

# Évaluation de l'impact d'une épreuve terminale visant à solliciter des choix d'intérêt en matière d'activité physique, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de la pratique d'activité physique hors cours

Par :

**Annie Bradette**, M.A.

**Isabelle Cabot**, Ph.D.



# **Évaluation de l'impact d'une épreuve terminale visant à solliciter des choix d'intérêt en matière d'activité physique, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de la pratique d'activité physique hors cours**

Rapport de recherche

**Annie Bradette, M. Ed.**

**Isabelle Cabot, Ph. D.**

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

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

Page couverture : Philippe Gariepy, de Pixel Communications ([www.pixelcom.ca](http://www.pixelcom.ca)).

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec la mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Annie Bradette

945, chemin de Chambly, Longueuil, QC J4H 3M6

Annie.bradette@cegepmontpetit.ca

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020.

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2020.

ISBN 978-2-920411-47-0

*Choisir le test cardiorespiratoire fait que l'étudiant a la responsabilité de poursuivre ses buts d'amélioration, face à cette autonomie de choix.*

*Faire un choix a un impact, car quand tu choisis quelque chose que t'aimes, c'est plus motivant.*

Verbatim de deux participants à la présente étude

## Faits saillants

- La stratégie d'évaluation testée a influencé positivement l'intérêt ressenti par les étudiants envers leur cours d'éducation physique (ÉP).
- Cette stratégie a aussi eu une influence positive sur la contrôlabilité que les étudiants ont perçue avoir sur le déroulement des évaluations, ce qui a pu combler leur besoin d'autonomie.
- L'Échelle de la motivation en éducation physique (ÉMÉP) a été élaborée et validée dans le cadre de cette étude. Elle est libre d'utilisation avec mention de la source.
- La perception des collégiens de l'utilité du cours d'ÉP de l'ensemble 3 qu'ils ont suivi est à la hauteur des attentes qu'ils avaient en début de session. Cela réfère possiblement à la reconnaissance de la pertinence du cours d'ÉP dans le développement des saines habitudes de vie.
- La stratégie d'évaluation testée n'a pas eu d'effets sur la motivation à pratiquer de l'activité physique (AP), telle que mesurée par les échelles de type Likert.
- Toutefois, des mesures de pratique d'AP (nombre de minutes par semaine), rapportées quatre mois après la fin des cours, indiquent un réel potentiel d'impact de cette stratégie d'évaluation sur la pratique autonome d'AP post-cours. Il s'agit d'une première. La vérification de ce résultat auprès d'un nouvel échantillon est appelée.
- Les résultats d'entrevues indiquent que la stratégie d'évaluation, permettant à l'étudiant de choisir, en fonction de ses intérêts, le test cardiorespiratoire par lequel il sera évalué, a été majoritairement appréciée des étudiants. Du point de vue des enseignants, cette intervention est pertinente, mais nécessite une gestion (matérielle, spatiale et logistique) plus grande.
- Entre avril et octobre 2020, le niveau d'activité physique a chuté, tant chez les étudiants du groupe expérimental que chez ceux du groupe témoin. La majorité des étudiants qui se sont exprimés sur ce moment attribuent cette chute au contexte de la pandémie de la COVID-19.
- La principale recommandation découlant de cette étude est la création, lors de la planification des cours d'ÉP par les enseignants, d'occasions pédagogiques respectant les intérêts personnels des étudiants en matière d'AP tout en leur permettant d'avoir du contrôle sur le déroulement des situations d'apprentissage ou d'évaluation.

## Liste des abréviations

AP : Activité physique

APC: Approche par compétences

ASPC : Agence de santé publique du Canada

DEC: Diplôme d'études collégiales

ÉMÉP : Échelle de motivation en éducation physique

ÉP: Éducation physique

ÉPO : Évaluation par objectifs

ÉSA : Évaluation en situation authentique

FÉÉPEQ: Fédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec

GE : Groupe expérimental

GT : Groupe témoin

GPAQ : Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques

INSPQ : Institut national de santé publique du Québec

MÉES : Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

NAP : Niveau d'activité physique

PAP: Programme d'activité physique

QRG : Questionnaire de renseignements généraux

RSEQ : Réseau des sports étudiants du Québec

SCPE : Société canadienne de physiologie de l'exercice

TCP: Test de la condition physique

TIC : Technologies de l'information et de la communication

**Évaluation de l'impact d'une épreuve terminale visant à solliciter des choix d'intérêt en matière d'activité physique, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de la pratique d'activité physique hors cours (Code de projet : 10670)**

Chercheuse responsable : Annie Bradette, M. Éd., Cégep Édouard-Montpetit

## **Résumé**

Le troisième cours collégial d'éducation physique (ÉP) est le dernier du système scolaire québécois. Ce cours cible l'autonomie dans la pratique d'activité physique (AP) afin d'encourager un mode de vie sain et actif dans une visée de santé publique. Le problème à la base de l'étude concerne, d'une part, l'inactivité physique trop répandue dans la population et, d'autre part, la baisse d'intérêt pour les cours d'ÉP durant l'adolescence. Dans cette optique, les enseignants pourraient planifier leurs stratégies pédagogiques et d'évaluation en harmonie avec l'intention de susciter la motivation et l'engagement des étudiants envers leur cours d'ÉP (court terme) et envers leur pratique d'AP post-cours (à long terme). La mise en place et l'évaluation d'une telle stratégie sont l'objet de la présente étude. Spécifiquement, l'objectif est d'évaluer l'impact d'une épreuve terminale visant des choix d'intérêt en matière d'AP, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge pérenne de la pratique d'AP.

La stratégie d'évaluation proposée dans ce projet est innovante, actuelle, respecte l'approche par compétences (APC) et vise la contrôlabilité de l'étudiant en lui permettant de choisir son test cardiorespiratoire en fonction de ses intérêts. Ainsi, le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006) forment le cadre conceptuel de l'étude. Sur le plan méthodologique, un devis quasi expérimental avec condition témoin, suivi longitudinal et méthodes d'analyses mixtes a été planifié. Provenant de deux cégeps, 79 collégiens ont complété des mesures de motivation, envers leur cours et envers la pratique d'AP, ont fourni des rapports des AP pratiquées et ont participé à des entrevues ( $n = 11$ ), fournissant ainsi les données nécessaires à l'évaluation de la stratégie testée.

Les résultats révèlent un impact positif sur la motivation ressentie envers le cours d'ÉP. De plus, une tendance avantage le groupe expérimental quant au nombre de minutes d'AP pratiquées hebdomadairement, quatre mois après la fin du cours (avril 2020 : première vague de la COVID-19). Toutefois, la dernière mesure de suivi (collectée en octobre 2020) semble très affectée par la crise sanitaire, puisqu'une chute du temps consacré à la pratique d'AP est rapportée dans les deux groupes. D'ailleurs, plusieurs étudiants ont spontanément commenté l'influence de la crise sanitaire sur leur pratique d'AP lors de ces deux mesures de suivi post-cours. Globalement, les résultats incitent les enseignants d'ÉP au collégial à permettre des choix d'AP lors des tâches pédagogiques ou d'évaluation respectant ainsi les intérêts des étudiants.

**Descripteurs :** Éducation physique, Évaluation, Motivation, Intérêt, Contrôle, Approche par compétences

## **Abstract**

The third college physical education (PE) course is the last in the Quebec school system. This course targets autonomy in the practice of physical activity (PA) in order to encourage a healthy and active lifestyle with a view to public health. The problem at the root of the study concerns, on the one hand, the excessive physical inactivity in the population and, on the other hand, the decline in interest in PE lessons during adolescence. Teachers could plan their instructional and assessment strategies in harmony with the intention of motivating and engaging students in their PE course (short term) and their post-PA practice course (long term). The establishment and evaluation of such a strategy is the subject of this study. Specifically, the objective is to assess the impact of a terminal test aimed at interest choices in PA, on motivation, commitment, and long-term support for the practice of PA.

The evaluation strategy proposed in this project is innovative, current, respects the competency-based approach and aims at the controllability of the student by allowing him to choose his cardiorespiratory test according to his interests. Thus, Viau's model of motivational dynamics (2009) and interest development theory of Hidi and Renninger (2006) form the conceptual framework of the study. From a methodological point of view, a quasi-experimental design with control condition, longitudinal monitoring and mixed analysis methods was planned. Coming from two colleges, 79 college students completed motivational measures, towards their course and towards the practice of PA, provided reports of PA practiced and participated in interviews ( $n = 11$ ), thus providing the necessary data to evaluation of the tested strategy.

The results show a positive impact on the motivation felt towards the PE course. In addition, a trend favored the experimental group in the number of PA minutes practiced weekly, four months after the end of the course (April 2020: first wave of COVID-19). However, the latest follow-up measure (collected in October 2020) appears to be severely affected by the health crisis, as a drop in the time spent practicing PA is reported in both groups. Moreover, several students spontaneously commented on the influence of the health crisis on their PA practice during these two post-course follow-up measures. Overall, the results encourage college PE teachers to allow PA choices during teaching or assessment tasks, thus respecting the interests of students.

Key-words: Physical education, Assessment strategy, Motivation, Interest, Controllability, Competency-based approach

## Table des matières

|   |      |
|---|------|
| Faits saillants .....   | iv   |
| Liste des abréviations .....  | v    |
| Résumé .....  | vi   |
| Abstract .....  | vii  |
| Table des matières .....  | viii |
| Liste des tableaux et figures.....  | xi   |
| Remerciements .....   | xii  |
| Mise en contexte.....   | xiii |
| Note sur la forme du présent rapport.....   | xv   |
| Introduction.....   | 1    |
| Chapitre 1. Problématique .....   | 3    |
| 1.1. Le manque de pratique d'activité physique : un problème de santé publique .....  | 3    |
| 1.2. L'incohérence entre l'évaluation de la capacité cardiorespiratoire et la compétence finale en éducation physique de l'ensemble 3 .....                   | 6    |
| 1.3. La difficulté de passer de l'évaluation par objectifs (ÉPO) vers une évaluation dans une approche par compétences (APC) .....                            | 8    |
| 1.4. Un obstacle à la conception d'une évaluation terminale de cours en éducation physique de l'ensemble 3 : la rareté des écrits scientifiques.....          | 9    |
| 1.5. La méconnaissance d'impacts des TCP sur la pratique de l'activité physique.....  | 10   |
| 1.6. La méconnaissance des impacts d'une évaluation terminale par les TCP, comparés au PAP, sur la motivation à la pratique pérenne d'activité physique ..... | 12   |
| 1.7. Un seul choix de test cardiorespiratoire imposé représente un problème d'intérêt en matière d'activité physique .....                                    | 14   |
| 1.8. La difficulté de témoigner de la prise en charge réelle de la pratique d'activité physique hors cours.....   | 15   |
| 1.9. Objectif général .....   | 16   |
| Chapitre 2. Recension des écrits .....  | 17   |
| 2.1. L'activité physique .....  | 17   |
| 2.1.1. Les bienfaits de l'activité physique .....   | 18   |

|  |    |
|--|----|
| 2.1.2. L'activité physique en milieu scolaire .....  | 19 |
| 2.1.3. Les recommandations en termes de prescription d'activité physique .....               | 21 |
| 2.1.4. Pratiquer de l'activité physique hors cours au collégial .....                        | 23 |
| 2.2. L'évaluation .....  | 24 |
| 2.2.1. L'évaluation selon l'APC.....   | 24 |
| 2.2.2. L'évaluation en éducation physique .....  | 25 |
| 2.2.3. L'évaluation des compétences en situation authentique .....                           | 26 |
| 2.2.4. L'évaluation terminale de cours .....   | 27 |
| 2.3. La motivation .....   | 28 |
| 2.4. L'engagement comportemental.....  | 28 |
| 2.5. Objectifs de l'étude .....  | 29 |
| Chapitre 3. Méthode .....  | 31 |
| 3.1. Type de recherche et déroulement.....   | 31 |
| 3.2. Description de la stratégie d'évaluation mise en place .....                            | 32 |
| 3.2.1. Utilisation d'une application mobile.....   | 33 |
| 3.3. Participants .....  | 34 |
| 3.3.1. Attrition de l'échantillon.....   | 35 |
| 3.4. Description des instruments de mesure et de leur validité .....                         | 36 |
| 3.4.1. Questionnaire de renseignements généraux (QRG).....                                   | 36 |
| 3.4.2. Questionnaire d'habitudes sportives .....   | 37 |
| 3.4.3. Échelle de Motivation en Éducation Physique (ÉMÉP) : présentation de l'article 1..    | 37 |
| 3.4.4. Motivation relative à la pratique d'activités physiques .....                         | 68 |
| 3.4.5. L'engagement comportemental : activité physique hors cours.....                       | 70 |
| 3.4.6. Échelle d'appréciation de l'enseignant par les étudiants.....                         | 71 |
| 3.4.7. Entrevue relative à l'évaluation terminale en éducation physique .....                | 71 |
| 3.4.8. Journal de bord des deux enseignants d'éducation physique .....                       | 71 |
| 3.5. Plan d'analyses quantitatives et vérification des postulats .....                       | 72 |
| Sous-objectif 1 : comparer la motivation envers le cours d'ÉP, entre le GE et le GT.....     | 72 |
| Sous-objectif 2 : comparer la motivation envers la pratique de l'AP, entre le GE et le GT .. | 73 |

|   |     |
|---|-----|
| Sous-objectif 3 : comparer l'engagement comportemental dans la pratique d'AP, entre le GE et le GT .....  | 74  |
| 3.6. Plan d'analyses qualitatives.....  | 78  |
| Sous-objectif 4 : documenter les changements, dans l'acte pédagogique, impliqués par cette nouvelle stratégie d'évaluation, du point de vue des enseignants .....     | 78  |
| 3.7. Respect des règles éthiques .....  | 78  |
| Chapitre 4. Résultats .....   | 80  |
| 4.1. Analyses de la motivation envers le cours d'ÉP (sous-objectif 1) : présentation de l'article 2.....  | 80  |
| 4.2. Analyse de la motivation envers la pratique de l'AP (sous-objectif 2).....   | 109 |
| 4.3. Analyse de l'engagement comportemental dans la pratique d'AP (sous-objectif 3) .....   | 110 |
| 4.4. Documenter les changements, dans l'acte pédagogique, impliqués par cette nouvelle stratégie d'évaluation, du point de vue des enseignants (sous-objectif 4)..... | 113 |
| Chapitre 5. Discussion .....  | 115 |
| 5.1. La motivation relative au cours, à la pratique d'AP et l'engagement comportemental..   | 115 |
| 5.2. Réflexions des enseignants ayant participé .....   | 121 |
| 5.3. Discussion générale sur l'atteinte de l'objectif de l'étude .....  | 123 |
| Chapitre 6. Conclusion .....  | 124 |
| 6.1. Contribution scientifique.....   | 125 |
| 6.2. Contribution sociale .....   | 126 |
| 6.3. Limites.....   | 128 |
| 6.4. Perspectives.....  | 129 |
| Références.....   | 131 |
| Annexe A. Composantes de la formation générale en éducation physique pour l'ensemble 3 au collégial .....   | 139 |
| Annexe B. Évaluation terminale .....  | 140 |
| Annexe C. Questionnaire de renseignements généraux.....   | 165 |
| Annexe D. Questionnaire sur la pratique d'activités physiques .....   | 166 |

## Liste des tableaux et figures

|  |     |
|--|-----|
| Tableau 1. Définitions des concepts utilisés pour les niveaux recommandés d'activité physique.....               | 22  |
| Tableau 2. Exploration des habitudes sportives dans la famille en fonction des groupes.....                      | 35  |
| Tableau 3. Indices de saturation des items d'utilité attribuée à la pratique d'AP .....                          | 68  |
| Tableau 4. Indices de saturation factorielle des items d'intérêt pour l'AP .....                                 | 69  |
| Tableau 5. Indices de saturation factorielle des items de sentiments de compétence lors de la pratique d'AP..... | 70  |
| Tableau 6. Indices de saturation des items d'engagement comportemental dans le PAP hors cours .....              | 70  |
| Tableau 7. Indices de saturation factorielle des items d'appréciation de l'enseignant par les étudiants.....     | 71  |
| Tableau 8. Description des niveaux d'activités physiques (NAP).....  | 77  |
| Figure 1. Nombre de minutes d'AP pratiquées par semaine en fonction des temps de mesure.....                     | 110 |
| Tableau 9. Moyennes, ( <i>écarts-types</i> ) et résultats des ANOVA à mesures répétées .....                     | 111 |
| Figure 2. Niveaux d'activité physique par groupe aux trois temps de mesure .....                                 | 112 |
| Tableau 10. Moyennes, ( <i>écarts-types</i> ) et résultats aux ANOVA à mesures répétées .....                    | 113 |

## Remerciements

Cette étude a pu se réaliser grâce à la participation d'étudiants qui ont généreusement répondu à nos questionnaires pendant leur session, mais aussi après la fin de leur cours d'éducation physique, et ce, même à distance en période de pandémie. De même nous remercions sincèrement Christian Bélanger qui a accepté de collaborer à cette étude ainsi que son établissement le cégep Saint-Laurent qui a accueilli notre recherche. Pour l'obtention du financement, nous souhaitons remercier le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ainsi que sa Mesure de soutien à la relève en recherche. Merci à Valérie Damourette, conseillère en recherche au cégep Édouard-Montpetit, pour ses fabuleuses petites attentions et son intérêt envers l'étude. Enfin, nous souhaitons remercier les deux cégeps qui nous ont soutenus, le cégep Édouard-Montpetit ainsi que le cégep de Saint-Jean-Sur-Richelieu.

**Annie :** un merci très spécial à ma famille qui a été à mes côtés et qui m'a permis de relever ce défi très personnel. À toi Jean qui me partage avec un écran d'ordinateur tous les matins, merci mon amour pour ta grande compréhension. Louis et Juju, nous avons appris que de commencer quelque chose était facile, mais que de le terminer était un art. Cette rigueur au travail et cette détermination, je vous la dois, car vous m'aidez à me surpasser. Un remerciement pour mes collègues qui sont stimulants au quotidien et à Isabelle Cabot, cochercheuse de ce projet, qui a toute ma gratitude pour m'avoir initié à la recherche avec patience, passion, sincérité et par amour pour la recherche au collégial. Merci à mes étudiants, vous êtes mon inspiration!

**Isabelle :** j'aimerais remercier Stéphanie Carle! C'est elle qui m'a fait connaître Annie Bradette! 😊 Merci, Annie, de m'avoir permis de t'accompagner dans cette formidable aventure il y a déjà plus de 3 ans. Grâce à toi, une nouvelle passion de recherche a émergé en moi : la motivation à cultiver sa santé. Annie Bradette est une personne merveilleuse! C'est un bonheur d'être avec elle, tant pour ses qualités professionnelles que pour ses qualités de cœur. Elle est brillante, engagée, éthique, tout en étant chaleureuse, attentive à l'autre, souriante et d'une infinie gentillesse. Nous avons passé beaucoup de temps à *brainstormer* (mon sport préféré) dans le plaisir. Je ne peux plus m'en passer. Merci aussi à ma précieuse amie Patricia Vohl, qui me permet d'exploiter son cerveau mathématique au besoin et me fait vivre des moments d'apprentissage exaltants, ponctués d'éclats de rire. 😊 Enfin, merci à mes trois « Charronchérés » pour l'équilibre qu'ils apportent à ma vie. Les moments loufoques comme les moments de tendresses construisent les souvenirs qui seront les plus importants de ma vie. ❤️

## Mise en contexte

Lors du congrès de la Fédération des Éducateurs et Éducatrices physiques du Québec (FÉÉPQ) de 2017, un atelier était présenté afin d'aborder le questionnement sur l'évaluation de la condition physique. La question était la suivante: est-ce que vous évaluez la condition physique des étudiants lors de leur dernier cours (ensemble 3) du cheminement au collégial ? À notre surprise, cette question menait à de multiples réponses. Plusieurs enseignants mentionnaient utiliser des tests de la condition physique (TCP) en évaluation. Certains l'employaient comme étant une évaluation formative et d'autres comme une évaluation sommative. Des pourcentages hétéroclites étaient associés aux évaluations sommatives selon les enseignants et les cégeps. En plus, il était relaté que différents TCP étaient utilisés par les enseignants de différents cégeps du Québec. Pour confirmer ces informations, un sondage a été réalisé à travers le réseau de l'enseignement de l'éducation physique (ÉP) au collégial. Ce sondage a mis en lumière la grande diversité de tests standardisés et de tests maison proposés dans le réseau (Bradette et Cabot, 2019). Par exemple, le test de course, de vélo ou de nage de Cooper, le test de course navette de 20 mètres, le Step test, le Physitest Canadien, le CLW, le 3000 mètres de course, le Rockport et des tests maisons au choix de l'enseignant sont énoncés dans le sondage.

Pour bien situer le contexte de cette recherche en ÉP, il est primordial de savoir que les étudiants au collégial ont trois cours d'ÉP à réussir lors de leur parcours au cégep. Puisqu'en 1993, le Renouveau pédagogique chavira le milieu de l'enseignement en annonçant plusieurs changements à la discipline de l'ÉP (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993). Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) ayant révisé le programme d'études en ÉP instaura trois cours plutôt que quatre. Une approche par compétences (APC) était privilégiée et on demandait de retirer l'approche par objectifs (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993). Depuis ce moment, les cours d'ÉP sont maintenant présentés sous forme d'ensembles (ensemble 1 à 3) ayant une compétence propre à chacun. Précisément, le développement des compétences des cours de l'ensemble 1 et 2 doit être préalable à l'atteinte de la compétence du cours de l'ensemble 3. En fin de parcours au collégial, tous les étudiants sont tenus de compléter avec succès leurs trois cours d'ÉP afin d'obtenir leur diplôme d'études collégial (DEC) (MÉES, 2016).

Pour cette recherche, notre intérêt se tourne vers le cours de l'ensemble 3. Spécifiquement parce que ce cours cible l'acquisition d'une démarche autonome à l'égard d'une pratique régulière d'activité physique (AP). Grâce à ce cours, l'étudiant doit « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'AP dans une perspective de santé » (MÉES, 2016, p. 30). Pour atteindre cet

énoncé de compétence, le MÉES présente certains éléments de compétence à atteindre (annexe A).

À la lumière de la lecture des éléments de compétence, le MÉES suggère une activité pédagogique fort opportune et authentique soit la conception d'un programme d'activités physiques (PAP) personnel (MÉES, 2016). Ainsi donc, peu importe les disciplines enseignées (les différents cours de l'ensemble 3) en ÉP (par exemple Basketball, Volleyball ou Randonnée hivernale), le PAP est une activité pédagogique de chacun des cours (*Ibid.*).

Malgré la lecture et l'interprétation de la compétence des cours de l'ensemble 3, il y a plusieurs cégeps qui y préconisent l'évaluation de la condition physique (Bradette et Cabot, 2019). L'intention derrière cette activité pédagogique et évaluative est d'amener l'étudiant à constater sa condition physique générale et à se fixer des objectifs personnels afin d'améliorer quelques facettes de sa condition physique pendant la session. C'est principalement pour cette raison que les TCP sont réalisés en début et en fin de session pour constater l'évolution de la condition physique chez l'étudiant. Toutefois, l'évaluation sommative d'un TCP imposé en fin de cours représente-t-elle une évaluation terminale dans une APC prouvant l'atteinte de la compétence finale du cours de l'ensemble 3 ?

Dans un enseignement suivant l'APC, une telle pratique d'évaluation constitue un conflit pédagogique. En effet, le développement de la compétence visée par le cours d'ensemble 3 soit « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'AP dans une perspective de santé » (MÉES, 2016, p.30) ne peut être authentifié chez tous les étudiants par le résultat à un TCP imposé en fin de session. Notamment parce que la notion de prise en charge fait référence à encourager le développement de l'autonomie dans la pratique d'activités physiques. Ainsi, compléter une épreuve de TCP ne semble pas représenter une prise en charge et n'encourage pas nécessairement le développement de l'autonomie à la pratique d'activités physiques. Cette pratique évaluative actuelle induit un contexte de performance imposé plutôt qu'un contexte de développement de compétences. Sans compter que ce contexte de performance à un TCP imposé ne semble pas équitable pour tous les étudiants du collégial. Le doute persiste envers l'efficacité des TCP comme évaluation terminale. Entre autres, ce contexte présenté ne semble pas représenter une source de motivation pour tous les étudiants à s'engager dans la pratique régulière et pérenne de l'AP. Le but des cours d'ÉP est de susciter cette envie et ce plaisir de bouger tout en favorisant l'adoption des saines habitudes de vie. Ces réflexions ont enclenché la mise en œuvre de ce présent projet de recherche.

### **Note sur la forme du présent rapport**

Conformément à une entente avec le Service de la formation préuniversitaire et de la recherche du MÉES, ce rapport PAREA est présenté dans un format par articles. En effet, à la lecture de ce rapport vous parcourrez deux articles soumis pour publication. Un effort a été fait pour éviter de dupliquer les contenus de ces articles dans le rapport. Par exemple, les conclusions du rapport ne reprennent pas les résultats contenus dans ces articles, mais y réfèrent. Ces deux articles peuvent donc être utilisés de manière indépendante.

Le premier article, intitulé *Élaboration et validation initiale de l'Échelle de la motivation en éducation physique (ÉMÉP) auprès d'étudiants au postsecondaire* est inséré à la section 3.4.3 du rapport. Cet article aborde l'élaboration et la validation de l'instrument de mesure qui a été conçu et validé pour évaluer l'impact de la stratégie d'évaluation de cette étude sur la motivation des étudiants envers leur cours d'ÉP. Elle comprend une version prétest et posttest de 11 items composant les trois sous-échelles (intérêt, utilité et contrôlabilité) de l'instrument.

Le deuxième article, intitulé *Stratégie d'évaluation permettant des choix d'AP aux étudiants : impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire*, est introduit à la section 4.2.1 du rapport. Cet article aborde le sujet de l'évaluation en ÉP au collégial et l'impact de celle-ci sur la motivation des étudiants à pratiquer l'AP. La stratégie d'évaluation mise sur pied dans le cadre de la présente étude a été testée auprès de collégiens. Cet article révèle l'influence de cette stratégie sur la motivation ressentie par les étudiants à l'égard de leur cours d'ÉP de l'ensemble 3.

Dans ce type de rédaction de rapport par article, tel que précisé précédemment, les résultats de ces articles ne sont pas reproduits à l'extérieur de ceux-ci dans le rapport. Toutefois, la discussion et la conclusion du rapport y réfèrent en les plaçant en relation les uns avec les autres de façon à faire ressortir leurs contributions à l'objectif général de l'étude. L'étude apparaît ainsi comme un tout cohérent.

## Introduction

À l'aire du XXI<sup>e</sup> siècle, le mode de vie s'est modernisé. Les cours à distance sont actuellement présents en temps de pandémie. L'utilisation omniprésente des écrans dans le quotidien et les facilités entourant les tâches de la vie quotidienne exacerbent les comportements sédentaires en augmentant les risques de maladies chroniques (Stamatakis et al., 2019). Les cours d'ÉP au collégial, visant à sensibiliser les étudiants à la pratique d'AP ainsi qu'aux saines habitudes de vie afin d'encourager le développement d'une vie active et en santé, prennent ici toute leur importance (FÉÉPQ, 2018).

Depuis les dernières années, l'enseignement de cette discipline a beaucoup évolué. L'arrivée en 1993 du Renouveau pédagogique avec son approche par compétences (APC) a forcé les différents cégeps à reconsidérer l'organisation des programmes selon cette nouvelle approche (Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial, 1995; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993). Entre autres, les enseignants dans les cégeps se voient modifier leur enseignement en passant du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993). Évidemment, cet ajustement au niveau de l'enseignement des apprentissages impose des mesures correctives sur l'évaluation (*Ibid.*). Ainsi, les programmes et les cours du collégial doivent élaborer une évaluation dite terminale (*Ibid.*).

Dans cette optique et afin d'actualiser les pratiques pédagogiques, une évaluation terminale en ÉP de l'ensemble 3 fut conçue et validée précédemment (Bradette, 2020). Cette nouvelle évaluation terminale s'articulant autour du PAP n'est plus basée uniquement sur des TCP imposés, mais propose plutôt plusieurs tâches pédagogiques incluant le choix d'un test cardiorespiratoire en fonction des intérêts en matière d'AP de l'étudiant (Bradette, 2020). Cette évaluation terminale représente une tâche synthèse intégratrice permettant le transfert des compétences de l'ensemble 1 et de l'ensemble 2 vers l'ensemble 3 afin d'évaluer l'acquisition de la compétence finale dans le dernier cours (MÉES, 2016; Leroux, 2010).

Pour cette recherche, l'intention est de mettre en lumière l'impact de cette évaluation terminale en ÉP au collégial visant à solliciter des choix d'intérêt en matière d'AP, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de la pratique d'AP hors cours. En effet, en encourageant l'étudiant à faire un choix de test cardiorespiratoire et d'activités physiques en lien avec ses intérêts sportifs dans son PAP, cela favorisera possiblement son plaisir de bouger et sa perception d'autonomie. Par conséquent, l'étudiant sera potentiellement plus intéressé à conserver un mode de vie sain et actif après ses cours au collégial. Ainsi, le choix d'activités pédagogiques et

d'évaluations en ÉP au collégial pourrait avoir un impact à l'égard de la prévention de la santé auprès d'une clientèle d'adultes émergents et dans une préoccupation encore plus importante et commune : celle de la santé publique.

Le présent rapport est divisé en six chapitres. Le premier posera la problématique à l'origine du projet, à savoir la trop faible pratique d'AP en dehors des cours et après la réussite des cours collégiaux d'ÉP. Une réflexion documentée tentera d'en cerner certaines causes et d'en apprécier les conséquences. Après avoir précisé les limites des connaissances actuelles reliées à cette problématique, la pertinence de l'étude sera mise en lumière et l'objectif général du projet de recherche pourra être formulé.

Le deuxième chapitre détaillera l'état des connaissances scientifiques touchant aux divers concepts visés par l'étude, principalement l'AP, l'évaluation en ÉP et la motivation. Une synthèse d'études publiées sur ces sujets permettra de formuler, en fin de chapitre, l'objectif spécifique de la recherche ainsi que des sous-objectifs. Ceux-ci s'inscriront dans la continuité des connaissances dans les domaines de l'évaluation, de la motivation et de la pratique de l'AP dans une perspective de santé, et contribueront à les enrichir, conformément à la démarche scientifique.

Le troisième chapitre explicitera la stratégie méthodologique planifiée pour évaluer l'atteinte de l'objectif spécifique de la recherche. Plus précisément, le dispositif pédagogique mis en place y sera décrit, de même que le devis de la recherche, les caractéristiques des participants et des instruments de mesure ainsi que toutes les procédures concrètes, et ce, afin de permettre une éventuelle reproduction de cette expérimentation.

Le quatrième chapitre portera sur les résultats de la présente recherche. Ceux-ci détailleront les effets de l'intervention sur le groupe expérimental en le comparant à un groupe témoin. Ces effets seront appréciés en fonction des variables étudiées, notamment la motivation à l'égard du cours d'ÉP et à l'égard de la pratique de l'AP, ainsi que la pratique réelle de l'AP en dehors du cours et après la réussite du cours. Ces résultats permettront d'atteindre les sous-objectifs et l'objectif spécifique de l'étude, formulés au chapitre deux. L'atteinte de cet objectif représente une part de solution au problème ayant justifié la conduite de l'étude.

Le cinquième chapitre discutera les résultats en fonction des écrits recensés au deuxième chapitre. Cette opération permettra d'expliquer certains résultats ou encore mènera à des explications hypothétiques. Les nouvelles questions suscitées par cette réflexion conduiront à des suggestions pour d'éventuelles recherches, proposées au chapitre suivant.

La contribution de l'étude, sur les plans scientifique et professionnel, à l'atteinte de l'objectif général formulé au premier chapitre sera présentée au chapitre six. Les limites de l'étude seront ensuite établies. Enfin, on y présentera des recommandations pour l'enseignement collégial en ÉP et des pistes de recherches futures.

## **Chapitre 1. Problématique**

La présente section vise à démontrer la pertinence sociale et scientifique de l'étude. D'abord, un portrait social du manque d'AP général sera dressé. L'une des causes possibles à ce manque d'AP est possiblement liée aux stratégies d'évaluation en ÉP tout au long du cheminement scolaire. Les difficultés à évaluer en ÉP sont complexes et seront expliquées en montrant les conséquences problématiques qu'elles amènent, notamment sur la motivation. Dans la lignée de cette problématisation, l'objectif général de l'étude sera formulé à la fin de ce chapitre et orientera la direction du chapitre suivant.

### **1.1. Le manque de pratique d'activité physique : un problème de santé publique**

Une myriade de travaux de recherches démontre que l'AP a des impacts favorables sur la santé puisqu'elle réduit les risques de maladies non transmissibles comme les accidents vasculaires cérébraux, le diabète de type 2, l'hypertension, le cancer du sein et la dépression. Malgré ces faits positifs, l'Agence de la santé publique du Canada (ASPC, 2016) considère qu'encore plusieurs personnes ne sont pas suffisamment actives. De plus, selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2019a), la majorité des adolescents, au niveau mondial, ne sont pas assez actifs physiquement. Pourtant l'AP fait partie des fonctions humaines fondamentales (ASPC, 2018). En d'autres termes, cela signifie qu'être actif physiquement est naturel. Effectivement, dans le passé, l'AP était omniprésente par les déplacements, les activités de la vie quotidienne ainsi que le travail physique beaucoup plus exigeant (*ibid.*). Malheureusement, aujourd'hui la pratique d'AP est bien moindre, car les gens sont de plus en plus sédentaires (ASPC, 2016, 2018; OMS, 2010). Dernièrement, des chercheurs de l'OMS (2019a) énoncent qu'au niveau mondial, plus de 80 % des étudiants ne respectent pas les recommandations proposées afin d'atteindre un niveau minimal d'AP ce qui est préoccupant.

En effet, l'inactivité physique est accusée d'être le quatrième facteur de risque de décès à l'échelle mondiale, étant responsable de 6 % de la mortalité (OMS, 2010). Au Canada, 77,8 % des Canadiens adultes en 2012-2013 sont considérés inactifs, car ils ne respectent pas les directives en matière d'AP proposées par l'OMS (ASPC, 2016). En somme, la littérature relate que les comportements sédentaires sont de plus en plus présents et même si certains individus réussissent à être actifs en respectant les recommandations en matière d'AP, ils sont encore trop sédentaires durant le reste de la journée (ASPC, 2018; MÉES, 2019). De plus, un problème de santé publique relativement nouveau a fait son apparition. Celui-ci correspond à de longues périodes passées en position assise comme regarder la télévision, jouer à des jeux vidéo ou

l'utilisation d'ordinateurs, de tablette et du cellulaire (ASPC, 2016). Statistique Canada (2020) énonce que le temps sédentaire des Canadiens âgés de 18 à 39 ans est de 9,15 heures par jour en 2017. Bien que ce rapport soit le plus récent, on peut penser que ces statistiques ne représentent déjà plus la réalité, étant donné la pandémie de la COVID-19 sévissant au moment d'écrire ces lignes. D'ailleurs l'INSPQ (2020) vient d'annoncer, sur la base d'un sondage réalisé auprès de 1 000 personnes, que 47 % des Québécois rapportaient une baisse d'AP durant la pandémie due à de nombreuses possibilités d'AP suspendues. Cette offre d'AP réduite a aggravé la problématique de l'inactivité physique dans le monde comme au Québec (Hall et al., 2020). La crise sanitaire exacerbe une autre pandémie mondiale à laquelle la société était déjà confrontée : celle de la sédentarité.

Selon l'OMS (2018), le coût de l'inactivité physique se chiffrait à 54 billions de dollars par année en soins de santé pour l'année 2013. On observe que la sédentarité représente 1 à 3 % des coûts en soins de santé au niveau national (*Ibid.*). Selon les données publiées par l'Institut canadien d'information sur la santé (2019), les dépenses liées à la santé continuent d'augmenter et atteignent 264 milliards de dollars en 2019, ce qui représente une hausse de 4 % depuis l'année précédente. Selon l'OMS (2018), l'investissement dans la prévention des saines habitudes de vie incluant la pratique régulière d'AP permettrait de diminuer la prévalence de maladies chroniques ainsi que la charge économique qui y est liée. Le Ministère des Finances (2018) prédit qu'une augmentation de 4 % en moyenne serait envisagée à la croissance des dépenses en santé et services sociaux pour les années à venir. Spécifiquement, pour les années 2018 et 2019, un budget de 38,5 milliards de dollars a été alloué aux dépenses en santé et services sociaux (*Ibid.*).

Vu la nécessité de l'AP pour la santé publique, l'OMS (2010) a émis certaines recommandations visant à encourager la pratique d'AP régulièrement et à en valoriser les bienfaits auprès de la société. Ces recommandations sont simplement présentées en fonction du type, de la fréquence, de l'intensité, de la durée et de la quantité totale d'AP. En ce qui a trait aux adultes de 18 à 64 ans, l'OMS prescrit un minimum de 150 minutes d'activité d'endurance cardiorespiratoire à intensité modérée par semaine. Néanmoins, il est possible pour un adulte du même âge de choisir des activités d'intensité élevée pour un total de 75 minutes par semaine. L'OMS (2010) suggère de faire des séances d'un minimum de 10 minutes et cela sur le plus de journées possible idéalement. Il est précisé que 300 minutes d'activité cardiorespiratoire modérée par semaine optimisent les bienfaits pour la santé et qu'une augmentation de la dépense énergétique contribue au contrôle du poids (*Ibid.*). Des bénéfices positifs supplémentaires peuvent être remarqués au niveau de la gestion du stress et du rendement scolaire. De plus, la pratique d'AP a des impacts favorables sur les dimensions psychologique et sociale de la personne (Lemoyne, 2012; OMS, 2010).

Récemment, l'OMS (2019b) a alerté l'opinion publique du manque d'AP puisque cela représente un enjeu prédominant pour la santé actuelle et future de tous. Pour essayer de contrer ce

dérèglement, l'OMS (2019b) a lancé un projet « une population plus active pour un monde en meilleure santé ». Ce nouveau plan d'envergure mondiale vise à réduire de 15 %, d'ici 2030, l'insuffisance d'AP chez les adolescents et les adultes. Pour sa part le MÉES (2019), a investi dans la promotion de l'AP et il prévoit réaliser des économies de 7,7 milliards de dollars d'ici 2030. Il est bien reconnu que la pratique régulière d'AP encourage les saines habitudes de vie et contribue, par le fait même, à la santé globale des individus (ASPC, 2018). Cette intention gouvernementale relève du fait qu'en réduisant les comportements sédentaires chez la population, cela peut contribuer à développer l'apprentissage d'un mode de vie sain et actif (*Ibid.*; MÉES, 2019, OMS, 2018).

Le MÉES est convaincu que l'AP de toutes sortes est bonne pour la santé physique et mentale, prévient la maladie, favorise les liens sociaux et a un impact positif sur l'économie de la province tout en contribuant au développement durable (MÉES, 2019). Pour démontrer l'importance de l'AP, le MÉES du Québec en collaboration avec la Faculté des sciences de l'AP de l'Université de Sherbrooke ont créé une chaire de recherche, nommée Kino-Québec, en 2018. Cette dernière vise à soutenir l'adoption d'un mode de vie sain et physiquement actif précisément en contexte scolaire. Évidemment, sachant les méfaits de la sédentarité pour une population, cette chaire de recherche découle d'un intérêt prédominant des instances sociales, scientifiques et politiques envers la promotion de la santé et des saines habitudes de vie (Université de Sherbrooke, 2018). Ce projet a nécessité un investissement de 1,5 million de dollars ce qui exacerbe la gravité de la situation.

En observant les coûts reliés à l'inactivité physique, à la promotion de la santé et surtout les problèmes de santé dus à la sédentarité, il devient indispensable de se préoccuper de l'importance des cours d'ÉP pour la santé des étudiants au collégial. En effet, pour un grand nombre d'étudiants, il s'agit d'une des dernières opportunités de faire de l'AP de manière encadrée dans un contexte scolaire. Précisément, parce qu'aucun cours d'ÉP n'est obligatoire à l'université sauf si l'étudiant continue ses études dans ce domaine spécifique. Face à ce constat, il semble primordial de songer aux apprentissages, aux évaluations et à l'apport du dernier cours d'ÉP au collégial. Fait intéressant, la recherche de Leriche et Walczak (2014) a démontré que les étudiants s'engageaient près d'une heure de plus par semaine à la pratique d'AP hors cours, s'ils avaient préalablement réussi 2 cours d'ÉP au collégial. En contrepartie, une légère baisse de la pratique de l'AP est observée lorsque les étudiants ont terminé leurs trois cours d'ÉP prévus dans leur cheminement scolaire (Leriche et Walczak, 2014).

Par conséquent, il est prioritaire que tous les enseignants d'ÉP disposant des recommandations en matière d'AP agissent pour contrer la sédentarité chez les étudiants (OMS, 2019b). En effet, les enseignants d'ÉP puisqu'ils sont en première ligne pour enseigner les saines habitudes de vie et motiver les étudiants dans une perspective santé qui est une des priorités en santé publique (OMS, 2019b). Ainsi, il est possible d'envisager que les cours d'ÉP encadrés par les enseignants

du collégial puissent avoir un impact sur la pratique d'AP des étudiants. Il est donc pertinent de s'interroger sur l'influence des activités d'apprentissages et d'évaluations sur l'autonomie à la pratique d'AP des étudiants dans une perspective de santé à long terme.

### **1.2. L'incohérence entre l'évaluation de la capacité cardiorespiratoire et la compétence finale en éducation physique de l'ensemble 3**

L'ÉP est une discipline faisant partie du programme de la formation générale dans les cégeps. Le but initial des cours d'ÉP au collégial est de former les étudiants à vivre en société de façon dite responsable, autonome et d'encourager le développement d'un mode de vie sain et actif afin de susciter l'épanouissement de citoyens qui assument leurs responsabilités sociales (MÉES, 2016). Au collégial, les étudiants auront 3 cours d'ÉP obligatoires dans leur parcours scolaire afin de réussir leur diplôme d'études collégiales (DEC). Précisément, les étudiants doivent réussir leur cours de l'ensemble 1 et de l'ensemble 2 préalablement avant de compléter leur cours d'ensemble 3 (annexe A). Parmi ces 3 ensembles, une offre diversifiée de cours d'ÉP est proposée aux étudiants dans le but de susciter leur intérêt envers l'AP. Évidemment, chacun des cours vise la compétence précise de l'ensemble à développer. Autrement dit, l'étudiant du collégial souhaitant s'inscrire au cours de l'ensemble 3 aurait la possibilité de choisir un cours selon ses goûts en matière d'activité sportive. Par exemple, l'étudiant pourrait s'inscrire au cours de golf, de Step, de plongée sous-marine, de volley-ball ou de musculation, etc. Malgré la variété des activités physiques ou sportives offertes par le cégep, pour tous les cours de l'ensemble 3, les enseignants visent une seule et même compétence précise : « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'AP dans une perspective de santé » (MÉES, 2016 p. 30).

Par ailleurs, en ÉP, dans les cours de l'ensemble 1 et de l'ensemble 3, il existe une évaluation fréquente et récurrente soit celle des tests de la condition physique (TCP). Le but premier derrière cette activité pédagogique est de permettre à l'étudiant de constater ses résultats aux TCP et de se comparer à des normes standardisées lui donnant un portrait de sa condition physique. Le second but des TCP correspond à favoriser l'apprentissage de l'étudiant envers la fixation d'objectifs personnels lui permettant d'améliorer ou de maintenir certaines facettes de sa condition physique au cours de la session. C'est pour ces raisons que les TCP imposés sont fréquemment utilisés en début de session et en fin de session afin de comparer l'évolution de la condition physique des étudiants.

Durant la préparation de la présente recherche, pour obtenir de l'information dans le réseau collégial en ÉP en lien avec l'utilisation des TCP, un sondage fut envoyé dans 38 cégeps du Québec (Bradette et Cabot, 2019). Parmi 305 envois, 117 répondants ont bien voulu transmettre leurs réponses. Les résultats de ce sondage indiquent que 39 % des enseignants d'ÉP utilisent les TCP pour atteindre un critère de performance et que 26 % croient nécessaire d'évaluer par les TCP

afin de vérifier l'acquisition de la compétence finale du cours. En revanche, 34 % des enseignants indiquent qu'il n'est pas essentiel d'évaluer la condition physique pour atteindre la compétence finale du cours de l'ensemble 3. Au total, il est possible de chiffrer que 65 % des enseignants d'ÉP du réseau collégial utilisent des TCP de façon sommative dans leur cours (Bradette et Cabot, 2019). Face à cette disparité, la difficulté de compréhension de la compétence finale de l'ensemble 3 est claire. Cette interprétation différente par les enseignants impacte le choix des activités pédagogiques et d'évaluation dans les différents départements d'ÉP. Ce qui résulte en une diversité des pratiques dans cette discipline au collégial.

Ainsi, dans certains départements d'ÉP au collégial, un test cardiorespiratoire représente l'évaluation terminale du cours de l'ensemble 3 (Bradette et Cabot, 2019). Cette pratique pédagogique réfère au postulat que l'étudiant ayant été actif pendant la session aura une bonne performance au test cardiorespiratoire final. La prémisse est de cause à effet préjugant que l'étudiant actif, améliorera sa capacité cardiorespiratoire et aura un bon résultat au test de fin de session. En somme, on tient pour acquis que son résultat au test cardiorespiratoire est un gage de sa pratique d'AP pendant sa session et fera foi de la démonstration de l'atteinte de la compétence de l'ensemble 3.

Actuellement, au département d'ÉP du cégep Édouard-Montpetit, un test de course navette de 20 mètres est proposé à tous les étudiants de l'ensemble 3. Ce test de course correspond à faire courir les étudiants sur une distance préétablie de 20 mètres à paliers d'une minute selon un rythme cadencé imposé qui augmente progressivement à chaque palier (Bradette et Charbonneau, 2016). Pour l'étudiant, le test prend fin lorsqu'il devient incapable de respecter le rythme imposé et le dernier palier exécuté représente son résultat. Ce test réalisé en début de session est évalué de manière formative. Cependant, à la fin de session le résultat à ce test final est évalué de façon sommative pour une valeur de 20 % de la session. Le résultat au test est représenté en nombre de paliers réussis, et cela correspond à une note axée uniquement sur l'atteinte de standards de performance (Cégep Édouard-Montpetit, 2019).

Le résultat à un TCP est possiblement une activité pédagogique et d'évaluation légitime et pertinente en ÉP. Mais un doute persiste quant à son utilité comme évaluation terminale reconnaissant l'acquisition de la compétence finale de ce cours d'ensemble 3 parce qu'il existe une incohérence entre une épreuve physique de cette nature et l'atteinte de la compétence finale. Certes, la pratique d'AP régulière, tout au long de la session, encouragera un maintien ou une amélioration de la condition physique de l'étudiant. Toutefois, ceci n'est pas à démontrer selon l'interprétation de la compétence. Ce qui est à acquérir comme compétence du cours est de démontrer sa capacité de prendre en charge sa pratique d'AP dans une perspective de santé (MÉES, 2016). Selon deux chercheurs en ÉP, nul n'est tenu d'améliorer ou d'avoir d'excellentes capacités physiques en fin de parcours scolaire pour répondre à cette compétence (Leriche et Walczak, 2014).

Comme présenté, cette pratique actuelle d'évaluation de la performance apparaît incohérente avec la visée de la compétence. Manifestement, cela place les enseignants dans un conflit pédagogique. En effet, ce type d'évaluation n'est pas en harmonie avec l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, mais plutôt uniquement une évaluation de la performance. C'est-à-dire que donner une note liée aux nombres de paliers courus n'est pas nécessairement une démonstration de la capacité de l'étudiant à prendre en charge sa pratique d'AP. Logiquement, l'évaluation de la condition physique réalisée par plusieurs enseignants en ÉP devrait plutôt être une activité d'apprentissage invitant au développement de la compétence finale du cours de l'ensemble 3 (Lalime 2016).

### **1.3. La difficulté de passer de l'évaluation par objectifs (ÉPO) vers une évaluation dans une approche par compétences (APC)**

Précédemment, le changement du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage a été abordé. Anciennement, dans un paradigme d'enseignement par objectifs, l'enseignant était le maître des connaissances qu'il partageait avec ses étudiants. L'étudiant devait acquérir des connaissances, les mémoriser et développer des automatismes. Les évaluations gravitaient autour de test de connaissances avec courtes réponses. L'enseignant vérifiait ainsi les connaissances acquises par leurs étudiants en vue d'atteindre les objectifs. Un calcul des notes pour chacun des objectifs atteints confirmait la note finale de l'étudiant. Aujourd'hui, l'orientation pédagogique souhaitée par le Ministère de l'Éducation (2003) est tournée vers le paradigme d'apprentissage que l'on nomme approche par compétences (APC).

Dans une APC, les apprentissages doivent se faire à l'aide de tâches sous forme de travaux, de projets ou de mise en situation permettant le transfert des connaissances (Leroux, 2010; Messier, 2016). Selon deux auteures en pédagogie, les tâches à exécuter, dans une APC, sont des situations que l'on nomme complexes et variées à cause de leur niveau élevé de mobilisation de connaissances, de jugements, de réflexions et d'actions à réaliser (Leroux, 2010; Raymond, 2006). Pour sa part, l'évaluation rend compte de la qualité des connaissances réalisées et transférées vers de nouvelles situations (Tardif, 2013). En effet, l'évaluation dans une APC informe sur le niveau de compétence développé par l'étudiant et lui offre une vision globale de son cheminement au niveau de ses apprentissages (Leroux, 2010; Tardif, 2013). Par conséquent, le changement de pratique d'enseignement propose de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'évaluation (Bélanger et Tremblay, 2012; Leroux, 2010; Messier, 2016). En d'autres mots, ce changement vers le paradigme d'apprentissage suggère un changement aussi dans l'acte d'évaluer (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier 2013 ; Lalime, 2016; Leroux, 2010; Messier, 2016). Pour les enseignants cela implique qu'ils doivent créer des évaluations soutenant

l'apprentissage plutôt que des évaluations qui ne font que sanctionner les étudiants (Leroux, 2010; Tardif, 2013).

À cet effet, les TCP représentent une épreuve pouvant être évaluée sous forme d'évaluation par objectifs (ÉPO) et faisant référence à sanctionner l'étudiant selon son nombre de paliers de course atteint plutôt que d'encourager l'apprentissage à être actif. Conséquemment, abordant l'APC, la conception et la création de nouvelles évaluations en ÉP seraient actuellement à privilégier. Par exemple, une évaluation terminale favorisant une certaine autonomie, offrant la possibilité de s'autoévaluer et surtout permettant de rendre actif intellectuellement et physiquement l'étudiant dans ses apprentissages (ministère de l'Éducation, 2003; Raymond, 2006; Tardif, 2013) serait intéressante. Observant cette dichotomie entre l'évaluation par un TCP et l'évaluation dans une APC, une nouvelle évaluation terminale devrait être la preuve de la compétence à prendre en charge sa pratique d'AP dans une perspective de santé, développée tout au long de leur parcours en ÉP.

À cet égard, la conception et à la validation d'une évaluation terminale dans une APC voulant motiver les collégiens à la pratique pérenne d'activités physiques a été réalisée récemment dans un essai de maîtrise (Bradette, 2020). Cette évaluation propose une tâche complexe s'articulant autour du programme d'activité physique (PAP) personnel de l'étudiant et utilisant les TCP comme étant un outil pédagogique et non seulement une évaluation terminale. Cette conception et validation d'une nouvelle évaluation terminale se voyait un projet embryonnaire pouvant mener au présent projet de recherche, celui-ci visant à évaluer empiriquement l'impact de cette nouvelle évaluation terminale sur l'intérêt des étudiants à la pratique pérenne de l'AP.

#### **1.4. Un obstacle à la conception d'une évaluation terminale de cours en éducation physique de l'ensemble 3 : la rareté des écrits scientifiques**

En observant le peu de recherche sur l'évaluation terminale en ÉP de l'ensemble 3, il semblait préoccupant de concevoir et de valider un tel outil pour les enseignants du réseau collégial. En effet, ce projet devenait un défi pédagogique pertinent permettant de faire avancer les connaissances sous l'aspect de l'évaluation des apprentissages et de la motivation en ÉP au collégial. Mais en effeuillant la littérature sur le présent sujet, que trois recherches (Bélanger et Tremblay, 2012; Champagne, Chiasson, Delanay et Lasnier, 2013; Messier, 2016) reliant les concepts d'évaluation des apprentissages dans une APC en ÉP au collégial ont pu stimuler notre inspiration. Le peu de littérature sur les concepts clés de ce projet a donc généré une difficulté supplémentaire à la conception de cette évaluation terminale pour l'ensemble 3 en ÉP au collégial.

Conséquemment à cette prise de conscience, le sondage exécuté dans le réseau collégial en ÉP (Bradette et Cabot, 2019), évoqué précédemment, fut source d'inspiration à la conception de l'évaluation terminale. Entre autres, parmi les 117 enseignants y ayant participé, 82 % ont répondu qu'ils trouvaient pertinent d'utiliser le programme d'activité physique (PAP) personnel comme évaluation terminale de l'ensemble 3 en ÉP (*Ibid.*).

Dans un premier temps, cette source d'information confirme que l'évaluation par des TCP doit être un moyen ou un outil parmi d'autres pour permettre à l'étudiant de prendre conscience de sa condition physique. Dans un deuxième temps, cela suggère que les résultats aux TCP peuvent être les assises à la conception de leur PAP et stimulerait l'étudiant à s'engager dans la prise en charge de sa pratique régulière d'AP de manière autonome et individuelle. En somme, plutôt que de présenter le test de la capacité cardiorespiratoire comme une évaluation terminale, celui-ci pourrait être inclus dans une démarche pédagogique favorisant la création de leur PAP et leurs apprentissages. Évidemment le but premier est d'aider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage face à la pratique d'AP et ses bienfaits dans une perspective de santé à long terme.

Ainsi, l'évaluation terminale conçue et validée (annexe B) prend en compte cette suggestion d'inclure les TCP sous forme d'outil à la conception du PAP et non seulement dans un intérêt d'évaluation de la performance, étant donnée le doute pédagogique semé par les impacts possiblement négatifs de ce type d'évaluation de la performance. Ce scepticisme envers la pertinence des TCP comme évaluation terminale perdure puisque leur impact sur le développement de la compétence et sur la motivation à la pratique de l'AP à long terme n'a pas été évalué empiriquement.

### **1.5. La méconnaissance d'impacts des TCP sur la pratique de l'activité physique**

Ce projet de recherche implique d'utiliser les TCP comme outil à la conception du programme d'activités physiques (PAP) plutôt qu'en évaluation terminale. En l'absence de connaissances sur l'impact des TCP comme évaluation scolaire sur la pratique d'AP à long terme, il semble sage de le tester empiriquement avant de l'utiliser à mauvais escient. Le problème de ce type de pratique pédagogique revêt du fait qu'un étudiant déjà performant au test cardiorespiratoire pourrait ne pas avoir mis son PAP en pratique et réaliser un bon résultat au test en fin de session. Ce dernier n'aurait pas confirmé sa capacité à se charger de sa pratique régulière d'AP ce qui est pourtant à démontrer selon la compétence finale de l'ensemble 3. Une autre situation plausible pourrait correspondre à un manque de temps pour améliorer sa capacité cardiorespiratoire. Par exemple, 10 semaines dédiées à l'application de leur PAP pendant la session est un court délai pour améliorer sa capacité cardiorespiratoire. C'est pourquoi ce peu de temps est parfois insuffisant à

l'étudiant pour lui permettre d'atteindre les standards d'évaluation malgré sa prise en charge réelle de sa pratique d'AP (Cégep Édouard-Montpetit, 2019).

D'autre part, en ce qui a trait aux types de cours offerts en ÉP de l'ensemble 3, certaines activités sont moins contributives à l'amélioration de la capacité cardiorespiratoire. Par exemple, le cours de volleyball ou de stress et détente peuvent ne pas suffisamment inciter les étudiants à bouger dans leur zone d'intensité favorable au maintien ou à l'amélioration de leur capacité cardiorespiratoire. Si bien que l'étudiant peut moins bien performer à son test cardiorespiratoire évalué selon les standards de performance. De plus, Lemoyne (2012) précise qu'il est primordial d'être prudent avec l'utilisation des tests basés sur des normes idéales à atteindre, car les TCP peuvent porter préjudice à certains étudiants. Notamment, un étudiant démontrant un surplus pondéral, pratiquant de l'AP et décidant d'améliorer son alimentation aura probablement encore des difficultés à atteindre les standards à son test cardiorespiratoire imposé. En effet, le temps d'une session de 15 semaines au collégial est relativement court pour avoir des impacts concrets sur l'amélioration de sa condition physique jusqu'aux standards visés et évalués. À cet effet, il est indispensable en tant que pédagogue de se soucier des fins parcourues par le cours d'ÉP. L'étudiant sanctionné par un test cardiorespiratoire non concluant au niveau des standards malgré ses changements d'habitude de vie pendant la session, vivra possiblement une iniquité et pourrait se sentir démotivé.

En 2012, un jugement de la Cour suprême a d'ailleurs mis en lumière cette injustice. La poursuite correspond à deux étudiants frères et sœurs qui avaient échoué au Physitest imposé par leur collègue pour évaluer la capacité cardiorespiratoire des étudiants. Le juge a conclu au terme du procès que « le test tel qu'utilisé par le cégep est discriminatoire puisqu'une partie de la population serait incapable d'augmenter sa puissance aérobie maximale (PAM), notamment en raison de facteurs génétiques » (QCCS 2012). Le magistrat statue que le cégep a fait preuve d'incompréhension de la compétence en évaluant, en partie, la capacité cardiorespiratoire de l'étudiant plutôt que sa capacité à prendre en charge sa pratique d'AP. Depuis cette décision rendue, le test cardiorespiratoire n'est plus le seul critère reconnaissant la réussite du cours à ce cégep. Néanmoins, l'évaluation de la capacité cardiorespiratoire par des TCP est toujours omniprésente dans les cégeps actuellement (Bradette et Cabot, 2019).

En 2018, un nouveau programme nommé « En forme au secondaire » fut créé par le réseau des sports étudiants du Québec (RSEQ) en association avec le Centre de recherche universitaire interdisciplinaire sur la qualité et les saines habitudes de vie de l'Université du Québec à Chicoutimi (RSEQ, 2018). Ce programme a été conçu pour répondre aux demandes pressantes des enseignants en ÉP du secondaire voulant évaluer la condition physique de leurs étudiants de 12 à 17 ans avec des normes actualisées. Les standards de certains tests n'ayant jamais été renouvelés depuis 1984 se retrouvaient désuets aux fins de comparaison avec cette nouvelle génération. Par conséquent, les comparaisons inadéquates provoquaient des conséquences

importantes du point de vue psychologique et pédagogique. Par exemple, les résultats peuvent démotiver les étudiants en exacerbant un faible sentiment de compétence. De plus, cela venait biaiser les pistes d'action proposées par les enseignants en ÉP. Au collégial, les tests et les standards n'ont pas été actualisés ni même validés scientifiquement depuis plusieurs années pour cette clientèle d'âge adulte. Il semble que cela pourrait contribuer à la démotivation des étudiants, mais cela reste à vérifier (Lévesque, 2017).

### **1.6. La méconnaissance des impacts d'une évaluation terminale par les TCP, comparés au PAP, sur la motivation à la pratique pérenne d'activité physique**

Dans la littérature scientifique, peu de recherches en ÉP au collégial abordent la motivation. Encore moins de recherches relient les concepts d'évaluation, d'APC et de motivation. De telle sorte que cela amplifie le besoin en recherche sur le sujet, incluant ces concepts, ce que la présente recherche vise à faire. En ÉP comme dans d'autres disciplines enseignées, le concept de la motivation est très important puisqu'il suscite l'engagement chez la personne (Parent, 2018). Le but ultime des cours d'ÉP au collégial serait de développer l'adhésion des étudiants à la pratique régulière de l'AP dans une perspective de santé (MÉES, 2016). Pour ce motif, le défi pédagogique est de tout mettre en œuvre afin de susciter la motivation et l'engagement des étudiants à travers leurs cours d'ÉP au collégial dans une visée de pratique pérenne de l'AP.

Dans un contexte d'évaluation terminale par un test cardiorespiratoire imposé, la motivation des étudiants tient un rôle primordial. Une note de 20 % est attribuée en fonction du résultat en nombre de paliers courus au test de course navette de 20 mètres (Cégep Édouard-Montpetit, 2019). Évidemment, un haut pourcentage lié à un test de course axé sur la performance en fin de session stimule certains étudiants, mais peut aussi en décourager plusieurs (Lalime, 2016). Un élément susceptible d'être questionné, en lien avec le test cardiorespiratoire imposé, est l'attribution d'une note en fonction de l'atteinte de standards (Lemoyne, 2012). Clairement, certains étudiants sont motivés à atteindre une bonne performance au test cardiorespiratoire uniquement afin d'obtenir une note exemplaire. À ce propos, Fernandez (2015) stipule que la note est un puissant moteur motivationnel. En revanche, d'autres étudiants ayant moins de capacités ou n'aimant pas nécessairement la course se voient démotivés par l'atteinte de standards préétablis et perçus inatteignables (Lemoyne, 2012). Conséquemment, il est possible qu'il y ait un impact sur leur sentiment de compétence, sur la motivation et sur leur engagement comportemental vis-à-vis l'AP. Il semble important, dans un but d'adhésion à un mode de vie sain et actif, de considérer ces réflexions dans les stratégies d'évaluation en tant qu'enseignant en ÉP. L'évaluation joue un rôle déterminant sur la motivation à apprendre des étudiants, sur leur engagement, leur persévérance et inévitablement sur leur réussite scolaire (Fernandez, 2015).

Toutefois, aucune donnée provenant de la littérature n'aborde ce sujet précis soit l'impact du type d'évaluation terminale sur la motivation des étudiants en ÉP.

Un autre aspect à remettre en question est le type d'évaluation terminale à privilégier afin d'encourager un mode de vie actif à long terme chez l'étudiant. Certes, un test cardiorespiratoire est intéressant comme outil pédagogique, mais qu'en est-il lorsqu'il est utilisé et noté comme étant une évaluation terminale? La portée de cet acte d'évaluer sur la motivation à la pratique pérenne de l'AP chez les collégiens ne semble pas documentée. Il apparaît évident que certains étudiants ayant été actifs pendant la session afin de mieux performer à un test cardiorespiratoire imposé seront en meilleure condition physique, mais cela n'est pas nécessairement à démontrer afin d'atteindre la compétence finale de l'ensemble 3. D'ailleurs, le souhait des enseignants d'ÉP est de contribuer à rendre les étudiants autonomes à la pratique de l'AP pour le futur. Dans ce cas, lorsque la session se termine, l'étudiant devra continuer à être motivé à pratiquer de l'AP dans une perspective de santé et de manière autonome. Dans ce contexte de l'évaluation par un test cardiorespiratoire, lorsque la note est attribuée, l'étudiant risque fort de ne plus être actif après la session s'il n'y a pas appris à développer le plaisir d'être actif. On fait face ici à la bonne vieille méthode du bâton et de la carotte (Fernandez, 2015).

Cependant, le cours d'ÉP de l'ensemble 3 a ultimement un rôle à jouer en essayant de susciter la motivation des étudiants à développer de saines habitudes de vie qui idéalement deviendront récurrentes. En effet, il semble pertinent pour les enseignants d'ÉP de développer des activités pédagogiques et d'évaluations qui peuvent susciter cette motivation. Ainsi, l'évaluation terminale conçue à l'aide du PAP présente une solution réelle au remplacement du test de course navette de 20 mètres, imposé en fin de session. Ainsi, l'étudiant pourrait élaborer son PAP dans un processus d'apprentissage, de prise en charge autonome de sa pratique d'AP, et tout cela, accompagné par son enseignant en ÉP. De cette façon, l'évaluation de la compétence s'articulera autour de la démonstration de sa démarche élaborée et la réalisation de son PAP plutôt que de reposer sur une note liée à la performance d'un test cardiorespiratoire imposé en fin de cours. Malgré ce contexte proposé, l'impact de cette nouvelle évaluation terminale sur la motivation à la pratique d'AP est encore méconnu. De même, l'influence d'une telle évaluation sur la pratique pérenne de l'AP chez les étudiants du collégial n'a pas été testée.

Un autre aspect cerné qui peut rebuter la motivation chez l'étudiant concerne l'intérêt envers une AP. Le contexte présent dans les cégeps est de valoriser l'intérêt des étudiants dans leurs choix de cours d'ÉP. Ainsi, l'organisation scolaire tente de favoriser le plus possible le choix de l'étudiant dans la création des horaires. Par exemple, un étudiant désirant un cours de volleyball par intérêt aura de bonnes chances de l'obtenir. Néanmoins, peu importe le cours choisi, les étudiants ayant un cours de l'ensemble 3 doivent tous planifier, harmoniser et gérer un PAP pendant leur session (MÉES, 2016). Donc, l'étudiant ayant obtenu un cours de volleyball jouera

au volleyball pendant ses cours, mais devra planifier son PAP en parallèle à cette activité sportive pendant la session.

Autrement dit, lors de la conception du PAP, les enseignants invitent fortement leurs étudiants à prendre en considération la performance à fournir à leur test de course navette, imposé de fin de session. Ce PAP est l'activité pédagogique par laquelle l'étudiant peut développer son autonomie à la pratique d'AP à long terme. Voilà pourquoi un étudiant ayant choisi son cours d'ÉP selon ses intérêts, par exemple le volleyball, se voit obligé de planifier son PAP en fonction d'une épreuve de course qui ne l'intéresse possiblement pas. Conséquemment, il persiste un problème d'intérêt lié au test cardiorespiratoire imposé utilisé comme outil à la conception du PAP. Dans cette situation, il devient peu probable que l'étudiant soit motivé à mettre en pratique son PAP, s'il doit fréquemment courir et qu'il n'aime pas cela. On peut imaginer que, dans ce contexte, l'étudiant ne maintienne pas une prise en charge de sa pratique d'AP pendant et après le cours d'ÉP. Si tel est le cas, dans une situation de test de course imposé, le PAP n'est probablement qu'un accessoire à une performance physique exigée en fin de session plutôt qu'un instrument favorisant l'acquisition d'une compétence à long terme. Par conséquent, la visée de cette recherche est de cibler notre stratégie pédagogique et d'évaluation en lien avec l'intérêt de l'étudiant en matière d'AP, en respectant les tâches obligatoires à faire, pour atteindre cette compétence de l'ensemble 3.

### **1.7. Un seul choix de test cardiorespiratoire imposé représente un problème d'intérêt en matière d'activité physique**

Vu l'importance de la conception du PAP pour l'acquisition de la compétence de l'ensemble 3, il est prioritaire que la tâche pédagogique évaluée (PAP) soit utile, pertinente, équitable et en lien avec les intérêts de l'étudiant (Viau, 2014). Le principe de cette recherche est d'utiliser le test de la capacité cardiorespiratoire comme outil à la conception du PAP, tout en tenant compte des intérêts des étudiants en matière d'AP de manière à stimuler leur motivation. Ainsi, l'élaboration, la mise en œuvre et la réflexion liée à l'expérimentation du PAP seront évaluées dans la visée de l'atteinte de ladite compétence, le tout en privilégiant une approche d'évaluation des apprentissages et non seulement de la performance. Viau et al., (2004) mentionne qu'il est préférable de mettre en œuvre des pratiques évaluatives visant le processus d'apprentissages et le développement de compétences, plutôt que la performance. Si l'on retient cette idéologie, l'évaluation terminale s'articulant autour du PAP peut sembler une solution plausible pour contrer cette situation liée à la performance (Bradette, 2020).

Actuellement, dans les cours, un étudiant peut avoir le cours qu'il aime, réaliser un PAP avec des exercices lui convenant, mais se soumettre à un test de la capacité cardiorespiratoire imposé. Étant donné que les étudiants auxquels le cours s'adresse n'ont pas tous les mêmes intérêts et

motivations face à la pratique de l'AP, le fait de proposer un seul choix de test restreint leur autonomie, leur moyen d'action et ne prend pas en considération leurs intérêts sportifs. De plus, en obligeant un test et en notant de façon sommative son résultat, l'enseignant prescrit indirectement à l'étudiant un entraînement spécifique par ce moyen d'action. Par exemple, il est préférable pour l'étudiant de courir durant la session s'il souhaite performer au test de course navette de 20 mètres en fin de session. En comparaison, une personne utilisant un test de nage souhaitera nager durant la session pour bien réussir son test final. Le principe de spécificité correspond à la capacité du corps à s'adapter physiologiquement à l'AP pratiquée (Bradette et Charbonneau, 2016). En conséquence, si le moyen d'action au test de course de 20 mètres (pratiquer la course, donc) ne coïncide pas aux intérêts de l'étudiant, ce dernier risque d'être peu motivé à appliquer son PAP qui est composé probablement de course. C'est pourquoi la possibilité d'offrir un choix parmi quelques tests réalisables, sur les plateaux du cégep, en vue de s'approcher des intérêts de l'étudiant, devrait être une avenue intéressante. D'une part, son PAP serait ainsi plus en harmonie avec ses goûts et cela pourrait favoriser son autonomie et son sentiment de compétence dans sa pratique d'AP. D'autre part, la démonstration de la prise en charge de la pratique d'AP dans une perspective de santé à long terme pourrait davantage être attendue.

### **1.8. La difficulté de témoigner de la prise en charge réelle de la pratique d'activité physique hors cours**

Authentifier la pratique réelle d'AP hors cours est un véritable défi pour l'enseignant. Un relevé écrit des séances d'AP, comme un journal de bord, est couramment utilisé afin d'établir un suivi de la pratique d'AP dans le PAP des étudiants. En l'occurrence, il est facile pour lui de falsifier ses données d'AP réalisées en augmentant le nombre de minutes ou l'intensité de la séance, par exemple (Surprenant, 2019). Afin d'enrayer cette supercherie, certains enseignants d'ÉP ont préféré ne pas ou peu évaluer cette démarche malgré la compétence qui correspond à valider la gestion de la pratique de l'AP dans une perspective de santé (*Ibid.*). Par conséquent, l'évaluation par un TCP imposé s'est révélée, pour certains enseignants, une piste de solution servant à évaluer la condition physique de l'étudiant en gymnase sans cette possibilité de se faire leurrer sur la pratique réelle d'AP (Lalime, 2016). C'est pourquoi ce type d'évaluation axée sur la performance s'est enracinée dans les pratiques d'évaluation en ÉP puisqu'il y a constamment un problème de validation de la réelle pratique de l'AP réalisée hors cours (Surprenant, 2019).

Pour ce projet de recherche, le but est de mettre en œuvre le PAP comme évaluation terminale donnant à l'étudiant la possibilité de faire un choix de test cardiorespiratoire en fonction de ses intérêts. Cette nouvelle évaluation terminale a été conçue en 2018 et a été validée en 2019 afin d'être testée dans ce présent projet (Bradette, 2020). Elle a été créée pour concilier les concepts de motivation, d'APC et d'évaluation dans le but d'actualiser les pratiques pédagogiques en ÉP

du collégial. Le cœur de ce projet s'articule autour de la prise en compte de l'intérêt des étudiants envers le choix de test cardiorespiratoire qui sera à la base de la conception de son PAP. Par ce projet, l'intention est de motiver les étudiants pour qu'ils s'engagent à pratiquer de l'AP concrètement afin de développer cette habitude de vie dans le plaisir. L'évaluation terminale ne souhaite pas seulement motiver les étudiants à court terme par l'atteinte d'une seule performance à un test cardiorespiratoire. Elle désire plutôt encourager un mode de vie physiquement actif par le biais du PAP, et ainsi contribuer à leur prise en charge de leur santé à long terme. Cette démonstration, par l'étudiant, d'une prise en charge réelle peut-être validée grâce à une application mobile utilisée conjointement entre l'enseignant et ses étudiants. Tous les étudiants participants au présent projet devraient donc utiliser une telle application, de façon que les données de pratique d'AP hors cours soient valides.

### **1.9. Objectif général**

En récapitulant le présent chapitre, on peut considérer que le **problème général à la base de l'étude est la trop faible pratique d'AP en dehors des cours et après la réussite des cours collégiaux d'ÉP**. La présente étude vise à fournir une contribution à la résolution de ce problème. Cette contribution portera sur une stratégie d'évaluation en ÉP, parce que plusieurs pratiques évaluatives actuelles sont source de démotivation. Il semble ainsi judicieux de choisir cet angle d'intervention. Suivant cette visée, **l'objectif général de cette étude est la mise en application et l'évaluation de l'efficacité d'une stratégie d'évaluation en ÉP, développée dans le but de motiver les collégiens à s'engager dans la prise en charge pérenne de leur pratique régulière d'AP**.

## Chapitre 2. Recension des écrits

Puisque la présente étude vise à utiliser l'intérêt comme bras de levier pour augmenter la motivation, l'engagement et la persévérance des étudiants dans leur pratique régulière d'AP, par le biais d'une stratégie d'évaluation le permettant, il apparaît pertinent de commencer par faire une revue de la littérature sur les différentes facettes du sujet. C'est l'objectif du présent chapitre. Les prochains paragraphes délimiteront les bornes de sélection des écrits pertinents à inclure dans cette revue de littérature. Par la suite, une synthèse de ces écrits permettra de distinguer ce qui a été fait de ce qui est à examiner en regard de l'objet de la présente étude. À la suite de cette mise à jour des connaissances, l'objectif spécifique et les sous-objectifs de la présente recherche pourront être formulés.

Les écrits recherchés pour construire le présent exercice de synthèse concerneront prioritairement les éléments contenus dans l'objectif principal de l'étude : l'impact d'une stratégie d'évaluation qui tienne compte des intérêts des étudiants, sur leur motivation et leur prise en charge pérenne de leur pratique régulière d'AP. Les bases de données (telles qu'*Eric* et *PsycInfo*) ainsi que *Google Scholar* seront donc d'abord consultées en ce sens. De plus, puisqu'on vise à faire une synthèse des connaissances fiables, les documents ayant été évalués par des experts, comme les articles de revues scientifiques ou les *Handbooks*, seront privilégiés, qu'ils soient théoriques ou empiriques. En outre, à l'exception de quelques documents considérés comme étant des incontournables, les sources d'information les plus récentes possible (idéalement depuis les dix dernières années) seront priorisées.

### 2.1. L'activité physique

Selon une étude récente réalisée par l'OMS (2019a), la majorité des adolescents du monde seraient insuffisamment actifs physiquement ce qui constituerait un réel danger pour leur santé actuelle et future. Les chercheurs de cette étude déclarent que 80 % des adolescents scolarisés dans le monde n'atteignent pas la recommandation en matière d'AP quotidiennement. Cette tendance mondiale envers l'inactivité physique indique qu'il est urgent d'agir et d'encourager la pratique régulière d'AP.

Au fil du temps, les conditions de réalisation d'AP ont beaucoup changé et la société est devenue plus sédentaire (OMS, 2019a; ASPC, 2018). L'AP peut être définie comme étant « tout mouvement du corps produit par les muscles squelettiques qui nécessite une dépense d'énergie » (ASPC, 2018, p. 15). Anciennement, l'AP exécutée aux fins de déplacements, le travail et les

activités de loisirs se sont vus remplacés par des activités sédentaires (ASCP, 2018). Quant à la sédentarité, elle correspond à l'accumulation de comportements passifs qui se réalisent sur une période de 24 heures (Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE), 2020). Aujourd'hui, les comportements sédentaires surviennent dans les contextes du temps libre, du travail, du domicile et du transport (ASPC, 2018; Avis du comité scientifique de Kino-Québec, 2020; Saunders et al., 2020). En chiffrant le temps passé inactif, l'ASPC (2018) établit qu'en moyenne, un adulte a des comportements sédentaires 9,6 heures par jour. Cette sédentarité excessive peut nuire à la santé globale et même impacter l'espérance de vie (ASPC, 2018; Panahi et Tremblay, 2018; SCPE, 2020; Wilmot et al., 2012).

Ces longues périodes de temps consacrées aux comportements sédentaires sont de plus en plus répandues dans nos sociétés modernes actuelles et peuvent nuire à la santé globale (Diaz et al., 2017; Saunders, 2020; SCPE, 2020). Au Québec, dans les dernières décennies, la condition physique des jeunes s'est dégradée à un point tel qu'à l'âge adulte ils présentent des facteurs de risque de maladies cardiovasculaires (Kino-Québec, 2012, Heart & Stroke foundation, 2016; Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), 2016).

Actuellement, il est plus important que jamais de mobiliser les individus et de leur donner les moyens d'être régulièrement actifs sur le plan physique en étant moins sédentaires (ASPC, 2018; MÉES, 2019; SCPE, 2020). D'ailleurs les nouvelles directives en matière de mouvement sur 24 heures provenant de la Société Canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE, 2020), suscitent un intérêt particulier. Il s'agit d'une approche intégrée regroupant l'AP, le comportement sédentaire et le sommeil reflétant la grande importance du comportement sédentaire dans la société actuelle.

### *2.1.1. Les bienfaits de l'activité physique*

Un mode de vie physiquement actif apporte de nombreux bienfaits pour la santé (MÉES, 2019; ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013; Société du sport pour la vie, 2019; OMS, 2018). En plus d'être divertissante, l'AP a des effets sur la condition physique, la santé physique et mentale en plus d'avoir des impacts positifs sur la réussite scolaire (Avis du comité scientifique de Kino-Québec, 2011; MÉES, 2019; OMS, 2018; SCPE, 2020). L'AP pratiquée régulièrement diminue les risques de développer des problèmes de santé, par exemple, les maladies cardiovasculaires, l'hypertension artérielle, le diabète de type 2, les accidents vasculaires et cérébraux en plus de certains types de cancer (ASPC, 2018; Avis du comité scientifique de Kino-Québec, 2011; MÉES, 2019; SCPE 2020; OMS, 2019b).

Il est démontré que la pratique régulière d'activité physique améliore et maintient la condition physique du point de vue des aptitudes cardiorespiratoires, de l'endurance et de la puissance

musculaire, de la flexibilité ainsi que de la capacité fonctionnelle (ASPC, 2018). Sur le plan physique, elle agit aussi sur le développement des habiletés motrices, l'agilité, l'équilibre et la coordination. De plus, l'AP facilite le maintien du poids normal en étant jumelée à une alimentation saine (*Ibid.*). D'autant plus que la pratique d'AP améliore la concentration, le sommeil, préserve les fonctions cognitives, diminue le stress et les symptômes de la dépression (*Ibid.*). Les effets positifs ne s'arrêtent pas qu'aux sphères physique, mentale et éducative, puisque l'ASPC (2018) précise aussi qu'être actif permet de ressentir des bienfaits sociaux, environnementaux et économiques. En somme, un mode de vie actif physiquement favorise une santé dite globale.

Malheureusement, malgré toute cette promotion des bienfaits de la pratique régulière d'AP, une trop grande proportion de la population n'en fait pas suffisamment (ASPC, 2018, OMS, 2010; 2019b). Entre autres, 1,4 milliard d'adultes dans le monde ne bougent pas assez et 80 % des adolescents ne respectent pas les recommandations minimales en matière d'AP (Ding, 2018; OMS, 2019a).

### *2.1.2. L'activité physique en milieu scolaire*

Pour la majorité des Canadiens et Québécois, l'école est un milieu de vie. Les étudiants passent plusieurs heures de leur journée à l'école. C'est précisément dans ce contexte scolaire que les étudiants peuvent vivre certaines expériences qui pourront être déterminantes dans leur vie, entre autres en matière d'AP (ASPC, 2018; MÉES, 2019). Il y a plusieurs décennies, l'Association canadienne de santé publique (1986) présentait l'école comme étant un milieu d'intervention privilégié afin de promouvoir la santé. Selon une revue de littérature récente (Gadai, 2015), il serait tout indiqué de cibler le milieu scolaire pour initier des interventions sur la pratique d'AP, car c'est en contexte scolaire qu'elles ont le plus d'impact. Notamment, les interventions dans un environnement scolaire susciteraient de bons résultats pour augmenter la pratique d'AP des étudiants, puisque le milieu scolaire offre un contexte d'implantation encadré ce qui est propice à une meilleure participation (*Ibid.*). Il ajoute que l'apprentissage en lien avec la santé et la pratique d'AP est plus propice dû à l'encadrement que les étudiants reçoivent de la part des enseignants (*Ibid.*). Pour cette raison, il semble sensé de privilégier l'environnement scolaire par les cours d'ÉP comme cadre d'intervention pédagogique afin d'enraciner les apprentissages sur un mode de vie sain et actif (*Ibid.*; Avis du comité scientifique de Kino-Québec, 2011.).

Les cours d'ÉP ont pour mission de contribuer au développement des habiletés motrices et d'améliorer le niveau de pratique d'AP en contexte scolaire afin d'aider à perpétuer cette pratique extrascolaire (Avis du comité scientifique de Kino-Québec, 2011). Les cours d'ÉP souhaitent développer le plaisir de bouger chez les étudiants. Selon l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie (2018), la pratique d'AP ou sportive varie en fonction de la

scolarité. Il énonce qu'un adulte détenant un diplôme universitaire est actif une fois de plus par semaine comparativement aux adultes ayant un diplôme d'études secondaires. De plus, il est stipulé que les programmes sportifs extrascolaires ainsi que les cours d'ÉP peuvent avoir une influence favorable sur les étudiants et sur les expériences vécues, ce qui contribue à des effets positifs qui durent toute une vie (MÉES, 2019).

À cet effet, le milieu scolaire est, à ce jour, celui qui a démontré le plus de résultats pertinents grâce aux interventions pédagogiques favorables à la promotion d'un mode de vie sain et actif dans une perspective de santé. D'ailleurs, les enseignants d'ÉP sont des acteurs privilégiés pour la mise en œuvre des interventions favorisant la santé et permettant l'apprentissage de la pratique d'AP dans un but de santé à long terme (Gadai, 2015). Cela démontre bien l'importance de l'éducation dans la promotion des saines habitudes de vie. Néanmoins, le milieu scolaire ne peut suffire à lui seul comme plusieurs études ont pu le démontrer (Gadai, 2015; Su et Reeve, 2011). Pour encourager un mode de vie physiquement actif, le processus doit inclure, entre autres, des connaissances sur la variété, la fréquence et l'intensité de la pratique d'AP dans un but ultime de pratique autonome et à long terme. Par conséquent, toutes les sphères de la société doivent faire partie de la solution et s'engager dans la promotion de la santé.

Au collégial, une recherche réalisée dans les cégeps permet de croire que les pratiques d'intervention et d'évaluation peuvent avoir des impacts positifs sur la motivation des étudiants à s'engager dans la pratique régulière de l'AP (Thibault, 2017). L'intervention de ce chercheur visait notamment à augmenter la perception de contrôle chez les étudiants afin de favoriser la pratique d'AP hors cours. Précisément, elle consistait en un accompagnement impliquant des rencontres de formation, d'évaluation et de suivi de la progression des étudiants dans la poursuite de leurs objectifs. Il semblerait pertinent de mettre sur pied des interventions ciblant, entre autres, l'amélioration de la perception de contrôle pour stimuler la pratique régulière d'AP (*Ibid.*).

En outre, Lemoyne (2012) s'est interrogé sur la contribution des cours d'ÉP au collégial. Il a vérifié si les cours d'ÉP favorisaient l'adoption d'un mode de vie actif. Ses analyses ont permis de constater que c'est le cours de l'ensemble 3 en ÉP qui influence le plus positivement l'évolution de la pratique de l'AP lors du cheminement scolaire. Selon le MÉES (2019), en mettant de l'avant des stratégies d'intervention visant à encourager la qualité de l'expérience gratifiante vécue dans le contexte scolaire et sportif, cela contribuerait au développement d'une population active. De plus, le MÉES (2019) souligne qu'il est important que les étudiants puissent vivre des expériences diversifiées, amusantes, valorisantes, sécuritaires et adaptées à leurs goûts, besoins, aspirations et à leur condition physique afin de développer la persévérance à un mode de vie physiquement actif. C'est exactement ce qui est proposé de faire dans la présente étude.

### 2.1.3. Les recommandations en termes de prescription d'activité physique

Les recommandations en matière d'AP prescrites par l'OMS (2010) ont été présentées comme étant un point de départ scientifiquement fondé et dédié à la promotion de l'AP au niveau mondial. Les lignes directrices de ces recommandations sont en fonction de catégories d'âges, soit entre 5 et 17 ans, 18 à 64 ans ou les 65 ans et plus (OMS, 2010). L'objectif de cette présente étude s'articule autour de la compétence de l'ensemble 3 visant le développement de l'autonomie des étudiants par rapport à leur santé. Dans l'intention de susciter la pratique d'AP chez les étudiants dans le cours d'ÉP et pour le futur, la catégorie « adultes » correspondant aux 18 à 64 ans semble être un choix cohérent.

Néanmoins, avant d'énoncer les recommandations en termes de prescription d'AP, il faut distinguer les termes « loisir », « activité physique utilitaire », « sport », « activité physique » et « faire de l'exercice ». Selon l'ASPC (2018), les loisirs sont considérés comme étant une « expérience qui découle de la participation librement choisie à des passe-temps physiques, sociaux, intellectuels, créatifs ou spirituels qui renforcent le bien-être individuel et collectif » (p. 15). Donc, les loisirs correspondent à disposer de ses temps libres en dehors de ses contraintes et occupations quotidiennes. Cependant, rien ne stipule que les loisirs sont nécessairement physiquement actifs. L'AP utilitaire, souvent appelée activité de la vie quotidienne, correspond à « l'activité physique exercée principalement pour accomplir un travail ou des tâches ménagères, faire des courses ou se déplacer, conformément à ses propres valeurs et pratiques culturelles » (ASPC, 2018. p.15). À cet effet, cela présume qu'une personne est active, sans toutefois confirmer l'intensité de l'effort. L'ASPC (2018) définit le sport comme étant « l'acquisition des compétences, des connaissances et des attitudes fondamentales nécessaires à la participation au sport organisé et non organisé » (p.15). Sans contestation, le sport invite l'individu à être physiquement actif pour y participer. Quant à l'AP, elle réfère à « tout mouvement du corps produit par les muscles squelettiques, qui nécessite une dépense d'énergie » (ASPC, 2018. p.15). Pour donner suite à cette description, l'AP décrite ici correspond à un large éventail d'activités favorables à l'acquisition d'un mode de vie physiquement actif. En terminant, l'exercice est une sous-catégorie de l'AP plus délibérée, structurée, répétitive, visant à améliorer ou à entretenir un ou plusieurs aspects de la condition physique (OMS, 2018). Évidemment, au-delà de l'exercice, toute autre AP, que ce soit pour les loisirs, pour se déplacer d'un endroit à l'autre, ou dans le cadre de l'activité professionnelle, a des effets bénéfiques sur la santé (Avis du comité scientifique de Kino-Québec, 2020; OMS, 2010). Précisons qu'une AP supplémentaire d'intensité modérée ou vigoureuse permet d'améliorer la santé (*Ibid.*).

Considérant l'importance de l'AP pour la santé publique, l'OMS (2010) a émis des recommandations mondiales visant à encourager et encadrer la pratique de l'AP et à en valoriser les bienfaits auprès de la population. Ces recommandations s'appuyant sur une base scientifique sont énoncées en fonction du type, de la fréquence, de l'intensité, de la durée et de la quantité

totale d'AP afin d'en retirer des bienfaits pour la santé (OMS, 2010). Dans le tableau 1, se retrouvent les définitions permettant d'établir les niveaux recommandés d'AP selon l'OMS (2010).

**Tableau 1. Définitions des concepts utilisés pour les niveaux recommandés d'activité physique**

| <b>Concepts</b>                        | <b>Définitions</b>  |
|--|---|
| Type d'activité physique               | Mode de participation à l'activité physique. L'exercice physique peut prendre des formes diverses : endurance, force, assouplissement, équilibre.   |
| Durée                                  | Période de temps pendant laquelle une activité ou un exercice est pratiqué. La durée est généralement exprimée en minutes.  |
| Fréquence                              | Nombre de fois où un exercice ou une activité est pratiqué. La fréquence s'exprime généralement en séances, épisodes ou périodes par semaine.   |
| Intensité                              | L'intensité désigne le rythme auquel l'activité est pratiquée ou l'importance de l'effort nécessaire pour pratiquer une activité ou un exercice.  |
| Volume                                 | On peut définir l'exposition à un exercice d'endurance comme l'interaction entre l'intensité, la fréquence et la durée de la période, ainsi que la longueur du programme. Le produit de ces caractéristiques peut être considéré comme le volume.   |
| Activité physique d'intensité modérée  | Sur une échelle absolue, il s'agit d'une activité physique dont l'intensité est 3 à 5,9 fois supérieure à l'intensité du repos. Si l'on considère la capacité personnelle d'un individu sur une échelle de 0 à 10, elle est généralement de 5 ou de 6.  |
| Activité physique d'intensité soutenue | Sur une échelle absolue, il s'agit d'une activité physique dont l'intensité est au moins 6 fois supérieure à l'intensité du repos chez les adultes et, en règle générale, au moins 7 fois supérieure à l'intensité du repos chez les enfants ou les jeunes gens. Si l'on considère la capacité personnelle d'un individu sur une échelle de 0 à 10, elle est généralement de 7 ou de 8. |
| Activité d'endurance                   | L'activité d'endurance permet d'améliorer la fonction cardio-respiratoire. Citons à titre d'exemples la marche rapide, la course, le vélo, la corde à sauter et la natation.  |

Source : Organisation Mondiale de la Santé, 2010, p. 16.

En sommes, les lignes directrices de recommandation en matière d'AP, prescrivent aux adultes un minimum de 150 minutes d'activité d'endurance cardiorespiratoire à intensité modérée par semaine (ou 75 minutes à intensité élevée), réparties en plusieurs moments dans la semaine. Pour observer des bienfaits supplémentaires, on suggère de faire au moins 300 minutes d'activités cardiorespiratoires à intensité modérée par semaine. De plus, il est suggéré d'ajouter des activités d'endurance musculaire, et ce, deux fois par semaine afin de contribuer à la préservation de la densité osseuse et de la masse musculaire (OMS, 2010). Quelques années plus tard, le MÉES (2020) apporte quelques précisions à ces recommandations. Entre autres, qu'il est important de diversifier ses activités physiques et que toute AP est bonne pour la santé, peu importe sa durée et son intensité. Finalement, axer la pratique d'AP en fonction du plaisir et de la satisfaction ressentis puisqu'ils sont des éléments de motivation puissants pour perpétuer un mode de vie actif.

#### *2.1.4. Pratiquer de l'activité physique hors cours au collégial*

Concrètement dans les cégeps, un seul cours d'ÉP de 2 heures est prévu dans la semaine des étudiants, et ce, sur 15 semaines ce qui est peu pour développer l'élément de compétence : « harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante d'AP dans une approche favorisant la santé » (MÉES, 2016 p. 30). Dans le but de favoriser la santé, il est favorable de respecter les recommandations minimales présentées par l'OMS en matière d'AP par semaine. Cela suppose que l'étudiant soit actif à l'intérieur et à l'extérieur des cours puisque le cours d'ÉP ne dure qu'environ 110 minutes. Pour ce faire, il est nécessaire de rendre autonomes les étudiants dans leur pratique d'AP hors cours.

En requérant d'augmenter le niveau de pratique d'activité à l'extérieur du cours d'ÉP, ce serait comme de prescrire des devoirs actifs. Dans une étude visant à freiner la sédentarité, Claxton et Wells (2009) ont voulu déterminer si les devoirs pratiques en ÉP avaient une influence sur le niveau d'AP hebdomadaire. Ils demandaient à un échantillon d'étudiants de faire 3 séances de 30 minutes d'AP hors cours par semaine comparativement à un échantillon sans ce devoir. Au terme de cette recherche, cette stratégie d'intervention proposant l'assignation de devoirs était efficace pour augmenter le niveau d'AP des étudiants du collégial (Claxton et Well, 2009).

Parallèlement à la réalisation de l'évaluation terminale proposée, une vérification de la pratique régulière d'AP en cours et hors cours devrait être présente. Surprenant (2019) énonce que de vérifier la pratique d'AP hors cours par un outil techno pédagogique est une façon intéressante pour l'enseignant de pouvoir valider l'authenticité de cette pratique. De plus, cela encouragerait les étudiants à atteindre les recommandations minimales en matière d'AP dans une perspective de santé. La littérature permet de croire que l'utilisation des Technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement peut être favorable à la motivation des étudiants

(Cabot et Lévesque, 2014). Poellhuber et ses collègues (2012) énoncent que les étudiants détiennent presque tous un téléphone cellulaire et qu'ils l'utilisent tous à l'école. À cet égard, Cabot et Lévesque (2014) ont démontré que les étudiants aiment les cours utilisant les TIC et en perçoivent l'utilité dans leur réalité scolaire comme dans leur futur milieu de travail. Les auteures précisent que l'utilisation pédagogique des TIC a une influence favorable sur l'intérêt des étudiants (*Ibid.*). Pour sa part, Surprenant (2019) précise qu'un outil techno pédagogique pourrait avoir un impact sur les apprentissages, car l'utilisation d'une application mobile a aidé 90,5 % des étudiants de son étude à mieux comprendre et prendre conscience de leur condition physique dans leur cours d'ÉP. C'est pourquoi l'intégration d'un outil techno pédagogique dans l'évaluation terminale semble favorable à l'adhésion d'un mode de vie physiquement actif.

## **2.2. L'évaluation**

Évaluer est un processus complexe proposant de recueillir de l'information auprès des étudiants, de vérifier leur niveau d'acquisition de connaissances et de développement de la compétence afin d'établir une décision la plus juste et éclairée pour porter un jugement final (Leroux, 2010). Selon cette autrice, évaluer correspond à porter un jugement sur un travail, une production, une exécution de tâche à un moment choisi. Par conséquent, l'évaluation implique un acte de communication entre l'enseignant et les étudiants évalués (*Ibid.*). Différentes informations sont transmises au cours de cet acte : un niveau atteint, une image de la progression, un constat des apprentissages réalisés et même une rétroaction des difficultés à surmonter (Leroux, 2010; Mougnot, 2016; Vachon, 2016).

### *2.2.1. L'évaluation selon l'APC*

Tardif (2013) révèle que dans une APC, l'évaluation rend compte de la qualité des connaissances réalisées et transférées vers de nouvelles situations. Ainsi, l'évaluation informe sur le degré de compétence développé et offre une vision globale du cheminement de l'étudiant (Leroux, 2010; Tardif, 2013). Dans ce contexte d'APC, l'évaluation des apprentissages doit se faire à l'aide de tâches, de travaux, de projets, de mise en situation, de créations qui favorisent le transfert des connaissances (Leroux, 2010; Messier, 2016). Selon Leroux (2010) et Raymond (2006), les tâches à exécuter, dans une APC, sont des situations que l'on nomme comme étant complexes et variées à cause de leur niveau élevé de mobilisation de connaissances, de jugements, de réflexions et d'actions à réaliser. Pour les étudiants, le but étant de concrétiser cette tâche avec succès afin de démontrer leur niveau d'atteinte de la compétence.

Afin d'adapter l'évaluation dans une APC, on suggère de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'évaluation (Bélanger et Tremblay, 2012; Leroux, 2010; Messier, 2016). Autrement dit, l'arrivée de l'APC propose un changement dans l'acte d'évaluer (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier 2013; Lalime, 2016; Leroux, 2010; Messier, 2016). Cela implique, selon Leroux (2010) et Tardif (2013), de créer des évaluations qui encouragent l'apprentissage et qui ne font pas que la sanctionner. L'évaluation découlant de l'APC nécessite certaines adaptations comme l'évaluation formative fréquente et intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage (Leroux, 2010). Elle favorise l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, la métacognition et une certaine autonomie de l'étudiant dans le processus d'évaluation (Leroux, 2010). De plus, Raymond (2006) et Tardif (2013) affirment qu'on souhaite rendre actif l'étudiant dans l'évaluation de ses apprentissages.

### *2.2.2. L'évaluation en éducation physique*

Bélanger et Tremblay (2012) abordent précisément l'évaluation en ÉP. Ils mentionnent qu'après la Réforme de l'enseignement au collégial, le passage de l'évaluation par objectifs (ÉPO) à l'évaluation par compétences amène les enseignants à développer une nouvelle organisation de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages. Le fait d'ajuster ses pratiques à l'APC nécessite l'appropriation de nouvelles pratiques évaluatives, ce qui exige une formation visant cette transformation des pratiques et croyances préétablies. Toutefois, plusieurs enseignants du collégial n'ont toujours pas actualisé leurs pratiques en fonction de l'APC. De même, à travers le monde, les évaluations traditionnelles sont prisées et cela représente un indicateur de la difficulté de l'ÉP à changer (López-Pastor *et al.*, 2013).

Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) ont analysé les pratiques évaluatives des enseignants en ÉP des cégeps du Québec afin de cibler les lacunes et proposer des pistes de solution. L'analyse des données a cerné des particularités pour chacune des trois compétences visées en ÉP. En plus, l'étude a permis d'identifier précisément des secteurs de perfectionnement pour les enseignants en ÉP du réseau collégial. On dénote que ces derniers utilisent beaucoup les tests de condition physique (TCP) dans l'ensemble 1 et dans l'ensemble 3 pour évaluer les aptitudes des étudiants. De plus, leurs résultats de recherche montrent une tendance assez forte pour les pratiques évaluatives orientées vers l'ÉPO comparativement à l'évaluation par compétences. Les auteurs concluent que les enseignants d'ÉP ont généralement de bonnes pratiques évaluatives, mais qu'ils sont encore loin d'appliquer les principes d'évaluation propre à la formation par compétences.

Une revue de littérature internationale traitant précisément de l'évaluation en ÉP se permet d'affirmer que l'évaluation est l'un des problèmes les plus difficiles auxquels les enseignants

doivent faire face depuis les 40 dernières années (López-Pastor *et al.*, 2013). Entre autres, des méthodes d'évaluations dites traditionnelles comme l'évaluation par des TCP sont encore très populaires et présentes dans le milieu scolaire, et ce, à travers le monde. Les auteurs énoncent qu'environ 90 % des enseignants, à travers le monde, utilisent les TCP dans leur planification malgré le fait que cette pratique fût largement critiquée dans la littérature et que les étudiants mentionnent vivre une expérience négative, en retirer que peu d'apprentissages significatifs et transférables à leur vie réelle (*Ibid.*). Également, les TCP peuvent impacter négativement la motivation des étudiants lorsqu'ils sont utilisés pour évaluer la performance. Néanmoins, cette pratique est considérée adéquate lorsqu'elle représente un outil d'autoévaluation à des fins de diagnostic et d'apprentissages pouvant permettre aux étudiants d'observer leurs progrès (*Ibid.*). Les auteurs mentionnent qu'il est favorable de modifier les pratiques évaluatives des TCP liés à la performance vers une approche articulée davantage sur le développement d'un mode de vie actif et le transfert de ces bienfaits à leur situation de vie réelle. En terminant, les chercheurs préconisent un type d'évaluation innovant pouvant susciter des apprentissages significatifs, être utile aux étudiants et transférable à un contexte réel.

Ainsi, la littérature internationale tout comme celle du Québec confirme que l'évaluation semble être un écueil pour la discipline de l'ÉP. Toutefois, en proposant des types d'évaluation innovants et contemporains, les enseignants d'ÉP peuvent favoriser les apprentissages et perpétuer l'envie de bouger dans une perspective d'adhésion à la pratique d'AP. À cet égard, Bélanger et Tremblay (2012) proposent d'évaluer les compétences à des moments significatifs par des tâches intégratrices en situation authentique, ce qui correspond à une évaluation réalisable par le biais du PAP en ÉP.

### *2.2.3. L'évaluation des compétences en situation authentique*

En évaluant dans une APC, Leroux (2010) et Tardif (2013) proposent de présenter une tâche finale dite authentique. Une tâche doit être signifiante pour les étudiants autant dans les apprentissages que dans les évaluations, ce qui correspond à la notion d'évaluation en situation authentique (ÉSA) (Leroux *et al.*, 2015). Ces autrices mentionnent qu'une ÉSA correspond à une ou à plusieurs tâches complexes qui sont inspirées de la vie professionnelle ou en lien avec la vie citoyenne et personnelle. Elles stipulent qu'il est primordial que les activités sollicitées par cette tâche exigent pour l'étudiant un recours à des processus cognitifs supérieurs tels que l'analyse, l'évaluation et la synthèse (*Ibid.*).

Dans le cadre de la présente étude, la conception du PAP serait un beau défi individuel et concret pouvant être utile dans la vie de tous les jours et correspondre à une ÉSA (Bradette et Cabot, 2019). Cette tâche est d'ailleurs déjà exigée par le programme d'études (MÉES, 2016). Par

conséquent, elle est obligatoire à enseigner et surtout à apprendre pour les étudiants. De plus, le PAP est une tâche individuelle pouvant être personnalisée tout en comportant un défi et pouvant être réalisée en contexte intra et extrascolaire. Selon la présentation de l'ÉSA faite par Leroux, Hébert et Paquin (2015) précédemment, il semble pertinent d'appliquer le PAP comme tâche authentique dans le cours et hors cours, car cela représente un défi de haut niveau en contexte authentique pour l'étudiant. Cette orientation pédagogique est en harmonie avec les affirmations de Leriche, Walzack et Gravel (2015) qui suggèrent que l'évaluation en ÉP au collégial devrait comprendre une grande partie d'analyse, de progression et de démonstration de leur démarche d'apprentissage plutôt que de porter sur l'atteinte de critères de performance. La littérature et nos réflexions incitent à croire qu'une ÉSA comme le PAP pourrait être une avenue intéressante à explorer plutôt que d'évaluer les étudiants sur la base de leur performance à un test cardiorespiratoire imposé.

#### *2.2.4. L'évaluation terminale de cours*

La notion traditionnelle d'évaluation dite sommative est présente depuis longtemps dans le milieu scolaire (Bélanger et Tremblay, 2012). Toutefois, Laroche (2017) et Leroux (2010) suggèrent l'emploi de la notion d'évaluation terminale pour signifier l'évaluation dans une APC au terme d'un cours. Leroux (2010) affirme qu'à la fin d'un cours, l'évaluation terminale peut prendre différentes formes, mais qu'elle doit représenter une tâche complexe et qu'elle doit permettre à l'enseignant de constater si l'étudiant démontre qu'il a su mobiliser ses savoirs essentiels pour atteindre la compétence du cours (Leroux, 2010; Messier, 2016). Selon cette définition, il est possible de conclure qu'un TCP ne représente pas une ÉSA ou une tâche complexe mobilisant des savoirs essentiels.

Dans cette étude, l'évaluation terminale du cours d'ÉP de l'ensemble 3 est composée d'une famille de tâches complexes et authentiques, toutes en lien avec la conception du PAP plutôt qu'un unique test cardiorespiratoire axé sur la performance. Afin de concevoir le PAP, l'étudiant réalise un test cardiorespiratoire au choix (test de course Cooper, Test de vélo Cooper, Step-test ou test navette de 20 mètres) selon ses préférences en matière d'AP. Cette facette de l'évaluation, permettant des choix par l'étudiant, semble prometteuse afin de susciter l'intérêt et la motivation à la pratique de l'AP dans le but de promouvoir le progrès ainsi qu'un mode de vie sain et actif plutôt que d'axer le résultat au test sur l'unique performance.

### **2.3. La motivation**

Dans le cadre de la présente étude, quatre déterminants de la motivation sont principalement utilisés pour étudier l'influence de la stratégie d'évaluation mise en place sur la motivation des étudiants à l'égard de leur cours d'ÉP, ainsi qu'à l'égard de la pratique d'AP. Il s'agit de l'utilité perçue d'une tâche par l'étudiant, de l'intérêt que la tâche suscite en lui, de la contrôlabilité qu'il peut avoir sur la tâche qu'il doit faire et du sentiment de compétence vécu par l'étudiant. Ces quatre déterminants se retrouvent dans diverses théories de la motivation, notamment, celle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Toutefois, dans cette théorie, l'utilité et l'intérêt sont considérés ensemble, comme formant la notion de valeur accordée à la tâche. Dans la présente étude, ces deux déterminants seront étudiés distinctement, au même titre que les deux autres. Les trois premiers déterminants de la motivation énumérés précédemment sont l'objet du premier article inséré dans le présent rapport, à la section 3.4.3. Cet article rapporte le processus d'élaboration et de validation d'un instrument de mesure basé sur ces déterminants. De plus, les quatre déterminants sont décrits dans l'article 2 (inséré à la section 4.1.1), rapportant les résultats de l'impact de la stratégie d'évaluation sur la motivation des étudiants. Ainsi, la présentation documentaire relative à ces éléments théoriques ne sera pas doublée ici. Le lecteur qui s'y intéresse est plutôt référé aux articles.

### **2.4. L'engagement comportemental**

Dans la littérature, l'engagement est un concept distinct, mais lié à la motivation (Parent, 2018). L'engagement est l'expression ou la manifestation de l'état motivationnel d'un individu. En soi, pour apprendre, un étudiant doit d'abord être motivé à le faire, puis s'engager dans le processus comportemental et cognitif que cela suppose. Cabot (2018) explique bien ce qu'est la distinction entre la motivation et l'engagement. La motivation correspond à « vouloir faire », en menant l'étudiant à « faire » soit de s'engager dans la tâche à réaliser. Donc, ces deux concepts sont distincts, mais intimement liés. Expliqué simplement à l'aide d'un exemple, la motivation serait vouloir réaliser un marathon, mais l'engagement serait de réaliser les étapes d'entraînement pour atteindre son but. En soi, la motivation permet à l'étudiant d'enclencher un comportement d'engagement se manifestant par sa participation à une tâche, et ce, en maintenant sa persévérance (Fredricks *et al.*, 2004).

En contexte scolaire, l'étudiant voulant apprendre doit initialement être motivé à le faire afin de s'engager dans le processus que cela déclenche (*Ibid.*). Conséquemment, ces deux concepts sont distincts, mais interreliés parce qu'ils varient de pairs (Cabot et Lévesque, 2014; Parent, 2018). Selon la littérature exposée, il est possible de croire qu'en suscitant la motivation des étudiants dans les cours d'ÉP, une augmentation de l'engagement envers l'AP puisse être observée.

Fredricks et ses collaborateurs (2004) distinguent trois principaux types d'engagement. Entre autres, l'engagement comportemental, précisément ciblé par ce projet de recherche. L'engagement comportemental est lié à la conduite de l'étudiant. En d'autres mots, on observe une participation de l'étudiant à la réalisation de la tâche (Fredricks *et al.*, 2004). Concrètement, cela se manifeste chez l'étudiant par une attitude positive, une participation aux activités demandées et même à un engagement dans des activités hors cours (Barbeau, 1993). La littérature semble énoncer qu'en suscitant la motivation des étudiants en contexte scolaire, cela pourrait encourager leur engagement. Ainsi, il semble possible de transférer cette théorie à nos pratiques pédagogiques en stimulant la motivation dans les cours d'ÉP afin d'observer un engagement des étudiants à la pratique d'AP. Ultimement, cette motivation et cet engagement pourraient s'étendre au-delà du contexte scolaire (Leriché *et al.*, 2015; Viau, 2009;).

Il est primordial, en tant qu'enseignant d'ÉP, de réfléchir aux legs à long terme de nos cours. Un étudiant ayant eu du plaisir et ressenti un bien-être après l'AP sera plus enclin à la pratiquer. En plus, s'étant trouvé compétent dans l'exécution d'une AP, il se sentira encore plus motivé à s'engager régulièrement, et ce, de façon autonome et pérenne. À cet égard, nos interventions pédagogiques en ÉP au collégial ont potentiellement une grande portée, chez l'étudiant, sur la prise en charge autonome de la pratique d'AP. La conception d'une évaluation terminale motivante pouvant susciter l'engagement à un mode de vie actif semble prioritaire dans un contexte de dernier cours d'ÉP voulant encourager la pérennité des bonnes habitudes de vie acquises.

Le but de cette étude est de fournir des données dans ce champ de recherche. Précisément, il est proposé d'explorer la pertinence d'offrir aux étudiants des choix de test cardiorespiratoire à réaliser en fin de session. Selon le sondage effectué en ÉP à travers le réseau collégial à l'automne 2018 (Bradette et Cabot, 2019), 57 % des enseignants ne laisseraient pas le choix de test à leurs étudiants. Une réflexion est bien amorcée : en donnant le choix de test cardiorespiratoire aux étudiants, permettant ainsi d'être mieux ajustés à leurs intérêts, cela devrait les mener à concevoir leur PAP avec des exercices ou des activités physiques qui sont en harmonie avec leurs goûts. À ce moment, le PAP serait une activité pédagogique favorisant la motivation de l'étudiant envers sa prise en charge de sa pratique de l'AP. Ce respect des intérêts sportifs de l'étudiant à travers cette stratégie pédagogique devrait permettre d'observer une prise en charge au-delà du contexte scolaire.

## **2.5. Objectifs de l'étude**

La littérature recensée actuellement ne permet pas de connaître les impacts concrets de cette pratique évaluative terminale, favorisant des choix au test cardiorespiratoire, dans les cours d'ÉP de l'ensemble 3. Ce type de stratégie d'évaluation terminale utilisant le PAP et des choix de tests

et d'exercices en fonction des intérêts des étudiants n'a jamais été spécifiquement évalué par des mesures objectives. Néanmoins, les écrits parcourus permettent de croire qu'en considérant la dynamique motivationnelle de l'étudiant, dans sa mise en œuvre de l'évaluation terminale PAP, sa motivation et son engagement soient favorablement influencés envers sa pratique de l'AP en cours et probablement hors cours (Cabot et Lévesque, 2014; Hidi et Renninger, 2006; Lemoyne, 2012; Leriche et Walczak, 2014; Leroux, 2010; Viau, 2009). Par conséquent, l'objectif spécifique de cette étude est : **évaluer l'impact d'une stratégie d'évaluation permettant de faire des choix d'AP, sur la motivation et l'engagement des collégiens dans la prise en charge de leur pratique régulière d'AP**. Pour atteindre cet objectif, quatre sous-objectifs sont poursuivis :

1. Comparer la motivation envers le cours d'ÉP, entre le GE et le GT.
  - Y a-t-il une différence dans l'intérêt ressenti envers le cours?
  - Y a-t-il une différence dans l'utilité attribuée aux apprentissages faits dans ce cours?
  - Y a-t-il une différence dans la contrôlabilité perçue sur les évaluations à faire dans ce cours?
  - Y a-t-il une différence dans l'appréciation de la condition d'évaluation terminale du cours?
2. Comparer la motivation envers la pratique de l'AP, entre le GE et le GT.
  - Y a-t-il une différence dans le développement de l'intérêt ressenti pour la pratique de l'AP?
  - Y a-t-il une différence dans l'utilité attribuée à la pratique de l'AP?
  - Y a-t-il une différence dans le sentiment de compétence à pratiquer de l'AP?
3. Comparer l'engagement comportemental dans la pratique de l'AP, entre le GE et le GT.
  - Y a-t-il une différence dans l'engagement comportemental dans le PAP?
  - Y a-t-il une différence dans la quantité d'AP pratiquée hors cours?
  - Y a-t-il une différence dans la quantité d'AP pratiquée durant l'année suivant la fin du cours?
4. Documenter les changements, dans l'acte pédagogique, impliqués par cette nouvelle stratégie d'évaluation, du point de vue des enseignants.

## Chapitre 3. Méthode

Ce chapitre vise à décrire et à justifier les procédures méthodologiques choisies pour atteindre l'objectif spécifique de la recherche, à savoir « **évaluer l'impact d'une stratégie d'évaluation permettant de faire des choix d'AP, sur la motivation et l'engagement des collégiens dans la prise en charge de leur pratique régulière d'AP** ». Après avoir déterminé le type de la recherche, la stratégie d'évaluation mise sur pied est présentée, et le profil des participants est décrit. Par la suite, les instruments de mesure utilisés sont détaillés en exposant la vérification de leur validité. Puis, les analyses planifiées sont précisées, en y adjoignant la démonstration du respect des postulats qu'elles prescrivent de manière à en soutenir la fiabilité. Enfin, les précautions éthiques sont présentées.

### 3.1. Type de recherche et déroulement

Cette étude suit une **méthode d'analyse mixte principalement quantitative** en s'appuyant sur un devis quasi expérimental. L'approche quantitative a été privilégiée parce que les intentions des chercheuses sont de mettre l'accent sur l'expérience de groupes d'individus mesurée objectivement et le potentiel de généralisation des résultats. Toutefois, l'appréciation du mode d'évaluation en ÉP a été évaluée de façon mixte (par des questionnaires objectifs, ainsi que des entrevues post-interventions menées auprès d'un sous-groupe de participants des deux conditions comparées). L'approche qualitative priorise, quant à elle, des objectifs de compréhension plus subjective concernant le vécu individuel des répondants (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004) en lien avec les deux stratégies d'évaluation comparées (permettant ou ne permettant pas de faire un choix d'évaluation cardiorespiratoire finale). Les résultats en découlant ont ensuite été comparés aux résultats des mesures quantitatives pour en enrichir l'interprétation.

Plus spécifiquement, la méthode **quasi expérimentale** intégrant un **suivi longitudinal** a été utilisée. Concrètement, un protocole prétest posttest avec groupe témoin (GT) et mesures répétées a été réalisé. C'est-à-dire que des mesures ont été prises avant, pendant et après l'expérimentation pour les deux groupes, permettant des comparaisons verticales (entre ces deux groupes) ainsi que des comparaisons horizontales (évolution pour un même groupe). Seul le groupe expérimental (GE) a été exposé à la condition expérimentale décrite plus bas.

### **3.2. Description de la stratégie d'évaluation mise en place**

Il s'agissait de planifier l'évaluation terminale du dernier cours d'ÉP collégial (109-103-MQ) de manière à tenir compte des intérêts personnels des étudiants en matière d'AP. Au tout début de la session, un court questionnaire sur les habitudes hors cours des étudiants en matière d'AP et sur leurs attentes envers le cours a été administré à tous les participants (GE et GT). Ensuite, les étudiants du GE ont été informés qu'ils pouvaient choisir, parmi quatre choix (test de course navette, test vélo Cooper, test de course Cooper et Step test), l'activité à partir de laquelle leur condition physique serait évaluée en début et en fin de session. Les étudiants du GT ont été informés qu'ils seraient évalués sur la base de leur performance au test navette. Tous les participants pouvaient construire leur programme d'activités physiques (PAP) en conséquence du test de performance prévu. En cas de doute, l'enseignant pouvait assister l'étudiant dans la planification de son PAP. Il est à noter que les étudiants du GE ne pouvaient pas choisir n'importe quel test comme base d'évaluation de leur condition physique, car les enseignants d'ÉP ont besoin de grilles de comparaisons standardisées pour évaluer la condition physique. Ce type de données n'est pas disponible pour toutes les AP, mais l'est pour les quatre tests prévus. (Ces standards sont aussi disponibles pour la nage, mais pour des raisons de logistique, il n'est pas possible d'offrir ce choix aux cégeps participants à l'étude). Cette précision concernant les choix balisés concorde avec une des recommandations amenées par Viau (2009) selon laquelle favoriser la contrôlabilité chez l'étudiant n'implique pas de le laisser complètement libre, mais plutôt de lui permettre de faire des choix. En effet, « la majorité des élèves, tout en souhaitant avoir du contrôle et de l'autonomie, désirent que l'enseignant mette en place un encadrement et des balises qui les rassureront » (Viau, 2009, p. 50).

Ainsi, pour les tests cardiorespiratoires, les étudiants du GE pouvaient choisir parmi quatre tests en fonction de leurs intérêts plutôt que de se le faire imposer. Chaque étudiant pouvait donc évoluer dans le cours en fonction du test qu'il avait choisi, non seulement en le pratiquant en cours et hors cours, mais aussi par le biais des exercices de son PAP, planifié en fonction du test choisi. En effet, le résultat au test cardiorespiratoire de l'étudiant n'était pas uniquement évalué pour mesurer sa performance, mais servait à la conception et à la réalisation de son PAP. L'étudiant pouvait se fixer des objectifs personnels d'amélioration ou de maintien de la condition physique et essayer de les atteindre. Autrement dit, plutôt que d'évaluer un résultat à un test cardiorespiratoire, c'est l'entièreté du PAP qui était évalué en fin de session pour démontrer la compétence de l'étudiant à prendre en charge sa condition physique. En somme, les groupes (GT et GE) ont réalisé la même évaluation terminale (PAP) telle que présentée en annexe B, à une différence près, soit le test de la capacité cardiorespiratoire. En effet, les groupes GT ont vécu le test de course navette obligatoire alors que les groupes GE avaient un test au choix.

Cette stratégie d'évaluation a été validée par des experts, par des pairs enseignants et par des étudiants, dans le cadre d'un essai de maîtrise à l'Université de Sherbrooke (Bradette, 2020). Les

résultats se sont révélés très favorables à sa mise en place en contexte réel et à l'évaluation de son efficacité sur la motivation des étudiants pour leur cours d'ÉP et pour la pratique d'AP ainsi que sur leur adhésion hors cours et pérenne à la pratique régulière d'AP. C'est ce qui a été planifié pour la présente étude. Dans l'éventualité où les résultats exposeraient son efficacité, sa diffusion et sa transférabilité dans d'autres départements d'ÉP du réseau collégial seraient entreprises.

### *3.2.1. Utilisation d'une application mobile*

L'utilisation d'un support informatique dans la stratégie pédagogique mise sur pied n'est pas l'objet de la présente étude, mais plutôt un instrument de mesure de l'engagement comportemental hors classe pour l'enseignant dans le cadre de son cours. En effet, tant les participants du groupe expérimental (GE) que ceux du groupe témoin (GT) ont été suivis dans leur pratique d'AP hors cours grâce à un outil techno pédagogique : l'application Runtastic. Cette application permettait à l'étudiant d'inscrire sa pratique d'AP, de l'authentifier par une photo et de préciser la date d'exécution de l'activité tout en partageant ces données avec son enseignant.

Comme mentionné précédemment, le 3<sup>e</sup> cours d'ÉP nécessite une pratique de l'AP de manière autonome hors cours. Habituellement, les étudiants doivent compléter un relevé écrit de la durée, de la fréquence et de l'intensité de l'AP. Cependant, ces données peuvent être inscrites au PAP de l'étudiant sans authentification d'une pratique réelle d'AP parce qu'elle est faite hors cours. Par exemple, un étudiant pourrait inscrire qu'il a fait 30 minutes de jogging à intensité élevée sans toutefois l'avoir réalisé réellement. L'utilisation de ce type d'application permet à l'enseignant d'avoir une appréciation plus valide de la pratique d'AP par ses étudiants (Surprenant, 2019).

Pour l'étudiant, rappelons que la compétence à atteindre en ensemble 3 revient à démontrer sa pratique régulière d'AP hors cours (« prise en charge »). L'enseignant, de son côté, se doit de l'évaluer. Toutefois, l'évaluation de données potentiellement non vérifiables dans le rapport écrit de l'étudiant incite l'enseignant à peu ou même à ne pas l'évaluer. Par conséquent, pour remédier à cette faille, plusieurs enseignants d'ÉP au collégial (Bradette et Cabot, 2019) évaluent la performance de l'étudiant à un test cardiovasculaire afin de déduire, par une mesure objective (par exemple le nombre de paliers courus au test navette), que l'étudiant a mis son PAP en pratique. Rappelons que cette pratique pédagogique actuelle et répandue constitue une facette importante de la problématique à l'origine de la présente recherche puisque le test cardiorespiratoire peut être considéré comme une mesure incertaine et contestable de l'application ou non de son PAP par l'étudiant.

Pour faire face au problème d'authentification des données d'AP hors cours, certains enseignants utilisent une application mobile. Comme la littérature traitant de l'utilisation de ce type

d'application en ÉP rapporte qu'elle a un effet positif sur la motivation à pratiquer de l'AP, les deux enseignants collaborant au projet ont adopté l'utilisation d'une telle application mobile auprès de l'ensemble des groupes. En d'autres mots, pour éviter ce biais potentiel, tous les étudiants participants (GE et GT) ont dû utiliser l'application mobile dans le cadre de leur cours, contrôlant ainsi son impact confondant sur la motivation des étudiants.

### **3.3. Participants**

Deux groupes-classes liés à un même enseignant d'un cégep situé en banlieue de Montréal et deux groupes-classes liés à un même enseignant d'un cégep situé à Montréal ont participé à l'étude. Pour chacun de ces deux enseignants, un groupe-classe a vécu la condition expérimentale, c'est-à-dire que les étudiants de ce groupe (GE) pouvaient choisir le test cardiorespiratoire par lequel ils seraient évalués à la fin de la session. L'autre groupe-classe tenait le rôle de GT, c'est-à-dire que les étudiants de ce groupe suivaient le même cours que ceux du GE du même enseignant, mais sans pouvoir choisir le test par lequel ils seraient évalués. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. De plus, par cette organisation des GE et GT, on contribue à contrôler les variables que sont l'institution et l'enseignant, à défaut de pouvoir opter pour une procédure de randomisation ou d'insu. Toutefois, pour atteindre une taille d'échantillon intéressante dans la conduite des analyses comparatives, les deux groupes-classes GE devaient idéalement être fusionnés, de même que pour les deux groupes-classes GT. Toutefois, cette opération peut induire un nouveau biais, relié à l'impact potentiel de l'appréciation de l'enseignant par les étudiants sur leur engagement. Avant de les réunir, ils ont donc été comparés sur la base de leurs scores à une échelle d'appréciation de l'enseignant, administrée à la fin de la session ( $n$  présents = 78). Les résultats à un test  $t$  pour échantillons indépendants indiquent qu'il n'y a pas de différence ( $t(77) = -,63; p > ,05$ ) dans l'appréciation de leur enseignant par les étudiants entre les deux enseignants. Ensuite, des données sociodémographiques, fournies par les réponses au questionnaire de renseignements généraux (QRG) disponible à l'annexe C, contribuent à explorer la similarité relative des sous-groupes. La seule différence relevée statistiquement concerne le genre. Dans le GE, on observe qu'il y a plus de femmes que d'hommes dans les deux cégeps, mais cette différence est statistiquement plus marquée dans le cégep A selon le résultat à un test du Khi-carré. Il en est de même pour le GT. Comme la différence va dans le même sens pour les deux groupes, et qu'il s'agit de la seule différence ayant été relevée, il est décidé d'aller de l'avant dans la fusion des sous-groupes. Ainsi, les deux GE, d'une part, et les deux GT, d'autre part, sont fusionnés pour le reste des analyses. En découlent les deux groupes principaux (GE et GT) à comparer pour atteindre les objectifs de l'étude.

### 3.3.1. Attrition de l'échantillon

Au départ, les 105 étudiants qui étaient présents au premier cours d'ÉP, lors duquel l'étude leur a été présentée, ont accepté de participer en signant le formulaire de consentement et ont complété le premier questionnaire ( $n$  GE = 46;  $n$  GT = 59). Ensuite, 90 ( $n$  GE = 41;  $n$  GT = 49) étudiants ont complété les questionnaires de la mi-session (temps 2), puis 79 ( $n$  GE = 34;  $n$  GT = 45) participants ont complété celui de la fin de la session (temps 3). Il est à noter qu'une partie de l'attrition de l'échantillon de départ s'explique possiblement par l'abandon du cours par certains étudiants. En effet, le cours de l'un des deux groupes-classes GE avait lieu en fin d'après-midi, le vendredi. Dans la pratique, on observe beaucoup d'absences aux cours et d'abandons, à cette case horaire. Plusieurs étudiants de ce groupe-classe n'ont pas persévéré jusqu'à la fin de la session, sans que ces abandons ne soient expliqués par une autre cause. Ainsi, les 79 étudiants ayant complété les questionnaires prétest et posttest (GE :  $n$  = 34; GT :  $n$  = 45) forment l'échantillon de base.

Les deux groupes ont été comparés sur la base des principales données du QRG pour en apprécier la similarité avant l'intervention. Les résultats aux analyses comparatives (khi-carré et tests  $t$ ) n'ont révélé aucune différence, même en ce qui concerne le genre. Il est toutefois intéressant de noter la grande hétérogénéité dans la distribution des données relatives au nombre d'heures par semaine d'AP pratiquée en dehors des cours. Le tableau I de l'article 2 présente une description comparative de ces données.

Par ailleurs, deux questions du Questionnaire sur les habitudes sportives renseignent sur le profil des participants. Il s'agit de questions générales explorant l'influence familiale sur les habitudes sportives. Les données dichotomiques (oui vs non) ont été comparées entre les deux groupes à l'aide de tests du Khi-carré. Les résultats sont exposés dans le tableau 2. Aucune différence significative entre les groupes n'a été relevée.

**Tableau 2. Exploration des habitudes sportives dans la famille en fonction des groupes**

| Questions  | GE (n = 34) | GT (n = 45) | $\chi^2$ |
|--|-------------|-------------|----------|
| Durant votre enfance, avez-vous régulièrement pratiqué des activités physiques avec un de vos parents (ou les deux)? | Oui : 22    | Oui : 28    | 2,39     |
| Actuellement, est-ce qu'un de vos parents (ou les deux) pratique régulièrement de l'activité physique?               | Oui : 20    | Oui : 26    | 2,43     |

Pour ce qui est de la participation des étudiants aux mesures de suivi post-cours, celle-ci a pu être affectée par la pandémie de la COVID-19. En effet, quatre mois après la fin de la session (avril 2020, pendant le premier confinement), 11 des 79 participants ont accepté de participer à l'entrevue semi-structurée par téléphone et 54 participants ont complété le Questionnaire d'habitudes sportives. Ensuite, 10 mois après la fin du cours (octobre 2020, pendant le semi-confinement de la deuxième vague), 34 participants ont complété le Questionnaire d'habitudes sportives. À la réception de ces dernières données de suivi reçue par courriel, la chercheuse, qui leur répondait par des remerciements pour leur participation, en a profité pour leur demander si leur pratique d'AP avait été influencée par la crise sanitaire, de manière à apprécier la valeur comparative des données reçues. La vaste majorité des participants a répondu par l'affirmative. Cet élément sera abordé dans les chapitres suivants.

### **3.4. Description des instruments de mesure et de leur validité**

Divers instruments visent à fournir les données qui permettront d'atteindre les objectifs de l'étude. Ceux-ci ont été administrés à l'échantillon lors de quatre occasions de collecte de données, donc, suivant un plan longitudinal. La première occasion (temps 1) a eu lieu lors du premier cours d'ÉP, c'est-à-dire à la première semaine de cours de la session d'automne 2019. La deuxième occasion (temps 2) a eu lieu à la mi-session, c'est-à-dire à la huitième semaine de la session d'automne 2019. La troisième occasion (temps 3) a eu lieu à la fin de la session d'automne 2019, lors du dernier cours. La quatrième occasion (temps 4) a eu lieu quatre mois après la fin de la session, durant le mois d'avril 2020. Enfin, la cinquième occasion de mesure (temps 5) a eu lieu 10 mois après la fin du cours d'ÉP de l'automne 2019, c'est-à-dire, en octobre 2020.

#### *3.4.1. Questionnaire de renseignements généraux (QRG)*

Des renseignements factuels sur les participants ont été recueillis, tels que l'âge, le genre, le programme d'étude, le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à un emploi rémunéré, la scolarité des parents, etc. Ces renseignements informent au sujet du profil général des participants et permettent de comparer les GE et GT. Ils permettent aussi de raffiner l'analyse des données en fonction de certaines caractéristiques. Ce questionnaire (annexe C) a été complété à la première semaine de cours de la session d'automne 2019, par les étudiants ayant signé le formulaire de consentement lors de cette occasion.

### *3.4.2. Questionnaire d'habitudes sportives*

Formé de 7 questions extraites du Questionnaire mondial sur la pratique d'activité physique (Organisation mondiale de la santé - OMS, 2006) et d'une question ouverte permettant une description libre des AP faites au cours de la dernière semaine, ce questionnaire sert de mesure longitudinale d'engagement comportemental dans la pratique d'AP à l'extérieur du contexte du cours (annexe D). Deux questions sur les habitudes sportives durant l'enfance ainsi que relatives aux parents y ont été ajoutées. Il a été complété à la même occasion que le QRG, c'est-à-dire lors du premier cours d'ÉP de l'automne 2019. Ensuite, il a été complété à nouveau quatre mois après la fin du cours (avril 2020) et 10 mois après la fin du cours (octobre 2020). Il contribue à l'atteinte du sous-objectif 3.

### *3.4.3. Échelle de Motivation en Éducation Physique (ÉMÉP) : présentation de l'article 1*

L'Échelle de la motivation en éducation physique (ÉMÉP, Cabot et Bradette, 2020) a servi à mesurer la motivation des participants, ressentie envers le cours (les apprentissages et les évaluations qui y sont faits). La version prétest de l'ÉMÉP a été administrée lors du premier cours de la session d'automne 2019 et la version posttest a été administrée lors du dernier cours de la même session. Ce questionnaire a été élaboré et validé dans le cadre de la préparation de la présente étude. Le processus d'élaboration et de validation est décrit dans l'article 1, qui a été soumis pour publication internationale. Les prochaines pages présentent la version intégrale de cet article, tel que soumis. Pour en citer le contenu, il est préférable de le faire sur la base de la revue qui l'aura publié.

## **Élaboration et validation initiale de l'Échelle de la motivation en éducation physique (ÉMÉP) auprès d'étudiants au postsecondaire**

### **Mots-clés**

Motivation, Éducation physique, Pédagogie postsecondaire, Validation, Instrument de mesure.

### **Résumé**

Les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) postsecondaire sont les derniers à être obligatoires dans le cheminement scolaire québécois. Étant donné le fléau qu'est l'inactivité physique et toutes les conséquences qui en découlent sur le plan de la santé publique, des enseignants d'ÉPS mettent sur pieds diverses stratégies pédagogiques et d'évaluation. Certaines visent à stimuler la motivation des étudiants à l'égard des apprentissages faits dans le cadre de cette ultime formation. Dans ce contexte, un instrument mesurant la motivation en ÉPS, contribuerait à évaluer l'efficacité des stratégies pédagogiques mises en place. La présente étude rapporte le processus d'élaboration et de validation d'un tel instrument, auprès d'étudiants francophones du postsecondaire, incluant une version prétest et une version posttest des 11 items formant les trois sous-échelles (intérêt, utilité et contrôlabilité) de l'instrument. Les résultats aux analyses factorielles exploratoires et confirmatoires indiquent une répartition adéquate des items sur les trois facteurs pour les deux versions de l'*Échelle de la motivation en éducation physique* (ÉMÉP). De plus, les résultats aux analyses de fidélité sont satisfaisants de même que ceux ayant testé la validité discriminante des sous-échelles. Les résultats sont discutés en fonction des perspectives de l'ÉMÉP et des besoins qui ont justifié sa conduite.

### **Key words**

Motivation, Physical education, Postsecondary pedagogy, Validation, Measurement instrument.

## **Abstract**

Postsecondary physical education (PE) courses are the last to be compulsory in Québec's educational path. Given the serious problem of physical inactivity and all its consequences for public health, PE teachers are developing various teaching and assessment strategies. Some are aimed at stimulating students' motivation for learning contents of this final training for healthy habits. In this context, an instrument measuring motivation in PE would help assess the effectiveness of the educational strategies put in place. This study reports the process of developing and validating such an instrument, with French-speaking post-secondary students, including a pre-test version and a post-test version of the 11 items forming the three subscales (interest, utility and controllability) of the instrument. The results of the exploratory and confirmatory factor analyze indicate an adequate distribution of items over the three factors for the two versions of the *Échelle sur la motivation en éducation physique* (ÉMÉP). In addition, the results of the fidelity analyze are satisfactory, as are those which tested the discriminant validity of the subscales. The results are discussed in the light of its possible usefulness and the needs that justified its conduct.

## **Introduction**

Étant donné le manque flagrant d'activité physique (AP) dans la société, décrit tant dans des médias scientifiques, que politiques ou publics, des interventions sont mises sur pied pour chercher à solutionner ce problème dans diverses sphères sociales, notamment en éducation (Guthold *et al.*, 2020; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019a; Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2019a, 2019b; Roure *et al.*, 2016). En effet, le milieu scolaire est un endroit idéal pour instaurer des situations d'intervention pédagogique à la pratique d'AP, entre autres parce que les inégalités sociales y sont enraillées, et parce que l'encadrement et l'environnement sont favorables (Gadai, 2015). D'ailleurs, pour introduire son plan stratégique 2019-2023, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2019b) considère la pratique d'AP, sportives, de loisirs et de plein air comme un indicateur phare « étroitement associé à la vision ministérielle » (p. 2). Du primaire au postsecondaire, les éducateurs physiques tentent d'influencer positivement les habitudes de vie des étudiants, par leurs stratégies pédagogiques et d'évaluation en matière d'AP. Au collégial, premier palier des études postsecondaires au Québec, trois cours d'ÉPS font partie du cheminement scolaire des étudiants et doivent être réussis pour mener à l'obtention du diplôme d'études collégial. Ces cours d'ÉPS se voient les derniers à être contraints dans le cadre scolaire et supervisés par des enseignants. Ils respectent une séquence logique menant l'étudiant à (1 :) analyser sa pratique de l'AP au regard des habitudes de vie favorisant la santé, (2 :) améliorer son efficacité dans la pratique d'une AP et, ultimement, (3 :) démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'AP dans une perspective de santé (MEES, 2016, p. 27-30). De nombreux enseignants et chercheurs font évoluer les pratiques pédagogiques et d'évaluation en ÉPS de manière, entre autres, à avoir un impact sur la prise en charge pérenne par les étudiants de leur pratique de l'AP (p. ex. Caplette-Charette et Grenier, 2014; Lemoyne et Valois, 2014; Leriche et Walczak, 2016; Thibault, 2017). Plusieurs de ces stratégies

mises sur pied ne sont pas formellement évaluées ou le sont partiellement (Lalime, 2016; Messier, 2016).

Le bassin d'instruments de mesure disponible dans ce domaine comprend majoritairement des questionnaires qui visent de multiples aspects de la pratique de l'AP, incluant la motivation à pratiquer l'AP (André et Laurencelle, 2010; Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité, 2015). Toutefois, rares sont les instruments visant la motivation des étudiants relative aux cours d'ÉPS. Le présent article vise à présenter le processus d'élaboration et la validation initiale d'un tel instrument en français. D'abord, un cadre conceptuel sera dressé. Ensuite, le processus d'élaboration et de validation de l'*Échelle de motivation en éducation physique* (ÉMÉP) sera présenté. Enfin, les résultats seront discutés en fonction des besoins ayant mené à son élaboration et du potentiel utilitaire qu'elle pourrait représenter dans le développement de la profession d'enseignant en ÉP.

## **Problématique**

Au Québec, à la suite des études secondaires, le cheminement scolaire régulier se poursuit aux études appelées *postsecondaires*, formées par les études collégiales et universitaires. Les collèges (nommés « cégeps » dans le secteur public) sont donc le palier d'entrée aux études postsecondaires et offrent des programmes d'études préuniversitaires ou techniques, ces derniers conduisant directement au marché du travail (MEES, 2020). Aucun cours obligatoire en ÉPS n'est prévu dans la formation générale universitaire sauf pour les étudiants inscrits au Baccalauréat en enseignement de l'ÉPS. Les études collégiales sont donc la dernière opportunité du cheminement scolaire québécois pour développer les compétences liées à un mode de vie sain et actif dans une perspective de santé.

Dans ce contexte ultime d'éducation et face au fléau mondial de la sédentarité, les enseignants du postsecondaire sont mués par une volonté d'agir sur la santé publique par le biais de leur pratique professionnelle (Leriche et Walczak, 2016). Ils conçoivent et mettent en place des stratégies pédagogiques et d'évaluation, visant à motiver les étudiants à développer les compétences visées par leurs cours d'ÉPS et à intégrer ces apprentissages dans leur mode de vie. Plusieurs de ces stratégies ne sont pas formellement répertoriées ni scientifiquement évaluées. Celles qui le sont sont évaluées par des mesures ne portant pas directement sur la perception que les étudiants ont de leur cours d'ÉPS. Dans ce contexte, il est difficile de porter un jugement sur la stratégie pédagogique ou d'évaluation que l'enseignant désire tester, de même que de les comparer entre elles.

#### Des études portant sur les cours d'ÉPS postsecondaires

La recension d'écrits faite dans le cadre de la présente étude permet d'affirmer que très peu de recherches formelles ont évalué les aspects pédagogiques de cours d'ÉPS postsecondaires par leur impact sur la perception qu'en ont les étudiants. Par exemple, des devis de recherche visant à estimer l'influence des cours d'ÉPS incluent des mesures de la pratique d'activité physique inspirées des recommandations de l'OMS (2010) en termes de durée et d'intensité de l'AP. Il en ressort que les cours ont une influence positive sur la pratique d'AP pendant les cours (Leriche et Walczak, 2014; Lemoyne, 2012), ce qui n'est pas constaté en dehors des cours ni après leur sanction. Par exemple, Leriche et Walczak (2014) ont rapporté que près de 40 % des cégépiens pratiquent moins de 10 minutes d'AP par semaine.

Pour estimer l'impact des cours d'ÉPS, les devis de recherche peuvent aussi inclure des mesures de motivation à la pratique d'AP. Ainsi, en contrôlant bien les variables confondantes, il serait possible d'examiner les liens entre diverses stratégies pédagogiques en ÉPS et la motivation à

pratiquer de l'AP. De nombreux instruments de la sorte, basés sur divers modèles théoriques de la motivation, sont disponibles dans la littérature spécialisée (voir le répertoire d'André et Laurencelle, 2010). Toutefois, pour attribuer à une stratégie pédagogique, une augmentation observée dans la motivation à pratiquer de l'AP, l'ajout d'une mesure portant sur la motivation spécifiquement suscitée par le cours dans lequel cette stratégie est appliquée serait contributif.

Des études pédagogiques en ÉPS peuvent aussi être planifiées sur la base des obstacles et des déterminants de la pratique de l'AP (Cid *et al.*, 2019; Lemoyne *et al.*, 2015). Par exemple, Lemoyne et Valois (2015) ont rapporté que le concept de soi physique est un important prédicteur de la pratique d'AP. Ainsi, des stratégies pédagogiques pourraient être mises sur pied en ce sens, dans le cadre de cours d'ÉPS, pour tenter d'avoir une influence sur ce déterminant et, ainsi, sur la prise en charge par l'étudiant de sa pratique d'AP. Mais il apparaîtrait judicieux d'inclure une mesure de perception du cours par les étudiants, de manière à contribuer à la validité d'un lien à établir entre la stratégie pédagogique mise en place et le changement éventuellement observé dans le déterminant visé.

Dans tous ces exemples, une mesure de la perception de l'étudiant, spécifiquement relative au cours d'ÉPS qu'il suit, pourrait être contributive. Certains instruments s'en approchent, par exemple en demandant aux répondants de poser un regard sur eux-mêmes durant une activité sportive précise ou sur le climat du groupe lorsqu'ils sont spécifiquement dans le contexte de leur cours d'ÉPS (Biddle *et al.*, 1995; Girard *et al.*, 2015; Nishida, 1988; Roure, 2020; Roure *et al.*, 2016; Schiano-Lomoriello *et al.*, 2005; Soini *et al.*, 2014). Par exemple, l'équipe de Schiano-Lomoriello (2005) a développé et validé le *Questionnaire d'approche et d'évitement en éducation physique et sportive* (QAE-EPS). Cet instrument permet d'avoir un portrait des buts d'accomplissement poursuivis par les étudiants dans le cadre de leur cours d'ÉPS.

Pour ce qui est de mesurer la perception motivationnelle qu'ont les étudiants, directement à l'égard de leur cours d'ÉPS, certains items et des sous-échelles, inclus dans des questionnaires, sont repérables dans la littérature (Soini *et al.*, 2014; Biddle *et al.*, 1995). Par exemple, l'*Échelle de perception du climat motivationnel* de Biddle *et al.* (1995) inclut 4 items mesurant la perception du choix (ex.: *dans ce cours d'ÉP, les élèves ont l'opportunité de planifier leurs propres activités*). Cette échelle permet d'apprécier le contrôle perçu par l'étudiant dans le déroulement du cours. Dans cette conceptualisation, le contrôle perçu contribue à la motivation de l'étudiant (Viau, 2009) et favorise l'atteinte du besoin d'autonomie (Deci et Ryan, 1985). Reste qu'un instrument, portant spécifiquement sur la perception motivationnelle d'étudiants francophones du postsecondaire à l'égard de leur cours d'ÉPS, demeure introuvable.

### **Cadre conceptuel**

Une étude portant sur les pratiques des enseignants visant à motiver les étudiants, a été menée auprès de 74 enseignants d'ÉPS au postsecondaire (Leriche et Walczak, 2016) en adoptant la perspective de la Théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000). Parmi les résultats, on a révélé que tous les enseignants participants ont affirmé leur désir d'organiser leur pédagogie de façon à faire vivre plus de plaisir aux étudiants pour contribuer à leur motivation à pratiquer de l'AP. Des enseignants du postsecondaire développent de nouvelles stratégies pédagogiques et d'évaluation, visant à mener les étudiants à apprécier et valoriser davantage les apprentissages faits dans les cours d'ÉPS (Leriche et Walczak, 2018; Ratté, 2020; Thibault, 2017), espérant ainsi avoir une influence positive sur le maintien pérenne de saines habitudes de vie, après la diplomation.

D'autres écrits se questionnent sur les évaluations en éducation physique (Bradette, 2020; Lalime, 2016; Lopez-Pastor *et al.*, 2012; Messier, 2016). Par exemple, on remet en question l'authenticité

## Motiver la prise en charge de la pratique d'activité physique

des données de pratique d'AP fournis par les étudiants à leur enseignant pour fins d'évaluation (Surprenant, 2019). Autre exemple, un problème d'injustice a récemment été soumis à la Cour Supérieure du Québec par deux étudiants qui ont échoué au Physitest imposé par le département d'éducation physique de leur établissement d'enseignement supérieur (2012 QCCS 647). Cette évaluation avait pour but d'évaluer la capacité cardiorespiratoire des étudiants et d'y attribuer une note. Le jugement a dénoncé cette pratique d'évaluation, précisant que ce type de « test est injuste et même discriminatoire » pour une minorité de la population qui est dans l'impossibilité d'augmenter sa puissance aérobique maximale. De plus, « le Tribunal est d'avis qu'il faut éviter de confondre les capacités physiques de l'étudiant et sa capacité à prendre en charge une pratique de l'activité physique » (alinéa 96 du jugement). Ainsi, de nouvelles stratégies d'évaluation en ÉPS sont actuellement explorées (Bradette et Cabot, 2019; Surprenant, 2019) de façon à solutionner ce problème d'injustice et à contribuer à la motivation qu'on désire stimuler à l'égard des cours d'ÉPS. Un instrument qui permettrait d'estimer le contrôle perçu par les étudiants sur les évaluations en ÉPS pourrait contribuer à en apprécier l'efficacité.

## Le plaisir et la valeur accordée aux cours d'ÉPS

Des modèles théoriques de la motivation considèrent la valeur comme étant un concept composé de l'intérêt et de l'utilité attribués à une activité ou à un cours (p. ex. le modèle de la Dynamique motivationnelle de Viau (2009) et la Théorie des attentes et de la valeur de Wigfield et Eccles (2000)). Toutefois, comme des écrits ont montré que l'intérêt et l'utilité perçue sont deux construits distincts sur le plan empirique et qu'ils ne varient pas toujours ensemble (Cabot, 2017; Eccles et Wigfield, 1995), ces deux variables seront considérées distinctement dans la présente étude.

### *L'utilité perçue*

Une tâche (ou un cours) est jugée utile lorsque sa contribution à l'atteinte des objectifs de l'individu est perçue par celui-ci (Jacobs et Eccles, 2000). L'utilité perçue découle ainsi d'un jugement évaluatif porté sur la compatibilité entre la tâche et les objectifs poursuivis par la personne (Bouffard *et al.*, 2006). Lorsque la tâche est considérée utile, la motivation de la personne à s'y engager pour atteindre ses objectifs est augmentée (Dubeau *et al.*, 2015).

Hulleman et ses collègues (2010, 2017) se sont intéressés à l'utilité comme concept motivationnel chez les étudiants éprouvant des difficultés à réussir. En ÉPS, on peut considérer qu'il s'agit des étudiants sédentaires. Dans le cas de ces étudiants, les auteurs expliquent que la compatibilité perçue entre la tâche d'apprentissage et l'objectif poursuivi doit concerner un objectif qui est significatif pour l'étudiant lui-même. C'est-à-dire que les arguments ou exemples de situation fournis par l'enseignant pour tenter de stimuler l'utilité attribuée à une tâche d'apprentissage par les étudiants sont inefficaces dans le cas des étudiants en difficulté. En effet, des preuves d'utilité d'un apprentissage auxquelles l'étudiant ne peut lui-même s'identifier mèneraient plutôt à une augmentation d'anxiété et à une diminution de l'intérêt pour la tâche à accomplir. L'utilité doit être perçue, du point de vue de l'étudiant, en fonction de ses objectifs à lui, ou en fonction d'objectifs auxquels il s'identifie. Ceci contribue à la pertinence de formuler des items de mesure qui capturent les perceptions propres à l'étudiant, quant aux apprentissages à faire dans son cours d'ÉPS.

### *L'intérêt ressenti*

L'intérêt est un concept motivationnel composé d'émotions et de cognitions (Hidi *et al.*, 2004; K. A. Renninger et Hidi, 2019). La littérature distingue deux types d'intérêt : l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel (Schiefele, 2009). Le premier dépend du contexte, est éphémère et composé

d'avantage d'émotions que de cognitions. Le deuxième peut être ressenti sans égard au contexte et est plus stable. Durant le développement d'un intérêt, l'intérêt situationnel doit d'abord être suscité, puis maintenu, suffisamment pour qu'un intérêt personnel émerge et s'approfondisse (Hidi et Renninger, 2006). Le pouvoir de l'intérêt sur l'engagement est maintenant reconnu dans la littérature (Ainley, 2012; A. K. Renninger et Hidi, 2016). En éducation, on peut conceptualiser l'intérêt situationnel par l'intérêt ressenti pour une situation d'apprentissage spécifique ou pour un cours alors que l'intérêt personnel représenterait plutôt l'intérêt ressenti pour la discipline elle-même, sans dépendre du contexte du cours (Cabot, 2014; Linnenbrink-Garcia *et al.*, 2010).

Dans le cas présent, le besoin d'intervention est lié à la valorisation des apprentissages faits en cours d'ÉPS et à l'appréciation de ces derniers. Ainsi, l'instrument à développer devrait inclure des items portant sur l'intérêt spécifiquement ressenti envers le cours d'ÉPS en plus de ceux portant sur l'utilité attribuée aux apprentissages qui y sont faits. Aucun instrument de mesure en français, adapté au contexte visé, n'a été trouvé dans la littérature.

### *La contrôlabilité*

Plus d'une conceptualisation de la contrôlabilité est disponible dans la littérature. Pour Viau (2009), la contrôlabilité représente la perception de pouvoir influencer la manière dont une activité d'apprentissage va se dérouler. On peut penser que les contextes d'apprentissage qui permettent aux étudiants de sentir qu'ils ont du pouvoir sur les modalités des tâches d'apprentissage ou d'évaluation à faire susciteront chez eux une plus grande motivation à s'engager dans l'apprentissage (Viau *et al.*, 2004). Du point de vue de la Théorie de l'autodétermination, la perception de contrôlabilité contribue à combler un besoin fondamental chez l'être humain: le besoin d'autonomie (Ryan et Deci, 2000). Ceci pourrait expliquer son influence positive sur la motivation. La littérature du domaine de l'éducation traitant des stratégies pédagogiques

permettant à l'étudiant de faire des choix, offre un point de vue intéressant sur la notion de contrôlabilité. Lorsqu'il peut faire des choix, parmi des options disponibles, ainsi que sur les actions elles-mêmes (Reeve *et al.*, 2003), l'étudiant peut mieux ajuster son expérience d'apprentissage à ses propres objectifs et comble ainsi son besoin d'autonomie, le motivant à s'engager dans l'apprentissage (Evans et Boucher, 2015; Katz et Assor, 2007). La Théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992) suggère qu'un contexte d'apprentissage offrant des choix dans les tâches scolaires, le matériel pédagogique ou les méthodes d'apprentissage mène les étudiants à poursuivre des buts d'apprentissage, axés sur le développement de leurs compétences, plutôt que des buts de performance, axés sur la comparaison sociale (Patall et Yang Hooper, 2019).

Étant donné qu'on trouve, dans les écrits du domaine de l'éducation, des modèles théoriques de la motivation qui contiennent des items mesurant ces trois concepts, il apparaît sensé de les utiliser pour les adapter spécifiquement au contexte de la présente étude: les cours d'ÉPS au postsecondaire. En effet, il peut être tentant d'opter pour une formulation générique des items, permettant ainsi une utilisation variée de l'instrument. Néanmoins, DeVellis (2017) met en garde contre cet avantage apparent : « ...la validité d'un instrument est inhérente au contexte de son utilisation... sa validité de contenu dépend de la capacité des items à exposer le construit visé pour la population et le contexte spécifiques à l'enquête menée » [traduction libre] (p. 86-87).

L'instrument à élaborer devrait donc inclure des items relatifs aux perceptions d'utilité des apprentissages à faire dans le cours d'ÉPS, d'intérêt ressenti envers le cours d'ÉPS et de contrôlabilité sur le contexte d'évaluation en ÉPS. Comme l'objectif est d'arriver à apprécier l'impact de stratégies pédagogiques et d'évaluation, sur la motivation suscitée par un cours d'ÉPS, le questionnaire doit être disponible en version prétest et en version posttest. Les items doivent donc être formulés en conséquence. La présente étude vise à former et valider un tel instrument.

## **Méthodologie<sup>1</sup>**

Les prochains paragraphes exposent le processus suivi pour former puis valider l'ÉMÉP, en s'inspirant de la procédure en huit étapes de DeVellis (2017). Il est important de préciser que, comme on vise à former l'instrument en regroupant des items dont la validité est déjà rapportée dans la littérature, deux étapes de la procédure de DeVellis ne seront pas conduites intégralement : le choix du format de l'instrument et l'analyse des items par des experts.

La première étape proposée par DeVellis consiste à déterminer clairement ce qu'on veut mesurer. Tel que présenté dans les paragraphes précédents, l'instrument à former et valider doit mesurer l'intérêt pour le cours d'ÉPS, l'utilité attribuée aux apprentissages faits dans ce cours et la contrôlabilité perçue à l'égard de la manière d'être évalué dans ce cours. Les items doivent être formulés de manière à fournir une version prétest et une version posttest de l'instrument. En effet, comme les étudiants qui débutent un nouveau cours ne l'ont jamais suivi, ils ne peuvent pas s'exprimer sur ce cours lors d'une mesure prise au début de celui-ci. Un même instrument ne peut donc pas être administré dans un devis à mesures répétées classique. Les items doivent avoir deux formulations différentes tenant compte du contexte. Des analyses incluant une ou des variables contrôles (par exemple, de type MANCOVA) pourraient donc être planifiées avec ce type d'instrument, en considérant les mesures prétests comme des covariables. Ainsi, les deux versions de l'ÉMÉP doivent être considérées comme deux questionnaires distincts et être toutes les deux confrontées au processus de validation.

---

<sup>1</sup> Il est à noter que cette étude a été approuvée par les comités d'éthique des deux établissements d'enseignement où l'instrument a été administré. Entre autres précautions, après que l'étude lui ait été expliquée par la chercheuse principale, chaque répondant volontaire a signé un formulaire de consentement.

La deuxième étape est la formation d'un ensemble d'items. La recension d'écrits menée dans le cadre de cette étude a mené à en choisir 11, représentant les 3 dimensions de la motivation visées. Certains d'entre eux émanent d'un processus de rétro-translation d'items originalement formulés en anglais. Les items en version française ont ensuite été précisément adaptés au contexte visé par la présente étude, de façon à soutenir la validité de contenu de l'instrument (DeVellis, 2017). La formulation des items une fois adaptés, ainsi que la source primaire d'où provient chacun d'entre eux, sont présentées dans le tableau 1.

Tel que précisé précédemment, les étapes 3 (déterminer le format de l'instrument) et 4 (révision initiale des items par des experts) ont déjà été menées par les auteurs à l'origine des items sélectionnés. L'ÉMÉP prendra la forme d'items d'accord de type Likert en cinq points, allant de 1 (*pas du tout en accord*) à 5 (*très fortement en accord*). De plus, à l'étape 5, DeVellis suggère de considérer l'ajout d'items qui pourraient contribuer à la validation de l'instrument. Pour diminuer le risque d'obtention de données manquantes (Gaudreau *et al.*, 2015) et assurer une très courte administration, cette suggestion n'a pas été retenue. Toutefois, à la fin du processus, la validité discriminante des trois sous-échelles sera examinée pour contribuer à leur validation.

L'échantillon est composé de 104 étudiants provenant de deux cégeps (étape 6 : administrer les items), ayant répondu aux items prétest durant la première semaine du semestre d'automne 2019, puis aux items posttest ( $n = 98$ ) à la dernière semaine du même semestre de cours. L'évaluation des items (étape 7) a été conduite en suivant différentes opérations décrites dans les prochains paragraphes. Ensuite, une analyse en composantes principales a été conduite sur chacun des deux ensembles d'items, pour vérifier s'ils se regroupent bien en fonction des trois concepts. Le calcul du Lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) a permis d'évaluer la consistance interne de chaque sous-échelle. Le nombre d'items a ensuite pu être considéré à partir des résultats de ces

analyses (étape 8), puis être soumis à des analyses factorielles confirmatoires pour en vérifier la structure.

## **Résultats**

### **Description initiale des items**

Les données manquantes ont été identifiées comme telles dans le fichier, puis une première vérification des données a été faite par la recherche de données absurdes ou extrêmes, ainsi que par l'examen des caractéristiques descriptives des données pour chaque item. Aucune anomalie n'a été trouvée. Tous les degrés d'asymétrie et d'aplatissement sont compris entre -,97 et ,07 (prétest), et entre -1,03 et ,90 (posttest), ce qui respecte les limites précisées par Brown (1997) et DeCarlo (1997). La moyenne et l'écart-type de chaque item sont exposés dans le tableau 1.

Tableau 1 Moyenne, (*écarts-types*) et corrélations item-échelle des items du *Questionnaire de motivation en éducation physique (QMEP)*

| Items  | M (É-T)     | r item-échelle | Source primaire                   |
|--|-------------|----------------|-----------------------------------|
| Sous-échelle : intérêt relatif au cours d'éducation physique   |             |                |                                   |
| Je pense que je vais aimer assister à ce cours (intcours_pré1)   | 3,82 (.88)  | ,81            | Corbière <i>et al.</i> (2006)     |
| J'ai aimé assister à ce cours (intcours_post1)   | 3,87 (1,02) | ,83            |                                   |
| Je pense que j'aurai du plaisir à suivre ce cours (intcours_pré2)  | 3,87 (.90)  | ,85            | Corbière <i>et al.</i> (2006)     |
| J'ai eu du plaisir à suivre ce cours (intcours_post2)  | 3,83 (.99)  | ,84            |                                   |
| Je pense que je vais trouver ce cours intéressant (intcours_pré3)  | 3,75 (.89)  | ,81            | Harackiewicz <i>et al.</i> (2008) |
| J'ai trouvé ce cours intéressant (intcours_post3)  | 3,84 (.97)  | ,80            |                                   |
| Je me sens vraiment enthousiaste à l'idée de venir à ce cours (intcours_pré4)  | 3,52 (.96)  | ,75            | Harackiewicz <i>et al.</i> (2008) |
| J'étais vraiment enthousiaste de venir à ce cours (intcours_post4)   | 3,41 (1,02) | ,68            |                                   |
| Sous-échelle : contrôlabilité quant aux pratiques d'évaluation du cours d'éducation physique   |             |                |                                   |
| Lors de ce cours d'éducation physique, je m'attends à pouvoir choisir la manière d'être évalué (contcours_pré1)  | 2,81 (1,24) | ,79            | Reeve, Nix et Hamm (2003)         |
| Lors de ce cours d'éducation physique, j'ai pu choisir la manière d'être évalué (contcours_post1)  | 3,32 (1,24) | ,74            |                                   |
| Lors de ce cours d'éducation physique, je m'attends à ce qu'on tienne compte de mon avis sur le déroulement des évaluations de fin de session (contcours_pré2) | 3,21 (1,18) | ,69            | Bédard et Viau (2001)             |
| Lors de ce cours d'éducation physique, on a tenu compte de mon avis sur le déroulement des évaluations de fin de session (contcours_post2)                     | 3,19 (1,21) | ,61            |                                   |
| Lors de ce cours d'éducation physique, je m'attends à pouvoir décider de certaines choses dans la façon d'être évalué (contcours_pré3)                         | 3,17 (1,15) | ,65            | Bédard et Viau (2001)             |
| Lors de ce cours d'éducation physique, j'ai pu décider de certaines choses dans la façon d'être évalué (contcours_post3)                                       | 3,57 (1,15) | ,77            |                                   |
| Échelle : utilité relative aux apprentissages faits dans le cours d'éducation physique   |             |                |                                   |
| Je crois que ce cours d'éducation physique me permettra de développer des compétences qui me seront utiles (uticours_pré1)                                     | 3,79 (.82)  | ,79            | Hulleman <i>et al.</i> (2017)     |
| Je trouve que ce cours d'éducation physique m'a permis de développer des compétences qui me seront utiles (uticours_post1)                                     | 3,80 (1,04) | ,76            |                                   |
| Je crois que ce qu'on va apprendre dans ce cours d'éducation physique sera utile pour mon avenir (uticours_pré2)   | 3,61 (.94)  | ,73            | Hulleman <i>et al.</i> (2017)     |
| Je trouve que ce qu'on a appris dans ce cours d'éducation physique sera utile pour mon avenir (uticours_post2)   | 3,94 (1,01) | ,75            |                                   |
| Je crois que ce qu'on va apprendre dans ce cours d'éducation physique en vaudra la peine (uticours_pré3)   | 3,91 (.77)  | ,70            | Harackiewicz <i>et al.</i> (2008) |
| Je trouve que ce qu'on a appris dans ce cours d'éducation physique en a valu la peine (uticours_post3)   | 4,09 (.86)  | ,82            |                                   |
| Je crois que les compétences qu'on va développer dans ce cours d'éducation physique seront importantes pour moi (uticours_pré4)                                | 3,75 (.82)  | ,64            | Hulleman <i>et al.</i> (2017)     |
| Je trouve que les compétences qu'on a développées dans ce cours d'éducation physique seront importantes pour moi (uticours_post4)                              | 4,02 (.93)  | ,76            |                                   |

Tel que l'explique DeVellis (2017), l'idéal est d'observer que les moyennes et écarts-types des données ne situent pas celles-ci trop près des deux extrêmes de l'échelle. L'ÉMÉP étant une échelle en cinq points, les données descriptives contenues dans le tableau 1 permettent de constater que les items satisfont généralement à ce critère de distribution des données. De plus, suivant le conseil de DeVellis (2017), la corrélation entre chaque item et le reste de son échelle a été examinée. Toutes ces corrélations (rapportées dans le tableau 1) sont supérieures à ,3, ce qui est satisfaisant (Field, 2013) et contribue à la décision de les conserver pour les analyses subséquentes, d'autant plus que les corrélations intra-échelles sont toutes situées entre ,59 et ,83, (tableau 2) indiquant la linéarité et la non-multicolinéarité des données.

Tableau 2 Matrice des corrélations de Pearson inter-items du QMEP.

| Code de l'item          | Intcours_ pré1  | Intcours_ pré2  | Intcours_ pré3  | Intcours_ pré4  | Contcours_ pré1  | Contcours_ pré2  | Contcours_ pré3  | Uticours_ pré1  | Uticours_ pré2  | Uticours_ pré3  | Uticours_ pré4  |
|-------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Intcours_ pré1</b>   | 1               | ,78***          | ,76***          | ,67***          | ,14              | ,15              | ,10              | ,34***          | ,22*            | ,37***          | ,39***          |
| <b>Intcours_ pré2</b>   |                 | 1               | ,78***          | ,73***          | ,14              | ,07              | ,13              | ,39***          | ,30**           | ,40***          | ,39***          |
| <b>Intcours_ pré3</b>   |                 |                 | 1               | ,66***          | ,19*             | ,17*             | ,20*             | ,38***          | ,29**           | ,54***          | ,39***          |
| <b>Intcours_ pré4</b>   |                 |                 |                 | 1               | ,21*             | ,11              | ,16*             | ,35***          | ,35***          | ,39***          | ,48***          |
| <b>Contcours_ pré1</b>  |                 |                 |                 |                 | 1                | ,71***           | ,70***           | ,21*            | ,29**           | ,17*            | ,30**           |
| <b>Contcours_ pré2</b>  |                 |                 |                 |                 |                  | 1                | ,56***           | ,15             | ,19*            | ,12             | ,22*            |
| <b>Contcours_ pré3</b>  |                 |                 |                 |                 |                  |                  | 1                | ,17*            | ,23*            | ,19*            | ,21*            |
| <b>Uticours_ pré1</b>   |                 |                 |                 |                 |                  |                  |                  | 1               | ,70***          | ,71***          | ,58***          |
| <b>Uticours_ pré2</b>   |                 |                 |                 |                 |                  |                  |                  |                 | 1               | ,59***          | ,59***          |
| <b>Uticours_ pré3</b>   |                 |                 |                 |                 |                  |                  |                  |                 |                 | 1               | ,52***          |
| <b>Uticours_ pré4</b>   |                 |                 |                 |                 |                  |                  |                  |                 |                 |                 | 1               |
|                         | Intcours_ post1 | Intcours_ post2 | Intcours_ post3 | Intcours_ post4 | Contcours_ post1 | Contcours_ post2 | Contcours_ post3 | Uticours_ post1 | Uticours_ post2 | Uticours_ post3 | Uticours_ post4 |
| <b>Intcours_ post1</b>  | 1               | ,83***          | ,73***          | ,65***          | ,40***           | ,24*             | ,32**            | ,52***          | ,44***          | ,52***          | ,50***          |
| <b>Intcours_ post2</b>  |                 | 1               | ,78***          | ,61***          | ,43***           | ,26**            | ,43***           | ,50***          | ,42***          | ,49***          | ,50***          |
| <b>Intcours_ post3</b>  |                 |                 | 1               | ,63***          | ,30**            | ,34**            | ,28**            | ,54***          | ,59***          | ,57***          | ,51***          |
| <b>Intcours_ post4</b>  |                 |                 |                 | 1               | ,31**            | ,26**            | ,26**            | ,57***          | ,35***          | ,49***          | ,41***          |
| <b>Contcours_ post1</b> |                 |                 |                 |                 | 1                | ,59***           | ,74***           | ,32**           | ,18             | ,25*            | ,28**           |
| <b>Contcours_ post2</b> |                 |                 |                 |                 |                  | 1                | ,63***           | ,23*            | ,14             | ,19             | ,18             |
| <b>Contcours_ post3</b> |                 |                 |                 |                 |                  |                  | 1                | ,24*            | ,09             | ,16             | ,21*            |
| <b>Uticours_ post1</b>  |                 |                 |                 |                 |                  |                  |                  | 1               | ,69***          | ,73***          | ,63***          |
| <b>Uticours_ post2</b>  |                 |                 |                 |                 |                  |                  |                  |                 | 1               | ,68***          | ,65***          |
| <b>Uticours_ post3</b>  |                 |                 |                 |                 |                  |                  |                  |                 |                 | 1               | ,77***          |
| <b>Uticours_ post4</b>  |                 |                 |                 |                 |                  |                  |                  |                 |                 |                 | 1               |

\* $p < ,05$ . \*\* $p < ,01$ . \*\*\* $p < ,001$ .

### Analyses factorielles exploratoires

Afin d'examiner les regroupements d'items parmi les 11 items explorés, pour chacune des deux versions de l'ÉMÉP, une analyse en composantes principales avec rotation oblique (*direct oblimin*)

des facteurs a été menée, permettant ainsi à ces derniers de corrélérer entre eux. Ce choix est approprié étant donné les liens conceptuels entre les trois sous-échelles explorées (Field, 2013; Tabachnick et Fidell, 2007). Le nombre de facteurs à extraire a été basé sur les valeurs propres générées statistiquement, pour éviter d'introduire un élément de subjectivité (en fixant manuellement le nombre de facteurs) dans l'exploration des items (DeVellis, 2017). Les résultats des analyses permettent de constater que les 11 items se regroupent distinctement sous trois facteurs qui représentent bien les trois sous-échelles identifiées conceptuellement, tant dans la version prétest que posttest de l'ÉMÉP. Toutes les valeurs propres sont supérieures au critère de 1 de Kaiser. De surcroît, les deux résultats significatifs ( $p < ,000$ ) au test de sphéricité de Bartlett confirment les combinaisons linéaires des items pour les deux versions de l'ÉMÉP. Ensemble, les trois facteurs expliquent 76,46 % (prétest) et 77,64 % (posttest) de la variance des données. Par ailleurs, toutes les valeurs des communautés (*commonalties*) sont supérieures à ,6, ce qui confirme que les tailles d'échantillon sont appropriées pour ces analyses (Bourque *et al.*, 2006). Les indices Kaiser-Meyer-Olkin (KMO; prétest = ,83 et posttest = ,84) révèlent une très bonne qualité d'échantillonnage, d'autant plus que toutes les corrélations de la diagonale des deux matrices anti-image étaient supérieures à ,71, ce qui est bien au-dessus de la limite de ,5 suggérée par Field (2013). Le tableau 3 présente la saturation des items (matrice des structures), après rotation.

**Tableau 3 Résultats de l'analyse factorielle exploratoire.**

| Coefficients de saturation factorielle |             |                |             |
|--|-------------|----------------|-------------|
| Items                                  | Intérêt     | Contrôlabilité | Utilité     |
| Intcours_pré2                          | <b>,92</b>  | ,12            | -,42        |
| Intcours_pré1                          | <b>,90</b>  | ,14            | -,36        |
| Intcours_pré3                          | <b>,90</b>  | ,21            | -,45        |
| Intcours_pré4                          | <b>,85</b>  | ,19            | -,45        |
| Contcours_pré1                         | ,18         | <b>,92</b>     | -,28        |
| Contcours_pré2                         | ,14         | <b>,86</b>     | -,18        |
| Contcours_pré3                         | ,16         | <b>,85</b>     | -,24        |
| Uticours_pré1                          | ,40         | ,19            | <b>-,90</b> |
| Uticours_pré2                          | ,30         | ,27            | <b>-,87</b> |
| Uticours_pré3                          | ,48         | ,16            | <b>-,83</b> |
| Uticours_pré4                          | ,47         | ,29            | <b>-,77</b> |
| <b>Valeurs propres</b>                 | <b>4,82</b> | <b>2,10</b>    | <b>1,50</b> |
| <b>λ</b>                               | <b>,89</b>  | <b>,80</b>     | <b>,84</b>  |
| <b>r interfactorielles</b>             |             |                |             |
| Intérêt                                |             | <b>,18</b>     | <b>-,46</b> |
| Contrôlabilité                         |             |                | <b>-,26</b> |
| Intcours_post1                         | <b>-,92</b> | ,36            | ,53         |
| Intcours_post2                         | <b>-,92</b> | ,42            | ,52         |
| Intcours_post3                         | <b>-,87</b> | ,34            | ,63         |
| Intcours_post4                         | <b>-,81</b> | ,31            | ,51         |
| Contcours_post1                        | -,41        | <b>,89</b>     | ,28         |
| Contcours_post2                        | -,29        | <b>,84</b>     | ,21         |
| Contcours_post3                        | -,37        | <b>,91</b>     | ,17         |
| Uticours_post1                         | -,60        | ,30            | <b>,85</b>  |
| Uticours_post2                         | -,48        | ,14            | <b>,87</b>  |
| Uticours_post3                         | -,58        | ,22            | <b>,91</b>  |
| Uticours_post4                         | -,53        | ,26            | <b>,86</b>  |
| <b>Valeurs propres</b>                 | <b>1,05</b> | <b>1,91</b>    | <b>5,59</b> |
| <b>λ</b>                               | <b>,89</b>  | <b>,80</b>     | <b>,87</b>  |
| <b>r interfactorielles</b>             |             |                |             |
| Intérêt                                |             | <b>-,40</b>    | <b>-,61</b> |
| Contrôlabilité                         |             |                | <b>,24</b>  |

Notes : Méthode d'extraction : analyse en composantes principales

Méthode de rotation : oblimin direct

Les coefficients de saturation qui sont dans les dimensions attendues sont en gras.

### **Cohérence interne**

Les trois sous-échelles que sont l'*intérêt relatif au cours d'ÉPS*, l'*utilité attribuée aux apprentissages faits dans le cours d'ÉPS* et la *contrôlabilité quant aux pratiques d'évaluation du cours d'ÉPS*, présentent toutes un degré de fidélité très satisfaisant (présentés dans le tableau 3). En effet, les lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) sont situés entre ,80 et ,89. Les 11 items sont conservés pour former l'ÉMÉP.

### Analyse factorielle confirmatoire

Les données des 11 items de l'ÉMÉP ont été introduites dans des analyses factorielles confirmatoires en utilisant le logiciel LISREL 10.30 (Jöreskog et Sörbom, 2020). La méthode de vraisemblance maximum a été utilisée pour vérifier l'adéquation des modèles. Pour chacune des deux versions de l'ÉMÉP, trois modèles ont été testés, dont les indices d'ajustement sont présentés dans le tableau 4 de façon à pouvoir les comparer. Le premier modèle factoriel soumis à l'analyse comprenait les trois variables latentes (concepts motivationnels) représentant les trois échelles que l'ÉMÉP prétend mesurer. Le deuxième est composé de deux variables latentes, les construits d'utilité et d'intérêt ayant été fusionnés de façon à être en cohérence avec certains modèles théoriques qui les considèrent, ensemble, comme formant le concept de valeur (p. ex. le Modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, 2009). Le troisième modèle est unidimensionnel.

Les indices retenus pour évaluer les modèles sont le *RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)* et son intervalle de confiance (IC), le *CFI (Comparative Fit Index)*, le *NNFI (Non-normed Fit Index)*, le *RMR (Root Mean Square Residual)* standardisé, ainsi que le rapport  $\chi^2/dl$  (chi carré/degrés de liberté) (Baillargeon, 2006). Le *RMSEA* vérifie la concordance entre la matrice reproduite et la matrice observée. Baillargeon (2006) précise qu'un *RMSEA* inférieur à 0,08 permet d'accepter le modèle. Le *NNFI* et le *CFI* sont des indices relatifs d'ajustement qui comparent le

modèle à un autre pour en apprécier l'adéquation. Le GFI (*Goodness of Fit Index*) est un indice absolu d'ajustement. Il indique la proportion de variance/covariance générée par le modèle. L'indice doit être supérieur à 0,90 pour que le modèle soit jugé convenable (Baillargeon, 2006). Le RMR standardisé représente la moyenne des résidus standardisés. Une valeur inférieure à 0,05 indique un ajustement acceptable. Le  $\chi^2$  teste l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice des covariances prédites par le modèle correspond parfaitement à la matrice des covariances observées dans l'échantillon. De ce fait, s'il est significatif, il considère le modèle comme imparfait, ce qui conduit souvent au rejet de bons modèles. Dans d'autres cas, il peut mener à l'acceptation de mauvais modèles (Miles et Shevlin, 2007). On conseille donc de juger de l'adéquation du modèle en se basant sur le coefficient lui-même plutôt que sur son degré de signification : un grand  $\chi^2$  indique un mauvais modèle alors qu'un petit  $\chi^2$  indique un bon modèle. On utilisera les degrés de liberté comme base de standardisation pour considérer le  $\chi^2$  grand ou petit (Diamantopoulos et Siguaw, 2000). Un ratio  $\chi^2$ /dl inférieur à 3/1 indique que le modèle est adéquat (Vieira, 2011). Le tableau 4 présente les statistiques d'ajustement des modèles testés.

Tableau 4 Indices d'ajustement des modèles testés

| <b>Modèles</b>          | <b>RMSEA</b>                  | <b>NNFI</b> | <b>CFI</b> | <b>GFI</b> | <b>RMR</b> | <b><math>\chi^2</math>/dl</b> |
|-------------------------|-------------------------------|-------------|------------|------------|------------|-------------------------------|
| <i>Données prétest</i>  |                               |             |            |            |            |                               |
| Trois facteurs          | ,056<br>(IC 90 % : 0 - ,09)   | ,97         | ,98        | ,92        | ,04        | 1,32                          |
| Deux facteurs           | ,181<br>(IC 90 % : ,16 - ,21) | ,72         | ,78        | ,71        | ,10        | 4,39                          |
| Unidimensionnel         | ,247<br>(IC 90 % : ,22 - ,27) | ,48         | ,58        | ,61        | ,21        | 7,35                          |
| <i>Données posttest</i> |                               |             |            |            |            |                               |
| Trois facteurs          | ,088<br>(IC 90 % : ,05 - ,12) | ,94         | ,96        | ,89        | ,05        | 1,76                          |
| Deux facteurs           | ,183<br>(IC 90 % : ,16 - ,21) | ,75         | ,81        | ,70        | ,09        | 4,28                          |
| Unidimensionnel         | ,239<br>(IC 90 % : ,21 - ,27) | ,58         | ,66        | ,62        | ,17        | 6,59                          |

Les indices d'ajustement de l'ÉMÉP (modèle à trois facteurs) sont satisfaisants pour la version prétest et juste sur le seuil des critères d'acceptabilité pour la version posttest. De plus, la force des coefficients de régression allant de chaque variable latente à ses variables observées est forte ( $> ,61$ ) et ils sont tous significatifs ( $t > 1,96$ ). Les indices d'ajustement évaluant le modèle sont cohérents et mènent à la confirmation que le modèle à trois facteurs représente bien les données.

### **Validité discriminante**

La validité discriminante implique que seul le concept spécifiquement visé par la sous-échelle est mesuré par le groupe d'items de celle-ci. Pour évaluer la validité discriminante des trois sous-échelles de l'ÉMÉP, Fornell et Larcker (1981) proposent de comparer, pour chaque paire de sous-échelles de l'instrument, la variance moyenne des indices de saturation des items de chaque variable latente (*average variance extracted - AVE*) à la variance partagée entre les deux variables latentes. L'AVE de chacune des deux variables latentes doit dépasser la variance partagée de la paire testée. Les données permettant cette vérification sont présentées dans le tableau 5. Ils permettent de constater que les trois sous-échelles mesurent bien trois construits distincts, malgré qu'ils soient apparentés sur le plan conceptuel. Ceci mène à considérer la validité discriminante des sous-échelles de l'ÉMÉP comme satisfaisante.

Tableau 5 Variances partagées par chaque paire de sous-échelles de l'ÉMÉP et variance moyenne des indices de saturation (*AVE*) de chaque sous-échelle.

| <b>Paires de sous-échelles</b>    | <b><i>r</i><sup>2</sup></b> | <b><i>AVE</i></b>                           |
|-----------------------------------|-----------------------------|---|
| Intcours_pré –<br>Uticours_pré    | ,21                         | Intcours_pré : ,80<br>Uticours_pré : ,71    |
| Uticours_pré –<br>Contcours_pré   | ,07                         | Uticours_pré : ,71<br>Contcours_pré : ,77   |
| Intcours_pré –<br>Contcours_pré   | ,03                         | Intcours_pré : ,80<br>Contcours_pré : ,77   |
| Intcours_post –<br>Uticours_post  | ,37                         | Intcours_post : ,78<br>Uticours_post : ,76  |
| Uticours_post –<br>Contcours_post | ,06                         | Uticours_post : ,76<br>Contcours_post : ,78 |
| Intcours_post –<br>Contcours_post | ,16                         | Intcours_post : ,78<br>Contcours_post : ,78 |

## Discussion et limites

Onze items, inspirés de la littérature du champ de la motivation scolaire, ont été contextualisés pour former l'ÉMÉP en deux versions, administrées à des collégiens durant l'automne 2019 : une version prétest ( $n = 104$ ) et une version posttest ( $n = 98$ ). Les résultats du processus de validation de l'échelle ont démontré une structure en trois facteurs respectant les trois concepts visés : l'intérêt ressenti pour un cours d'ÉP, l'utilité attribuée aux apprentissages qui y sont faits et la contrôlabilité perçue sur les pratiques d'évaluation dans le cours d'ÉP. La principale limite de cette étude concerne la taille de l'échantillon. En effet, bien que les communalités (*communalities*) soient suffisamment élevées pour indiquer des tailles d'échantillon suffisantes (Bourque *et al.*, 2006), la règle prescrivant 10 participants par items à tester (dans le cas présent : 11 items = au moins 110 participants), répandue dans la littérature, n'a pas pu être atteinte. Il est possible que les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire de la version posttest, juste sur la limite des normes acceptables, soient en partie causés par la petitesse de l'échantillon. La validité de l'ÉMÉP devrait être vérifiée à nouveau, auprès d'un échantillon plus grand. De plus, elle pourrait être testée auprès

d'échantillons d'étudiants du secondaire ainsi qu'être traduite en d'autres langues. Enfin, la réaction de l'ÉMÉP, en situation d'évaluation d'interventions, peut dès lors être examinée, par exemple à l'aide de mesures concomitantes déjà éprouvées.

## **Conclusion**

Longtemps les instruments de mesure de la motivation utilisés en ÉPS ont été conçus en fonction de rendre compte d'un constat motivationnel face à un climat de groupe ou à un type de pratique d'activité physique, par exemple. L'ÉMÉP proposée se distingue, en partie parce qu'elle mesure précisément des éléments de la motivation des étudiants envers le cours. Cette perception des étudiants face à la stratégie pédagogique et d'évaluation vécue en cours est une boîte de pandore encore peu exploitée dans les champs de la pédagogie et de la motivation en ÉPS. Cette ÉMÉP sera contributive puisqu'elle vise à combler les besoins des enseignants d'ÉPS œuvrant à planifier des cours de manière à susciter, par le biais de ces cours, la motivation à la pratique durable de l'AP.

Enfin, la prise en compte de la perception des étudiants sur la base de leur intérêt, de l'utilité et de la contrôlabilité qu'ils vivent en relation avec leurs cours d'ÉPS peut aider à élaborer des cours plus centrés sur les besoins actuels des étudiants. En respectant les points de vue des étudiants et en se basant sur ces derniers pour façonner leurs stratégies pédagogiques et d'évaluation, les enseignants d'ÉPS risquent fort d'améliorer et d'actualiser leurs pratiques visant ultimement à avoir une influence saine sur la santé publique.

## **Bibliographie**

- Ainley, M. (2012). Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 283-302). Springer.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology.*, 84(3), 261-271.

- André, N. et Laurencelle, L. (2010). *Questionnaires psychologiques pour l'activité physique, le sport, et l'exercice : Un répertoire commenté*. Presses de L'université du Québec.
- Baillargeon, J. (2006). *L'analyse factorielle confirmatoire*. Yumpu.com/uqtr.quebec.ca. <https://www.yumpu.com/fr/document/view/36017414/lanalyse-factorielle-confirmatoire>
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (1995). Development of scale to measure perceived physical education class climate: A cross-national projet. *British Journal of Educational Psychology*, Wiley, 65(3), 341-358.
- Bouffard, T., Vézeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : Plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et E. Bourgeois (Éds.), (*Se motiver à apprendre* (p. 41-49). Presses Universitaires de France.
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. et Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : Une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Bradette, A. (2020). *Conception et validation d'une épreuve terminale motivant les collégiennes et les collégiens à la pratique pérenne d'activités physiques* [Essai de maîtrise]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17341>
- Brown, J. D. (1997). Skewness and Kurtosis. *Shiken: JALT Testing et Evaluation SIG Newsletter*, 1(1), 20-23.
- Cabot, I. (2014). The Four-Phase Model of Interest Development : Elaboration of a Measurement Instrument. *Current approaches to Interest Measurement*. American Educational Research Association (AERA), Philadelphie. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34755/cabot-four-phases-model-interest-development-affiche-AERA-2014.pdf>
- Cabot, I. (2017). *Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté*. 16. <https://mobilespace.cdc.qc.ca/xmlui/bitstream/handle/11515/34809/cabot-potentiel-influence-interet-scolaire-motivation-collegiens-en-difficulte-article-acfas-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- 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 phénEPS*, 6(2). <file:///C:/Users/icabot/AppData/Local/Temp/1545-Article%20Text-3875-1-10-20140909.pdf>

- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M. et Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, *14*(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- N° 647 (QCCS 2012). <http://canlii.ca/t/fqb6f>
- DeCarlo, L. T. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis. *Psychological Methods*, *2*(3), 292-307.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development : Theory and Applications*. Sage Publications.
- Diamantopoulos, A. et Siguaw, J. A. (2000). *Introducing Lisrel : A guide for the uninitiated*. SAGE Publications Ltd.
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : Présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation*, *38*(1), 1-23.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor : The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, *21*(3), 215-225.
- Evans, M. et Boucher, A. (2015). Optimizing the Power of Choice : Supporting Student Autonomy to Foster Motivation and Engagement in Learning. *Mind, Brain, and Education*, *9*(2), 87-91.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics. 4th edition*. Sage Publications.
- Gadais, T. (2015). Les stratégies d'intervention pour aider les jeunes à gérer leur pratique d'activité physique. Une revue de la littérature. *STAPS*, *109*, 57-77. <https://doi.org/10.3917/sta.109.0057>
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, *38*(2). <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Girard, S., Chouinard, R. et St-Amand, J. (2015). Climat motivationnel et buts de maîtrise en éducation physique : Rôla modérateur du sexe et du sentiment de compétence. *Revue phénEPS*, *7*(1). <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1566>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. et Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents : A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, *4*, 23-35.

- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A. et Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. Dans D. Y. Dai et R. J. Sternberg (Éds.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (p. 89-115). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E. et Daniel, D. (2017). Making Connections: Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404.
- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 405-439). Academic Press.
- Jöreskog, K. et Sörbom, D. (2020). *Lisrel 10.30* (Version 10.30) [Computer software]. Scientific Software International, Inc.
- Katz, I. et Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Lalime, F. (2016). *Élaboration d'une stratégie d'évaluation visant le développement de la compétence « activité physique et autonomie » du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial*. [Essai de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Lemoyne, J. et Valois, P. (2014). Prédicteurs de la pratique de l'activité physique chez des étudiants du collégial. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(5), 262-274. <https://doi.org/10.1037/a0030221>
- Lemoyne, J., Valois, P. et Guay, F. (2015). Physical self-concept and participation in physical activity in college students. *Medicine and science in sports and exercise*, 47(1), 142-150. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000378>
- Leriché, J. et Walczak, F. (2016). *La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions* (N° PA2014-010; p. 164). Cégep de Sherbrooke. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34602/leriche-walczak-perception-enseignants-education-physique-interventions-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Leriché, J. et Walczak, F. (2018). *Évaluation d'une nouvelle approche pédagogique en éducation physique* (N° PA2016-008; p. 140). Cégep de Sherbrooke. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36091/leriche-walczak-evaluation-nouvelle-approche-pedagogique-education-physique-parea-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A. et Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 647-671. <https://doi.org/DOI:10.1177/0013164409355699>
- Lopez-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. et Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education : A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Messier, C. (2016). *Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique au collégial* (p. 236) [Essai de maîtrise]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9634>
- Miles, J. et Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 869-874. <https://doi.org/DOI:10.1016/j.paid.2006.09.022>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2016). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019a). *Mesure 15023—À l'école, on bouge!* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/Mesure-15023-Septembre\\_2019.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Mesure-15023-Septembre_2019.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019b). *Plan stratégique 2019-2023*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020). *Entrée au collégial*. <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/entree-au-collegial/>
- Nishida, T. (1988). Reliability and Factor Structure of the Achievement Motivation in Physical Education Test. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 418-430.

- Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité. (2015). *Questionnaires activité physique et sédentarité*. <http://www.onaps.fr/boite-outils-et-ressources/outils-d-evaluation/questionnaires-activite-physique-sedentarite/>
- Organisation mondiale de la santé. (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978\\_fre.pdf;jsessionid=B8F64585CE6B34DEC78DA0B5C7B6B601?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fre.pdf;jsessionid=B8F64585CE6B34DEC78DA0B5C7B6B601?sequence=1)
- Organisation mondiale de la santé. (2019a). *D'après une nouvelle étude dirigée par l'OMS, la majorité des adolescents du monde ne sont pas assez actifs physiquement, ce qui met en danger leur santé actuelle et future*. Communiqué de presse. <https://www.who.int/fr/news-room/detail/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>
- Organisation mondiale de la santé. (2019b). *Plan d'action mondial de l'OMS pour promouvoir l'activité physique 2018-2030. Des personnes plus actives pour un monde plus sain* (p. 104). [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186\\_fre.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186_fre.pdf)
- Patall, E. A. et Yang Hooper, S. (2019). The Promise and Peril of Choosing for Motivation and Learning. Dans K. Ann Renninger et S. E. Hidi (Éds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 238-262). Cambridge University Press.
- Ratté, K. (2020). *La méthode d'enseignement par le jeu influence-t-elle le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en éducation physique au collégial?* [Essai de maîtrise]. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/17205>
- Reeve, J., Nix, G. et Hamm, D. (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Renninger, A. K. et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. Routledge.
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2019). Interest Development and Learning. Dans A. K. Renninger et S. E. Hidi (Éds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 265-290). Cambridge University Press.
- Roure, C. (2020). Clarification du construit de l'intérêt en situation en éducation physique. *STAPS, 0 (Prépublication)*, 12-17.
- Roure, C., Pasco, D. et Kermarrec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 48(2), 112-120.

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiano-Lomoriello, S., Cury, F. et Da Fonséca, D. (2005). Développement et validation du questionnaire d'approche et d'évitement en éducation physique et sportive (QAE-EPS). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.06.004>
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. Dans Kathryn. R. Wentzel et A. Wigfield (Éds.), *Handbook of Motivation at School* (p. 197-222). Routledge.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S. et Jaakkola, T. (2014). Factorial Validity and Internal Consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 137-144.
- Surprenant, R. (2019). *L'authentification de la pratique déclarée par les élèves de l'activité physique faite à l'extérieur du cours d'éducation physique au collégial au moyen d'une application mobile* [Essai de maîtrise]. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/16091>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics, 5th edition*. Allyn and Bacon.
- Thibault, D. (2017). *Accompagner les étudiants du collégial dans le développement des compétences pour adopter et maintenir la pratique régulière d'activités physiques* (p. 128) [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8222/>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1). <https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in Practice*. Springer.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

### 3.4.4. Motivation relative à la pratique d'activités physiques

Trois échelles visent à apprécier trois déterminants de la motivation relative à la pratique d'AP: **l'utilité, l'intérêt et le sentiment de compétence.**

**L'échelle d'utilité** perçue de la pratique d'AP a été administrée aux temps de mesure 1 et 3 de la session d'automne 2019. Cette échelle de type *Likert* est inspirée d'échelles d'Hulleman et ses collaborateurs (2017; Harackiewicz *et al.* 2008). Pour en explorer la validité, une analyse en composantes principales a été conduite sur ces items auprès de l'échantillon de la présente étude. Les résultats, présentés dans le tableau 3, indiquent que les items saturent tous sur le même facteur et que les indices de saturation sont très satisfaisants. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = ,77$ ). Cette échelle a été administrée au premier et au dernier cours de la session d'expérimentation.

**Tableau 3. Indices de saturation des items d'utilité attribuée à la pratique d'AP**

| Items  | Indices de saturation |
|--|-----------------------|
| Il est important d'adhérer à une pratique régulière d'activités physiques.           | ,884                  |
| Ça vaut la peine de s'engager dans une pratique régulière d'activités physiques.     | ,848                  |
| La pratique régulière d'activités physiques est utile.                               | ,774                  |
| La pratique régulière d'activités physiques procure des avantages dans la vraie vie. | ,593                  |

$n = 104$ . KMO: ,709; Bartlett:  $p = ,000$ .

L'instrument visant à mesurer l'**intérêt** pour la pratique d'AP découle d'une mesure des quatre phases du développement de l'intérêt selon le modèle d'Hidi et Renninger (2006), élaboré et validé par Cabot (2014, Cabot et Lévesque, 2014) dans un contexte collégial d'intervention visant l'intérêt en français. Il a été adapté au contexte de la présente étude pour porter sur l'intérêt envers l'AP. Lorsque les items ont été entrés dans une analyse en composantes principales pour en valider la perception par les répondants de la présente étude, les items d'intérêt situationnels ont tous saturés ensemble et les items d'intérêt personnel ont saturés ensemble. Donc, le développement de l'intérêt par l'analyse de l'évolution de chacun des 4 stades définis par Hidi et Renninger (2006) n'est pas possible ici. Le développement de l'intérêt sera plutôt analysé par l'évolution des deux types d'intérêt (situationnel et personnel) tel que cela a été fait dans la thèse doctorale de Cabot (2012). Ainsi, l'échelle est composée de 11 items répartis en deux sous-échelles qui représentent les deux types d'intérêt. Ils sont exposés dans le tableau 4, ainsi que

leurs indices de fidélité, qui sont satisfaisants. Elles ont été administrées à la mi-session et à la fin de la session d'expérimentation.

**Tableau 4. Indices de saturation factorielle des items d'intérêt pour l'AP**

| Items  | Facteur 1   | Facteur 2   |
|--|-------------|-------------|
| <i>Intérêt situationnel</i>  |             |             |
| Lors de ma dernière séance d'entraînement de mon PAP, j'ai trouvé les activités physiques intéressantes.           | <b>,92</b>  | -,02        |
| Lors de ma dernière séance d'entraînement de mon PAP, j'ai aimé faire les activités physiques.                     | <b>,84</b>  | ,07         |
| En général, je trouve l'entraînement physique de mon PAP intéressant.  | <b>,83</b>  | -,16        |
| Lors de ma dernière séance d'entraînement de mon PAP, j'ai apprécié faire les activités physiques.                 | <b>,82</b>  | ,08         |
| En général, j'aime faire l'entraînement physique de mon PAP.   | <b>,78</b>  | ,15         |
| En général, je me sens bien durant l'entraînement physique de mon PAP.   | <b>,71</b>  | ,12         |
| <i>Intérêt personnel</i>   |             |             |
| Il m'arrive d'utiliser mes connaissances sur l'activité physique même en dehors du contexte scolaire.              | -,08        | <b>,91</b>  |
| Parfois, j'utilise mes connaissances sur l'activité physique sans que cela ne me soit demandé.                     | -,05        | <b>,91</b>  |
| J'ai toujours envie d'en savoir plus sur l'activité physique   | ,05         | <b>,81</b>  |
| Lorsque j'apprends des choses sur l'activité physique, je perds la notion du temps tellement je me sens intéressé. | ,10         | <b>,81</b>  |
| Je me sens toujours intéressé par ce qui concerne l'activité physique  | ,13         | <b>,80</b>  |
| <b>Valeurs propres</b>   | <b>6,34</b> | <b>1,73</b> |
| <b>Lambda-6 de Guttman</b>   | <b>,91</b>  | <b>,91</b>  |

$n = 98$ . Méthode d'extraction: composantes principales. Méthode de rotation: Oblimin avec normalisation de Kaiser. La solution a convergé en 6 itérations.

L'échelle de **sentiment de compétence** à l'égard de l'AP, administrée aux temps 1 et 3, est une échelle de type *Likert*, inspirée de celle de Losier, Vallerand et Blais (1993), et a été adaptée au contexte de la pratique d'AP. Pour en explorer la validité, une analyse en composantes principales a été conduite sur ces items auprès de l'échantillon de la présente étude. Les résultats, présentés

dans le tableau 5, indiquent que les items saturent tous sur le même facteur, comme attendu, et que les indices de saturation sont très satisfaisants. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = ,89$ ).

**Tableau 5. Indices de saturation factorielle des items de sentiments de compétence lors de la pratique d'AP**

| Items   | Indices de saturation |
|---|-----------------------|
| Lorsque je fais de l'activité physique, je me sens compétent(e).                  | ,917                  |
| Lorsque je fais de l'activité physique, je suis satisfait(e) de mes performances. | ,902                  |
| Lorsque je fais de l'activité physique, je suis parmi les meilleurs.              | ,879                  |
| Je suis bon (bonne) pour faire de l'activité physique.                            | ,853                  |

$n = 104$ . KMO: ,830; Bartlett:  $p = ,000$ .

#### 3.4.5. L'engagement comportemental : activité physique hors cours

Cette échelle de type *Likert*, a été adaptée de l'échelle *Participation* de Barbeau (1993) pour porter sur l'engagement comportemental hors cours dans les tâches liées au cours d'ÉP. Elle est composée de quatre items (ex.: *Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser l'entraînement physique de mon PAP, je l'abandonne* - item inversé). Pour en explorer la validité, une analyse en composantes principales a été conduite sur ces items auprès de l'échantillon de la présente étude. Les résultats, présentés dans le tableau 6, indiquent que les items saturent tous sur le même facteur et que les indices de saturation sont très satisfaisants. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = ,73$ ). Elle a été administrée à la fin de la session d'expérimentation.

**Tableau 6. Indices de saturation des items d'engagement comportemental dans le PAP hors cours**

| Items   | Indices de saturation |
|---|-----------------------|
| Durant les entraînements physiques de mon PAP, je demeure appliqué(e) jusqu'à la fin même lorsque je n'en ai pas envie. | ,818                  |
| La plupart du temps, je ne fais pas les entraînements physiques de mon PAP (item inversé).                              | ,767                  |
| Je suis habituellement présent(e) à tous les entraînements physiques que j'ai planifiés pour mon PAP.                   | ,737                  |
| Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser l'entraînement physique de mon PAP, je l'abandonne (item inversé).             | ,715                  |

$n = 88$ . KMO: ,643; Bartlett:  $p = ,000$ .

### 3.4.6. Échelle d'appréciation de l'enseignant par les étudiants

Cette échelle de type Likert est composée de six items inspirés du *Questionnaire d'évaluation des enseignants par les étudiants* (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2014). Pour en explorer la validité, une analyse en composantes principales a été conduite sur ces items auprès de l'échantillon de la présente étude. Les résultats, présentés dans le tableau 7, indiquent que les items saturent tous sur le même facteur et que les indices de saturation sont très satisfaisants. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = ,90$ ). Elle a été administrée au temps 3 (fin de session).

**Tableau 7. Indices de saturation factorielle des items d'appréciation de l'enseignant par les étudiants**

| Items   | Indices de saturation |
|---|-----------------------|
| L'enseignant(e) offre un bon soutien aux étudiant(e)s   | ,900                  |
| L'enseignant(e) réussit à créer un climat propice à l'apprentissage   | ,869                  |
| L'enseignant(e) adopte un comportement qui favorise des relations harmonieuses avec les étudiant.e.s            | ,865                  |
| La rétroaction que l'enseignant(e) donne suite aux évaluations aide les étudiant(e)s à comprendre leurs erreurs | ,786                  |
| L'enseignant(e) est ouvert(e) aux idées des étudiant(e)s  | ,757                  |
| Globalement, j'apprécie cet enseignant(e)   | ,744                  |

$n = 79$ . KMO: ,882; Bartlett:  $p = ,000$ .

### 3.4.7. Entrevue relative à l'évaluation terminale en éducation physique

Une entrevue semi-structurée a été menée par téléphone après la session d'expérimentation, en avril 2020 (temps 4), dans le but de recueillir le point de vue des participants au sujet de leur cours d'ÉP. Plus précisément, le canevas d'entrevue était composé de cinq questions qui avaient pour objectif de vérifier la perception de la condition d'évaluation par les étudiants et leur appréciation du cours qu'ils avaient suivi à l'automne. L'analyse de ces données est rapportée dans l'article 2 inséré dans le présent document.

### 3.4.8. Journal de bord des deux enseignants d'éducation physique

Chacun des deux enseignants ayant intégré à son enseignement, la stratégie d'évaluation testée, a rédigé un compte-rendu hebdomadaire de sa pratique de manière à fournir un contenu permettant une comparaison claire entre les deux conditions. Ces descriptifs servent à

documenter le vécu de ce changement de pratique (sous-objectif 4), en plus de fournir une démonstration de la similitude entre les deux conditions comparées.

### **3.5. Plan d'analyses quantitatives et vérification des postulats**

La présente section a pour but d'exposer les analyses qui ont été planifiées, à partir des données de l'échantillon, dans le but d'atteindre les sous-objectifs de l'étude. Les données ont été analysées grâce au logiciel IBM SPSS Statistics, version 25. Les analyses prévues sont présentées en suivant l'ordre des sous-objectifs de la recherche. Toutefois, certains postulats (dont les principaux sont la normalité de la distribution des données et l'homoscédasticité entre les groupes) doivent être respectés pour conduire des analyses paramétriques. Le respect de ceux-ci sera donc vérifié au fur et à mesure de la présentation des analyses planifiées. Dans l'éventualité où les postulats ne seraient pas respectés pour la conduite d'une analyse paramétrique, des analyses non-paramétriques seront planifiées.

#### *Sous-objectif 1 : comparer la motivation envers le cours d'ÉP, entre le GE et le GT*

Du côté de la motivation ressentie pour le cours d'ÉP, l'intérêt pour le cours, l'utilité attribuée aux apprentissages à faire dans le cours et la contrôlabilité perçue sur les évaluations dans le cours ont été mesurés au début de la session (mesures d'attentes) et à la fin de la session. Pour effectuer des analyses paramétriques, quatre postulats doivent être respectés: la normalité de la distribution des données, l'homoscédasticité (homogénéité des variances), l'utilisation de données d'intervalles et l'indépendance des observations (Field, 2013; Howell, 2008). Ces deux derniers postulats sont respectés. Le test de Kolmogorov-Smirnov est utilisé pour vérifier si la distribution des données suit la normale. Un degré de signification supérieur à ,05 indique une distribution normale. Le test de Levene est utilisé pour vérifier l'homoscédasticité. Un degré de signification supérieur à ,05 indique que les variances des deux groupes à comparer sont égales.

D'abord, les trois variables d'attentes (intérêt, utilité et contrôlabilité) échouent au test de normalité de Kolmogorov-Smirnov, mais respectent les balises de Brown (1997), selon lesquelles des indices d'asymétrie et d'aplatissement inférieurs à 2 fois leur erreur standard sont suffisamment près de la courbe normale pour être satisfaisantes. Il en est de même pour les trois variables mesurées à la fin de la session, sauf pour l'intérêt et l'utilité qui sont légèrement asymétriques vers la droite (indice d'asymétrie = -,88 et erreur standard = ,27, pour les deux variables) indiquant que les étudiants ont trouvé leur cours intéressant et utile. Tous les autres indices sont satisfaisants. Pour ce qui est de la différence de variance, elles sont égales entre le GE et le GT pour les trois variables d'attentes. Mais, à la suite de l'intervention pédagogique, les variances pour l'intérêt ( $F(1, 77) = 6,80, p < ,05$ ) et la contrôlabilité ( $F(1, 77) = 4,92, p < ,05$ ) se

distinguent entre les deux groupes, ce qui pourrait être dû à un effet de l'intervention. Des analyses paramétriques seront donc conduites. Il est prévu de mener des analyses de covariance en considérant les mesures prétests comme covariables.

*Sous-objectif 2 : comparer la motivation envers la pratique de l'AP, entre le GE et le GT*

Quatre variables motivationnelles et deux temps de mesure sont impliqués dans l'atteinte de ce sous-objectif. Pour apprécier la motivation ressentie envers l'AP, l'utilité, l'intérêt (situationnel et personnel) et le sentiment de compétence relatifs à la pratique de l'AP ont été analysés. En ce qui concerne l'échelle d'utilité attribuée à l'AP, la vérification des postulats aux analyses paramétriques indique que les données mesurées au début ( $D(79) = ,28; p < ,001$ ) et à la fin ( $D(79) = ,31; p < ,001$ ) de la session ne suivent pas une courbe normale. En effet, bien que les degrés d'aplatissement des courbes soient normaux, c'est-à-dire qu'ils respectent bien la règle de Brown (1997) selon laquelle la valeur d'aplatissement (skewness) ne doit pas dépasser deux fois son erreur standard, les deux courbes des données sont très asymétriques vers la droite, ce qui n'est pas surprenant. Elles révèlent que les étudiants jugent la pratique de l'AP comme très utile. Pour ce qui est de l'homoscédasticité entre le GE et le GT, les résultats indiquent que les variances sont égales au premier temps de mesure ( $F(1, 77) = ,00, p > ,05$ ) et à la fin de la session ( $F(1, 77) = ,42, p > ,05$ ). Étant donné l'homoscédasticité entre les deux distributions, on décide d'aller de l'avant avec une analyse paramétrique, étant robuste à la violation du postulat de la distribution normale. Une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été prévue pour cette variable.

Il en est de même pour le sentiment de compétence à pratiquer de l'AP, les données sont légèrement asymétriques vers la droite, tant en début de session ( $D(79) = ,10; p = ,05$ ) qu'à la fin ( $D(79) = ,14; p < ,001$ ). Toutefois, l'homoscédasticité est constatée aux deux temps de mesure ( $F(1, 77) = ,81, p > ,05$  et  $F(1, 77) = 1,27, p > ,05$ ). Une ANOVA à mesures répétées a été planifiée sur ces données.

Pour ce qui est de l'intérêt à pratiquer de l'AP, deux sous-échelles sont utilisées dans les analyses : l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel. Les données de la première concernent l'intérêt suscité par la situation spécifique que représente la pratique de son PAP par l'étudiant. Cette échelle a été administrée à la mi-session et à la fin de la session et 73 des 79 étudiants de l'échantillon étaient présents pour compléter le questionnaire de la mi-session. Les résultats au test de Kolmogorov-Smirnof indiquent que les données ne suivent pas la loi normale, tant à la mi-session ( $D(73) = ,11; p < ,05$ ) qu'à la fin de la session ( $D(73) = ,12; p < ,05$ ). Toutefois, le test de Levene indique des variances égales entre les groupes aux deux temps de mesure ( $F(1, 71) = 2,26, p > ,05$  et  $F(1, 71) = ,84, p > ,05$ ). Pour ce qui est de l'intérêt personnel ressenti pour la pratique de l'AP en général, les données sont distribuées normalement aux deux temps de mesure ( $D(73) = ,10; p > ,05$  et  $D(73) = ,08; p > ,05$ ) et respectent le postulat

d'homoscédasticité ( $F(1, 71) = ,02, p > ,05$  et  $F(1, 71) = ,00, p > ,05$ ). Des ANOVA à mesures répétées seront donc menées sur les données d'intérêt.

Toutefois, bien que les analyses paramétriques soient robustes à la violation du postulat de la normalité des données, étant donné que cette violation est constatée en plus du fait que les tailles d'échantillon soient modestes, il est judicieux d'être prudent dans l'analyse des résultats. Ainsi, une attention particulière sera portée à la puissance des tests effectués. Dans l'éventualité où le seuil de puissance acceptable de 80 % ne serait pas atteint, des analyses non-paramétriques seraient conduites pour les comparer aux résultats des tests paramétriques. Deux résultats allant dans le même sens rendraient les conclusions à en tirer d'autant plus fiables.

### *Sous-objectif 3 : comparer l'engagement comportemental dans la pratique d'AP, entre le GE et le GT*

Deux instruments de mesure contribuent à atteindre cet objectif. Premièrement, l'échelle d'engagement comportemental décrite à la section 3.4.5 concerne l'engagement spécifiquement lié à l'application de son PAP par l'étudiant. Cette échelle a été administrée à la mi-session et à la fin de la session. Les données rapportées ne suivent pas la loi normale, ni à la mi-session ( $D(73) = ,14; p < ,05$ ) ni à la fin ( $D(73) = ,11; p < ,05$ ). Les degrés d'aplatissement rencontrent la règle de normalité de Brown (1997) décrite précédemment, mais ce n'est pas le cas des degrés de symétrie, qui révèlent une asymétrie des courbes vers la droite. Ceci n'est pas surprenant. En effet, cela indique que les étudiants sont bien engagés dans l'application de leur PAP, ce dernier faisant l'objet d'une évaluation sommative. En ce qui concerne les tests de Levene, les résultats indiquent que les données des deux temps de mesure respectent le postulat d'homoscédasticité ( $F(1, 71) = ,47, p > ,05$  et  $F(1, 71) = ,62, p > ,05$ ). Une ANOVA à mesures répétées sera conduite sur ces données, tout en vérifiant la puissance du test et en y adjoignant un test non-paramétrique au besoin.

Deuxièmement, le Questionnaire sur les habitudes sportives (annexe D) a été utilisé. Il ne s'agit pas d'une échelle de type Likert. Il est composé de 10 questions, dont sept permettent de connaître la quantité d'AP à intensité modérée ou élevée pratiquée sur une base hebdomadaire. Parmi ces sept questions, les six premières ont permis d'obtenir un nombre de minutes hebdomadaires d'AP pratiquée, ce qui a ensuite mené à pouvoir catégoriser les participants, tel qu'expliqué plus bas. Bien que les tests de Levene faits aux trois temps de mesure aient indiqué l'égalité des variances entre les groupes, la distribution des données du nombre de minutes hebdomadaires d'AP ne suit pas la loi normale, ni par le degré d'asymétrie ni par le degré d'aplatissement. Ainsi, des tests de Wilcoxon pour échantillons appariés ont été prévus sur ces données. De plus, une analyse descriptive des catégories des NAP, découlant de ces données, a été faite pour en fournir une représentation différente. La septième était une question ouverte

où le participant pouvait décrire les AP pratiquées au cours des 7 jours précédents. L'analyse des contenus à cette question s'est révélée infaisable de manière fiable, ce qui a entraîné son élimination. La huitième question permet de connaître le nombre d'heures quotidien passé assis ou couché, en dehors du temps passé à dormir. Encore une fois, ces données ne sont pas distribuées normalement. Bien que leurs variances soient égales entre les groupes aux trois temps de mesure, des tests de Wilcoxon ont aussi été opérés sur ces données. Enfin, deux questions dichotomiques servent à savoir si l'étudiant a pratiqué régulièrement de l'AP avec ses parents durant l'enfance et si ses parents pratiquent actuellement de l'AP de façon régulière. Ces données ont été analysées à l'aide de tests du Khi-carré. Toutes ces données permettent de dégager un portrait général de l'AP pratiqué par les participants en dehors du cadre des cours d'ÉP. En effet, le questionnaire a été administré avant le début du cours d'ÉP, puis les six premières questions, permettant d'obtenir le nombre de minutes d'AP hebdomadaire, ont été administrées 4 mois et 10 mois après la fin du cours. Les données sont le reflet d'une pratique d'AP qui n'inclut pas celle qui est faite pour les fins du cours.

#### Calcul du NAP et catégorisation des participants

Les données des six premières questions du Questionnaire d'habitudes sportives ont permis d'obtenir le nombre de minutes total d'AP pratiquées hebdomadairement. Ces données ont mené à classer les participants en fonction de leur NAP sur la base d'une adaptation de la classification de l'OMS, détaillée plus bas. Un accord interjuge a préalablement été calculé par le Kappa de Cohen sur les catégories qui ont émergé des transformations des données brutes de dix participants. Le résultat indique un accord très satisfaisant ( $K = ,86, p < ,000$ ). Toutes les données ont ensuite été transformées par chacune des deux chercheuses, de manière indépendante.

Le NAP peut être mesuré, d'une part, par la méthode objective, par exemple à l'aide d'un podomètre ou d'un calcul de la dépense énergétique en METs, ou d'autre part, par la méthode dite déclarative, par exemple à l'aide d'indicateurs descriptifs de la pratique d'AP en utilisant les paramètres de la durée, de la fréquence et de l'intensité dans les activités de loisirs, de travail et de transport. Cette déclaration volontaire permet de rendre compte du NAP global de l'étudiant. En parallèle au relevé du NAP, une évaluation du temps passé aux activités sédentaires permet d'établir un profil de l'inactivité physique de la clientèle étudiante au collégial. Précisément pour cette étude, la méthode déclarative a été privilégiée puisque sa facilité d'utilisation favorisait la participation des étudiants à compléter ce questionnaire.

Trois NAP sont proposés pour classer la population à l'aide du QPAC: limité, moyen ou élevé. Dans le cadre d'un projet d'étude pédagogique en ÉP, voulant susciter la motivation des collégiens à être actif, ces catégories semblent un peu étroites et n'ont possiblement pas de significations pour les étudiants puisque ce ne sont pas les mêmes catégories utilisées dans leur manuel de

référence de cours. Souhaitant utiliser le NAP en fonction d'une catégorisation favorisant les orientations pédagogiques de l'étude tout en respectant les effets sur la santé, une adaptation de ces catégories a été conduite.

Pour y arriver, trois éléments ont été pris en compte. Premièrement, le GPAQ provient de l'OMS, il est donc primordial de se référer aux recommandations d'AP de cette organisation. Deuxièmement, Leriche, Walczak et Gravel (2015) ont rapporté des résultats relatifs au NAP chez les étudiants au collégial et ont suggéré trois niveaux de classification en fonction des recommandations de l'OMS. Cette classification du NAP proposée par ces auteurs sont sources d'inspiration, car leur étude pourrait servir de comparatif pour d'autres lecteurs voulant vérifier le NAP sur une échelle du temps. Finalement, ces NAP proposés doivent considérer la motivation comme étant un ancrage à la pratique de l'AP en permettant aux étudiants de se projeter dans une catégorisation motivante respectant des niveaux atteignables à leurs yeux.

L'OMS (2010) offre des balises relatives aux effets de la pratique d'AP sur la santé représentée par des niveaux préétablis pouvant aider les étudiants à analyser leur pratique d'AP. Quant à Leriche, Walczak et Gravel (2015) ils ont établi le NAP comme suit : le niveau **sédentaire** fait référence aux étudiants déclarants pratiquer moins de 10 minutes d'AP par semaine puisque l'activité doit être d'un minimum de 10 minutes pour être comptabilisée. Le niveau **peu actif** correspond à un NAP compris entre 10 minutes et 150 minutes d'AP d'intensité modérée (qui nécessitent une petite augmentation de la respiration ou du rythme cardiaque comme la marche rapide, faire du vélo, nager, jouer au volleyball...) Le niveau **suffisamment actif** réfère aux étudiants pratiquant plus de 150 minutes d'AP ou 75 minutes (1h15) d'AP d'intensité élevée (qui nécessitent une augmentation importante de la respiration ou du rythme cardiaque, comme courir) par semaine.

Cette catégorisation met en lumière certaines imperfections, puisqu'aucun niveau n'est présenté pour les étudiants « très actifs » effectuant plus de 300 minutes d'AP. En plus, la catégorie « peu actif » semble mettre sur le même pied d'égalité l'étudiant ayant fait 10 minutes et celui ayant fait 150 minutes d'AP. Cela représente un écart très important et pourrait démotiver quelques étudiants qui observent cette disparité ou qui constate la grande marche à franchir afin d'atteindre le 150 minutes souhaité par les recommandations en matière d'AP. D'ailleurs, le comité scientifique de Kino-Québec (2020) a émis certaines critiques envers les recommandations de l'OMS. Entre autres, que le fait de faire 150 minutes d'AP par semaine peut être considéré, pour une personne sédentaire ou ayant des limitations physiques, comme étant un objectif trop difficilement atteignable pouvant impacter la motivation. En revanche, un étudiant très actif pourrait trouver que les recommandations ne sont pas suffisamment ambitieuses pour lui. Pour ces raisons, les autrices de la présente étude proposent d'ajouter deux niveaux. L'un visant les étudiants « très actifs » réalisant plus de 300 minutes d'AP par semaine et l'autre fractionnant le niveau « peu actif » pour en faire une sous-catégorie « moyennement actif » visant à susciter la

motivation des étudiants à augmenter leur pratique d'AP pour atteindre de plus petits paliers d'AP représentant une échelle de niveau réaliste et accessible.

En étayant les recommandations sur 5 NAP, cela répond à des préoccupations liées à ce projet d'étude. Non seulement sur le plan pédagogique (p. ex. apprendre à bouger régulièrement), mais encore sur le plan motivationnel (p. ex. trouver du plaisir à bouger, se sentir bien et bon). Dans des perspectives futures, il serait intéressant qu'une étude explore les retombées scientifiques sur la santé des étudiants en proposant une telle échelle à 5 NAP.

Pour la présente étude, une proposition de cinq catégories du NAP est présentée en s'appuyant sur les balises présentées par l'OMS (2010), l'OMS (2006), l'étude de Leriche, Walczak et Gravel (2015), un document technique de Nolin (2018) de l'institut de la santé publique du Québec, ainsi que l'avis du comité scientifique de Kino-Québec (2020) qui critique et présente quelques nuances aux recommandations en matière d'AP. Le tableau 8 présente la description des NAP.

**Tableau 8. Description des niveaux d'activités physiques (NAP)**

| <b>Niveaux d'activités physiques</b> | <b>Description des niveaux en temps et intensité modérée</b>  | <b>Description des niveaux en temps et intensité élevée</b>  |
|--------------------------------------|---|--|
| <b>Très actif</b>                    | Individu pratiquant plus de 300 minutes d'activité physique morcelée et diversifiée par semaine d'intensité modérée     | Individu pratiquant plus de 150 minutes d'activité physique morcelée et diversifiée par semaine d'intensité élevée     |
| <b>Actif</b>                         | Individu pratiquant de 151 à 300 minutes d'activité physique morcelée et diversifiée par semaine d'intensité modérée    | Individu pratiquant entre 76 et 150 minutes d'activité physique morcelée et diversifiée par semaine d'intensité élevée |
| <b>Moyennement actif *</b>           | Individu pratiquant entre 76 et 150 minutes d'activité physique morcelée et diversifiée par semaine d'intensité modérée | Individu pratiquant entre 41 et 75 minutes d'activité physique morcelée et diversifiée par semaine d'intensité élevée  |
| <b>Peu actif *</b>                   | Individu pratiquant entre 11 et 75 minutes d'activité physique morcelée et diversifiée par semaine d'intensité modérée  | Individu pratiquant entre 11 et 40 minutes d'activité physique morcelée et diversifiée par semaine d'intensité élevée  |
| <b>Sédentaire</b>                    | Individu pratiquant moins de 10 minutes d'activité physique par semaine d'intensité modérée                             | Individu pratiquant moins de 10 minutes d'activité physique par semaine d'intensité élevée                             |

\*Cette catégorie a été créée par les chercheuses à des fins pédagogiques et de motivation.

### **3.6. Plan d'analyses qualitatives**

Une analyse thématique des contenus des réponses fournies par les participants à l'entrevue téléphonique a été produite en suivant une partie de la procédure de Van der Maren (1996). Les propos ont été codés manuellement, puis catégorisés dans le but d'en faire une synthèse. Chaque verbatim a été analysé d'abord de manière déductive, c'est-à-dire en se basant directement sur les concepts à l'étude. Ces données ont ensuite été comparées transversalement entre les participants pour assurer une extraction exhaustive des unités de sens pour chaque catégorie de réponse. Ensuite, tous les extraits n'ayant pas été codés dans l'analyse déductive l'ont été de manière inductive afin de voir si de nouvelles catégories de réponses émergeaient. Les propos analysés lors de cette deuxième étape ont aussi été scrutés transversalement pour en dégager une synthèse. On trouve les résultats à cette analyse dans l'article 2.

*Sous-objectif 4 : documenter les changements, dans l'acte pédagogique, impliqués par cette nouvelle stratégie d'évaluation, du point de vue des enseignants*

L'analyse des journaux de bord hebdomadaires des deux enseignants participants fût réalisée en juxtaposant ces journaux de bord, semaine par semaine, permettant une comparaison systématique. Ainsi la similitude relative dans le calendrier des activités pédagogiques a pu être explorée entre les deux enseignants. De même, les commentaires émis par ces deux enseignants dans leurs journaux de bord ont été comparés afin de permettre une lecture claire de leur point de vue. Tous les contenus ont été analysés et comparés de manière à faire ressortir les analogies et les différences entre les événements rapportés dans le déroulement des cours.

### **3.7. Respect des règles éthiques**

Dans un premier temps, il est à noter qu'étant donné que la chercheuse principale de l'étude tient aussi un rôle de participante dans l'étude, la co-chercheuse, provenant d'un cégep différent, a pris la responsabilité entière de la cueillette et de l'anonymisation des données. Par le biais d'une capsule vidéo, elle a informé les étudiants des objectifs et modalités de l'étude, puis a sollicité leur participation. Les étudiants acceptant de participer ont signé un formulaire de consentement permettant l'administration des questionnaires et la cueillette des autres données nécessaires à l'évaluation de l'intervention. La chercheuse principale n'a eu accès aux données anonymisées qu'après avoir transmis l'ensemble des résultats finaux de ses étudiants à l'organisation scolaire.

Tout étudiant pouvait refuser de participer sans avoir à fournir de justification et sans aucun préjudice. Afin d'assurer la confidentialité des données fournies par les participants à l'étude, les informations permettant de connaître leur identité ont été retranchées des dossiers et

remplacées par un code numérique (procédure d'anonymisation des données). Les données papier retranchées sont gardées dans un immeuble différent de celui contenant les dossiers des données principales de l'étude (questionnaires, résultats scolaires, etc.). Enfin, aucune information contenue dans les communications et publications n'est susceptible de permettre l'identification des sujets. Globalement, toutes les mesures visant à assurer le respect des personnes participant à l'étude selon les principes déontologiques prescrits par l'Énoncé de politique des trois conseils 2 (Gouvernement du Canada, 2018) ont été suivies, telles qu'en témoignent les deux certificats d'accréditation éthiques obtenus de la part de chacun des deux cégeps participants à l'étude.

## **Chapitre 4. Résultats**

Ce chapitre vise à apprécier l'atteinte de l'objectif spécifique de l'étude, celui-ci étant d'évaluer l'impact de la stratégie d'évaluation mise sur pied, sur la motivation et l'engagement des collégiens dans la prise en charge de leur pratique régulière d'AP hors cours. Il sera présenté en quatre étapes, en fonction des quatre sous-objectifs.

### **4.1. Analyses de la motivation envers le cours d'ÉP (sous-objectif 1) : présentation de l'article 2**

La présente section expose la version intégrale de cet article, intitulé *Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activité physique aux étudiants : impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire*, soumis pour publication internationale à l'automne 2020. Cet article aborde les résultats obtenus en vue de l'atteinte du premier sous-objectif de l'étude, c'est-à-dire l'évaluation de l'influence de la stratégie d'évaluation testée sur la motivation à l'égard du cours d'ÉP. Les prochaines pages présentent la version intégrale de l'article soumis. Lorsqu'il sera diffusé, pour en citer le contenu, il sera préférable de le faire sur la base de la revue qui l'aura publié.

**Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activité physique aux étudiants : impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire**

*Résumé*

*L'adolescence est un passage crucial où l'on observe un désengagement à la pratique d'activité physique (AP) et une démotivation envers les cours d'éducation physique et à la santé (EPS) au secondaire et au postsecondaire, entre autres, dû aux évaluations de type traditionnel. Néanmoins, le milieu scolaire est un lieu privilégié pour promouvoir un mode de vie sain et actif par les cours d'EPS. Dans le but d'augmenter la motivation à l'égard des cours d'EPS du postsecondaire, une stratégie d'évaluation terminale, permettant aux étudiants (âge moyen : 19) de faire un choix de test cardiorespiratoire, a été testée (n = 34) à travers un devis quasi-expérimental prétest/posttest avec condition témoin (n = 45). Les principaux résultats ont révélé une augmentation significative de l'intérêt suscité par le cours ainsi qu'une augmentation de la contrôlabilité perçue sur les modalités d'évaluation du cours. Une analyse de contenus d'entrevues (n = 11) a révélé que d'offrir un choix de test cardiorespiratoire permettant aux étudiants d'exprimer leurs préférences en termes d'AP avait eu une influence favorable sur leur pratique d'AP en général, en dehors de la classe. Ces résultats invitent les enseignants d'EPS à instaurer des pratiques évaluatives innovantes permettant une certaine autonomie aux adolescents et jeunes adultes.*

*Mots-clés : Education physique et à la santé (EPS), Stratégie d'évaluation, Contrôlabilité, Intérêt, Postsecondaire*

*Title : Assessment strategy allowing students to choose physical activity: impact on their motivation for a post-secondary physical education course*

*Summary*

*Adolescence is a critical juncture where we observe a disengagement from the practice of physical activity (PA) and a demotivation towards physical education (PE) courses in secondary and post-secondary students due, inter alia, to traditional type evaluations. Nevertheless, the school environment is a privileged place to promote a healthy and active lifestyle through PE lessons. To increase motivation towards postsecondary PE courses, a final evaluation strategy allowing*

*students (mean age: 19) to choose a cardiorespiratory test (n = 34) was tested through a quasi-experimental design with pretest/posttest measures and a control group (n = 45). The main results revealed a significant increase in perceived controllability over the course evaluation modalities as well as an increase in interest in the course. Analysis of interview content (n = 11) found that offering a choice of cardiorespiratory testing that allowed students to express their PA preferences had a positive influence on their PA practice in general, outside the class. These results invite PE teachers to introduce innovative assessment practices that allow adolescents and young adults a certain autonomy.*

*Key words : Physical education, Assessment strategy, Controllability, Interest, Postsecondary*

## **1. Introduction**

Selon le comité scientifique de Kino-Québec (2012), on observe une importante diminution de la motivation pour les cours d'éducation physique et à la santé (EPS) durant l'adolescence, surtout chez les filles (Martins et al., 2015). Ensuite, le passage au postsecondaire mène les étudiants vers des changements caractéristiques du mode de vie puisqu'ils font face à une autonomie émergente en s'appropriant une grande liberté décisionnelle ainsi qu'une flexibilité d'horaire découlant du contexte postsecondaire (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MERST], 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). Ainsi, les années au collégial (premier palier d'études postsecondaires au Québec) constituent une période de développement et de changements physiologiques et psychologiques représentant un moment charnière qui sera déterminant dans leur vie (MERST, 2013; MEES, 2019). À cet âge (autour de 17-20 ans), les étudiants deviennent autonomes dans la gestion de leur temps entre les études, le travail et les activités personnelles (Bates, 2015, Nolin et Institut national de santé du Québec, 2018). Selon Gaudreault *et al.*, (2016), cette période de leur vie les rend plus vulnérables puisque les étudiants travaillent à un emploi rémunéré, en moyenne entre 15 et 19 heures par semaine. Trouver du temps à consacrer à une pratique régulière d'activité physique (AP) peut représenter un réel défi pour cette clientèle scolaire (MERST, 2013; MEES, 2019). En contrepartie, il est reconnu que cette période de vie est propice au développement des habitudes de vie pouvant s'ancrer chez les étudiants, et ce, jusque durant l'âge adulte (MEES, 2019; Lemoyne, 2012; Menschik *et al.* 2008). En EPS, la motivation est un élément fondamental à prendre en considération pour encourager les étudiants à adopter et maintenir un mode de vie actif (Pasco et Spreux, 2014). Ainsi, motiver les étudiants dans les cours postsecondaires d'EPS est primordial.

Au Québec, le programme d'études collégiales de la formation générale est constitué de trois cours d'EPS obligatoires dans le cursus de l'étudiant. À travers ce parcours, les cours dits de l'ensemble 1 visent à ce que l'étudiant « analyse sa pratique de l'AP au regard des habitudes de vie favorisant la santé » (MEES, 2016, p. 28). Dans les cours de l'ensemble 2, l'étudiant doit « améliorer son efficacité dans la pratique d'une AP » (*Ibid.*, p. 29). Finalement, dans les cours de l'ensemble 3, l'étudiant doit « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'AP dans une perspective de santé » (*Ibid.*, p. 30). Tous les étudiants sont tenus de compléter avec succès leurs trois cours d'EPS en vue de l'obtention du diplôme d'études collégial, celui-ci donnant accès, soit aux professions techniques du marché du travail, soit aux études universitaires (*Ibid.*). Le but premier des cours d'EPS au postsecondaire est d'encourager l'autonomie chez les étudiants afin de développer des citoyens responsables, autonomes et conscients de leurs choix au regard de leurs habitudes de vie (*Ibid.*; Lemoyne, 2012). Ils sont les derniers cours d'EPS obligatoires du système scolaire québécois.

## 2. Problématique

De récentes déclarations de l'OMS (2019a) énoncent que la majorité des adolescents du monde ne sont pas suffisamment actifs, ce qui peut mettre en danger leur santé actuelle et future. Au niveau mondial, plus de 80 % des adolescents scolarisés ne bougent pas assez (*Ibid.*). Parallèlement, une diminution de l'intérêt des adolescents envers les cours d'EPS a été constatée (Chen et Hancock, 2006; Lemoyne et Girard, 2019; Robitaille, 2019). De plus, deux périodes charnières dans la diminution de la pratique d'AP ont été observées. Celles-ci coïncident avec les périodes de transitions scolaires: l'une du primaire au secondaire (Kirk, 2005) et l'autre du secondaire au postsecondaire (Green, 2004). Ce dernier auteur précise que si l'étudiant réussit à maintenir son niveau de pratique de l'AP pendant ces deux périodes cruciales, il y a de fortes chances qu'il perpétue ces bonnes habitudes de vie dans le futur. Pour expliquer cette démotivation face à la pratique d'AP par les étudiants, il est évoqué qu'il y a une perte de plaisir en lien avec le contexte et les conditions de réalisation de l'AP (Kino-Québec, 2012). Finalement, les nouvelles responsabilités des adolescents qui les invitent à avoir un comportement dit plus adulte laissent moins de temps aux jeux, aux loisirs et aux AP (*Ibid.*, Martins et al, 2015). Toujours est-il qu'à l'adolescence, les étudiants ont un certain besoin de liberté et ont le désir de faire des choses pour eux-mêmes sans se sentir contrôlés par d'autres. Fredricks et al., (2004) mentionnent que ce besoin d'autonomie peut être respecté dans les milieux scolaires, par exemple en permettant à l'étudiant de faire des choix.

D'ailleurs, l'OMS (2019b) présente les cours d'EPS comme étant une ressource prioritaire pour promouvoir l'AP. Il propose de renforcer l'offre de cours tout en essayant d'augmenter les expériences positives chez les étudiants, peu importe leur niveau scolaire. De son côté, le

Gouvernement du Québec a créé une Chaire de recherche (appelée *Kino-Québec*) sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif, précisément en contexte scolaire (Université de Sherbrooke, 2018). L'un de ses objectifs concerne le développement et le soutien d'interventions pédagogiques efficaces et prometteuses. Entre autres, l'évaluation en EPS représente un défi de taille pour les enseignants. Dans les années 1990, Carroll (1994) estimait que les tests de la condition physique représentaient environ 90 % des évaluations utilisées en EPS et critiquait leur utilisation à la lumière d'éléments comme la génétique et la motivation. Malgré cela, ce type d'évaluation traditionnel demeure aujourd'hui très répandu au Québec (Auteur, 2019) et ailleurs dans le monde (Lopez-Pastor et al., 2013).

Au postsecondaire, parmi les obstacles à la pratique d'AP, Chiasson *et al.* (2006) évoquent le déclin de la condition physique des étudiants comme un facteur de démotivation envers la pratique de l'AP. Quant à Brand (2015), il énonce que différents types de morphologies peuvent influencer la motivation de l'étudiant à la pratique de l'AP. Par exemple, un étudiant en surpoids peut rencontrer certains obstacles personnels à la réalisation d'une tâche pédagogique en EPS. De plus, le comité scientifique de Kino-Québec (2014) met en lumière l'écart important entre les filles et les garçons dans la pratique d'AP et sportive et rappelle la problématique liée au désengagement des adolescentes vis-à-vis l'AP. Dans ce rapport, on propose de considérer les besoins et champs d'intérêt dans la planification des AP. En conséquence, il est pertinent, en tant que pédagogue, de considérer ces réalités afin d'adapter l'enseignement pour mener les étudiants à persévérer dans leur pratique d'AP. Ainsi, en veillant à contribuer à combler le besoin d'autonomie des étudiants, il serait possible d'observer un engagement envers le cours (Fredricks et al., 2004).

La littérature scientifique traitant des situations d'intervention stimulant la pratique d'AP énonce que le milieu scolaire est un terreau fertile à l'enseignement des saines habitudes de vie (Gadai, 2015; MEES, 2019; OMS, 2019b). Les cours d'EPS, en plus d'être obligatoires, permettent de sensibiliser tous les jeunes de divers milieux sociaux en proposant des opportunités de pratique de l'AP en donnant accès à des ressources humaines, matérielles ainsi qu'à des lieux physiques propices à l'apprentissage d'AP (Trost et Loprinzi, 2008). Néanmoins, Chen et Hancock (2006) spécifient que plusieurs interventions pédagogiques veulent influencer le niveau d'AP à défaut de susciter un changement de comportement visant à amener le développement d'un mode de vie actif et durable. Pour sa part, Kirk (2013) énonce que le transfert des apprentissages réalisés en EPS vers la vie adulte reste très peu significatif. Actuellement, il faut se questionner sur les conditions d'apprentissage des étudiants dans les cours d'EPS en vue de proposer des activités pédagogiques visant un développement propice à l'adoption d'un mode de vie actif (Robitaille, 2019). Afin d'encourager ce changement de comportement durable, susciter la perception de contrôle des étudiants, dans une tâche évaluative en situation authentique, pour les motiver et provoquer l'engagement pourrait représenter une piste de solution.

Bien que les cours d'EPS soient ciblés comme étant un lieu privilégié à l'apprentissage des saines habitudes de vie, les contraintes d'évaluation, les AP imposées sans égard aux besoins, aux aptitudes et aux préférences de l'étudiant, ainsi que le climat de classe valorisant davantage la performance que le plaisir, engendrent des écueils à l'engagement de certains adolescents et jeunes adultes en EPS (Baril et al., 2014; Robitaille, 2019). D'ailleurs, une étude récente portant sur la perception des élèves du dernier cycle du secondaire envers leur cours d'EPS rapporte que 74 % d'entre eux déclarent qu'ils aiment l'EPS (Robitaille, 2019). Toutefois, les garçons et les filles ne manifestent pas tout à fait le même intérêt pour leurs cours d'EPS puisque, selon cette étude, 87 % des garçons et seulement 60 % des filles apprécient l'EPS. D'autant plus que 40 % des filles ont un intérêt mitigé envers cette discipline malgré qu'elles consentent à l'importance et l'utilité de cette matière pour la santé globale (Robitaille, 2019). Cette autrice conclut en récapitulant les perceptions des élèves envers le cours d'EPS, entre autres que les AP proposées dans les cours sont redondantes et que l'enseignement et les évaluations sont trop de types traditionnels.

Ces perceptions vont de pair avec les dires de Bélanger et Tremblay (2012) ainsi que d'Howe et Ménard (1993) qui affirment que l'évaluation des apprentissages au postsecondaire est une problématique récurrente. De même, la littérature internationale dépeint un portrait des pratiques évaluatives en EPS et exprime plusieurs difficultés d'évaluation vécues dans cette discipline précise (Grandchamp et al., 2018). Par exemple, de trop nombreux enseignants recourent à des tests physiques standardisés qui peuvent être discriminatoires pour certains étudiants et en démotiver d'autres (Auteur, 2019; Lopès-Pastor et al., 2013; 647, QCCS, 2012). L'évaluation est un enjeu majeur parce qu'elle nécessite de mettre en lumière les apprentissages des étudiants le plus équitablement et objectivement possible (Grandchamp et al., 2018). Dernièrement, d'autres écrits se questionnent sur les stratégies d'évaluation efficaces en EPS au postsecondaire comme les travaux de Lalime (2016) ainsi que de Messier (2016). Ces écrits actuels suggèrent des évaluations prometteuses en encourageant l'évaluation des apprentissages en situation authentique plutôt que l'unique performance.

Malgré l'évolution des pratiques évaluatives proposées depuis les dernières années, il existe encore beaucoup d'enseignants utilisant des méthodes d'évaluation dites traditionnelles en EPS. Par exemple, les tests de la condition physique sont encore très populaires dans l'enseignement, bien que cette pratique ait été largement critiquée dans la littérature et que les étudiants en aient rapporté une expérience négative, démotivante et très peu d'apprentissages significatifs (Lopès-Pastor et al., 2013). Un sondage, mené auprès de 107 enseignants d'EPS au postsecondaire au Québec, indique que 68 % d'entre eux utilisent les tests de la condition physique comme outil d'évaluation sommatif (face à 36 % formatif) et que 57 % disent ne pas permettre de choix de test à leurs étudiants (Auteur, 2019). L'avenue d'évaluer les étudiants grâce à une méthode dite contemporaine permettant à l'étudiant de faire un choix de test cardiorespiratoire plutôt qu'imposé apparaît comme une solution envisageable. En effet, Viau (2009) affirme qu'en

responsabilisant les étudiants dans leurs apprentissages en leur permettant de faire un choix, balisé par l'enseignant, favoriserait sa perception de contrôlabilité et sa motivation.

En considérant tout ce qui précède, deux choses devraient être examinées en parallèle. Premièrement, du côté des cours d'EPS, le manque d'évolution des méthodes d'évaluation depuis les dernières décennies et la baisse de motivation des étudiants envers les cours d'EPS lors du passage au postsecondaire sont problématiques. Deuxièmement, du côté de la pratique d'AP, la baisse de pratique observée durant la transition vers le jeune âge adulte est une réelle préoccupation à l'échelle internationale. Ainsi, il semble judicieux de chercher à stimuler la motivation des étudiants du postsecondaire envers les cours d'EPS, par le biais d'une stratégie d'évaluation mieux ajustée aux connaissances récentes du domaine de la motivation. D'autant plus que, selon Martins et al., (2015), susciter la motivation des étudiants face aux cours d'EPS est une piste prometteuse et perçue comme un levier à la pratique régulière d'AP.

### **3. Cadre conceptuel**

La plupart des écrits rapportant l'évaluation de l'impact motivationnel d'une stratégie pédagogique en EPS visent un impact sur la motivation à pratiquer l'AP. Très peu de recherches visent un impact sur la motivation ressentie à l'égard des cours d'EPS.

Durant l'étude de Robitaille (2019), 208 élèves de 15 à 18 ans ont exprimé leurs perceptions des cours d'EPS. Au terme de son étude, elle a conclu que les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS ne semblaient pas avoir évolué malgré plusieurs recommandations d'experts visant à motiver les étudiants. Ce manque de progrès en EPS influence négativement la motivation des élèves du secondaire. De plus, les résultats révèlent que les activités pédagogiques proposées en EPS ne conviennent qu'à 50 % des élèves. L'autre moitié considère que les activités d'apprentissages sont non pertinentes et qu'elles plaisent plus aux garçons qu'aux filles (Robitaille, 2019). Une inéquation entre les besoins des élèves et les activités d'apprentissages est énoncée, il s'avère donc difficile de stimuler la motivation envers le cours d'EPS dans ce contexte.

Quant à Girard (2016), elle aborde le climat motivationnel en EPS en fonction des besoins psychologiques afin de mieux comprendre le phénomène de désengagement des adolescents face à l'AP. Des élèves du secondaire rapportaient un désengagement et une diminution de plaisir dans leurs cours d'EPS. Des raisons personnelles étaient évoquées, en plus de raisons liées à l'environnement scolaire. Par son étude, Girard (2016) a vérifié l'impact de ce climat sur les buts d'accomplissement, les attitudes et les habitudes des élèves du secondaire, auprès de 909 élèves âgés entre 15 et 18 ans. Les résultats confirment que les buts d'accomplissement des élèves se modifient selon le climat motivationnel perçu, ce qui influence le sentiment de compétence.

L'autrice conclut que l'enseignant d'EPS a la possibilité d'agir sur la motivation ainsi que l'engagement des élèves en cours et même hors cours. En s'assurant que l'environnement d'apprentissage réponde aux besoins des élèves, l'enseignant d'EPS aurait un impact sur leur motivation à être physiquement actifs.

De leur côté, Leriche et Walczack (2016) ont effectué une recherche précisément sur les pratiques des enseignants d'EPS visant à motiver les étudiants. Au total, 74 enseignants d'EPS du postsecondaire ont participé. Les résultats ont illustré que la vaste majorité des enseignants d'EPS organisent leurs cours afin de susciter le plaisir chez l'étudiant pour contribuer à la motivation de ces derniers à la pratique de l'AP. Également, plusieurs enseignants désirent concevoir de nouvelles stratégies pédagogiques et évaluatives favorisant l'appréciation et le rayonnement des apprentissages réalisés par les cours d'EPS. Le souhait derrière ces nouvelles stratégies est d'influencer favorablement les étudiants au maintien d'un mode de vie sain et actif au-delà des cours d'EPS obligatoires, mais dans un but ultime de contribuer à développer des citoyens en santé.

Ce désir des enseignants d'EPS de susciter le plaisir des étudiants à pratiquer l'AP coïncide avec les travaux menés par Roure et ses collaborateurs, en France, sur le plaisir instantané et l'intérêt en situation d'AP (Roure et Pasco, 2020). Jusqu'à présent, une des principales contributions de leurs travaux est certainement l'évaluation d'applications, en contextes réels d'EPS (p. ex. en badminton : Roure et Pasco, 2017), de connaissances théoriques sur l'intérêt situationnel. Ils attestent que le plaisir, la nouveauté et le désir d'exploration sont d'importantes sources d'influence suscitant l'intérêt situationnel de l'élève (Kermarrec *et al.*, 2014). Par conséquent, l'enseignant pourrait cibler un de ces aspects dans la conception des tâches pédagogiques et évaluatives afin d'engager les élèves à la pratique d'AP. Les auteurs soulignent le rôle primordial des enseignants dans la création des tâches d'apprentissages afin de susciter l'intérêt situationnel et l'engagement à long terme dans la pratique d'AP (*Ibid.*).

Au Québec, Lemoyne (2012) s'est questionné sur l'apport des cours d'EPS précisément au postsecondaire. Il a vérifié si les cours d'EPS encourageaient l'adoption d'un mode de vie sain et actif. Les résultats de son étude démontrent que c'est le cours de l'ensemble 3 qui influence le plus positivement la pratique de l'AP au postsecondaire. Dans le but de favoriser l'adhésion à un mode de vie actif, il conclue son rapport de recherche, entre autres, en recommandant aux enseignants d'EPS de proposer la fixation d'objectifs orientés sur le processus plutôt que centrés sur le résultat et de miser sur les perceptions du soi afin de développer des activités pédagogiques augmentant le sentiment d'accomplissement tout en diminuant les situations de comparaison avec des normes idéales à obtenir (Lemoyne, 2012). Ainsi, concevoir une stratégie d'évaluation en EPS, visant à encourager le plaisir de bouger tout en évitant les comparaisons sociales et en encourageant l'amélioration personnelle plutôt que l'atteinte de standards de performance, pourrait sembler une avenue intéressante. Ces conclusions sont en cohérence avec les résultats

de recherche présentés par Leriche et Walczak (2014) qui ont démontré que la motivation basée sur la compréhension et le plaisir de bouger représente une piste pédagogique intéressante en EPS. Elles s'accordent aussi avec des travaux de Chen *et al.* (2001; 2014), menés aux États-Unis, dont les résultats confèrent un pouvoir particulier au plaisir instantané dans l'intérêt à pratiquer de l'AP.

Parallèlement, Lemoyne et Valois (2012) suggèrent de développer des activités d'apprentissage ciblant l'augmentation de la perception de contrôle des étudiants face à leur pratique de l'AP. Ces auteurs ajoutent qu'il semble indispensable de se préoccuper des perceptions des étudiants à l'égard de leurs capacités physiques pour susciter la motivation à pratiquer de l'AP. Ils précisent que les activités pédagogiques présentées aux étudiants devraient être signifiantes et représenter un défi accessible tout en valorisant la réussite.

Au Royaume-Unis, Standage et ses collègues (2012) ont mené une étude basée sur la Théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) auprès de 494 élèves du secondaire. L'un des objectifs étaient de tester l'impact de l'autonomie vécue en cours d'EPS (exemple d'item : *Dans ce cours d'EPS, j'ai la possibilité de faire des choix* [traduction libre]) sur la motivation à faire de l'AP et sur l'AP mesurée objectivement à l'aide d'un podomètre. Les résultats ont indiqué une influence positive du soutien à l'autonomie en EPS sur la motivation à pratiquer de l'AP en dehors des cours, ainsi qu'un effet indirect (bien que modeste) sur la mesure objective d'AP. Ces résultats ont donné un nouvel éclairage aux bénéfices que les étudiants peuvent retirer de l'influence pédagogique d'un enseignant supportant l'autonomie des étudiants en EPS.

### **3.1 La motivation**

Il existe plusieurs modèles théoriques abordant la motivation. Dans le cadre de la présente étude en contexte scolaire, une partie du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) a été choisi, car il est spécifiquement adapté à la réalité pédagogique vécue en classe, et à son influence sur la motivation des étudiants. Les principaux déterminants de la motivation du modèle de Viau (2009) sont visés : la contrôlabilité, l'intérêt, l'utilité et le sentiment de compétence. Il est à noter que l'intérêt et l'utilité forment ensemble ce que Viau (2009) et d'autres chercheurs (p. ex. Wigfield et Eccles, 2000) désignent comme la valeur attribuée à l'activité. Toutefois, Cabot (2017) a démontré que les variables de l'intérêt et de l'utilité sont deux construits différents et ne varient pas nécessairement ensemble. C'est pour cette raison que, dans la présente étude, ces deux variables sont présentées et mesurées distinctement.

#### **3.1.1 La contrôlabilité**

Selon Viau (2009), l'autonomie renvoie à la possibilité que l'étudiant a de faire des choix balisés par l'enseignant. Dans ce contexte, l'auteur utilise plutôt le terme « contrôlabilité » pour référer à la perception que l'étudiant a du contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement d'une activité. Il suggère que si les choix présentés aux étudiants sont en lien avec leurs intérêts et leurs buts, la contrôlabilité qu'ils peuvent ainsi exercer sur la tâche qu'ils doivent faire les mènera à y attribuer plus d'utilité et à s'y sentir globalement plus motivé (Viau, 2009). Dans la perspective de la Théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000), fréquemment utilisée en recherche en EPS, on traduira que la contrôlabilité que l'enseignant offre aux étudiants permet de combler leur besoin fondamental d'autonomie. Donc, on peut croire qu'en augmentant la perception de contrôlabilité dans le cours d'EPS, par exemple en offrant aux étudiants la possibilité de choisir parmi des tâches pédagogiques à exécuter, cela devrait les mener à être plus motivés à l'égard du cours.

En effet, la possibilité de faire lui-même des choix, parmi des options disponibles ainsi que sur les actions elles-mêmes (Reeve et al., 2003), permet à l'étudiant de mieux ajuster son expérience d'apprentissage à ses propres objectifs et comble son besoin d'autonomie, le motivant à s'engager davantage (Evans et Boucher, 2015; Katz et Assor, 2007). Du côté de la Théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992), on suggère aussi qu'un contexte d'apprentissage offrant des choix dans les tâches scolaires mène les étudiants à poursuivre des buts d'apprentissage, axés sur le développement de leurs compétences, plutôt que des buts de performance, axés sur la comparaison sociale (Patall et Yang Hooper, 2019).

### *3.1.2 L'intérêt*

L'intérêt est une variable motivationnelle très puissante, composée d'une part importante d'émotions en plus de sa composante cognitive (Hidi et Renninger, 2006). Deux types d'intérêt sont distingués dans la littérature : l'intérêt situationnel dépend du contexte dans lequel est effectuée la tâche, alors que l'intérêt personnel est un trait stable malgré les contextes dans lesquels la tâche est effectuée. Durant le développement d'un nouvel intérêt, il sera d'abord situationnel et davantage composé d'émotions que de cognitions. Puis, s'il est maintenu, il se cristallisera pour devenir un intérêt personnel et sa composante cognitive sera plus présente (Hidi et Renninger, 2006). L'influence positive de l'intérêt sur l'engagement, l'apprentissage et l'atteinte d'objectifs durables est reconnue dans la littérature (Renninger et Hidi, 2016; 2019; Cabot, 2012). Selon Alexander et Jetton (1996), l'intérêt joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage et oriente en partie ce que l'étudiant choisit d'apprendre. En effet, l'intérêt de l'étudiant le motive et le conduit à un apprentissage significatif (Pasco et Spreux, 2014). Toutefois, l'intérêt personnel est déterminé par des connaissances, croyances ainsi que des valeurs individuelles, ce qui augmente le niveau de difficulté à concevoir un enseignement ou des tâches pédagogiques ciblant l'intérêt personnel de chacun. Il est plutôt suggéré d'axer les interventions

pédagogiques en EPS en fonction de susciter un intérêt situationnel (Pasco et Spreux, 2014, Roure et Pasco, 2017). Toutefois, Chen et Wang (2017) appellent une meilleure compréhension des mécanismes pouvant faire basculer l'intérêt situationnel vers un intérêt personnel pouvant être lié à l'intégration pérenne de l'AP dans un mode de vie sain.

Certains éléments influencent l'intérêt situationnel des étudiants en EPS. D'une part, les facteurs individuels comme le genre et les habiletés motrices, et d'autre part, les facteurs contextuels comme la conception de la tâche d'apprentissage proposée par l'enseignant (Pasco et Spreux, 2014). L'intérêt situationnel des étudiants peut donc être favorisé en manipulant les caractéristiques de la situation d'apprentissage (Pasco *et al.*, 2015; Roure et Pasco, 2020). Ainsi, une stratégie d'évaluation qui respecte les préférences des étudiants mènerait possiblement à susciter l'intérêt envers la tâche et même envers le cours d'EPS.

### *3.1.3 L'utilité*

L'utilité attribuée à une tâche découle de l'évaluation de la compatibilité entre l'activité pédagogique (ou le cours) à réaliser et les objectifs visés par la personne (Wigfield et Eccles, 2000). Ainsi, lorsque la tâche est considérée utile par l'étudiant en vue de l'atteinte de ses propres objectifs, la motivation et l'engagement de l'étudiant augmentent (Dubeau et al., 2015). En contrepartie, un étudiant ne pouvant associer ses objectifs personnels au cours ou à la tâche d'apprentissage se verra ressentir une diminution d'intérêt. En somme, l'utilité est une variable motivationnelle de type cognitif qui a une grande influence sur l'engagement (Hulleman et al., 2017). Jusqu'à présent, aucun résultat de recherche traitant spécifiquement de l'utilité attribuée aux cours d'EPS par les étudiants du postsecondaire n'a été trouvé dans la littérature. L'évaluation des compétences en situation authentique ainsi que la possibilité de faire des choix en fonction de leurs intérêts par les étudiants lors des situations d'évaluation pourraient être une solution envisageable afin d'encourager l'autonomie et de susciter l'utilité attribuée à la tâche ou au cours.

### *3.1.4. La perception de compétence à faire de l'activité physique*

Pour Viau (2009), la perception que l'étudiant a de sa compétence à accomplir la tâche implique qu'avant d'entreprendre une activité qui comporte un niveau élevé d'incertitude quant à sa réussite, il évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. Au niveau postsecondaire, les étudiants connaissent bien leurs compétences en EPS puisqu'ils ont réalisé un grand nombre de cours dans leur cheminement scolaire depuis l'école primaire. Ainsi, un étudiant ayant une perception positive de sa compétence à réaliser une tâche pédagogique se verra accomplir cette dernière avec confiance (Viau et al., 2004). De surcroît, plus l'étudiant a une perception positive de la tâche, plus il la réussira et par conséquent plus son sentiment de compétence augmentera

(Viau et Bouchard, 2000; Wigfield et Eccles, 2000). En contrepartie, si l'étudiant a échoué ou a eu une performance décevante, mais qu'il y a investie beaucoup d'effort, sa perception de compétence risque fort d'être ébranlée. Dans la littérature, plusieurs chercheurs arrivent au même consensus, soit que la perception de compétence joue un rôle très important dans l'état motivationnel et l'engagement (Ryan et Deci, 2000; Viau, 2009; Wigfield et Eccles, 2000), dans le cas présent, l'engagement dans la pratique d'AP (Lemoyne et al., 2015).

### **3.2. La présente étude**

Durant la planification de cette étude, une intervention pédagogique a été élaborée de manière à tenir compte des éléments de la problématique et du cadre conceptuel présentés précédemment. Il s'agit d'une stratégie d'évaluation qui devrait influencer, de manière globale, la dynamique motivationnelle des étudiants du postsecondaire à l'égard de leur cours d'EPS, ainsi que leur façon d'aborder les AP à pratiquer dans le cadre du cours. Cette stratégie a été appliquée dans des cours de l'ensemble 3, dernière occasion d'influence pédagogique du cheminement scolaire québécois en EPS.

Plus concrètement, la stratégie d'évaluation mise sur pied implique principalement de permettre aux étudiants de choisir, dès le début du semestre, parmi quatre tests de la condition physique (course Cooper, course navette de 20 mètres, vélo Cooper, Step-test), celui par lequel sa condition cardiorespiratoire serait évaluée au début et à la fin du semestre. En effet, il n'apparaissait pas judicieux d'éliminer le test de la capacité cardiorespiratoire des cours d'EPS puisque de nombreux enseignants utilisateurs de ces tests ne semblent pas être prêts à faire ce changement de culture pédagogique. Le projet d'étude visait l'élaboration d'un mode d'évaluation plus contemporain, qui pourrait être adopté par le plus grand nombre d'enseignants.

Dans les cours de l'ensemble 3, l'étudiant doit planifier un Programme d'activité physique (PAP) et l'exécuter en autonomie, tout en étant accompagné à distance par l'enseignant, par exemple grâce à une application mobile. Traditionnellement, les étudiants font un test de course-navette de 20 mètres au premier cours du semestre, puis, sur la base de leur résultat, planifient leur PAP sous la supervision de l'enseignant. L'objectif est d'arriver à atteindre les standards de performance nationaux au test-navette à la fin du semestre. Logiquement, les étudiants prévoient beaucoup d'entraînement de course dans leur PAP puisqu'ils devront performer spécifiquement à cette activité standardisée 10 semaines plus tard. En permettant aux étudiants de choisir le test sur la base duquel ils évolueront tout au long du semestre et par lequel ils seront évalués en fin de parcours, on leur permet d'exercer un contrôle sur le déroulement des activités du cours en fonction de leurs préférences personnelles en matière d'AP, le tout à travers une évaluation en situation authentique. Une évaluation à partir d'une tâche authentique réfère à une tâche évaluative s'inspirant du contexte réel vécue par les étudiants. En effet, planifier et exécuter un

PAP est une tâche concrète et réelle que l'étudiant aura à réaliser dans sa vie future de manière autonome. D'ailleurs, 82 % des répondants à l'étude exploratoire de [Auteur] (2019) trouvaient pertinent d'inclure le PAP à l'évaluation terminale du cours. Ainsi, ce qui distingue cette stratégie d'autres évaluations terminales d'EPS postsecondaire, c'est que l'évaluation de la capacité cardiorespiratoire n'est pas l'unique constatation de la réalisation du PAP par l'étudiant. En outre, l'étudiant peut choisir le test cardiorespiratoire en fonction de ses intérêts sportifs afin de laisser place à l'autonomie et de susciter la motivation à bouger. Cette stratégie d'évaluation a été élaborée et validée par la triangulation d'avis provenant de trois sources (des étudiants, des enseignants d'EPS et des experts universitaires en sciences de l'AP) dans le cadre d'une étude précédente (Auteur, 2020). L'objectif de la présente étude est d'appliquer cette stratégie en contexte réel et d'en évaluer l'impact sur la dynamique motivationnelle d'étudiants du postsecondaire.

## **4. Méthode**

Globalement, la présente étude quasi-expérimentale inclut des mesures prétest et posttest, avec condition témoin, ainsi qu'un devis d'analyse mixte. De plus, des précautions ont été prises pour contrôler certaines variables confondantes, notamment l'utilisation d'une application mobile, tant par les participants du groupe expérimental (GE) que par ceux du groupe témoin (GT), limitant ainsi l'impact de biais potentiels.

### **4.1. Participants**

Des étudiants provenant de deux établissements collégiaux québécois ont participé à l'étude à l'automne 2019. Dans chaque établissement, deux groupes-classes liés à un même enseignant étaient impliqués. Pour chacun de ces deux enseignants, un groupe-classe a vécu la condition expérimentale, c'est-à-dire que les étudiants de ce groupe pouvaient choisir le test cardiovasculaire par lequel leur condition physique serait évaluée à la fin du semestre. L'autre groupe-classe tenait le rôle de GT, c'est-à-dire que les étudiants de ce groupe suivaient le même cours, dans les mêmes conditions que ceux du GE du même enseignant, à l'exception de pouvoir choisir l'AP par laquelle ils seraient évalués. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. En tout 79 collégiens ont complété les questionnaires permettant de mesurer leur motivation, au début et à la fin du semestre.

Cette organisation des GE et GT a contribué à contrôler les variables confondantes que peuvent être l'institution et l'enseignant, à défaut de pouvoir opter pour une procédure de randomisation ou d'insu. Toutefois, pour atteindre une taille d'échantillon intéressante dans la conduite des analyses comparatives, les deux GE devaient idéalement être fusionnés, de même que les deux

GT. Pour contrôler l'impact potentiel de l'appréciation de l'enseignant par les étudiants sur leur motivation envers le cours, ils ont été comparés sur la base de leurs scores à une échelle d'appréciation de l'enseignant, administrée à la fin du semestre ( $n$  présents = 78). Les résultats à un test  $t$  pour échantillons indépendants indiquent qu'il n'y a pas de différence ( $t(77) = -0,63; p > ,05$ ) dans l'appréciation de leur enseignant par les étudiants entre les deux enseignants. Ainsi, les deux groupes-classes de la condition expérimentale ont été fusionnés pour former le GE ( $n = 34$ ) et il en a été de même pour les deux groupes-classes de la condition témoin ( $n = 45$ ).

## 4.2. Instruments de mesure

Un **questionnaire de renseignements généraux** a permis d'obtenir des données d'ordre général comme le genre, l'occupation à un emploi rémunéré, la pratique d'AP avec ses parents durant l'enfance ou le nombre d'heures hebdomadaire habituellement réservé à la pratique d'AP. Ces données ont permis d'explorer la similarité des groupes à comparer.

L'**Échelle de la motivation en éducation physique** (ÉMÉP, Auteur, 2020) a servi à mesurer la motivation des participants, ressentie envers le cours (les apprentissages et les évaluations qui y sont faits). La version prétest de l'ÉMÉP a été administrée lors du premier cours du semestre et la version posttest a été administrée lors du dernier cours du même semestre. Ce questionnaire est composé de 11 items de type Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout en accord*) à 5 (*tout à fait en accord*). Ces items représentent trois déterminants de la motivation: l'intérêt (4 items; p. ex. *Je pense que je vais aimer assister à ce cours* [prétest] et *J'ai aimé assister à ce cours* [posttest]), l'utilité (4 items; p. ex. *Je crois que ce qu'on va apprendre dans ce cours d'éducation physique sera utile pour mon avenir* [prétest] et *Je trouve que ce qu'on a appris dans ce cours d'éducation physique sera utile pour mon avenir* [posttest]) et la contrôlabilité (3 items; p. ex. *Lors de ce cours d'éducation physique, je m'attends à pouvoir choisir la manière d'être évalué* [prétest] et *Lors de ce cours d'éducation physique, j'ai pu choisir la manière d'être évalué* [posttest]). Les qualités métrologiques de l'instrument sont décrites dans [Auteur] (2020) et sont jugées très satisfaisantes.

Le **sentiment de compétence à l'égard de la pratique d'AP** a été mesuré par une échelle de type *Likert*, inspirée de celle de Losier *et al.* (1993), et adaptée au contexte de la pratique d'AP. Elle est composée de quatre items (ex. : *Je suis bon (bonne) pour faire de l'activité physique*). Pour en explorer la validité, une analyse en composantes principales a été conduite sur ces items auprès de l'échantillon de la présente étude. Les résultats indiquent que les items saturent tous sur le même facteur et que les indices de saturation sont très satisfaisants (0,85 à 0,92). La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = 0,89$ ).

La **perception de la stratégie d'évaluation** en EPS a été évaluée par une analyse thématique inductive des contenus des réponses fournies lors d'entrevues individuelles post-intervention. Onze étudiants (huit du GE et trois du GT) ont participé à cette entrevue semi-structurée, dont le canevas prévoyait cinq questions permettant d'estimer leur perception de la condition d'évaluation (expérimentale ou témoin) qu'ils avaient vécue et leur appréciation du cours.

### **4.3. Procédures**

Lors du premier cours d'EPS du semestre d'automne 2019, les étudiants des quatre groupes-classes visés ont reçu l'information relative à l'étude, ont signé le formulaire de consentement et ont complété le Questionnaire de renseignement généraux, la version prétest de l'ÉMÉP et l'échelle du sentiment de compétence à l'égard de la pratique d'AP. Lors de la dernière semaine de cours, ils ont complété à nouveau cette dernière, ainsi que la version posttest de l'ÉMÉP. Au printemps 2020, la chercheuse principale a mené des entrevues téléphoniques avec les étudiants y ayant consenti.

Entre les deux cueillettes de données par questionnaires, la stratégie pédagogique s'est déroulée sur dix semaines. Concrètement, celle-ci comprend plusieurs tâches formatives en début de semestre et sommatives en fin de semestre. Premièrement, un test cardiorespiratoire formatif est effectué par l'étudiant. Deuxièmement, l'étudiant planifie et remet son PAP de manière formative à l'enseignant afin que ce dernier puisse orienter le travail par une rétroaction personnalisée. Troisièmement, l'étudiant réajuste son PAP et le met en pratique, hors cours, avec un accompagnement par l'enseignant à l'aide d'une application mobile permettant d'enregistrer et de démontrer l'intensité, le temps, et l'activité réalisée. Quatrièmement, l'étudiant est invité à réfléchir à ses habitudes de vie et à appliquer une progression à son PAP au milieu du semestre. Cinquièmement, une reprise du test cardiorespiratoire en fin de semestre ainsi qu'une réflexion finale sur le processus effectué tout au long du semestre, visant à observer l'influence de la pratique d'AP sur son mode de vie et sa santé, sont effectués. Tous les participants ont vécu cette stratégie pédagogique, à l'exception du fait d'avoir le choix (GE) ou non (GT) du test cardiorespiratoire.

## **5. Résultats**

### **5.1. Analyses descriptives**

Le GE et le GT ont été comparés sur la base des principales variables du Questionnaire de renseignements généraux pour en explorer la similarité avant la conduite des analyses

principales. Les résultats sont présentés dans le tableau I et indiquent que les groupes étaient similaires au départ.

Tableau I : Données descriptives et résultats aux tests comparant les groupes au départ

| Variables  | GE (n = 34)                      | GT (n = 45)                      | tests                        |
|--|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Genre  | 9 h / 25 f                       | 12 h / 33 f                      | $Khi^2 = ,00$ ( $p > ,05$ )  |
| Emploi rémunéré  | 24 oui                           | 32 oui                           | $Khi^2 = ,00$ ( $p > ,05$ )  |
| AP régulière avec parents durant l'enfance                       | 22 oui                           | 28 oui                           | $Khi^2 = 2,39$ ( $p > ,05$ ) |
| Nombre d'heures/sem d'AP hors cours                              | 2,62<br>( $\acute{e}-t = 2,30$ ) | 3,33<br>( $\acute{e}-t = 2,68$ ) | $F = 1,19$ ( $p > ,05$ )     |
| Intérêt pour l'exercice physique en général (Likert en 4 points) | 2,24<br>( $\acute{e}-t = ,74$ )  | 2,20<br>( $\acute{e}-t = ,81$ )  | $F = ,78$ ( $p > ,05$ )      |

Ensuite, des corrélations ont été produites entre les principales variables à l'étude (tableau II). Entre autres, on y constate qu'en début de semestre, il n'y a aucun lien entre le groupe (GE ou GT) et les attentes motivationnelles à l'égard du cours. Toutefois, en fin de semestre, deux liens significatifs sont à l'avantage du GE: l'intérêt et la contrôlabilité à l'égard du cours. Il est à noter qu'aucun lien, impliquant le genre, n'est constaté.

Tableau II : Corrélations bivariées entre les principales variables à l'étude

|   | 1      | 2      | 3      | 4       | 5      | 6       | 7      | 8   | 9 |
|---|--------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|-----|---|
| <b>1. Attentes d'intérêt cours</b>      |        |        |        |         |        |         |        |     |   |
| <b>2. Attentes d'utilité cours</b>      | ,54*** |        |        |         |        |         |        |     |   |
| <b>3. Attentes de control. cours</b>    | ,30*** | ,31*** |        |         |        |         |        |     |   |
| <b>4. Intérêt cours</b>                 | ,42*** | ,19    | ,12    |         |        |         |        |     |   |
| <b>5. Utilité cours</b>                 | ,27*   | ,55*** | ,22    | ,56***  |        |         |        |     |   |
| <b>6. Contrôlabilité cours</b>          | ,25*   | ,15    | ,43*** | ,47***  | ,28*   |         |        |     |   |
| <b>7. Sentiment de comp. AP (pré)</b>   | ,42*** | ,20    | ,40*** | ,19     | ,06    | ,04     |        |     |   |
| <b>8. Sentiments de comp. AP (post)</b> | ,37*** | ,17    | ,22    | ,46***  | ,30*** | ,19     | ,69*** |     |   |
| <b>9. Groupe (GE = 1; GT = 2)</b>       | ,03    | ,06    | -,05   | -,34*** | -,06   | -,44*** | ,17    | ,07 |   |

| <b>10. Genre</b><br><b>(Hommes = 1;</b><br><b>Femmes = 2)</b> |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|   | ,03  | ,19  | -,05 | ,04  | ,10  | -,14 | -,17 | -,17 | -,00 |
| $\bar{X}$   | 3,72 | 3,80 | 3,08 | 3,82 | 4,04 | 3,28 | 3,30 | 3,46 | -    |
| <i>é-t</i>  | ,79  | ,69  | 1,00 | ,84  | ,84  | 1,04 | ,94  | ,92  | -    |

\* $p < ,05$ ; \*\*\* $p < ,001$ .

## 5.2. Analyses comparatives

En ce qui concerne les données prétest et posttest découlant de l'ÉMÉP, des analyses de covariance (ANCOVA) ont été menées en considérant les mesures prétest comme covariables aux mesures posttest. Les résultats sont exposés dans le tableau III. On y constate un effet de groupe fortement significatif quant à l'intérêt et à la contrôlabilité à l'égard du cours, ce qui concorde avec les liens corrélacionnels constatés dans le tableau II.

Tableau III : Scores moyens, (écarts-types) et résultats des ANCOVA opérées sur les données de motivation à l'égard du cours d'EPS

|  | <b>GE (n = 34)</b>      | <b>GT (n = 45)</b>       | <b>F (1, 79)</b><br><b><math>\eta^2_p</math></b> |
|--|-------------------------|--------------------------|--|
| <b>Intérêt</b>   |                         |                          |  |
| <b>Covariable : attentes d'intérêt pour le cours d'EPS</b>     | 3,69 (.78)              | 3,74 (.82)               | 20,41***<br>,21                                  |
| <b>Groupes</b>   | 4,14 (.57) <sup>1</sup> | 3,57 (.93) <sup>1</sup>  | 13,51***<br>,15                                  |
| <b>Utilité</b>   |                         |                          |  |
| <b>Covariable : attentes d'utilité relative au cours d'EPS</b> | 3,76 (.65)              | 3,84 (.74)               | 33,40***<br>,31                                  |
| <b>Groupes</b>   | 4,10 (.78) <sup>2</sup> | 4,00 (.88) <sup>2</sup>  | ,88<br>,01                                       |
| <b>Contrôlabilité</b>  |                         |                          |  |
| <b>Covariable : attentes de contrôlabilité sur cours d'EPS</b> | 3,14 (1,05)             | 3,04 (.98)               | 20,10***<br>,21                                  |
| <b>Groupes</b>   | 3,80 (.78) <sup>3</sup> | 2,89 (1,04) <sup>3</sup> | 20,78***<br>,22                                  |

\*\*\* $p < ,001$ .

<sup>1</sup>Variable dépendante: Intérêt pour le cours d'EPS tel que ressenti en fin de semestre.

<sup>2</sup>Variable dépendante: Utilité pour le cours d'EPS telle que ressentie en fin de semestre.

<sup>3</sup>Variable dépendante: Contrôlabilité pour le cours d'EPS telle que ressentie en fin de semestre.

Devant les effets de groupe importants sur les variables d'intérêt et de contrôlabilité, une comparaison des genres sur celles-ci a été explorée auprès des étudiants du GE à l'aide d'un test non-paramétrique *U* de Mann-Whitney. Aucune distinction n'a été observée.

Comme les items mesurant le sentiment de compétence sont les mêmes, avant et après l'intervention, une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été opérée sur ces données. Les résultats sont détaillés au tableau IV. On y constate un changement lié au temps sans effet de groupe, c'est-à-dire tant chez le GE que chez le GT.

Tableau IV : Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant au sentiment de compétence à pratiquer de l'AP

| Variable                              | GE (n = 34)    |               | GT (n = 45)   |                | Valeurs de <i>F</i><br>Taille d'effet ( $\eta^2_p$ ) |             |                   |
|---------------------------------------|----------------|---------------|---------------|----------------|--|-------------|-------------------|
|                                       | Temps 1        | Temps 2       | Temps 1       | Temps 2        | Temps  | Groupe      | Temps X<br>Groupe |
| <b>Sentiment de<br/>compétence AP</b> | 3,12<br>(1,01) | 3,44<br>(,87) | 3,39<br>(,81) | 3,52<br>(1,00) | 4,39*<br>,05   | 1,35<br>,02 | 1,41<br>,02       |

\* $p < ,05$ .

### 5.3. Analyses des contenus des entrevues

La question d'amorce (*Comment s'est passé ton cours d'EPS?*) était la plus générale. Tous les participants ont répondu par des commentaires positifs à cette question. De plus, trois étudiants du GE ont spontanément exprimé qu'ils avaient aimé pouvoir choisir leur test final. La deuxième question visait à savoir quels participants avaient déjà vécu le test de course navette de 20 mètres obligatoire, très répandu dans l'évaluation de la condition physique en EPS. Cette question servait d'assise préalable à un des objectifs de l'entrevue, qui était d'amener les étudiants du GE à comparer les deux conditions. Tous les participants ont confirmé avoir déjà eu des cours d'EPS dans lesquels ils avaient dû faire un test de course navette de 20 mètres obligatoire en fin de semestre. La troisième question n'était posée qu'aux participants du GE: *À la dernière session (semestre), te souviens-tu avoir pu choisir ton test cardiorespiratoire de fin de session?* Tous ont répondu par l'affirmative et ont spontanément nommé le test qu'ils avaient choisi (4 course-Cooper; 2 vélo-Cooper; 1 Step test; 1 course navette). Ces réponses indiquent que la condition expérimentale a bien été perçue par les participants.

La quatrième question invitait les répondants à faire l'exercice de comparer les deux conditions (test final imposé ou test final au choix), quant à l'effet sur leur motivation à mettre en application leur PAP régulièrement. La formulation de cette question était adaptée au groupe d'appartenance (GT: *...si tu avais pu choisir ton test, est-ce que ça aurait changé quelque chose...?*). Du côté du GE, six des huit répondants ont émis des commentaires positifs à l'effet que le fait de choisir le test cardiorespiratoire les menait à s'entraîner à l'extérieur à l'aide du PAP en fonction de ce test choisi et que cela les avait motivés. Parmi eux, deux commentaires cernaient plus explicitement les notions de contrôlabilité, d'intérêt et d'autonomie. Il est énoncé « choisir quelque chose que l'on aime, c'est plus motivant » et que « choisir le test cardiorespiratoire fait que l'étudiant a la responsabilité de poursuivre ses buts d'amélioration face à cette autonomie de choix ». Par ailleurs, deux répondants ont exprimé une opinion mitigée. L'un a expliqué que le fait de choisir le test cardiorespiratoire avait diminué son stress lors de l'évaluation, mais que cela ne l'avait pas encouragé à bouger à l'extérieur du cours. Quant à l'autre répondant, le choix d'un test n'a pas influencé son niveau de pratique d'AP, puisqu'il était déjà très actif. Néanmoins, il a spontanément précisé croire que s'il avait été sédentaire, cela l'aurait incité à mettre en œuvre son PAP. Pour ce qui est des trois participants provenant du GT, ils ont tous exprimé qu'un test reste une évaluation peu importe le test et que ce qui est motivant est de pouvoir observer son amélioration durant le semestre. L'un d'entre eux a précisé qu'il aurait apprécié pouvoir choisir son test pour respecter ses intérêts, mais que cela n'aurait pas affecté sa performance.

Pour la dernière question, il était d'abord demandé aux participants de réfléchir aux deux conditions d'évaluation possibles (test imposé ou test au choix), puis d'exprimer son point de vue sur l'influence que cela peut avoir sur la tendance à pratiquer de l'AP à long terme. Six des huit répondants du GE ont affirmé qu'un choix de test influençait positivement leur tendance à pratiquer de l'AP à long terme. La récurrence de ce commentaire corrobore le potentiel du respect des intérêts en matière d'AP comme bras de levier dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif hors cours. Pour ce qui est des deux autres participants du GE, ils ont mentionné que le choix d'un test cardiorespiratoire n'avait pas d'influence sur leur niveau de pratique d'AP à long terme. Cependant, leurs commentaires peuvent être contributifs : un répondant exprime que le fait de choisir un test amène une variété et une découverte de tests et que cela diminue la pression de performance et de comparaison sociale, vécues lors du test de course navette, tout en augmentant le sentiment de compétence. À l'inverse, l'autre répondant mentionne que de se faire imposer un test permet de découvrir quelque chose qu'on n'aurait pas choisi initialement et que l'on doit s'y adapter et se surpasser pour devenir meilleur. Quant aux trois répondants provenant du GT, leurs réponses à cette question sont similaires à celles qu'ils ont émises à la question précédente. Deux d'entre eux mentionnent qu'un choix de test n'a pas de lien avec son niveau de pratique d'AP. En revanche, un répondant affirme que choisir en fonction de ses intérêts et de ses capacités serait moins démoralisant et l'aiderait à mieux performer. Ainsi, à long

terme, en se sentant valorisé dans la réalisation d'une activité appréciée, cela pourrait susciter sa motivation à continuer à être actif.

## **6. Discussion et limites**

La principale limite contenant la portée de cette étude est la taille de l'échantillon. Comme il s'agissait de faire une première exploration en contexte réel de la stratégie d'évaluation élaborée par [Auteur] (2020), peu de groupes-classes ont été sollicités. Toutefois, les résultats obtenus justifient qu'une évaluation plus approfondie de son impact, impliquant plus de variables, notamment un suivi longitudinal de la pratique d'AP, et plus de groupes-classes, soit conduite. De plus, il serait intéressant d'élargir le spectre des choix, par exemple en ajoutant un test de nage Cooper dans les établissements où les installations le permettent.

Le résultat principal est assurément celui qui concerne la contrôlabilité rapportée par le GE de façon beaucoup plus marquée que celle exprimée par le GT. Comme l'intervention pédagogique visait précisément à donner plus de contrôle aux étudiants pour combler leur besoin d'autonomie, on s'attendait à trouver une différence claire comparée au GT sur cette variable, ce qui est le cas. De plus, sur un plan intra-individuel, les résultats indiquent que la contrôlabilité vécue par les étudiants du GE a été plus élevée que ce à quoi ils s'attendaient au départ. Les attentes de contrôlabilité exprimées en début de semestre sont possiblement le reflet des expériences passées à être évalué à travers un cadre traditionnellement plus rigide et imposé. Bref, ces résultats comparatifs, tant intra- qu'inter-groupes, confirment que le fait d'offrir des choix aux étudiants pour qu'ils perçoivent avoir plus de contrôle sur le déroulement du cours est une stratégie qui atteint sa cible.

Un autre résultat important concerne la différence marquée d'intérêt ressenti à l'égard du cours d'EPS, à l'avantage du GE. Ce résultat ainsi que la littérature laissent croire que le contrôle offert à l'étudiant suscite son intérêt envers le cours d'EPS. En effet, certains auteurs (Patall et Yang Hooper, 2019; Patall, 2013) expliquent l'intérêt et la contrôlabilité par l'exercice de choix comme étant des variables interreliées. En effet, pour être motivant, le fait de pouvoir choisir doit permettre à l'étudiant d'exprimer ses préférences et d'agir sur la base de ses intérêts (Patall et Yang Hooper, 2019). Au contraire, lorsque les modalités sur lesquelles l'étudiant peut exercer du contrôle ne sont pas alignées avec ses intérêts, l'exercice de ce contrôle est perçu comme non pertinent. Conséquemment, si les modalités sur lesquelles l'étudiant peut exercer du contrôle dans la manière d'être évalué en EPS lui permettent de choisir des activités qui l'intéressent, cette contrôlabilité est signifiante pour lui. L'intérêt pourrait donc avoir préséance sur la contrôlabilité, cette dernière étant un instrument permettant l'atteinte de l'objet d'intérêt. Ce type d'interprétation concorde aussi avec les vocables de certains participants aux entrevues, comme « choisir quelque chose que l'on aime, c'est plus motivant ». Suivant cette veine, si les intérêts

préexistants des étudiants ont pu être respectés à travers l'exercice du choix d'AP, et considérant que la majorité des répondants du GE a affirmé que cela avait une influence positive sur leur engagement à pratiquer de l'AP quelques mois après la fin du cours, ces résultats contribuent à affirmer le pouvoir de l'intérêt sur l'engagement et la persévérance.

Quant à la variable d'utilité, une différence intra-individuelle a été constatée dans les deux groupes, indiquant que les étudiants ont tendance à juger les activités faites dans leur cours d'EPS de l'ensemble 3 comme plus utiles que ce à quoi ils s'attendaient au départ. Ce résultat est encourageant considérant que ces cours sont la dernière opportunité de fournir un accompagnement pédagogique aux jeunes adultes dans la prise en charge de leur pratique d'AP. De plus, les scores très élevés (près de la borne supérieure de l'échelle) d'utilité dans les deux groupes pourraient indiquer que les jeunes adultes considèrent l'AP utile en soi, ce qui pourrait expliquer l'absence de différence entre les groupes. En effet, les étudiants du postsecondaire ont passé plus de dix ans à réussir des cours d'EPS depuis l'école primaire. Ce résultat pourrait donc s'expliquer par la reconnaissance, chez les étudiants au postsecondaire, de l'importance de l'AP dans les saines habitudes de vie et la santé. Sur le plan conceptuel, ce résultat contribue à renforcer la pertinence de distinguer l'intérêt et l'utilité dans l'étude de la dynamique motivationnelle (Cabot, 2017).

## **7. Conclusion**

Un désengagement envers la pratique de l'AP ainsi qu'une baisse de la motivation pour le cours d'EPS sont observés chez les adolescents et jeunes adultes du postsecondaire. À cette étape du développement, l'étudiant désire plus de liberté et de responsabilités dans sa vie et cela se perçoit aussi dans son besoin d'autonomie à travers ses cours. Cette étude visait à tester les impacts d'une stratégie d'évaluation, permettant un choix de test cardiorespiratoire en fonction des préférences sportives de l'étudiant, sur sa motivation envers son cours d'EPS. Les résultats de l'étude laissent croire que la contrôlabilité offerte rejoint les besoins d'autonomie des étudiants et cela se transpose dans une augmentation de l'intérêt ressenti envers leur dernier cours d'EPS du cheminement scolaire. Ces résultats doivent encourager les enseignants à utiliser des stratégies évaluatives innovantes et tenant compte des besoins des étudiants.

L'efficacité de cette stratégie d'évaluation devrait être étudiée davantage. Par exemple, il serait fort pertinent de transférer cette stratégie d'évaluation dans diverses disciplines des cours d'EPS de l'ensemble 3 aux études postsecondaires. De plus, de grands échantillons permettraient de raffiner les analyses en tenant compte de diverses variables, comme le genre et les habitudes sportives. Ainsi, l'on pourrait observer l'impact d'une telle stratégie d'évaluation en fonction des capacités et intérêts hétérogènes des étudiants au postsecondaire. Enfin, découlant du contexte de pandémie, il serait intéressant d'étudier l'apport d'une telle stratégie d'évaluation sur la

motivation en EPS, qui doit parfois être enseignée à distance, et la prise en charge autonome d'AP par les étudiants.

Cette étude s'est terminée en contexte de pandémie. Par exemple, les entrevues ont eu lieu en mars 2020, durant le premier confinement dû à la Covid-19. À l'origine, deux mesures de suivi de la pratique de l'AP post-cours étaient prévues au printemps et à l'automne 2020. Ces deux cueillettes de données ont eu lieu durant les deux premières vagues de la pandémie. Cette situation a invalidé les données recueillies. En effet, étant donné le contexte, la chercheuse principale a demandé aux participants de s'exprimer sur l'effet du contexte pandémique sur leur pratique d'AP. La majorité des répondants ont rapporté une influence très négative du confinement prolongé sur leur motivation à bouger. Ces réponses sont en harmonie avec les données de recherches qui commencent à émerger indiquant déjà des conséquences négatives des mesures de confinement sur la pratique d'activité physique. Néanmoins, une des questions à l'origine de ces mesures de suivi de l'AP était de savoir si une augmentation de la motivation envers le dernier cours d'EPS dans un contexte d'autonomie aurait pu avoir une influence positive à long terme par l'intégration de l'AP au mode de vie et ainsi représenter un point de bascule entre l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel (Chen et Wang, 2017). Suivant cette idée, de telles mesures longitudinales devraient être intégrées à un projet de réplication de cette étude, en contexte non pandémique, idéalement auprès d'un large échantillon, afin de constater réellement les impacts d'une telle stratégie d'évaluation innovante sur la pratique pérenne de l'AP.

## 8. Références

N° 647 (QCCS 2012). <http://canlii.ca/t/fqb6f>

Alexander, P. A. et Jetton, T. L. (1996). The role of importance and interest in the processing of text. *Educational Psychology Review*, 8(1), 89-121. <https://doi.org/10.1007/BF01761832>

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age*. BCCampus.

Baril, G., Paquette, M.-C., Ouimet, A.-M., Laguë, J., Marquis, M., Séguin-Tremblay, R. et Nolin, B. (2014). *Ados 12-14 : les dimensions socioculturelles des pratiques alimentaires et d'activité physique des adolescents*. Institut Nationale de santé publique. Québec. [https://www.inspq.gc.ca/pdf/publications/1773\\_Ados12-14DimSocioPratAlimActPhyAdo.pdf](https://www.inspq.gc.ca/pdf/publications/1773_Ados12-14DimSocioPratAlimActPhyAdo.pdf)

- Bélanger, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Rapport regroupement des collèges Performa. Collège de Maisonneuve.
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. et Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>
- Brand, O. (2015). *Exploration des liens entre morphologie et motivation au cours d'éducation physique: comment optimiser l'intégration des élèves en surpoids dans les cours d'éducation physique au cycle d'orientation et développer leur envie de pratiquer des exercices physiques*. Mémoire professionnel. Haute école pédagogique du Valais, Genève.
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français : L'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*. Thèse doctorale, Université de Montréal. Québec. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897>
- Cabot, I. (2017). *Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté*. Article de conférence. *Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2<sup>e</sup> édition*. Congrès de l'Acfas, Montréal. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34809/cabot-potentiel-influence-interet-scolaire-motivation-collegiens-en-difficulte-article-acfas-2017.pdf>
- Cabot, I. et Bradette, A. (2020, soumis). Élaboration et validation initiale de l'Échelle de la motivation en éducation physique (ÉMÉP) auprès d'étudiants au postsecondaire.
- Carroll, B. (1994). *Assessment in Physical Education: A Teacher's Guide to the Issues*. Falmer Press.
- Chen, A. (2001). A Theoretical Conceptualization for Motivation Research in Physical Education: An Integrated Perspective. *Quest*, 53(1), 35-58. <https://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491729>
- Chen, A. et Hancock, G. R. (2006). Conceptualizing a Theoretical Model for School-Centered Adolescent Physical Activity Intervention Research. *Quest*, 58(3), 355-376. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491887>
- Chen, A. et Wang, Y. (2017). The Role of Interest in Physical Education: A Review of Research Evidence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 313-322. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0033>
- Chen, S., Sun, H., Zhu, X. et Chen, A. (2014). Relationship Between Motivation and Learning in Physical Education and After-School Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961054>

- Chiasson, L., Lapointe, G. et Leblanc, G. (2006). *Le sentiment d'efficacité personnelle par rapport à certaines habitudes de vie*. Rapport de recherche PAREA. [https://cdc.qc.ca/parea/786491\\_chiasson\\_Levis\\_lauzon\\_article\\_PAREA\\_2006.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/786491_chiasson_Levis_lauzon_article_PAREA_2006.pdf)
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche: Présentation du concept et état de la recherche. *Canadian Journal of Education*, 38, 1-23. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1757>
- Evans, M. et Boucher, A. (2015). Optimizing the Power of Choice: Supporting Student Autonomy to Foster Motivation and Engagement in Learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87-91. <https://doi.org/10.1111/mbe.12073>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gadais, T. (2015). Les stratégies d'intervention pour aider les jeunes à gérer leur pratique d'activité physique. Une revue de la littérature. *Staps*, 109(3), 57-77. <https://doi.org/10.3917/sta.109.0057>
- Gaudreault, K., R. Richards, K. A. et Woods, A. (2016). Understanding the perceived mattering of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1271317>
- Girard, S. (2016). Climat motivationnel en éducation physique et besoins psychologiques : impact sur les buts d'accomplissement, les attitudes et les habitudes des élèves [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/15903>
- Grandchamp, A., Méard, J. et Quin, G. (2018). *Les pratiques évaluatives en éducation physique : État des lieux et évolution au cours des 20 dernières années*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1345>
- Green, K. (2004). Physical education, lifelong participation and 'the couch potato society'. *Physical Education et Sport Pedagogy*, 9, 73-86. <https://doi.org/10.1080/1740898042000208133>
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages: Étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Collège Montmorency. <http://www.cdc.qc.ca/parea/702242-howe-menard-croyances-pratiques-evaluation-montmorency-PAREA-1993.pdf>

- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E., & Daniel, D. (2017). Making Connections : Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000146>
- Katz, I. et Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kermarrec, G., Roure, C. et Pasco, D. (2014). Étude des sources de l'intérêt en situation lors d'activités physiques scolaires chez les garçons et les filles. *Science & Sports*, 29, S18-S19. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.033>
- Kino-Québec. (2014). *L'activité physique et sportive des adolescentes: bilan, perspectives et pistes d'action*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/loisir-sport/SLS\\_sport\\_bilan\\_adolescentes\\_FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/SLS_sport_bilan_adolescentes_FR.pdf)
- Kino-Québec (2012). *Opération ados: des activités qui répondent à leurs goûts*. <http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/operationados.pdf>
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45, 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Lalime, F. (2016). *Élaboration d'une stratégie d'évaluation visant le développement de la compétence « activité physique et autonomie » du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial*. [Essai de Maîtrise]. Université Laval.
- Lemoyne, J. (2012). *Éducation Physique : Vers l'adoption d'un mode de vie actif ? Rapport de recherche* PAREA, 192. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29807/788349-lemoyne-education-physique-collegial-shawinigan-PAREA-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lemoyne, J. et Girard, S. (2019). Motiver les étudiants du collégial à bouger : regard sur la contribution des cours d'éducation physique. Article de conférence. *Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2<sup>e</sup> édition*. Congrès de l'Acfas, Montréal. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37729/lemoyne-girard-acfas-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lemoyne, J. et Valois, P. (2012). Prédicteurs de la pratique d'activité physique chez les étudiants du collégial. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. <https://doi.org/10.1037/a0030221>

- Lemoyne, J., Valois, P. et Guay, F. (2015). Physical Self-concept and Participation in Physical Activity in College Students. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 47(1), 142-150. doi: 10.1249/MSS.0000000000000378.
- Leriché, J. et Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens*. Cegep de Sherbrooke. <https://cdc.qc.ca/parea/033137-leriche-walczak-obstacles-pratique-sportive-cegepiens-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2014.pdf>
- Leriché, J. et Walczak, F. (2016). *La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions. Article de vulgarisation.* <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34602/leriche-walczak-perception-enseignants-ed-phys-sherbrooke-trois-rivieres-article-PAREA-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. et Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Losier, G. F., Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement*, 23(1), 1-16.
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H. et Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: A systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30. <https://doi.org/10.1093/her/cyv042>
- Menschik, D., Ahmed, S., Alexander, M. H. et Blum, R. W. (2008). Adolescent physical activities as predictors of young adult weight. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(1), 29-33. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2007.14>
- Messier, C. (2016). *Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique au collégial* [Essai, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/9634>
- Ministère de l'Éducation e de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Composantes de la formation générale – Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales* (DEC). 52. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)

- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Sciences et de la Technologie (MERST). (2013). *Pour un virage santé à l'enseignement supérieur: Bilan 2007-2011 de la mise en œuvre du Cadre de référence pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif à l'enseignement supérieur* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/Virage\\_sante\\_ES\\_Bilan\\_2007-2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Virage_sante_ES_Bilan_2007-2011.pdf)
- Nolin, B. et Institut national de santé publique du Québec. (2018). *Indice d'activité physique. Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3556385>
- Organisation mondiale de la santé. (2019a). *D'après une nouvelle étude dirigée par l'OMS, la majorité des adolescents du monde ne sont pas assez actifs physiquement, ce qui met en danger leur santé actuelle et future*. <https://www.who.int/fr/news/item/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>
- Organisation mondiale de la santé. (2019b). *Plan d'action mondial de l'OMS pour promouvoir l'activité physique 2018-2030: des personnes plus actives pour un monde plus sain*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186-fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pasco, D., Roue, C. et Kermarrec, G. (2015). La Motivation en Situation: Un levier pour le professeur d'éducation physique et sportive. *Revue Education Physique & Sport*, 364, 10-12.
- Pasco, D. et Spreux, D. (2014). La Motivation en Situation. Une Revue de Questions en Education Physique. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 31. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2304>
- Patall, E. A. (2013). Constructing Motivation Through Choice, Interest, and Interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 522-534. <https://doi.org/10.1037/a0030307>
- Patall, E. A. et Yang Hooper, S. (2019). The Promise and Peril of Choosing for Motivation and Learning. Dans K. Ann Renninger et S. E. Hidi (Éds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 238-262). Cambridge University Press.
- Reeve, J., Nix, G. et Hamm, D. (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>

- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2019). Interest Development and Learning. In A. K. Renninger et S. E. Hidi (Éds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 265-290). Cambridge University Press.
- Renninger, A. K. et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. Routledge.
- Robitaille, M.-P. (2019). *Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique*. Mémoire de maîtrise. Université Laval. Québec. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/33911/1/34833.pdf>
- Roure, C., et Pasco, D. (2020). Le pouvoir de l'intérêt en situation en éducation physique : un modèle pour concevoir des situations d'apprentissage motivantes. Dans V. Lentillon-Kaestner (Ed.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 15-32). Louvain-la-Neuve, Belgique: EME Editions. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4272>
- Roure, C. et Pasco, D. (2017). Impact de la conception d'une situation d'apprentissage en badminton sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 42. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.533>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting Students' Physical Activity and Health-Related Well-Being : A Prospective Cross-Domain Investigation of Motivation Across School Physical Education and Exercise Settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(1), 37-60. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.1.37>
- Trost, S. G. et Loprinzi, P. D. (2008). Exercise-Promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *Journal of Clinical Lipidology*, 2(3), 162-168. <https://doi.org/10.1016/j.jacl.2008.03.001>
- Université de Sherbrooke. (2018). *Chaire de recherche Kino-Québec sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif en contexte scolaire*. <https://www.usherbrooke.ca/recherche/repertoire-de-projets-de-recherche/projet/511/>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du nouveau pédagogique (ERPI).

- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16–26-16–26.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. <https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

#### **4.2. Analyse de la motivation envers la pratique de l'AP (sous-objectif 2)**

Pour ce qui est de la motivation envers la pratique de l'AP, l'utilité attribuée à la pratique de l'AP et le sentiment de compétence à pratiquer de l'AP sont les deux variables qui ont été mesurées au premier (début de la session) et au troisième (fin de session) temps de mesure. Une analyse de variance à mesures répétées a été faite sur ces données. Concernant l'utilité attribuée à la pratique d'AP, les résultats n'indiquent aucune différence significative Temps X Groupe : lambda de Wilk = ,99,  $F(1, 77) = ,64$ ,  $p > ,05$ . De plus, même en évacuant le groupe de l'équation, il n'y a pas de changement dans le temps, en ce qui a trait à l'utilité (lambda de Wilk = ,99,  $F(1, 77) = ,99$ ,  $p > ,05$ ).

Pour ce qui est du sentiment de compétence à pratiquer de l'AP, il n'y a pas de différence dans le temps en fonction du groupe d'appartenance (Temps X Groupe : lambda de Wilk = ,98,  $F(1, 77) = 1,41$ ,  $p > ,05$ ). Toutefois, en confondant les groupes (GE et GT), on observe une augmentation du sentiment de compétence au cours de la session : lambda de Wilk = ,95,  $F(1, 77) = 4,39$ ,  $p < ,05$ ).

Par ailleurs, deux échelles d'intérêt relatives à la pratique de l'AP ont été administrées à deux reprises : à la mi-session (deuxième temps de mesure) et à la fin de la session (troisième temps de mesure). Des ANOVA à mesures répétées ont aussi été opérées sur ces données. D'abord, pour ce qui est de l'intérêt situationnel suscité par l'application de leur PAP par les étudiants, aucune différence Temps X Groupe n'est relevée : lambda de Wilk = 1,00,  $F(1, 71) = ,24$ ,  $p > ,05$ . Mais en unissant les groupes, on observe une diminution de l'intérêt suscité par l'application du PAP : lambda de Wilk = ,93,  $F(1, 71) = 4,99$ ,  $p < ,05$ .

En ce qui concerne l'intérêt personnel à pratiquer de l'AP en général, aucune différence n'a été rapportée dans le temps, ni en fonction du groupe (lambda de Wilk = 1,00,  $F(1, 71) = ,21$ ,  $p > ,05$ ), ni sans tenir compte du groupe (lambda de Wilk = ,98,  $F(1, 71) = 1,23$ ,  $p > ,05$ ).

La puissance observée de ces tests n'était pas suffisante pour atteindre le seuil de 80 % prescrit. Des tests basés sur les rangs de Wilcoxon, pour échantillons appariés, ont été opérés sur chaque échantillon pour en estimer la différence des données de chaque variable dans le temps. Tous les résultats rapportés par les analyses paramétriques sont confirmés par ceux des tests non-paramétriques. Globalement, on peut dire que la stratégie d'évaluation testée n'a pas eu d'effet sur la motivation liée à la pratique de l'AP, telle que mesurée dans la présente étude. Par ailleurs, on observe une légère augmentation du sentiment de compétence à pratiquer de l'AP pour tous les groupes au cours de la session, ainsi qu'une diminution de l'intérêt situationnel à l'égard de l'application du PAP.

### 4.3. Analyse de l'engagement comportemental dans la pratique d'AP (sous-objectif 3)

Comme décrit précédemment, deux instruments de mesure permettent de contribuer à l'atteinte de cet objectif. D'abord, une échelle mesurant l'engagement comportemental dans l'application de son PAP par l'étudiant a été administrée à la mi-session et à la fin de la session. Il s'agit donc d'une mesure d'engagement comportemental à pratiquer de l'AP dans le contexte du cours d'ÉP. Une ANOVA à mesures répétées a été opérée sur ces données. Aucune différence dans le temps n'a été rapportée, ni en distinguant les groupes (lambda de Wilk = ,97,  $F(1, 71) = 2,01$ ,  $p > ,05$ ), ni en unissant les groupes (lambda de Wilk = ,99,  $F(1, 71) = ,68$ ,  $p > ,05$ ). Les résultats à un test de Wilcoxon vont dans le même sens.

Pour ce qui est du Questionnaire sur les habitudes sportives (annexe D), les six premières questions, qui permettaient d'obtenir le nombre total de minutes de pratique d'AP hebdomadaire, ont été administrées avant l'intervention (au premier temps de mesure), puis quatre mois et 10 mois après la fin des cours (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> temps de mesure). Ces données ont été analysées par des tests de Wilcoxon pour groupes appariés, en fractionnant par deux temps de mesures. Comme le temps 4 et le temps 5 ont eu lieu à deux moments charnières de la pandémie de COVID-19, il est intéressant de voir plus précisément ce qui s'est passé dans les données amassées à ces moments. Mais avant de faire ces analyses fractionnées, voici tout de même une représentation graphique du comportement des données des 32 personnes ayant fourni toutes les données aux 3 temps de mesure.

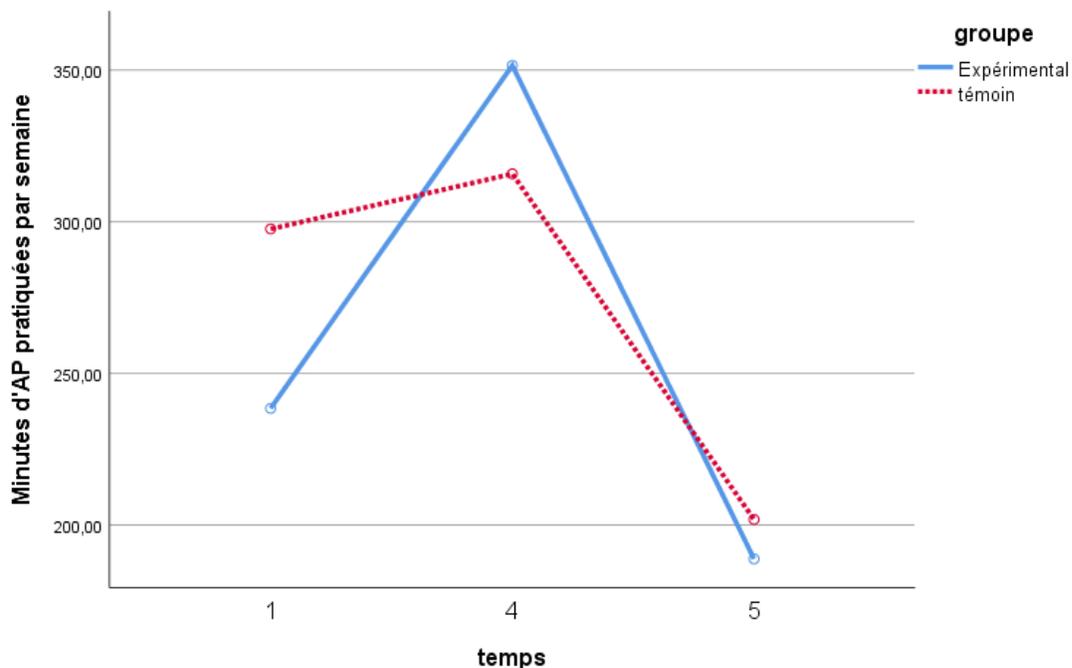


Figure 1. Nombre de minutes d'AP pratiquées par semaine en fonction des temps de mesure

De manière plus spécifique, c'est-à-dire en fractionnant l'exploration des données en séquences de deux temps de mesure, le tableau 9 expose les données descriptives en fonction des groupes.

**Tableau 9. Moyennes, (écarts-types) et résultats des ANOVA à mesures répétées**

| Variable                          | GE                                |                     | GT                  |                     |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                                   | Temps 1<br>(n = 23)               | Temps 2<br>(n = 23) | Temps 1<br>(n = 28) | Temps 2<br>(n = 28) |
| <b>Nombre de minutes d'AP/sem</b> | 231,30<br>(223,17)                | 327,39<br>(249,01)  | 292,14<br>(231,68)  | 295,00<br>(272,11)  |
|                                   | Temps 2<br>(n = 13)               | Temps 3<br>(n = 13) | Temps 2<br>(n = 19) | Temps 3<br>(n = 19) |
|                                   | <b>Nombre de minutes d'AP/sem</b> | 351,54<br>(242,14)  | 188,84<br>(147,58)  | 315,79<br>(299,96)  |

Pour ce qui est des différences des nombres de minutes d'AP pratiquées entre août 2019 (temps 1) et avril 2020 (temps 4), le résultat au test des rangs de Wilcoxon pour groupes appariés révèle que l'augmentation est significative ( $T = 181$ ,  $p = ,02$ ,  $r = ,47$ ) pour le GE seulement (encadré pointillé). Au départ, il était prévu de raffiner les analyses en fonction des genres. Malheureusement, les échantillons n'étant pas également composés des 2 genres, et l'attrition de l'échantillon durant la pandémie, mènent à constater qu'une telle analyse devient caduque. Par exemple, l'échantillon de 23 personnes GE qui a rapporté une augmentation de près de 100 minutes d'AP par semaine est composé de 4 hommes et de 19 femmes. Les hommes sont beaucoup trop sous-représentés dans cet échantillon pour évoquer une tendance. Il en est de même pour les autres sous-échantillons comparés. Dans cette optique, l'analyse en fonction des genres est abandonnée.

Entre avril et octobre 2020, la pratique d'AP semble avoir beaucoup diminué dans les deux groupes. Ils ont donc été fusionnés pour augmenter la taille d'échantillon ayant chuté en octobre 2020 (deuxième vague de la pandémie). Le test de Wilcoxon révèle la diminution du nombre de minutes d'AP par semaine comme étant très significative ( $n = 32$ ;  $T = 97,5$ ;  $p = ,009$ ), entre avril 2020 et octobre 2020.

Par ailleurs, ces nombres de minutes d'AP hebdomadaires ont été catégorisés suivant le tableau 8. La figure 2 illustre la répartition de ces catégories aux trois temps de mesure.

## Motiver la prise en charge de la pratique d'activité physique

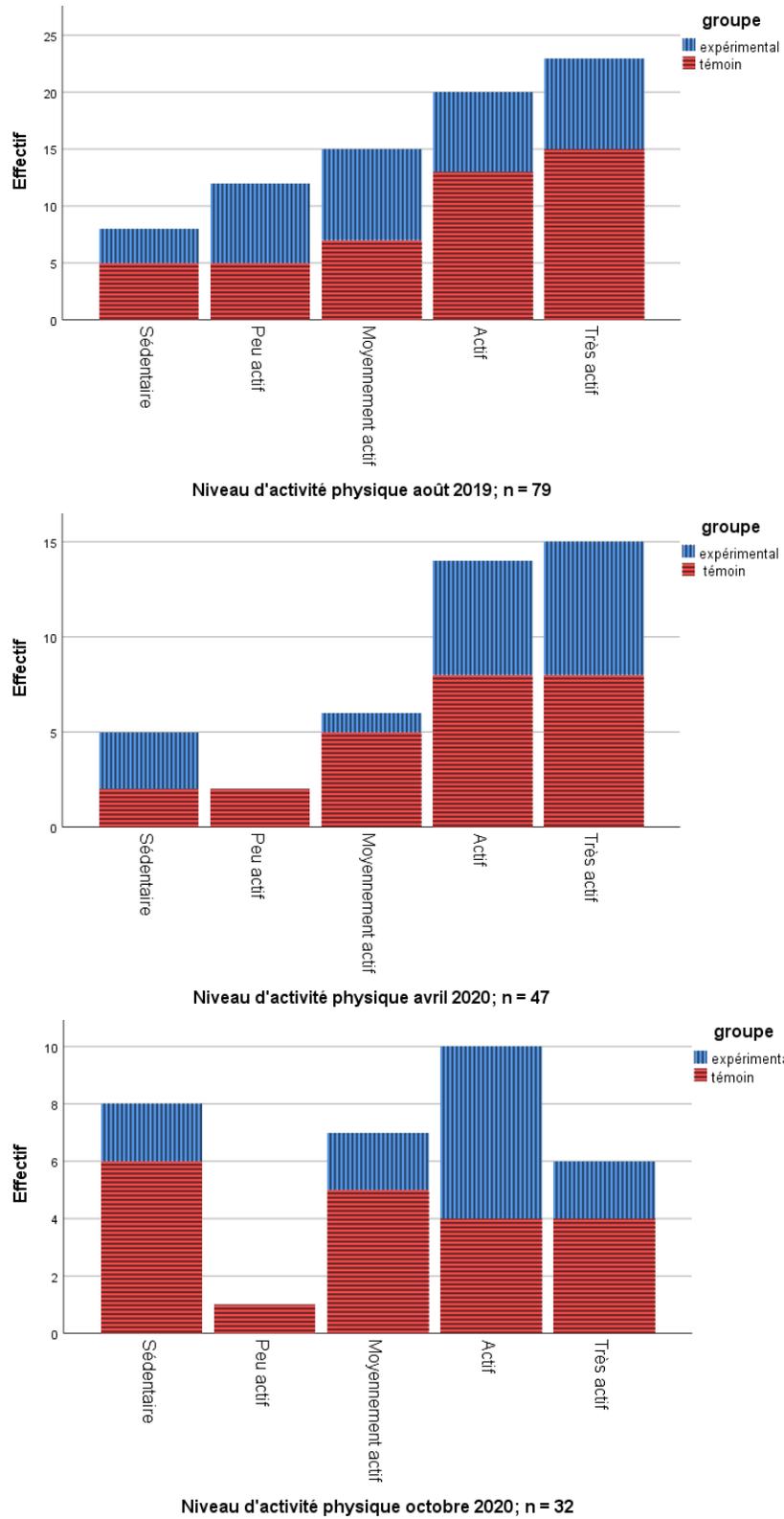


Figure 2. Niveaux d'activité physique par groupe aux trois temps de mesure

Pour ce qui est du nombre d'heures quotidiennement passées assis ou couché en dehors des heures de sommeil, les données ont aussi été recueillies aux temps 1, 4 et 5 de mesure. Le tableau 10 expose les données descriptives (fractionnées en deux séquences de deux temps de mesure) qui ont servi à la conduite des analyses par test de Wilcoxon pour échantillons appariés. Aucune différence entre les temps de mesure n'a été significative pour aucun des deux groupes.

**Tableau 10. Moyennes, (écarts-types) et résultats aux ANOVA à mesures répétées**

| Variable                               | GE                                     |                     | GT                  |                     |
|--|--|---------------------|---------------------|---------------------|
|  | Temps 1<br>(n = 15)                    | Temps 4<br>(n = 15) | Temps 1<br>(n = 20) | Temps 4<br>(n = 20) |
| <b>Heures/jour assis<br/>ou couché</b> | 7,79<br>(4,98)                         | 7,53<br>(4,42)      | 7,75<br>(3,87)      | 7,36<br>(2,57)      |
|  | Temps 4<br>(n = 13)                    | Temps 5<br>(n = 13) | Temps 4<br>(n = 18) | Temps 5<br>(n = 18) |
|  | <b>Heures/jour assis<br/>ou couché</b> | 7,15<br>(3,31)      | 7,88<br>(3,57)      | 7,46<br>(2,60)      |

Comme les données du temps passé assis, durant la pandémie (temps 4 et 5), semblent aller dans le même sens pour les deux groupes, ils ont été fusionnés ( $n = 31$ ) pour explorer la différence de temps passé assis entre avril et octobre 2020. Le résultat au test de Wilcoxon ne révèle pas cette augmentation comme suffisante pour être significative sur le plan statistique ( $T = 185,00$ ;  $p = ,15$ ).

#### **4.4. Documenter les changements, dans l'acte pédagogique, impliqués par cette nouvelle stratégie d'évaluation, du point de vue des enseignants (sous-objectif 4)**

Les deux enseignants avaient chacun un GT réalisant le test de course navette imposé et un GE pouvant faire le choix d'un test cardiorespiratoire (Course Cooper, Vélo Cooper, Course Navette et Step test). Selon les journaux de bord tenus par les enseignants, les temps de passation des questionnaires de recherche, les plans de cours ainsi que la conception du PAP ont été respectés. Dans les deux cas, les enseignants signifient que des problèmes techniques, rencontrés en début de session, ont rendu difficile l'instauration de l'application mobile qui était prévue pour permettre le suivi des AP hors cours. D'un commun accord, les deux enseignants ont dû adopter un changement d'application mobile vers Runtastic pour permettre une facilité d'utilisation. Cet imprévu avait créé une certaine exaspération en début de projet autant pour les enseignants que pour les étudiants.

Afin de rendre possible la réalisation de toute la variété de tests choisis par les étudiants des GE, les enseignants expérimentateurs des deux cégeps avaient planifié un horaire précis. Ils demandaient aux étudiants de faire le test à une heure précise. Cela avait créé des sous-groupes engendrant un climat d'intimité qui semble avoir été apprécié des étudiants. Toutefois, les deux enseignants ont exprimé le haut niveau de logistique rattaché à la passation de plusieurs tests en un même cours (horaire, matériel, consignes, installation). Finalement, lors de l'évaluation finale, les enseignants avaient décidé de filmer leur groupe afin d'enrayer la tricherie, puisque le nombre de tours par étudiant au test de course Cooper est difficile à comptabiliser. Il fallait absolument utiliser un enregistrement vidéo afin de valider le nombre de tours déclarés par l'étudiant, ce qui avait aussi nécessité une certaine préparation. Globalement, la grande majorité de l'expérimentation s'est déroulée comme prévu, en symbiose avec la planification dans les deux cégeps.

En revanche, certains points de différence dans le déroulement se doivent d'être mentionnés ici afin d'être transparents dans le processus de recherche. Un enseignant a dû s'absenter en début de session pour le groupe GT, un remaniement de son plan de cours a été réalisé et le test de course navette a été effectué au cours 3 plutôt qu'au cours 2. Conséquemment à cette absence, il en est résulté un certain décalage pour le groupe GT jusqu'à la mi-session. Par exemple, le PAP et Runtastic ont été intégrés une semaine plus tard dans ce groupe. Donc, le PAP a été expérimenté une semaine de moins pour ce groupe. Un autre aspect distinctif correspond au fait que les groupes GE et GT d'un des deux cégeps avaient la chance de refaire le test cardiorespiratoire à la mi-session. Cela pouvait leur permettre de s'améliorer au niveau de l'exécution du test, de percevoir leur amélioration et de se fixer de nouveaux objectifs pour la fin de session.

En ce qui a trait au suivi hors cours grâce à l'application mobile, un des enseignants encourageait ses étudiants hebdomadairement tandis que l'autre réalisait des supervisions aléatoires. Une autre observation qui a fait éclat dans les journaux de bord est la disparité entre le nombre de séances d'AP demandées hors cours aux étudiants. La consigne était que trois AP par semaine devaient être réalisées par l'étudiant et enregistrées dans leur application mobile. Dans le cas des étudiants d'un des deux cégeps, le cours d'ÉP dans la semaine pouvait compter comme étant une pratique d'AP comptabilisée, mais pas pour les étudiants de l'autre cégep (tant GE que GT). Finalement, les groupes GT et GE des deux cégeps n'avaient pas réalisé les tests cardiorespiratoires à la même semaine (13 et 15) du calendrier. Cet élément n'a pas été soulevé par les étudiants durant les entrevues ni par les questionnaires post-cours.

Dans les journaux de bord, la possibilité que les étudiants n'aient pas de téléphone cellulaire avait été évoquée, mais seulement trois étudiants ont exprimé que leur téléphone n'était pas assez performant ou qu'ils n'en avaient pas. L'alternative de composer un journal de bord à la main était réalisable. Toutefois, personne n'a opté pour cette possibilité.

## Chapitre 5. Discussion

Le présent chapitre vise à faire l'interprétation des résultats exposés au chapitre précédent, en fonction des objectifs de la recherche et des connaissances présentes dans la littérature, exposées au chapitre 2. Ainsi, il deviendra possible de répondre à l'objectif spécifique de l'étude : « **évaluer l'impact d'une stratégie d'évaluation permettant de faire des choix d'activité physique, sur la motivation et l'engagement des collégiens dans la prise en charge de leur pratique régulière d'activité physique** ». Pour atteindre cet objectif, diverses mesures de motivation et d'engagement ont été administrées au groupe expérimental (GE) ainsi qu'à un groupe témoin (GT), à cinq moments : avant, pendant et après l'application de la stratégie d'évaluation testée. Les données découlant de ces opérations ont permis de détecter certaines distinctions entre les deux groupes. La principale distinction avantage le GE et concerne la motivation des étudiants à l'égard du cours d'ÉP qu'ils suivaient au moment de l'étude. Toutefois, cette distinction n'a pas influencé la motivation et l'engagement relatifs à la pratique d'AP.

Les prochains paragraphes détaillent l'interprétation des résultats exposés au chapitre précédent et mènent à conclure sur la question de l'efficacité de la stratégie d'évaluation. Il faut se rappeler que les résultats qui concernent le sous-objectif 1 (motivation relative au cours d'ÉP) sont discutés dans l'article 2. D'abord, les résultats relatifs à la motivation et à l'engagement dans la pratique de l'AP (sous-objectifs 2 et 3) seront mis en relation avec ceux qui concernent l'effet positif constaté sur les perceptions motivationnelles à l'égard du cours, présentés dans l'article 2. Les observations en découlant seront étudiées à la lumière des écrits recensés au chapitre 2. En ce qui a trait au sous-objectif 4, les enseignants participants ont consigné, dans leur journal de bord, leurs réflexions sur la stratégie testée et divers éléments qui y sont reliées. Ces réflexions seront présentées ici, comme discussion sur l'intégration de la stratégie testée dans leur pratique enseignante. Enfin, une appréciation globale de la stratégie d'évaluation testée sera exposée.

### 5.1. La motivation relative au cours, à la pratique d'AP et l'engagement comportemental

D'abord, les deux principaux résultats à mettre en relation sont l'effet positif de la stratégie d'évaluation testée sur l'intérêt et la contrôlabilité relatifs au cours d'ÉP, puis sur l'augmentation du nombre de minutes d'AP jusqu'à quatre mois après la fin des cours. Tout comme la littérature l'énonce, il est possible de susciter l'intérêt grâce à la relation entre les caractéristiques de l'environnement et les intérêts déjà présents chez l'étudiant (Hidi et Renninger, 2006). C'est-à-dire que miser sur les intérêts préexistants des étudiants pour stimuler la contrôlabilité perçue à travers l'exercice du choix de TCP a effectivement mené à un intérêt général pour le cours d'ÉP

plus élevé que dans les conditions habituelles de cours, où les intérêts des étudiants sont moins explicitement exploités. Pour les enseignants en ÉP, ces résultats de recherche illustrent le fait que de susciter l'intérêt envers une AP, à partir de ses intérêts préexistants, peut aider l'étudiant à être motivé dans son cours d'ÉP. Il s'agit d'une confirmation supplémentaire du fait qu'un intérêt pour un objet peut être stimulé à partir de liens établis avec un intérêt préexistant (Cabot, 2012; Cabot et Lévesque, 2014). De plus, cet intérêt plus général pour le cours d'ÉP étant considéré comme un intérêt situationnel en phase 2 du développement de l'intérêt a pu verser vers l'émergence d'un intérêt personnel pour l'AP (donc dépassant l'intérêt de la situation que représente le cours) pour s'exprimer dans la pratique d'AP post-cours, plus importante pour le GE. Toutefois, cet effet sur l'intérêt personnel n'a pas été révélé par l'instrument de mesure utilisée dans la présente étude. (Cet élément sera discuté plus bas.) La littérature a relaté l'influence positive de l'intérêt sur l'engagement et les apprentissages durables (Cabot, 2012; Renninger et Hidi, 2016; 2019). En effet, Pasco et Spreux (2014) mentionnent que l'intérêt de l'étudiant le motive et l'amène à un apprentissage significatif. Par ces résultats, il est possible pour les enseignants de penser planifier leur stratégie pédagogique visant à susciter un intérêt situationnel chez les étudiants afin d'obtenir un impact sur leur motivation envers le cours d'ÉP (Pasco et Spreux, 2014, Roure et Pasco, 2017), qui pourrait ensuite découler sur un meilleur engagement à long terme dans la pratique autonome d'AP. De plus, selon une revue de littérature récente (Gadai, 2015), c'est précisément en contexte scolaire que les interventions pédagogiques initiées ont le plus d'impact sur les étudiants à la pratique d'AP. Incontestablement, cette étude va dans le même sens qu'un avis formulé par le comité scientifique de Kino-Québec (2011), qui exprimait que l'environnement scolaire par les cours d'ÉP représente un milieu propice et donc utile à l'apprentissage d'un mode de vie sain et actif.

Les participants des GE affirment avoir ressenti plus de contrôle perçu grâce à la stratégie d'évaluation proposée par ce projet d'étude, ce qui était l'intention directe de l'intervention pédagogique. Tout comme l'énonce Viau (2009), permettre des choix dans les activités pédagogiques favorise la perception de contrôle chez l'étudiant ce qui peut être un levier important dans sa dynamique motivationnelle. Ce résultat divulguant l'augmentation de la perception de contrôle par l'étudiant dû à cette stratégie d'évaluation rejoint particulièrement les besoins d'autonomie et d'émancipation de cette clientèle d'adulte émergent. En effet, la possibilité offerte à l'étudiant de faire des choix balisés par l'enseignant parmi des options disponibles lui permet de mieux adapter son expérience d'apprentissage à ses objectifs personnels et comble son besoin d'autonomie, le motivant à s'engager davantage (Evans et Boucher, 2015; Katz et Assor, 2007). En partie, cela peut-être pour cette raison que les étudiants (GE) se sont sentis majoritairement motivés par la stratégie pédagogique.

D'ailleurs, la possibilité de faire des choix d'AP par les collégiens s'imbrique bien dans l'orientation de la compétence d'autonomie du cours d'ÉP de l'ensemble 3. Rappelons que cette compétence

propose à l'étudiant de « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'AP dans une perspective de santé » (MÉES, 2016, p.30). Étant le dernier cours d'ÉP dans le parcours scolaire des étudiants, une stratégie pédagogique visant à faire des choix prépare ces derniers à cette réalité de la vie, c'est-à-dire prendre des décisions éclairées en fonction d'un mode de vie sain et actif. Il est souhaitable de développer cette prise de décision et ce jugement critique envers leurs habitudes de vie afin de développer des adultes responsables de leur santé actuelle et future. Une visée des cours de la formation générale au collégial réfère à former l'étudiant à vivre en société de façon responsable (MÉES, 2016). En cours d'ÉP au collégial, la possibilité pour l'étudiant de faire des choix éclairés et sensés lui permet de s'exercer dans son rôle de citoyen responsable pour lui-même et dans un but de solidarité sociale commune. Cette préparation à l'autonomie, plus près de l'autonomie réelle postsecondaire, peut expliquer pourquoi elle semble avoir eu une influence jusque quatre mois après la fin des cours.

Sur la question de l'utilité attribuée aux cours d'ÉP au collégial ainsi qu'à la pratique d'AP en général, les participants, sans distinction de groupe ni de temps de mesure, considèrent que les cours et la pratique d'AP sont utiles. Étant donné que les collégiens sont de jeunes adultes, il n'est pas surprenant de constater que l'intervention n'ait pas eu d'effet sur la perception d'utilité, bien qu'elle ait eu une influence sur d'autres variables motivationnelles, habituellement corrélées avec l'utilité. En effet, les jeunes adultes ont accumulé beaucoup de connaissances en cours d'ÉP depuis l'école primaire et savent clairement que l'AP est utile dans la vie. En ce sens, ce résultat expose un fait intéressant pour les enseignants en ÉP puisqu'ils enseignent à des étudiants reconnaissant l'importance de l'ÉP dans leur cheminement scolaire. Il apparaît inutile de chercher à augmenter la perception d'utilité de l'AP dans le but d'augmenter la pratique d'AP. L'utilité perçue ne semble pas être déficitaire. Ces résultats corroborent ceux de Robitaille (2019) qui énonce que la majorité des élèves du secondaire estiment déjà que les cours d'ÉP sont importants dans leur cheminement. De plus, ces résultats sont importants pour la discipline de l'ÉP, car la promotion des cours d'ÉP ainsi que la valorisation de la pratique de l'AP sont toujours à entretenir au niveau des instances gouvernementales, publiques et scolaires. Cette donnée en lien avec l'utilité attribuée envers les cours d'ÉP au collégial pourra bénéficier à la FÉÉPEQ ou autres instances pouvant faire rayonner cette discipline dans le milieu de l'éducation et dans la société en général.

En fin d'expérimentation, les étudiants confirment l'appréciation de la condition d'évaluation terminale de cours visant à respecter un choix de test selon leur intérêt personnel d'AP. En plus, la stratégie d'évaluation proposée aux étudiants ne permettait pas seulement de témoigner de leur capacité cardiorespiratoire, mais des apprentissages faits par leur démarche réalisée durant la session. Cette démarche appréciée des étudiants est en harmonie avec la littérature suggérant de créer des évaluations qui encouragent l'apprentissage et ne fait pas que sanctionner les erreurs (Leroux, 2010; Tardif, 2013). Selon Leroux (2010) et Raymond (2006), les tâches évaluées

dans une APC devraient être complexes et variées à cause de leur haut niveau de mobilisation de connaissances, de jugements, de réflexions et d'actions à réaliser. Évalué une démarche plutôt qu'un unique test cardiorespiratoire imposé a fréquemment été mentionné positivement par les étudiants dans les entrevues et questionnaires (Bradette, 2020). Ce changement de pratique évaluative respectant l'APC était beaucoup plus en adéquation avec le développement d'expériences positives. De plus, les résultats de cette étude sont en concordance avec l'énoncé du MÉES (2019), selon lequel en mettant de l'avant des stratégies d'intervention visant à encourager la qualité de l'expérience gratifiante vécue dans le contexte scolaire et sportif, cela contribuerait au développement d'une population active. Dans cette étude, cela s'est affiché par une motivation plus élevée vis-à-vis leur cours d'ÉP, puis dans une pratique d'AP plus saine jusqu'après la fin du cours. Par ailleurs, il est stipulé dans l'avis du comité scientifique de Kino-Québec (2020) que des occasions diversifiées de pratique d'AP amènent l'étudiant à trouver la formule qui lui convient tout en respectant ses goûts et ses champs d'intérêt. En particulier le milieu scolaire, par les cours d'ÉP, doit insister sur l'importance de vivre des expériences agréables et gratifiantes pour l'étudiant. En effet, le plaisir et la satisfaction ressentis à faire de l'AP sont des facteurs de motivation essentiels à l'adhésion d'un mode de vie actif (Kino-Québec, 2020). L'appréciation favorable des étudiants envers la condition expérimentale incite à croire que de respecter l'intérêt personnel d'AP par un choix de test représente un ingrédient motivationnel important.

Quant au sentiment de compétence à pratiquer de l'AP, l'intervention n'a pas eu d'impact sur celui-ci. Néanmoins, en confondant les groupes (GE et GT) on remarque une augmentation du sentiment de compétence au cours de la session, ce qui se doit d'être évoqué. La littérature indique que le sentiment de compétence est la perception que l'étudiant a de sa capacité à accomplir adéquatement la tâche demandée (Viau, 2009). Au niveau collégial, les étudiants ont une bonne connaissance de leurs capacités en ÉP puisque cela fait plusieurs années qu'ils ont des cours d'ÉP, ainsi leur sentiment de compétence est déjà très ancré dans leur perception. Mais chaque cours visant l'atteinte de compétences différentes, chaque cours doit mener à une augmentation du sentiment de compétence à l'égard des contenus visés. Il n'est donc pas surprenant d'avoir noté une légère augmentation du sentiment de compétence durant le cours, pour tous les groupes.

La stratégie d'évaluation proposée dans cette recherche a eu des effets sur la motivation envers le cours d'ÉP ainsi que sur la pratique d'AP. Cependant, les résultats permettent d'observer une légère diminution de l'intérêt situationnel à l'égard de l'application du PAP, préparé dans le cadre du cours, au fil du temps. Comme Roure et Pasco (2017) l'énonçaient, l'intérêt est suscité en partie par la nouveauté, le plaisir et l'exploration, ce qui a été existant probablement en début de session. Toutefois, le PAP constitue une responsabilité et un devoir à accomplir pour l'étudiant à travers son cours d'ÉP. Ce qui engendre nécessairement une charge de travail et une certaine part

de motivation extrinsèque liée à l'évaluation pour le cours d'ÉP et non uniquement une motivation basée sur le plaisir découlant de l'activité. Cela explique possiblement un désintéressement du PAP à long terme.

Malgré cela, les étudiants du GE ont rapporté une pratique significativement supérieure d'AP post-cours. En effet, quatre mois après l'expérimentation, le GE a rapporté près de 100 minutes de plus d'AP par semaine que les étudiants du GT. Ceci indique l'impact positif de cette stratégie d'intervention sur le NAP hors cours par les étudiants du GE. D'ailleurs, on peut aussi observer un bon NAP pratiqué par les deux GE et GT, durant la session, possiblement stimulés par la pratique du PAP évalué dans le cadre du cours. Selon la littérature présentée, la possibilité de susciter la motivation des étudiants dans les cours d'ÉP pourrait augmenter l'engagement envers la pratique d'AP (Pasco et Spreux, 2014; Roure et Pasco, 2017; Viau, 2009). C'est exactement ce qui semble s'être produit dans ce présent projet.

Toutefois, un regard plus précis sur les variables motivationnelles qui ont été mesurées rend perplexe. Il était attendu que le développement d'un intérêt personnel à pratiquer de l'AP mènerait à observer une augmentation de pratique, alors que, dans le cas de l'échantillon de la présente étude, aucune augmentation de l'intérêt personnel n'a été observée, alors que la pratique d'AP l'a été. Il est possible que l'instrument de mesure utilisé ne soit pas adéquat. En effet, l'instrument découle de l'adaptation d'une échelle construite à l'origine pour mesure l'intérêt lié à l'apprentissage du français. Dans la théorie du développement de l'intérêt (Hidi et Renninger, 2006), il est bien expliqué que l'intérêt personnel est composé d'une grande part de cognitions en plus de la composante émotionnelle. Toutefois, la pratique de l'AP implique probablement moins d'éléments cognitifs que d'autres objets d'intérêt. Donc, pour mesurer l'intérêt personnel à pratiquer l'AP, c'est-à-dire dépassant un intérêt dépendant d'un contexte (intérêt situationnel), la composante cognitive doit possiblement être remplacée par des vocables représentant le caractère « trans-contextuel » de l'intérêt personnel. Des items comme « Parfois, j'utilise mes connaissances sur l'activité physique sans que cela ne me soit demandé » pourraient être transformés de la sorte : « Il m'arrive de faire de l'activité physique sans que cela ne me soit demandé ».

Dans un autre ordre d'idées, les TCP utilisés uniquement pour évaluer les résultats des étudiants selon leur performance peuvent impacter négativement leur motivation. Cependant, cette pratique évaluative est considérée appropriée lorsqu'elle représente un outil d'autoévaluation à des fins de diagnostic et d'apprentissages pouvant permettre aux étudiants d'observer leurs améliorations (Lopéz-Pastor et al., 2013). Dans ce projet d'étude, l'utilisation d'un test au choix pour le GE est en harmonie avec le respect des intérêts personnels en matière d'AP. Cela suscite la contrôlabilité et l'intérêt de l'étudiant envers l'AP et les encourage à persévérer dans l'application de leur PAP. Ceci va dans le même sens que Viau (2009) qui expose que la motivation et l'engagement pourraient perdurer au-delà du contexte scolaire, ce qui a été observé dans la

présente étude, pour le GE, quatre mois après la fin des cours. Malheureusement, entre avril et octobre 2020, la pratique d'AP a remarquablement diminué pour les participants des deux groupes (GE et GT). En effet, l'évaluation à long terme de l'effet de la condition expérimentale sur le NAP a été touchée par la pandémie. Originellement, les résultats représentant le NAP des étudiants étaient appréciables pendant l'expérimentation jusqu'au mois d'avril 2020, toutefois une chute bien marquée du NAP est observée à la dernière mesure soit au mois d'octobre 2020. Ainsi, cette augmentation en avril pourrait être due, d'une part, aux impacts de l'intervention pédagogique, et d'autre part, au contexte environnemental (printemps) ou même au contexte nouveau du confinement puisque certains étudiants ont exprimé avoir plus de temps pour être actif. Néanmoins, il est incontestable que la pandémie a eu une influence négative sur la pratique d'AP. La majorité des étudiants, en octobre 2020, ont rapporté une influence très négative du confinement prolongé sur leur motivation à bouger. Par ailleurs, ces données non reluisantes sont en adéquation avec les résultats d'autres recherches qui commencent à mettre en lumière les conséquences néfastes du confinement à long terme sur la pratique d'AP des étudiants (Hall et al., 2020; INSPQ, 2020).

Voulant comparer les résultats relatifs au NAP, présentés par Leriche, Walczak et Gravel (2015) avec celle du présent projet, la juxtaposition des résultats ne permettait pas d'exprimer de comparaisons entre le NAP mesuré en fonction du genre (F ou M). Les résultats présentés dans ce projet ne pouvaient donner un aperçu de la différence entre le NAP des filles et des garçons. Il aurait été intéressant de faire l'exercice tout comme ces auteurs. De même, ces auteurs ont présenté 3 catégories du NAP qui ont inspiré les 5 catégories utilisées dans cette étude. Celles-ci étant plus élargies, les comparaisons étaient plus difficilement observables. Néanmoins, il est possible de remarquer que le NAP des collégiens est respectable (voir la figure 2), car une majorité d'étudiants sont suffisamment actifs, selon les données qu'ils ont rapportées. Aussi, il est observé une augmentation significative du NAP pendant le cours d'ÉP dans les deux études comparées. Ce qui affirme assurément l'impact des cours d'ÉP de l'ensemble 3 sur le NAP des étudiants. Un autre élément similaire concerne les étudiants sédentaires qui sont représentés approximativement dans une proportion semblable. Cela met en lumière une certaine portion de collégiens qui ne font pas d'AP et pour qui le changement de comportement n'est pas encore envisagé. En terminant, les auteurs ont dévoilé que les collégiens font davantage d'AP à la fin de leurs études qu'au début (Leriche, Walczak et Gravel, 2015). Les résultats du présent projet amènent une retombée importante pouvant venir compléter celles déjà existantes. Une pédagogie permettant plus de contrôlabilité aux étudiants et respectant leurs intérêts en matière d'AP peut amener l'influence positive du cours au-delà de la fin de ce cours. Ceci qui est une retombée importante et fort prometteuse pour les enseignants en ÉP.

Une autre question contribuait à mesurer le temps de l'étudiant passé à être inactif dans une journée. À cet effet, les deux GE et GT ont représenté une moyenne similaire de temps sédentaire,

et cela sur les mesures longitudinales. Actuellement, la situation est préoccupante pour toute la population. En effet, les Canadiens passent près de la moitié (46 %) de leur journée à des activités sédentaires (Rao, *et al.*, 2016), ce qui est actuellement exacerbé par la pandémie (INSPQ, 2020). Certaines études relatent qu'un risque de mortalité est plus élevé chez les personnes ayant cumulé plus de temps en position assise (Katzmarzyk *et al.*, 2009). Les données représentées par cette étude corroborent celles déjà existantes en montrant que les étudiants cumulent beaucoup d'heures passées à être inactif. Ainsi, un paradoxe se dessine dans nos milieux scolaires, d'une part étant un lieu privilégié à l'éducation aux saines habitudes de vie, et d'autre part étant un endroit où les étudiants sont sédentaires. Une réflexion dans nos écoles pourrait s'amorcer à ce sujet afin de créer des moments privilégiés pour bouger.

## **5.2. Réflexions des enseignants ayant participé**

Les TCP sont souvent utilisés dans les cégeps d'aujourd'hui (Bradette et Cabot, 2019). Ainsi, plutôt que d'enrayer cette pratique courante, il est proposé ici d'intégrer un choix de test permettant de cibler l'intérêt de l'étudiant envers une AP. Cette transformation de l'acte pédagogique est facilement réalisable dans les cours d'ÉP afin de susciter la motivation des étudiants. Du point de vue pédagogique, cette manière d'évaluer est beaucoup plus encline à respecter le paradigme d'APC, puisque le TCP n'est pas l'unique évaluation terminale concluant l'atteinte de la compétence finale. La stratégie d'évaluation comprend plusieurs tâches évaluées en lien avec le PAP. Ce qui prend en compte la démarche personnelle de l'étudiant dans la prise en charge de sa pratique d'AP et non uniquement sa capacité à bien performer à un test cardiorespiratoire. Le point de vue favorable envers cette évaluation terminale a été exprimé lors de la triangulation des sources dans le projet de maîtrise (Bradette, 2020), réalisé préalablement à ce projet de recherche. Les entrevues du présent projet abondent aussi vers cette prémisse, soit qu'une évaluation terminale visant à évaluer une démarche pédagogique était plus équitable qu'une seule performance à un test cardiorespiratoire. Lors de ces entrevues, les étudiants du GE ont affirmé avoir préféré un choix de test cardiorespiratoire, que cela était plus en lien avec leurs intérêts et que cette possibilité de choix stimulait leur motivation. Ainsi, le fait de faire un choix personnel en fonction de leur préférence et d'obtenir un pouvoir décisionnel dans la tâche leur confère une certaine responsabilité envers leur réussite. Une étudiante s'est bien exprimée en ce sens « *Choisir le test cardiorespiratoire fait que l'étudiant a la responsabilité de poursuivre ses buts d'amélioration face à cette autonomie de choix* ». En effet, le choix du TCP engage l'étudiant dans sa prise de responsabilité, car en choisissant quelque chose qu'il aime, il se voit engagé à le réaliser. On peut même présager qu'en élargissant cette stratégie permettant davantage d'autonomie, au-delà d'un choix de test cardiorespiratoire, cela permettrait d'accroître la motivation des étudiants envers le cours d'ÉP et possiblement envers la pratique autonome d'AP à l'extérieur du contexte scolaire. Certains enseignants pourraient essayer de telles pratiques, et

même évaluer empiriquement cette hypothèse. En effet, la littérature et les résultats de cette étude laissent entrevoir ce type de stratégie pédagogique comme étant innovante et prometteuse.

Dans le cadre de la présente étude, les deux enseignants des cégeps respectifs fondaient de l'espoir sur le changement dans l'acte pédagogique dans son influence à susciter la prise en charge de la pratique d'AP par l'étudiant. Les résultats ont révélé une augmentation du NAP des étudiants du GE, mesuré en avril 2020 par le nombre de minutes d'AP pratiqué par semaine, ce qui n'a pas été rapporté par les étudiants du GT. Pour les mois représentant le deuxième confinement, une chute drastique du NAP est observée. Ces participants (ceux d'octobre 2020) ont affirmé que leur motivation à être actif était très affectée par le contexte de la crise sanitaire. C'est pourquoi il est impossible d'affirmer que l'intervention a eu des impacts sur la pratique pérenne d'AP dans une perspective de maintenir un mode de vie sain et actif.

Afin de mesurer le NAP et de suivre les AP réalisées par les étudiants, les enseignants comme les étudiants (GE et GT) ont installé une application mobile Runtastic sur leur cellulaire. Cette méthode permettait un suivi de la pratique d'AP hors cours, réalisée à travers leur PAP. À ce sujet, la majorité des étudiants ont aimé l'expérience, car cela leur permettait de recevoir un accompagnement de l'enseignant ou de leurs amis, un décompte des AP pratiquées était un incitatif à faire le PAP. En revanche, quelques commentaires moins positifs ont été mentionnés. Certains étudiants ont trouvé l'expérience difficile parce qu'ils devaient réellement intégrer trois AP par semaine dans leur routine personnelle. D'autres ne trouvaient pas cela naturel d'enregistrer leur pratique d'AP dans une application. En général, les deux enseignants ont apprécié leur expérience avec l'application mobile une fois s'être familiarisé avec cette technologie. L'instantanéité ainsi que la facilité d'entrer les données d'AP rendaient l'utilisation de l'application mobile plus pratique que le journal de bord papier. De même, la pratique auto déclarée des étudiants était plus authentique, car cela était en contexte réel, ce qui concorde avec les résultats de l'étude de Surprenant (2019). Finalement, les étudiants ont mentionné avoir apprécié utiliser les TIC dans le cours d'ÉP, ce qui va dans le même sens que les affirmations des participants de l'étude de Cabot et Lévesque (2014), menée dans le contexte d'un cours collégial de renforcement en français.

En ce qui a trait aux changements dans l'acte pédagogique pour les enseignants, cela n'implique que peu d'ajustements. Cette stratégie d'évaluation est déjà utilisable, validée et libre de droits. Les ajustements plus laborieux envisagés, pour les pédagogues intéressés à cette stratégie d'évaluation, sont la gestion de plusieurs tests cardiorespiratoires en même temps et en fonction d'un horaire. Pour l'enseignant, cela suppose de planifier l'organisation matérielle et spatiale en fonction des différents tests. De plus, si les tests sont liés à une évaluation sommative, cela suggère une supervision encore plus étroite pour confirmer le résultat de l'étudiant au test. Néanmoins, ce jeu en vaut la chandelle. En effet, ce changement, dans la pratique d'évaluation

des enseignants au collégial, apporte manifestement des résultats gagnants sur la motivation de l'étudiant envers le cours d'ÉP ainsi que sur sa prise en charge de sa pratique d'AP.

### **5.3. Discussion générale sur l'atteinte de l'objectif de l'étude**

L'objectif de cette étude impliquait d'évaluer l'effet de la stratégie d'évaluation sur la motivation et la pratique autonome d'AP par les étudiants. Les principaux résultats indiquent une efficacité de la stratégie d'évaluation testée sur la motivation à l'égard du cours d'ÉP, ainsi qu'un effet potentiel sur la pratique de l'AP autonome, telle que rapportée par les participants, quatre mois après la fin des cours. Ce résultat obtenu pourrait être contributif à la recherche de solutions au problème énoncé par Gadais (2015) qui rapportait que les situations d'intervention en ÉP ont un impact instantané, mais qui ne perdure pas. C'est-à-dire que, les données d'avril 2020 indiquent une augmentation de près de 100 minutes d'AP par semaine chez les étudiants qui avaient été exposés à la condition expérimentale, mais pas chez les autres. Toutefois, les données de suivi d'octobre 2020 ont tellement été affectées par le contexte de la pandémie, qu'elles deviennent inutilisables pour répondre à la question de l'efficacité de l'intervention pédagogique testée. Cette étude devrait être reproduite, après un retour à la normale, et auprès d'un plus grand échantillon. Son potentiel d'effet positif sur la pratique d'AP autonome et à long terme est trop important pour ne pas y donner suite.

Par ailleurs, du point de vue des étudiants, une appréciation positive de la stratégie d'évaluation a été constatée. Certains étudiants relatent avoir aimé l'opportunité de choisir un test en fonction de leurs intérêts en matière d'AP, car cela encourage le développement de leur autonomie et de leur motivation. D'ailleurs, bien que cela ne soit pas visible dans les résultats quantitatifs, les contenus d'entrevue révèlent que plusieurs étudiants se disaient intéressés à réaliser leur PAP, puisque cette stratégie pédagogique représentait une évaluation en situation authentique. De plus, la possibilité de choisir un test en lien avec ses goûts personnels respectait une certaine réalité future soit d'être actif sans encadrement scolaire. De plus, un commentaire récurrent énoncé par les étudiants était en lien avec l'équité de l'évaluation. Les étudiants étaient reconnaissants que l'évaluation porte sur la prise en charge de leur pratique d'AP à l'aide du PAP plutôt qu'être noté uniquement sur une performance à un test cardiorespiratoire. Les répondants ont expliqué qu'entre autres, cette stratégie d'évaluation est plus juste envers les différences physiques, génétiques et est plus inclusive, ce qui répond à certaines doléances explicitées par l'honorable juge Girouard dans son jugement d'une cause menée à la Cour supérieure du Québec, réglée en 2012 (QCCS 2012).

En fin de compte, il est possible d'affirmer que l'objectif spécifique est atteint du point de vue pédagogique puisque cette stratégie d'évaluation est innovante et respecte l'APC, en plus d'avoir un effet positif sur la motivation et la prise en charge de leur pratique d'AP par les étudiants en

fin de cheminement collégial. En effet, cette évaluation terminale permet à l'étudiant d'évoluer et de présenter une démarche reflétant ses apprentissages et son expérience d'AP autonome vécue pendant la session tout en établissant les liens entre ses habitudes de vie et sa santé. Surtout, cette stratégie d'évaluation permet à l'étudiant d'affirmer ses intérêts et préférences dans des tâches pédagogiques conçues pour être réalisées en contexte authentique, ce qui semble en adéquation avec le besoin d'autonomie du jeune adulte. La stratégie semble encourager l'étudiant à réellement prendre en charge sa pratique d'AP dans l'optique d'un mode de vie sain et actif. Surtout, le respect des intérêts de l'étudiant est gage de motivation et d'engagement envers la pratique pérenne d'AP.

## **Chapitre 6. Conclusion**

Dans le contexte de la présente étude, une stratégie d'évaluation en ÉP permettant à l'étudiant de choisir, dès le début de la session, l'AP par laquelle il serait évalué en fin de session en fonction de ses intérêts en matière d'AP, a été appliquée à 34 étudiants inscrits à un cours de l'ensemble de 3. En parallèle, 45 étudiants inscrits à un cours de l'ensemble 3 ont tenu le rôle témoin en étant évalués de façon plus traditionnelle : par un test de course navette imposé. L'objectif était de voir si cette stratégie pédagogique mènerait les étudiants à se sentir plus motivés dans le contexte de leur cours d'ÉP, ainsi que plus motivés et engagés dans la pratique d'AP à l'extérieur du contexte du cours d'ÉP, l'objectif ultime étant de contribuer au combat contre la sédentarité. L'efficacité de la stratégie d'évaluation a été évaluée par des mesures auto rapportées de motivation et d'engagement à l'égard du cours d'ÉP suivi par l'étudiant et à l'égard de la pratique de l'AP, ainsi que par des mesures de la quantité d'AP pratiquées par les participants, tant ceux du GE que ceux du GT. De la sorte, des analyses comparatives ont pu être menées. Les principaux résultats indiquent un effet positif de la stratégie d'évaluation testée sur la motivation à l'égard du cours d'ÉP, mais pas à l'égard de la motivation à pratiquer de l'AP, bien qu'une augmentation du nombre de minutes d'AP pratiquées par semaine ait significativement et positivement distingué le GE du GT.

Pour conclure le présent rapport de recherche, les contributions de l'étude sur les plans scientifique et social seront d'abord exposées, suivies des limites de l'étude. Enfin, quelques propositions de recherches seront formulées ainsi que des recommandations au milieu de pratique de l'enseignement collégial de l'ÉP.

### **6.1. Contribution scientifique**

Ce projet contribue à des avancées scientifiques sur certains aspects. En effet, les résultats de recherche corroborent des éléments déjà relatés dans la littérature. Également, l'étude répond favorablement à la question de recherche en affirmant l'impact de la stratégie d'évaluation innovante sur la motivation des étudiants envers le cours d'ÉP. Finalement, et de manière inattendue, elle offre un portrait de l'engagement comportemental envers l'AP en contexte pandémique.

Du côté des concordances scientifiques, le résultat positif de l'impact du contexte expérimental en fonction de l'intérêt (faire un choix de test) réaffirme la théorie du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) selon laquelle l'émergence d'un nouvel intérêt se fait grâce à une relation entre des caractéristiques de l'environnement et les intérêts déjà existants chez l'individu. De même, le pouvoir de la contrôlabilité, présentée dans la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et stipulant qu'offrir un certain contrôle à l'étudiant permet de susciter l'engagement, est corroboré. Un autre fait intéressant de cette étude est que l'ensemble des étudiants ont déclaré en début et en fin de session un haut niveau de perception d'utilité envers leur dernier cours d'ÉP. Il est interprété par les chercheuses que l'étudiant au collégial sait pertinemment que l'AP et les cours d'ÉP sont utiles dans leur vie actuelle et future. Néanmoins, cette conviction d'utilité ne suscite pas nécessairement une prise en charge autonome d'une pratique régulière d'AP, ce que la stimulation de l'intérêt et de la contrôlabilité semble avoir favorisé. Ce résultat réaffirme la pertinence d'étudier distinctement l'intérêt et l'utilité, plutôt qu'ensemble en tant que co-composantes d'un concept comme la valeur. En outre, les résultats de cette étude permettent d'énoncer que la stratégie d'évaluation proposée a eu un impact sur l'engagement comportemental dans la pratique d'AP. Ceci est une première au niveau de la recherche dans le domaine. Ainsi, il est possible pour les enseignants d'opter pour une intervention pédagogique, visant à susciter l'intérêt des étudiants ainsi que leur contrôlabilité, afin d'augmenter l'engagement comportemental. En revanche, le niveau de sédentarité chez les jeunes collégiens concorde avec les sondages et études déjà existantes affirmant un taux élevé d'inactivité physique de la population, en particulier en temps de pandémie. À ce propos, l'étude permet d'offrir un portrait du NAP des collégiens et de l'impact de la pandémie sur le temps sédentaire. Bref, cette étude répond à l'objectif spécifique préalablement libellé puisque la stratégie d'évaluation testée a eu un impact sur la motivation relative au cours et sur l'engagement à pratiquer de l'AP jusqu'à l'extérieur du contexte du cours.

Par le biais des résultats de cette étude et de la littérature énoncée dans ce projet, il est recommandé de valoriser l'AP dans les cours d'ÉP, car les étudiants connaissent l'utilité des cours d'ÉP et de l'AP sur leur santé. L'option d'offrir des choix de test pour ce projet ou d'autres types de choix dans les cours d'ÉP dans le but de respecter les intérêts des étudiants s'avère être une facette à continuer à explorer pour susciter la motivation. De même, la contrôlabilité offerte dans

la prise de décision du choix de test incite l'étudiant à prendre ses responsabilités envers sa pratique d'AP et surtout comble un besoin d'autonomie recherché à ce stade de développement qu'est l'entrée dans l'âge adulte.

## **6.2. Contribution sociale**

L'ampleur de ce projet de recherche impliquait trois institutions scolaires (les Cégeps Édouard-Montpetit, Saint-Jean-sur-Richelieu et Saint-Laurent). Les résultats découlant de cette étude sont utiles aux trois cégeps impliqués, mais aussi aux autres cégeps du Québec. Précisément, ce projet était lié à la mission du cégep Édouard-Montpetit puisque les orientations sont d'accompagner, de former les étudiants ainsi que d'évoluer dans le développement pédagogique. Les trois cégeps participants à ce projet ont en commun la valorisation de la réussite éducative.

Les plans stratégiques de la plupart des cégeps visent à offrir un milieu de vie et d'apprentissage favorisant la réussite éducative. À ce sujet, la réussite est multifactorielle et plusieurs indicateurs autres que la moyenne académique, peuvent mesurer la réussite des étudiants. Entre autres, la réussite éducative implique le bien-être dans lequel l'étudiant évolue au sein de son collège durant son cheminement. À ce sujet, le fait que les participants du GE se sont sentis plus motivés dans le contexte de leur cours d'ÉP contribue à cette visée expérientielle des établissements du réseau collégial. En effet, l'évaluation d'une épreuve terminale personnalisée a été favorable à créer une situation d'apprentissage enrichissante et positive.

Sur le plan de la réussite, l'augmentation et le maintien du taux de diplomation est un indicateur du taux de réussite du cours. Cependant, se référer uniquement à ces taux de réussite pour la discipline de l'ÉP ne nous semblait pas satisfaisant puisque le taux de réussite de 95 % aux cours d'ÉP ne confirme pas nécessairement la pratique régulière d'AP dans une perspective de santé. Ainsi, par cette étude, il était souhaité d'observer la pratique pérenne d'AP afin de quantifier la réussite au-delà et autrement que par le taux de diplomation, mais par le nombre d'étudiants intégrant régulièrement l'AP dans leur vie. Ces retombées apportent de l'information pertinente sur l'impact des pratiques évaluatives en lien avec la motivation des étudiants envers leur dernier cours d'ÉP. Des résultats significatifs ont été rapportés sur l'engagement dans la pratique de l'AP post cours. Cependant, les dernières données de suivi post-expérimentation (octobre 2020) ont malheureusement été biaisées par la pandémie mondiale qui prédomine au moment d'écrire ces lignes. Un taux élevé d'inactivité des collégiens dû au confinement et à la fermeture des installations sportives a été constaté.

Une autre orientation des plans stratégiques des cégeps participants au projet (Cégep Édouard-Montpetit, 2018; Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2017 et Cégep Saint-Laurent, 2015), est la valorisation de la persévérance et de l'engagement des étudiants. Cette étude désireait prouver

empiriquement que l'étudiant ayant la possibilité de faire un choix de test cardiorespiratoire selon ses intérêts en matière d'AP serait plus motivé et persévérant dans sa pratique d'AP. Ce postulat proposé a été prouvé en partie, car les résultats présentent que les étudiants sont plus engagés et motivés envers leur cours d'ÉP lorsqu'ils ressentent du contrôle à l'égard de leur choix d'évaluation. Conséquemment, les retombées envisagées au niveau de la pertinence sociale de cette étude sont validées puisqu'une modification des pratiques pédagogiques évaluatives peut avoir un impact positif sur la motivation des étudiants envers leur cours et la pratique d'AP dans tous les cégeps. La diffusion des retombées de cette recherche dans le réseau collégial aidera les différents cégeps à envisager d'adapter leur stratégie d'évaluation en vue de favoriser les situations pédagogiques enrichissantes et positives dans une visée d'encourager la pratique pérenne d'AP.

En ce qui a trait aux possibilités de transferts de cette stratégie d'évaluation, le potentiel est immense puisque tous les cégeps demandent à leurs étudiants de l'ensemble 3 de concevoir un PAP et de le réaliser. Rappelons que 82 % des enseignants du réseau collégial en ÉP confirmaient récemment (Bradette et Cabot, 2019) que le PAP est une évaluation terminale pertinente en ensemble 3. Cet avis généralisé indique le puissant potentiel de transfert de cette étude dans le réseau collégial en ÉP.

De plus, les notions de plaisir et d'intérêt, déjà bien documentées scientifiquement, sont de forts leviers à la pratique d'AP. Ce projet innovant ciblait concrètement cette orientation : favoriser le plaisir et l'intérêt par le choix d'un test cardiorespiratoire pouvant aider l'étudiant à se prescrire des AP plaisantes dans son PAP voulant encourager sa motivation à être actif à long terme. Avant la présente étude, seulement 28 % des enseignants d'ÉP du réseau collégial affirmaient offrir un choix de test cardiovasculaire à leurs étudiants en fonction de leurs intérêts (Bradette et Cabot, 2019). Il est fort probable que les retombées de cette étude apportent des changements de pratiques pédagogiques et même des solutions à des irritants découlant de l'évaluation. Les enseignants en ÉP, en adhérant à cette pratique pédagogique actualisée, pourraient mieux cibler leurs interventions en respectant les intérêts en matière d'AP de l'étudiant. Comme cette étude le démontre, cela pourrait engendrer des retombées intéressantes autant pour les étudiants que pour les enseignants et dans un but ultime de santé publique. Finalement, d'implanter cette évaluation terminale proposée n'implique pas de frais pour les établissements ni même de gros changements dans la planification de cours pour les enseignants. Ainsi, cette stratégie d'évaluation se voit tout à fait transférable à la grandeur du réseau collégial.

Par ailleurs, l'impact de cette stratégie d'évaluation amène d'autres éléments favorables pour les étudiants. En partie, parce que la possibilité de faire un choix de test place l'étudiant face à ses responsabilités en situation d'autonomie. Cette stratégie provoque donc un sentiment d'être en contrôle chez l'étudiant. Du point de vue pédagogique, cette pratique évaluative est beaucoup

plus arrimée à l'élément de prise en charge, dans la compétence à atteindre, et sera une approche pédagogique non discriminatoire et inclusive.

Sans aucun doute cette étude apporte une solution à un problème d'évaluation observé en ÉP dans divers établissements postsecondaires. Une actualisation des pratiques évaluatives ne peut qu'enrichir notre enseignement et favoriser l'apprentissage des étudiants et son intégration authentique. Ainsi, le respect des intérêts des étudiants en matière d'AP pourra apporter une solution au problème d'évaluation dite terminale par un test cardiorespiratoire imposé. De plus, l'évaluation terminale du PAP a été mentionnée à plusieurs reprises comme étant plus équitable pour les étudiants. Parfois, l'impact des cours d'ÉP laisse des souvenirs qui peuvent marquer au fer rouge et hanter certains étudiants par le biais d'un sentiment d'incompétence et un déplaisir à bouger. Au terme de cette étude, on peut conclure que la stratégie d'évaluation testée a démontré qu'en respectant les intérêts des étudiants en leur donnant un certain contrôle sur les tâches d'apprentissage, l'expérience de mettre en œuvre son PAP était positive. À cet effet, d'autres collègues du réseau pourraient se sentir concernés par cette nouvelle approche et l'instaurer dans leur cégep.

### **6.3. Limites**

Dans le cadre de cette présente étude visant l'évaluation de l'impact d'une stratégie d'évaluation terminale sur la motivation des étudiants au collégial, le petit nombre de participants formant les deux groupes (GE et GT) de deux cégeps québécois francophones représente une limite de cette étude. De plus, le cours d'ÉP de l'ensemble 3 étant réalisé en fin de programme par les étudiants, la plupart de ces derniers sont à l'université ou sur le marché du travail et sont plus difficilement joignables après l'expérimentation, ce qui exacerbe l'attrition de l'échantillon de départ.

Les étudiants formant l'échantillon non-probabiliste de l'étude proviennent tous de cours d'ÉP de l'ensemble 3, mais ciblant deux disciplines sportives différentes. Ainsi, un groupe-classe GE et un groupe-classe GT suivaient un cours de Mise en forme rythmée, composé majoritairement de filles. De plus, un groupe-classe GE et un groupe-classe GT suivaient un cours de Conditionnement physique et détente. Bien que les deux conditions (expérimentale et témoin) étaient représentées dans les deux cours, le fait de ne pas avoir pu explorer les données en distinguant les deux cours, à cause du petit nombre de participants, apparaissait pertinent à considérer comme une limite. Dans ce cas, il s'avérait judicieux de proposer une étude similaire avec un échantillonnage plus important et visant plusieurs cours d'ÉP de l'ensemble 3, de natures différentes, comme un cours de basketball ou de volleyball.

Une autre limite peut concerner l'évaluation du NAP avec une grille adaptée et proposée par les chercheuses dans un but pédagogique et motivationnel. Cette grille de classification propose 5

niveaux visant à créer des paliers de pratique d'AP acceptables afin de susciter la motivation et l'engagement des étudiants à l'atteinte de leur objectif personnel. Cette grille de classification mériterait d'être validée et utilisée dans de futurs projets d'études ainsi que dans d'autres cégeps. De plus, les chercheuses se questionnent sur le NAP autodéclaré par les étudiants. Une part de confiance envers les étudiants est nécessaire afin de mesurer ce NAP qui représente leur perception d'intensité en matière d'AP ainsi que leur déclaration du nombre de minutes réellement réalisées. Une mesure objective du NAP serait intéressante à inclure dans un prochain projet, bien qu'il soit difficile d'intégrer ce type de mesure dans une étude menée en contexte réel. Finalement, les chercheuses ont utilisé les données les plus favorables à la pratique déclarée par les étudiants dans cette étude. Par exemple, un étudiant ayant noté avoir fait entre 15 et 20 minutes d'AP modérée, les chercheuses ont toujours comptabilisé le temps le plus élevé énoncé (20 minutes, dans cet exemple). Cela doit être déclaré ici dans les limites de l'étude, dans l'optique de son éventuelle reproduction, utilisant des déclarations de mesures d'AP par les étudiants. Finalement, en utilisant un outil de collecte de données comme le GPAQ permettant le recensement de pratique d'AP autodéclarée, il est possible que les étudiants aient tendance à surestimer leur pratique d'AP.

Une autre limite importante de cet essai est la période à laquelle s'est déroulée la recherche. L'expérimentation s'est réalisée à l'automne 2019, mais le suivi longitudinal s'est effectué en avril 2020 ainsi qu'en octobre 2020. Ces deux moments propices à la cueillette de données post expérimentation se sont concrétisés en période de pandémie mondiale. Il est alors impératif de souligner ce biais influençant les données résultantes de cette étude. D'ailleurs, peu d'étudiants ont mentionné, en entrevue, avoir récupéré du temps et l'avoir dédié à l'augmentation de leur pratique d'AP. Cette affirmation était plutôt minoritaire contrairement à la déclaration prédominante concernant le manque de temps ou de motivation envers la pratique d'AP, particulièrement en octobre 2020.

#### **6.4. Prospectives**

Bien que certaines limites aient été énoncées, les résultats qui découlent de cette étude présentent des perspectives de recherches potentielles et stimulantes. En premier lieu, cette étude devrait être reconduite avec une taille d'échantillon plus grande et pouvant mesurer le NAP post cours en temps non pandémique pour ultimement percevoir les impacts à plus long terme de l'expérimentation. En deuxième lieu, l'utilisation de la grille de classement des NAP adaptée pour cette étude pourrait être utilisée dans les cours afin de vérifier ses impacts pédagogiques et motivationnels dans un futur projet d'étude. Selon l'avis du comité scientifique de Kino-Québec (2020), c'est en franchissant le pas de l'absence d'AP vers un peu d'AP que les effets bénéfiques augmentent le plus. Également, du point de vue pédagogique et motivationnel, il semblerait

intéressant d'envisager une étude future considérant précisément l'impact du NAP sur la santé mentale et cognitive en milieu collégial.

En troisième lieu, des études présentant la perception des étudiants envers les cours d'ÉP ont été menées au niveau secondaire (Robitaille, 2019), il serait pertinent de connaître les perceptions des étudiants du collégial envers leur cours d'ÉP du collégial dans une visée d'amélioration de ces cours. En quatrième lieu, cette étude a présenté les résultats manifestant que la stratégie avait eu une influence positive sans différence aux genres (homme/femme). En plus, il serait tentant de vérifier l'impact de cette stratégie d'évaluation sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap ou à besoins particuliers. En dernier lieu, les résultats indiquent un potentiel intéressant à mettre sur pied des stratégies d'évaluation qui permettent aux étudiants de percevoir plus de contrôlabilité, par le respect de leurs intérêts, sur leurs perceptions motivationnelles spécifiquement à l'égard des cours d'ÉP. Notamment, ce principe pourrait être transféré à tous les cours, particulièrement les cours écueils, et ce, pour toutes disciplines confondues.

En terminant, l'engagement et la motivation sont des facteurs influents dans l'apprentissage des étudiants. En tant que pédagogues, si le désir est d'avoir un impact sur le plaisir et la motivation à apprendre, il est primordial de concevoir des environnements d'apprentissage favorables. En effet, la recherche sur la motivation en contexte scolaire a démontré que les activités d'apprentissages doivent être un défi et avoir une utilité pour l'étudiant. Les évaluations devraient être centrées sur le processus d'apprentissage et non seulement en lien avec une performance sanctionnée (Viau, 2009). Les retombées relatives à cette étude permettent aujourd'hui d'ajouter aux recherches sur la motivation scolaire le fait que respecter les intérêts des étudiants et leur offrir un certain contrôle sur la tâche pédagogique ou évaluative a des impacts positifs sur la motivation dans leur cours d'ÉP et a même une portée au-delà des cours d'ÉP. Ces retombées représentent la principale recommandation émise à l'endroit de la profession d'éducateur physique. En effet, bien que l'étude ait évalué l'effet d'une stratégie d'évaluation bien spécifique, dans le cadre d'un protocole de recherche établi et contrôlé, le principe derrière cette stratégie peut être transféré à différents contextes dans les cours d'ÉP. Il s'agit de créer des occasions de respecter les intérêts des étudiants en matière d'AP par l'exercice de choix sur les situations d'apprentissage ou d'évaluation de manière à leur faire vivre un sentiment d'autonomie tout près de celle qu'ils ont (et auront) sur leur vie en dehors du contexte scolaire. Cela dit, cette étude fournit aux enseignants une stratégie d'évaluation éprouvée scientifiquement, prête à être utilisée, et motivante pour les étudiants.

## Références

N° 647 (QCCS 2012). <http://canlii.ca/t/fqb6f>

Agence de santé publique du Canada. (2016). *Quel est l'état de santé des Canadiens? Analyse des tendances relatives à la santé des Canadiens du point de vue des modes de vie sains et des maladies chroniques*. [http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly\\_acquisitions\\_list-ef/2017/17-14/publications.gc.ca/collections/collection\\_2017/aspc-phac/HP40-167-2016-fra.pdf](http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2017/17-14/publications.gc.ca/collections/collection_2017/aspc-phac/HP40-167-2016-fra.pdf)

Agence de santé publique du Canada. (2018). *Une vision commune pour favoriser l'activité physique et réduire la sédentarité au Canada: Soyons actifs*. [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2018/aspc-phac/HP35-87-2017-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2018/aspc-phac/HP35-87-2017-fra.pdf)

Avis du 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, Gouvernement du Québec. [http://www.kinoquebec.gc.ca/publications/ActivitePhysique\\_LeSportEtLesJeunes\\_AvisCS\\_KQ.pdf](http://www.kinoquebec.gc.ca/publications/ActivitePhysique_LeSportEtLesJeunes_AvisCS_KQ.pdf)

Avis du comité scientifique de Kino-Québec. (2020). *Pour une population québécoise physiquement active : des recommandations*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/loisirsport/KINO\\_Population\\_physiquement\\_active.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisirsport/KINO_Population_physiquement_active.pdf)

Barbeau, D. (1993). La Motivation Scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7 (1), 20-27.

Bélanger, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial: Rapport PERFORMA*. <https://cdc.gc.ca/performa/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf>

Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. et Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : Une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>

Bradette, A. (2020). *Conception et évaluation d'une évaluation terminale motivant les collégiennes et les collégiens à la pratique pérenne d'activités physiques* (Essai de Maîtrise). Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17341>

Bradette, A. et Cabot, I. (2020, soumis.). *Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activité physique aux étudiants : Impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire*.

Bradette, A. et Cabot, I. (2019). Comment susciter la motivation des étudiants en éducation physique de l'ensemble 3? *Revue Propulsion*, 32(1), 30-34.

- Bradette, A. et Charbonneau, É. (2016). *En action ! - Santé, activité physique et habitudes de vie*. Édition La Chenelière. <https://www.cheneliere.ca/10034-livre-en-action-sante-activite-physique-et-habitudes-de-vie.html>
- Brown, J. D. (1997). Skewness and Kurtosis. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 1(1), 20-23.
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français : L'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897>
- Cabot, I. (2014). The Four-Phase Model of Interest Development: Elaboration of a Measurement Instrument. *Current approaches to Interest Measurement*. American Educational Research Association (AERA), Philadelphie. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34755/cabot-four-phases-model-interest-development-affiche-AERA-2014.pdf?isAllowed=y&sequence=2>
- Cabot, I. (2018). La stimulation universelle de la motivation. *Revue pédagogie collégiale*, 31(4), 9-14. <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/cabot-vol.31-4.pdf>
- Cabot, I. et Bradette, A. (2020, soumis.). *Élaboration et validation initiale de l'Échelle de la motivation en éducation physique (ÉMÉP) auprès d'étudiants au postsecondaire*.
- Cabot, I. et Lévesque, M. C. (2014). *Intégration des TIC et motivation en français : Rapport de recherche PAREA*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1535>
- Cégep Édouard-Montpetit. (2018). *Plan stratégique 2018-2023*. [https://www.cegepmontpetit.ca/static/uploaded/Files/Cegep/Pages-flottantes/plan%20strategique%202018-2023/PlanStrategique1823\\_v2020.pdf](https://www.cegepmontpetit.ca/static/uploaded/Files/Cegep/Pages-flottantes/plan%20strategique%202018-2023/PlanStrategique1823_v2020.pdf)
- Cégep Édouard-Montpetit. (2019). *Plan de cours de Mise en forme rythmée*. Longueuil, Canada : Département d'éducation physique.
- Cégep de Saint-Laurent. (2015). *Plan stratégique de développement 2015-2020*. [https://www.cegepsl.qc.ca/docs/le\\_cegep/administration/plan\\_strategique\\_developpement.pdf](https://www.cegepsl.qc.ca/docs/le_cegep/administration/plan_strategique_developpement.pdf)
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2014). *Programme d'évaluation du personnel enseignant 2014-2015. Questionnaire destiné aux étudiantes et aux étudiants* (Direction des études). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2017). *Plan stratégique actualisé 2013-2018*. [https://www.cstjean.qc.ca/sites/default/files/inline-files/planstrategique13-18\\_actualise\\_15mai2017\\_corr\\_0.pdf](https://www.cstjean.qc.ca/sites/default/files/inline-files/planstrategique13-18_actualise_15mai2017_corr_0.pdf)
- 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. FÉÉPEQ.

- Claxton, D. et Wells, G. M. (2009). The effect of physical activity homework on physical activity among college students. *Journal of Physical Activity & Health*, 6(2), 203-210. <https://doi.org/10.1123/jpah.6.2.203>
- Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial. (1995). Évaluation des apprentissages et renouveau de l'enseignement au collégial. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 34-36.
- Diaz, K. M., Howard, V. J., Hutto, B., Colabianchi, N., Vena, J. E., Safford, M. M., Blair, S. N. et Hooker, S. P. (2017). Patterns of Sedentary Behavior and Mortality in U.S. Middle-Aged and Older Adults: A National Cohort Study. *Annals of Internal Medicine*, 167(7), 465-475. <https://doi.org/10.7326/M17-0212>
- Ding, D. (2018). Surveillance of global physical activity: Progress, evidence, and future directions. *The Lancet. Global Health*, 6(10), e1046-e1047. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30381-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30381-4)
- Evans, M. et Boucher, A. (2015). Optimizing the Power of Choice: Supporting Student Autonomy to Foster Motivation and Engagement in Learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87-91. <https://doi.org/10.1111/mbe.12073>
- Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (2018). Site internet de la (FÉÉPEQ). <https://www.feepeq.com/fr/>
- Fernandez, N. (2015). Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage. Dans Leroux, J-L (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Association Québécoise de pédagogie collégiale, p. 479-500.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics. 4th edition*. Sage Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gadais, T. (2015). Les stratégies d'intervention pour aider les jeunes à gérer leur pratique d'activité physique. Une revue de la littérature. *Staps*, 109(3), 57-77.
- Gouvernement du Canada. (2018). Énoncé de politiques des trois conseils 2 : éthique de la recherche avec des êtres humains [https://ethics.gc.ca/fra/nr-cp\\_2019-06-05.html](https://ethics.gc.ca/fra/nr-cp_2019-06-05.html).
- Hall, G., Laddu, D. R., Phillips, S. A., Lavie, C. J. et Arena, R. (2020). A tale of two pandemics: How will COVID-19 and global trends in physical inactivity and sedentary behavior affect one another? *Progress in Cardiovascular Diseases*. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.005>
- Heart and Stroke Foundation. (2016). *Report on the health of Canadian: The burden of heart failure*.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines, 6e édition*. De Boeck Université.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A. et Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>

- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E. et Daniel, D. (2017). Making Connections: Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404.
- Institut Canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2018). *Dans quelles mesures les Canadiens sont-ils actifs?* ICRC. <https://cflri.ca/fr>
- Institut national de santé publique du Québec. (2016). *Portrait de l'ensemble des maladies vasculaires au Québec : Prévalence, incidence et mortalité*. INSPQ. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2446>
- Institut national de santé publique du Québec (2020). *Mesures pour soutenir la pratique d'activités physiques en contexte de pandémie COVID-19*. Gouvernement du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3070-pratique-activite-physique-covid19.pdf>
- Institut Canadien d'information sur la santé. (2019). *Les dépenses de santé du Canada atteignent 264 milliards de dollars | ICIS*. <https://www.cihi.ca/fr/les-depenses-de-sante-du-canada-atteignent-264-milliards-de-dollars>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *COVID-19 : Pandémie et pratique d'activité physique, sommeil et préoccupation à l'égard du poids*. INSPQ. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3038-sondage-habitudes-vie-covid19>
- Katz, I. et Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Katzmarzyk, P. T., Church, T. S., Craig, C. L. et Bouchard, C. (2009). Sitting Time and Mortality From All Causes, Cardiovascular Disease, and Cancer, *Medicine and science in sports and exercise*, 41(5), 998-1005.
- Kino-Québec. (2012). *Opération ados: des activités qui répondent à leurs goûts*. Gouvernement du Québec <http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/operationados.pdf>
- Lalime, F. (2016). *Élaboration d'une stratégie d'évaluation visant le développement de la compétence « activité physique et autonomie » du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial*. [Essai de Maîtrise]. Université Laval.
- Laroche, B. (2017). *Conception d'un portfolio hybride numérique pour certifier l'acquisition des compétences de l'étudiante et de l'étudiant du collégial en Sciences humaines* [Essai, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/11566>
- Lemoyne, J. (2012). *Éducation Physique : Vers l'adoption d'un mode de vie actif? Rapport de recherche PAREA*, 192.
- Leriché, J. et Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens*. Cégep de Sherbrooke.
- Leriché, J., Walczak, F. et Gravel, C. (2015). Au-delà de la réussite scolaire: comment intéresser les étudiants à notre discipline? *Pédagogie collégiale*, 28(3), 16-22.

- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial: Un regard sur des pratiques évaluatives : rapport de recherche.*
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. In *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique.* (AQPC). <https://aqpc.qc.ca/publication/evaluer-competences-au-collegial-et-universite-un-guide-pratique>
- Lévesque, P. (2017). *Étude descriptive et comparative de la condition physique chez les adolescents de niveau secondaire de Saguenay et Montréal* [Masters, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/4386/>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. et Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Losier, G. F., Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). [Construction and validation of the Perceived Competence in Life Domains Scale (PCLDS)]. *Science et Comportement*, 23(1), 1-16.
- Messier, C. (2016). *Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique au collégial* [Essai, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/9634>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle.* Éducation Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Composantes de la formation générale – Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC).* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Plan stratégique 2019-2023.* Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2013). *Pour un virage santé à l'enseignement supérieur: Bilan 2007-2011 de la mise en œuvre du Cadre de référence pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif à l'enseignement supérieur* [Bilan]. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/Virage\\_sante\\_ES\\_Bilan\\_2007-2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Virage_sante_ES_Bilan_2007-2011.pdf)
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle.* Gouvernement du Québec. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/31488>

- Ministère des finances. (2018). *Budget 2018-2019: un plan pour la réussite*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3448258>
- Mougenot, L. (2016). *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Rennes (Presses universitaires de). Consulté 25 novembre 2020, à l'adresse <http://journals.openedition.org/lectures/20690>
- Nolin, B. et Institut national de santé publique du Québec. (2018). *Indice d'activité physique. Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3556385>
- Organisation mondiale de la santé. (2006). *Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques (GPAQ)*. [https://www.who.int/ncds/surveillance/steps/GPAQ\\_Analysis\\_Guide\\_FR.pdf](https://www.who.int/ncds/surveillance/steps/GPAQ_Analysis_Guide_FR.pdf)
- Organisation mondiale de la santé. (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. OMS. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978\\_fre.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fre.pdf)
- Organisation mondiale de la santé. (2018). *Activité physique*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Organisation mondiale de la santé. (2019a). *D'après une nouvelle étude dirigée par l'OMS, la majorité des adolescents du monde ne sont pas assez actifs physiquement, ce qui met en danger leur santé actuelle et future*. <https://www.who.int/fr/news/item/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>
- Organisation mondiale de la santé. (2019b). *Plan d'action mondial de l'OMS pour promouvoir l'activité physique 2018-2030: des personnes plus actives pour un monde plus sain*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186\\_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Panahi, S. et Tremblay, A. (2018). Sedentariness and Health: Is Sedentary Behavior More Than Just Physical Inactivity? *Frontiers in Public Health*, 6, 258. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00258>
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 6.
- Pasco, D. et Spreux, D. (2014). La Motivation en Situation. Une Revue de Questions en Education Physique. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 31. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2304>
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Poellhubert, B., Karsenty, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier-St-Laurent, S. et Géraudie, N. (2012). *Les habitudes technologiques au cégep: résultats d'une enquête effectuée auprès de 30724 étudiants*. CRIFPE. <https://cdc.qc.ca/pdf/poellhubert-karsenty-sondage-etudiants-tic-synthese-2012.pdf>

- Rao, D. P., Orpana, H. et Krewski, D. (2016). Physical Activity and Non-Movement Behaviours: Their Independent and Combined Associations with Metabolic Syndrome, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1), 26.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!* Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2019). Interest Development and Learning. Dans A. K. Renninger et S. E. Hidi (Éds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 265-290). Cambridge University Press.
- Renninger, A. K. et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. Routledge.
- Réseau du sport étudiant du Québec. (RSEQ). (2018). En forme au secondaire ISO-ACTIF. *Vie Saine*. <http://rseq.ca/viesaine/iso-actif/en-forme-au-secondaire/>
- Robitaille, M. P. (2019). *Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique*. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/33911/1/34833.pdf>
- Roure, C. et Pasco, D. (2017). Impact de la conception d'une situation d'apprentissage en badminton sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 42. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.533>
- Saunders, T. J., Mclsaac, T., Douillette, K., Gaulton, N., Hunter, S., Rhodes, R. E., Prince, S. A., Carson, V., Chaput, J.-P., Chastin, S., Giangregorio, L., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Kho, M. E., Poitras, V. J., Powell, K. E., Ross, R., Ross-White, A., Tremblay, M. S. et Healy, G. N. (2020). Sedentary behaviour and health in adults: An overview of systematic reviews1. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*. <https://doi.org/10.1139/apnm-2020-0272>
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2020). *Directives canadiennes en matière de mouvements sur 24 heures pour les adultes âgés de 18 à 64 ans: une approche intégrée regroupant l'activité physique, le comportement sédentaire et le sommeil*. <https://csepguidelines.ca/fr>
- Société du sport pour la vie. (2019). *Développement à long terme par le sport et l'activité physique 3.0 - Le sport c'est pour la vie*. Gouvernement du Canada. <https://sportpourelavie.ca/portfolio-view/developpement-a-long-terme-par-le-sport-et-lactivite-physique-3-0/>
- Stamatakis, E., Gale, J., Bauman, A., Ekelund, U., Hamer, M. et Ding, D. (2019). Sitting Time, Physical Activity, and Risk of Mortality in Adults. *Journal of the American College of Cardiology*, 73(16), 2062-2072. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2019.02.031>
- Statistique Canada (2020). *Activité physique et comportement sédentaire quotidiens dans les catégories professionnelles chez les adultes canadiens*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2020009/article/00002-fra.htm>

- Su, Y.-L. et Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Surprenant, R. (2019). *L'authentification de la pratique déclarée par les élèves de l'activité physique faite à l'extérieur du cours d'éducation physique au collégial au moyen d'une application mobile* [Essai, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/16091>
- Tardif, J. (2013). *Conférence Jacques TARDIF "L'approche par compétences : Un changement de paradigme"*. [Vidéo]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>
- Thibault, D. (2017). *Accompagner les étudiants du collégial dans le développement des compétences pour adopter et maintenir la pratique régulière d'activités physiques*. [Maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8222/1/031872981.pdf>
- Université de Sherbrooke. (2018). *Chaire de recherche Kino-Québec sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif en contexte scolaire - Recherche - Université de Sherbrooke*. <https://www.usherbrooke.ca/recherche/repertoire-de-projets-de-recherche/projet/511/>
- Vachon, J. (2016). *Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie* [Essai, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/9626>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, deuxième édition*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique (ERPI).
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association Québécoise de pédagogie collégiale, p. 235-254.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. <https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Wilmot, E. G., Edwardson, C. L., Achana, F. A., Davies, M. J., Gorely, T., Gray, L. J., Khunti, K., Yates, T. et Biddle, S. J. H. (2012). Sedentary time in adults and the association with diabetes, cardiovascular disease and death: Systematic review and meta-analysis. *Diabetologia*, 55(11), 2895-2905. <https://doi.org/10.1007/s00125-012-2677-z>

## Annexe A. Composantes de la formation générale en éducation physique pour l'ensemble 3 au collégial

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

Source : Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Composantes de la formation générale – Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Gouvernement du Québec.

## Annexe B. Évaluation terminale



[Cette photo](#) par Auteur inconnu est soumis à la licence [CC BY-NC-ND](#)

Nom :

Groupe :

Programme d'activités physiques (PAP)

### Évaluation terminale Automne 2020

Planifier, harmoniser et gérer un programme d'activités physiques PAP

**Compétence finale :**  
**Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.**

**Cours de Mise en forme rythmée 3**

Remise de l'évaluation terminale  
14e semaine  
40 %

**/40 %**

## **Évaluation terminale (40 %)**

Cette session, vous devrez relever un défi très personnel et authentique, celui de créer, d'appliquer et de gérer votre propre programme d'activités physiques (PAP).

**Compétence : Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.**

### **Objectifs :**

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

**Tâche :** Afin de démontrer ladite compétence, vous devez réaliser un ensemble de tâches d'apprentissage au courant de la session (Activités # 1, 2, 3, 4, 5 et 6) et les déposer dans un duo-tang avec cette page nommée : évaluation terminale.

### **Consignes :**

- 1- Insérez, dans un duo-tang identifié à votre nom, la page de présentation et les consignes de l'évaluation terminale.
- 2- Insérez chacune des activités pédagogiques complétées au courant de la session (Activités # 1, 2, 3, 4, 5 et 6).
- 3- Vérifiez la propreté du travail et le respect des normes de français (voir plan de cours).
- 4- Insérez la grille d'évaluation à la fin.

### **Liste de vérification (cochez) :**

- Insérez la **page de présentation et consignes**.
- Insérez les activités pédagogiques suivantes : **activité # 1, # 2, # 3, # 4, # 5 et # 6**.
- Vérifiez la **propreté** du travail.
- Respectez les **normes de français**.
- Insérez la **grille d'évaluation** à la fin.
- Remise** de l'évaluation terminale au **cours 14**.

|  |
|--|
| <b>Évaluation terminale (40 %) :</b>   |
| <b>Activité # 1 : Profil de départ (déjà évalué).</b>                                      |
| <b>Activité # 2 : Planification du PAP (10 %)</b>  |
| <b>Activité # 3 : Améliorer une habitude de vie (5 %)</b>                                  |
| <b>Activité # 4 : Pratiquer régulièrement une activité physique (10 %)</b>                 |
| <b>Activité # 5 : Ajustement des objectifs et appliquer la surcharge progressive (5 %)</b> |
| <b>Activité # 6 : Conclusion du PAP (10 %)</b>   |

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

## Activité # 1

### Profil de départ (15 %)

1. Complétez ce tableau à l'aide de votre cahier de l'étudiant et de votre manuel En Action!

| Consulter pour classement                   | Tests                   | Début de session |            |                        |
|---|-------------------------|------------------|------------|------------------------|
|   |                         | Résultats        | Classement | Force ou à améliorer * |
| Test cardio au choix : cahier de l'étudiant | Course Navette          |                  |            |                        |
|   | Course Cooper           |                  |            |                        |
|   | Vélo Cooper             |                  |            |                        |
|   | Step-test               |                  |            |                        |
| Manuel En Action! Chapitre 2                | Planche                 |                  |            |                        |
|   | Pompes                  |                  |            |                        |
|   | Chaise au mur           |                  |            |                        |
|   | Flexibilité             |                  |            |                        |
|   | IMC _____<br>M _____ KG | Indice :         |            |                        |
|   | Tour de taille (Cm)     |                  |            |                        |
|   |                         | / 3 pts          | /6 pts     | / 3 pts                |

\* Classement dans la moyenne, inférieur à la moyenne et très inférieur à la moyenne sont à améliorer

2. Calculez votre fréquence cardiaque cible (FCC) :

Le matin au réveil, trouvez votre fréquence cardiaque de repos sur 10 sec \_\_\_\_\_ X 6 = \_\_\_\_\_ / 1 min pour réaliser le calcul suivant :

$$((220 - \text{âge}) - \text{F.C. repos/1min}) \times \text{\% minimale} + \text{F.C. repos/1min} = \_ \div 6 = \_ / 10 \text{ sec}$$

$$((220 - \text{âge}) - \text{F.C. repos/1min}) \times \text{\% maximale} + \text{F.C. repos/1min} = \_ \div 6 = \_ / 10 \text{ sec}$$

\*pour le pourcentage, voir dans votre cahier d'activités.

/2 pts

Motiver la prise en charge de la pratique d'activité physique

3. Selon votre classement aux tests réalisés ci-haut, mentionnez tous vos besoins liés à la pratique d'activités physiques : /2 pts

---

---

---

- 3.1 Selon vos besoins mentionnés ci-haut, nommez deux tests à améliorer et leurs déterminants de la condition physique ? /2 pts

a) Test : \_\_\_\_\_ Déterminant de la condition physique \_\_\_\_\_

b) Test : \_\_\_\_\_ Déterminant de la condition physique : \_\_\_\_\_

4. Quelles sont vos capacités à la pratique d'activités physiques (expliquez-en deux)? Réfléchissez à vos limitations physiques, vos blessures, le temps dont vous disposez pour la pratique de l'activité physique, votre budget, vos déplacements, votre horaire, etc. /2 pts

---

---

---

5. Quels sont vos facteurs de motivation face à l'activité physique (expliquez-en deux)? Ex. : le bien-être après l'activité physique, le côté social, le maintien ou l'atteinte de votre poids santé, l'amélioration de votre condition physique, le besoin de dépenser son énergie ou de chasser son stress, etc. /2 pts

---

---

---

6. Quels sont vos obstacles liés à l'activité physique (expliquez-en deux)? Ex. : manque de temps, d'énergie, peur de se blesser, manque d'habilité, horaire trop chargé, mauvaise condition physique /2 pts

---

---

7. Parmi les obstacles à la pratique de l'activité physique mentionnés ci-haut, nommez celui qui représente la principale difficulté pour vous et trouvez une solution réaliste pour y pallier : /2 pts

---

---

8. Évaluez votre niveau d'activité physique au cours de la semaine. Pour chaque journée, inscrivez l'activité physique réalisée, sa durée dans la bonne colonne d'intensité. Par la suite, calculez la durée totale des activités physiques dans votre semaine. Comparez votre résultat aux recommandations de l'OMS (tableau à la question 9) afin de vérifier si vous atteignez les recommandations proposées.

| Jours          | Minutes d'activités à intensité Modérée * | Minutes d'activités à intensité Soutenue (élevée)* |
|----------------|---|--|
| Exemple :      | Transport actif à vélo 20 minutes         | Cours de Spinning de 50 minutes                    |
| Jour 1         |   |  |
| Jour 2         |   |  |
| Jour 3         |   |  |
| Jour 4         |   |  |
| Jour 5         |   |  |
| Jour 6         |   |  |
| Jour 7         |   |  |
| <b>Total :</b> |   |  |

\*Vérifiez les intensités de l'effort grâce aux comparaisons avec les zones d'entraînement aérobie tableau 6.3 p. 114 ou l'échelle de perception de l'effort de Borg tableau 6.4 p. 115

---



---



---

9. Comparez votre niveau d'activité physique au cours de la semaine :

| Niveau d'activité physique selon l'Organisation Mondiale de la santé (OMS)                            | Cochez |
|---|--------|
| Très actif : faire plus de 300 minutes d'activités physiques d'intensité modérée et/ou élevée.        |        |
| Actif : faire 150 minutes d'activités physiques d'intensité modérée ou 75 minutes d'intensité élevée. |        |
| Peu actif : faire moins de 150 minutes d'activités physiques modérées.                                |        |

/2 pts

Motiver la prise en charge de la pratique d'activité physique

10. Quelles sont vos forces et vos faiblesses comportementales (nommez-en deux) qui pourraient vous aider ou vous nuire dans la réalisation de votre futur programme d'activités physiques (PAP)?

Forces comportementales qui pourront vous aider à la réalisation de votre programme d'activités physiques :

\_\_\_\_\_

/1 pt

Faiblesses comportementales qui pourront vous nuire à la réalisation de votre programme d'activités physiques :

\_\_\_\_\_

/1 pt

11. Choisissez une faiblesse et trouvez une solution réaliste pour pallier cette dernière : /2pts

Faiblesse : \_\_\_\_\_

Solution : \_\_\_\_\_

/32 points

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

## **Activité # 2**

### **Planification du Programme d'activités physiques (PAP)**

Formatif à la 4<sup>e</sup> semaine et sommatif à la 14<sup>e</sup> semaine (10 %)

#### **Objectifs et consignes du travail :**

##### **1. Améliorer ou maintenir votre capacité cardiovasculaire :**

- Expérimenter sur une période de 8 semaines.
- Bouger un minimum de **20 minutes**, et ce, **3** fois par semaine.
- Respecter votre **zone de fréquences cardiaques cibles** lors de la séance cardiovasculaire.
- Exécuter un échauffement d'environ **5 minutes** avant l'entraînement, un retour au calme et quelques étirements à la fin.

##### **2. Améliorer ou maintenir un autre déterminant de la condition physique :**

- Au choix : **flexibilité** ou **endurance musculaire**.
- Cibler la **région musculaire**.
- Trouver minimum **3 exercices différents** à pratiquer à chaque entraînement, et cela, **3 fois** par semaine en plus de votre exercice test.
- Proposer un nombre de **temps, séries, répétitions et/ou charge selon l'exercice**.

## Test cardiovasculaire

1) Vous devrez compléter ce tableau de progression cardiovasculaire au cours de la session :

Inscrivez votre choix de test cardiovasculaire parmi ceux-ci : Course navette, course Cooper, vélo Cooper ou Step test

Test : \_\_\_\_\_

| Test cardiovasculaire   | Résultat | Classement<br>(Voir cahier de l'étudiant) | Atteinte de l'objectif |
|---|----------|---|------------------------|
| Résultat au début de la session   |          |   |                        |
| Objectif à la 8 <sup>e</sup> semaine<br>(Voir cahier de l'étudiant*)                                  |          |   |                        |
| Résultat à la 8 <sup>e</sup> semaine  |          |   | Oui ___ Non ___        |
| Objectif à la 13 <sup>e</sup> semaine<br>(Voir cahier de l'étudiant*)                                 |          |   |                        |
| Résultat final à la 13 <sup>e</sup> semaine   |          |   | Oui ___ Non ___        |
| Transférer votre résultat en pointage à l'aide de la grille d'évaluation dans le cahier de l'étudiant |          |   | / 10 %                 |

**\*Se référer aux tableaux de classement selon le niveau des femmes et des hommes aux tests cardiovasculaire afin de se fixer un objectif.**

2) Quelle est votre zone d'entraînement aérobie?

Fréquences cardiaques cibles \_\_\_\_\_ (min) \_\_\_\_\_ (max)

## ♥ Planification cardiovasculaire ♥

**3) Planification du programme cardiovasculaire : composez votre objectif cardiovasculaire** avec la méthode SMART et inscrivez, dans le tableau, vos choix d'activités cardiovasculaires que vous désirez réaliser.

**3.1) Pour atteindre votre objectif final au test cardiovasculaire au choix, planifiez votre objectif S.M.A.R.T : (Référence manuel En Action! p. 75)**

Spécifique \_\_\_\_\_

Mesurable : \_\_\_\_\_

Actions Réalistes : \_\_\_\_\_

Fixé dans le Temps : **8 semaines (fin à la 14<sup>e</sup> semaine)**

**3.2) Planifiez 5 choix différents d'activités cardiovasculaires qui sont en lien avec vos intérêts et qui sont réalisables dans votre quotidien.**

| Nommez les activités cardiovasculaires | Durée | Intensité<br>(Faible, moyenne, élevée ou très élevée) |
|--|-------|---|
| 1-                                     |       |   |
| 2-                                     |       |   |
| 3-                                     |       |   |
| 4-                                     |       |   |
| 5-                                     |       |   |

## Planification musculaire ou de la flexibilité

- 4) **Surlignez votre déterminant à améliorer (selon vos tests à l'activité # 1) : endurance musculaire ou flexibilité et complétez ces questions.**

Quel est ce test réalisé?

---

Quel est le **déterminant** de la condition physique?

---

Nommez la région musculaire sollicitée par ce test :

---

- 4.1) **Complétez ce tableau, tout au long de la session, pour observer votre progression.**

|  |
|--|
| Résultat du test en début de session (semaine 4) |
| Résultat à la mi-session (semaine 8) :           |
| Objectif pour la fin de session :                |
| Résultat de la fin de session (semaine 13) :     |

- 4.2) **Planifiez votre objectif SMART :**

Spécifique :

---

Mesurable :

---

Actions

---

Réalistes :

---

Fixé dans le Temps : **8 semaines (fin à la 14<sup>e</sup> semaine)**

- 4.3) **Indiquez votre objectif pour votre exercice test choisi à la question 4 ci-haut et décrivez les moyens (séries et répétitions) pour l'atteindre.**

| Semaines        | Objectif<br>Exemple musculaire : 40 répétitions<br>Exemple flexibilité : atteindre les chevilles<br>Ex : 40 | Décrire les moyens pour y arriver<br>(Musculaire : votre objectif divisé par 2. Ex : 40 / 2 = 20 répétitions musculaires<br>EX : 1 X 20, 1X 20 et 1 X Max = Musculaire<br>(Flexibilité = 3 séries de 30 secondes et 5 secondes de repos de l'exercice) |
|-----------------|---|--|
| 8 <sup>e</sup>  |   |  |
| 13 <sup>e</sup> |   |  |

**4.4) Planifiez vos exercices de musculation ou de flexibilité en lien avec la région musculaire à travailler.** Insérez dans votre planification votre exercice test ainsi que **3 exercices de votre choix** en lien avec la région musculaire à travailler. Insérez l'illustration et planifiez les séries, répétitions, poids ou accessoires utilisés.

| Nom de l'exercice               | Illustration  | Séries | Répétitions ou temps | Poids ou accessoire |
|---------------------------------|---|--------|----------------------|---------------------|
| Exemple :<br>Planche abdominale |  | 3      | 1 minute             |                     |
| 1- Exercice test obligatoire :  |   |        |                      |                     |
| 2-                              |   |        |                      |                     |
| 3-                              |   |        |                      |                     |
| 4-                              |   |        |                      |                     |

## Planifier les conditions de réalisation du PAP

- 5) *Complétez ce calendrier de la planification du programme d'activités physiques et retranscrivez-le dans votre agenda personnel. Ensuite, planifiez les étapes de votre séance d'activités physiques.*

Calendrier de planification de votre PAP

| <i>Jour 1</i>                      | <i>Jour 2</i>                      | <i>Jour 3</i>                      |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Journée :                          | Journée :                          | Journée :                          |
| Activité cardio et muscu ou flex : | Activité cardio et muscu ou flex : | Activité cardio et muscu ou flex : |
| Durée :                            | Durée :                            | Durée :                            |
| Heure :                            | Heure :                            | Heure :                            |
| Endroit (où) :                     | Endroit (où) :                     | Endroit (où) :                     |
| Avec qui? :                        | Avec qui? :                        | Avec qui? :                        |

- 5.1) *Complétez ce tableau de planification des étapes de votre séance d'activités physiques.*

### Planifier les étapes de votre séance d'activités physiques

| Les étapes de votre séance                            | Décrivez ce que vous allez faire |
|---|----------------------------------|
| Échauffement  |                                  |
| Activité physique cardio et musculaire ou flexibilité | Dans quel ordre :                |
| Récupération après cardio                             |                                  |
| Étirements  |                                  |

### **Activité # 3 (5 %)**

#### **Améliorer une habitude de vie**

**Cette activité consiste à déterminer une habitude de vie que vous souhaitez améliorer et de concevoir un plan d'action à appliquer conjointement à la réalisation de votre PAP sur 6 semaines.**

1- Parmi ces habitudes de vie, **cochez celle** que vous désirez améliorer pendant votre session.

\_\_\_\_\_ Une saine alimentation

\_\_\_\_\_ La gestion du stress

\_\_\_\_\_ Un sommeil réparateur

\_\_\_\_\_ La consommation de tabac

\_\_\_\_\_ La consommation de drogue

\_\_\_\_\_ La consommation d'alcool

\_\_\_\_\_ La cyberdépendance

2- Formulez un **objectif SMART** pour améliorer cette habitude de vie.

**Spécifique :** \_\_\_\_\_

**Mesurable :** \_\_\_\_\_

**Action Réaliste :** \_\_\_\_\_

Fixé dans le Temps : 6 semaines

3- Quelles **actions** concrètes et réalistes allez-vous adopter et intégrer dans votre quotidien pour atteindre votre objectif ?

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

#### **À compléter à la 9<sup>e</sup> semaine**

4- Après 4 semaines d'application de vos actions concrètes et réalistes identifiées précédemment dans le but d'atteindre votre objectif, exprimez vos améliorations réalisées jusqu'à présent et ajustez vos actions pour progresser.

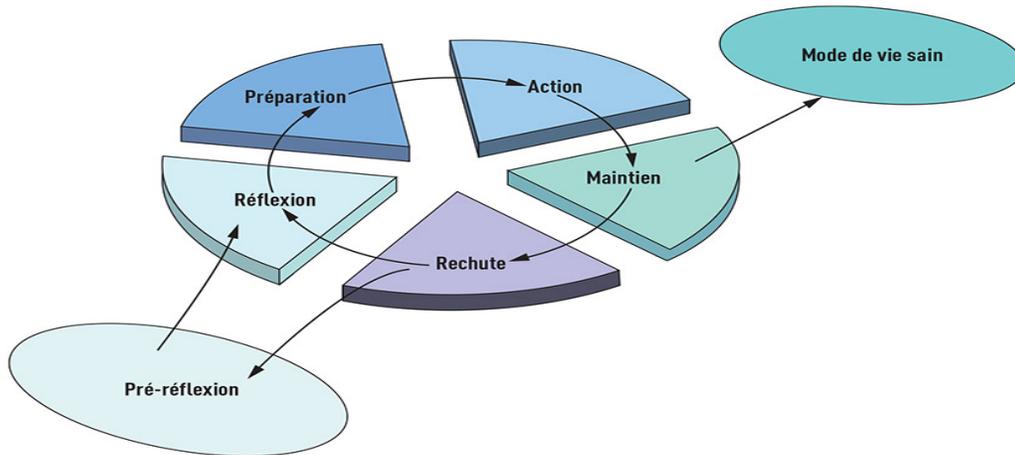
a) Exprimez vos améliorations :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Ajuster vos actions pour continuer votre progression vers l'atteinte de votre objectif :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**FIGURE 1.3** Le modèle transthéorique du changement de comportement



Source : L'Association des facultés de médecine du Canada. AFMC. Notions de santé des populations (2009). *Changer les comportements*. Repéré à <http://phprimer.afmc.ca/Lapratiqueameliorerlasante/Chapitre8LaPromotionDeLaSantEtLaPrvention/ChangerLescomportements>

Reproduction interdite © TC Média Livres inc.

**Liens utiles pour vous aider :**

<https://www.extenso.org/>

<https://nutritionnisteurbain.ca/actualite/10-conseils-simples-12-nutritionnistes-bien-manger/>

<https://scs-css.ca/>

<https://www.quebec.ca/sante/conseils-et-prevention/alcool-drogues-jeu/>

<http://www.drogue-aidereference.qc.ca/www/Article2.php?locale=fr-CA&Type=13>

<https://test.psychologies.com/tests-psycho/tests-addiction/etes-vous-cyberdependant>

<https://www.aide.ulaval.ca/psychologie/textes-et-outils/difficultes-frequentes/la-cyberdependance-quand-internet-prend-les-commandes/>

<https://www.stresshumain.ca/>

<https://info-tabac.ca/reduire-sa-consommation-peut-aider-a-cesser-de-fumer/>

## **Activité # 4 (10 %)**

### ***Pratiquer régulièrement une activité physique favorisant la santé***

#### **Consignes :**

- Vous devrez pratiquer régulièrement (3 X) votre PAP incluant une activité cardiovasculaire de 20 minutes minimum.
- Vous devez inscrire vos résultats sur Runkeeper en guise de relevé périodique (activité, durée, distance, FC et une **photo obligatoire de vous, active ou actif**).
- Le PAP se réalise 3 x semaine, et ce, sur 8 semaines.

#### **Horaire des semaines d'activités physiques pour l'expérimentation**

| <b>Semaines du PAP</b>                              | <b>Semaines du calendrier du cégep</b> | <b>Dates</b>            | <b>Suivi des activités</b> |  |  |
|---|--|-------------------------|----------------------------|--|--|
| <b>Semaine test :<br/>télécharger l'application</b> | Semaine 4                              | <b>18 au 24 février</b> |                            |  |  |
| <b>Semaine de familiarisation</b>                   | Semaine 5                              | <b>25 au 2 mars</b>     |                            |  |  |
| <b>Semaine 1</b>                                    | Semaine 6                              | <b>3 au 9 mars</b>      |                            |  |  |
| <b>Semaine 2</b>                                    | Semaine 7                              | <b>10 au 16 mars</b>    |                            |  |  |
| <b>Semaine de lecture/reprise</b>                   |  | <b>17 au 23 mars</b>    |                            |  |  |
| <b>Semaine 3</b>                                    | Semaine 8                              | <b>24 au 30 mars</b>    |                            |  |  |
| <b>Semaine 4</b>                                    | Semaine 9                              | <b>31 au 6 avril</b>    |                            |  |  |
| <b>Semaine 5</b>                                    | Semaine 10                             | <b>7 au 13 avril</b>    |                            |  |  |
| <b>Semaine 6</b>                                    | Semaine 11                             | <b>14 au 20 avril</b>   |                            |  |  |
| <b>Semaine 7</b>                                    | Semaine 12                             | <b>21 au 27 avril</b>   |                            |  |  |
| <b>Semaine 8</b>                                    | Semaine 13                             | <b>28 au 4 mai</b>      |                            |  |  |

### Grille d'évaluation

| <b>Pratique d'activités physiques</b> | <b>Nombre de séances</b> | <b>10 points</b> |
|---------------------------------------|--------------------------|------------------|
| <b>Pratique excellente</b>            | 24 et plus               | 10               |
| <b>Pratique suffisante</b>            | 22-23                    | 9                |
|                                       | 20-21                    | 8                |
| <b>Pratique moyenne</b>               | 18-19                    | 7                |
|                                       | 16-17                    | 6                |
| <b>Pratique insuffisante</b>          | 14-15                    | 5                |
|                                       | 12-13                    | 4                |
| <b>Pratique très faible</b>           | 10-11                    | 3                |
|                                       | 8-9                      | 2                |
| <b>Pratique négligeable</b>           | 6-7                      | 1                |
|                                       | 0-5                      | 0                |

### **Activité # 5 (5 %)**

#### **Appliquer la surcharge progressive <sup>2</sup>à votre planification**

- 1- Vous devez écrire vos activités cardiorespiratoires dans ce tableau et inscrire vos durées et intensités de départ, déjà planifiées dans votre PAP. Ensuite, vous devez appliquer la surcharge progressive à votre prescription en termes de durée et d'intensité.

| <b>Activités cardiorespiratoires</b>        |              |                    |  |                    |
|---|--------------|--------------------|--|--------------------|
| <b>Activités et planification de départ</b> |              |                    | <b>Ajustement : surcharge progressive 4<sup>e</sup> semaine du PAP</b> |                    |
| <b>Activités</b>                            | <b>Durée</b> | <b>Intensité *</b> | <b>Durée</b>   | <b>Intensité *</b> |
| 1-  |              |                    |  |                    |
| 2-  |              |                    |  |                    |
| 3-  |              |                    |  |                    |
| 4-  |              |                    |  |                    |
| 5-  |              |                    |  |                    |

\*faible, moyenne, élevée, très élevée (décrivez les intervalles)

---

<sup>2</sup> En Action! Les principes de l'entraînement : chapitre 4.

Motiver la prise en charge de la pratique d'activité physique

2- Vous devez retranscrire vos exercices musculaires ou de flexibilité dans ce tableau et y inscrire vos séries-répétitions ou temps déjà planifiés dans votre PAP. Ensuite, vous devez appliquer la surcharge progressive à votre prescription d'exercice.

| <b>Exercices musculaires ou de flexibilité</b> |               |                             |  |                             |
|--|---------------|-----------------------------|--|-----------------------------|
| <b>Exercices et planification de départ</b>    |               |                             | <b>Ajustement : surcharge progressive 4<sup>e</sup> semaine du PAP</b> |                             |
| <b>Exercices</b>                               | <b>Séries</b> | <b>Répétitions ou temps</b> | <b>Séries</b>  | <b>Répétitions ou temps</b> |
| 1-   |               |                             |  |                             |
| 2-   |               |                             |  |                             |
| 3-   |               |                             |  |                             |
| 4-   |               |                             |  |                             |

## **Activité # 6 (10 %)**

### **Conclusion du PAP**

- 1- Inscrivez vos résultats au test cardiovasculaire ainsi que le test au choix que vous aviez ciblé au départ (pompe, chaise, planche ou flexion du tronc assis) dans ce tableau.

| <b>Test</b>   | <b>Début de session</b> | <b>Milieu de session</b> | <b>Fin de session</b> |
|---|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Test cardiorespiratoire<br>Quel est ce test? _____  |                         |                          |                       |
| Test au choix (pompe, chaise, planche ou flexion du tronc assis)<br>Quel est ce test? _____ |                         |                          |                       |

- 2- En observant vos résultats aux tests physiques dans le tableau ci-haut et en réfléchissant à votre pratique d'activités physiques pendant l'expérimentation de votre PAP, expliquer vos progrès ou maintiens accomplis pour votre capacité cardiorespiratoire et la faiblesse que vous aviez ciblée au départ (musculaire ou flexibilité).

---

---

---

---

- 3- Lors des obstacles rencontrés pendant l'expérimentation de votre PAP, vos solutions concrètes et applicables, proposées dans l'activité # 1 pour surmonter ces obstacles, vous ont-elles aidé ? Justifiez votre réponse :

---

---

---



Motiver la prise en charge de la pratique d'activité physique

6- De quelle façon la prise en charge de votre pratique d'activité physique régulière par l'expérimentation de votre PAP sur 8 semaines a influencé votre mode de vie et votre santé?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7- Comment la pratique d'activités physiques peut avoir un impact sur votre santé à long terme et comment prévoyez-vous continuer à être actif dans le futur?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Félicitations pour ta session !

**GRILLE D'ÉVALUATION – ÉVALUATION TERMINALE (40 %) – Automne 2020**

|   |   |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|
| <b>COMPÉTENCE FINALE :</b> Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.  |   |  |  |  |  |
| <b>TÂCHE :</b> Produire un rapport final regroupant l'ensemble de vos activités pédagogiques (activités # 1(déjà évaluée), # 2, # 3, # 4, # 5, # 6).  |   |  |  |  |  |
| <b>Critère # 1 :</b> Planifier un programme personnel d'activités physiques (activité # 2)  |   |  |  |  |  |
| <b>Indicateurs</b>  | <b>Insuffisant</b>  | <b>En émergence</b>  | <b>Bien</b>  | <b>Excellent</b>   |  |
| <b>1.1 La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont corrects, précis et pertinents. Ils sont liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation.</b> | La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont incorrects, imprécis et impertinents. Ils ne sont pas liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation. | La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont incorrects et/ou imprécis et/ou impertinents. Ils ne sont pas parfaitement liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation. | La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont presque corrects, précis et pertinents. Ils sont moyennement liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation. | La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont corrects, précis et pertinents et parfaitement liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation. |  |
| <b>3 points</b>   | <b>0</b>  | <b>1</b>   | <b>2</b>   | <b>3</b>   |  |
| <b>Indicateurs</b>  | <b>Insuffisant</b>  | <b>En émergence</b>  | <b>Bien</b>  | <b>Très bien</b>   | <b>Excellent</b>   |
| <b>1.2 Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont pertinents.</b>  | Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont inexistants.  | Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont impertinents.  | Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont parfois pertinents.  | Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont presque tous pertinents.   | Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont tous pertinents. |
| <b>5 points</b>   | <b>0</b>  | <b>1 – 2</b>   | <b>3</b>   | <b>4</b>   | <b>5</b>   |

Motiver la prise en charge de la pratique d'activité physique

| Indicateurs   | Insuffisant   | En émergence  | Excellent  |   |  |
|---|---|---|--|---|--|
| <b>1.3 La planification des conditions d'exécution des activités physiques à pratiquer ainsi que les étapes à respecter sont complètes et appropriées.</b>      | La planification des conditions d'exécution des activités physiques à pratiquer ainsi que les étapes à respecter sont incomplètes et inappropriées.                         | La planification des conditions d'exécution des activités physiques à pratiquer ainsi que les étapes à respecter sont presque complètes et presque appropriées. | La planification des conditions d'exécution des activités physiques à pratiquer ainsi que les étapes à respecter sont parfaitement complètes et appropriées. |   |  |
| <b>2 points</b>   | <b>0</b>  | <b>1</b>  | <b>2</b>   |   |  |
| <b>Critère # 2 : Planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie ayant une incidence sur sa santé (activité # 3).</b>         |   |   |  |   |  |
| <b>La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est complète, pertinente et cohérente.</b>                              | La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est incomplète, non pertinente et incohérente.   | La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est incomplète et/ou non pertinente et/ou incohérente.                     | La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est presque complète, pertinente et cohérente.                          | La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est complète, pertinente et cohérente. | La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est parfaitement complète, pertinente et cohérente. |
| <b>5 points</b>   | <b>0</b>  | <b>1 - 2</b>  | <b>3</b>   | <b>4</b>  | <b>5</b>   |
| <b>Critère # 3 : Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante d'activités physiques dans une approche favorisant la santé (activité # 4).</b> |   |   |  |   |  |
| <b>Une pratique régulière et suffisante d'une activité physique cardiorespiratoire à l'aide de l'application est démontrée quantitativement.</b>                | Une pratique très faible ou faible est démontrée, car peu de séances sont exécutées :<br>10 à 11 séances = 3<br>8 à 9 séances = 2<br>6 à 7 séances = 1<br>0 à 5 séances = 0 | Une pratique insuffisante est démontrée, car quelques séances sont exécutées :<br>14 à 15 séances = 5<br>12 à 13 séances = 4                                    | Une pratique moyenne est démontrée, car quelques séances sont exécutées :<br>18 à 19 séances = 7<br>16 à 17 séances = 6                                      | Une pratique suffisante est démontrée, car plusieurs séances sont exécutées :<br>22 à 23 séances = 9<br>20 à 21 séances = 8 | Une pratique excellente est démontrée, car toutes les séances sont exécutées :<br>24 séances et plus = 10                                |
| <b>10 points</b>  | <b>0 - 1 - 2 - 3</b>  | <b>4 - 5</b>  | <b>6 - 7</b>   | <b>8 - 9</b>  | <b>10</b>  |

Motiver la prise en charge de la pratique d'activité physique

| <b>Critère # 4 : Gérer son PAP : adaptation périodique, pertinente et correcte des exercices (activité # 5).</b>  |  |   |   |   |  |
|---|--|---|---|---|--|
| <b>L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est pertinente et réaliste.</b>                                     | L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est non pertinente et irréaliste.                 | L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est peu pertinente et peu réaliste.                    | L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est moyennement pertinente et réaliste.                    | L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est pertinente et réaliste.                    | L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est parfaitement pertinente et réaliste.                    |
| <b>5 points</b>   | <b>0</b>   | <b>1 – 2</b>  | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>5</b>   |
| <b>Critère # 5 : Gérer son PAP : Conclusion (activité # 6).</b>   |  |   |   |   |  |
| <b>5.1 L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont détaillées et cohérentes (Q : 1-2-3-4)</b> | L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont incomplètes et incohérentes. | L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont peu détaillées et peu cohérentes. | L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont moyennement détaillées et cohérentes. | L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont détaillées et cohérentes. | L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont parfaitement détaillées et cohérentes. |
| <b>5 points</b>   | <b>0</b>   | <b>1 – 2</b>  | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>5</b>   |
| <b>5.2 La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est claire, détaillée et pertinente. (Q : 5-6-7)</b>                                | La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie n'est pas claire, n'est pas détaillée et n'est pas pertinente.        | La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est peu claire, détaillée et pertinente.                                   | La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est moyennement claire, détaillée et pertinente.                               | La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est claire, détaillée et pertinente.                               | La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est parfaitement claire, détaillée et pertinente.                               |
| <b>5 points</b>   | <b>0</b>   | <b>1 – 2</b>  | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>5</b>   |
| <b>Le respect des normes de français est adéquat*</b>   | Le respect des normes de français est faible.  |   | Le respect des normes de français est moyen.  |   | Le respect des normes de français est excellent.   |
| <b>*Pénalité jusqu'à concurrence de 10 % selon le plan de cours</b>   | <b>0 – 5</b>   |   | <b>6 – 9</b>  |   | <b>10</b>  |

**Commentaires :**

---

---

---

---

---

**Bonnes vacances !**

## Annexe C. Questionnaire de renseignements généraux

### Questionnaire de renseignements généraux

**1. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un emploi rémunéré?**

- a) Oui (habituellement combien d'heures par semaine? \_\_\_\_\_)  
b) Non (passer à la question 3)

**2. Est-ce que cet emploi implique des activités physiques d'intensité modérée ou forte, qui nécessitent une augmentation de la respiration ou du rythme cardiaque?**

- a) Oui  
b) Non

**3. Jusqu'à quel diplôme comptes-tu poursuivre tes études?**

- a) Diplôme d'études collégiales (DEC)      d) Doctorat  
b) Baccalauréat      e) Autre diplôme, préciser : \_\_\_\_\_  
c) Maîtrise      f) Je ne sais pas

**4. Si tu prévois poursuivre des études universitaires, dans quel domaine d'études souhaiterais-tu le faire? \_\_\_\_\_**

**5. En moyenne, combien d'heures par semaine consacres-tu à la pratique d'activités physiques, à l'extérieur des cours d'éducation physique? \_\_\_\_\_**

**6. Actuellement, dirais-tu que tu as de l'intérêt pour l'exercice physique en général?**

- a) Beaucoup      b) Assez      c) Peu      d) Pas du tout

**7. De façon générale, es-tu satisfait (e) de toi-même?**

- a) Très satisfait.e      b) Satisfait.e      c) Peu satisfait.e

**8. Au meilleur de ta connaissance, quel est le niveau de scolarité le plus élevé atteint par tes parents? Coche la case appropriée pour chacun de tes parents.**

| Parents | Primaire | Secondaire<br>(DEP, DES) | Collégial/formation<br>technique (DEC, AEC) | Université | Je ne sais pas<br>Je ne suis pas sûr.e |
|---------|----------|--------------------------|---|------------|--|
| Mère    |          |                          |   |            |  |
| Père    |          |                          |   |            |  |

## Annexe D. Questionnaire sur la pratique d'activités physiques

### Questionnaire sur la pratique d'activités physiques

1. Est-ce que tu effectues des trajets d'au moins 10 minutes à pied ou à vélo?
  - a) Oui (combien de jours par semaine? \_\_\_\_\_)
  - b) Non (passer à la question 3)
  
2. Lors d'une journée habituelle, combien de temps consacres-tu à tes déplacements à pied ou à vélo?  
\_\_\_\_\_ minutes
  
3. Est-ce que tu pratiques des sports, un entraînement physique ou des activités de loisirs de forte intensité qui nécessitent une augmentation importante de la respiration ou du rythme cardiaque (comme courir) pendant au moins 10 minutes d'affilée?
  - a) Oui (habituellement, combien de jours par semaine? \_\_\_\_\_)
  - b) Non (passer à la question 5)
  
4. Lors d'une journée habituelle, combien de temps y consacres-tu? \_\_\_\_\_ Minutes
  
5. Est-ce que tu pratiques des sports, un entraînement physique ou des activités de loisirs d'intensité modérée qui nécessitent une petite augmentation de la respiration ou du rythme cardiaque (comme la marche rapide, faire du vélo, nager, jouer au volley...) pendant au moins dix minutes d'affilée?
  - a) Oui (habituellement, combien de jours par semaine? \_\_\_\_\_)
  - b) Non (passer à la question 7)
  
6. Lors d'une journée habituelle, combien de temps y consacres-tu? \_\_\_\_\_ Minutes
  
7. En excluant le temps passé à dormir, combien de temps passes-tu en position assise ou couchée lors d'une journée habituelle? \_\_\_\_\_ Heures et \_\_\_\_\_ minutes.
  
8. Décrire les activités physiques que tu as pratiquées au cours des 7 derniers jours, l'intensité et le temps que tu y as consacré :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
9. Durant votre enfance, avez-vous régulièrement pratiqué des activités physiques avec un de vos parents (ou les deux)?
  - a) Oui    b) Non
  
10. Actuellement, est-ce qu'un de vos parents (ou les deux) pratique régulièrement de l'activité physique?
  - a) Oui    b) Non

**Annie Bradette** enseigne l'éducation physique au cégep Édouard-Montpetit depuis 2007. Elle détient une maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke et est coautrice du livre « En Action! » utilisé dans les cours d'éducation physique du réseau collégial. Elle est coconceptrice du jeu Défi Sport Challenge et son intérêt envers la promotion des saines habitudes de vie l'amène à s'engager dans plusieurs projets liés à un mode de vie physiquement actif.



**Isabelle Cabot** enseigne la psychologie au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Elle détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Son principal intérêt de recherche porte sur la motivation scolaire des collégiens éprouvant des difficultés à réussir. Elle développe une expertise dans l'évaluation de l'impact de différentes stratégies pédagogiques sur la motivation à apprendre et la réussite des collégiens.



## RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Le troisième cours collégial d'éducation physique (ÉP) est le dernier du système scolaire québécois. Ce cours cible l'autonomie dans la pratique d'activité physique (AP) afin d'encourager un mode de vie sain et actif dans une visée de santé publique. Le problème à la base de l'étude concerne, d'une part, l'inactivité physique trop répandue dans la population et, d'autre part, la baisse d'intérêt pour les cours d'ÉP durant l'adolescence.

Dans cette optique, les enseignants pourraient planifier leurs stratégies pédagogiques et d'évaluation en harmonie avec l'intention de susciter la motivation et l'engagement des étudiants envers leur cours d'ÉP (court terme) et envers leur pratique d'AP post-cours (à long terme). La mise en place et l'évaluation d'une telle stratégie est l'objet de la présente étude. Spécifiquement, l'objectif est d'évaluer l'impact d'une épreuve terminale visant des choix d'intérêt en matière d'AP, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge pérenne de la pratique d'AP.

La stratégie d'évaluation proposée dans ce projet est innovante, actuelle, respecte l'approche par compétence et vise la contrôlabilité de l'étudiant en lui permettant de choisir son test cardiorespiratoire en fonction de ses intérêts. Ainsi, le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006) forment le cadre conceptuel de l'étude. Sur le plan méthodologique, un devis quasi expérimental avec condition témoin, suivi longitudinal et méthodes d'analyses mixtes a été planifié. Provenant de deux cégeps, 79 collégiens ont complété des mesures de motivation, envers leur cours et envers la pratique d'AP, ont fourni des rapports des AP pratiquées et ont participé à des entrevues (n = 11), fournissant ainsi les données nécessaires à l'évaluation de la stratégie testée.

Les résultats révèlent un impact positif sur la motivation ressentie envers le cours d'ÉP. De plus, une tendance avantage le groupe expérimental quant au nombre de minutes d'AP pratiquées hebdomadairement, quatre mois après la fin du cours (avril 2020 : première vague de la COVID-19). Toutefois, la dernière mesure de suivi (collectée en octobre 2020) semble très affectée par la crise sanitaire, puisqu'une chute du temps consacré à la pratique d'AP est rapportée dans les deux groupes. D'ailleurs, plusieurs étudiants ont spontanément commenté l'influence de la crise sanitaire sur leur pratique d'AP lors de ces deux mesures de suivi post-cours. Globalement, les résultats incitent les enseignants d'ÉP au collégial à permettre des choix d'AP lors des tâches pédagogiques ou d'évaluation respectant ainsi les intérêts des étudiants.