

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

---

# La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions

---

PAREA PA2014-010

Jérôme Leriche, Ph.D.  
Département d'éducation physique



Frédéric Walczak, M.Sc.  
Département d'éducation physique



Juin 2016

*Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement  
et des auteurs.*

Dépôt légal –Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2016

Dépôt légal –Bibliothèque et Archives Canada, 2016

ISBN : 978-2-920916-76-0

## **REMERCIEMENTS**

Ce rapport de recherche est le fruit de deux années de collaboration et de persévérance face aux défis rencontrés en ces temps de restrictions budgétaires qui affectent grandement la recherche collégiale. Nous tenons à remercier nos familles et nos collègues qui nous ont soutenus dans toutes les étapes du projet. Un remerciement particulier à Marie-Maude Cayouette, François Vandercleyen, Vincent Beaucher, Salem Amamou et Amélie Vertefeuille pour leur collaboration. Madame Dion, du Cégep de Sherbrooke, et monsieur Des Laurier au Cégep de Trois-Rivières nous ont apporté des conseils judicieux et nous les en remercions. Enfin, un remerciement particulier à nos collègues des départements d'éducation physique de toute la province pour leurs réponses au questionnaire et à nos collègues du Cégep de Sherbrooke et du Cégep de Trois-Rivières pour leur participation aux entrevues de groupe.

## SOMMAIRE

**Mots-clés :** Intervention, enseignant, éducation physique, activité physique, cégep

Cette recherche a été réalisée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) auprès d'enseignants d'éducation physique. L'objectif de cette recherche était d'analyser les perceptions des enseignants d'éducation physique (EP) au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'activité physique (AP) des étudiants. Les objectifs spécifiques étaient les suivants :

- Analyse de la perception des interventions au regard des obstacles à la pratique d'activité physique
- Analyse de la perception des interventions au regard de la motivation des étudiants face à la pratique d'activité physique

Nous n'avons pas trouvé de cadre théorique et conceptuel qui nous satisfaisait pour traiter ces objectifs de recherche. Nous avons donc décidé de fusionner deux cadres théoriques existants et de créer un modèle intitulé *modèle d'intervention éducative au collégial* (MIEC). Ce cadre nous a servi dans les interprétations des résultats et représente à notre avis une des contributions les plus importantes de cette recherche.

Dans cette recherche exploratoire, 73 enseignants (37 hommes, 36 femmes, âge moyen : 37,8 ans  $\pm$ 9,7) d'EP provenant de 31 cégeps ont répondu à un questionnaire en ligne portant sur leurs perceptions de leurs interventions sur la pratique d'activité physique des cégépiens. Des entrevues de groupes ont également été menées au Cégep de Sherbrooke (13 enseignants d'EP) et au Cégep de Trois-Rivières (11 enseignants d'EP) à partir de la technique du groupe nominal (TGN). Compte tenu du petit échantillon et de la nature des données du questionnaire, nous avons utilisé des tests d'association non paramétriques. Des analyses de contenu des questions ouvertes ont été effectuées et les résultats de la TGN ont été analysés à l'aide d'une grille issue du cadre théorique.

Que nous apprend cette recherche sur la perception qu'ont les enseignants de leurs

interventions? Nous avons démontré que les enseignants disent intervenir principalement dans leurs cours, mais en réalité ils le font aussi beaucoup en dehors de la classe. En effet, les enseignants mentionnent que les trois principales conditions pour favoriser la pratique d'AP sont l'organisation d'AP en dehors des cours, la qualité et la disponibilité des infrastructures ainsi que le faible coût des activités.

Cette recherche permet aussi de comprendre que plus les enseignants sont expérimentés en enseignement de l'EP, plus ils accordent de l'importance au développement d'habiletés motrices, aux stratégies et aux techniques individuelles. D'autre part, plus l'enseignant est âgé et expérimenté dans son domaine, plus il collabore avec la direction pour favoriser la pratique d'AP des étudiants. À l'opposé, moins les enseignants sont expérimentés au collégial, plus ils renseignent leurs étudiants sur les aspects de l'alimentation en lien avec la pratique d'AP.

Les réponses au questionnaire nous montrent également que les pratiques de chacun sont singulières. Par exemple, le fait de donner de la place aux étudiants dans les choix de cours est un choix d'intervention propre à chaque enseignant. Les antécédents sportifs des étudiants semblent être pris en considération par certains enseignants et pas par d'autres dans l'évaluation des habiletés. Ces résultats nous montrent également la nécessité d'orienter les recherches vers les pratiques effectives pour mieux comprendre ce qui se passe en classe et comprendre les choix des enseignants.

Au sujet des interventions sur la motivation, les réponses au questionnaire nous montrent que les enseignants accordent beaucoup plus d'importance aux interventions en lien avec la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque identifiée est aussi un autre type de motivation qui est valorisé dans les interventions des enseignants d'EP. Nos résultats sont toutefois à nuancer, compte tenu de la nature du questionnaire initialement prévu pour les étudiants et non validé pour les enseignants.

Nous retiendrons que tous les enseignants d'EP qui ont participé à cette recherche ont un souci commun de valoriser le transfert des pratiques d'AP dans le cours vers l'extérieur du cours afin de développer de saines habitudes de vie chez les étudiants. Il y a aussi consensus auprès des enseignants en ce qui concerne la sensibilisation des

étudiants aux bienfaits de l'AP et le fait de favoriser la pratique récréative et compétitive hors cours.

## SUMMARY

Keywords: Intervention, teacher, physical education, physical activity, Cégep

This research was conducted in the framework of the *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*. The purpose of this research was to analyze the perceptions of physical education (PE) teachers in regards of their physical activities (PA) supporting interventions. The specific objectives of this research were the following:

- To analyze the perception of interventions that targeted the obstacles to the practice of physical activity
- To analyze the perception of interventions that targeted the students' motivation in regards of the practice of physical activity

We were not able to find a theoretical and conceptual framework that met our requirements to address our research's objectives. We have then decided to merge two existing theoretical frameworks and create a model named *modèle d'intervention éducative au collégial (MIEC)*. This framework served us during the interpretation of our results and represents, to our opinion, one of this research's most important contributions.

In this preliminary research, 73 PE teachers (37 men, 36 women, medium age: 37,8 years  $\pm 9,7$ ) coming from 31 Cégeps<sup>1</sup> answered an online questionnaire about the perceptions of their own interventions in regards of Cégep students' physical activity practice. Group interviews were equally conducted at the Cégep de Sherbrooke (13 PE teachers) and at the Cégep de Trois-Rivières (11 PE teachers) using the nominal group technique (NGT). Considering the size of the sample and the nature of the questionnaire's data, we used a nonparametric model for our tests of association. Content analysis were

---

<sup>1</sup> Translator's Note : *Cégep* (also written *Cegep*, *CÉGEP* or *CEGEP*) stands for *Collège d'enseignement général et professionnel*. As post-secondary, pre-university colleges, Cégeps are publicly funded institutions of Québec's education system.

performed on open questions and NGT results were analyzed with the help of a grid issued from our theoretical framework.

How does this research help us in regards of the teachers' perceptions of their own interventions? We have demonstrated that teachers claim to intervene mainly during their classes, but in reality, they also do it outside of it. In fact, teachers mention that the three main conditions that favour PA practice are the organization of extracurricular PA, the quality and availability of infrastructures as well as the low cost of activities.

This research also allows us to understand that the more teachers are experienced in teaching PE, the more they grant importance to the development of motor skills, to strategies and to individual techniques. On the other hand, the more the teacher is old and experienced in his field, the more he collaborates with the direction to promote PA practice among students. On the other hand, the less the teachers are college-experienced, the more they inform their students about nutritional aspects linked with the practice of PA.

The answers that were provided in the questionnaire also indicate that each teacher's practice is singular. For example, the fact of giving the students liberty in their course choices is an intervention that is proper to each teacher. Students' sport backgrounds seem to be taken into consideration by certain teachers but not by others when it's time to make a skills evaluation. These results also show us the necessity to direct current research to the actual practices in order to better understand what happens in class and understand the teachers' decisions.

In regards of interventions that targeted motivation, the answers to the questionnaire reveal that teachers grant a greater importance to interventions linked with intrinsic motivation. Extrinsic motivation is also valued by the interventions of PE teachers. Our results need however to be put into perspective, given the nature of the questionnaire initially intended for students and non validated for the teachers.

We will retain that all the PE teachers that took part in this research had a common interest of supporting PA practices outside of the classroom, with the objective of developing healthy lifestyle habits within students. Teachers also reach a consensus in



regards of the importance of students' awareness of PA benefits and of the promotion of recreational and competitive practices outside of the class.

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	3
Sommaire .....	4
Summary.....	7
Liste des tableaux.....	14
Liste des figures .....	15
Chapitre 1 : Problématique de la recherche .....	16
Objectifs de recherche .....	19
Chapitre 2 : Revue de la littérature .....	20
Pratique d'AP des étudiants au cégep.....	20
Résultats de la recherche de Leriche et Walczak (2014) .....	21
Obstacles à la pratique d'AP .....	23
Facilitateurs à la pratique d'AP .....	24
Les recherches sur les interventions en EP au collégial .....	26
L'intervention étudiée sous l'angle du sentiment d'autoefficacité.....	26
L'intervention sous l'angle de l'individualisation de l'enseignement de l'EP.....	26
L'intervention analysée des pratiques évaluatives et des procédés pédagogiques.....	28
Les recherches spécifiques sur l'intervention .....	29
Chapitre 3 : Cadres théoriques et conceptuels .....	33
Qu'entendons-nous par « perception » dans cette recherche?.....	33
Des cadres théoriques pour comprendre l'intervention éducative.....	34
L'intervention éducative en enseignement de l'EP .....	34
La phase préactive .....	35
La phase interactive.....	36
La phase postactive.....	36
Quelques limites du modèle de Brunelle <i>et al.</i> (1988).....	38
Le modèle de l'intervention éducative de Lenoir.....	39

Limites du cadre de Lenoir (2009, 2014).....	42
Comprendre les perceptions des enseignants d'EP .....	43
Un cadre théorique pour comprendre la motivation.....	46
La motivation intrinsèque (MI).....	47
La motivation extrinsèque (ME) .....	47
L'amotivation .....	48
Chapitre 4 : Méthodologie .....	50
Une recherche de type exploratoire et interprétative.....	50
Les instruments de mesure et la méthode de collecte des données .....	51
La construction du questionnaire de recherche .....	52
Détermination du problème et du sujet traité .....	52
Constitution de la banque d'items .....	52
Évaluation du bassin initial d'items .....	53
Élaboration du mode de présentation du questionnaire.....	53
Création d'un échantillon pour tester la version pilote de l'instrument .....	53
La technique du groupe nominal.....	53
Les méthodes d'analyse des données du questionnaire .....	54
L'analyse des données qualitatives .....	54
Interprétation des résultats. ....	55
L'analyse des données quantitatives.....	56
Les variables présentées dans le questionnaire .....	57
Les variables analysées.....	58
Les considérations éthiques afférentes à la collecte des données.....	58
Chapitre 5 : Résultats .....	61
Résultats obtenus à partir des questionnaires en ligne .....	61
Description de la population, de la structure et des propriétés de l'échantillon.....	61
Formation, expérience et statut d'emploi des répondants .....	62
Résultats descriptifs sur la perception des interventions.....	64
Croisement des données en lien avec la perception des interventions.....	69

L'âge des répondants.....	70
Expérience en enseignement de l'EP.....	71
Expérience en enseignement au cégep .....	71
Le statut d'emploi.....	72
Questions ouvertes .....	73
Résumé des résultats sur l'intervention pour favoriser la pratique d'AP.....	78
Résultats descriptifs sur la perception des interventions .....	78
L'intervention sur les obstacles reliés à la famille et au réseau social .....	81
L'intervention sur les obstacles reliés à l'accessibilité.....	82
Les autres pistes d'intervention sur les obstacles.....	83
Croisement des données en lien avec le support et les obstacles .....	84
Âge des répondants et intervention sur les obstacles .....	84
Expérience d'enseignement en EP ou au collégial.....	85
Questions ouvertes .....	87
Analyse de la perception des interventions .....	89
Résumé des questions sur la motivation .....	94
Résultats des entrevues de Groupe .....	95
Profil général de l'échantillon de recherche participant aux TGN.....	95
Résultats TGN .....	95
Les réponses des enseignants du cégep de Sherbrooke .....	95
Les réponses des enseignants du Cégep de Trois-Rivières .....	96
Résultats en lien avec le MIEC .....	97
Résultats en lien avec le modèle sur la motivation .....	102
Limites de la recherche.....	107
Chapitre 5 : Discussion .....	110
Comparaison des perceptions des enseignants .....	110
Le niveau d'AP des cégépiens.....	110
Le fait de fumer et les moyens de transport .....	111
L'accessibilité aux infrastructures et le coût des activités.....	111

Le temps .....	113
Transport actif .....	114
La motivation .....	114
Discussion des résultats à l'aide du MIEC .....	115
Les interventions à l'extérieur du cégep .....	116
Les interventions dans le cégep.....	116
Les perceptions des enseignants sur leurs interventions dans la phase préactive .....	117
L'influence des variables de présage sur l'intervention .....	117
Les variables de programme .....	118
Les variables de contexte .....	119
La phase interactive.....	120
La perception des interventions sur la relation pédagogique-didactique .....	121
La perception des interventions sur la relation pédagogique .....	121
La perception des interventions sur la relation didactique.....	122
La phase postactive .....	123
Quelques réflexions sur le MIEC .....	124
Conclusion .....	126
Bibliographie.....	130
Annexe 1 - Questionnaire .....	139
Annexe 2 - protocole de passation de la TGN .....	151
Annexe 3 - Certificats d'éthique.....	154
Annexe 4 - Codification des TGN .....	156

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Perception que les enseignants d'EP au collégial ont de leur rôle .....	27
Tableau 2 : Définition des concepts de l'intervention éducative .....	42
Tableau 3 : La signification des catégories et exemples pour la question 16 .....	56
Tableau 4 : Sexe et âge moyen de l'échantillon.....	61
Tableau 5 : Répartition des répondants par cégep .....	62
Tableau 6 : Nombre de cours enseignés par les répondants dans chaque ensemble.....	64
Tableau 7 : Résultats bruts aux questions .....	65
Tableau 8 : Intervention dans les cours qui font consensus chez les répondants.....	67
Tableau 9 : Les questions qui divisent les enseignants d'EP .....	68
Tableau 10 : Variables sociodémographiques choisies pour nos analyses.....	70
Tableau 11 : Association de l'expérience d'enseignement en EP.....	71
Tableau 12 : Répartition des réponses à la question Q4 en fonction de l'âge .....	72
Tableau 13 : Unités de sens obtenues à partir des réponses à la question 16 .....	74
Tableau 14 : Répartition des unités de sens obtenues dans les réponses à la question 16	74
Tableau 15 : Unités de sens obtenues à partir des réponses à la question 17 .....	76
Tableau 16 : Conditions qui favorisent la pratique d'AP et sportive des étudiants .....	76
Tableau 17 : Données brutes concernant le support et les obstacles à l'AP .....	79
Tableau 18 : Résultats des associations significatives entre l'âge et les obstacles .....	85
Tableau 19 : Obstacles à la pratique d'AP et sportive des étudiants.....	87
Tableau 20 : Résultats en lien avec la motivation intrinsèque .....	90
Tableau 21 : Résultat en lien avec la motivation extrinsèque et l'amotivation .....	91
Tableau 22: Énoncés ayant le plus de votes pour le Cégep de Sherbrooke. ....	96
Tableau 23 : Énoncés ayant les plus fortes pondérations pour le Cégep de Sherbrooke. .	96
Tableau 24 : Énoncés ayant le plus de votes à Trois-Rivières .....	97
Tableau 25 : Énoncés ayant les plus fortes pondérations à Trois-Rivières .....	97
Tableau 26 : Catégories de codage selon le MIEC .....	98
Tableau 27 : Résultats des énoncés de Sherbrooke et de Trois-Rivières selon le MIEC..	99
Tableau 28: Codage des 10 énoncés ayant les plus grandes pondérations à Sherbrooke	101
Tableau 29: Codage des 10 énoncés ayant les plus grandes pondérations à Trois-Rivières	101
Tableau 30 : Grille d'analyse sur la motivation .....	103
Tableau 31 : Résultats du codage sur la motivation selon les différentes catégories.....	105
Tableau 32 : Énoncés codés sur la motivation qui ont obtenu des votes de la part des enseignants de Sherbrooke.....	106
Tableau 33 : Énoncés codés sur la motivation qui ont obtenu des votes de la part des enseignants de Trois-Rivières. ....	107

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Niveau d'activité physique des cégépiens selon le sexe .....	17
Figure 2 : Nombre de minutes d'AP par semaine, selon le sexe .....	22
Figure 3 : Répartition des répondants selon les catégories de l'OMS. ....	23
Figure 4 : Niveau d'AP des étudiants en fonction du nombre de cours d'EP complétés..	25
Figure 5 : Modèle incluant les variables des conditions d'enseignement-apprentissage..	38
Figure 6 : Le cadre conceptuel de l'intervention éducative .....	40
Figure 7 : Modèle d'intervention éducative au collégial (MIEC).....	45
Figure 8 : Répartition des réponses aux questions.....	66
Figure 9 : Répartition des réponses concernant l'intervention sur les obstacles .....	80
Figure 10 : Répartition des réponses aux questions 9 et 16.....	81
Figure 11 : Perception de l'effet de l'intervention sur la motivation des étudiants .....	92

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

La problématique de cette recherche s'inscrit dans la continuité du projet de recherche financé par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) sur les obstacles à la participation sportive des cégépiens (Leriche et Walczak, 2014). Nous avons mentionné alors qu'au Québec et ailleurs dans le monde, l'activité physique (AP) est généralement reconnue comme un puissant outil de développement individuel et social (Organisation mondiale de la santé (OMS), 2010). D'une part, l'exercice physique régulier est un élément essentiel à un mode de vie sain favorisant le bien-être personnel et permettant la prévention de maladies (Jeunes en forme Canada, 2010). D'autre part, plusieurs études ont montré l'impact positif de la pratique du sport sur la réussite éducative des jeunes (Laberge, 2007; Centers for Disease Control and Prevention, 2010). Toutefois, la participation régulière à des activités physiques a considérablement diminué au Québec au cours de la dernière décennie (Tremblay, Shields, Laviolette, Craig, Janssen, et Gorber, 2010; Traoré, Nolin, et Pica, 2012) et de façon particulière dans les cégeps (Chiasson, 2004; Lemoyne, 2012).

La condition physique des cégépiens ne cesse de diminuer et les niveaux de pratique d'AP sont inquiétants. À titre d'exemple, nous avons déjà montré (Leriche et Walczak, 2014; Leriche, Walczak et Gravel, 2015) que sur 1864 étudiants des cégeps de Sherbrooke et de Trois-Rivières, la majorité d'entre eux se situent dans la catégorie la plus faible de l'OMS (voir la figure 1). Ces catégories sont définies en fonction de la quantité d'AP hebdomadaire et de l'impact que cela a sur la santé.



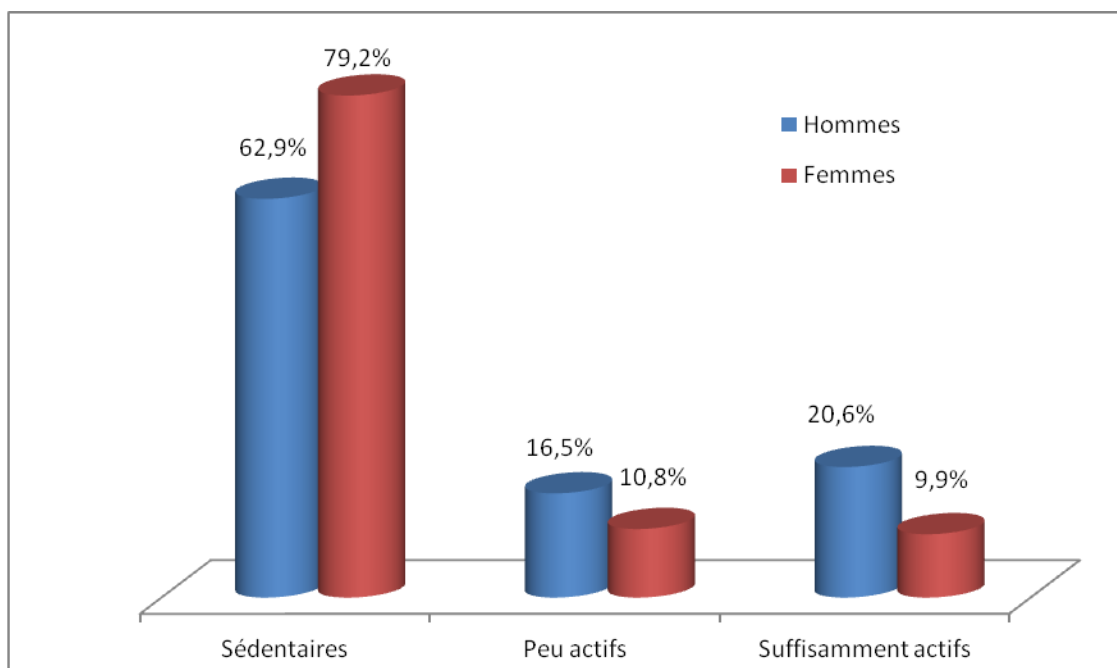


Figure 1 : Niveau d'AP des cégépiens selon le sexe

Source : Leriche et Walczak, 2014, p. 43

Les étudiants au cégep semblent suivre la tendance mondiale qui est plutôt à la sédentarité, alors que l'OMS recommande aux gens entre 18 et 64 ans d'accumuler minimalement 150 minutes d'activité physique modérée ou 75 minutes d'AP intense par semaine (OMS, 2009). C'est pourtant un des objectifs de l'éducation physique (EP) dans les programmes au collégial :

L'enseignement de l'éducation physique au collégial vise principalement le développement global de la personne. Cet enseignement a aussi pour objectif de contribuer à son éducation, à sa santé et à sa qualité de vie en l'amenant à vivre de façon responsable dans la société et à **faire preuve d'autonomie**, de créativité et de respect des autres **dans la pratique régulière et suffisante de l'activité physique**. (MELS, 2011, p.45)

Parmi les déterminants d'un mode de vie physiquement actif, l'EP occupe une place de choix (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011). L'UNESCO l'a d'ailleurs identifié comme étant « le point d'entrée essentiel pour acquérir l'habitude de participer à des activités physiques tout au long de la vie » (UNESCO, 2015, p. 6). Nous avons déjà montré que les étudiants qui avaient complété au moins deux cours d'EP au cégep

faisaient presque une heure d'AP de plus par semaine que ceux qui n'avaient pas encore participé à un cours (Leriche et Walczak, 2014). Lemoyne (2012) a également pu observer que le niveau de pratique d'AP est influencé grandement par les cours d'EP. Les résultats de cette étude suggèrent que la forme actuelle des cours d'EP contribue à l'atteinte d'un niveau de pratique supérieur pour les filles (Lemoyne, 2012).

Ce constat de l'impact des cours d'EP est intéressant, mais sur quels facteurs les enseignants d'EP interviennent-ils pour arriver à ce résultat ? L'intervention de l'enseignant d'EP peut prendre des formes multiples (en visant les étudiants individuellement ou encore des groupes d'étudiants) et dans des moments et des lieux variés (dans la classe, hors des heures de classe, à l'extérieur du cégep). Nous n'avons malheureusement pas de portrait des interventions mises en place par les enseignants d'EP dans les cégeps et c'est cette zone d'ombre que nous souhaitons explorer. Plusieurs questions restent sans réponse : comment les enseignants d'EP perçoivent leurs interventions pour motiver les étudiants à être physiquement actifs ? Quelles sont les conditions que les enseignants veulent mettre en place pour que les étudiants de cégep s'impliquent davantage dans des pratiques sportives ?

Ce projet est une recherche exploratoire visant à analyser la perception des enseignants au regard de leurs interventions éducatives en EP pour motiver les étudiants à s'impliquer dans des activités sportives régulières. Le terme sport ou activité sportive est ici utilisé au sens large et désigne toute « AP contribuant au maintien de la forme physique, au bien-être mental et à l'interaction sociale » (UNESCO, 2015, p. 9). Parce que le système scolaire joue un rôle majeur dans la socialisation et l'éducation à de saines habitudes de vie (OMS, 2010), il nous semble que les enseignants d'EP ont eux aussi un rôle à jouer. Outre sa pertinence sociale, ce projet présente un grand intérêt sur le plan scientifique dans la mesure où très peu d'études se sont penchées sur le rôle des enseignants d'EP au collégial pour favoriser la participation des étudiants aux sports (Grenier, 2006; Leriche, Bélanger, Caplette-Charette, Roulin, Drouin et Daigle, 2016).

Les différents éléments mentionnés dans la problématique sont à la base des objectifs de recherches que nous allons maintenant présenter.

## **OBJECTIFS DE RECHERCHE**

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les perceptions des enseignants d'EP au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP. Nous avons également deux objectifs spécifiques :

- **Objectif 1 :** Analyse de la perception des interventions au regard des obstacles à la pratique d'AP.
- **Objectif 2 :** Analyse de la perception des interventions au regard de la motivation des étudiants face à la pratique d'AP.

Ces objectifs de recherche vont nous servir de fil conducteur tout au long de ce rapport. Le chapitre qui suit présentera un résumé de la littérature scientifique qui traite des thématiques reliées à ces objectifs.

## **CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Les enseignants d'EP du collégial interviennent auprès d'étudiants aux profils variés. En effet, les étudiants d'une même classe ont des expériences en AP allant de la sédentarité au sport de haut niveau. Rappelons que l'avantage des cours d'EP au cégep est qu'ils sont obligatoires et qu'ils s'adressent ainsi à tous les étudiants, sans distinction de classe sociale ou d'expérience. En ce sens, ils constituent de puissants outils démocratiques pour promouvoir la pratique d'AP dans une perspective de santé. Dans ce chapitre, nous allons brosser un portrait des recherches qui ont été faites sur le profil des étudiants et sur leurs caractéristiques. Cette étape de description des étudiants va nous permettre d'assoir nos réflexions sur les résultats de recherches dans ce domaine. Nous poursuivrons en axant notre réflexion sur les recherches qui ont visé la description et la compréhension des interventions des enseignants d'EP au cégep.

### **PRATIQUE D'AP DES ETUDIANTS AU CEGEP**

Les étudiants du cégep sont, pour la plupart d'entre eux, de jeunes adultes entre 17 et 24 ans. C'est durant cette période qu'ils quittent le nid familial pour étudier au cégep et les bonnes habitudes de vie parfois développées au secondaire peuvent être menacées par ces changements. Grubbs et Carter (2002) ont fait une recherche auprès de 147 étudiants américains âgés entre 18 et 24 ans. Leurs résultats suggèrent que la pratique régulière d'AP diminue progressivement pendant cette période de 6 ans. Cela aurait un impact majeur sur les taux de mortalité et de morbidité aux États-Unis (Grubbs et Carter, 2002). La tendance est semblable au Canada d'après les résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé (2007-2009). En effet, « de nombreux Canadiens adultes courent des risques de problèmes de santé en raison de leurs niveaux de condition physique sous-optimaux » (Shields, Tremblay, Laviolette, Craig, et Connor Gorber, 2010, p. 1). Au Québec, la sédentarité a eu pour conséquence de faire augmenter le nombre de personnes en excès de poids. Ainsi, Audet (2007) a observé que la proportion des 18-24 ans présentant de l'embonpoint est passée de 15,5 % à 25,7 % entre 1990 et 2004. Pour les jeunes adultes obèses, la proportion est passée de 3,4 % à 6,9 % entre ces deux

périodes (Audet, 2007). Toutefois, une recherche récente menée sur 14 014 enfants canadiens âgés de 3 à 19 ans entre 2004 et 2013 mentionne que la tendance est en train de changer :

After a period of dramatic growth, BMI Z scores and the prevalence of overweight or obesity among Canadian children decreased from 2004 to 2013, which attests to progress against this important public health challenge. (Rodd et Sharma, 2016, p. 1).

Garriguet et Colley (2012) ont mené une étude auprès de 4440 Canadiens à l'aide d'accéléromètres qui démontre que seulement 15 % des adultes cumulent 150 minutes d'AP modérée ou vigoureuse tel que recommandé par l'OMS. Chez les cégépiens, Chiasson (2003) a également démontré que la condition physique et la composition corporelle des étudiants se dégradent année après année. Cependant, une recherche longitudinale menée par Lemoyne (2012) auprès de cégépiens affirme que leur pratique d'AP augmente au cours de leur passage au cégep. Il a aussi pu constater qu'à la première session, les hommes sont plus actifs que les femmes, que leur niveau est équivalent à la deuxième session et qu'à leur dernière session, les femmes sont plus actives que les hommes (Lemoyne, 2012).

La recherche que nous avons menée entre 2012 et 2014 sur les obstacles à la pratique sportive des cégépiens s'est intéressée à la pratique d'AP de ceux-ci. Voici les faits saillants de cette recherche, qui vont poser les bases pour la discussion de nos résultats.

## **RESULTATS DE LA RECHERCHE DE LERICHE ET WALCZAK (2014)**

L'objectif général de cette recherche était de **décrire et comprendre les obstacles et les conditions de participation des cégépiens à des pratiques sportives régulières**. Nous poursuivions également deux objectifs de recherche spécifiques :

- Décrire et comprendre les obstacles physiques, sociologiques et motivationnels à la participation sportive régulière des étudiants au cégep ;
- Décrire et comprendre les conditions qui motivent la participation sportive régulière des étudiants au cégep.

Rappelons que pour avoir un mode de vie physiquement actif, l’OMS et Santé Canada recommandent un minimum de 150 minutes (2 h 30) d’AP modérée ou intense par semaine. La figure suivante nous montre le classement du degré d’AP des répondants selon le sexe.

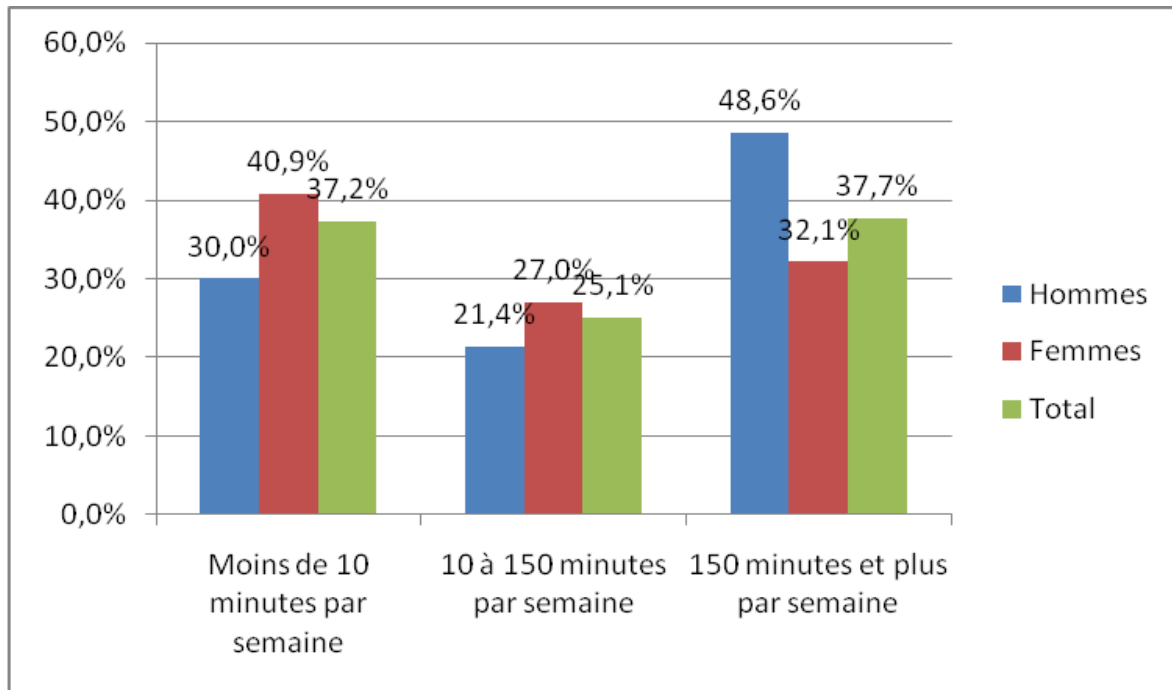


Figure 2 : Nombre de minutes d’AP par semaine, selon le sexe

Ce graphique nous montre que le tiers des étudiants fait moins de 10 minutes d’AP par semaine et ce constat est encore plus alarmant chez les femmes (40,9 %). Le calcul du nombre de minutes d’AP par semaine est un bon indicateur, mais qui ne tient pas compte de l’intensité de la pratique. C’est pour cela que nous avons aussi calculé la dépense en Équivalent métabolique (METS). Les catégories de la figure 2, tirées de l’OMS, correspondent à l’impact que la pratique d’AP a sur la santé (limité, moyen ou élevé).

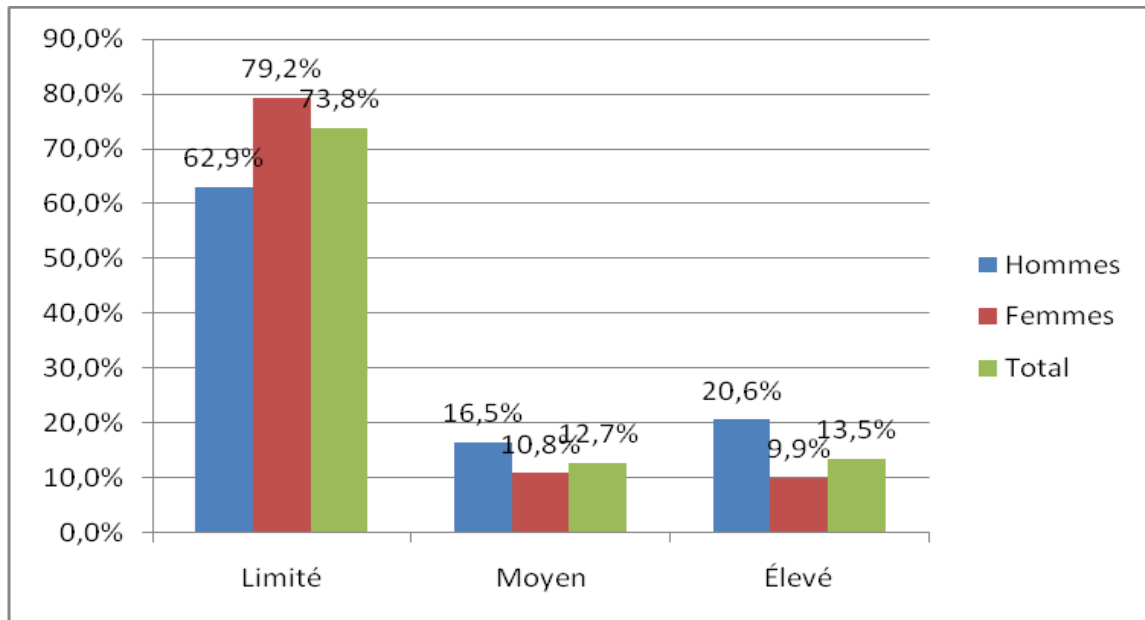


Figure 3 : Répartition des répondants selon les catégories de l’OMS.

Selon ce classement, près du trois quarts des étudiants (79,2 % des femmes et 62,9 % des hommes) ont une pratique d’AP hebdomadaire qui entraîne un impact limité sur leur santé. Un peu plus d’un étudiant sur dix (20,6 % des hommes et 9,9 % des femmes) a un niveau d’AP hebdomadaire permettant d’avoir une contribution élevée à sa santé.

Nous avons également évalué l’impact du transport actif (TA) et nos résultats permettent d’affirmer que le TA a un impact très significatif sur la pratique d’AP hebdomadaire des étudiants du cégep. L’effet du TA est plus important chez les hommes (augmente leur pratique d’AP de 35 %) que chez les femmes (augmente leur pratique d’AP de 27 %). Notons que ce sont les étudiants les plus sédentaires qui sont les plus susceptibles de bénéficier de l’apport en METS du TA pour avoir un impact positif sur leur santé.

### Obstacles à la pratique d’AP

Le fait de fumer et d’être dépendant d’une tierce personne pour les déplacements sont les obstacles à la pratique d’AP qui sont principalement ressortis. Dans notre étude, l’obstacle qui semble le plus significatif est le manque d’accès à des infrastructures

gratuites et à proximité des étudiants. Cet obstacle est moins mentionné dans la littérature, mais notre étude apporte une contribution en ce sens. Le fait d'offrir davantage d'activités gratuites et de faciliter l'accès aux plateaux sportifs seraient donc des avenues intéressantes pour favoriser la pratique d'AP des étudiants du cégep (Leriche et Walczak, 2014).

### **Facilitateurs à la pratique d'AP**

Parmi les facilitateurs, on retrouve la pratique d'AP au secondaire. Nos résultats montrent que les élèves actifs au secondaire le restent au cégep. Toutefois, les niveaux d'AP sont globalement plus faibles au cégep qu'au secondaire, ce qui correspond aux résultats retrouvés dans la littérature. De hauts niveaux de motivation intrinsèque et extrinsèque sont aussi des conditions qui facilitent la pratique d'AP au cégep. Nous constatons que l'utilisation d'évaluations en classe d'EP et les points qui y sont accordés peuvent être des moyens pour inciter les jeunes à pratiquer des activités sportives (motivation extrinsèque). Toutefois, lorsque ces incitateurs externes ne sont plus présents, il semble que les jeunes reviennent à leur pratique habituelle. Il serait par conséquent très important d'intervenir sur les notions de plaisir et de satisfaction personnelle (motivation intrinsèque) retrouvés dans la pratique d'AP. Notons que nous avons relevé un taux plus élevé de motivation intrinsèque chez les étudiants plus actifs.

Une autre classification des niveaux d'AP est proposée par l'OMS en termes de minutes par semaine :

- **Sédentaire** : moins de 10 minutes d'AP par semaine.
- **Peu actif** : de 10 à 150 minutes d'AP par semaine.
- **Suffisamment actif** : plus de 150 minutes d'AP par semaine.

La prochaine figure nous démontre clairement que le pourcentage de répondants qui se retrouvent dans la catégorie sédentaire (moins de 10 minutes) de l'OMS diminue à mesure qu'augmente le nombre de cours d'EP complétés.



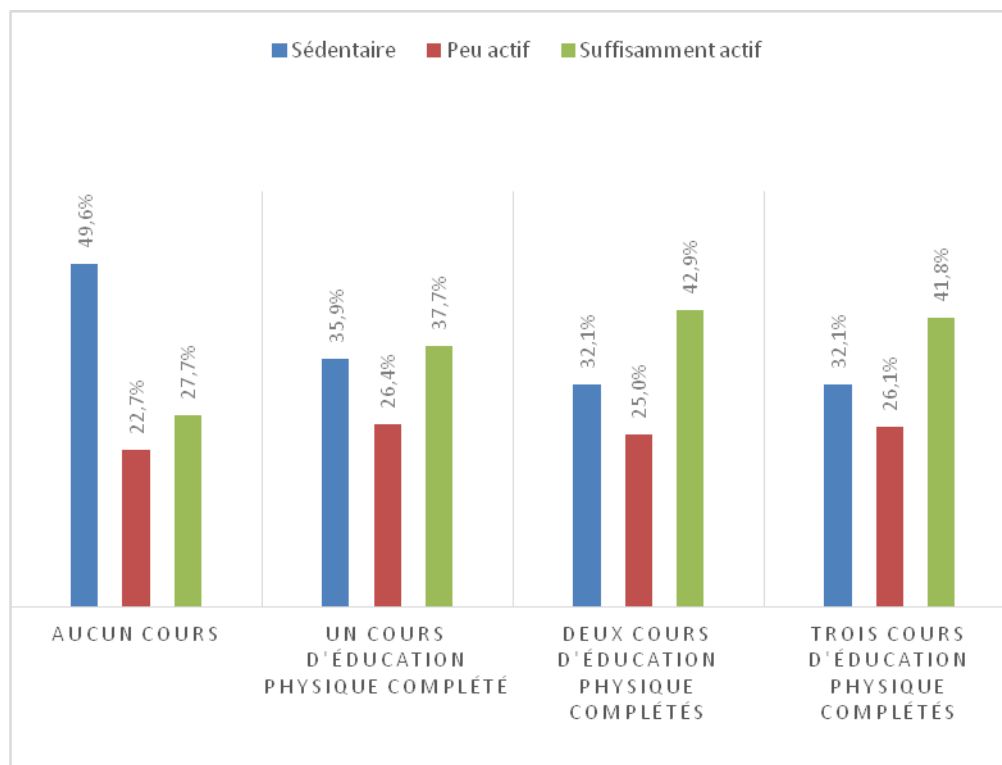


Figure 4 : Niveau d'AP des étudiants en fonction du nombre de cours d'EP complétés

Les étudiants qui suivent des cours d'EP au cégep consacrent donc plus de minutes d'AP par semaine que ceux qui n'en suivent pas. Toutefois, lorsque les étudiants ont complété leurs trois cours, nous percevons une baisse du temps consacré au sport. Sans l'intervention des enseignants d'EP, les étudiants semblent donc se désintéresser progressivement de la pratique d'AP. Nous remarquons par contre qu'ils en font davantage à la sortie du cégep qu'à l'entrée.

En résumé, la précédente recherche (Lerichie et Walczak, 2014) a démontré de nouveau les faibles niveaux de pratique d'AP des étudiants de cégep. Parmi les obstacles à la pratique d'AP, le manque d'infrastructure, les coûts associés à la pratique d'une AP et la difficulté à accéder à des infrastructures sportives sont ressortis de cette recherche. Le fait d'être actif au secondaire, d'avoir un bon niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque et d'avoir suivi des cours d'EP au cégep sont pour leur part des facilitateurs à la pratique d'AP. Ces obstacles et facilitateurs témoignent du rôle crucial des enseignants

d'EP dans la pratique d'AP des cégépiens, mais que disent les recherches sur leurs interventions ?

## **LES RECHERCHES SUR LES INTERVENTIONS EN EPAU COLLEGIAL**

En considérant que les recherches dans le domaine collégial existent depuis la création des cégeps en 1967, nous pouvons affirmer à la suite de Lemoyne et Valois (2014) et de Leriche, Bélanger, Caplette-Charette, Roulin, Drouin et Daigle (2016) que peu de recherches ont été faites sur l'intervention des enseignants d'EP au collégial. En effet, la revue de littérature que nous présentons témoigne de toutes les recherches que nous avons pu retrouver en EP au collégial. Il se peut que nous n'ayons pas eu accès à certains rapports s'ils n'étaient pas répertoriés dans les bases de données. Si c'est le cas, nous vous encourageons à nous contacter afin de bonifier cet historique des recherches. Nous remercions le comité FÉÉPEQ Collégial responsable de la recherche, qui nous a aidés à répertorier l'ensemble des recherches de notre domaine. Nous avons tenté d'organiser cette revue de littératures en thématiques plutôt que par ordre chronologique.

### **L'intervention étudiée sous l'angle du sentiment d'autoefficacité**

Les interventions des enseignants (pas spécifiquement en EP) ont été étudiées sous l'angle du sentiment d'autoefficacité, notamment chez les jeunes enseignants (Ménard, Legault et Dion, 2012). Cette recherche démontre que les formations créditées avant l'embauche ainsi que les formations non créditées après l'embauche ont un impact positif sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants. Toutefois, c'est l'encadrement quant aux stratégies d'enseignement, à l'engagement des étudiants et à la gestion de classe qui aide le plus les nouveaux enseignants. Ces recherches sont intéressantes, mais mentionnons qu'il n'existe pas de formation spécifique à l'enseignement de l'EP au collégial (le baccalauréat en enseignement de cette discipline vise l'enseignement primaire et secondaire), ce qui peut certainement avoir une influence sur le sentiment d'autoefficacité chez les jeunes enseignants.

### **L'intervention sous l'angle de l'individualisation de l'enseignement de l'EP**

Si nous nous recentrons spécifiquement sur l'enseignement de l'EP au collégial,

nous avons identifié une recherche sur l'individualisation de l'enseignement de l'EP datant du début des années 1980. Cette recherche par questionnaire a été menée auprès de 290 enseignants d'EP au collégial d'âge moyen  $31,8 \pm 6,7$  ans (74,3 % d'hommes et 25,7 % de femmes) (LaRue, 1981). Cette recherche s'est notamment intéressée aux rôles de l'enseignant d'EP en s'appuyant sur les styles d'enseignement de Mosston (1966). Il a été demandé aux enseignants de choisir, à partir d'une liste de 14 fonctions, les cinq (5) aspects caractérisant davantage leur rôle. À partir de points attribués à chacune des options (rang 1: 5 points; rang 2: 4 points, etc.), voici la liste des cinq premiers choix :

**Tableau 1 : Perception que les enseignants d'EP au collégial ont de leur rôle**

Rang	Fonction	Points
1	Un facilitateur d'apprentissage	757
2	Un transmetteur de valeurs (éducation)	622
3	Un professionnel capable de prescrire les solutions susceptibles de satisfaire les besoins des étudiants	602
4	Un professionnel capable d'identifier ce dont les étudiants ont besoin	581
5	Un transmetteur de connaissances (instruction)	391

*Source : LaRue, 1981, p. 74*

Ces résultats sont à situer dans le contexte de l'enseignement de l'EP dans les années 1980, où il y avait alors quatre cours d'EP obligatoires, où les enseignants étaient en classe en moyenne 14 heures par semaine et avaient généralement des groupes de moins de 22 étudiants (LaRue, 1981). Le tableau précédant met en lumière le fait que les enseignants souhaitaient apprendre aux étudiants des contenus en EP (rangs 1 et 5), mais aussi adapter leurs interventions aux besoins des étudiants (rangs 3 et 4). De plus, cette recherche a montré que les enseignants percevaient que la participation des élèves au

cours dépendait principalement du cheminement imposé par l'enseignant ainsi que des encouragements formulés par ce dernier (LaRue, 1981). L'auteur associe ces deux facteurs à des interventions touchant à la motivation extrinsèque (LaRue, 1981, p. 85). Cette recherche d'envergure brosse un portrait intéressant de la perception qu'ont les enseignants d'EP de leurs interventions. C'est dans cette lignée, 35 ans plus tard, que nous effectuons la présente recherche.

### **L'intervention analysée des pratiques évaluatives et des procédés pédagogiques**

Une étude menée par Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) auprès de 131 enseignements d'EP du collégial visait à décrire les pratiques évaluatives afin de les aider à s'améliorer. Cette recherche par questionnaire regardait plus particulièrement les modalités d'évaluation, les instruments de mesure, les instruments de jugement, la composition des notes attribuées et la qualité des évaluations. Ces chercheurs ont montré que les pratiques évaluatives étaient davantage orientées vers la formation par objectifs plutôt que vers la formation par compétences (Champagne *et al.*, 2013). Toutefois, ces chercheurs ont jugé que les pratiques évaluatives mises en place étaient plutôt bonnes. Ils soulignent que :

Globalement, la recherche révèle des changements marqués pour certaines pratiques (présence de l'évaluation formative, tâche complexe, épreuve finale, assez forte proportion des notes attribuées à l'épreuve finale, grille d'évaluation) et de grands pas qu'il reste à faire sur d'autres pratiques (répartition de notes, encore plusieurs petites évaluations, approche davantage centrée sur une évaluation sommative que sur une évaluation certificative) (Champagne *et al.*, 2013, p. 56).

Ils concluent que les problèmes ne viennent pas des qualités généralement reconnues en évaluation, mais plutôt de la non-application des principes d'évaluation propres à la formation par compétences qui a été instaurée en 1994 en enseignement de l'EP au collégial.

Lemoyne et Valois (2014) ont fait une recherche par questionnaire auprès de 386 étudiants (36 % d'hommes et 64 % de femmes) d'âge moyen de 18,4 ans (ET=0,25). À l'aide de la théorie du comportement planifié, ils ont montré qu'un individu déjà actif avant d'entrer au cégep renforce ses intentions de participer à des activités physiques de

façon régulière à la suite des cours d'EP. Les résultats suggèrent qu'une personne qui développe des habiletés physiques ou renforce son habitude de pratique d'AP développe son sentiment de confiance par rapport à ses capacités ou aptitudes et que cette perception positive de son soi physique la motive à maintenir ce comportement. Les enseignants d'EP devraient favoriser des interventions éducatives basées sur la perception de contrôle vis-à-vis de l'adoption d'un mode de vie actif, en vivant des expériences enrichissantes et stimulantes qui favorisent l'intention de pratiquer de l'AP.

Toutefois, les résultats de l'étude menée par ces deux chercheurs amènent des réflexions :

Les résultats de la présente étude ont des implications importantes pour tous les intervenants du domaine de l'éducation à la santé. D'abord, il semble primordial pour ceux-ci de continuer à véhiculer des valeurs positives associées à la pratique régulière d'activité physique, pour ainsi favoriser le développement d'attitudes favorables à l'égard de la pratique régulière d'activités physiques. De cette façon, les intervenants, tels les enseignants en éducation physique et les kinésiologues, influencent les intentions des individus vis-à-vis de leur niveau de pratique d'activités physiques. » (Lemoyne et Valois, 2014, p. 271).

Cette recherche suggère donc que les interventions des enseignants d'EP au cégep peuvent influencer positivement la pratique d'AP des étudiants. Parmi leurs conclusions, ils soulignent l'importance d'aider les étudiants à se fixer des objectifs et à planifier leur préparation en vue d'un but à atteindre. Cette démarche favorise l'intention de pratique qui est associée à la pratique effective d'AP.

### **Les recherches spécifiques sur l'intervention**

À la fin des années 1980, une recherche PAREA s'est notamment intéressée à l'intervention dans les cours somatiques (O'Bonsawin et Otis, 1989). Ces auteurs entendent par l'apprentissage somatique « la connaissance pratique de soi au plan psychophysiologique, qui vise à développer la conscience du corps et à améliorer l'usage que l'on fait de soi-même, dans la vie courante. » (O'Bonsawin et Otis, 1989, p. 16). Parmi les cours regroupés sous l'appellation somatique, on retrouve l'enseignement du yoga, de la relaxation, des techniques douces, de la gestion du stress ou encore du tai-chi chouan (O'Bonsawin et Otis, 1989, p. 32). Ces auteurs expliquent que dans les années

1970, un courant encourageant l'enseignement de techniques de relaxation s'est installé dans les cégeps. Ils ont notamment analysé une trentaine de plans de cours et fait passer un questionnaire à 46 enseignants d'EP utilisant des techniques somatiques dans leurs cours d'EP. Enfin, 19 enseignants ont suivi une formation à l'enseignement des techniques somatiques dans ce projet. Parmi les résultats de cette recherche, notons que 44,4 % des enseignants disaient enseigner ces cours parce qu'ils répondaient au besoin des étudiants. En se basant sur les styles d'enseignement de Mosston (1966, réactualisé par Mosston et Ashworth, 2008), ces chercheurs ont montré que l'intervention par découverte guidée (16 occurrences) et l'intervention par commandement (12 occurrences) étaient les plus utilisées dans l'enseignement somatique (O'Bonsawin et Otis, 1989, p. 34). Ils concluent que l'enseignement somatique fait partie intégrante de l'offre de cours en enseignement de l'EP au collégial.

Une autre étude menée par Daigle (2012) a cherché à connaître le profil des enseignants qui travaillent en contexte de plein air, leurs intentions pédagogiques et les contenus d'enseignement qu'ils dispensent. Ce mémoire de maîtrise s'est basé sur des entretiens avec des enseignants d'EP (6 hommes et 4 femmes) et des questionnaires (88 répondants; 55 hommes et 33 femmes) ainsi que des analyses de documents de cours. Daigle (2012) souligne que l'enseignement en contexte de plein air occupe de 10 % à 15 % de l'offre de cours globale en EP dans les cégeps. L'auteur montre que la formation académique de la grande majorité des participants était en enseignement, mais qu'ils étaient peu nombreux à détenir une spécialisation dans le domaine du plein air. Tous les participants ont exprimé une propension à orienter leurs intentions pédagogiques vers l'aventure de type éducative et, dans une moindre mesure, récréative (Daigle, 2012, p. 79). Enfin, les résultats montrent que les enseignants ciblent surtout des apprentissages techniques dans leurs contenus de cours. L'auteur met en garde les enseignants d'EP en contexte de plein air face aux spécificités liées à la sécurité en se basant sur les recommandations d'instances reconnues au Québec.

Toujours dans la thématique de l'EP en contexte de plein air, une recherche de maîtrise menée en 2008 par Mitchell s'est intéressée aux changements dans les programmes, mais aussi aux facteurs qui ont fait évoluer les mentalités dans ce domaine depuis les années

1980. Cette recherche qualitative s'est basée sur 6 études de cas (entrevues, analyses de documents) en lien avec l'étude des programmes, la gestion de la sécurité, l'expérience et l'âge des enseignants ainsi que les évolutions des profils des étudiants dans ces cégeps anglophones. Mitchell (2008) souligne que l'introduction de l'approche par compétences dans les années 1990 combinée à une réduction du nombre de cours obligatoires<sup>2</sup> ont profondément transformé l'enseignement de l'EP en contexte de plein air. Une plus grande attention accordée à la gestion de la sécurité dans les cours de plein air a également été observée, due notamment à des préoccupations d'ordre légal ainsi qu'à celles des institutions d'enseignement et des organismes et fédérations de référence en plein air. Cette recherche a également souligné l'évolution du profil des enseignants, qui sont de plus en plus outillés et expérimentés pour enseigner en contexte de plein air. Enfin, dans les 30 dernières années, les étudiants semblent moins formés au plein air, avoir une moins bonne condition physique, accorder plus de place aux nouvelles technologies et travailler davantage pendant leurs études, selon les enseignants interrogés. Ces différentes caractéristiques semblent être des obstacles à la pratique du plein air chez ces étudiants (Mitchell, 2008).

Dans son mémoire de maîtrise, Messier (2012) s'est questionné sur l'intégration des savoirs en santé chez les étudiants inscrits dans le cours de l'ensemble 1 en EP au collégial. Il soulevait comme problématique de départ que le fait que des contenus en santé soient abordés au secondaire amenait les enseignants d'EP du collégial à se questionner sur l'étendue des savoirs des étudiants à ce sujet. La collecte des données a été réalisée à l'aide de questionnaires auprès de 27 étudiants (12 femmes et 15 hommes), d'entrevues auprès de deux enseignants de niveau secondaire et de questionnaires auprès de cinq enseignants d'EP au cégep. L'apport de cette recherche se situe principalement dans la conception du questionnaire destiné à dresser un portrait des savoirs antérieurs en santé d'un groupe d'étudiants (Messier, 2012). L'auteur mentionne qu'un tel outil pourrait être utilisé dans le cours d'ensemble 1 afin d'aider les enseignants à arrimer les contenus en santé des étudiants à ceux qu'ils ont déjà acquis au secondaire.

Une recherche menée par Caplette-Charette et Grenier (2014) s'est intéressée à

---

<sup>2</sup> Pour un résumé historique, voir l'Annexe de Normandeau (2006).

l'enseignement de l'EP au cégep auprès des femmes. Les étudiantes préfèrent les planifications en EP basées sur leurs goûts, apprécient un climat de classe non compétitif où les interactions entre les étudiants et l'enseignant sont agréables (Caplette-Charette et Grenier, 2014). Toutefois, même si des pistes d'intervention sont suggérées, cette recherche ne s'est pas intéressée spécifiquement à l'intervention de l'enseignant.

Cette brève revue de la littérature nous amène aux mêmes conclusions que le groupe de recherche de la FÉÉPEQ (Leriche et al, 2016). Pas ou peu de recherches ont été faites en enseignement de l'EP au niveau collégial. Seulement 37 avaient été identifiées en 50 ans, ce qui est peu, et elles étaient surtout faites par questionnaires. De plus, les axes étudiés se rapportent surtout aux habitudes de vie des étudiants, à leur motivation ou à la prédication de leur comportement. Peu de recherches se sont intéressées aux interventions des enseignants et la présente recherche va, en ce sens, contribuer à la réflexion dans le domaine. Le fait que l'enseignement collégial soit une spécificité canadienne et majoritairement québécoise n'a pas non plus permis à des chercheurs internationaux de se pencher sur les problématiques de ce niveau d'enseignement (même si des liens avec les recherches sur les « College » américains peuvent être faits en tenant compte de la spécificité des contextes). Toutes ces préoccupations nous amènent à défendre la nécessité d'un cadrage théorique pour mener à bien cette recherche exploratoire.



### CHAPITRE 3 : CADRES THÉORIQUES ET CONCEPTUELS

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les perceptions des enseignants d'EP au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP. Nous avons également comme objectif d'analyser la perception de ces interventions sur la motivation des étudiants face à l'AP. Ces questions et objectifs de recherche font ressortir la nécessité d'un cadrage théorique et conceptuel. En effet, l'exercice d'explicitation de ces cadrages « oblige aussi le chercheur à être sélectif, à décider quelles dimensions sont les plus importantes, quelles relations seront vraisemblablement les plus significatives, et en voie de conséquence, quelles informations devront être collectées et analysées » (Miles et Huberman, 2013, p.41). Cette recherche s'articule autour des concepts et théories de perception, d'intervention éducative et de motivation. Nous allons préciser quel sens nous donnons à ces concepts et où nous nous situons au niveau théorique.

#### QU'ENTENDONS-NOUS PAR « PERCEPTION » DANS CETTE RECHERCHE?

Le fait de poser nos questions de recherche en termes de perception implique que nous souhaitons comprendre comment les enseignants sont en mesure d'évaluer l'impact de leurs interventions. Ce ne sont pas les interventions *in situ* qui nous intéressent et nous n'irons donc pas dans les salles de classe puisque c'est le point de vue des enseignants d'EP qui est au cœur de cette recherche. Selon Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruère, Raulet-Croset et Roland-Lévy (2006), nos perceptions nous permettent de sélectionner les informations données par nos sens parmi la totalité des éléments qui nous entourent. Les perceptions sont donc des filtres qui opèrent en fonction des propriétés de l'objet perçu, de la personne qui perçoit et de la situation globale environnante (Alexandre-Bailly *et al.* 2006). Ces auteurs soulignent que nos perceptions contribuent à la sélection de l'information qui nous entoure, à partir notamment de facteurs personnels (expérience, valeurs, attentes, etc.) et de facteurs environnementaux (contexte personnel, social, organisationnel, économique, culturel).

En résumé, nous souhaitons avoir le point de vue des acteurs (les enseignants

d'EP) sur leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP.

## **DES CADRES THEORIQUES POUR COMPRENDRE L'INTERVENTION EDUCATIVE**

L'intervention renvoie à l'idée d'une action, dans le cadre d'un métier relationnel, qui vient modifier un processus (Lenoir, 2009). Cet auteur définit l'intervention éducative comme suit :

« (...) l'ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés. Cette intervention s'inscrit dans un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, et met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés, la finalité étant la modification jugée bénéfique d'un processus (une façon de faire ou de penser), d'une situation socioéducative ou l'acquisition de savoirs et de connaissances » (Lenoir, 2009, p.14).

Cette définition est complexe et nous allons la reformuler pour l'adapter au contexte collégial. Ainsi, en choisissant le concept d'intervention éducative, nous allons nous intéresser à des discours et des réponses d'enseignants d'EP provenant de plusieurs cégeps. Nous supposons que ces enseignants mettent en place des conditions jugées les plus adéquates possibles pour favoriser la pratique d'AP des étudiants. L'intervention éducative que nous allons étudier porte sur deux objets:

1. Aider les étudiants à surmonter les obstacles à la pratique d'AP
2. Motiver les étudiants face à la pratique d'AP.

Nous allons maintenant présenter certains des modèles qui ont été développés pour décrire et comprendre l'intervention éducative.

### **L'intervention éducative en enseignement de l'EP**

Dans le champ de l'intervention en AP, c'est le modèle de Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) qui est souvent utilisé dans les recherches sur l'intervention (Cloes et Roy, 2010). Ce cadre théorique repose sur les travaux de Dunkin

et Biddle (1974) et a récemment été utilisé dans des recherches sur l'enseignement de l'EP au collégial (Caplette-Charette et Grenier, 2014). Ce modèle est adapté à l'intervention en EP et s'inscrit résolument dans une approche behavioriste processus-produit. Il s'inscrit également dans toute la mouvance des recherches sur l'enseignement efficace (Doyle, 1975). Une actualisation de ce modèle a été proposée dans une thèse de doctorat récente (Le Bot, 2014) pour décrire et comprendre le modèle d'action de l'enseignant. Tous les modèles en intervention sont généralement organisés en trois phases :

Ainsi définie, l'intervention éducative en milieu scolaire inclut alors l'ensemble des actions de planification (phase préactive: identification de la situation problème; établissement d'un jugement de valeur justifiant l'action; structuration de l'action au sein d'un dispositif), d'actualisation en classe (phase interactive: l'agir en situation) et d'évaluation de l'actualisation (phase postactive) (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002, p. 10)

En enseignement de l'EP, Brunelle *et al.* (1988) nomment ces trois phases : la programmation de l'intervention, l'interaction (avec les étudiants) et enfin l'évaluation de l'intervention. Toutefois, Le Bot (2014) reprend les mêmes termes que Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) et nous ferons de même dans cette recherche. Nous allons maintenant préciser ces trois phases en les adaptant au contexte de l'enseignement de l'EP au cégep.

### ***La phase préactive***

Lors de la phase préactive, l'enseignant prépare son enseignement. Cela va du choix des contenus au montage des situations d'enseignement-apprentissage en fonction d'une multitude de facteurs (matériel disponible, niveau des étudiants, météo, etc.). La phase préactive dans l'intervention au cégep se démarque de l'enseignement au primaire et au secondaire puisque l'enseignant doit s'appuyer pendant cette phase sur les exigences prescrites par la Convention collective FNEEQ-CSN (2010-2015). L'enseignant doit ainsi respecter dans la phase préactive les exigences de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de son cégep, le Plan institutionnel de la réussite éducative ainsi que les plans-cadres de sa discipline. De plus, l'enseignant doit produire un plan de cours que le département a la responsabilité

« d'adopter » (Convention collective FNEEQ-CSN 2010-2015, p. 25). Autrement dit, l'enseignant au collégial doit répondre dans cette phase à un certain nombre d'exigences, mais également produire un plan de cours qui sera évalué par les autres enseignants d'EP. Cette pratique permet d'uniformiser les pratiques, mais aussi de rendre publique une partie de cette préparation (les plans de cours). Cependant, tout n'est pas présent dans le plan de cours et il reste à l'enseignant à planifier chacune des 15 semaines de cours.

### ***La phase interactive***

Cette phase correspond au moment où l'enseignant et les étudiants interagissent en classe. C'est durant cette période que se met en œuvre ou non l'ensemble des situations d'enseignement-apprentissage prévues dans la phase préactive. Nous précisons « ou non », car ce qui est planifié par l'enseignant n'est pas nécessairement réalisé par les étudiants. En fait, les recherches montrent que dès qu'une tâche est présentée en classe, les étudiants se l'approprient et la modifient (Siedentop, 1994; Sensevy et Mercier, 2007). Plusieurs modèles théoriques, comme l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007) ou encore l'approche de l'écologie de la classe (Hastie et Siedentop, 1999, 2006; McCaughy, Tischler et Flory, 2008) proposent des concepts pour mieux comprendre cette phase et tous les processus de négociation qui s'y déroulent. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à l'ensemble du processus d'intervention et nous n'allons pas dans les salles de classe observer cette étape. Notre objet porte sur les perceptions des enseignants, nous n'explorerons donc pas en profondeur cette phase. Toutefois, le modèle sur l'intervention éducative de Lenoir (2009, 2014) que nous allons présenter plus tard va nous aider à mieux comprendre cette phase.

### ***La phase postactive***

Dans cette phase, les enseignants analysent et évaluent l'ensemble des événements qui ont eu lieu dans les deux phases précédentes. Y a-t-il eu des apprentissages dans le cours ? Comment rendre l'enseignement plus dynamique ? Les étudiants semblaient-ils satisfaits de la séance ? Ce sont des exemples de questions que l'enseignant pourrait se poser dans cette phase.

Pour chacune de ces phases, Brunelle *et al.* (1988) reprennent certaines des

variables énoncées par Dunkin et Biddle (1974) pour construire le modèle. Dans la phase préactive ou de programmation, on retrouve les variables de présage, de contexte et de programme.

- Les variables de présage touchent à la fois les étudiants et les enseignants. Elles comprennent la formation de l'enseignant et ses expériences. Pour les étudiants, ces variables comprennent leurs attentes et leurs caractéristiques (niveau dans la discipline, intérêt, motivation, etc.).
- Les variables de contexte représentent l'ensemble des ressources matérielles, financières et humaines qui influencent le déroulement du programme.
- Les variables de programme sont associées aux exigences qui encadrent l'exercice de la profession. Dans le cas de l'enseignement de l'EP au cégep, on retrouve, entre autres, les contenus à enseigner énoncés dans les plans-cadres, la PIEA et les autres politiques des cégeps. Il peut également y avoir dans ces variables des exigences liées aux politiques de chaque département.

Dans la phase interactive, Brunelle *et al.* (1988) parlent de variables de processus. Il s'agit de l'ensemble des comportements de l'enseignant et des étudiants pendant cette phase ainsi que des processus qui en découlent. Ces auteurs donnent des exemples tirés des recherches sur l'enseignant efficace (temps d'apprentissage, climat pédagogique, occasion de répondre, etc.).

Enfin, les variables de produit se retrouvent naturellement dans la phase postactive. Il s'agit selon Brunelle *et al.* (1988) des gains en apprentissage reliés aux objectifs du programme ou encore du niveau de satisfaction des participants. La figure suivante présente l'illustration de ce modèle.

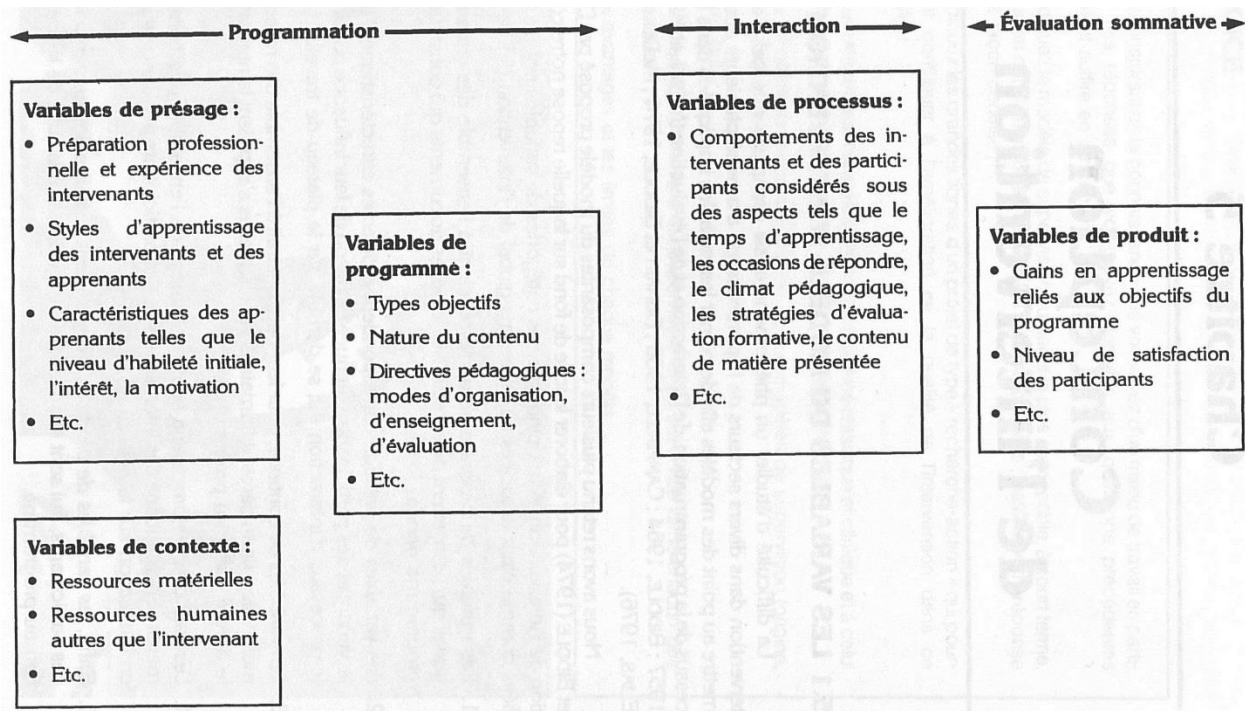


Figure 5 : Modèle incluant les variables des conditions d'enseignement-apprentissage

Source : Brunelle et al. 1988, p. 26

### Quelques limites du modèle de Brunelle et al. (1988)

Nous avons déjà mentionné que ce modèle s'inscrit clairement dans la tradition behavioriste processus-produit (Cloes et Roy, 2010), mais aussi dans le courant de l'enseignant efficace qui prédominait dans les années 1970-1980. Ce modèle a donc servi de base à de nombreuses recherches qui visaient à optimiser l'efficacité de l'enseignement en contrôlant différentes variables. Le projet du behaviorisme était de contrôler, prédire et façonner le comportement humain (Desbiens, 2012). Cette vision de l'intervention revient d'une certaine façon à assimiler les processus d'intervention à des variables que l'on pourrait potentiellement contrôler (comme dans un laboratoire) afin d'optimiser l'apprentissage des étudiants. Ces recherches ont été porteuses notamment concernant le temps d'apprentissage, ou les opportunités de répondre (Brunelle et al. 1988; Rink, 2009). Toutefois, les courants de recherche cognitivistes critiquent cette vision, notamment parce qu'elle ne prend pas en compte les actions et les prises de décision des individus.

L'apprentissage est perçu comme un conditionnement de comportements s'opérant grâce à une combinaison de répétitions et de renforcements. La personne [l'étudiant] est écartée de la gestion de ses propres conduites et ne semble pas pouvoir d'elle-même, ou en observant les comportements d'autrui, produire des réponses nouvelles, inédites. (Desbiens, 2012, p. 200).

Une autre critique des recherches sur l'enseignant efficace (d'où provient le modèle de Brunelle *et al.* (1988)) est faite par Doyle (1975), qui souligne que:

Despite the flurry of research activity, efforts to achieve a cumulative integration of research findings (...) have, with remarkable regularity, failed to support the existence of stable and consistent relationships between teacher variables and effectiveness criteria. (Doyle, 1975, p. 2).

Ainsi, le modèle d'intervention de Brunelle *et al.* (1988) fait apparaître en filigrane que les variables de l'intervention pourraient être potentiellement contrôlées. Or, si l'on se fie à Tardif et Lessard (1999), le travail enseignant est caractérisé par une large part d'ambiguïté et d'indétermination. Nous nous situons davantage dans un paradigme la complexité qui considère qu'un modèle d'intervention doit prendre en compte la diversité des événements qui apparaissent tout au long du processus. Comme le modèle de Brunelle *et al.* (1988) nous semble contenir certaines faiblesses pour décrire et comprendre la phase interactive, nous nous sommes tournés vers les travaux de Lenoir (2009, 2014).

### **Le modèle de l'intervention éducative de Lenoir**

Le cadre conceptuel proposé par Lenoir (2009, 2014) nous apparaît intéressant, car il intègre à la fois l'intervention dans la classe, mais aussi dans l'école (le cégep dans notre cas) et la société. Comme cette recherche se veut exploratoire et que nous ne savons pas comment les enseignants interviennent, il nous semble intéressant d'avoir un cadre conceptuel qui tienne compte de la complexité et des différentes dimensions de l'intervention éducative (ce qui était une limite du modèle de Brunelle *et al.*, 1988). La figure suivante présente le cadre conceptuel de l'intervention éducative que nous allons utiliser dans cette recherche.





les enseignants sont confrontés: les dimensions didactiques (rapport au savoir/aux savoirs/de savoirs), les dimensions psychopédagogiques (rapport aux élèves/à l'élève) et les dimensions organisationnelles (la gestion de l'enseignement en tant que rapport à l'espace classe et au milieu extérieur, au temps et aux moyens organisationnels mis en œuvre), le tout inséré dans un dispositif institutionnel (la classe, l'école, le système d'enseignement) et ancré dans un rapport au social spatiotemporellement déterminé (Lenoir, 2009).

Lenoir (2014) considère que les médiations sont au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage. Il identifie deux médiations dans ce processus : la médiation cognitive (ou intrinsèque) et la médiation pédagogique-didactique (ou extrinsèque). La médiation cognitive ne nous intéresse pas directement dans cette recherche puisque nous nous concentrons sur les perceptions de l'enseignant quant à leurs interventions. De plus, Lenoir (2014) souligne que la médiation pédagogique-didactique relève de ce qu'il appelle l'intervention éducative. Nous nous centrerons donc sur ce modèle dans le cadre de cette recherche.

Ce modèle de l'intervention éducative intègre plusieurs concepts. Nous n'allons pas ici les détailler individuellement, mais plutôt présenter les définitions des axes qui nous semblent les plus prometteurs pour notre problème de recherche en les adaptant à la terminologie des cégeps.

**Tableau 2 : Définition des concepts de l'intervention éducative**

<b>Catégories d'intervention</b>	<b>Définitions adaptées au contexte collégial</b>
<b>1) Intervention à l'extérieur du cégep (IEC)</b>	Interventions qui ont lieu dans la ville ou la communauté sportive, mais à l'extérieur du cégep et en dehors des cours d'éducation physique
<b>2) Intervention dans le cégep (hors classe) (IHC)</b>	Interventions qui ont lieu dans le cégep ou auprès des membres de la communauté collégiale, mais en dehors des cours d'éducation physique
<b>3) Intervention dans la classe ou auprès des étudiants (ICL)</b>	Lorsque l'enseignant perçoit que ses interventions ont lieu en présence des étudiants pendant les cours d'éducation physique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intervention sur la médiation pédagogique-didactique (IMPD)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre l'enseignant et la médiation cognitive ou le processus d'apprentissage de l'étudiant</li> <li>• Construction de la réalité par l'étudiant menant à des apprentissages</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intervention sur la relation didactique (IRD)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre l'enseignant et l'objet de savoir</li> <li>• Rapports aux savoirs à enseigner, aux processus d'enseignement, aux contenus et connaissances enseignés en éducation physique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intervention sur la relation psychopédagogique (IRP)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre l'enseignant et les étudiants</li> <li>• Rapports aux étudiants d'ordre relationnel : caractéristiques psychologiques, formules pédagogiques, climat de classe, lien de confiance</li> </ul>

*Source : inspiré de Lenoir, 2009, 2014*

### **Limites du cadre de Lenoir (2009, 2014)**

Le modèle d'intervention éducative de Lenoir apporte un éclairage théorique et conceptuel pour décrire et comprendre la pratique d'enseignement. Sa force est de s'intéresser aux interactions enseignants/étudiants en situation. Cependant, Lenoir considère que la pratique enseignante ne se réduit pas à l'agir en classe, puisqu'elle inclut le temps préactif, interactif et postactif (Lenoir et Vanhulle, 2006). Toutefois, les travaux de Lenoir se sont centrés sur les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage et, même si elles sont énoncées, les phases préactives et postactives sont peu détaillées. En fait, Lenoir (2009) semble considérer que les activités et contextes présents avant et après la phase interactive n'ont d'intérêt que pour comprendre les

pratiques d'enseignement-apprentissage. Nous adhérons à ce point de vue, mais nous allons toutefois proposer un découpage des trois phases qui intègre les variables du modèle de Brunelle *et al.* (1988), couplé à la précision du modèle de Lenoir pour la phase interactive (Lenoir, 2009, 2014). Soulignons que Lenoir suggérait lui-même de compléter ce modèle :

Pour compléter ce cadre conceptuel, il importerait de traiter plusieurs autres concepts afférents qui viennent le compléter et lui fournir son ampleur conceptuelle, permettant de soutenir un processus opératoire et empirique d'analyse de la pratique d'enseignement. (Lenoir, 2009, p. 23)

Nous allons donc proposer une fusion des deux modèles afin de répondre aux objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

## **COMPRENDRE LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS D'EP**

Cette recherche est exploratoire et nous devons donc mobiliser un cadre théorique capable de nous aider à interpréter toutes les dimensions de l'intervention. Nous avons précédemment expliqué en quoi le modèle de Brunelle *et al.* (1988) était intéressant, notamment pour décrire et comprendre les phases préactives et postactives. Pour sa part, le modèle de Lenoir (2009, 2014), de notre point de vue, est utile pour décrire et comprendre la phase interactive. Il est important de souligner que le modèle de Brunelle *et al.* (1988) provient d'une tradition béhavioriste alors que celui de Lenoir (2009, 2014) se situe plutôt dans le socioconstructivisme. Est-ce alors possible de les apparier ? Nous pensons que oui puisque les phases préactives et postactives se centrent sur l'activité de l'enseignant à un moment où il n'est pas en interaction avec les étudiants. La critique de ce modèle était principalement de ne pas s'attarder à la phase interactive et notamment aux interactions enseignants-étudiants, mais les variables présentées dans les deux autres phases demeurent pertinentes pour analyser l'intervention. D'autre part, le modèle de Lenoir (2009, 2014), qui est centré autour du concept de médiation et de l'activité en classe, apporte une meilleure compréhension des interactions enseignants-élève-objets dans les situations-problèmes (Lenoir, 2009). Nous souhaitons donc utiliser les forces respectives des deux modèles.

Nous proposons donc dans la figure suivante ce que nous avons appelé le *modèle*

*d'intervention éducative au collégial* (MIEC). Ce modèle est issu de réflexions théoriques, mais également de notre incapacité à traiter nos données avec les modèles présentés précédemment. En effet, nous avons essayé individuellement le modèle de Brunelle *et al.* (1988) et celui de Lenoir (2009, 2014) pour nous aider à traiter nos données. Dans les deux cas, il nous semblait que nous passions à côté de certains éléments qui apportaient des réponses à nos questions de recherche. Le MIEC nous a permis d'éclairer ces zones d'ombres.

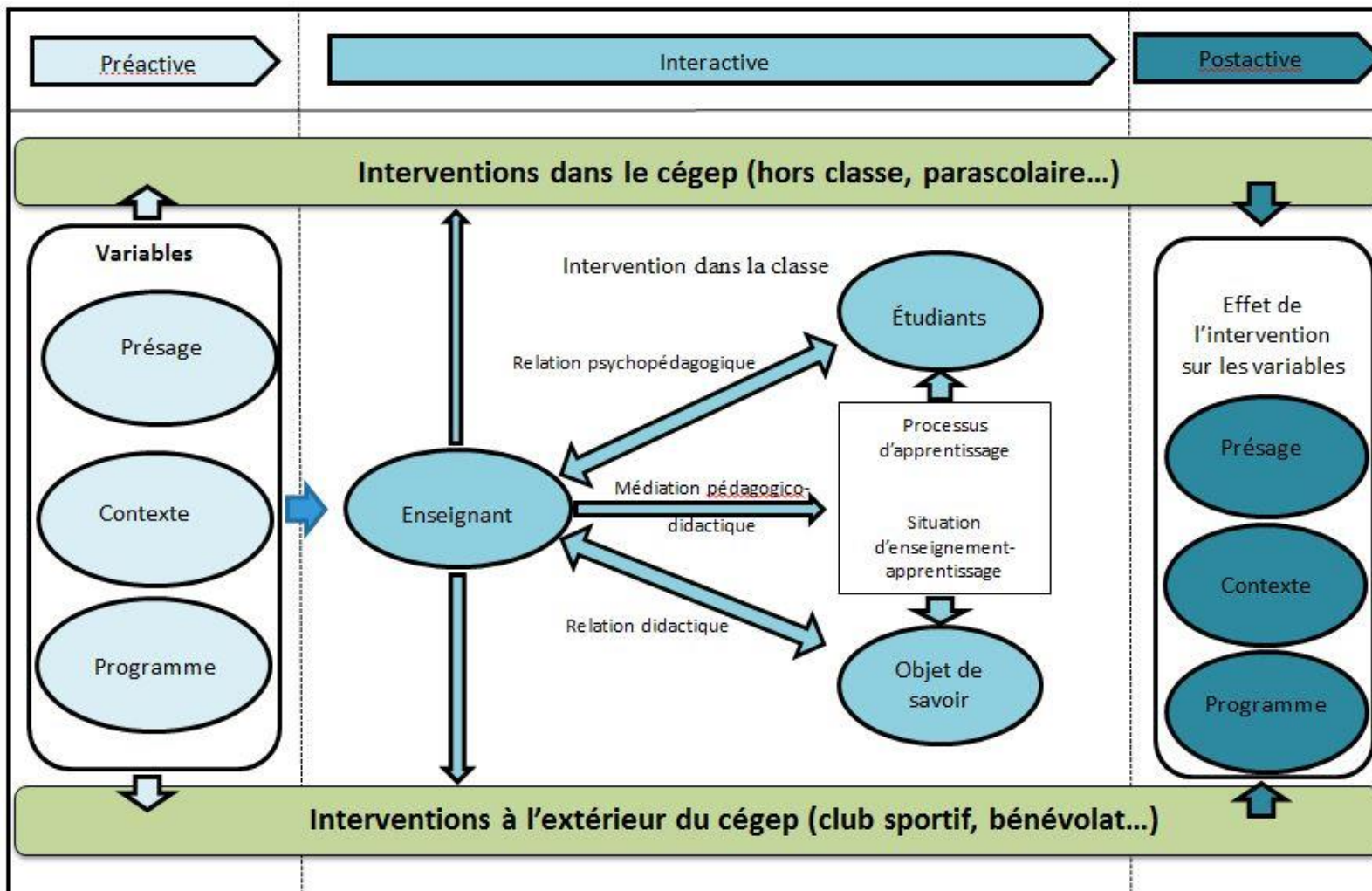


Figure 7 : Modèle d'intervention éducative au collégial (MIEC).

L'intervention éducative est un construit théorique qui va nous permettre d'orienter notre regard de chercheur sur les perceptions des enseignants d'EP. En effet, les concepts que nous venons de présenter vont nous aider à filtrer les informations que nous allons recueillir, particulièrement pour notre objectif 1, qui vise l'analyse de la perception des interventions au regard des obstacles à la pratique d'AP. Le second objectif est également l'analyse des perceptions des interventions, mais au regard de la motivation face à la pratique d'AP. Nous allons aussi utiliser le cadre hybride pour faire l'analyse de nos TGN réalisées avec les enseignants. Nous allons maintenant présenter le cadre théorique en lien avec la motivation.

## **UN CADRE THEORIQUE POUR COMPRENDRE LA MOTIVATION**

Nous avons choisi de nous intéresser à la motivation, car parmi les variables qui déterminent la pratique d'AP de façon régulière et suffisante, Sallis et Owen (1999) identifient la motivation comme essentielle. Il existe actuellement plusieurs dizaines de modèles susceptibles d'expliquer les processus motivationnels (Tessier, 2013 ; Pasco et Spreux, 2014). Cependant, les trois modèles théoriques les plus représentatifs de la production scientifique sont les théories de l'autodétermination, les théories des buts d'accomplissement et les théories de l'autorégulation (Cury et Sarrazin, 2001). Nous avons choisi la théorie de l'autodétermination (TAD) dans la motivation pour cette recherche, car elle est particulièrement adaptée au domaine de l'AP (Biddle, Chatzisarantis et Hagger, 2001 ; Sweet, Fortier et Blanchard, 2014).

Selon la TAD, les êtres humains sont portés par le souhait de se développer et de maîtriser les défis que leur offre leur environnement (Tessier et Sarrazin, 2013). Selon ces auteurs, la TAD adopte une approche « dialectique », selon laquelle les motivations d'un individu sont influencées par l'interaction entre la nature active de la personne et l'environnement social et matériel. Cette théorie a été développée par Deci et Ryan en 1985 et s'organise autour de trois types de motivation : intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation.

### **La motivation intrinsèque (MI)**

La MI est généralement définie comme le fait de pratiquer une AP pour elle-même, pour le plaisir de participer à l'activité en l'absence d'obligation externe (Deci et Ryan, 1985; Brière, Vallerand, Blais et Pelletier, 1995). Ce type de motivation représente le plus haut niveau d'autodétermination (Hauw, 2006). Lorsqu'un individu est motivé intrinsèquement, son engagement dans la pratique d'AP est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité ou le défi que véhicule l'activité (Tessier et Sarrazin, 2013). C'est ce type de motivation qui prédomine chez les individus qui ont des modes de vie actifs (Hedstrom et Gould, 2004 ; Kimiecik, 2005). En effet, plusieurs études rapportent que c'est d'abord pour le plaisir que les personnes pratiquent des activités physiques dans leurs loisirs (Stucky-Ropp et Dilorenzo, 1993; De Bourdeaudhuij, Sallis et Vandelanotte, 2002).

Brière *et al.* (1995) divisent la motivation intrinsèque en trois sous-catégories : la MI à la connaissance (MIc), la MI à l'accomplissement (MIa) et la MI à vivre de la stimulation (MIs). La MIc correspond à faire une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on ressent lorsque nous sommes en train d'apprendre. La MIa fait référence à faire une activité pour le plaisir et la satisfaction ressentis en l'accomplissant ou en relevant un défi. Finalement, la MIs renvoie à faire une activité par simple plaisir, pour ressentir des sensations plaisantes.

### **La motivation extrinsèque (ME)**

La ME est en jeu lorsqu'un individu agit dans le but d'obtenir quelque chose de plaisant (des formes de récompenses) ou d'éviter quelque chose de déplaisant (des formes de contraintes ou des sanctions) (Deci, 1975). La motivation extrinsèque représente un niveau moindre d'autodétermination par rapport à la motivation intrinsèque (Hauw, 2006). Lorsqu'on parle de motivation extrinsèque, certains auteurs l'associent à une forme de motivation « instrumentale » pour signifier que l'activité ou l'objet qui motive n'est qu'un moyen pour atteindre autre chose (Tessier et Sarrazin, 2013).

Brière *et al.* (1995) font référence à trois types de ME : régulation externe (MEre), régulation introjectée (MErin), régulation identifiée (MErid). À ces trois formes de ME, il existe un certain continuum d'autodétermination, c'est-à-dire que certaines formes de ME

favorisent le maintien du comportement plus longtemps dans le temps que d'autres formes de ME. La MEre est la forme la moins autodéterminée de ME, car le comportement est réalisé uniquement à cause d'une demande ou de pressions externes ou pour obtenir une récompense. L'origine du comportement est complètement externe, il est étroitement relié à la récompense ou à la punition délivrée. La MErin correspond à un premier niveau d'assimilation d'une contingente externe ou d'une demande sociale. L'individu tend toujours à se sentir contrôlé ou contraint, mais par des pressions internes et non plus externes. Dans la plupart des cas, les comportements sont accomplis soit pour éviter un sentiment de culpabilité ou de honte, soit pour valoriser son ego (Tessier et Sarrazin, 2013). Finalement, la MErid correspond à un deuxième niveau d'intériorisation où l'individu comprend l'intérêt et les conséquences de réaliser les comportements demandés afin d'obtenir les dividendes positifs pour lui. Par exemple, un étudiant qui fait de la course de longue durée pour perdre du poids ou pour être en bonne santé fait preuve de MErid.

### **L'amotivation**

L'amotivation à la pratique d'AP se caractérise par un individu qui ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus (Pelletier et Vallerand, 1993). L'amotivation est une forme de résignation face à l'AP. Un individu amotivé aura la perception que ses comportements sont causés par des facteurs indépendants de sa volonté (Hauw, 2006). Ainsi, le niveau d'autodétermination est inexistant ou extrêmement faible chez ce type d'individu.

Nous terminerons cette partie sur la motivation en mentionnant que les trois types de motivation s'influencent mutuellement et varient en fonction des expériences vécues (Vallerand, 1997; Dupont, Carlier, Delens et Gerard, 2010). Ces trois types de motivation ne s'excluent pas mutuellement non plus et une même personne peut avoir un haut niveau de MI et de ME simultanément. Dans cette recherche, nous souhaitons analyser sur quel type de motivation les enseignants d'EP perçoivent avoir le plus d'impact dans leurs interventions.

Ces clarifications conceptuelles et théoriques nous ont guidés tout au long de la



recherche. Nous allons maintenant présenter les méthodes de collecte des données.

## **CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, nous allons présenter le contexte et les instruments qui ont été utilisés pour mener cette étude.

### **UNE RECHERCHE DE TYPE EXPLORATOIRE ET INTERPRÉTATIVE**

Nous avons choisi comme type de recherche de nous inscrire dans une approche exploratoire. Notre objectif est de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent être observées, quelles structures peuvent y être construites (Van Der Maren, 1996). Dans notre cas, nous souhaitons analyser les perceptions des enseignants d'EP au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP. Cette recherche exploratoire a pour but de combler un vide que nous avons identifié chez cette population après avoir fait la recension des écrits sur l'objet problématique, comme le suggère Van Der Maren (1996).

Cette recherche s'inscrit également dans une perspective interprétative au sens de Savoie-Zajc et Karsenti (2011). En effet, en décidant de travailler sur les perceptions des enseignants, nous considérons que la réalité est construite par les acteurs. Nous sommes également conscients que le savoir produit par cette recherche est intimement lié au contexte à l'intérieur duquel il a été produit (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Enfin, nous souhaitons « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p. 115).

Dans cette recherche, nous allons nous baser sur les recommandations de Van der Maren (1996), qui suggère de commencer les recherches exploratoires par une analyse descriptive des données, de poursuivre par une analyse de la forme des données et de terminer par une phase de synthèse des données. La phase de synthèse implique de transformer les données afin d'effectuer des opérations de comparaison, de classification, de regroupement, de structuration et de factorisation (Van Der Maren, 1996). Il s'agit tout d'abord de condenser l'information et de la représenter sous une forme simplifiée. Pour ce faire, les mesures de tendance centrale (moyenne, médiane, mode) et de dispersion des

données (variance, écart-type) seront utilisées. De façon générale, les chercheurs tenteront de dégager les relations et les formes de relations existant entre les données (Van Der Maren, 1996).

Nous préciserons les modalités de traitement et d'analyse des données dans une partie spécifique, mais nous allons d'abord présenter les instruments de mesure et la méthode de collecte des données utilisée.

## **LES INSTRUMENTS DE MESURE ET LA METHODE DE COLLECTE DES DONNEES**

Dans cette recherche, nous souhaitons analyser des perceptions d'enseignants d'EP. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, les perceptions renvoient à ce qu'un individu analyse dans son environnement pour interpréter le résultat de ses actions. Pour saisir ces perceptions, nous avons choisi de nous appuyer sur des pratiques déclarées.

Lorsque la problématique l'exige en sciences humaines, il est suggéré de confronter des données quantitatives avec des données qualitatives ou des données de terrain avec des données de laboratoire (Brewer et Hunter, 1989). Plusieurs auteurs soulignent également la pertinence de jumeler des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives en éducation (Miles et Huberman, 2013 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Nos objectifs de recherche ont guidé le choix des instruments et des méthodes pour répondre aux questions que nous nous posons. Nous avons choisi une approche mixte et nous adhérons à la réflexion suivante :

La méthodologie quantitative et la méthodologie qualitative ne doivent plus être opposées. Il y a bien un matériau quantitatif qui diffère du matériau qualitatif, mais la conception méthodologique doit tendre vers une synergie. Ainsi, des procédures et des questions méthodologiques vont devenir communes et l'on n'associera plus théoriquement les méthodes quantitatives au positivisme et les méthodes qualitatives à l'herméneutique (Pourtois et Desmet, 1988, p. 9).

Nous avons donc construit notre méthodologie en intégrant un volet quantitatif et un volet qualitatif. Nous avons retenu deux méthodes de collecte de données : un questionnaire avec questions ouvertes et fermées et des entrevues de groupe.

## **La construction du questionnaire de recherche**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous nous inscrivons dans une démarche exploratoire. Nous avons donc choisi d'utiliser un questionnaire, car cela permet d'obtenir de façon aisée des informations riches et variées sur une diversité de thématiques (Sabourin, Valois et Lussier, 2011). Nous allons nous appuyer sur les recommandations de ces auteurs pour détailler les étapes qui ont mené à la construction de cet instrument.

### ***Détermination du problème et du sujet traité***

Parmi les mots-clés qui constituent nos objectifs de recherche, on retrouve « perceptions », « intervention », « motivation », « obstacles à la pratique d'AP » et « étudiants de cégep ». Ces thèmes ont servi à nous donner des pistes pour explorer les questionnaires existants dans la littérature sur le sujet. La principale difficulté que nous avons rencontrée concerne le public visé par notre recherche (les enseignants de cégep), car il y a eu très peu d'études sur cette population (Leriche *et al.*, 2016).

### ***Constitution de la banque d'items***

Dans un premier temps, nous avons identifié des questions sociodémographiques et d'expériences professionnelles que nous souhaitions traiter. Nous avons ainsi retenu une dizaine de questions. Ces questions étaient orientées vers notre population, soit les enseignants de cégep en EP.

À la suite de notre recherche de questionnaires, nous avons identifié un questionnaire qui permettait de répondre partiellement à nos thématiques de recherche. Ce questionnaire provenait d'une recherche menée par l'Université de Sherbrooke et par l'Université de Montréal à laquelle Jérôme Leriche avait participé comme cochercheur. Cette recherche, dirigée par Karsenti, s'intitulait *Identification des conditions de participation des jeunes Canadiens d'âge scolaire au sport : analyse des politiques, point de vue des élèves et des enseignants*. Nous sommes partis du questionnaire destiné aux enseignants d'EP du secondaire pour bâtir notre propre questionnaire. Nous avons également développé quatre questions ouvertes en lien avec les thématiques de recherche.

### ***Évaluation du bassin initial d'items***

Nous avons intégré les différents items sélectionnés pour un total de 79 questions. Cette première version permettait la création de variables qualitatives (textuelles), nominales, ordinales qualitatives, ordinales pures et numériques. Nous l'avons soumis à trois experts en EP et à un spécialiste de la création de questionnaires. Nous avons recueilli leurs commentaires et apporté des modifications, principalement dans la formulation des questions. Les 79 questions ont été conservées.

### ***Élaboration du mode de présentation du questionnaire***

Nous avons fait appel à une graphiste pour mettre notre questionnaire en ligne et y intégrer les branchements conditionnels. Nous avons utilisé la plateforme « SurveyMonkey » pour diffuser notre questionnaire.

### ***Création d'un échantillon pour tester la version pilote de l'instrument***

Nous avons proposé à des enseignants des cégeps de Sherbrooke et de Trois-Rivières de remplir et de commenter le questionnaire. Ces enseignants (N=6) nous ont confirmé qu'il n'était pas trop long et que les questions étaient claires. La version finale du questionnaire est présentée en annexe 1.

### **La technique du groupe nominal**

En plus du questionnaire, nous avons réalisé des entrevues de groupe dans chacun des cégeps selon la technique du groupe nominal (TGN). Cet outil a été créé par André Delbecq et Andrew Van De Ven, deux chercheurs et professeurs à l'Université du Wisconsin et de l'Ohio à la fin des années 60 (Aubin, 1979). La TGN propose une alternance entre le travail individuel et les discussions de groupe selon une démarche structurée (Aubin, 1979). Cette technique consiste à faire naître des propositions, qui ont sensiblement le même niveau de spécificité, sur une question qui concerne un petit nombre de personnes sans qu'elles aient à subir les contraintes des membres de ce groupe (Brunelle et al., 1988). Le nombre idéal de participants varie entre cinq et neuf et il est possible d'aller jusqu'à quinze pour des sujets moins compliqués.

La question a été élaborée à la suite d'une revue de la littérature scientifique sur les perceptions des enseignants d'EP au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP. Le protocole de passation de la TGN est présenté en annexe 2.

L'ensemble des enseignants du département d'EP de chacun des deux cégeps a été ciblé et la participation était volontaire. Ces deux cégeps ont été sélectionnés pour des raisons d'accessibilité pour les chercheurs et de contraintes de temps et d'argent. Des entretiens de groupe d'entraînement ont aussi été effectués afin de mettre au point tout le processus de passation de la TGN.

### **Les méthodes d'analyse des données du questionnaire**

Le questionnaire nous a permis d'obtenir des données textuelles qualitatives à partir des questions ouvertes et des données nominales, ordinales et quantitatives à partir des autres questions. Nous allons présenter les méthodes d'analyse que nous avons utilisées.

#### ***L'analyse des données qualitatives***

Pour traiter les données des items à développement court du questionnaire en ligne qu'ont rempli les enseignants d'EP, nous avons procédé à une analyse de contenu qui s'apparente dans ses grandes lignes au modèle proposé par L'Écuyer (1990). Ce modèle se détaille en six étapes :

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés;
2. Choix et définitions des unités de classification : types d'unités, définitions et critères de choix;
3. Processus de catégorisation et de classification : définition d'une catégorie, sous-étape de classification, qualités essentielles des catégories;
4. Quantification et traitement statistique;
5. Description scientifique : analyse quantitative et analyse qualitative.

## **Interprétation des résultats.**

Une analyse de contenu rigoureuse permet d'effectuer un traitement complexe des textes étudiés et même d'en faire émerger un contenu latent lorsque nécessaire. Notre approche s'est avérée plus simple de par la nature des documents analysés, soit la compilation des réponses aux items 16-17-18-19 (voir Annexe 1) du questionnaire, en fonction des hommes et des femmes. Les réponses étaient généralement assez courtes et la signification plutôt évidente, ce qui permettait rapidement d'en extraire des unités de sens. Si les réponses aux questions 17 et 18 étaient presque toujours centrées sur une idée ou un concept (appelé unité de sens), il est arrivé plus régulièrement aux questions 16 et 19 qu'une réponse comporte plusieurs idées, donc autant d'unités de sens. Celles-ci étaient néanmoins toujours bien distinctes, donc il suffisait de segmenter la réponse en partie pour extraire les unités de sens. La recherche d'un sens caché ou global n'était pas opportune pour nous, ni voulue. Nous voulions considérer chacune des idées émises par les répondants. Cela explique d'ailleurs que le total des unités de sens par question soit toujours plus élevé que le nombre de répondants. Notons par ailleurs que pour les questions 17 et 18, qui offraient la possibilité de donner trois réponses distinctes, aucune hiérarchisation d'importance n'a été faite entre les réponses. En ce sens, nous avons compilé puis traité et classifié chacune des réponses aux zones de réponse 1-2-3 comme si elles avaient toutes le même poids. L'idée de demander trois réponses distinctes, plutôt que de demander de développer le plus possible une seule réponse, consistait en une stratégie mise en œuvre pour obtenir davantage de données de la part des répondants.

Ainsi, après avoir lu, analysé et décortiqué (au besoin) chacune des réponses, les unités de sens étaient classifiées dans des catégories. Celles-ci, de nature émergente, permettaient de regrouper la grande majorité des unités de sens pour chacune des questions, bien qu'une catégorie «Autres» ait été créée pour les unités de sens disparates et pas assez nombreuses pour former une catégorie pertinente. Notez qu'il est toujours très important de se référer à la question posée au répondant pour bien contextualiser et saisir le sens des catégories. Dans le tableau qui suit, chacune des catégories est brièvement explicitée et accompagnée de deux unités de sens en guise d'exemples.

**Tableau 3 : La signification des catégories et exemples pour la question 16**

**Q16. Quels indicateurs vous permettent d'affirmer que vos actions favorisent la participation de vos étudiants à des sports organisés au cégep ou à l'extérieur du cégep?**

**Participation et mise en action constatées :** En lien avec le constat d'une hausse du taux de participation aux activités sportives, à la fréquentation de la salle d'entraînement, à la piscine, aux sports intramurales, etc. Ex. : (1) *Nous avons une participation accrue à nos intramurales 5 jours/semaine;* (2) *Nombre d'étudiants dans la salle de conditionnement physique.*

**Rétroaction :** Concerne le fait que les étudiants expriment explicitement à l'enseignant, très souvent à l'oral et parfois par écrit, le fait qu'ils font davantage d'activités physiques. Ex. : (1) *Les étudiants me le disent;* (2) *Par les commentaires verbaux et écrits de mes étudiants et leur amélioration.*

**Intérêt :** Lorsque les enseignants constatent que les étudiants ont du plaisir et sont motivés à aller s'entraîner ou à venir dans leurs cours. Ex. : (1) *Ils se présentent en classe avec le sourire et avec entrain et posent des questions en lien avec leur état actuel;* (2) *Plusieurs décident de s'y mettre plus sérieusement dans la pratique d'un sport et d'y aller par eux-mêmes.*

**Améliorations constatées :** Assez explicite, à savoir des changements positifs constatés par les enseignants quant à la condition physique des étudiants ou leurs habiletés sportives, généralement entre le début et la fin de la session. Ex. : (1) *Le développement de leurs facultés personnelles (souplesse, force, endurance, et cardiovasculaire);* (2) *La condition physique de nos jeunes s'améliore de session en session.*

Lorsque toutes les unités de sens ont été classées dans l'une ou l'autre des catégories présentées ci-haut, elles ont été dénombrées pour être en mesure de constater leur poids dans chacune des catégories. Cette analyse de contenu des questions ouvertes nous a permis d'analyser les perceptions des enseignants d'EP au regard de leurs interventions.

### **L'analyse des données quantitatives**

Nous avons obtenu au total 83 réponses au questionnaire, mais il a fallu effectuer une procédure de nettoyage de la base de données qui se résume aux aspects suivants :



- Suppression de toutes les données pouvant mener à l'identification des répondants ;
- Suppression de tous les répondants qui ont coché « non » au formulaire de consentement ;
- Suppression des non-répondants (6) et de ceux qui ont répondu partiellement au questionnaire (4).

À la suite du nettoyage, nous avons une base de données comportant 73 répondants.

Ayant un petit échantillon, nous nous sommes restreints à des analyses descriptives ainsi qu'à quelques mesures d'associations entre les différentes questions. Ces analyses nous ont permis de dresser un portrait global des répondants, de faire ressortir différents constats dans les réponses ainsi que les différentes associations. Les réponses au questionnaire ont été analysées selon la nature des variables à l'aide du logiciel SPSS 21. Nous avons des variables nominales (sexe, cégep d'enseignement, statut, scolarité, etc.), des variables ordinales ainsi que des variables numériques (âge, années d'expérience, etc.). Nous nous sommes appuyés sur les recommandations de Fox (1999) et de Bouchard et Cyr (2011) pour choisir les tests statistiques que nous avons utilisés. Pour les analyses descriptives, nous nous sommes basés sur les pourcentages de réponses et les mesures de tendances centrales comme le mode, la médiane et la moyenne. Nous avons aussi effectué certaines analyses statistiques entre les différentes variables. Étant donné notre échantillon plus faible, nous avons utilisé le coefficient de vraisemblance et le V de Cramer pour nos analyses entre les variables nominales et ordinales. Nous avons aussi utilisé le Gamma pour les analyses entre deux variables ordinales.

### **Les variables présentées dans le questionnaire**

Avec notre questionnaire, nous avons récolté plusieurs variables de différentes natures : les variables sociodémographiques (âge, cégep, expérience, statut, etc.), les variables sur les interventions éducatives, sur les obstacles à la pratique sportive (planification, installations sportives, les impacts de l'AP, etc.) et les variables sur la

motivation (la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et l'amotivation). Pour nos fins d'analyse, certaines variables ont davantage été ciblées.

### ***Les variables analysées***

Étant une recherche exploratoire, nous cherchons principalement à décrire les perceptions des enseignants face à leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP des étudiants. Nous avons seulement décrit et analysé les réponses aux questions ainsi que quelques associations qui pourraient expliquer certaines particularités dans nos résultats.

Notre questionnaire comprend tout d'abord des variables sociodémographiques. Ces informations seront utilisées afin de décrire les caractéristiques de notre échantillon ainsi que vérifier si ces caractéristiques influencent les réponses au questionnaire (associations). Nous avons aussi différentes parties du questionnaire qui traitent des interventions éducatives des enseignants, des interventions sur les obstacles à la pratique d'AP et des interventions sur la motivation face à la pratique d'AP.

À partir du questionnaire sur la motivation, qui comportait vingt-huit questions avec une échelle ordinale à sept niveaux, nous avons aussi pu calculer les différentes sous-catégories de la motivation : l'amotivation, la motivation intrinsèque (MI) (la MI à la connaissance, la MI à l'accomplissement, la MI à vivre une stimulation) et la motivation extrinsèque (ME) (régulation identifiée, régulation introjectée et régulation externe). Ces variables serviront plus particulièrement à expliquer les interventions des enseignants sur la motivation des étudiants face à l'AP.

## **LES CONSIDERATIONS ETHIQUES AFFERENTES A LA COLLECTE DES DONNEES**

Étant donné que cette recherche est réalisée avec des êtres humains, nous avons dû respecter certaines mesures éthiques. Les deux cégeps de l'étude sont munis d'un comité d'éthique afin d'évaluer les projets d'étude et faire en sorte que les chercheurs respectent l'ensemble des règles que le comité d'éthique s'est dotées. L'éthique de la recherche se base sur « l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC2) est une politique commune des trois organismes de

recherche fédéraux : le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) ou « les Organismes » (EPTC2, 2010, p. 5). « Dans la Politique, le respect de la dignité s'exprime par trois principes directeurs : le respect des personnes; la préoccupation pour le bien-être; la justice. Ces principes directeurs transcendent les disciplines et s'appliquent donc à l'ensemble des travaux de recherche visés par la Politique » (EPTC2, 2010, p. 8). Ainsi, le projet de recherche, les procédures de réalisation, tous les documents distribués aux participants et toutes les mesures éthiques réalisées ont dû être évalués et approuvés par le comité d'éthique de chacun des cégeps.

Il nous a fallu obtenir le consentement des participants pour notre questionnaire. Le consentement est au cœur de l'éthique à la recherche chez les êtres humains. Pour ce faire, nous avons dû porter une attention particulière aux informations que nous avons fournies pour recruter les participants potentiels, de telle sorte que ceux-ci puissent signifier leur consentement librement, de manière éclairée et de façon continue (Cégep de Trois-Rivières, 2014).

Le questionnaire, la lettre d'information aux participants ainsi que le formulaire de consentement ont été préalablement évalués par chaque comité d'éthique des deux cégeps. Les enseignants ont été invités à participer aux questionnaires par un courrier électronique envoyé par les chercheurs, les coordonnateurs de chacun des cégeps et la présidente de notre association provinciale. Ce courriel comportait la lettre d'information ainsi que la lettre de consentement. Ceux qui désiraient participer au questionnaire pouvaient y accéder par un lien internet. La lettre d'information ainsi que la lettre de consentement ont aussi été insérées au début du questionnaire. De cette façon, les personnes pouvaient accepter ou refuser d'y participer. De plus, en tout temps durant le questionnaire, le participant pouvait refuser d'y participer et arrêter le processus. Les réponses au questionnaire ont été faites de façon anonyme et toutes les informations pouvant mener à l'identification d'un enseignant ont été éliminées de la recherche, s'il y avait lieu. Le questionnaire a été placé sur un site sécurisé (Survey Monkey) où l'accès

aux données a été protégé par un code informatique connu seulement des deux chercheurs. Toutes les données seront ensuite détruites afin qu'elles ne puissent être réutilisées. Vous trouverez en annexe 3 les certificats d'éthique des deux cégeps.

## CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats bruts obtenus ainsi que des croisements entre les données. Nous avons décidé de présenter nos résultats selon l'instrument de collecte des données. Nous débuterons en présentant les résultats obtenus à partir des questionnaires et nous continuerons avec les résultats de la TGN.

### RESULTATS OBTENUS A PARTIR DES QUESTIONNAIRES EN LIGNE

Dans le but de mieux connaître les personnes qui ont répondu au questionnaire, nous allons décrire les propriétés de notre échantillon.

#### Description de la population, de la structure et des propriétés de l'échantillon

La province de Québec comptait 48 cégeps et 17 521 enseignants pour l'année 2014-2015. De ce nombre, environ 590 étaient des enseignants d'EP. Ce sont eux qui constituent notre population pour le questionnaire en ligne. Notre échantillon final était de 73 professeurs en EP provenant de différents cégeps à travers le Québec. Nous pouvons donc affirmer que nous avons consulté environ 12,4 % des enseignants d'EP au collégial de la province au cours de cette recherche. À l'origine, nous avons obtenu 83 répondants, mais 10 ont été soustraits pour des fins de non-réponse aux questions. Le tableau suivant présente quelques caractéristiques de cet échantillon.

**Tableau 4 : Sexe et âge moyen de l'échantillon**

	Hommes	Femmes	Total
<b>Sexe</b>	N=37 50,7 %	N=36 49,3 %	N=73
<b>Âge moyen</b>	37,8 ans (ET <sup>3</sup> =9,7)	37,2 ans (ET=9,6)	37,5 ans (ET= 9,6)

Le tableau précédant montre que la répartition homme/femme est très équilibrée, tout comme l'âge moyen des participants. Notre échantillon est donc homogène sur ces deux variables.

---

<sup>3</sup> ET : Écart-type

En ce qui concerne le cégep d'origine des 73 répondants, 12 proviennent du Cégep de Sherbrooke (16,4 % de notre échantillon) et 9 proviennent du Cégep de Trois-Rivières (12,3 % de notre échantillon). Les 52 autres répondants (71,2 % de notre échantillon) proviennent des autres cégeps. Notre échantillon couvre l'ensemble de la province comme le montre le tableau suivant.

**Tableau 5 : Répartition des répondants par cégep**

<b>Montréal (N=15)</b>	<b>Québec (N=8)</b>	<b>Autres (N=29)</b>
- Cégep André-Laurendeau (N=2)	- Cégep de Limoilou (N=1)	- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (N=2)
- Collège de Bois-de-Boulogne (N=1)	- Cégep Garneau (N=7)	- Cégep Beauce-Appalaches (N=1)
- Collège Ahuntsic (N=2)		- Cégep d'Alma (N=1)
- Cégep de Rosemont (N=1)		- Cégep de Chicoutimi (N=3)
- Cégep de Saint-Laurent (N=2)		- Cégep de Jonquière (N=4)
- Cégep Marie-Victorin (N=1)		- Cégep de l'Outaouais (N=3)
- Collège Édouard Montpetit (N=2)		- Cégep de La Pocatière (N=1)
- Dawson College (N=1)		- Cégep de Saint-Hyacinthe (N=2)
- Cégep Gérald-Godin (N=1)		- Cégep de Rimouski (N=3)
- Cégep Vanier (N=1)		- Cégep de Victoriaville (N=1)
- Cégep du Vieux-Montréal (N=1)		- Collège Champlain (Lennoxville) (N=2)
		- Cégep de Gaspé et des Îles de la Madeleine (N=2)
		- Cégep de Lanaudière-Joliette (N=1)
		- Cégep de Sept-Îles (N=1)
		- Cégep de Sorel-Tracy (N=1)
		- Cégep de St-Jérôme (N=1)

Le fait que les répondants proviennent de 31 cégeps différents sur 48 au total est intéressant et va nous permettre de brosser un portrait des perceptions des interventions assez représentatif des pratiques dans les cégeps du Québec en EP.

### **Formation, expérience et statut d'emploi des répondants**

Au plan de la formation universitaire, 52 répondants avaient obtenu un baccalauréat (71,2 %). De ceux-ci, la grande majorité était des baccalauréats en enseignement de l'EP, mais 12 enseignants avaient des baccalauréats en kinésiologie ou

en intervention sportive. Des répondants (N=19) avaient également des maîtrises en lien avec l'EP et deux avaient un doctorat. Pour ce qui est de l'expérience en enseignement de l'EP en général, la moyenne était de 10,0 années (ET=8,5) et pour l'enseignement de l'EP au cégep, elle était de 8,5 ans (ET=8,5 ans). Soulignons que les années d'expérience de nos répondants étaient très variables, soit entre un an et 36 ans d'expérience. Enfin, le statut d'emploi des répondants était le suivant :

- 61,7 % de professeurs permanents ;
- 31,5 % de contractuels à temps plein ;
- 6,8 % de contractuels à temps partiel.

Au collégial, les professeurs peuvent dispenser plusieurs cours différents qui sont répartis dans trois ensembles. Chaque ensemble a une compétence différente à atteindre dans sa finalité. Voici les trois compétences à atteindre dans les trois cours d'EP au collégial (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2011) :

- **Ensemble 1** : Situer sa pratique de l'AP parmi les habitudes de vie favorisant la santé.
- **Ensemble 2** : Améliorer son efficacité lors de la pratique d'une AP.
- **Ensemble 3** : Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'AP dans une perspective de santé.

Chez les répondants, la plupart enseignaient dans deux ensembles. Pour certaines raisons, il se peut qu'ils se retrouvent avec des cours d'un seul ensemble ou des trois ensembles. Le tableau suivant présente les cours enseignés par les répondants au moment de l'étude.

**Tableau 6 : Nombre de cours enseignés par les répondants dans chaque ensemble**

<b>Nombre de cours</b>	<b>Ensemble I</b>	<b>Ensemble II</b>	<b>Ensemble III</b>
<b>Aucun</b>	13	18	21
<b>1</b>	12	5	12
<b>2</b>	15	20	16
<b>3</b>	13	16	11
<b>4</b>	12	8	9
<b>5 ou plus</b>	8	6	4

De nos répondants, 17,8 % n'enseignent pas en ensemble 1, 24,7 % n'enseignent pas en ensemble 2 et 28,8 % n'enseignent pas en ensemble 3. Ces données montrent que la plupart des enseignants interviennent dans l'ensemble 1. C'est généralement l'ensemble où il y a le plus de cours à donner chaque session, car c'est souvent le premier de la séquence des trois cours obligatoires en EP au collégial. Nous pouvons également constater que peu de répondants enseignent plus de 5 cours dans un même ensemble et qu'ils enseignent au moins dans deux ensembles.

La présentation des caractéristiques de l'échantillon permet de mettre en contexte les résultats. Nous allons présenter les données obtenues en fonction des objectifs de recherche.

## **RESULTATS DESCRIPTIFS SUR LA PERCEPTION DES INTERVENTIONS**

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les perceptions des enseignants d'EP au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP et sportive. Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux interventions dans les cours qui touchent le développement de la pratique sportive. Nous commencerons en présentant les résultats bruts des réponses à chaque question.



**Tableau 7 : Résultats bruts aux questions**

Choix de réponse : 1) Ne correspond pas du tout; 2) Correspond très peu; 3) Correspond un peu; 4) Correspond moyennement; 5) Correspond assez; 6) Correspond fortement; 7) Correspond très fortement	1	2	3	4	5	6	7	Total
Q1. Je renseigne mes étudiants en leur donnant des informations utiles portant sur différents contenus reliés aux sports.	0	0	0	2	16	27	28	73
Q2. Je renseigne mes étudiants sur les règlements des sports et leur application.	2	2	5	7	16	18	23	73
Q3. J'accroche le développement des habiletés motrices de mes étudiants afin de renforcer la pratique sportive régulière.	0	2	1	4	14	27	25	73
Q4. Je renseigne mes étudiants sur la consommation appropriée de produits alimentaires destinés à favoriser la pratique sportive.	1	1	8	10	17	22	14	73
Q5. Je favorise le développement de l'endurance cardiovasculaire afin d'améliorer la capacité de mes étudiants à participer à des sports.	0	1	0	3	9	29	31	73
Q6. Je renseigne mes étudiants sur les règles d'éthique sportive.	0	4	8	8	19	23	11	73
Q7. Je favorise le développement des stratégies et techniques <i>individuelles</i> reliées aux activités sportives.	2	3	4	4	20	16	24	73
Q8. Je favorise le développement des stratégies et techniques <i>collectives</i> associées aux activités sportives.	7	6	8	3	18	17	14	73
Q9. Je tiens compte des contenus d'apprentissage à caractère sportif présents dans le programme de formation.	2	0	6	9	18	20	18	73
Q10. J'implique mes étudiants dans le choix des contenus d'apprentissage reliés à la pratique sportive.	3	11	10	13	17	14	5	73
Q11. Je favorise le développement de la vigueur musculaire afin d'améliorer la capacité de mes étudiants à pratiquer des sports.	0	0	2	4	14	31	22	73
Q12. Je profite d'événements sportifs survenant dans l'actualité ou dans l'environnement scolaire pour les intégrer dans mes enseignements (ex; compétitions en cours, salon du sport, semaine de l'activité physique, etc.).	1	5	6	17	22	14	8	73
Q13. J'organise mon enseignement de manière à inciter mes étudiants à adopter des attitudes et des valeurs positives au regard de la pratique sportive.	0	0	0	1	6	24	42	73
Q14. J'amène mes étudiants à comprendre (prise de conscience) les effets de leur participation sportive sur leur état de santé et de bien-être.	0	0	0	0	3	30	40	73
Q15. J'encourage mes étudiants à s'engager dans la pratique d'une activité sportive régulière, dans un club sportif ou lors d'entraînements après le cégep.	0	0	0	2	7	28	36	73
Q16. Je prévois un mécanisme permettant à mes étudiants de suivre la progression de leurs apprentissages en sports.	0	0	3	8	20	28	14	73
Q17. Je prends en considération les antécédents sportifs de mes étudiants quand j'évalue leurs apprentissages des habiletés sportives enseignées.	2	8	6	15	14	18	10	73
Q18. Je tiens compte des stades du développement à long terme de l'athlète (DLTA) lors de la planification des activités d'apprentissage.	16	14	9	11	9	9	5	73

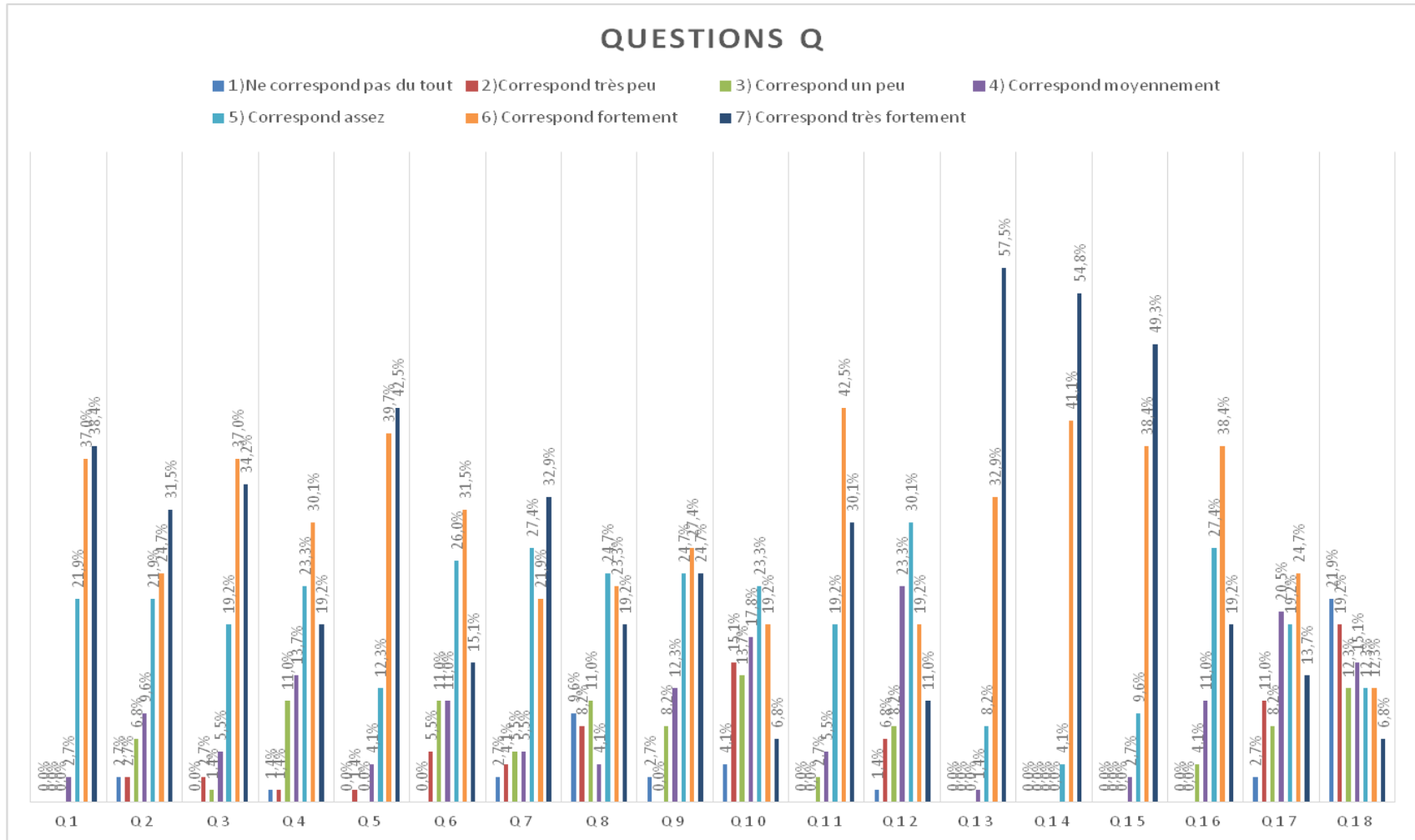


Figure 8 : Répartition des réponses aux questions

Afin de faciliter l'analyse des résultats, nous avons décidé de présenter les questions qui semblent faire consensus chez les répondants. Nous avons regroupé dans le tableau suivant les questions pour lesquelles 90 % des réponses sont « correspond assez », « correspond fortement » ou « correspond très fortement ».

**Tableau 8 : Intervention dans les cours qui font consensus chez les répondants**

Questions	% cumulé (Assez, fortement et très fortement)
Q14. J'amène mes étudiants à comprendre (prise de conscience) les effets de leur participation sportive sur leur état de santé et de bien-être.	100 %
Q13. J'organise mon enseignement de manière à inciter mes étudiants à adopter des attitudes et des valeurs positives en regard de la pratique sportive.	98,6 %
Q15. J'encourage mes étudiants à s'engager dans la pratique d'une activité sportive régulière, dans un club sportif ou lors d'entraînements après le cégep.	97,3 %
Q1. Je renseigne mes étudiants en leur donnant des informations utiles portant sur différents contenus reliés aux sports.	97,3 %
Q5. Je favorise le développement de l'endurance cardiovasculaire afin d'améliorer la capacité de mes étudiants à participer à des sports.	94,5 %
Q3. J'accentue le développement des habiletés motrices de mes étudiants afin de renforcer la pratique sportive régulière.	92,4 %
Q11. Je favorise le développement de la vigueur musculaire afin d'améliorer la capacité de mes étudiants à pratiquer des sports.	91,8 %

Ce tableau nous montre que les enseignants d'EP accordent une très grande importance dans leurs interventions à conscientiser les étudiants aux bienfaits de la pratique d'AP et sportive sur leur santé. Ils organisent également leurs cours pour que les étudiants adoptent des attitudes et des valeurs positives face à l'AP et ils les encouragent à poursuivre leurs pratiques en dehors des cours. Pour cela, ils renseignent les étudiants en leur donnant des informations sur les contenus reliés aux sports (règlements, histoire

des sports, stratégies). Enfin, ils axent leurs interventions sur des déterminants de la condition physique (endurance cardiovasculaire et vigueur musculaire) et les habiletés motrices afin de limiter ces obstacles potentiels pour la pratique d'AP des étudiants. Ces réponses consensuelles montrent que les enseignants d'EP du collégial ont un souci commun de valoriser le transfert des pratiques d'AP dans le cours vers l'extérieur du cours afin de développer de saines habitudes de vie chez les étudiants.

Nous allons maintenant analyser les questions qui divisent les répondants. Pour cela, nous avons retenu les questions dont les écarts-types étaient supérieurs à 0,75.

**Tableau 9 : Les questions qui divisent les enseignants d'EP**

Questions	Écart-type
Q8. Je favorise le développement des stratégies et techniques collectives associées aux activités sportives.	0,84
Q18. Je tiens compte des stades du développement à long terme de l'athlète (DLTA) lors de la planification des activités d'apprentissage.	0,79
Q10. J'implique mes étudiants dans le choix des contenus d'apprentissage reliés à la pratique sportive.	0,77
Q17. Je prends en considération les antécédents sportifs de mes étudiants quand j'évalue leurs apprentissages des habiletés sportives enseignées.	0,76

La question qui semble diviser le plus les répondants concerne les interventions en lien avec le développement de stratégies et techniques collectives. Le fait que la question porte seulement sur les activités collectives a pu exclure certains répondants qui n'enseignent pas de sport ou d'activités collectives. Il faut donc rester prudent dans l'interprétation de cette question. La question 18 qui porte sur le DLTA qui est un modèle notamment utilisé dans la formation des entraîneurs dans les fédérations sportives. Encore une fois, les enseignants qui n'enseignent pas des disciplines sportives fédérées ou qui n'ont pas suivi le Programme national de certification des entraîneurs (PNCE) peuvent ne pas connaître le DLTA. Ceci peut aussi s'expliquer par le fait que le DLTA est un modèle qui a été principalement conçu pour le milieu de l'entraînement et

qu'il contient très peu de recommandations ou de restrictions pour la tranche d'âge des jeunes adultes, que sont nos étudiants. Les principales recommandations concernent davantage les niveaux d'entraînement et de compétition, qui touchent beaucoup moins le milieu de l'enseignement. Toutefois, ce modèle est généralement connu des enseignants d'EP et certains répondants indiquent qu'ils l'utilisent et d'autres pas du tout. La question 10, qui porte sur l'implication des étudiants dans le choix des contenus des cours, semble également diviser les répondants. Nos résultats montrent que 49,3 % répondent *assez, fortement ou très fortement* à cette question, ce qui peut nous amener à penser que le fait de donner de la place aux étudiants dans les choix de cours est un choix d'intervention propre à chaque enseignant. Enfin, les antécédents sportifs des étudiants semblent être pris en considération par certains enseignants et pas par d'autres dans l'évaluation des habiletés. Cette question est intéressante, car nos étudiants arrivent dans les cours d'EP avec des niveaux d'expertise variés. Pensons par exemple au soccer, qui est un sport très pratiqué; certains étudiants arrivent dans ce cours avec plusieurs années d'expérience alors que d'autres en sont à leurs premiers pas. Nous souhaitons savoir si les enseignants intervenaient en fonction de ce contexte, notamment au niveau des évaluations, et les réponses sont partagées.

### **Croisement des données en lien avec la perception des interventions**

Toutes les questions comportaient une échelle à 7 niveaux. Étant donné notre faible échantillon par rapport au nombre de niveaux, nous retrouvions très peu d'effectifs pour chacun, ce qui limitait grandement les analyses des résultats (Howell, 2009). Alors, nous avons décidé de réduire le nombre de niveaux à 3 (*correspond un peu, correspond moyennement et correspond fortement*) afin de créer plus d'effectifs pour chaque niveau et donc faciliter nos analyses. Ainsi, les niveaux 1 à 3 ont été jumelés afin de créer le niveau « Correspond peu », ainsi que les niveaux 4 et 5 afin de créer le niveau « Correspond moyennement » et enfin le niveau « Correspond fortement » a été créé avec les niveaux 6 et 7. De plus, nous avons choisi certaines variables que nous souhaitons utiliser pour nos analyses. Voici celles que nous avons retenues pour ces croisements de données.

**Tableau 10 : Variables sociodémographiques choisies pour nos analyses**

<b>Variabiles</b>	<b>Catégories</b>		
<b>Âge</b>	30 ans et moins	31 ans à 40 ans	41 ans et plus
<b>Expérience d'enseignement en EP</b>	Moins de 5 ans	Entre 5 ans et 10 ans	11 ans et plus
<b>Expérience d'enseignement au cégep</b>	Moins de 5 ans	Entre 5 ans et 10 ans	11 ans et plus
<b>Statut</b>	Permanent	Contractuel temps plein	Contractuel temps partiel

Le choix de ces variables était motivé par des questions que nous nous posions en lien avec notre objectif de recherche : est-ce que l'âge a un impact sur l'intervention ? Est-ce que l'expérience en enseignement de l'EP ou l'enseignement dans un cégep change les perceptions sur l'intervention ? Le statut de permanent ou de contractuel influence-t-il les réponses ? L'établissement d'enseignement joue-t-il un rôle dans les types d'intervention? Pour répondre à ces questions, nous avons effectué des analyses statistiques à l'aide de Gamma puisque nous avons des variables ordinales à traiter dans des tableaux présentant une quadracité.

### ***L'âge des répondants***

À la suite de nos analyses statistiques, nous n'avons pas trouvé de différence dans les réponses selon l'âge des répondants. Nous aurions pu penser que l'âge avait une influence sur les pratiques d'intervention, mais nos résultats prouvent le contraire.

### *Expérience en enseignement de l'EP*

Pour ce qui est de l'expérience d'enseignement en EP, on retrouve des associations pour 2 questions :

- Question Q3 : « J'accroche le développement des habiletés motrices de mes étudiants afin de renforcer la pratique sportive régulière. » ( $\gamma = 0,428$ ;  $p = 0,039$ ),
- Question Q7 : « Je favorise le développement des stratégies et techniques individuelles reliées aux activités sportives. » ( $\gamma = 0,495$ ;  $p = 0,001$ ).

Voici les réponses en pourcentage selon les catégories.

**Tableau 11 : Association de l'expérience d'enseignement en EP**

	Catégories	Échelle		
		Correspond peu	Correspond moyennement	Correspond fortement
Question Q3	Moins de 5 ans	13 %	37 %	50 %
	Entre 5 ans et 10 ans	0 %	27 %	73 %
	11 ans et plus	4 %	13 %	83 %
Question Q7	Moins de 5 ans	25 %	56 %	19 %
	Entre 5 ans et 10 ans	12 %	26 %	62 %
	11 ans et plus	4 %	26 %	70 %

Les deux questions ont obtenu une structure d'association élevée ( $\gamma$  supérieur à 0,3) selon les recommandations d'interprétation de Cohen (1988). En fait, plus l'enseignant a d'années d'expérience en EP, plus il a répondu de façon positive aux deux questions. Ces données montrent que plus les enseignants sont expérimentés, plus ils accordent de place dans leurs interventions au développement des habiletés motrices des étudiants. Cette tendance est également significative pour les interventions qui visent le développement des stratégies et techniques individuelles reliées aux activités sportives.

### *Expérience en enseignement au cégep*

En ce qui a trait à l'expérience d'enseignement au cégep, seulement une question

obtient une association avec cette variable :

- Question Q4 : Je renseigne mes étudiants sur la consommation appropriée de produits alimentaires destinés à favoriser la pratique sportive. » ( $\gamma = -0,345$ ;  $\varepsilon\tau = 0,164$ ;  $p = 0,042$ ).

Cette question obtient une structure d'association très élevée, mais inversée. Le tableau suivant présente les résultats obtenus selon les différentes catégories.

**Tableau 12 : Répartition des réponses à la question Q4 en fonction de l'âge**

	Catégories	Échelle		
		Correspond peu	Correspond moyennement	Correspond fortement
Question Q4	Moins de 5 ans	12 %	20 %	68 %
	Entre 5 ans et 10 ans	12 %	47 %	41 %
	11 ans et plus	21 %	43 %	36 %

Les enseignants qui ont le moins d'années d'expérience au cégep sont plus susceptibles de renseigner les étudiants sur l'alimentation en lien avec la pratique sportive. Nous pourrions avancer comme explication que les enseignants qui ont moins d'expérience ont un écart d'âge et de culture moins grands avec les étudiants. En outre, cela fait une dizaine d'années que des produits destinés à l'alimentation des gens actifs sont de plus en plus présents dans notre société, mais aussi dans les livres de référence en enseignement de l'EP au cégep (Bélanger et Beaumont, 2016). On pourrait donc penser que les enseignants avec moins d'expérience au cégep sont plus sensibles à cette dimension, car ils ont vécu cette apparition des aliments destinés à la pratique sportive. Cette interprétation reste toutefois à vérifier par des recherches plus spécifiques que la nôtre.

### ***Le statut d'emploi***

Aucune question ne renferme une association avec le statut permanent ou contractuel des participants. Nous aurions pu penser qu'il existerait une différence entre les enseignants qui enseignent à temps plein (contractuel ou permanent) et ceux qui



enseignent à temps partiel, mais nos données ne vont pas en ce sens.

De façon générale, les différentes variables testées n'ont pas beaucoup d'influence sur les réponses des enseignants. Nous constatons toutefois que plus les enseignants sont expérimentés en enseignement de l'EP, plus ils accordent de l'importance au développement d'habiletés motrices, aux stratégies et aux techniques individuelles. Par contre, plus les enseignants sont expérimentés en enseignement au collégial, moins ils renseignent leurs étudiants sur les aspects de l'alimentation, qui pourtant est un sujet très actuel pour lequel il est nécessaire d'éduquer les étudiants.

### **Questions ouvertes**

Afin de compléter les données obtenues à partir des échelles de réponse au questionnaire, nous avons intégré des questions ouvertes au sujet de la perception des interventions au regard du développement de la pratique sportive dans les cours d'EP. Les réponses ont été analysées à l'aide de la méthode de l'analyse de contenu, qui produit des unités de sens (L'Écuyer, 1990).

Le tableau suivant rappelle la question et précise les définitions des unités de sens qui ont émergé des analyses.

**Tableau 13 : Unités de sens obtenues à partir des réponses à la question 16**

<b>Q16. Quels indicateurs vous permettent d'affirmer que vos actions favorisent la participation de vos étudiants à des sports organisés au cégep ou à l'extérieur du cégep?</b>
<b>Définition des unités de sens retenues</b>
<p><b>Participation et mise en action constatées :</b> En lien avec le constat d'une hausse du taux de participation aux activités sportives, à la fréquentation de la salle d'entraînement, à la piscine, dans les sports intramurales, etc. Ex. : (1) <i>Nous avons une participation accrue à nos intramurales 5 jours/semaine;</i> (2) <i>Nombre d'étudiants dans la salle de conditionnement physique.</i></p> <p><b>Rétroaction :</b> Concerne le fait que les étudiants expriment explicitement à l'enseignant, très souvent à l'oral et parfois par écrit, le fait qu'ils font davantage d'activité physique. Ex. : (1) <i>Les étudiants me le disent;</i> (2) <i>Par les commentaires verbaux et écrits de mes étudiants et leur amélioration.</i></p> <p><b>Intérêt :</b> Lorsque les enseignants constatent que les étudiants ont du plaisir et sont motivés à aller s'entraîner ou à venir dans leurs cours. Ex. : (1) <i>Ils se présentent en classe avec le sourire et avec entrain et posent des questions en lien avec leur état actuel;</i> (2) <i>Plusieurs décident de s'y mettre plus sérieusement dans la pratique d'un sport et d'y aller par eux-mêmes.</i></p> <p><b>Améliorations constatées :</b> Assez explicite, à savoir des changements positifs constatés par les enseignants quant à la condition physique des étudiants ou leurs habiletés sportives, généralement entre le début et la fin de la session. Ex. : (1) <i>Le développement de leurs facultés personnel (souplesse, force, endurance, et cardiovasculaire);</i> (2) <i>La condition physique de nos jeunes s'améliore de session en session.</i></p>

**Tableau 14 : Répartition des unités de sens obtenues dans les réponses à la question 16**

<b>Unités de sens</b>	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>
Participation et mise en action constatées	22	27	49
Rétroaction	23	24	47
Intérêt	10	6	16
Améliorations constatées	2	4	6

Le premier indicateur identifié par les enseignants pour affirmer que leurs actions

favorisent la participation des étudiants à des activités physiques et sportives hors du cégep est la participation et la mise en action qu'ils constatent. Par exemple, plusieurs enseignants ont répondu qu'ils voyaient leurs étudiants à la salle de musculation du cégep en dehors des cours ou que ceux-ci participent à des activités libres ou payantes qui se donnent en dehors des heures de cours (escalade, entraînement, badminton libre, piscine, défi santé ou Pierre Lavoie, etc.). Toutes ces activités se déroulent à l'intérieur du cégep, mais pour ce qui est de l'extérieur du cégep, les enseignants disaient croiser des étudiants sur les pistes cyclables, les terrains publics (soccer, piscine publique) ou dans des événements sportifs (courses, compétitions amicales).

Le deuxième indicateur identifié est la rétroaction. Les enseignants affirment que les étudiants expriment explicitement à l'enseignant, très souvent à l'oral et parfois par écrit, qu'ils participent à des activités physiques et sportives en dehors des cours d'EP. Les enseignants disent surtout avoir ces informations en lisant les travaux des étudiants. En effet, dans les cours d'ensemble 1 et 3, les étudiants ont souvent à expliquer quel type d'AP ils font en dehors des cours. Les autres rétroactions proviennent des discussions informelles avec les étudiants ou les commentaires qu'ils font à leurs enseignants, parfois plusieurs années après le cours d'EP.

Le troisième indicateur qui ressort dans une proportion moindre est l'intérêt qui se manifeste lorsque les étudiants ont du plaisir et sont motivés à aller s'entraîner ou à venir en classe. Les enseignants constatent l'intérêt des étudiants à l'aide des questions qui sont posées dans le cours, à l'enthousiasme et les sourires dans les parties pratiques du cours, à l'assiduité et aux conseils demandés. Un autre indicateur est l'amélioration dans la condition physique et dans les habiletés des étudiants à la fin des cours.

Nous souhaitons également connaître les conditions qui favorisent la pratique d'AP et sportive des étudiants. Les unités de sens et la comptabilisation des réponses sont présentées dans le tableau suivant.

**Tableau 15 : Unités de sens obtenues à partir des réponses à la question 17**

<b>Q17. Dans votre cégep, nommez trois conditions qui favorisent la pratique sportive des étudiants auprès desquels vous intervenez</b>			
<p><b>Installations et équipements + disponibilité :</b> Lié au fait d'avoir de bonnes installations sportives (gymnase, salle de musculation, etc.) et qui offrent des plages horaires en quantité suffisante. Ex. : (1) <i>Centre sportif assez complet</i>; (2) <i>Salle d'entraînement disponible en tout temps et renouvelée.</i></p>			
<p><b>Sport au cégep :</b> À propos de la présence d'équipes sportives et d'une variété d'activités physiques de différentes envergures, lesquelles font en quelque sorte la promotion de l'activité physique. Ex.: (1) <i>L'existence de ligues sportives récréatives</i>; (2) <i>Très grand choix d'activités différentes.</i></p>			
<p><b>Coûts :</b> L'idée que des coûts très bas, voire inexistant, favorisent l'activité physique. Ex. : (1) <i>Gratuité des plateaux à plusieurs moments de la semaine</i>; (2) <i>Coût très raisonnable des activités.</i></p>			
<p><b>Enseignants :</b> Réfère à l'impact que peuvent avoir les enseignants (seuls ou en équipes) sur la motivation des jeunes à venir aux cours d'éducation physique et à faire de l'activité physique à l'extérieur de ceux-ci. Ex. : (1) <i>La qualité et l'engagement des enseignants du département</i>; (2) <i>Je les informe des activités sportives du cégep.</i></p>			
<p><b>Plaisir/Motivation :</b> Assez explicite, soit l'importance que les jeunes aient du plaisir et soient motivés à faire les activités dans lesquelles ils sont engagés. Ex. : (1) <i>Le type d'activité, dynamique, une animation motivante</i>; (2) <i>Les regroupements, plusieurs personnes participent, les amis y sont.</i></p>			
<p><b>Liés aux cours :</b> Concernent les éléments liés directement aux cours d'éducation physique, au programme d'éducation physique ou aux décisions pédagogiques et didactiques des enseignants qui sont responsables de cette discipline. Ex. : (1) <i>En ensemble 1 et 3, il est obligatoire de s'entraîner entre 5 et 10 semaines (points accordés avec preuve fournie)</i>; (2) <i>Suivi rapproché.</i></p>			

**Tableau 16 : Conditions qui favorisent la pratique d'AP et sportive des étudiants**

Unités de sens	Hommes	Femmes	Total
Sport au cégep	35	25	60
Installations, équipements et disponibilité	34	23	57
Coûts	12	16	28
Enseignants	10	10	20
Liés au cours	0	12	12
Plaisir et motivation	4	7	11

Selon les enseignants, le sport organisé dans et par le cégep est une des conditions les plus favorables à la pratique sportive des étudiants. Plus précisément, les répondants font référence à la présence d'équipes sportives et d'AP de différentes envergures qui servent à la promotion de l'AP. Les clubs plein air, clubs de course, défi sportif (Grand défi Pierre Lavoie, Défi santé ou autre), les ligues intramurales sont des conditions qui sont citées en exemple.

La deuxième condition énoncée renvoie au fait d'avoir de bonnes installations sportives (piscine, gymnase, salle de musculation, etc.) et qui offrent des plages horaires en quantité suffisante. Le fait que les étudiants aient accès à des plateaux pour s'entraîner pendant leur présence au cégep (avant ou après un cours) semble être un atout selon les enseignants. En lien avec cette accessibilité, les enseignants mentionnent en troisième condition le coût qui doit, selon eux, être très bas ou inexistant pour favoriser la pratique d'AP. Ils soulignent notamment le prêt de matériel sportif (raquettes de badminton, ballons, frisbee, etc.) à moindre coût pour encourager les étudiants à essayer ces activités ainsi que des périodes gratuites d'initiation encadrée.

Enfin, les autres conditions mentionnées font référence à l'impact que peuvent avoir les enseignants (seuls ou en équipe) sur la motivation des étudiants à venir aux cours d'EP et à faire de l'AP à l'extérieur de ceux-ci. Ils considèrent que parmi les conditions présentes, il est important que les étudiants aient du plaisir et soient motivés à faire les activités dans lesquelles ils sont engagés. Mentionnons que certaines conditions sont directement liées au programme des cours d'EP ou aux décisions pédagogiques et didactiques des enseignants qui sont responsables de cette discipline. En effet, le fait d'exiger que les étudiants fassent des activités physiques hors cours et que des points soient attribués à cette exigence fait partie des conditions qui favorisent la pratique hors cours.

## **Résumé des résultats sur l'intervention pour favoriser la pratique d'AP**

D'après tous ces résultats, nous constatons que les enseignants d'EP du collégial ont un souci commun de valoriser le transfert des apprentissages du cours vers des activités extérieures afin que les étudiants développent de saines habitudes de vie. D'un autre côté, un petit nombre de questions semblent diviser davantage les répondants comme le développement de stratégies et techniques collectives, l'implication de l'étudiant dans les choix relatifs au cours et les antécédents sportifs de l'étudiant. Il y a aussi certaines différences qui apparaissent selon l'expérience des enseignants. En fait, plus ces derniers sont expérimentés en enseignement en EP, plus ils accordent de l'importance au développement d'habiletés motrices, aux stratégies et aux techniques individuelles. D'un autre côté, plus ils sont expérimentés en enseignement au collégial, moins ils semblent accorder de l'importance à traiter de l'alimentation dans leurs interventions.

Pour évaluer la pertinence de leurs interventions sur la pratique d'AP des étudiants, les enseignants se basent majoritairement sur le fait de voir les étudiants impliqués dans des activités sportives en dehors des cours et sur la rétroaction des étudiants. Ils mentionnent aussi trois principales conditions pour favoriser la pratique d'AP : l'organisation d'AP en dehors des cours, la qualité et la disponibilité des infrastructures et le faible coût des activités. Ceci est intéressant étant donné que ces interventions rejoignent les obstacles que les étudiants nous ont mentionnés dans notre recherche précédente (Leriché et Walczak, 2014). Nous reviendrons sur cette comparaison dans le chapitre consacré à la discussion.

## **RESULTATS DESCRIPTIFS SUR LA PERCEPTION DES INTERVENTIONS**

Le premier des deux objectifs de cette recherche est d'analyser les perceptions des interventions des enseignants d'EP au regard des obstacles pour favoriser la pratique d'AP. Nous commencerons en présentant les résultats bruts des réponses à chaque question.

**Tableau 17 : Données brutes concernant le support et les obstacles à l'AP**

Choix de réponse : 1) Ne correspond pas du tout; 2) Correspond très peu; 3) Correspond un peu; 4) Correspond moyennement; 5) Correspond assez; 6) Correspond fortement; 7) Correspond très fortement	1	2	3	4	5	6	7	Total
I1. J'amène mes étudiants à réfléchir sur l'influence que peut exercer leur environnement immédiat (famille et amis) sur leurs choix d'actions en matière de pratique sportive.	0	1	4	11	23	26	8	73
I2. Je renseigne mes étudiants sur les infrastructures présentes dans la communauté pour faciliter la pratique sportive.	0	0	2	11	20	19	21	73
I3. Je présente à mes étudiants des exemples ou des modèles de sportifs ou d'athlètes à imiter.	3	7	21	11	12	15	4	73
I4. Je considère que les installations et l'équipement fournis par le cégep pour faire du sport sont de bonne qualité.	0	5	2	8	23	19	16	73
I5. Je sensibilise mes étudiants face aux programmes offerts dans la communauté pour pratiquer des activités sportives hors du cégep.	0	2	5	19	17	19	11	73
I6. J'encourage mes étudiants à s'engager dans la pratique d'une activité sportive récréative ou compétitive hors du cégep.	1	1	1	9	16	22	23	73
I7. J'encourage mes étudiants à pratiquer des activités sportives en compagnie de leurs amis.	0	2	1	5	19	19	27	73
I8. Je sensibilise mes étudiants face aux équipements disponibles dans la communauté pour pratiquer des activités sportives hors du cégep.	0	1	7	19	17	16	13	73
I9. Je tiens compte du milieu socio-économique dans lequel se trouve le cégep pour choisir les activités sportives proposées à mes étudiants.	4	7	10	11	16	17	8	73
I10. Je cible mes interventions en fonction des intérêts et des besoins spécifiques de mes étudiants en matière de sport.	1	1	6	14	18	20	13	73
I11. Je m'implique dans le processus de renouvellement du matériel ou équipement nécessaire à la pratique sportive au cégep.	1	3	5	9	8	17	30	73
I12. Je tiens compte de certaines thématiques pour promouvoir la pratique sportive (ex. : Semaine nationale du sport et de l'activité physique, Journée du sport, mois de l'activité physique, etc.).	1	9	13	10	21	13	6	73
I13. J'implante différents niveaux de pratique sportive en fonction des capacités de mes étudiants.	1	1	3	8	16	24	20	73
I14. Je participe au développement d'activités <i>parascolaires</i> dans le cégep (activités de nature non compétitive offertes en dehors de la grille horaire).	9	9	9	10	9	15	12	73
I15. Je participe au développement d'activités <i>intramurales</i> dans le cégep (rencontres compétitives entre différentes équipes d'un même établissement scolaire).	21	15	6	9	10	5	7	73
I16. J'encourage mes étudiants à s'engager dans une pratique sportive en compagnie de leurs conjoints (es) ou d'autres membres de leur famille.	0	9	9	8	13	18	16	73
I17. J'explique à mes étudiants les bienfaits physiques et psychologiques que procure une pratique sportive régulière.	0	0	0	1	5	19	48	73
I18. Je m'implique dans la gestion des infrastructures sportives du cégep.	11	9	10	15	3	16	9	73
I19. Je collabore avec la direction du cégep pour promouvoir la pratique sportive de mes étudiants.	6	6	7	11	10	22	11	73

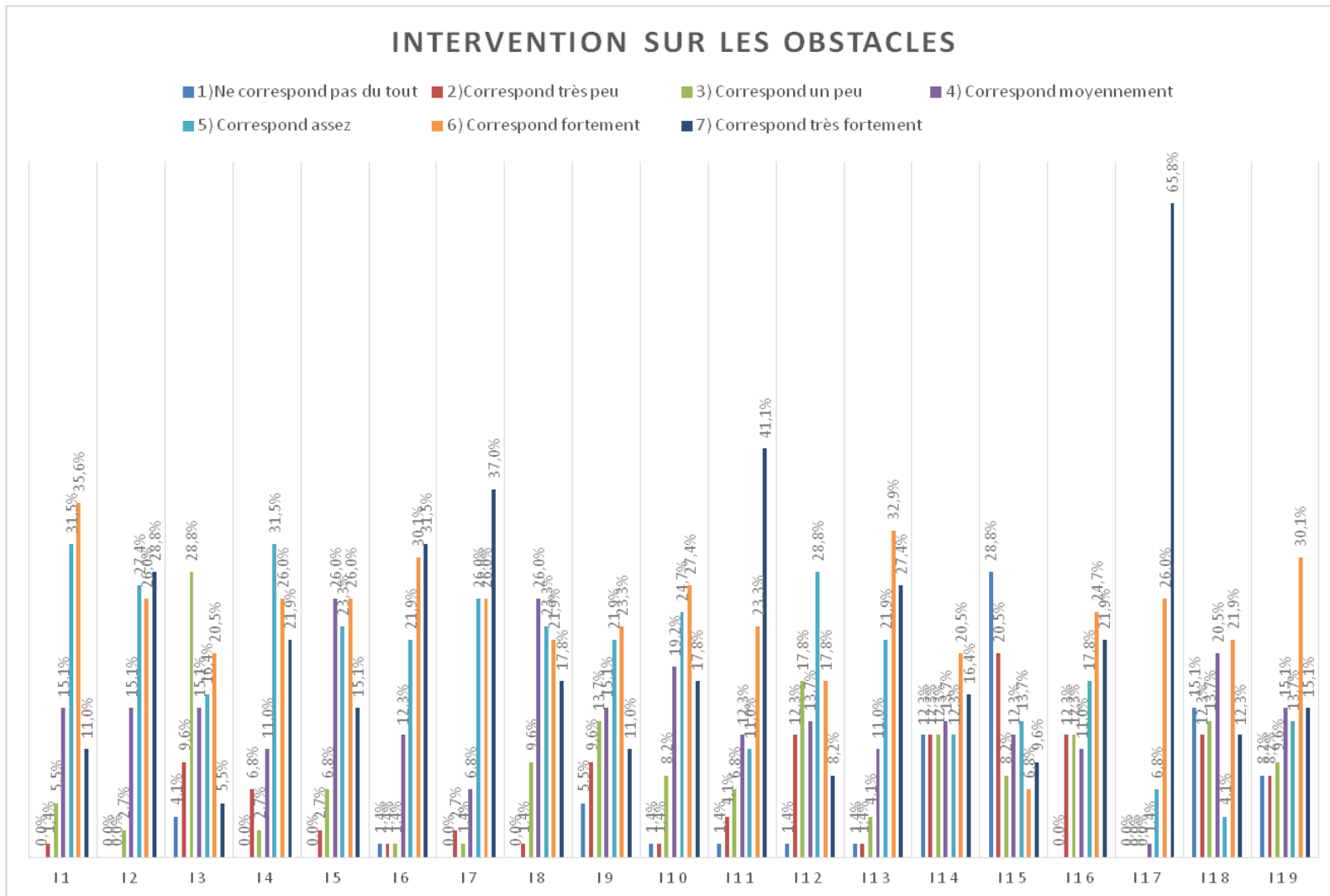


Figure 9 : Répartition des réponses concernant l'intervention sur les obstacles



Nous avons décidé de regrouper les obstacles en quatre catégories afin de faciliter l'analyse.

### L'intervention sur les obstacles reliés à la famille et au réseau social

Plusieurs études ont démontré une association significative entre l'AP et le support offert par les proches (Sallis et Owen, 1999 ; Bois et Sarrazin, 2006; Leriche et Walczak, 2014). À travers les questions I1, I7, I9 et I16, nous avons souhaité comprendre comment les enseignants intervenaient sur cet obstacle.

Les enseignants semblent favoriser dans leurs interventions les encouragements à participer à des activités en compagnie d'amis (question I7). En effet, 89,0 % des répondants sont assez, fortement ou très fortement en accord avec le fait qu'ils utilisent ce type d'intervention. Les enseignants amènent également les étudiants à réfléchir sur l'influence que peut exercer leur entourage (famille et amis) sur leurs choix d'activités (question I1). Toutefois, les répondants favorisent un peu moins cette pratique puisque pour les trois catégories de réponse (assez, fortement et très fortement), le pourcentage de réponse cumulé est de 78,1 %. Les questions I9 (en bleu) et 16 (en rouge) divisent davantage les répondants, comme le montre le graphique suivant.

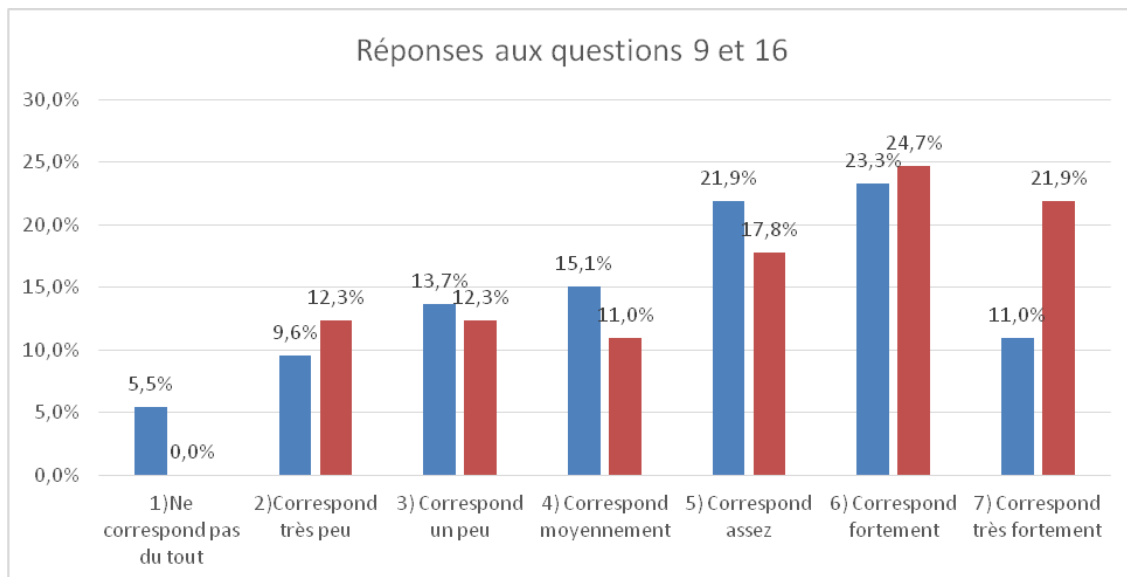


Figure 10 : Répartition des réponses aux questions 9 et 16

*Question I9 : Je tiens compte du milieu socio-économique dans lequel se trouve le cégep pour choisir les activités sportives proposées à mes étudiants.*

*Question I16 : J'encourage mes étudiants à s'engager dans une pratique sportive en compagnie de leur conjoint (e) ou d'autres membres de leur famille.*

La question I16 portait sur les interventions pour encourager les étudiants à pratiquer en compagnie de leur conjoint ou des membres de leur famille. Un peu moins des deux tiers des répondants (64,4 %) semblent favoriser cette intervention alors que 24,6 % le font peu ou très peu.

Lors de leurs interventions, 28,8 % des enseignants ne tiennent peu ou pas compte du milieu économique dans lequel se trouve le cégep. Ce constat est intéressant, car l'accessibilité financière aux activités sportives est ressortie comme étant un obstacle dans la recherche sur les étudiants (Leriche et Walczak, 2014). Le fait de ne pas tenir compte du milieu socio-économique des étudiants est peut-être un obstacle au transfert des activités dans les cours d'EP vers la pratique hors cours. Il faudrait toutefois explorer plus spécifiquement cette question. Les prochaines questions qui portent sur les infrastructures vont nous aider à poursuivre notre réflexion.

### **L'intervention sur les obstacles reliés à l'accessibilité**

Nous avons identifié dans cette catégorie d'obstacles les questions I2, I4, I8, I11 et I18. Les réponses à la question 2 qui portait sur le fait d'informer les étudiants sur les infrastructures dans la communauté nous montrent que c'est une intervention assez répandue. En effet, 82,2 % des enseignants sont assez, fortement ou très fortement en accord lorsqu'on leur demande s'ils informent les étudiants à ce sujet. De plus, 79,5 % des enseignants sont assez, fortement ou très fortement en accord lorsqu'on leur demande si les installations et l'équipement fourni par le cégep sont de bonne qualité. Cette proportion est de 75,4 % lorsqu'on demande aux enseignants s'ils s'impliquent dans le renouvellement du matériel ou des équipements sportifs dans leur cégep (question I11). Une pratique qui semble moins présente que les deux précédentes est le fait de sensibiliser les étudiants face aux équipements disponibles dans la communauté pour

pratiquer des activités sportives hors du cégep. Un peu plus du tiers des enseignants, soit 37,0 %, adoptent moyennement à pas du tout ce type d'intervention. Il pourrait être intéressant que ces enseignants informent davantage les étudiants sur les infrastructures disponibles, car certains étudiants arrivent de l'extérieur (autres villes) pour leurs études au cégep et ne connaissent pas les infrastructures en place. Enfin, les réponses sont très variables pour la question I18 qui concerne la gestion des infrastructures sportives du cégep. Certains enseignants s'impliquent très fortement et d'autres, pas du tout. Il semble donc y avoir des différences de pratique à ce sujet, ce qui n'est pas étonnant si l'on considère que les répondants proviennent de cégeps dont la taille et la localisation varient. Il est en effet plus probable qu'un enseignant d'EP s'implique dans la gestion des infrastructures d'un petit établissement alors que cette tâche est occupée par des personnes qui ne sont pas des enseignants d'EP dans les plus gros cégeps. Toutefois, il nous semble important que les enseignants d'EP s'impliquent ou aient leur mot à dire en ce qui concerne leurs infrastructures sportives de leur cégep.

### **Les autres pistes d'intervention sur les obstacles**

Parmi les autres réponses sur les obstacles, la question I17 s'intéressait au fait que les enseignants expliquent les bienfaits physiques et psychologiques que procure une pratique sportive régulière. Quasiment tous les enseignants (98,6 %) sont assez, fortement ou très fortement en accord avec cette question. Ce n'est pas très étonnant puisque cette affirmation est reliée à un des objectifs des cours d'EP au collégial, soit la pratique d'AP dans une perspective de santé. Une autre question qui semble faire consensus est la question 6, qui porte sur les interventions pour favoriser la pratique récréative ou compétitive hors du cours. Quatre enseignants sur cinq (83,6 %) sont assez, fortement ou très fortement en accord avec ce type d'intervention. Les exigences ministérielles et notamment la recherche de l'autonomie dans la pratique d'AP peuvent expliquer cette tendance assez forte de réponse. Enfin, la majorité des enseignants implantent différents niveaux de pratique sportive en fonction des capacités des étudiants (82,2 % sont assez, fortement ou très fortement en accord avec l'affirmation de la question 13). Soulignons que l'intervention qui semble la moins présente est la participation au développement

d'activités intramurales dans le cégep puisque 57,5 % des répondants ont coché de *pas du tout* à *un peu* (question I15).

En résumé, nous constatons que les enseignants sont fortement en accord avec l'importance de l'influence de l'entourage (famille et amis) sur la pratique d'AP. Toutefois, les répondants sont divisés en ce qui concerne le fait de favoriser la pratique d'AP avec un conjoint ou un membre de la famille, ceci est surprenant étant donné les réponses obtenues à la question précédente. Les enseignants sont aussi fortement en accord en ce qui concerne l'importance des infrastructures pour favoriser la pratique d'AP. Que ce soit pour informer les étudiants sur les infrastructures présentes au cégep, sur la qualité des installations et équipements sportifs ou sur l'implication des enseignants dans le renouvellement du matériel et équipement sportif, la grande majorité des enseignants accordent de l'importance à ces interventions pour favoriser la pratique d'AP des étudiants. Toutefois, il semble moins important pour eux d'être impliqué dans la gestion des infrastructures sportive. Il y a aussi consensus entre les enseignants en ce qui concerne la sensibilisation des étudiants aux bienfaits de l'AP et au fait de favoriser la pratique récréative et compétitive hors cours pour favoriser la pratique d'AP. Finalement, il y a un plus faible pourcentage d'enseignants qui mentionnent s'impliquer dans les activités intramurales pour inciter les étudiants à devenir plus actifs.

### **Croisement des données en lien avec le support et les obstacles**

Comme dans les analyses précédentes, nous avons décidé de réduire le nombre de niveaux à 3 (*correspond un peu*, *correspond moyennement* et *correspond fortement*) afin de créer plus d'effectifs pour chaque niveau et faciliter ainsi nos analyses. Nous avons repris les mêmes variables que dans la partie précédente.

#### ***Âge des répondants et intervention sur les obstacles***

Le tableau ci-dessous nous présente les résultats en pourcentage des associations les plus significatives ( $\gamma$  supérieur à  $\pm 0,3$ ) entre l'âge des répondants et les questions de cette partie du questionnaire.

**Tableau 18 : Résultats des associations significatives entre l'âge et les obstacles**

<b>Questions</b>	<b>Gamma</b>
I10. Je cible mes interventions en fonction des intérêts et des besoins spécifiques de mes étudiants en matière de sport.	$\gamma = -0,500$ ; $p < 0,001$
I2. Je renseigne mes étudiants sur les infrastructures présentes dans la communauté pour faciliter la pratique sportive.	$\gamma = -0,369$ ; $p = 0,039$
I15. Je participe au développement d'activités intramurales dans le cégep (rencontres compétitives entre différentes équipes d'un même établissement scolaire).	$\gamma = -0,318$ ; $p = 0,039$
I12. Je tiens compte de certaines thématiques pour promouvoir la pratique sportive (ex; Semaine nationale du sport et de l'activité physique, Journée du sport, mois de l'activité physique, etc.).	$\gamma = -0,308$ ; $p = 0,027$
I19. Je collabore avec la direction du cégep pour promouvoir la pratique sportive de mes étudiants.	$\gamma = 0,301$ ; $p = 0,035$

Nous constatons que pour l'ensemble des questions, mise à part la question I19, plus l'enseignant est âgé, moins il accorde de l'importance à l'affirmation (Gamma négatif). À l'opposé, plus l'enseignant est jeune, plus il cible ses interventions en fonction des intérêts et des besoins des étudiants, plus il les renseigne sur les infrastructures existantes dans la communauté et plus il tient compte de thématiques pour promouvoir la pratique sportive. Pour la question I15, il faut interpréter cette association avec nuance puisque nous avons vu que cette question ne faisait pas consensus entre les répondants. Les jeunes enseignants semblent toutefois s'impliquer davantage dans l'organisation des activités intramurales. Ainsi, l'âge des répondants a un impact sur les interventions en fonction des besoins et intérêts des étudiants.

Pour la question I19, une forte structure d'association positive est observée. Ainsi, plus l'enseignant est âgé, plus il accorde de l'importance à collaborer avec la direction du cégep. Peut-être qu'avec le temps, les enseignants d'EP sont plus à l'aise pour comprendre le fonctionnement administratif du cégep et les différents niveaux décisionnels afin de pouvoir s'y impliquer activement.

### **Expérience d'enseignement en EP ou au collégial**

Selon l'expérience d'enseignement en EP, deux questions ont obtenu des

associations : « I10. Je cible mes interventions en fonction des intérêts et des besoins spécifiques de mes étudiants en matière de sport ( $\gamma = -0,646$ ;  $p < 0,001$ ) » et « I19. Je collabore avec la direction du cégep pour promouvoir la pratique sportive de mes étudiants. ( $\gamma = 0,604$ ;  $p < 0,001$ ) ». Ces deux mêmes questions ont des associations avec l'expérience en enseignement de l'EP au collégial ( $\gamma = -0,646$ ;  $p < 0,001$  pour la question I10 et  $\gamma = 0,586$ ;  $p < 0,001$  pour la question I19).

De par ces résultats, nous constatons que plus les enseignants sont expérimentés en enseignement, moins ils adaptent leurs interventions en fonction des besoins et intérêts des étudiants. Une explication pourrait être que les enseignants avec moins d'expérience ont peut-être à planifier certains cours pour la première fois, ce qui implique de prendre en considération les besoins des étudiants. D'un autre côté, peut-être que l'enseignant plus expérimenté qui enseigne depuis plusieurs années un même cours s'est réfugié dans une zone de confort, et par conséquent, ressent moins l'envie de se remettre en question ou d'ajuster le contenu du cours selon les besoins des étudiants. D'autre part, les enseignants plus expérimentés collaborent davantage avec la direction du cégep pour promouvoir la pratique sportive des étudiants que les enseignants moins expérimentés. Comme mentionné précédemment, les enseignants les plus expérimentés sont peut-être plus à l'aise pour comprendre le fonctionnement du cégep et connaissent davantage les directeurs, ce qui facilite leur collaboration pour promouvoir la pratique sportive.

En résumé, deux aspects sont ressortis de nos analyses : intervenir selon les intérêts et besoins des étudiants et collaborer avec la direction pour favoriser la pratique d'AP. Ces deux questions sont influencées par l'âge et l'expérience en enseignement des répondants. En fait, moins l'enseignant est âgé et expérimenté, plus il tient compte dans ses interventions des intérêts et besoins des étudiants. D'un autre côté, plus l'enseignant est âgé et expérimenté, plus il collabore avec la direction pour favoriser la pratique d'AP des étudiants.

## Questions ouvertes

Dans le but de raffiner nos interprétations, nous avons une question ouverte qui invitait les enseignants à identifier des obstacles qui nuisent à la pratique sportive des étudiants.

### 18. Dans votre cégep, identifiez trois obstacles qui nuisent à la pratique sportive des étudiants auprès desquels vous intervenez

**Temps** : Réfère presque toujours au fait que les étudiants manquent de temps, souvent à cause d'un emploi qu'ils occupent parallèlement à leurs études. Ex. : (1) *Horaire de cours chargé et emploi à temps partiel*; (2) *Le travail à l'extérieur (aménagement de leurs horaires)*.

**Qualité et disponibilité des installations** : À l'inverse d'une catégorie similaire à la question 17, il s'agit d'installations ne sont pas au goût du jour, ou encore pas assez disponibles. Ex. : (1) *Les plateaux souvent utilisés par les équipes sportives du collège. Aucune disponibilité pour des activités libres*; (2) *Centre sportif vieux et esthétiquement pas toujours propre et beau*.

**Caractéristiques institutionnelles** : Un ensemble de facteurs qui émanent de décisions institutionnelles ou politiques, ou encore émanant de la culture locale, qui font en sorte de freiner la croissance de l'activité physique au cégep, ou du moins qui ne la favorisent pas. Ex. : (1) *L'arrêt de la politique de présences obligatoires aux cours*; (2) *Manque d'implication du département (peu de travail d'équipe)*.

**Coûts** : À l'inverse de la même catégorie à la question 17, il s'agit de la présence d'aspects monétaires nuisant à la pratique de l'activité physique par les étudiants. Ex. : (1) *Manque de plateaux disponibles gratuitement*; (2) *Matériel sportif qui coûte de l'argent à la location*.

**Manque de motivation** : Assez explicite, ce manque de motivation freinerait les étudiants dans leur possibilité de participer à des activités physiques ou encore d'apprécier leurs cours d'éducation physique. Ex. : (1) *Le fait de se retrouver seul ou de poursuivre seul dans la pratique d'une activité*; (2) *Manque de motivation dû au fait qu'ils ne se trouvent pas bons*.

**Tableau 19 : Obstacles à la pratique d'AP et sportive des étudiants**

Unités de sens	Hommes	Femmes	Total
Qualité et disponibilité des installations	20	31	51
Temps	22	23	45
Caractéristiques institutionnelles	18	19	37
Coûts	10	9	19
Manque de motivation	7	8	15

Plusieurs des éléments qui étaient mentionnés comme étant des conditions favorables à la pratique sportive se retrouvent lorsqu'on parle des obstacles, notamment la qualité et la disponibilité des installations, qui peuvent à la fois être des éléments qui favorisent la pratique d'AP lorsqu'elles sont de bonne qualité et à la fois être un obstacle si elles sont absentes ou inadéquates. Parmi les obstacles, mentionnons le manque d'infrastructures dans certains cégeps ou une programmation inadaptée aux besoins des étudiants (heures et activités proposées). Certains déplorent que les plateaux des cégeps soient réservés à des équipes sportives ou à des activités provenant de l'extérieur du cégep, ce qui enlève des plages horaires potentielles pour les étudiants.

L'obstacle qui revient très souvent est le temps qui semble manquer aux étudiants pour pratiquer des activités physiques et sportives. Ceci s'expliquerait par la charge de travail reliée aux études et au nombre d'heures passées à occuper un emploi qui viennent concurrencer les heures passées à pratiquer des activités physiques. Certains enseignants y voient une mauvaise gestion du temps entre les différentes sphères de la vie des étudiants de cégep.

Les caractéristiques institutionnelles est un obstacle qui renvoie à un ensemble de facteurs qui émanent de décisions institutionnelles ou politiques, ou encore émanant de la culture locale, qui font en sorte de freiner la croissance de l'AP au cégep, ou du moins qui ne la favorisent pas. Par exemple, le fait que le centre sportif ne soit pas dans le même bâtiment où se donnent les autres cours ou encore que le département d'EP ne s'implique pas dans l'organisation d'activités en dehors des cours d'EP. Certains soulignent que le fait que les étudiants n'obtiennent pas toujours les cours qu'ils ont choisis en EP est un obstacle à leur pratique ou encore que le service à la vie étudiante ne mette pas beaucoup d'énergie à l'organisation d'activités sportives.

Les autres obstacles mentionnés font écho aux réponses de la question ouverte 17, il s'agit de la présence d'aspects monétaires nuisant à la pratique de l'AP par les étudiants. Le manque de motivation freinerait également les étudiants dans leur possibilité de participer à des activités physiques ou encore d'apprécier leurs cours d'EP.

Dans l'ensemble, les obstacles mentionnés dans cette question ouverte rejoignent



les réponses obtenues aux questionnaires dans la partie sur les obstacles. La disponibilité et la qualité des installations sont encore une fois très importantes aux yeux des enseignants. Ce sont des obstacles qui nous ont également été mentionnés par les étudiants dans notre recherche précédente (Leriche et Walczak, 2014). Un obstacle qui ressort davantage de cette question est le manque de temps. Toutefois, notre recherche précédente avec les étudiants n'avait pas fait ressortir cet obstacle comme significatif. Nous y reviendrons dans la partie discussion.

## **ANALYSE DE LA PERCEPTION DES INTERVENTIONS**

Une partie du questionnaire a été adaptée à partir de l'Échelle de motivation dans les sports (EMS de Brière *et al.*, 1995). À l'origine, ce questionnaire était destiné aux étudiants. Étant donné que nous le passons à des enseignants, nous avons dû adapter les questions afin qu'elles aient une signification pour nos objectifs de recherche. Nous avons donc gardé l'esprit de chaque énoncé, qui mesure un type de motivation, en le reformulant afin que la question réfère à l'intervention de l'enseignant et non à la pratique de l'étudiant. Ce questionnaire comportait 28 questions, 4 portaient sur l'amotivation, 12 sur la motivation intrinsèque et 12 sur la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque comportait 3 sous-catégories : à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation. La motivation extrinsèque comporte aussi 3 sous-catégories : à régulation identifiée, à régulation introjectée et à régulation externe. Le tableau suivant présente l'ensemble des réponses par type de motivation.

**Tableau 20 : Résultats en lien avec la motivation intrinsèque**

Choix de réponse : 1) Ne correspond pas du tout; 2) Correspond très peu; 3) Correspond un peu; 4) Correspond moyennement; 5) Correspond assez; 6) Correspond fortement; 7) Correspond très fortement	1	2	3	4	5	6	7	Total
1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement.	0	0	3	11	21	22	16	73
11. Pour le plaisir d'approfondir leurs connaissances sur différentes méthodes d'entraînement	0	2	4	15	18	21	13	73
17. Parce que c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement.	0	1	4	8	25	24	11	73
24. Pour le plaisir qu'ils ressentiront lorsqu'ils apprendront des techniques d'entraînement qu'ils n'avaient jamais essayées.	2	1	3	11	22	25	9	73
<b>Motivation intrinsèque - à la connaissance</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>45</b>	<b>86</b>	<b>92</b>	<b>49</b>	<b>292</b>
5. Parce qu'ils ressentiront beaucoup de satisfaction personnelle à maîtriser certaines techniques d'entraînement difficiles.	0	3	4	19	14	20	13	73
10. Pour le plaisir qu'ils ressentiront lorsqu'ils amélioreront certains de leurs points faibles.	0	0	4	2	11	31	25	73
15. Pour la satisfaction qu'ils éprouveront lorsqu'ils perfectionneront leurs habiletés.	1	1	1	7	21	26	16	73
22. Pour le plaisir qu'ils ressentiront lorsqu'ils exécuteront certains mouvements difficiles.	4	0	4	14	24	18	9	73
<b>Motivation intrinsèque - à l'accomplissement</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>42</b>	<b>70</b>	<b>95</b>	<b>63</b>	<b>292</b>
7. Parce qu'ils adoreront les moments amusants qu'ils vivront lorsqu'ils feront du sport.	0	2	0	5	13	26	27	73
12. Pour l'excitation qu'ils ressentiront lorsqu'ils seront vraiment « embarqué-es » dans l'activité.	0	2	1	2	17	29	22	73
19. Pour les émotions intenses qu'ils ressentiront à faire un sport qu'ils aiment.	2	1	1	5	19	24	21	73
26. Parce qu'ils aimeront le « feeling », de se sentir plongé-es dans l'activité.	1	1	3	4	17	30	17	73
<b>Motivation intrinsèque - à la stimulation</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>66</b>	<b>109</b>	<b>87</b>	<b>292</b>

**Tableau 21 : Résultat en lien avec la motivation extrinsèque et l'amotivation**

Choix de réponse : 1) Ne correspond pas du tout; 2) Correspond très peu; 3) Correspond un peu; 4) Correspond moyennement; 5) Correspond assez; 6) Correspond fortement; 7) Correspond très fortement	1	2	3	4	5	6	7	Total
3. Parce que c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde.	1	4	10	21	21	10	6	73
9. Parce que c'est un des bons moyens afin de développer d'autres aspects de leur personne.	0	0	2	3	9	29	30	73
18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent leur être utiles dans d'autres domaines de leur vie.	0	1	1	9	10	34	18	73
25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec leurs amis-es.	3	3	10	18	19	13	7	73
<b>Motivation extrinsèque – identifiée</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>23</b>	<b>51</b>	<b>59</b>	<b>86</b>	<b>61</b>	<b>292</b>
6. Parce qu'il faut absolument qu'ils fassent du sport s'ils veulent être en forme.	2	5	5	16	20	14	11	73
13. Il faut absolument qu'ils fassent du sport pour se sentir bien dans leur peau.	3	3	9	15	23	14	6	73
21. Parce qu'ils se sentiront mal s'ils ne prennent pas le temps d'en faire.	20	16	11	13	8	3	2	73
27. Parce qu'il faut qu'ils fassent du sport régulièrement.	2	4	12	14	14	14	13	73
<b>Motivation extrinsèque – introjetée</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>37</b>	<b>58</b>	<b>65</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>292</b>
2. Parce que ça leur permettra d'être bien vu-e par les gens qu'ils connaissent.	21	16	5	23	4	3	1	73
8. Pour le prestige d'être un-e athlète.	32	14	10	14	2	0	1	73
16. Parce que c'est bien vu des gens autour d'eux d'être en forme.	24	14	7	18	6	3	1	73
23. Pour montrer aux autres à quel point ils sont bon-(nes) dans leur sport.	36	8	16	10	2	0	1	73
<b>Motivation extrinsèque- régulation externe</b>	<b>113</b>	<b>52</b>	<b>38</b>	<b>65</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>292</b>
4. Je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile qu'ils continuent à faire du sport.	71	1	0	0	0	0	1	73
14. Je n'arrive pas à voir pourquoi ils feraient du sport; plus j'y pense, plus je devrais leur donner le goût de lâcher le milieu sportif.	71	2	0	0	0	0	0	73
20. Je ne le sais pas clairement; de plus, je ne crois pas qu'ils sont vraiment à leur place dans le sport.	69	4	0	0	0	0	0	73
28. Je me le demande bien; puisqu'ils n'arriveront pas à atteindre les objectifs qu'ils se fixent.	63	6	1	3	0	0	0	73
<b>Amotivation</b>	<b>274</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>292</b>

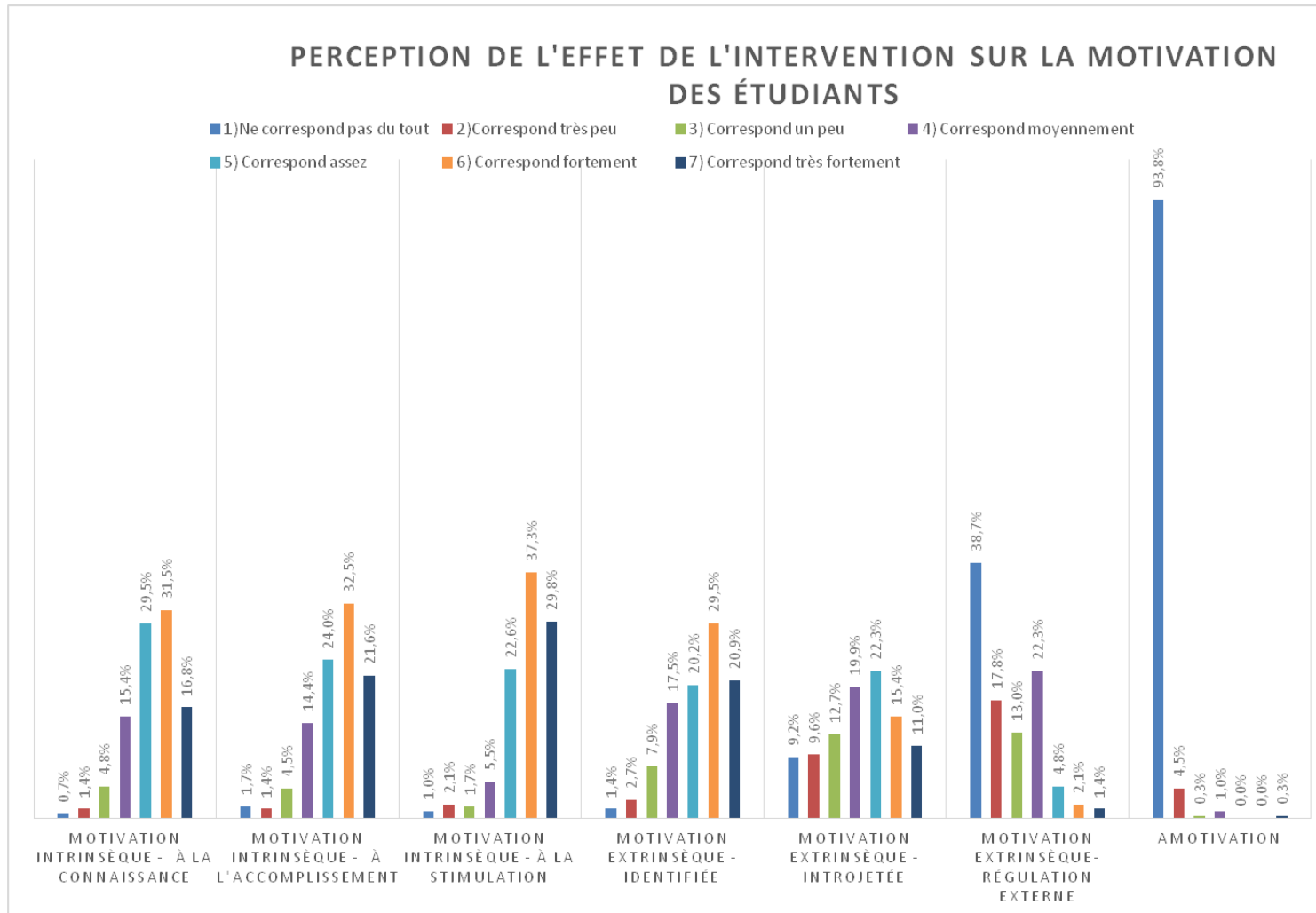


Figure 11 : Perception de l'effet de l'intervention sur la motivation des étudiants

Les 28 questions sur la motivation répondaient à la question suivante : à la suite de vos interventions, pourquoi vos étudiants devraient pratiquer du sport régulièrement? Les réponses au questionnaire nous montrent que les enseignants considèrent que leurs interventions devraient davantage cibler la motivation intrinsèque que la motivation extrinsèque.

La motivation intrinsèque à la stimulation est particulièrement visée puisque 89,7 % des enseignants sont assez, fortement ou très fortement en accord avec les énoncés qui s'y rapportent. Rappelons que la motivation intrinsèque à la stimulation « correspond au fait de participer à une activité pour les sensations plaisantes qu'elle procure » (Vallerand et Grouzet, 2001, p.65). En deuxième position se retrouve la motivation intrinsèque à l'accomplissement avec 78,1 % de pourcentage cumulé pour les catégories de *assez à très fortement* en accord. Ce type de motivation « (...) est à l'œuvre lorsqu'une personne est engagée dans une action pour le plaisir de l'accomplir, de créer quelque chose ou de se surpasser elle-même » (Vallerand et Grouzet, 2001, p.65). Enfin, on retrouve en troisième place la motivation intrinsèque à la connaissance qui se définit comme « (...) l'engagement dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'une personne en retire pendant qu'elle apprend, explore et essaye de nouvelles choses » (Vallerand et Grouzet, 2001, p.64-65). En résumé, les enseignants perçoivent que les étudiants devraient faire des activités physiques et sportives d'abord et avant tout pour le plaisir qu'elles procurent.

La motivation extrinsèque identifiée est aussi un type de motivation relativement valorisé par les enseignants d'EP puisque 70,6 % sont *assez à très fortement* en accord avec les énoncés qui s'y rapportent. Notons que dans la théorie de la motivation autodéterminée, la motivation extrinsèque à régulation identifiée est classée dans les types de motivation où le comportement est autodéterminé (comme c'est le cas pour la motivation intrinsèque). En effet, « Quand le comportement est identifié, il est hautement valorisé et jugé très important pour l'individu. L'individu choisit alors librement de faire l'activité même si elle n'est pas intéressante » (Vallerand et Grouzet, 2001, p.66). Un type de motivation extrinsèque qui semble diviser les enseignants est la motivation à

régulation introjetée. Ce type de motivation se manifeste lorsque l'individu pratique une activité pour ne pas se sentir coupable de ne pas le faire. En fait, l'individu se sent contrôlé ou contraint à la pratique par des pressions internes (qui viennent de lui-même) (Tessier et Sarrazin, 2013). À ce sujet, nos données montrent que, d'une certaine façon, certains enseignants considèrent acceptable que leurs interventions provoquent un sentiment de culpabilité chez l'étudiant s'il n'est pas actif alors que d'autres enseignants semblent opposés à ce type d'intervention. Pour ce qui est de la motivation extrinsèque à régulation externe, les deux tiers des enseignants sont plutôt en désaccord et un tiers est plutôt en accord. Ce type de motivation est vraiment celui qui est suscité par des récompenses ou des contraintes. Les enseignants ne semblent donc pas abuser de cette pratique dans leurs interventions, même si certains d'entre eux y ont recours. Enfin, peu d'enseignants considèrent qu'à la suite de leurs interventions, des étudiants devraient se retrouver amotivés face à la pratique d'AP.

Comme pour les autres questions, nous avons regardé s'il existait des associations entre les questions sur la motivation et les autres variables. Nous n'avons pas trouvé d'association significative en lien avec les objectifs de recherche.

### **Résumé des questions sur la motivation**

Les réponses au questionnaire nous montrent que les enseignants accordent beaucoup plus d'importance aux interventions en lien avec la motivation intrinsèque. Ce constat est intéressant étant donné, que selon la théorie de l'autodétermination, c'est le type de motivation qui favorise un maintien durable du comportement à long terme (Tessier et Sarrazin, 2013). La motivation extrinsèque identifiée est aussi un autre type de motivation qui est valorisé par les enseignants d'EP qui, selon la théorie de l'autodétermination, est classé dans les comportements autodéterminés (comme c'est le cas pour la motivation intrinsèque) (Tessier et Sarrazin, 2013). De plus, ces résultats concordent avec ceux de notre recherche précédente qui avait fait ressortir qu'un haut taux de motivation intrinsèque et extrinsèque était associé à un niveau d'AP plus élevé chez les étudiants de cégep (Leriche et Walczak, 2014).

Nous allons maintenant présenter les résultats des entrevues de groupe.

## **RESULTATS DES ENTREVUES DE GROUPE**

### **Profil général de l'échantillon de recherche participant aux TGN**

Deux TGN ont été réalisées, une à Sherbrooke et une autre à Trois-Rivières. Au total, 24 enseignants, 11 (45,8 %) de Trois-Rivières et 13 (54,2 %) de Sherbrooke, ont participé à cette collecte de données. Il y avait 10 (41,7 %) enseignantes et 14 enseignants (58,3 %). Notre échantillon était âgé en moyenne de 39,3 ans et possédait en moyenne 9,6 ans d'expérience en enseignement au collégial.

Pour les participants du Cégep de Sherbrooke, 13 enseignants du département d'EP ont participé à l'étude, dont 5 (38,5 %) femmes et 8 (61,5 %) hommes. La moyenne d'âge était de 41,8 ans et ils avaient en moyenne 11,3 ans d'expérience en enseignement au collégial. Pour ce qui est du Cégep de Trois-Rivières, l'échantillon était composé de 11 enseignants du département d'EP dont 5 (45,5 %) femmes et 6 (54,5 %) hommes. En moyenne, ils avaient 36,7 ans et possédaient 7,8 ans d'expérience en enseignement au collégial.

Le nombre de participants des deux cégeps est relativement semblable. Il y a un léger déséquilibre entre le nombre de femmes et d'hommes pour le Cégep de Sherbrooke, toutefois, l'écart est négligeable. L'âge moyen et les années d'expérience en enseignement sont plus élevés pour le Cégep de Sherbrooke, mais encore une fois l'écart est très négligeable.

Dans le prochain chapitre, nous allons présenter les résultats obtenus dans cette recherche.

### **Résultats TGN**

Rappelons la question à laquelle devaient répondre les enseignants : *Quelles interventions faites-vous pour favoriser la pratique d'AP de vos étudiants?*

#### ***Les réponses des enseignants du Cégep de Sherbrooke***

Pour la TGN avec les enseignants de Sherbrooke, 54 énoncés sont ressortis. Les deux tableaux suivants vous montrent les 5 énoncés qui ont obtenu le plus de votes et les

5 énoncés qui ont obtenu les pondérations les plus élevées.

**Tableau 22: Énoncés ayant le plus de votes pour le Cégep de Sherbrooke.**

Énoncés	Nombre de votes
Être un enseignant dynamique, motivant	9
Assurer à l'intérieur des activités que les étudiants vivent une réussite	9
Inciter les étudiants à se fixer des objectifs significatifs	9
Maximiser le temps de pratique en classe	6
Faire des critiques constructives	6

**Tableau 23 : Énoncés ayant les plus fortes pondérations pour le Cégep de Sherbrooke.**

Énoncés	Pondération	Moyenne	Écart-type
Être un enseignant dynamique et motivant	74	8,22	1,39
Assurer à l'intérieur des activités que les étudiants vivent une réussite	53	5,89	2,26
Inciter les étudiants à se fixer des objectifs significatifs	43	4,78	1,48
Maximiser le temps de pratique en classe	35	5,83	2,64
Faire vivre des expériences nouvelles en classe	31	6,20	3,35

Nous constatons que dans les 5 énoncés ayant le plus de votes et ceux ayant les plus grandes pondérations, un seul énoncé diffère dans les deux cas. L'énoncé qui ressort davantage dans les deux cas est « Être un enseignement dynamique et motivant ». C'est au cinquième énoncé qu'on retrouve une différence entre le nombre de votes (faire des critiques constructives) et la pondération (faire vivre des expériences nouvelles en classe).

### ***Les réponses des enseignants du Cégep de Trois-Rivières***

Pour la TGN réalisée avec les enseignants à Trois-Rivières, 76 énoncés sont ressortis. Les tableaux suivants démontrent les 5 énoncés qui ont obtenu le plus de votes ainsi que les 5 énoncés qui ont obtenu les pondérations les plus élevées.



**Tableau 24 : Énoncés ayant le plus de votes à Trois-Rivières**

Énoncés	Nombre de votes
Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé)	7
Être dynamique	5
S'intéresser aux besoins/intérêts étudiants	5
Proposer de nouvelles façons de s'entraîner	5
Dresser un plan d'action individuel (objectifs)	4

**Tableau 25 : Énoncés ayant les plus fortes pondérations à Trois-Rivières**

Énoncés	Pondération	Moyenne	Écart-type
Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé)	48	6,86	1,57
Être dynamique	39	7,80	1,64
S'intéresser aux besoins/intérêts étudiants	32	6,40	2,70
Dresser un plan d'action individuel (objectifs)	27	6,75	0,96
Proposer de nouvelles façons de s'entraîner	25	5,00	2,35

Dans les deux cas, les 5 énoncés sont les mêmes, toutefois, la place du quatrième et du cinquième énoncé est substituée. Pour les enseignants de Trois-Rivières, l'énoncé ayant le plus de votes et ayant la pondération la plus forte est « Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé) ».

Nous constatons certaines différences entre les énoncés les plus importants des deux cégeps. Le Cégep de Sherbrooke a voté en majeure partie sur l'énoncé « Être un enseignant dynamique et motivant », qui est une qualité personnelle de l'enseignant, contrairement au Cégep de Trois-Rivières qui accorde plus d'importance aux activités hors classe avec l'énoncé « Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé) ». Cependant, l'aspect dynamiste vient aussi en deuxième pour les enseignants de Trois-Rivières. On peut croire que les qualités personnelles de l'enseignant face à la motivation sont importantes pour les deux cégeps.

### Résultats en lien avec le MIEC

À la suite de la passation des TGN, les chercheurs ont catégorisé les énoncés selon le MIEC basé sur le modèle de l'intervention éducative de Lenoir (2009) et le modèle sur l'intervention de Brunelle *et al.* (1988). Voici les catégories que nous avons utilisées pour coder les énoncés.

**Tableau 26 : Catégories de codage selon le MIEC**

<b>Catégories d'intervention</b>	<b>Définitions adaptées au contexte collégial</b>
<b>1. Intervention à l'extérieur du cégep (IEC)</b>	Intervention qui a lieu dans la ville ou la communauté sportive, mais à l'extérieur du cégep et en dehors des cours d'éducation physique
<b>2. Intervention dans le cégep (hors classe) (IHC)</b>	Intervention qui a lieu dans le cégep ou auprès des membres de la communauté collégiale, mais en dehors des cours d'éducation physique
<b>3. Phase préactive (PRE)</b>	Intervention au niveau de la préparation de l'enseignement et du cours
Variable de présage (PRE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparation professionnelle et expérience des intervenants</li> <li>- Styles d'apprentissage des intervenants et des apprenants</li> <li>- Caractéristiques des apprenants : niveau d'habileté, intérêt, motivation</li> </ul>
Variable de contexte (CONT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressources matérielles (infrastructures sportives, matériel disponible)</li> <li>- Ressources financières (budget pour les déplacements ou la location/achat de matériel)</li> <li>- Ressources humaines (nombre d'enseignants dans le département, etc.)</li> </ul>
Variable de programme (PROG)	Les exigences qui encadrent l'exercice de la profession : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Types d'objectifs et compétences visées</li> <li>- Nature du contenu</li> <li>- Directives pédagogiques (mode d'organisation, d'enseignement et d'évaluation)</li> <li>- Nature du cours (ensemble 1, 2 ou 3)</li> <li>- Activité physique ou thématique du cours (exemple : judo, relaxation, conditionnement physique)</li> </ul>
<b>4. Phase interactive : intervention dans la classe ou auprès des étudiants (ICL)</b>	Lorsque l'enseignant perçoit que ses interventions ont lieu en présence des étudiants pendant les cours d'éducation physique
Intervention sur la médiation pédagogique-didactique (IMPD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre l'enseignant et la médiation cognitive ou le processus d'apprentissage de l'étudiant</li> <li>- Construction de la réalité par l'étudiant menant à des apprentissages</li> </ul>
Intervention sur la relation didactique (IRD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre l'enseignant et l'objet de savoir</li> <li>- Rapports aux savoirs à enseigner, aux processus d'enseignement, aux contenus et connaissances enseignés en éducation physique</li> </ul>
Intervention sur la relation psychopédagogique (IRP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre l'enseignant et les étudiants</li> <li>- Rapports aux étudiants d'ordre relationnel : caractéristiques psychologiques, formules pédagogiques, climat de classe, lien de confiance</li> </ul>
<b>5. Phase postactive (POST)</b>	Lorsque l'enseignant analyse et évalue l'ensemble des événements qui ont eu lieu dans les deux phases précédentes
Variable de présage (PRE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparation professionnelle et expérience des intervenants</li> <li>- Styles d'apprentissage des intervenants et des apprenants</li> <li>- Caractéristiques des apprenants : niveau d'habileté, intérêt, motivation)</li> </ul>
Variable de contexte (CONT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressources matérielles (infrastructures sportives, matériel disponible)</li> <li>- Ressources financières (budget pour les déplacements ou la location/achat de matériel)</li> <li>- Ressources humaines (nombre d'enseignants dans le département, etc.)</li> </ul>
Variable de programme (PROG)	Les exigences qui encadrent l'exercice de la profession : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Types d'objectifs et les compétences visées</li> <li>- Nature du contenu</li> <li>- Directives pédagogiques (mode d'organisation, d'enseignement et d'évaluation)</li> <li>- Nature du cours (ensemble 1, 2 ou 3)</li> <li>- Activité physique ou thématique du cours (exemple : judo, relaxation, conditionnement physique)</li> </ul>

Pour le processus de codage, chaque chercheur a effectué son propre codage des énoncés. Ensuite, nous avons réalisé une rencontre afin d’uniformiser le tout. Certains énoncés étaient courts, difficiles à interpréter et à classer dans une seule catégorie. Pour ces énoncés, nous avons privilégié le codage à l’intérieur de la classe aux autres catégories de notre modèle. Si un énoncé qui ne pouvait être codé parce qu’il était trop abstrait et difficile à inclure dans notre modèle, il a été supprimé de nos analyses. Vous trouverez en annexe tous les résultats et la codification des deux TGN (annexe 4).

Pour les 54 énoncés du Cégep de Sherbrooke, seulement 1 énoncé n’a pu être codé : « Détecter des talents dans les cours ». Donc, 53 énoncés ont été classés à l’aide du MIEC. Pour le Cégep de Trois-Rivières, tous les énoncés ont pu être codés et ils ont été classés selon notre modèle sur l’intervention. Le tableau suivant nous présente le nombre d’énoncés qui ont été codés dans chaque catégorie, le nombre d’énoncés qui ont obtenu des votes, le nombre de votes obtenus par catégorie et la pondération totale qui a été attribuée pour les énoncés codés de chaque catégorie.

**Tableau 27 : Résultats des énoncés de Sherbrooke et de Trois-Rivières selon le MIEC**

Catégories	Sherbrooke			Trois-Rivières		
	Nombre d’énoncés	Nombre de votes	Pondération totale	Nombre d’énoncés	Nombre de votes	Pondération totale
IEC	2	1	3	2	1	5
IHC	10	7	27	20	32	159
PRE/PRE	2	2	6	3	2	9
PRE/CONT	0	0	0	4	3	9
PRE/PROG	3	5	11	3	3	10
ICL/IMPD	15	39	193	14	16	86
ICL/IRD	9	22	126	17	22	93
ICL/IRP	10	28	164	12	19	119
POST/PRE	1	4	26	0	0	0
POST/CONT	1	5	10	0	0	0
POST/PROG	0	0	0	1	1	5

Nous retrouvons certaines similitudes et différences entre les deux cégeps. Tous deux ont mentionné une majorité d’énoncés dans les catégories d’intervention en classe, très peu d’énoncés dans l’intervention hors cégep et très peu d’énoncés dans les phases

préactive et postactive du modèle. De plus, la grande majorité des votes et de la pondération a aussi été accordée aux interventions en classe. Nous pouvons penser que les enseignants préconisent l'intervention en classe ou auprès des étudiants pour favoriser la pratique d'AP hors cours. Cependant, les enseignants de Trois-Rivières se démarquent par le nombre d'énoncés classés IHC (intervention hors classe) le nombre de votes et la pondération qui sont accordés à cette catégorie. Ce constat suit les résultats obtenus plus haut concernant les énoncés ayant la plus grande pondération. Nous remarquons aussi que les enseignants de Sherbrooke concentrent beaucoup plus leurs votes et la pondération sur trois catégories de l'intervention en classe et principalement pour l'intervention pédagogique-didactique, comparativement à Trois-Rivières. Les enseignants de Trois-Rivières accordent davantage de votes et de pondération à l'IHC et ensuite aux différentes catégories de l'intervention en classe. Nous constatons aussi pour ce qui est des votes et de la pondération que les enseignants de Sherbrooke donnent plus d'importance aux interventions postactives comparativement aux enseignants de Trois-Rivières qui accordent plus d'importance aux interventions préactives. Ces résultats montrent que les enseignants interviennent davantage dans la classe ou auprès des étudiants pour favoriser la pratique d'AP des étudiants, et que les enseignants de Trois-Rivières mettent aussi beaucoup l'accent sur les activités hors classe.

Les deux tableaux suivants démontrent le codage de chaque cégep sur les 10 énoncés ayant la plus grande pondération.

**Tableau 28: Codage des 10 énoncés ayant les plus grandes pondérations à Sherbrooke**

Énoncés	Votes	Pondération	Codage
Être un enseignant dynamique, motivant	9	74	ICL/IRP
Assurer à l'intérieur des activités que les étudiants vivent une réussite	9	53	ICL/IMPD
Inciter les étudiants à se fixer des objectifs significatifs	9	43	ICL/IMPD
Maximiser le temps de pratique en classe	6	35	ICL/IRD
Faire vivre des expériences nouvelles en classe	5	31	ICL/IMPD
Prendre conscience des bienfaits après l'entraînement	5	29	ICL/IRD
Proposer des activités en cours en lien avec leurs intérêts	3	27	ICL/IRD
Faire des critiques constructives	6	26	ICL/IRP
Atteindre une aisance lors de la pratique permettant le plaisir	4	26	POST/PRE
Discuter individuellement avec des étudiants, empathie, approche individuelle	3	24	ICL/IRP

**Tableau 29: Codage des 10 énoncés ayant les plus grandes pondérations à Trois-Rivières**

Énoncés	Votes	Pondération	Codage
Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé)	7	48	IHC
Être dynamique	5	39	ICL/IRP
S'intéresser aux besoins/intérêts étudiants	5	32	ICL/IMPD
Dresser un plan d'action individuel (objectifs)	4	27	ICL/IMPD
Proposer des nouvelles façons de s'entraîner	5	25	ICL/IRD
Participer avec les étudiants	3	21	ICL/IRP
Varié ses approches pédagogiques	3	20	ICL/IRP
Offrir une grande variété de choix de cours pour les étudiants dans le programme d'éducation physique	3	19	IHC
Être un modèle en tant qu'enseignant	3	18	ICL/IRP
Donner des points bonis pour des activités extérieures au cours	3	17	ICL/IRD

Nous pouvons voir que la très grande majorité des énoncés qui ont obtenu le plus d'importance pour les deux cégeps sont des interventions à l'intérieur de la classe ou

auprès des élèves. Un seul énoncé en dehors de la classe a été codé par les enseignants de Sherbrooke sur la phase postactive : « Atteindre une aisance lors de la pratique permettant le plaisir lors de la pratique ». Pour les enseignants de Trois-Rivières, deux énoncés ont aussi été codés comme des activités hors classe : « Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé) » et « Offrir une grande variété de choix de cours pour les étudiants dans le programme d'EP ». Quand nous additionnons les votes et la pondération des énoncés de chaque catégorie, nous constatons que les enseignants de Sherbrooke accordent plus d'importance sur la relation pédagogique-didactique (3 énoncés, 23 votes et une pondération de 127) et sur la relation psychopédagogique (3 énoncés, 18 votes et une pondération de 124). Pour les enseignants de Trois-Rivières, ils accordent plus d'importance sur la relation psychopédagogique (4 énoncés, 14 votes et une pondération de 98) et sur les activités hors classe à l'intérieur du cégep (2 énoncés, 10 votes et une pondération de 67). Encore une fois, nous remarquons le même scénario que dans les analyses précédentes où les enseignants accordent plus d'importance aux interventions en classe ou auprès des étudiants comparativement aux autres catégories du modèle. De plus, les enseignants de Sherbrooke accordent davantage d'importance aux relations pédagogique-didactique et les enseignants de Trois-Rivières, aux interventions hors classe à l'intérieur du cégep.

### **Résultats en lien avec le modèle sur la motivation**

À la suite des résultats obtenus avec les passations de la TGN, il nous semblait intéressant de faire référence au modèle sur la motivation de Brière *et al.* (1995) pour voir si les enseignants posent des actions pour augmenter la motivation des étudiants face à la pratique d'AP. Voici la grille et les catégories qui ont été utilisées pour le codage des énoncés des TGN.

**Tableau 30 : Grille d'analyse sur la motivation**

<b>Motivation intrinsèque (MI)</b> <i>Pratiquer une activité pour elle-même, pour la satisfaction qu'elle procure, pour le plaisir</i>	<b>Motivation extrinsèque (ME)</b> <i>Pratiquer une activité pour les conséquences et récompenses qu'elle apporte</i>	<b>Amotivation (AM)</b> <i>Pratiquer une activité sans réelle volonté d'agir</i>
<b>MI à la connaissance (MIc)</b> <i>Faire une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on ressent lorsque nous sommes en train d'apprendre</i>  Mots-clés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorer</li> <li>- Avoir de la curiosité</li> <li>- Apprendre</li> <li>- Désir de connaître</li> <li>- Désir de savoir</li> <li>- Rechercher du sens</li> </ul>	<b>Régulation identifiée (MErid)</b> <i>Faire une activité parce qu'on en a compris l'intérêt, le bien-fondé, ou qu'on a identifié les conséquences</i>  Mots-clés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juger qu'un comportement est important</li> <li>- S'identifier aux conséquences et aux comportements</li> </ul>	
<b>MI à l'accomplissement (MIa)</b> <i>Faire une activité pour le plaisir et la satisfaction ressentis en l'accomplissant ou en relevant un défi</i>  Mots-clés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser la tâche</li> <li>- Se démontrer que l'on est compétent</li> <li>- Pratiquer des mouvements difficiles</li> </ul>	<b>Régulation introjectée (MErin)</b> <i>Faire une activité pour éviter le sentiment de culpabilité ou de honte ou pour valoriser l'égo</i>  Mots-clés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sentir coupable</li> <li>- Se mettre de la pression</li> </ul>	
<b>MI à vivre de la stimulation (MIs)</b> <i>Faire une activité par simple plaisir, pour ressentir des sensations plaisantes</i>  Mots-clés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir du plaisir</li> <li>- Apprécier l'activité</li> <li>- Avoir des sensations stimulantes</li> </ul>	<b>Régulation externe (MEre)</b> <i>Faire une activité en réponse à une demande/pression externe ou pour obtenir une récompense</i>  Mots-clés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtenir une récompense</li> <li>- Éviter une punition</li> </ul>	

Source : inspiré de Brière, Vallerand, Blais et Pelletier (1995) et Tessier et Sarrazin (2013)

Comme pour le modèle sur l'intervention éducative, chaque chercheur a réalisé son propre codage des énoncés. Ensuite, nous avons réalisé une rencontre afin d'uniformiser le codage. Certains énoncés n'ont pu être codés parce qu'ils étaient trop abstraits ou qu'ils ne faisaient pas référence aux objets du modèle utilisé. Contrairement au modèle précédent, il a été très difficile de réaliser le codage des énoncés. Chaque énoncé en soi peut faire référence à la motivation si on fait certaines interprétations. Toutefois, est-ce que le répondant faisait précisément référence à ce type de motivation dans son propos ? Nous ne pouvons pas en être parfaitement certains. C'est pour cette raison que les chercheurs ont seulement codé les énoncés qui faisaient référence à la motivation dans l'écriture de l'énoncé sans aucune supposition du lecteur. Vous trouverez en annexe la codification des deux TGN sur la motivation (annexe 4).

Pour les 54 énoncés du Cégep de Sherbrooke, seulement 15 énoncés ont pu être codés et 39 énoncés n'ont pas été classés selon le modèle sur la motivation. Pour les 76 énoncés du Cégep de Trois-Rivières, 18 énoncés ont pu être codés, alors 59 énoncés n'ont pas pu être codés selon le modèle sur la motivation. Nous constatons rapidement que les enseignants des deux cégeps n'ont pas mentionné beaucoup d'énoncés directement en lien avec la motivation. Voici un tableau récapitulatif du nombre d'énoncés mentionnés par catégorie selon les deux cégeps.



**Tableau 31 : Résultats du codage sur la motivation selon les différentes catégories**

Catégories	Cégep de Sherbrooke							Cégep de Trois-Rivières							
	MIc	MIa	MIs	MErid	MErin	MEre	AM	MIc	MIa	MIs	MErid	MErin	MEre	AM	
Nombre d'énoncés	3	4	2	3	0	3	0	3	3	5	2	1	4	0	
Pourcentage	20	27	13	20	0	20	0	16,7	16,7	28	11	5,5	22	0	
Pourcentage total	60			40				0	61,4			38,5			0

Nous observons que les enseignants des deux cégeps ont codé approximativement le même nombre d'énoncés sur la MI, la ME et l'AM. De plus, nous constatons aussi que les enseignants des deux cégeps ont mentionné plus d'énoncés pour la motivation intrinsèque et aucun énoncé pour l'amotivation. Nous remarquons aussi certaines différences selon les sous-catégories de la motivation. Cependant, le faible nombre d'énoncés nous permet très peu d'interprétation.

Nous avons vérifié si des énoncés codés sur la motivation ont obtenu des votes et une pondération. Le tableau suivant présente l'ensemble des énoncés codés sur la motivation qui ont obtenu des votes par les enseignants de Sherbrooke et le tableau d'après, ceux de Trois-Rivières.

**Tableau 32 : Énoncés codés sur la motivation qui ont obtenu des votes de la part des enseignants de Sherbrooke**

Énoncés	Codage	Votes	Pondération
Assurer à l'intérieur des activités que les étudiants vivent une réussite	MIa	9	53
Inciter les étudiants à se fixer des objectifs significatifs	MIa	9	43
Faire vivre des expériences nouvelles en classe	MIc	5	31
Prendre conscience des bienfaits après l'entraînement	MIa	5	29
Proposer des activités en cours en lien avec leurs intérêts	MIc	3	27
Faire des critiques constructives	MIa	6	26
Offrir des activités populaires et plus actuelles en classe	MIc	4	22
Donner des exemples concrets pour promouvoir un mode de vie actif	MErid	3	12
Promouvoir la participation à des événements encourageant un mode de vie actif au cégep	MEre	2	9
Mettre de l'avant le potentiel d'amélioration de la capacité physique	MIs	2	6
Établir un équilibre sain entre la théorie et la pratique	MEre	2	4
Faire un lien avec l'actualité	MErid	1	1

**Tableau 33 : Énoncés codés sur la motivation qui ont obtenu des votes de la part des enseignants de Trois-Rivières.**

Énoncés	Codage	Votes	Pondération
Dresser un plan d'action individuel (objectifs)	MIa	4	27
Proposer de nouvelles façons de s'entraîner	MIc	5	25
Offrir une grande variété de choix de cours pour les étudiants dans le programme d'éducation physique	MIc	3	19
Donner des points bonis pour des activités extérieures au cours	MEre	3	17
Faire des jeux (activités ludiques) dans le cours	MIs	2	8
Proposer des activités plaisantes	MIs	1	6
Faire le lien entre leur implication sportive et les évaluations	MErid	1	5
Encourager l'amélioration, la progression	MIa	1	3
Donner des devoirs actifs (courir, etc.)	MEre	1	3
Ajouter de la musique dans les cours	MIs	1	2
Offrir des activités compétitives (défi)	MIa	1	1

En observant ces deux tableaux, nous constatons que les enseignants des deux cégeps ont codé le même nombre d'énoncés par rapport à la motivation. Dans les deux cas, il y a le même nombre d'énoncés faisant référence à la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cependant, nous remarquons, pour Sherbrooke, qu'il y a beaucoup plus d'énoncés avec un nombre de votes et une pondération élevée codés sur la motivation que pour Trois-Rivières. De façon générale, les enseignants de Sherbrooke accordent plus d'importance aux énoncés sur la motivation que les enseignants de Trois-Rivières, mais il est difficile d'en dégager des conclusions étant donné les difficultés de codage rencontrées avec ce modèle.

Nous allons terminer cette section des résultats en présentant quelques limites de la présente recherche

### **LIMITES DE LA RECHERCHE**

Comme dans toute recherche, il y a des limites à celle-ci. La première limite concerne la non-prise en compte du contexte lors des réponses au questionnaire. En

effet, les répondants provenaient de 31 cégeps différents, dont les contextes ont nécessairement des impacts sur les interventions des enseignants. N'ayant pas accès à des éléments contextuels, il nous faut nuancer les résultats obtenus puisque la réalité est bien différente dans chaque cégep. De plus, avec seulement 73 enseignants, nous n'avions pas assez de répondant pour faire des statistiques paramétriques valides et le contexte a d'autant plus de poids puisqu'il y a peu de répondant par cégep.

Une autre limite importante que nous avons déjà mentionnée provient de l'EMS, que nous avons transformée pour qu'elle soit adaptée aux enseignants. Nous n'avons pas eu le temps et les ressources pour revalider ce questionnaire reformulé. Nous sommes pleinement conscients que c'est un biais et même une faiblesse de cette étude. À notre décharge, nous n'avons pas trouvé dans la littérature que nous avons consultée de questionnaire sur l'effet des interventions des enseignants d'EP sur les types de motivation des étudiants. Malgré tout, il nous faut demeurer très prudent et nuancé sur les résultats en lien avec la motivation dans cette recherche.

Nous avons eu de la difficulté à trouver des cadres théoriques et conceptuels adaptés à nos problématiques de recherche, ce qui nous a amenés à concevoir le MIEC. Ce modèle reste à développer et à roder. Il nous semble également important de poursuivre le travail de description des différentes variables du modèle. Une des limites actuelles est que certains énoncés peuvent se classer dans deux variables. Nous avons réalisé des codages indépendants pour essayer de compenser cette limite, mais il faut poursuivre ce travail de validation du modèle.

Enfin, la TGN qui nous a permis d'obtenir des réponses pertinentes à nos questions de recherche se base sur des énoncés courts. Même si au moment des TGN les sens des énoncés semblaient faire consensus auprès des participants, il y a toujours le risque que les chercheurs interprètent mal ces énoncés. C'est une limite de ce type de méthode de collecte des données, mais la triangulation entre les différentes sources (questionnaire, questions ouvertes et TGN) vient apporter une solution à cette limite.

Nous allons maintenant proposer une discussion de ces résultats dans le chapitre suivant.

## **CHAPITRE 5 : DISCUSSION**

Cette recherche s'est appuyée sur des données obtenues à partir du questionnaire (notamment des questions ouvertes) et des entrevues de groupe par la TGN. Rappelons que nous souhaitons analyser les perceptions des enseignants d'EP au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP. Dans la première partie de cette discussion, nous allons mettre en relation les résultats de la présente recherche avec ceux de la recherche menée auprès des étudiants en 2012-2014 (Leriché et Walczak, 2014). Dans un deuxième temps, nous allons nous appuyer sur le modèle d'intervention éducative au collégial (MIEC) pour discuter de nos résultats et répondre à nos objectifs de recherche.

### **COMPARAISON DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS**

Dans cette partie, nous allons faire un parallèle entre la perception des enseignants d'EP sur leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP des étudiants et les résultats que nous avons obtenus dans notre précédent projet (Leriché et Walczak, 2014) auprès des étudiants. Il nous semble intéressant de faire cette comparaison afin de pouvoir dégager des pistes d'intervention pour les enseignants.

#### **Le niveau d'AP des cégépiens**

Dans notre première recherche, nous avons fait ressortir les faibles niveaux d'AP des étudiants. Rappelons quelques résultats : 37,2 % des étudiants font moins de 10 minutes d'AP par semaine, 73,8 % se retrouvent dans la catégorie limitée de l'OMS et seulement 13,5 % ont un niveau d'AP hebdomadaire leur permettant d'avoir une contribution élevée à leur santé (Leriché et Walczak, 2014). Nous constatons rapidement qu'il existe une réelle problématique au niveau de l'AP des étudiants en dehors des cours d'EP. C'est de ce constat que découle la réflexion à la base de la présente recherche : que font les enseignants pour améliorer cette situation ? Les enseignants ont répondu de façon unanime dans notre questionnaire qu'ils ont

un souci commun de valoriser le transfert des apprentissages du cours vers des activités extérieures afin que les étudiants développent de saines habitudes de vie. Nos résultats ont aussi montré qu'ils interviennent sur différentes sphères pour favoriser la pratique d'AP de leurs étudiants. Dans les prochaines parties, nous présenterons une analyse plus spécifique des obstacles et des interventions des enseignants.

### **Le fait de fumer et les moyens de transport**

Notre première recherche a démontré que le fait de fumer et d'être dépendant d'une tierce personne pour ses déplacements sont des obstacles à la pratique sportive des cégépiens. Cependant, les enseignants n'ont pas mentionné spécifiquement intervenir sur la cigarette. Il n'y avait pas non plus de question spécifique à ce sujet. Mentionnons par contre que cet obstacle touche seulement un petit nombre d'étudiants de cégep (6,2 %). D'un autre côté, nous pouvons peut-être penser que cette mauvaise habitude est traitée dans les connaissances transmises sur les habitudes de vie, mais cette étude ne mentionne pas d'intervention spécifique.

Les moyens de transport peuvent également représenter un obstacle pour certains étudiants, selon l'étude précédente. Encore une fois, les enseignants ne semblent pas intervenir spécifiquement sur ce point, même si l'accessibilité aux infrastructures pourrait être mise en lien avec cet obstacle. Nous verrons un peu plus loin l'impact du transport actif, qui peut devenir une alternative positive aux difficultés liées aux moyens de transport. Il nous semble intéressant de souligner ces aspects afin de dégager des pistes d'interventions pour les enseignants, dans le but de favoriser la pratique sportive de leurs étudiants.

### **L'accessibilité aux infrastructures et le coût des activités**

L'accessibilité aux infrastructures et le coût des activités sont les obstacles majeurs qui sont ressortis lorsque nous avons questionné les étudiants dans notre recherche précédente (Leriche et Walczak, 2014). Les enseignants ont aussi fait ressortir cet obstacle de manière très importante. Dans le questionnaire, les

enseignants étaient en accord notamment sur le fait d'informer les étudiants sur les infrastructures disponibles au cégep, d'avoir des installations et des équipements de qualité et de s'impliquer dans le renouvellement du matériel et des équipements sportifs dans le collège. Les questions ouvertes ont aussi fait ressortir cet obstacle de manière importante puisque selon les enseignants, la qualité et la disponibilité des installations est le premier obstacle à la pratique d'AP des étudiants. D'un autre côté, les questions ouvertes ont aussi fait ressortir comme condition favorable à la pratique d'AP des étudiants les activités sportives organisées au cégep et la disponibilité des installations et des équipements. En résumé, la qualité et la disponibilité des infrastructures sportives du cégep sont des obstacles mentionnés à la fois par les étudiants et les enseignants.

Selon les enseignants, les installations sportives dans les cégeps sont soit de bonne qualité. Soit deviennent un obstacle si elles ne sont pas adaptés ou suffisantes. L'obstacle principal provient du fait qu'elles ne sont pas nécessairement disponibles pour les étudiants. Nous constatons que les cours d'EP occupent une majeure partie des installations durant les heures de cours et que les cégeps utilisent ensuite leurs installations pour leurs équipes sportives (étudiants les plus actifs) ou louent les plateaux à des équipes ou organisations extérieures. En louant les plateaux sportifs, les cégeps cherchent à rentabiliser leurs installations. Nos résultats nous amènent à penser que ce sont les étudiants les moins actifs qui sont pénalisés par ces choix institutionnels. Comme les étudiants passent une majeure partie de leur temps au cégep, il nous semble une avenue intéressante d'ouvrir davantage de plages horaires aux étudiants ou d'organiser davantage d'activités qui leur sont adressées spécifiquement pour favoriser leur pratique d'AP. Nous pouvons penser à l'utilisation de plage horaire libre sans cours où l'étudiant pourrait aller s'entraîner ou faire une AP sans devoir se déplacer ou déboursier un montant pour y participer.

Les énoncés de la TGN ont fait ressortir l'importance des interventions hors classe dans le cégep. En ordre d'importance, les enseignants interviennent d'abord dans leur classe et ensuite hors classe dans le cégep. La TGN a aussi fait ressortir une



spécificité du côté des enseignants de Trois-Rivières dans l'importance accordée à l'énoncé « Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé) ». Ces deux projets instaurés au Cégep de Trois-Rivières visent principalement l'acquisition de saines habitudes de vie, avec comme caractéristique de proposer davantage d'activités sportives aux étudiants en dehors des cours d'EP. Ce type d'activités est aussi présent dans d'autres cégeps sous différentes formes. Au risque de nous répéter, nous pensons que ce genre de projet représente une avenue intéressante pour favoriser la pratique d'AP en dehors des cours d'EP, mais il serait intéressant d'aller évaluer plus spécifiquement l'impact sur les habitudes de vie des étudiants.

### **Le temps**

Le manque de temps est une excuse souvent mentionnée par nos étudiants pour ne pas faire d'AP. Certaines recherches mentionnent le temps comme le premier obstacle à la pratique sportive (Sechrist, Walker, et Pender, 1987; Dishman et Sallis, 1994; Boiché et Sarrazin, 2009; Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; Lemoyne, 2012), toutefois, une autre étude (Sallis et Owen, 1999) mentionne que le manque de temps est davantage une excuse que les gens utilisent pour expliquer leur faible niveau d'AP. Notre première étude n'a pas fait ressortir le temps comme un obstacle important à la pratique sportive des cégépiens. Mentionnons que cet obstacle était seulement significatif pour les femmes. Cependant, les enseignants ont pour leur part mentionné le temps comme obstacle à la pratique d'AP. En moyenne, les étudiants travaillent 16 heures par semaine et ils ont 23 heures de cours (Leriché et Walczak, 2014). Malgré le fait que ce soient des aspects qui n'ont pas d'impact sur l'AP des cégépiens selon notre recherche (Leriché et Walczak, 2014), il reste que ces activités diminuent tout de même le temps que l'étudiant peut consacrer à faire de l'AP. Les étudiants ont aussi mentionné dans les questions ouvertes que le fait d'avoir plusieurs devoirs et travaux reliés à leurs cours représente un obstacle à faire de l'AP. Considérant tout ceci, il nous semble important que les enseignants interviennent sur cet obstacle en outillant les étudiants afin qu'ils apprennent à mieux gérer leur horaire et faire en sorte qu'ils consacrent davantage de temps à l'AP.

## **Transport actif**

Notre premier projet avec les étudiants a aussi démontré l'importance du transport actif sur leur niveau d'AP, qui était encore plus significative pour les étudiants les moins actifs (catégorie limitée de l'OMS) que pour les étudiants les plus sportifs. Ces résultats vont dans le même sens qu'une étude réalisée par Traoré, Nolin et Pica (2012) sur les élèves au secondaire. Dans cette recherche menée au niveau secondaire, les enseignants disaient ne pas intervenir sur le fait de favoriser le transport actif, tout comme dans la présente recherche, qui a été menée au collégial. Les enseignants n'ont pas mentionné dans les questions ouvertes et dans la TGN intervenir sur ce moyen d'augmenter le temps d'AP des étudiants. Ceci dit, le questionnaire ne traitait pas du transport actif, ce qui est une limite et une faiblesse. Par contre, nous pensons que les enseignants d'EP doivent encourager les étudiants à utiliser le transport actif (vélo, marche, course) pour leurs déplacements quotidiens et mieux aménager les établissements pour valoriser ce mode de transport, surtout qu'il permet aux moins actifs de le devenir davantage (Leriche et Walczak, 2014).

## **La motivation**

Notre première étude a démontré que les étudiants plus actifs possédaient un niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque plus élevé que les étudiants les moins actifs. Ces résultats vont aussi dans le même sens que les recherches précédentes sur la motivation (Cury et Sarrazin, 2001 ; Tessier, 2013). Dans la section de notre questionnaire qui concernait la motivation, les enseignants ont mentionné vouloir intervenir davantage sur les différentes catégories de la motivation intrinsèque et sur la motivation extrinsèque identifiée, qui est la catégorie de la motivation extrinsèque qui possède le niveau d'autodétermination le plus élevé (Tessier et Sarrazin, 2013). Ce constat est important étant donné que la motivation intrinsèque est le type de motivation accessible de procurer une modification de comportement à long terme (Tessier et Sarrazin, 2013). Nous constatons que les enseignants semblent vouloir intervenir sur les types de motivation les plus importants pour procurer un changement d'habitude de vie à long terme. Toutefois, notre questionnaire sur la

motivation comporte plusieurs limites à son interprétation et nous empêche de faire des analyses plus approfondies. Nous avons utilisé le questionnaire sur l'échelle de motivation dans les sports de Brière, *et al.* (1995), qui était destiné à priori aux pratiquants de sport. Étant donné que nous le passons aux intervenants, il a fallu faire plusieurs ajustements aux questions afin qu'elles deviennent significatives. Nous avons gardé toutes les questions, ce qui nous a permis de faire l'addition des scores pour les différentes catégories de la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. Toutefois, ce questionnaire peut peut-être expliquer en grande partie le manque de contenu que nous avons pu retrouver dans ses réponses. Une recommandation que nous pourrions faire est le réel besoin d'avoir un questionnaire plus actuel qui traite de la motivation, mais qui soit aussi adressé aux intervenants en EP. Cet ajout serait bénéfique pour la recherche scientifique en AP.

Nous avons pu constater que les enseignants en EP au cégep interviennent sur plusieurs obstacles ou facilitateurs que nous avons identifiés dans notre premier projet avec les étudiants. Nous pouvons penser que ces interventions ont une certaine portée pour les étudiants de cégep. Toutefois, certaines recommandations peuvent être faites aux enseignants pour favoriser la pratique sportive des cégépiens. Tout d'abord, le fait d'être fumeur et la dépendance à une tierce personne pour les déplacements sont des obstacles à la pratique sportive des cégépiens et peuvent devenir des pistes d'intervention intéressantes. Ensuite, le transport actif est un moyen d'augmenter significativement la dépense énergétique des étudiants et nous semble aussi être une autre piste d'intervention intéressante pour les enseignants. Finalement, les interventions en dehors de la classe au cégep de la part des enseignants d'EP nous semblent des interventions très pertinentes pour favoriser la pratique d'AP hors cours. Une avenue intéressante qui a été évoquée et qui existe dans plusieurs cégeps est l'instauration de projets visant à offrir davantage d'AP aux étudiants au cégep gratuitement ou à faible coût.

## **DISCUSSION DES RESULTATS A L'AIDE DU MIEC**

Après cette discussion à partir du point de vue des étudiants et des

enseignants, nous allons maintenant regarder en quoi le MIEC a été porteur pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous pensons que la création de ce cadre est la contribution la plus importante de cette recherche. Nous allons présenter des résultats et en discuter à la lumière des catégories du MIEC.

### **Les interventions à l'extérieur du cégep**

Lorsque nous avons conçu le MIEC, nous pensions que les enseignants d'EP au collégial intervenaient fréquemment à l'extérieur du cégep et qu'en tant que spécialiste de disciplines sportives, plusieurs s'impliquaient dans des clubs sportifs ou pour organiser des activités physiques extrascolaires. Les résultats ne permettent pas de dire que les enseignants interviennent sur ce registre. Toutefois, nos questions visaient à mieux comprendre les interventions qui favorisent la pratique d'activités physiques et sportives des étudiants. Les méthodes de collecte des données ne ciblaient pas ce type d'intervention, qui resterait à explorer même si ce n'est pas directement en lien avec les fonctions d'un enseignant d'EP au collégial.

### **Les interventions dans le cégep**

Le MIEC comporte une catégorie renvoyant aux interventions qui ont lieu dans le cégep ou auprès des membres de la communauté collégiale, mais en dehors des cours d'EP. Mentionnons que les enseignants d'EP au collégial ont à effectuer 173 heures par année d'implication dans leur cégep en dehors des heures de cours. Voici comment sont définis les services professionnels que doivent rendre les enseignants de cégep :

Le département identifie et répartit annuellement les activités pédagogiques, inscrites dans un ou des projets, à partir des priorités institutionnelles dégagées par le Collège en tenant compte du plan stratégique. Une enseignante ou un enseignant peut participer à une ou à plusieurs activités et plusieurs enseignantes et enseignants peuvent participer à une activité commune. Cette répartition se fait en lien avec les compétences et les intérêts de chaque enseignante ou enseignant et elle est soumise au Collège pour approbation. (Convention collective 2010-2015, p.190).

Nous ne savions pas jusqu'à quel point ces interventions étaient présentes, mais nos résultats démontrent que l'intervention des enseignants d'EP dans le cégep est importante. En effet, lorsqu'on a demandé aux enseignants de nommer des conditions qui favorisent la pratique sportive des étudiants (question 17), l'unité de sens qui est apparue le plus souvent est le sport au cégep. Cette unité de sens renvoyait à la présence d'équipes sportives, aux événements et activités sportives réservés à la communauté collégiale. De plus, lors de la TGN, nous avons codé 30 énoncés en lien avec les interventions hors classe et ce sont les énoncés qui ont obtenu la pondération totale la plus élevée au Cégep de Trois-Rivières. Soulignons que les projets qui étaient particulièrement ciblés dans ces interventions sont le Défi Pierre Lavoie et le Défi Santé, qui mobilisent significativement les enseignants d'EP mais aussi la communauté collégiale. Au moment de l'étude, il n'y avait pas d'équivalent au Cégep de Sherbrooke. Toutefois, depuis, le Cégep de Sherbrooke s'implique dans le Défi Pierre Lavoie et un projet du même type que le Défi santé du Cégep de Trois-Rivières est à l'étude.

Soulignons que la catégorie « intervention dans le cégep » du MIEC que nous avons rajoutée dans cette recherche s'est avérée porteuse pour décrire et comprendre les interventions des enseignants d'EP. Nos résultats montrent que les enseignants d'EP disent intervenir largement en dehors de leurs heures de cours pour favoriser la pratique d'AP des étudiants.

### **Les perceptions des enseignants sur leurs interventions dans la phase préactive**

Le MIEC reprend les trois variables énoncées par Brunelle *et al.* (1988), soit les variables de présage, de contexte et de programme. Que nous apprend la présente recherche sur ces trois variables?

### **L'influence des variables de présage sur l'intervention**

Rappelons que les variables de présage renvoient aux expériences et formations professionnelles des enseignants, mais aussi aux caractéristiques des apprenants (motivation, niveau d'expertise dans l'activité, etc.). Nos résultats nous

permettent de brosser un portrait de cette variable, notamment grâce aux questions sociodémographiques du questionnaire. Nous aurions pu penser que l'expérience en enseignement de l'EP aurait un impact sur les réponses au questionnaire. À l'exception de l'enseignement des habiletés motrices, des techniques et des stratégies (questions I3 et I7), plus présent chez les enseignants expérimentés, nous n'avons pas trouvé d'association significative avec l'expérience.

Une variable de présage qui semble influencer l'intervention est l'âge des enseignants. En effet, les enseignants les plus jeunes renseignent davantage les étudiants sur les produits alimentaires destinés à la pratique sportive (question O4) et s'impliquent davantage dans l'organisation d'activités intramurales. De plus, ils ciblent leurs interventions en fonction des intérêts et des besoins des étudiants et les renseignent sur les infrastructures présentes (questions O2, O10, O15). Nos résultats montrent donc que les jeunes enseignants disent intervenir davantage que les plus âgés sur les obstacles à la pratique d'AP des étudiants (accessibilité, activités dans le cégep, etc.). Toutefois, les enseignants plus âgés disent intervenir davantage avec les membres de la direction pour la promotion de la pratique sportive (O19). Il est intéressant de constater que les enseignants, jeunes ou plus âgés, interviennent sur des registres complémentaires, mais toujours pour favoriser la pratique d'AP des étudiants.

À part les éléments précédemment mentionnés, nous n'avons pas pu observer de relation entre les variables de présage et les réponses aux questions dans le questionnaire. Cependant, nous avons étudié des pratiques déclarées et peut-être que l'influence des variables de présage s'observe davantage lors de l'étude des pratiques effectives d'intervention.

### **Les variables de programme**

Les variables de programme regroupent les exigences qui encadrent l'exercice de la profession (programmes scolaires, objectifs et compétences visées). Les résultats montrent que les variables de programme influencent les interventions des enseignants d'EP. Plus précisément, les devis ministériels en EP en ensemble 3 visent

une plus grande autonomie dans la pratique d'AP des étudiants. Cette exigence amène donc les enseignants d'EP à concevoir leurs cours dans le but d'enseigner cette autonomie, mais ils doivent également vérifier si les étudiants sont actifs à l'extérieur des cours. De plus, les enseignants ont intérêt à s'impliquer en dehors des cours, mais à l'intérieur du cégep pour offrir aux étudiants des opportunités d'AP. En résumé, les variables de programmes sont identifiées comme étant des conditions favorables à la pratique d'AP des étudiants (Q17).

### **Les variables de contexte**

Les variables de contexte regroupent les ressources matérielles, financières et humaines de l'établissement. Les résultats montrent que le contexte a une influence sur l'intervention des enseignants d'EP, notamment au niveau des infrastructures et de leur accessibilité. En effet, l'accessibilité aux infrastructures de l'établissement peut être un facilitateur (si elles sont disponibles) ou un obstacle (si les plateaux sont loués pour rentabiliser le centre sportif par exemple). Nous n'avons pas pu dans cette recherche analyser les variables de contextes de tous les répondants au questionnaire, car ils provenaient de 31 cégeps.

Le fait que les chercheurs enseignent au Cégep de Sherbrooke et au Cégep de Trois-Rivières permet d'affirmer que le contexte financier a un impact majeur sur l'accessibilité des infrastructures. En effet, au Cégep de Sherbrooke, le centre de l'AP (CAP) du cégep n'est pas exclusivement réservé aux étudiants. La direction du CAP doit donc à la fois répondre aux exigences des enseignants d'EP, qui ont des demandes dans leurs cours, mais elle doit aussi rentabiliser son centre sportif. Ainsi, des activités qui étaient autrefois gratuites pour les étudiants (accès à la piscine, accès à des plateaux sportifs) ont grandement diminué ou ont disparu. À titre d'exemple, un étudiant qui suit un cours de musculation au Cégep de Sherbrooke et qui doit, pour répondre aux exigences du cours, s'entraîner pendant 10 semaines, n'a pas accès gratuitement aux infrastructures pour s'entraîner. C'est comme si un étudiant en Techniques de laboratoire n'avait pas accès à des infrastructures gratuitement pour se préparer à ses examens pratiques. Au Cégep de Trois-Rivières, une autre orientation a

été prise par la direction de l'établissement, par exemple la salle de musculation est réservée pendant le jour strictement aux cours d'EP et le soir, elle est disponible aux étudiants et gens de l'extérieur sous forme d'abonnement.

Nous n'avons ici l'exemple que de deux contextes, mais déjà des différences importantes ont pu être constatées. De plus, l'environnement physique et géographique (accessibilité des activités de plein air) a certainement un impact sur les pratiques d'intervention. Toutefois, d'autres recherches pourraient se pencher sur les liens entre la localisation géographique, les infrastructures disponibles et les cours offerts au collégial. Dans le cadre de cette recherche, nous pouvons simplement souligner que les coûts associés à la pratique sportive sont un frein selon les enseignants. Par contre, ces obstacles peuvent devenir des facilitateurs si les infrastructures sont accessibles à moindre coût pour les étudiants.

### **La phase interactive**

Le modèle de Lenoir (2009, 2014) dont nous nous sommes largement inspirés pour la phase interactive, place le concept de médiation au cœur de la réflexion. Ce concept de médiation renvoie au fait que l'intervention éducative est une série d'interactions entre un enseignant et un ou des apprenants. Dans ces interactions, l'enseignant et les étudiants échangent physiquement ou verbalement des informations et c'est l'étude de la régulation de ces flots d'information qui peuvent permettre aux chercheurs de mieux comprendre la complexité de l'intervention éducative. Ce que Lenoir (2009) appelle la médiation interne ou cognitive ne nous intéresse pas ici, car il s'agit de la médiation entre l'étudiant et le savoir à l'étude. Par contre, la médiation pédagogique-didactique est intéressante pour notre objet de recherche, car c'est elle qui permet de décrire les pratiques qui visent la construction de la réalité par l'étudiant menant à des apprentissages. Nos résultats, et particulièrement ceux obtenus par la TGN, démontrent que les enseignants perçoivent que leurs interventions pour favoriser l'AP des étudiants ont lieu dans les phases d'interaction (pendant les cours d'EP). Nous allons discuter ces résultats en fonction des catégories du MIEC.



### **La perception des interventions sur la relation pédagogique-didactique**

Les résultats de la TGN nous montrent que les enseignants du Cégep de Sherbrooke disent intervenir sur ce registre. En effet, ils affirment souhaiter s'assurer à l'intérieur des activités que les étudiants vivent une réussite. En ce sens, ils visent à favoriser le processus d'apprentissage (ou la médiation cognitive) en offrant des occasions où le savoir appris permet de faire un gain significatif. Les enseignants d'EP incitent également les étudiants à se fixer des objectifs significatifs pour favoriser la pratique d'AP en dehors des cours. Enfin, ils souhaitent faire vivre des expériences nouvelles en classe. Ces énoncés, qui sont ressortis au Cégep de Sherbrooke, démontrent que les enseignants placent l'étudiant au cœur de leurs réflexions lorsqu'ils interviennent. Au Cégep de Trois-Rivières, les enseignants disent également s'intéresser aux besoins et aux intérêts des étudiants et ils pensent qu'il est important d'aider les étudiants à construire des plans d'action individuels en se fixant des objectifs. Soulignons que Lemoyne et Valois (2014) avaient également fait des recommandations en ce sens.

Le MIEC nous a permis de donner du sens aux énoncés produits lors de la TGN. Les différents énoncés concernant la perception des interventions sur la relation pédagogique-didactique nous montrent qu'encore une fois, les enseignants partent des besoins et des intérêts des étudiants pour essayer de les accompagner vers la pratique d'AP en dehors des cours. Même si ces interventions ont lieu en classe, nous pouvons constater que le comportement visé s'opérationnalisera (ou non) hors classe. En ce sens, le métier d'enseignant d'EP est ingrat puisque nous ne savons que très rarement (souvent seulement lorsque nous rencontrons par hasard un étudiant plusieurs années après) si les stratégies que nous avons proposées aux étudiants pour être actifs fonctionnent sur du long terme. Nous pouvons nous rassurer en pensant que lors de leur passage au cégep, les étudiants font presque une heure de plus en dehors des cours d'EP grâce aux interventions des enseignants d'EP (Leriche et Walczak, 2014).

### **La perception des interventions sur la relation pédagogique**

Les interventions sur la relation psychopédagogique touchent les relations

entre l'enseignante et les étudiants. On y retrouve entre autres le climat de classe, les choix de procédés pédagogiques ou le style d'intervention de l'enseignant. Lors des TGN, le dynamisme et l'enthousiasme de l'enseignant ont reçu des pondérations fortes autant à Sherbrooke (classé premier énoncé) qu'à Trois-Rivières (en deuxième place). Ces résultats montrent que, pour favoriser la pratique d'AP chez les étudiants, les enseignants mentionnent faire preuve de dynamisme dans leurs pratiques d'enseignement.

Nous avons également associé les interventions sur la relation pédagogique au fait de formuler des critiques constructives, de participer dans les cours avec les étudiants, de varier les approches pédagogiques et d'être un modèle comme enseignant. Ainsi, les enseignants jugent important que les rétroactions données aux élèves servent à renforcer les apprentissages et non à critiquer négativement une performance motrice. Cet énoncé peut être mis en relation avec le fait que les enseignants ont davantage à favoriser le développement de la motivation intrinsèque des étudiants. Le fait de participer au cours peut également favoriser le climat de la classe et valoriser le fait de pratiquer des activités physiques pour le plaisir. Le fait de varier les approches pédagogiques et d'être un modèle serait à explorer dans d'autres recherches. En quoi le fait de varier les modèles pédagogiques favorise la pratique d'AP des étudiants? Qu'est-ce qu'un « bon » modèle d'enseignant? Nos résultats ne nous permettent pas de nous prononcer objectivement sur ces deux sujets.

### **La perception des interventions sur la relation didactique**

L'intervention sur la relation didactique s'intéresse plus spécifiquement aux rapports entre l'enseignant et les objets de savoir. C'est le choix de l'approche didactique d'observer les phénomènes de la classe en se centrant sur ce qui touche les savoirs en jeu (Amade-Escot, 2007). Lors des TGN, les enseignants ont mentionné le souci de maximiser le temps de pratique en classe. Les recherches sur le temps d'apprentissage ont clairement montré que plus les étudiants font adéquatement les tâches proposées par les enseignants, plus ils apprennent (Silverman, 2009).

Les enseignants perçoivent également que le fait de faire prendre conscience des bienfaits après l'entraînement aux étudiants et de proposer des activités dans les cours en lien avec leurs intérêts favorise la pratique d'AP des étudiants. Enfin, le fait de proposer en cours de nouvelles façons de s'entraîner et de donner des points bonis pour la pratique hors cours sont également des interventions porteuses.

De nouveau, nos résultats montrent que les étudiants sont au cœur des réflexions autour des interventions mises en place par les enseignants d'EP lorsqu'on regarde la relation didactique. Ainsi, nos résultats vont dans le même sens que les travaux de LaRue (1981), qui avait montré que les enseignants d'EP se percevaient comme des facilitateurs d'apprentissage et des transmetteurs de connaissances. La particularité de la discipline EP et des autres disciplines de la formation générale au collégial sont qu'elles s'appuient sur une vision humaniste de l'éducation. Comme le dit Lenoir (2014, p.187), « instruire, dans ce sens, dépasse les aspects technico-instrumentaux et la seule transmission de faits de connaissance. L'instruction a pour visée la production d'êtres humains autonomes, capables de réflexions critiques. » Ainsi, il pourrait sembler trivial que les enseignants se basent sur les étudiants pour faire leurs choix de savoirs à enseigner, mais c'est parfois le marché du travail qui dicte les savoirs qui doivent être enseignés dans d'autres disciplines. Il faut toutefois souligner que parmi toutes les disciplines du collégial, l'EP est la seule qui accompagne les étudiants dans leur développement et leur perfectionnement physique et moteur. De plus, les cours d'EP transmettent aux étudiants les bonnes pratiques au niveau des habitudes de vie qui sont essentielles pour avoir une bonne santé à long terme.

### **La phase postactive**

Lors de la phase postactive, l'enseignant analyse et évalue l'ensemble des événements qui ont lieu dans les phases préactives et interactives. Selon Lenoir (2014), c'est une phase de rétroactions, d'interprétation de ce qui a été planifié, de l'acte posé. Selon nous, cette phase postactive est en fait une phase préactive pour une prochaine intervention à venir. En effet, à moins que l'enseignant en soit à sa

dernière journée de travail avant la retraite, il va avoir à planifier d'autres séances d'enseignement dans les journées ou les semaines à venir. C'est cette réflexion qui explique que nous ayons conservé les mêmes variables dans la phase préactive et la phase postactive.

Le seul énoncé que nous avons codé dans cette phase est : « Atteindre une aisance lors de la pratique permettant le plaisir lors de la pratique ». Nous avons codé cet énoncé comme étant une caractéristique de l'étudiant qui provient du résultat de l'intervention de l'enseignant. La dimension de plaisir est un élément significatif pour les enseignants en EP. Nous pensons que le plaisir dans la pratique de l'AP dans les cours d'EP peut être un moteur pour la pratique de l'AP sur du long terme. Malheureusement, la dimension de plaisir vécu par les étudiants est parfois associée par certains détracteurs de l'EP comme un manque de sérieux. Nous y voyons plutôt un moyen d'agir sur la motivation intrinsèque des étudiants, ce qui est un levier important pour la pratique à long terme. De plus c'est souvent la réussite qui génère du plaisir. Le format actuel des cours d'EP au collégial est centré sur les besoins et les intérêts des étudiants et nous croyons que les bénéfices sur l'estime de soi et la confiance en soi des étudiants sont importants.

## **QUELQUES REFLEXIONS SUR LE MIEC**

Ce modèle nous semble intéressant pour broser un portrait de l'intervention dans une étude exploratoire comme celle-ci. Il donne un support pour l'interprétation des données. Il est intéressant d'avoir un portrait des variables avant l'intervention qui vont ou non influencer le cours de l'intervention. Rappelons que l'enseignement est un univers complexe, mais la tentative de description des variables susceptibles d'influencer la phase interactive permet d'orienter le regard du chercheur dans cet univers des possibles. Chaque situation est unique et il nous semble que la description des variables en jeu permet de donner du sens aux observations faites par les chercheurs en fournissant aux lecteurs des éléments de contexte.

Par contre, ce modèle n'est pas parfait, car même s'il permet de mettre de

l'ordre dans les réflexions des chercheurs, les variables ne sont pas étanches. En effet, des variables de présages peuvent ou non s'opérationnaliser. Dans les propos recueillis dans le cadre de la TGN et des questions ouvertes, nous nous sommes donné des moyens pour interpréter les données et construire le sens nécessaire à la réponse aux objectifs de recherche. Toutefois, ce que nous classons dans de la relation didactique pourrait peut-être être classé comme de la relation psychopédagogique par d'autres. De là la nécessité de raffiner les catégories à l'aide d'autres recherches sur l'intervention et notamment des devis de recherche qui étudient les pratiques effectives en EP.

## CONCLUSION

Dans cette recherche exploratoire, nous avons analysé la perception des enseignants d'EP au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'AP des étudiants de cégep. L'utilisation du questionnaire et de la TGN nous a permis de répondre aux objectifs de recherche qui s'intéressaient aux interventions sur les obstacles et aux interventions sur la motivation.

Soulignons que ces thématiques de recherche ont été peu traitées au collégial et les cadres théoriques pour décrire et comprendre les pratiques d'intervention en EP sont peu présents et datent souvent de plusieurs décennies (Carlier et Grenier, 2016). Pourtant, Lenoir souligne « la nécessité d'un recours à un cadre théorique fort, associé à des méthodes qui l'actualisent, pour orienter le recueil des données, les analyser et les interpréter, s'avère donc prioritaire pour l'étude des pratiques » (2009, p.15). Nous avons donc développé un cadre permettant de répondre aux exigences de cette recherche : le MIEC. Peut-être que le faible nombre de recherches sur l'enseignement au collégial en EP s'explique par la difficulté d'asseoir ces dernières sur des cadres théoriques actuels. Le MIEC, qui reste à raffiner, pourra peut-être ouvrir des portes et encourager d'autres chercheurs du collégial à s'intéresser aux interventions des enseignants d'EP. L'analyse des perceptions des enseignants d'EP au regard de leurs interventions nous a permis de tester la pertinence du MIEC. L'enseignement se déroule dans un univers complexe et multifactoriel et un modèle comme le MIEC permet d'outiller ceux qui s'y intéressent afin d'analyser les pratiques. Est-il transférable au primaire et au secondaire ? Pourrait-il être intéressant à utiliser en formation initiale ou en formation continue (PERFORMA par exemple) ? Les réflexions sont à poursuivre dans ces domaines.

Que nous apprend cette recherche sur la perception qu'ont les enseignants de leurs interventions? Nous avons montré que les enseignants disent intervenir principalement dans leurs cours, mais ils interviennent aussi beaucoup en dehors de la classe dans le cégep. Les interventions en dehors de la classe au cégep de la part des

enseignants d'EP nous semblent des interventions très pertinentes pour favoriser la pratique d'AP hors cours. Une avenue intéressante qui a été évoquée et qui existe dans plusieurs cégeps est l'instauration de projet visant à offrir davantage d'AP aux étudiants au cégep gratuitement ou à faible coût. En effet, les enseignants mentionnent que les trois principales conditions pour favoriser la pratique d'AP sont l'organisation d'AP en dehors des cours, la qualité et la disponibilité des infrastructures et le faible coût des activités.

Cette recherche permet aussi de comprendre que plus les enseignants sont expérimentés en enseignement de l'EP, plus ils accordent de l'importance au développement d'habiletés motrices, aux stratégies et aux techniques individuelles et plus ils collaborent avec la direction pour favoriser la pratique d'AP des étudiants. À l'opposé, moins les enseignants sont expérimentés, plus ils renseignent leurs étudiants sur les aspects de l'alimentation en lien avec la pratique d'AP. Toutefois, nous nous basons sur des pratiques déclarées et il faudrait explorer davantage ces résultats à la lumière de données sur des pratiques effectives pour en tirer des conclusions. Les réponses au questionnaire nous montrent également que les pratiques de chacun sont singulières. Par exemple, le fait de donner de la place aux étudiants dans les choix de cours est un choix d'intervention propre à chaque enseignant. Les antécédents sportifs des étudiants semblent être pris en considération par certains enseignants et pas par d'autres dans l'évaluation des habiletés. Ces résultats nous montrent également la nécessité d'orienter les recherches vers les pratiques effectives pour mieux comprendre ce qui se passe dans la classe et comprendre les choix des enseignants.

Au sujet des interventions sur la motivation, les réponses au questionnaire nous montrent que les enseignants accordent beaucoup plus d'importance aux interventions en lien avec la motivation intrinsèque. Ce constat est intéressant étant donné que selon la théorie de l'autodétermination, c'est le type de motivation qui favorise un maintien durable du comportement à long terme (Tessier et Sarrazin, 2013). La motivation extrinsèque identifiée est aussi un autre type de motivation qui est valorisé par les enseignants d'EP. Nos résultats sont à nuancer compte tenu de la

nature du questionnaire initialement prévu pour les étudiants et non validé pour les enseignants.

Nous retiendrons que tous les enseignants d'EP qui ont participé à cette recherche ont un souci commun de valoriser le transfert des pratiques d'AP dans le cours vers l'extérieur du cours afin de développer de saines habitudes de vie chez les étudiants. Il y a aussi consensus auprès des enseignants en ce qui concerne la sensibilisation des étudiants aux bienfaits de l'AP et à l'importance de favoriser la pratique récréative et compétitive hors cours.

Nous avons également démontré qu'il y a beaucoup de parallèles entre la perception sur les interventions des enseignants et les obstacles exprimés par les étudiants dans notre précédente recherche (Leriche et Walczak, 2014). Ceci nous amène à formuler quelques recommandations sur des pistes d'interventions qui nous semblent porteuses pour favoriser la pratique d'AP des étudiants. Ces recommandations pourraient être reprises par les départements d'EP pour orienter leurs plans d'action et leurs pratiques:

- Travailler avec les directions d'établissement pour augmenter et maintenir l'accès aux infrastructures sportives gratuitement ou à moindre coût pendant les heures de classe.
- Valoriser le transport actif (vélo et marche) et adapter l'environnement des établissements pour favoriser ces types de déplacement.
- Mettre à disposition des étudiants des plateaux extérieurs accessibles en tout temps dans les cégeps (terrains de volleyball, soccer, hockey-cosom, patinoire, piste de course, modules d'entraînement extérieurs, etc.).
- Renseigner les étudiants sur les infrastructures et activités disponibles dans le cégep.
- Offrir des activités organisées par les enseignants d'EP dans le cégep en complément des cours d'EP obligatoires.
- Tenir compte du milieu socio-économique des étudiants lors de l'organisation d'AP impliquant des coûts.
- Valoriser la pratique d'AP pour le plaisir, pour apprendre de nouvelles choses et varier les expériences dans les cours d'EP.



- Aider les étudiants à se fixer des objectifs pour pratiquer des AP en dehors des cours.
- Être des enseignants dynamiques et motivants pour les étudiants.
- Donner des moyens aux étudiants pour qu'ils gèrent mieux leur temps et qu'ils se libèrent des moments pour la pratique d'AP.

Nous terminerons en rappelant qu'il existe de grandes inégalités dans les niveaux d'habiletés physiques et de condition physique des étudiants. Ces inégalités sont souvent reliées aux niveaux socio-économiques et à l'environnement familial. Nous avons déjà montré que les filles ont de faibles niveaux d'AP. Une fille provenant de milieu défavorisé et d'une famille qui ne valorise pas l'AP se retrouve donc dans un triple obstacle. De plus, les modes de vie actuels sont générateurs de stress et d'habitudes alimentaires néfastes. Les enseignants d'EP au collégial ont un rôle crucial à jouer pour donner aux étudiants des outils afin de faire face à ces inégalités et de trouver des solutions qui correspondent aux réalités de chaque étudiant. Le fait d'initier les étudiants à des activités physiques dans les cours d'EP leur procure certes des habiletés motrices et techniques, mais on apprend aussi dans les cours d'EP à s'entraîner, à collaborer avec d'autres étudiants, à accepter les différences d'habiletés, de conditions physiques et de culture entre chacun. Nous pensons que les expériences corporelles, émotives, culturelles, intellectuelles et sociales vécues en EP dépassent largement les apprentissages réalisés dans le cours et contribuent à former des citoyens ayant le pouvoir d'agir sur leur avenir.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alexandre-Bailly, F., Bourgeois, D., Gruere, J., Raulet-Croset, N. et Roland-Levy, C. (2006). *Comportements humains et management*. Paris: Pearson Education France.
- Amade-Escote, C. (2007). Le didactique. Paris : Éditions Revue EPS, Collection « Pour l'action ».
- Aubin, G. (1979). *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*. Montréal : Éditions CADRE.
- Audet, N. (2007). *L'évolution de l'excès de poids chez les adultes québécois de 1990 à 2004 : mesures directes*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Bélangier, C. et Beaumont, S. (2016). *Santé et activité physique* (2<sup>e</sup> éd). Anjou : Les Éditions CEC.
- Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Ed.), *Théories de la motivation et pratiques sportives; état des recherches* (p. 19-56). Paris : Presses Universitaires de France.
- Boiché, J. et Sarrazin, P. (2009). Caractéristiques psychosociales des adolescents non pratiquants sportifs. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 22, p. 62-67.
- Bois, J. et Sarrazin, P. (2006). Les chiens font-ils des chats ? Une revue de la littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Science et Motricité*, 57(1), p. 9-54.
- Bouchard, S. et Cyr, C. (2011). *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Brewer, J. et Hunter, A. (1989). *Multimethods Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., et Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, p. 465-489.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

- Caplette-Charette, A. et Grenier, J. (2014). Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes de niveau collégial et les cours d'éducation physique et à la santé. *Revue phéEPS*, 6(2), p. 1-18.
- Carlier, G et Grenier, J. (2016). *Définir le champ de l'intervention en activité physique : un impératif pour la recherche et pour l'action*. Conférence présentée au 3<sup>e</sup> Colloque International en Éducation, Montréal (Canada), 5-6 mai 2016.
- Cégep de Trois-Rivières. (2014). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Téléchargé à l'adresse : <http://www.cegeptr.qc.ca/wp-content/uploads/2013/03/p-226.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Champagne, G., Chiasson, L., Delaney, R. et Lasnier, F. (2013). *Les pratiques évaluatives en éducation physique à l'ordre d'enseignement collégial Rapport d'analyse du sondage*. Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉEPEQ). Téléchargé à l'adresse : <https://cdc.qc.ca/pdf/feepeq/031394-pratiques-evaluatives-edu-pysique-cegeps-FEEPEQ-2013.pdf>
- Chiasson, L. (2003). *L'évolution des mesures anthropométriques, de composition corporelle et de condition physique des cégépiens, 1991-2003 : Statistiques descriptives*. Lévis: Cégep de Lévis-Lauzon.
- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes*. Rapport de recherche PAREA. Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon.
- Cloes, M. et Roy, M (2010). Le cheminement de l'approche écologique : du paradigme processus produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. Dans M. Musard, M. Loquet et G. Carlier (Éds), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : Résultats de recherche et fondements théoriques* (p. 13-34). Paris : Éditions EP&S.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Comité scientifique de Kino-Québec (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes-Savoir et agir*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Gouvernement du Québec.

- Convention collective FNEEQ-CSN (2010). Téléchargée à l'adresse: <http://www.specs-csn.qc.ca/site/documents/Convention/ConventionCollective-2010-2015-signatures.pdf>
- Cury, F., et Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches*. Paris, PUF.
- Daigle, P. (2012). *L'enseignement en éducation physique au collégial en contexte de plein air*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- De Bourdeaudhuij, I., Sallis, J. et Vandelanotte, C. (2002). Tracking and explanation of physical activity in young adult over a 7-year period. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(4), p. 376-385.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Desbiens, J-F. (2012). Le béhaviorisme : origines, idées et répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 289-308). Montréal : Chenelière Éducation.
- Dishman, R.K., et Sallis, J.F. (1994). *Determinants and interventions for physical activity and exercise*. (p. 214-238). Dans C. Bouchard, R.J. Shephard, et T. Stephens, *Physical Activity, Fitness, and Health: International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign: Human Kinetics.
- Doyle, W. (1975). *Paradigms in teacher effectiveness research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research. Washigton (USA).
- Dunkin, M.J. et Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Dupont, J-P., Carlier, G., Delens, C., & Gérard P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Revue STAPS*, 88, p. 7-24.
- EPTC-2. (2010). *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Téléchargé à l'adresse : [http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC\\_2\\_FINALE\\_Web.pdf](http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf)

- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec : De Boeck Les presses de l'Université Laval.
- Garriguet, D. et Colley, R-C. (2012). *Profils quotidiens des Canadiens en matière d'activité physique*. Statistique Canada, vol 23 (2), juin 2012.
- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Grubbs, L. et Carter, J. (2002). The relationship of perceived benefits and barriers to reported exercise behaviors in college undergraduates. *Fam Community Health*, 25(2), p. 76-84.
- Hastie, P-A. et Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), p. 9.
- Hastie, P-A. & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Mac Donald & M. O'Sullivan (dir.), *The handbook of physical education* (p. 214-225). Londres: Sage.
- Hauw, N. (2006). *Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Éducation Physique et Sportive*. Thèse de doctorat : Université de Caen/Basse-Normandie.
- Hedstrom, R et Gould, D. (2004). *Research in youth sports: Critical issues status*. Institute for the study of youth sports: Michigan State University.
- Howell, D-C. (2009). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Jeunes en forme Canada. (2010). *Les saines habitudes de vie débutent plus tôt qu'on le pense*. Bulletin 2010 de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de Jeunes en forme Canada. Toronto: Jeunes en forme Canada.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Saint-Laurent : ERPI.
- Kimiecik, J. (2005). Phat exercise: how young adults enjoy and sustain physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 76(8), p. 19-21, 30.

- Laberge, S. (2007). *Promotion de l'activité physique et impact du niveau de pratique sur certains facteurs favorisant l'apprentissage*. Montréal: Université de Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- LaRue, M. (1981). *L'individualisation de l'éducation physique en milieu collégial*. Rapport de recherche. Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon.
- Le Bot, G. (2014). *Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeurs : étude de cas en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lemoine, J. (2012). *Éducation physique : vers l'adoption d'un mode de vie actif ? Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Rapport de recherche PAREA (2008-012).
- Lemoine, J., Valois, P. (2014). Étude des facteurs prédictifs de la pratique de l'activité physique chez des étudiants du collégial. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 2, p. 74-262.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol 12(1), p. 9-29.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C, Kalubi, J.-C et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4).
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Leriché, J. et Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens*. Recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke; Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Leriché, J., Walczak, F. et Gravel, C. (2014). Au-delà de la réussite scolaire : comment intéresser les étudiants à notre discipline? *Pédagogie Collégiale*, 28(3), p. 6-12.
- Leriché, J., Bélanger, C., Caplette-Charette, A., Roulin, R., Drouin, G. et Daigle, P. (2016). *50 ans de recherches en éducation physique dans les cégeps : bilan et perspectives futures*. Conférence présentée au 3<sup>e</sup> Colloque International en Éducation, Montréal (Canada), 5-6 mai 2016.
- McCaughtry, N., Tischler, A. & Flory, S-B. (2008). The ecology of the gym: Reconceptualized and extended. *Quest*, 60(2), p. 268-289.
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), p. 212-231.
- Messier, Y. (2012). *L'intégration des savoirs en santé chez les étudiantes et les étudiants inscrits dans le cours en ensemble 1 en éducation physique au collégial*. Essai de maîtrise. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Miles, M. et Huberman, A.M. (2013). *Analyse des données qualitatives (2<sup>e</sup> édition)*. Bruxelles : De Boeck.
- Mitchelle, W. (2008). *The changing climate of outdoor education in the Quebec Cegep system*. Mémoire de maîtrise. Thunder Bay : Lakehead University.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, OH : Merrill.
- Mosston, M. et Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First Online Edition.
- Normandeau, H. (2006). *Guide pédagogique pour la discipline éducation physique au niveau collégial: interprétation des devis ministériels*. Montréal : Groupe Modulo.

- O'Bomsawin, H. et Otis, G. (1989). *L'apprentissage somatique au collégial. Mode ou vague de fond ?*. Rapport PAREA. Cégep d'Alma et Cégep de Maisonneuve. Accessible au : <https://cdc.qc.ca/parea/705674-o-bomsawin-otis-apprentissage-alma-maisonneuve-parea-1989.pdf>
- Organisation mondiale de la Santé (2009). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. Genève : Éditions de l'OMS.
- Organisation mondiale de la santé. (2010). *L'activité physique des jeunes*. Genève: OMS. Récupéré le 15 mai 2015 de [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_young\\_people/fr/index.html](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/fr/index.html)
- Pasco, D. et Spreux, D. (2014). *La motivation en situation. Une revue de questions en éducation physique*. eJRIEPS, 31, p. 70-91.
- Pelletier, L. G., et Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. Thill (Ed.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233-281). Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Rink, J (2009). Necessary but Not Sufficient. Dans L.D. Housner, M.W. Metzler, P.G. Schempp. et T.J. Templin (Ed). *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education* (p. 23-31). Morgantown, WV: West Virginia University.
- Rodd, C. et Sharma, A-K. (2016). Recent trends in the prevalence of overweight and obesity among Canadian children. *CMAJ*.
- Sabourin, S.,Valois, P., et Lussier, Y. (2011). L'utilisation des questionnaires en recherche: Une solution pratique qui nécessite une démarche rigoureuse. Dans S. Bouchard et C. Cyr, *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique* (p. 279-320). Québec: PUQ.
- Sallis, J.F., et Owen, N. (1999). *Physical Activity and Behavioral Medicine*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 109-122). Saint-Laurent : ERPI.



- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, & A. Mercier (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p.13-49). Rennes: Presses Universitaires.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Shields, M., Tremblay, M-S., Laviolette, M., Craig, C-L. et Connor Gorber, S. (2010). *Condition physique des adultes au Canada: résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé*. Statistique Canada, vol 21 (1), mars 2010.
- Sechrist, KR, Walker, SN, et Pender, NJ. (1987). Development and psychometric evaluation of the Exercise Benefits/Barriers Scale. *Research in Nursing & Health*, 10, p. 357-365.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Silverman, S. (2009). Learning in Physical Education: The Complex Nature of Relationships in the Gymnasium. Dans L.D. Housner, M.W. Metzler, P.G. Schempp. et T.J. Templin (Ed). *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education* (p. 41-49). Morgantown, WV: West Virginia University.
- Stucky-Ropp, R. C., et DiLorenzo, T. M. (1993). Determinants of exercise in children. *Preventive Medicine*, 22, p. 880-889.
- Sweet, S-N., Fortier, M-S., et Blanchard, C M. (2014) Investigating Motivational Regulations and Physical Activity Over 25 Weeks. *Journal of Physical Activity and Health*, 11, p. 1052-1056.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tessier, D. (2013). *La motivation*. Éditions EPS: Paris.
- Tessier, D et Sarrazin, P. (2013). La motivation autodéterminée. Dans Tessier, D. (2013). *La motivation*. Éditions EPS: Paris, p. 29-46.
- Traoré, I. Nolin, B et Pica, L A. (2012). *Activité physique de loisir et de transport. L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*, Tome 1, Institut de la statistique du Québec, Québec, p. 97-119.

- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C. L., Janssen, I., et Gorber, S. C. (2010). *Condition physique des enfants et des jeunes au Canada: Résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2007-2009 - Rapport sur la santé*, 21(1). Ottawa: Statistique Canada.
- Unesco (2015). *L'éducation physique de qualité. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*. Paris : UNESCO.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental social psychology*. Vol. 29, (p. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J., et Grouzet, F. M. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. Dans F. Cury et P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (p. 57-95). Paris: PUF.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

## ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE

# La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions



### Lettre d'information aux enseignants pour le questionnaire en ligne

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire attentivement les informations suivantes. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne responsable du projet afin de vous assurer d'une compréhension claire de ce qu'implique votre participation à cette recherche.

#### **Chercheur responsable**

Jerôme Leriche, Ph. D., enseignant en éducation physique au Cégep de Sherbrooke

[Jerome.Leriche@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:Jerome.Leriche@cegepsherbrooke.qc.ca)

819-564-6350 poste 4029

#### **Chercheur associé**

Frédéric Walczak, M. Sc., enseignant en éducation physique au Cégep de Trois-Rivières

[frederic.walczak@cegeptr.qc.ca](mailto:frederic.walczak@cegeptr.qc.ca)

819-376-1721 poste 3879

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche réalisé par deux enseignants d'éducation physique des cégeps de Sherbrooke et de Trois-Rivières qui s'intitule «La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions». Notre étude, menée auprès de 80 enseignants d'éducation physique à travers le Québec, permettra d'analyser les perceptions des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'activité physique. Nous poursuivons également deux objectifs de recherche spécifiques :

- **Objectif 1 :** Analyse de la perception des interventions au regard des obstacles à la pratique d'activité physique.
- **Objectif 2 :** Analyse de la perception des interventions au regard de la motivation des étudiants face à la pratique d'activité physique.

Pour répondre à ces différents objectifs, nous utiliserons deux moyens pour récolter les données :

**1- des questionnaires en ligne**

**2- des entrevues de groupe**

La durée de participation sera d'une vingtaine de minutes pour le questionnaire et d'environ une heure et demie pour les entrevues.

Enfin, les informations brutes que nous recueillerons suite à votre participation demeureront strictement confidentielles et seront codées avant leur incorporation au sein de nos bases de données. En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la motivation à faire de l'activité physique chez les cégépiens.

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche et ce, sans aucun préjudice. De plus, vous pouvez à tout moment vous retirer de cette recherche. Vous pouvez aussi refuser de faire certaines tâches, sans qu'une justification soit nécessaire. Le chercheur se réserve le droit de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Vous êtes invité à poser des questions à propos de la recherche avant et pendant votre participation. Les chercheurs s'engagent à répondre à celles-ci de manière satisfaisante.

**1. Après avoir bien lu et compris les informations présentées dans ce formulaire de consentement :**

J'ACCEPTÉ DE PARTICIPER AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE DE CE PROJET DE RECHERCHE

JE REFUSE DE PARTICIPER AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE DE CE PROJET DE RECHERCHE

Questions sociodémographiques et professionnelles

Ces questions portent sur votre situation personnelle et professionnelle. Ces questions ont simplement pour but de mieux déterminer votre profil.

**2. Vous êtes :**

- Un homme
- Une femme

**3. Quel âge avez-vous ?**

Âge en nombre d'années :

**4. Quel est votre statut d'emploi ?**

- Permanent
- Contractuel temps plein
- Contractuel à temps partiel (voir ci-dessous)

Précisez votre pourcentage de tâche cette session :

**5. Veuillez préciser votre domaine de formation (plusieurs réponses possibles)**

Titre du programme de **baccalauréat** complété

Titre du programme de **maîtrise** complété (si c'est le cas)

Titre du programme de **doctorat** complété (si c'est le cas)

Autre (précisez)

**6. Cette session-ci, combien avez-vous de groupes d'étudiants dans chacun des ensembles suivants ?**

Ensemble 1

Ensemble 2

Ensemble 3

**7. Cette sessions-ci, quels sont les titres des cours que vous donnez pour chacun des ensembles ?**

Titre(s) du ou des cours donné(s) en ensemble 1

Titre(s) du ou des cours donné(s) en ensemble 2

Titre(s) du ou des cours donné(s) en ensemble 3

Expérience en enseignement de l'éducation physique

**8. Quelle est votre expérience en enseignement de l'éducation physique (l'ensemble de vos expériences aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire) ?**

Années d'expérience en enseignement de l'éducation physique :

**9. Quelle est votre expérience en enseignement de l'éducation physique seulement au niveau collégial ?**

Années d'expérience d'enseignement de l'éducation physique au niveau collégial :

**10. Dans quel cégep enseignez-vous actuellement ?**

- Cégep de Sherbrooke
- Cégep de Trois-Rivières
- Autre (veuillez préciser)

**11. Souhaitez-vous que les résultats de cette recherche soient présentés dans votre département d'éducation physique ?**

- Oui
- Non

Vos actions en lien avec le développement de la pratique sportive de vos étudiants

Dans cette enquête, nous cherchons à mieux comprendre comment votre intervention dans vos cours d'éducation physique pourrait favoriser la participation sportive des cégépiens. Définition choisie du mot « sport » pour cette recherche :

*Le terme **sport** est souvent employé pour désigner une activité physique pratiquée, entre autres, pour le développement corporel ou la simple distraction comme dans **sport pour tous**, **sport de masse** et **sport de loisir**. Il s'agit d'une acception générale du terme sport qui existe en français depuis très longtemps, avant la spécialisation contemporaine du terme sport dans le domaine restreint et très spécialisé de la compétition officielle. (Office québécois de la langue française, 2004).*

En accord avec cette définition, voici des exemples de pratiques sportives : musculation, sports collectifs, yoga, pilates, *workout*, course à pied, danse, etc.

## Développement de la pratique sportive par les cours que vous enseignez

**12. Estimez dans quelle mesure les pratiques d'enseignement suivantes sont présentes dans vos interventions.**

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

Q1. Je renseigne mes étudiants en leur donnant des informations utiles portant sur différents contenus reliés aux sports. 1 2 3 4 5 6 7

Q2. Je renseigne mes étudiants sur les règlements des sports et leur application. 1 2 3 4 5 6 7

Q3. J'accentue le développement des habiletés motrices de mes étudiants afin de renforcer la pratique sportive régulière. 1 2 3 4 5 6 7

Q4. Je renseigne mes étudiants sur la consommation appropriée de produits alimentaires destinés à favoriser la pratique sportive. 1 2 3 4 5 6 7

Q5. Je favorise le développement de l'endurance cardiovasculaire afin d'améliorer la capacité de mes étudiants à participer à des sports. 1 2 3 4 5 6 7

Q6. Je renseigne mes étudiants sur les règles d'éthique sportive. 1 2 3 4 5 6 7

Q7. Je favorise le développement des stratégies et techniques *individuelles* reliées aux activités sportives. 1 2 3 4 5 6 7

Q8. Je favorise le développement des stratégies et techniques *collectives* associées aux activités sportives. 1 2 3 4 5 6 7

Q9. Je tiens compte des contenus d'apprentissage à caractère sportif présents dans le programme de formation. 1 2 3 4 5 6 7

Q10. J'implique mes étudiants dans le choix des contenus d'apprentissage reliés à la pratique sportive. 1 2 3 4 5 6 7

Q11. Je favorise le développement de la vigueur musculaire afin d'améliorer la capacité de mes étudiants à pratiquer des sports. 1 2 3 4 5 6 7



Q12. Je profite d'événements sportifs survenant dans l'actualité ou dans l'environnement scolaire pour les intégrer dans mes enseignements (ex ; compétitions en cours, salon du sport, semaine de l'activité physique...).	1	2	3	4	5	6	7
Q13. J'organise mon enseignement de manière à inciter mes étudiants à adopter des attitudes et des valeurs positives au regard de la pratique sportive.	1	2	3	4	5	6	7
Q14. J'amène mes étudiants à comprendre (prise de conscience) des effets de leur participation sportive sur leur état de santé et de bien-être.	1	2	3	4	5	6	7
Q15. J'encourage mes étudiants à s'engager dans la pratique d'une activité sportive régulière, dans un club sportif ou lors d'entraînements après le cégep.	1	2	3	4	5	6	7
Q16. Je prévois un mécanisme permettant à mes étudiants de suivre la progression de leurs apprentissages en sports.	1	2	3	4	5	6	7
Q17. Je prends en considération des antécédents sportifs de mes étudiants quand j'évalue leurs apprentissages des habiletés sportives enseignées.	1	2	3	4	5	6	7
Q18. Je tiens compte des stades du développement à long terme de l'athlète (DLTA) lors de la planification des activités d'apprentissage.	1	2	3	4	5	6	7

### Supports et obstacles

13 : Estimez à quel degré les énoncés suivants correspondent à vos actions pour motiver la pratique sportive des étudiants.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

O1. J'amène mes étudiants à réfléchir sur l'influence que peut exercer leur environnement immédiat (famille et amis) sur leurs choix d'actions en matière de pratique sportive.	1	2	3	4	5	6	7
O2. Je renseigne mes étudiants sur les infrastructures présentes dans la communauté pour faciliter la pratique sportive.	1	2	3	4	5	6	7
O3. Je présente à mes étudiants des exemples ou des modèles de sportifs ou d'athlètes à imiter.	1	2	3	4	5	6	7
O4. Je considère que les installations et l'équipement fournis par le cégep pour faire du sport sont de bonne qualité.	1	2	3	4	5	6	7
O5. Je sensibilise mes étudiants face aux programmes offerts dans la communauté pour pratiquer des activités sportives hors du cégep.	1	2	3	4	5	6	7
O6. J'encourage mes étudiants à s'engager dans la pratique d'une activité sportive récréative ou compétitive hors du cégep.	1	2	3	4	5	6	7
O7. J'encourage mes étudiants à pratiquer des activités sportives	1	2	3	4	5	6	7

en compagnie de leurs amis.	
O8. Je sensibilise mes étudiants face aux équipements disponibles dans la communauté pour pratiquer des activités sportives hors du cégep.	1 2 3 4 5 6 7
O9. Je tiens compte du milieu socio-économique dans lequel se trouve le cégep pour choisir les activités sportives proposées à mes étudiants.	1 2 3 4 5 6 7
O10. Je cible mes interventions en fonction des intérêts et des besoins spécifiques de mes étudiants en matière de sport.	1 2 3 4 5 6 7
O11. Je m'implique dans le processus de renouvellement du matériel et/ou équipement(s) nécessaire(s) à la pratique sportive au cégep.	1 2 3 4 5 6 7
O12. Je tiens compte de certaines thématiques pour promouvoir la pratique sportive (ex ; Semaine nationale du sport et de l'activité physique, Journée du sport, mois de l'activité physique, etc.).	1 2 3 4 5 6 7
O13. J'implante différents niveaux de pratique sportive en fonction des capacités de mes étudiants.	1 2 3 4 5 6 7
O14. Je participe au développement d'activités <i>parascolaires</i> dans le cégep (activités de nature non compétitive offertes en dehors de la grille horaire).	1 2 3 4 5 6 7
O15. Je participe au développement d'activités <i>intramurales</i> dans le cégep (rencontres compétitives entre différentes équipes d'un même établissement scolaire).	1 2 3 4 5 6 7
O16. J'encourage mes étudiants à s'engager dans une pratique sportive en compagnie de leurs conjoints (es) ou d'autres membres de leur famille.	1 2 3 4 5 6 7
O17. J'explique à mes étudiants les bienfaits physiques et psychologiques que procure une pratique sportive régulière.	1 2 3 4 5 6 7
O18. Je m'implique dans la gestion des infrastructures sportives du cégep.	1 2 3 4 5 6 7
O19. Je collabore avec la direction du cégep pour promouvoir la pratique sportive de mes étudiants.	1 2 3 4 5 6 7

## IMPACTS ET EFFETS DES INTERVENTIONS SUR LES ÉTUDIANTS, L'INSTITUTION ET LA COMMUNAUTE

14 : Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

1. Je sens que j'ai un impact positif sur les habitudes de participation sportive de mes étudiants.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je sens que j'ai un impact positif sur les autres habitudes de vie (ex. : alimentation, repos, tabagisme, alcool et drogues, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
3. Je sens que j'ai un impact positif sur les politiques de promotion du sport et de la pratique sportive de mon institution	1	2	3	4	5	6	7

## ÉCHELLE DE MOTIVATION DANS LE SPORT

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

15 : Suite à vos interventions, pourquoi vos étudiants devraient pratiquer du ou des sports régulièrement ?

M1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
M2. Parce que ça leur permettra d'être bien vu-e par les gens qu'ils connaissent.	1	2	3	4	5	6	7
M3. Parce que c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde.	1	2	3	4	5	6	7
M4. Je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile qu'ils continuent à faire du sport.	1	2	3	4	5	6	7
M5. Parce qu'ils ressentiront beaucoup de satisfaction personnelle à maîtriser certaines techniques d'entraînement difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
M6. Parce qu'il faut absolument qu'ils fassent du sport s'ils veulent être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
M7. Parce qu'ils adoreront les moments amusants qu'ils vivront lorsqu'ils feront du sport.	1	2	3	4	5	6	7
M8. Pour le prestige d'être un-e athlète.	1	2	3	4	5	6	7
M9. Parce que c'est un des bons moyens afin de développer	1	2	3	4	5	6	7

d'autres aspects de leurs personnes.							
M10. Pour le plaisir qu'ils ressentiront lorsqu'ils amélioreront certains de leurs points faibles.	1	2	3	4	5	6	7
M11. Pour le plaisir d'approfondir leurs connaissances sur différentes méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
M12. Pour l'excitation qu'ils ressentiront lorsqu'ils seront vraiment «embarqué-es» dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
M13. Il faut absolument qu'ils fassent du sport pour se sentir bien dans leur peau.	1	2	3	4	5	6	7
M14. Je n'arrive pas à voir pourquoi ils feraient du sport ; plus j'y pense, plus je devrais leur donner le goût de lâcher le milieu sportif.	1	2	3	4	5	6	7
M15. Pour la satisfaction qu'ils éprouveront lorsqu'ils perfectionneront leurs habiletés.	1	2	3	4	5	6	7
M16. Parce que c'est bien vu des gens autour d'eux d'être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
M17. Parce que, c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
M18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent leur être utiles dans d'autres domaines de leur vie.	1	2	3	4	5	6	7
M19. Pour les émotions intenses qu'ils ressentiront à faire un sport qu'ils aiment.	1	2	3	4	5	6	7
M20. Je ne le sais pas clairement ; de plus, je ne crois pas qu'ils sont vraiment à leur place dans le sport.	1	2	3	4	5	6	7
M21. Parce qu'ils se sentiraient mal s'ils ne prennent pas le temps d'en faire.	1	2	3	4	5	6	7
M22. Pour le plaisir qu'ils ressentiront lorsqu'ils exécuteront certains mouvements difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
M23. Pour montrer aux autres à quel point ils sont bon-(nes) dans leur sport.	1	2	3	4	5	6	7
M24. Pour le plaisir qu'ils ressentiront lorsqu'ils apprendront des techniques d'entraînement qu'ils n'avaient jamais essayées.	1	2	3	4	5	6	7
M25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec leurs amis-es.	1	2	3	4	5	6	7
M26. Parce qu'ils aimeront le «feeling» de se sentir plongés dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
M27. Parce qu'il faut qu'ils fassent du sport régulièrement.	1	2	3	4	5	6	7
M28. Je me le demande bien ; puisqu'ils n'arriveront pas à atteindre les objectifs qu'ils se fixent.	1	2	3	4	5	6	7

**16. Quels indicateurs vous permettent d'affirmer que vos actions favorisent la participation de vos étudiants à des sports organisés au cégep ou à l'extérieur du cégep ?**

**17. Dans votre cégep, nommez trois conditions qui favorisent la pratique sportive des étudiants auprès desquels vous intervenez.**

1.
2.
3.

**18. Dans votre cégep, identifiez trois obstacles qui nuisent à la pratique sportive des étudiants auprès desquels vous intervenez.**

1.
2.
3.

**19. Selon vous, que pourrait faire votre cégep afin de favoriser davantage une pratique sportive régulière des étudiants ?**

Merci!

Pour tout renseignement sur ce questionnaire ou cette recherche, vous pouvez contacter:

**Jérôme Leriche**, 819-564-6350 poste 4029, Cégep de Sherbrooke

**Frédéric Walczak**, 819-376-1721 poste 3879, Cégep de Trois-Rivières

## ANNEXE 2 - PROTOCOLE DE PASSATION DE LA TGN

### La technique du groupe nominal (TGN)

#### Objectif de la recherche :

*Analyser les perceptions des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions pour favoriser la pratique d'activité physique*

**Étape 1 :** Envoi et lecture du présent document par les enseignants intéressés à participer à la TGN

#### Question :

*Quelles interventions/actions faites-vous pour favoriser la pratique d'activité physique de vos étudiants?*

#### Étape 2 :

1. Chaque participant signe le formulaire de consentement.
2. Chaque participant donne une réponse concise et claire à cette question que l'animateur affiche à la vue de tous.
3. Chaque participant peut donner une réponse à la fois, mais seulement une, il doit ensuite attendre un tour de table avant de donner une autre réponse.
4. L'animateur tentera de clarifier les énoncés vagues. Il n'y aura pas de justification des énoncés ou de discussion dans cette phase.
5. L'animateur relit tous les énoncés affichés et clarifie si un participant le demande.

#### Étape 3 :

Le nombre d'énoncés retenus détermine le nombre d'énoncés à conserver pour le vote :

Énoncés retenus après clarification	Énoncés à retenir pour le vote
12	5
13 à 15	6
16 à 18	7
19 à 21	8
22 et plus	9

Une feuille de réponse **anonyme** par énoncé à retenir vous sera fournie (exemple : si 8 énoncés sont à retenir pour le vote, 8 feuilles seront données à chaque participant).

#### Étape 4 : (voir exemple dans la page suivante)

1. Inscrire au centre de la fiche les mots clés de l'énoncé choisi.
2. Inscrire en haut à gauche le numéro de l'énoncé.

3. Inscrire en bas à droite le poids accordé à l'énoncé (exemple de 1 à 8 si 8 énoncés sont à retenir pour le vote).
4. Effectuer les opérations précédentes pour chacun des énoncés.

**Étape 5 :**

- L'animateur et les chercheurs calculent la pondération pour chaque énoncé.



Numéro de l'énoncé :	
<b>Mots clés de l'énoncé</b>	
_____	Poids accordé à l'énoncé : _____

Numéro de l'énoncé :	
<b>Mots clés de l'énoncé</b>	
_____	Poids accordé à l'énoncé : _____

## ANNEXE 3 - CERTIFICATS D'ÉTHIQUE



### Certificat d'éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche

Numéro : 2012-03,

intitulé : *La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions*

a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (CÉR) concernant une prolongation au projet de recherche se terminant en juin 2016. Le mandat du CÉR est de s'assurer que les projets menés par les chercheurs affiliés au Cégep de Sherbrooke respectent les principes et les règles régissant la recherche avec des sujets humains.

Le projet a été évalué lors de la réunion tenue le 22 septembre 2014 en présence des membres suivants:

- Kim Noël-Boulet, président intérimaire
- Louis Desmeules, vice-président
- Louise Bouchard, secrétaire
- Claude Tétreault, Représentant du Cégep versé en droit
- Jinny Mailhot, représentante de la collectivité

Émis à Sherbrooke, ce 26 septembre 2014

Kim Noël-Boulet, président intérimaire du comité

Tout changement au protocole visé par le présent certificat doit être soumis au CÉR pour une nouvelle approbation.

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Ce document certifie que le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CÉR) du Cégep de Trois-Rivières a examiné la proposition de recherche soumise par :

Jérôme Leriche et Frédéric Walczak

Responsables du projet

et intitulée : « **La perception des enseignants d'éducation physique** ».

### DÉCISION DU CÉR

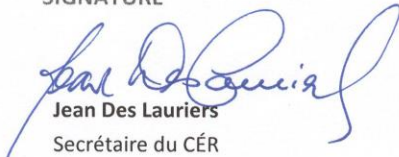
Le Comité conclut que le projet proposé respecte les critères attendus permettant l'atteinte des normes d'acceptabilité éthique, telles que définies dans la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* du Cégep de Trois-Rivières, politique établie en vertu des normes présentées dans l'*Énoncé de politique des trois Conseils* (ÉPTC).

### COMMENTAIRES DU CÉR

Sans en faire des conditions d'approbation, le Comité d'éthique de la recherche désire attirer l'attention des responsables du projet sur les points suivants :

- Les coordonnées du CÉR du Cégep de Trois-Rivières doivent apparaître dans la *Lettre d'information aux enseignants pour le questionnaire en ligne*.
- Les documents devraient être revus afin de corriger les erreurs de français qui s'y trouvent.

### SIGNATURE



Jean Des Lauriers  
Secrétaire du CÉR

2014-10-13  
Date d'émission

2015-10-13  
Date d'échéance

Numéro de certificat : CÉR-CTR-2014-003-01

## ANNEXE 4 - CODIFICATION DES TGN

### Résultats de la TGN des enseignants du Cégep de Sherbrooke

Énoncés Sherbrooke	N/13	Total	Moyenne relative	Écart-type	Motivation	Modèle mixte
Être un enseignant dynamique, motivant	9	74	8,22	1,39		ICL/IRP
Assurer à l'intérieur des activités que les étudiants vivent une réussite	9	53	5,89	2,26	MIa	ICL/IMPD
Inciter les étudiants à se fixer des objectifs significatifs	9	43	4,78	1,48	MIa	ICL/IMPD
Maximiser le temps de pratique en classe	6	35	5,83	2,64		ICL/IRD
Faire vivre des expériences nouvelles en classe	5	31	6,20	3,35	MIc	ICL/IMPD
Prise de conscience des bienfaits après l'entraînement	5	29	5,80	1,79	MIa	ICL/IRD
Proposer des activités en cours en lien avec leurs intérêts	3	27	9,00	0,00	MIc	ICL/IRD
Faire des critiques constructives	6	26	4,33	1,63	MIa	ICL/IRP
Atteindre une aisance lors de la pratique permettant le plaisir lors de la pratique	4	26	6,50	1,91		Post/présage
Discuter individuellement avec des étudiants, empathie, approche individuelle	3	24	8,00	0,00		ICL/IRP
Offrir des activités populaires et plus actuelles en classe	4	22	5,50	2,38	MIc	ICL/IRD
Que l'enseignant s'entraîne dans les installations du cégep (montrer l'exemple)	3	17	5,67	4,04		IHC

Donner des trucs pour efficacité dans la gestion de l'horaire	3	15	5,00	2,65		ICL/IMPD
Encouragement pour tous les types d'étudiants	4	14	3,50	2,65		ICL/IRP
Donner des exemples concrets pour augmenter un mode de vie actif	3	12	4,00	1,73	MErid	ICL/IMPD
Faire prendre conscience des besoins matériels moindres pour un mode de vie actif à la maison	5	10	2,00	1,00		Post/contexte
Parler d'expériences de professeurs	2	10	5,00	5,66		ICL/IMPD
Publier les informations pour les activités du centre sportif du cégep	3	9	3,00	2,65		IHC
L'enseignant participe aux activités en classe	3	9	3,00	1,73		ICL/IRP
Promouvoir la participation à des évènements encourageant mode de vie active au cégep	2	9	4,50	0,71	MEre	IHC
Évaluation adaptée ajustée, significative	3	7	2,33	1,15		PRÉ/programme
Lien entre activités en classe et hors classe (organisme, équipes de la ville, clubs...)	2	7	3,50	2,12		ICL/IRD
Informar sur des activités sportives ponctuelles (jeux du québec, jeux olympiques, championnat du monde...)	1	7	7,00	0,00		ICL/IMPD
Renforcement positif par un mode de vie sain et actif	1	7	7,00	0,00		ICL/IRP
Mettre de l'avant le potentiel	2	6	3,00	2,83	MI	ICL/IMPD

d'amélioration de la capacité physique						
S'informer de ce que vit l'étudiant	2	6	3,00	0,00		PRE/présage (PRE)
Développer des activités sous forme de jeu, approche ludique	1	6	6,00	0,00		ICL/IMPD
Mettre en action les évènements mode de vie active au cégep	1	6	6,00	0,00		IHC
Donner des exemples de parcours d'étudiants (histoire de vie)	1	6	6,00	0,00		ICL/IMPD
Utiliser les étudiants leaders du groupe pour encourager, servir de modèle	1	5	5,00	0,00		ICL/IRP
Développer sentiment d'appartenance du groupe à l'aide d'activités physiques (concours, compétitions)	1	5	5,00	0,00		ICL/IRP
Établir un équilibre sain entre la théorie et la pratique	2	4	2,00	1,41	MEre	PRÉ/programme
Points bonus pour les activités physiques hors cours	1	4	4,00	0,00		ICL/IRD
Faire visiter/connaître des sites d'entraînement/pratique hors du campus	1	3	3,00	0,00		IEC
Inciter l'administration à baisser les coûts des activités offertes	1	3	3,00	0,00		IHC
Leur fournir des plans d'entraînement en cours	1	2	2,00	0,00		ICL/IMPD
Détecter des talents dans les cours	1	2	2,00	0,00		Non codé
Utiliser les nouvelles technologies en lien avec l'activité physique	1	2	2,00	0,00		ICL/IRD
Mettre de l'avant le potentiel	1	1	1,00	0,00		ICL/IMPD

d'amélioration de la capacité technique						
Faire un lien avec l'actualité	1	1	1,00	0,00	MErid	ICL/IMPD
Que le professeur affiche les couleurs des équipes sportive du cégep en les portant		0				IHC
Faire une visite des installations au début de session		0				IHC
S'impliquer comme entraîneur des équipes sportives du cégep		0				IHC
Demander un journal de bord des activités pratiquées hors classe		0			MEre	ICL/IMPD
Expérimentation de tests physiques pour cibler ses forces/faiblesses		0				ICL/IRD
Mettre en évidence l'interrelation entre l'activité physique et les habitudes de vie		0			MErid	ICL/IRD
Que les enseignants participent à des formations, du perfectionnement		0				PRÉ/présage
Créer des activités ponctuelles hors cours		0				IHC
Jumeler les groupes d'un même cours pour participer		0				ICL/IRP
Mise de l'avant des projets pour améliorer les installations sportives		0				IHC
Envoyer les étudiants assister à des matchs		0				IEC
Construire un esprit d'équipe en classe		0				ICL/IRP
Équilibre entre activité individuelle, de groupe, lieu de pratique		0				PRÉ/programme

Prise de conscience sensation à l'effort		0			MI	ICL/IMPD
---	--	---	--	--	----	----------



## Résultats de la TGN des enseignants du Cégep de Trois-Rivières

Énoncés Trois-Rivières	N/11	Total	Moyenne relative	Écart -type	motivation	Modèle mixte
Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé)	7	48	6,86	1,57		IHC
Être dynamique	5	39	7,80	1,64		ICL/IRP
S'intéresser aux besoins/intérêts étudiants	5	32	6,40	2,70		ICL/IM PD
Plan d'action individuel (objectifs)	4	27	6,75	0,96	MIa	ICL/IM PD
Proposer des nouvelles façons de s'entraîner	5	25	5,00	2,35	MIc	ICL/IR D
Participer avec les étudiants	3	21	7,00	3,46		ICL/IRP
Varié ses approches pédagogiques	3	20	6,67	2,52		ICL/IRP
Offrir une grande variété de choix de cours pour les étudiants dans le programme d'éducation physique	3	19	6,33	2,08	MIc	IHC
Être un modèle en tant qu'enseignant	3	18	6,00	3,00		ICL/IRP
Donner des points bonis pour des activités extérieures au cours	3	17	5,67	1,15	MEre	ICL/IR D
Dresser un portrait de la condition physique	4	16	4,00	2,58		ICL/IR D
Offrir plus d'heures de plateaux libres pour les étudiants	3	16	5,33	2,89		IHC
Améliorer les infrastructures du cégep	2	15	7,50	0,71		IHC
Faire la promotion de l'activité physique à l'intérieur du cégep (dirigeants)	2	14	7,00	2,83		IHC
Impliquer l'ensemble de la communauté collégiale	4	13	3,25	1,71		IHC
Favoriser le temps d'engagement moteur dans le cours	2	12	6,00	4,24		ICL/IR D
Actualiser les cours à chaque session	3	10	3,33	2,31		Pré/programme
Adapter les éducatifs aux étudiants ayant une	3	9	3	1,73		ICL/IM PD

problématique						
Permettre aux étudiants de s'entraîner après les cours	3	9	3	0,00		IHC
Perfectionnement de l'enseignant	2	9	4,5	0,71		Pré/prés age
Organiser des tournois entre les groupes	1	9	9	0,00		ICL/IR D
Proposer des activités parascolaires	2	8	4	2,83		IHC
Faire des jeux (activités ludiques) dans le cours	2	8	4	4,24	MI <sub>s</sub>	ICL/IM PD
Être ouvert aux différences de nos étudiants	1	8	8			ICL/IRP
Proposer des activités à faible coût	1	7	7			IHC
Proposer des activités plaisantes	1	6	6		MI <sub>s</sub>	ICL/IM PD
Expérimenter des éducatifs avec les étudiants	1	6	6			ICL/IR D
Favoriser la complicité entre les étudiants	1	6	6			ICL/IRP
Faire le lien entre leur implication sportive et les évaluations	1	5	5		ME <sub>rid</sub>	Post/pro gramme
Faire publicité des activités à l'extérieur du cégep	1	5	5			IEC
Rendre disponible des vidéos sur les techniques	1	5	5			Pré/cont exte
Acheter du nouveaux matériels	2	4	2			Pré/cont exte
Déterminer si les étudiants aiment s'entraîner seuls ou en groupe	1	4	4			ICL/IM PD
Reprendre des cours à l'intérieur de la plage horaire du département	1	4	4			IHC
Encourager l'amélioration, progression	1	3	3		MI <sub>a</sub>	ICL/IRP
Devoirs actifs (courir, ...)	1	3	3		ME <sub>re</sub>	IHC
Discuter de la progression de l'entrainement psychologique et physique	1	2	2			ICL/IR D
Ajouter de la musique dans les cours	1	2	2		MI <sub>s</sub>	ICL/IRP
Connaître leur nom, les	1	2	2			ICL/IRP

interpeller personnellement						
Proposer des activités simples, pas beaucoup de préparation pour les étudiants	1	2	2			ICL/IRD
Offrir des activités compétitives (défi)	1	1	1		MIa	ICL/IRD
Conférence, personne invitée	1	1	1			IHC
Travailler la coopération avec d'autres départements	1	1	1			IHC
Proposer des activités qui ne demandent pas beaucoup de temps	1	1	1			ICL/IRD
Proposer des livres de référence sur les activités physiques	1	1	1			ICL/IRD
Visibilité des performances des étudiants réalisées dans nos activités (vitrine)	1	1	1			IHC
Offrir un environnement sécuritaire	1	1	1			ICL/IRD
Filmer les étudiants						ICL/IMP
Donner du sens à l'activité					MIc	ICL/IMP
Ne pas se comparer aux autres (individuel)						ICL/IRP
Offrir des abonnements pour des activités à l'extérieur du cégep						IEC
Faire des liens entre l'activité physique et l'actualité						ICL/IRD
Discuter de notre expérience personnelle en tant qu'enseignant						ICL/IMP
Donner le meilleur résultat (record des étudiants)					MErin	ICL/IRD
Demander les expériences personnelles des étudiants						ICL/IMP
Être membre de la FEEPEQ						Pré/présage
Reprendre des cours avec des activités physiques extérieures					MEre	IHC
Lire le volume du cours						Pré/programme
Mettre en évidence des expériences d'étudiants moins						ICL/IMP

actifs						
Utiliser des technologies						ICL/IRD
Être souriant, utiliser l'humour						ICL/IRP
Diversifier le lieu d'entraînement						ICL/IRD
Offrir des choix aux étudiants dans les cours					MIs	ICL/IRD
Offrir plus d'éléments promotionnels aux étudiants sur les activités offertes au cégep et à l'extérieur						IHC
Donner des outils pour un suivi (bilan)						ICL/IMPD
Offrir des disponibilités pour rencontrer des étudiants						IHC
Faire vivre des simulations réelles, plus proche de la réalité					MIs	ICL/IMPD
Image du prof. (habillement, ...)						Pré/présage
Rendre les normes des évaluations disponibles pour les étudiants					MEre	Pré/programme
Offrir un environnement propre (hygiène) et stimulant						Pré/contexte
Offrir du temps pour la douche						PRE/Contexte
Meilleure gestion des plateaux, maximiser utilisation des locaux						IHC
Impliquer les étudiants athlètes dans les cours						ICL/IRP
Proposer des plages communes (libres) aux étudiants pour des activités physiques						IHC
Influencer les dirigeants sur l'importance des plages horaires libres communes						IHC
Utiliser des exemples chocs pour conscientiser					MErid	ICL/IMPD