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant et ainsi juger de la ou des compétences à atteindre. Une compétence est évolutive et se développe à travers le temps. Pour mettre en lumière ces deux principes, certains collègues « tentent [...] de respecter les principes de l'évaluation certificative en exigeant un projet de fin de cours [...] étalé sur une période donnée et pour lequel des traces sont cumulées. » (Bélaïr, 2014, p. 360)

En plus de planifier les moments de l'évaluation certificative, l'enseignante ou l'enseignant doit aussi planifier des tâches d'évaluation complexes et les plus authentiques possible. Comme le soulève Bélaïr (2014), s'inspirant des travaux de Prigent, Bernard et Kozanitis (2009),

la tâche d'évaluation est construite de telle sorte qu'elle corresponde le plus possible à des situations de la vie quotidienne et professionnelle, qu'elle impose une pluralité de choix et de ressources aux étudiants et, enfin, qu'elle représente des problématiques concrètes. (p. 362)

Par la suite, les membres du département pourront présenter des outils pour évaluer ces tâches.

### 2.3.2 *La mesure*

La deuxième étape de la démarche évaluative est la mesure. Pour permettre à l'enseignante ou l'enseignant de juger ou non de l'atteinte de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant et, du même coup, du niveau de développement atteint par celui-ci, les outils d'évaluation jouent un grand rôle lors de la passation. Par le fait même, ils doivent être bien conçus. Afin d'identifier, de classifier et de planifier les connaissances à faire apprendre et les compétences à faire développer chez l'étudiante et l'étudiant, il est impératif que les enseignantes et les enseignants différencient « connaissance » de « compétence ». Ils doivent s'assurer de la cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué. De plus, les enseignantes et les enseignants doivent « prévoir plusieurs types de collecte de données pour s'assurer qu'[ils ont] couvert

toutes les dimensions de la compétence [compte tenu des caractéristiques de celle-ci]. » (*Ibid.*, p. 364) Par exemple, parmi les outils utilisés, il est possible de faire des observations ou des travaux individuels. Lorsqu'il est question d'évaluer une tâche complexe, les membres du personnel enseignant peuvent avoir recours à « un amalgame d'instruments diversifiés pour rendre un jugement juste et équitable. » (*Ibid.*, p. 365) Il est important de mentionner qu'entre l'étape de la mesure et celle qui suit, c'est-à-dire celle du jugement, le contexte joue un rôle important. Bélair ajoute que

trop souvent les enseignants corrigent, notent, calculent et ensuite transfèrent le résultat dans un tableau de compilation servant éventuellement à mettre une note finale, sans prendre le temps d'interpréter les données recueillies. On fait effectivement de l'interprétation de ces résultats en fonction du moment (au début, au milieu ou à la fin d'un cours ou d'un programme) ou encore en fonction de l'importance du contenu à faire apprendre. (*Ibid.*, p. 368)

Il est bon de mentionner qu'avant même d'évaluer les étudiantes et les étudiants et afin de guider les enseignantes et les enseignants lors de l'évaluation du niveau de compétence de ceux-ci, un tableau de spécifications peut être utilisé. Ce dernier, selon Leroux et Bélair (2015),

permet [...] d'identifier les contenus et compétences, leur importance et leur pondération dans le cadre du cours, les moyens à prendre pour vérifier leur atteinte et le moment privilégié pour effectuer la collecte de données, sans oublier les moments d'évaluation formative. (p. 72)

Le tableau 3 présente un exemple de tableau de spécifications pour un cours d'été universitaire en enseignement.

Tableau 3

Exemple d'un tableau de spécifications pour le cours DME1005, été 2013, UQTR

Date de passation ou de dépôt	Élément d'évaluation*	5	2	Pondération individuelle
14 mai 2013	<i>Analyse du cas 1</i>			10 %

dépôt au portail	Compétences : 5, 2 et 12			
16 mai 2013 dépôt au portail	<b>Réflexion individuelle sur le cas 1</b> Compétences : 5 et 2			20 %
16 mai 2013 passation en classe	<b>La régulation (activité en classe)</b> Compétences : 5, 10 et 12			5 %
6 juin 2013 passation en classe	<b>Conception d'une grille d'évaluation</b> Compétences : 5, 2, 10, et 12			5 %
13 juin 2013 passation en classe	<b>Coévaluation</b> Compétences : 5, 2, 10 et 12			10 %
18 juin 2013 passation en classe	<b>Carte conceptuelle</b> Compétences : 5, 2, 10 et 12			5 %
20 juin 2013 dépôt au portail	<b>Cas 2 (Instrumentation tâche complexe)</b> Compétences : 5, 2, 10 et 12			30 %
20 juin 2013 passation en classe	<b>Cas 3 (examen 1 heure 30)</b> Compétences : 5 et 2			15 %
	Total des éléments d'évaluation :			100 %

**\*Compétence 5 :** *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.*

**Compétence 2 :** *Communiquer clairement à l'oral et à l'écrit; Communiquer aux élèves et aux parents de façon claire et explicite les résultats attendus et les rétroactions.*

**Compétence 10 :** *Travailler de concert avec les autres; Partager des outils; Planifier des travaux en équipe.*

**Compétence 12 :** *Agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de sa profession.*

Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur, In Leroux, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC, p. 74.

### 2.3.3 Le jugement

La troisième phase de la démarche est le jugement. Selon Legendre (2005),

le jugement suppose qu'on prenne une distance par rapport à l'interprétation des résultats et qu'on tienne compte de renseignements complémentaires à ceux fournis par la mesure. Ces derniers peuvent concerner : l'élève lui-même [...]; les programmes d'études; diverses circonstances [...]. Placer les résultats de la mesure dans un cadre plus large permet d'obtenir un jugement nuancé. [...]. À l'étape du jugement, il s'agit donc de se prononcer professionnellement sur les apprentissages en tenant



compte des résultats de la mesure ainsi que de diverses considérations pertinentes. (p. 816)

Selon Leroux et Bélair (2015), cette étape de la démarche évaluative est fondamentale. Trop souvent, elle est entreprise de façon mécanique par les enseignantes et les enseignants et « sans trop réfléchir aux éléments incompris et aux raisons de cette incompréhension ni à la correspondance entre ce à quoi on s'attendait en tant qu'enseignant et les résultats du groupe. » (*Ibid.*, p. 77) Dans l'étape du jugement, par des évaluations formatives, l'enseignante ou l'enseignant accorde à l'étudiante ou l'étudiant la possibilité de s'autoévaluer et de s'autoréguler lors de ses apprentissages. Ces mêmes auteurs mentionnent que ces « moments d'évaluation formative formelle [...] et informelle [sont importants et permettent] à l'étudiant d'identifier et de corriger ses erreurs et de s'approprier les critères et les indicateurs. » (*Ibid.*) Pour répondre à l'intention de départ, les enseignantes et les enseignants utiliseront des échelles, comme l'échelle universelle ou l'échelle de niveaux de compétences.

#### 2.3.4 La décision

La dernière étape de la démarche d'évaluation est celle de la décision. Elle découle de l'interprétation des résultats. Il revient à l'enseignante ou l'enseignant de décider si l'étudiante ou l'étudiant a réussi ou non son cours. Selon Bélair (2014),

pour que cette décision soit professionnelle et donc éthique et équitable, il faut non seulement que les données aient été analysées à partir de critères déterminés, mais également que les outils aient été conçus à partir des compétences et des savoirs énumérés lors de l'intention. On constate donc que tout est interrelié et qu'aucune étape ne peut être occultée. (p. 375)

La démarche évaluative comporte quatre étapes et doit être « réalisée dans un contexte éthique et responsable. » (*Ibid.*, p. 376) En conclusion, la démarche évaluative va dans le sens de la progression, puisqu'elle émet un constat d'une situation afin de réajuster le tir. Même si le jugement fait partie d'une étape de la démarche évaluative, il ne faut

pas oublier que l'évaluatrice ou l'évaluateur doit utiliser son jugement professionnel durant toutes les étapes de cette démarche. (Leroux et Bélair, 2014) Cela permet de guider l'évaluatrice ou l'évaluateur dans ses décisions.

### 3. UNE ÉPREUVE TERMINALE POUR ÉVALUER UNE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

L'évaluation terminale est utilisée pour évaluer une compétence au terme d'un cours. Après avoir cité quelques définitions d'une compétence et celles des évaluations sommatives et certificatives, il va de soi d'ajouter celles de l'épreuve terminale de cours. Ces définitions conduisent à proposer des tâches complexes en éducation physique et à spécifier qu'il faut évaluer l'étudiante ou l'étudiant dans l'action ou dans la salle de classe. Ces tâches demandent nécessairement la participation de l'étudiante et l'étudiant. Pour laisser des traces de cette démarche, le portfolio est utilisé comme outil d'évaluation. Tous ces points favorisent la présentation des composantes d'une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial.

#### 3.1 L'épreuve terminale de cours

Au collégial, tout au long d'une session, les enseignantes et les enseignants doivent « interpréter les programmes d'études, suivre, guider et accompagner les élèves dans une ou plusieurs progressions à définir, et enfin certifier les apprentissages réalisés à divers moments. » (Scallon, 2004, p. 320) Ainsi, à la fin d'une session, l'enseignante ou l'enseignant peut évaluer une compétence, c'est-à-dire « permettre à l'élève de démontrer sa capacité d'agir dans une situation complexe afin que l'enseignant puisse porter un jugement fiable sur le niveau de développement de cette capacité. » (Cégep de Saint-Jérôme, 2012, p. 6) À la suite de cette évaluation, l'enseignante ou l'enseignant accorde une note à l'étudiante ou l'étudiant pour déterminer l'atteinte ou non de la compétence. Leroux (2010) va dans le même sens en affirmant que « l'évaluation certificative est un "jugement" intervenant à la fin d'une étape de la

scolarité, qui consiste à effectuer un bilan et à prendre une décision sur la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence par l'élève. » (p. 91) Par conséquent, « peut-on juger et statuer officiellement du niveau de développement de compétences d'un étudiant lorsque son parcours prévu d'apprentissage n'est pas complété? » (Bélair, dans Ménard et St-Pierre, 2014, p. 359) L'épreuve terminale de cours permet à l'enseignante ou l'enseignant de valider l'atteinte de la compétence d'un cours par l'étudiante ou l'étudiant. Comme le mentionne Leroux (2007), cette épreuve « est menée lorsqu'une portion substantielle du cours a déjà été donnée [...] [et est] dissocié[e] de l'épreuve synthèse de programme. » (p. 221) Leroux (2010) souligne aussi qu'à la fin d'un cours, l'épreuve terminale

peut prendre différentes formes [et] consiste à proposer une tâche complexe. Dans certains cas, elle est construite selon les modalités définies par l'enseignant et, dans d'autres cas, les modalités de l'épreuve terminale de cours sont prescrites dans le plan-cadre de cours. Certains enseignants affirment que cette évaluation terminale de cours demande à l'élève d'utiliser toutes les ressources du cours et parfois même celles des cours précédents. Parmi les évaluations sommatives ou certificatives proposées, les enseignants soutiennent que l'épreuve terminale de cours est celle qui prend le plus de temps à réaliser. (p. 7)

C'est donc dire que l'épreuve terminale doit permettre à l'enseignante ou l'enseignant de vérifier si l'étudiante ou l'étudiant démontre qu'il a mobilisé les savoirs attendus du cours pour atteindre la compétence.

### **3.2 La proposition des tâches complexes en éducation physique**

Dans sa planification, l'enseignante ou l'enseignant qui souhaite proposer une épreuve terminale doit s'assurer « que la tâche d'évaluation doit être la plus authentique possible, tout en étant cohérente avec les compétences et les performances visées par le cours ou le programme. » (Tardif, dans Bélair, 2014, p. 362) Plusieurs auteurs (Leroux et Bélair, 2015; Leroux, Hébert et Paquin, 2015; Scallon, 2015) s'entendent pour dire que l'évaluation des compétences doit fournir aux étudiantes et aux étudiants

des tâches complexes ou des problèmes importants, réels et stimulants. Selon Leroux (2007), cela veut dire que

l'étudiant démontre sa maîtrise de la compétence dans un contexte et par des tâches présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre de la compétence. Les tâches s'inspirent de la vie de tous les jours et de situations réelles. (p. 218)

Les enseignantes et les enseignants doivent donc « construire des situations propres à mobiliser toutes les ressources pertinentes, qu'elles soient cognitives, affectives ou encore contextuelles (matérielles ou autres). » (Jonnaert, 2002, dans Raymond, 2006, p. 123) Ils doivent aussi élaborer « des instruments appropriés qui rendront possible la cueillette d'informations pertinentes qui permettront, par la suite, d'évaluer les capacités propres à chaque élève. » (Cégep de Saint-Jérôme, 2012, p. 6)

L'évaluation d'une compétence à travers une tâche complexe rejoint deux acteurs : l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant. En lien avec le premier acteur, Leroux, Hébert et Paquin (2015) rapportent, à la suite de Beckers (2002), de De Ketele (2013) et de Lussier et Allaire (2004)

[qu']une tâche complexe se distancie d'une tâche trop procédurale ou déjà automatisée par l'étudiant et [qu'elle] ne laisse pas d'espace à la construction d'une réponse élaborée et inédite par l'étudiant. (p. 159)

En lien avec le deuxième acteur, Scallon (2004) suggère des critères pour concevoir des tâches complexes. Un de ces critères est le fait que les tâches « doivent être réalistes (authentiques). » (Leroux, 2010, p. 95) Pour mettre en place une évaluation en situation authentique (ESA), des propositions sont faites :

1. La collaboration entre pairs, l'interaction de l'étudiant avec l'enseignant et l'accès à une rétroaction constante sont encouragés;

2. L'étudiant a accès à des ressources et outils appropriés normalement accessibles à une personne devant réaliser une tâche similaire dans un cadre extrascolaire;
3. Le rythme de travail est constant mais d'intensité modérée, propice à un apprentissage en profondeur, et le temps alloué et son organisation sont adaptés aux caractéristiques de la tâche et aux besoins des étudiants;
4. L'étudiant dispose d'une certaine autonomie quant au déroulement et à l'issue de l'activité. (Archbald et Newmann, 1988, dans Leroux, Hébert et Paquin, 2015, p. 162)

Pour leur part, Leroux, Hébert et Paquin (2015) soulignent qu'il existe plusieurs éléments qui peuvent aider une enseignante ou un enseignant à élaborer une ÉSA. Un de ceux-ci est caractérisé par « la réalisation, par l'étudiant, d'une production ou d'une performance. » (p. 173) Inspirées des travaux de Wiggins et McTigre (2005), Leroux, Hébert et Paquin (2015) soutiennent que la

*production* [est utilisée] dans le sens de résultat tangible et stable de la manifestation d'une compétence, tandis que le terme *performance* réfère plutôt à toutes autres manifestations d'une compétence qui prendraient plutôt la forme d'une action limitée dans le temps. (*Ibid.*)

D'un autre côté, Scallon (2015) explique que le concept de performance n'est pas nouveau. Il décrit le mot performance comme une « notion d'accomplissement, de résultat obtenu dans l'accomplissement d'une tâche, ou encore d'exploit ou de réussite remarquable dans un domaine quelconque. » (p. 34) Il ajoute même que

ce qui distingue fondamentalement les situations de productions complexes, telles qu'exploitées dans les examens traditionnels, et les situations de performance, c'est que les premières consistent à décrire un procédé, une démarche, et les secondes, à réaliser concrètement le même procédé ou la même démarche. (*Ibid.*)

Le tableau 4 présente quelques exemples de productions ou de performances qui peuvent être proposées par les enseignantes et enseignants.

Tableau 4  
Quelques exemples de productions ou de performances

<b>PRODUCTIONS</b>	<b>PERFORMANCES</b>
<i>Production écrite</i> <i>Schéma conceptuel</i> <i>Site web</i> <i>Journal</i> <i>Rapport de recherche</i> <i>Études de cas</i> <i>Etc.</i>	<i>Présentation orale</i> <i>Démonstration</i> <i>Débat</i> <i>Danse</i> <i>Récital</i> <i>Production théâtrale</i> <i>Etc.</i>

Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches pour évaluer les compétences, In Leroux, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 161-199). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.

Au collégial, dans la discipline de l'éducation physique, nous pouvons retrouver ces deux résultats, c'est-à-dire la production et la performance. Par contre, il est plus facile d'y proposer des tâches complexes en situation de performance. Comme mentionné précédemment, la performance fait plutôt référence à une action dans le temps et, comme son nom l'indique, est le propre de l'éducation physique. Le tableau 5 présente des exemples de productions ou de performances qui peuvent être proposées par les enseignantes et les enseignants en éducation physique.

Tableau 5  
Des exemples de productions et de performances en éducation physique

<b>PRODUCTIONS</b>	<b>PERFORMANCES</b>
<i>Production écrite</i> <i>Schéma conceptuel</i> <i>Journal de bord</i> <i>Études de cas</i> <i>Travaux longs</i> <i>Etc.</i>	<i>Présentation orale</i> <i>Démonstration</i> <i>Présentation d'une chorégraphie</i> <i>Joute</i> <i>Présentation d'un geste technique</i> <i>Tests physiques</i> <i>Etc.</i>

Enfin, selon Leroux, Hébert et Paquin, l'ÉSA doit offrir la possibilité d'évolution de la maîtrise des connaissances et compétences durant la réalisation de la tâche (Newmann et Wehlage, 1993) : c'est d'ailleurs un des arguments invoqués pour remplacer l'approche traditionnelle standardisée où l'évaluation est isolée du processus d'apprentissage et a pour unique rôle de sanctionner l'atteinte ou non des cibles fixées. L'ÉSA s'inscrit plutôt dans une démarche intégrant apprentissage et évaluation, en plus de permettre aux étudiantes et étudiants de perfectionner leur compréhension et leur maîtrise des éléments de compétence visés par la tâche tout au long de sa réalisation. Ainsi, le produit ou la performance de l'étudiante ou l'étudiant soumis à l'évaluation certificative est le résultat d'une réelle démarche d'apprentissage et ce produit ou cette performance témoignent donc du niveau de maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être développés. (Leroux, Hébert et Paquin, 2015)

Proposer des tâches complexes aux étudiantes et étudiants en éducation physique fait appel à leur autonomie. Plusieurs tâches peuvent leur être proposées, telles que présentées au tableau 5, dont l'étude de cas et le bilan qui font l'objet des prochaines lignes.

### 3.2.1 L'étude de cas

Une des tâches d'évaluation authentique que les enseignantes et les enseignants peuvent proposer à leurs étudiantes et étudiants est l'étude de cas. Elle est définie comme étant une « proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires. » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2007, p. 91) Parmi les avantages de l'étude de cas, Chamberland, Lavoie et Marquis (2007) mentionnent qu'elle :

- Est très motivante pour l'apprenant;
  - Est efficace pour développer la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes;
  - Développe chez l'apprenant la capacité de poser un diagnostic sur une situation;
  - Augmente la confiance de l'apprenant dans la résolution de « vrais » problèmes.
- (p. 93)

Par contre, ces mêmes auteurs spécifient que l'étude de cas a aussi ses limites parce qu'elle :

- Ne permet pas de vérifier, dans l'action, les conséquences des décisions prises par l'apprenant après son analyse de cas; il en résulte une certaine incertitude chez l'apprenant par rapport à la pertinence de ses choix;
- Place l'apprenant dans une position impersonnelle vu qu'il traite du comportement d'un autre individu plutôt que du sien propre; l'habileté à critiquer autrui ne se traduira pas nécessairement en une habileté à s'autocritiquer par la suite. (*Ibid.*)

Selon Ménard et St-Pierre (2014), cette méthode permet à l'étudiante ou l'étudiant d'assurer un transfert des apprentissages avec l'aide de son enseignante ou son enseignant. Toutefois, ces derniers doivent s'assurer « que les liens sont clairs entre la théorie et la pratique. » (p. 116) Une étude de cas présente le début d'une histoire pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant de plonger dans celle-ci, « un développement



qui débouche sur une situation concrète ou réaliste et intéressante [...] et une fin qui met en relief le fait que la situation mérite d'être analysée. » (*Ibid.*, p. 112) L'étude de cas se termine par des questions spécifiques pour analyser le problème. Par le fait même, l'étudiante ou l'étudiant doit utiliser ses connaissances et son expérience pour répondre à ces questions. L'enseignante ou l'enseignant a la liberté d'évaluer les études de cas de manière formative, sommative ou certificative.

### 3.2.2 *Le bilan*

Une autre des tâches pouvant être utilisées pour évaluer une compétence est le bilan des apprentissages. Bélair (2014) formule que « le discours ministériel québécois actuel utilise l'expression "bilan des apprentissages" pour déterminer le processus d'évaluation certificative. » (p. 359) Pour sa part, Scallon (2004) énonce que pour éviter toute confusion terminologique, il est plus approprié d'utiliser l'expression « bilan des apprentissages », préconisée par le ministère de l'Éducation du Québec plutôt que « bilan de compétences » qui « renvoie à une notion qui relève d'un tout autre domaine que celui de l'évaluation des apprentissages ou de la certification. » (p. 206) Il mentionne également que

faire un bilan [signifie] brosser un tableau d'ensemble pour l'élève, un tableau dont les composantes sont bien définies et doivent correspondre aux diverses ressources qu'il a dû mobiliser et qu'il doit maîtriser. (*Ibid.*)

L'enseignante ou l'enseignant doit être conscient que « les connaissances sont toujours essentielles, mais doivent être réutilisées et évaluées dans des contextes signifiants. » (Brunet, 2009, p. 68) Ce même acteur doit aussi avoir en tête que l'étudiante ou l'étudiant est dans un processus d'apprentissage et qu'il doit lui

présenter des situations de plus en plus complexes. Comme le mentionne Béclair (2014):

un bilan des apprentissages ne devrait [...] se réaliser qu'à la fin d'un parcours donné. [...] [O]n ne peut pas certifier d'un apprentissage en début de parcours puisqu'il faut bien donner le temps aux étudiants d'effectuer lesdits apprentissages. On peut dès lors penser qu'un bon bilan pourrait être réalisé vers la fin du cours [...] pour permettre une réelle synthèse de l'ensemble des éléments parcourus dans le cours. (p. 360)

C'est la raison pour laquelle la valeur accordée aux travaux les plus importants apparaît en fin de processus plutôt qu'en début.

### **3.3 Le portfolio : un outil d'apprentissage et d'évaluation**

Dans la discipline de l'éducation physique au collégial, il faut évaluer, tout au long de la session, l'apprentissage des notions théoriques et la pratique. En ensemble I, la partie théorique occupe une place importante, même si le cours est basé principalement sur la pratique. L'enseignante ou l'enseignant a donc à évaluer des productions et des performances de l'étudiante ou l'étudiant. Pour ce faire, il a besoin d'outils. Il est pertinent de se demander comment l'évaluation peut être faite. Des outils peuvent être envisagés tels que le portfolio, accompagné d'un guide de réalisation, et les grilles d'évaluation.

#### *3.3.1 Le portfolio*

Le portfolio est de plus en plus utilisé en éducation. Il permet de démontrer les réalisations de l'étudiante ou de l'étudiant. Il permet aussi de voir la progression des apprentissages. Legendre (2005), dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit le portfolio comme étant un « document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif. » (p. 1059) Pour leur part, Simon et Forgette-Giroux (1994, dans Scallon, 2004)) le décrivent comme un « recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de

l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignante ou l'enseignant à des fins d'évaluation. » (p. 288) Il est maintenant possible d'utiliser un portfolio selon différents usages : comme enseignante ou enseignant, il faut se demander pour quelles raisons nous souhaitons l'utiliser.

En s'appuyant sur quelques auteurs (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002; Durand et Chouinard, 2006; Goupil et Lusignan, 2006), Martin (2012) affirme qu'un portfolio devrait avoir les « composantes suivantes : une page couverture, une table des matières, des travaux à inclure selon les matières et des commentaires et réflexions. » (p. 62) De plus, Martin et Martel (2013) soulignent que d'autres composantes peuvent apparaître dans le portfolio tel que le but, le titre, les rôles de l'étudiante ou l'étudiant et de l'enseignante ou l'enseignant, l'espace pour la présentation de l'étudiante ou l'étudiant, la présentation des compétences visées, le calendrier des tâches, ainsi que les grilles d'auto-évaluation.

Farr et Tone (1998, dans Scallon, 2004) proposent trois types de portfolios. Le premier est le portfolio de travail où les travaux de l'étudiante ou l'étudiant sont cumulés durant une période donnée, et qui a pour but de suivre le cheminement de celui-ci. Ce type de portfolio permet à l'étudiante ou l'étudiant de s'autoévaluer. Le deuxième type de portfolio est celui de présentation. Il peut contenir les meilleurs travaux de l'étudiante ou l'étudiant. Il lui permet aussi de s'autoévaluer et « [de] décrire sa progression au regard d'une compétence. » (*Ibid.*, p. 294) Le dernier est le portfolio d'évaluation qui permet d'établir un bilan des apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant. Il aide à rendre compte de l'atteinte ou non de la compétence « dans un programme ou exigées à l'entrée d'un programme. L'apprenant sait dès le départ qui évalue ses documents et sur quoi il est évalué. » (Bousquet, 2006 p. 4) Afin d'évaluer une compétence, le portfolio s'avère une tâche appropriée puisqu'il est « basé sur l'intégration des connaissances, leur développement et l'évaluation de la compétence dans sa globalité. » (Pôle de l'Est, 1996, p. 163)

Il existe différentes appellations pour chaque type de portfolio. Pour sa part, le MELS (2002) en propose trois : d'apprentissage, de présentation et d'évaluation. Certains auteurs (Durand et Chouinard, 2006; Michaud, 2010; Scallon, 2004) vont dans le même sens pour nommer et donner une définition du portfolio d'apprentissage et de présentation. Par contre, Scallon (2004) utilise le terme « dossier d'évaluation » pour nommer le portfolio d'évaluation. Dans tous les cas, les buts restent sensiblement les mêmes.

### 3.3.2 *Le portfolio hybride*

Dans le cadre d'un ou de plusieurs cours d'un programme, divers outils permettent à l'étudiante ou l'étudiant de recueillir des informations sur ses connaissances ou sa pratique. Le portfolio en fait partie. Nous avons vu précédemment qu'il en existe différents types : travail, présentation, apprentissage et évaluation. Selon Martin (2012), « il n'existe pas de modèle unique; plusieurs portfolios [peuvent être] proposés et peuvent même être combinés pour atteindre des buts variés. » (p. 55) Ringuet et Parent (2015) vont dans le même sens en spécifiant que les différents « types [de portfolio] ne sont pas exclusifs [et qu']il est tout à fait possible d'utiliser un portfolio hybride qui en combine plusieurs. » (p. 1) Ainsi, deux types de portfolios pourraient être amalgamés : par exemple, lorsque le but du portfolio est à la fois d'apprentissage et d'évaluation, certains auteurs (Crevier, 2015; Ringuet et Parent, 2015) diront qu'il a une forme hybride.

Il est bon de faire la distinction entre les types de portfolios hybrides que nous venons de mentionner et les formats hybrides de portfolio qui peuvent être utilisés. Les écrits recensés (Martin, 2012; MELS, 2002) soulignent qu'un portfolio peut être présenté sous format papier, format numérique ou une combinaison de ces deux supports nommée hybride.

### 3.3.3 *Le guide de réalisation*

Peu d'informations sont ressorties de nos recherches sur les guides de réalisation à fournir à l'étudiante ou l'étudiant afin qu'il complète son portfolio. Par contre, Saint-Pierre (2016) mentionne que « plusieurs auteurs (Crevier, 2015; Gauthier, 2008; Naccache, Samson et Jouquan, 2006; Martin, 2012 et Tardif, 2006) mettent l'accent sur l'importance [de bien structurer le portfolio au départ] » (p. 123). Il est souvent question du portfolio comme outil d'évaluation en éducation, mais nous croyons qu'il ne faut pas négliger l'étape précédant à l'utilisation du portfolio par l'étudiante ou l'étudiant, c'est-à-dire la façon de le compléter et de le présenter expliquée par l'enseignante ou l'enseignant.

Il va de soi que pour bien compléter un portfolio, l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'un guide l'informant sur les actions à poser, sur le moment où il doit le réaliser, ainsi que sur les évaluations à venir et leur pondération. Qu'il soit appelé « guide d'utilisation », « guide d'accompagnement » ou tout simplement « guide de réalisation », cet outil est primordial pour aider l'étudiante ou l'étudiant à s'approprier son portfolio. Comme le souligne Saint-Pierre (2016), « le Guide de réalisation semble un incontournable dans le but de soutenir et d'accompagner l'étudiante et l'étudiant tout au long de l'élaboration de son portfolio. » (*Ibid.*) L'auteure souligne également

que le Guide de réalisation, très détaillé, par étape et précis, aid[e] l'étudiante ou l'étudiant en l'accompagnant dans la construction de son portfolio et qu'il p[eut] même sécuriser la personne dans l'accomplissement d'un travail si considérable. (*Ibid.*, p. 125)

Ce guide permet donc de bien préparer l'étudiante ou l'étudiant à son épreuve terminale de cours et rejoint les principes de la PIEA (2012) du Cégep de Saint-Jérôme.

Il n'existe pas de modèle unique pour la conception d'un guide de réalisation. Chaque enseignante ou enseignant peut le personnaliser. Par exemple, le guide de réalisation que propose Saint-Pierre (2016)

comprend [...] une introduction qui présente la compétence d'intégration d'acquis évaluée par le portfolio d'évaluation, les modalités d'encadrement, les balises de sélection des documents, les documents utiles et des conseils. (p. 94)

En somme, l'important est que le guide de réalisation mette l'étudiante ou l'étudiant sur la bonne voie et l'accompagne tout au long de son cheminement.

### *3.3.4 Les grilles d'évaluation*

Selon l'APC, porter un jugement implique un choix ou une combinaison de choix en lien avec les outils pour évaluer. En classe ou en gymnase, le portfolio n'est habituellement pas utilisé seul. Il est souvent accompagné d'un autre outil tel que la grille d'évaluation. Côté (2014) mentionne qu'il existe différents outils d'évaluation qui ont été répertoriés en évaluation des apprentissages. Parmi ceux-ci se trouve la grille d'évaluation à échelle descriptive. Cette dernière donne, par échelons, la description des manifestations observables de la compétence à atteindre par l'étudiante ou l'étudiant. Pour sa part, Leroux (2010) précise que

les grilles d'évaluation sont principalement composées de critères et d'une échelle d'appréciation. Certaines peuvent contenir des critères et une échelle d'appréciation uniforme tandis que d'autres peuvent être conçues avec une échelle d'appréciation descriptive. (p. 98)

Selon Côté (2014), construire « des grilles d'évaluation avec de meilleures échelles descriptives [pourrait avoir comme conséquence que] l'évaluation des compétences [soit] mieux balisée et plus fidèle d'un évaluateur à l'autre. » (p. 7) Toutefois, Leroux et Mastracci (2015) précisent que

lors de l'évaluation d'une tâche complexe, l'absence de descriptions qualitatives propres à chacun des critères [pourrait] entraîner différentes interprétations, accorder une plus grande place à la subjectivité et diminuer

la fidélité du jugement dans le cas de tâches complexes évaluées par plus d'un enseignant. (p. 202)

Que les évaluations soient formatives ou certificatives, il existe différentes formes de grilles d'évaluation combinées à différentes échelles (Scallon, 2004). En résumé, les grilles d'évaluation permettent à l'enseignante ou l'enseignant d'évaluer les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant et de porter un jugement juste et équitable.

### **3.4 La participation de l'étudiante ou l'étudiant à son évaluation**

En éducation physique, les cours se font surtout en gymnase. Il n'en demeure pas moins que, même si les cours sont principalement pratiques, l'étudiante ou l'étudiant doit laisser des traces de sa démarche. Il est évident qu'une étudiante ou un étudiant qui est actif à l'intérieur et à l'extérieur des cours prévus à son horaire aura plus d'informations à recueillir sur sa condition physique. En éducation physique en ensemble I, l'étudiante ou l'étudiant doit recueillir de l'information sur sa condition physique et ses habitudes de vie puisqu'elle est en lien direct avec l'évaluation de la compétence qui est, rappelons-le, d'« analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 50). L'étudiante ou l'étudiant doit donc être autonome dans sa démarche d'apprentissage et d'évaluation. Scallon (2004) souligne même que

le contexte d'autonomie qui doit caractériser la démonstration de chaque compétence est primordial. Tôt ou tard, au moment de l'évaluation certificative, l'élève doit répondre personnellement de ses efforts, de ses acquis, de ses apprentissages. (p. 160)

Tout comme la taxonomie de Bloom révisée (McGrath et Noble, 2008) l'indique, l'étudiante ou l'étudiant en situation d'apprentissage doit faire appel à plusieurs niveaux de travail intellectuel dont l'analyse. Pour y arriver, celui-ci doit jouer un rôle constant dans ses apprentissages. Ceux-ci sont constructifs si l'étudiante

ou l'étudiant a des interactions avec ses pairs et l'enseignante ou l'enseignant. C'est le cas lorsqu'une étudiante ou un étudiant doit collaborer avec ses pairs surtout lors d'évaluation en sports collectifs.

Les apprentissages sont également constructifs pour l'étudiante ou l'étudiant « à travers la mise en interaction [de ses] nouvelles connaissances avec [ses] connaissances antérieures. » (Raymond, 2006, p. 43) De plus, l'étudiante ou l'étudiant peut utiliser la métacognition<sup>9</sup> lors de ses apprentissages. La métacognition est « de nature cognitive puisqu'elle couvre la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus mentaux et sa capacité à les réguler. » (Scallon, 2004, p. 84) En d'autres mots, la métacognition est un processus mental où l'étudiante ou l'étudiant réfléchit sur son propre processus mental. L'étudiante ou l'étudiant doit être conscient des habiletés et des méthodes qu'il utilise pour apprendre, afin de les mettre en application ultérieurement.

L'étudiante ou l'étudiant peut être compétent dans sa discipline, mais ne pas le démontrer lors d'une évaluation. Dans une perspective nouvelle, Scallon (2004) précise que

l'élève peut participer à l'évaluation à des degrés divers : [...] auto-évaluation (impliquant un plus haut degré d'autonomie de l'élève) et portfolio (engagement de l'élève dans le processus de régulation de ses apprentissages [...] pour s'améliorer). (p. 26)

Il est surtout important d'insister sur le fait que la participation de l'étudiante ou l'étudiant demeure du domaine de sa décision.

### **3.5 Un portfolio hybride pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique**

---

<sup>9</sup> Dans cet essai, les mots « métacognition » et « métaréflexion » sont utilisés de manière équivalente.



Rappelons que le portfolio est un outil qui aide l'étudiante ou l'étudiant à porter une réflexion sur ses propres apprentissages, qu'ils soient théoriques ou pratiques, qu'ils relèvent de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être. Il lui donne aussi la possibilité de laisser des commentaires, d'inscrire des mesures personnelles, par exemple des tests de la condition physique, de décrire des difficultés et des moyens pour les surmonter. Bref, le portfolio est un outil qui fait appel à l'auto-évaluation et à la pratique réflexive de la part de l'étudiante ou l'étudiant en vue de son évaluation.

Le portfolio n'est pas seulement un outil pour l'étudiante ou l'étudiant. Il permet aussi à l'enseignante ou l'enseignant de « porter un regard critique, [...] [de] guider l'élève et [de] le soutenir dans l'atteinte de la ou des compétences. » (Martin, 2012, p. 59)

Rappelons aussi qu'il existe différents types de portfolio et que ceux-ci peuvent être amalgamés et pour devenir hybrides. Dans les écrits passés en revue pour cet essai, nous n'avons rien recensé sur l'utilisation d'un portfolio hybride pour évaluer la compétence en éducation physique. Saint-Pierre (2016) mentionne même que « la double fonction d'un portfolio, [...] n'est pas abordée dans [ses] écrits parcourus [...] et dans les recherches au collégial. (p. 41)

Nous pouvons donc nous demander si le portfolio hybride pourrait servir pour l'évaluation de la compétence de l'ensemble I en éducation physique puisque les deux différents types de portfolios qui nous intéressent sont d'apprentissage et d'évaluation.

### **3.6 Les modalités d'une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique**

Avant tout, il est bon de spécifier que les modalités d'évaluation représentent le « contexte et [les] caractéristiques du processus par lequel on mesure le degré d'atteinte des objectifs ainsi que les critères de réussite. » (Legendre, 2005, p. 891) Par exemple, certaines des modalités utilisées lors d'une épreuve terminale de cours

pourraient viser le moment de l'évaluation, la pondération, les tâches complexes et authentiques et les outils utilisés.

Au terme du présent cadre de référence, bien qu'il n'y ait pas d'exemples concluants documentés par la recherche pour l'épreuve terminale de cours en éducation physique, la recension des écrits nous informe cependant des modalités à prendre en compte pour en proposer une nouvelle. Parallèlement, Boulanger (2014) propose des éléments à retenir lors d'une ESP. Nous pouvons établir des liens entre certains de ces éléments et les modalités d'une épreuve terminale de cours, et ainsi en dégager les incontournables. Sans avoir la prétention d'élaborer un outil détaillé tel que réalisé par Boulanger (2014), plusieurs modalités peuvent être retenues pour concevoir une épreuve terminale de cours : l'évaluation certificative, les caractéristiques d'une tâche d'évaluation certificative et les grilles d'évaluation.

Lorsque les membres d'un département se rencontrent pour préparer leur plan de cours, ils doivent, entre autres, prévoir les types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative ou certificative) et leur pondération, ainsi que les connaissances et les compétences qui y sont reliées. Pour colliger le tout, un tableau de spécifications peut être construit. Ces mêmes membres doivent aussi décider des tâches pertinentes et authentiques qu'ils proposeront aux étudiantes et étudiants. Le choix des tâches pour évaluer la ou les compétences doit être approprié et représentatif. Leroux (2010) spécifie

que « tâche » est un terme générique qui peut être remplacé par plusieurs expressions considérées ici comme synonymes : situation problème, situation complexe, action, activité, projets ou travaux. (p. 88)

Par contre, il appartient à chaque membre du personnel de déterminer s'il utilise une évaluation diagnostique en début de session et des évaluations formatives par la suite. L'important, c'est qu'il y ait des évaluations sommatives ou certificatives à des moments précis et que la même épreuve terminale de cours soit présentée dans la

même semaine aux étudiantes et étudiants. De plus, il est souhaitable que cette épreuve soit une situation authentique.

Rappelons également que, pour évaluer une compétence, plusieurs outils peuvent être envisagés comme les grilles d'évaluation formative, le portfolio ou le journal de bord. Leroux (2010) mentionne aussi que

les enseignantes et les enseignants doivent concevoir des instruments d'évaluation qui permettent de recueillir les traces des manifestations de la compétence dans le but de porter un jugement sur l'état de développement d'une compétence à partir des preuves recueillies. Plus particulièrement, l'évaluation d'une tâche complexe et authentique s'effectue à l'aide d'une variété d'instruments qui permettent de saisir les multiples facettes de l'apprentissage et de recueillir des observations et les différentes preuves de la performance de l'élève afin de porter un jugement de fin de parcours. (p. 96)

Le tableau 6 synthétise les modalités que nous avons retenues dans le but de concevoir une épreuve terminale de cours en éducation physique en ensemble I, ainsi que les définitions de ces modalités données par certains auteurs et les questions que nous nous sommes posées. Ces modalités pourraient être utilisées pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme.

Tableau 6

Tableau synthèse d'une épreuve terminale de cours en éducation physique en ensemble I

MODALITÉS D'UNE ÉPREUVE TERMINALE	LES DÉFINITIONS ET LES AUTEURS	QUESTIONS
Tableau de spécifications	« permet [...] d'identifier les contenus et compétences, leur importance et leur pondération dans le cadre du cours, les moyens à prendre pour vérifier leur atteinte et le moment privilégié pour	Que devrait contenir un tableau de spécification en lien avec l'évaluation d'une compétence en éducation physique?

	effectuer la collecte de données, sans oublier les moments d'évaluation formative. » (Leroux et Bélair, 2015, p. 72)	
<p>Modalités d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation diagnostique</li> </ul>	« est utilisée au début du processus d'apprentissage et [...] elle permet : (1) de détecter si un élève possède les ressources nécessaires pour suivre une formation donnée; (2) d'orienter l'élève vers une démarche d'appoint si nécessaire et (3) d'ajuster la démarche de formation. » (Grisé et Trottier, 2002, dans Leroux, 2010, p. 85)	Que doit-on retrouver dans une évaluation diagnostique en début de session?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation formative</li> </ul>	« [est un] processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. » (Scallon, 1999, dans Legendre, 2005, p. 643)	<p>Quels sont les buts de l'évaluation formative?</p> <p>Quels sont les outils qui peuvent être utilisés pour les évaluations formatives?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation certificative</li> </ul>	« [est une] évaluation ayant pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, afin de comptabiliser ce résultat en	Quelle forme pourrait prendre une évaluation certificative?

	<p>vue d'un classement ou d'une sélection (...) c'est l'évaluation qui permet, par contrôle continu, par examen, ou par système mixte, [...], de certifier une compétence. (...) On parlera alors d'évaluation certificative. » (Legendre, 2005, p. 648)</p>	<p>À quel moment pourrait être faite cette évaluation?</p>
Tâche complexe	<p>« se distancie d'une tâche trop procédurale ou déjà automatisée par l'étudiant [...]. Dans cette logique, une tâche s'éloigne d'une simple répétition d'actions et elle est complexe, car elle exige [de la part de l'élève] un ensemble d'opérations et des apprentissages en profondeur et se distancie d'apprentissages en surface. » (Beckers [2002], De Ketele [2013], Lussier et Allaire [2004], dans Leroux, Hébert et Paquin, 2015, p. 159)</p>	<p>Quelles tâches complexes seraient pertinentes pour évaluer la compétence en éducation physique?</p>
Portfolio hybride	<p>« [les] types [de portfolio] ne sont pas exclusifs [et] il est tout à fait possible d'utiliser un portfolio hybride qui en combine plusieurs. » (Ringuet et Parent, 2015, p. 1)</p> <p>« le Guide de réalisation, très détaillé, par étape et précis, aid[e] l'étudiante ou</p>	<p>Quel est le but du portfolio hybride?</p> <p>Quels sont les éléments qui composent le portfolio hybride et qui font appel à des performances et des productions?</p> <p>Quelles sont les tâches à réaliser dans le portfolio hybride?</p> <p>Quelles sont les informations essen-</p>

	<p>l'étudiant en l'accompagnant dans la construction de son portfolio et qu'il p[eut] même sécuriser la personne dans l'accomplissement d'un travail si considérable. » (Saint-Pierre, 2016, p. 125)</p>	<p>tielles à communiquer aux étudiantes et aux étudiants afin qu'ils puissent le réaliser de manière autonome?</p>
<p>Grille d'évaluation formative</p>	<p>« formelle peut faire appel à de nombreux instruments, dont [...] différents types de grilles d'observation et d'évaluation. Parmi ces instruments, la grille d'évaluation [formative] composée de critères permettra à l'enseignant et à l'étudiant de reconnaître le niveau d'écart entre les performances réalisées et celles souhaitées en cours d'apprentissage et de formuler des rétroactions en cours de réalisation des tâches complexes par l'étudiant. » (Leroux, 2014, p. 345)</p>	<p>De quelle façon la grille d'évaluation formative pourrait être utilisée par les étudiantes et étudiants?</p>

#### 4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

À la suite de la recension des écrits au sujet de l'évaluation des apprentissages au collégial en éducation physique, nous avons relevé très peu d'exemples concrets qui abordent le thème de l'évaluation de la compétence en ensemble I ou qui présentent des outils d'évaluation certificative conçus dans le but d'évaluer cette compétence. Dans ce contexte, cela nous amène à formuler les deux objectifs de recherche en lien avec la question générale de l'essai et le cadre de référence que nous avons élaboré.

Ces deux objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Concevoir une épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme;
2. Valider l'épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme.





## **TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE**

La question générale de recherche et les objectifs spécifiques nous amènent à présenter les choix méthodologiques de cet essai et leurs justifications. Pour y arriver, nous définissons le type de recherche, puis nous abordons les thèmes suivants : l'approche méthodologique, la recherche de développement, l'analyse des données, ainsi que les aspects éthiques. Finalement, nous énonçons les moyens pris pour assurer la rigueur et la scientificité de cette recherche.

### **1. LE TYPE DE RECHERCHE**

En éducation, il n'est pas rare que les enseignantes et les enseignants conçoivent eux-mêmes du matériel didactique, de nouveaux outils ou de nouvelles activités d'apprentissage. Il existe également des chercheuses et des chercheurs dont le fruit de la recherche vise à être utilisé sur le terrain; c'est ce que l'on appelle de la recherche de développement. Van der Maren (2014) en donne la définition suivante : « Elle consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel [...], puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière. » (p. 37) Il a même proposé « une méthode de recherche de développement qui présente, de manière séquencée, les différentes étapes devant être effectuées dans le cadre d'une recherche développement en contexte éducatif. » (Van der Maren, dans Harvey et Loiselle, 2009, p. 104)

Cet essai se situe dans le pôle de l'innovation du Guide de présentation du bloc recherche et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial de l'université de Sherbrooke, car il s'agit de la conception et de la validation d'un processus d'évaluation en éducation physique en ensemble I au collégial. La nature même de ce travail ne peut se situer dans les deux autres pôles, c'est-à-dire la recherche et l'analyse critique. Compte tenu des objectifs spécifiques du présent essai qui vise à proposer et à valider une nouvelle épreuve terminale de cours, le type d'essai retenu est celui de la production de matériel pédagogique.

Nous justifions ce choix par le fait que nous ne pouvons dissocier l'outil d'évaluation du matériel pédagogique. Nous avons remarqué qu'il y avait une problématique au département d'éducation physique du Cégep de Saint-Jérôme concernant l'outil utilisé lors de l'évaluation terminale de cours en ensemble I. Cela nous amène à réfléchir sur l'authenticité de celle-ci. Pour nous assurer que l'évaluation terminale de cours corresponde réellement aux exigences de la compétence à évaluer en éducation physique de l'ensemble I, nous comptons utiliser les cinq phases du modèle de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2014).

## 2. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Il est pertinent de souligner que l'approche méthodologique de cette recherche est une qualitative/interprétative. Rappelons que Karsenti et Savoie-Zajc (2011) définissent la recherche qualitative/interprétative de la façon suivante :

Le terme qualitatif attribue en quelque sorte à la recherche les caractéristiques afférentes aux types de données utilisées, soit des données qui se mesurent difficilement : des mots, des dessins, des comportements. Par glissement de sens, on en est venu à désigner aussi l'épistémologie sous-jacente à pareille recherche, le courant interprétatif. Ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. (p. 126)

Comme l'épreuve terminale de cours de l'ensemble I est créée par une enseignante en éducation physique et pour des étudiantes et étudiants de ce même ensemble, elle colle mieux à leur réalité. Deux facteurs, proposés par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), déterminent la pertinence de l'approche méthodologique choisie. Le premier spécifie qu'une recherche qualitative/interprétative « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle. » (p. 125) Le second « repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. » (*Ibid.*) Finalement, une recherche qualitative se dit pertinente en éducation puisqu'elle « se moule à la réalité des répondants; elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche » (*Ibid.*) et ce qui est un des buts souhaités.

Cette approche méthodologique qualitative/interprétative est justifiée par la posture épistémologique interprétative. Dans le cadre de cet essai, nous avons conçu une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme. Nous désirions mieux comprendre pourquoi l'épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I n'évaluait pas adéquatement la compétence du cours, qui est d'« analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 50). La posture épistémologique retenue pour cet essai est interprétative. Selon Fortin (2010), ce paradigme stipule que

les faits et les principes sont déterminés par les contextes historiques et culturels et qu'il existe plusieurs réalités. La découverte et la compréhension sont des éléments essentiels de la recherche qualitative de même que la place prépondérante occupée par les acteurs. [...] Bien que [les approches qualitatives] partagent les mêmes postulats sous-jacents, elles diffèrent selon leur but, leurs questions de recherche, leur devis et la contribution particulière que chacune apporte au développement des connaissances. (p. 269)

Dans cette démarche de recherche, nous n'avons pas adopté une posture épistémologique positiviste puisque la méthodologie utilisée n'est pas quantitative.

### 3. LA RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT

En lien avec les objectifs spécifiques de cette recherche qui visent à soutenir l'élaboration d'une épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme, la recherche de développement est une méthode pertinente pour cet essai. Précédemment, nous avons mentionné que Van der Maren (2014) a proposé un modèle de développement d'objet pédagogique. C'est ce modèle que nous avons utilisé pour produire la nouvelle épreuve terminale de cours. Le tableau 7 présente les cinq phases du modèle de Van der Maren.

Tableau 7  
Le modèle de développement d'objet pédagogique de Van der Maren

LES PHASES DU MODÈLE	DESCRIPTION
Phase I : L'analyse de la demande	Analyse de besoins, du marché
Phase II : Le cahier des charges	Contrat de production
Phase III : La conception de l'objet	Conceptualisation et modélisation
Phase IV : La préparation du prototype et de l'épreuve terminale de cours	Simulations et prototype
Phase V : La mise au point	Essais réels, évaluations, adaptations

Adapté de Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social*. 3<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck.

À la suite de ces cinq phases, Van der Maren (2014) propose l'implantation (mise en marché) de l'objet. Dans cet essai, nous nous concentrons seulement sur les cinq premières phases du modèle. En lien avec les limites de réalisation d'un essai professionnel, l'implantation d'une nouvelle épreuve terminale de cours serait d'une ampleur trop grande. Par contre, une fois ce présente essai terminé, il serait pertinent de procéder à l'implantation dans le cadre d'un projet départemental ou d'un projet de recherche financé.

Comme mentionné précédemment, le modèle du développement d'objet en cinq phases de Van der Maren (2014) a été retenu pour cet essai. Les cinq phases suivantes sont présentées, soit l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation et la mise au point.

### 3.1 La première phase : l'analyse de la demande

Selon Van der Maren (2014), la première phase d'une recherche de développement d'objet consiste à analyser la demande portant sur une situation problématique. En d'autres termes, elle consiste en l'analyse d'un besoin. Lorsqu'il y a un problème et qu'il est question

de créer ou de modifier un objet pédagogique, « les questions suscitées par [cette situation problématique] sont du genre : qui devrait faire quoi, avec quoi et avec qui, avec quelles ressources, dans quel contexte et avec quels intérêts ou objectifs? » (Van der Maren, 2014, p. 147) Cette première phase doit être bien définie, puisque c'est elle qui délimite la deuxième, soit le cahier des charges.

Souvenons-nous que le présent essai est le fruit d'une problématique en lien avec les pratiques évaluatives vécues par des enseignantes et des enseignants en éducation physique de l'ensemble I au cégep de Saint-Jérôme. Précisément, le problème concerne la difficulté d'évaluer la compétence de cet ensemble. Jusqu'à maintenant, aucune recherche ne propose de modèle pour produire cette évaluation et c'est ce qui nous a amené à nous demander comment concevoir une épreuve terminale de cours, au Cégep de Saint-Jérôme, pour évaluer cette même compétence.

Rappelons qu'en ce moment, les étudiantes et étudiants qui échouent l'activité synthèse peuvent quand même réussir le cours sans nécessairement avoir atteint la compétence. Jusqu'à présent, le quatrième élément de compétence n'est pas pris en compte dans l'activité synthèse de cours déjà en place. Cet élément de compétence, qui est de pratiquer l'activité physique d'une façon régulière et suffisante selon une approche favorisant la santé, est davantage lié à la taxonomie du domaine psychomoteur, tandis que les trois autres éléments de compétence sont en lien avec la taxonomie du domaine cognitif. De plus, l'activité synthèse amène quelques questionnements quant aux modalités d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, quant à la difficulté d'évaluer les différentes activités sportives et quant aux modalités d'évaluation dans les cours. Cette problématique rapportée dans le premier chapitre a révélé l'absence d'outils qui permettraient aux enseignantes et enseignants de recueillir des traces ou des preuves des apprentissages des étudiantes et étudiants dans le but de porter un jugement s'appuyant sur une cueillette rigoureuse pour ainsi rendre compte de la compétence du cours.

Il était souhaitable de cibler les améliorations à apporter à l'activité synthèse déjà en place pour que celle-ci soit juste et équitable et qu'elle rencontre les exigences demandées par la CEEC, le devis ministériel et la PIEA du collège. De ce fait, les objectifs spécifiques de cette recherche sont de concevoir une nouvelle épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme et de la valider.

### **3.2 La deuxième phase : le cahier des charges**

Le cahier des charges suit la phase de l'analyse de la demande où l'« on devrait savoir quelles fonctions l'objet pédagogique à développer (ou à corriger) devra remplir, avec qui et par qui, et dans quelles conditions il devra le faire. » (Van der Maren, 2014, p. 151) Il consiste également à limiter le travail à accomplir.

Dans ce présent essai, il s'agissait de concevoir une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial, peu importe l'activité physique choisie par l'étudiante ou l'étudiant. En s'appuyant sur notre cadre de référence, l'épreuve terminale de cours présentée devait être cohérente et en lien avec les exigences de la CEEC, du devis ministériel, de la PIEA du Cégep de Saint-Jérôme et devait respecter les pratiques disciplinaires et évaluatives de l'équipe départementale. De plus, idéalement, l'objet devait évaluer tous les éléments de la compétence du cours d'éducation physique au collégial, tant sur le plan du volet théorique que sur le plan du volet pratique. Nous avons envisagé produire une épreuve terminale de cours sous forme d'un portfolio et de son guide de réalisation qui pouvaient servir tout au long de la session, tant aux étudiantes et étudiants qu'aux enseignantes et enseignants. Ainsi, durant la session, l'étudiante ou l'étudiant peut laisser des traces de sa démarche, ce qui permet aux membres du personnel enseignant d'interpréter et d'évaluer les apprentissages de celui-ci.

Dans le cadre de cet essai, il aurait été intéressant de construire des grilles d'évaluation certificative en lien avec le portfolio. Étant donné les objectifs spécifiques formulés et les limites d'un essai professionnel, aucune grille d'évaluation à échelle

descriptive rédigée dans un but d'évaluation certificative ne sera présentée. Par contre, dans un avenir rapproché, il serait pertinent d'en faire la construction et de la présenter aux membres du personnel enseignant au département d'éducation physique.

### **3.3 La troisième phase : la conception de l'objet**

Une fois le cahier des charges élaboré, la troisième phase a été de mettre en place celle de la conception de l'objet. Avant et pendant cette phase, plusieurs questions se sont posées sur le plan des théories scientifiques : « Existe-t-il des théories? Sont-elles valides et fondées sur des faits? Ont-elles déjà fait l'objet d'applications et, si oui, quelles évaluations en ont été faites? » (Van der Maren, 2014, p. 151) Du point de vue des écrits technologiques et professionnels, « il s'agit de découvrir comment le problème a déjà été traité et comment il peut l'être. » (*Ibid.*) Comme mentionné précédemment, une contrainte existait pour cet essai : aucun écrit concluant n'avait été documenté sur la production d'une épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I au collégial.

Dans cette phase du modèle de Van der Maren (2014), nous ne retrouvons pas en détail les composantes de l'objet, mais plutôt les grandes lignes : ce que l'objet devra contenir, sa disposition générale et « quelles doivent en être les composantes principales pour qu'il remplisse les fonctions assignées au cahier des charges. » (p. 152) Toujours selon cet auteur, la phase de conception de l'objet ne fait que proposer un modèle de base initiant la phase de préparation. Au deuxième chapitre du présent essai, nous avons construit un cadre de référence composé des concepts de compétence, de l'évaluation d'une compétence et d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique. Afin de concevoir une nouvelle épreuve terminale de cours qui évalue la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme, le cadre de référence établi précédemment nous a guidé. La recension des écrits nous a permis de regrouper les principales dimensions de cette nouvelle épreuve terminale de cours. Précisons qu'à partir des écrits dénombrés, le portfolio a été identifié comme étant un outil pertinent et applicable à l'évaluation de la compétence en ensemble I de l'éducation physique au collégial.

Afin d'élaborer une épreuve terminale de cours qui respecte les exigences du devis ministériel, de la CEEC et de la PIEA du Cégep de Saint-Jérôme, et qui est juste et équitable, nous avons pris connaissance de différents outils d'évaluation pour en recueillir différents modèles et notre choix s'est arrêté sur le portfolio. Plusieurs types de portfolios existent. Nous avons décidé d'amalgamer deux d'entre eux, soit celui d'apprentissage et celui d'évaluation. Nous avons nommé « hybride » ce portfolio d'apprentissage et d'évaluation. Nous le qualifions d'apprentissage parce qu'il est utilisé tout au long de la session pour la collecte « d'une variété d'artefacts de l'étudiant faisant foi de ses apprentissages. » (Watson, Zaldivar et Summers, 2010, dans Nizet et Leroux, 2015, p. 4), et d'évaluation, parce qu'il « est perçu comme un outil [...] permettant un recueil de preuves, comme un espace d'interprétation des productions et du processus de l'élève et de prise de décision et comme un espace de communication. » (*Ibid.*, p. 5) Il est donc utilisé afin de réaliser la dernière activité liée à l'évaluation terminale de cours.

À la fin de cette troisième phase, nous avons pu présenter un prototype de portfolio nommé Carnet sportif. Il est important de souligner que le modèle de ce portfolio n'est sûrement pas un objet d'évaluation final en éducation physique de l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme et qu'il peut encore se développer au fil des sessions. Dans le paragraphe qui suit, nous identifions les étapes que nous avons effectuées pour bâtir le Carnet sportif.

Ce prototype est la première version concrète de l'objet. Le Carnet sportif inclut des évaluations de type diagnostique, formatif et certificatif ainsi que le bilan final. L'utilisation du portfolio est soutenue par un guide de réalisation qui sera présenté à l'étudiante ou l'étudiant au premier cours et auquel il aura accès tout au long de la session. Ce guide de réalisation explique comment utiliser le Carnet sportif, nomme les évaluations et leur pondération, présente un calendrier des tâches pour la session, et contient deux annexes mentionnant la pondération pour chaque élément de la compétence évalué lors de l'épreuve terminale de cours ainsi qu'un aide-mémoire des tâches à réaliser par l'étudiante ou l'étudiant. Cet aide-mémoire est un outil pouvant servir autant à l'étudiante ou l'étudiant qu'à



l'enseignante ou l'enseignant. L'étudiante ou l'étudiant peut ainsi faire un suivi des activités à compléter durant la session. Pour sa part, l'enseignante ou l'enseignant peut vérifier si l'étudiante ou l'étudiant a complété les activités demandées et peut aussi laisser des commentaires ou donner de la rétroaction. Finalement, nous avons intégré dans le portfolio des tests physiques et des lectures à faire en vue de l'acquisition de connaissances.

À la fin du chapitre deux, soit celui du cadre de référence, nous présentons le tableau 6 proposant des modalités d'une épreuve terminale de cours en éducation physique, une définition pour chacune d'elles, ainsi qu'une série de questions s'y rapportant. En prenant en considération le tableau 6, le tableau 8 présente les modalités de l'épreuve terminale de cours de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme.

Tableau 8  
Les modalités d'une épreuve terminale de cours de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme

MODALITÉS D'UNE ÉPREUVE TERMINALE	LES DÉFINITIONS ET LES AUTEURS	ÉPREUVE TERMINALE DE COURS DANS L'ENSEMBLE I EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME
Tableau de spécifications	« permet [...] d'identifier les contenus et compétences, leur importance et leur pondération dans le cadre du cours, les moyens à prendre pour vérifier leur atteinte et le moment privilégié pour effectuer la collecte de données, sans oublier les moments d'évaluation formative. » (Leroux et Bélair, 2015, p. 72)	<p>Le tableau de spécifications présenté pour le Carnet sportif (annexe E) détermine les évaluations sommatives/certificatives et leur pondération. En font partie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étude de cas de mi-session;</li> <li>• La pratique de l'activité physique;</li> <li>• Le Carnet sportif;</li> <li>• Le bilan de sa pratique sportive.</li> </ul>

Évaluation diagnostique	« est utilisée au début du processus d'apprentissage et [...] elle permet : (1) de détecter si un élève possède les ressources nécessaires pour suivre une formation donnée; (2) d'orienter l'élève vers une démarche d'appoint si nécessaire et (3) d'ajuster la démarche de formation. » (Grisé et Trottier, 2002, dans Leroux, 2010, p. 85)	L'évaluation diagnostique est présentée sous la forme d'un questionnaire qui situe la pratique de l'activité physique de l'étudiante ou l'étudiant en début de session. Ce questionnaire permettra d'en apprendre un peu plus sur la place qu'occupe la pratique de l'activité physique dans la vie de ceux-ci.
Évaluation formative	« [est un] processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. » (Scallon, 1999, dans Legendre, 2005, p. 643)	Puisque les évaluations formatives permettent une rétroaction par l'étudiante ou l'étudiant en cours d'apprentissage, certaines évaluations formatives formelles se retrouvent dans le Carnet sportif. D'autres se feront de façon informelle en classe.  Ces évaluations formatives sont présentées sous forme de grilles d'auto-évaluation, de grilles d'analyse, d'auto-évaluation ou d'autorégulation.
Évaluation certificative	« [est une] évaluation ayant pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection (...) c'est l'évaluation qui permet, par contrôle continu, par examen, ou par système mixte, [...], de certifier une compétence. (...) On parlera alors d'évaluation certificative. » (Legendre, 2005, p. 648)	Les évaluations certificatives sont présentées dans le tableau de spécifications avec leur pondération.  Elles comprennent deux évaluations sommatives soit l'étude de cas de mi-session et l'évaluation de la pratique de l'activité physique, ainsi que l'épreuve terminale de cours et leur pondération respective.
Tâche complexe	« se distancie d'une tâche trop procédurale ou déjà	Les tâches complexes utilisées pour évaluer la compétence de

	<p>automatisée par l'étudiant [...]. Dans cette logique, une tâche s'éloigne d'une simple répétition d'actions et elle est complexe, car elle exige [de la part de l'élève] un ensemble d'opérations et des apprentissages en profondeur et se distancie d'apprentissages en surface. » (Beckers, 2002, De Ketele, 2013, Lussier et Allaire, 2004, dans Leroux, Hébert et Paquin, 2015, p. 159)</p>	<p>l'étudiante ou l'étudiant sont le bilan de sa pratique sportive et les études de cas.</p>
<p>Portfolio hybride</p>	<p>« [les] types [de portfolio] ne sont pas exclusifs [et] il est tout à fait possible d'utiliser un portfolio hybride qui en combine plusieurs. » (Ringuet et Parent, 2015, p. 1)</p> <p>« le Guide de réalisation, très détaillé, par étape et précis, aid[e] l'étudiante ou l'étudiant en l'accompagnant dans la construction de son portfolio et qu'il p[eut] même sécuriser la personne dans l'accomplissement d'un travail si considérable. » (Saint-Pierre, 2016, p. 125)</p>	<p>Le portfolio comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le Carnet sportif <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la compétence visée</li> <li>○ l'ensemble des activités d'apprentissage</li> <li>○ ainsi que le bilan de sa pratique sportive</li> </ul> </li> <li>• le guide de réalisation <ul style="list-style-type: none"> <li>○ les directives aux étudiantes et étudiants</li> <li>○ le calendrier des tâches</li> <li>○ l'aide-mémoire des tâches à réaliser par l'étudiante ou l'étudiant</li> </ul> </li> </ul>
<p>Grille d'évaluation formative</p>	<p>« formelle peut faire appel à de nombreux instruments, dont [...] différents types de grilles d'observation et d'évaluation. Parmi ces instruments, la grille d'évaluation [formative] composée de critères permettra à l'enseignant et à l'étudiant de reconnaître le niveau d'écart entre les performances réalisées</p>	<p>Les grilles d'évaluation formative comprennent les grilles d'analyse et les grilles d'auto-évaluation.</p>

	et celles souhaitées en court d'apprentissage et de formuler des rétroactions en cours de réalisation des tâches complexes par l'étudiant. » (Leroux, 2014, p. 345)	
--	---	--

### 3.4 La quatrième phase : la préparation du prototype et de l'épreuve terminale de cours

À l'automne 2013, nous avons pris connaissance d'une problématique en lien avec l'outil d'évaluation de l'activité synthèse de l'ensemble I. Cette évaluation dite traditionnelle était utilisée depuis plusieurs années et avait été modifiée en 2012. Comme mentionné précédemment, et selon le modèle de Van der Maren (2014), nous avons analysé la demande et avons préparé un cahier des charges en vue d'élaborer une nouvelle épreuve terminale de cours qui évaluerait adéquatement la compétence de l'ensemble I en éducation physique. Puis, nous avons conçu notre prototype en se rappelant qu'il ne devait pas ressembler à l'évaluation dite traditionnelle. Il devait respecter l'APC, du début à la fin de la session. De plus, nous voulions tout mettre en place pour que l'apprentissage se fasse d'une façon progressive, le plus possible en situation authentique afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse réussir son épreuve terminale de cours et, par conséquent, atteindre la compétence visée. Rappelons qu'au terme de son cours d'ensemble I en éducation physique au collégial, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure d'« analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant sa santé » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 50). Une fois le prototype construit, nous l'avons présenté à quatre expertes et experts pour le faire valider, c'est-à-dire de recueillir et de compiler toutes les informations transmises par ceux-ci afin d'en faire l'analyse. De cette façon, nous pouvions bonifier notre prototype. Le tableau 9 présente le calendrier du déroulement de la méthodologie de cet essai.

Tableau 9  
Calendrier du déroulement de la méthodologie de l'essai

ÉTAPE	ACTION	ÉCHÉANCIER
-------	--------	------------

Étape 1	Analyse de la demande	<i>Décembre 2014</i>
Étape 2	Cahier de charge	<i>Janvier à mars 2015</i>
Étape 3	Conception et modélisation de l'épreuve terminale de cours	<i>Avril à mai 2015</i>
Étape 4	Cueillette des données auprès des expertes et des experts	<i>Juillet et août 2015</i>
Étape 5	Analyse des données	<i>Août à novembre 2015</i>
Étape 6	Apporter des améliorations au prototype final de l'épreuve terminale de cours	<i>Décembre 2015</i>

### 3.5 La cinquième phase : la mise au point

Jusqu'à maintenant, nous avons exposé les quatre premières phases du modèle de la recherche de développement de Van der Maren (2014), soit l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception de l'objet ainsi que la préparation et la construction du prototype. La dernière phase de ce modèle, celle de la mise au point du prototype, pourrait être réalisée une fois l'essai terminé. Avec les commentaires des expertes et experts, et une fois les modifications apportées au prototype, une mise à l'essai formelle auprès d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants en éducation physique de l'ensemble I pourrait être faite.

#### 3.5.1 La sollicitation des expertes et experts

Lorsqu'il est question de recherche, les choix méthodologiques sont importants puisqu'ils en démontrent la cohérence et la rigueur; l'échantillon fait partie de ces choix. Le type d'échantillonnage choisi pour cette recherche est non probabiliste puisque les personnes ont été sélectionnées à l'avance « en fonction de caractéristiques typiques de la population à l'étude. » (Fortin, 2010, p. 235) L'échantillon que nous avons choisi semble cohérent puisqu'il respecte les quatre critères décrits par Karsenti et Savoie-Zajc (2011) :

[L'échantillon] est intentionnel et il est constitué en fonction des buts poursuivis dans la recherche (comparaison ou compréhension en profondeur); il est balisé, théoriquement parlant, et il est justifié; il est cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques; il traduit un souci éthique. (p. 130)

De plus, ce choix paraissait logique puisque, pour participer à une étude qualitative, « les personnes sont choisies [...] en fonction de leur appartenance à une culture, à un processus social ou à un phénomène d'intérêt. » (Fortin, 2010, p. 56)

Comme expertes et experts à la recherche, nous avons choisi quatre personnes du milieu collégial. Deux des personnes étaient des enseignantes et des enseignants du collège provenant de la formation générale. Rappelons que l'outil d'évaluation de l'épreuve terminale de cours utilisé est identique pour les enseignantes et les enseignants de l'ensemble I, toutes activités physiques confondues. Il a donc été pertinent de faire appel à eux. De plus, s'y sont ajoutés deux professionnels du même cégep. Ces deux personnes faisaient partie du personnel régulier ayant plus de cinq ans d'expérience et ayant des connaissances sur les politiques du collège et en évaluation des compétences. Notre choix s'est arrêté sur ces quatre personnes en raison de leur expérience, de leur intérêt à l'égard du sujet et de leurs connaissances sur l'évaluation des compétences au collégial. La sollicitation de ces expertes et experts s'est faite au printemps et à l'été 2015.

### 3.5.2 *Les instruments de collecte de données*

Dans une recherche qualitative, les données peuvent être constituées d'éléments verbaux et écrits, et la collecte de celles-ci

consiste à employer des stratégies souples destinées à favoriser l'interaction avec les participants [...]. Le chercheur [peut] combiner plusieurs de ces stratégies pour faire ressortir [des] facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 132)

Tout au long de cette collecte de données, les expertes et les experts ont enrichi les concepts à l'étude avec leurs pensées, leurs opinions et leurs expériences. Pour valider l'épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I, nous avons utilisé trois instruments de collecte de données, soit le questionnaire, l'entrevue téléphonique enregistrée et le journal de bord.

### 3.5.3 *Le questionnaire*

Le questionnaire sert à « recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions. » (Fortin, 2010, p. 433) Il est pertinent d'utiliser cette technique de collecte de données puisqu'elle est un moyen peu coûteux et rapide pour obtenir des informations.

Nous nous sommes inspirés du modèle des travaux de Leroux (2010) et des concepts du présent cadre de référence pour construire le questionnaire. Une fois le questionnaire conçu et avant l'envoi aux expertes et experts, celui-ci a été validé par une professeure spécialiste en évaluation et une conseillère pédagogique du milieu universitaire, pour assurer la qualité et la cohérence entre les questions posées et les données que nous désirions recueillir.

En juin 2015, nous avons fait parvenir par courriel, aux participantes et participants, une lettre de présentation (annexe D) expliquant notre recherche et le rôle qu'ils auraient à jouer. En plus de la lettre de présentation, ils ont reçu le formulaire de consentement éclairé (annexe D) qu'ils devaient signer s'ils acceptaient de participer à la recherche. À la suite des quatre réponses positives, nous leur avons transmis, toujours par courriel, le prototype de l'épreuve terminale de cours à valider, soit le guide de réalisation et le Carnet sportif (incluant le bilan de la pratique sportive), ainsi que le questionnaire correspondant (annexe E). À la fin de ce dernier, nous avons ajouté trois questions qui seraient posées à l'entrevue téléphonique prévue après la réception des questionnaires complétés. Il est pertinent de mentionner que les expertes et les experts avaient alors à prendre connaissance du guide de réalisation et du Carnet sportif sans toutefois l'expérimenter.

Le questionnaire était divisé en trois grandes sections soit le guide de réalisation, le Carnet sportif et le bilan de la pratique sportive. Il comportait dix-sept questions ouvertes et fermées qui cherchaient à vérifier la clarté du prototype à l'essai. Pour chaque question

fermée, une échelle d'appréciation à quatre niveaux, soit d'« insatisfaisant » à « tout à fait satisfaisant », était utilisée. Les questions ouvertes faisaient référence aux commentaires et aux suggestions apportées par les expertes et les experts afin de proposer des améliorations et des éléments de précision.

Les expertes et experts ont eu quatre semaines pour prendre connaissance du prototype d'épreuve terminale de cours et pour répondre au questionnaire. La durée estimée pour répondre à celui-ci était de 90 à 120 minutes. Les expertes et experts pouvaient joindre en tout temps l'étudiante-chercheuse s'ils avaient des interrogations en lien avec le questionnaire et le prototype. À la réception des questionnaires dûment remplis par les expertes et experts, l'étudiante-chercheuse a pris rendez-vous avec chacun d'eux pour réaliser l'entrevue téléphonique afin d'obtenir des informations additionnelles.

#### *3.5.4 L'entrevue téléphonique enregistrée*

La seconde technique de collecte de données que nous avons utilisée est l'entrevue téléphonique enregistrée. La prise de rendez-vous par l'étudiante-chercheuse pour cette entrevue avec les expertes et les experts a été faite environ une semaine après la réception de tous les questionnaires. Cette entrevue découlait des trois questions ouvertes figurant à la fin du questionnaire (annexe E) envoyé préalablement à ces personnes. Elles ont ainsi pu se préparer à l'avance. Par définition, ce « type d'entrevue est nommé “dirigé”, car le chercheur exerce [...] une contrainte [...] sur l'échange verbal. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 133) Deux des trois questions cherchaient à connaître l'opinion de chaque experte et expert sur les points forts du guide de réalisation et du Carnet sportif, ainsi que des suggestions ou commentaires afin d'en améliorer le contenu. De plus, la dernière question discutée durant l'entrevue téléphonique traitait des sujets ou des thèmes qui n'avaient pas déjà été abordés dans le questionnaire et sur lesquels il était possible d'ajouter des commentaires.

Outre l'appréciation des modifications à apporter au prototype du Carnet sportif, le questionnaire nous a donné le point de vue des expertes et experts sur celui-ci, et l'entrevue



téléphonique nous a permis de clarifier certains propos mentionnés et de favoriser un retour sur leur expérimentation. En conclusion, nous trouvons judicieux le choix de ces deux instruments puisqu'ils sont propres à la recherche qualitative et qu'ils comportent plusieurs avantages dont celui de laisser des traces des échanges entre l'étudiante-chercheuse et les expertes et experts.

### 3.5.5 *Le journal de bord*

Gauthier (2010) mentionne que le journal de bord peut contenir « les notes générales, les difficultés rencontrées sur le terrain, les réflexions personnelles, les ébauches d'explication, [...] » (p. 218) Le journal de bord n'est pas seulement un moyen utilisé par la chercheuse ou le chercheur lors de sa collecte de données qualitatives, mais l'aide aussi dans l'analyse de ces dernières.

Cet outil n'a pas seulement été, pour nous, une source de référence parce que nous y avons consigné nos idées personnelles, nos observations, nos questionnements et nos impressions, mais nous a aussi permis de nous maintenir dans un processus continu de réflexion. De plus, nous sommes en accord avec Karsenti et Savoie-Zajc (2011) lorsque ceux-ci ajoutent que le journal de bord « permet [...] de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (p. 145) lors de la rédaction de cet essai.

## 4. L'ANALYSE DES DONNÉES

En recherche qualitative, il est important d'être assidu et ordonné puisque les étapes de collecte de données et d'analyse se font de façon simultanée. Ces deux étapes engendrent une grande quantité d'informations. Comme mentionné par Fortin (2010), « les entrevues et le matériel audiovisuel produisent [...] des dizaines de pages de transcriptions, tout comme les notes prises lors des observations [...] et de l'analyse de documents. » (p. 457) Fortin (2010) ajoute aussi que

toute cette information requiert de l'organisation, un examen critique et une analyse judicieuse. Le but de l'organisation des données consiste à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible. (*Ibid.*)

C'est donc dire qu'une fois les données recueillies, celles-ci ont été condensées.

Avant d'analyser les données et afin d'assurer rigueur et crédibilité à la recherche, nous avons eu recours à l'enregistrement et à la transcription de ces données. Toujours selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l'enregistrement permet « de conserver la trace [...] de paroles, d'échanges, [...] qui balisent cette démarche. » (p. 204) Par la suite, ces informations ont été classées et analysées. Nous avons donc utilisé l'enregistrement audio suivi d'une transcription des données.

D'une part, l'enregistrement audio nous a permis de colliger des données sous formes verbales. Il faut souligner qu'il existe des précautions à prendre lors d'un enregistrement. Nous avons dû, par exemple, nous assurer que le matériel technologique fonctionnait correctement et qu'il n'y avait aucune source de distraction autour de nous. De plus, nous avons dû être vigilants pour ne pas juger les réponses des expertes et des experts.

D'autre part, la transcription des données a consisté à mettre par écrit les informations enregistrées en créant un verbatim de l'entrevue. Une transcription « verbatim » est un processus complexe puisque l'informateur peut être influencé par ses valeurs personnelles, culturelles et sociales. Gauthier (2010) mentionne que cette transcription mot à mot « est préférée, car le chercheur rassemble tout le matériel verbal sans faire aucun tri. Les données [sont] ensuite analysées plus finement, car l'information transcrite ressemble le plus à l'entrevue. » (p. 355) Pour cette partie, nous avons créé un tableau, par experte et expert, présentant la compilation des propos (annexe F) de chacune d'elles et de chacun d'eux à partir de l'entrevue téléphonique enregistrée. Pour chaque experte et expert, nous retrouvions les mêmes métadonnées et informations, c'est-à-dire la date, l'heure et les réponses données aux trois questions posées.

Afin d'analyser les données, nous avons fait plusieurs lectures du verbatim et des réponses données par les expertes et les experts aux dix-sept questions du questionnaire. Puis, nous avons relié ces réponses à une ou des composantes de l'épreuve terminale de cours. Cette étape a été nécessaire puisqu'elle nous a permis de répondre au deuxième objectif spécifique de cet essai, soit de valider l'épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I au collégial. Par la suite, nous avons compilé toutes les informations données par chaque experte et expert dans plusieurs tableaux présentés à l'annexe F. Cette compilation s'est faite par question et selon trois catégories : le guide de réalisation, le Carnet sportif et le bilan de sa pratique sportive. Les commentaires écrits (dans le questionnaire) et verbaux (dans le verbatim) nous ont finalement permis d'apporter des pistes de solution pour l'amélioration de l'épreuve terminale de cours.

## 5. LES ASPECTS ÉTHIQUES

En « recherche qualitative, c'est la responsabilité du chercheur de diriger la recherche de façon éthique. » (Fortin, 2010, p. 96) Un protocole doit donc être appliqué. Une des premières étapes de celui-ci a été de vérifier s'il existait une personne responsable à l'éthique en recherche au Cégep de Saint-Jérôme. Aucune personne n'y était attitrée et aucune politique sur l'éthique n'y existait. En mai 2015, l'étudiante-chercheuse a donc demandé l'autorisation à PERFORMA d'effectuer une recherche dans son cégep. Cette autorisation lui a été accordée, par courriel, le 10 juin 2015.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche en introduisant le moins de biais possible, nous avons suivi certaines règles éthiques. Ces dernières se retrouvent dans le guide d'auto-évaluation des essais présenté par le comité éthique de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Comme son titre le spécifie, cet outil nous aide à valider le respect ou non des principes éthiques. Lors de cette recherche, quatre grands principes ont été respectés. Premièrement, nous nous sommes assurés de son intégrité scientifique. Dans

ce cas, nous croyons que cette recherche est valide puisqu'il existe un problème au sein de notre département.

Le deuxième principe touche l'intégrité de la personne. On fait ici référence aux inconvénients, aux risques et aux bénéfices que peut engendrer cette recherche auprès des expertes et des experts. En ce qui concerne le bien-être de ceux-ci, Gauthier (2010) mentionne que

l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels de la recherche est [...] une notion importante à prendre en considération dans l'évaluation du caractère éthique d'une recherche. De fait, les avantages potentiels ou les retombées positives de la recherche peuvent être directement ou indirectement bénéfiques pour les participants [...]. (p. 52)

Le troisième principe est le respect de la dignité et de la vie privée. Dans le cadre de cet essai, nous souhaitons que les expertes et experts restent anonymes. La garantie d'anonymat leur a permis de s'exprimer plus librement et d'être plus libres dans leur comportement. Un numéro a été attribué à chaque experte et expert dès la première rencontre. Le formulaire de consentement était le seul document où l'identité de l'experte ou de l'expert était mentionnée. Le numéro attribué a été utilisé pour toutes les manipulations une fois la collecte de données commencée. À la suite de la collecte de données et à l'analyse de celles-ci, les informations en lien avec les expertes et les experts sont conservées sous clé à la résidence de l'étudiante-chercheuse. Celle-ci est la seule à y avoir accès. Les données seront détruites après cinq ans, à la suite du dépôt final de l'essai. Gauthier (2010) mentionne que ce « principe du respect de la vie privée des citoyens a créé un consensus chez les chercheurs, à savoir que la confidentialité doit être préservée par tous les moyens possibles. » (p. 302)

Le dernier principe qui a été respecté est l'autonomie de la personne. Chaque experte et expert était libre ou non de prendre part à la recherche et de se retirer en tout temps. Au préalable, un formulaire de consentement écrit devait être signé par chaque experte et expert participant à l'étude. Ce formulaire contient plusieurs renseignements et « permet d'attester le consentement du participant par sa signature. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 50) Tout

au long de cette recherche, il a été de notre devoir d'informer toutes les personnes concernées en cas de changements. En résumé, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) avancent que

la reconnaissance du sujet en tant que personne, entité de droits et digne de respect, s'impose [...] comme idée maîtresse. Au nom de la dignité humaine, le sujet a droit au respect de son autonomie d'être informé des tenants et aboutissants de la recherche et de ne pas être soumis à des risques qu'il jugerait déraisonnables. Il doit se prêter de plein gré à l'exercice scientifique qu'on lui propose et pouvoir s'en retirer librement. En dépit de toutes ces considérations sur les bienfaits escomptés ou les risques encourus, le chercheur ne peut tout simplement pas se substituer au jugement de l'autre qu'il sollicite. (p. 47)

Il n'y a eu aucun risque important encouru par les participantes et les participants qui ont été les expertes et les experts à cet essai. Leur participation se limitait à des entrevues avec l'étudiante-chercheuse durant lesquelles ceux-ci ont présenté leur vécu concernant la mise en œuvre d'une pratique pédagogique, soit l'évaluation d'une compétence. Lors de ces entrevues, aucun thème personnel ou tabou n'a été abordé, et les thèmes avancés ne prêtaient pas à des révélations compromettantes pour l'experte ou l'expert. Comme la recherche visait à documenter les facteurs favorisant la mise en œuvre d'une pratique pédagogique encouragée dans le milieu de l'éducation, il n'y avait pas de risque pour les expertes ou les experts d'être frappés d'ostracisme et il n'y avait pas de risque économique ou social. Quant au risque psychologique, il se limitait à la possibilité pour l'experte ou l'expert de se remémorer une initiative pédagogique qui aurait pu être moins réussie. Ceci représentait un niveau de risque très faible, peu susceptible d'entraîner des séquelles psychologiques du fait d'en avoir discuté lors d'une entrevue de recherche individuelle. De plus, comme l'experte ou l'expert connaissait à l'avance le thème de l'entrevue, il était à même de prendre la décision éclairée quant à sa participation, selon son vécu. L'experte ou l'expert a pu également choisir de ne pas discuter d'une expérience plus douloureuse, s'il en avait déjà expérimenté une. Une telle demande aurait été immédiatement acceptée par l'étudiante-chercheuse.

Finalement, ces quatre expertes et experts étaient libres de se retirer à tout moment durant la recherche. Comme une copie du formulaire de consentement leur avait été fournie

avant l'envoi du questionnaire, ils ont pu le lire attentivement et poser des questions au besoin avant de s'investir dans cette recherche.

## 6. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Pour s'assurer de la rigueur et de la scientificité de cette recherche et afin d'éliminer le plus de biais possible, la technique de triangulation a été utilisée et renvoyait au questionnaire, à l'entrevue téléphonique enregistrée et au journal de bord. L'utilisation de cette technique pour valider notre prototype auprès des expertes et des experts nous a permis de réviser l'épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I au collégial. Les critères méthodologiques qui assuraient la rigueur et la scientificité de cette recherche qualitative/interprétative étaient au nombre de quatre : crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation.

Le premier critère était celui de crédibilité et servait à vérifier si le phénomène à l'étude était recevable. Afin de vérifier si c'était le cas, nous avons utilisé la technique de la triangulation. Fortin (2010) la décrit comme étant une « méthode de vérification des données utilisant plusieurs sources d'information et plusieurs méthodes de collecte de données. » (p. 31) Cette technique nous a permis de comparer les résultats obtenus lors de la collecte de données afin de témoigner de leur exactitude.

Le deuxième critère était celui de la transférabilité. Comme son nom l'indique, il « a rapport à l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires. » (*Ibid.*, p. 285) Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), ce critère en est un qui amène l'idée de partage

entre le chercheur et le lecteur de la recherche, dans la mesure où ce dernier, utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie. (p. 140)

Afin d'assurer la transférabilité, nous nous sommes assuré que les descriptions entourant le contexte de la recherche étaient détaillées. Les données recueillies lors de l'entrevue téléphonique enregistrée ont donc toutes été retranscrites dans un verbatim. De plus, les données recueillies lors de la passation du questionnaire aux expertes et experts donnaient des informations précises. Finalement, « le journal de bord est également une stratégie utile pour assurer la transférabilité de la recherche » (*Ibid.*, p. 141), instrument que nous avons utilisé.

Le troisième critère était la fiabilité et « porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche. » (*Ibid.*) Encore ici, lors de la collecte et de l'analyse des données, le journal de bord nous a permis d'amasser de l'information importante et de laisser des traces des différentes étapes du processus de recherche. Il est intéressant de mentionner que fiabilité et crédibilité vont de pair.

Finalement, le quatrième critère a une dénomination différente selon les auteurs. Ainsi, Fortin (2010) le nomme le « critère de confirmabilité » qui a comme but de « s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur. » (p. 285) Pour leur part, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) le nomment critère de confirmation. Selon eux, ce critère permet de répondre à plusieurs questions par exemple : « Cette recherche est-elle convaincante et crédible? Les données sont-elles cueillies et analysées de façon rigoureuse? La démarche de recherche empruntée est-elle clairement décrite? » (p. 141) Dans tous les cas, ce critère fait appel à l'objectivité de la chercheuse ou du chercheur. Pour nous assurer que le critère de confirmabilité a été respecté, nous avons justifié l'utilisation de nos outils de collecte de données par le cadre théorique. Puis, nous avons analysé rigoureusement les données recueillies.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce quatrième chapitre est divisé en quatre parties. La première partie présente l'analyse des données obtenues à la suite du questionnaire envoyé aux quatre expertes et experts et à l'entrevue téléphonique effectuée auprès d'eux afin de valider le prototype du Carnet sportif. La deuxième partie expose la synthèse et la troisième, l'interprétation des résultats. Pour terminer, nous présentons la version finale du Carnet sportif.

Premièrement, l'analyse des résultats fait ressortir les données recueillies auprès des expertes et des experts en lien avec les sept composantes d'une épreuve terminale de cours faisant partie du présent cadre de référence. Ces sept composantes sont : l'épreuve terminale de cours, le tableau de spécifications, l'évaluation formative, l'évaluation certificative, les tâches complexes, le portfolio hybride et les grilles d'évaluation formative.

Deuxièmement, il est question de la synthèse de l'analyse. Dans cette partie, nous décrivons les commentaires favorables et les suggestions d'amélioration à apporter au prototype du Carnet sportif.

Troisièmement, nous interprétons les résultats transmis par les expertes et les experts lors de la cueillette des données. Nous retrouvons les titres suivants dans cette partie : l'épreuve terminale de cours : un regard sur l'ensemble de la compétence; le Carnet sportif : un guide pour accompagner l'étudiante ou l'étudiant; des tâches complexes qui mobilisent des ressources et l'évaluation formative pour apprendre sur ses apprentissages.

Enfin, cette section présente la version finale du Carnet sportif enrichie des recommandations des expertes et des experts.



## 1. L'ANALYSE

Nous débutons ce chapitre en faisant connaître les résultats obtenus auprès des expertes et des experts. Rappelons, comme mentionné dans la méthodologie, que cette recherche est une qualitative/interprétative. Nous analysons ainsi les données recueillies selon ce critère.

### 1.1 L'épreuve terminale de cours

L'épreuve terminale de cours comprend l'évaluation des éléments en lien avec la compétence du cours. Rappelons que la compétence de l'ensemble I en éducation physique est d'« analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé. » (Gouvernement du Québec, 2009a, p. 50) Il y a consensus auprès des expertes et des experts à propos du fait que l'épreuve terminale de cours contribue à évaluer la compétence de l'ensemble I. Toutes et tous sont unanimes à l'effet que les composantes du Carnet sportif sont présentées clairement afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse recueillir des traces pour documenter la compétence et réaliser l'épreuve terminale de cours. Les expertes et les experts soulignent, d'une façon ou d'une autre, que cette épreuve qui comprend le bilan de sa pratique sportive, les études de cas et les grilles d'évaluation, est claire, facile d'usage et bien structurée.

L'experte 1 abonde dans ce sens en spécifiant que la progression de l'analyse demandée à l'étudiante ou l'étudiant et de certains apprentissages est structurée et explicite. Pour cette experte, l'analyse réalisée par l'étudiante ou l'étudiant est exhaustive, détaillée et complète. De plus, elle « permet à l'enseignant de porter un jugement sur la compétence (et ses éléments). » Elle souligne qu'il y a un volet théorique et un autre pratique en éducation physique, et mentionne que les critères de performance devront être adaptés à cette réalité.

Pour sa part, l'expert 3 trouve que certaines questions ou certaines parties des questions du bilan de sa pratique sportive devraient être améliorées. Pour lui, « certains éléments de la question [lui] apparaissent plus ou moins pertinents. » L'experte 1 abonde

dans même sens en rajoutant qu'elle ne voyait pas le lien entre une des questions posées dans le bilan et l'élément de la compétence visée.

Par contre, l'experte 4 mentionne que « les éléments de compétence versus le contenu [...] et les activités [...] d'apprentissage et d'évaluation » sont cohérents. Pour elle, nous avons bien ciblé « un contenu très pertinent par rapport aux éléments de compétence et aux compétences [à] développer dans [le] cours. » Elle soutient également que « les activités [proposées] à l'élève lors des réflexions et des métaréflexions [...] vont dans le sens de l'atteinte de compétence. »

## **1.2 Le tableau de spécifications**

Les expertes et les experts reconnaissent unanimement que la pondération accordée à l'épreuve terminale de cours, c'est-à-dire le Carnet sportif et le bilan de sa pratique sportive, est conforme aux règles énoncées dans le PIEA du Cégep de Saint-Jérôme.

Cependant, concernant la pondération présentée dans les deux annexes du guide de réalisation et qui rejoint celle du tableau de spécifications, les avis des expertes et des experts sont partagés. Les expertes 1 et 4 se questionnent sur le poids accordé au deuxième élément de la compétence du Carnet sportif. L'experte 1 formule que cette pondération « semble donner beaucoup de latitude aux enseignants ou constituer une zone floue. » L'experte 4 se « demande quelle est la raison qui alimente cette décision. »

Pour sa part, l'expert 3 soulève le même questionnement que les expertes 1 et 4. Toutefois, ses interrogations sont plutôt en lien avec le premier et le troisième élément de la compétence qui valent 5 % chacun. Au départ, il se demande si la grille d'auto-évaluation utilisée pour évaluer les étudiantes et les étudiants sur leurs habitudes de vie est assez complète pour « prétendre qu'[elle] touche trois critères de performance » du premier élément de la compétence. Puis, en lien avec le troisième élément de la compétence, il mentionne « qu'il y a un 5 % que l'étudiant doit proposer, mais [il] pense [que l'élève] devrait

aussi expliquer en quoi ses choix correspondent à ses besoins, ses capacités, ses intérêts et [ses] facteurs de motivation. Donc, [l'expert 3] pense que ça revient à un endroit où l'étudiante ou l'étudiant doit proposer des choix [...] puis [...] expliquer en quoi ces choix-là [...] correspondent justement aux éléments de compétence, de besoin, de capacité [et] d'intérêt. »

Pour sa part, l'expert 2 formule que l'annexe 1 présentée dans le guide de réalisation peut ne pas être claire pour l'étudiante ou l'étudiant et « semble avoir été conçue pour les enseignants. » Au sujet de la pondération accordée à chacune des évaluations, les données dénotent des positions divergentes des expertes et des experts.

### **1.3 L'évaluation formative**

Concernant l'évaluation formative, les expertes et les experts reconnaissent que l'aide-mémoire présent dans le guide de réalisation permet à l'enseignante ou à l'enseignant de faire de la rétroaction à l'étudiante ou l'étudiant sous forme de commentaires écrits. Une des façons de faire de l'évaluation formative est justement de donner de la rétroaction et des commentaires à l'étudiante ou l'étudiant durant la session afin de le guider dans ses apprentissages. Rappelons que l'aide-mémoire présent dans le guide de réalisation du Carnet sportif est utilisé à cette fin. Cependant, les expertes et les experts soulèvent des questionnements quant à l'évaluation formative. L'expert 2 trouve que

la partie formative et la façon dont le suivi sera effectué par l'enseignant sont moins claires pour [lui]. Offrir des activités formatives efficaces en termes d'apprentissage et de temps est sans doute un des éléments les plus difficiles à mettre en place de nos jours.

L'expert 3 et l'experte 4 soulignent qu'il peut être difficile pour l'enseignante ou l'enseignant de vérifier si l'étudiante ou l'étudiant a vraiment réalisé, à l'extérieur du cours, les activités formatives proposées dans l'aide-mémoire des tâches à réaliser. L'experte 4 va même jusqu'à se demander « comment, par exemple, l'enseignant peut savoir si l'élève a lu ou pas intégralement et avec attention les chapitres du manuel. » Par conséquent, les

commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant sont tributaires des réponses que l'étudiante ou l'étudiant écrit dans ses formatifs et sont tributaires de l'honnêteté de celui-ci. L'aide-mémoire serait donc un bon outil, selon l'experte 4 « si l'enseignant a accès aux résultats des activités complétées par l'élève. »

Toutes et tous sont unanimes et soulignent d'une même voix que les questions formatives incluses dans le Carnet sportif en lien avec les activités favorisant la santé sont pertinentes pour amener les étudiantes et les étudiants à réfléchir à leur pratique de l'activité physique. Ces questions avaient toutes le même but, soit de proposer des activités qui les intéressent et qui leur permettent d'améliorer leur condition physique.

#### **1.4 L'évaluation certificative**

Au sujet de l'évaluation certificative, c'est-à-dire l'étude de cas de mi-session, la pratique de l'activité physique et le bilan de sa pratique sportive, toutes les expertes et tous les experts estiment que les évaluations proposées dans le Carnet sportif contribuent à évaluer la compétence de l'ensemble I. Toutes et tous jugent donc que les évaluations certificatives sont pertinentes.

Par contre, l'experte 1 spécifie qu'une des questions du bilan de sa pratique sportive ne tient pas compte de la compétence de l'ensemble I en éducation physique et gagnerait à être précisée. Pour sa part, l'experte 4 trouve intéressant « le fait de prévoir des tests d'endurance cardiovasculaire, d'endurance musculaire et de flexibilité [car cela] permet de valider une partie des dires des élèves. » Il existe donc un lien concret entre la pratique sportive effectuée en classe par les étudiantes et étudiants et leurs réponses dans le bilan. Elle ajoute aussi :

L'idée en soi de penser à un Carnet sportif qui est quand même un portfolio de compétence qui permet de voir la progression des apprentissages de l'élève tout au long du cours, c'est une idée géniale. [...] Vous avez ciblé un contenu très pertinent par rapport aux éléments de compétence et aux compétences que vous devez développer dans ce cours. Le lien entre ces choses-là est évident. [...] Les

activités que vous proposez à l'élève [...] vont dans le sens de l'atteinte de compétence.

### **1.5 Les tâches complexes**

Lorsqu'ils font référence à l'évaluation de la compétence de l'ensemble I, les expertes et les experts sont unanimes. Sans exception, elles et ils ont affirmé que les tâches complexes demandées aux étudiantes et étudiants dans le bilan de sa pratique sportive et dans les études de cas sont bien définies. Elles requièrent de la part des étudiantes et des étudiants de faire appel à leurs connaissances et à leurs savoirs. Ainsi, ces situations leur permettent d'utiliser ou de mobiliser les apprentissages acquis dans le cours afin d'en faire une analyse rigoureuse. L'experte 1 « les trouve très pertinentes. Elles nécessitent effectivement la mobilisation des apprentissages réalisés et davantage dans celle du bilan. » Selon l'expert 2, « les questions [posées dans les études de cas et dans le bilan de la pratique sportive] recourent bien les critères de performance présents dans le devis. »

Afin d'accomplir les tâches complexes visant l'atteinte de la compétence, les étudiantes et les étudiants retrouvent dans le guide de réalisation du Carnet sportif un calendrier qui les guide tout au long de la session. Les expertes et les experts sont tous du même avis et trouvent que ce calendrier est bien organisé. L'experte 1 mentionne qu'elle a « pris au hasard quelques semaines [dans le calendrier] pour vérifier [les tâches à accomplir] et [qu'elles sont] très clair[es]. »

Malgré leurs propos, les expertes et les experts ne prennent pas formellement position sur d'autres tâches possibles. Il n'y a rien à ce propos concernant le bilan et de l'étude de cas.

### **1.6 Le portfolio hybride : le Carnet sportif**

Rappelons que le portfolio utilisé tout au long de la session comprend le Carnet sportif et son guide de réalisation. Toutes les expertes et tous les experts s'entendent pour dire que le guide de réalisation est facile d'utilisation pour l'étudiante et l'étudiant qui y retrouve, entre autres, la présentation de la compétence à atteindre, le calendrier des tâches, le calendrier des évaluations sommatives/certificatives et leur pondération ainsi que l'aide-mémoire des tâches à réaliser.

L'experte 1 souligne que ce dernier « est un excellent outil pour aider l'étudiant à se structurer. » Cependant, elle mentionne qu'il faudrait prévoir un espace plus grand pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse laisser plus de commentaires à moins « que la rétroaction [...] se limite [...] à des commentaires de type : élément xy incomplet, élément xy bien maîtrisé, etc. » Elle suggère, de même que l'expert 2, de fusionner cet aide-mémoire au calendrier des tâches.

Les propos s'accordent et convergent de manière à appuyer la pertinence de l'utilisation du Carnet sportif. Les expertes et les experts ont tenu des propos très favorables quant à sa présentation et à son utilisation. L'experte 1 confirme que la structure de celui-ci permet à l'étudiante ou l'étudiant de documenter ses apprentissages puisque l'information qui y est présentée est claire et que « l'ordre des thèmes [lui] semble logique ». L'expert 2 abonde dans le même sens en spécifiant « que le carnet [est] très bien conçu et permettra aux étudiants de réaliser le travail demandé de façon efficace. Les informations sont claires, concrètes et bien disposées. » Il permet aussi, comme le confirment toutes les expertes et tous les experts, de dégager la progression des apprentissages de l'étudiante ou l'étudiant en vue d'atteindre la compétence de l'ensemble I en éducation physique.

En lien avec des questions concernant quelques sections du portfolio, l'expert 2 souligne qu'« il serait peut-être possible de préciser la réponse attendue. Dans certains cas, la formulation permet de répondre parfaitement à la question de façon extrêmement succincte. » Dans d'autres cas, comme le mentionne l'expert 3, « les questions [posées étant] très ouvertes », les réponses données par les étudiantes et étudiants pourraient être évasives.

L'expert 2 renchérit en spécifiant qu'« il faudrait [...] prévoir un mécanisme qui permettrait aux étudiants de [fournir] les réponses attendues. »

### **1.7 Les grilles d'évaluation formative**

Au moment d'énoncer leur point de vue au sujet des grilles d'évaluation formatives, les expertes et les experts s'entendent pour dire que les évaluations qui y sont reliées et qui sont faites durant la session permettent à l'étudiante et l'étudiant de situer adéquatement sa condition physique. L'experte 1 ajoute même qu'elle aurait « le goût de répondre [personnellement à ces grilles] pour cerner [sa] propre condition physique. »

L'experte 1 et l'expert 2 sont en accord sur le choix des grilles d'auto-évaluation et d'analyse utilisées dans le Carnet sportif. L'experte 1 affirme que « la facture des grilles est très claire et [que] ces grilles sont faciles à compléter. » L'expert 2 va même jusqu'à mentionner « que les grilles ont été très bien choisies parmi ce qui était disponible dans les différents manuels. »

Néanmoins, l'experte 4 se distancie des autres quant au choix des grilles. Elle met l'accent sur la formulation des questions dans celles-ci. Elle trouve que certaines questions sont plus ou moins précises et que « les réponses à la plupart des questions d'auto-évaluation ne permettent pas nécessairement d'avoir un portrait précis des habitudes de vie et de santé. »

## **2. LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE**

Dans cette section, nous retrouvons des commentaires favorables venant des expertes et des experts et des pistes en vue d'améliorer le Carnet sportif. Rappelons que tous les propos des expertes et des experts recueillis lors du questionnaire et de l'entrevue téléphonique enregistrée ont été synthétisés dans plusieurs tableaux présentés à l'annexe F.

### **2.1 Les commentaires favorables**

À partir des données recueillies auprès des expertes et des experts, plusieurs points positifs ressortent quant au prototype de l'épreuve terminale de cours de l'ensemble I en éducation physique au collégial. Une des qualités attribuées au prototype à la suite de la compilation des propos des expertes et des experts fait référence à la rigueur dans l'utilisation des thèmes pour chacun des documents, c'est-à-dire le guide de réalisation, le Carnet sportif et le bilan de sa pratique sportive.

L'experte 1 énonce que le guide de réalisation et le Carnet sportif sont « des documents très clairs, très facilitants », tant pour l'étudiante ou l'étudiant que pour l'enseignante ou l'enseignant. Cette experte et l'expert 3 se rejoignent dans leurs commentaires favorables lorsque celui-ci affirme que « tout ce qui est au niveau présentation, [...] disposition, [...] formulation des questions [...], c'est très clair et très précis. [Il] savai[t] où [s] » en aller puis c'était bien fait. »

Tout comme les trois autres expertes et experts, l'experte 4 est élogieuse quant au guide de réalisation et au Carnet sportif. En lien avec la clarté de ces documents, elle souligne que « les liens entre les éléments de compétence, les critères de performance et les composantes du Carnet sportif sont clairement décrits. » Selon elle, « il n'y a pas de place à l'ambiguïté. » Elle a aussi remarqué le lien direct entre ce qui doit être enseigné et ce qui doit être évalué, le tout à travers des activités diversifiées. De plus, l'experte 4 ajoute :

Tous les indicateurs en lien avec les bonnes habitudes de vie [...] sont pertinents, mais très nuancés et couvrent l'éventail des aspects qui doivent être regardés pour intégrer des bonnes habitudes de vie. [Il n'est pas seulement question d']une autre analyse de la part de l'étudiant par rapport à ses habitudes de vie, mais par rapport à l'évolution de ses habitudes de vie tout au long du cours.

L'experte 1 soutient les propos de l'experte 4 en affirmant que le Carnet sportif permet à l'étudiante ou l'étudiant de dégager la progression de ses apprentissages et « la progression de son analyse [...]. Cette progression est structurée en fonction d'éléments essentiels [condition physique, habitudes de vie, etc.]. » Elle mentionne aussi que « cette



démarche d'analyse réalisée par l'étudiant est très [...] explicite. Cette analyse est très exhaustive et détaillée. »

Finalement, l'expert 2 complète les propos favorables des autres expertes et experts en soulignant que l'annexe 1 présentée dans le guide de réalisation est bien conçue et que « les grilles d'auto-évaluation [du Carnet sportif] sont très bien choisies et bien présentées. La formule semble très efficace ».

Tout compte fait, le Carnet sportif et le guide de réalisation sont des outils bien adaptés pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation en ensemble I au collégial.

## **2.2 Les suggestions d'amélioration au Carnet sportif**

Les commentaires recueillis auprès des expertes et des experts lors du questionnaire et de l'entrevue téléphonique enregistrée ont plusieurs buts. L'un de ceux-ci vise l'amélioration du prototype de l'épreuve terminale de cours, soit le Carnet sportif et son guide de réalisation. Il est important de mentionner qu'il n'y a pas consensus de la part des expertes et des experts quant aux améliorations à apporter à l'épreuve terminale de cours. Il est aussi important de mentionner que ce sont des changements mineurs qui doivent être apportés au Carnet sportif et à son guide de réalisation initial. Globalement, ces changements portent sur l'organisation du guide de réalisation et du Carnet sportif.

L'experte 4 se questionne sur la pertinence de présenter distinctivement le guide de réalisation et le Carnet sportif. Elle propose de fusionner les deux documents « pour plus de cohérence et afin d'aider les élèves à voir plus vite le fil conducteur entre [ces] deux documents. »

En ce qui a trait aux composantes du Carnet sportif, une page est consacrée à la présentation des éléments de la compétence en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme. Le devis ministériel (2009) présente ces mêmes éléments, mais dans un ordre de

présentation différent. L'expert 2 souligne « que l'explication quant à l'ordre des éléments de compétence n'a pas d'application concrète pour les étudiants et pourrait être abandonnée dans ce document. » En ce qui a trait aux composantes du guide de réalisation, une section est nommée annexe 1. Nous y retrouvons une colonne présentant les composantes du Carnet sportif, c'est-à-dire les activités ou les lectures que l'étudiante ou l'étudiant doit compléter et qui sont en lien avec chaque élément de la compétence. Pour plus de clarté, l'expert 2 suggère d'ajouter les pages concernées dans cette colonne. Finalement, le même expert propose d'« ajouter un questionnaire sur les goûts, facteurs sociaux et environnementaux pour [...] permettre [aux élèves] de justifier leurs choix d'activités. »

L'expert 3 énonce qu'il n'y a « aucune mention dans le calendrier [présenté dans le guide de réalisation] concernant la pratique en classe. » Il se questionne aussi sur la pertinence d'une des questions du bilan de sa pratique sportive. Il la trouve trop complexe. Il soutient aussi qu'il devrait y avoir une évaluation formative avant l'étude de cas de mi-session pour préparer adéquatement les étudiantes et les étudiants.

Pour terminer, l'experte 1 et l'expert 2 s'entendent pour proposer la fusion du calendrier des tâches et l'aide-mémoire, tous deux présents dans le guide de réalisation.

### 3. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'un des objectifs de cette recherche était de concevoir une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial. L'autre objectif était de la valider. À partir du cadre de référence qui présente les composantes d'une épreuve terminale de cours, la conception de cette épreuve a été possible. Par la suite, une validation par des expertes et des experts a été faite. Celle-ci a permis de dégager d'autres éléments pertinents en lien avec cette recherche.

#### 3.1 L'épreuve terminale de cours : un regard sur l'ensemble de la compétence

L'un des objectifs spécifiques de cet essai est de concevoir une épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme. Une fois conçue, cette épreuve terminale nous permet d'évaluer la compétence de ce cours. Les données recueillies auprès de toutes les expertes et de tous les experts confirment que l'épreuve terminale de cours présentée est un outil adéquat qui permet d'évaluer la compétence. Elle permet ainsi d'évaluer le volet théorique et de recueillir des informations lors du volet pratique. Les résultats obtenus confirment que l'épreuve terminale de cours intègre maintenant le quatrième élément de la compétence. Ces résultats rejoignent la définition de compétence de Legendre (2005) puisque le Carnet sportif fait appel à plusieurs connaissances, habiletés et attitudes de la part de l'étudiante ou l'étudiant. Ces données rejoignent également la définition de Leroux (2010) qui amène l'idée que la compétence doit être évaluée selon des critères clairs établis à l'avance. Chaque question du bilan de sa pratique sportive du Carnet sportif est reliée aux éléments de la compétence que nous retrouvons dans le plan de cours de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme et qui découle du devis ministériel (annexe A). Il est important de retenir que l'épreuve terminale de cours tient compte des quatre éléments de la compétence.

La pondération est un autre élément que nous avons abordé. La pondération accordée à l'épreuve terminale de cours, appelée Carnet sportif, compte pour 60 % de la note finale. Ainsi, une étudiante ou un étudiant qui échoue l'épreuve terminale de cours ne démontre pas l'atteinte de la compétence en ensemble I. Il est légitime d'attribuer la pondération de 60 % au Carnet sportif puisque la PIEA du collège de Saint-Jérôme (2012) mentionne qu'un minimum de 40 % peut être alloué à l'épreuve terminale de cours. Il est bon d'ajouter aussi que la pondération détaillée par critère de l'épreuve terminale de cours fait partie des modalités d'évaluation les plus fréquentes utilisées en éducation physique au collégial telles que spécifiées par Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013). Bélair et Leroux (2015) vont même plus loin en amenant l'idée d'un tableau de spécifications. Les résultats révèlent l'importance de présenter ces tableaux de spécifications nommés annexe 1 et annexe 2 dans le guide de réalisation. Il est à noter que nos tableaux de spécifications relient, entre autres, une pondération à chaque élément de la compétence.

Les résultats valident aussi le fait que développer une compétence requiert du temps. De l'évaluation diagnostique, en passant par les évaluations formatives jusqu'à l'épreuve terminale de cours, l'étudiante ou l'étudiant utilise plusieurs ressources pour atteindre la compétence demandée. Ceci appuie les propos de Jonnaert (2009) selon lesquels la construction d'une compétence se fait au fil du temps pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse prendre conscience de sa progression et est fonction de plusieurs critères comme les actions qu'il pose et ce qu'il comprend du contexte.

Enfin, les avis convergent quant au fait que le Carnet sportif est bel et bien une épreuve terminale de cours. Comme mentionné par le Pôle de l'Est (1996), l'épreuve terminale de cours a comme objectif de mesurer le niveau d'une compétence. De plus, l'épreuve terminale de cours utilisée précédemment ne se situait pas à la fin du cours. Cet état confirme qu'il existait une lacune puisque le Pôle de l'Est (1996) avance qu'une épreuve terminale de cours doit être à la fin du cours.

### **3.2 Le Carnet sportif : un guide pour accompagner l'étudiante ou l'étudiant**

À partir du moment où nous avons constaté des lacunes quant à l'épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme, il était important de mettre en place une nouvelle évaluation. Nous nous étions même posé la question à savoir si un portfolio pouvait servir pour l'évaluation de la compétence en ensemble I. Nous avons finalement conçu une épreuve terminale de cours prenant la forme d'un portfolio d'apprentissage et d'évaluation nommé Carnet sportif. Les résultats recueillis sont concluants quant à la validité de ce portfolio. Ces résultats confirment les propos de Legendre (2005) et de Simon et Forgette-Giroux (2001) qui mentionnent que le portfolio est un outil qui révèle la progression des apprentissages de l'étudiante ou l'étudiant.

Les écrits de Leroux (2010) établissent que le portfolio permet à l'étudiante ou l'étudiant de laisser des traces de sa démarche tout au long de la session. Les opinions des

expertes et des experts témoignent de ce fait. Ces mêmes expertes et experts avancent que le Carnet sportif est un guide approprié pour l'étudiante ou l'étudiant puisqu'il renferme plusieurs composantes qui permettront à celui-ci de développer et d'atteindre la compétence du cours. Les résultats obtenus auprès de ces expertes et experts confirment ce que Legendre (2005) a écrit sur le sujet, c'est-à-dire que le portfolio sert à témoigner des apprentissages de l'étudiante ou l'étudiant. Par conséquent, l'étudiante ou l'étudiant qui n'a pas complété le portfolio et qui n'a pas été en action durant la session aura de la difficulté à faire le bilan de sa pratique sportive.

Martin (2012) explique qu'un portfolio doit être un guide et un soutien pour l'étudiante ou l'étudiant. Les résultats convergent en ce sens en indiquant que le Carnet sportif est facilitant pour l'étudiante ou l'étudiant puisqu'il le guide dans l'atteinte de la compétence. Cet outil comporte des modalités d'apprentissage et d'évaluation variées : une évaluation diagnostique, des évaluations formatives, des études de cas, des évaluations certificatives et des grilles d'auto-évaluation et d'analyse. Le contenu du portfolio amène aussi l'étudiante ou l'étudiant à réfléchir sur ses habitudes de vie et sa santé. Il lui permet également de documenter ses apprentissages. Le Carnet sportif doit donc être un outil engageant pour l'étudiante et l'étudiant. Les données corroborent exactement ce fait et vont dans le même sens que les écrits de Leroux (2010).

Puisqu'aucun écrit n'a été produit sur l'évaluation de la compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial, il est difficile d'établir si le Carnet sportif comporte toutes les composantes d'une épreuve terminale de cours en éducation physique à ce niveau. Toutefois, les données recueillies auprès des expertes et des experts suscitent de l'enthousiasme quant aux composantes présentes dans le Carnet sportif. Par contre, comme le mentionnent plusieurs auteurs (Martin, 2012; Crevier, 2015; Saint-Pierre, 2016), le portfolio n'est pas une pratique très répandue au collégial et pose de nombreux défis.

### **3.3 Des tâches complexes qui mobilisent des ressources**

Les résultats confirment que les deux tâches proposées dans l'épreuve terminale de cours, soit les études de cas et le bilan, correspondent parfaitement à des tâches complexes. Ces résultats sont alignés sur les écrits de Scallon (2004), Chamberland, Lavoie et Marquis (2007) et Ménard (2014) qui amènent l'idée qu'une tâche complexe permet à une étudiante ou à un étudiant d'analyser une situation problématique et de la résoudre en utilisant les ressources qui lui sont accessibles. C'est ainsi que les tâches proposées dans le Carnet sportif sont des tâches complexes qui mobilisent des ressources internes et externes. Les propos de Leroux, Hébert et Paquin (2015) confirment ce fait en ce sens que l'étudiante ou l'étudiant est amené à utiliser, non pas seulement ses connaissances, mais aussi ses expériences, ses savoirs, le matériel à sa disposition et les outils informatiques, par exemple.

Les données valident l'importance du fait qu'une tâche complexe doit présenter des activités diversifiées en lien avec des situations de la vie de tous les jours. Bélair (2014), Leroux et Bélair (2015), Leroux, Hébert et Paquin (2015) et Scallon (2015) confirment cet élément. Dans le même sens que le soutiennent plusieurs auteurs dont Leroux, Hébert et Paquin (2015), les tâches complexes font appel à un apprentissage en profondeur par la proposition de situations authentiques. Les données confirment que les études de cas et le bilan du Carnet sportif sont des tâches complexes et authentiques appropriées et font appel à des productions.

Afin d'évaluer des apprentissages, les enseignantes et les enseignants peuvent poser des questions ou présenter des tâches aux étudiantes et étudiants selon différents niveaux de capacités intellectuelles. Cette définition rejoint la taxonomie de Bloom révisée et présentée par McGrath et Noble (2008). Puisqu'il est question de tâches complexes, il va de soi que le niveau taxonomique déterminé ne peut être inférieur à « analyser ». Cette situation soulève un petit questionnaire de la part d'un expert : est-ce que « nommer » et « expliquer » suffisent à définir une tâche complexe? Il est bon de mentionner que ces tâches complexes sont complémentaires aux performances réalisées lors de l'activité physique.

### 3.4 L'évaluation formative pour apprendre sur ses apprentissages

À la lumière des données recueillies, nous pouvons conclure que l'évaluation formative est pertinente afin de suivre la progression des apprentissages chez l'étudiante et l'étudiant, processus qui se fait en continu. C'est ce qu'affirment Scallon (1999, dans Legendre, 2005) et Leroux (2014) en présentant des définitions d'une évaluation formative. Le but de cette dernière est de modifier une situation d'apprentissage en vue d'apporter des améliorations.

Le Carnet sportif est composé de grilles d'auto-évaluation et d'analyse. Les informations recueillies précisent que ces grilles incluses dans le portfolio sont rigoureuses et claires. Les nombreuses démarches effectuées par l'étudiante ou l'étudiant pour compléter ces grilles du Carnet sportif l'amènent à réfléchir sur sa pratique sportive et ses habitudes de vie, et à revenir sur ce qui a déjà été fait durant la session. Cette démarche formative comporte deux volets, le premier faisant appel à ce qui vient d'être expliqué, c'est-à-dire la réflexion, le deuxième découlant du premier puisqu'il amène l'étudiante et l'étudiant à se mobiliser à la suite des commentaires des enseignantes et des enseignants. Ces deux volets sont en lien avec la définition d'évaluation formative de Scallon (1999, dans Legendre, 2005).

Rappelons que le Carnet sportif est accompagné d'un guide de réalisation (Saint-Pierre, 2016). Ce guide est d'une grande importance et est un incontournable pour soutenir l'étudiante ou l'étudiant tout au long de leur démarche d'apprentissage en éducation physique en ensemble I. C'est ainsi qu'on y retrouve un aide-mémoire facilitant pour eux. Un espace est aussi réservé dans cet aide-mémoire afin de donner la possibilité à l'enseignante ou l'enseignant d'interagir avec les étudiantes et les étudiants en leur laissant des commentaires ou des suggestions. Tel que mentionné par Leroux (2010), ces commentaires et ces rétroactions servent à guider l'étudiante et l'étudiant dans ses apprentissages. Cette forme d'évaluation formative est formelle puisqu'elle donne à l'étudiante ou l'étudiant une rétroaction par écrit. L'enseignante ou l'enseignant ayant accès aux portfolios en tout temps durant les cours, peut y faire plusieurs vérifications ou commentaires durant la session pour

s'assurer de la progression de leurs apprentissages. Par contre, les expertes et les experts ont la perception qu'il puisse être difficile pour l'enseignante ou l'enseignant de vérifier si les étudiantes et les étudiants ont réellement effectué les activités formatives. Notons qu'un des expertes et experts a aussi soulevé un commentaire quant à l'obstacle du temps nécessaire pour effectuer les évaluations formatives. Il est évident que celui-ci représente un défi. Il est important de prendre le temps de bien préciser ce qui est à faire et de bien diriger les étudiantes et les étudiants. Cependant, aucun auteur, dans les écrits recensés, n'indique le vecteur temps en lien avec l'évaluation formative.

L'enseignante ou l'enseignant doit être conscient qu'il peut être l'initiateur de l'évaluation formative informelle, à moins que l'étudiante ou l'étudiant s'engage réellement dans ses apprentissages et qu'il demande de la rétroaction ou qu'il pose des questions à l'enseignante ou l'enseignant.

#### 4. LA PRÉSENTATION DU CARNET SPORTIF

La dernière partie de ce chapitre sur la présentation et l'interprétation des résultats nous amène à présenter la version finale de l'épreuve terminale de cours conçue pour évaluer la compétence en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme. Il faut avant tout souligner l'apport important des commentaires et suggestions des expertes et des experts en vue de modifier le Carnet sportif. Leurs commentaires étaient très pertinents.

La suggestion de combiner le guide de réalisation avec le Carnet sportif n'a pas été retenue. Il faut tenir compte du fait que les expertes et les experts ont reçu tous les documents sans explications verbales de la part de la chercheuse. Par contre, si ces documents sont présentés aux étudiantes et étudiants, les enseignantes et les enseignants devront prendre le temps de bien leur expliquer toutes les étapes nécessaires pour une bonne compréhension. Cependant, nous avons retenu la suggestion de combiner le calendrier des tâches à l'aide-mémoire des tâches à réaliser par l'étudiante et l'étudiant.



Les autres suggestions qui ont été retenues sont les suivantes : ajouter une étude de cas formative pour préparer l'étudiante et l'étudiant à celle de la mi-session, changer certaines questions du bilan de la pratique sportive et retravailler certaines grilles d'auto-évaluation et d'analyse afin de les rendre plus claires. L'épreuve terminale de cours appelée Carnet sportif se retrouve à l'annexe G pour consultation.

## CONCLUSION

En conclusion, la dernière section nous amène à résumer la démarche entreprise pour mettre à terme cet essai et répondre aux objectifs spécifiques. Par la suite, nous présentons les limites et les retombées de la recherche. Enfin, des pistes de recherche future sont formulées.

### 1. LA SYNTHÈSE DE L'ESSAI

Un intérêt marqué pour l'évaluation des compétences et une réelle préoccupation pour l'épreuve terminale de cours présentée aux étudiantes et aux étudiants en éducation physique au collégial nous a amené à produire cet essai. Pour bien mettre en situation le sujet de cet essai, nous débutons en expliquant la problématique par son contexte et le problème de recherche. La formation générale au cégep, les cours d'éducation physique au collégial, les ensembles en éducation physique, les exigences ministérielles jusqu'à la mise en œuvre de cours dans le programme et la nécessité d'une évaluation terminale de cours équivalente constituent le contexte de recherche. Le problème de recherche touche le fait que beaucoup d'étudiantes et étudiants réussissent le cours de l'ensemble I même s'ils ont un échec à l'activité synthèse du cours et se définit à travers les difficultés à évaluer la compétence de l'ensemble I dans les différentes activités sportives et les modalités d'évaluation dans les cours de l'ensemble I. Le premier chapitre se conclut avec la question générale de recherche : comment concevoir une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme? Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur un cadre de référence présentant les concepts suivants : la compétence, l'évaluation des compétences et une épreuve terminale pour évaluer une compétence en éducation physique.

Deux objectifs spécifiques sont rattachés à cette recherche, soit concevoir une épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme et la valider. Pour répondre au premier objectif de cette recherche, une épreuve terminale de cours a été conçue, se nomme Carnet sportif et a pris la forme d'un portfolio d'apprentissage et d'évaluation. Ce Carnet sportif a été validé par quatre expertes et experts du milieu collégial afin de répondre au deuxième objectif de cette recherche. Pour assurer la rigueur lors de la collecte de données auprès de ces expertes et experts, plusieurs instruments ont été utilisés, soit le questionnaire, l'entrevue téléphonique enregistrée et le journal de bord. Cette recherche s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative/interprétative, est de type de développement et s'appuie sur les écrits de Van der Maren (2014).

Une fois la collecte de données effectuée, les commentaires et les suggestions ont servi à apporter des modifications au prototype de l'épreuve terminale de cours, soit le Carnet sportif.

## 2. LES LIMITES ET LES RETOMBÉES DE L'ESSAI

Cet essai comporte quelques limites. Étant donné l'absence d'écrits sur l'évaluation de la compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial, cette recherche nous a fait prendre conscience qu'une recension des écrits considérable est aidante pour alimenter une recherche. Ce manque de ressources a été compensé par les écrits en lien avec l'évaluation des compétences en enseignement supérieur au collégial.

Une autre limite en est une que nous nous sommes imposée et est en lien avec la conception de grilles de correction pour l'épreuve terminale de cours. À la suite de la collecte de données, un expert a suggéré la conception de ces grilles. En raison de la charge de travail reliée à cette tâche, cette partie a été mise de côté et pourrait faire l'objet de développement à venir.

En sachant que les expertes et les experts étaient des collègues de travail et avaient préalablement un lien avec la chercheuse, ils se sont tout de même portés volontaires pour cette recherche. Nous pourrions envisager que le lien qui existe entre les expertes, les experts et la chercheuse ait pu avoir une influence lors de la collecte de données. Il aurait été intéressant de voir les résultats si les expertes et les experts n'avaient pas fait partie du même cégep que la chercheuse.

La recherche présente certaines limites en lien avec le nombre d'expertes et d'experts. Toutefois, les données sont riches, contextualisées et très pertinentes. La richesse des propos a permis d'améliorer le prototype.

Pour ce qui est des retombées, faire appel à quatre expertes et experts de notre collège leur a fait prendre conscience qu'il y avait des lacunes dans l'épreuve terminale de cours déjà utilisée en ensemble I en éducation physique. Cette prise de conscience a fait en sorte que des collègues, outre les quatre expertes et experts, ont été pris d'intérêt par le thème de l'essai. Aussi, comme cette recherche est l'une des premières abordant le thème de l'évaluation de la compétence en éducation physique en ensemble I au collégial, elle pourrait aider d'autres collèges concernant leurs pratiques évaluatives.

### 3. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES

La pertinence des commentaires et des suggestions apportés par les expertes et les experts nous a été d'une grande utilité. Leurs avis judicieux ont été constructifs et nous ont permis de dégager des perspectives de recherches futures.

Premièrement, comme mentionné précédemment, l'une des propositions a été de créer une grille de correction en lien avec l'épreuve terminale de cours. Ce thème pourrait faire l'objet d'un autre essai dans le but de s'assurer de l'équité de l'évaluation de l'épreuve terminale de cours en ensemble I en éducation physique au collégial.

Deuxièmement, un autre thème de recherche envisageable serait la validation de grilles d'évaluation formative auprès d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants. Cette validation pourrait assurer la compréhension commune des enseignantes et des enseignants et être adaptée et adoptée à la suite de l'expérimentation. Ce thème ne s'adresserait pas seulement à l'ensemble I, mais aux deux autres ensembles en éducation physique au collégial.

Finalement, les résultats de cette recherche pourraient éventuellement nous permettre d'utiliser certaines pistes d'amélioration et de suggestions qui n'auraient pas été retenues pour cet essai. La mise en place de ces suggestions et améliorations, puis l'expérimentation de cette nouvelle épreuve nous amèneraient à peaufiner notre épreuve terminale de cours en éducation physique en ensemble I au collégial soit le Carnet sportif afin de pouvoir éventuellement l'utiliser pour tous les groupes de l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme.

Sur ce terrain peu exploré de l'évaluation terminale de cours en éducation physique, nous croyons avoir tracé une première ligne de départ. Nous souhaitons que celle-ci soit porteuse de prochains défis propres aux domaines de l'évaluation et de l'activité physique. Quelques pas de course sont encore à franchir. Le temps de prendre un second souffle pour mettre en œuvre l'application sur le terrain du Carnet sportif.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., *et al.* (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (éd. abrégée). San Francisco (CA) : Longman.
- Avignon, P. (2013). *Renforcer le réseau collégial : 20 ans après la réforme Robillard*. XX<sup>e</sup> Congrès de la FEC-CSQ. Document thématique. Montréal : FEC.
- Aylwin, U. (2002). *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Édition Labor.
- Bélanger, D.-C., Tremblay, K. et Howe, R. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*, Rapport. Montréal : Collège de Maisonneuve.
- Bousquet, G. (2006). *Le portfolio électronique, un outil pour favoriser l'intégration*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.profweb.qc.ca/>>. Consulté le 2 mai 2015.
- Brunet, M. (2009). *Comment concevoir le bilan des apprentissages*. Québec français, 153, 68. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1097061/44257ac.pdf>>. Consulté le 2 mai 2015.
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Cégep de Saint-Jérôme (2012). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme.
- Cégep de Saint-Jérôme (2013). *Plan de cours. Éducation physique : ensemble I*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme, Département d'éducation physique.
- Cégep de Saint-Jérôme (2014). *Plan de cours. Éducation physique : ensemble I*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme, Département d'éducation physique.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2007). *20 formules pédagogiques*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Champagne, G., Chiasson, L., Delaney, R. et Lasnier, F. (2013). *Les pratiques évaluatives en éducation physique à l'ordre d'enseignement collégial. Rapport d'analyse du sondage. En collaboration avec FEEPEQ*.
- Chevalier, R. (2010). *À vos marques, prêts, santé!* (5<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>re</sup> éd. 2000)

- Crevier, S. (2015). *Le portfolio d'apprentissage numérique : un outil intégrateur au service du développement de compétences dans le programme Techniques juridiques*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- De Ketele, J.-M. (2013). *Les tâches complexes et leur évaluation. Entretien avec Jean-Marie de Ketele*. Communication présentée à la journée d'étude en évaluation, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel, Suisse, 31 mai.
- Doré, L., Michaud, N. et Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Fortin, L. et Raymond, D. (1996). Une définition de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10 (2), p. 19-20.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation inc. (1<sup>re</sup> éd. 2006)
- Gauthier, B. (Dir.) (2010). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. (5<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. (1<sup>re</sup> éd. 1984)
- Gérard, F. M. (2004). *Tout dépend de ce qu'on veut évaluer!* Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.fmgerard.be/textes/Evaluer\\_tout\\_depends.pdf](http://www.fmgerard.be/textes/Evaluer_tout_depends.pdf)>. Consulté le 23 mars 2015.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (2006). *Le portfolio au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (1994). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*. Cadre de référence. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (1995). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*. Premier rapport synthèse. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (1997). *La composante de la formation générale des programmes d'études : Guide spécifique*. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (2002). *Portfolio sur support numérique*. Document téléaccessible à l'adresse <[www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/.../portfolio.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/.../portfolio.pdf)> Consulté le 2 mai 2015.
- Gouvernement du Québec (2009a). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des affaires universitaires et collégiales.

- Gouvernement du Québec (2009b). *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa mission et ses orientations*. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (2010). *Évaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) au Cégep de Saint-Jérôme*. Rapport synthèse. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (2011). *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Gouvernement du Québec (2012a). *Programme d'études préuniversitaires Arts visuels*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des affaires universitaires et collégiales.
- Gouvernement du Québec (2012b). *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Pour des évaluations justes et équitables*. Rapport synthèse. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (2014). *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial*, Rapport de recherche. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski : Cégep de Rimouski, Regroupement des collèges PERFORMA.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches Qualitatives*, 28 (2), p. 95-117.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Perspective en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2011). *Sur quels objets évaluer des compétences?* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.archipel.uqam.ca/7268/1/Évaluer%20une%20compétence.pdf>> Consulté le 23 décembre 2015.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique inc. (1<sup>re</sup> éd. 2000)
- Laferrière, S. (1993). *L'approche par compétences appliquée à l'éducation physique. Rapport PAREA*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/7o1689-laferriere-evaluation-evaluation-physique-bois-de-boulogne-parea-1993-pdf>>. Consulté le 10 septembre 2015.
- Lanier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal : Guérin.



- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), p. 1-14.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3<sup>e</sup> éd.) Montréal : Guérin. (1<sup>re</sup> éd. 1988)
- Leroux, J. L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA.
- Leroux, J. L. (2004). *Étude des pratiques en évaluation des apprentissages des enseignants du collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Leroux, J. L. (2007). L'évaluation des compétences, un défi aussi au collégial. In L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 213-227). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Leroux, J. L. (2010a). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur les pratiques évaluatives*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA.
- Leroux, J. L. (2010b). *Comment des enseignants du collégial évaluent-ils les compétences?* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/787402-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-article-PAREA-2010-pdf>>. Consulté le 10 septembre 2015.
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In Leroux, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches pour évaluer les compétences. In Leroux, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 161-199). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Martin, N. (2012). *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Martin, N. et Martel, L. (2013). *Le portfolio dans sa pratique!* Présentation dans le cadre du séminaire présenté dans le cours EVA803 Instruments et évaluation, Université de Sherbrooke, PERFORMA, 18 novembre.
- McGrath, H. et Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer : 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*. Montréal : Éditions Chenelière.

- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un enjeu de formation et de développement professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lyon 1 Claude Bernard, Lyon.
- Nizet, I. et Leroux, J. L. (2015). *L'évaluation des apprentissages et du portfolio*, Conférence prononcée dans le cadre du mois de la pédagogie universitaire, Université de Sherbrooke.
- Perrenoud, P. (2001). *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires?* Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_13.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html)>. Consulté le 23 février 2015.
- Piché, S. (2011). *La recherche collégiale : 40 ans de passion scientifique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Québec : PERFORMA. Site de la faculté d'éducation secteur PERFORMA. Document téléaccessible à l'adresse <[www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches\\_subventionnees/Pole\\_de\\_l\\_est\\_1996\\_table\\_des\\_matières.pdf](http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Pole_de_l_est_1996_table_des_matières.pdf)>. Consulté le 17 octobre 2014.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme : un défi à relever*. Montréal : Presses internationales polytechniques.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Ringuet, S. et Parent, S. (2015). *Portfolio numérique*. Profweb. Document téléaccessible à l'adresse <[www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numérique](http://www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numérique)>. Consulté le 15 mars 2016.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/fascicules/sommative.htm>>. Consulté le 21 septembre 2015.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2001). *Notation du rendement des élèves à partir de tâches complexes de performance : recension des écrits*. Rapport soumis au ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Saint-Pierre, L. (2016). *Conception d'un portfolio électronique pour évaluer les compétences des élèves du programme Arts, lettres et communication*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), p. 36-44.
- Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (p. 145-162.), (3<sup>e</sup> éd.), Bruxelles : De Boeck (1<sup>re</sup> éd. 1999)

## ANNEXE A DEVIS MINISTÉRIEL

ÉDUCATION PHYSIQUE

CODE: 4EPO

### Énoncé de la compétence

Analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé.

### Éléments de la compétence Critères de performance

1. Établir la relation entre ses habitudes de vie et sa santé.

#### Critères de performance

- Utilisation appropriée de l'information issue de recherches scientifiques ou des médias.
- Reconnaissance de l'influence des facteurs sociétaux et culturels sur la pratique de l'activité physique.
- Liens pertinents entre ses principales habitudes de vie et leurs incidences sur sa santé.

2. Pratiquer l'activité physique selon une approche favorisant la santé.

#### Critères de performance

- Respect des règles inhérentes à l'activité physique pratiquée.
- Respect des règles de sécurité et d'éthique.
- Respect de ses capacités

3. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.

#### Critères de performance

- Utilisation appropriée de stratégies d'évaluation quantitative et qualitative sur le plan physique.
- Relevé de ses principaux besoins et de ses principales capacités sur le plan physique.
- Relevé de ses principaux facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.

4. Proposer des activités physiques favorisant sa santé.

#### Critères de performance

- Choix pertinent d'activités physiques selon ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation.
- Communication claire et argumentée de sa proposition d'activités physiques.

### Activités d'apprentissage

Discipline: 109 – Éducation physique  
 Code: 109-101– MQ  
 Titre: Activité physique et santé  
 Pondération: 1-1-1  
 Nombre d'unités: 1

## **ANNEXE B**

### **EXTRAIT DE LA PIEA DU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME**

#### **(2012)**

### **3. FINALITÉS**

Assurer à l'élève une évaluation fiable et de qualité.

Permettre au Cégep de Saint-Jérôme d'attester auprès des élèves et du public la qualité des diplômes décernés: diplôme d'études collégiales (DEC) et attestation d'études collégiales (AEC).

### **4. OBJECTIFS**

1. Préciser les responsabilités des différents partenaires.
2. Établir les règles qui guident les pratiques d'évaluation des compétences.
3. Garantir que les règles reliées à l'évaluation ne concernent que les objets directement associés à la ou aux compétences (excluant les règles de gestion de classe, gestion des absences, code vestimentaire, etc.).
4. Établir les modalités d'application de l'épreuve synthèse de programme (ESP).
5. Déterminer les modalités d'application de la dispense, de l'équivalence et de la substitution.
6. Établir la procédure de sanction des études.

### **5. PARTAGE DES RESPONSABILITÉS**

#### **5.1 L'enseignant**

Dans le respect des différentes politiques du Cégep de Saint-Jérôme qui sont en lien avec l'évaluation, l'enseignant choisit la stratégie d'évaluation la plus pertinente en lien avec la ou les compétences du cours et les contenus enseignés.

L'enseignant est l'acteur principal de l'évaluation des compétences. C'est à lui que revient la tâche de rendre compte du niveau de développement de la ou des compétences. Pour ce faire, il s'appuie à la fois sur son expertise disciplinaire, son expertise en évaluation et son jugement professionnel. À cet effet, l'enseignant:

- 5.1.1 s'assure que les évaluations soient équivalentes et que l'évaluation synthèse du cours soit ou bien un examen commun ou bien conçue selon les mêmes objets d'évaluation pour tous les groupes d'un même cours lorsqu'il offre le même cours qu'un autre enseignant;
- 5.1.2 respecte les objets d'évaluation définis dans le référentiel de cours;
- 5.1.3 conçoit des instruments d'évaluation, les précise dans son plan de cours et les utilise comme prévu;
- 5.1.4 conçoit pour chaque cours une évaluation synthèse dans le respect du contexte de réalisation du devis ministériel et des critères tels que précisés dans le référentiel de cours;
- 5.1.5 diffuse dans le plan de cours les critères de l'évaluation synthèse du cours;
- 5.1.6 informe l'élève, avant la tenue de chaque évaluation, des critères de celle-ci;
- 5.1.7 informe régulièrement l'élève sur son niveau de développement de la ou des compétences;
- 5.1.8 contribue à la préparation de l'élève à l'épreuve uniforme de français (EUF) en lui donnant de la rétroaction quant au niveau de maîtrise de la langue écrite

**ANNEXE C**  
**GUIDE - COURS DE FORMATION GÉNÉRALE**  
**COMPLÉMENTAIRE ET D'ÉDUCATION PHYSIQUE**  
**COURS OFFERTS À L'AUTOMNE 2014 – HIVER 2015**



**GUIDE**

**COURS DE FORMATION GÉNÉRALE COMPLÉMENTAIRE**  
**ET D'ÉDUCATION PHYSIQUE**

**COURS OFFERTS À**  
**L'AUTOMNE 2014**  
**ET À L'HIVER 2015**

**SAINT-JÉRÔME**

## OFFRE DE COURS À L'AUTOMNE 2014

### ENSEMBLE I

<i>CODE DE COURS</i>	TITRE
109-110-04	Santé - Entraînement en circuit et multisport
109-129-04	Santé - Conditionnement physique ( <b>filles</b> )
109-130-04	Santé - Conditionnement physique
109-131-04	Santé - Conditionnement physique aquatique
109-133-04	Santé - Spinning
109-136-04	Santé - Step et conditionnement physique
109-138-04	Santé - Cardio et conditionnement physique extérieur ( <b>cours extérieur</b> )
109-165-04	Santé - Randonnée pédestre ( <b>cours extérieur et condensé</b> )
109-166-04	Santé - Longue randonnée pédestre <u>et camping</u> ( <b>cours extérieur et condensé</b> )
109-193-04	Santé - Pilates
109-197-04	Santé - Yoga
109-199-04	Santé - Vélo ( <b>cours extérieur et condensé</b> )

## OFFRE DE COURS À L'HIVER 2015

### ENSEMBLE I

CODE DE COURS	TITRE
109-110-04	Santé - Entraînement en circuit et multisports
109-129-04	Santé - Conditionnement physique (filles)
109-130-04	Santé - Conditionnement physique
109-131-04	Santé - Conditionnement physique aquatique
109-133-04	Santé - Spinning
109-136-04	Santé - Step et conditionnement physique
109-138-04	Santé - Cardio et conditionnement physique extérieur ( <b>Cours extérieur</b> )
109-193-04	Santé - Pilates
109-197-04	Santé - Yoga

TITRE	CONTENU	REMARQUES
<b>Entraînement en circuit et multisports</b> 109-110-04	- Séance d'entraînement sous forme de circuit. - Jeux sous différentes formes pour la partie multisport. Les techniques de jeu ne sont pas approfondies dans le cadre de ce cours.	L'élève devra être à l'aise à pratiquer différents sports collectifs: soccer, basket-ball, flag football, hockey cosom, ultimate frisbee, etc.
<b>Conditionnement physique pour filles</b> 109-129-04	<b>Programme adapté pour les filles</b> <u>Trois volets obligatoires:</u> - Cardio-vasculaire - Musculation - Flexibilité Fiches individuelles pour rendre compte de chaque étape de votre progression.	L'élève ( <b>fille</b> ) qui s'entraîne déjà régulièrement et qui a un programme personnel devra tout de même se soumettre aux objectifs du cours et au programme prescrit. L'élève ( <b>fille</b> ) qui ne veut pas s'y soumettre devrait s'abstenir de s'inscrire au cours.
<b>Conditionnement physique</b> 109-130-04	<u>Trois volets obligatoires:</u> - Cardio-vasculaire - Musculation - Flexibilité Fiches individuelles pour rendre compte de chaque étape de votre progression.	L'élève qui s'entraîne déjà régulièrement et qui a un programme personnel devra tout de même se soumettre aux objectifs du cours et au programme prescrit. L'élève qui ne veut pas s'y soumettre devrait s'abstenir de s'inscrire au cours.



TITRE	CONTENU	REMARQUES
<b>Conditionnement physique aquatique</b> 109-131-04	<b>Cours axé principalement sur l'entraînement.</b> - Cardio-vasculaire: endurance, intervalles, relais, circuits. - Musculation. - Flexibilité	Vous devez être capable de nager un minimum de 2 longueurs (50 mètres) de piscine sans arrêt.
<b>Spinning</b> 109-133-04	- Pratique du vélo stationnaire de type spinning animée par un professeur au son d'une musique rythmée dans la première partie de la séance. - Pratique d'exercices complémentaires de musculation et de flexibilité dans la deuxième partie de la séance.	Être capable de pédaler pendant un minimum de 30 minutes sans arrêt sur un vélo stationnaire.
<b>Step et conditionnement physique</b> 109-136-04	- Mouvements exécutés sur une marche (step) au rythme d'une musique entraînante. - Amélioration du système cardio-vasculaire, musculaire, de la flexibilité et de la coordination.	Cours s'adressant autant aux débutants qu'aux habitués.
<b>Cardio et conditionnement physique extérieur</b> 109-138-04  <b>Cours extérieur</b>	<b>Entraînement à l'extérieur afin d'améliorer:</b> - Le système cardio-vasculaire (alternance de marche-jogging et des mouvements aérobiques). - Le système musculaire (programme d'exercices). - La souplesse (étirements). - Jeux et sports multiples pratiqués à l'extérieur.	Formes d'entraînements différentes afin de profiter d'un contexte de plein air. Entraînement sous forme d'alternance. <b><u>Les cours sont donnés même lorsqu'il pleut.</u></b> Il est important de prévoir des habits en fonction de la température. Participation à une course officielle (frais possible).
<b>Pilates</b> 109-193-04	Ensemble d'exercices qui font travailler en synergie les muscles et la respiration. Exercices au sol, avec élastique, rouleau et ballon suisse qui ont comme objectifs: - mieux comprendre son corps (éliminer les tensions) - favoriser un bon équilibre corporel - allonger et tonifier les muscles - améliorer la posture - développer la souplesse, la coordination et l'équilibre - circuit d'entraînement	Classée parmi les gymnastiques douces, comme le yoga, cette méthode permet de travailler les muscles en profondeur et agit à la fois sur le corps et sur l'esprit.
<b>Yoga</b> 109-197-04	- Apprentissage de la salutation au soleil et de postures (ASANAS) - Assouplissement et renforcement musculaire - Travail sur l'équilibre et la posture - Respiration profonde - Initiation à la détente et à la méditation.	- Apprécier la relaxation et les enchaînements exécutés à un rythme lent. - Harmoniser le corps et l'esprit.

**Cours condensés:** Les cours suivants sont offerts dans un horaire condensé, d'une durée inférieure à 15 semaines. L'élève qui choisit ces cours doit s'assurer d'être disponible selon la description donnée du cours. Veuillez bien lire chaque description.

<p><b>Vélo</b></p> <p><b>109-199-04</b></p> <p><b>Cours extérieur et condensé</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Randonnées de 25 à 75 km environ, effectuées principalement sur le parc linéaire du « P'tit train du Nord »</li> <li>- Positionnement sur le vélo</li> <li>- Habillement</li> <li>- Techniques de base: pédalage, virage, freinage, signaux, etc.</li> <li>- Les différents types d'effort à vélo</li> <li>- Mécanique de dépannage</li> </ul> <p>1er cours théorique.</p>	<p>Cours condensé: 4 cours de 3 heures et deux journées de fin de semaine. Prévoir être disponible les trois premiers dimanches de septembre pour deux sorties de 7 h à 17 h. Dates à confirmer au cours Être capable de pédaler pendant plusieurs heures et posséder un vélo en bon état (route, hybride ou montagne). Le casque est obligatoire et les cuissards sont fortement suggérés. Les cours sont donnés même lorsqu'il pleut. Il est important de prévoir des habits en fonction de la température. Frais de ~30 \$ payables à la réception de l'horaire pour le transport lors d'une sortie.</p>
<p><b>Randonnée pédestre</b></p> <p><b>109-165-04</b></p> <p><b>Cours extérieur de 10 semaines</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Randonnées en terrain montagneux sur sentiers pédestres et nordiques</li> <li>- Améliore l'endurance cardiovasculaire et musculaire.</li> <li>- Utilisation d'un cardio fréquence mètre muni d'un GPS pour détailler les entraînements, faciliter le repérage en forêt et produire les itinéraires de marche.</li> <li>- Préparation de randonnée: cartographie et sac (survie, alimentation, hydratation, vêtements).</li> <li>- Planification d'une sortie de longue durée.</li> <li>- Si possible, utilisation de bâtons de marche standard ou nordique, apprentissage de la technique de marche (bâtons non fournis)</li> <li>- 1er cours théorique.</li> </ul>	<p>8 randonnées de 3 heures en forêt dans les sentiers nordiques de Prévost, Piedmont, St-Hippolyte. 1 randonnée de 6 heures dans les sentiers nordiques de Mont-Tremblant ou ailleurs, au choix un samedi ou dimanche, durant le mois d'octobre. Date à confirmer lors du premier cours. Les cours sont donnés même lorsqu'il pleut. Il est important de prévoir des habits en fonction de la température. L'étudiant devra assumer son transport. Du covoiturage est organisé au premier cours théorique pour faciliter le transport à partir du collège.</p>
<p><b>Longue randonnée pédestre et camping</b></p> <p><b>109-166-04</b></p> <p><b>Cours extérieur et condensé</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Longue randonnée pédestre au Parc national du Mont-Tremblant</li> <li>- Améliore l'endurance cardiovasculaire et musculaire.</li> <li>- Préparation de randonnée: équipement (sac à dos, bottes, vêtements, tente, sac de couchage, etc.)</li> <li>- Planification d'une sortie de longue durée (alimentation, hydratation, préparation à la météo, etc.)</li> <li>- Camping rustique</li> <li>- Quelques notions sur la nature (survie, faunes, flores, biodiversités, etc.) seront présentées dans ce cours.</li> </ul>	<p>Une rencontre d'une heure aura lieu toutes les semaines de 18 h à 19 h jusqu'à la mi-session seulement. Ces rencontres serviront à planifier l'excursion et à voir les notions théoriques de l'ensemble 1. L'excursion au Parc national du Mont-Tremblant aura lieu durant la fin de semaine de l'Action de grâce. Une première sortie préparatoire aura lieu le samedi avant l'excursion aux Falaises de Prévost. Coût: ~30 \$ pour l'accès au parc et les emplacements de camping. L'excursion aura lieu même s'il pleut. Il est important de prévoir des habits en fonction de la température. L'étudiant devra assumer son transport (covoiturage). L'étudiant est responsable de son équipement (sac à dos, sac de couchage, tente, etc.)</p>



## **ANNEXE D**

# **LETTRE DE PRÉSENTATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ**

### **Lettre de présentation**

#### **Projet d'essai**

Catherine Messier

**Dirigé par** Julie Lyne Leroux, Ph. D.

Faculté d'éducation, PERFORMA  
Maîtrise en enseignement au collégial  
Université de Sherbrooke

---

#### **Titre de l'essai**

Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique au collégial.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mes études de Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche qui porte sur l'épreuve terminale de cours en ensemble I en éducation physique au collégial.

Par la présente, nous sollicitons votre avis à titre d'experte et d'expert au sujet de cette épreuve terminale de cours. Deux documents y sont reliés: le guide de réalisation du Carnet sportif et le Carnet sportif qui ont été développés pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique.

Nous sollicitons votre collaboration afin de répondre à un questionnaire qui nous permettra de recueillir vos suggestions d'amélioration sur ces deux documents. Le questionnaire comprend 17 questions ouvertes et vise à recevoir vos commentaires au regard de la clarté et la pertinence des composantes de l'épreuve terminale de cours développée. Vous retrouverez pour chaque question une échelle d'appréciation de quatre niveaux, soit d'insatisfaisant (manque de clarté) à tout à fait satisfaisant (très clair) et d'une section « commentaires/suggestions ». Cet espace vous permettra d'exprimer votre point de vue plus explicitement, de manière à faire des propositions et suggestions d'améliorations s'il y a lieu.

Vos compétences dans le domaine de l'enseignement au collégial, votre avis et vos qualités en tant qu'experte et expert sont incontournables et très précieux. Nous estimons qu'une durée de 90 à 120 minutes peut être envisagée pour répondre au questionnaire. Nous souhaitons obtenir, pour ce dernier, une rétroaction de votre part au plus tard le 30 juin 2015. Après avoir complété celui-ci, une entrevue téléphonique enregistrée d'un maximum de 30 minutes permettra d'ajouter des informations, commentaires, suggestions ou modifications au regard du guide de réalisation et du Carnet sportif. Cette entrevue téléphonique vous donnera ainsi l'occasion de dépasser le cadre du questionnaire.

Un certificat éthique a été émis pour ce projet par le Cégep de Saint-Jérôme. Vous obtiendrez plus de détails à cet effet, lors de la signature du formulaire de consentement éclairé. Votre avis est important et nous nous engageons à respecter les règles éthiques en lien avec une recherche scientifique.

Le questionnaire vous sera transmis par courriel après acceptation et retour du formulaire de consentement éclairé signé de votre part. À la réception du questionnaire dûment rempli, je prendrai contact avec vous pour planifier un rendez-vous téléphonique.

L'adresse pour le retour du formulaire de consentement éclairé signé et du questionnaire est:

Merci pour votre précieuse collaboration!

Au plaisir,

**Catherine Messier**

Enseignante au département d'éducation physique

Cégep de Saint-Jérôme

455 rue Fournier, Saint-Jérôme (QC)

J7Z 4V2

## Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial

### Formulaire de consentement éclairé

#### Identification

Nom de la chercheuse	Catherine Messier
Titre, département	Enseignante Département d'éducation physique Cégep de Saint-Jérôme

#### Contexte

Cette recherche est effectuée dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial, PERFORMA, Université de Sherbrooke.

*Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Nous vous expliquerons le but du projet, ses procédures, les avantages, les risques et les inconvénients. La personne qui vous présente ce document pourra répondre à toutes les questions que vous jugerez utiles.*

#### But général du projet

Par la présente, nous sollicitons votre participation à la recherche en titre qui vise à documenter la conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial.

Les objectifs de ce projet sont de concevoir une épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme et valider l'épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme.

#### Procédures

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire et à participer à une entrevue téléphonique individuelle.

Ainsi, un questionnaire vous sera distribué par courriel. Celui-ci devra être rempli et m'être retourné au plus tard le 30 juin 2015. Répondre à ce questionnaire nécessitera environ 90 à 120 minutes puisque vous devrez prendre connaissance du guide de réalisation et du prototype d'évaluation contextualisée (Carnet sportif) qui accompagne le questionnaire. Une fois que vous m'aurez retourné le questionnaire, je communiquerai avec vous pour prévoir une entrevue téléphonique individuelle enregistrée d'un maximum de 30 minutes afin de vérifier si vous avez des informations à ajouter au sujet du guide de réalisation et du prototype que je vous ai envoyés.

### **Avantages et risques**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances en éducation et plus précisément, au sujet de l'épreuve terminale de cours en éducation physique de l'ensemble I dans une approche par compétences.

Les risques associés à votre participation sont minimaux et Catherine Messier, étudiante-chercheuse, s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire et les pallier.

Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit maximum 120 minutes.

### **Confidentialité**

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un pseudonyme qui vous sera attribué lors de la transcription de données. Les résultats pourraient être diffusés dans un mémoire ou lors de communications dans différents congrès, colloque AQPC, etc. Les documents et les renseignements seront gardés dans un lieu sécuritaire à accès limité. Les seules personnes qui auront accès sont la



chercheuse et sa directrice. Les données et les documents seront détruits cinq ans après la publication de la recherche.

### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte et que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de la recherche, et ce, sans préjudice. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits.

De plus, votre accord à participer à ce projet de recherche implique que vous acceptez que les responsables puissent utiliser les renseignements recueillis aux fins de la présente recherche, dans le cadre d'articles, de conférences ou de communications scientifiques, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement de votre part.

### **Compensation financière**

Votre participation à ce projet est une contribution volontaire. Aucune rémunération ne sera accordée.

### **Questions sur le projet ou sur vos droits?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Catherine Messier, étudiante-chercheuse, par courriel au ou par téléphone. Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'étudiante-chercheuse tient à vous remercier.

Si vous avez besoin d'informations sur les aspects éthiques de la recherche, vous pouvez contacter madame Roxana Staiculescu, conseillère pédagogique au Cégep de Saint-Jérôme, par courriel au.

### Engagement 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: \_\_\_\_\_

### Engagement de la chercheuse

*Je certifie avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement et de 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: Catherine Messier

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

### Engagement de la direction d'essai

*J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Catherine Messier.*

Nom de la directrice d'essai: Julie Lyne Leroux

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Suite à la lecture du projet par le service de développement pédagogique du Cégep de Saint-Jérôme, la chercheuse a eu l'autorisation écrite par courriel de recueillir les données pour le présent essai en date du 10 juin 2015.

Merci de votre précieuse collaboration!

S.V.P., signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

## ANNEXE E

# QUESTIONNAIRE ET GUIDE D'ENTREVUE

### Questionnaire

**Projet d'essai**  
Catherine Messier

PERFORMA, Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

---

#### INFORMATIONS SUR LA RECHERCHE

##### La question générale de l'essai

Comment concevoir une épreuve terminale de cours pour évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme?

##### Les objectifs de la recherche

1. Concevoir une épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme.
2. Valider une épreuve terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme.

##### Présentation

Afin que les étudiantes et étudiants puissent réaliser l'activité synthèse de cours<sup>10</sup> en ensemble I au Cégep de Saint-Jérôme, ils auront besoin de deux outils. Ceux-ci sont:

1. Le guide de réalisation du Carnet sportif;
2. Le Carnet sportif / le bilan de sa pratique sportive.

---

<sup>10</sup> La terminologie épreuve terminale de cours est utilisée de manière équivalente à activité synthèse de cours qui est présentement utilisée au Cégep de Saint-Jérôme au département d'éducation physique.

Dans le guide de réalisation du Carnet sportif, l'étudiante ou l'étudiant retrouvera toutes les étapes essentielles pour produire son Carnet sportif dont le calendrier des tâches pour le cours 109-1xx-04 et un aide-mémoire des tâches qu'il aura à réaliser pour ce même cours. Pour sa part, le Carnet sportif permettra à l'étudiante ou l'étudiant de:

- ✓ recueillir de l'information sur sa pratique de l'activité physique;
- ✓ reconnaître ses besoins et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique;
- ✓ faire des liens entre sa pratique de l'activité physique et certaines de ses habitudes de vie;
- ✓ laisser des traces durant la session;
- ✓ porter un jugement sur tout ce qui englobe sa pratique de l'activité physique et sur sa santé.

À la quinzième semaine de cours, l'étudiante ou l'étudiant sera évalué à l'aide du bilan de sa pratique sportive. Ce bilan conclut l'activité synthèse du cours d'éducation physique en ensemble I (avec le Carnet sportif qu'il aura produit tout au long de la session). Le Carnet sportif et le bilan de sa pratique sportive visent à évaluer la compétence de l'ensemble I en éducation physique au Cégep de Saint-Jérôme dans les cours donnés aux sessions d'automne ou d'hiver.

Le tableau de spécifications présenté à la page suivante servira seulement à mettre en lumière la pondération qui sera appliquée à chaque élément de la compétence tout au long de la session.

**Tableau de spécifications pour le cours 109-1xx-04**

Compétence de l'ensemble I: Analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé.	Évaluations sommatives/certificatives et pondération				
	Étude de cas de mi-session	Pratique de l'activité physique	Carnet sportif	Bilan de sa pratique sportive <sup>11</sup>	Total de la pondération
	10 %	30 %	30 %	30 %	100 %
<b>Éléments de la compétence</b>	Évaluation sommative 1	Évaluation sommative 2	Épreuve terminale de cours		
1. Établir la relation entre sa pratique de l'activité physique, certaines habitudes de vie et sa santé.	5 %		5 %	10 %	20 %
2. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.			20 %	10 %	30 %
3. Proposer des activités physiques favorisant sa santé.	5 %		5 %	5 %	15 %
4. Pratiquer l'activité physique d'une façon régulière et suffisante selon une approche favorisant la santé.		30 %		5 %	35 %

<sup>11</sup> Le bilan de sa pratique sportive nécessite l'usage du Carnet sportif.

### Instructions

Dans ce questionnaire<sup>12</sup>, les questions formulées portent sur le guide de réalisation, le Carnet sportif et le bilan de la pratique sportive.

Pour chacune des questions, veuillez encercler (si complété de façon manuscrite) ou surligner (si complété à l'ordinateur) le niveau de satisfaction ou de clarté de chaque énoncé, et ce, à l'aide de l'échelle suivante:

1	2	3	4
Insatisfaisant (Manque de clarté)	Plus ou moins satisfaisant (Plus ou moins clair)	Plutôt satisfaisant (Clair)	Tout à fait satisfaisant (Très clair)

Dans le but d'améliorer le prototype final du Carnet sportif, nous vous invitons à formuler des commentaires/suggestions dans la case appropriée pour tous les niveaux de satisfaction, plus précisément dans le cas où vous auriez choisi les niveaux 1 ou 2 de l'échelle précédente.

Si vous avez des questions, communiquez avec moi par courriel à l'adresse [cmessier@cstj.qc.ca](mailto:cmessier@cstj.qc.ca) ou par téléphone au 450-436-1580 poste 6319.

S'il vous plaît, répondez au questionnaire au plus tard le 30 juin 2015.

Le questionnaire devrait demander entre 90 et 120 minutes.

Merci de votre collaboration!

<sup>12</sup> La forme du questionnaire est inspirée de Martin (2012)

## **LE GUIDE DE RÉALISATION**

### **Question 1**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Selon vous, est-ce que les informations données au début du guide de réalisation sont faciles d'utilisation pour l'étudiante ou l'étudiant?	Commentaires/suggestions:			

### **Question 2**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Selon vous, dans le guide de réalisation, est-ce que toutes les informations communiquées aux étudiantes et étudiants dans le but de débiter le Carnet sportif sont clairement formulées?	Commentaires/suggestions:			

### **Question 3**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Selon vous, est-ce que le calendrier des tâches pour le cours 109-1xx-04 inclus dans le guide de réalisation (p. 4) montre clairement à l'étudiante ou l'étudiant les tâches à accomplir?	Commentaires/suggestions:			

### **Question 4**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Selon vous, est-ce que l'aide-mémoire des tâches à réaliser par l'étudiante ou l'étudiant inclus dans le guide de réalisation (p. 6) est clairement présenté?	Commentaires/suggestions:			

Y a-t-il des informations qui devraient être ajoutées? Si oui, lesquelles?	
--	--

**Question 5**

Niveau d'appréciation (clarté)				
	1	2	3	4
Selon vous, est-ce que les informations présentées dans l'aide-mémoire (p. 6) permettent aux enseignantes et aux enseignants de formuler les commentaires (rétroactions) à l'étudiante ou l'étudiant en ayant toute l'information requise?	Commentaires/suggestions:			

**Question 6**

Niveau d'appréciation (clarté)				
	1	2	3	4
Selon vous, dans le guide de réalisation, est-ce que les deux annexes sur la pondération du Carnet sportif et du bilan de la pratique sportive sont présentées clairement pour l'étudiante ou l'étudiant et pour les enseignantes et les enseignants?	Commentaires/suggestions:			

**LE CARNET SPORTIF****Question 7**

Niveau d'appréciation (clarté)				
	1	2	3	4
De manière générale, croyez-vous que les composantes du début du Carnet sportif sont présentées clairement afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse recueillir des traces pour documenter la compétence et réaliser l'épreuve terminale de cours? Composantes: ✓ Introduction ✓ Présentation de la cible du cours	Commentaires/suggestions:			



<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Présentation de l'étudiante ou l'étudiant</li> <li>✓ Grilles d'auto-évaluation</li> <li>✓ Grilles d'analyse</li> <li>✓ Études de cas</li> </ul>	
--	--

**Question 8**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que les questions en lien avec <i>Mes activités favorisant ma santé 1-2-3 et 4</i> (p. 13-15-18 et 23) sont clairement formulées de manière à permettre à l'étudiante ou l'étudiant de proposer des activités sportives?</p>	Commentaires/suggestions:			

**Question 9**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que les grilles d'auto-évaluation et d'analyse, dans le Carnet sportif, permettent à l'étudiante ou l'étudiant de cerner adéquatement sa condition physique?</p>	Commentaires/suggestions:			

**Question 10**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que les grilles d'auto-évaluation et d'analyse sont clairement formulées afin de guider la réflexion de l'étudiante ou l'étudiant sur ses habitudes de vie et sa santé?</p>	Commentaires/suggestions:			

**Question 11**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que la structure du Carnet sportif permet à l'étudiante ou l'étudiant de documenter ses apprentissages tout au long du cours?</p> <p>Indicateurs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aspect visuel</li> <li>✓ Ordre des différents thèmes</li> <li>✓ Disposition des grilles</li> </ul>	Commentaires/suggestions:			

**Question 12**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que le Carnet sportif permet à l'étudiante ou l'étudiant de dégager la progression de ses apprentissages en vue d'atteindre la compétence de l'ensemble I en éducation physique?</p> <p>Est-ce que des aspects gagneraient à être davantage documentés par l'étudiante ou l'étudiant?</p> <p>Lesquels? Quelles sont vos suggestions?</p>	Commentaires/suggestions:			

**LE BILAN DE LA PRATIQUE SPORTIVE****Question 13**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que le bilan de la pratique sportive permet à l'étudiante ou l'étudiant d'effectuer une analyse rigoureuse de ses</p>	Commentaires/suggestions:			

points forts et ceux à améliorer à l'aide des traces recueillies dans son Carnet sportif?	
---	--

**Question 14**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que les questions formulées dans le bilan de la pratique sportive permettent de rendre compte (évaluation sommative/certificative) de la compétence de l'ensemble I?</p> <p>De quelle manière celles-ci pourraient être améliorées ou enrichies?</p>	Commentaires/suggestions:			

**Question 15**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que la pondération accordée à l'épreuve terminale de cours est adéquate?</p> <p>Est-ce que celle-ci est cohérente avec la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du cégep?</p>	Commentaires/suggestions:			

**Question 16**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que le Carnet sportif et le bilan de la pratique sportive contribuent à évaluer la compétence de l'ensemble I tout en engageant l'étudiante ou l'étudiant?</p>	Commentaires/suggestions:			

**Question 17**

<b>Niveau d'appréciation (clarté)</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p>Selon vous, est-ce que les études de cas (celle de mi-session et celle incluse dans le bilan de la pratique sportive à la question 5) permettent à l'étudiante ou l'étudiant d'utiliser ou de mobiliser les apprentissages acquis dans le cours?</p> <p>Auriez-vous des suggestions pour l'amélioration des études de cas?</p>	<p>Commentaires/suggestions:</p>			

## Questions pour l'entrevue téléphonique

**Date:** \_\_\_\_\_

**Heure:** \_\_\_\_\_

**Téléphone:** \_\_\_\_\_

Madame, Monsieur,

Je vous remercie de prendre de votre temps et de répondre à mon appel afin de donner suite au questionnaire.

Cette deuxième partie sera utile pour préciser vos appréciations générales de l'épreuve terminale de cours développée.

### Questions:

1. En ce qui concerne le guide de réalisation et le Carnet sportif, avez-vous des suggestions ou des commentaires à me formuler pour améliorer leur contenu?
2. Selon vous, quels sont les points forts du guide de réalisation et du Carnet sportif?
3. Y a-t-il des sujets ou des thèmes qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?

Je vous remercie de votre avis au regard du guide de réalisation et du Carnet sportif.

**Catherine Messier**

Enseignante au département d'éducation physique  
Cégep de Saint-Jérôme

## ANNEXE F

# COMPILATION DES PROPOS DES EXPERTES ET EXPERTS

### Compilation des résultats par catégorie

#### Questionnaire

#### LE GUIDE DE RÉALISATION

Question 1	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que les informations données au début du guide de réalisation sont faciles d'utilisation pour l'étudiante ou l'étudiant?
Experte 1	4	
Expert 2	4	
Expert 3	3	Aucune mention dans le calendrier concernant la pratique en classe. (J'imagine que c'est voulu, l'objectif étant seulement l'examen synthèse final).
Experte 4	4	
Question 2	Niveau d'appréciation	Selon vous, dans le guide de réalisation, est-ce que toutes les informations communiquées aux étudiantes et étudiants dans le but de débiter le Carnet sportif sont clairement formulées?
Experte 1	4	
Expert 2	4	
Expert 3	3	Détail: page du calendrier à vérifier: mention de la page suivante (p. 3) et calendrier à la page 4.
Experte 4	4	Personnellement, je questionne la pertinence de proposer aux élèves deux documents distincts: le guide de réalisation et le Carnet sportif. Pour plus de cohérence et afin d'aider les élèves à voir plus vite le fil conducteur entre les deux documents, je leur proposerais un seul document qui intégrerait le tout.
Question 3	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que le calendrier des tâches pour le cours 109-1xx-04 inclus dans le guide de réalisation (p. 4) montre clairement à l'étudiante ou l'étudiant les tâches à accomplir?

Experte 1	4	J'ai pris au hasard quelques semaines pour vérifier et c'est très clair.
Expert 2	4	C'est un détail mais dans la section <i>À faire pour la semaine suivante</i> , peut-être ajouter « dans le Carnet sportif » aux éléments à compléter. Exemple: Compléter les grilles d'auto-évaluation « Vos habitudes de vie » p. 7 à 9 et « Votre niveau d'activité physique » p. 10 à 12 dans le Carnet sportif.
Expert 3	3	Aucune mention dans le calendrier concernant la pratique en classe. (J'imagine que c'est voulu, l'objectif étant seulement l'examen synthèse final). Sinon, c'est très bien.
Experte 4	3	Éventuellement, pour plus de précision, quand vous demandez à l'élève de lire un chapitre, il serait souhaitable de préciser les tâches associées à la lecture (ex.: faire un résumé, annoter le texte, questionner une partie du texte lu, etc.)
Question 4	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que l'aide-mémoire des tâches à réaliser par l'étudiante ou l'étudiant inclus dans le guide de réalisation (p. 6) est clairement présenté? Y a-t-il des informations qui devraient être ajoutées? Si oui, lesquelles?
Experte 1	3	C'est un excellent outil pour aider l'étudiant à se structurer. Toutefois, puisque cette information est basée sur celle qui se trouve dans le Guide de réalisation (calendrier des tâches), cela génère un risque de non-concordance entre les deux documents. À titre d'exemple, les semaines 1 des deux documents ne concordent pas et l'information présentée aux semaines 2 et 3 de l'aide-mémoire varie quelque peu de celle présentée dans le Guide, ce qui risque de créer de la confusion chez l'étudiant. Ma suggestion est la suivante, que dirais-tu de fusionner le calendrier des tâches et l'aide-mémoire? Il suffirait d'ajouter une colonne et d'en faire une liste de vérification. Autrement dit, ma suggestion est de ne pas dédoubler cette information. La concordance est toujours difficile à assurer dans de tels cas. On s'en reparle de vive voix lors de l'entrevue si tu veux.
Expert 2	4	À l'usage, peut-être voir s'il ne pourrait pas être fusionné avec le calendrier puisque ces informations se recoupent Je ne suis pas certain que ce soit pertinent mais peut-être ajouter « J'ai complété le test cooper ( <i>sic</i> ) »? Même chose pour les autres tests. Il arrive que certains étudiants oublient qu'ils doivent reprendre un test manqué.

Expert 3	4	Pratique sportive en classe, si pertinente pour le travail. Assurément pertinent en situation réelle!
Experte 4	4	
Question 5	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que les informations présentées dans l'aide-mémoire (p. 6) permettent aux enseignantes et aux enseignants de formuler les commentaires (rétroactions) à l'étudiante ou l'étudiant en ayant toute l'information requise?
Experte 1	4	Je n'ai pas en mains tes documents puisque je n'arrive pas à les ouvrir ici à la maison. Par contre, en relisant ma réponse initiale, je me souviens assez bien de cette section. Je crois que ces informations devraient permettre à l'enseignant d'avoir toute l'information requise puisqu'il s'agit en quelque sorte d'une liste d'éléments qui doivent être couverts ou abordés par l'étudiant. Cependant, je me rappelle que la section dédiée aux commentaires avait un espace très restreint. Est-ce suffisant? Difficile pour moi de le dire puisque je ne connais pas la nature précise ni l'ampleur des rétroactions qui pourraient être fournies à l'étudiant. Je dirais de prime abord que la rétroaction pourrait se limiter à des commentaires de type: élément xy incomplet, élément xy bien maîtrisé, etc. Est-ce ce type de rétroaction que tu souhaites fournir à l'étudiant? Si oui, cette section semble convenir. Si la rétroaction doit être plus élaborée, alors je crois qu'il est nécessaire de prévoir un espace suffisant.
Expert 2	2	La partie formative et la façon dont le suivi sera effectué par l'enseignant sont moins claires pour moi. Offrir des activités formatives efficaces en termes d'apprentissage et de temps est sans doute un des éléments les plus difficiles à mettre en place dans nos cours. Je crois donc que cette portion pourrait être précisée.
Expert 3	3	Ça donne une idée, mais les verbes j'ai lu, j'ai complété, j'ai imprimé, etc. ( <i>sic</i> ) ne donnent pas à l'enseignant les notions que l'élève doit maîtriser.  Les objectifs à atteindre dans chacun des chapitres du livre à utiliser par l'élève seraient peut-être à réutiliser lorsque ce document sera terminé.
Experte 4	3	Oui, en partie, et ce si l'enseignant à ( <i>sic</i> ) accès aux résultats des activités complétées par l'élève. Je me demande comment, par exemple, l'enseignant peut savoir



si l'élève a lu ou pas intégralement et avec attention les chapitres du manuel.

Question 6	Niveau d'appréciation	<p>Selon vous, dans le guide de réalisation, est-ce que les deux annexes sur la pondération du Carnet sportif et du bilan de la pratique sportive sont présentées clairement pour l'étudiante ou l'étudiant et pour les enseignantes et les enseignants?</p>
Experte 1	2	<p>Globalement, la pondération de l'un et de l'autre est claire. Toutefois, cela soulève plusieurs questions si je me mets à la place d'un enseignant, surtout en ce qui concerne le carnet. Par exemple, pour le carnet, comment se répartit le 20 % accordé au 2<sup>e</sup> élément de compétence? Cela semble donner beaucoup de latitude aux enseignants ou constituer une zone floue. Il y a trois critères et plusieurs composantes. Comment s'articule le tout? Si j'étais enseignante, j'aurais plusieurs questions. Pour le bilan (élément de compétence 4), certains critères devraient être reformulés à mon avis puisque cet élément est évalué en contexte théorique et non pratique. Ex: démonstration suffisante d'une connaissance de x règles de sécurité. Nous pourrions en reparler lors de l'entrevue si tu le souhaites.</p>
Expert 2	3	<p>L'annexe 1 est bien conçue. Cependant, elle me semble avoir été conçue pour les enseignants. Elle me paraît (<i>sic</i>) moins explicite du point de vue d'un étudiant. Peut-être ajouter la page concernée dans la colonne « Composante du Carnet sportif » rendra un peu plus concrète l'information présentée.</p> <p>L'annexe 2 me semble très bien. Cependant, pour l'étudiant, je ne crois pas avoir trouvé un endroit où la pondération par question est indiquée pour le bilan de sa pratique sportive (il faut faire le calcul à l'aide de l'annexe 2).</p>
Expert 3	3	<p>La présentation me semble claire.</p>
Experte 4	4	<p>Les liens entre les éléments de compétence, les critères de performance et les composantes du Carnet sportif sont clairement décrites.</p> <p>Au niveau de la pondération, on remarque qu'un poids important est accordé au 2<sup>e</sup> élément de compétence. Je me demande, quelle est la raison qui alimente cette décision, donc je questionne la validité de l'épreuve.</p>

## LE CARNET SPORTIF

Question 7 Niveau d'appréciation De manière générale, croyez-vous que les composantes du début du Carnet sportif sont présentées clairement afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse recueillir des traces pour documenter la compétence et réaliser l'épreuve terminale de cours?

Composantes:

- ✓ Introduction
- ✓ Présentation de la cible du cours
- ✓ Présentation de l'étudiante ou de l'étudiant
- ✓ Grilles d'auto-évaluation
- ✓ Grilles d'analyse
- ✓ Études de cas

Experte 1 4  
Expert 2 3

Peut-être préciser l'expression « laisser des traces » dans l'introduction en ajoutant les expressions « tests physiques » et « questionnaires sur les habitudes de vie » qui seraient (*sic*) sans doute plus clairs (*sic*) pour les étudiants.

Il s'agit sans doute d'une précision liée aux exigences d'un travail universitaire mais je crois que l'explication quant à l'ordre des éléments de compétence n'a pas d'application concrète pour les étudiants et pourrait être abandonnée dans ce document.

Les grilles d'auto-évaluation sont très bien choisies et bien présentées. La formule semble très efficace.

Dans les sections « Mes activités favorisant ma santé » et dans les études de cas, il serait peut-être possible de préciser la réponse attendue. Dans certains cas, la formulation permet de répondre parfaitement à la question de façon extrêmement succincte. Afin d'obtenir des réponses complètes mais standards, peut-être suggérer une approche qui doit être utilisée systématiquement à tous les chapitres

		ou du moins dans une question formative (situer sa pratique, proposer des activités spécifiques et en lien avec ses besoins/capacités, paramètres de surcharge, effets sur la santé). Par exemple: actuellement, ma pratique cardio est ____, tel test m'indique que mon niveau est ____, je devrais donc améliorer ma capacité à l'aide de telle activité qui est spécifique car ____ et qui respecte tels goûts et tels besoins. Je devrais le faire ____ x/sem., ____ minutes, à ____ intensité et j'en retirerais ____ avantages.
Expert 3	3	Pourquoi les composantes du début du Carnet sportif? C'est tout le Carnet sportif qui va permettre de réaliser l'épreuve terminale. Je comprends peut-être mal la question?
Experte 4	4	
Question 8	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que les questions en lien avec <i>Mes activités favorisant ma santé 1-2-3 et 4</i> (p.13-15-18 et 23) sont clairement formulées de manière à permettre à l'étudiante ou l'étudiant de proposer des activités sportives?
Experte 1	4	Ici, je souligne simplement qu'il y a deux coquilles. (entrevue?)
Expert 2	4	
Expert 3	3	Voir sur le Carnet pour les commentaires.
Experte 4	4	
Question 9	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que les grilles d'auto-évaluation et d'analyse, dans le Carnet sportif, permettent à l'étudiante ou l'étudiant de cerner adéquatement sa condition physique?
Experte 1	4	À mon avis oui, mais je n'ai pas d'expertise disciplinaire à cet effet. En tout cas, j'ai le goût de répondre pour cerner ma propre condition physique! Cela m'apparaît bien intéressant.
Expert 2	4	
Expert 3	3	En grande partie.
Experte 4	4	
Question 10	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que les grilles d'auto-évaluation et d'analyse sont clairement formulées afin de guider la réflexion de l'étudiante ou l'étudiant sur ses habitudes de vie et sa santé?

Experte 1	4	
Expert 2	4	Oui, je trouve que les grilles ont été très bien choisies parmi ce qui était disponible dans les différents manuels.
Expert 3	3	Assez bien.
Experte 4	2	Dans la façon dont elles sont formulées, certaines questions portent à confusion. À titre d'exemple, à la page 7, l'échelle d'appréciation; T : toujours, S : souvent, P: parfois, J: jamais, s'applique difficilement à plusieurs questions dont: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De trois à cinq fois par semaine, à raison de 20 à 60 minutes, je pratique une activité physique modérée, comme la marche rapide ou la nage.</li> <li>2. Je fais des exercices au moins deux fois par semaine pour développer ma force et mon endurance musculaires.</li> <li>3. Je fais des exercices au moins deux fois par semaine pour développer ma force et mon endurance musculaires.</li> </ol> <p>De plus, les réponses à la plupart des questions d'auto-évaluation ne permettent pas nécessairement d'avoir un portrait <u>précis</u> des habitudes de vie et de santé. Certaines questions portent à confusion et gagneraient à être reformulées.</p>
Question 11	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que la structure du Carnet sportif permet à l'étudiante ou l'étudiant de documenter ses apprentissages tout au long du cours? <p>Indicateurs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aspect visuel</li> <li>✓ Ordre des différents thèmes</li> <li>✓ Disposition des grilles</li> </ul>
Experte 1	4	- information présentée clairement - l'ordre des thèmes me semble logique - la facture des grilles est très claire et ces grilles sont faciles à compléter
Expert 2	4	Je crois que le carnet et ( <i>sic</i> ) très bien conçu et permettra aux étudiants de réaliser le travail demander ( <i>sic</i> ) de façon

		efficace. Les informations sont claires, concrètes et bien disposées.
Expert 3	3	De façon générale oui, mais peut-être pas suffisamment au niveau des liens concrets entre les habitudes de vie et la santé. L'élève saura si son habitude est bonne ou mauvaise, mais pas nécessairement pourquoi elle l'est.
Experte 4	4	
Question 12	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que le Carnet sportif permet à l'étudiante ou l'étudiant de dégager la progression de ses apprentissages en vue d'atteindre la compétence de l'ensemble I en éducation physique? Est-ce que des aspects gagneraient à être davantage documentés par l'étudiante ou l'étudiant? Lesquels? Quelles sont vos suggestions?
Experte 1	4	Je dirais qu'on voit surtout la progression de son analyse et de certains apprentissages. Cette progression est structurée en fonction d'éléments essentiels.  Je ne sais pas puisque je n'ai pas l'expertise disciplinaire. Néanmoins, cette démarche d'analyse réalisée par l'étudiant est très structurée et explicite. De plus, elle couvre différents aspects essentiels (condition physique, habitudes de vie, etc.). Cette analyse est très exhaustive et détaillée.  Cette tâche d'analyse permet à l'enseignant de porter un jugement sur la compétence (et ses éléments). En ce sens, cela m'apparaît complet, hormis les éléments disciplinaires sur lesquels je ne peux me prononcer.
Expert 2	4	Je crois qu'on pourrait amener les élèves à avoir une démarche systématique et complète lors de ses ( <i>sic</i> ) réflexions sur sa ( <i>sic</i> ) santé (voir le dernier commentaire de la question 7).  Sinon, peut-être ajouter un questionnaire sur les goûts, facteurs sociaux et environnementaux pour leur permettre de justifier leurs choix d'activités.  La tenue rigoureuse d'un journal alimentaire est un travail très fastidieux qui pourrait être remplacé par quelque chose de plus simple je crois.

		Les questions sur les principes de base pour une bonne condition physique et sur la composition corporelle me paraissent un peu simples mais il s'agit d'une problématique que nous rencontrons dans notre département depuis un moment. Je n'ai donc pas de piste actuellement pour améliorer la formule.
Expert 3	3	Globalement correct, mais idem à la question 11.
Experte 4	3	Oui, si on tient compte des commentaires de la question 10.

## LE BILAN DE LA PRATIQUE SPORTIVE

Question 13	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que le bilan de la pratique sportive permet à l'étudiante ou l'étudiant d'effectuer une analyse rigoureuse de ses points forts et ceux à améliorer à l'aide des traces recueillies dans son Carnet sportif?
Experte 1	2	La question 3 semble être une question qui cherche à vérifier différentes connaissances et la capacité de l'étudiant à faire des liens. On ne lui demande pas d'ailleurs d'identifier ses points forts et à améliorer, du moins pas explicitement. Cela gagnerait à être précisé en ce sens.
Expert 2	3	La question 4 vérifie également des connaissances. Concernant la question 5, je ne vois pas le lien avec l'élément de compétence visé. Cette question est-elle nécessaire?
Expert 3	3	Oui, si l'étudiant touche tous les sujets au sein de la question 3. Cependant, l'étudiant n'a pas eu l'occasion de faire ce genre d'analyse complète au préalable.
		Globalement satisfaisant, mais un petit bémol pour la question 4.
		Pas sûr du sens donné aux facteurs sociétaux (mentionné sur le Carnet pour la question 4)
		Je conclus que la partie pratique en classe n'est pas présente dans l'épreuve terminale.
Experte 4	4	
Question 14	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que les questions formulées dans le bilan de la pratique sportive permettent de rendre compte (évaluation sommative/certificative) de la compétence de l'ensemble I?

		De quelle manière celles-ci pourraient être améliorées ou enrichies?
Experte 1	2	Voir mes commentaires précédents. Nous pourrions en discuter de vive voix.
Expert 2	3	Voir le dernier commentaire de la question 7.
Expert 3	3	Question 2: pas sûr de bien cerner le sens du respect des capacités de l'élève dans sa pratique. Est-ce que l'on parle de respecter seulement ses capacités, ou d'expliquer en quoi il les respecte en lien avec le principe de la surcharge?
		Question 4: je l'ai déjà mentionné, voir Carnet pour plus de détail.
		Question 5: voir Carnet aussi pour plus de détail. Certains éléments de la question m'apparaissent plus ou moins pertinents.
		Est-ce qu'une ébauche de grille de correction aurait pu être créée ( <i>sic</i> ) pour faciliter notre compréhension des réponses attendues? Les questions étant très ouvertes, cela aurait facilité ma compréhension.
Experte 4	4	Le fait de prévoir des tests d'endurance cardiovasculaire, d'endurance musculaire et de flexibilité permet de valider une partie des dires des élèves. Intéressant!
Question 15	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que la pondération accordée à l'épreuve terminale de cours est adéquate?
		Est-ce que celle-ci est cohérente avec la Politique Institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du cégep?
Experte 1	4	La pondération est adéquate et est conforme à la PIEA. Toutefois, voir mes commentaires précédents concernant l'épreuve terminale et son contenu.
Expert 2	4	Je crois que c'est le cas. Cependant, l'épreuve terminale de cours doit atteindre un minimum de 40 % à ma connaissance. Cela est possible seulement en additionnant les 30 % liés à l'épreuve terminale de cours aux 30 % du Carnet sportif alors que celui-ci se complète et se corrige tout au long de la session. Je n'ai pas assez de connaissances à ce niveau pour savoir si un tel amalgame est permis.

Expert 3	4	60 %: oui
Experte 4	3	PIEA respectée. Le collège exige un minimum de 40 % Par rapport à la pondération, voir commentaire question 6. Pour la deuxième question, la conformité à la PIEA semble être au rendez-vous.
Question 16	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que le Carnet sportif et le bilan de la pratique sportive contribuent à évaluer la compétence de l'ensemble I tout en engageant l'étudiante ou l'étudiant?
Experte 1	4	Pourquoi cette question en lien avec l'engagement de l'étudiant? Est-ce pour lui proposer une tâche stimulante qui représente un défi? La question n'est pas claire pour moi.
Expert 2	4	
Expert 3	3	Globalement oui.
Experte 4	4	
Question 17	Niveau d'appréciation	Selon vous, est-ce que les études de cas (celle de mi-session et celle incluse dans le bilan de la pratique sportive à la question 5) permettent à l'étudiante ou l'étudiant d'utiliser ou de mobiliser les apprentissages acquis dans le cours? Auriez-vous des suggestions pour l'amélioration des études de cas?
Experte 1	4	Je les trouve très pertinentes. Elles nécessitent effectivement la mobilisation des apprentissages réalisés et davantage dans celle du bilan. De plus, les consignes sont claires.
Expert 2	4	Oui. Il faudrait peut-être prévoir un mécanisme qui permettrait aux étudiants de bien comprendre les réponses attendues. À la simple lecture de celles-ci, les réponses obtenues peuvent être de niveaux complexités ( <i>sic</i> ) assez différentes.
Expert 3	3	L'étude de mi-session aurait-elle avantage à demander des bienfaits précis que les activités apporteront aux personnes (Amélie et Victor)?
Experte 4	4	L'étude de cas finale est globalement réussie à mes yeux, mais je me pose des questions sur certains détails ajoutés à la question (voir Carnet).



## Compilation des propos des expertes et experts

### Entrevue téléphonique enregistrée

Entrevue téléphonique

Experte 1

Date et heure: le mardi 4 août 2015, 11 h

Question 1. En ce qui concerne le guide de réalisation et le Carnet sportif, avez-vous des suggestions ou des commentaires à me formuler pour améliorer leur contenu?

Réponse Le premier commentaire que je ferais concernerait dans le fond le Carnet sportif, la portion bilan. C'est un peu comme je t'expliquais tantôt, c'est en lien avec la réponse que je t'ai donnée à la question 13 que tu as bien résumée. Ce que je voyais en fait, c'est que la question 3 semble être une question qui cherche à vérifier différentes connaissances dont la capacité de l'étudiant à faire des liens. Par contre, je remarquais en lisant ça tantôt qu'on ne lui demande pas d'identifier ses points forts ou à améliorer, mais à tout de moins de façon explicite. Sauf en 3 et peut-être que ça c'est un aspect qui pourrait gagner à être précisé si c'est vrai, je pense que c'est l'attente que tu as quand tes étudiants répondent à cette question-là. La question 4 vérifiait également les connaissances comme je t'expliquais. Concernant la question 5, je relisais ça tantôt puis ce que je mentionnais, c'est que je ne voyais pas le lien avec l'élément de compétence visé. En fait, il y en a 3. De mémoire, je pense que ce sont les éléments 1, 2, 3 et quand je relisais ça, je voyais que dans le fond, cette question-là, la question 5, elle est beaucoup plus en lien avec l'élément de compétence 4. Donc, il y a des éléments à retravailler. Je pense que c'est à ce niveau-là.

Question 2. Selon vous, quels sont les points forts du guide de réalisation et du Carnet sportif?

Réponse Les points forts. Je pense que dans l'ensemble, sauf peut-être quelques petites exceptions, ce sont des documents qui sont très clairs et qui sont très bien structurés. L'information, évidemment, je n'ai pas fait une lecture exhaustive de chaque petit détail de chacun des documents, mais l'information me semble complète. Moi, ce n'est pas inscrit au cours, qui ne donne pas évidemment ce cours-là. Je me disais, peu importe que je me mettais dans la position d'un étudiant ou d'un enseignant qui aurait à expliquer ça ou à travailler avec ces documents-là, pour moi, c'était quand même des documents très clairs, très facilitants. Les points à améliorer, bien entre autres, j'avais parlé du fameux aide-mémoire à fusionner avec, je pense, le document qui s'appelle calendrier. C'est peut-être..., ce n'est pas..., comment dire, c'est pas des grosses lacunes. C'est des choses que tu peux améliorer très très facilement, mais si on les laisse comme ça, ça risque de poser problème parce que, de toujours faire la concordance entre ces documents-là comme je l'expliquais, c'est (*sic*) pas toujours évident. On fait une correction à un endroit puis on en oublie. C'est sûr que ça arrive. Donc, je dirais que c'est presque à bannir cette double documentation-là. C'est simplement pour éviter à avoir...d'avoir à gérer toutes

sortes de questions et toutes sortes de problématiques. Je ne sais pas si ma réponse est claire?

Question 3. Y a-t-il des sujets ou des thèmes qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?

Réponse Je ne pense pas. C'est sûr que la difficulté pour moi, moi j'ai un regard qui est complètement externe. Je n'ai pas de compétence disciplinaire là-dedans. Donc, certainement que peut-être tes collègues pourraient avoir des suggestions à te faire. À mon avis, en tout cas, je n'ai pas, pas à mon avis, mais à mon niveau, je pense que je n'ai pas d'autres commentaires ou suggestions à te faire.

Entrevue téléphonique

Expert 2

Date et heure :le mercredi 29 juillet 2015, 10 h

Question 1. En ce qui concerne le guide de réalisation et le Carnet sportif, avez-vous des suggestions ou des commentaires à me formuler pour améliorer leur contenu?

Réponse Dans la section « à faire pour la semaine suivante », peut-être ajouter dans le Carnet sportif aux éléments à compléter par exemple, compléter les grilles d'auto-évaluation, « vos habitudes de vie » pages 7 à 9 et « votre niveau d'activité physique » pages 10 à 12 dans le Carnet sportif.  
Aussi, fusionner l'aide-mémoire avec le calendrier puisque ces informations se recoupent.  
Autre point: la partie formative et la façon dont le suivi sera effectué par l'enseignant est moins claire pour moi. Je crois donc que cette portion pourrait être précisée.  
L'annexe 1 est bien conçue. Cependant, elle me semble moins explicite du point de vue d'un étudiant. Peut-être ajouter la page concernée dans la colonne composante du Carnet sportif.  
Pour les commentaires concernant le Carnet sportif, voir les réponses des questions 7, 12 et 17.  
Dans l'annexe 2, je ne crois pas avoir trouvé un endroit où la pondération par question est indiquée pour le bilan de sa pratique sportive. Il faut faire le calcul à l'aide de l'annexe 2.

Question 2. Selon vous, quels sont les points forts du guide de réalisation et du Carnet sportif?

Réponse Ils sont clairement présentés. Les questionnaires du Carnet sportif sont concis et pertinents. Et dernier point, les questions recourent bien les critères de performance présents dans le devis.

Question 3. Y a-t-il des sujets ou des thèmes qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?

Réponse Peut-être ajouter un questionnaire sur les goûts, facteurs sociaux et environnementaux pour leur permettre de justifier leurs choix d'activités.

Entrevue téléphonique

Expert 3

Date et heure: le mardi 4 août 2015, 12 h 15

Question 1. En ce qui concerne le guide de réalisation et le Carnet sportif, avez-vous des suggestions ou des commentaires à me formuler pour améliorer leur contenu?

Réponse Oui! J'en ai quelques-uns. Je vais y aller un petit peu comme..., de façon je dirais relativement exhaustive en commençant par le Carnet. Je me posais la question: est-ce que le Carnet, dans son utilisation, serait un complément au livre ou ça serait éventuellement intégré dans le livre pour ne pas que l'élève ait deux documents? Je me suis posé quand même quelques questions au niveau des formatifs. Je voyais, par exemple, qu'il y avait une étude de cas à la mi-session au milieu du Carnet, mais est-ce que l'étudiant fait des formatifs avant parce que c'est quand même évalué? Je me posais la question. Même chose dont l'information du Carnet qui est là-dedans, c'est sommatif. Étant donné que c'était déjà utile pour faire le bilan qui va être lui aussi sommatif, la question que je me posais c'est: est-ce que c'est correct que cette information-là soit déjà sommative? Des fois, l'information qui est donnée par l'étudiant au tout début de l'année. Pour analyser sa pratique, quand je regardais des trucs au niveau du Carnet, à la page 13, c'était nommer des activités et comment les intégrer. Comme ça faisait partie de l'analyse de sa pratique, je me demandais si juste le terme « nommer » était suffisant. Il ne faudrait pas qu'il y ait un terme qui permette à l'étudiant d'aller un peu plus loin? À la page 15, j'ai noté une semaine, je n'ai pas exactement le Carnet devant les yeux, mais je vais le retrouver vite, vite, vite. Oui, je pense que c'était en lien avec la dépense énergétique. Là-dessus, pour une journée donnée, je me suis questionné beaucoup. Probablement, je pense, qu'il était plus pertinent d'écrire une semaine. À la page 18, les propositions concrètes, plus les facteurs, il y a comme deux questions là-dedans. Donc, ça pour moi, je comprenais, mais je n'étais pas certain. Bon, les propositions concrètes d'activités et quels sont les facteurs qui pourraient contribuer à une perte. En tout cas, je me questionnais. C'était juste la proposition d'activité. C'était relativement simple comme question, mais après ça les facteurs qui pourraient contribuer, il y avait comme une autre question subjacente à ça puis ça c'était peut-être quelque chose à clarifier là-dedans. Question 18, page 23, que je reprends aussi, c'était peut-être un peu de précision aussi. Je retourne à la page 23. Les activités que l'étudiant pourrait mettre en place pour, en lien avec les résultats, donc, c'est quelles seraient les activités à mettre en place. Est-ce que la personne peut juste nommer les activités puis ça s'arrête là ou il doit expliquer un peu les principes, exemple, de spécificité et de surcharge qu'il doit aussi appliquer pour ces activités-là? Petit questionnement que je disais. À la page 24, j'ai noté (*sic*) un petit truc. Bon, l'étudiant fait une étude de cas. Il choisit les deux situations. Il propose des activités. Puis, ensuite, tu as marqué, numéro 3: « justifier ces choix par deux principes d'entraînement ». Je comprends qu'il peut justifier son choix par le principe de spécificité. Par contre, justifier son choix d'activité par la surcharge. Là, je ne comprenais pas trop cet aspect-là. Est-ce qu'il doit aussi expliquer la surcharge qu'il doit appliquer pour son choix d'activité? [...] ça, il y avait une petite précision. Voilà! Pour ce qui est du bilan. Ça, admettons

que c'était mes questionnements par rapport au Carnet. Pour ce qui est du bilan. Petite suggestion ou commentaire, je dirais plus, le respect des consignes à la question 1 et le respect des capacités à la question 2. Je vois que c'est l'élève qui fait ça. Je me pose la question où le prof, lui, va porter un regard professionnel aussi sur l'élève. J'imagine que c'est sur l'autre 40 % qui n'est pas l'épreuve terminale, mais j'ai comme l'impression que le prof devrait à l'épreuve terminale avoir un mot à dire sur la note en respect avec ces éléments-là, sur ces critères de performance-là. Situer sa pratique, à la question 3, j'ai déjà mentionné. Étant donné que situer sa pratique parmi les habitudes de vie qui favorisent sa santé c'est déjà la compétence, on demande aussi de parler d'autres éléments dans la question et là, je me demande si ça ne vient pas un peu, en tout cas, mélanger l'élève en lien avec ça, qu'après nous avoir parlé de tout ça, il faut quand même qui (*sic*) continue à nous expliquer la bonne santé et la pratique des activités physiques associées à ses besoins, ses capacités et ses facteurs. En théorie, il aurait dû déjà en avoir parlé avant. Et la même question qui me revient pour toutes les questions du bilan finaux: est-ce qu'il y a eu des formatifs avant en lien avec ça? Ok! Est-ce que l'étudiant, quand il nous situe sa pratique, il y a comme une démarche déjà préétablie qui a fait au préalable qui sait que pour situer sa pratique, il faut qu'il ait ses résultats de ci et de ça puis qu'il faut qu'il parle de sa capacité et de ses résultats de tests. Ça, je ne l'ai pas vu. Peut-être que c'est en lien avec le livre qui devrait être en complément, mais évidemment s'il n'y a pas de formatif, c'est difficile d'arriver avec cette question-là puisque l'étudiant ne l'ait pas déjà fait d'avance. 4, les facteurs sociétaux: [...], en tout cas, selon ma conception à moi, ce n'est peut-être pas maintenant, exactement, à l'heure actuelle ce qu'on veut amener. Ce n'est pas l'élève qui change la société, mais c'est la société qui influence les choix de l'élève. Je donnais l'exemple du beach volley qu'un élève voudrait faire. Si tu le fais au Québec ou en Amérique du Nord, ça ne cause pas de problème, mais si tu veux faire du beach volley en Afghanistan et que c'est une femme, on a un sérieux problème. C'est en lien avec ça. Les thèmes abordés à la question 5, toujours dans le bilan final: je comprends les thèmes abordés qui sont importants et que l'élève pourrait choisir. Par contre, là où je suis un petit peu... je me pose des points d'interrogation. C'est lorsqu'il doit proposer des activités qui favorisent la coopération pour des jeunes avec un budget de 100 \$. Là, je ne sais pas où l'on s'en va. Est-ce que le jeune doit être conscient, l'élève dans le fond qui nous répond, du budget puis du coût du stock qu'il pourrait acheter? D'après moi, ça c'est peut-être un peu trop complexe pour... selon-moi pour l'élève. Surtout que je ne suis pas sûr qu'il ait été préparé à ça avant. Voilà! Pour ce qui est de la pondération, je finis avec ça dans le fond pour mes commentaires, ben (*sic*), c'est le 30 % qui est accordé au Carnet puisqu'il fait partie de l'épreuve terminale. C'es-tu correct? C'es-tu (*sic*) pas correct? Ou l'épreuve terminale, ça devrait être que le bilan avec le Carnet, qui de toute façon est obligatoire. C'est un questionnaire. Il y a un petit 5 % aussi qui était dans les habitudes de vie sur un questionnaire dans la pondération, puis à revoir ça. Je me questionnais à savoir si ce questionnaire-là est suffisamment complet pour dans le fond prétendre qu'il touche trois critères de performance. Et mon dernier petit truc, il y a un 5 % que l'étudiant doit proposer, mais je pense qu'il devrait aussi expliquer en quoi ses choix correspondent à ses besoins, ses capacités, ses intérêts et les facteurs de

- motivation. Donc, je pense que ça revient à un endroit ou deux où l'étudiant doit proposer des choix, mais j'aurais tendance à aller un petit peu plus loin puis à expliquer en quoi ces choix-là qu'il fait correspondent justement aux éléments de compétence, de besoin, de capacité, d'intérêt et tout ça. Voilà! Pour moi, ça complète les commentaires Catherine de la question numéro 1.
- Question 2. Selon vous, quels sont les points forts du guide de réalisation et du Carnet sportif?
- Réponse [...] écoute! Tout ce qui est au niveau présentation, la disposition, la formulation des questions même si les commentaires que j'ai fait, il y a des trucs qui pourraient être précisés, mais de façon globale, la disposition, formulation, c'est très clair et très précis, les annexes, les guides où on a des références. Je n'ai pas de questionnement par rapport à ça. Je savais où m'en aller puis c'était bien fait.
- Question 3. Y a-t-il des sujets ou des thèmes qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?
- Réponse Bien disons qu'ils n'ont pas été abordés, je ne penserais pas, mais c'est peut-être juste évidemment un élément personnel. Les bienfaits de l'activité physique. On demande souvent à l'étudiant de faire des propositions ou de justifier des trucs, mais cet aspect-là, je pense qu'il est abordé, mais, selon moi, il aurait peut-être intérêt à être abordé de façon un peu plus importante. Voilà! Ah oui! Peut-être un petit truc aussi. Je l'ai mentionné de toute façon dans mes commentaires. Peut-être aussi que c'est en lien avec le livre qui doit compléter le Carnet, mais au niveau des formatifs, lorsque l'étudiant répond aux différents bilans à la fin. Est-ce qu'il a eu des formatifs qui lui ont permis de bien s'exercer et puis de savoir exactement à quoi on s'attend de lui comme réponse? Ça c'est peut-être l'autre aspect que je n'ai peut-être pas trouvé assez présent ou comme j'ai mentionné, c'était peut-être sous-entendu que les formatifs étaient ailleurs dans le livre qui doit compléter le Carnet, mais en tout cas. Cet aspect-là, à ce que j'ai lu, était peut-être un peu, c'était insuffisant.

Entrevue téléphonique

Experte 4

Date et heure: le mercredi 5 août 2015, 10 h

Question 1. En ce qui concerne le guide de réalisation et le Carnet sportif, avez-vous des suggestions ou des commentaires à me formuler pour améliorer leur contenu?

Réponse En fait, comme je l'ai écrit en répondant aux questions dans le questionnaire, j'ai une suggestion à te faire. Le guide de réalisation explique un peu comment le but du Carnet Sportif, comment compléter ce Carnet sportif. Donc, il y un lien entre le guide de réalisation versus le Carnet sportif. Et je me suis demandée pourquoi tu n'as pas fait un document, un seul document, à l'intérieur duquel on retrouve dans un premier temps pourquoi un Carnet sportif? À quoi ça sert? Et toute la partie là, tous les éléments que tu as mis dans le guide de réalisation et par la suite, intégrer les éléments du Carnet sportif. Je ne vois pas la pertinence de faire deux documents séparés. Surtout

qu'il a certaines informations dans le guide de réalisation qu'on retrouve dans le Carnet sportif présentées différemment qui font que...bon, le nombre de pages est assez important. Donc, je me demande si on ne peut pas condenser cette information-là et la regrouper de manière à ce que ce soit un document. Un document à l'intérieur duquel on retrouverait bon...comment compléter le Carnet sportif? Pourquoi un Carnet sportif? Et par la suite, le Carnet comme tel, le mettre après ces informations.

Question 2. Selon vous, quels sont les points forts du guide de réalisation et du Carnet sportif?

Réponse Bien les points forts, moi je trouve que l'idée en soi de penser à un Carnet sportif qui est quand même un portfolio de compétence qui permet de voir la progression des apprentissages de l'élève tout au long du cours, c'est une idée géniale. En fait, ce que je vois aussi, le point fort 2, c'est que vous avez ciblé un contenu très pertinent par rapport aux éléments de compétence et aux compétences que vous devez développer dans ce cours. Le lien entre ces choses-là est évident. Donc, et vous avez décortiqué, en fait, chaque élément de compétence et les contenus associés qu'on retrouve dans le Carnet sportif et que vous évaluez. Les activités que vous proposez à l'élève lors des réflexions et des métaréflexions également, vont dans le sens de l'atteinte de compétence. Donc, je trouve que les forces, c'est en lien direct avec ce qui doit être enseigné et évalué. Et que les activités sont diversifiées. Tous les indicateurs en lien avec les bonnes habitudes de vie que vous avez ciblés sont pertinents, mais très nuancés et couvrent l'éventail des aspects qui doivent être regardés pour intégrer des bonnes habitudes de vie. Donc, je trouve ça intéressant. Une autre chose, mais ça c'est plus par rapport à l'évaluation que je vois, c'est que vous n'avez pas seulement fait appel à une autre analyse de la part de l'étudiant par rapport à ses habitudes de vie, mais par rapport à l'évolution de ses habitudes de vie tout au long du cours, mais vous proposez également des tests où vous pouvez évaluer et valider ces choses que les étudiants disent. Par exemple, le test de résistance pour les jambes. Je ne me souviens plus exactement, mais il y a trois tests physiques que vous proposez que je trouve qui complètent bien les évaluations. Et c'est très clair. C'est-à-dire qu'on voit clairement qu'est-ce que les étudiants ont à faire et savent d'une semaine à l'autre quelles sont les actions à entreprendre, quels sont leurs devoirs. Il n'y a pas de place à l'ambiguïté dans la façon dont c'est présenté. Donc, je trouve que c'est un beau travail [...].

Question 3. Y a-t-il des sujets ou des thèmes qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?

Réponse Mais moi, je n'ai pas une expertise de contenu. Donc, je trouve que lorsque je regardais les éléments de compétence versus de contenu que tu proposes et les activités que tu proposes que ce soit d'apprentissage et d'évaluation en même temps, je me dis que tout se tient et les aspects reliés aux bonnes habitudes de vie que tu as considérés, ce sont au niveau de l'enseignement également de l'évaluation et je trouve ça...c'est à mon goût là. Et c'est un cours aussi où l'on est moins dépaysé dans la mesure où moi j'ai une préoccupation en tant que personne tout court par rapport à l'utilisation des bonnes habitudes de vie dans ma vie et les aspects que tu proposes à tes étudiants me rejoins beaucoup dans la mesure où je considère ces aspects-là. Donc, si admettons, ça aurait été un

cours de chimie ou de physique, ça aurait été plus difficile de voir côté contenu là, est-ce que ça se tient? Est-ce que c'est pertinent? Et tout ça là, mais c'est plus facile. C'est ce que je veux dire. C'est plus facile de regarder le contenu versus ce qui doit être enseigné dans le référentiel et dans le devis ultimement. Donc, je ne vois pas d'autres thèmes que tu aurais pu aborder. Je pense que tu as fait pas mal le tour. Et j'ai vu beaucoup de rigueur aussi dans la présentation des thèmes. Il n'y a pas grand-chose qui t'échappe. On voit un gros travail derrière tout ça. Donc, est-ce qu'il y a d'autres thèmes? Je ne sais pas, honnêtement là. Je trouvais que c'était complet, mais peut-être qu'un prof d'éducation physique, y'a beaucoup plus de connaissance que moi pourrait te dire...pourrait te donner encore des idées.

**ANNEXE G**  
**LE CARNET SPORTIF**



# Guide de réalisation du Carnet Sportif



© Pushnovaliudmyla - Fotolia

Durant votre parcours au collégial, vous devrez suivre obligatoirement trois cours d'éducation physique nommés ensemble I, ensemble II et ensemble III. Ces cours ont tous les mêmes buts c'est-à-dire le développement global de la personne et l'adoption de comportements responsables en matière de santé.

Vous débutez présentement le cours de l'ensemble I qui portera sur l'analyse de votre pratique de l'activité physique et de certaines de vos habitudes de vie en relation avec la santé. Durant cette session, votre enseignante ou votre enseignant vous fera expérimenter une ou plusieurs activités physiques et vous aurez cinq tests physiques à faire. Puis, vous devrez mettre ces activités et ces tests en relation avec vos capacités, vos besoins et vos habitudes de vie.

Avant le deuxième cours de la session, vous devrez vous procurer obligatoirement le manuel d'éducation physique de l'ensemble I<sup>1</sup>, ainsi qu'un duo-tang. Le manuel servira à faire vos lectures hebdomadaires, vous aidera à compléter des grilles d'auto-évaluation et d'analyse et sera utilisé comme référence tout au long de la session. D'autre part, dans le duo-tang, vous y mettrez des feuilles que vous aurez à imprimer. À des moments prédéterminés durant la session, votre enseignante ou votre enseignant déposera ces feuilles à partir d'un site internet. Vous n'aurez donc pas la possibilité d'imprimer toutes les feuilles d'un seul coup dès le début de la session. Cette série de feuilles que vous amasserez dans le duo-tang sera appelé Carnet sportif et sera votre portfolio d'apprentissage et d'évaluation. Il servira à compiler des informations nécessaires à votre épreuve terminale de cours.

Dans ce présent guide, vous trouverez le calendrier des tâches pour le cours 109-1xx-04 pour les quinze prochaines semaines. Voici ce que vous pourriez avoir à faire à chaque semaine:

- ✓ Lire des chapitres dans votre manuel d'éducation physique;
- ✓ Compléter des grilles d'auto-évaluation ou d'analyse;
- ✓ Compléter des études de cas;
- ✓ Interpréter vos résultats suite à vos autoévaluations ou à vos tests physiques.

---

<sup>1</sup> Le manuel d'éducation physique de l'ensemble I sera en vente à la coop du Cégep de Saint-Jérôme.

Au premier cours, votre enseignante ou votre enseignant vous fournira une des pages du Carnet sportif qui s'intitule « Présentation de l'étudiante ou l'étudiant » et le présent guide de réalisation. Pour les semaines suivantes, selon votre calendrier des tâches, vous aurez à imprimer la page titre et toutes les autres pages du Carnet sportif.

Durant la session, plusieurs vérifications aléatoires de votre Carnet sportif seront faites par votre enseignante ou votre enseignant afin de prendre connaissance de vos réalisations et de votre progression. ***C'est pourquoi il est important d'apporter à chaque cours votre Carnet sportif.***

Dans ce cours, vous aurez plusieurs évaluations. Certaines seront formatives, d'autres sommatives / certificatives. Elles porteront sur la pratique et la théorie. L'épreuve terminale de cours pour l'ensemble compte pour 60 % de la note finale. Le tableau suivant présente les évaluations sommatives/certificatives et leur pondération pour les semaines à venir.

Évaluations sommatives / certificatives	Semaines	Pondération
Étude de cas de mi- session	8	10 %
Pratique de l'activité physique	11-12 et 14	30 %
Épreuve terminale de cours		
✓ Remise à l'enseignante ou l'enseignant du Carnet sportif	13	30%
✓ Bilan de sa pratique sportive	15	30%

Aux pages suivantes, vous trouverez le calendrier des tâches ainsi que l'aide-mémoire des tâches à réaliser. De plus, en annexe, vous trouverez deux tableaux présentant la pondération pour chaque élément de la compétence évalué lors de l'épreuve terminale de cours.




## Calendrier des tâches et des évaluations pour le cours 109- 1xx- 04 Session xx


Cours	Contenu du cours	À faire pour la semaine suivante
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introduction au cours</li> <li>▪ L'étudiant (e) complète sa fiche de présentation p.6 du Carnet sportif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Achat du manuel d'éducation physique</li> <li>▪ Lire le chapitre 1 du manuel: <b>L'activité physique et la santé</b></li> <li>▪ Imprimer p.7 à 13</li> <li>▪ Compléter les grilles d'auto-évaluation « Vos habitudes de vie » p. 7 à 9 et « Votre niveau d'activité physique » p.10 à 12</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 1</li> <li>▪ Retour sur les grilles d'auto-évaluation p.7 à 12</li> <li>▪ Compléter « Mes activités favorisant ma santé 1 » p.13</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire le chapitre 2 du manuel: <b>Principes de base d'une bonne condition physique</b></li> <li>▪ Imprimer p.14 à 17</li> <li>▪ Compléter la grille d'analyse « Principes de base d'une bonne condition physique » p.14</li> <li>▪ Compléter « Mes activités favorisant ma santé 2 » p.15</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 2</li> <li>▪ Retour sur la grille d'analyse p.14</li> <li>▪ Compléter <i>Résultat au test de course de 12 minutes Cooper</i> p.17</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire le chapitre 3 du manuel: <b>L'endurance cardiovasculaire</b></li> <li>▪ Imprimer p.18 et 19</li> <li>▪ Compléter la grille d'auto-évaluation « L'endurance cardiovasculaire » p.16 et 17</li> <li>▪ Compléter « Mes activités favorisant ma santé 3 » p.18</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 3</li> <li>▪ Retour sur la grille d'auto-évaluation p.16 et 17</li> <li>▪ Compléter <i>Résultats aux tests musculaires</i> p.19</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire le chapitre 4 du manuel: <b>La force et l'endurance musculaire</b></li> <li>▪ Imprimer p.16 à 21</li> <li>▪ Compléter la grille d'auto-évaluation « La force et l'endurance musculaire » p.19</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 4</li> <li>▪ Retour sur la grille d'auto-évaluation p.19</li> <li>▪ Compléter <i>Résultats aux tests de flexibilité</i> p.21</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire le chapitre 5 du manuel: <b>La flexibilité</b></li> <li>▪ Compléter la grille d'auto-évaluation « La flexibilité » p.20</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 5</li> <li>▪ Retour sur la grille d'auto-évaluation p.20</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire le chapitre 6 du manuel: <b>La composition corporelle</b></li> <li>▪ Imprimer p.22 et 23</li> <li>▪ Prendre connaissance p.22 et faire votre calcul pour l'IMC</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 6</li> <li>▪ Compléter la grille d'analyse « La composition corporelle » p.22</li> <li>▪ Compléter « Mes activités favorisant ma santé 4 » p.22</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Imprimer p.24 et 25</li> <li>▪ Compléter l'étude de cas sommative p.24 et 25</li> </ul>
<b>Semaine de relâche</b>		
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Remise de l'étude de cas sommative (10%)</b> p.24 et 25</li> <li>▪ Explications sur la façon de compléter la grille d'auto-évaluation « L'alimentation » p.26 à 29</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire le chapitre 7 du manuel: <b>L'alimentation</b></li> <li>▪ Imprimer p.26 à 30</li> <li>▪ Compléter la grille d'auto-évaluation « L'alimentation » p.26 à 30</li> </ul>

9	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 7</li> <li>▪ Retour sur la grille d'auto-évaluation « <i>L'alimentation</i> » p.26 à 30</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire le chapitre 8 du manuel: <b>Le stress et le sommeil</b></li> <li>▪ Imprimer p.31 à 33</li> <li>▪ Compléter les grilles d'auto-évaluation « <i>Votre niveau de stress</i> » p.31 et 32 et « <i>Votre quantité et qualité de sommeil</i> » p.33</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 8</li> <li>▪ Retour sur les grilles d'auto-évaluation « <i>Votre niveau de stress</i> » p.31 et 32 et « <i>Votre quantité et qualité de sommeil</i> » p.33</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lire le chapitre 9 du manuel: <b>Les dépendances nuisibles</b></li> <li>▪ Imprimer les p.34 à 37</li> <li>▪ Compléter les grilles d'auto-évaluation « <i>Avez-vous une dépendance à l'alcool?</i> » p.34, « <i>Avez-vous une dépendance au tabac?</i> » p.35, « <i>Avez-vous une dépendance aux drogues?</i> » p.36 et « <i>Avez-vous une dépendance à Internet?</i> » p.37</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie du chapitre 9</li> <li>▪ Retour sur les grilles d'auto-évaluation p.34 à 37</li> <li>▪ <b>Début des évaluations pratiques</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Révision des chapitres du manuel</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retour sur la théorie des chapitres 1 à 9</li> <li>▪ <b>Suite des évaluations pratiques</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Révision des chapitres du manuel</li> <li>▪ Compléter le Carnet sportif</li> </ul>
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Remise par l'étudiant (e), en classe, du Carnet sportif pour la correction finale (30%)</b></li> </ul>	
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Préparation au bilan de la pratique sportive</li> <li>▪ <b>Fin des évaluations pratiques (30%)</b></li> </ul>	
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Remise par l'enseignant du Carnet sportif pour que l'étudiant (e) puisse compléter le bilan de sa pratique sportive</li> <li>▪ Compléter, en classe, <b>le bilan de la pratique sportive (30%)</b> p.38 à 43</li> </ul>	

## Aide-mémoire des tâches à réaliser pour le cours 109- 1xx- 04

### Session xx

Cours	Activités à compléter	Suivi de l'étudiant (e) À cocher lorsque vous avez complété votre activité	Suivi de l'enseignant Cette case est réservée à l'enseignant(e) pour des commentaires
1	 Je me présente à la page 6		
2	J'ai lu le chapitre 1 du manuel: <b>L'activité physique et la santé</b> J'ai imprimé les pages 7 à 13 J'ai complété les grilles d'auto-évaluation « Vos habitudes de vie » des pages 7 à 9 et « Votre niveau d'activité physique » des pages 10 à 12 J'ai complété « Mes activités favorisant ma santé 1 » à la page 13		
3	J'ai lu le chapitre 2 du manuel: <b>Principes de base d'une bonne condition physique</b> J'ai imprimé les pages 14 à 17 J'ai complété la grille d'analyse « Principes de base d'une bonne condition physique » à la page 14 J'ai complété « Mes activités favorisant ma santé 2 » à la page 15  J'ai complété <i>Résultat au test de course de 12 minutes Cooper</i> à la page 17		
4	J'ai lu le chapitre 3 du manuel: <b>L'endurance cardiovasculaire</b> J'ai imprimé les pages 18 et 19 J'ai complété la grille d'auto-évaluation « L'endurance cardiovasculaire » aux pages 16 et 17 J'ai complété « Mes activités favorisant ma santé 3 » à la page 18  J'ai complété <i>Résultats aux tests musculaires</i> à la page 19		
5	J'ai lu le chapitre 4 du manuel: <b>La force et l'endurance musculaire</b> J'ai imprimé les pages 16 à 21 J'ai complété la grille d'auto-évaluation « La force et l'endurance musculaire » à la page 19		

	 J'ai complété <i>Résultats aux tests de flexibilité</i> à la page 21		
6	J'ai lu le chapitre 5 du manuel: <b>La flexibilité</b> J'ai complété la grille d'auto-évaluation « <i>La flexibilité</i> » à la page 20		
7	J'ai lu le chapitre 6 du manuel: <b>La composition corporelle</b> J'ai imprimé les pages 22 et 23 J'ai pris connaissance de la page 22 et j'ai fait le calcul pour l'IMC J'ai complété la grille d'analyse « <i>La composition corporelle</i> » à la page 22 J'ai complété « <i>Mes activités favorisant ma santé 4</i> » à la page 22		
<b>Semaine de relâche</b>			
8	J'ai complété l'étude de cas sommative aux pages 24 et 25		
9	J'ai lu le chapitre 7 du manuel: <b>L'alimentation</b> J'ai imprimé les pages 26 à 30 J'ai complété la grille d'auto-évaluation « <i>L'alimentation</i> » aux pages 26 à 30		
10	J'ai lu le chapitre 8 du manuel: <b>Le stress et le sommeil</b> J'ai imprimé les pages 31 à 33 J'ai complété les grilles d'auto-évaluation « <i>Votre niveau de stress</i> » aux pages 31 et 32 et « <i>Votre quantité et qualité de sommeil</i> » à la page 33		
11	J'ai lu le chapitre 9 du manuel: <b>Les dépendances nuisibles</b> J'ai imprimé les pages 34 à 37 J'ai complété les grilles d'auto-évaluation « <i>Avez-vous une dépendance à l'alcool?</i> » à la page 34, « <i>Avez-vous une dépendance au tabac?</i> » à la page 35, « <i>Avez-vous une dépendance aux drogues?</i> » à la page 36 et « <i>Avez-vous une dépendance à Internet?</i> » à la page 37		
12	J'ai fait une révision des chapitres 1 à 9 du manuel J'ai pris en note mes interrogations		
13	J'ai remis mon Carnet sportif à mon enseignant(e) pour la correction finale		
14	Je me prépare pour mon bilan de la pratique sportive		
15	Mon enseignant(e) ma remis mon Carnet sportif pour que je puisse compléter le bilan de la pratique sportive aux pages 38 à 43		





## Annexe 1

### Carnet sportif

#### Évaluations sommatives / certificatives

Élément de la compétence	Critères de performance	Composantes du Carnet sportif	Pondération
1. Établir la relation entre sa pratique de l'activité physique, certaines habitudes de vie et sa santé.	1- Utilisation appropriée de l'information issue de recherches scientifiques ou des médias. 2- Liens pertinents entre ses principales habitudes de vie et leurs incidences sur sa santé. 3- Reconnaissance de l'influence des facteurs sociétaux et culturels sur la pratique de l'activité physique.	- L'activité physique et la santé <i>Vos habitudes de vie</i>	5 %
2. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.	4- Utilisation appropriée de stratégies d'évaluation quantitative et qualitative sur le plan physique. 5- Relevé de ses principaux besoins et de ses principales capacités sur le plan physique. 6- Relevé de ses principaux facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.	- L'activité physique et la santé <i>Votre niveau d'activité physique</i> - Principes de base d'une bonne condition physique - L'endurance cardiovasculaire - La force et l'endurance musculaire - La flexibilité - La composition corporelle - L'alimentation - Le stress et le sommeil - Les dépendances nuisibles <i>Avez-vous une dépendance à l'alcool?</i> <i>Avez-vous une dépendance au tabac?</i> <i>Avez-vous une dépendance aux drogues?</i> <i>Avez-vous une dépendance à Internet?</i>	20 %
3. Proposer des activités physiques favorisant sa santé.	7- Choix pertinent d'activités physiques selon ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation. 9- Communication claire et argumentée de sa proposition d'activités physiques.	- Mes activités favorisant ma santé 1 - Mes activités favorisant ma santé 2 - Mes activités favorisant ma santé 3 - Mes activités favorisant ma santé 4	5 %

## Annexe 2

### Bilan de sa pratique sportive

Évaluations sommatives / certificatives

Élément de la compétence	Critères de performance	Composantes du Bilan de sa pratique sportive	Pondération
1. Établir la relation entre sa pratique de l'activité physique, certaines habitudes de vie et sa santé.	2- Liens pertinents entre ses principales habitudes de vie et leurs incidences sur sa santé. 3- Reconnaissance de l'influence des facteurs sociétaux et culturels sur la pratique de l'activité physique.	Question 3	7 %
		Question 4	2,5 %
2. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.	5- Relevé de ses principaux besoins et de ses principales capacités sur le plan physique. 6- Relevé de ses principaux facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.	Question 3	5 %
		Question 4	3 %
		Question 5	2,5 %
3. Proposer des activités physiques favorisant sa santé.	7- Choix pertinent d'activités physiques selon ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation. 9- Communication claire et argumentée de sa proposition d'activités physiques.	Question 5	5 %
4. Pratiquer l'activité physique d'une façon régulière et suffisante selon une approche favorisant la santé.	10- Respect des règles inhérentes à l'activité physique pratiquée. 11- Respect des règles de sécurité et d'éthique. 12- Respect de ses capacités dans la pratique d'activités physiques.	Question 1	2,5 %
		Question 2	2,5 %

# Carnet Sportif



© Pushnovaliudmyla - Fotolia

**Nom de l'étudiante / étudiant:**

**Nom de l'enseignante /enseignant:**

**Session :**

## Table des matières

**Introduction .....198**

© Catherine Messier 2016

**Présentation de la cible du cours.....199**

© Catherine Messier 2016

<b>Présentation de l'élève .....</b>	<b>200</b>
<b>L'activité physique et la santé : grilles d'autoévaluation .....</b>	<b>201</b>
Vos habitudes de vie .....	201
Votre niveau d'activité physique .....	204
Mes activités favorisant ma santé 1 .....	208
<b>Principes de base d'une bonne condition physique : grille d'analyse.....</b>	<b>209</b>
Mes activités favorisant ma santé 2 .....	211
<b>L'endurance cardiovasculaire : grille d'autoévaluation .....</b>	<b>212</b>
 <i>Résultat au test de course de 12 minutes Cooper.....</i>	213
Mes activités favorisant ma santé 3 .....	214
<b>La force et l'endurance musculaire : grille d'autoévaluation .....</b>	<b>215</b>
 <i>Résultats aux tests musculaires .....</i>	215
<b>La flexibilité : grille d'autoévaluation .....</b>	<b>216</b>
 <i>Résultats aux tests de flexibilité .....</i>	217
<b>La composition corporelle : grille d'analyse.....</b>	<b>219</b>
Mes activités favorisant ma santé 4 .....	220
<b>Étude de cas : évaluation sommative.....</b>	<b>221</b>
<b>Votre réponse à l'étude de cas .....</b>	<b>222</b>
<b>L'alimentation : grilles d'autoévaluation.....</b>	<b>223</b>
<b>Le stress et le sommeil : grilles d'autoévaluation .....</b>	<b>229</b>
Votre niveau de stress.....	229
Votre quantité et qualité de sommeil .....	231
<b>Les dépendances nuisibles : grilles d'autoévaluation.....</b>	<b>232</b>
Avez-vous une dépendance à l'alcool? .....	232
Avez-vous une dépendance au tabac?.....	233

<u>Avez-vous une dépendance aux drogues? .....</u>	<u>235</u>
<u>Avez-vous une dépendance à Internet?.....</u>	<u>236</u>
<b><u>Bilan de la pratique sportive : épreuve terminale de cours .....</u></b>	<b><u>238</u></b>
<b><u>Références bibliographiques .....</u></b>	<b><u>2427</u></b>

## Introduction

### ***Le Carnet sportif***

Le Carnet sportif est un outil qui vous permet de recueillir des informations sur vos connaissances et votre pratique de l'activité physique. Ce portfolio en est un d'apprentissage et d'évaluation. Il a pour but de porter une réflexion sur vos apprentissages pratiques et théoriques. Il vous servira, entre autres, pour des autoréflexions, des commentaires, des mesures personnelles et pour compléter des grilles.

Au courant de la session, le Carnet sportif vous permettra de laisser des traces de votre démarche pour prendre en charge vos habitudes de vie et votre santé. L'ensemble de ces preuves colligées dans le Carnet sportif seront utilisées dans le but de rédiger un bilan final lors de l'épreuve terminale de cours.

## Présentation de la cible du cours

### ***La compétence de l'ensemble I en éducation physique au collégial***

Analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé.

### ***Les éléments de la compétence selon le devis ministériel <sup>1</sup>***

1. Établir la relation entre ses habitudes de vie et sa santé;
2. Pratiquer l'activité physique selon une approche favorisant la santé;
3. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique;
4. Proposer des activités physiques favorisant sa santé.

### ***Les éléments de la compétence selon le plan-cadre du Cégep de Saint-Jérôme<sup>2</sup>***

1. Établir la relation entre sa pratique de l'activité physique, certaines habitudes de vie et sa santé;
2. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique;
3. Proposer des activités physiques favorisant sa santé;
4. Pratiquer l'activité physique d'une façon régulière et suffisante selon une approche favorisant la santé.

**N.B. : Toutes les références aux éléments de la compétence dans le guide de réalisation et dans le Carnet sportif sont en lien avec ceux du plan-cadre du Cégep de Saint-Jérôme.**

---

<sup>1</sup> Gouvernement du Québec (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des affaires universitaires et collégiales.

<sup>2</sup> Les éléments de compétence sont les mêmes que ceux du devis ministériel (Gouvernement du Québec, 2009), toutefois l'ordre a été adopté dans le plan-cadre de cours au Cégep de Saint-Jérôme.

## Présentation de l'étudiante / étudiant

Nom :

Photo :

Sexe : Féminin  Masculin

Âge :

Êtes-vous à votre premier cours d'éducation physique au collégial :

Oui  Non

Quelle place occupe l'activité physique dans votre vie?

Présentement, pratiquez-vous une ou plusieurs activités physiques? Depuis combien de temps?



## L'activité physique et la santé

### Grilles d'auto-évaluation

Le chapitre 1 vous a permis de mieux comprendre l'importance d'avoir un mode de vie sain et actif. Après avoir lu ce chapitre, vous devriez être en mesure d'autoévaluer vos habitudes de vie et votre niveau d'activité physique.

#### Vos habitudes de vie<sup>3</sup>

Évaluez vos habitudes de vie dans chacun des cinq domaines ci-dessous. Encerclez le chiffre qui correspond à la fréquence du comportement décrit dans la première colonne. Puis, additionnez les points séparément, par domaine.

Activités physiques régulières et poids santé	T <sup>4</sup>	S	P	J
1. De trois à cinq fois par semaine, à raison de 20 à 60 minutes, je pratique une activité physique modérée, comme la marche rapide ou la nage.	4	3	2	0
2. Je fais des exercices au moins deux fois par semaine pour développer ma force et mon endurance musculaires.	4	3	2	0
3. Je consacre une partie de mon temps libre à des activités de loisirs individuelles, familiales ou collectives.	3	2	1	0
4. Je fais les efforts nécessaires pour maintenir un poids santé.	3	2	1	0
Total des points :				

Alimentation	T	S	P	J
1. Je mange des aliments variés chaque jour, dont cinq portions ou plus de fruits et de légumes.	4	3	2	0
2. Je restreins ma consommation de matières grasses et de graisses saturées (exemples : lait, beurre, charcuteries, fritures, craquelins, etc.).	4	3	2	0
3. J'évite de sauter des repas.	3	2	1	0
4. Je restreins ma consommation de sel et de sucre.	3	2	1	0

<sup>3</sup> Source : Fahey, Thomas D., et al. (2014). *En forme et en santé*, 5<sup>e</sup> édition. Montréal, Groupe Modulo inc.

<sup>4</sup> T : toujours, S : souvent, P : parfois, J : jamais.

Total des points :				
--------------------	--	--	--	--

Tabac, alcool, drogues et médicaments	T <sup>5</sup>	S	P	J
1. Je ne bois pas d'alcool ou je bois avec modération (pas plus d'un verre par jour pour les femmes ou deux pour les hommes).	4	3	2	0
2. Je ne fume pas et j'évite la fumée secondaire.	4	3	2	0
3. Je ne consomme jamais d'alcool ni de drogues lorsque je prends des médicaments (contre le rhume ou une allergie, par exemple).	3	2	1	0
4. J'évite de prendre des drogues lorsque je dois affronter des problèmes ou des situations stressantes.	3	2	1	0
Total des points :				

Stress	T	S	P	J
1. Je prends plaisir à mes études ou à mon emploi ou à une activité.	4	3	2	0
2. Je me détends facilement.	3	2	1	0
3. Je gère bien les stress négatifs.	4	3	2	0
4. Je peux compter sur des amis proches, des membres de ma famille ou d'autres personnes lorsque je veux parler de questions personnelles ou que j'ai besoin d'aide.	3	2	1	0
Total des points :				

Sommeil	T	S	P	J
1. Je m'endors très rapidement.	3	2	1	0
2. Je dors de 7 à 10 heures ou plus par nuit.	4	3	2	0
3. Je me réveille rarement la nuit.	3	2	1	0
4. Le matin, je me réveille en forme.	4	3	2	0

<sup>5</sup> T : toujours, S : souvent, P : parfois, J : jamais.

points :	Total des				
----------	-----------	--	--	--	--

### Interprétation des résultats pour chaque section<sup>6</sup>

**Résultats de 12 à 14 points** : Excellent! Vous avez conscience de l'importance des habitudes de vie. Mieux encore, vous mettez en pratique vos connaissances : vous avez de saines habitudes. Continuez ainsi. Vous êtes un bon exemple pour votre famille et vos amis. Étant donné ce très bon résultat pour ce domaine, préoccupez-vous maintenant des domaines où votre résultat indique qu'une amélioration est souhaitable.

**Résultats de 10 à 11 points** : Vos habitudes de vie sont bonnes, mais vous pouvez faire mieux. Réexaminez les questions pour lesquelles vous avez répondu « parfois » ou « jamais » et réfléchissez aux changements nécessaires pour améliorer votre résultat. Il suffit parfois d'un changement mineur pour favoriser votre santé.

**Résultats de 6 à 9 points** : Les risques pour votre santé sont évidents. Aimerez-vous en savoir plus sur les risques que vous courez et sur les raisons pour lesquelles vous devriez changer certaines de vos habitudes de vie? Peut-être avez-vous besoin de conseils pour déterminer la meilleure façon d'apporter les changements que vous souhaitez réaliser. Quoi qu'il en soit, des sources d'aide sont à votre disposition.

**Résultats de 0 à 5 points** : Manifestement, vous vous inquiétez des risques que vous prenez en matière de santé, puisque vous avez passé ce test. Avez-vous pleinement conscience de l'importance de ces risques? Savez-vous comment les réduire? Vous pouvez facilement obtenir l'information et l'aide nécessaires pour améliorer votre santé. Il n'en tient qu'à vous!

Votre résultat : \_\_\_\_\_

Présentement, y a-t-il une ou des habitudes de vie qui nuisent à votre santé? Expliquez.

<sup>6</sup> Source : Fahey, Thomas D., et al. (2014). *En forme et en santé, 5<sup>e</sup> édition*. Montréal, Groupe Modulo inc.

--

*Élément de la compétence 2*

## Votre niveau d'activité physique<sup>7</sup>

### Actif ou non?

Depuis les trois derniers mois, je fais :		
au moins 150 minutes d'activité physique d'intensité modérée par semaine réparties sur au moins 3 jours, dont un minimum de 10 minutes en mode continu;	Oui <input type="radio"/>	Non <input type="radio"/>
OU l'équivalent, soit au moins 75 minutes d'activité physique d'intensité élevée (soutenue) au moins 3 fois par semaine.		

Si vous avez répondu oui, c'est que vous êtes suffisamment actif.

Si vous avez répondu non, c'est que vous êtes plutôt sédentaire.

Si vous êtes actif, bravo! Il ne vous reste qu'à maintenir vos bonnes habitudes de vie. Pour cela, vous devez rester motivé. Dans la liste suivante, cochez les facteurs qui vous motivent à être physiquement actif.

### Facteurs qui me motivent à être physiquement actif

Je me sens mieux dans ma peau quand je bouge.	<input type="checkbox"/>
L'exercice m'aide à contrôler mon poids.	<input type="checkbox"/>
J'éprouve du plaisir à pratiquer une activité physique.	<input type="checkbox"/>
L'exercice a amélioré ma confiance en moi.	<input type="checkbox"/>
L'exercice m'a permis de me faire de nouveaux amis.	<input type="checkbox"/>
Je me sens toujours détendu après une séance d'activité physique.	<input type="checkbox"/>
Je me sens plein d'énergie quand je suis physiquement actif.	<input type="checkbox"/>
Je me sens plus éveillé et concentré dans mes cours après une séance d'exercice.	<input type="checkbox"/>
J'ai accès facilement à des installations sportives ou de mise en forme.	<input type="checkbox"/>
Mes proches m'encouragent à faire de l'exercice.	<input type="checkbox"/>
Je dors mieux quand j'ai été physiquement actif pendant la journée.	<input type="checkbox"/>
Autre(s) facteurs(s) motivant(s) :	<input type="checkbox"/>

<sup>7</sup> Source : Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé! 6<sup>e</sup> édition*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Si vous êtes sédentaire<sup>8</sup>, votre défi est de déterminer les obstacles qui vous maintiennent dans la sédentarité et de trouver des solutions pour surmonter les obstacles les plus importants.

Voici les six obstacles les plus souvent mentionnés par les personnes qui ne font pas régulièrement d'exercices. Déterminez ceux qui collent le plus à votre réalité en indiquant, pour chaque affirmation, la probabilité que vous l'invoquiez.

<b>Le manque de temps</b> <b>Est-il probable que vous disiez ceci ?</b>	I <sup>9</sup>	P	TP
Cette session, je suis surchargé de travail.	0	1	2
Si je pratiquais une activité physique, je n'aurais pas le temps de remplir mes obligations (études, travail, famille, amis, etc.)	0	1	2
Je n'ai pas assez de temps libre pour faire du sport ou m'entraîner.	0	1	2
Total des points :			

<b>Le manque de motivation</b> <b>Est-il probable que vous disiez ceci ?</b>	I	P	TP
J'ai déjà envisagé d'être plus actif, mais je doute d'y arriver.	0	1	2
Je trouve facilement une excuse pour ne pas faire d'exercice.	0	1	2
Je suis sédentaire et cela m'est égal (absence d'intention).	0	1	2
Total des points :			

<b>Les influences sociales et environnementales</b> <b>Est-il probable que vous disiez ceci ?</b>	I	P	TP
Aucun de mes amis ou de mes proches ne semble intéressé par l'idée de faire de l'exercice.	0	1	2
Faire de l'exercice en présence d'autres personnes me met mal à l'aise.	0	1	2
Je ne suis pas doué pour les sports, ce qui me décourage d'en pratiquer un.	0	1	2

© Catherine Messier 2016

<sup>8</sup> Source : Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé! 6<sup>e</sup> édition*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

<sup>9</sup> I : impossible, P : probable, TP : très probable.

Total des points : 

--	--	--

<b>Le manque de ressources</b> <b>Est-il probable que vous disiez ceci ?</b>	I	P	TP
Il n'y a pas d'installations (pistes cyclables, piscine etc.) près de chez moi.	0	1	2
Je n'ai pas les moyens de m'abonner à un centre de mise en forme ou de m'acheter des équipements de sport.	0	1	2
Mon cégep ne m'offre pas la possibilité de faire de l'exercice en dehors de mon cours d'éducation physique.	0	1	2
Total des points :			

<b>La crainte de blessures ou de douleurs</b> <b>Est-il probable que vous disiez ceci ?</b>	I	P	TP
J'ai peur de me blesser.	0	1	2
Je n'aime pas ressentir des douleurs pendant ou après l'exercice.	0	1	2
J'ai lu trop souvent dans les médias que des personnes sont mortes en faisant un marathon ou en jouant au hockey.	0	1	2
Total des points :			

<b>Le manque d'énergie et la fatigue</b> <b>Est-il probable que vous disiez ceci ?</b>	I	P	TP
Après ma journée au cégep, je n'ai plus l'énergie nécessaire pour pratiquer une activité physique.	0	1	2
Je suis fatigué lorsque le vendredi arrive, et j'ai besoin de récupérer pendant la fin de semaine.	0	1	2
Je dors mal depuis quelque temps et je suis trop fatigué le jour.	0	1	2
Total des points :			

## Vos résultats et leur interprétation

Reportez ici les totaux obtenus pour chacun des obstacles. Un résultat de 2 points ou plus est le signe d'un obstacle important à l'activité physique.

Obstacles	Total
Le manque de temps	
Le manque de motivation	
Les influences sociales et environnementales	
Le manque de ressources	
La crainte de blessures ou de douleurs	
Le manque d'énergie et la fatigue	

Déterminez à présent les deux obstacles les plus importants selon les résultats indiqués dans le tableau ci-haut. En cas d'égalité des points, choisissez l'obstacle qui vous semble le plus difficile à surmonter.

Obstacle 1 : \_\_\_\_\_

Obstacle 2 : \_\_\_\_\_





## Principes de base d'une bonne condition physique

### Grille d'analyse

Dans le chapitre 2 du manuel, vous avez lu une définition des principes de base d'une bonne condition physique. Vous avez également lu que ceux-ci reposent sur des déterminants de la condition physique qui peuvent être évalués par des tests. Un de ces principes est de connaître la dépense énergétique d'un individu pour un temps déterminé. C'est maintenant à votre tour d'évaluer votre dépense énergétique.

#### Calcul de la dépense énergétique

Poids (en livre) : \_\_\_\_\_ lbs      Poids (en kg) : poids en livres ÷ 2.2 = \_\_\_\_\_ kg

Consignes : Choisissez une semaine durant la session où vous pratiquez une ou des activités physiques afin de calculer la dépense énergétique (en calories) engendrée par cette ou ces activités physiques. Pour faire votre calcul, vous devez obligatoirement vous référer à la fin du manuel, à l'annexe (p. xx) pour connaître la dépense énergétique de vos activités physiques en cal/kg/min.

Voici un exemple de calcul de la dépense énergétique : Félix pèse 160 livres (73 kg). Le jeudi, il doit marcher 15 minutes pour se rendre à ses cours et 15 minutes pour retourner chez lui. De plus, le soir, il joue au soccer durant 45 minutes dans une ligue récréative.

Activités physiques Jeudi	Cal/kg/min x Poids (kg) = Cal/min	Cal/min x durée (min)	Dépense énergétique (calories)
Marche	0.05 x 73 = 3.65	3.65 x 30 (min)	109.5
Soccer (récréatif)	0.117 x 73 = 8.54	8.54 x 45 (min)	384.3

**Dépense énergétique totale de Félix pour ses activités du jeudi = 493.8 calories**

Calculez votre dépense énergétique pour la semaine du \_\_\_\_\_

Activités physiques	Cal/kg/min x Poids (kg) = Cal/min	Cal/min x durée (min)	Dépense énergétique (calories)
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	
	x =	x (min)	

**Ta dépense énergétique totale pour la semaine choisie = \_\_\_\_\_ calories**





## L'endurance cardiovasculaire

### Grille d'auto-évaluation

Le chapitre 3 du manuel vous a permis de comprendre le système cardiovasculaire et ses composantes. Il vous a aussi permis de comprendre les modalités de l'entraînement à l'endurance aérobie et les façons de les mettre en application selon vos capacités et vos besoins. À partir de ces informations, vous devrez répondre à un questionnaire par rapport à votre pratique aérobie. Puis, vous devrez déterminer la zone d'intensité de vos efforts aérobie à laquelle vous devriez travailler pour améliorer votre endurance aérobie. Finalement, vous devrez inscrire votre résultat au test de course Cooper de 12 minutes.

Présentement, pratiquez-vous une ou des activités de type aérobie?  Oui <input type="radio"/> Non <input type="radio"/>	Si oui, lesquelles?  ➤  ➤
<b>Fréquence</b> : au total, pour toutes vos activités mentionnées, combien de fois par semaine les pratiquez-vous?	_____ par semaine
<b>Temps (durée)</b> : en moyenne, combien de temps consacrez-vous pour une activité aérobie?	_____ minutes

#### **Calcul de la zone d'intensité de vos efforts aérobie à l'aide de la méthode du pourcentage de la fréquence cardiaque cible (FCC)**

Déterminez votre fréquence cardiaque maximale (FCM)  
 $220 - \text{âge} = \text{fréquence cardiaque maximale (FCM)}$   
 $220 - \text{_____} = \text{_____} \text{ battements par minute}$

Déterminez votre fourchette de pourcentages en fonction de votre niveau d'endurance aérobie. Par exemple, si vous avez moins de 30 ans et êtes en bonne santé, mais pas en forme, utilisez la fourchette de 75 % (fréquence cardiaque cible minimale) à 85 % (fréquence cardiaque cible maximale).

Cochez la case qui vous représente le mieux :

- 65 % à 75 % (pas en forme)
- 75 % à 85 % (moyennement en forme)
- 85 % à 90 % (en forme)

### Exemple

Si vous avez 18 ans et êtes moyennement en forme, vous utiliserez la fourchette de 75 % à 85 % de votre fréquence cardiaque maximale (FCM), ce qui déterminera votre zone de fréquences cardiaques cibles (FCC) :

Étape 1 :  $[FCM] \times 75\% =$  fréquence cardiaque cible minimale (FCC minimale)  
 $[220 - 18] \times 75\% = 151$  batt./min (FCC minimale)

Étape 2 :  $[FCM] \times 85\% =$  fréquence cardiaque cible maximale (FCC maximale)  
 $[220 - 18] \times 85\% = 172$  batt./min (FCC maximale)

Calculez votre zone de fréquences cardiaques cibles avec la fourchette de pourcentage qui correspond à votre situation. Suivez l'exemple ci-haut.

$[220 - \underline{\quad}] \times \underline{\quad}\% = \underline{\quad}$  batt./min (FCC minimale)  
 $[220 - \underline{\quad}] \times \underline{\quad}\% = \underline{\quad}$  batt./min (FCC maximale)



### Résultat au test de course Cooper de 12 minutes

#### Hommes

Endurance cardiovasculaire	Moins de 30 ans	30-39 ans	40-49 ans
Catégorie	Tours*	Tours*	Tours *
Supérieure	27,5 et plus	25 et plus	24 et plus
Très élevée	25,5 à 27	23,5 à 24,5	22,5 à 23,5
Élevée	23,5 à 25	22 à 23	21 à 22
Moyenne	21 à 23	20 à 21,5	19 à 20,5
Faible	19 à 20,5	17,5 à 19,5	16,5 à 18,5
Très faible	18,5 et moins	17 et moins	16 et moins

\* Nombre de tours effectués au gymnase double (E-206, E-207) du Cégep de Saint-Jérôme (un tour = 110 mètres)

#### Femmes

Endurance cardiovasculaire	Moins de 30 ans	30-39 ans	40-49 ans
Catégorie	Tours*	Tours*	Tours*
Supérieure	23 et plus	21 et plus	20 et plus
Très élevée	22 à 22,5	20 à 20,5	19 à 19,5
Élevée	20 à 21,5	18 à 19,5	17,5 à 18,5
Moyenne	18 à 19,5	16,5 à 17,5	15,5 à 17
Faible	14,5 à 17,5	14,5 à 16	12,5 à 15
Très faible	14 et moins	14 et moins	12 et moins

\* Nombre de tours effectués au gymnase double (E-206, E-207) du Cégep de Saint-Jérôme (un tour = 110 mètres)

Votre résultat au test de course de 12 minutes Cooper : \_\_\_\_\_ tours



## La force et l'endurance musculaire

### Grille d'auto-évaluation

Le chapitre 4 du manuel portait sur la force et l'endurance musculaire. Il vous a permis d'en connaître davantage sur la pertinence de la pratique d'exercices musculaires et les incidences sur votre santé. Certains questionnaires et tests permettent d'évaluer votre endurance musculaire. Ceux qui suivent vous aideront à faire des choix d'exercices musculaires selon vos besoins, vos capacités et vos facteurs de motivation.

Présentement, faites-vous des séances d'exercices musculaires?	Oui <input type="radio"/> Non <input type="radio"/>
Vos séances sont :	<input type="checkbox"/> Complète (haut et bas du corps) <input type="checkbox"/> Partielle (quelques exercices seulement) <input type="checkbox"/> Une fois de temps en temps, je varie des exercices musculaires
<b>Fréquence</b> : combien de fois par semaine faites-vous ces séances?	_____ par semaine
<b>Intensité</b> : Avec la charge en conséquence, faites-vous généralement des séances en :	<input type="checkbox"/> Endurance (13 à 25 répétitions) <input type="checkbox"/> Force (8 à 12 répétitions) <input type="checkbox"/> Puissance (1 à 6 répétitions)
<b>Intensité</b> : en général, combien de séries faites-vous par exercice?	_____ séries
<b>Temps (durée)</b> : en moyenne, combien de temps dure vos séances?	_____ minutes



### Résultats aux tests musculaires

Ceci vous aidera à cerner vos capacités et vos besoins sur le plan musculaire. Reportez les résultats que vous avez obtenus aux tests musculaires effectués en classe.

#### Test des demi-redressements assis en 1 min. Interprétation

Résultat :	TE	E	M	F	TF
Votre besoin : <input type="checkbox"/> amélioration <input type="checkbox"/> maintien <sup>10</sup>					

#### Test des pompes (nombre maximal atteint) Interprétation

Résultat :	TE	E	M	F	TF
Votre besoin : <input type="checkbox"/> amélioration <input type="checkbox"/> maintien <sup>11</sup>					

#### Test de la chaise

#### Interprétation

Résultat :	TE	E	M	F	TF
------------	----	---	---	---	----

<sup>10</sup> Seulement si votre niveau est élevé ou très élevé.

<sup>11</sup> Seulement si votre niveau est élevé ou très élevé.

Votre besoin :  amélioration  maintien<sup>13</sup>

## La flexibilité

### Grille d'auto-évaluation

Il est important de travailler notre endurance cardiovasculaire ainsi que notre vigueur musculaire. Au chapitre 5 du manuel, vous avez pu voir qu'il était aussi important de pratiquer des exercices de flexibilité et de renforcement des muscles stabilisateurs du tronc. Vous avez pu mesurer votre flexibilité à l'aide de tests. Ces tests vous permettront de choisir des exercices adaptés à vos besoins, à vos capacités et à vos facteurs de motivation.

#### Votre flexibilité<sup>14</sup>

Vos muscles sont-ils trop raides?

	Oui	Non
Avez-vous souvent l'impression d'avoir la nuque raide?		
Votre mobilité est-elle réduite lorsque vous tournez la tête à droite et à gauche?		
Avez-vous de la difficulté à vous laver le dos?		
Votre région lombaire vous semble-t-elle raide ou ressentez-vous une certaine fatigue dans le bas du dos lorsque vous êtes assis pendant vos cours?		
Vos pieds et vos chevilles vous semblent-ils raides lorsque vous vous levez le matin?		

Si vous avez répondu oui à une ou plusieurs questions, vous souffrez un peu de raideur et auriez besoin d'améliorer votre flexibilité.

Avez-vous l'habitude de faire des exercices de flexibilité?	Oui <input type="radio"/> Non <input type="radio"/>
<b>La spécificité</b> : Lorsque vous faites des exercices d'étirement, vous :	<input type="checkbox"/> étirez plusieurs régions musculaires <input type="checkbox"/> étirez quelques régions musculaires <input type="checkbox"/> ne faites jamais les mêmes
<b>Fréquence</b> : combien de fois par semaine faites-vous des exercices de flexibilité?	____ fois par semaine <input type="checkbox"/> Ce n'est jamais pareil
<b>Intensité</b> : la zone d'étirement sans douleur est atteinte lors des étirements	Oui <input type="radio"/> Non <input type="radio"/>

<sup>13</sup> Seulement si votre niveau est élevé ou très élevé.

<sup>14</sup> Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé!* 6<sup>e</sup> édition. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique inc.



<b>Intensité</b> : selon le type d'étirement choisi, en moyenne, combien de temps dure vos étirements?	_____ secondes
<b>Temps (durée)</b> : en moyenne, combien de temps dure votre séance?	_____ minutes



### Résultats aux tests de flexibilité

Ceci vous aidera à cerner vos capacités et vos besoins sur le plan de la flexibilité. Reportez les résultats que vous avez obtenus aux tests de flexibilité effectués en classe.

#### Test de flexion du tronc en position assise (sans flexomètre)

Cochez	Position atteinte	Degré de flexibilité
	Les paumes des mains touchent le mur	Très élevé
	Les poings touchent le mur	Élevé
	Le bout des doigts touche le mur	Moyen
	Le bout des doigts ne touche pas le mur	Faible
	Le bout des doigts n'atteint pas la cheville	Très faible

Votre résultat (degré de flexibilité) : \_\_\_\_\_

#### Test de flexion du tronc en position assise (avec flexomètre)

##### Les résultats du test de flexion du tronc en position assise avec flexomètre.

Homme – Flexion du tronc <sup>15</sup>				
Catégorie	15-19 ans	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans
Très élevée	> 38	> 39	> 37	> 34
Élevée	34-38	34-39	33-37	29-34
Moyenne	29-33	30-33	28-34	24-28
Faible	24-28	25-29	23-27	18-23
Très faible	< 24	< 25	< 23	< 18

Femme – Flexion du tronc				
Catégorie	15-19 ans	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans
Très élevée	> 42	> 40	> 40	> 37
Élevée	38-42	37-40	36-40	34-37
Moyenne	34-37	33-36	32-35	30-33

<sup>15</sup> Les valeurs sont exprimées en centimètres pour les tableaux des hommes et des femmes. Le symbole < signifie « inférieur à » et le symbole >, « supérieur à ».

Faible	29-33	28-32	27-31	25-29
Très faible	< 29	< 28	< 27	< 25

Source : Santé Canada (2004). *Guide du conseiller en condition physique et habitudes de vie* (3<sup>e</sup> éd.), Ottawa, p. 7-48.

**Votre résultat :** \_\_\_\_\_ cm à la semaine \_\_\_\_\_

Interprétez votre résultat : \_\_\_\_\_

**Votre résultat :** \_\_\_\_\_ cm à la semaine \_\_\_\_\_

Interprétez votre résultat : \_\_\_\_\_

## La composition corporelle

### Grille d'analyse

Le chapitre sur la composition corporelle vous a permis de connaître les composantes de l'équilibre énergétique. Vous êtes maintenant en mesure d'expliquer les facteurs qui influencent la composition corporelle. Voici maintenant le moment pour vous de déterminer votre poids santé.

Poids (en livre) : \_\_\_\_\_ lbs      Poids (en kg) : poids en livres ÷ 2.2 = \_\_\_\_\_ kg

Taille : \_\_\_\_\_ cm      \_\_\_\_\_ pi \_\_\_\_\_ po

Pieds	Centimètres
4'9"	145
5'	152
5'1"	155
5'2"	157
5'3"	160
5'4"	163

Pieds	Centimètres
5'5"	165
5'6"	168
5'7"	170
5'8"	172
5'9"	175
5'10"	178

Pieds	Centimètres
5'11"	180
6'	183
6'1"	186
6'2"	188
6'3"	191
6'4"	193

### Calculez votre indice de masse corporelle (IMC)

Poids (kg) / taille (m<sup>2</sup>)

Exemple : Justin pèse 88 kilos, mesure 180 centimètres et est très peu musclé.

88 kg / (1.8 m x 1.8 m) = 27

Votre calcul : \_\_\_\_\_

### Interprétation de votre IMC

Cote	Catégorie de l'IMC (kg / m <sup>2</sup> ) <sup>16</sup>	Risque pour la santé
Poids insuffisant	< 18,5	Accru
Poids santé	18,5 – 24,9	Diminué
Excès de poids	25,0 – 29,9	Accru
Obésité classe I	30,0 – 34,9	Élevé
Obésité classe II	35,0 – 39,9	Très élevé
Obésité classe III	> 40	Extrêmement élevé

Source : Santé Canada (2003). *Lignes directrices canadiennes pour la classification du poids chez les adultes*, Ottawa, Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux du Canada.

<sup>16</sup> Le symbole < signifie « inférieur à » et le symbole >, « supérieur à ».



## Étude de cas

### Évaluation sommative

Jusqu'ici, vous avez fait plusieurs lectures et acquis des connaissances sur l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé. Vous avez aussi expérimenté quelques activités et certains tests physiques. Vous avez maintenant les notions pour communiquer clairement des propositions d'activités physiques en diverses situations. Voici les consignes pour une étude de cas que vous aurez à faire.

1. Choisir entre une des deux situations suivantes;
2. Proposer deux activités physiques en lien avec cette situation;
3. Justifier vos choix d'activités physiques par deux des principes d'entraînement que sont la spécificité et la surcharge.

#### Situation 1 – Amélie

Amélie entame sa deuxième session au Cégep de Saint-Jérôme. Elle est âgée de 17 ans et consacre en moyenne 15 heures par semaine à un travail rémunéré. À sa première session, dans son cours d'éducation physique, Amélie a fait la course de 12 minutes de Cooper et son résultat a été de 14 tours. Elle est motivée à faire les efforts nécessaires pour augmenter son endurance cardiovasculaire puisqu'elle a été invitée par son ami Victor à faire la course des Vikings<sup>17</sup> à la fin de la session d'hiver.

#### Situation 2 – Victor

Victor est un étudiant de 19 ans au Cégep de Saint-Jérôme. Il s'est blessé à une cheville il y a plusieurs semaines et a décidé d'arrêter son travail rémunéré pour la prochaine session. Il a suivi plusieurs séances de réhabilitation pour traiter sa cheville et est maintenant prêt à recommencer l'entraînement. Il a proposé à son amie Amélie de faire la course des Vikings avec lui. Il est conscient que ses muscles se sont légèrement atrophiés depuis sa blessure. Il veut donc augmenter son endurance musculaire au bas du corps.

Cochez la situation que vous avez choisie.

Amélie

Victor

© Catherine Messier 2016

---

<sup>17</sup> La course des Vikings est une course à obstacles organisée par le département d'éducation physique du Cégep de Saint-Jérôme. Cette course a lieu une fois par an et est ouverte à toutes les étudiantes et tous les étudiants ainsi qu'au personnel du cégep.



# L'alimentation

## Grilles d'auto-évaluation

Le chapitre sur l'alimentation vous a permis de comprendre les différents aspects d'une alimentation saine. Il vous a également permis de faire des liens intéressants entre les habitudes alimentaires et la santé. Vous pouvez maintenant évaluer vos habitudes alimentaires.

### Votre alimentation par rapport au *Guide alimentaire canadien*<sup>18</sup>

Pendant trois jours, évaluez la quantité de votre alimentation par rapport aux recommandations du *Guide alimentaire canadien* (calculez vos portions d'après la page X du manuel d'éducation physique<sup>19</sup>). Vous trouverez ci-après un exemple pour compléter vos trois journées.






Nombre de portions recommandées selon votre âge: \_\_\_\_\_ ans  
et votre sexe:  H  F

Légumes et fruits: \_\_\_\_\_ Produits céréaliers et à grains entiers: \_\_\_\_\_  
Lait et substituts: \_\_\_\_\_ Viandes et substituts: \_\_\_\_\_

Exemple: Amélie (18 ans)






Nombre de portions recommandées selon son âge et son sexe

Légumes et fruits: 7 Produits céréaliers: 6 Lait et substituts: 3 à 4 Viandes et substituts: 2






Jour 1			Nombre de portions				
Journée de la semaine: Lundi			Légumes et fruits	Produits céréaliers et à grains entiers	Lait et substituts	Viandes et substituts	Autres (alcool, desserts, sucreries)
Date: 22 octobre							
Repas	Aliments et boissons	Calories					
Déjeuner	1 verre de jus d'orange	120	1				
	2 rôties (blé entier)	165		1			
	2 c. à soupe de beurre d'arachide naturel	320				1	
	1 banane	105	1				

<sup>18</sup> Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé!* 6<sup>e</sup> édition. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique inc.






<sup>19</sup> Le manuel d'éducation physique de l'ensemble I est en vente à la coop du Cégep de Saint-Jérôme.

Jour 1			Nombre de portions				
Journée de la semaine:			Légumes et fruits	Produits céréaliers et à grains entiers	Lait et substituts	Viandes et substituts	Autres (alcool, desserts, sucreries)
Date:							
Repas	Aliments et boissons	Calories					
Déjeuner							
Collation							
Dîner							
Collation							
Souper							
Collation							



Jour 2			Nombre de portions				
Journée de la semaine:  Date:			Légumes et fruits	Produits céréaliers et à grains entiers	Lait et substituts	Viandes et substituts	Autres (alcool, desserts, sucreries)
							
Repas	Aliments et boissons	Calories					
Déjeuner							
Collation							
Dîner							
Collation							
Souper							

Collation							

Jour 3			Nombre de portions				
Journée de la semaine:			Légumes et fruits	Produits céréaliers et à grains entiers	Lait et substituts	Viandes et substituts	Autres (alcool, desserts, sucreries)
Date:							
Repas	Aliments et boissons	Calories					
Déjeuner							
Collation							
Dîner							
Collation							
Souper							
Collation							

### Vos observations en lien avec votre alimentation (*Guide alimentaire canadien*)<sup>20</sup>

Selon l'évaluation que vous avez faite de la quantité de votre alimentation durant trois jours, diriez-vous qu'en général vous respectez les recommandations du *Guide alimentaire canadien*?

Oui  Non

Autrement, quels écarts alimentaires avez-vous constatés?

Je ne consomme pas assez de ....	Pour chaque groupe coché, citez deux aliments que vous aimez et qui vous permettraient de vous rapprocher des recommandations du <i>Guide alimentaire canadien</i> .
<input type="checkbox"/> Légumes et fruits	1. 2.
<input type="checkbox"/> Produits céréaliers et à grains entiers	1. 2.
<input type="checkbox"/> Lait et substituts	1. 2.
<input type="checkbox"/> Viandes et substituts	1. 2.

Je consomme trop de ....	Pour chaque groupe coché, citez un aliment que vous devriez moins consommer ou abandonner afin de vous rapprocher des recommandations du <i>Guide alimentaire canadien</i> .
<input type="checkbox"/> Desserts, sucreries, boissons de type soda ou énergisantes	1.
<input type="checkbox"/> Produits céréaliers et à grains entiers	1.
<input type="checkbox"/> Lait et substituts	1.
<input type="checkbox"/> Viandes et substituts	1.

<sup>20</sup> Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé! 6<sup>e</sup> édition*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique inc.

## Le stress et le sommeil

### Grilles d'auto-évaluation

Après avoir lu le chapitre 8, vous devriez être en mesure d'établir des liens entre le stress et la santé et comprendre ce en quoi consiste le stress. Des stratégies vous aidant à mieux gérer votre stress vous ont été données. De plus, vous avez lu des notions sur l'importance d'améliorer votre sommeil. Voici des tests qui vous permettront d'évaluer votre niveau de stress, ainsi que votre quantité et votre qualité de sommeil.

### Votre niveau de stress<sup>21</sup>

Pour évaluer votre niveau de stress, lisez chacune des affirmations suivantes, puis indiquez si elle vous correspond souvent ou rarement. Faites le total de la colonne « souvent », et interprétez votre résultat.

		Souvent	Rarement
1.	Je serre les mâchoires pendant le jour.		
2.	J'ai une sensation de point entre les omoplates.		
3.	J'essaie de tout faire en même temps.		
4.	Je perds facilement le contrôle de moi-même.		
5.	Je me fixe des buts irréalistes.		
6.	J'ai les muscles tendus à l'état de repos.		
7.	J'ai de la difficulté à m'endormir.		
8.	Je fais une montagne d'un rien.		
9.	J'ai des maux de tête dus à des muscles crispés.		
10.	J'ai de la difficulté à prendre des décisions.		
11.	Je trouve que tout est compliqué.		
12.	Je me sens pressé ou débordé.		
13.	Je ressens de l'anxiété à l'idée de rencontrer de nouvelles personnes.		
14.	Je m'inquiète de mon orientation ou de mes résultats scolaires.		
15.	Je trouve que la vie n'a pas de sens ou j'ai même des idées suicidaires.		
16.	Je me plains de manquer d'argent.		
17.	Je recours à des psychotropes (substances qui agissent sur l'état d'esprit) comme l'alcool ou les hallucinogènes pour oublier mes soucis.		
18.	Je ressens une fatigue physique ou mentale.		
19.	Je sens comme une boule ou des brûlures dans l'estomac.		
20.	Je ne m'occupe pas de mes symptômes de stress ou je les nie.		
21.	Je remets à plus tard ce que j'ai à faire (des travaux, par exemple).		
22.	Je ne trouve pas le temps de me détendre dans la journée.		
23.	J'ai de la difficulté à être aimable.		
24.	J'ai l'impression de courir toute la journée.		
25.	Je suis incapable de me concentrer.		

<sup>21</sup> Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé!* 6<sup>e</sup> édition. Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique inc.

26.	J'ai des relations tendues avec mes proches (parents, frères, etc.)		
		<b>Total</b>	

### Ce que votre résultat signifie...

- **7 « souvent » et moins**: niveau de stress faible.  
Vous êtes vraiment très décontracté! Vérifiez cependant si vous ne ratez pas des occasions de relever des défis intéressants en essayant à tout prix d'éviter les problèmes.
  
- **De 8 à 13 « souvent »**: niveau de stress moyen.  
Vous jouissez d'un bon équilibre. Votre stress et votre capacité à le maîtriser se compensent.
  
- **De 14 à 20 « souvent »**: niveau de stress élevé.  
Attention, vous approchez de la zone dangereuse. Appliquez des stratégies pour mieux gérer votre stress et refaites le test dans un mois.
  
- **21 « souvent » et plus**: niveau de stress très élevé.  
**Alerte rouge!** Cherchez dès maintenant de l'aide auprès d'un thérapeute, d'un proche, d'un ami, etc., et réexaminez votre mode de vie. Sans plus tarder, faites de l'exercice et pratiquez la relaxation avant que le couvercle de la marmite ne saute!
  
- **Et si vous avez coché « souvent » à l'affirmation 15.**  
Consultez sans tarder le site [www.cpsquebec.ca/](http://www.cpsquebec.ca/) ou contactez le 1-866-appelle.

Nommez les deux principaux facteurs de stress dans votre vie et nommez une incidence sur votre santé.

<p>Facteur de stress 1:</p>  <p>Facteur de stress 2:</p>  <p>Incidence:</p>
---

## Votre quantité et qualité de sommeil<sup>22</sup>

Déterminez si votre sommeil est en quantité et en qualité suffisantes en évaluant si vous avez tendance à vous endormir dans diverses situations du quotidien. Accordez-vous, en fonction de la dernière semaine et pour les situations présentées dans le tableau ci-dessous, une note de 0 à 3 selon les critères suivants (adapté de <http://www.sommeilsante.asso.fr/test.html>):

0 = Je ne m'endors jamais.

2 = Je m'endors parfois.

1 = Je m'endors très rarement.

3 = Je m'endors souvent.

Situation	Risque de m'endormir
Assis ou assise en train de lire	
Assis ou assise en train de regarder la télévision	
Assis ou assise dans un lieu public (cinéma, théâtre, réunion)	
Passager ou passagère d'une voiture (ou transport en commun) roulant sans arrêt pendant une heure	
L'après-midi à la maison	
Assis ou assise en train de parler à quelqu'un	
Après un repas, assis ou assise	
Passager ou conducteur d'une voiture pour une période de moins de 1 heure	
<b>Total</b>	

### Interprétation de votre résultat

Si vous avez **moins de 11**, vous avez des heures de sommeil adéquates.

Si vous avez **entre 11 et 16**, vous ressentez une fatigue anormale: vous devriez revoir vos habitudes de vie relatives à vos heures de sommeil.

Si vous avez **entre 17 et 24**, vous êtes en état de fatigue avancée: vous devez revoir vos habitudes de vie relatives à vos heures de sommeil. Évitez de conduire, et si la situation perdure, consultez votre médecin.

Pourriez-vous apporter un changement en lien avec vos habitudes de sommeil?  
Si oui, lequel?

<sup>22</sup> Bélanger, C. et Beaumont, S. (2012). *Santé et activité physique*. Montréal, Les Éditions CEC inc.

## Les dépendances nuisibles

### Grilles d'auto-évaluation

Le dernier chapitre vous a permis de définir ce qu'est une dépendance nuisible à la santé. Vous avez pu reconnaître les symptômes associés aux dépendances et comprendre leurs incidences sur votre santé. C'est maintenant à vous d'évaluer certains de vos comportements liés aux dépendances.

### Avez-vous une dépendance à l'alcool?<sup>23</sup>

Ce bilan vous permettra de mesurer votre degré de dépendance à l'alcool. Répondez franchement à chaque question en cochant oui ou non.

		Oui	Non
1.	Êtes-vous souvent seul quand vous buvez de l'alcool?		
2.	Quand vous buvez, craignez-vous souvent de manquer d'alcool?		
3.	Buvez-vous tous les jours?		
4.	Buvez-vous pour réduire votre niveau de stress?		
5.	Êtes-vous en manque d'alcool pendant la journée?		
6.	Avez-vous tendance à trop boire lors de fêtes avec des amis?		
7.	Après un abus d'alcool, avez-vous parfois de la difficulté à vous rappeler ce que vous avez fait?		
8.	L'alcool nuit-il à vos études ou à votre travail?		
9.	Votre consommation affecte-t-elle souvent votre jugement, au point de vous exposer à un accident (d'auto, par exemple)?		
10.	Avez-vous déjà menti à des amis ou des proches à propos de votre consommation d'alcool?		

Ce que votre résultat signifie...

- **1 réponse positive:** il se peut que vous buviez trop.
- **2 réponses positives:** il se peut que vous soyez en train de devenir dépendant à l'alcool.
- **Plus de 2 réponses positives:** vous avez une dépendance certaine à l'alcool et vous devriez prendre les moyens pour vous en débarrasser. (<http://educalcool.qu.ca>)

Pourriez-vous apporter un changement en lien avec vos habitudes de consommation d'alcool? Si oui, lequel?

<sup>23</sup> Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé!* 6<sup>e</sup> édition. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.



--

### Avez-vous une dépendance au tabac?<sup>24</sup>

Êtes-vous fumeur?  Oui  Non

L'échelle de tolérance à la nicotine de Fagerström est le meilleur outil pour déterminer le niveau de dépendance à la nicotine. Si vous êtes fumeur, passez ce test.

	0 point	1 point	2 points	3 points	Points obtenus
Je fume ma première cigarette...	Plus de 60 minutes après le réveil	Entre 30 et 60 minutes après le réveil	Entre 6 et 30 minutes après le réveil	Dans les 5 minutes suivant le réveil	
J'ai de la difficulté à ne pas fumer là où c'est interdit.	Non	Oui			
J'aurais le plus de difficulté à supprimer...	Toutes les cigarettes, sauf la première de la journée	La première de la journée			
Je fume chaque jour...	Un maximum de 10 cigarettes	De 11 à 20 cigarettes	De 21 à 30 cigarettes	Plus de 30 cigarettes	
Je fume plus le matin que le reste de la journée.	Non	Oui			
Si je suis malade et alité...	Je ne fume pas	Je fume			
<b>Total:</b>					

#### Ce que votre résultat signifie...

- **De 0 à 3 points:** vous êtes peu dépendant ou vous ne l'êtes pas du tout.
- **De 4 à 6 points:** vous êtes moyennement dépendant.
- **7 et 8 points:** vous êtes fortement dépendant.
- **9 et 10 points:** vous êtes complètement dépendant.

Pourriez-vous apporter un changement en lien avec vos habitudes de consommation de tabac? Si oui, lequel?

--

<sup>24</sup> Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé!* 6<sup>e</sup> édition. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.



## Avez-vous une dépendance aux drogues?<sup>25</sup>

### De l'abstinence à la surconsommation: où vous situez-vous?

Parmi les scénarios ci-dessous, cochez celui qui correspond à votre situation, puis lisez l'interprétation qui suit.

	Scénarios	Interprétations
<input type="radio"/>	Je n'ai jamais consommé de drogues illicites ou j'ai arrêté d'en consommer.	Vous êtes <b>abstiné</b> .
<input type="radio"/>	J'en consomme 4 ou 5 fois par année, j'ai essayé une ou plusieurs drogues par curiosité et à titre d'expérience.	Vous êtes un <b>consommateur explorateur</b> .
<input type="radio"/>	J'en consomme de 5 à 10 fois par année, ma consommation est planifiée et je recherche le plaisir avant tout.	Vous êtes un <b>consommateur occasionnel</b> .
<input type="radio"/>	J'en consomme 1 à 2 fois par semaine, mais je n'ai pas de difficulté à m'abstenir d'en consommer à certaines occasions.	Vous êtes un <b>consommateur régulier faible</b> .
<input type="radio"/>	J'en consomme de 3 à 5 fois par semaine, la majorité de mes amis en consomment, ma consommation m'a quelquefois valu des problèmes au cégep ou dans ma famille, elle occupe une grande place dans mes pensées et dans mes activités, et je ne me sens pas bien si je ne consomme pas.	Vous êtes un <b>consommateur régulier fort</b> . Vous êtes dans la zone dangereuse de la dépendance physique et psychologique. En fait, vous êtes devenu un accro à la drogue avec toutes les conséquences qui peuvent s'ensuivre.
<input type="radio"/>	J'en consomme au moins 5 fois par semaine, ma consommation me crée tout le temps des problèmes au cégep ou dans ma famille, et je ne la maîtrise pas.	Vous êtes un <b>surconsommateur</b> .
<input type="radio"/>	Je n'en consomme pas nécessairement plusieurs fois par semaine, mais je le fais en grande quantité, je fais parfois des mélanges, j'ai envie de me débrancher de la réalité et je veux oublier mes problèmes.	Vous êtes un <b>consommateur abusif</b> . Attention: en plus d'être devenu polytoxicomane <sup>26</sup> , vous courez un risque élevé d'overdose mortelle.

Pourriez-vous apporter un changement en lien avec vos habitudes de consommation de drogue? Si oui, lequel?

<sup>25</sup> Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé! 6<sup>e</sup> édition*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

<sup>26</sup> Le polytoxicomane consomme plus d'un type de drogue en même temps, ce qui multiplie les risques pour sa santé ainsi que le risque d'une hyperréaction de l'organisme pouvant conduire à des dommages neurologiques permanents ou à la mort.

--

### Avez-vous une dépendance à Internet?<sup>27</sup>

Répondez par oui ou par non à chaque question.

		Oui	Non
1.	Passez-vous généralement plus de temps dans Internet que vous ne le devriez? Si vous avez répondu non, vous n'êtes pas cyberdépendant. Tant mieux! Si vous avez répondu oui, poursuivez ce bilan.		
2.	Cela vous dérange-t-il?		
3.	Des amis ou des membres de votre famille s'en sont-ils plaints?		
4.	Trouvez-vous difficile de ne pas être branché pendant plusieurs jours?		
5.	Vos résultats scolaires et la qualité de vos relations personnelles en souffrent-ils?		
6.	Y a-t-il des zones dans Internet, des sites particuliers, que vous ne pouvez pas éviter?		
7.	Avez-vous du mal à résister à l'impulsion d'acheter en ligne des produits, voire des services?		
8.	Avez-vous essayé, sans succès, d'écourter vos séances Internet?		
9.	Utilisez-vous Internet pour vous évader, pour échapper à vos problèmes ou à des émotions négatives (abandon, culpabilité, anxiété, déprime)?		
10.	Perdez-vous beaucoup d'argent à cause d'Internet et cela a-t-il une incidence sur vos satisfactions personnelles?		

#### Ce que votre résultat signifie...

- **De 1 à 4 réponses positives:** vous avez une petite tendance à devenir dépendant à Internet.
- **De 5 à 7 réponses positives:** vous risquez de devenir dépendant à Internet.
- **De 8 à 10 réponses positives:** vous avez une forte tendance à devenir cyberdépendant, si ce n'est pas déjà fait.

Pourriez-vous apporter un changement en lien avec vos habitudes de consommation à Internet? Si oui, lequel?

--

<sup>27</sup> Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé! 6<sup>e</sup> édition*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.



## Bilan de la pratique sportive

### Épreuve terminale de cours

Dans quel cours de l'ensemble I êtes-vous inscrit présentement?

Cours	Cochez
Cardio et conditionnement physique extérieur	
Conditionnement physique	
Conditionnement physique (filles)	
Conditionnement physique aquatique	
Entraînement en circuit et multisports	
Longue randonnée pédestre et camping	
Pilates	
Randonnée pédestre (condensé)	
Spinning	
Step et conditionnement physique	
Vélo	
Yoga	

1. Lors de la pratique de votre activité en classe, vous avez dû respecter des consignes de sécurité ou d'éthique. Nommez-en deux en lien avec cette activité et détaillez votre réponse.

Élément de la compétence 4

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Lors de votre pratique d'activités physiques en classe ou à l'extérieur de votre cours, donnez un exemple où vous avez respecté vos capacités physiques et expliquez pourquoi.

Élément de la compétence 4

---

---

---

---

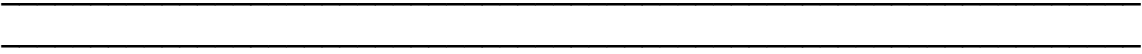
---

---

---

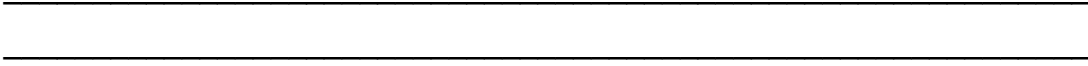
---











## Références bibliographiques

Bélanger, C. et Beaumont, S. (2012). *Santé et activité physique*. Montréal, Les Éditions CEC inc.

Chevalier, R. (2014). *À vos marques, prêts, santé! 6<sup>e</sup> édition*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Fahey, Thomas D., et al. (2014). *En forme et en santé, 5<sup>e</sup> édition*. Montréal, Groupe Modulo inc.

Santé Canada (2003). *Lignes directrices canadiennes pour la classification du poids chez les adultes*, Ottawa, Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux du Canada.