

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION CERTIFICATIVES DES ENSEIGNANTS EN  
ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL DANS LE CADRE DES COURS DE L'ENSEMBLE 3

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JÉRÉMIE LAVERTU-ROSS

MAI 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Avant tout, je voudrais remercier mes parents, sans qui il m'aurait été impossible de me rendre jusqu'ici. Vous avez toujours été mes plus grands supporteurs, et je suis profondément reconnaissant de votre amour et de votre soutien.

J'aimerais aussi remercier ma directrice de recherche, M<sup>me</sup> Nathalie Michaud, pour son accompagnement tout au long de mes études en éducation. Sa passion m'a amené à entreprendre une maîtrise en éducation et son encadrement attentif m'a permis de mener à bien ce projet. Je tiens également à exprimer ma gratitude envers les professeurs membres de mon comité d'évaluation pour avoir pris le temps de me fournir des rétroactions constructives.

Enfin, je tiens remercier tous les participants qui ont généreusement contribué de leur temps et partagé leurs expériences pour m'aider à réaliser cette étude.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I Problématique .....	4
1.1 Les programmes d'études au collégial .....	4
1.2 Contexte de la formation générale.....	6
1.3 Les compétences en éducation physique .....	7
1.4 L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences .....	9
1.5 L'évaluation des apprentissages en éducation physique .....	13
1.6 Pertinence de la recherche .....	15
1.7 Question de recherche .....	20
CHAPITRE II Cadre conceptuel.....	21
2.1 La notion de compétence en éducation .....	21
2.2 L'évaluation certificative des apprentissages dans une approche par compétences	
23	
2.2.1 L'évaluation authentique .....	23

2.2.2 L'évaluation certificative et les critères de qualité .....	26
2.3 L'évaluation comme processus .....	31
2.3.1 La clarification de la compétence .....	32
2.3.2 La planification .....	33
2.3.3 La prise d'information .....	34
2.3.4 Le jugement .....	35
2.3.5 La décision et la communication .....	37
2.4 Les principales recherches.....	37
2.5 Objectif de la recherche .....	42
CHAPITRE III Méthodologie.....	43
3.1 Type de recherche.....	43
3.2 Procédure .....	44
3.2.1 Participants .....	44
3.2.2 Collecte des données .....	45
3.3 Démarche d'analyse des données .....	47
3.4 Scientificité.....	48
3.4.1 La crédibilité.....	49
3.4.2 La transférabilité.....	49
3.4.3 La fiabilité.....	50
3.4.4 La confirmabilité .....	50
3.5 Considérations éthiques.....	51
CHAPITRE IV Résultats .....	53
4.1 Profil des participants .....	53
4.2 L'évaluation dans l'approche par compétences .....	55
4.3 Le processus d'évaluation .....	58
4.3.1 La clarification de la compétence .....	58
4.3.2 La planification .....	61
4.3.3 La prise d'information .....	65
4.3.4 Le jugement .....	76
4.3.5 La décision et la communication .....	79
CHAPITRE V Discussion.....	85

5.1 Les critères de qualité.....	86
5.2 Les PIEA, plans cadres et plans de cours .....	87
5.3 L'évaluation authentique .....	91
5.4 Les modalités d'évaluation.....	92
5.4.1 Le journal de bord.....	93
5.4.2 L'évaluation de la condition physique.....	94
5.4.3 L'évaluation de la participation active .....	96
5.5 La certification de la compétence.....	97
5.5.1 Le jugement .....	97
5.5.2 La décision.....	99
CONCLUSION.....	100
ANNEXE A Devis ministériel pour les cours de l'ensemble 3 .....	104
ANNEXE B Formulaire de consentement .....	105
ANNEXE C Guide d'entretien .....	108
RÉFÉRENCES.....	111

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Le processus d'évaluation certificative adapté à la formation par compétences inspiré de Lasnier (2014).....	29

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Formation universitaire des participants .....	51
4.2 Pondération des évaluations .....	68



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
BIE	Bureau international d'éducation
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
DEC	Diplôme d'études collégiales
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PDÉA	Politique départementale d'évaluation des apprentissages
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PIEP	Politique institutionnelle d'évaluation des programmes

## RÉSUMÉ

L'évaluation des apprentissages occupe une place importante dans la tâche d'un enseignant au collégial, mais il existe cependant peu de recherches sur ce sujet en éducation physique. Il est particulièrement difficile d'évaluer la compétence des cours de l'ensemble 3, car elle implique que l'étudiant démontre une certaine autonomie, ce qui est difficile à mesurer. Cette étude a donc comme objectif de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble 3. Afin d'y parvenir, des entretiens individuels ont été faits avec six enseignants en éducation physique et une analyse des PIEA, des plans de cours et des évaluations a été effectuée. Les principaux dispositifs d'évaluation utilisés par les enseignants pour faire la certification de la compétence sont le programme personnel d'activité physique et l'évaluation de la participation en classe. Certains enseignants vont aussi utiliser des tests physiques ou des examens théoriques pour faire la certification de la compétence. Au final, cinq des six participants ne sont pas tout à fait satisfaits de la façon dont ils évaluent la compétence et croient que des étudiants réussissent le cours sans l'avoir atteinte. La difficulté d'évaluer les activités physiques faites en dehors des heures de cours et la réticence des enseignants à faire échouer des étudiants qui ont travaillé fort sont des facteurs pouvant expliquer en partie cette situation.

Mots clés : éducation physique, enseignement collégial, ensemble 3, évaluation des apprentissages

## ABSTRACT

The assessment of learning is an important part of a college teacher's job, but there is little research on this topic in physical education. It is particularly challenging to evaluate the competency of the 103 courses, as it requires students to demonstrate a certain level of autonomy, which is difficult to measure. Therefore, the objective of this study is to understand the tools used for summative assessment in the 103 physical education courses. To achieve this, individual interviews were conducted with six physical education teachers, and an analysis of IPEL, course outlines, and assessments was carried out. The main assessment tools used by teachers to certify the competency are personal physical activity programs and class participation evaluations. Some teachers also use physical tests or theoretical exams to certify the competency. Ultimately, five out of six participants are not entirely satisfied with their evaluation methods and believe that some students are passing their 103 class without having attained the required competency. The difficulty of evaluating physical activities done outside of class hours and the reluctance of teachers to fail students who have worked hard are factors that may partly explain this situation.

Keywords : assessment of learning, college-level education, physical activity and autonomy, physical education

## INTRODUCTION

Une des grandes originalités de la formation collégiale est la cohabitation entre la formation professionnelle et la formation générale. Cette dernière a beaucoup évolué à travers les années, notamment après l'arrivée de l'approche par compétences en 1993, et elle comprend maintenant trois cours d'éducation physique qui permettent aux étudiants d'acquérir trois compétences distinctes nécessaires à l'obtention de leur diplôme.

Des lacunes en évaluation des apprentissages en éducation physique ont été identifiées par plusieurs auteurs (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier, 2013; Cogérino et Mnaffakh, 2008; Turcotte, Grenier, Rivard, Beaudoin, Roy et Goyette, 2011) ainsi que par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (2001), mais peu d'études ont exploré en profondeur les pratiques évaluatives des enseignants. Le niveau d'atteinte de la compétence du troisième cours est particulièrement difficile à évaluer, car elle requiert de l'étudiant qu'il prenne en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé, et donc qu'il démontre une certaine autonomie.

Le présent mémoire porte donc sur les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre dans le cadre du troisième cours d'éducation physique au collégial. Il se divise en 5 chapitres : la problématique, le cadre de référence, la méthodologie, la présentation des résultats et leur discussion.

Le premier chapitre sert à contextualiser les cours d'éducation physique au collégial en présentant les programmes d'études au collégial ainsi qu'en expliquant ce qu'est la formation générale. Ensuite, la pertinence de ce projet est exposée par la présentation des compétences évaluées en éducation physique ainsi que des lacunes dans l'évaluation de ces compétences. Le chapitre se termine par l'énonciation de la question de recherche.

Le deuxième chapitre est celui du cadre conceptuel. La notion de compétence y est définie, suivi de la présentation de l'évaluation certificative. Le processus d'évaluation est ensuite expliqué et une synthèse des principales recherches sur l'évaluation des apprentissages en éducation physique au collégial est faite. Enfin, l'objectif de la recherche est énoncé.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie employée pour réaliser cette recherche. Il commence par présenter le type de recherche effectuée, le processus de recrutement des participants de l'étude, le déroulement de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse des résultats. Finalement, il décrit les critères de scientificité et les considérations éthiques prises en compte dans la méthodologie de cette recherche.

Le quatrième chapitre se consacre à la présentation des résultats. Les données recueillies qui nous ont aidés à atteindre notre objectif de recherche sont présentées en trois sections : le profil des participants, l'évaluation dans l'approche par compétences et le processus d'évaluation.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre, celui de la discussion, vise à interpréter les résultats de l'étude afin de pouvoir en tirer des conclusions. Cette analyse est faite

en fonction des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA), des plans cadres et des plans de cours, ainsi que des modalités d'évaluation et du processus de certification de la compétence.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre du mémoire permet tout d'abord de faire une mise en contexte en observant la situation actuelle au niveau de la formation générale au collégial, puis de caractériser l'évaluation des apprentissages dans les cégeps suite à l'implantation des programmes par compétences. Ce qui est fait plus spécifiquement en éducation physique est ensuite présenté afin de mieux comprendre les défis auxquels font face les enseignants. Enfin, la pertinence de ce projet est exposée, et la question de recherche est énoncée.

#### 1.1 Les programmes d'études au collégial

Les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) sont créés en 1967 afin d'harmoniser le système d'éducation au Québec et de rendre les études supérieures plus accessibles (Savard, 2017). Le nombre de programmes d'études augmente rapidement et bientôt plus d'une centaine de programmes d'études sont offerts dans la quarantaine de cégeps et collèges privés à travers la province (Desrochers, 2017). Avec la réforme de 1993, l'élaboration des programmes d'études par compétences est adoptée dans le but de mieux répondre aux attentes du marché du travail (Tremblay, 2017). L'intention est que la formation collégiale

soit dirigée vers l'atteinte de compétences et non simplement sur l'apprentissage du contenu disciplinaire. Celui-ci vient plutôt en appui au développement des compétences. De plus, il y a une décentralisation de la planification des programmes, ce qui donne plus de liberté aux cégeps dans la création de cours adaptés à leur clientèle. C'est aussi en 1993 qu'est créée la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (Tremblay, 2017). La CEEC est un organisme public indépendant et sa mission est «de contribuer au développement de la qualité de l'enseignement collégial et de témoigner de cette qualité. » (CEEC, 2009, p.11)

Les cégeps offrent plusieurs types de formations à leurs étudiants, principalement les programmes menant au diplôme d'études collégiales (DEC) et les programmes menant à une attestation d'études collégiales (AEC). Ils offrent aussi des formations complémentaires comme des cours de mise à niveau et des préalables universitaires.

Les programmes conduisant à un DEC ont une durée et des compétences à atteindre qui sont déterminées par le ministère. Ces programmes comprennent une composante de formation spécifique au programme et des composantes de formation générale communes pour tous les étudiants.

Les programmes conduisant à une AEC sont établis par chaque établissement, la durée du programme et les compétences à atteindre sont déterminées par celui-ci. Contrairement au DEC, l'AEC est un diplôme délivré par le collège et non par le ministère. Tous les cours de ces programmes font partie de la formation spécifique, il n'y a pas de cours de formation générale dans le cheminement de l'étudiant.



## 1.2 Contexte de la formation générale

Les programmes d'études au collégial définissent les objectifs de formation et guident donc les enseignants dans la création des cours. Les éléments les plus globaux des programmes d'études collégiales sont les visées de la formation collégiale : former la personne à vivre en société de façon responsable, amener la personne à intégrer les acquis de la culture, et amener la personne à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde (MEES, 2016). Douze des compétences associées à ces trois visées doivent être atteintes dans le cadre des cours de la formation générale, ce qui fait d'elle une partie intégrante des programmes d'études conduisant à un DEC. Dans sa forme actuelle, la formation générale comprend quatre cours de littérature dans la langue d'enseignement, deux en langue seconde, trois en philosophie, trois en éducation physique et deux cours complémentaires au choix de l'étudiant (MEES, 2016, p.4). Les différents cours contribuent à l'évolution de l'étudiant en tant que citoyen et permettent le développement des trois visées de la formation collégiale. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) précise que les cégeps sont responsables de créer et d'organiser les cours qui permettront aux étudiants d'atteindre les compétences visées par la formation générale (MEES, 2015). La seule épreuve ministérielle nécessaire pour l'obtention du DEC est l'épreuve uniforme dans la langue d'enseignement et elle n'est associée à aucun cours en particulier. Les cégeps sont donc chargés de développer des pratiques d'évaluation certificatives afin de sanctionner l'atteinte des compétences pour l'ensemble des cours de la formation générale.

### 1.3 Les compétences en éducation physique

La mission de l'éducation physique au Québec, et donc des cours d'éducation physique au collégial, n'est pas de répondre aux besoins quotidiens des étudiants en activité physique, mais plutôt de les éduquer afin qu'ils puissent gérer de façon autonome leurs habitudes de vie (Desbiens, Leriche, Spallanzani, Dumas et Lanoue, 2006).

Il existe trois ensembles de cours d'éducation physique au collégial, tous faisant partie de la formation générale, et l'étudiant doit réussir les trois afin d'obtenir son DEC. Pour chaque ensemble, un ou plusieurs cours seront offerts à l'étudiant qui devra faire son choix selon ses préférences et ses limitations. Par exemple, un cégep pourrait offrir dans l'ensemble deux un cours de danse, un cours de volleyball et un cours de natation, et ces cours permettront tous à l'étudiant d'atteindre la même compétence. Les deux premiers cours peuvent être suivis dans n'importe quel ordre, mais ils sont préalables au troisième, car la compétence de ce cours en est une d'intégration des deux précédentes.

La compétence visée par les cours de l'ensemble un est la suivante : *Analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé* (MEES, 2016, p.28). Dans les cours associés à cet ensemble, l'étudiant apprendra à établir des liens entre ses habitudes de vie et sa santé. Il expérimentera aussi une ou plusieurs activités physiques, tout en réfléchissant à ses besoins, ses capacités, ses motivations, etc. Bref, au terme de ce cours, l'étudiant devrait être sensibilisé à l'importance d'améliorer sa santé globale et aura découvert différents outils pour y arriver.

Pour les cours de l'ensemble deux, l'étudiant choisira une seule activité qu'il pratiquera toute la session dans le but de développer la compétence du cours : *Améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique* (MEES, 2016, p.29). Le développement des habilités requises pour l'activité choisie favorise le plaisir et donc la pratique durable de celle-ci par l'étudiant.

Pour les cours de l'ensemble 3, celui sur lequel se penche cette recherche, l'énoncé de la compétence est le suivant : *Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé* (MEES, 2016, p.30) (Annexe A). Elle comporte trois éléments. Le premier élément de la compétence est de *Planifier un programme personnel d'activités physiques*. Ce programme comportera principalement des objectifs à atteindre ainsi que le choix des activités à pratiquer pour atteindre ces objectifs. Le second est *d'Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé*, c'est-à-dire que l'étudiant doit être en mesure de trouver l'équilibre entre la performance dans ses activités sportives et le respect de ses capacités et de son mieux-être. Cet élément comprend aussi le respect des règles de sécurité et d'éthique. Le troisième et dernier élément est de *Gérer un programme personnel d'activités physiques*. L'étudiant doit mettre en application son programme de manière efficace afin de maintenir ou d'améliorer sa condition physique à un niveau qui favorisera sa santé. Il fera un relevé périodique du travail accompli et mesurera son progrès afin de modifier son programme personnel d'activités physiques de manière pertinente tout au long de la session. On attend donc des enseignants en éducation physique qu'ils soient en mesure d'évaluer l'autonomie des étudiants dans leur pratique régulière de l'activité physique.

Une évaluation rigoureuse des apprentissages est primordiale, car elle permet de confirmer si l'étudiant a suffisamment développé ou non la compétence, et donc, détermine s'il réussit le cours. Dans le souci d'offrir des cours variés aux étudiants, les cégeps proposent plusieurs cours pour cette même compétence. Il peut y avoir par exemple un cours de sports collectifs et un cours de musculation, deux cours très différents, qui visent l'atteinte de la même compétence. Les enseignants doivent donc créer des évaluations équivalentes entre ces différents cours, ce qui peut poser un défi supplémentaire lors de la création de dispositifs d'évaluation certificative des apprentissages. Les dispositifs d'évaluation certificative sont « un ensemble organisé des éléments rattachés à la démarche d'évaluation permettant de certifier une compétence au terme d'un cours » (Roy, 2017, p.9).

#### 1.4 L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

Les programmes d'études étaient autrefois très sommaires : une simple liste de cours et une description des sujets abordés dans chacun. De plus, il n'y avait aucune politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages ni de politique institutionnelle des programmes, et aucun plan de réussite. Les cégeps ont éventuellement eu à se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), en 1984, et d'une politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP), en 1993. C'est aussi en 1993 que l'approche par compétences est implantée au collégial, amenant ainsi une vague de changements au niveau de l'évaluation des apprentissages (Tremblay, 2017).

L'approche par compétences a comme finalité l'intégration des divers savoirs et autres types de ressources pour construire des savoir-agir complexes (Boyer, 2013). Cette transition, où l'on délaissait l'approche par objectifs pour faire place à l'approche par compétences, a amené les cégeps à s'adapter et à revoir les caractéristiques de leurs pratiques évaluatives afin de vérifier que les étudiants sont en mesure d'utiliser leurs connaissances lors de situations réelles. Nguyen et Blais (2007) expliquent que :

*Le caractère contextuel d'une compétence rend largement incohérent le fait de créer des tâches artificielles à des fins purement évaluatives et conforte au contraire l'idée que le contenu des situations d'évaluation doit correspondre à des thématiques et des problématiques de la « vraie vie » (p.242).*

Il ne s'agit plus seulement d'évaluer les étudiants par une série de tâches et de faire une moyenne des notes, mais plutôt de porter un jugement professionnel afin de certifier l'atteinte d'une compétence (Nguyen et Blais, 2007).

Les changements à apporter aux pratiques d'évaluation sont nombreux et fondamentaux. Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) comparent les caractéristiques de l'évaluation principalement associées à l'évaluation en formation par objectifs et en formation par compétences afin de mieux comprendre ces changements. Des caractéristiques principalement observées lors d'une évaluation centrée sur une approche par compétences sont par exemple l'utilisation de mesures subjectives, mais davantage rigoureuses, plutôt qu'objectives et de questions à développement plutôt qu'à choix de réponse. La formation par

compétences favorise aussi des tâches d'intégration où les étudiants ont accès à l'information plutôt qu'à des questions centrées sur le par cœur.

Les instruments d'évaluation ont donc dû être modifiés, car les enseignants doivent désormais soumettre les étudiants à des tâches complexes où ils démontreront leurs compétences. «Le fait d'évaluer n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen de soutenir le développement des compétences et de déterminer le niveau de développement atteint par les étudiants.» (Bélisle, 2015, p.151) Dans un document sur l'évaluation des compétences, le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO (Roegiers, 2016) évoque les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés lors de l'élaboration des outils d'évaluation. Le BIE mentionne par exemple le défi de créer des évaluations valides et pertinentes, c'est-à-dire qui se rapprochent de l'activité à exercer dans la vie réelle. Il est difficile de relier la réussite aux tests et la maîtrise des compétences : « ce n'est pas parce qu'un candidat déclare qu'il ferait X dans une situation hypothétique qu'il va faire X lorsqu'il sera confronté réellement à la situation.» (Roegiers, 2016, p.39) Le BEI mentionne aussi les problèmes de temps, donc de faisabilité, car on doit prendre en compte le temps pour la conception, la passation et la correction des évaluations. De plus, l'approche par compétences demande qu'on élabore des évaluations qui font appel au jugement des enseignants. Comme le mentionne Scallon (2004, p.19) : « Si la pratique des examens objectifs s'applique à des objectifs d'apprentissage reliés à des savoirs et à des savoir-faire de base, cette méthodologie est dépassée pour inférer une ou des compétences. » Bref, l'élaboration des outils d'évaluation dans une approche par compétences présente son lot de défis pour les enseignants.

Au collégial, ce sont les devis ministériels qui nous informent sur l'énoncé de la compétence, le contexte de réalisation, les éléments de compétence et les critères

de performance pour chacune des compétences visées. Bélisle (2015) explique qu'il est important que tous les acteurs concernés par la formation (enseignants, étudiants, superviseurs de stage, etc.) aient une compréhension commune de ces compétences. Par ailleurs, il revient aux enseignants de préparer des activités d'évaluation afin de déterminer si les étudiants ont atteint les compétences, et ce, sans cadre de référence bien défini (Leroux, 2010). Ces enseignants ont une grande marge d'autonomie et l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences peut être, pour plusieurs d'entre eux, une source de préoccupation (Champagne *et al.*, 2013). En effet, même lorsque les enseignants connaissent les cibles d'apprentissage, il est difficile d'évaluer ces apprentissages et de leur attribuer une note, car ils doivent maintenant reconnaître jusqu'à quel point l'étudiant a atteint la ou les compétences du cours.

Étant donné les ambiguïtés du concept de compétences et les nombreux changements nécessaires pour passer d'une évaluation sommative à une évaluation certificative, il a fallu plusieurs années avant que les cégeps adaptent leurs PIEA aux nouvelles règles. À l'aide des PIEA, les établissements précisent leurs orientations en matière d'évaluation et peuvent ainsi guider et appuyer les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions d'évaluateurs. Certains départements se dotent aussi d'une Politique départementale d'évaluation des apprentissages (PDÉA). Elle agit en complément à la PIEA, précisant l'application de certains articles au sein des cours de ce département. Bref, les PIEA et les PDÉA assurent donc la qualité des processus d'évaluation utilisés dans les cégeps.

En 2006, la CEEC débuta l'évaluation, sur une base institutionnelle, de l'application de la PIEA, car elle jugeait que toutes les politiques qu'elle avait évaluées respectaient les caractéristiques essentielles pour permettre d'assurer la qualité de

l'évaluation des apprentissages (CEEC, 2012). Les cégeps firent une auto-évaluation de l'application de la PIEA, puis la Commission rencontra chaque établissement. Au terme de cette évaluation, elle rédigea des rapports individuels et adressa aux établissements des recommandations visant principalement à atteindre de plus hauts standards quant à la cohérence des objectifs d'apprentissage, à la clarté des seuils de réussite ainsi qu'à la justesse et à l'équité des pratiques d'évaluation. La Commission a relevé des lacunes importantes au niveau des épreuves finales de cours et a formulé plusieurs avis : les évaluations finales doivent porter sur la globalité de la compétence; si l'épreuve consiste en un travail d'équipe, elle doit comporter des mesures individuelles; le niveau de taxonomie doit être cohérent avec la compétence visée; l'épreuve finale doit avoir une pondération significative (CEEC, 2012).

En résumé, l'approche par compétences fut adoptée dans le but de mieux préparer les étudiants aux situations auxquelles ils feront face dans la vraie vie. Des mesures ont été mises en place afin d'assurer la qualité de l'enseignement au collégial, telles que les politiques d'évaluation des programmes d'études et les plans de réussite des différents établissements. Pour ce qui est de l'évaluation, ce sont les PIEA qui permettent à la CEEC de juger de la qualité de l'évaluation des apprentissages, et celle-ci a proposé des pistes d'amélioration.

### 1.5 L'évaluation des apprentissages en éducation physique

Contrairement à d'autres cours où on prépare les étudiants à des situations professionnelles, en éducation physique, les savoir-agir acquis vont permettre aux



étudiants de développer de saines habitudes de vie et d'être actifs au quotidien. Les enseignants en éducation physique, qui assument l'évaluation de ces savoir-agir, font donc face au défi unique d'évaluer les habitudes de vie des étudiants, ce qui fait ressortir la complexité d'évaluer leurs apprentissages dans ces cours depuis l'instauration de l'approche par compétences. De plus, sachant que les cours d'éducation physique ont une durée d'uniquement 30 heures, généralement sur 15 semaines, les évaluations doivent mesurer en peu de temps, mais réellement, l'atteinte de ces compétences.

L'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences chez les étudiants et elle s'effectue en référence aux critères de performances associés aux éléments de la compétence. Dans le cadre du troisième cours d'éducation physique, des dispositifs d'évaluation de qualité permettront de savoir si les étudiants peuvent *planifier un programme personnel d'activités physiques, harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé et enfin gérer le programme personnel d'activités physiques de façon autonome* (MEES, 2016, p.30). L'enseignant pourra ainsi déterminer si l'étudiant a atteint ou non la compétence visée selon le degré attendu.

Certains auteurs signalent des lacunes, ou du moins des points à améliorer, au niveau de l'évaluation en éducation physique. Par exemple, Cogérino et Mnaffakh (2008) mentionnent que les enseignants se préoccupent parfois davantage de la justice distributive, c'est à-dire qu'ils accordent une note selon l'effort et qu'ils vont adapter leurs évaluations aux limitations des étudiants, ce qui va à l'encontre des lignes directrices cadrant l'évaluation des compétences. En effet, ces évaluations ne respectent pas les critères de performance associés à la compétence évaluée, car un

étudiant qui fait de son mieux et qui est toujours présent aura souvent, au minimum, la note de passage de 60%. Un autre exemple est l'évaluation du progrès des étudiants, une pratique qui ne respecte pas les devis ministériels (Champagne et al, 2013). Turcotte, Grenier, Rivard, Beaudoin, Roy et Goyette (2011) évoquent d'ailleurs que l'évaluation constitue un des plus grands besoins en formation continue chez les éducateurs physiques. Ces derniers mentionnent eux-mêmes que l'évaluation des acquis est difficile à réaliser (Turcotte, 2006). Ils mettent aussi en doute la pertinence d'évaluer certains éléments, la tenue vestimentaire par exemple, pour amener un étudiant à adopter un mode de vie sain et actif.

#### 1.6 Pertinence de la recherche

Les cégeps ont la responsabilité de s'assurer que les étudiants ont démontré le niveau minimal d'atteinte des compétences associées à leur programme et donc nécessaires à l'obtention de leur DEC. L'évaluation des apprentissages, qui représente une série d'activités menant à un jugement sur l'atteinte des compétences d'un programme d'études en matière de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, est donc au cœur de la mission des cégeps. Il existe cependant peu de recherches sur ce sujet en éducation physique au niveau collégial, malgré le fait que, dans ce contexte, l'évaluation certificative comporte des enjeux fort importants. En effet, la réussite ou l'échec d'un cours a un impact sur l'octroi du diplôme. Selon le règlement sur le régime des études collégiales, pour obtenir son diplôme, l'étudiant doit réussir ses trois cours d'éducation physique. De plus, dans la plupart des PIEA consultées, l'épreuve finale de cours doit avoir une valeur de 30% à 50%, d'où l'importance d'utiliser des outils d'évaluation de qualité.

Il est mentionné dans la PIEA de nombreux cégeps que les compétences des enseignants au niveau de l'évaluation sont reconnues et qu'il fait partie de leurs tâches d'évaluer les étudiants à des fins formatives et sommatives (Cégep Édouard Montpetit, 2015; Collège LaSalle, 2019; Cégep du Vieux-Montréal, 2014 ; Dawson College, 2019). Les enseignants en éducation physique sont donc ceux à qui revient la tâche d'élaborer les outils d'évaluation en suivant les devis du Ministère de l'Éducation. Ce sont eux qui font le choix des modalités d'évaluation pour mesurer l'atteinte des compétences dans les cours d'éducation physique. Sachant qu'aucun permis d'enseigner n'est nécessaire et que les enseignants en éducation physique au collégial n'ont pas tous une formation en pédagogie, mais plutôt une formation en kinésiologie, il peut être intéressant de se demander de quelles façons ils construisent leurs évaluations. En effet, les enseignants sont engagés sur la base de leur formation disciplinaire et de leurs expériences en lien avec les cours qu'ils auront à enseigner. La formation des enseignants au collégial en évaluation des apprentissages est facultative malgré la place importante qu'occupe cette tâche. Messier (2016) relève que le Centre de documentation collégial contient peu de propositions concrètes visant à soutenir les enseignants en éducation physique dans la conception de leurs tâches d'évaluations. La situation actuelle peut amener les enseignants à faire des évaluations qui relèvent plus de l'intuition que de la raison (Champagne, 2013). Louis et Bédard (2015) soulignent dans leur portrait des tendances en évaluation en enseignement supérieur qu'il est commun pour les enseignants de penser que lorsqu'on connaît ce qu'il faut évaluer, il suffit de rédiger un ensemble de questions afin d'obtenir des réponses qui seront ensuite converties en notes. Howe et Ménard (1994) mentionnent que l'évaluation est une source de stress, de fatigue et de préoccupations éthiques pour les enseignants, et que ceux-ci ne sont souvent pas outillés pour faire face à ces difficultés :

*Or, au collégial, on n'exige pas de formation initiale en psychopédagogie à l'embauche et, par la suite, la participation à des activités de formation ou de perfectionnement en ce domaine est facultative. Ainsi, de nombreux professeurs n'ont jamais acquis de connaissances en évaluation des apprentissages dans un contexte formel. (p.22)*

Dans une étude sur les croyances et pratiques en évaluation des apprentissages au collégial, Bélanger et Tremblay (2012) identifient, à l'aide d'un questionnaire rempli par 761 enseignants, les méthodes d'évaluation utilisées afin de dégager des pistes de perfectionnement. Les données recueillies explorent cinq dimensions de l'évaluation des apprentissages : le but, la qualité, l'intégrité, la rétroaction et la composition de la note, ainsi que la fréquence d'utilisation des différentes pratiques. Les résultats ont été analysés pour jauger de leur cohérence avec l'approche par compétences et montrent que les évaluations sont généralement variées et propices à l'évaluation de tâches complexes. Les chercheurs relèvent cependant certaines lacunes dans les processus d'évaluation. Entre autres, le «détournement de la fonction évaluative à des fins de gestion des comportements ou de gestion de classe» (p.76) et «l'attribution de points pour des attitudes telles l'intérêt démontré par l'étudiant pour le cours» (p.76). Le nombre d'évaluations sommatives est aussi un point qui diffère des principes soutenus dans une approche par compétences, car plusieurs enseignants ne voient pas d'inconvénient à avoir un nombre élevé d'évaluations comptant pour peu de points. La note finale du cours est donc simplement le cumul de points tout au long de la session plutôt qu'une mesure de l'atteinte de la compétence à des moments significatifs. Les chercheurs mentionnent comme limite le phénomène de désirabilité sociale, et qu'il serait donc pertinent de croiser les résultats de cette étude avec ceux issus de recherches plutôt qualitatives. Bref, cette étude met à jour le portrait des croyances et des pratiques en évaluation

des apprentissages au collégial et ouvre la porte à d'autres études : «Nous passons le témoin aux collègues en recherche et aux intervenants du milieu pour poursuivre la réflexion et l'expérimentation. » (p.88)

Un rapport de la CEEC (2001) rédigé suite à l'évaluation de la mise en œuvre de la formation générale dans l'ensemble des cégeps nous renseigne entre autres sur la qualité des processus d'évaluation. Le rapport explique, dans la section concernant les cours d'éducation physique, que les étudiants sont généralement satisfaits de leurs cours et que les enseignants en éducation physique ont modifié leurs stratégies afin de s'adapter au renouveau pédagogique. Il y a cependant des points à améliorer :

*Les problèmes relevés sont de divers ordres, mais concernent surtout l'évaluation : les plans de cours sont souvent lacunaires, les objectifs des cours ne sont pas toujours tous pris en compte et, enfin, l'évaluation de l'objectif terminal du cours (compétence) est souvent déficiente. Ces problèmes découlent en bonne partie du fait que les objectifs des nouveaux cours, en particulier le troisième, ont été élaborés tardivement. (p.38)*

En effet, une partie importante des points de la note finale est souvent associée à la présence au cours, à la ponctualité et à l'effort fourni en classe, des éléments qui ne permettent pas de juger de l'atteinte de la compétence du cours. La CEEC conclut cette section en suggérant de :

*Mettre en place des programmes de formation pour permettre aux enseignants d'éducation physique d'adopter des pratiques*

*d'évaluation conformes aux devis ministériels et de développer des outils d'évaluation appropriés aux objectifs de chacun des cours. (p.39)*

Dans son rapport de 2017, la Commission (CEEC, 2017) témoigne des principaux constats faits suite à l'évaluation de onze cégeps. Les résultats abondent dans le même sens que les rapports précédents : «une attention particulière doit être portée à l'efficacité des mécanismes veillant à la qualité des évaluations finales de cours» (p.39) D'ailleurs, certains cégeps ne disposent pas d'un mécanisme institutionnel qui veille à la qualité de l'évaluation finale et le regard sur les évaluations par la direction n'est parfois fait que par l'examen des plans de cours. La Commission note aussi dans son plus récent rapport (CEEC, 2022) que même dans les cégeps où de tels mécanismes existent, ils ne sont pas appliqués de façon systématique. La Commission souligne également des lacunes au niveau de l'équité dans les processus d'évaluation, entre autres dans les pratiques encadrant l'évaluation lors des travaux d'équipe et dans celles assurant l'équivalence des évaluations dans le cas de cours donnés par plusieurs enseignants. (CEEC, 2017, 2022)

Bref, les cégeps laissent le choix des pratiques d'évaluation des apprentissages en éducation physique aux enseignants, mais ceux-ci n'ont peut-être pas reçu la formation nécessaire pour pouvoir évaluer les étudiants en respectant les caractéristiques de l'approche par compétences. En effet, même si les enseignants ont, de manière générale, apporté des changements à leurs pratiques d'évaluation suite au passage à l'approche par compétences, il reste des lacunes au niveau des évaluations sommatives. Le manque de travaux conduits dans le domaine de

l'éducation physique au collégial ne nous permet que de tirer des conclusions partielles par rapport à la qualité des dispositifs d'évaluation certificative utilisés.

### 1.7 Question de recherche

Les études semblent démontrer que les enseignants en éducation physique se sont adaptés depuis l'implantation de l'approche par compétences au collégial, mais si les pratiques évaluatives s'approchent de la formation par compétences pour certains concepts, pour d'autres elles sont plus orientées vers la formation par objectifs. Ce mémoire veut répondre à la question suivante:

*Quels dispositifs d'évaluation certificative ont été adoptés par les enseignants en éducation physique au collégial dans le cadre des cours de l'ensemble 3?*

Rappelons que la compétence à évaluer dans ces cours est la suivante : « Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé ».

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, la notion de compétence en éducation est définie, puis l'évaluation certificative est présentée. Le processus d'évaluation est ensuite expliqué, puis un résumé des principales recherches sur l'évaluation des apprentissages en éducation physique au collégial est fait. Le chapitre se termine avec l'énonciation de l'objectif spécifique de la recherche.

#### 2.1 La notion de compétence en éducation

Le changement d'une approche par objectifs, où l'accent était mis sur les connaissances, vers une approche où l'on cherche plutôt à développer des compétences requiert que l'on définisse ce concept.

Plusieurs ont tenté de définir le concept de compétences et De Ketele, cité par Froidevaux (2013, p.3), déclare qu' «il y a au moins un noyau sur lequel tout le monde s'accorde en ce qui concerne le concept de compétence : c'est l'idée de mobiliser des ressources de diverses natures pour résoudre ce qu'on peut appeler soit des situations-problèmes soit des tâches complexes». Tardif (2006, p.22) définit la compétence comme étant : «un savoir-agir complexe prenant appui sur la



mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations». Selon la CEEC, le développement d'une compétence implique que l'étudiant utilise ses propres ressources ainsi que d'autres ressources externes afin de traiter une tâche de façon autonome (CEEC, 2008). Il est donc attendu des enseignants qu'ils mesurent, par une épreuve terminale de type synthèse, le degré de maîtrise de la compétence.

Tardif (2006, p.26) présente les cinq caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe : le caractère intégrateur, donc que chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée; le caractère combinatoire, c'est-à-dire que chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources; le caractère développemental, exprimant que chaque compétence se développe tout au long de la vie; le caractère contextuel, précisant que chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action; et le caractère évolutif, soit que chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise. Dans le cadre de ce mémoire, la définition du concept de compétence qui est retenue est d'ailleurs celle de cet auteur : «un savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations». (Tardif, 2006, p.22)

## 2.2 L'évaluation certificative des apprentissages dans une approche par compétences

La présentation de l'évaluation certificative dans une approche par compétences se fait tout d'abord par la définition du concept d'évaluation authentique, puis par l'explication de ce qu'est l'évaluation certificative ainsi que les critères de qualité permettant une évaluation certificative efficace.

### 2.2.1 L'évaluation authentique

On parle d'évaluation authentique lorsqu'on place l'étudiant dans des situations auxquelles il fera face dans sa vie extra et postscolaire (Sawadogo, 2015). Baartman, Bastiaens, Kirschner et Van der Vleuten (2006) décrivent l'authenticité d'une évaluation comme le degré de ressemblance par rapport aux situations dans lesquelles les compétences sont utilisées. Louis et Bédard (2015, p.43) précisent qu'il ne faut pas se limiter à la mesure des connaissances lorsqu'on fait l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. En effet, «la compétence est une disposition à agir» (Leroux, Hébert et Paquin, 2015, p.159) et sa maîtrise se manifeste à travers des tâches complexes. Les examens traditionnels seraient plutôt artificiels, car, comme le mentionnent plusieurs auteurs (Scallon, 2004; Wiggins, 1993; Nguyen et Blais, 2007), ils n'incluent pas des problèmes réels que l'étudiant rencontrera durant son parcours professionnel. Les évaluations traditionnelles sont simplifiées et décontextualisées. C'est d'ailleurs Wiggins (1993) qui a introduit l'évaluation authentique, indiquant qu'on ne peut pas dire comprendre quelque chose si on est incapable d'appliquer ces connaissances efficacement dans une variété de situations. Il explique que tout comme un entraîneur mettra ses joueurs

dans des situations de jeu, un enseignant doit trouver ce qu'est l'équivalent d'un match dans sa discipline. Paquay, Colles et Huyenen (2002) abondent dans le même sens:

*L'évaluation de la compétence implique nécessairement la confrontation à des situations complexes où la compétence doit s'exercer. À défaut de confronter à des situations de vie, on confronte les sujets à des situations simulées les plus authentiques possible, c'est-à-dire les plus semblables possible à des situations de vie. (p.15)*

La démarche qu'utilisera l'étudiant pour compléter ces tâches complexes doit être observée et sera utilisée pour juger de l'atteinte de la compétence : «il faut placer les étudiants dans des situations où ils n'ont pas, de prime abord, de réponses déjà prêtes afin de documenter leur capacité à mobiliser les ressources nécessaires» (Aubin, 2015, p.152).

Nguyen et Blais (2007) résument les caractéristiques générales d'une évaluation authentique en six points : la tâche et la situation d'évaluation sont réalistes; le contexte d'évaluation reproduit le futur milieu de travail de l'étudiant; l'étudiant doit effectuer lui-même les tâches amenant à la résolution du problème; l'évaluation fait appel au jugement et à la créativité de l'étudiant; l'évaluation se préoccupe de la capacité de l'étudiant d'utiliser efficacement ses connaissances et ses habiletés pour résoudre des problèmes complexes; et la démarche évaluative prévoit que l'étudiant puisse bénéficier de suffisamment de temps et d'occasions de pratique, qu'il puisse consulter les ressources nécessaires et recevoir de la rétroaction pour raffiner ses performances et le produit final. Leroux, Hébert et Paquin (2015) caractérisent les évaluations authentiques de façon similaire. Une

tâche en situation authentique doit : représenter un défi pour l'étudiant; mener à la réalisation d'une production ou d'une performance; assurer le transfert des connaissances; permettre à l'étudiant de développer des habiletés métacognitives; amener les étudiants à collaborer; mener à une production authentique qui représente ce qui se fait en contexte professionnel ou dans la vie courante; être le plus fidèle possible à l'environnement et aux outils utilisés en contexte authentique; et prévoir formellement des moments de discussion et de rétroaction.

Dans le contexte collégial, on planifie tout ce qui est présenté à l'étudiant dans le cadre d'un cours, dont les évaluations formatives et sommatives, autour d'un fil conducteur qui le mène à faire la démonstration du développement de sa ou ses compétences.

*« Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant identifie au préalable les ressources à mobiliser et convient d'un contexte de réalisation propice au déploiement de celles-ci. Il détermine les preuves devant témoigner de l'atteinte de la compétence en définissant quelques critères d'appréciation. » (Boulanger, 2014, p.62)*

L'enseignant aura donc à analyser le domaine couvert par la compétence à évaluer de façon à pouvoir proposer des situations adéquates et «[c]ela n'est pas une mince tâche, mais elle est néanmoins essentielle à une démarche évaluative respectant le choix des compétences comme cible de formation» (Louis et Bédard, 2015, p.47). La conception d'une tâche d'évaluation en situation authentique demande donc une compréhension en profondeur de la compétence évaluée ainsi que des situations

dans lesquelles elle sera utilisée ultérieurement. Leroux, Hébert et Paquin (2015) soulèvent d'ailleurs l'importance de planifier l'ensemble des évaluations d'un cours avant de faire la conception des tâches d'évaluation en situation authentique.

### 2.2.2 L'évaluation certificative et les critères de qualité

En se reportant aux PIEA des cégeps et aux documents officiels du Ministère, on remarque que le terme évaluation sommative est utilisé (Roy, 2017) et non évaluation certificative. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003) a cependant précisé qu'il ne faut pas qualifier l'évaluation de sommative, car même si elle en porte le nom, il ne s'agit pas de faire la somme d'évaluations cumulées durant une période donnée.

Lasnier (2014) explique que l'utilisation de plusieurs petites évaluations réparties sur une longue période est une pratique davantage centrée sur l'évaluation sommative que sur l'évaluation certificative. La fonction de l'évaluation certificative est plutôt de vérifier si le niveau attendu de développement de la compétence est atteint. On favorise alors une assez forte proportion des notes attribuées à l'épreuve finale de cours (Lasnier, 2014). Goulet (1993, p.34), cité dans Leroux (2010b, p.85), conclut que la pratique d'additionner les résultats aux évaluations pour obtenir une note finale n'est pas adéquate pour évaluer une compétence, car celle-ci «est plus que la somme des parties». Roegiers (2012) va dans le même sens, expliquant que l'évaluation certificative s'appuie sur la résolution de tâches complexes à des moments significatifs, et non sur une somme d'items isolés. L'enseignant doit

exercer son jugement professionnel afin d'indiquer à l'aide d'une note le niveau de compétence atteint, interprétant les traces recueillies durant les activités et les évaluations formelles effectuées en cours de session (Leroux et Bélair, 2015). Il peut alors, s'il le voit utile, réviser les pondérations qu'il avait fixées pour les évaluations lors de la planification de celles-ci.

Dans le cadre de ce mémoire, la définition d'évaluation certificative qui sera retenue est celle de Leroux (2010b) :

*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.85)*

Leroux (2010b) précise aussi que les évaluations faites en cours de session préparent à l'évaluation certificative. Dans le contexte étudié, les évaluations certificatives sont donc celles qui permettront à l'enseignant de juger de l'atteinte de la compétence au terme du troisième et dernier cours d'éducation physique.

L'utilisation au collégial d'une évaluation finale de cours est généralement utilisée afin de permettre à l'étudiant de faire la démonstration de sa compétence (Roy, 2017). Cette tâche d'évaluation terminale tentera d'intégrer les différents éléments de la compétence afin de pouvoir porter un jugement final sur le niveau d'atteinte de la compétence. Elle peut contenir plusieurs volets et est généralement l'évaluation qui prend le plus de temps à réaliser. La forme de l'évaluation finale peut varier, et, selon Leroux (2010c), les modalités selon lesquelles elle est construite peuvent être prescrites dans le plan cadre du cours ou définies par

l'enseignant. Elle déterminera si la compréhension et la maîtrise en profondeur ont été atteintes, plutôt qu'un apprentissage superficiel (Leroux, Hébert et Paquin, 2015, p.169). C'est ce qu'on appelle l'évaluation certificative, car elle permet de certifier que l'étudiant a atteint la compétence.

À travers la recension faite pour la présente recherche, plusieurs critères de qualité ont été identifiés permettant d'élaborer un dispositif d'évaluation certificative efficace : la transparence, l'équité, l'équivalence, la pertinence, la validité, la fiabilité et la rigueur.

La **transparence** réfère au fait que le processus d'évaluation doit être compréhensible et que l'étudiant connaisse précisément les modalités d'évaluation qui lui seront soumises. Il doit connaître les critères, le moment et le but de l'évaluation (Bartman et al., 2006; Boulanger, 2014). Leroux, Hébert et Paquin (2015) mettent eux aussi l'accent sur le fait que les critères doivent être non seulement connus, mais aussi compris par l'enseignant et l'étudiant. La transparence implique que les éléments du dispositif d'évaluation soient accessibles et expliqués clairement à l'étudiant. Au collégial, ces informations sont généralement dans le plan de cours et dans les consignes qui accompagnent chaque évaluation. L'enseignant doit aussi faire preuve de transparence dans la correction et la communication des notes afin que l'étudiant comprenne bien les arguments ayant mené à ce jugement. Wiggins (1989), cité dans Leroux, Hébert et Paquin (2015), encourage les échanges entre l'étudiant et l'enseignant pour contribuer à la transparence du processus d'évaluation.

L'**équité** réfère à un dispositif d'évaluation qui doit être juste et impartial, donc qui permet d'éviter la production de biais à l'encontre de certains groupes d'étudiants,

est fidèle au contenu enseigné et exclut les écarts qui sont hors sujet (Bartman et al., 2006; CEEC, 2012). Un exemple d'écart hors sujet en éducation physique serait un étudiant qui performe moins bien lors d'une évaluation à cause d'une blessure. Une approche équitable favorise aussi la diversité des démarches, plutôt qu'une standardisation de celles-ci, ce qui encourage les étudiants à faire valoir leurs forces (Leroux, Hébert et Paquin, 2015, p.170). La CEEC (2012) insiste aussi sur le droit de recours que peuvent exercer les étudiants lorsqu'ils estiment que l'évaluation n'a pas été faite de manière juste, et ce, sans subir de préjudice.

Cette qualité est nécessaire à la suivante, qui est celle d'**équivalence**, c'est-à-dire que non seulement il n'y a aucune forme de discrimination, mais aussi que les étudiants doivent être évalués de façon comparable d'un enseignant à l'autre pour une compétence donnée (Leroux et Bigras, 2003; Boulanger, 2014; CEEC, 2008). La CEEC (2008) mentionne des exemples de pratiques favorisant l'équivalence entre les cours offerts par plusieurs enseignants comme l'utilisation d'instruments d'évaluation communs ou la préparation de plans cadres fournissant des balises sur l'évaluation des apprentissages. Ceci offre un défi intéressant en éducation physique, car il est possible d'avoir une grande variété de cours, parfois donnés dans des milieux très différents, se rattachant tous à la même compétence, et leurs évaluations doivent demeurer équivalentes. On pourrait par exemple avoir un cours de soccer, un cours de natation et un cours intensif de ski de fond, tous visant l'atteinte de la même compétence. Il y a donc un souci d'équivalence d'un enseignant à l'autre, mais aussi d'un cours à l'autre dans un même ensemble.

La **pertinence** concerne la cueillette d'information, soit que celle-ci doit permettre d'évaluer ce que l'enseignant veut évaluer. Roegiers (2017) explique qu'il faut favoriser des tâches d'évaluation se rapprochant d'une situation authentique, car



celles-ci ont une plus grande pertinence. La situation d'évaluation doit appartenir à une famille de situations de la compétence, c'est-à-dire à «un ensemble de situations «cibles» dont chacune est une occasion d'exercer la compétence» (Roegiers, 2004, p.110). Dans ce sens, le processus d'évaluation doit aussi être valide. La **validité** se définit comme la qualité d'une évaluation à mesurer réellement ce que l'enseignant veut mesurer, donc que l'on peut faire confiance aux résultats produits (Baribeau, 2015). On peut déterminer la validité d'une évaluation en comparant ce qui a été mesuré et ce qu'on avait l'intention de mesurer. Pour qu'une évaluation soit valide, le processus d'évaluation doit être fidèle et fiable (Bélair, 2007). La **fiabilité** se définit comme l'aptitude des résultats à demeurer les mêmes, même si les données ont été recueillies par quelqu'un d'autre, à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte ou dans d'autres conditions (Rogiers, 2004). Elle s'applique aussi au jugement et à la décision, c'est-à-dire que l'enseignant doit pouvoir justifier à l'aide de preuves le résultat à l'évaluation. Créer des instruments de mesure fiables et fidèles peut être une tâche difficile pour les enseignants en éducation physique qui doivent par exemple évaluer des gestes techniques en situation de match.

La **rigueur** chapeaute l'ensemble des critères de qualités nécessaires pour qu'une évaluation soit efficace et elle se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision (Guillemette, Leblanc et Renaud, 2019). Lafortune et Allal (2008) indiquent que la recherche de rigueur est importante dans le processus d'évaluation et qu'elle aide à rendre nos décisions valides, crédibles, fidèles et fiables.

### 2.3 L'évaluation comme processus

Rappelons qu'un dispositif d'évaluation certificative est un ensemble organisé des éléments rattachés au processus d'évaluation qui permettent de certifier une compétence à la fin d'un cours.

De Ketele (2010, p.31) décrit le processus évaluatif comme l'acte de :

« Recueillir un ensemble d'informations et confronter, par une démarche adéquate, cet ensemble d'informations pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi pouvoir fonder une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation. »

Comme il en a été question au chapitre précédent, au collégial, c'est aux enseignants que revient la tâche de préparer et de mettre en application les outils d'évaluation. Le processus d'évaluation certificative dans une approche par compétences se divise en six étapes : la clarification de la compétence, la planification, la prise d'information, le jugement et la notation, la décision et la communication (Lasnier, 2014). La figure de la page suivante illustre le processus.

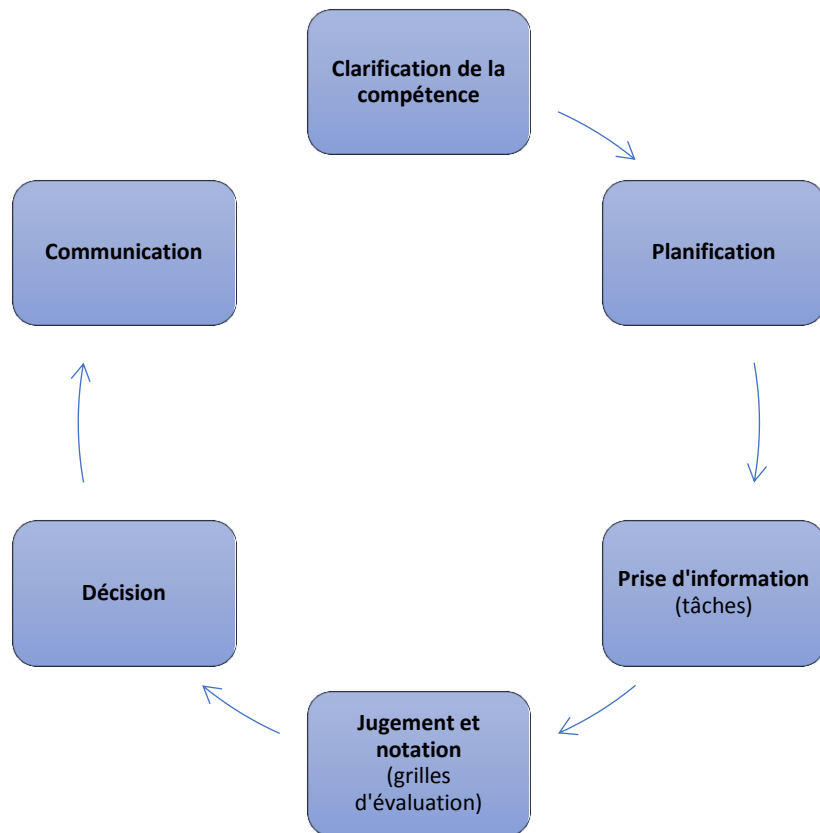


Figure 2.1 Le processus d'évaluation certificative adapté à la formation par compétences inspiré de Lasnier (2014)

### 2.3.1 La clarification de la compétence

Avant de débiter la planification de ses évaluations, l'enseignant doit s'assurer d'avoir une bonne compréhension de la compétence à évaluer afin d'établir l'intention d'évaluation : « comment établir l'intention d'évaluation et les objets d'évaluation si ceux-ci sont flous ou imprécis » (Lasnier, 2014, p.214). De plus, tous les enseignants donnant un même cours doivent avoir la même vision de la compétence à atteindre afin que les tâches d'évaluations soient équivalentes.

### 2.3.2 La planification

La deuxième étape du processus est celle de la planification, c'est-à-dire l'identification des cibles d'apprentissage et le choix des activités d'apprentissage et des modalités d'évaluation (Aubin, 2015). Lasnier (2014, p.215) soulève l'importance d'avoir une idée la plus précise possible du développement de la compétence: «La formation par compétences nécessite une vision globale et à long terme de la progression dans le développement d'une compétence, car nous visons des apprentissages intégrés».

C'est à cette étape que l'enseignant établit les liens entre ce qui est enseigné durant le cours et ce qui sera évalué (Leroux et Bélair, 2015, p.69). Comme le mentionne Roy (2017, p.23), l'enseignant doit alors se poser des questions : « Pourquoi j'évalue? Qui planifie les évaluations? À partir de quoi? Quelles sont la ou les compétences à évaluer?» Au collégial, il trouvera parfois les réponses à ses questions dans les devis ministériels, dans la PIEA de son cégep ou dans la PDÉA de son département par exemple. Il devra aussi utiliser ses expériences antérieures et ses observations afin d'identifier les comportements ou les attitudes observables qui peuvent aider à certifier le degré de développement d'une compétence chez un étudiant (Lasnier, 2014).

Bélair (2014) et Aubin (2015) indiquent que le principal outil de planification est le plan de cours. C'est dans ce document que se retrouve toute la planification du cours : compétences visées, contenu des séances, activités proposées aux étudiants, évaluations formatives et certificatives, etc. Il est bien sûr possible pour les enseignants de travailler en équipe à cette étape afin de discuter de la pertinence de

concevoir en équipes des outils d'évaluation (MÉQ, 2002). Aubin (2015) explique que c'est une étape exigeante pour l'enseignant, car dans l'approche par compétences, il faut planifier des tâches complexes dont la solution n'est pas évidente et qui permettront d'évaluer l'étudiant tout au long de son cheminement vers la maîtrise de la compétence. Lasnier (2014, p.215) fait d'ailleurs la comparaison avec la formation par objectifs qui, elle, «ne nécessitait pas une vision aussi précise sur les apprentissages à long terme».

### 2.3.3 La prise d'information

La prise d'information réfère à l'utilisation de tâches complexes dans le but de faire une cueillette de données sur les apprentissages des étudiants. C'est à cette étape que débute réellement le processus d'évaluation (Roy, 2017). Afin de pouvoir juger les performances des étudiants, l'enseignant doit recueillir et interpréter des informations suffisantes et utiles sur lesquelles s'appuyer (MÉQ, 2002). Encore une fois, l'enseignant se questionne, cette fois-ci sur la nature des tâches et sur les ressources auxquelles l'étudiant devra faire appel pour démontrer sa compétence. (Roy, 2017). Lasnier (2014, p.218) présente le défi auquel font face les enseignants au collégial alors qu'ils doivent développer et évaluer une compétence sur une période de 15 semaines :

*Ainsi, au collégial, même si on recommande une évaluation qui réfère à plusieurs tâches pour garantir une stabilité dans l'actualisation d'une compétence et à la possibilité pour l'étudiant de corriger ses erreurs, la réalité nous force à accepter qu'un tel mode d'évaluation ne soit pas toujours possible.*

Aubin (2015) identifie deux sous-étapes pour la prise d'information. L'enseignant doit tout d'abord créer des tâches pour ensuite les administrer aux étudiants. Cette dernière étape inclut entre autres la présentation des consignes, des critères d'évaluation ainsi que la vérification du bon déroulement de la tâche. Bélair (2014) précise que l'enseignant doit utiliser des instruments adéquats, diversifiés et pertinents afin d'assurer la cohérence entre les apprentissages faits et les évaluations. De plus, pour faciliter l'utilisation de l'évaluation en situation authentique, l'adoption d'outils comme la grille d'observation, l'entrevue et le portfolio est encouragée (MÉQ, 2002).

#### 2.3.4 Le jugement

Cette étape consiste à interpréter les informations recueillies plus tôt afin de leur donner un sens et de juger du niveau d'atteinte de la compétence (Aubin, 2015). Même si les étudiants au collégial sont comparés entre eux lors du calcul de la cote R<sup>1</sup>, l'enseignant ne fera pas de comparaison durant ses évaluations, car cela ne donne pas d'information sur l'atteinte de la compétence. Dans une approche par compétences, on souhaite plutôt favoriser un jugement critérié, c'est-à-dire qu'on compare les performances évaluées aux résultats attendus selon des critères définis (Lasnier, 2014). Pour ce faire, l'évaluateur utilisera des outils de jugement comme

---

<sup>1</sup> La cote R est l'outil de classement adopté au collégial pour mesurer la performance des étudiants. Elle est utilisée par les universités pour l'analyse des candidatures pour les programmes contingents. (Bureau de coopération interuniversitaire, 2018)

une grille d'évaluation à échelle uniforme. Scallon (2004b) propose l'utilisation d'échelles descriptives, car celles-ci s'appuient sur des critères de qualité plutôt que sur des réponses attendues, ce qui est cohérent avec l'approche par compétences. En effet, cet outil est plus représentatif des attentes en situations réelles et les évaluations sont donc plus authentiques ainsi. Aubin (2015, p.164) explique que cet outil permet de suivre la trajectoire de développement de chaque étudiant :

*Lors de l'évaluation des compétences, lesquelles sont des cibles de formation de longue durée dépassant la frontière des activités pédagogiques, les échelles descriptives présentent l'avantage d'explicitier des attentes précises pour chaque compétence aux différents moments importants de la trajectoire de développement. Cela se fait en établissant des critères pertinents, mais aussi en établissant des niveaux permettant de suivre chaque apprenant en connaissant les moments importants de sa trajectoire.*

Les enseignants doivent s'équiper d'outils adéquats afin de s'assurer que leur jugement soit le plus éclairé et fondé possible, car celui-ci ne peut revêtir un caractère de totale objectivité (MÉQ, 2002). À la fin d'un cours, l'enseignant possède des traces laissées par l'étudiant lors des différentes évaluations, ce qui lui permettra de prendre une décision finale concernant l'atteinte de la ou des compétences visées (Roy, 2017).

### 2.3.5 La décision et la communication

La décision est en soi l'acte d'évaluer, de faire des inférences à partir des performances des étudiants (Aubin, 2015). Cette étape amène l'enseignant à donner une note et donc à certifier ou non l'atteinte de la compétence en fonction de la note de passage, ce qui a donc un impact sur l'avenir de l'étudiant (Bélair, 2014). Encore une fois, l'enseignant aura à se questionner : « Qui est responsable de la décision finale? Ai-je pu m'assurer de la fiabilité des résultats? Puis-je affirmer que le résultat correspond bien au niveau de compétence développée par un étudiant dans mon cours? » (Roy, 2017). « De plus, cette étape de décision guide l'enseignant en vue d'améliorer les futures activités d'enseignement-apprentissage proposées à son groupe d'étudiants, et ce, afin que ces activités soutiennent l'apprentissage avec plus d'efficacité » (Leroux et Bélair, 2015, p.79). Une fois cette étape terminée, l'enseignant peut transmettre les résultats aux personnes concernées (Aubin, 2015).

## 2.4 Les principales recherches

Le cégep Marie-Victorin a réalisé en collaboration avec la Direction de l'enseignement collégial du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) une expérimentation afin de développer des stratégies permettant d'enseigner et d'évaluer les compétences communes dans le programme Sciences de la nature en y intégrant la formation générale (Côté, 2012). Ces compétences communes sont de résoudre des problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des responsabilités et communiquer :



*Elles s'appliquent à tous les programmes d'études du secteur régulier, tant les programmes techniques que les programmes préuniversitaires, et interpellent tout autant les cours de la formation spécifique que les cours de la formation générale. Il s'agit d'une valeur ajoutée à la formation des étudiants. (p.18)*

Les enseignants participant au projet devaient intégrer l'évaluation d'une ou plusieurs compétences communes à l'évaluation de la compétence disciplinaire. Pour le volet éducation physique, l'expérimentation s'est faite dans le cadre du cours Projet danse, un cours d'éducation physique de l'ensemble 3. L'enseignante qui donnait les cours de Projet danse a utilisé le cahier de bord afin de suivre le travail de ses étudiants au cours de la session. Ils devaient se fixer des objectifs, identifier des pistes pour les atteindre, relever les obstacles et discuter des actions entreprises pour les surmonter. Les étudiants devaient aussi présenter leur projet final aux autres étudiants. Pour évaluer ces projets, une évaluation a été conduite par l'enseignante à l'aide d'une grille globale et les étudiants ont fait une auto-évaluation où ils ont dû examiner leur cheminement et se questionner sur l'atteinte de la compétence. L'enseignante mentionne avoir réussi à mettre les différents éléments de la compétence du devis ministériel au premier plan à un moment ou à un autre durant la session et elle est très satisfaite en général de ses méthodes d'évaluation. Enfin, les étudiants semblaient aussi satisfaits, de façon générale, de leur maîtrise de la compétence. Malgré ce bilan positif, l'auteure souligne que tout projet pédagogique gagne à être révisé, nuancé et raffiné. Les enseignants sont avant tout des experts disciplinaires et des activités de perfectionnement en évaluation des compétences seraient donc souhaitables.

En consultant un rapport d'analyse d'un sondage réalisé par la FÉÉPEQ en 2010 auprès de 131 enseignants, on note que les pratiques évaluatives sont généralement cohérentes avec l'approche par compétences (Champagne et al, 2013). Elles varient cependant beaucoup d'un cégep à l'autre et même d'un enseignant à l'autre dans un même cégep et il reste encore plusieurs points à améliorer. Le rapport indique entre autres que les enseignants utilisent régulièrement plusieurs tâches d'évaluations ayant une faible pondération. Les résultats obtenus sont additionnés afin d'obtenir un résultat global qui apparaît au bulletin de l'étudiant. Plusieurs rapports de la CEEC (CEEC, 1996, 1997, 1999, 2001) avaient fait état de ce problème, mentionnant que le nombre d'évaluations dépasse parfois la dizaine pour un cours et que l'utilisation de l'évaluation formative est déficiente. De plus, on observe que les enseignants en éducation physique au collégial tendent à développer leurs évaluations à partir de leurs vécus et des échanges avec les autres enseignants alors qu'ils montrent peu d'ouverture face aux différents courants de pensée qui guident l'évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences (Champagne et al, 2013).

Une autre étude pouvant nous donner des informations pertinentes est une comparaison entre la pratique d'activités physiques déclarée et le niveau de condition physique d'étudiants au collégial (Harvey, 2009). Cette étude a pour objectif de comparer la perception de la pratique d'activités physiques des étudiants de cégeps avec leur niveau réel d'activité physique. Les résultats de cette étude permettent de se prononcer sur la validité des évaluations de style journal de bord. Le journal de bord est souvent utilisé dans les cours d'éducation physique de l'ensemble 3, car les étudiants doivent analyser leurs pratiques d'activités physiques et s'autoévaluer. Lors des cours en éducation physique, Harvey a administré un questionnaire à 325 étudiants volontaires du Cégep de Lévis-Lauzon. Les étudiants

ont aussi exécuté des tests physiques d'aérobic, de force musculaire, de flexibilité et de composition corporelle. Des comparaisons ont ensuite été effectuées entre les perceptions des étudiants, obtenues à l'aide du questionnaire, et les résultats à l'ensemble des tests de la condition physique. Les résultats de cette étude peuvent être contrariants, car ils démontrent que les résultats aux tests physiques ne sont pas du tout cohérents avec la perception des étudiants de leur condition physique. En effet, les résultats aux tests physiques sont généralement dans la moyenne ou inférieurs à la moyenne alors que la majorité des étudiants devraient avoir une condition physique remarquable si on se fie aux pratiques d'activités physiques déclarées par les étudiants. Au regard des résultats de cette étude, on peut mettre en doute la validité des jugements faits suite à l'utilisation de journaux de bord et d'autoévaluations pour évaluer les pratiques d'activités physiques des étudiants. Il y a des différences entre la déclaration des répondants et les résultats directs, car les étudiants ont tendance à surestimer leur pratique d'activités physiques. Il est pertinent de se demander si le fait que les questionnaires ont été distribués par les enseignants en éducation physique durant les cours a influencé à la hausse les déclarations des étudiants.

Un rapport sur l'analyse des habitudes de vie des étudiants au collégial réalisé au cégep Lévis-Lauzon (Chiasson, 2004) arrive aussi à la conclusion que la perception qu'ont les étudiants de leur pratique de l'activité physique peut être incorrecte. Dans la section sur l'activité physique, on a demandé aux étudiants de qualifier à l'aide d'une échelle le niveau de pratique, la fréquence et l'intensité de l'activité physique, ainsi que les résultats ainsi obtenus. Les résultats démontrent que la perception de certains étudiants n'est pas toujours cohérente. Par exemple, certaines personnes peu actives s'estiment en très bonne ou en excellente santé, et des personnes complètement inactives affirment que leur activité physique est

moyennement intense ou même très intense. Cette étude va dans le même sens que la précédente, confirmant qu'il y a un manque de fiabilité et de cohérence lorsqu'on demande aux étudiants de produire un bilan de l'activité physique qu'ils pratiquent.

Bradette et Cabot (2022) ont fait, dans le cadre du troisième cours d'éducation physique (ensemble 3) au collégial, l'expérimentation d'une stratégie d'évaluation terminale de cours permettant aux étudiants d'avoir une certaine autonomie par rapport à leur évaluation. Les étudiants pouvaient choisir en début de session parmi quatre tests cardiovasculaires (course Cooper, course navette de 20 mètres, vélo Cooper et step-test) lequel serait utilisé lors de leur évaluation finale. Les chercheuses ont consulté les étudiants au terme de la session et, comparativement à un groupe contrôle, cette stratégie a mené à une augmentation de l'intérêt ressenti envers le cours d'éducation physique.

Même si des efforts sont faits afin d'adapter les évaluations en éducation physique à l'approche par compétences, il y a encore des pratiques d'évaluation inadéquates et des pistes d'amélioration à explorer. D'ailleurs, l'utilisation de certains outils d'évaluation régulièrement utilisés comme le journal de bord et le projet personnel n'est peut-être pas idéal, car les études démontrent que la perception qu'ont les étudiants de leur pratique de l'activité physique et de ses effets est parfois erronée. Comme piste à explorer, donner de l'autonomie aux étudiants dans le choix de leurs modalités d'évaluation semble avoir un impact positif sur leur intérêt pour le troisième cours d'éducation physique, un cours où on travaille d'ailleurs leur autonomie.

## 2.5 Objectif de la recherche

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial. De façon plus spécifique, l'objectif visé est d'identifier, de décrire et d'analyser les dispositifs d'évaluation employés par les participants au regard du processus d'évaluation et des critères de qualité. Il sera alors possible de répondre à notre question de recherche mentionnée plus tôt : quels dispositifs d'évaluation certificative ont été adoptés par les enseignants en éducation physique au collégial dans le cadre des cours de l'ensemble 3?

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche. Il y a premièrement une description du type de recherche, puis une présentation des participants à l'étude, du déroulement de la collecte de données et de la méthode d'analyse des résultats. Enfin, une description des critères de scientificité et des considérations éthiques prises en compte dans la méthodologie de cette recherche est faite.

#### 3.1 Type de recherche

Rappelons que l'objectif de cette recherche est de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial. C'est la méthodologie qualitative qui est choisie, car, comme le mentionne Noiseux (2010), celle-ci est la plus appropriée pour faire l'étude profonde d'un phénomène complexe et peu connu. Puisque cette recherche vise la compréhension des dispositifs d'évaluation à l'aide de données expérientielles, le paradigme interprétatif est le plus cohérent avec notre objectif de recherche. Ce projet se rapporte donc au courant de recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2004). L'évaluation de la compétence des

cours de l'ensemble 3 est une tâche ardue pour les enseignants en éducation physique, et on croit en effet que ce type de recherche est idéal pour mieux comprendre comment ils relèvent ce défi. Les recherches qualitatives : «visent non seulement à décrire, mais aussi à aider à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène» (Kohn et Christiaens, 2014, p.69), ce qui s'accorde parfaitement avec notre objectif de recherche. En effet, pour décrire adéquatement le processus d'évaluation, il faut considérer les évaluations, mais aussi comprendre le contexte dans lequel elles se font et connaître les acteurs impliqués dans ce processus. La compréhension de l'interaction entre les acteurs est d'ailleurs un attribut essentiel de la recherche qualitative/interprétative (Dionne, 2009).

## 3.2 Procédure

Cette section présente les participants ainsi que le déroulement de la collecte des données.

### 3.2.1 Participants

Pour cette recherche, l'échantillon est composé de 6 enseignants en éducation physique provenant de deux cégeps de la grande région de Montréal. Afin d'être invités à participer, les enseignants devaient avoir enseigné au moins un cours de l'ensemble 3 pendant au moins deux sessions. Les enseignants sélectionnés ont tous un baccalauréat en éducation physique ou en kinésiologie et enseignent un ou plusieurs cours de l'ensemble 3 depuis plusieurs années. L'échantillon est de type boule de neige, c'est-à-dire qu'il est constitué d'enseignants avec qui il est facile

d'entrer en contact grâce à des relations d'affaires ou des amitiés. De plus, uniquement les enseignants volontaires ont participé à cette étude.

Pour faire le recrutement des participants, les départements d'éducation physique de plusieurs cégeps ont été contactés afin de présenter le projet de recherche et sonder l'intérêt des enseignants. Une fois les demandes éthiques approuvées par l'Université du Québec à Montréal ainsi que par les deux cégeps participants, un courriel a été envoyé aux enseignants ayant montré leur intérêt pour le projet afin d'annoncer les étapes à suivre et de présenter le formulaire de consentement (Annexe B). Au final, six enseignants répondant aux critères de sélection ont accepté de participer.

### 3.2.2 Collecte des données

Pour cette recherche, la collecte des données s'est faite par le recueil des plans de cours, des évaluations finales et des PIEA, suivi d'entretiens individuels. Chaque enseignant participant a fait parvenir ses plans de cours et ses évaluations au chercheur, par courriel ou en version papier, au choix de l'enseignant. Ces documents permettent d'avoir plus d'information sur les dispositifs d'évaluation comme le nombre d'évaluations et leur pondération, la nature des tâches demandées aux étudiants et les outils de jugement attachés à ces dispositifs. Le chercheur a aussi fait la collecte des PIEA via le site web des cégeps afin de connaître les lignes directrices du processus d'évaluation des apprentissages. Enfin, chaque participant a pris part à un entretien individuel semi-dirigé d'environ une heure afin de faire un récit de pratique professionnelle.

Baribeau et Royer (2012, p.25) présentent l'entretien comme une méthode de collecte de données portant «sur l'expérience humaine, dont elle cherche à



préserver la complexité». Van der Maren (1996, p.313) explique que l'entrevue vise «à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. » Les entretiens permettent donc de donner la parole aux enseignants et d'ainsi recueillir de l'information sur le processus d'évaluation des apprentissages qu'il n'est pas possible d'obtenir à l'aide des documents écrits.

Le guide d'entretien (Annexe C) utilisé fut rédigé afin de diriger les discussions avec les participants, et les questions sont principalement regroupées sous trois thèmes : six questions sur la formation et l'expérience des participants, trois questions sur l'approche par compétences, et vingt-quatre questions sur la démarche d'évaluation. Enfin, une dernière question donnait l'opportunité aux participants de partager tout autre commentaire par rapport à l'évaluation des apprentissages. La première partie de l'entretien nous informe entre autres sur la formation universitaire des participants, sur leur formation en évaluation des apprentissages et sur leurs connaissances de la PIEA de leur établissement. La deuxième section permet de connaître le point de vue des participants sur l'approche par compétences et comment cette approche influence leur démarche d'évaluation. La troisième section nous permet de comprendre comment les évaluations sont planifiées, élaborées et utilisées afin de certifier l'atteinte de la compétence du cours. Il y a ensuite quelques questions portant sur le sujet de l'évaluation formative au cas où celui-ci n'ait pas été abordé plus tôt durant la discussion. Enfin, on demande aux participants s'il y a d'autres commentaires par rapport à l'évaluation des apprentissages avant de conclure l'entretien. Comme ce sont des entretiens semi-structurés, l'ordre des questions peut varier, par exemple si un participant aborde une question future en répondant à une autre question. Le chercheur peut aussi poser des questions

supplémentaires afin d'obtenir plus d'information sur certains sujets. Les questions du guide sont pour la plupart des questions ouvertes, ce qui donne plus de liberté aux participants quant à la façon d'y répondre.

Des simulations d'entretien avec deux enseignants en éducation physique ne participant pas à la recherche ont permis de valider ce guide. Les entretiens ont eu lieu en privé, soit au bureau ou à la résidence du participant, et ils ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique. Les documents écrits comme les évaluations et les plans de cours ont été utilisés durant les entretiens pour clarifier et exemplifier les réponses des participants.

### 3.3 Démarche d'analyse des données

Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Gaudreau (2011) décrit l'analyse de contenu comme un processus se déroulant généralement en quatre étapes : l'établissement du corpus, l'analyse verticale, l'analyse transversale et enfin, l'assemblage de la grille d'analyse.

Pour permettre l'analyse des données, les enregistrements des entrevues furent transcrits sous forme de verbatim. Ces verbatim ainsi que les documents écrits recueillis durant la collecte des données ont formé le corpus à analyser. Une fois les verbatim complétés, l'analyse verticale de ceux-ci a permis d'identifier les différents thèmes et concepts dans les réponses de chaque participant. À cette étape, les verbatim ont été analysés un à la fois, sans faire de lien entre eux. L'étape suivante consistait à faire l'analyse transversale, c'est-à-dire à analyser collectivement

l'ensemble des propos des participants. Une fois tous les segments réunis par thème, la grille d'analyse fut construite afin de condenser les données. Cette grille présente les thèmes, sous-thèmes, sous-sous-thèmes, etc., sans inclure les segments en tant que tels, explique leur signification et indique le nombre de répondants ayant des propos associés à ces thèmes.

Un travail similaire a été accompli avec les documents écrits. L'analyse des PIEA des cégeps où enseignent les participants a été faite afin de voir si les règles établies sont en harmonie avec l'approche par compétences. De plus, l'analyse des documents écrits a permis d'identifier quelles qualités nécessaires à une évaluation certificative sont présentes dans le processus d'évaluation.

L'analyse qualitative des documents écrits recueillis et des réponses obtenues lors des entretiens individuels se fait autour des critères de qualité présentés dans le cadre de référence, et permet de mieux comprendre les pratiques d'évaluation certificatives de ces enseignants dans le cadre des cours de l'ensemble 3. Ceci nous permet de déterminer si celles-ci sont cohérentes avec l'approche par compétences afin de faire des recommandations. Les résultats sont présentés dans le chapitre suivant.

### 3.4 Scientificité

Cette section présente les critères de scientificité de cette recherche, c'est-à-dire les éléments qu'elle doit comporter pour être considérée comme scientifique (Albert, 2013). Lincoln et Guba (1985) ont défini, en considérant les caractéristiques de la recherche interprétative, quatre critères de scientificité : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité.

### 3.4.1 La crédibilité

Le critère de **crédibilité** fait référence à «la congruence entre les sens véhiculé par le sujet et le sens dégagé par le chercheur» (Bourgeois, 2016). Le portrait dressé doit être une représentation la plus authentique possible de ce qui a été observé par le chercheur. Lincoln et Guba (1985) suggèrent l'utilisation de la triangulation des méthodes de collecte des données comme technique pour soutenir la crédibilité des résultats. La triangulation désigne l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte afin de vérifier si les données concordent et ainsi donner plus de crédibilité à notre interprétation de celles-ci. C'est donc pourquoi, dans le cadre de ce projet de recherche, une collecte des documents écrits a été faite en parallèle avec les entretiens individuels.

### 3.4.2 La transférabilité

La **transférabilité** se rapporte à la possibilité d'appliquer les résultats d'une recherche dans d'autres contextes (Bourgeois, 2016; Fortin et Gagnon, 2016). L'échantillon de cette étude ne permet pas de généraliser les résultats obtenus, mais il permet de mieux comprendre les dispositifs d'évaluation utilisés dans les deux collèges participants, permettant ainsi la poursuite des réflexions autour de ce sujet. Lincoln et Guba (1985) précisent que la responsabilité du chercheur n'est pas

de prouver la transférabilité de l'étude dans d'autres contextes, mais plutôt de fournir l'information nécessaire pour permettre à d'autres chercheurs de le faire. Il revient alors à la personne qui souhaite généraliser les résultats dans un contexte différent de juger de la sensibilité du transfert. En décrivant en détail l'échantillon, le contexte et la méthodologie de notre étude, on permet aux lecteurs de prendre plus facilement les décisions concernant la possibilité de transfert de nos résultats vers d'autres contextes.

### 3.4.3 La fiabilité

Le critère de **fiabilité** se «réfère à l'idée que si l'étude était reproduite sous les mêmes conditions les résultats obtenus seraient les mêmes» (Kemp, 2012, cité dans Proulx, 2019, p.54) et elle sert à évaluer l'intégrité des données. La triangulation des méthodes de collectes de données ainsi que la participation de plusieurs enseignants d'un même département contribuent à la fiabilité de cette étude. De plus, le déroulement méthodologique de la recherche est décrit en détail et peut être reproduit.

### 3.4.4 La confirmabilité

Enfin, Lincoln et Guba (1985) décrivent la **confirmabilité** comme étant le degré de neutralité des données. Les conclusions de la recherche doivent être façonnées par le discours des participants et non par les motivations et les présupposés du chercheur. La transparence dans la présentation du déroulement de la recherche

ainsi que les efforts déployés pour que l'analyse des données soit objective assurent la confirmabilité de cette recherche.

### 3.5 Considérations éthiques

La question de l'éthique se pose à toutes les étapes de la recherche. Martineau (2007) explique qu'elle concerne d'une part le rapport avec les participants, mais aussi les comportements du chercheur en ce qui concerne l'utilisation des données et des résultats de la recherche.

Le chercheur a complété, avant de débiter ce projet, une formation en éthique de la recherche. Des demandes éthiques ont été acheminées et approuvées par l'Université du Québec à Montréal ainsi que par les deux cégeps où enseignent les participants.

Afin d'assurer le consentement libre et éclairé, le chercheur a informé les potentiels participants sur le but de la recherche et sur son déroulement. Un formulaire d'information et de consentement a aussi été remis à chaque enseignant intéressé afin de l'informer sur les procédures et les considérations éthiques. Les enseignants qui ont participé à cette étude l'ont fait de façon volontaire et ils ont pu se désister en tout temps.

La participation au projet de recherche a pour avantages pour les participants de prendre le temps de réfléchir à leurs pratiques évaluatives et d'échanger avec le chercheur sur celles-ci. Le fait de réfléchir sur ses pratiques et de les partager peut aussi être un inconvénient pour les participants puisqu'ils peuvent se rendre jusqu'à se remettre en question. De plus, les participants pourraient ressentir un inconfort

professionnel à répondre à certaines questions. En raison de la remise en question que peut provoquer la recherche, il leur a été expliqué qu'il n'y pas de bonne ou mauvaise réponse et que l'intérêt du projet est avant tout de connaître les pratiques évaluatives certificatives. Les participants ont été informés qu'ils peuvent décider de ne pas répondre à une question qui les rend inconfortables et, comme mentionné plus tôt, qu'ils peuvent se retirer du projet à tout moment. L'anonymat des participants sera assuré par la confidentialité de tous les documents et données qui permettrait de les identifier. Le chercheur est la seule personne qui a accès à ces données. Toujours dans le but de maintenir l'anonymat des participants, les résultats présentés dans cette recherche se veulent le plus général possible et aucun cours ne sera nommé. On considère donc que les risques encourus par les participants en lien avec cette recherche restent minimales. Enfin, lorsque ce projet de recherche sera complété, les enseignants ayant participé à l'étude seront informés des résultats.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

L'analyse des résultats a permis de faire émerger les données susceptibles de nous aider à répondre à notre objectif général de recherche : comprendre les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial. Ceux-ci sont présentés en trois sections, soit le profil des participants, l'évaluation dans l'approche par compétences et le processus d'évaluation.

#### 4.1 Profil des participants

La section suivante dresse un portrait des participants de l'étude afin d'aider à contextualiser leurs réponses. En effet, la formation et l'expérience des participants ont certainement un impact sur leurs façons d'évaluer.

Les enseignants en éducation physique au primaire et au secondaire ont généralement tous complété un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique, à l'issue duquel ils obtiennent leur brevet d'enseignement. Ce brevet n'est pas nécessaire pour enseigner au collégial. Généralement, deux formations



distinctes peuvent mener à un poste en éducation physique au collégial, soit le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique ou le baccalauréat en kinésiologie. Des participants de ce projet, quatre ont un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et deux ont un baccalauréat en kinésiologie. De plus, un d'eux a complété un certificat en enseignement postsecondaire après sa formation en kinésiologie.

Tableau 4.1

Formation universitaire des participants

<p>Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique</p> 	<p>Baccalauréat en kinésiologie</p> 	<p>Baccalauréat en kinésiologie et certificat en enseignement postsecondaire</p> 
---	---	--

Les participants mentionnent aussi avoir suivi de la formation continue, par exemple des formations offertes par leur collègue ou des cours avec Performa.

Tous les participants de cette recherche ont reçu une formation sur l'évaluation des apprentissages, mais le nombre d'heures varie beaucoup d'un participant à l'autre. De plus, certains participants ont complété leurs études universitaires avant l'arrivée de l'approche par compétences et ont donc suivi des cours sur l'évaluation des apprentissages en éducation physique dans une approche par objectifs. Ils ont par

conséquent vécu la transition vers l'approche par compétences durant leur carrière d'enseignant.

Tous les participants ont au moins 5 ans d'expérience en enseignement de l'éducation physique. Ils ont aussi tous enseigné un ou plusieurs cours de l'ensemble 3, et ce, durant plus d'une session. Ils ont donc eu la chance d'essayer et d'ajuster leurs méthodes d'évaluation.

#### 4.2 L'évaluation dans l'approche par compétences

Considérant que l'objectif spécifique de recherche est d'identifier, de décrire et d'analyser les dispositifs d'évaluation employés par les participants au regard du processus d'évaluation et des critères de qualité, il semble pertinent de savoir comment ils perçoivent l'approche par compétences.

Même si les participants ont tous suivi une formation sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, ils démontrent parfois une certaine difficulté à expliquer cette approche :

*Je dirais que c'est, par exemple, s'assurer que les étudiants sont capables d'être autonomes, capables de s'entraîner tout seul, de s'évaluer, qu'ils sont compétents à la fin de la session. V2*

*L'approche par compétences. Ah, je ne sais pas. J'ai déjà entendu ça, mais je veux dire. Non je ne sais pas, excuse-moi. V3*

*Ouais, c'est quelque chose que j'ai appris dans mes cours de pédagogie, mais je m'en suis peut-être éloigné, peut-être que je le fais finalement, naturellement. Mais honnêtement, l'approche par compétences c'est peut-être plus d'être capable d'accomplir quelque chose plutôt que le savoir, c'est plus basé sur le faire dans le fond. V5*

*Hum, c'est vraiment, c'est ciblé sur l'étudiant. Est-ce que l'étudiant peut être compétent. [...] est-ce que en bout de ligne, l'étudiant, à la fin, va être compétent, et quelles sont nos évaluations qui vont nous aider à soulever cette atteinte de compétence là ou non. V6*

Comme mentionné dans la section précédente, certains participants ont vécu la transition de l'approche par objectifs vers l'approche par compétences. Ils mentionnent avoir eu certains doutes sur ce en quoi consistait cette nouvelle approche même après son adoption par leur cégep:

*[la transition] s'est faite dans une espèce d'enchaînement, une espèce de continuité qui fait que, outre les devis ministériels qui en ont fait mention, il n'y a pas eu, comment je pourrais dire, de grande formation là-dedans, de grande publicité non plus là-dedans. Le terme est apparu avec les objectifs, sans plus de précision que ça pour nous. [...] Ça n'a pas brusqué semble-t-il tant de choses, donc c'est un peu particulier quand même comme phénomène. V1*

*Ah l'approche par compétences. Moi j'ai vécu les cours par objectifs et le ministère qui a changé ça par compétences, et là j'ai pris énormément de cours offerts par Performa pour comprendre c'était quoi LA compétence. V6*

Lorsqu'ils sont questionnés sur l'influence de l'approche par compétences sur leurs façons d'évaluer, certains participants mentionnent qu'ils favorisent l'utilisation d'outils qui évaluent la compréhension des étudiants :

*Ça nous a amené de un, à mettre plus d'évaluations plus théoriques, plus papier paperasse, non plus sans que ce soit péjoratif, mais plus de bilans, plus de trucs comme ceux-là, alors qu'historiquement, avant ces événements-là, avant ces modifications-là, c'était beaucoup plus psychomoteur, c'était beaucoup plus des évaluations techniques. V1*

*C'est un petit peu la façon dont je le vois mais, tu peux connaître des définitions par cœur, ce n'est pas le but de l'approche par compétences, c'est plus d'être capable de réaliser une tâche complexe. Justement en n'allant pas trop dans les questions de par cœur, mais plus dans les questions de compréhension, les mises en situation. V5*

Les évaluations de type bilan ou journal de bord étaient rarement utilisées dans les cours d'éducation physique au collégial avant l'arrivée de l'approche par compétences, mais sont maintenant très communes, particulièrement dans les cours de l'ensemble 3.

En résumé, même si les participants démontrent une certaine difficulté à définir ce qu'est l'approche par compétences, celle-ci a bien remplacé l'approche par objectifs. On retrouve d'ailleurs dans les plans cadres ainsi que dans tous les plans de cours des participants la compétence du cours, les différents éléments de la compétence et les critères de performances associés.

### 4.3 Le processus d'évaluation

#### 4.3.1 La clarification de la compétence

La compétence visée par les cours de l'ensemble 3 est la suivante : « Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » (MEES, 2016). La clarification de cette compétence est une étape difficile et plusieurs participants la trouvent particulièrement problématique à évaluer. En effet, il faut mesurer la capacité de l'étudiant à s'autogérer, mais le niveau d'autonomie exigé pour atteindre la compétence n'est pas clair :

*Dans le cours d'autonomie on veut qu'ils deviennent autonomes.  
Autonome comment? Très autonome, un petit peu autonome ou une  
bête autonome? Alors donc, c'est énormément difficile parce que c'est  
du qualitatif et non pas du quantitatif. V6*

De plus, il y a un sentiment selon lequel pour bien évaluer l'atteinte de la compétence, il faudrait suivre l'étudiant de plus près, ce qui est impossible dans la situation actuelle. Un cours d'éducation physique de l'ensemble 3 consiste généralement en 15 rencontres de 2 heures, une fois par semaine, pour un total de

30 heures. Cette formule peut changer pour les cours intensifs, mais le nombre total d'heures reste le même. Il semble utopique de vouloir mesurer le niveau de compétence en si peu de rencontres avec les étudiants:

*Là maintenant je suis enregistré, mais mon opinion là-dessus c'est que s'il fallait vraiment bien gérer cette compétence-là il faudrait être dans les bobettes de l'étudiant. V4*

Un seul cours par semaine ne permet pas à l'étudiant de bouger régulièrement. Celui-ci doit donc faire des activités physiques hors-cours, mais ces activités sont difficiles à vérifier. Cette situation est frustrante pour les enseignants, car ils ont souvent l'impression de pénaliser les étudiants honnêtes et de récompenser les étudiants qui mentent :

*On fait le suivi mais c'est vraiment basé sur l'honnêteté des étudiants. C'est facile pour eux d'écrire qu'ils ont tout fait mais souvent y préfèrent mentir que perdre des points. On sait qu'il y en a qui ont rempli ça n'importe comment juste avant le cours. V2*

*J'ai aucun moyen de valider, de vérifier, le feuillet qu'ils m'envoient, la feuille complétée. Il y en a qui peuvent être des experts en mensonges et en création, ils vont avoir leurs points, et ça, ça me pue au nez. Pourquoi? Parce que, ce que je veux, je veux voir l'étudiant bouger, pour qu'il soit, pour qu'il puisse adopter un comportement, et non pas qu'il soit un expert en racontage de menteries. V6*

Les enseignants se retrouvent donc dans une situation où leur compréhension initiale de la compétence et de ses critères de performance ne concordent pas avec la réalité des cours d'éducation physique. Un des participants évoque que changer la formule du cours pourrait être nécessaire pour évaluer la compétence du cours adéquatement :

*Lorsqu'on leur demande d'intégrer l'activité physique à leur mode de vie, pour ça on doit bouger au minimum trois fois semaine, mais on a seulement un cours. On leur demande, dans leur plan d'action, de planifier trois fois par semaine. Ça reste du théorique. [...] Moi ce que je pense, c'est que si on trouvait une façon qu'ils aient vraiment trois périodes de 1 heure, quitte à ce que ce soit pendant 12 semaines par rapport à 15 semaines, ben là il y aurait vraiment la notion de fréquence régulière. V3*

Bref, il y a une certaine insatisfaction chez les enseignants dès l'étape de la clarification de la compétence, car de la façon dont elle est interprétée, elle ne peut pas être évaluée adéquatement en raison des contraintes du cours. Cette problématique est notable et aura un impact sur les étapes suivantes du processus d'évaluation.

#### 4.3.2 La planification

Comme les évaluations sont planifiées en fonction des buts visés par l'enseignant, il est important de connaître l'intention des enseignants lorsqu'ils planifient leurs évaluations. Les enseignants participants ont tous la même vision quant à la fonction des évaluations, c'est-à-dire qu'elles servent à mesurer et certifier l'atteinte de la compétence. Un des participants mentionne aussi qu'elles devraient être une façon de donner des rétroactions aux étudiants, mais cette fonction est parfois un peu oubliée ou laissée de côté:

*Ben je te dirais normalement ça devrait être un outil pour préciser à l'étudiant où il est rendu dans son cheminement, dans l'atteinte des compétences. Et ça là-dessus, je pense qu'il y a de la place à l'amélioration, dans cette espèce de perception que le feedback doit être important. C'est un outil, ce n'est pas juste pour mettre des notes. Actuellement moi je pense que ce n'est pas utilisé à son optimal, je pense qu'il y aurait lieu d'améliorer un peu la situation. Justement, c'est un outil d'apprentissage et pas juste un outil de mesure. V1*

Cinq des participants mentionnent ne pas vraiment utiliser d'évaluations formatives dans le cadre des cours de l'ensemble 3, et lorsqu'ils le font, c'est généralement sous forme d'autoévaluation. Les participants préfèrent généralement donner aux étudiants des rétroactions personnalisées pendant que ceux-ci sont en action plutôt que de faire de l'évaluation formative.



Ils mentionnent tous avoir planifié la plupart de leurs dispositifs d'évaluations individuellement, généralement en s'inspirant de ce qui avait été fait avant par d'autres enseignants. Certains mentionnent collaborer à l'occasion avec des collègues pour discuter de la création de nouvelles évaluations ou lors de la création d'un nouveau cours, mais la plupart du travail est fait seul. Les enseignants ont souvent leur propre façon de voir les choses et préfèrent donc élaborer leurs propres évaluations plutôt que d'utiliser celles des autres. Ils doivent cependant suivre les directives du plan cadre, celui-ci étant basé sur le devis ministériel et ayant été rédigé par un groupe d'enseignants en éducation physique avec le support de conseillers pédagogiques. Pour atteindre l'équivalence des évaluations, les PIEA insistent sur l'importance d'appliquer les prescriptions du plan cadre pareillement dans tous les groupes d'un même cours. Ainsi, même si le processus d'évaluation n'est pas identique pour tous les groupes, il sera suffisamment semblable pour que les étudiants soient évalués de façon comparable. Un participant rapporte que le plan cadre ne fait pas toujours l'unanimité, mais que les enseignants doivent le respecter même lorsqu'ils ne sont pas d'accord avec certains points :

*Le plan cadre, ce n'est pas juste un guide, c'est prescriptif. Autrement dit, tout ce qui est dans le plan cadre doit être mis en application dans le plan de cours. On n'a pas le choix. [...] Donc moi je dois parfois faire des choses qui vont à l'encontre de ma vision de l'évaluation pour respecter le plan cadre. V6*

Certains participants mentionnent modifier leurs outils d'évaluation d'une session à l'autre. En effet, la planification est fortement influencée par l'expérience acquise au cours des années :

*Par l'observation, avec mon expérience, parce que, mon dieu comment j'les ai planifié, c'est avec les années d'expérience. [...] Vu que tu as une expérience tu es capable de t'ajuster tout le temps et de voir qu'est-ce qui fonctionne, qu'est-ce qui fonctionne pas, est-ce que tes standards sont trop élevés ou non. Donc t'ajustes tes objectifs pour que l'étudiant puisse évidemment avoir une progression intéressante, puis atteindre les éléments de compétence pour ultimement atteindre la compétence.*

La pertinence et la validité des évaluations sont elles aussi appuyées par des articles des PIEA. Celles-ci soulignent l'importance d'avoir des liens significatifs entre les objets d'évaluation et les objectifs d'apprentissage du cours. Les instruments d'évaluation doivent répondre aux exigences du devis ministériel et les critères d'évaluation doivent découler des critères de performance.

Des participants ont partagé la manière dont ils bâtissent leurs cours autour de ces éléments :

*Dans le fond, chaque compétence a des éléments de compétence, et tu essaies de te cadrer par rapport aux plans cadres qui énumèrent les éléments de compétence, puis t'as les savoirs, savoir-être, pis savoir-faire. Tu essaies de trouver les éléments qui vont faire que ça va être à la fois intéressant à enseigner et à apprendre tout en atteignant les compétences ou les éléments de compétences. V4*

*Tous mes cours sont en liens avec les critères de performance. Dans mes évaluations ils sont toujours là. [...] Les critères de performance*

*c'est essentiel pourquoi, parce que les éléments de compétence, de la façon que c'est formulé, ça peut dire tellement n'importe quoi, que ce sont les critères de performance qui te guident sur jusqu'où tu dois aller. Qui te guident sur comment interpréter l'élément de compétence.*

V6

Manifestement, les PIEA et PDEA sont des outils importants et elles ont une forte influence sur la planification des évaluations. D'ailleurs, deux des participants ont mentionné avoir participé à la révision de ces politiques.

Les participants connaissent tous la PDEA de leur département, mais certains disent cependant être un peu moins familiers avec le contenu de la PIEA et la consulter principalement en cas de doute ou pour régler des litiges avec les étudiants. On retrouve d'ailleurs dans tous les plans de cours des participants une section avec les règles relatives au cours. Cette section inclut des références aux différentes politiques, ainsi que des articles notamment sur la remise des travaux, la qualité du français écrit, les retards, le nombre d'heures d'absence et la tenue vestimentaire.

Pour résumer l'étape de la planification, les grandes lignes sont indiquées dans différents documents pour donner des balises aux enseignants, puis ceux-ci construisent leurs plans de cours et leurs évaluations autour de ces balises. On retrouve dans la PIEA et la PDEA des directives essentielles relatives à l'évaluation, mais le plan cadre reste le document principal pour guider les enseignants dans leur planification. Les évaluations varient d'un enseignant à l'autre et même d'un cours à

l'autre pour un même enseignant, mais ces documents assurent une certaine standardisation.

#### 4.3.3 La prise d'information

Dans l'ensemble, ce que les participants tentent d'évaluer est l'autonomie des étudiants dans la planification, la gestion et la pratique de l'activité physique. Ils veulent donc faire un suivi de l'étudiant tout au long de la session, car les résultats à des tests physiques ne permettent pas à eux seuls de certifier l'atteinte de la compétence.

Tous les participants demandent aux étudiants de faire l'autoévaluation de leur condition physique dans le cadre des cours de l'ensemble 3. La performance durant ces tests physiques n'est cependant pas toujours évaluée de manière sommative. En effet, deux des participants évaluent seulement la capacité de l'étudiant à faire correctement l'évaluation de sa condition physique, aucun point n'étant attaché à la performance. Un enseignant fait référence entre autres à une décision de la Cour supérieure pour justifier son choix :

*D'ailleurs il y a eu un jugement de la cour en, je ne sais plus en quelle année. Les étudiants du Cégep de Lévis, eux autres ils devaient courir une certaine distance. Ils ont été se plaindre au juge, ils n'étaient pas d'accord, ils échouaient le cours donc ils sont allés se plaindre au juge et le juge a dit non, ce n'est pas un cours de performance, c'est un cours de gestion de programme. Alors donc, moi je leur ai toujours dit, vous n'êtes pas évalué sur la performance. V6*

En effet, dans une décision rendue en 2012, le juge avait conclu que le cégep avait changé les critères de performance et fixé la barre trop haut en intégrant dans la note de l'étudiant l'évaluation de ses capacités physiques : « Le Tribunal est d'avis que le collègue a fait preuve de confusion en évaluant, du moins en partie, la capacité physique de l'étudiant plutôt que sa capacité à prendre en charge une pratique de l'activité physique. » (Dallaire-Turmel c. Cégep de Lévis-Lauzon, 2012, paragr. 91)

Évaluer la performance des étudiants aux tests physiques comporte d'ailleurs son lot de défis pour les quatre participants qui le font de façon sommative. Un des participants explique que les enseignants ont de la difficulté à trouver la bonne façon de le faire, car certains veulent évaluer la performance brute alors que d'autres préfèrent évaluer l'amélioration :

*C'est ben touchy en éducation physique parce que c'est quelque chose qui est physique, tout ça, et t'as du monde qui parte de loin, c'est très très très inégal au départ. Alors effectivement il y a certaines personnes qui vont se fier plus sur le résultat final, le temps final par exemple au 4 kilomètres, et il y a des profs qui vont se fier un peu plus sur la démarche, sur l'amélioration, il y a comme une zone floue. V3*

D'un côté, certains enseignants mesurent l'amélioration, mais les étudiants peuvent obtenir intentionnellement de mauvais résultats aux premiers tests afin d'avoir une plus grande amélioration. De l'autre côté, en évaluant la performance, on pénalise les étudiants qui partent de plus loin. Un étudiant pourrait donc atteindre la compétence du cours, mais ne pas obtenir la note de passage aux tests physiques, car il avait une condition physique initiale très faible.

Dans tous les cas, les participants tiennent compte de la démarche et des réflexions faites par l'étudiant :

*On ne veut pas juste évaluer les résultats [aux tests physiques] en fin de session. Le plus important c'est vraiment la démarche. Donc si l'étudiant n'a pas atteint ses objectifs, mais qu'il arrive à expliquer pourquoi il n'a pas atteint ses objectifs, on va quand même lui donner des points. Je veux surtout que l'étudiant comprenne ce qui a marché et ce qui n'a pas marché. V2*

Contrairement aux cours de l'ensemble 2, la performance dans l'activité physique, comme par exemple la qualité du service au volleyball, n'est pas évaluée par les participants :

*Ben, par exemple en sports collectifs, on ne va pas évaluer qui fait le plus de buts, qui fait des bonnes passes, etc. On va surtout regarder, est-ce que tout le monde bouge, tout le monde touche au ballon, est-ce que l'attitude est bonne. V2*

Aucun des participants ne donne de points uniquement pour la présence au cours, mais ils évaluent tous, d'une manière ou d'une autre, la qualité de la participation. Les étudiants doivent être non seulement présents, mais aussi s'impliquer de manière adéquate :

*La présence active, faut la préciser. L'étudiant qui n'a pas ses vêtements, donc, qui est assis, ce n'est pas une présence active, donc il n'a pas accès à ce moment-là aux points pour la participation active.*

*C'est important, c'est de même qu'on l'a défendu d'ailleurs comme concept, comme principe, au niveau de la direction. V1*

*Alors moi je donne des points pour l'implication. Alors, l'implication, si t'es en béquille, ben tu peux travailler tes bras. Là je vais te donner des points. Mais si tu restes assis sur le banc, t'es pas impliqué, donc c'est zéro. V5*

Une des PIEA spécifie d'ailleurs qu'un étudiant ne peut pas recevoir de points par sa simple présence en classe, puisqu'aucun objectif d'apprentissage ne peut être atteint ainsi.

Cinq des six participants incluent dans l'évaluation de la participation active une mesure de l'effort fourni par les étudiants durant les cours, par exemple en demandant à l'étudiant de mesurer sa fréquence cardiaque ou simplement par l'observation de facteurs comme le temps en action versus le temps de repos ou le taux de sudation. Un participant n'évalue pas la qualité de l'effort, car il ne croit pas pouvoir le faire adéquatement :

*On n'a pas les ressources pour faire ça correctement, donc moi je ne ferais pas ça. Je pense j'ai des collègues ici qui le font. Moi, tu étais au cours, tu as fait ton cours, je te donne les points. Ça devient difficile d'arriver à côté de l'étudiant pis de dire je ne pense pas que tu te poussais assez là et lui demander c'est quoi sa fréquence [cardiaque]. Il y en a plein qui ne savent même pas la calculer pis qui manque 2-3 fréquences alors ça devient difficile de voir est-ce qu'il est à son maximum ou non. V4*

L'attitude des étudiants durant le cours est évaluée par tous les participants, et les attitudes évaluées varient légèrement d'un cours à l'autre. Par exemple, le respect des autres est évalué dans tous les cours, mais la coopération n'est généralement pas évaluée dans les activités individuelles.

Un autre élément inclus par tous les participants dans l'évaluation de la participation est le respect des règles du jeu, d'éthique et de sécurité :

*Moi mon rôle pendant le cours c'est du moment où les règles d'éthique ou de sécurité ne sont pas respectées, moi je vais les faire, les appliquer. Par exemple si quelqu'un fait quelque chose qui pourrait être dangereux pour les autres ou lui-même, là y perd ses points. V5*

Enfin, les participants ne donnent pas de points directement pour la tenue sportive, mais les étudiants qui n'ont pas leurs vêtements de sport ne peuvent pas participer au cours et vont donc, par conséquent, perdre leurs points de participation.

Bref, les participants veulent donner des points pour les activités qu'ils peuvent voir, qu'ils peuvent valider, et les cours sont généralement le seul moment où ils peuvent le faire. Ils évaluent donc tous la participation des étudiants, principalement durant la partie active des cours.

Les évaluations écrites sont aussi utilisées pour mesurer l'atteinte de la compétence. Ils utilisent tous une évaluation du type journal de bord. Ces évaluations sont complétées en grande partie en dehors des heures de cours, et elles consistent généralement à la planification et au suivi d'un programme d'activité physique par l'étudiant dans l'intention qu'il atteigne ses objectifs. Comme mentionné plus tôt,



les participants sont conscients que le suivi des entraînements hors cours est imparfait, car il n'est pas toujours possible de vérifier ce qui a vraiment été fait. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles certains participants évaluent de manière sommative les résultats aux tests physiques. Si un étudiant ne fait pas ses entraînements hors cours durant la session, cela va affecter sa condition physique et donc ses résultats aux tests physiques. Les participants font aussi l'utilisation d'évaluations théoriques durant les cours, par exemple sous forme d'examens écrits ou de retour sur les activités faites en classe.

Le nombre de tâches d'évaluations utilisées est élevé pour tous les participants et la pondération associée à ces évaluations varie d'un participant à l'autre et même d'un cours à l'autre pour un même participant. La présence d'un plan cadre amène cependant une certaine harmonie parmi les enseignants d'un même département. La valeur des différentes évaluations se situe entre 5% et 60%, et ces évaluations sont souvent divisées en plusieurs étapes étalées tout au long de la session. Les étudiants peuvent donc être évalués de façon sommative plus de quinze fois durant la session.

Les évaluations utilisées par les enseignants sont généralement comparables, même lorsqu'on compare les enseignants de différents cégeps, mais les pondérations accordées aux différentes évaluations varient beaucoup. L'évaluation de la participation active, faite par tous les participants, représente de 15% à 30% de la note finale. Les évaluations écrites de type journal de bord, incluant le suivi des entraînements hors cours, sont aussi utilisées par tous les participants et représentent de 30% à 60% de la note finale. Les résultats aux tests physiques, évalués de manière sommative par quatre des six participants, comptent pour 30%

à 35% de la note finale. Enfin, trois participants attribuent jusqu'à 20% de la note finale à l'aide d'examens théoriques ou de minitests.

Le tableau suivant présente la fourchette de pourcentages de la note finale accordés par les participants aux différentes évaluations.

Tableau 4.2

Pondération des évaluations

Évaluations	Pourcentage de la note finale
<b>Participation active</b>	15% à 30%
<b>Journal de bord</b>	30% à 60%
<b>Tests physiques</b>	0% à 35%
<b>Examens théoriques</b>	0% à 20%

Plusieurs participants ont démontré une certaine insatisfaction face au fait qu'une grande partie des points soit associée à des évaluations théoriques et à des activités hors-cours difficiles à vérifier.

Les enseignants ont généralement le sentiment que pour mesurer la prise en charge de l'étudiant, et ainsi certifier l'atteinte de la compétence, il faut l'évaluer à plusieurs reprises et sur une longue période de temps. Les étudiants sont donc évalués presque chaque cours et les travaux écrits s'étendent sur plusieurs semaines :

*Pour bien évaluer on veut faire le [programme d'activité physique] sur la plus longue période possible dans le fond, alors on commence le*

*plus tôt possible au début de la session, puis on fait ça jusqu'à la dernière semaine où il y a le bilan final. V2*

La modalité utilisée pour l'évaluation finale n'est pas la même pour tous les participants. Certains vont utiliser un test cardiovasculaire suivi d'un bilan écrit alors que d'autres demanderont seulement le bilan écrit. Dans tous les cas, cette évaluation est l'aboutissement du travail fait tout au long de la session dans le programme d'activité physique. Il est d'ailleurs indiqué dans la PIEA des deux cégeps que l'évaluation finale doit posséder ce caractère intégrateur afin de pouvoir attester de l'atteinte de la compétence.

Quelques participants mentionnent qu'un nombre élevé d'évaluations est avantageux pour l'étudiant, car cela lui donne plusieurs opportunités d'aller chercher des points. Le nombre d'évaluations est un peu moins élevé pour les cours en formule intensive, car le nombre de cours est réduit.

Plusieurs situations amènent les participants à impliquer les étudiants dans le processus d'évaluation, que ce soit par l'auto-évaluation ou par l'évaluation par les pairs. L'évaluation de la condition physique est un moment où l'auto-évaluation est appropriée. En effet, il est important que l'étudiant soit à l'aise d'évaluer sa condition par lui-même. De plus, il n'est pas réaliste pour un seul enseignant d'évaluer adéquatement la condition physique de tous ses étudiants sans prendre plusieurs cours pour le faire. Un participant mentionne utiliser l'autoévaluation de manière sommative lorsque les étudiants se préparent pour leurs activités sportives afin de les encourager à prendre l'habitude de s'autoévaluer :

*Par exemple, en cyclotourisme, il y a une petite portion autoévaluation au niveau de sa préparation personnelle. Avait-il un imperméable? Avait-il des gants? Une tuque? Tatati tatata. Donc il y a une petite autoévaluation à faire qui va un peu dans le sens, qu'améliorerais-tu si tu repartais en vélo? C'est un peu dans ce sens-là qu'il y a une petite vérification très personnelle à cet égard-là. V1*

Ce participant est à l'aise d'utiliser l'auto-évaluation dans ce contexte, car comme c'est une simple liste de vérification, la note serait la même si elle était donnée par l'enseignant.

L'évaluation par les pairs est utile dans les disciplines plus collectives, où les participants veulent encourager le travail d'équipe et le développement de liens entre les étudiants. Un participant partage qu'il a le sentiment que les membres de l'équipe sont parfois mieux placés que l'enseignant pour évaluer l'étudiant sur certains points comme la coopération et le positivisme.

Ce ne sont cependant pas tous les participants qui impliquent les étudiants dans les évaluations sommatives, car ils n'ont pas toujours confiance que ceux-ci puissent le faire adéquatement et honnêtement.

Tous les plans de cours étudiés comprennent un calendrier des évaluations avec les dates et la pondération pour chaque évaluation. De plus, les étudiants reçoivent généralement les consignes et les critères pour les évaluations au moins une semaine en avance. Ces éléments sont requis par les PIEA étudiées afin d'assurer la transparence du processus d'évaluation. En effet, elles exigent des enseignants qu'ils présentent le plan de cours dès le premier cours de la session, et celui-ci doit

contenir entre autres la nature de chaque évaluation ainsi que son moment et sa pondération, les conditions de réussite du cours, les droits de reprise d'une évaluation et les modalités entourant le report d'évaluation. Les consignes spécifiques à chaque évaluation doivent aussi être présentées en avance aux étudiants, idéalement par écrit. Cependant, une seule des deux PIEA consultées exige des enseignants qu'ils fournissent les critères d'évaluation aux étudiants et ce ne sont pas tous les participants qui partagent les grilles d'évaluation avec eux :

*Non il n'y a pas de grille d'évaluation qu'ils peuvent voir en tant que tel. Je dirais qu'il y a deux choses. Certains travaux, les travaux théoriques, les points pour chacune des questions sont affichés, mais comment les points vont être donnés, pourquoi ils ont eu 0.5, 1 ou 2, il n'y a pas les détails qui vont être donnés. Mais il y a les critères pour le travail qui vont être donnés, dans le sens quand je pose une question, bien je m'attends à ce qu'il y ait un certain nombre de mots, ou qu'il y ait certains éléments présents dans la réponse, donc ça je vais le spécifier dans les consignes pour le travail. Après, dans le travail il y aura des notes pour chacune des questions sans dire les détails de la correction. V5*

Un participant soulève de son côté l'importance pour lui d'être transparent afin d'aider l'étudiant dans sa préparation et dans ses apprentissages :

*Moi oui, dans mes cours je leur montre tout le temps. C'est-à-dire que quand j'ai une évaluation, le cours d'avant je leur montre ma grille et je leur dis voici comment c'est évalué, tel pourcentage pour ça, pour ça, pour ça, voici comment vous allez être évalué. Est-ce que tout le monde fait ça, je ne sais pas. Je ne pense pas, mais je ne sais pas. Moi je le fais*

*parce que je trouve que c'est important que l'étudiant sache comment il va être évalué, et qu'il puisse se questionner aussi là-dessus, qu'il puisse poser des questions, qu'il puisse se préparer. V3*

Un autre participant exprime qu'être transparent et équitable est essentiel afin d'éviter des conflits avec les étudiants, et c'est pourquoi il partage toujours ses grilles d'évaluation :

*C'est comme inconcevable de pas fournir ça parce que tu te fais tomber dessus par les étudiants ce n'est pas très long. Alors oui, ils ont les critères longtemps d'avance. Tu veux faire tant de pushups, regarde la grille, c'est tant de points. Si tu fais tant de pushups c'est tant de points, alors entraîne toi toute la session pour l'atteindre. [...] Je fais des cahiers de notes de cours et l'étudiant a tout ça dans son cahier de notes de cours. Il achète son cahier à la Coop et il a tout ça là. V4*

Parfois les enseignants ne partagent pas les grilles d'évaluation tout simplement parce qu'ils n'en ont pas créé pour cette évaluation :

*On n'a pas toujours de grilles pour les évaluations, mais si y en a je les mets à la fin du document, et quand c'est le temps de donner les consignes on fait le tour ensemble. V2*

Au final, deux des participants partagent toujours leurs grilles d'évaluation alors que les autres participants les partagent à l'occasion ou pas du tout.

Il n'y a pas de vérification ou de validation des évaluations faites par les collègues et un des participants indique même ressentir un certain inconfort à dire à un autre enseignant que ses pratiques évaluatives dérogent des politiques. Il y a cependant toujours un certain feedback des étudiants en cours de session qui amène des ajustements.

Pour résumer la prise d'information, les participants utilisent tous plusieurs types d'évaluation durant la session pour évaluer l'atteinte de la compétence, et certaines sont communes à tous les participants. L'évaluation de la participation active durant les cours et les évaluations théoriques de style journal de bord sont utilisées par tous les participants, mais seulement quatre incluent aussi la performance à des tests physiques dans l'évaluation certificative et trois utilisent des examens théoriques. Malgré la grande variété de cours, le contenu des évaluations est similaire d'un cours à l'autre et d'un participant à l'autre, mais la pondération associée aux différents éléments peut varier beaucoup.

#### 4.3.4 Le jugement

Suite aux évaluations, les participants vont comparer les performances des étudiants aux critères qu'ils ont définis afin de leur donner une note. Les enseignants ne font aucune comparaison des étudiants entre eux lors des évaluations, même lorsque ceux-ci sont en compétition, comme par exemple dans un cours de sports collectifs.

Les notes sont généralement des notes individuelles, mais trois des six participants donnent à l'occasion des notes d'équipe. Ils ont le désir d'encourager dans certains cours les échanges et la coopération, car les activités physiques pratiquées durant ces cours se réalisent en équipe. Les travaux d'équipe permettent aussi aux participants de sauver du temps. En effet, ils mentionnent pouvoir évaluer les étudiants plus rapidement qu'avec des évaluations individuelles et avoir moins de correction à faire par la suite. Les PIEA des deux collèges permettent l'utilisation des évaluations sommatives en équipe, mais l'enseignant doit s'assurer que la note de chaque étudiant reflète sa performance individuelle. Un des participants donne parfois le choix aux étudiants de faire une partie de son évaluation seul ou en équipe :

*Moi je le propose plutôt pour faciliter. Moins de correction aussi, mais si les étudiants me demandent s'ils peuvent le faire tout seul pour avoir une plus grande autonomie, je l'accepte aussi. Il y en a qui vont choisir, qui vont se développer individuellement, il y en a d'autres qui vont le faire en équipe. V4*

Deux des participants ont mentionné prendre du temps en cours de session pour rencontrer individuellement les étudiants afin de leur donner des rétroactions suite à leurs évaluations sommatives certificatives. Ceci permet de faire un retour avec l'étudiant sans couper sur son temps de pratique, car la rencontre peut se faire pendant que l'étudiant récupère entre ses exercices. Les PIEA des deux cégeps contiennent d'ailleurs des articles sur l'importance pour les enseignants de donner



des rétroactions constructives aux étudiants suite à leurs évaluations afin de les supporter dans leurs apprentissages.

L'équité est abordée dans les deux PIEA. Il est mentionné que pour assurer un traitement équitable durant le processus d'évaluation, les étudiants d'un même groupe doivent être placés dans des conditions semblables et évalués selon les mêmes critères. L'équité implique que dans certaines situations, les modalités d'évaluation soient adaptées aux besoins spécifiques de l'étudiant. Un exemple en éducation physique serait l'adaptation des tests physiques pour les étudiants ayant un handicap. En cas de blessure, maladie ou limitation physique par exemple, les participants doivent trouver des alternatives aux évaluations manquées. Il est cependant parfois difficile de trouver des solutions équitables et réalisables:

*Comme par exemple on a des étudiants qui ne peuvent pas courir, ils ne peuvent pas faire le test du 4 kilomètres, donc on peut faire un test de marche, mais il est plus facile. C'est dur de trouver quelque chose qui est juste pour tout le monde. V2*

Les participants demandent généralement un billet médical pour modifier ou reprendre une évaluation, mais ces preuves ne sont pas toujours légitimes. C'est une situation difficile à gérer et qui amène de la frustration chez certains participants, mais qui n'a pas de solution évidente.

#### 4.3.5 La décision et la communication

Pour tous les participants, le total des notes est ce qui détermine si l'étudiant réussit ou non le cours. Comme c'est le cumul des notes qui est utilisé et puisqu'il n'y a pas de double seuil, il n'est pas nécessaire pour l'étudiant de réussir l'évaluation finale pour passer le cours. Il n'y a pas de directives précises sur ce que les enseignants doivent faire lorsqu'un étudiant a une note légèrement en dessous de la note de passage, la décision est laissée à la discrétion de l'enseignant. Un participant donne automatiquement la note de passage à l'étudiant, citant que la différence de points peut être expliquée par des facteurs hors du contrôle de l'étudiant, comme des erreurs par l'enseignant lors de la correction :

*C'est toujours une zone un peu grise. C'est sûr qu'on pourrait dire à 59 tu ne passes pas, mais ça supposerait que tu as été parfait dans toutes tes évaluations avec chaque étudiant. Comme j'ai dit, il y a beaucoup d'évaluations à 4-5% ici et là. Des fois, quand tu finis de [corriger] 32 copies, ce n'est pas sûr que tu as fait ça parfaitement, donc ça t'oblige à t'accuser en premier. V4*

Pour les autres participants, c'est du cas par cas. Ils feront une étude du dossier et donneront généralement une reprise ou une évaluation supplémentaire à l'étudiant pour lui permettre d'avoir la note de passage, sauf si celui-ci n'a pas montré d'intérêt pour le cours durant la session.

Un participant explique que les enseignants ont une certaine liberté lorsque vient le temps de juger de l'atteinte ou non de la compétence pour les étudiants ayant une note légèrement sous la note de passage :

*Donc là-dessus c'est du cas par cas, et, au niveau départemental, on ne l'encadre pas trop. On ne veut pas brimer, comme je disais le fameux cas par cas. On ne veut pas arriver avec des règles trop strictes qui enlèveraient cette portion là ou qui diminuerait cette possibilité là pour chaque enseignant de juger lui-même du principe que je peux lui faire reprendre une évaluation, et à un autre non. V1*

Bref, dans la plupart des cas, la décision de certifier ou non l'atteinte de la compétence est très simple, et elle ne requiert pas de l'enseignant qu'il se questionne. Cela peut amener des situations où la note finale ne concorde pas avec la perception qu'a l'enseignant sur le niveau d'atteinte de la compétence.

Certains participants admettent croire être trop généreux dans leur certification de la compétence. Ils ont le désir d'encourager et de valoriser les étudiants, ils ne veulent donc pas faire échouer un étudiant qui a bien travaillé :

*Moi j'ai l'impression que les notes sont plus hautes que ce qui se passe vraiment dans la vie. J'ai l'impression qu'on a peut-être tendance à être un peu trop, je ne dirais pas gentil, mais peut-être surévaluer l'atteinte de la compétence. V1*

*Parce que, ultimement ce que je veux c'est faire prendre confiance à l'étudiant pis il aura la vie pour comprendre ça. [...] Je pense qu'on a*

*beaucoup d'évaluations à pas beaucoup de pourcentages. 5-10%. Ce n'est pas comme deux évaluations de 50%, donc l'étudiant a plein de chances, pis quand il arrive pour te voir à 55% on va encore y en donner. Ça je te dirais c'est une pratique que j'observe chez les profs ici. Il y en a qui vont être plus sévères, d'autres moins sévères, mais en gros les critères sont souvent revus à la baisse ou pour que la moyenne passe. V4*

*C'est très difficile, et moi qui a une âme généreuse, il suffit qu'il y ait un tout petit peu d'amélioration et je vais leur donner leurs points, et y vont passer pis ils vont être compétents. Parce que je me dis qu'en bout de ligne là, ce qui est le plus important pour tout être humain, c'est d'être en santé, pis c'est le cours d'éducation physique qui les aide à faire ça pour une vie. V6*

En effet, avoir un mode de vie sain et s'appliquer à avoir une bonne condition physique sont des comportements à adopter pour toute la vie, et les enseignants veulent donc encourager les étudiants à continuer au-delà des cours d'éducation physique. Un participant mentionne qu'il a parfois le sentiment qu'évaluer les étudiants va à l'encontre de cet objectif, car certains étudiants sont très satisfaits de leur démarche, mais sont déçus lorsqu'ils ont une mauvaise note malgré leurs efforts.

*Présentement on a du monde qui n'ont pas un bon résultat mais qui ont eu un niveau de satisfaction d'eux super élevé, et par le message que la mauvaise note leur envoie, ils sont déçus, découragés. Là, on*

*est vraiment tiraillé là-dedans. On est loin d'avoir terminé cette réflexion là et on est en constant ajustement finalement. V1*

Cinq des six participants ont le sentiment que la note finale du cours n'est pas toujours représentative de l'atteinte de la compétence. Ils sont d'avis que des étudiants passent le cours sans avoir atteint la compétence, mais qu'il n'y a pas de solution simple pour régler ce problème.

*Comme j'ai dit plus tôt, il y a toujours des étudiants qui vont passer le cours mais on ne pense pas qu'ils sont vraiment autonomes. Il va écrire qu'il a fait deux entraînements cardio par semaine, mais, tu te doutes qu'il a rien fait ou pas grand-chose. [...] Donc au final, je dirais qu'il y a plus d'étudiants qui passent le cours que d'étudiants qui ont atteint la compétence du cours. V2*

*Il y a quelques étudiants qui passent à 70, je me dis, celle-là devrait refaire le cours, je regarde toujours ça. Mais, en général, je te dirais que ça marche bien, mais il y a des exceptions où je me dis que ça ne marche pas. V6*

Aucun d'eux n'a mentionné croire que des étudiants échouent parfois malgré qu'ils ont atteint la compétence du cours.

Enfin, un des participants est à l'aise avec la compétence du cours et est confiant qu'il arrive à l'évaluer adéquatement :

*Quelqu'un qui est autonome ben à mon avis justement le fait qu'il ait 60% de la note qui est relié au fait de se présenter au cours, de faire le travail, d'appliquer les règles, pis de venir s'entraîner en dehors des cours [...] j'ai vraiment un feeling que quand il y a un échec, c'est totalement mérité. Il n'y a pas eu d'échec qui n'était pas mérité, ou des gens qui ont passé qui ne méritaient pas de passer. V5*

En résumé, il y a une certaine insatisfaction chez cinq des six participants quant à l'évaluation de la compétence des cours de l'ensemble 3. D'une part, parce que certains étudiants arrivent à obtenir la note de passage sans avoir atteint la compétence du cours, et d'autre part, parce qu'évaluer exactement la compétence peut amener les participants à donner de mauvaises notes à certains étudiants qu'ils cherchent plutôt à encourager, à motiver.

Une fois la décision prise, les participants transmettent les résultats aux étudiants et à l'administration dans les délais prescrits par leur PIEA. Les PIEA étudiées contiennent des sections notamment sur le temps dont dispose l'enseignant pour la correction, sur les responsabilités de l'enseignant par rapport à la confidentialité des résultats ainsi que sur les droits de recours de l'étudiant s'il estime que son enseignant n'a pas respecté la PIEA.

Bref, il ressort de ces entretiens que même si les participants ont des formations et des parcours différents, l'approche par compétences est bien présente pour tous

dans leur processus d'évaluation. De plus, les deux PIEA étudiées supportent un processus d'évaluation respectant les critères de qualité pour une certification efficace. La certification de la compétence reste cependant un défi, car elle est particulièrement difficile à évaluer dans les conditions actuelles. Enfin, les modalités d'évaluation sont variées, mais les différentes politiques permettent tout de même de maintenir une certaine standardisation d'un cours à l'autre et d'un enseignant à l'autre.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats de cette étude. Rappelons que l'objectif de cette recherche est de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre dans le cadre des cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial. Les données ont été obtenues à l'aide d'entretiens individuels semi-dirigés avec six enseignants en éducation physique provenant de deux cégeps et par l'analyse des PIEA, plans de cours et évaluations finales utilisés par ces enseignants. Ce chapitre débutera avec un résumé des points saillants du chapitre précédent, puis fera l'analyse des résultats en fonction des PIEA, des plans cadres et des plans de cours, des évaluations et de la certification de la compétence.

Les résultats de cette étude indiquent que les modalités d'évaluations utilisées sont variées, mais qu'elles restent similaires d'un enseignant à l'autre et d'un cours à l'autre. Les enseignants utilisent principalement des travaux écrits de style journal de bord, des tests physiques ainsi que l'évaluation de la participation active des étudiants durant les cours pour mesurer l'atteinte de la compétence. Les évaluations sommatives sont nombreuses, souvent avec de faibles pondérations, et



elles s'étalent sur l'ensemble de la session. De manière générale, les enseignants élaborent leurs modalités et outils d'évaluation seuls, en se basant sur ce qui a été fait avant par les autres enseignants. Le plan cadre est l'outil principal utilisé pour les guider dans la rédaction de leur plan de cours, puis dans l'élaboration de leurs évaluations. Il arrive que l'étudiant soit impliqué dans son évaluation, soit par l'autoévaluation ou par l'évaluation par les pairs, et il reçoit parfois des notes d'équipe. Au final, c'est par la somme des notes accumulées durant la session que les enseignants font la certification de la compétence.

Dans l'ensemble, il y a un certain sentiment d'insatisfaction chez les enseignants par rapport à la certification de la compétence du cours. En effet, cinq des six participants affirment avoir le sentiment que certains étudiants obtiennent la note de passage sans avoir atteint la compétence du cours. Ces enseignants témoignent de la difficulté d'évaluer adéquatement la prise en charge des étudiants, principalement dû à l'impossibilité de valider toutes les activités que les étudiants font en dehors des heures de classe.

### 5.1 Les critères de qualité

Rappelons tout d'abord que plusieurs critères de qualités permettant d'élaborer un dispositif d'évaluation certificative efficace ont été identifiés et définis dans le cadre de référence. Ces critères sont la transparence, l'équité, l'équivalence, la pertinence, la validité, la fiabilité et la rigueur. Il ressort de l'ensemble des données de cette étude que les enseignants appliquent généralement ces critères afin d'assurer la

qualité de l'évaluation, mais certains écarts ont été identifiés, entre autres au niveau de l'équivalence, de l'équité, de la fiabilité, de la transparence et de la validité.

## 5.2 Les PIEA, plans cadres et plans de cours

Les PIEA ont certainement influencé la rédaction des PDEA, des plans cadres, des plans de cours et des évaluations, et c'est pourquoi il est pertinent d'illustrer leur impact. On y retrouve des règles touchant les différentes qualités pour une évaluation certificative efficace, et l'analyse des résultats de cette étude supporte l'idée que ces consignes sont prises en compte par les enseignants tout au long du processus d'évaluation. En effet, on peut remarquer à chaque étape de ce processus comment la PIEA vient teinter les pratiques des enseignants, et ceux-ci n'en dérogent pas de façon notable. Les consignes restent cependant très larges, car elles s'appliquent à l'ensemble des cours, et cela laisse donc beaucoup de place aux départements pour rédiger leurs plans cadres, puis aux enseignants pour planifier leurs plans de cours et leurs évaluations.

Certains éléments problématiques de l'évaluation des apprentissages dans les cours d'éducation physique au collégial pourraient potentiellement être améliorés par la présence de nouveaux articles dans les PIEA. Par exemple, les PIEA étudiées n'ont pas d'articles concernant le nombre d'évaluations, et, autre que pour l'évaluation finale, il n'y a pas de directives sur la pondération minimale des évaluations. Il est donc possible pour un enseignant d'utiliser de nombreuses évaluations comptant pour peu de points. Cette pratique est plutôt orientée vers l'approche par objectifs, alors que dans l'approche par compétences, le nombre d'évaluations sommatives

devrait être réduit et chacune devrait représenter une part significative de la note finale (Bélanger et Tremblay, 2012; Champagne et al, 2013; Lasnier, 2014; Roegiers, 2012). Les résultats de cette étude supportent les conclusions de Champagne *et al* (2013) en attestant du fait que les enseignants en éducation physique utilisent un nombre d'évaluations sommatives plus élevé que ce qui est désirable dans une approche par compétences.

De plus, il n'y a aucune indication dans les PIEA que la note finale est autre chose que la somme des notes accumulées durant la session. Dans l'approche par compétences, l'enseignant utilise les évaluations pour collecter à des moments significatifs de l'information sur le niveau de maîtrise de la compétence par les étudiants. C'est en exerçant son jugement professionnel qu'il interprète par la suite ces traces recueillies durant la session pour indiquer à l'aide d'une note le niveau de compétence atteint par l'étudiant au terme du cours (Leroux et Bélair, 2015). Pour les participants de cette étude, la seule situation où ils sont appelés à devoir porter ce jugement est lorsqu'un étudiant a une note légèrement sous la note de passage. Dans les autres cas, c'est uniquement la somme des notes qui détermine la note finale. Cette pratique avait d'ailleurs été identifiée par le passé comme faiblesse dans plusieurs rapports de la CEEC (CEEC, 1996, 1997, 1999, 2001). Un étudiant peut donc réussir le cours sans avoir atteint un élément de la compétence simplement parce qu'il a eu de bonnes notes dans l'évaluation des autres éléments de compétence. Cela peut expliquer en partie l'insatisfaction qu'ont cinq des six participants par rapport à la certification de la compétence. Les deux PIEA exigent des enseignants qu'ils évaluent l'ensemble des éléments de compétence avec l'évaluation finale, ce qui peut aider à assurer la validité de la note finale du cours. Le double seuil, c'est-à-dire la nécessité d'obtenir la note de passage au cours ainsi que dans l'évaluation finale, n'est cependant pas exigé par ces PIEA. De ce fait,

aucun des deux départements participants n'utilise le double seuil pour certifier l'atteinte de la compétence dans les cours de l'ensemble 3. Les étudiants peuvent donc obtenir la note de passage même s'ils ont échoué l'évaluation finale.

La PIEA n'est cependant pas le principal document utilisé par les enseignants pour planifier leurs évaluations, ce qui explique pourquoi les participants n'ont pas tous le même niveau de connaissance du contenu de cette politique. En effet, ils ne consultent pas tous la PIEA de façon régulière puisque c'est avant tout le plan cadre du cours qui les guide dans la planification de leurs évaluations, et la PDEA de leur département contient les règles les plus pertinentes pour leurs cours.

Le sujet du plan cadre est d'ailleurs revenu à de nombreuses reprises durant les entretiens individuels, et ce, avec tous les participants. Ce document est définitivement un outil essentiel pour les enseignants qui le consultent même s'ils ont plusieurs années d'expérience, car l'information qu'il contient facilite la préparation du cours et de ses évaluations. En effet, on y retrouve entre autres les paramètres du cours, les objectifs d'apprentissages, les stratégies pédagogiques à adopter et de l'information concernant les modalités d'évaluation à utiliser. Comme les directives du plan cadre sont prescriptives, cela assure une certaine équivalence au niveau de l'évaluation (CEEC, 2008). Les données de cette étude supportent cette théorie, car il y a une forte ressemblance au niveau des évaluations entre les enseignants d'un même département, autant au niveau des modalités d'évaluation que de la pondération associées à chaque élément de la compétence, alors que l'équivalence est beaucoup plus faible lorsque qu'on compare les évaluations des enseignants de collèges différents. Cette équivalence a cependant un prix, car plus le plan cadre est restrictif, plus il risque d'y avoir de l'insatisfaction chez les enseignants. Ils doivent donc élaborer collectivement un plan cadre qui favorise

l'équivalence des évaluations tout en laissant aux enseignants une certaine autonomie professionnelle. Bref, même si rédiger un plan cadre conforme, efficace et qui convient à tous les enseignants du département est sans doute une tâche difficile, les résultats démontrent son importance pour assurer l'équivalence des évaluations.

Ensuite, pour les participants, le plan de cours est lui aussi un document très important pour que le processus d'évaluation soit efficace. Contrairement au plan cadre, il ne contribue pas à l'équivalence des évaluations, car un plan de cours différent est créé par l'enseignant pour chacun de ses cours selon sa vision et les besoins de la discipline. Le plan de cours aide plutôt à la transparence en communiquant aux étudiants l'information importante concernant le cours et ses évaluations (Baartman et al., 2006; Boulanger, 2014).

Selon les résultats obtenus, la planification des modalités d'évaluation se fait en grande partie individuellement. Chaque enseignant crée ses propres évaluations sans réelle collaboration avec ses collègues et fait des ajustements d'une session à l'autre selon ses expériences. Il n'y a pas de validation par les pairs ou de mécanisme institutionnel veillant à ce que les évaluations respectent la PIEA et les plans cadres alors que cela bonifierait la rigueur du processus d'évaluation (Lafortune et Allal, 2008). À partir de cette étape, le respect des différentes politiques est donc principalement assuré par la rigueur professionnelle de l'enseignant.

En conclusion, bien que l'analyse des PIEA vienne confirmer que celles-ci guident les enseignants vers une démarche d'évaluation de qualité, elles ne couvrent pas l'ensemble des caractéristiques assurant une évaluation certificative efficace. Les

résultats attestent aussi des bénéfices que l'utilisation de plans cadres et de plans de cours apportent aux enseignants au niveau de l'évaluation des apprentissages.

### 5.3 L'évaluation authentique

Louis et Bédard (2015) soulignent qu'il est commun en enseignement supérieur que les enseignants rédigent simplement un ensemble de questions qu'ils soumettront aux étudiants afin de leur donner une note. Les résultats de cette étude ne vont cependant pas dans ce sens. En effet, ce type d'évaluation est très peu utilisé par les participants dans le cadre des cours de l'ensemble 3 et ceux-ci ne se limitent pas à mesurer le niveau de connaissance des étudiants. Les modalités d'évaluation qu'ils mettent en place sont variées et s'approchent généralement de l'évaluation authentique. De nombreux auteurs (Baartman, Bastiaens, Kirschner et Van der Vleuten, 2006; Leroux, Hébert et Paquin, 2015; Nguyen et Blais, 2007; Sawadogo, 2015) décrivent l'évaluation authentique comme étant celle ayant un fort degré de ressemblance par rapport aux situations dans lesquelles les compétences seront utilisées par l'étudiant dans sa vie postscolaire. Les résultats de la présente étude démontrent que les enseignants s'efforcent d'élaborer des évaluations qui simulent le plus authentiquement possible le contexte dans lequel les étudiants devront faire appel à la compétence du cours, mais que cela reste un défi vu les contraintes auxquelles ils font face. Notamment, le besoin de pouvoir vérifier les traces laissées par les étudiants durant les évaluations (Bélair, 2014) limite la liberté qui peut leur être donnée. Par exemple, dans un cours de randonnée pédestre, il n'est pas possible d'encourager l'étudiant à utiliser sa créativité, ses connaissances et ses

habilités pour créer et compléter ses propres parcours puisque l'enseignant doit être présent durant l'activité pour l'évaluer.

#### 5.4 Les modalités d'évaluation

Les deux départements participants ont le souci de la diversité dans l'offre de cours pour les étudiants. Ceux-ci peuvent choisir parmi une demi-douzaine d'activités physiques pour compléter leur cours de l'ensemble 3, ce qui a l'avantage de permettre à la majorité des étudiants de faire une activité qu'ils aiment. Cependant, de manière générale, cette grande diversité de cours en éducation physique est un obstacle à l'équivalence des évaluations données (Leroux et Bigras, 2003; Boulanger, 2014; CEEC, 2008). Par exemple, dans les cours de l'ensemble deux, les enseignants sont appelés à évaluer les habilités techniques des étudiants. Il peut alors être ardu d'évaluer de façon similaire les étudiants d'un cours de soccer et ceux d'un cours de ski de fond. Les résultats de cette étude semblent indiquer que ce ne soit pas un problème dans les cours de l'ensemble 3. En effet, la compétence de l'ensemble 3 amène l'étudiant à créer et à gérer son propre programme d'activité physique. L'activité physique choisie pour le cours n'est donc qu'un des moyens que l'étudiant utilisera pour atteindre ses objectifs personnels et a donc peu d'influence sur la nature des évaluations. Comme il y a peu de liens entre l'activité physique pratiquée durant le cours et les évaluations, l'enseignant peut utiliser des modalités d'évaluation similaires, voire identiques, pour tous ses groupes. Bref, les particularités de la compétence de l'ensemble 3 permettent aux enseignants d'évaluer tous les étudiants de façon équivalente, et ce, peu importe le cours qu'ils choisissent.

#### 5.4.1 Le journal de bord

Les évaluations de type journal de bord, aussi appelées programmes d'activité physique, représentent une partie importante de la note finale pour tous les participants. Ces évaluations sont très pertinentes, car elles forment un tout qui permet à l'enseignant de faire le suivi de la prise en charge de l'étudiant à travers les étapes de sa démarche : le bilan initial de sa condition physique et de ses habitudes de vie, la fixation de ses objectifs, la planification de ses entraînements, le suivi de ses entraînements et le bilan final. L'étudiant y laisse des traces sur les difficultés rencontrées en cours de route ainsi que sur les ajustements apportés. Certains enseignants profitent du fait qu'il y a plusieurs remises durant la session pour rencontrer les étudiants de façon individuelle et leur offrir des rétroactions en cours de route afin qu'ils puissent améliorer leurs performances (Nguyen et Blais, 2007). Adopter cette pratique est important, car prendre du temps pour discuter avec les étudiants suite à la correction des évaluations est un des éléments clés de l'évaluation authentique, et prévoir formellement des moments d'échange permet de créer des liens et aide à assurer la transparence des évaluations, surtout lorsque celles-ci sont très individualisées comme le programme d'activité physique (Leroux, Hébert et Paquin, 2015).

La fiabilité des évaluations de style journal de bord dans les cours d'éducation physique a cependant été remise en question par le passé (Chiasson, 2004; Harvey, 2009), car il est difficile pour les étudiants d'analyser leurs pratiques d'activités physiques. Ils ont tendance à surestimer les différents paramètres de leurs entraînements comme la durée et l'intensité, donc l'information retrouvée dans le journal de bord n'est pas toujours représentative de la réalité. De plus, Harvey (2009)



présente le biais de désirabilité sociale comme facteur pouvant potentiellement influencer à la hausse le niveau d'activité physique rapporté par les étudiants. Il est alors possible que le travail d'analyse fait par l'étudiant relativement à ses entraînements soit incorrect parce qu'il ne fait pas un suivi approprié de sa pratique d'activité physique. L'enseignant se retrouve donc dans une situation où l'évaluation se base sur des activités qu'il peut rarement vérifier, car elles se déroulent majoritairement en dehors des heures de classe. Ceci est encore plus problématique pour les enseignants qui attribuent une portion significative de la note finale au simple fait de compléter des entraînements hors-cours, car comme soulevé par des participants, les étudiants ont alors une forte incitation à mentir dans leur journal de bord. Au final, comme les enseignants ne peuvent pas observer l'étudiant durant ses activités hors-cours, celui-ci doit laisser des traces afin d'être évalué, et ces traces doivent être fiables (Aubin, 2015), mais cela n'est pas toujours possible vu les contraintes des cours d'éducation physique. Un des participants explique avoir trouvé comme solution de demander à ses étudiants de faire des activités hors-cours à la salle d'entraînement du cégep et de signer un registre. Il peut ainsi utiliser le registre pour vérifier en partie l'information qui se trouve dans le journal de bord, ce qui bonifie la validité de l'évaluation.

#### 5.4.2 L'évaluation de la condition physique

Une autre solution utilisée par les participants pour vérifier que l'étudiant a une pratique régulière et suffisante d'activité physique est de faire une évaluation de la condition physique. Comme les étudiants sont généralement déjà familiers avec les

tests physiques, ceux-ci sont faciles à implémenter, et il est simple de faire une évaluation équivalente et impartiale, car les grilles d'évaluation pour les tests sont claires et précises.

Certains enseignants vont évaluer l'étudiant sur sa performance aux tests physiques à la fin de la session alors que d'autres vont mesurer son progrès en comparant ses résultats initiaux à ses résultats finaux. Ces pratiques s'éloignent toutefois du devis ministériel, car celui-ci ne demande pas un niveau de performance, mais plutôt une bonne gestion de la pratique de l'activité physique (CEEC, 2001). En effet, aucun des critères de performance n'est en lien avec l'atteinte d'un certain niveau de forme physique, et on peut donc se questionner sur la pertinence de ces évaluations, car elles ne donnent peut-être pas à l'enseignant de l'information sur l'atteinte de la compétence par l'étudiant (Roegiers, 2017). De plus, plusieurs problèmes se manifestent lorsque l'évaluation de la condition physique est utilisée comme évaluation sommative, d'où l'absence de consensus chez les enseignants sur la façon de procéder. Tout d'abord, pour que les résultats de l'évaluation de la condition physique soient valides, l'enseignant devrait superviser la passation des tests pour s'assurer qu'il n'y a pas d'erreur technique dans l'exécution des mouvements et que les étudiants sont justes et honnêtes quand ils rapportent leurs résultats (Baribeau, 2015). Il est utopique de croire que ceci est possible sachant qu'il y a généralement plus de vingt-cinq étudiants par groupe et que l'enseignant doit aussi être disponible pour répondre à leurs questions. Ensuite, même si un mode de vie actif devrait mener éventuellement à une amélioration de la condition physique, les étudiants ont tous un point de départ différent et il n'est pas toujours possible d'avoir une amélioration significative en seulement quelques mois. Les tests physiques ne sont alors pas un bon outil de mesure pour évaluer si un étudiant a pris en charge sa pratique d'activité physique, car si ce dernier a une condition physique initiale faible,

il pourrait échouer cette évaluation en dépit d'avoir atteint la compétence du cours (Roegiers, 2017). Pour contrer ce problème, certains enseignants vont plutôt mesurer le progrès fait par l'étudiant durant la session, mais celui-ci pourrait alors sous-performer volontairement aux tests initiaux afin d'avoir une plus grande amélioration (Baribeau, 2015). Enfin, on peut se demander s'il est même possible de faire une évaluation de la condition physique qui est à la fois équitable, équivalente et réalisable dans le contexte du cours. Pour que les tests soient équivalents et équitables, ils devraient idéalement prendre en compte le type d'activité physique pratiqué par les étudiants (Leroux, Hébert et Paquin, 2015, p.170) tout en restant comparables (Leroux et Bigras, 2003; Boulanger, 2014; CEEC, 2008). Par exemple, un adepte du cyclisme sera probablement pénalisé si son test cardiovasculaire se fait à la course ou en piscine plutôt qu'à vélo. Il n'est cependant pas réaliste de faire une évaluation de la condition physique spécifique aux activités de chacun et faire des grilles d'évaluation équivalentes d'un test à l'autre serait laborieux.

#### 5.4.3 L'évaluation de la participation active

L'évaluation de la participation active occupe elle aussi une place importante pour les participants dans l'évaluation de la compétence des cours de l'ensemble 3. Ce type d'évaluation a été critiqué par le passé pour son manque de pertinence et son utilisation à des fins de gestion de classe (Bélanger et Tremblay, 2012; Turcotte, 2006). Les résultats de cette étude démontrent cependant qu'un effort est fait par les participants pour que ces évaluations soient pertinentes et ils évitent donc de donner des points seulement pour la présence en classe ou pour la tenue

vestimentaire. Les éléments évalués comme le respect des règlements, le respect des autres et la qualité de l'effort sont appropriés pour juger de l'atteinte du deuxième élément de la compétence.

## 5.5 La certification de la compétence

Les étapes du jugement et de la décision consistent à interpréter les informations recueillies afin de juger du niveau d'atteinte de la compétence et d'ainsi certifier ou non sa maîtrise par l'étudiant (Aubin, 2015). Il est important pour les enseignants de se questionner à savoir si les biais ont été évités durant la correction et si la note finale correspond bien au niveau d'atteinte de la compétence (Roy, 2017).

### 5.5.1 Le jugement

La fiabilité des évaluations peut être mise en doute lorsque les étudiants sont impliqués dans le jugement, soit par l'autoévaluation ou par l'évaluation par les pairs. L'autoévaluation encourage l'étudiant à analyser ses pratiques et à les améliorer alors que l'évaluation par les pairs favorise la coopération dans les disciplines où celle-ci est importante. De plus, ce type d'évaluation peut aider l'enseignant, car il est parfois difficile pour lui de donner son cours et d'être présent pour les étudiants tout en faisant l'évaluation de la qualité de leur participation. Néanmoins, les notes recueillies à l'aide de ces évaluations ne devraient pas être

utilisées pour faire la certification de l'atteinte de la compétence, car on ne peut assurer leur fiabilité (Rogiers, 2004). Les étudiants ne sont pas en position de porter un jugement impartial et de qualité afin de se donner une note.

Pour faciliter l'évaluation, les enseignants donnent aussi parfois des notes d'équipe plutôt que des notes individuelles et ceci peut avoir un impact sur l'équité du processus d'évaluation (CEEC, 2017). Un étudiant pourrait potentiellement avoir une note plus basse ou plus élevée qu'il le devrait dû à la qualité du travail des autres membres de son équipe. Les PIEA des deux cégeps indiquent que la note de l'étudiant doit être représentative de sa performance même pour les travaux d'équipe, mais les données de cette étude ne nous permettent pas de savoir si ces articles sont appliqués.

Un dernier point pertinent à aborder est l'utilisation et le partage des grilles d'évaluation. Les résultats indiquent que celles-ci ne sont pas toujours utilisées par les enseignants et même lorsqu'elles le sont, le partage de ces grilles avec les étudiants ne se fait pas systématiquement. L'utilisation de grilles d'évaluation permet de réduire la subjectivité de l'enseignant lors de la correction et donc d'améliorer la fiabilité des résultats (desbiens, David et David, 2011). De plus, le partage de ces grilles avec les étudiants les aide dans leur préparation en rendant plus transparent le processus d'évaluation, particulièrement si les critères sont clairs et bien définis (Leroux et Bélair, 2015).

### 5.5.2 La décision

Les résultats supportent le sentiment partagé par de nombreux enseignants selon lequel la compétence des troisièmes cours de l'ensemble 3 est difficile à certifier correctement dans les circonstances actuelles. L'évaluation du critère de performance «Pratique régulière et suffisante d'une activité physique respectant l'équilibre entre la recherche d'efficacité et les facteurs favorisant la santé» est particulièrement problématique puisque pour avoir une pratique régulière et suffisante, il faut inévitablement être actif en dehors des heures de cours, mais les activités physiques faites en dehors des heures de cours sont difficiles à vérifier, ce qui peut diminuer la validité des évaluations (Baribeau, 2015).

De plus, il y a aussi un désir chez les éducateurs physiques de valoriser les étudiants, ce qui peut nuire à la fiabilité des évaluations (Rogiers, 2004). Les propos de certains participants abondent dans le même sens que ceux de Bélanger et Tremblay (2012), c'est-à-dire que les enseignants ont tendance à vouloir récompenser les étudiants qui font des efforts. En effet, comme ce cours d'éducation physique sera pour beaucoup d'étudiants le dernier de leur parcours scolaire, ils veulent les encourager à rester actifs au-delà du cours.

Bref, des étudiants obtiennent des points pour des activités physiques qu'ils n'ont peut-être pas complétées, et certains participants sont réticents à faire échouer des étudiants qui ont fait de leur mieux. Ces deux situations expliquent en partie pourquoi cinq des participants ont le sentiment d'être trop généreux dans la certification de la compétence.

## CONCLUSION

L'implantation de l'approche par compétences au collégial a certainement eu un impact important au niveau de l'évaluation des apprentissages, et ces changements ont bien entendu touché les cours d'éducation physique. On en sait cependant toujours peu sur les dispositifs d'évaluation certificative utilisés par les enseignants en éducation physique au collégial. La question à laquelle cette recherche tente de répondre est la suivante: quels dispositifs d'évaluation certificative ont été adoptés par les enseignants en éducation physique au collégial dans le cadre des cours de l'ensemble 3? De façon plus spécifique, l'objectif visé est d'identifier et de décrire ces dispositifs d'évaluation au regard du processus d'évaluation et des critères de qualité.

Le cours de l'ensemble 3 est le dernier cours d'éducation physique du parcours scolaire des étudiants québécois, et sa compétence est particulièrement difficile à évaluer. La recension des écrits a soulevé plusieurs lacunes au niveau des évaluations certificatives, comme par exemple l'utilisation des évaluations à des fins de gestion de classe, l'évaluation du progrès des étudiants, des évaluations finales du cours souvent déficientes et l'utilisation de plusieurs évaluations ayant une faible pondération. Certaines études remettent aussi en question l'utilisation d'évaluations

de style journal de bord pour faire le suivi des étudiants en dehors des heures de cours, car les étudiants ont tendance à surestimer leur pratique d'activités physiques.

Pour répondre à la question de recherche, des entretiens individuels ont été faits avec six enseignants en éducation physique provenant de deux cégeps de la grande région de Montréal. Les plans de cours et les évaluations finales utilisés par ces enseignants ainsi que les PIEA des deux cégeps ont aussi été consultés. Les données recueillies ont permis d'identifier et de décrire ces dispositifs d'évaluation au regard du processus d'évaluation et des critères de qualité.

Les principaux dispositifs d'évaluation utilisés pour faire la certification de la compétence sont le programme personnel d'activité physique et l'évaluation de la participation en classe. Le programme personnel d'activité physique permet entre autres aux enseignants de faire le suivi des objectifs des étudiants ainsi que de leur planification et de leurs entraînements hors-cours. Un des participants demande à ses étudiants de faire certains de ces entraînements hors-cours au cégep afin de pouvoir vérifier qu'ils ont réellement été faits. D'autres enseignants vont plutôt inclure un test cardiovasculaire dans l'évaluation finale, s'assurant ainsi que les étudiants font leurs entraînements durant la session afin de s'y préparer. Dans tous les cas, les participants sont conscients que le suivi de l'activité physique faite en dehors des heures de classe reste imparfait. L'évaluation de la participation en classe est utilisée par tous les participants pour faire la certification de la compétence et son utilité fait l'unanimité chez les participants, car les cours sont généralement le seul moment où ils peuvent valider que l'étudiant est capable de prendre en charge sa pratique d'activité physique. Les enseignants jugent nécessaire d'avoir des évaluations qui s'étalent sur plusieurs semaines comportant de



nombreux moments d'évaluation afin de pouvoir évaluer la prise en charge de l'étudiant et ainsi certifier l'atteinte de la compétence. Les PIEA, PDEA et plans cadres assurent une certaine uniformité au niveau des modalités d'évaluation, et ce, malgré la grande variété de cours.

Cette recherche s'ajoute au petit nombre d'études réalisées s'intéressant à l'enseignement de l'éducation physique au collégial, et, plus spécifiquement, aux cours de l'ensemble 3. Elle avait pour but l'approfondissement des connaissances afin d'enrichir les discussions portant sur l'évaluation de la compétence du cours. Sa principale force est que son approche qualitative permet non seulement l'identification des différents dispositifs d'évaluation utilisés dans le cadre des cours de l'ensemble 3, mais donne aussi la chance aux enseignants d'expliquer tout le processus qui a mené à l'adoption de ces dispositifs.

Une limite de cette étude est que les participants ne proviennent que de deux départements d'éducation physique, et les résultats ne donnent donc pas une vue d'ensemble de ce qui se fait un peu partout au Québec. En effet, les pratiques peuvent varier beaucoup d'un cégep à l'autre et cette étude seule ne permet donc pas de présenter l'ensemble des méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants dans le cadre des cours de l'ensemble 3. De plus, les résultats de l'étude reposent principalement sur les pratiques déclarées des enseignants, ce qui entraîne la présence de biais potentiels.

Comme futures avenues de recherche, il serait intéressant d'élargir cette étude à un plus grand nombre de cégeps. Cette recherche a permis d'identifier plusieurs défis auxquels font face les enseignants dans l'évaluation de la compétence du cours ainsi que les solutions que ceux-ci ont trouvées pour y faire face. Enrichir les

connaissances dans le domaine en étudiant comment d'autres enseignants adaptent leurs pratiques face à ces défis bénéficierait à ceux qui cherchent à améliorer le processus d'évaluation des cours de l'ensemble 3. De plus, sachant que l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen de soutenir le développement des compétences, il serait pertinent d'explorer quels dispositifs d'évaluation favorisent le plus la pratique régulière d'activité physique en dehors des heures de cours. Enfin, étudier si les notes aux évaluations sont prédictives de la pratique d'activité physique future des étudiants nous indiquerait si la compétence est évaluée adéquatement.

## ANNEXE A

### DEVIS MINISTÉRIEL POUR LES COURS DE L'ENSEMBLE 3

Éducation physique	Code : 4EP2
<i>Objectif</i>	<i>Standard</i>
<b>Énoncé de la compétence</b>	
Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.	
<b>Éléments de la compétence</b>	<b>Critères de performance</b>
1. Planifier un programme personnel d'activités physiques.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mention de ses priorités selon ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.</li> <li>• Formulation correcte et pertinente d'objectifs personnels.</li> <li>• Choix pertinent de l'activité ou des activités physiques à pratiquer.</li> <li>• Planification appropriée des conditions d'exécution de l'activité ou des activités physiques à pratiquer.</li> </ul>
2. Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des règles inhérentes à l'activité physique pratiquée.</li> <li>• Respect des règles de sécurité et d'éthique.</li> <li>• Pratique régulière et suffisante d'une activité physique respectant l'équilibre entre la recherche d'efficacité et les facteurs favorisant la santé.</li> </ul>
3. Gérer un programme personnel d'activités physiques.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix pertinent des critères mesurant l'atteinte des objectifs du programme.</li> <li>• Utilisation appropriée de stratégies d'évaluation quantitative et qualitative sur le plan de l'activité physique.</li> <li>• Relevé périodique du temps investi et des activités physiques accomplies durant le programme.</li> <li>• Adaptations périodiques, pertinentes et correctes de ses objectifs ou des moyens utilisés.</li> <li>• Interprétation significative des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques.</li> <li>• Reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie.</li> </ul>
<b>Activités d'apprentissage</b>	
Discipline : Éducation physique	
Pondération : 1-1-1	
Unités : 1	

ANNEXE B  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

Analyse des pratiques d'évaluation certificatives des enseignants en éducation physique au collégial dans le cadre des cours de l'ensemble 3

**IDENTIFICATION**

<b>Responsables du projet</b>	Jérémy Lavertu-Ross
<b>Département, centre ou institut</b>	Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal
<b>Adresse courriel</b>	lavertu_ross.jeremie@courrier.uqam.ca
<b>Téléphone</b>	██████████

**BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Vous êtes invité-e à prendre part à ce projet visant à mieux comprendre les dispositifs d'évaluation certificatives utilisés par les enseignants en éducation physique au collégial dans le cadre des cours de l'ensemble 3.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Nathalie Michaud, professeure au département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5313 ou par courriel à l'adresse suivant : michaud.n@uqam.ca.

**PROCÉDURES**

Cette étude comporte deux phases interdépendantes. La première consistera à une analyse des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA), les plans de cours et les épreuves certificative puis la deuxième phase sera celle des

entretiens individuels. L'entrevue à laquelle vous participerez sera d'environ 1 heure et sera enregistrée numériquement avec votre permission. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet.

### **AVANTAGES et RISQUES**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation en éducation physique au collégial et sera un moment pour vous de réfléchir à votre pratique. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient vous rendre inconfortable puisque votre pratique enseignante sera questionnée. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

### **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et la directrice de recherche, Nathalie Michaud, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

### **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

### **COMPENSATION FINANCIÈRE**

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

**DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?****REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

**SIGNATURES :**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

J'accepte de fournir mes épreuves certificatives de cours (incluant le corrigé ou la grille d'évaluation). Si je souhaite me retirer de l'étude, mon matériel sera exclu de cette recherche.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

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

Nom (lettres moulées) et coordonnées :  
\_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : \_\_\_\_\_

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

Nom (lettres moulées) et coordonnées :  
\_\_\_\_\_

ANNEXE C  
GUIDE D'ENTRETIEN

**Questions**

**Section 1 : Formation et expérience**

- Combien d'années d'expérience en enseignement possédez-vous?
- Avez-vous déjà suivi une formation sur l'évaluation des apprentissages?
  - Combien d'heures?
- Combien d'enseignants y a-t-il dans votre département?
- Qu'est-ce que vous connaissez de la PIEA de votre collègue?
- Est-ce que votre département possède une PDEA (Politique Départementale d'évaluation des apprentissages)?

**Section 2 : L'approche par compétences**

- Qu'est-ce que pour vous l'approche par compétences?
- En quoi ça influence votre façon d'évaluer?
  
- Pour vous, à quoi servent les évaluations sommatives certificatives?

**Section 3 : La démarche d'évaluation**

**3.1 PLANIFICATION et PRISE D'INFORMATIONS**

- Expliquez de quelle façon vous avez planifié l'évaluation certificative. (Les évaluations sommatives)
  
- Quelles sont les modalités utilisées en cours de session (examen, travail, présentation orale, etc.)
  
- Quelle est la pondération accordée aux différentes modalités? Comment avez-vous déterminé les pondérations?
  
- Quelle est la modalité utilisée pour l'épreuve finale de cours?
  
- Qui a élaboré ces modalités et outils d'évaluation (vous seul, avec vos collègues, en équipe)?
  
- Est-ce que les étudiants reçoivent parfois une note d'équipe? Si oui, pourquoi pas une note individuelle?
- En quoi vos évaluations vous permettent-elles d'évaluer l'atteinte de la compétence?
- Est-ce que vous vous basez sur les critères de performances?
  
- Est-il nécessaire de réussir l'épreuve finale de cours pour obtenir la note de passage?
- Lors de l'élaboration des modalités et des outils, comment vous assurez-vous de leur qualité? Sur quoi est-ce que vous vous basez? (outils)
  
- Est-ce que vos étudiants ont accès aux critères d'évaluations et aux grilles d'évaluation? Si oui, à quel moment? (transparence)
  
- Est-ce que les grilles d'évaluation sont basées sur les critères de performance?

Lors de l'évaluation, tenez-vous compte des éléments suivants dans le dispositif?

- La présence au cours?



- La qualité de l'effort?
- La préparation au cours (devoir, vêtements de sport, avoir mangé, etc.)?
- L'attitude (positivisme, coopération, respect, etc.)?

Si oui, quelle pondération attribuez-vous à ces éléments?

Prenez-vous des mesures particulières, au sein de votre département, pour vous assurer que les évaluations soient **équivalentes** d'un cours à l'autre et d'un enseignant à l'autre?

### **3.2 JUGEMENT-DÉCISION**

Que faites-vous si un étudiant qui réussit d'habitude pendant les cours performe moins bien le jour de l'évaluation?

Quelle est la méthode utilisée pour porter un jugement final sur la compétence? (si l'étudiant pas ou non le cours)

- Avez-vous le sentiment que la moyenne des notes est représentative de l'atteinte de la compétence?
- Si un étudiant a par exemple 58 ou 59% comme note finale, est-ce qu'il passe?

Est-ce que l'élève est impliqué dans son évaluation? Si oui, de quelle façon? (Auto-évaluation, co-évaluation, évaluation par les pairs)

Si non, pourquoi?

Est-ce que les étudiants sont comparés entre eux lors des évaluations?

### **Section 4 : Autres questions**

Faites-vous l'utilisation d'évaluations formatives?

Si oui, à quelle fréquence et dans quel contexte?

Si non, pourquoi?

Est-ce qu'il y a une pondération attribuée aux évaluations formatives?

Tenez-vous compte des évaluations formatives pour prendre la décision de faire passer ou non un étudiant qui n'aurait pas obtenu la note de passage?

Avez-vous d'autres commentaires par rapport à l'évaluation des apprentissages?

## RÉFÉRENCES

- Albert, M. (2013). *La définition des critères de scientificité : un débat philosophique et sociologique*. Recherches Qualitatives, (numéro 15., p. 55-59.) Du Singulier À L'universel.
- Aubin, A-S. (2015). *Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages dans une faculté de génie*. [Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke].
- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P., Van der Vleuten, C. (2006). Teachers' opinions on quality criteria for competency assessment Programs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 857-867.
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. [Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Baribeau, C., Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

- Bélaïr, L.M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences Professionnelles. Dans Bélaïr, L.M. Laveault, D. et Lebel, C. (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et en évaluation*. Ottawa : PUO p.181-191.
- Bélaïr, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre, *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.355-380). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Bélaïr, D. Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Rapport de recherche adressé à Performa, Université de Sherbrooke.
- Belisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences: une approche globale et collective. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 129-153). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Berthiaume, D. David, J. David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2).  
<https://doi.org/10.4000/ripes.524>
- Boulanger, C. (2014). *Expérimentation d'un outil de validation de l'épreuve synthèse d'un programme d'études collégiales*. Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke.

Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. (p.6-20). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <http://dx.doi.org/10.17118/11143/8815>

Boyer, L. (2013). *Construction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence «Exercer un jugement clinique infirmier»*. [Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec].

Bradette, A., Cabot, I. (2022). *Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activité physiques aux étudiants : impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire*. eJRIEPS, 50. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7697>

Bureau de coopération interuniversitaire. (2018). La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait. [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/07/CRC-Ce-quelle-est\\_Ce-quelle-fait-BCI-9juillet2018.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/07/CRC-Ce-quelle-est_Ce-quelle-fait-BCI-9juillet2018.pdf)

CEEC. (1996). *Évaluation des programmes d'informatique*. [Rapport synthèse]. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

CEEC. (1997). *Évaluation du programme Sciences humaines*. [Rapport synthèse]. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- CEEC. (1999). *Évaluation des programmes d'études dans les secteurs Techniques administratives et Coopération*. [Rapport synthèse]. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- CEEC. (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- CEEC (2008). *Évaluation des programmes du Renouveau de l'enseignement collégial*. [Rapport synthèse]. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- CEEC (2009). *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa mission et ses orientations*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- CEEC. (2012). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages : Pour des évaluations justes et équitables*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- CEEC. (2017). *Bilan des résultats de l'an 2 du premier cycle d'audit 2015-2016 : Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- CEEC. (2022). *Bilan synthèse des résultats du premier cycle d'audit*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Champagne, G., Chiasson, L., Delaney, R., Lasnier, F. (2013). *Les pratiques évaluatives en éducation physique à l'ordre d'enseignement collégial*. FÉÉPEQ, Québec.

- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes*.  
Cégep de Lévis-Lauzon, Québec.
- Cogérino, G., Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et «norme d'effort». *Revue française de pédagogie*, 164.  
<http://rfp.revues.org/2109>
- Collège LaSalle, (2019). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Montréal, QC : Collège LaSalle.
- Côté, F. (2012). Les compétences communes au collégial, de la théorie à la pratique. *Pédagogie collégiale*, 25(2) p.18-23. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21849/France-Cote-25-2-2011.pdf>
- Cégep de Rimouski (2016). *Préparer les ingrédients : la réflexion préalable au plan cadre*. Flash... info. – Vol. 3(3), p.1.
- Cégep du Vieux-Montréal (2014). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Montréal, QC : Cégep du Vieux-Montréal.
- Cégep Édouard Montpetit (2015). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Longueuil, QC : Cégep Édouard-Montpetit.
- Dallaire-Turmel c. Cégep de Lévis-Lauzon (2012). QCCS 647. <http://t.soquij.ca/Ae42N>
- Dawson College (2019). *Institutional Student Evaluation Policy*. Montréal, QC: Dawson College.

De Ketele, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xv, no. 1, p.31.  
<https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>

Desbiens, J.-F., Brunelle, J.-P., Spallanzani, C., Roy, M. (2005). Former les personnes enseignantes associées (PEA) pour améliorer la supervision des stagiaires de la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke. Actes du 20ème Congrès international de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). 27 au 30 mai. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Desbiens, J-F., Leriche, J., Spallanzani, C., Dumas, D., Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l'intervention en éducation physique : pourquoi se contenter du regard du borgne?. *Recherches Qualitatives – Vol. 26(1)*, p. 81-109.

Desrochers, N. (2017). Par compétences? Voir autrement l'enseignement et l'apprentissage. *Le réseau des cégeps, trajectoires de réussites*. p.33. Presses de l'Université Laval.

Dionne, L. (2009). *Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique*. *Recherches Qualitatives – Vol. 28(1)*, p. 76-105.  
<https://doi.org/10.7202/1085322ar>

Fortin, M.-F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation inc.

- Froidevaux, A. (2013). Les tâches complexes et leur évaluation : entretien avec Jean-Marie de Ketele : journée d'étude en évaluation, 31 mai 2013, Neuchâtel. Neuchâtel : IRDP.
- Gaudreau, L., (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : GUERIN.
- Guillemette, F., Leblanc, C., Renaud, K., (2019). *Processus d'évaluation des apprentissages*. <https://www.scribd.com/document/494718555/Processus-d-Evaluation-Des-Apprentissages>
- Harvey, A. (2009). *Comparaison entre la pratique d'activités physiques déclarée et le niveau de condition physique d'étudiants au collégial*. [Mémoire de maîtrise en éducation, Université Laval, Québec].
- Howe, R., Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3) p.21-27. [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/howe\\_menard\\_07\\_3.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/howe_menard_07_3.pdf)
- Kemp, S. J. (2012). Constructivist criteria for organising and designing educational research: How might an educational research inquiry be judged from a constructivist perspective? *Constructivist Foundations*, 8(1), p.121.
- Kohn, L., Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome liii(4), 67-82.



- Lafortune, L., Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'université du Québec.
- Lasnier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal : Guérin universitaire.
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques éducatives*. Cégep de Saint-Hyacinthe, St-Hyacinthe.
- Leroux, J.L. (2010b). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. [Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke]. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/94>
- Leroux, J.L. (2010c). *Comment des enseignants du collégial évaluent-ils les compétences?*. [Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke].
- Leroux, J.L., Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p.65-104). Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale..
- Leroux, J.L., 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., Hébert, A., Paquin., J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université :*

*un guide pratique* (p.157-195). Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale..

Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury, CA : SAGE Publications, Inc.

Louis, R., Bédard, D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p.23-63). Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Martineau, S. (2007). *L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion*. Recherches Qualitatives – Hors-Série (5), p. 70-81. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/martineau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/martineau.pdf)

Messier, C. (2016). *Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique au collégial*. [Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke]. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9634/Messier\\_Catherine\\_MEd\\_2016.pdf](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9634/Messier_Catherine_MEd_2016.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, (2015). *Formation collégiale*. <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/formation-collegiale>

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. Être évalué pour mieux apprendre. Québec : Gouvernement du Québec. p.29

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, (2016). *Composantes de la formation générale*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2890880>

Nguyen, D-Q., Blais, J-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie Médicale* 8(4), p.232-251. <https://doi.org/10.1051/pmed:2007026>

Noiseux, S. (2010). Le devis de recherche qualitative. Dans M.-F. Fortin (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd., p. 267-289). Montréal, QC : Chenelière Éducation inc.

Paquay, L., Colles, G.CL., Huyenen, A-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- Proulx, J. (2019). *Recherches qualitatives et validités scientifiques*. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Éditions De Boeck, Bruxelles
- Roegiers, X., Miled, M., Ratziu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur: Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2016). *Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*. Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage. UNESCO : Paris, France.
- Roegiers, X. (2017). *De la connaissance à la compétence*. P.I.E. Peter Lang.
- Roy, M. (2017). *Les dispositifs d'évaluation certificative mis en œuvre par des enseignants pour évaluer les attitudes dans un programme d'études collégiales : étude de cas*. [Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal].
- Savard, D. (2017). *La formation au collégial : une spécificité qui se décline en qualité, richesse et originalité*. Le réseau des cégeps, trajectoires de réussites. P.9. Presses de l'Université Laval.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 122-151). Sherbrooke, Quebec: éditions du CRP.
- Sawadogo, M. (2015). *Conception d'un guide d'élaboration d'une épreuve de mathématiques dans une visée certificative pour la fin du cycle primaire au Burkina Faso. [Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal].*
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. Pédagogie collégiale, 18(1) p.14-20.*  
[https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/Scallon\\_18\\_1.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Scallon_18_1.pdf)
- Scallon, G. (2004b). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Saint-Laurent, QC: Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.* Montréal: Chenelière Éducation.
- Tremblay, R. (2017). *Le développement d'une culture d'évaluation dans les cégeps.* Le réseau des cégeps, trajectoires de réussites. P.41. Presses de l'Université Laval.
- Turcotte, S. (2006). *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire.* [Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec].
- Turcotte, S., Grenier J., Rivard, M-C., Beaudoin, C., Roy, M., Goyette, R. (2011). *Besoins de formation continue d'éducateurs physique et à la santé.*

*Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 14(2) p.79-96.  
10.7202/1008913ar

Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment.  
*The Phi Delta Kappan*, 70(9), p.703-713. [www.jstor.org/stable/20404004](http://www.jstor.org/stable/20404004)

Wiggins, G. (1993). *Assessment : Authenticity, Context and Validity*. *Phi Delta Kappan*, 75(3), p.200-203