

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPÉRIMENTATION DE PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET
À LA SANTÉ AU COLLÉGIAL QUI AGISSENT SUR LE DÉVELOPPEMENT DU
SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET L'INTÉRÊT EN SITUATION DES
ÉTUDIANTES

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
AUDREY CAPLETTE CHARETTE

AVRIL 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma direction de thèse Philippe et Johanne pour leur soutien bienveillant qui m'a porté du début à la fin. J'ai vécu avec vous une expérience doctorale enrichissante sur le plan professionnel, académique et personnel. Vous m'avez appris plus que vous ne le savez. Merci à ma famille, mes parents, Diane et Jacques pour toutes ces journées de gardiennage où vous m'avez permis d'investir du temps dans ce projet de thèse. Merci à mon mari, Nicolas, de m'avoir soutenu depuis le début. Quand je me suis embarquée dans cette aventure doctorale, nous venions de nous rencontrer. Ensemble, nous avons fait tout ce chemin. Un mariage et deux beaux garçons plus tard, tu m'encourages à continuer et à poursuivre ce rêve d'être docteur. Enfin, merci à mes collègues, des enseignants d'éducation physique curieux et désireux de devenir meilleurs dans leur domaine. Vous êtes des personnes passionnées. Cela se reflète dans votre manière d'être et d'enseigner, ce qui m'inspire beaucoup.

À Mateo et Lucas,
mes deux petits cœurs qui sont nés
au cours de ce beau parcours doctoral.
Vous m'inspirez à poursuivre mes rêves.
Je sais maintenant que les rêves
sont les choses auxquelles on accorde
beaucoup d'importance et auxquelles
on parvient à mettre une échéance.
Je vous aime gros.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Concept de santé globale	3
1.2 Influence du sexe biologique sur la santé	3
1.2.1 Déterminants de la condition physique liés à la santé	5
1.3 Influence du genre sur la santé	5
1.4 Inégalités liées au genre et au sexe biologique en matière de santé	6
1.5 Pratique régulière de l'activité physique et la santé	7
1.5.1 Bienfaits de la pratique régulière de l'activité physique sur la santé	8
1.5.2 Promotion de la pratique régulière de l'activité physique	8
1.6 Obstacles à la pratique régulière de l'activité physique chez les jeunes femmes	9
1.6.1 Pratique régulière de l'activité physique et le genre	9
1.6.2 Perception des compétences en activité physique chez les jeunes femmes	11
1.7 Influence du genre en éducation physique et à la santé	12
1.8 Éducation physique et à la santé au niveau collégial	14
1.8.1 Programme de formation en éducation physique et à la santé au collégial	14
1.8.2 Influence des cours d'éducation physique et à la santé au collégial	15
1.9 Perception des compétences des jeunes femmes en éducation physique et à la santé	16
1.9.1 Pratiques enseignantes qui répondent aux besoins des étudiantes en éducation physique et à la santé	16
1.9.2 Rôle de l'enseignant d'éducation physique et à la santé au collégial	17
1.10 Formation des enseignants d'éducation physique et à la santé	18
1.11 Résumé et formulation du problème	19
1.12 La question générale de recherche	20
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 Théories comportementales	21
2.2 Sentiment d'efficacité personnelle	22

2.2.1	Quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle	23
2.2.2	Sentiment d'efficacité personnelle et environnement	25
2.2.3	Sentiment d'efficacité personnelle et éducation physique et à la santé.....	27
2.3	Intérêt en situation	28
2.3.1	Dimensions de l'intérêt en situation	31
2.3.2	Intérêt en situation et situations d'apprentissage.....	33
2.3.3	Facteurs individuels des élèves et intérêt en situation.....	33
2.3.4	Différences selon le sexe et le genre liées à l'intérêt en situation	34
2.4	Pratiques enseignantes.....	35
2.5	Objectifs spécifiques de la recherche	36
CHAPITRE 3	MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1	Recherche-intervention.....	38
3.2	Processus de recherche	39
3.2.1	Phase 1 : Perception du problème empirique et étape diagnostique.....	39
3.2.2	Phase 2 : Formation professionnelle et coconstruction de l'intervention.....	40
3.2.3	Phase 3 : Implémentation de pratiques enseignantes.....	42
3.2.4	Phase 4 : Analyse de la logique d'action.....	42
3.2.5	Phase 5 : Recommandations de pratiques enseignantes	44
3.3	Participants	44
3.4	Déontologie	46
3.5	Collecte et analyse des données	46
3.5.1	Données qualitatives.....	48
3.5.2	Données quantitatives.....	50
3.6	Triangulation des données.....	53
3.7	Recherche-intervention : des forces plutôt que des limites.....	53
CHAPITRE 4	PREMIER ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE.....	55
4.1	Introduction	56
4.2	Cadre conceptuel	57
4.2.1	Sentiment d'efficacité personnelle	57
4.2.2	Théorie du changement de comportements liée au sentiment d'efficacité personnelle.....	59
4.3	Méthodologie.....	61
4.3.1	Participants	61
4.3.2	Instrumentation.....	62
4.3.3	Analyse des données.....	63
4.4	Résultats	64
4.4.1	Faire vivre des expériences de réussite.....	64
4.4.2	Rétroagir de façon encourageante et soutenir le renforcement par les pairs	66

4.4.3	Favoriser le modelage par les pairs	68
4.4.4	Faciliter l'interprétation des états physiques et émotifs des étudiantes.....	69
4.5	Discussion.....	71
4.5.1	Expériences de réussite.....	71
4.5.2	Persuasions verbales et non verbales.....	72
4.5.3	Modelage et le développement du sentiment d'efficacité personnelle.....	72
4.5.4	États physiques et émotionnels.....	72
4.5.5	Genre et le développement du sentiment d'efficacité personnelle	73
4.5.6	Éducation à la santé	73
4.5.7	Forces et limites.....	73
4.6	Conclusion.....	74
4.7	RÉFÉRENCES	75
CHAPITRE 5 DEUXIÈME ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE		78
5.1	Introduction	81
5.1.1	L'intérêt des filles en éducation physique et à la santé	82
5.2	Cadre conceptuel	82
5.2.1	L'intérêt en situation des filles en éducation physique et à la santé.....	83
5.2.2	Accompagnement professionnel des enseignants d'EPS	84
5.2.3	Les pratiques enseignantes	84
5.3	Objectif et question de recherche	85
5.4	Méthodologie.....	85
5.4.1	Participants	86
5.4.2	Collecte de données	87
5.4.3	Analyse des données.....	88
5.5	Résultats	89
5.5.1	Élaborer des situations d'apprentissage où les étudiantes éprouvent du plaisir	89
5.5.2	Élaborer des situations d'apprentissage qui proposent de la nouveauté.....	92
5.5.3	Élaborer des situations d'apprentissage qui stimulent la curiosité ou le désir d'en savoir plus.....	93
5.5.4	Élaborer des situations d'apprentissage juste assez stimulantes cognitivement « ni trop simples ni trop complexes »	94
5.5.5	Élaborer des situations d'apprentissage complexes, mais adaptées au niveau d'habileté des étudiantes.....	95
5.6	Discussion.....	96
5.6.1	Forces et limites.....	98
5.7	Conclusion.....	99
5.8	RÉFÉRENCES	101
CHAPITRE 6 RÉSULTATS DE LA THÈSE NON TRAITÉS PAR LES DEUX ARTICLES.....		105

6.1	Effet des pratiques enseignantes.....	105
6.1.1	Aspects méthodologiques	105
6.1.2	Effets des pratiques enseignantes sur l'intérêt en situation	107
6.1.3	Effets des pratiques enseignantes sur le sentiment d'efficacité personnelle	111
6.1.4	Effet des pratiques enseignantes sur l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique.....	116
6.2	Influence des pratiques enseignantes favorisant l'IS et le développement du SEP sur l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique.....	118
CHAPITRE 7 DISCUSSION		122
7.1	L'effet des pratiques enseignantes.....	122
7.1.1	Le score pour la dimension défi de l'intérêt en situation est plus élevé lors de la deuxième tâche pour les étudiants	122
7.2	Une diminution du sentiment d'efficacité personnel lié à l'évaluation chez les étudiants.....	123
7.3	Des intentions de maintenir une pratique régulière de l'activité physique et des embûches perçues	125
7.4	Limites et forces de l'étude	126
CONCLUSION.		129
ANNEXE A CANEVAS N°1 DE L'ENTREVUE DE GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS		132
ANNEXE B CANEVAS N°2 DE L'ENTREVUE DE GROUPE SUIVANT LA RENCONTRE DE FORMATION.....		133
ANNEXE C DESCRIPTION DES TÂCHES COÉLABORÉES ET EXPÉRIMENTÉES POUR FAVORISER L'INTÉRÊT EN SITUATION DES ÉTUDIANTES		134
ANNEXE D CANEVAS N° 3 DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC LES ENSEIGNANTS		137
ANNEXE E CANEVAS N° 4 DES ENTREVUES DE GROUPE AVEC LES ÉTUDIANTES		138
ANNEXE F CANEVAS N°3 DE L'ENTREVUE DE GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS POUR LA RENCONTRE BILAN		139
ANNEXE G COMPTE-RENDU DE LA RENCONTRE BILAN		140
ANNEXE H LETTRE DE PRÉSENTATION.....		148
ANNEXE I FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS		150
ANNEXE J FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT DES SUJETS MAJEURS ; DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES		155
ANNEXE K CERTIFICATION D'APPROBATION D'ÉTHIQUE DE L'UQAM		160
ANNEXE L CERTIFICATION D'APPROBATION D'ÉTHIQUE DU COLLÈGE		161

ANNEXE M QUESTIONNAIRE SUR L'INTÉRÊT EN SITUATION.....	162
ANNEXE N QUESTIONNAIRE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	165
ANNEXE O L'INTENTION DE LA PRATIQUE RÉGULIÈRE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE	166
RÉFÉRENCES.....	167

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Modèle intégrateur des théories de changement de comportement (Godin, 2002) ..	22
Figure 2.2	Sources du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007).....	23
Figure 2.3	Relation existant entre le niveau du sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats issues de l'environnement (Inspiré par Lecomte, 2004).....	25
Figure 2.4	Modèle théorique de la motivation en activité physique et le changement de comportement traduit par Pasco et Spreux (2014).....	29
Figure 3	Processus de la recherche-intervention au cours d'une session collégiale	41
Figure 4	Modèle intégrateur des théories comportementales de Godin (2002)	60
Figure 6.1	Diagramme de flux des données pour l'intérêt en situation	108
Figure 6.2	Diagramme de flux des données lié au sentiment d'efficacité personnelle	112
Figure 6.3	Diagramme de flux des données lié à l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique	117

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Ensembles de cours du programme d'éducation physique au collégial	14
Tableau 3.1	Répartition du nombre d'étudiantes participant aux entrevues.....	45
Tableau 3.2	Collecte des données, objectifs de recherche, outils, intentions et analyse des données	47
Tableau 4.1	Faire vivre des expériences de réussite, points de vue des enseignants.....	65
Tableau 4.2	Faire vivre des expériences de réussite, points de vue des étudiantes	66
Tableau 4.3	Rétroagir de façon encourageante et soutenir le renforcement par les pairs, points de vue des enseignants	67
Tableau 4.4	Rétroagir de façon encourageante et soutenir le renforcement par les pairs, points de vue des étudiantes	68
Tableau 4.5	Favoriser le modelage par les pairs, points de vue des enseignants	68
Tableau 4.6	Favoriser le modelage par les pairs, points de vue des étudiantes	69
Tableau 4.7	Faciliter l'interprétation des états physiques et émotionnels des étudiantes, points de vue des enseignants.....	70
Tableau 4.8	Faciliter l'interprétation des états physiques et émotionnels des étudiantes, points de vue des étudiantes	71
Tableau 5.1	Répartition du nombre de participantes selon les groupes-classes	86
Tableau 5.2	Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard du plaisir en éducation physique.....	90
Tableau 5.3	Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard de la socialisation en éducation physique	91
Tableau 5.4	Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard de la nouveauté en éducation physique.....	93
Tableau 5.5	Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard de l'intention d'exploration en éducation physique.....	94
Tableau 5.6	Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard de la demande d'attention en éducation physique	95
Tableau 5.7	Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard du défi en éducation physique	96

Tableau 6.1	Alpha de Cronbach pour les questionnaires.....	106
Tableau 6.2	Test de normalité pour chacune des échelles des questionnaires	107
Tableau 6.3	Différences entre le T1 et le T2 pour l'intérêt en situation chez l'ensemble de l'échantillon (n = 49)	109
Tableau 6.4	Moyennes et écarts-types des scores de l'intérêt en situation aux T1 et T2 chez les étudiants (n = 19) ainsi que les étudiantes (n = 30)	110
Tableau 6.5	Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour la demande d'attention	110
Tableau 6.6	Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour l'intention d'exploration.....	110
Tableau 6.7	Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour la nouveauté.....	111
Tableau 6.8	Résultats de la comparaison entre les étudiants (n = 19) et les étudiantes (n = 30) pour les dimensions défi et plaisir instantané ainsi que pour l'intérêt total	111
Tableau 6.9	Résultats au test t apparié pour les variables de la condition physique, l'efficacité générale et l'évaluation pour l'ensemble de l'échantillon (n = 67)	113
Tableau 6.10	Moyennes et écarts-types des scores du sentiment d'efficacité personnelle aux T1 et T3 des étudiants (n = 22) et des étudiantes (n = 45)	114
Tableau 6.11	Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour le sentiment d'efficacité personnelle lié à la condition physique	114
Tableau 6.12	Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'efficacité générale	114
Tableau 6.13	Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'évaluation.....	115
Tableau 6.14	Décomposition en effets simples pour la variable de l'évaluation	115
Tableau 6.15	Résultats de la comparaison entre les étudiants (n = 22) et les étudiantes (n = 45) pour l'échelle de la compétence sportive	116
Tableau 6.16	Différences aux T1 et T3 pour l'intention à maintenir une pratique régulière de l'activité physique chez l'ensemble de l'échantillon (n = 67)	118
Tableau 6.17	Résultats de la comparaison entre les étudiants (n = 22) et les étudiantes (n = 45) pour l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique	118
Tableau 6.18	Perception de l'influence des pratiques enseignantes sur l'intention des étudiantes de maintenir une pratique régulière de l'activité physique.....	120
Tableau 6.19	Perception des obstacles à une pratique régulière de l'activité physique	121

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EPS	Éducation physique et à la santé
IS	Intérêt en situation
PRAP	Pratique régulière de l'activité physique
RI	Recherche-intervention
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle

RÉSUMÉ

Le taux de pratique régulière de l'activité physique (PRAP) chez les étudiants de niveau collégial est particulièrement faible chez les jeunes femmes. Une étude montre que 79 % des étudiantes de niveau collégial ne sont pas suffisamment actives pour en ressentir les bienfaits sur leur santé (Leriché *et al.*, 2015). Cette thèse de doctorat, qui préconise une approche collaborative avec des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) au collégial, vise à élaborer et expérimenter des pratiques enseignantes favorisant l'intérêt en situation (IS) et le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'étudiantes dans le but qu'elles aient l'intention de maintenir la PRAP. Cette recherche-intervention au devis longitudinal et mixte a été privilégiée dans le but de décrire et d'analyser l'effet de l'expérimentation de pratiques enseignantes. Un processus de recherche inductif a été employé auquel s'intégrait plusieurs entrevues semi-dirigées : collectives avec les enseignants d'EPS, individuelles avec chaque enseignant et à nouveau collectives avec chaque groupe d'étudiantes. De plus, la passation de questionnaires a permis de mesurer l'effet des pratiques enseignantes à trois moments au cours d'une session collégiale. Les résultats montrent que les étudiantes se sentent meilleures lorsque l'enseignant d'EPS fait vivre des expériences de réussite, rétroagit de façon encourageante et soutient le renforcement par les pairs, favorise le modelage par les pairs et facilite leur interprétation des états physiques et émotifs. Les étudiantes ajoutent qu'elles sont intéressées et investies dans la tâche lorsque l'enseignant d'EPS planifie des activités dans lesquelles elles éprouvent du plaisir, elles expérimentent de la nouveauté, elles ont envie d'en savoir plus, elles sont stimulées cognitivement et elles vivent des situations d'apprentissage complexes, mais adaptées à leur niveau d'habileté. Il apparaît que les étudiantes perçoivent manifestement les intentions des enseignants d'EPS lorsque ceux-ci implémentent des pratiques enseignantes visant à soutenir le développement du SEP et favoriser l'IS dans un contexte d'enseignement collégial. Or, lorsque les enseignants proposent une tâche pour favoriser l'IS des étudiantes, les résultats montrent une différence significative de l'IS et des scores à la hausse chez les étudiantes en lien avec la dimension défi. Toutefois, des scores à la baisse pour le SEP lié à l'évaluation sont observés chez les étudiants. Enfin, l'expérimentation de pratiques enseignantes a influencé l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP alors qu'elles mettent en perspectives les obstacles et les facteurs facilitant l'implémentation de ce comportement lié à la santé.

Mots clés : Éducation physique, sentiment d'efficacité personnelle, intérêt en situation, recherche-intervention, pratiques enseignantes, étudiantes au collégial

ABSTRACT

The rate of regular physical activity practice (RPAP) among college students is particularly low among young women. A recent study shows that 79 % of college students are not active enough to experience the benefits on their health (Leriche *et al.*, 2015). This research-intervention, which advocates a collaborative approach with physical education (PE) teachers at college level, aims to develop and test teaching practices that promote situational interest (SI) and the development of female students' self-efficacy (SE) for them to intend to maintain the RPAP. A longitudinal and mixed research design was favored to describe and analyze the effect of experimenting with teaching practices. An inductive research process was used that included several semi-structured interviews: three collective with PE teachers, six individual with each teacher and six collective with each selected group of female students. In addition, questionnaires were used to measure the effect of teaching practices at three points during a college session. The results show that female students feel better when the PE teacher brings forward experiences of success, provides encouraging feedback and supports peer reinforcement, promotes peer modeling, and facilitates their interpretation of physical and emotional states. Students add that they are interested and invested in the task when the PE teacher plans activities in which they have fun, they experience novelty, they want to know more, they are cognitively stimulated, and they experience complex learning situations but adapted to their level of skill. It appears that female students clearly perceive the intentions of PE teachers when they plan and implement teaching practices to support the development of SE and SI in a college education context. However, when teachers propose a task to promote student SI, the results show a significant difference in scores rising among male students related to the challenge dimension. However, declining scores for assessment related to evaluation and SE are observed among male students. Finally, experimentation with teaching practices influenced students' intention to maintain a PRAP as they put into perspective the barriers and facilitators to the implementation of this health-related behavior.

Keyword: Physical education, self-efficacy, situational interest, research-intervention, teaching practices, female college students

INTRODUCTION

Les programmes d'éducation physique et à la santé (EPS) québécois font la promotion de saines habitudes de vie. La transmission de connaissances liées à la santé ainsi que le développement de compétences en activités physiques vise l'adoption d'un mode de vie sain et actif. Cependant, le faible taux de pratique régulière d'activité physique (PRAP) chez les jeunes adultes est préoccupant, et ce, particulièrement chez les jeunes femmes. Au Canada, 62 % des adolescentes ne pratiquent aucun sport (Femmes et sport au Canada, s. d.). Parmi les adolescentes qui pratiquent un sport, un tiers d'entre elles délaisseront cette pratique avant la fin de leur adolescence, alors qu'uniquement 18 % des femmes âgées de 16 et 65 ans participent à un sport. À l'heure où les taux de sédentarité, d'obésité et de maladies chroniques associées aux mauvaises habitudes de vie sont à la hausse (Statistique Canada, 2019b ; Juneau, 2021 ; Organisation mondiale de la Santé, 2020), il apparaît nécessaire en tant qu'enseignant d'EPS au collégial de se questionner sur les stratégies pédagogiques à préconiser pour fidéliser les étudiantes à une PRAP.

Au Québec, concernant le niveau collégial (ordre d'enseignement juste avant l'université), une étude montre que 79 % des étudiantes ne sont pas suffisamment actives (Leriché *et al.*, 2015). Il importe en tant qu'enseignant d'EPS de développer les habiletés physiques des étudiantes ainsi que leur intérêt afin de soutenir leur motivation à être actives. De plus, la compétence à atteindre à la fin du parcours en EPS au collégial est de démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé (MÉES, 2017). D'après le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019), la pratique de l'activité physique soutient la santé physique et mentale de manière optimale et favorise les liens sociaux. C'est pourquoi le MÉES (2019) souligne l'importance de faire vivre des expériences plaisantes et diversifiées qui répondent aux besoins, goûts et intérêts des étudiants et étudiantes dans le but qu'ils adoptent un mode de vie sain. C'est ce que cette présente recherche propose en s'appuyant sur un cadre théorique axé sur des théories de changement de comportement lié à la santé, du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ainsi que l'intérêt en situation (IS).

Cette recherche-intervention (RI) a suivi un devis longitudinal mixte auquel s'est intégrée une formation professionnelle qui a été réalisée au cours d'une session collégiale. À la suite de cette

formation, un accompagnement a permis de dégager des pratiques enseignantes ancrées dans la réalité du terrain. Les pratiques enseignantes émergeant du processus de cette RI réalisée en collaboration avec six enseignants d'EPS d'un cégep de la région métropolitaine sont présentées dans les deux articles aux chapitres 4 et 5, ainsi que dans le chapitre 6 qui traite des résultats qui ne sont pas présentés dans les articles. Enfin, les méthodes de recherche privilégiées pour cette RI ont permis la production de résultats démontrant la possibilité de développer le SEP et l'IS des étudiantes afin qu'elles aient l'intention de maintenir la PRAP. La pertinence de cette RI est de favoriser l'adoption d'un comportement lié à la santé telle que la PRAP afin de contribuer à la promotion d'un mode de vie sain et actif chez les étudiantes. C'est aussi le mandat professionnel des enseignants d'EPS au collégial.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les concepts de la santé globale, du sexe biologique et du genre. Il est discuté des bienfaits de la pratique régulière de l'activité physique (PRAP) sur la santé globale et l'influence du genre sur la santé des jeunes femmes. Plus spécifiquement, il est traité de l'influence du genre dans un contexte d'éducation physique et à la santé (EPS), notamment au collégial. Puis, des pratiques enseignantes favorisant l'engagement des filles en EPS et l'importance du rôle des enseignants d'EPS sont illustrées.

1.1 Concept de santé globale

La santé ne se résume pas à l'absence de maladies, mais à l'équilibre entre les dimensions : physique, mentale, émotionnelle, sociale, spirituelle et environnementale (Organisation mondiale de la santé, 1946). Adopter un mode de vie sain, c'est trouver un équilibre entre ces dimensions de la santé. De plus, des déterminants individuels et sociaux influencent l'équilibre recherché entre ces dimensions de la santé.

Parmi ces déterminants, il y a les normes sociales, les politiques en matière de santé, l'éducation, le revenu ainsi que les facteurs comportementaux et psychosociaux (Ministère de la Santé et de Services sociaux, 2012 ; Meyer *et al.*, 2014 ; Raphael *et al.*, 2021 ; Solar et Irwin, 2010). Les déterminants de la santé tels que la classe sociale, l'ethnicité et la religion sont susceptibles d'expliquer les raisons de la maladie chez une personne (Kuk et Arden, 2014 ; Raphael *et al.*, 2021). Les déterminants de la santé individuels et sociaux dont le sexe biologique et le genre jouent un rôle de premier plan dans la prédiction des risques de maladies. Il sera discuté de l'influence du sexe biologique et du genre sur la santé.

1.2 Influence du sexe biologique sur la santé

Le sexe biologique réfère aux traits physiques visibles mâles ou femelles qui se distinguent par les organes reproducteurs (Bittner et Goodyear-Grant, 2017 ; Einstein, 2021 ; Oakley, 1972). Outre l'appareil reproducteur, le sexe biologique se différencie aussi par la composition corporelle, le métabolisme et les hormones (Institut de recherche en santé du Canada, 2023). D'abord, la

composition corporelle des femmes est généralement constituée d'un taux de tissus adipeux (masse grasseuse) plus élevé que les hommes qui, à l'opposé, possèdent une masse musculaire (masse maigre) plus développée. Or, la composition corporelle des femmes et leur métabolisme fluctuent en fonction des cycles de la vie, dont la puberté, la grossesse et la ménopause qui influencent le taux de tissus adipeux.

Par exemple, ces cycles de la vie peuvent être associés à des risques de maladies cardiovasculaires chez les femmes ménopausées, car le taux adipeux augmente alors que la présence de l'œstrogène est réduite (Fenton, 2021 ; Fondation des maladies du cœur et de l'AVC, 2023 ; Polotsky et Polotsky, 2010). Ces études cliniques montrent que le taux d'œstrogène relativement élevé chez les femmes préménopausées influence leur santé et agit comme barrière naturelle contre les maladies du cœur. Cette barrière hormonale naturelle est par ailleurs influencée par la consommation de substances telle que la pilule contraceptive ou le tabac (Fondation des maladies du cœur et de l'AVC, 2023). Chez une fumeuse, le risque de maladies du cœur est 50 % plus élevé que chez un fumeur, car le tabac diminue la production d'œstrogène et par conséquent, l'effet de protection (Fondation des maladies du cœur et de l'AVC, 2023). Quant à la recherche sur la prévention des maladies du cœur et de l'accident vasculaire cérébral (AVC), il apparaît selon la Fondation des maladies du cœur et de l'AVC (2023) qu'uniquement un tiers des sujets de recherche était de sexe féminin. Ainsi, peu de résultats dans ce domaine sont spécifiques aux besoins des femmes.

D'autres cycles de la vie de la femme tels que la grossesse peuvent aussi engendrer l'apparition de divers troubles de santé, dont le diabète de grossesse, la prééclampsie et l'AVC. La période post-partum peut influencer la santé mentale de la femme. Une enquête sur la santé maternelle menée par Statistique Canada (2019c) montre que près qu'un quart des nouvelles mamans ont déclaré avoir des sentiments apparentés à la dépression post-partum dont de la tristesse, de l'inquiétude et de la fatigue. Contrairement au « baby blues », ces sentiments sont persistants et nécessitent un traitement pour guérir.

Enfin, ces quelques exemples mettent en perspective l'influence du sexe biologique sur la santé des femmes. D'autres effets sur la santé prévalent chez les femmes, dont l'ostéoporose,

l'endométriose, l'aménorrhée et le cancer du sein. Ces effets physiologiques et psychologiques sont propres aux femmes et montrent que ces dernières vivent leur santé différemment des hommes.

1.2.1 Déterminants de la condition physique liés à la santé

La composition corporelle, les hormones et le métabolisme des femmes influencent les six déterminants de la condition physique liés à la santé soit : l'endurance cardiovasculaire, la vigueur musculaire (force et endurance), l'équilibre énergétique (composition corporelle), la flexibilité, la posture et la capacité à se détendre (Chevalier, 2021). Le sexe biologique entraîne des répercussions notamment sur l'endurance cardiovasculaire, la vigueur musculaire et l'équilibre énergétique où les hommes ont plus de facilité que les femmes à optimiser ces déterminants de la condition physique liés à la santé grâce aux hormones mâles et à leur métabolisme (Bassett *et al.*, 2020 ; Millard-Stafford *et al.*, 2018). Néanmoins, tout changement favorisant l'amélioration de ces déterminants de la condition physique peut produire des effets positifs à court, moyen et long terme sur la santé des hommes et des femmes.

1.3 Influence du genre sur la santé

Au-delà du sexe biologique, les hommes et les femmes connaissent des réalités distinctes liées à la santé qui découlent du genre. Le genre est un concept qui apparaît dans les années 1970 et qui correspond à la classification culturelle de ce qui est masculin ou féminin. Le genre renvoie à l'ensemble des différences sociales perçues des sexes biologiques et il varie d'une société à l'autre (Bereni *et al.*, 2020 ; Davis et Greenstein, 2009 ; Delphy, 1993 ; Muehlenhard et Peterson, 2011 ; Oakley, 1972 ; Springer *et al.*, 2012).

D'après des auteures féministes, le genre se caractérise par une division (arbitraire) entre les sexes biologiques où le masculin domine le féminin (Bolzendahl et Myers, 2004 ; Bourdieu, 1998 ; Delphy, 1993). Abordé dans la perspective des sciences sociales, le genre est perçu en tant que construction sociale qui est déterminée par des traits comportementaux, des attitudes et des rôles liés au sexe biologique (Davis et Greenstein, 2009 ; Rouyer *et al.*, 2014). L'analyse ethnographique du genre révèle que cette construction sociale est supportée dès l'enfance via plusieurs mœurs ou coutumes transmises par les médias, les relations familiales, les rites de passage comme le mariage, les styles vestimentaires ou les relations à l'école (Saguy *et al.*, 2021). Le cercle familial, les

enseignants ou les entraîneurs sont des facteurs ethnographiques qui favorisent la consolidation et la conformité au genre (Fontayne *et al.*, 2001 ; Mateo-Orcajada *et al.*, 2021). Par exemple, une personne dite masculine a des traits majoritairement attribuables au sexe biologique masculin, soit : la virilité, la rudesse ou la force. À l’opposé, une personne typée féminine a des caractéristiques individuelles liées à la douceur, la tendresse, la compassion, la grâce et la beauté (Chalabaev *et al.*, 2013 ; Fontayne *et al.*, 2001 ; McKay et Laberge, 2006). Or, le concept du genre s’élargit à l’androgynéité qui combine à la fois des traits masculins et féminins. De plus, Connell (2005) souligne qu’un individu d’un sexe biologique donné peut manifester une conduite typée tant masculine que féminine. Cette nuance apportée au genre explique en partie les différences perceptibles entre les membres d’un même sexe biologique. Aujourd’hui, ces débats sur l’identité de genre ne sont pas seulement conceptuels, mais ils font écho, dans le plan social, à la multiplicité et à la diversité des rapports au genre (Beaubatie, 2019).

1.4 Inégalités liées au genre et au sexe biologique en matière de santé

Sur le plan de la santé, l’analyse des dimensions relatives au sexe biologique et au genre met en lumière des disparités sociales, économiques, politiques, raciales et sanitaires entre les hommes et femmes (Armstrong *et al.*, 2012 ; Clow *et al.*, 2009 ; Kuk et Arden, 2014). Notamment, les femmes ayant un faible revenu annuel tendent à habiter des quartiers où les soins de santé, les centres sportifs et les aliments sains sont peu accessibles, ce qui nuit à l’adoption d’un mode de vie favorisant la santé cardiovasculaire (Raphael *et al.*, 2019). Afin d’assurer une meilleure santé pour tous, le mouvement pour la santé des femmes, qui prend son essor au Québec dans les années 1970, suit la vague internationale du mouvement des femmes entamé dans les années 1950 à 1960 et qui coïncide avec l’apparition du genre.

Les principales revendications de ce mouvement portent sur l’avancement des droits des femmes et l’égalité des sexes au Canada tant au niveau de la planification de programmes dans le domaine de la santé qu’au niveau de la recherche (Armstrong *et al.*, 2012). Le mouvement pour la santé des femmes permet de grandes avancées quant à l’amélioration des soins dispensés aux femmes et l’accessibilité aux services qui s’inscrivent dans des politiques fédérales telles que : *la Charte canadienne des droits et libertés en 1982, le plan fédéral pour l’égalité entre les sexes (1995-2000) et la stratégie pour la santé des femmes en 1999*. Ces politiques visant l’égalité du genre ont permis

de reconnaître que la santé mentale et physique des femmes, filles, hommes, garçons, homosexuels ou transgenres résulte des relations entre les personnes de sexe biologique différent ainsi que des conditions sociales, sanitaires et économiques.

Or, lorsque l'on traite de la santé, il est essentiel de tenir compte des aspects sociopolitiques, des dimensions mentales, physiques, spirituelles, émotionnelles et environnementales ainsi que des déterminants de la santé, dont le sexe biologique et le genre. Ces multiples facettes permettent de cerner le concept de santé dans son entièreté. Enfin, pour que les femmes puissent bénéficier d'une santé optimale, certaines habitudes de vie comme une saine alimentation, la qualité du sommeil, la réduction des dépendances nuisibles ou la pratique régulière de l'activité physique (PRAP) contribuent à l'adoption d'un mode de vie sain et actif (Fondation des maladies du cœur et de l'AVC, 2023). Aux fins de cette étude, il sera traité de l'incidence positive de la PRAP sur la santé des jeunes femmes.

1.5 Pratique régulière de l'activité physique et la santé

La PRAP se définit par la recommandation, pour les adultes, de 150 minutes à 300 minutes d'activité physique d'intensité modérée à soutenue ou d'au moins 75 à 150 minutes d'activité physique d'intensité élevée par semaine (OMS, 2020a). Les adultes devraient aussi pratiquer des activités physiques d'intensité modérée plus de 300 minutes par semaine ainsi que des activités de renforcement musculaire d'intensité modérée ou plus soutenue qui entraînent les principaux groupes musculaires (OMS, 2020a). Adhérer à ces recommandations permet de retirer des bénéfices substantiels sur le plan de la santé.

L'enquête canadienne sur les mesures de santé montre cependant que seulement 16 % des adultes canadiens âgés de 18 à 79 ans atteignent les recommandations de santé liées à la PRAP (Statistique Canada, 2019c). Comparativement aux enfants et aux jeunes, les adultes sont moins susceptibles de respecter les recommandations. Moins de 20 % des adultes respectent les recommandations et une légère différence est observée entre les hommes (18 %) et les femmes (15 %) (Statistique Canada, 2019c).

1.5.1 Bienfaits de la pratique régulière de l'activité physique sur la santé

Il a été montré depuis les vingt dernières années que l'adoption d'un taux de PRAP qui respecte les recommandations de l'OMS (2020) engendre des bienfaits considérables sur la santé. Notamment, la PRAP peut traiter et prévenir des problèmes de santé physique dont le diabète de type II, les maladies cardiovasculaires et certains cancers (Juneau, 2021 ; OMS, 2020a ; Warburton *et al.*, 2010) et de santé psychologique : anxiété, stress et dépression (Poirel, 2017). Plus spécifiquement chez les jeunes femmes, la PRAP contribue à une image corporelle positive (Abbott et Barber, 2011 ; Andrew *et al.*, 2016 ; Carraça *et al.*, 2012 ; Hao *et al.*, 2022) et de santé sociale : développer des relations interpersonnelles saines, croissance personnelle, valeurs communautaires et soutien des pairs (Eime *et al.*, 2013).

Or, l'enquête québécoise sur la santé de la population, 2014-2015, révèle que près du tiers de la population de 15 ans et plus est sédentaire. Les femmes sont plus sédentaires que les hommes lors des activités de loisirs et de transport : 31 % des femmes contre 29 % des hommes (Camirand *et al.*, 2016). Cela rejoint les observations de l'OMS qui note que la sédentarité chez les adolescents est un problème mondial majeur, et ce, particulièrement chez les filles (OMS, 2020b). Il apparaît ainsi nécessaire de développer des manières de répondre aux besoins et intérêts des filles afin de les inciter à être actives et à maintenir cette habitude de vie à l'âge adulte (Guthold *et al.*, 2020). Ces constats provinciaux et mondiaux montrent qu'il importe de s'intéresser à la promotion de la PRAP chez les jeunes femmes.

1.5.2 Promotion de la pratique régulière de l'activité physique

La promotion de la PRAP chez les enfants, les adolescents et les adultes a été beaucoup documentée. Certains travaux issus du domaine de l'éducation à la santé mettent l'accent sur l'importance jouée par l'intention dans l'adoption d'un comportement lié à la santé tel que la PRAP. Or, l'intention est influencée par le genre qui agit sur les facteurs prédisant l'adoption d'un comportement lié à la santé telle que la PRAP (Godin, 2012). Il apparaît que les jeunes femmes ne bougent pas pour les mêmes raisons que leurs confrères et elles sont moins actives que ces derniers. Il convient alors d'observer les facteurs qui prédisent les jeunes femmes à l'adoption d'un comportement lié à la santé ainsi qu'aux processus qui sous-tendent leur changement comportemental. Selon Godin (2012), les intervenants du domaine de la santé devraient développer des interventions adaptées

non seulement aux diverses caractéristiques des populations ciblées, mais aussi aux genres. Ainsi, la promotion de la PRAP pour les jeunes femmes doit considérer des aspects propres au genre féminin.

1.6 Obstacles à la pratique régulière de l'activité physique chez les jeunes femmes

Divers obstacles affectent spécifiquement les jeunes femmes et expliquent leur faible taux de PRAP. Notamment, des études menées au Canada et aux États-Unis montrent que certains parents encouragent davantage les garçons que les filles à être actifs (Heinze *et al.*, 2017 ; Jeanneret, 2020 ; O'Reilly *et al.*, 2018). Cette conception sociale que le sport est davantage l'apanage des garçons reste à ce jour un obstacle à la pratique d'activités physiques des jeunes femmes. Aussi, le manque d'opportunité de pratiquer des activités physiques qui répondent à leurs besoins et intérêts, l'importance qu'elles accordent à leur apparence, l'atteinte à leur identité féminine, la perception de fatigue ou d'épuisement associés à la pratique de l'activité physique ainsi que la faible perception de leurs compétences en activités physiques (Davisson *et al.*, 2010).

Afin de soutenir la participation des jeunes femmes et d'augmenter leur PRAP, l'implémentation de programmes d'activités physiques répondant à leurs besoins spécifiques est nécessaire (Amireault *et al.*, 2008 ; Godin, 2012 ; Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2011). Toutefois, la majorité de programmes d'activités physiques ne répond pas aux besoins des jeunes femmes ni à leurs valeurs. À l'adolescence, les jeunes femmes souhaitent plaire et avoir du succès auprès des jeunes hommes, car c'est ce qui est valorisé sur le plan social. C'est pourquoi nombreuses sont les jeunes femmes qui abandonnent la pratique d'activités sportives (Allender *et al.*, 2006 ; Fontayne *et al.*, 2001). Puisque la pratique d'activités physiques reflète peu les valeurs féminines, les jeunes femmes se démobilisent face à la PRAP.

1.6.1 Pratique régulière de l'activité physique et le genre

Les origines et les valeurs du sport sont ancrées dans un univers masculin : la virilité, l'agressivité, la compétitivité, la force, la performance, voire la violence teinte la pratique d'activités sportives d'aujourd'hui (Fontayne *et al.*, 2001 ; Jeanneret, 2020 ; McKay et Laberge, 2006 ; Nicaise et Cogérino, 2008). Sur le plan historique, la pratique d'activités sportives a été longtemps réservée aux hommes. Au 19^e siècle, au Québec, les compétitions, les clubs sportifs et la pratique d'activités

sportives étaient interdits aux femmes (Hall, 2016). Au cours des années 70, en parallèle des grands mouvements sociaux, la présence des femmes dans les sports s'est établie peu à peu. Certaines ont commencé à s'adonner à la pratique d'activités sportives variées comme l'haltérophilie, le cyclisme, le hockey et le marathon, ce qui a contribué à modifier les normes sociales implantées (Courcy *et al.*, 2006).

L'accessibilité à tous de la pratique d'activités sportives a été un débat parallèle aux grands mouvements sociaux. Puisque la pratique d'activités sportives est présente dans de nombreuses sphères sociales, dont les médias, l'école, la santé et la politique, elle favorise la transmission des valeurs sociales liées au genre et au sexe biologique. Notamment, la pratique d'activités sportives est associée au sexe biologique et au genre masculin (Chalabaev *et al.*, 2013 ; Fontayne *et al.*, 2001 ; Courcy *et al.*, 2006 ; Jeanneret, 2020 ; McKay et Laberge, 2006 ; Nicaise et Cogérino, 2008). Plusieurs études montrent que les femmes ressentent un conflit entre leur identité au sexe biologique et au genre féminin par rapport à la pratique d'activités sportives, et ce, peu importe les bienfaits reconnus sur la santé (Cogérino, 2005 ; Nicaise et Cogérino, 2008 ; Seidah *et al.*, 2004).

Le désir de se conformer au genre semble primer sur la PRAP et le choix d'activités physiques. Il a été montré que les jeunes femmes ont une propension à choisir des activités sportives qui correspondent aux caractéristiques associées au genre et au sexe biologique (Fontayne *et al.*, 2001). Les caractéristiques masculines enracinées dans les activités sportives traditionnelles s'opposent aux valeurs féminines (Combaz et Hoibian, 2008 ; Davison *et al.*, 2010 ; Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2011 ; Jeanneret, 2020 ; Lentillon-Kaestner, 2009 ; Vigneron, 2006). Puisque le genre féminin entre en conflit avec la PRAP, les jeunes femmes investissent peu de temps dans cette pratique et ont peu d'occasions de développer leurs compétences en activités physiques. Un cercle vicieux s'enclenche : la pratique influence la compétence et la compétence influence l'intérêt dans la pratique. Puisqu'elles pratiquent peu, leurs compétences en activités physiques sont sous-développées. Elles délaissent la PRAP parce qu'elles se sentent peu compétentes (Cairney *et al.*, 2012 ; Davison *et al.*, 2010 ; Zeng *et al.*, 2011).

1.6.2 Perception des compétences en activité physique chez les jeunes femmes

D'après Davisson et ses collègues (2010), les jeunes femmes délaissent prématurément la pratique de l'activité physique, car elles ont une faible perception de leurs compétences en activité physique ainsi qu'une perception négative de la fatigue ou de l'épuisement ressentis lors de la pratique d'activités sportives. Ces auteurs soulignent la nécessité de développer davantage les habiletés motrices des jeunes femmes afin d'influencer positivement leur perception quant à leurs compétences en activités physiques pour qu'elles puissent éprouver du plaisir lors de leur pratique, puis qu'elles en retirent à long terme des bienfaits pour leur santé.

Il apparaît que les habiletés motrices réelles et perçues déterminent leur propension à maintenir leur PRAP dans une optique de santé (Gao *et al.*, 2021 ; Barnett *et al.*, 2011). Le développement des habiletés motrices est donc essentiel à l'engagement des jeunes femmes dans une activité physique. Certaines habiletés motrices fondamentales comme lancer, sauter, rouler ou attraper doivent être acquises dès un jeune âge, car ces compétences en activités physiques assurent l'engagement dans des contextes spécifiques et plus complexes d'activités comme les sports collectifs (Gao *et al.*, 2021). Notamment, il apparaît que la perception positive des habiletés motrices et la condition physique (endurance cardiovasculaire) génèrent un engagement favorable envers la pratique d'activités physiques, ce qui contribue à la prévention des maladies et au maintien d'une bonne santé globale (Gao *et al.*, 2021 ; Robinson *et al.*, 2015).

Il en est de même pour les jeunes femmes ; plus leur niveau d'habiletés motrices est élevé, plus elles tendent à pratiquer des activités physiques, des sports ou des jeux (Gibbons et Humbert, 2008). Les jeunes femmes qui ont des habiletés motrices développées sont enclines à les perfectionner, elles développent une perception positive de leurs compétences en activités physiques et ont plus de facilité à s'engager dans une PRAP, ce qui est bénéfique pour leur santé (Gao *et al.*, 2021). En contrepartie, une personne qui considère ses habiletés motrices comme peu développées a une perception négative de leurs compétences en activités physiques, se désintéresse de la pratique d'activités physiques, ce qui aura pour effet d'augmenter leur risque d'inactivité physique et d'obésité (Hall *et al.*, 2018 ; Stodden *et al.*, 2008).

Outre les habiletés motrices, les capacités physiques, dont l'aptitude à recruter efficacement les unités motrices intramusculaires, l'amélioration de la réponse et de la coordination musculaire influencent la perception de compétences en activité physique, la maîtrise des habiletés motrices réelles et l'engagement à la pratique de l'activité physique (Stodden *et al.*, 2008). Afin de permettre aux jeunes femmes d'optimiser leurs compétences réelles et perçues en activités physiques, l'EPS s'avère une opportunité importante.

1.7 Influence du genre en éducation physique et à la santé

Dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé (EPS), il apparaît que les valeurs masculines traditionnelles sont plus présentes que les valeurs féminines (Vigneron, 2006). Selon Vigneron (2006), l'utilisation du modèle traditionnel sportif, ancré dans des valeurs masculines, cause un écart entre les filles et garçons au niveau du taux de participation et l'égalité des chances de réussite. Les choix d'activités physiques, les niveaux d'interactions sociales, les méthodes didactiques utilisées par l'enseignant d'EPS peuvent renforcer la conformité au genre.

De plus, les stéréotypes associés au genre émergent des caractéristiques typiquement liées aux traits du sexe biologique (Bernier *et al.*, 2003 ; Chalabaev *et al.*, 2013 ; McKay et Laberge, 2006). Par exemple, les jeunes femmes seraient douces et maternelles tandis que les jeunes hommes seraient virils et forts. Notons que ces stéréotypes affectent la pratique des jeunes femmes lors des cours d'EPS (Cogérino, 2005 ; Nicaise et Cogérino, 2008 ; Robitaille, 2019). Notamment, certains stéréotypes manifestés consciemment ou non par l'enseignant d'EPS par le biais de commentaires, d'encouragements ou de directives pédagogiques, réfèrent et renforcent la conformité au genre (Patinet-Bienaimé et Cogérino, 2011).

De nombreuses recherches mettent en évidence l'existence de différences basées sur le sexe biologique en EPS (Allender *et al.*, 2006 ; Cogérino, 2005 ; Nicaise et Cogérino, 2008 ; Vigneron, 2006). L'environnement des cours d'EPS est propice aux interactions sociales souvent imprégnées de stéréotypes qui se manifestent par des interactions sociales reflétant des inégalités basées sur le genre (Cogérino, 2005 ; Duru-Bellat, 2013 ; Nicaise et Cogérino, 2008 ; Vigneron, 2006). Puisque ces stéréotypes sont socialement ancrés, les pairs au sein d'un groupe peuvent aussi faire l'usage

de stéréotypes dans leurs rapports avec les autres (Allender *et al.*, 2006), car ils se conforment majoritairement au genre (Courcy *et al.*, 2006).

Un enseignement conforme au genre influence la perception des comportements socialement acceptables selon le sexe biologique, car il promeut des attitudes, des croyances ainsi que des attentes de performance envers les jeunes hommes et femmes. Par exemple, les caractéristiques masculines liées à l'EPS consolident le genre à travers des contenus d'enseignement ajustés aux motivations et aux valeurs masculines (Robitaille, 2019). Le contexte des cours d'EPS semble ainsi répondre davantage aux besoins des jeunes hommes. Notamment, Vigneron (2006) montre que l'enseignant d'EPS interagit plus avec les garçons tandis que les filles reçoivent moins d'instructions de qualité et ont moins d'occasions de s'exercer. De ce fait, elles ont moins d'occasions de développer leurs compétences. Alors, l'inégalité des chances de réussite en fonction du sexe biologique et du genre limite les jeunes femmes dans leur progression en EPS et les dévalorise.

Des études montrent que les élèves qui ont une perception négative de leurs capacités motrices apprécient moins les cours d'EPS, ce qui est d'ailleurs plus fréquent chez les filles (Cairney *et al.*, 2012 ; Davison *et al.*, 2010 ; Zeng *et al.*, 2011). Une étude réalisée au Québec auprès de 208 élèves du secondaire montre qu'uniquement 33 % des filles se perçoivent compétentes en EPS contre 77 % des garçons (Robitaille, 2019). Selon cette étude, il apparaît que davantage de garçons que de filles apprécient les cours d'EPS (Robitaille, 2019). Toujours au Québec, une étude réalisée au secondaire révèle que seules des filles affirment que leurs préférences d'activités physiques ne sont pas prises en compte à l'école et que cela nuit à leur intérêt en EPS (Dubuc *et al.*, 2021). Cela rejoint les propos de Robitaille (2019) qui note qu'au secondaire, les cours d'EPS proposent davantage de sports collectifs, activités perçues moins intéressantes par les filles.

À la suite de leur parcours scolaire au primaire et secondaire, la perception des jeunes femmes de leurs compétences en EPS est à la baisse et elles tendent à délaissé la PRAP. Puisque le niveau collégial est le dernier ordre d'enseignement au Québec où l'EPS est obligatoire, c'est une occasion unique pour les enseignants d'EPS d'intervenir et de promouvoir la PRAP chez les jeunes femmes.

1.8 Éducation physique et à la santé au niveau collégial

Au Québec, l'ordre d'enseignement collégial accueille des élèves de 17 ans et plus. Il est une étape de scolarisation qui suit l'ordre d'enseignement secondaire et qui conduit soit au marché du travail (enseignement professionnel) soit à l'université (enseignement général).

1.8.1 Programme de formation en éducation physique et à la santé au collégial

Les cours d'EPS au collégial sont intégrés au programme de la formation générale et visent le développement global de la personne. Dans une perspective de santé globale, l'étudiant doit faire trois cours de trente heures qui sont réparties sous forme d'ensembles regroupant différentes activités physiques. Parmi chaque ensemble de cours, les étudiants choisissent des activités physiques afin d'acquérir les compétences prescrites par le programme du MÉES. Le tableau 1 présente les grandes lignes du programme d'EPS au collégial, inspiré des devis ministériels (MÉES, 2017).

Tableau 1 Ensembles de cours du programme d'éducation physique au collégial

Ensemble de cours	Énoncé de la compétence	Éléments de la compétence
Santé	Analyser sa pratique de l'activité physique en portant un regard sur ses habitudes de vie dans une optique de santé globale	<ol style="list-style-type: none">1. Mettre en relation ses habitudes de vie et sa santé2. Choisir des activités physiques favorisant sa santé3. Établir ses besoins, reconnaître ses capacités et déterminer ses motivations liées à la PRAP4. Pratiquer des activités physiques favorisant sa santé
Efficacité	Améliorer son efficacité liée à la pratique d'une activité physique	<ol style="list-style-type: none">1. Planifier une démarche permettant l'amélioration de son efficacité2. Appliquer cette démarche
Autonomie	Démontrer sa capacité à prendre en charge sa PRAP de l'activité physique dans une optique de santé	<ol style="list-style-type: none">1. Planifier un programme d'activités physiques personnalisé2. Harmoniser les éléments favorables à la PRAP dans une optique de santé3. Gérer un programme personnalisé d'activités physiques

(Inspiré du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, p. 28 à 30, 2017)

Les trois ensembles de cours en EPS au collégial regroupent différentes activités physiques. Parmi chacun de ces ensembles de cours, les étudiants choisissent des activités physiques (offre de cours) afin d'acquérir les compétences prescrites par le programme du MÉES (2017). Pour le premier ensemble de cours intitulé « Santé et activité physique », l'étudiant doit situer sa pratique de

l'activité physique par rapport aux saines habitudes de vie. Ce cours incite l'étudiant à analyser et à remettre en question ses choix d'activités physiques au regard de ses besoins dans une perspective de santé globale.

Le deuxième ensemble de cours nommé « Efficacité et activité physique » amène l'étudiant à élaborer une démarche d'apprentissage favorisant l'acquisition de nouvelles habiletés motrices, techniques ou stratégiques liées à une activité physique spécifique. L'étudiant doit se fixer des objectifs personnalisés, puis il doit appliquer une démarche et prendre les moyens nécessaires pour arriver à ses fins.

Le dernier ensemble de cours se nomme « Autonomie et activité physique ». L'étudiant doit se fixer des objectifs en intégrant à son mode de vie des choix sains ainsi qu'une pratique d'activités physiques régulière afin d'engendrer des bienfaits sur sa santé. Pour atteindre la compétence de ce dernier ensemble de cours, l'étudiant doit élaborer un programme d'activités physiques personnalisé, démontrer son application et les effets perçus.

Soulignons que chaque collège détermine les activités physiques offertes pour les trois ensembles de cours en fonction des ressources humaines et matérielles disponibles. Cela signifie qu'un collège peut proposer le badminton ou la natation afin qu'un étudiant atteigne la compétence de l'ensemble 1 tandis qu'un autre collège offre des cours de musculation ou de conditionnement physique pour ce même ensemble de cours. De manière générale, les étudiants doivent réussir leurs cours de l'ensemble 1 et de l'ensemble 2 avant de s'engager dans celui de l'ensemble 3.

1.8.2 Influence des cours d'éducation physique et à la santé au collégial

Le programme d'EPS au collégial vise le développement de citoyens conscients et aptes à prendre en charge leur PRAP pour maintenir un niveau de santé optimal (MÉES, 2017). D'ailleurs, il apparaît que les cours d'EPS au collégial ont une incidence positive sur l'amélioration des habiletés sportives, l'acquisition de saines habitudes de vie et l'augmentation du taux de la PRAP des étudiants (Lemoyne et Girard, 2019). Une étude en EPS au collégial montre que les contenus des trois ensembles de cours d'EPS influencent de manière positive les étudiants du collégial. Notamment, 86 % des étudiants affirment se préoccuper davantage de leur santé, 90 % perçoivent

une relation directe entre leurs habitudes de vie et leur état de santé, 77 % disent avoir amélioré leur efficacité technique et 68 % des étudiants affirment être plus actifs (Lemoyne, 2012).

Les propos de Leriche et Walczak (2014) vont aussi en ce sens. Ces auteurs notent que les étudiants inscrits aux cours d'EPS sont plus actifs pendant leur parcours collégial (Leriche et Walczak, 2014). Cependant, ce rapport de recherche montre que 72 % des étudiants de niveau collégial n'atteignent pas les recommandations de 150 minutes d'activité physique par semaine. Les résultats sont d'autant plus alarmants chez les étudiantes dont seulement un tiers d'entre elles sont suffisamment actives en dehors des heures d'EPS pour engendrer des bienfaits sur leur santé. De plus, 41 % des étudiantes sont sédentaires, ce qui signifie qu'elles pratiquent moins de 10 minutes d'activité physique par semaine (Leriche *et al.*, 2015).

1.9 Perception des compétences des jeunes femmes en éducation physique et à la santé

Des études montrent que la perception des compétences en activité physique et les habiletés motrices que possède un individu influencent la participation, la motivation et l'intérêt en EPS (Davisson *et al.*, 2010 ; Pfaeffli et Gibbons, 2010 ; Stodden *et al.*, 2008). Les jeunes femmes ont ainsi besoin de se sentir meilleures en activité physique. L'implémentation de pratiques enseignantes qui soutiennent une perception positive des compétences des étudiantes et favorisent leur intérêt en EPS permettrait sans doute que les jeunes femmes maintiennent un taux de PRAP comme prescrit par l'OMS.

1.9.1 Pratiques enseignantes qui répondent aux besoins des étudiantes en éducation physique et à la santé

Les pratiques enseignantes à privilégier doivent être ajustées aux besoins spécifiques des étudiantes pour inciter ces dernières à s'engager dans le cadre des cours d'EPS. D'après Pfaeffli et Gibbons (2010), l'enseignant d'EPS doit assurer un climat de classe qui soutient le dépassement de soi par une planification adéquate qui inclue des apprentissages stimulants offrant un degré de difficulté adapté aux divers niveaux de maîtrise des élèves. Les jeunes femmes souhaitent un environnement éducatif non compétitif, sans comparaison entre les élèves et un climat de classe plaisant.

Aussi, il semble que pour bonifier la perception des compétences en activité physique des jeunes femmes, l'enseignant d'EPS doit participer avec ses élèves en démontrant la maîtrise d'habiletés

motrices, encourager ces dernières en usant de rétroactions verbales, puis évaluer les élèves selon leur participation ainsi que leurs efforts investis plutôt que leurs performances (Pfaeffli et Gibbons, 2010). La perception positive de ses compétences découle de l'appréciation subjective de sa capacité à réussir une évaluation ou une tâche (Viau *et al.*, 2004). Ainsi, les chances de réussite dans un contexte d'EPS au collégial doivent être équitables et non discriminatoires (Bradette et Cabot, 2019). Par exemple, les tests standardisés peuvent démotiver et discriminer certains étudiants ou étudiantes. Les stratégies d'évaluations à privilégier sont celles réalisées lors de situations authentiques et non en contexte de performance (Messier, 2016).

Caplette Charette (2014) note que des comportements des enseignants d'EPS au collégial sont susceptibles de soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiantes. Notamment, il est démontré que les activités non traditionnelles et non compétitives réalisées dans un contexte amusant contribueraient à augmenter leur SEP (Caplette Charette et Grenier, 2014). Des encouragements et une démonstration de respect de la part de l'enseignant d'EPS ainsi que l'évaluation de la progression favoriserait l'augmentation de leur SEP (Caplette Charette et Grenier, 2014). Il apparaît que le développement du SEP des étudiantes doit faire l'objet d'un questionnement approfondi de la part des enseignants d'EPS dans le but d'élaborer des pratiques enseignantes efficaces.

Le défi des enseignants d'EPS est d'intéresser les étudiantes à apprendre, alors qu'elles se désengagent lors des cours. Une étude révèle que les adolescents et les adolescentes n'ont pas le même intérêt pour leurs cours d'EPS : 87 % des garçons contre 60 % des filles apprécient la discipline, alors que 40 % d'entre elles ont un intérêt ambivalent pour l'EPS bien qu'elles en connaissent les bienfaits pour leur santé (Robitaille, 2019).

1.9.2 Rôle de l'enseignant d'éducation physique et à la santé au collégial

D'après Subramaniam (2010), l'enseignant joue un rôle actif favorable au développement des élèves lorsqu'il modifie différents aspects de l'environnement ou du contexte comme le climat, l'organisation de la classe ou la tâche afin de soutenir leur intérêt.

Pour favoriser l'atteinte des compétences du programme d'EPS au collégial et le maintien de la PRAP, l'enseignant d'EPS joue un rôle primordial. Notamment, Lemoyne (2012) recommande aux

enseignants d'EPS du collégial d'encourager les étudiants à se fixer des objectifs orientés sur le processus plutôt que sur les résultats, de diminuer la perception des barrières associées à la PRAP, d'aider les étudiants à développer leurs habitudes en soutenant la PRAP, de valoriser les bienfaits de la PRAP en développant des attitudes positives chez les étudiants et d'influencer positivement les perceptions de soi des étudiants.

Lemoine (2012) propose que les enseignants d'EPS au collégial soutiennent davantage les perceptions du soi physique des étudiants et étudiantes, car il apparaît que ceux qui se considèrent plus efficaces par rapport à leurs habiletés sportives ou physiques sont plus actifs. Par exemple, l'enseignant pourrait soutenir des perceptions positives chez les étudiants et étudiantes en modifiant les standards liés à la condition physique pour minimiser la comparaison, valorisant les efforts et en faisant vivre des réussites lors de défi ou de la réalisation d'activités physiques. En effet, la perception du soi associé aux capacités physiques serait un facteur qui prédit l'adoption d'un mode de vie sain. Il semble alors essentiel de se préoccuper de l'évaluation subjective que font les étudiantes de leurs compétences en EPS afin de bonifier leurs chances de réussite, leurs habiletés sportives ou physiques et leur intérêt en EPS.

1.10 Formation des enseignants d'éducation physique et à la santé

Pour soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et l'intérêt en situation (IS) des étudiantes en EPS, compte tenu de la mission éducative des cégeps au Québec, l'implémentation de pratiques enseignantes devrait s'inscrire dans une démarche de développement professionnel. Le développement professionnel relève d'une responsabilité individuelle (enseignant) et collective (milieu d'enseignement) de s'engager dans une démarche pour adopter des pratiques enseignantes novatrices, efficaces et actuelles. D'après Jutras et ses collègues (2012), certains enseignants au collégial ont des lacunes liées à leurs compétences pédagogiques. Puisque cette recherche vise l'implémentation de pratiques enseignantes qui favorisent l'IS et le développement du SEP des étudiantes, la formation professionnelle qui s'imbrique au processus de recherche contribue à la consolidation de compétences pédagogiques chez les enseignants d'EPS au collégial. Cela soutient tant le développement professionnel que l'avancement et l'innovation pédagogique en EPS au collégial.

1.11 Résumé et formulation du problème

En somme, la promotion de la pratique régulière de l'activité physique (PRAP) pour les jeunes femmes doit considérer les valeurs propres au genre féminin. Il apparaît que la majorité de programmes d'activités physiques et sportives ne répond pas aux besoins spécifiques des jeunes femmes ni à leurs valeurs, ce qui a pour effet de démobiliser les jeunes femmes face à la PRAP. De plus, le désir des jeunes femmes de se conformer au genre féminin semble primer sur la PRAP et elles ressentent un conflit entre leurs valeurs féminines et les valeurs masculines présentes dans les sports. Ce conflit de valeurs nuit à la PRAP des jeunes femmes qui consacrent alors peu de temps à la pratique d'activités physiques et sportives ce qui a pour effet de diminuer leurs occasions de parfaire leurs compétences et de vivre des expériences de maîtrise ou de réussite. Alors qu'elles pratiquent peu, leurs compétences en activités physiques sont moins développées et elles délaissent ensuite la PRAP parce qu'elles se sentent peu compétentes. C'est le cercle vicieux de l'abandon de la PRAP chez les jeunes femmes.

Dans le cadre des cours d'EPS, les valeurs masculines sont plus présentes que les valeurs féminines. Ainsi, les cours d'EPS répondent plus aux besoins des jeunes hommes et sont propices aux interactions sociales teintées de stéréotypes, ce qui renforce les inégalités de genre. Toutefois, l'enseignant d'EPS joue un rôle primordial, car il peut ajuster certaines pratiques enseignantes en EPS dans le but de répondre aux besoins des jeunes femmes afin qu'elles s'engagent à la PRAP et qu'elles participent activement à leurs cours d'EPS.

Puisque le niveau collégial est le dernier ordre d'enseignement au Québec où les cours d'EPS sont obligatoires, c'est une occasion unique pour les enseignants d'EPS d'intervenir pour promouvoir la PRAP chez les jeunes femmes. Alors que les statistiques montrent qu'une forte proportion des étudiantes de niveau collégial sont sédentaires, il s'avère nécessaire que les enseignants d'EPS se questionnent et se positionnent quant à leur rôle lié à l'adoption d'un comportement tel que la PRAP chez les étudiantes. Notamment, il apparaît que certaines pratiques enseignantes, dont l'implémentation d'un environnement non compétitif, où les activités sont adaptées aux goûts des filles et qui sont réalisées dans un contexte amusant, contribuent au développement du SEP et favorisent l'IS des étudiantes en EPS.

1.12 La question générale de recherche

Dans cette optique, il est pertinent de s'attarder aux pratiques enseignantes qui favorisent l'intérêt en situation (IS) et développent le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiantes afin d'honorer les finalités du programme d'EPS au collégial et possiblement soutenir leur intention de maintenir une PRAP. Il importe que les enseignants d'EPS se questionnent, car leur rôle est primordial dans l'élaboration et l'implémentation des pratiques enseignantes efficaces, novatrices et adaptées aux besoins spécifiques des étudiantes du niveau collégial. Dans le présent devis de recherche privilégiant une approche collaborative auquel s'intégrera une formation professionnelle, la question générale de recherche est : « Comment les enseignants d'éducation physique et à la santé au collégial peuvent-ils augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et favoriser l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre de leurs cours d'éducation physique et à la santé, ainsi que leur intention de pratiquer régulièrement de l'activité physique ? ». L'implémentation d'interventions coélaborées par des enseignants d'EPS du collégial sera suivie d'une observation de leur influence sur le développement du SEP, l'IS ainsi que l'intention des étudiantes de maintenir la PRAP.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Pour répondre à la question générale de recherche, il sera traité de certaines théories comportementales, du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), de la théorie de l'intérêt en situation (IS) et des pratiques enseignantes en éducation physique et à la santé (EPS). D'abord, certaines théories comportementales permettent de camper la pertinence du concept du SEP en lien avec l'adoption de comportements liés à la santé tels que la pratique régulière de l'activité physique (PRAP). Notamment, le concept du SEP est illustré selon les facteurs qui influencent la PRAP ainsi que l'engagement scolaire, plus spécifiquement, dans un contexte d'EPS. L'intérêt en situation (IS) est présenté ainsi que ces cinq dimensions, car elles soutiennent l'élaboration de tâches spécifiques en EPS. Pour terminer, les objectifs spécifiques de la recherche sont exposés.

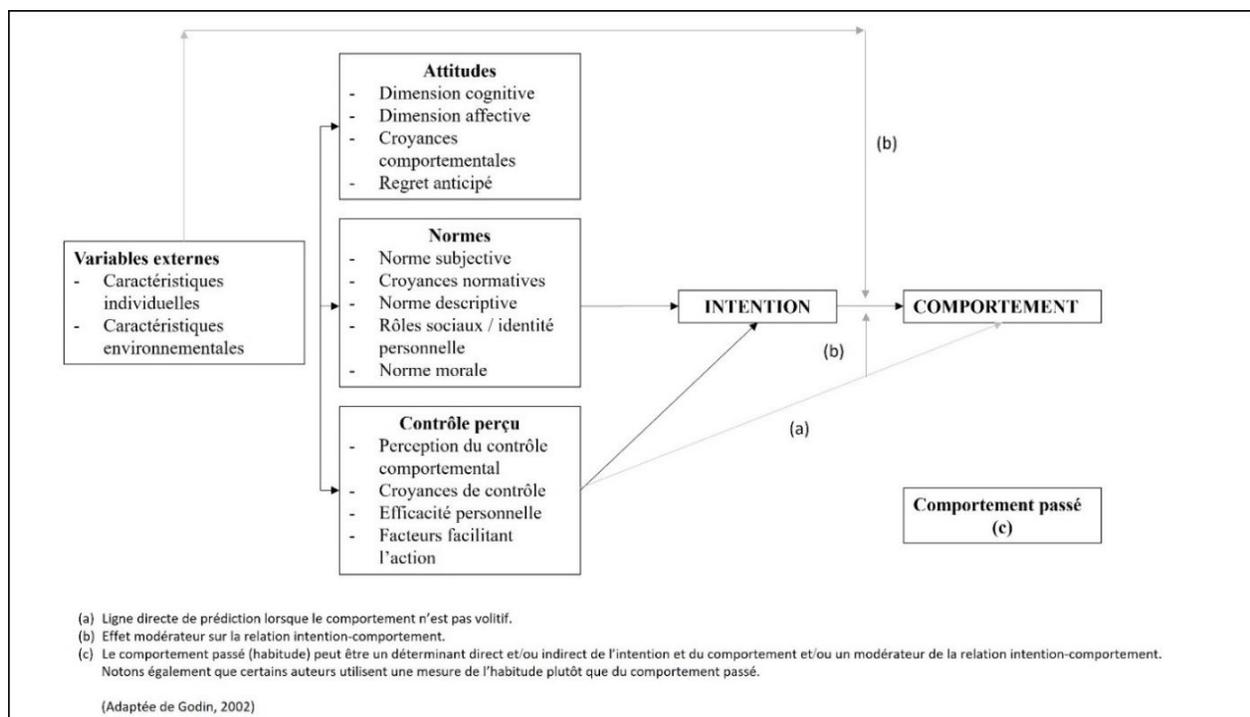
2.1 Théories comportementales

D'abord, la théorie du comportement planifié avancée par Ajzen (1991) relie l'intention de modifier un comportement à plusieurs variables, dont les attitudes (émotions, réactions), les normes subjectives (croyances sociales) ainsi que les facteurs externes tels que l'environnement, la personnalité et les caractéristiques personnelles. Cette théorie intègre la perception de contrôle comportemental qui permet d'expliquer plus précisément la variance entre l'intention et l'adoption d'un comportement lié à la santé. La perception du contrôle comportemental se définit par la perception de la capacité d'un individu à préserver un comportement lors de situations contraignantes, ce qui s'apparente au concept du SEP de la théorie sociale cognitive de Bandura (2007).

En s'inspirant entre autres des travaux d'Ajzen (1991) et de la théorie sociale cognitive de Bandura, Godin (2002) développe un modèle intégrateur des théories sur les comportements liés à la santé. D'une part, son modèle permet d'expliquer l'adoption d'un comportement et d'autre part, de présenter les interventions adaptées à diverses populations. Ce modèle spécifie la relation entre l'intention et l'adoption effective d'un comportement lié à la santé selon trois facteurs : 1) les attitudes, 2) les normes et 3) le contrôle perçu (Figure 2.1).

Toutefois, Godin (2002) ajoute des subdivisions au contrôle perçu. Par exemple, le contrôle perçu, qui s'apparente aux croyances de contrôle de la théorie du comportement planifié d'Ajzen, comprend d'autres divisions dont les facteurs facilitant l'action et l'efficacité personnelle inspirées de la théorie sociale cognitive de Bandura (2007). Aussi, l'ajout de facteurs externes tels que les caractéristiques individuelles (sexe, âge, etc.) et environnementales (physique et social) permettent d'expliquer la relation intention-comportement. Cette dynamique intention-comportement illustrée par le modèle de Godin (2002) favoriserait le développement d'interventions promouvant les comportements liés à la santé telle que la PRAP. Ce modèle permet une meilleure compréhension de la dynamique intention-comportement où le SEP serait un catalyseur important qui expliquerait l'engagement et le maintien d'une PRAP par exemple, dans une optique de santé (Godin, 2002).

Figure 2.1 Modèle intégrateur des théories de changement de comportement (Godin, 2002)



2.2 Sentiment d'efficacité personnelle

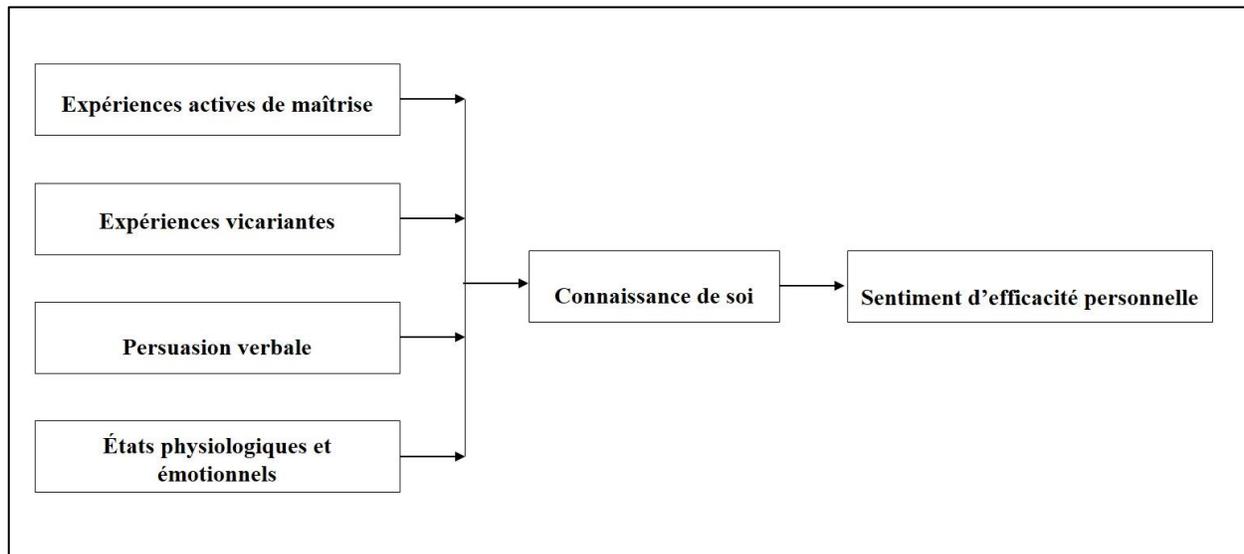
Le SEP réfère aux compétences perçues par un individu qui sont liées à un domaine d'activité spécifique (Bandura, 2007). Un individu ayant un SEP élevé est mieux outillé à faire face aux obstacles et à maintenir un comportement donné. En contrepartie, un individu qui a un faible SEP

tend à abandonner ledit comportement lorsque des obstacles surviennent (Bandura, 2007). Le degré d'investissement d'un individu dans une tâche, une activité ou l'adoption d'un comportement peut être anticipé en fonction des quatre sources du SEP.

2.2.1 Quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle

Quatre sources contribuent au développement du SEP : 1) l'expérience active de maîtrise qui se définit par les expériences de réussite, 2) l'expérience vicariante qui se caractérise par le modelage, 3) les persuasions verbales, ainsi que 4) les états physiologiques et émotionnels qui réfèrent aux informations sensorielles et émotionnelles ressenties (Figure 2.2).

Figure 2.2 Sources du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007)



D'abord, les expériences actives de maîtrise sont valorisantes et permettent de consolider le SEP (Bandura, 2007). C'est en mobilisant ses compétences et en investissant les efforts nécessaires qu'un individu vit de telles expériences gratifiantes. Quand un individu investit du temps et des efforts, puis que la réussite s'en suit, ces expériences actives de maîtrise exercent une forte influence sur le développement du SEP. En contrepartie, lorsque la réussite est perçue comme étant facile, elle entretient de fausses croyances d'efficacité qui ne préparent pas l'individu à faire face à d'éventuels obstacles ou échecs. Lorsque l'échec survient, l'individu se décourage, ce qui affecte à la baisse le SEP. La perception d'expériences vécues comme des échecs mine le développement de son SEP.

Puis, l'expérience vicariante se caractérise par l'observation et l'imitation de comportements. Les modèles recherchés par un individu sont ceux qui possèdent des caractéristiques similaires à soi telles que le sexe, l'âge ou le domaine d'expertise (Lecomte, 2004). Les faits et gestes de ces modèles deviennent une source d'informations, car l'individu peut comparer subjectivement son niveau de compétences dans un domaine d'expertise donné.

Aussi, les persuasions verbales sont une forme d'évaluation subjective provenant d'autrui qui permet de renforcer ou de diminuer le SEP d'un individu. Il existe plusieurs formes de persuasions verbales, dont les encouragements, les conseils ou les remarques (Bandura, 2007 ; Lecomte, 2004). Notons qu'une persuasion verbale émise par un individu significatif a davantage d'impact, d'autant plus si elle est perçue comme positive. La persuasion verbale positive a pour particularité de soutenir l'individu face à des tâches difficiles à accomplir en l'encourageant à investir tous les efforts nécessaires pour réussir et elle favorise le développement du SEP. À l'opposé, lorsque les persuasions verbales sont perçues comme négatives, elles diminuent le SEP, minent les chances de réussite, diminuent la motivation et augmentent le risque d'abandon (Cox, 2005). Les persuasions verbales doivent être constructives et positives pour assurer un SEP fort.

De plus, un individu interprète les réactions physiologiques et émotionnelles comme des indicateurs d'efficacité. Notamment, l'analyse des réactions physiologiques telles que l'augmentation des pulsations cardiaques, la sudation ou les tensions musculaires sont interprétées par l'individu. Par exemple, certaines réactions physiologiques peuvent être occasionnées par une situation stressante. Or, les individus ayant un SEP élevé ont tendance à mieux percevoir les réactions physiologiques associées au stress et sont davantage aptes à bénéficier d'une juste dose de stress pour performer (Bandura, 2007 ; Lecomte, 2004). À l'inverse, un individu qui perçoit les réactions physiologiques liées au stress comme une forme de difficulté de fonctionnement peut connaître une contre-performance. La perception associée à ces réactions physiologiques engendre une panoplie d'émotions. Bandura (2007) note que l'interprétation émotionnelle des réactions physiologiques découle en grande partie de croyances sociales ou de standards de performance propre à l'individu. Par exemple, lorsqu'un individu interprète ses réactions physiologiques selon ses présupposés, des émotions positives peuvent être générées comme la joie, le plaisir ou le contentement, ce qui renforce le SEP. En contrepartie, des émotions négatives telles que la colère, la peur ou la tristesse affectent le SEP à la baisse.

2.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle et environnement

Les sources du SEP sont aussi influencées par l'interprétation de l'environnement (Bandura, 2007 ; Lecomte, 2004). Notamment, des effets psychosociaux sont générés selon les attentes de résultats issues d'un contexte, autrement dit de l'environnement. Ces attentes de résultats sont regroupées par Lecomte (2004) selon quatre scénarios types associés à des réactions émotionnelles ou psychosociales (Figure 2.3).

Figure 2.3 Relation existant entre le niveau du sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats issues de l'environnement (Inspiré par Lecomte, 2004)

	Faibles attentes de résultats de la part du contexte		Fortes attentes de résultats de la part du contexte	
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	A	Autodévalorisation Découragement	B
Sentiment d'efficacité personnelle élevé	Revendications Reproches Activisme social Changement de milieu	C	Engagement Motivation Aspirations Satisfactions personnelles	D

Lorsque l'environnement véhicule des attentes de résultats faibles et que l'individu a un SEP peu développé, cela entraîne un renoncement quant à l'implémentation d'efforts pour réussir (quadrant A). Tandis qu'un individu qui possède un SEP élevé alors qu'il évolue dans un environnement aux faibles attentes est plutôt enclin à montrer des comportements oppositionnels face aux pratiques proposées. Il revendique ou exprime des reproches dans le but de contrer les méthodes inefficaces (quadrant C).

En contrepartie, un individu qui a un faible SEP et qui évolue dans un environnement aux attentes de résultats élevées est plus propice au découragement, à l'autodévalorisation et au désengagement face à la tâche demandée (quadrant B). Alors qu'un individu au SEP élevé baignant dans un environnement aux attentes de résultats à la hauteur de ses capacités est incité à s'investir en retirant de la satisfaction de ses réalisations ce qui contribue au maintien de sa motivation (quadrant D).

2.2.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle et engagement scolaire

Dans le domaine de l'éducation, Lecomte (2004) montre la relation existante entre le niveau du SEP et les attentes de résultats. De son côté, Viau (1994) note qu'un élève qui a une piètre perception de ses capacités à réussir et qui se dévalorise par rapport à une activité est porté à l'éviter (découragement) ou à l'abandonner (résignation) ce qui rejoint les propos de Lecomte (2004) ainsi que ceux d'Archambault et Chouinard (2016).

Plus précisément, il semble que le SEP et la perception de contrôle de l'élève influencent ses buts d'accomplissement, son engagement scolaire et ses performances (Archambault et Chouinard, 2016). D'après ces auteurs, l'élève qui perçoit que sa réussite scolaire résulte de l'investissement d'efforts soutenus consolide davantage son SEP que celui croyant avoir réussi avec facilité. La notion d'efforts liée à la réussite scolaire est importante, car le jugement que l'élève fait de ses capacités n'est pas une évaluation objective ou réelle de ses compétences. La surestimation ou la sous-estimation de ses compétences scolaires influence négativement le développement du SEP selon les attentes de résultats de l'élève ou du milieu.

De plus, l'influence du milieu, des pairs et de l'enseignant est notable. D'une part, l'environnement affecte l'acquisition de compétences et d'apprentissages. Par exemple, pour capter l'information nécessaire à la maîtrise d'une tâche, un individu doit assurer un niveau d'attention adéquat (Bandura, 2007 ; Cox, 2005). Or, ce niveau adéquat d'attention dépend d'un état psychologique et émotif qui doit être optimal ou stable pour favoriser l'apprentissage. Un élève qui ressent de l'anxiété alors qu'il se compare à ses pairs a de la difficulté à s'investir dans la tâche et juge négativement ses compétences ce qui réduit le développement de son SEP. D'autre part, les types de persuasions verbales émises par les pairs ou l'enseignant ont un impact sur l'engagement scolaire de l'élève. Des persuasions positives (encouragements, conseils, remarques positives, etc.) ont pour effet de bonifier la perception de compétence de l'élève qui est plus apte à choisir ses buts d'accomplissement et à s'engager de manière autonome face à la tâche demandée, ce qui contribue à son engagement scolaire ainsi qu'à la consolidation de son SEP. En contrepartie, les persuasions négatives affectent à la baisse les comportements d'autorégulation de l'élève face à la tâche et minent les chances de réussite.

2.2.3 Sentiment d'efficacité personnelle et éducation physique et à la santé

Dans le contexte des cours d'EPS, l'enseignant doit assurer un environnement stimulant où l'élève peut vivre des expériences de réussite. La planification des cours d'EPS doit être adaptée au niveau de compétences réelles de chaque élève. Notamment, la tâche doit être choisie judicieusement pour favoriser le développement du SEP. Par exemple, le niveau de difficulté de la tâche doit être suffisant pour que l'élève obtienne de bons résultats à la suite de la démonstration d'efforts suffisants. La notion d'efforts investis est importante. L'enseignant d'EPS doit s'assurer de proposer des tâches qui sont perçues par l'élève comme étant des défis atteignables. Le fait d'amener l'élève à surmonter des obstacles a une incidence positive sur le SEP (Bandura, 2007). Un élève qui persiste à investir des efforts au cours de son cheminement en EPS apprend à relever des défis plutôt qu'à les éviter. D'après Lyu et Gill (2011), l'enseignant d'EPS joue un rôle primordial, car il influence la motivation et les perceptions des apprenants par leurs interventions.

Aussi, un élève qui croit avoir toutes les aptitudes nécessaires pour atteindre son objectif a davantage de facilité à surmonter les obstacles, à faire preuve de détermination et de persévérance. En ce sens, l'amélioration des compétences et des capacités en activités physiques est essentielle (Martins, *et al.*, 2021). Il est démontré que l'engagement face à la pratique de l'activité physique résulte à la fois de la perception des compétences, des compétences réelles et des capacités physiques que possède un individu (Stodden *et al.*, 2008). Stodden et de ses collaborateurs (2008) illustre une spirale ascendante ou descendante de l'engagement à la pratique de l'activité physique. Un individu qui considère avoir de bonnes capacités physiques, des compétences réelles et des compétences perçues développées en activités physiques augmente son taux de pratique. Par exemple, un individu qui s'entraîne à développer son endurance cardiovasculaire est apte à améliorer ces capacités physiques.

Toutefois, la perception qu'il entretient quant à ses compétences joue un rôle important. À compétences égales, deux individus peuvent avoir des perceptions de leurs compétences différentes. La perception des compétences a une influence distincte des compétences ou des capacités physiques réelles sur l'engagement à la pratique de l'activité physique. Notons qu'une dynamique ascendante de l'engagement envers la pratique de l'activité physique correspond à celle d'un SEP élevé. À l'opposé, un individu peu investi dans le développement de ses compétences réelles et

perçues et dans l'amélioration de ses capacités physiques renvoie à la spirale descendante de l'engagement associé à la pratique de l'activité physique proposée par Stodden et ses collègues (2008). Selon ces auteurs, un faible SEP peut mener à un scénario de diminution du taux de pratique de l'activité physique.

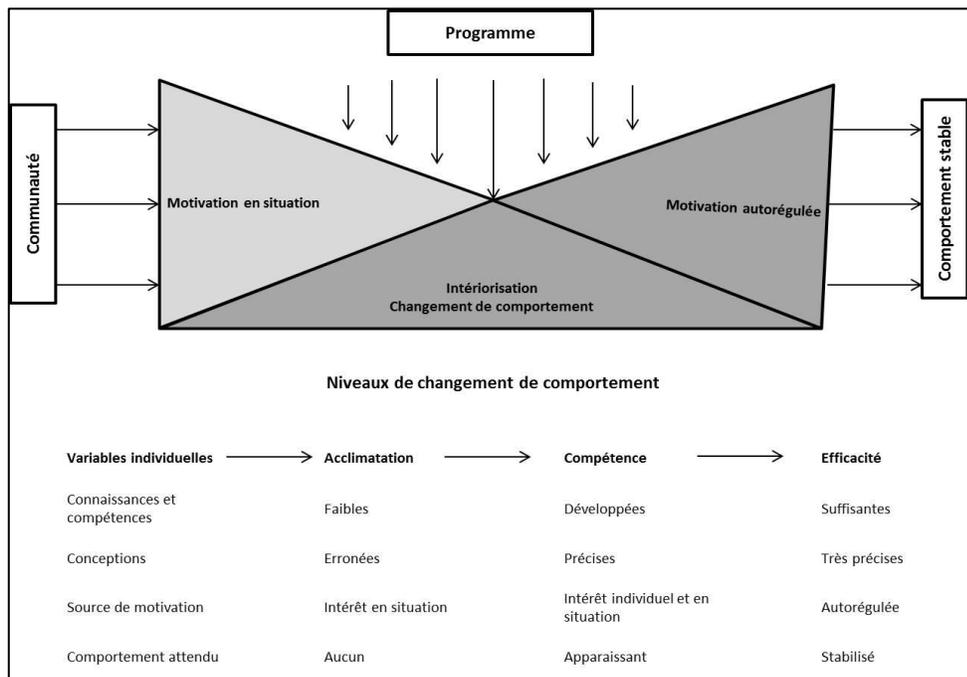
Au niveau collégial, les étudiantes ont un SEP moins développé que celui des étudiants en EPS (Chiasson, 2005). Afin d'assurer le développement du SEP des étudiantes en EPS, bonifier leurs compétences et capacités physiques est indispensable. De plus, des étudiantes considèrent que l'enseignant d'EPS pourrait avoir une incidence positive sur le développement de leur SEP en intégrant à la planification, la réalisation et l'évaluation de pratiques enseignantes (Caplette Charette, 2014). L'enseignant a donc un rôle crucial à jouer, dès la planification de ses cours, sur la motivation et la réussite des filles. De plus, l'élaboration de contenus et de tâches qui soutiennent l'intérêt en situation (IS) en EPS est une manière efficace et complémentaire au développement du SEP afin de motiver les filles à maintenir une PRAP (Pasco et Spreux, 2014).

2.3 Intérêt en situation

Dans un contexte éducatif, le concept de l'intérêt en situation (IS) a permis d'interpréter la motivation des élèves lors de la réalisation de situations d'apprentissages. Pour montrer les variations de l'IS des élèves, Chen et Hancock (2006) proposent un modèle théorique de la motivation en activité physique et du changement de comportement. En se référant aux études portant à la fois sur les théories de changement de comportement et sur la pratique de l'activité physique, ces auteurs mettent en relation trois aspects : l'influence personnelle, le programme scolaire et la communauté. Pour illustrer les changements de comportement, trois niveaux apparaissent : acclimatation, compétence puis efficacité en fonction du niveau initial d'expertise en EPS (Figure 2.4).

D'abord, le niveau acclimatation réfère à un faible niveau d'habiletés de l'élève et de connaissances lié à une situation d'apprentissage en EPS. Lorsqu'un individu possède un SEP peu développé par rapport à une situation d'apprentissage, son engagement doit être soutenu par le biais d'une activité qui suscite fortement son attention. Puisque l'intérêt individuel est faible, l'IS peut contrebalancer. L'intérêt individuel et l'IS sont distincts.

Figure 2.4 Modèle théorique de la motivation en activité physique et le changement de comportement traduit par Pasco et Spreux (2014)



L'intérêt individuel est construit selon les connaissances, les croyances et les valeurs d'une personne. Par exemple, les croyances sociales liées à la pratique de l'activité physique influencent les intérêts des filles et des garçons de manière différente selon le genre. Aussi, l'intérêt individuel est associé aux connaissances et aux habiletés que possède une personne. Par exemple, un individu qui considère ses habiletés et connaissances liées à une activité comme étant faibles a un intérêt individuel moins développé. Or, dans le domaine de l'enseignement de l'EPS, il est difficile de soutenir l'intérêt individuel de chaque élève. En contrepartie, l'IS correspond aux particularités reconnues de la situation d'apprentissage par les élèves. C'est l'implémentation d'une tâche unique qui permet momentanément de soutenir leur intérêt. À ce niveau de l'acclimatation, la conception de la situation d'apprentissage par l'enseignant doit garantir l'IS pour assurer l'apprentissage.

Au niveau compétence, le développement des habiletés et des connaissances des élèves leur permet d'atteindre les comportements attendus, ce qui favorise la consolidation de leur SEP. Dans un environnement motivant, il apparaît que l'IS supporte le développement de l'intérêt individuel lié à une activité alors que les élèves progressent dans leurs apprentissages. Plus ces derniers actualisent leurs habiletés et connaissances, plus leur intérêt individuel augmente. Le

développement de l'intérêt individuel serait un facteur motivationnel important à ce niveau, puisqu'il soutient l'investissement continu d'efforts, ce qui contribue à l'apprentissage. L'acquisition de connaissances rend les contenus d'apprentissage plus signifiants aux yeux des adolescents. Par exemple, les élèves apprennent que l'activité est non seulement plaisante, mais elle engendre aussi des bienfaits substantiels pour la santé. Ces notions intégrées donnent aux élèves un sentiment de pouvoir d'agir (*empowerment*) sur leur santé, ce qui les mène vers l'autorégulation de leurs comportements. Ils peuvent ainsi davantage s'impliquer dans la saine gestion de leur santé. En somme, les élèves tendent vers une motivation de plus en plus autorégulée. À ce niveau, il importe de soutenir ce processus d'autorégulation en permettant aux élèves d'établir des liens entre le développement de leurs habiletés, leurs connaissances et leur vie future pourrait les motiver à maintenir une PRAP.

Au niveau efficacité, les connaissances et les habiletés sont intégrées, le SEP est élevé et la motivation est autorégulée, car les élèves ont compris l'importance de la PRAP. Pour maintenir une vie active, Pasco et Spreux (2014) mentionnent que les élèves doivent développer une motivation autorégulée qui est indépendante de la motivation issue de l'IS d'abord, pour ensuite nourrir l'intérêt individuel. Dans cette optique, pour ces deux auteurs, les enseignants d'EPS devraient privilégier des pratiques enseignantes qui soutiennent l'intégration de la motivation autorégulée chez les élèves. Pasco et Spreux (2014) définissent l'intérêt individuel ainsi :

L'intérêt individuel est caractérisé par les préférences d'un individu influencées par ses connaissances, ses croyances et ses valeurs. Il s'agit d'un désir intrinsèque et stable de comprendre un sujet déterminé. L'intérêt individuel se développe au travers des interactions entre un individu et ses activités. (Pasco et Speux, 2014, p. 71)

Lorsqu'un individu développe un intérêt individuel, il est motivé à persévérer dans ses apprentissages, à investir des efforts et à s'engager volontairement dans la tâche. Cependant, l'intérêt individuel varie selon les croyances, les préférences et les valeurs personnelles de chacun. Ainsi, pour influencer la motivation à s'engager lors d'une tâche, il est préférable de susciter l'IS (Hidi et Anderson, 1992). Ainsi, la pertinence d'employer l'IS est qu'il soit fondé sur des études et théories propres au domaine de l'éducation et, plus spécifiquement, à l'enseignement de l'EPS. L'utilisation de l'IS favorise le questionnement des contenus en EPS et met en relief des dimensions sur lesquelles un enseignant peut agir.

2.3.1 Dimensions de l'intérêt en situation

Pour les enseignants d'EPS, l'une des difficultés est d'intéresser les élèves à être physiquement actifs alors qu'il y a un désengagement face à la PRAP. D'après Roure et Pasco (2016), il est nécessaire de comprendre comment un enseignant d'EPS peut utiliser l'IS afin de développer la motivation et l'intérêt individuel des élèves par rapport à l'activité physique. L'IS permet de soutenir l'engagement des élèves par le biais de cinq dimensions : 1) le plaisir instantané, 2) l'intention d'exploration, 3) la nouveauté, 4) la demande d'attention et 5) le défi. Ce modèle théorique de l'IS met en relation ces cinq dimensions qui influencent l'intérêt total des élèves en EPS (Chen *et al.*, 1999). Ainsi, il est possible pour un enseignant d'EPS d'agir sur ces dimensions de l'IS pour susciter la motivation et l'intérêt total des élèves lors de situations d'apprentissage. En plus de ces cinq dimensions, l'IS comprend également l'intérêt total qui est perçu lors de la réalisation d'une tâche. Concrètement, les élèves peuvent être intéressés par une tâche lorsqu'ils sont engagés dans une situation d'apprentissage qu'ils perçoivent comme plaisante, stimulante cognitivement, nouvelle et leur permettant d'explorer des possibilités (Roure et Pasco, 2016).

2.3.1.1 Plaisir instantané

D'abord, l'enseignant d'EPS peut construire une situation d'apprentissage qui procure un plaisir instantané. Cette dimension correspond à l'amusement ressenti par les élèves lors d'une situation d'apprentissage. Par exemple, un enseignant d'EPS peut proposer des jeux de conditionnement physique, ce qui rend l'apprentissage amusant. Selon plusieurs auteurs, le plaisir instantané est la dimension la plus fortement corrélée à l'intérêt total (Chen *et al.*, 1999 ; Chen *et al.*, 2001 ; Roure *et al.*, 2019 ; Roure et Pasco, 2016).

2.3.1.2 Intention d'exploration

L'intention d'exploration vise à donner à l'élève l'occasion de découvrir ou de résoudre une tâche. L'approche pédagogique par découverte peut être privilégiée. Par exemple, l'enseignant d'EPS peut guider les élèves en les questionnant pour leur permettre de résoudre un problème en les laissant trouver eux-mêmes des stratégies en situation de jeu dans un contexte de sports collectifs. De plus, l'exploration de différentes façons de faire peut être proposée en encourageant les élèves à expérimenter des points d'appui variés en « acrogym » afin de développer leur équilibre.

2.3.1.3 Nouveauté

Pour concevoir des situations d'apprentissage favorisant la nouveauté, les enseignants d'EPS peuvent proposer de jeux revisités ou modifier le mode d'organisation des élèves afin de changer la nature parfois répétitive des activités en EPS. L'enseignant d'EPS peut agir sur l'IS en créant des situations d'apprentissage selon les contenus spécifiques en EPS en visant à stimuler la motivation et l'intérêt individuel des élèves. De plus, il apparaît que la nouveauté permet de susciter l'IS chez les filles qui sont moins intéressées par l'activité physique (Kermarrec *et al.*, 2014).

2.3.1.4 Demande d'attention

Les enseignants d'EPS peuvent aussi augmenter la demande d'attention des situations d'apprentissage proposées, plutôt que la demande physique. Pour soutenir l'IS, la demande d'attention doit être élevée. Par exemple, l'enseignant d'EPS peut offrir aux élèves d'élaborer une séquence de yoga, ce qui est une tâche qui nécessite de la réflexion et de la concentration. Cette situation d'apprentissage place ainsi les élèves au cœur de leurs apprentissages en soutenant leur autonomie et favorisant un engagement cognitif.

2.3.1.5 Défi

Il apparaît que le défi doit être ajusté au niveau d'expertise des élèves pour soutenir la motivation. Un défi trop facile ou trop difficile peut miner la motivation des élèves en EPS, alors qu'un défi répondant à leur niveau d'habileté à l'effet inverse. Le modèle de Pasco et Spreux (2014) illustre les liens entre les différentes dimensions. Le défi est notamment une variable médiatrice de la dimension de l'intention d'exploration et du plaisir instantané.

Étant donné que l'enseignant d'EPS peut agir sur les dimensions de l'IS, ils peuvent avoir un plus grand potentiel pour motiver les élèves à apprendre (Renninger et Bachrach, 2015). Notamment, un IS élevé chez un élève en EPS soutient l'apprentissage de connaissances (Chen *et al.*, 2006 ; Zhu *et al.*, 2009) ; le niveau de dépense énergétique (Chen et Darst, 2002 ; Chen *et al.*, 2006 ; Ding *et al.*, 2013) ; l'engagement dans des activités parascolaires (Chen *et al.*, 2014) et l'acquisition de stratégies d'apprentissage (Shen et Chen, 2006 ; Shen *et al.*, 2007).

2.3.2 Intérêt en situation et situations d'apprentissage

L'enseignant d'EPS devrait s'assurer à la fois de susciter et de maintenir l'intérêt des élèves lors des situations d'apprentissage. D'après Mitchell (1993), susciter l'intérêt correspond à trouver diverses manières d'intéresser les élèves alors que de maintenir l'intérêt réfère à rendre les apprentissages signifiants et transférables. Pour soutenir le processus d'apprentissage, les élèves doivent ressentir un pouvoir d'agir sur leurs objectifs personnels, ce qui favorise le développement d'une motivation autorégulée liée à la PRAP. Rink (2010) note qu'il importe de donner aux élèves des occasions de faire des choix pour bonifier leur pouvoir d'agir et renforcer leur autonomie. De plus, Subramaniam (2010) souligne que l'enseignant d'EPS peut personnaliser la situation d'apprentissage en modulant ses attentes, en misant sur l'effort plutôt que la performance et en favorisant la coopération afin de soutenir l'IS des élèves. En somme, l'enseignant d'EPS devrait être encouragé à élaborer des situations d'apprentissage qui nécessitent un engagement cognitif et procure du plaisir instantané dans un contexte orienté sur l'exploration.

Plus spécifiquement, pour l'enseignement de l'EPS au collégial, une étude montre une augmentation significative de l'intérêt pour le cours d'EPS lorsque les étudiants et étudiantes peuvent exprimer leurs préférences en lien avec la réalisation des tests cardiorespiratoires (Bradette et Cabot, 2022). Les résultats de Bradette et Cabot (2022) suggèrent que les enseignants d'EPS au collégial devraient instaurer des pratiques évaluatives qui soutiennent l'IS en offrant des choix aux étudiants et étudiantes pour favoriser leur autonomie.

2.3.3 Facteurs individuels des élèves et intérêt en situation

L'IS en EPS est influencé par des facteurs individuels, dont la perception du niveau d'habileté, le sexe des élèves et l'intérêt individuel. Pour vérifier le lien existant entre la perception du niveau d'habileté, le sexe, l'intérêt individuel et l'IS, Chen et Darst (2002) réalisent une étude auprès de cent quatre-vingt-onze élèves de troisième et quatrième année (53 % de garçons et 47 % de filles) en EPS. Les auteurs ont mesuré la fluctuation de l'intérêt individuel et l'IS des élèves selon leur sexe et le niveau d'habiletés perçu par le biais d'une situation d'apprentissage en basketball : passe poitrine et circulation du ballon dans la zone de tir.

L'intérêt individuel a été mesuré à l'aide du questionnaire de Chen et ses collaborateurs (2001) alors que le niveau d'habiletés a été quantifié en utilisant des tests normalisés et l'échelle de mesure de l'IS (Chen *et al.*, 1999) a aussi été employée. Les résultats de cette étude confirment des différences marquées selon le sexe. Il semble que les filles, qui ont en majorité un niveau d'habiletés moins développé en EPS, ont une motivation davantage associée à la réalisation d'une tâche spécifique qui favorise l'IS puisque leur intérêt individuel est plus faible. À l'opposé, les garçons possèdent des habiletés plus développées en EPS, ce qui est leur motivation principale et ce qui consolide leur intérêt individuel. Aussi, ces résultats corroborent les propos de Smith et St. Pierre (2009) qui soulèvent que la perception qu'ont les élèves de leurs habiletés en EPS est importante. La perception du niveau d'habiletés est différente chez les garçons et les filles en EPS, car elle est stéréotypée. À compétences égales, les filles perçoivent leur niveau d'habiletés plus faible que celui des garçons (Davisson *et al.*, 2010). En somme, la perception du niveau d'habiletés, le sexe ou l'identité au genre influencent l'intérêt individuel et l'IS.

Selon Kermarrec et ses collaborateurs (2014), il existe des différences notoires quant à l'influence des dimensions de l'IS pour les garçons et les filles. Chez les filles, il semble que l'IS soit particulièrement suscité par la dimension de la nouveauté. L'enseignant d'EPS pourrait ainsi intégrer à sa planification des situations d'apprentissage qui ont un caractère nouveau pour bonifier leur intérêt. De plus, les dimensions de plaisir instantané et l'intention d'exploration sont déterminantes pour les filles (Kermarrec *et al.*, 2014).

2.3.4 Différences selon le sexe et le genre liées à l'intérêt en situation

Afin d'examiner l'influence du sexe et du genre en EPS, une étude réalisée auprès de cinquante-sept élèves âgés de 9 à 13 ans observe l'IS des élèves dans un contexte de danse (Shen *et al.*, 2003). Selon ces résultats, les garçons sont plus sujets que les filles à être affectés par la préférence des activités selon le genre en EPS. Il apparaît que les garçons développent des stratégies de résistance aux apprentissages lorsque les activités proposées sont typées féminines. L'intérêt individuel des élèves à pratiquer la danse est influencé en partie par la perception du niveau d'habiletés. Plus les élèves se considèrent comme bons en danse, plus ils ont un intérêt individuel élevé. Toutefois, le lien existant entre le sexe des élèves, le genre des activités et l'IS peut être limité. Shen et ses

collaborateurs (2003) rapportent que le sexe des élèves a un effet sur l'intérêt individuel, mais il en a peu sur l'IS.

En effet, l'IS élevé des garçons lors de la situation d'apprentissage sur la danse compensait leur faible intérêt individuel. Ils montrent ainsi qu'une situation d'apprentissage engageante soutient l'IS, et ce, peu importe le sexe des élèves, le genre de l'activité ou le niveau de compétence perçu. La conception d'une situation d'apprentissage favorisant l'IS peut contrebalancer la connotation genrée des activités physiques proposées par l'enseignant (Chen et Darst, 2002; Lentillon-Kaestner et Roure, 2020). Ces études montrent que l'IS des élèves en EPS n'est pas différent en fonction des préférences genrées d'activités ni selon l'intérêt individuel de chacun.

En somme, l'enseignant d'EPS joue un rôle essentiel lors de la conception d'une situation d'apprentissage, car il peut agir directement sur l'IS des filles (Lentillon-Kaestner et Roure, 2020). C'est en planifiant des situations d'apprentissage où l'IS est élevé que l'enseignant peut contribuer à consolider l'intérêt individuel des étudiantes, à développer le SEP et leur intention à maintenir une PRAP.

2.4 Pratiques enseignantes

Des études américaines et européennes ont montré que les pratiques enseignantes influencent les performances scolaires des étudiants. Pour être dites efficaces, les pratiques enseignantes doivent engendrer un résultat attendu. Dans un contexte d'enseignement, cela signifie des pratiques qui influencent positivement la réussite scolaire (Bianco et Bessoux, 2009). Le terme « efficace » réfère ici à la capacité de parvenir à atteindre ses objectifs (Clanet, 2012).

Autrement dit, les pratiques enseignantes efficaces réfèrent à la capacité de l'enseignant de choisir judicieusement une méthode d'enseignement en fonction des exigences de son environnement. C'est à l'enseignant de mobiliser les moyens pour ajuster adéquatement ses pratiques enseignantes à son environnement. Par exemple, les pratiques enseignantes efficaces mettent en place des activités explicites ou directes privilégiant des démonstrations, des activités en sous-groupes ainsi qu'individuelles et la révision des apprentissages (Clanet, 2012). Pour d'autres, huit éléments caractérisent les pratiques enseignantes efficaces : 1) l'équité des chances de réussite, 2) l'établissement d'attentes claires, 3) la bonne gestion des contenus, 4) l'instauration d'un climat de

classe harmonieux et démocratique qui supporte l'autonomie, 5) la modulation des activités didactico-pédagogiques, 6) la gestion du temps favorisant les activités d'apprentissage, 7) la rigueur et la clarté des consignes ainsi que 8) l'utilisation d'un système d'évaluation axé sur la progression (Anderson, 2004; Attali et Bressoux, 2002 ; Bressoux, 2007 ; Carette, 2008). Il apparaît que les pratiques enseignantes efficaces sont une combinaison de plusieurs de méthodes d'enseignement. Il revient donc à l'enseignant de développer sa capacité à choisir adroitement des pratiques en mobilisant des moyens pertinents qui répondent aux besoins spécifiques de son environnement.

Dans cette optique, les pratiques enseignantes efficaces s'inscrivent dans un paradigme systémique et écologique, car l'environnement naturel et le contexte de la classe doivent être pris en compte (Doyle et Ponder, 1977 cités dans Carlier *et al.*, 2006). La contextualisation rend ainsi les pratiques enseignantes efficaces variables. Il n'existe pas de méthodes d'enseignement standardisées à appliquer tel un plan. Un enseignant choisit une pratique qu'il juge adéquate en fonction de ses présupposés pédagogiques, de ses activités et de sa personnalité ainsi que selon les contraintes et ressources perçues dans son environnement. En somme, les pratiques enseignantes efficaces sont plutôt celles qui s'ajustent au contexte en tenant compte des traditions d'enseignement du milieu, des tâches d'enseignement, des étudiants ou du matériel disponible.

En conclusion, il apparaît que les étudiantes de niveau collégial au Québec se sentent peu compétentes à maintenir la PRAP et qu'elles perçoivent leurs habiletés ainsi que leurs compétences en activités physiques comme étant faibles. Toutefois, peu de pratiques enseignantes efficaces visant le développement du SEP et l'IS des étudiantes de niveau collégial ont été répertoriées. Cette présente recherche repose sur la documentation de pratiques enseignantes efficaces à augmenter le SEP et l'IS des étudiantes dans le cadre des cours d'EPS et pour possiblement soutenir leur intention de maintenir une PRAP par le biais d'une recherche pédagogique axée sur le terrain.

2.5 Objectifs spécifiques de la recherche

Compte tenu des préoccupations précédemment exposées, cette recherche comporte trois objectifs spécifiques :

Objectif 1 : Décrire les pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, qui favorisent l'intérêt en situation (IS) et le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) chez des étudiantes du collégial.

Objectif 2 : Mesurer l'effet de pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS), sur l'intérêt en situation (IS), le développement du sentiment d'efficacité personnel (SEP) et l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une pratique régulière de l'activité physique (PRAP).

Objectif 3 : Décrire l'influence des pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, sur l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une PRAP.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre les objectifs d'une recherche-intervention (RI), un devis mixte et une approche collaborative sont privilégiés. La méthodologie repose sur une épistémologie constructiviste (Fourez, 2003) qui s'inscrit dans un paradigme pragmatique où l'action permet de générer des savoirs scientifiques en se basant sur le vécu des participants (Avenier et Gavard-Perret, 2012). La méthodologie est ancrée dans un mouvement de changement de paradigme épistémologique de la recherche qui implique le chercheur sur le terrain. Notamment, ce devis de recherche comprend une formation professionnelle donnée par la chercheuse afin de soutenir l'implémentation de pratiques enseignantes visant à développer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et à susciter l'intérêt en situation (IS) des étudiantes de niveau collégial lors des cours d'éducation physique et à la santé (EPS) afin qu'elles aient leur intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique (PRAP). Ce chapitre présente le processus de la recherche, les participants, la déontologie, la collecte et l'analyse des données ainsi que des limites de cette recherche.

3.1 Recherche-intervention

La particularité de la RI est de miser sur l'action, d'être menée dans l'action et d'avoir pour finalité l'action (Dubost, 1987). Les principales finalités sont : la recherche et l'intervention juxtaposée à la formation professionnelle et à l'étude des pratiques sur le terrain. Cette méthodologie de recherche permet de miser sur l'action afin de susciter des changements d'attitudes et de comportements professionnels. Paillé (2017) souligne que la RI permet l'avancement des connaissances (théoriques et pratiques) et l'action dans le milieu. De plus, la RI est une forme de recherche participative qui est caractérisée par la production de connaissances par des participants en lien avec leur pratique professionnelle (Anadón, 2007).

La méthodologie d'une RI favorise un rapprochement entre le monde de la recherche et la réalité du terrain en collaboration avec des enseignants d'EPS. Selon cette perspective, la collaboration n'est pas de faire de la recherche sur les praticiens, mais bien avec les praticiens (Desgagné *et al.*, 2001). Ainsi, cette démarche collaborative permet à la fois la recherche et la formation professionnelle. L'implémentation d'un système d'actions élaboré collectivement a été privilégiée

afin d'assurer un processus évolutif qui était négocié avec les enseignants d'EPS. Notamment, les enseignants d'EPS ont été encouragés à planifier et à essayer des pratiques enseignantes pour développer le SEP et favoriser l'IS des étudiantes lors des cours d'EPS au collégial afin de soutenir leur intention de maintenir une PRAP.

3.2 Processus de recherche

Cette RI s'articule autour de cinq phases échelonnées sur une session collégiale : 1) perception du problème empirique et étape diagnostique en collaboration avec les enseignants d'EPS, 2) formation professionnelle et coconstruction de l'intervention, 3) implémentation de pratiques enseignantes efficaces pour développer le SEP et stimuler l'IS dans la perspective de soutenir l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP, 4) analyse de la logique des actions et perception des effets des pratiques enseignantes sur le développement du SEP et la stimulation de l'IS afin de soutenir l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP et 5) recommandations de pratiques enseignantes efficaces dans un contexte d'enseignement de l'EPS au collégial. Ces phases, tirées du modèle de Duchesne et Leureubourg (2012), s'inspirent à leur tour du modèle de Paillé (1994) et d'Hatchuel et Molet (1986).

Ces différentes phases impliquent tant la chercheuse, les enseignants d'EPS que leurs étudiants, mais plus précisément leurs étudiantes. Chacune de ces phases du processus de recherche-intervention a été associée à une rencontre soit entre la chercheuse et les enseignants d'EPS ou entre la chercheuse et les étudiantes. Ces rencontres se sont réparties sur une session collégiale qui comprend une semaine zéro, quinze semaines de prestation de cours et une seizième semaine destinée à la correction des travaux (Figure 3). Toutes ces rencontres ont duré une à deux heures et elles ont été enregistrées en bandes audio pour soutenir l'analyse de contenu qui a alimenté le processus de recherche, la collecte et l'analyse des données.

3.2.1 Phase 1 : Perception du problème empirique et étape diagnostique

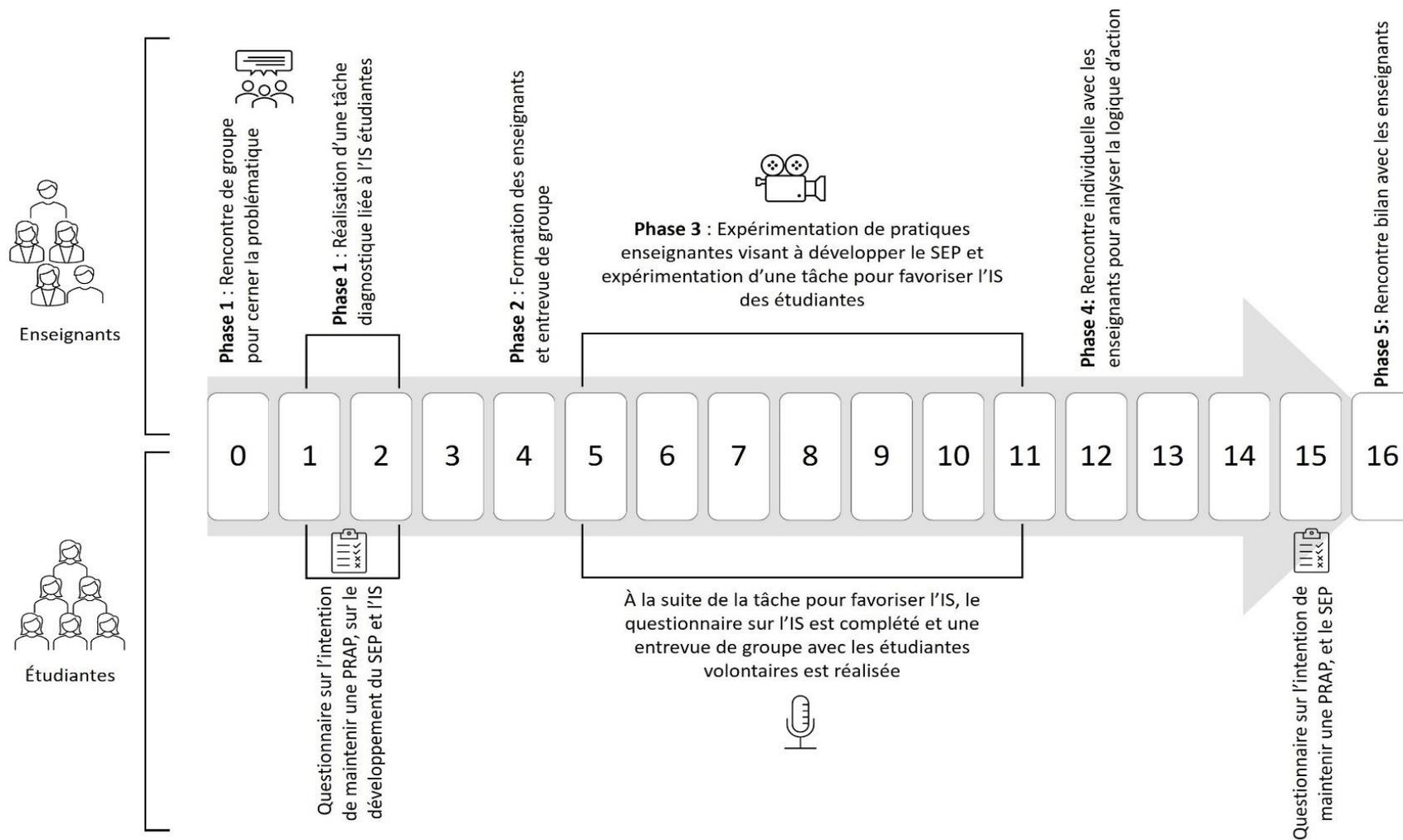
Cette phase diagnostique a été réalisée lors d'une première rencontre organisée lors de la semaine zéro avec la chercheuse et les enseignants d'EPS afin de cerner la problématique portant sur l'élaboration et l'expérimentation de pratiques enseignantes favorisant le développement du SEP

et l'IS dans le but de soutenir l'intention des étudiantes de maintenir la PRAP. Plus spécifiquement, les enseignants d'EPS ont planifié une tâche qu'ils jugeaient plaisante pour les étudiantes et ils l'ont mis à l'essai lors du premier ou deuxième cours. À la fin de ce cours, les étudiants et étudiantes ont rempli les questionnaires sur le SEP, l'IS et l'intention de maintenir une PRAP. Ces questionnaires ont nécessité une dizaine de minutes pour être remplis.

3.2.2 Phase 2 : Formation professionnelle et coconstruction de l'intervention

La formation professionnelle a eu lieu lors de la quatrième semaine de cours. Cette formation, qui comprenait un volet théorique portant sur les concepts du SEP et de l'IS, avait pour but de faire le transfert des connaissances afin de répondre aux besoins et préoccupations des enseignants d'EPS. Lors de la période de recrutement, les enseignants d'EPS avaient déjà démontré un intérêt pour la problématique à l'étude. Pour conclure cette rencontre de formation professionnelle, les enseignants d'EPS ont réfléchi collectivement sur les pratiques enseignantes qu'ils jugeaient pertinentes à mettre en place afin de développer le SEP et ils ont planifié une tâche visant à favoriser l'IS des étudiantes. La description de cette tâche a été communiquée par chaque enseignant à la chercheuse (Annexe C).

Figure 3 Processus de la recherche-intervention au cours d'une session collégiale



3.2.3 Phase 3 : Implémentation de pratiques enseignantes

À la suite de cette formation professionnelle, les enseignants d'EPS ont eu quelques semaines pour expérimenter diverses pratiques enseignantes, soit de la semaine cinq à la semaine onze. Chaque enseignant a choisi les groupes avec lesquels il souhaitait faire ces expérimentations. Certains enseignants ont choisi plusieurs groupes, d'autres moins. La chercheuse a laissé cela à leur discrétion. Toutefois, afin d'assurer la rigueur du déroulement de cette phase 3, les enseignants devaient informer la chercheuse des groupes qu'ils retenaient pour la recherche.

Outre l'expérimentation de diverses pratiques enseignantes visant à développer le SEP, les enseignants ont aussi planifié une tâche d'environ vingt minutes visant à favoriser spécifiquement l'IS des étudiantes à des fins de comparaison avec la tâche réalisée en début de session. Pour cette tâche, les enseignants d'EPS devaient communiquer à la chercheuse la date et l'heure à laquelle ils souhaitaient faire cette expérimentation afin qu'elle soit présente pour les observer en gymnase. Simultanément, cette tâche a été filmée par chaque enseignant afin de pouvoir s'observer a posteriori. Ce vidéo a été regardé uniquement par les enseignants, avant qu'il y ait une entrevue téléphonique (phase 4) individuelle avec la chercheuse.

Enfin, tout au long de cette phase d'expérimentation de plusieurs semaines, la chercheuse a aussi assuré un suivi téléphonique avec chaque enseignant et elle s'est mise à leur disposition au besoin.

3.2.4 Phase 4 : Analyse de la logique d'action

Cette quatrième phase s'est déroulée en deux temps : l'analyse de la logique d'action des enseignants d'EPS, puis la perception des étudiantes quant aux retombées de cette intervention. D'abord, le visionnement de l'extrait vidéo a été une occasion pour chaque enseignant d'observer les pratiques enseignantes mises en place et les effets sur les étudiantes. Cela leur a permis de porter un regard critique sur leurs actions :

[...] la rétroaction vidéo peut stimuler un rappel de pensées interactives (rétrospectivement), rappeler des métacognitions antérieures, stimuler la prise de conscience (ou métacognition) sur des événements antérieurs (au fil de la tâche de verbalisation), ou encore susciter la réflexion en collaboration (à partir du visionnement). La réflexion ainsi partagée s'inscrit dans une approche partenariale de la formation, en formation recherche. (Tochon, 1996, p. 476)

Puis, lors de l'entrevue enregistrée en bande audio avec la chercheuse, chaque enseignant a discuté des choix de pratiques enseignantes qu'il a privilégiés. Cette réflexion partagée entre les deux parties, la chercheuse et l'enseignant d'EPS, a permis d'approfondir la compréhension de l'élaboration et de l'implémentation des pratiques enseignantes. Aussi, lors de cette entrevue individuelle ayant lieu après la phase d'expérimentation (semaine 12), des questions ouvertes portaient sur la perception des enseignants liée au développement du SEP des étudiantes.

Cette entrevue téléphonique individuelle a été faite non pas dans une optique d'autoconfrontation, mais plutôt dans une perspective d'intersubjectivité. La réflexion partagée est une méthode utilisée dans le domaine de la recherche et de la formation professionnelle en enseignement (Tochon, 1996). C'est une méthode fondée sur des échanges constructifs qui font ressortir les croyances ou les préoccupations des praticiens et favorisent les innovations pédagogiques. Il s'agissait de réfléchir avec chaque enseignant d'EPS sur les pratiques enseignantes efficaces pour favoriser l'IS et le développement du SEP.

Pour compléter l'analyse de la logique d'action, la perception des étudiants et des étudiantes a été sondée à l'aide d'un questionnaire distribué pendant le cours, tout de suite après qu'ils eurent vécu l'expérimentation de la tâche spécifique à l'IS. Cette entrevue de groupe avec la chercheuse a été réalisée avec des étudiantes volontaires après l'expérimentation en gymnase, dans une salle à part, en l'absence de leur enseignant d'EPS, à la fin de leur cours d'EPS. Il s'agissait de comprendre davantage les données issues du questionnaire du point de vue des filles. Cette entrevue de groupe a été une occasion pour les étudiantes de réfléchir sur l'action et l'expérimentation des pratiques enseignantes tant pour développer le SEP que pour favoriser l'IS. Cette réflexion collective faite par les étudiantes s'est avérée aussi une retombée de cette RI.

Enfin, à la quinzième semaine de cours, tous les étudiants et étudiantes provenant des groupes retenus par chaque enseignant d'EPS pour cette RI ont dû remplir à nouveau les questionnaires sur le SEP et l'intention de maintenir la PRAP.

3.2.5 Phase 5 : Recommandations de pratiques enseignantes

À la seizième semaine, une dernière rencontre bilan avec les enseignants a permis de mettre en perspective les pratiques enseignantes et des connaissances issues du processus de recherche. La chercheuse a distribué à chaque enseignant un résumé anonyme, confidentiel et personnalisé des propos des entrevues de groupe avec leurs étudiantes. Avant de remettre ce résumé, la chercheuse s'est assurée que les notes académiques avaient déjà été remises à la direction du collège. Au cours de cette rencontre bilan, les enseignants d'EPS ont réfléchi sur leurs pratiques enseignantes à la lumière des perceptions des étudiantes.

Cette collaboration a permis de porter un regard réflexif et collectif sur l'implémentation de pratiques enseignantes visant à développer le SEP et favoriser l'IS des étudiantes lors des cours d'EPS au collégial. À cette dernière phase de la recherche, le rôle de la chercheuse a été de faire ressortir les opinions et les savoirs professionnels des enseignants d'EPS à la suite de leurs expérimentations. La retranscription de cette rencontre a été effectuée dans le but de faire le bilan des connaissances issues du processus de la RI. Le compte-rendu de cette rencontre a été distribué aux enseignants d'EPS par courriel afin qu'ils confirment, invalident ou ajoutent des propos (Annexe G). De cette manière, le processus de transcription de la rencontre a été collaboratif et rigoureux.

3.3 Participants

Six enseignants d'EPS, trois hommes et trois femmes, de 7 à 18 ans d'expérience, d'âges variés et de divers niveaux d'expertise, intéressés par la problématique soulevée, ont choisi de participer à la recherche. Pour les recruter, la chercheuse a envoyé un courriel (Annexe H) aux coordinateurs du Département d'éducation physique du collège. Le rôle de ce coordonnateur, qui n'a aucun statut hiérarchique auprès des membres du Département, est de transmettre l'information aux enseignants d'EPS. Puis, il a invité la chercheuse à rencontrer les enseignants du Département afin qu'elle puisse présenter le projet de recherche (Annexe I). Les enseignants intéressés à participer à la recherche ont contacté la chercheuse par courriel. Cette procédure a été mise en place pour assurer une participation sur une base volontaire.

Quant aux étudiants et étudiantes, ceux-ci provenaient de tous les groupes des enseignants d'EPS collaborant à la RI. Tous les étudiants et étudiantes qui étaient présents au cours 1 ou 2 de la session ont été invités à remplir les questionnaires sur le SEP, l'IS et l'intention de maintenir une PRAP. Parmi ceux-ci, 406 ont rempli les questionnaires (N = 406). Puis, chaque enseignant d'EPS a choisi un groupe chacun (6 groupes), comptant environ vingt étudiants et étudiantes inscrits, avec lesquels expérimenter une tâche visant à favoriser l'IS des étudiantes, suivant la formation, soit environ à la mi-session. Les étudiants et étudiantes de ces groupes étaient alors invités à remplir un questionnaire sur l'IS et parmi ceux-ci plusieurs l'ont rempli (n = 134). De plus, pour répondre aux objectifs 1 et 3 de cette RI, toutes les étudiantes présentes lors de l'expérimentation en gymnase ont été invitées à participer à l'entrevue de groupe et 36 (n = 36) d'entre elles ont participé sur une base volontaire (Tableau 3.1).

Tableau 3.1 Répartition du nombre d'étudiantes participant aux entrevues

Groupes	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6
Enseignants	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Contexte d'enseignement	Sports de combat	Danse aérobique	Activité aquatique	Protection de son intégrité	Gestion du stress	Badminton
Nombre d'étudiantes	4	4	8	4	6	10

Quant aux étudiants et étudiantes, cette activité de recherche étant réalisée dans leur cours d'EPS était non menaçante, car elle visait uniquement à leur faire vivre des situations d'apprentissage plus stimulantes qu'à l'ordinaire. Les étudiants et étudiantes étaient inscrits au cours d'EPS de leur plein gré, sans consentement parental. De plus, ils ont été avertis des modalités de la recherche et leurs informations ont été tenues confidentielles (Annexe J). Notons que pour les étudiants, leurs perceptions liées aux pratiques enseignantes implantées n'étaient pas recensées, car elles ne répondaient pas aux objectifs de cette RI.

Enfin, à la dernière semaine de cours, les étudiants et étudiantes (n = 264) provenant des quatorze groupes retenus par les enseignants pour réaliser l'implémentation des pratiques enseignantes

associées au développement du SEP, au cours des semaines cinq à onze de la session, ont été invité à remplir les questionnaires sur le SEP et l'intention de maintenir une PRAP.

3.4 Déontologie

D'après l'énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains , il importe de considérer la dignité humaine en appliquant trois principes directeurs : 1) le respect des personnes impliquées, 2) la préoccupation pour leur bien-être et 3) la justice. Dans cette perspective, la chercheuse a suivi en ligne la formation correspondante et a obtenu son certificat de formation en éthique à la recherche. La chercheuse a aussi obtenu l'approbation du comité d'éthique de recherche pour les projets étudiants (Annexe K) ainsi que l'approbation du comité d'éthique du cégep où s'est déroulée la recherche (Annexe L).

3.5 Collecte et analyse des données

Pour cette RI, la collecte et l'analyse des données ont été réalisées simultanément. Plusieurs outils ont été utilisés pour décrire, analyser et documenter l'influence des pratiques enseignantes favorisant l'IS et le développement du SEP, dans la perspective de soutenir l'intention des étudiantes de maintenir la PRAP : le journal de bord de la chercheuse, des questionnaires et des comptes-rendus d'entrevues semi-dirigées de groupe et individuelles (Tableau 3.2). Il sera discuté ici de la collecte de données qualitatives et quantitatives, des méthodes d'analyse et des outils utilisés.

Tableau 3.2 Collecte des données, objectifs de recherche, outils, intentions et analyse des données

Objectifs spécifiques de recherche :					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Décrire les pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, qui favorisent l'intérêt en situation (IS) et le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) chez des étudiantes du collégial ; 2. Mesurer l'effet de pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS), sur l'intérêt en situation (IS), le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une pratique régulière de l'activité physique (PRAP) ; 3. Décrire l'influence des pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, sur l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une PRAP. 					
Données qualitatives			Données quantitatives		
Objectifs	Outils	Intentions	Objectifs	Outils	Intentions
1-2-3	Journal de bord de la chercheuse	Documenter toutes informations émergentes tout au long du processus de recherche.	2	Questionnaire sur l'IS des étudiantes	Mesurer l'effet des pratiques enseignantes sur l'IS des étudiantes.
1	Canevas n° 1 de l'entrevue de groupe avec les enseignants d'EPS	Documenter l'expérimentation de pratiques enseignantes qui développent le SEP et favorisent l'IS des étudiantes.	2	Questionnaire sur SEP des étudiantes	Mesurer l'effet des pratiques enseignantes sur le SEP des étudiantes.
1	Canevas n° 2 de l'entrevue de groupe suivant la rencontre de formation	Compiler les pratiques enseignantes que les enseignants d'EPS considèrent comme efficaces pour développer le SEP et favoriser l'IS	2	Questionnaire sur l'intention de maintenir la PRAP des étudiantes	Mesurer l'effet des pratiques enseignantes sur l'intention de maintenir une PRAP des étudiantes.
1	Canevas n° 3 de l'entrevue individuelle avec les enseignants d'EPS	Documenter l'implémentation et l'expérimentation des pratiques associées à l'IS.	Analyse : ANOVA, test <i>t</i> , test des rangs signés de Wilcoxon, test Mann-Whitney		
3	Canevas n° 4 des entrevues de groupe avec les étudiantes	Documenter l'influence des pratiques enseignantes en invitant les étudiantes à s'exprimer sur les pratiques enseignantes expérimentées et leur intention de maintenir une PRAP			
Analyse : Méthode d'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 2017)					
TRIANGULATION DES DONNÉES					

3.5.1 Données qualitatives

Ce devis mixte comprenait la collecte et l'analyse des données qualitatives provenant des outils de recueil de données suivants : 1) journal de bord de la chercheuse, 2) le canevas de l'entrevue de groupe suivant la rencontre de formation, 3) le canevas des entrevues individuelles avec chaque enseignant d'EPS soutenu par la rétroaction vidéo et 5) le canevas des entrevues de groupe avec les étudiantes.

3.5.1.1 Outils de collecte de données qualitatives

Les outils de collecte de données ont permis de contextualiser les résultats en documentant l'implémentation et l'expérimentation des pratiques enseignantes efficaces pour développer le SEP et favoriser l'IS pour soutenir l'intention des étudiantes de niveau collégial au Québec de maintenir une PRAP.

D'abord, la chercheuse a tenu un journal de bord tout au long de la collecte de données, soit de la première rencontre avec les enseignants jusqu'à la dernière, et a pris soin d'y documenter les informations émergentes au cours du processus de recherche. La chercheuse avait pour préoccupation de laisser des traces écrites pour juxtaposer l'action et la réflexion sur l'action en accordant systématiquement un temps de rédaction pour consigner ses observations, informations ou réflexions.

Trois moments d'entrevues semi-dirigées ont été organisées avec les enseignants d'EPS : l'une avant le début de la session de l'automne 2019 (semaine 0, fin août), une autre post-formation (semaine 4, fin septembre) et enfin, une à la fin de la session collégiale (semaine 16, mi-décembre). Dans une perspective collaborative, les comptes-rendus des entrevues de groupe semi-dirigées ont permis de documenter l'implémentation des pratiques enseignantes sur le développement du SEP et la favorisation de l'IS des étudiantes. Les entrevues étaient constituées de questions ouvertes qui favorisaient des échanges plus libres sur des thèmes proposés et non orientés par la chercheuse. Les échanges ont été enregistrés sous format audio. Puisque les objectifs de deux entrevues de groupe avec les enseignants étaient distincts, deux canevas d'entretien ont été employés, l'un pour la première rencontre diagnostique (Annexe A) et l'autre pour la dernière rencontre bilan (Annexe F).

L'entrevue de la rencontre de formation a permis de compiler les propositions des enseignants d'EPS quant aux pratiques enseignantes qu'ils considéraient comme efficaces pour développer le SEP et favoriser l'IS des étudiantes. Lors de cette formation professionnelle, les questions ouvertes posées par la chercheuse (Annexe B) ont permis de favoriser les échanges et de susciter la réflexion. Les propos des enseignants ont été enregistrés en audio afin de pouvoir en faire la transcription de manière rigoureuse.

Les entrevues individuelles avec chaque enseignant ont permis de comprendre la logique d'action destinée à bonifier l'IS des étudiantes (Annexe D). Pour éviter d'orienter les réponses des enseignants d'EPS et pour de stimuler leur réflexion, la chercheuse a élaboré des questions ouvertes. Faire parler les enseignants d'EPS de façon légèrement guidée a pour but d'engendrer une prise de conscience de leurs pratiques. L'intention de cette entrevue individuelle semi-dirigée était de documenter l'élaboration, l'implantation et l'expérimentation des pratiques enseignantes associées à l'IS des étudiantes. Cette entrevue individuelle semi-dirigée était soutenue par la rétroaction vidéo et la réflexion partagée. Elle a aussi été enregistrée en audio à des fins mnémotechniques.

Le canevas des entrevues de groupe avec les étudiantes comprenait des questions ouvertes afin que les étudiantes puissent répondre librement sur des thèmes qui leur ont été proposés (Annexe E). Les entrevues ont permis de comprendre l'influence de l'implémentation des pratiques enseignantes favorisant le développement du SEP, l'IS et leur intention de maintenir une PRAP. Ces entrevues de groupe visaient à compléter qualitativement les données issues des questionnaires quantitatifs sur le SEP, l'IS et l'intention de maintenir une PRAP.

3.5.1.2 Procédures de collecte de données qualitatives

Les données qualitatives recueillies étaient analysées en s'inspirant du modèle d'analyse par théorisation ancrée de Paillé (1994, 2017). Cette démarche d'analyse par théorisation ancrée se distingue de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967) qui a pour particularité d'analyser les données à travers plusieurs allers-retours avec le terrain afin à la fois d'affiner les conceptualisations réalisées et de parvenir à une saturation des données. La méthode d'analyse proposée par Paillé est fondée sur les principes de la théorisation ancrée, mais ne nécessite pas (ou pas tant) d'allers-retours avec le terrain. Dans cette RI, elle a compté quatre étapes : 1) transcription

mot à mot des enregistrements, 2) identification des éléments associés aux objectifs de recherche, 3) de thèmes émergents dans la recherche et 4) regroupement en catégories des thèmes abordés par les participants.

3.5.1.3 Analyse des données qualitatives

Cette analyse s'est faite simultanément avec la collecte de données en positionnant les collaborateurs, les enseignants, comme un agent actif du processus de recherche. Plus spécifiquement, les étapes de l'analyse par théorisation ancrée permettaient d'observer les données émergentes et de faire passer les données brutes à un certain niveau de conceptualisation.

L'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 2017) est une démarche empirique et inductive qui permet de décrire un problème afin d'obtenir une théorie qui permette de mieux comprendre le phénomène observé, ou plus modestement d'élaborer une conceptualisation qui permette de mieux le comprendre. Ainsi, cette conceptualisation a été réalisée de manière constante et progressive dans le but de rendre au mieux compte des phénomènes à l'œuvre qui transparaissent dans les données recueillies. Le chercheur a pour rôle de cerner, expliquer et comprendre les phénomènes observés tout au long du processus de collecte de données. Notamment, la chercheuse a analysé les comptes-rendus des rencontres et des entrevues en appliquant les six étapes suivantes : 1) la codification, 2) la catégorisation, 3) la mise en relation, 4) l'intégration, 5) la modélisation et 6) la théorisation (ou, plus modestement, une conceptualisation). Les enseignants ont aussi été invités à observer et à discuter des comptes-rendus issus des rencontres de groupe par exemple. Ainsi, cette méthode d'analyse a impliqué tant la chercheuse que les enseignants collaborant à cette RI.

3.5.2 Données quantitatives

La collecte des données quantitatives a été rendue possible grâce aux questionnaires sur le SEP, l'IS et l'intention de maintenir une PRAP. La collecte des données d'éducation physique et à la santé (EPS), sur l'intérêt en situation (IS), le développement du sentiment d'efficacité personnel (SEP) et l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une pratique régulière de l'activité physique (PRAP) ; quantitatives ont permis de répondre à l'objectif 2 de cette RI soit, mesurer l'effet de pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, sur l'IS, le développement du SEP et l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une PRAP.

3.5.2.1 Outils de collecte de données quantitatives

L'IS a été mesuré à l'aide de la version française de l'échelle de mesure de l'IS en éducation physique présentée par Roure et ses collaborateurs (2016). L'utilisation de cette échelle permet de mesurer l'influence des facteurs situationnels sur la motivation des étudiants et étudiantes lors d'une tâche réalisée dans un contexte d'EPS au niveau collégial. Cette échelle est composée de trois parties : informations générales, l'intérêt individuel associé à l'activité physique, puis la mesure de l'IS qui permet de déterminer le degré de motivation des étudiantes lors d'une tâche spécifique (Annexe M).

La première partie traite des informations générales qui visent à connaître l'âge et le nombre d'heures moyen d'activités physiques faites par semaine par le répondant. La deuxième partie abordait l'intérêt individuel lié à l'activité physique qui était évalué en fonction d'une échelle de Likert où l'expression « Pas d'intérêt » réfère au chiffre 1 et « Beaucoup d'intérêt » est associé au chiffre 7 (le maximum). Pour chacune des activités suivantes : volleyball, badminton, athlétisme, gymnastique, danse et escalade, le répondant devrait donner son appréciation. La troisième partie mesurait l'IS grâce à un questionnaire qui comprenait 19 questions où l'échelle de Likert est graduée de 1 à 5 en référant aux expressions « Pas d'accord » à « D'accord ». Plus spécifiquement, ce questionnaire comprend trois énoncés associés à chacune des cinq dimensions de l'IS : 1) le plaisir instantané, 2) l'intention d'exploration, 3) la nouveauté, 4) la demande d'attention et 5) le défi ; puis quatre énoncés liés à l'intérêt total.

Le questionnaire sur le SEP est une version française développée spécifiquement pour cette RI suivant le guide de construction d'une échelle du SEP (Bandura, 2006). D'après ce guide, les échelles à intégrer au questionnaire doivent permettre de mesurer les aspects d'efficacité personnelle liés au domaine choisi ; soit pour cette RI : la pratique de l'activité physique. Le questionnaire comprend trois échelles : 1) la condition physique, 2) les compétences sportives et 3) l'évaluation dans le cadre des cours d'EPS, car ces trois échelles influencent le développement du SEP dans un contexte d'EPS au collégial (Caplette Charette, 2014). Aussi, ce questionnaire a été validé auprès d'étudiantes de niveau collégial afin d'assurer la compréhension des douze énoncés. D'après le guide, la formulation des énoncés devaient relever la perception d'efficacité (Bandura, 2006), par exemple : « Lors de vos cours d'éducation physique, jusqu'à quel point êtes-vous

confiante de... ». Enfin, l'échelle du SEP doit permettre aux répondants d'évaluer la force de leur croyance d'efficacité en inscrivant le pourcentage de 0 % (aucune confiance) à 100 % (complètement confiant) pour chacun des douze items (Annexe N).

Le questionnaire sur l'intention de maintenir une PRAP s'appuie sur la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991) qui mesure et les variables d'attitudes, de normes et de sentiment de contrôle associé à la PRAP (Annexe O). Il compte trois énoncés : 1) « J'ai l'intention de pratiquer régulièrement l'activité physique durant mes temps libres au cours du prochain mois » ; 2) « Présentement, mes plans sont de pratiquer régulièrement l'activité physique durant mes temps libres au cours du prochain mois » et 3) « J'évalue que mes chances de pratiquer régulièrement l'activité physique durant mes temps libres au cours du mois sont... ». Les étudiants et étudiantes devaient répondre pendant leur cours d'EPS aux énoncés d'un questionnaire selon une échelle de Likert en choisissant entre sept réponses sémantiques allant de « Très improbable » à « Très probable ».

3.5.2.2 Procédures de collecte de données quantitatives

Les trois questionnaires en ligne ont été remplis par les étudiants et les étudiantes à divers moments dans la session collégiale. D'abord, les trois questionnaires ont été remplis lors du premier ou deuxième cours de la session collégiale, en gymnase, à la fin du cours d'EPS. Puis, le questionnaire en ligne sur l'IS a été rempli une deuxième fois suivant la réalisation de la tâche spécifique à l'IS, en gymnase, réalisée au huitième cours de la session. Enfin, les deux derniers questionnaires en ligne portant sur le SEP et la PRAP ont été remplis au dernier cours, en gymnase, afin de pouvoir comparer les données.

3.5.2.3 Analyse des données quantitatives

Pour l'IS, différentes analyses ont été effectuées dont l'analyse ANOVA et le test de Mann-Whitney ont été employés, notamment pour comparer les résultats selon les différents moments (temps) de mesure dans la session collégiale. Quant au SEP, le test t et le test des rangs signés de Wilcoxon ont été utilisés. Pour mesurer l'intention de maintenir une PRAP, le test des rangs signés de Wilcoxon et de Mann-Whitney a été employé. Enfin, pour assurer la validité

scientifique des résultats de cette RI, diverses procédures de triangulation des données ont été utilisées.

3.6 Triangulation des données

La triangulation des données a été assurée par : 1) la prise en compte des points de vue des enseignants d'EPS (entrevues de groupe) et des étudiantes (entrevues de groupe) ; 2) la réalisation d'un prétest et post-test (questionnaires) ; 3) la prise de note dans le journal de bord de la chercheuse ; 4) l'analyse de la logique d'action des enseignants par la rétroaction vidéo et la réflexion partagée et 5) la juxtaposition de cadres théoriques variés. Cette triangulation des ressources, des méthodes et des perspectives méthodologiques ainsi que théoriques a permis la confrontation des résultats issus de méthodes variées. Tochon et Miron (2004) relèvent la nécessité d'utiliser une pluralité d'outils de collecte de données et d'analyse dans une approche de terrain. Cette pluralité des méthodes permet de faciliter la réflexion sur les pratiques des participants et l'observation des participants afin de générer des connaissances nouvelles, novatrices et scientifiques reconnues (Savoie-Zajc, 2004).

La démarche de cette RI s'inscrit ainsi dans un paradigme pragmatique où la dynamique de l'action est négociée avec les acteurs du milieu, la problématique soulevée comporte une dimension sociale, le processus de collecte de données et d'analyse est progressif et formateur à la fois en combinant la rigueur scientifique à la flexibilité de terrain, alors que les résultats émergent d'abord dans la pratique puis s'ancrent dans la théorie. Dans cette optique, l'analyse de données qualitatives et quantitatives issues de cette RI a contribué à répondre à la question générale de recherche et aux objectifs spécifiques.

3.7 Recherche-intervention : des forces plutôt que des limites

La RI force l'engagement du chercheur. Certains, dans un paradigme plus positiviste, y verront une faiblesse (manque de neutralité). D'autres, dans un paradigme plus interprétatif ou pragmatique, y verront surtout des forces. Ainsi, l'utilisation d'un devis mixte et d'une méthodologie pluraliste avait pour but de réaliser une recherche de terrain selon une approche pragmatique. Comme le mentionne Tochon et Miron (2004), il est nécessaire de positionner la RI au carrefour des méthodologies inductives où la variété des méthodes utilisées permet de résoudre un problème en

profondeur en faisant émerger des données scientifiquement reconnues. La combinaison des paradigmes interprétatif et positiviste est considérée ici comme un moyen d'objectiver davantage le sens des résultats émergents selon les objectifs spécifiques à l'étude.

Si la complémentarité des stratégies qualitatives et quantitatives de collecte et de traitement des données est loin d'être parfaite, nous croyons que les réunir lorsque les objectifs d'une recherche le permettent peut aider à mieux comprendre le changement et les limites, ajoute de la nuance, crée du sens et de la richesse. (Pinard *et al.*, 2004, p. 76)

Le choix du devis mixte et la triangulation des données de cette RI réalisée selon une approche pragmatique privilégie ainsi une évaluation rigoureuse des résultats émergents en mobilisant des savoirs et des méthodes provenant de divers cadres épistémologiques pour l'implémentation pratique d'une méthodologie de recherche originale. La triangulation des ressources, des méthodologies et des théories bonifie l'analyse des données et permet de mieux répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche.

De plus, l'implication du chercheur au cours de la RI constitue un élément appréciable. Plusieurs auteurs notent la pertinence de cette interaction entre le chercheur et les participants dans le but de produire des connaissances novatrices (Carrier et Fortin, 2022 ; Lévy-Tadjine et Paturel, 2012). Ainsi, la production de connaissances signifiantes dépend de cette interaction entre le chercheur et les participants dans une perspective constructiviste et intersubjective. En d'autres mots, plutôt que de considérer cette interaction comme un obstacle à la production de connaissances scientifiques et praxéologiques, celle-ci est considérée comme étant au contraire salutaire.

Dans le cadre de cette RI, la collaboration entre la chercheuse et les enseignants d'EPS a favorisé l'émergence des pratiques efficaces pour développer le SEP et favoriser l'IS des étudiantes en EPS dans le but de soutenir leur intention de maintenir une PRAP. La documentation et la proposition de pratiques enseignantes sont contextualisées ainsi, les résultats et les retombées sont propres à un milieu donné, soit à un collège donné. Ces résultats peuvent être transférables à des contextes d'enseignement similaires et susciter la réflexion chez l'ensemble des enseignants d'EPS du réseau collégial du Québec.

CHAPITRE 4

PREMIER ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE

Le choix d'une thèse par insertion d'articles conduit à présenter les résultats sous cette forme. Ce chapitre présente le premier article qui s'intitule « Pratiques enseignantes en éducation physique et à la santé au collégial qui agissent sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes » qui sera soumis à la revue Journal of Education and Learning. Cet article présente les résultats liés à l'objectif 1 qui était de décrire les pratiques enseignantes qui favorisent l'intérêt en situation (IS) et le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), et ce, afin de soutenir l'intention de maintenir une pratique régulière d'activité physique (PRAP) chez des étudiantes du collégial, au Québec. Il n'abordera ici que la question du SEP.

Article 1 : Pratiques enseignantes en éducation physique et à la santé au collégial qui agissent sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes¹

Audrey Caplette Charette, Johanne Grenier et Philippe Chaubet

Résumé

Une recherche-intervention a été effectuée en collaboration avec six enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) du niveau collégial, au Québec, afin de coélaborer et expérimenter des pratiques favorisant le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiantes. L'objectif est de décrire l'influence des pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées par les enseignants d'EPS sur le développement du SEP des étudiantes. Un processus de recherche inductif a été appliqué qui intègre trois entrevues semi-dirigées de groupe avec les enseignants d'EPS, une entrevue individuelle avec chaque enseignant et une entrevue de groupe semi-dirigée avec leurs étudiantes (n = 36). Les étudiants participant à cette recherche mentionnent qu'elles se sentent meilleures lorsque l'enseignant d'EPS 1) fait vivre des expériences de réussite, 2) rétroagit de façon encourageante et soutient le renforcement par les pairs, 3) favorise le modelage par les pairs et 4) facilite leur interprétation des états physiques et émotifs. Cette étude suggère que pour favoriser le développement du SEP des étudiantes au niveau collégial, au Québec, l'enseignant d'EPS doit implanter des pratiques qui abordent à la fois les aspects physiques, cognitifs, sociaux et affectifs.

4.1 Introduction

Les programmes québécois d'éducation physique et à la santé (EPS) font la promotion de saines habitudes de vie chez les jeunes du collégial. Or, lors du passage des élèves du secondaire au niveau collégial, cette étape semble engendrer plusieurs changements : horaire plus flexible, nouveaux liens avec la communauté, modification du mode de vie et pour certains, séparation de la maison familiale (Fédération des cégeps, 2010). Ces changements de mode de vie semblent affecter à la baisse le taux de pratique régulière de l'activité physique (PRAP). D'après Lemoyne et Girard (2019), une baisse de la condition physique est observée chez les étudiants et étudiantes de niveau collégial. De plus, pour la majorité des étudiantes de niveau collégial, c'est une période charnière pour la consolidation de saines habitudes de vie, car ils sont en transition vers l'âge adulte (Lemoyne, 2012 ; MÉES, 2019).

¹ Cet article sera traduit en anglais pour être soumis à la revue Journal of Education and Learning

L'objectif des cours d'EPS au collégial est de favoriser l'autonomie quant à la prise en charge de la pratique de l'activité physique et de l'adoption de saines habitudes de vie (MÉES, 2019 ; Lemoyne, 2012). Toutefois, 79 % des étudiantes de niveau collégial ne sont pas suffisamment actives et n'atteignent pas les recommandations gouvernementales en matière d'activité physique pour en ressentir les bienfaits sur leur santé (Leriche *et al.*, 2015). Il est nécessaire en tant qu'enseignant et chercheur de se questionner sur l'implémentation de pratiques enseignantes qui soutiennent les étudiantes à une PRAP.

D'après Godin (2002), la motivation et le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sont des facteurs fondamentaux qui soutiennent l'adoption et le maintien de comportements liés à la santé. Toutefois, les études montrent que les étudiantes de niveau collégial ont un SEP en EPS moins développé que celui des étudiants (Chiasson, 2005). Puisque le niveau collégial est le dernier palier d'enseignement où les cours d'EPS sont obligatoires, c'est une occasion unique pour les enseignants de faire une différence en motivant les étudiantes à rester actives et maintenir de saines habitudes.

4.2 Cadre conceptuel

La recherche-intervention s'appuie sur le concept du SEP (Bandura, 2007) et le modèle intégrateur des théories comportementales de Godin (2002).

4.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP réfère aux compétences perçues d'un individu associées à un domaine d'activité (Bandura, 2007). Un individu ayant un SEP élevé est plus outillé à faire face aux obstacles menant à l'adoption d'un comportement. En contrepartie, un individu qui a un faible SEP tend à abandonner ledit comportement lorsque des obstacles surviennent (Bandura, 2007). Or, le degré d'investissement d'un individu par rapport à une tâche, une activité ou l'adoption d'un comportement lié à la santé peut être interprété selon quatre sources : 1) l'expérience active de maîtrise, 2) l'expérience vicariante, 3) les persuasions verbales et 4) les états physiologiques ainsi qu'émotionnels.

Les expériences actives de maîtrise se définissent par des expériences de réussite. Elles sont valorisantes et permettent de consolider le SEP (Bandura, 2007). C'est en mobilisant ses compétences et en investissant les efforts nécessaires qu'un individu vit de telles expériences gratifiantes. En contrepartie, la perception d'expériences vécues comme des échecs mine le développement de son SEP.

L'expérience vicariante se caractérise par l'observation et l'imitation de comportements. Ces comportements qui servent de modèles possèdent des caractéristiques similaires. Ils deviennent une source d'informations, car l'individu peut comparer subjectivement son niveau de compétences dans un domaine d'expertise donné (Lecomte, 2004).

Les persuasions verbales sont des formes d'évaluations subjectives provenant d'autrui qui permettent de renforcer ou diminuer le SEP d'un individu : encouragements, conseils ou remarques (Bandura, 2007 ; Cox, 2005 ; Lecomte, 2004). La persuasion verbale positive a pour particularité de soutenir l'individu face à des tâches difficiles à accomplir en l'encourageant à investir tous les efforts nécessaires pour réussir. À l'opposé, lorsque les persuasions verbales sont perçues comme négatives, elles diminuent le SEP. Elles minent alors les chances de réussite, diminuent la motivation et augmentent le risque d'abandon (Cox, 2005).

Enfin, un individu interprète les réactions physiologiques et émotionnelles comme des indicateurs d'efficacité. L'analyse des réactions physiologiques telles que l'augmentation des pulsations cardiaques, la sudation ou les tensions musculaires sont interprétées selon les perceptions de chaque individu. Par ailleurs, des émotions positives comme la joie, le plaisir ou le contentement renforcent le SEP. En contrepartie, des émotions négatives telles que la colère, la peur ou la tristesse affectent à la baisse le SEP (Bandura, 2007). Plus spécifiquement en EPS, des chercheurs ont constaté que les étudiantes sont plus vulnérables aux facteurs de stress (Asebo *et al.*, 2020). Asebo et ses collègues (2020) soulignent que les facteurs de stress peuvent être associés à l'enseignement, à l'environnement physique et social ainsi qu'à des facteurs personnels. Les facteurs de stress sont perçus en fonction de la situation, du contenu de la leçon et des expériences passées des étudiantes. L'association d'un état physique ou psychologique négatif à la pratique d'une activité amène une personne à remettre en doute ses compétences et ses capacités personnelles (Bandura, 2007 ; Lecomte, 2004). Selon Bandura (2007), une situation stressante peut être perçue comme une forme

de difficulté de fonctionnement, ce qui freine le développement du SEP. A contrario, éprouver des émotions positives lors de la réalisation d'une activité consolide le SEP.

Il importe ainsi de se questionner à savoir qu'elles sont les pratiques enseignantes pouvant réduire le stress perçu par les étudiants et étudiantes. Car, le SEP constitue l'un des facteurs psychosociaux susceptibles d'exercer une influence sur l'adoption de comportements liés à la santé (Ajzen, 1991, Godin, 2002 ; Hagger et Chatzisarantis, 2014).

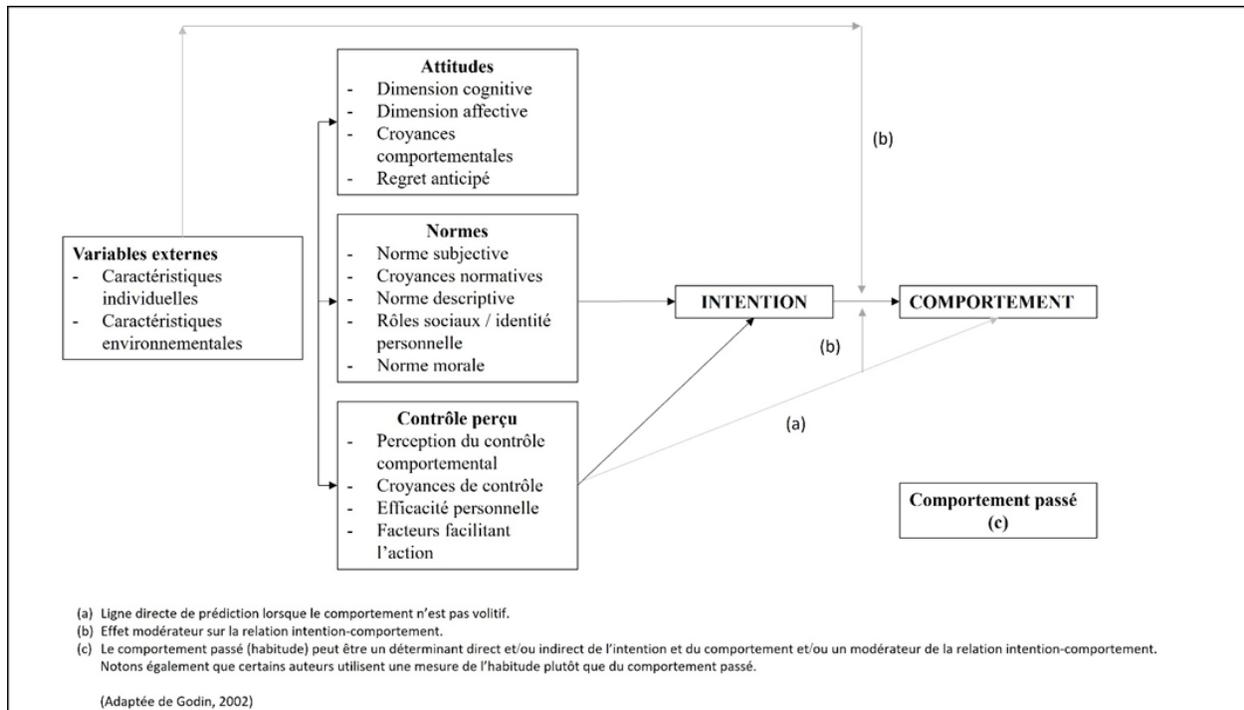
4.2.2 Théorie du changement de comportements liée au sentiment d'efficacité personnelle

D'après la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), l'intention de modifier un comportement est liée à plusieurs variables, dont les attitudes (émotions, réactions, etc.), les normes (croyances, rôles sociaux) et les facteurs externes tels que l'environnement et les caractéristiques personnelles. Selon cette théorie, la perception de contrôle comportemental résulte de la variance entre l'intention (la motivation à adopter le comportement) et l'adoption d'un comportement lié à la santé. Par exemple, un individu qui souhaite débiter un programme d'entraînement possède une intention et des attitudes positives envers ce comportement. Les avantages perçus dépassent alors les inconvénients : bouger pour avoir plus d'énergie, une meilleure forme physique, perdre du poids, réduire le stress, etc. Si en cours de route cet individu abandonne son programme d'entraînement, le contrôle perçu peut jouer en faveur de la reprise du programme si cet individu se considère comme apte à surmonter les situations contraignantes telles que la fatigue, le manque de temps ou d'argent. Ce contrôle perçu issu de la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991) entretient des affinités avec le concept du SEP de Bandura (2007).

Godin (2002), quant à lui, note que l'implémentation de pratiques qui supportent le développement du SEP favorisent l'adoption d'un comportement lié à la santé. Il développe le modèle intégrateur des théories sur les comportements liés à la santé en s'inspirant des travaux d'Ajzen (1991) et de la théorie sociale cognitive de Bandura (2007). Cependant, il y ajoute des subdivisions. Par exemple, le contrôle perçu, qui s'apparente au contrôle comportemental de la théorie du comportement planifié d'Ajzen, comprend les deux subdivisions suivantes : les barrières perçues et l'efficacité personnelle inspirées de la théorie sociale cognitive de Bandura (2007). Les barrières perçues peuvent être des difficultés techniques, le manque de temps ou de faibles capacités

physiques. Ce modèle intégrateur illustre l'ajout de facteurs externes dont les caractéristiques individuelles (sexe, âge, etc.) et environnementales (physique et social) qui permettent d'expliquer la relation intention-comportement (Figure 1). Cette relation intention-comportement permet d'une part de comprendre l'adoption d'un comportement et d'autre part, de présenter des interventions adaptées où le SEP sert de catalyseur.

Figure 4 Modèle intégrateur des théories comportementales de Godin (2002)



Note : Schématisation du modèle intégrateur reproduit à partir de « Le modèle intégrateur » (Godin et Vézina-Im, 2012).

Selon le modèle intégrateur de Godin (2002), un enseignant d'EPS pourrait mettre en place des pratiques qui favorisent l'adoption de comportements liés à la santé telle que la PRAP. Toutefois, concevoir et implanter des pratiques enseignantes visant à augmenter le SEP des étudiantes dans le but qu'elles aient l'intention de maintenir une PRAP est complexe.

L'acte d'enseigner est contextualisé et les situations rencontrées par les enseignants varient (Bru, 2002). Altet (2003), Marcel (2002) et Bru (1991) relèvent la complexité des pratiques enseignantes. Pour ces auteurs, les pratiques enseignantes comprennent toutes les tâches professionnelles du métier d'enseignant soit : l'acte d'enseigner, la structure du cours, la planification, l'organisation

matérielle, les pratiques d'évaluation, l'encadrement des étudiants et le travail au sein du milieu scolaire.

L'objectif de cet article est de décrire, à l'intérieur de ce contexte complexe d'enseignement, la portée de pratiques enseignantes expérimentées à la suite d'une formation donnée aux enseignants, portant sur le développement du SEP des étudiantes. Cette description sera réalisée du point de vue des enseignants d'EPS ainsi que de leurs étudiantes du niveau collégial, au Québec.

4.3 Méthodologie

La recherche-intervention privilégie une approche de ce type où l'enseignant d'EPS de niveau collégial coélabore et expérimente des pratiques enseignantes afin de développer le SEP des étudiantes. Le processus de cette recherche-intervention a été inspiré des phases du modèle de Duchesne et Leureubourg (2012), qui se rapportent à leur tour au modèle de Paillé (1994) et de Hatchuel et Molet (1986).

Concrètement, cinq phases ont été réalisées au cours d'une session de quinze semaines dans le but de faire émerger les pratiques enseignantes novatrices tirées de l'expérience de terrain : 1) perception du problème empirique et étape diagnostique en collaboration avec les enseignants d'EPS, 2) formation et co-construction des pratiques enseignantes, 3) expérimentation de pratiques enseignantes efficaces pour développer le SEP des étudiantes, 4) analyse de la logique d'action et perception des effets des pratiques enseignantes sur le développement du SEP des étudiantes et 5) recommandations de pratiques enseignantes dans un contexte d'enseignement d'EPS au collégial, au Québec.

4.3.1 Participants

Six enseignants d'EPS ainsi que leurs étudiantes ont été recrutés sur la base de leur intérêt pour la question générale de recherche, à savoir comment un enseignant d'EPS peut développer le SEP des étudiantes. Dans ce contexte collaboratif, les enseignants d'EPS volontaires ont choisi respectivement les groupes avec lesquels ils souhaitaient réaliser l'implémentation de pratiques au cours de la session collégiale. Quatorze groupes constitués d'environ vingt étudiants et étudiantes

ont été retenus. Aussi, parmi ces groupes, des étudiantes (n = 36) ont participé sur une base volontaire à des entrevues semi-dirigées.

4.3.2 Instrumentation

La collecte de données a été effectuée au cours de la session d'automne 2019 dans un cégep de la région métropolitaine de Montréal. La collecte et l'analyse de données ont nécessité divers outils : journal de bord de la chercheuse, compte-rendu de la rencontre de formation, comptes-rendus des entrevues semi-dirigées avec les enseignants ainsi qu'avec leurs étudiantes rencontrées séparément.

4.3.2.1 Journal de bord de la chercheuse

La chercheuse a tenu un journal de bord tout au long de la collecte de données et a pris soin de documenter les informations émergentes au cours du processus de recherche. La chercheuse avait pour préoccupation de laisser des traces écrites en consignait ses observations, informations ou réflexions.

4.3.2.2 Entrevue de la rencontre de la formation

Une fois la session commencée, une formation professionnelle (semaine 4, fin septembre) sur le développement du SEP en contexte d'EPS a été donnée par la chercheuse afin de soutenir les enseignants d'EPS dans l'élaboration et l'implémentation de pratiques enseignantes. Chaque enseignant d'EPS enseignait des types d'activité physique différents : activités aquatiques, sports de combat, gestion du stress, danse aérobique, autodéfense et badminton. Chacun était l'expert dans ce type d'activité physique et savait mieux que quiconque quelles pratiques enseignantes expérimenter pour développer le SEP des étudiantes. L'expérience professionnelle des enseignants d'EPS a donc été mise à profit afin de faire émerger des données empiriques ancrées dans la réalité du terrain.

4.3.2.3 Entrevues de groupe avec les enseignants

Trois entrevues collectives ont été organisées avec les enseignants d'EPS : l'une avant le début de la session de l'automne 2019 (semaine 0, fin août), une autre post-formation (semaine 4, fin septembre) et enfin, une à la fin de la session collégiale (semaine 16, mi-décembre). Ces entrevues de groupe semi-dirigées ont été enregistrées en audio.

Aussi, une entrevue individuelle semi-dirigée a été réalisée avec chaque enseignant d'EPS afin de connaître leur perception sur l'influence des pratiques enseignantes implémentées dans leurs cours respectifs sur le développement du SEP des étudiantes. À la mi-session, à la suite de la formation, chaque enseignant d'EPS devait filmer une expérimentation en gymnase afin de visionner seul cet extrait vidéo dans le but de favoriser la réflexion sur l'action (Tochon, 1996).

Dans cette entrevue individuelle, la chercheuse posait des questions en se référant aux quatre sources du SEP selon Bandura, telles que : « Qu'est-ce que tu as pensé de ton extrait vidéo ? » et « As-tu une anecdote qui t'a interpellée en lien avec 1) les expériences de maîtrise, 2) les rétroactions positives, 3) le modelage et 4) les états physiques ou psychologiques ? ». Notons que lors de l'expérimentation, la chercheuse a été présente en gymnase afin de faciliter la discussion ultérieure et le retour sur l'action. Pour l'enseignant d'EPS, le visionnement de l'extrait vidéo visait à favoriser l'analyse de sa logique d'action avec la chercheuse. Selon Tochon (1996), cette méthode fondée sur des échanges constructifs fait ressortir les croyances ou préoccupations des praticiens et contribue à l'innovation pédagogique.

4.3.2.4 Entrevues de groupe avec les étudiantes

Une entrevue de groupe semi-dirigée a aussi été effectuée auprès des étudiantes de chacun des groupes choisis par les enseignants d'EPS. À la suite de l'expérimentation en gymnase, la chercheuse a rencontré les étudiantes désireuses de partager leurs impressions. Il s'agissait de questions ouvertes, telles que : « Qu'est-ce qui vous fait vous sentir bonnes et compétentes ? ou « Y a-t-il un moment où vous vous êtes senties bonnes pendant le cours, décrivez-le ». Ces entrevues, groupe par groupe, ont permis à la chercheuse de documenter les perceptions des étudiantes quant à l'efficacité des pratiques enseignantes expérimentées sur le développement du SEP.

4.3.3 Analyse des données

Après la retranscription du verbatim des entrevues des trois entrevues de groupe avec les enseignants, des six entrevues individuelles avec les enseignants et des six entrevues de groupe avec les étudiantes d'une durée approximative d'une heure chacune ; le verbatim a été analysé en s'inspirant du modèle d'analyse par théorisation ancrée de Paillé (1994, 2017). Ce modèle est fondé

sur les principes de la théorisation ancrée Glaser et Strauss (1967, 2010), sans nécessiter d'allers. Les catégories émergent de l'analyse ont été juxtaposées aux quatre sources du SEP proposées par Bandura (2007), soit : expériences de réussite, rétroactions positives, expériences vicariantes ainsi qu'aux états physiologiques et émotifs.

Cette analyse s'est faite de manière concomitante avec la collecte de données, ce qui permettait d'observer l'émergence d'interprétations et de passer progressivement à un certain niveau de conceptualisation. Cette démarche empirique et inductive a favorisé la compréhension du phénomène observé sur le terrain. La conceptualisation s'est effectuée de manière constante et progressive tout en impliquant tant la chercheuse que les enseignants d'EPS et leurs étudiantes. Cette démarche empirique et inductive a favorisé la compréhension du phénomène observé sur le terrain.

4.4 Résultats

Les enseignants d'EPS ont mis en place différentes pratiques enseignantes visant à développer le SEP des étudiantes du niveau collégial en cohérence avec les quatre sources du SEP proposées par Bandura (2007). Concrètement, ils ont : 1) fait vivre des expériences de réussite, 2) rétroagi de façon encourageante en soutenant le renforcement par les pairs, 3) favorisé le modelage par les pairs et 4) facilité l'interprétation des états physiques et émotifs chez les étudiantes. Chacune de ces sources du SEP dans un contexte d'EPS sera abordée selon le point de vue des enseignants, puis de leurs étudiantes.

4.4.1 Faire vivre des expériences de réussite

L'importance de faire vivre des réussites a été une préoccupation chez tous les enseignants. Tous ont choisi de planifier des activités qui ont permis aux étudiantes de respecter leur niveau d'habileté en leur proposant par exemple d'ajuster les standards des tests de la condition physique comme faire un test de nage dans l'eau avec une veste de flottaison. De plus, pour favoriser les apprentissages, les enseignants d'EPS ont permis aux étudiantes de moduler leur vitesse d'exécution de gestes techniques ou de choisir leur adversaire en fonction de leur niveau d'habileté (Tableau 4.1). En somme, les enseignants ont différencié les contenus d'apprentissage et d'évaluations.

Tableau 4.1 Faire vivre des expériences de réussite, points de vue des enseignants

Exemples tirés du verbatim des enseignants

Je leur explique qu'il faut moduler leur vitesse pour que les étudiantes apprennent, pour leur donner des chances de succès. (E1)

Admettons que les étudiantes font la planche abdominale et que c'est difficile ; je les encourage et leur donne le droit de prendre des pauses puis de recommencer par la suite (E2)

Nous développons des éducatifs [exercices] au fil du temps, tant pour les plus forts que pour les plus faibles. (E6)

J'utilise mon jugement et j'ajuste les standards des tests physiques pour différentes raisons. Cela fait en sorte que les étudiantes sont plus motivées à s'entraîner et à s'améliorer. (E3)

Lors de l'évaluation du « cardio bien-être », elles vont se rendre compte qu'elles sont capables et cela va augmenter pour certaines leur sentiment d'efficacité (E5)

E : Enseignant d'EPS suivi de son code de participant

Les étudiantes ont dit avoir vécu des expériences de réussite lorsqu'une des trois conditions suivantes avait été remplie : elles avaient vécu une progression, l'enseignant avait respecté leur niveau d'habileté ou elles sentaient avoir performé lors d'une activité (Tableau 4.2). Les étudiantes ont perçu qu'elles réussissaient. Elles étaient fières d'elles lorsqu'elles pouvaient observer leurs progrès. Par exemple, elles pouvaient prendre conscience qu'elles avaient dépassé leurs attentes personnelles lors de tests de la condition physique. Elles pouvaient constater leurs progrès davantage lors d'activités où il n'était pas nécessaire de courir vite, d'avoir de l'endurance cardiovasculaire, ni de sauter haut pour marquer des points. Selon les étudiantes, les expériences de réussite sont importantes pour consolider leur SEP (Tableau 4.2). Dans tous les groupes rencontrés (allant de 4 étudiantes à 10 étudiantes), peu importe le type d'activité pratiquée (danse aérobique, sports de combat, activités aquatiques, badminton, autodéfense et gestion du stress), il y a toujours eu deux à quatre étudiantes qui se sont exprimées à ce sujet.

Tableau 4.2 Faire vivre des expériences de réussite, points de vue des étudiantes

Exemples tirés du verbatim des étudiantes

Je me sentais bonne dans le sens « je l'ai fait, j'en voulais encore et j'aurais continué » (GR2-2)

Nous devions faire une routine à chaque début de cours. De cours en cours, nous maîtrisions plus cette routine. À la fin de la session, je n'étais plus obligée de regarder l'enseignante pour la suivre. (GR2-1)

J'ai perdu toujours mes joutes au tournoi de badminton. Mais, l'autre jour, j'ai gagné. J'étais vraiment contente même si je ne suis pas du tout compétitive. (GR6-6)

Je me suis dépassée lorsque nous avons fait l'activité de la brique dans l'eau ; je n'étais jamais allée aussi profond. (GR3-5)

Je me suis dépassée lorsque nous avons fait le test Léger-Boucher. À l'habitude, je fais deux paliers et je considère que cela est un accomplissement. Alors, cette session-ci, j'ai fait quatre paliers et demi et j'étais vraiment fière de moi. (GR5-3)

GR : Groupe d'étudiantes suivi de son code de participante au sein du même groupe

4.4.2 Rétroagir de façon encourageante et soutenir le renforcement par les pairs

Pour les enseignants d'EPS, les rétroactions positives ont pu être communiquées tant par eux que par les pairs. Ils ont planifié des activités en équipe de deux pour que les étudiantes se motivent entre elles. Les enseignants ont indiqué que pendant que les étudiantes étaient placées en dyades, ils prenaient le temps de circuler afin de prodiguer des conseils techniques et des encouragements. Les enseignants d'EPS ont noté l'importance de souligner aux étudiantes leurs réussites de façon verbale et non verbale en distribuant des sourires ou des regards approuvateurs, en inscrivant des mots personnalisés sur les fiches de suivi, en écrivant des courriels personnalisés ou en prodiguant des conseils techniques (Tableau 4.3).

Tableau 4.3 Rétroagir de façon encourageante et soutenir le renforcement par les pairs, points de vue des enseignants

Exemples tirés du verbatim des enseignants

Quand j'observe une belle technique réalisée par une étudiante, j'essaie toujours de lui dire que c'est mieux. J'essaie ! (E1)

Je prends le temps de leur écrire des mots personnalisés sur leur fiche de suivi. (E2)

J'encourage beaucoup plus mes étudiantes. J'essaie de le faire davantage et dans tous mes groupes. (E3)

Même pendant les évaluations, je les encourage ; je leur dis : « Bravo ! La garde est bonne ! ». (E4)

Je fais beaucoup d'encouragements et je le fais dans tous mes groupes. C'est vraiment important pour moi. (E5)

« Génial ! Tu l'as dégagé par-dessus ». Je vous le jure, le sourire qu'elle m'a fait quand je lui ai dit cela. Elle était très fière. (E6)

Une majorité d'étudiantes ont rapporté les effets bénéfiques de recevoir des rétroactions positives. Typiquement, les encouragements des pairs, les rétroactions verbales et non verbales (sourires et regards approuvateurs) de l'enseignant d'EPS ou des commentaires techniques précis leur ont permis de se sentir compétentes. Les étudiantes ont affirmé qu'elles se sentaient meilleures lorsque l'enseignant d'EPS s'occupait d'elles, qu'il était présent pour les soutenir dans leurs apprentissages. Par exemple, lorsqu'elles demandaient de l'aide à l'enseignant d'EPS et qu'il prenait le temps de leur montrer une technique spécifique. Aussi, elles ont remarqué qu'il accordait du temps autant aux filles qu'aux garçons ou qu'il venait les corriger lors d'un exercice. Cela contribuait à les faire se sentir bonnes (Tableau 4.4).

Tableau 4.4 Rétroagir de façon encourageante et soutenir le renforcement par les pairs, points de vue des étudiantes

Exemples tirés du verbatim des étudiantes

Il prenait plus les gars en exemples, mais il venait nous voir entre nous pour nous aider (GR1-4)

Je trouve que de se donner des tapes dans la main [« high five »] c'était une bonne chose parce que cela signifie : « Bravo ! Tu as réussi ! » (GR2-1)

Pour faire l'activité, tout le monde était motivé et ne se prenait pas au sérieux. C'était amusant et les gens s'encourageaient. (GR3-6)

Je me sentais bonne parce que les autres m'encourageaient (GR4-2)

J'aime lorsque l'enseignante vient nous corriger. Nous sentons qu'elle est présente. (GR5-3)

J'ai joué au badminton avec un garçon et je ne savais pas que l'enseignant nous regardait. Après la joute, l'enseignant est venu me voir et il m'a dit : « Ce coup était vraiment bon ! ». J'étais un peu gênée, mais en même temps il m'a félicité. Cela m'a fait sentir bonne. (GR6-4)

4.4.3 Favoriser le modelage par les pairs

Les enseignants d'EPS ont tenté d'avoir davantage sur le modelage par les pairs et accordé de l'importance au fait d'être eux-mêmes un modèle pour leurs étudiantes. Notamment, ils ont favorisé le modelage par les pairs en choisissant des étudiantes volontaires pour les démonstrations de mouvements techniques ou pour le tutorat. Aussi, les enseignants d'EPS ont jugé qu'ils devaient montrer l'exemple en se mettant eux-mêmes en action. Ils disent avoir remarqué que lorsqu'ils sont motivés, cela motive leurs étudiantes à être actives (Tableau 4.5).

Tableau 4.5 Favoriser le modelage par les pairs, points de vue des enseignants

Exemples tirés du verbatim des enseignants

J'utilise beaucoup mes élèves qui sont meilleurs pour aider les autres. (E1)

Moi et ma collègue leur disons : « Les filles, nous allons faire tout le cours ensemble ». Puis, ma collègue et moi donnons le maximum d'énergie et nous sommes tout de même en forme. (E2)

J'ai couru le 5 km avec elles et j'ai vu que cela les motivait. (E3)

Quand les étudiantes font des démonstrations avec moi, je les fais bien paraître. Elles ne sortent jamais de cette expérience négativement. Cela augmente leur estime de 300 %. (E4)

La moitié des groupes d'EPS rencontrés ont souligné le rôle positif du modelage. Notons que certains types d'activité physique ont semblé plus propices au modelage que d'autres, dont les sports de combat où les étudiantes ont mentionné que l'observation de leurs consœurs leur permettait de devenir meilleures. Selon nos résultats, les étudiantes se comparent pour se dépasser et se motiver (Tableau 4.6).

Tableau 4.6 Favoriser le modelage par les pairs, points de vue des étudiantes

Exemples tirés du verbatim des étudiantes

Quand les autres te regardent, on dirait que tu veux leur validation. Tu te bats avec plus d'intensité parce que tu veux être bonne. (GR1-1)

L'effet de groupe. Le fait de voir l'amélioration du groupe. J'aime voir les autres réussir. Cela me motive. Supposons que je suis prête à abandonner ou que je ne suis plus capable, je regarde les autres et cela m'aide à continuer. (GR2-4)

J'ai joué contre elle et je l'ai battue au badminton 15-2. En plus, je lui ai donné deux points gratuits. Je me suis sentie vraiment bonne. (GR6-1)

On dirait que dans le cours d'éducation physique, nous percevons les garçons comme des dieux. Mais, lorsque nous faisons une activité comme celle-là, ce n'est pas vrai. Tout le monde est au même niveau. Nous n'avons pas besoin de courir vite, d'avoir beaucoup d'endurance cardiovasculaire, ni de sauter haut. (GR4-2)

4.4.4 Faciliter l'interprétation des états physiques et émotionnels des étudiantes

Les enseignants d'EPS ont été très sensibles aux effets physiques et psychologiques que leur contexte d'enseignement pouvait générer. Les six enseignants d'EPS ont mentionné avoir à cœur que leurs étudiantes se sentent bien physiquement et émotionnellement. Ils indiquent avoir pris le temps de leur transmettre des informations théoriques sur les bienfaits des endorphines par exemple. Les enseignants d'EPS ont été sensibles à l'idée de motiver leurs étudiantes en respectant leurs états physiques et émotionnels dans le but qu'elles apprennent à se faire du bien (Tableau 4.7). Ils indiquent avoir pris le temps par exemple de leur transmettre des informations théoriques sur les bienfaits physiologiques et psychologiques des endorphines.

Tableau 4.7 Faciliter l'interprétation des états physiques et émotionnels des étudiantes, points de vue des enseignants

Exemples tirés du verbatim des enseignants

Le but, c'est qu'elles soient fatiguées d'une belle façon. (E1)

Je prends toujours le temps de bien accueillir les étudiantes, je crois à cela. (E2)

J'ai beaucoup d'étudiantes qui font de l'anxiété et qui ne veulent pas faire les activités. Elles demandent un billet de médecin pour ne pas faire le cours ou les évaluations. L'anxiété est un gros problème chez les filles. (E4)

Je veux qu'elles apprennent à prendre du temps pour elles et à se faire du bien. (E5)

C'est l'aspect le plus difficile de motiver les gens à avoir chaud. C'est de les faire prendre conscience que ce n'est pas grave de suer. (E6)

Les étudiantes ont relevé des sentiments partagés entre la fierté d'être bonnes et d'être le centre d'attention, ce qui les met mal à l'aise (Tableau 4.8). Pour les étudiantes, les cours d'EPS peuvent générer certaines émotions négatives, dont le stress et la peur de se blesser. Sur le plan physique, elles peuvent ressentir de la fatigue, ce qu'elles perçoivent de manière négative. Cependant, lorsque les étudiantes perçoivent les effets positifs de la pratique d'activités physiques, elles reconnaissent se sentir bien et meilleures dans leur pratique.

Tableau 4.8 Faciliter l'interprétation des états physiques et émotionnels des étudiantes, points de vue des étudiantes

Exemples tirés du verbatim des étudiantes

Après un cours, je me suis sentie légère. C'était la première fois que cela m'arrivait. Je voyais le monde d'une autre manière. Je me sentais bien. J'étais plus calme. (GR1-4)

C'était un peu malaisant au début parce que je ne connaissais personne. Maintenant, je suis plus motivée parce que je me suis fait de nouveaux amis. (GR2-3)

Je me sens bonne. Je suis fière de moi. Mais, lorsque je me sens le centre d'attention et que je me sens regardée, je me sens mal. (GR4-3)

Le fait qu'il y a le regard des autres, cela me stressait. J'avais l'impression qu'il y avait un regard. Est-ce que c'était réel, je ne sais pas ? Mais, c'était peut-être dans ma tête. (GR5-7)

Le fait d'avoir rencontré trois filles c'est plus motivant parce que je sais que je vais éprouver du plaisir même si je suis fatiguée. Aussi, lorsqu'il est temps de faire des équipes, c'est moins stressant d'être seule. (GR6-3)

4.5 Discussion

À la lumière de ces résultats, l'enseignant d'EPS au collégial peut organiser, élaborer et implanter de pratiques enseignantes qui favorisent le développement du SEP des étudiantes. Notamment, trois des quatre sources du SEP selon Bandura (2007), soit l'expérience active de maîtrise, les persuasions verbales, les expériences vicariantes et les états physiologiques ainsi qu'émotionnels, seront abordées. Puis, la question du genre en lien avec le développement du SEP en EPS sera discutée pour conclure sur une approche de l'éducation à la santé globale.

4.5.1 Expériences de réussite

Comme plusieurs auteurs l'ont mentionné, les expériences actives de maîtrise sont indispensables à la consolidation du SEP (Bandura, 2007 ; Lecomte, 2004, Ratté, 2020). L'étude confirme que l'enseignant d'EPS peut encourager les étudiantes à optimiser leurs capacités physiques en leur permettant de respecter leurs limites et en leur offrant des occasions de se dépasser (Martins *et al.*, 2021). Girard (2016) note aussi que les enseignants d'EPS doivent encourager les élèves à persévérer pour acquérir de nouvelles habiletés et développer leurs compétences pour se sentir confiants dans une discipline donnée.

4.5.2 Persuasions verbales et non verbales

Les étudiantes ont soulevé l'influence positive des persuasions non verbales. Elles disent s'être senties soutenues dans leurs apprentissages par des regards approuvateurs ou des sourires. Aussi, elles notent que les encouragements de leurs pairs ainsi que l'effet de groupe soutiennent leur engagement dans la tâche. Cela rejoint les propos de Legendre (2015) qui note que les étudiantes de niveau collégial considèrent que les encouragements de leurs pairs et de leur enseignant ou enseignante leur permettent de s'engager dans la réalisation de leur programme d'entraînement personnel.

4.5.3 Modelage et le développement du sentiment d'efficacité personnelle

Cette recherche-intervention montre que le modelage est un élément non négligeable dans un contexte d'EPS au collégial. Le modelage et les expériences vicariantes ont permis d'instaurer un climat motivationnel propice à l'apprentissage et au développement du SEP. Les étudiantes disent qu'en se comparant aux autres, elles sont motivées à investir plus d'efforts pour réussir. Elles discutent de l'effet de groupe qui les soutient dans leurs apprentissages. Effectivement, il apparaît que ces interactions seraient favorables au soutien de la motivation (Legendre, 2015 ; Leriche et Walczak, 2018) et au développement du SEP qui s'inscrit dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1980). Cette théorie est fondée sur la notion d'interaction où l'influence de l'environnement joue un rôle essentiel.

4.5.4 États physiques et émotionnels

Les enseignants d'EPS ont tenté d'accompagner les étudiantes dans l'interprétation de leurs émotions ainsi que de leurs états physiques. En ce sens, Lentillon-Kaestner et Roure (2019) notent qu'il est nécessaire que les pratiques enseignantes proposent des conditions d'apprentissage variées qui réduisent les difficultés perçues par les apprenants afin de soutenir l'engagement et la motivation en EPS. L'implémentation de conditions d'apprentissage qui réduisent les agents stressants perçus par les étudiantes est essentielle pour consolider le développement du SEP. Afin de contrer l'effet des émotions négatives, les enseignants d'EPS participant à cette recherche-intervention ont notamment misé sur le plaisir. Le fait d'éprouver du plaisir contribue au développement du SEP et à la motivation de répéter l'expérience vécue (Tschannen-Moran et Hoy, 2007).

4.5.5 Genre et le développement du sentiment d'efficacité personnelle

Cette recherche-intervention ouvrait sur le fait que les filles sont moins actives que les garçons et qu'en conséquence, il était important de penser des pratiques enseignantes ciblant le genre des apprenants. Cependant, cette recherche-intervention apporte une nuance importante : l'enseignant d'EPS doit implémenter des pratiques enseignantes en tenant compte des préférences de tous les apprenants et pas uniquement selon le genre. Comme illustré dans le tableau 1, les enseignants planifient « tant pour les plus forts, que pour les plus faibles », et ce, indépendamment du genre. Cette préoccupation a été celle des enseignants. Ils ont eu à cœur de répondre aux besoins de tous en considérant le niveau d'habileté de chacun. Cette approche a permis de mettre en place des pratiques enseignantes différenciées sur le plan physique.

4.5.6 Éducation à la santé

Au cours de cette recherche-intervention, les enseignants d'EPS ont mis en place des pratiques enseignantes différenciées sur le plan social, physique, émotionnel et relationnel. Cette recherche suggère que pour favoriser le développement du SEP des étudiantes, l'enseignant d'EPS devrait implémenter des pratiques enseignantes et des conditions d'apprentissage qui abordent à la fois les aspects physiques, cognitifs, sociaux et affectifs. Cela s'inscrit dans une approche d'éducation à la santé où l'apprenant développe des compétences qui lui permettent de prendre en charge son bien-être global et sa santé dans un contexte d'EPS (Turcotte *et al.*, 2011).

4.5.7 Forces et limites

L'approche collaborative de cette recherche-intervention a permis d'ancrer des résultats empiriques découlant de pratiques de terrain. La réalisation d'une intervention visant à favoriser le développement du SEP de filles âgées entre 17 à 19 ans en contexte d'EPS a permis de mettre en lumière certaines pratiques enseignantes efficaces. La convergence des réponses de quatorze groupes d'étudiantes hermétiques entre eux et aux types d'activité physique différents (danse aérobique, sports de combat, activités aquatiques, badminton, autodéfense et gestion du stress) suggère que malgré la contextualisation des résultats à un unique cégep, les résultats de l'étude gardent une certaine valeur de transférabilité à des contextes similaires et pour des filles d'âge équivalent.

4.6 Conclusion

L'objectif de cet article était de décrire l'influence de pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées visant le développement du SEP des étudiantes de niveau collégial, au Québec. Les statistiques montrent en effet que les étudiantes sont peu actives et n'atteignent pas les prescriptions gouvernementales liées à la PRAP. Puisque le niveau collégial (le cégep) est le dernier ordre d'enseignement où les cours d'EPS sont obligatoires ; cela constitue une unique occasion de développer leur SEP et de contribuer à la consolidation de comportements liés à la santé telle que la PRAP.

Cette recherche-intervention a été réalisée selon une approche collaborative avec six enseignants d'EPS de niveau collégial au Québec. Plus spécifiquement, l'objectif était de décrire des pratiques enseignantes novatrices visant à stimuler la PRAP des étudiantes, au regard des quatre sources du SEP selon Bandura (2007) : des expériences de maîtrise, la persuasion verbale et non verbale, le modelage ainsi que les états physiques et émotionnels.

De plus, il apparaît que les pratiques enseignantes implémentées doivent proposer des conditions d'apprentissage : physiques, cognitives, sociales et affectives. Les états physiques et émotifs, notamment ceux liés au stress, semblent influencer les étudiantes lors des cours d'EPS. Il serait intéressant de comprendre, par exemple, dans quelle mesure le stress affecte la propension des filles à s'engager dans la pratique d'activités physiques ou au contraire à s'investir dans leur cours d'EPS. Considérant les enjeux de santé et d'éducation ainsi que le peu de recherches en intervention en EPS au collégial, la poursuite de travaux de ce type sur les facteurs psychosociaux entourant l'adoption de comportements sains est nécessaire.

Des recherches futures pourraient documenter à des fins comparatives l'intention des pratiques enseignantes d'EPS, puis la perception qu'en ont des étudiantes ainsi que les étudiants par rapport à leur motivation, leur SEP, l'intention d'adopter ou de maintenir de saines habitudes de vie. Une analyse entre les perceptions des étudiants et des étudiantes pourrait être intéressante à des fins comparatives afin d'analyser les différences selon le genre.

4.7 RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Åsebø, E.-K. S., Løvoll, H. S. et Krumsvik, R. J. (2020) Perceptions of Contextual Stressors in Physical Education : A Qualitative Case Study. *Front. Sports Act. Living*, 2, 34-42. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.528979>
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.; traduit par J. Lecomte). Éditions de Boeck Université.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Chiasson, L. (2005). *Analyse du sentiment d'efficacité personnelle des cégépiens et des cégépiennes relativement à l'activité physique, à l'alimentation, aux boissons alcoolisées et au tabagisme*. [Rapport PAREA]. Cégep de Lévis-Lauzon. http://www.cdc.qc.ca/parea/785192_chiasson_PAREA_rapport_synthese4_Sentiment_efficacite_personnelle_2005.pdf
- Cox, R. H. (2005). *Psychologie du sport* (traduit par C. Billon). Éditions de Boeck Université.
- Duchesne, C. et Leurenbourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24. <https://doi.org/10.7202/1084727ar>
- Fédération des cégeps (2010). *Portrait de santé des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans*. https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2011/06/25oct2010_portrait_de_sant%C3%A9.pdf
- Girard, S. (2016). *Climat motivationnel en éducation physique et besoins psychologiques : impact sur les buts d'accomplissement, les attitudes et les habitudes des élèves*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/15903>
- Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé. Dans G.-N. Fischer (dir.), *Traité de psychologie de la santé* (p. 375-388). Presses de l'Université de Montréal.
- Godin, G. (2012). *Les comportements dans le domaine de la santé*. Les Presses de l'Université de Montréal.

- Hagger, M. S. et Chatzisarantis, N. L. (2014). An integrated behavior change model for physical activity. *Exercise And Sport Sciences Reviews*, 42(2), 62-69.
<https://doi.org/10.1249/JES.0000000000000008>
- Hatchuel, A. et Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding human decision making: about two case studies. *European Journal of Operational Research*, 24(1), 178-186.
[https://doi.org/10.1016/0377-2217\(86\)90024-X](https://doi.org/10.1016/0377-2217(86)90024-X)
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
<https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Legendre, M.-J. (2015). Recherche-intervention évaluative des effets d'une pédagogie orientante sur la motivation des collégiennes quant à la pratique régulière de l'activité physique. [Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke].
- Lemoyne, J. (2012). Éducation physique : Vers l'adoption d'un mode de vie actif? Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial, [Rapport de recherche PAREA, 2008-12]. Collège de Shawinigan
- 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^e édition, congrès de l'Acfas, Montréal.
<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37729/lemoyne-girardacfas2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lentillon-Kaestner, V. et Roure, C. (2019). Coeducational and single-sex physical education: students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 287-300.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571186>
- Leriché, J. et Walczak, F. (2018). Évaluation d'une nouvelle approche pédagogique en éducation physique. [Rapport de recherche PAREA, 2016-008]. Cégep de Sherbrooke et Cégep de Trois-Rivières. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36091/leriche-walczak-evaluation-nouvelle-approche-pedagogique-education-physique-parea-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868>
- Martins, J., Costa, J., Sarmiento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M. et Valeiro M. G. (2021). Adolescents' Perspectives on the Barriers and Facilitators of Physical Activity: An Updated Systematic Review of Qualitative Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(9), Article 4954.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Plan stratégique 2019-2023. Gouvernement du Québec*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdncontenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de la recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. Dans M. Santiago Delefosse et M. del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 61-83). Dunod.
- 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 ?* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://hdl.handle.net/11143/17205>
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P. et D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medecine*, 45, 1273-1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. <https://doi.org/10.7202/031889ar>
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- Turcotte, S., Desbiens, J.-F., Trudel, C., Demers, J. et Roy, M. (2011). L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes canadiens d'éducation physique. *PHENex*, 3(1). <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/47/1187>

CHAPITRE 5
DEUXIÈME ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE

Le deuxième article publié à la revue PhénEPS vise à répondre à l'objectif 1 de cette recherche-intervention.

Article 2 : Pratiques enseignantes qui contribuent à l'inclusion et l'intérêt en situation des filles en éducation physique et à la santé au collégial : perception des étudiantes

Audrey Caplette Charette
Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec
CANADA

Johanne Grenier
Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec
CANADA

Philippe Chaubet
Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec
CANADA

BIOGRAPHIES

Audrey Caplette Charette est candidate au doctorat en éducation. Ses sujets d'étude touchent la motivation en activité physique et le changement de comportements liés à la santé. Plus spécifiquement, ses champs d'intérêt sont les pratiques enseignantes en éducation physique qui soutiennent l'engagement face à la pratique régulière de l'activité physique, notamment chez les filles.

Johanne Grenier est professeure au Département des sciences de l'activité physique et vice-doyenne à la Faculté des sciences de l'Université du Québec à Montréal. Elle détient un doctorat en Science de l'activité physique de l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche portent entre autres sur l'évaluation des apprentissages des élèves en éducation physique et à la pédagogie universitaire.

Philippe Chaubet est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal et un postdoctorat en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. La stimulation de la réflexion sur la pratique et la théorie, pour développer ou renouveler les compétences professionnelles des enseignants, est un objet récurrent de ses recherches.

RÉSUMÉ

Objectif : cette recherche-intervention avec six enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) du niveau collégial consistait à coélaborer et expérimenter des pratiques enseignantes différenciées afin de développer l'intérêt en situation (IS) d'étudiantes (n = 36) (Roure, 2020). Méthode : la démarche, inductive, intègre plusieurs entrevues semi-dirigées : collectives avec les enseignants d'EPS, individuelles avec chaque enseignant, à nouveau collectives avec chaque groupe d'étudiantes. Résultats : Les étudiantes se déclarent intéressées et investies dans la tâche lorsque l'enseignant d'EPS planifie des activités dans lesquelles 1) elles éprouvent du plaisir, 2) elles expérimentent de la nouveauté, 3) elles ont envie d'en savoir plus, 4) elles sont stimulées cognitivement et 5) elles vivent des situations d'apprentissage complexes, mais adaptées à leur niveau d'habileté. Discussion : les étudiantes perçoivent manifestement les intentions des enseignants d'EPS lorsque ceux-ci planifient et implantent des pratiques enseignantes différenciées visant à soutenir le développement de l'IS dans un contexte d'enseignement collégial.

Mots clés : EPS au collégial, intérêt en situation, différenciation pédagogique, accompagnement professionnel, perceptions des étudiantes

ABSTRACT

Objective : This intervention research was conducted in collaboration with six college-level health and physical education (PE) teachers to co-develop and experiment with differentiated teaching practices aimed at developing students' situational interest (SI). Method: An inductive research process was applied. This process included three semi-structured group interviews with PE teachers, a one-on-one interview with each teacher, and one semi-structured group interview with their female students. Results: Female students reported that they feel interested and invested in the task when the PE teacher planned activities in which 1) they experience pleasure, 2) they experience novelty, 3) they want to know more, 4) they are cognitively stimulated and 5) they experience complex learning situations adapted to their skill level. Interpretation: These results suggest that female students perceive the intentions of PE teachers when they plan and implement differentiated teaching practices to support the development of SI in a college education context.

Keywords: College physical education; situational interest; differentiated instruction; professional development; sexes differences.

5.1 Introduction

Au Québec, les cours d'éducation physique et à la santé (EPS) au collégial² ont pour but d'amener la population collégiale à prendre en main sa santé en adoptant un mode de vie sain et actif. Cette mission est essentielle, car actuellement, une faible proportion de la population québécoise est suffisamment active pour en retirer des bienfaits sur sa santé mentale et physique. Plus spécifiquement, une étude effectuée au niveau collégial montre que 79 % des étudiantes ne sont pas assez actives (Leriché *et al.*, 2015). La situation est préoccupante chez les filles alors qu'elles sont deux fois moins nombreuses que les garçons à suivre les recommandations en matière de santé (Roberts *et al.*, 2017).

Cette faible implication dans des activités physiques quotidiennes peut s'expliquer par une faible motivation à pratiquer du sport, une variable importante qui sous-tend l'engagement lors d'activités sportives (Hagger, 2019). Dans le cadre des cours d'EPS, le recours à des pratiques enseignantes inclusives et différenciées visant le développement de la motivation (Ouellet *et al.*, 2021) pourrait s'avérer bénéfique à l'adoption de comportements liés à la santé tel que la pratique régulière de l'activité physique. En effet, la motivation en EPS est corrélée avec la réussite qui est influencée par l'environnement d'apprentissage (Hidi et Renninger, 2006).

Pour accroître la motivation des étudiants, les enseignants d'EPS doivent répondre aux besoins de tous, garçons et filles, afin de maximiser le développement de leur plein potentiel (Tomlinson, 2004). La différenciation pédagogique va en ce sens, car elle favorise l'inclusion. Dès la planification, les activités pédagogiques sont préparées afin de répondre aux besoins, intérêts, rythmes d'apprentissages et affects des élèves (Caron, 2003 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Par ailleurs, selon Hattie (2012), un enseignant qui différencie ses pratiques enseignantes est plus efficace et permet aux élèves de faire de meilleurs gains d'apprentissage. De plus, d'après Subramaniam (2010), l'enseignant joue un rôle actif et favorable au développement des élèves lorsqu'il ajuste différents aspects de l'environnement ou du contexte comme le climat, l'organisation de la classe ou les conditions d'apprentissage. Or, le choix d'un apprenant de

² Ordre d'enseignement supérieur spécifique au Québec, intercalé entre la fin du secondaire et l'université. L'acronyme CÉGEP signifie Collège d'Enseignement Général et Professionnel. C'est le premier niveau de l'enseignement supérieur au Québec.

s'engager dans une activité varie en fonction des stimuli dans son environnement et de son intérêt (Renninger et Hidi, 2016). En somme, en tant qu'enseignant d'EPS au collégial, il importe de se préoccuper des perceptions des étudiantes afin d'accroître leur intérêt, d'optimiser leurs chances de réussite et possiblement d'influencer leur intention de maintenir un mode de vie actif à plus long terme.

5.1.1 L'intérêt des filles en éducation physique et à la santé

L'intérêt, conceptualisé comme une variable motivationnelle, permet de cerner les conditions qui favorisent l'engagement d'un apprenant quant à une situation d'apprentissage donnée ou à un contenu à apprendre (Renninger et Hidi, 2016). Ainsi, un élève peut être motivé de manière intrinsèque et éprouver de l'intérêt lorsque la tâche proposée par l'enseignant est perçue comme stimulante (Harackiewicz et Knogler, 2017). Or, peu de chercheurs se sont intéressés à la question de l'intérêt des étudiantes dans un contexte d'enseignement de l'EPS au collégial. D'après les résultats de Chen et Darst (2002), les filles ont un intérêt moins développé que les garçons en EPS. Ainsi, le défi des enseignants d'EPS de niveau collégial est d'intéresser les étudiantes à apprendre en implantant des interventions pédagogiques différenciées adaptées selon le sexe. D'après Caron (2008), cette différenciation peut cibler les dispositifs de contenus (tâches), les structures (types de regroupement et gestion du temps), les productions (évaluations) et les processus (enseignement et apprentissage). Pour cette recherche-intervention (RI), la différenciation des dispositifs était un élément clé visant à soutenir l'intérêt et la motivation des étudiantes dans le cadre des cours d'EPS.

5.2 Cadre conceptuel

L'intérêt en situation (IS) est un construit théorique défini en cinq dimensions (Chen *et al.*, 2001 ; Roure et Pasco, 2018 ; Roure *et al.*, 2016) : le plaisir instantané, l'intention d'exploration, la demande d'attention, la nouveauté et le défi. Ces cinq dimensions influencent la propension d'un élève à apprendre dans un contexte d'EPS. L'utilisation du concept de l'IS est intéressante, car ses dimensions sont autant prises pour interpréter la motivation des élèves à s'engager dans les tâches d'apprentissage en EPS (Roure et Pasco, 2020). Il importe toutefois de distinguer l'intérêt individuel de l'intérêt en situation. L'intérêt individuel est l'intérêt que l'individu porte à une activité, alors que l'IS en situation est l'intérêt encouru lors d'une tâche spécifique, et ce, indépendamment de l'intérêt individuel perçu (Chen et Darst, 2002).

5.2.1 L'intérêt en situation des filles en éducation physique et à la santé

Pour mieux saisir la pertinence du concept d'IS de façon globale, il est important de noter d'abord que la littérature pointe des différences marquées entre les filles et les garçons dans un contexte d'EPS. D'abord, Smith et St. Pierre (2009) relèvent que la perception des élèves en EPS est importante, que celle-ci varie selon le niveau d'habileté des garçons et des filles, et qu'elle est stéréotypée. Quant à l'intérêt individuel associé à une activité physique, Chen et Darst (2002) soulignent que le niveau d'habiletés et le sexe ont un impact alors que l'IS est davantage influencé par la conception de la tâche spécifique. Ces auteurs relèvent des différences selon le sexe qui affectent l'IS des filles.

Ainsi, une majorité de filles possède un niveau d'habiletés moins développé en EPS et un intérêt individuel en activité physique plus faible, ce qui conduit à une motivation principalement associée à l'IS (Chen et Darst, 2002). À l'opposé, les garçons possèdent des habiletés plus développées en EPS et l'IS n'est pas leur principale source de motivation. De plus, Chen et Darst (2002) démontrent que la conception de la tâche varie selon le genre des apprenants. Les filles auraient un IS plus élevé que celui des garçons lorsque la réalisation de la tâche nécessite peu de demandes d'attention et qu'elle est moins physique.

En ce qui a trait spécifiquement aux dimensions du concept d'IS, il apparaît que les filles ont un IS plus élevé lorsque la dimension de la nouveauté est présente en EPS ou dans un contexte d'EPS dit non traditionnel où les activités physiques proposées sont typées comme étant féminines (Kermarrec *et al.*, 2014). L'enseignant d'EPS pourrait ainsi intégrer des pratiques enseignantes qui tiennent compte des cinq dimensions qui favorisent le développement de l'IS des étudiantes en concevant des situations d'apprentissage qui ont un caractère nouveau ou en proposant des activités dites non traditionnelles, par exemple. D'après Lentillon-Kaestner et Roure (2019), l'enseignant d'EPS devrait concevoir des tâches intéressantes qui favorisent l'engagement tant des filles que des garçons en proposant des activités dites masculines (football, rugby, judo), féminines (danse, gymnastique ou étirement) et neutres (badminton, natation ou athlétisme). La planification d'activités variées permet de combattre les stéréotypes liés au sexe tout en contribuant au développement de l'IS dans un contexte de groupe mixte (Lentillon-Kaestner et Roure, 2019).

Or, la dimension de plaisir instantané est très importante tant chez les garçons que chez les filles (Roure *et al.*, 2019). Pour stimuler l'intérêt des filles en EPS, l'enjeu consiste à proposer des situations d'apprentissage où les étudiantes éprouvent du plaisir, expérimentent de la nouveauté, ont envie d'en savoir plus, sont stimulées cognitivement et vivent des situations d'apprentissage complexes, mais adaptées à leur niveau d'habileté. Le rôle de l'enseignant d'EPS est donc primordial pour soutenir la motivation et l'engagement des étudiantes lors des tâches d'apprentissage par le développement l'IS.

5.2.2 Accompagnement professionnel des enseignants d'EPS

L'accompagnement professionnel semble une voie très utile pour aider les enseignants à adopter des pratiques professionnelles novatrices (Labilloy et St-Germain, 2014) et inclusives (Bergeron, et Marchand, 2015). C'est ici que la théorie rejoint la méthodologie : pour mieux comprendre le développement de l'IS d'étudiantes, la chercheuse doctorante a intégré au processus de recherche une formation préalable afin de transmettre des connaissances associées au développement de l'IS, puis un accompagnement professionnel a été assuré. Plus spécifiquement, l'accompagnement visait à soutenir les enseignants d'EPS dans la planification de situations d'apprentissage intégrant des dispositifs variés et inclusifs favorisant l'engagement des étudiantes lors des cours d'EPS.

5.2.3 Les pratiques enseignantes

Pour cette RI, qui visait explicitement à contribuer à l'IS des filles en EPS, les pratiques enseignantes étaient définies comme étant un ensemble de tâches professionnelles parmi lesquelles s'inscrivent l'acte d'enseigner, la structure d'un cours, la planification, l'organisation matérielle, les pratiques d'évaluation, l'encadrement des étudiants et le travail au sein du milieu scolaire (Altet, 2003 ; Bru, 1991 ; Marcel, 2002).

5.3 Objectif et question de recherche

L'originalité de cette RI est de s'intéresser aux pratiques enseignantes différenciées qui contribuent au développement de l'IS des étudiantes de niveau collégial. C'est un niveau crucial au Québec, car c'est le dernier palier d'enseignement où l'EPS est obligatoire. Il s'agit donc d'une occasion unique pour les enseignants de soutenir la motivation des filles en EPS et possiblement leur intention de maintenir la pratique régulière de l'activité physique. Dans ce contexte, le rôle des enseignants d'EPS est primordial pour l'élaboration et l'implantation des pratiques enseignantes différenciées, inclusives et adaptées aux besoins des étudiantes. La question de recherche, qui s'intégrait à un plus vaste projet de thèse doctorale, portait spécifiquement sur le développement de l'IS : comment les étudiantes de niveau collégial perçoivent-elles l'expérimentation de pratiques enseignantes différenciées visant à soutenir le développement de l'intérêt en situation lors des cours d'éducation physique et à la santé ? ».

5.4 Méthodologie

Cette RI a été réalisée en collaboration avec six enseignants d'EPS d'un même cégep³ de la région métropolitaine montréalaise. Après avoir obtenu l'approbation éthique du collège en question et de la constituante de la chercheuse doctorante, cette RI a été réalisée au cours d'une session collégiale (du mois d'août au mois de décembre). Les enseignants d'EPS ont été encouragés à élaborer et expérimenter différentes pratiques enseignantes différenciées, dont les contenus (habiletés essentielles ou informations), les processus (guidance, outils de support) et les structures (regroupement, collaboration) visaient le développement de l'IS des étudiantes. Ainsi, les intentions des enseignants et la perception des étudiantes ont pu être comparées.

Une expérimentation en gymnase selon les stratégies développées par les enseignants s'intégrait au processus de recherche en cinq phases inspiré des modèles de Duchesne et Leureubourg (2012), Paillé (1994, 2017) et d'Hatchuel et Molet (1986) : 1) perception du problème empirique et étape diagnostique en collaboration avec les enseignants d'EPS, 2) formation et coconstruction de l'intervention liée à l'IS, 3) expérimentation de pratiques enseignantes favorisant l'IS des étudiantes, 4) analyse de la logique d'action et perception des effets des pratiques enseignantes sur le

³ L'acronyme CÉGEP signifie Collège d'Enseignement Général et Professionnel. C'est le premier niveau de l'enseignement supérieur au Québec

développement de l'IS et 5) recommandations de pratiques enseignantes dans un contexte d'enseignement de l'EPS au collégial. Ce processus de recherche a été utilisé dans le but de faire émerger les pratiques enseignantes qui développent l'IS des étudiantes en EPS au collégial.

Au sein de cette approche collaborative, chaque enseignant d'EPS était amené à réfléchir, puis à expérimenter des pratiques enseignantes en mettant en place diverses conditions d'apprentissage se rapportant aux cinq dimensions de l'IS. Chaque enseignant concevait une situation d'apprentissage en intégrant les notions qu'il avait apprises au sujet de l'IS. Cette tâche était adaptée aux contenus à enseigner, au contexte d'enseignement ainsi qu'aux présupposés et croyances professionnelles de chaque enseignant. Cela a donné lieu à diverses expérimentations dans six groupes-classes distincts et étanches entre eux.

5.4.1 Participants

Les six enseignants d'EPS, trois hommes et trois femmes, de 7 à 18 ans d'expérience, se sont impliqués volontairement dans cette RI parce qu'ils étaient interpellés par la problématique soulevée. Chaque enseignant pouvait choisir avec quel groupe-classe il souhaitait réaliser l'expérimentation et l'implantation de la tâche spécifique liée à l'IS. Six groupes mixtes distincts ont été retenus dont danse aérobique, sports de combat, activités aquatiques, badminton, gestion du stress et protection de son intégrité physique. Pour les fins de cette RI, uniquement les étudiantes ($n = 36$) provenant de ces groupes ont participé aux entrevues semi-dirigées. Elles participaient sur une base volontaire alors que les entrevues se déroulaient dans le cadre de leur cours (Tableau 5.1).

Tableau 5.1 Répartition du nombre de participantes selon les groupes-classes

Groupes	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6
Enseignants	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Contexte d'enseignement	Sports de combat	Danse aérobique	Activité aquatique	Protection de son intégrité	Gestion du stress	Badminton
Nombre d'étudiantes	4	4	8	4	6	10

5.4.2 Collecte de données

Le devis qualitatif de cette RI a été privilégié afin de recueillir des données qui permettraient de mettre en relief des pratiques enseignantes différenciées et des interventions visant le développement de l'IS des étudiantes. Les entretiens semi-dirigés avaient pour but de favoriser la réflexion sur l'expérimentation. Trois entrevues collectives avec les enseignants ainsi qu'une entrevue individuelle avec chacun d'entre eux, puis six entrevues de groupe avec les étudiantes de chaque groupe-classe ont été effectuées.

5.4.2.1 Entrevues de groupe semi-dirigées

Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées par la chercheuse doctorante tant avec les enseignants que leurs étudiantes, et ce, séparément. D'abord, trois entrevues de groupe semi-dirigées ont été faites auprès des enseignants d'EPS, dont une avant le début de la session (semaine 0), une autre à la suite de la formation donnée par la chercheuse (semaine 4), puis une dernière à la fin de la session (semaine 16). Ces entrevues visaient à favoriser les échanges libres et non orientés entre les enseignants d'EPS et la chercheuse pour faire ressortir des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser le développement de l'IS des étudiantes. À la suite de la formation, la chercheuse doctorante a par exemple demandé aux enseignants quelles nouvelles connaissances ils avaient acquises et quelles pratiques enseignantes leur semblaient les plus pertinentes à essayer. Après l'expérimentation réalisée en gymnase, la chercheuse a échangé avec chaque enseignant individuellement sur ces questions : « Quels aspects de votre tâche liée à l'IS vous apparaissent les plus pertinents et efficaces pour influencer l'IS des étudiantes ? », « Décrivez comment ces aspects ont été positifs pour les étudiantes. » et « Quelle était votre intention lors de la planification de cette tâche liée à l'IS ? ». Quant aux étudiantes, elles ont été 36 à participer de manière volontaire à une entrevue de groupe à la fin d'un de leur cours. Ces entrevues de groupe semi-dirigées avec les étudiantes visaient à échanger sur ces questions ouvertes : « Comment était votre motivation au début de la session, puis maintenant ? », « Est-ce qu'il y a une activité dans la session qui vous a vraiment intéressée ? » et « Comment avez-vous trouvé la tâche réalisée (description) aujourd'hui ? ». Ces questions ouvertes ont permis d'engager un échange libre avec les étudiantes qui ont traité des différentes dimensions de l'IS sans y être invitées directement. Lorsque la chercheuse a demandé de discuter de leur tâche ou activité qui les avaient vraiment intéressées, les étudiantes discutaient en forte majorité de l'expérimentation en gymnase réalisée par leur

enseignant pour développer l'IS. Cela permettait de cerner la portée de cette expérimentation et d'approfondir la compréhension de la problématique soulevée. Toutes les entrevues de groupe semi-dirigées étaient enregistrées sous forme audio.

5.4.2.2 Rétroactions vidéo

Lors de l'expérimentation en gymnase, la chercheuse était présente pour observer le déroulement. Chaque enseignant d'EPS était filmé pour procurer la possibilité de visionner un extrait vidéo par la suite. Notons que l'observation faite par la chercheuse et le visionnement de l'extrait vidéo pour l'enseignant visait à faire une rétroaction vidéo qui permette de réfléchir sur l'action dans une optique d'intersubjectivité et de réflexion partagée, selon les principes de la méthode de Tochon (1996). Lors de l'entrevue individuelle, la chercheuse a demandé à chaque enseignant ce qu'il avait remarqué lors du visionnement de sa vidéo. Cette entrevue individuelle portant sur l'expérimentation de la situation d'apprentissage avait pour but de faire ressortir des pratiques enseignantes, des situations d'apprentissage ou des conditions d'apprentissage qui favorisent l'IS des étudiantes en EPS au collégial.

5.4.3 Analyse des données

L'analyse des données qualitatives s'inscrit dans le paradigme naturaliste et s'inspire du modèle de Paillé fondé sur les principes de la théorisation ancrée (Paillé, 2017). Cette méthode d'analyse comptait six phases : 1) codification, 2) catégorisation, 3) mise en relation, 4) intégration, 5) modélisation et 6) théorisation (ou, plus modestement, conceptualisation) (Paillé, 2017). Cette méthode d'analyse des données visait à comprendre en profondeur le phénomène à l'étude. La pertinence d'utiliser la théorisation ancrée n'était pas de confirmer une théorie, mais plutôt d'expliquer une réalité au sein d'un milieu naturel soit, un cégep. Tout au long du processus de recherche, l'analyse et la collecte de données ont été réalisées de manière simultanée. Ce devis de recherche qualitatif flexible et dynamique a permis de décrire le phénomène observé en comparant les points de vue des enseignants et des étudiantes tout au long du processus. Aussi, l'emploi d'une variété d'outils de collecte de données avait pour but la triangulation des données afin d'assurer la crédibilité, la fiabilité et l'objectivité de l'analyse des données qualitatives.

5.5 Résultats

Une analyse de données qualitatives montre que certaines pratiques enseignantes contribuent, selon les perceptions des étudiantes, au développement de leur IS dans le cadre des cours d'EPS au collégial. Les pratiques enseignantes coélaborées, puis expérimentées par les enseignants d'EPS ont été regroupées en cinq catégories qui recourent les dimensions de l'IS : 1) situations d'apprentissage où les étudiantes éprouvent du plaisir, 2) situations d'apprentissage qui suscitent la nouveauté, 3) situations d'apprentissage qui stimulent la curiosité ou le désir d'en savoir plus, 4) situations d'apprentissage juste assez stimulantes cognitivement ; ni trop complexes ni trop simples et 5) situations d'apprentissage complexes, mais adaptées au niveau d'habileté des étudiantes. Puis, pour chacune des catégories, les propos des enseignants ont été comparés aux perceptions des étudiantes qui ont participé aux cours d'EPS. Globalement, les étudiantes perçoivent que les situations d'apprentissage expérimentées en gymnase leur ont fait éprouver du plaisir, ont attisé un désir d'en savoir plus sur ces activités, les ont stimulées cognitivement et leur ont permis de relever des défis ajustés à leur niveau d'habiletés.

5.5.1 Élaborer des situations d'apprentissage où les étudiantes éprouvent du plaisir

La majorité des enseignants d'EPS ont porté une attention particulière à la dimension de plaisir lors de la planification de la situation d'apprentissage. Ils jugeaient cet aspect essentiel. Les six enseignants se sont demandé ce que les étudiantes aimeraient faire. Ils ont pris le temps de connaître leurs intérêts ou préférences pour proposer des exercices ou de la musique à leur goût. Ils ont essayé diverses méthodes pour rendre leurs situations d'apprentissage plus amusantes et moins sérieuses. Certains enseignants ont remarqué l'impact que le plaisir a eu sur leurs étudiantes en observant qu'elles participaient de manière plus soutenue, qu'elles riaient et s'investissaient dans la tâche (Tableau 5.2).

Une majorité d'étudiantes, réparties dans cinq des six groupes rencontrés, ont perçu que le plaisir était un aspect important dans le cadre d'une situation d'apprentissage en EPS. Concrètement, elles disent qu'elles aiment s'amuser sans avoir de pression pour marquer des points ni pour gagner. Elles préfèrent rire, s'amuser et socialiser que de « performer » dans le cadre des cours d'EPS. Elles sont sensibles au climat de classe et elles apprécient une belle ambiance. Les étudiantes notent

qu'elles éprouvent du plaisir lorsqu'il y a une saine compétition, à condition que ce soit dans un contexte où il n'y a pas de pression liée à la performance (Tableau 5.2).

Tableau 5.2 Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard du plaisir en éducation physique

Réflexions des enseignants	Perceptions des étudiantes
J'ai fait plus des choix en fonction des groupes musculaires qui travaillent, des exercices qu'elles aiment ou de donner une attention plus particulière au choix de musique. L'effet d'entraînement, la musique, l'ambiance dans le cours c'est très important de créer cela en danse aérobique. (E2)	L'activité de danse nous faisait bouger en éprouvant du plaisir. L'effet de groupe aussi. Il y avait une belle ambiance, c'était amusant. (GR2-4)
Pour la planification de l'activité, mon objectif premier était de miser sur le plaisir. J'ai donc préparé une activité qui ne serait pas trop sérieuse, voire un peu loufoque. (E3)	Ce que j'ai aimé de l'activité, c'est que l'on s'est amusés. Il n'y avait pas de compétition ni de longueurs de natation à faire. On ne devait pas pousser. Le contexte était moins sérieux, moins dans la performance. (GR3-5)
Elles ont beaucoup ri. Les filles se lamentaient moins et participaient plus. Je vois aussi l'impact de la musique sur le plaisir qu'éprouvent les étudiantes. Je mets de la musique qu'elles aiment et cela les stimule à bouger plus. (E4)	C'était plaisant et j'oublie que je pratique du sport. Nous socialisons, nous parlons et j'éprouve du plaisir (GR4-4)
Je réalise que je planifie en portant une attention particulière au fait que mes étudiantes éprouvent du plaisir. Mais, je ne m'en étais pas rendu compte avant. (E5)	L'activité n'était pas sérieuse et c'était drôle. Ce n'était pas non plus une compétition, c'était juste pour éprouver du plaisir. (GR1-3)
J'ai remarqué qu'il y avait des sourires et je pouvais observer tout de suite qu'elles éprouvaient du plaisir. Il y avait de l'action ! (E6)	Ce que j'ai aimé de cette activité c'est que nous nous sommes amusés. Nous rions beaucoup. Il y avait une compétition à savoir qui allait gagner entre nous, mais c'était une saine compétition. (GR6-1)

Note : E : Enseignant d'EPS, suivi de son code de participant ; GR : Groupe d'étudiantes suivi de son code de participante au sein du même groupe

5.5.1.1 La socialisation

À la suite de la formation sur les pratiques différenciées visant le développement de l'IS des étudiantes, plusieurs enseignants d'EPS ont fait le pari que la socialisation permettrait d'augmenter le plaisir des étudiantes. Ils ont notamment coélaboré des tâches dans lesquelles les étudiantes pourraient avoir des occasions de socialiser sachant que ces dernières préfèrent un climat de coopération. Par exemple, les enseignants ont planifié des situations d'apprentissage où les

étudiantes avaient la possibilité de choisir leur équipe, de se rassembler et de collaborer (Tableau 5.3).

Tableau 5.3 Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard de la socialisation en éducation physique

Réflexions des enseignants	Perceptions des étudiantes
Elles s'entraidaient et collaboraient. Quand j'ai élaboré cette tâche, je misais sur l'enseignement par les pairs. Je trouve que cela fonctionne mieux quand elles apprennent entre elles. (E1)	Nous étions justes entre filles et c'était vraiment amusant ; l'idée c'était de s'entraider. (GR1-1)
Cette activité est individuelle, mais je remarque que plus l'effet de groupe est fort et que l'ambiance est bonne, plus les étudiantes sont motivées et s'investissent davantage dans la tâche (E2).	C'était un peu malaisant au début parce que je ne connaissais personne. J'étais un peu moins motivée. Maintenant, je me suis fait de nouvelles amies et je me sens plus motivée. (GR2-3)
Les étudiantes semblaient éprouver du plaisir. Elles parlaient entre elles. Elles aimaient discuter de stratégies. (E3)	Lorsque nous avons fait l'activité, il y avait vraiment beaucoup d'énergie. Nous pouvions voir l'effet d'être en équipe. Le genre d'équipe dont j'ai envie de faire partie lors des activités. Pas le genre d'équipe pour faire de la compétition, mais le genre d'équipe qui travaille en collaboration et pour le plaisir (GR3-1)
Les étudiantes ont adoré cette activité. Cela fait changement des autres activités et elles peuvent se mettre en équipe avec qui elles veulent. Pour la prochaine session, je vais refaire cette activité et la planifier plus tôt dans la session. (E6)	C'est amusant parce que nous oublions que nous pratiquons du sport : nous socialisons et discutons. (GR4-4)
Les étudiantes ont aimé discuter ensemble à la fin de la tâche portant sur l'intérêt en situation. Elles échangeaient leurs exercices d'entraînement et discutaient. (E5)	Nous arrivons au cégep et nous ne connaissons personne. Nous sommes chacune dans nos programmes techniques et nous ne parlons à personne. Mais, en éducation physique, nous devons nous mettre en équipe. C'est stressant, mais cela nous motive et nous aide à rencontrer de nouvelles personnes. (GR5-1)
J'ai remarqué une chose, et je ne sais pas exactement c'est dû à quoi, c'est probablement multifactoriel, mais j'ai eu moins d'abandons de cours qu'à l'habitude. J'ai plus misé sur le plaisir qu'à l'habitude ce qui est différent des autres sessions où c'était plus technique. Je ne sais pas si c'est cela, il faudrait observer sur plusieurs sessions. (E6)	Le fait d'avoir rencontré trois filles me donne la motivation d'assister au cours. Même si je suis fatiguée parce que le cours est à 8 h du matin, je sais que je vais m'amuser. Avoir des amies augmente ma motivation, parce que sinon, le stress d'être seule quand il faut faire des équipes est démotivant. (GR6-3)
J'ai remarqué qu'elles avaient le sourire. Je voyais qu'elles éprouvaient du plaisir parce qu'elles étaient avec leurs amis. J'ai remarqué que leur niveau d'implication était plus grand et je voyais qu'elles avaient chaud à la fin. Je les ai rarement vues avoir chaud comme cela. (E6)	Maintenant que je me suis fait de nouvelles amies, cela me donne plus envie d'aller au cours. Ma motivation est meilleure aujourd'hui qu'en début de session. Même si j'aurais aimé mieux dormir le matin à 8 h, ce n'était pas si pire, parce qu'à la fin de chaque cours, j'éprouvais du plaisir. (GR6-5)

Pour les étudiantes, la socialisation est perçue comme un élément associé à la dimension de plaisir. De plus, la socialisation permet l'insertion sociale dans le milieu collégial soit : de tisser des liens d'amitié significatifs, d'être plus à l'aise entre filles, de se sentir moins seule, d'être moins stressée et de rencontrer de nouvelles personnes (Tableau 5.3).

5.5.2 Élaborer des situations d'apprentissage qui proposent de la nouveauté

Plus de la moitié des enseignants ont planifié des situations d'apprentissage et des tâches qui apportaient de la nouveauté. Ils créaient de nouvelles situations, proposaient des variantes et suggéraient des exercices qui sortaient de l'ordinaire. Des enseignants prenaient soin de proposer des exercices nouveaux et originaux. Ainsi, ils favorisaient la nouveauté, puis ils encourageaient leurs étudiantes à choisir les exercices qu'elles préféraient afin d'élaborer par exemple leur propre routine d'aérobic ou leur programme d'entraînement personnel (Tableau 5.4).

Plus du quart des étudiantes ont indiqué que la nouveauté les stimulait. Elles aiment découvrir de nouvelles activités, faire des choses qu'elles n'avaient jamais faites auparavant. Certaines ont aussi fait leur choix de cours comme les sports de combat ou la danse aérobic, car elles souhaitaient découvrir une nouvelle activité (Tableau 5.4).

Tableau 5.4 Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard de la nouveauté en éducation physique

Réflexions des enseignants	Perceptions des étudiantes
Je n'avais jamais fait cette activité de cette manière avant. (E1)	Nous n'avions jamais fait cette activité avant, cela faisait changement. (GR1-3)
J'ai choisi des exercices qui sortent de l'ordinaire pour qu'elles mettent plus d'originalité dans leurs présentations de danse aérobic. (E2)	L'aspect découverte. Par exemple, l'activité des danses du monde. Je n'avais jamais fait cela avant. J'aime découvrir de nouvelles choses. (GR2-4)
J'essaie d'apporter de la nouveauté, mais toujours en élaborant des exercices qui ont de la pertinence. (E3)	Quand l'enseignante a proposé de faire un triathlon, je n'étais pas certaine d'aimer cela. Mais, après l'avoir essayé, je me suis rendu compte que j'aimais cela. C'était une belle découverte. (GR3-3)
Je pense qu'en leur permettant de choisir leurs exercices, tu en intéresses plusieurs. Au début de la session, je leur propose des exercices. Ensuite, elles se font leur propre programme. (E5)	J'ai beaucoup aimé l'activité où l'enseignante affichait des exercices au mur. Elle nous proposait une nouvelle série d'exercices à chaque cours. C'était différent. J'ai vraiment aimé parce que j'ai découvert de nouveaux exercices. (GR5-1)
C'était une nouvelle activité, un nouveau jeu et cela changeait le mal de place. (E6)	J'ai vraiment aimé, j'ai trouvé que c'était quelque chose que nous n'avions jamais fait. (GR6-2)

5.5.3 Élaborer des situations d'apprentissage qui stimulent la curiosité ou le désir d'en savoir plus

Les enseignants planifiaient des choix variés dans les activités proposées afin de développer l'autonomie des étudiantes. Les enseignants encourageaient les étudiantes à trouver leur propre manière de s'entraîner ou à créer leur routine d'aérobic. L'intention de certains enseignants était de donner envie aux étudiantes de pratiquer l'activité à l'extérieur des heures de cours (Tableau 5.5).

Des étudiantes provenant de la moitié des groupes ont rapporté avoir découvert quelque chose qui leur donnait envie d'en savoir plus. Les initiations à des types de danses variées ou la découverte de nouveaux exercices les amenaient à vouloir réinvestir leurs apprentissages en créant leurs propres routines d'aérobies ou programmes d'entraînement personnel. Les étudiantes mentionnent qu'elles aiment avoir de l'autonomie et pouvoir faire des choix lors de la réalisation de l'activité (Tableau 5.5).

Tableau 5.5 Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard de l'intention d'exploration en éducation physique

Réflexions des enseignants	Perceptions des étudiantes
J'ai souvent des étudiants qui restent après mes sessions ou ils viennent dans mes pratiques parce qu'ils en demandent plus (E1)	C'est une activité que je voudrais refaire avec mon copain ou avec ma mère. (GR1-3)
Les étudiantes doivent créer une routine. Nous leur avons fait vivre une simulation de la présentation des routines de danse pour leur faire vivre l'expérience, pour les préparer. Je pense que cela leur permet d'intégrer mieux ce qu'elles doivent faire et cela devient un exemple de présentation. (E2)	C'était intrigant de constater que chaque exercice équivaut à renforcer ou étirer un muscle particulier. Puis, de nous laisser choisir les exercices que nous souhaitons faire ; cela laissait place à notre imagination. (GR2-1)
Ce que je souhaite, c'est qu'elles apprennent à s'entraîner avec peu de matériel. Ce sont des exercices et des méthodes d'entraînement qu'elles peuvent ensuite appliquer pour s'entraîner à la maison. (E5)	C'était une mini-initiation qui m'a donné envie de la pratiquer (GR5-7)
Lors de ma planification de l'activité, je me suis dit que j'allais les préparer à faire l'activité, que j'allais faire une progression et leur donner des trucs qu'elles pourront réinvestir par la suite. (E6)	J'ai aimé les stations d'exercices, car nous pouvions les réaliser dans l'ordre que nous voulions. Nous pouvions aussi choisir les exercices que nous souhaitions mettre dans notre programme d'entraînement personnel. (GR5-1)

5.5.4 Élaborer des situations d'apprentissage juste assez stimulantes cognitivement « ni trop simples ni trop complexes »

Certains enseignants ont misé sur la demande d'attention liée à la tâche afin de favoriser la concentration. Ils jugeaient que cet aspect pouvait contribuer à développer des aptitudes telles que mieux écouter les consignes et être plus concentrée. De plus, les enseignants ont constaté que certaines étudiantes avaient de la difficulté à rester concentrées et que les consignes devaient être concises et claires. L'un des enseignants raconte avoir remarqué qu'un groupe d'étudiantes était désengagé lors de la tâche. Il a alors pris le temps d'expliquer la tâche à nouveau. Par la suite, il mentionne que les étudiantes ont bien compris la tâche, qu'elles se sont amusées et ont bien participé à l'activité proposée (Tableau 5.6).

Deux étudiantes, provenant de deux groupes différents, ont discuté de la demande cognitive associée aux explications de l'activité. Elles notaient que les explications de la tâche ne devaient être ni trop simples ni trop complexes. L'enseignant devait trouver un juste milieu (Tableau 5.6).

Tableau 5.6 Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard de la demande d'attention en éducation physique

Réflexions des enseignants	Perceptions des étudiantes
La raison pour laquelle j'ai choisi de faire cette activité, c'était pour les faire réfléchir un peu. C'était simple et j'ai trouvé qu'elles écoutaient mieux les règles ensuite. (E4)	J'aime les activités qui ne demandent pas trop de concentration. Je préfère les activités que je connais déjà. (GR4-4)
Il y a quelques groupes qui étaient inattentifs. Mais, j'ai réalisé que c'était parce qu'elles ne comprenaient pas l'activité. (E6)	Il n'y avait pas trop de règles. Ce n'était ni trop simple ni trop complexe. Il y avait un juste milieu. (GR6-8)
À partir du moment où je suis allé leur réexpliquer les consignes, elles ont participé. (E6)	L'enseignant est revenu nous expliquer l'activité. Nous n'avions pas compris, mais l'activité était drôle. (GR6-6)

5.5.5 Élaborer des situations d'apprentissage complexes, mais adaptées au niveau d'habileté des étudiantes

De la part des enseignants d'EPS, l'utilisation du défi est intentionnelle. Celui-ci permet d'ajuster l'intensité de l'activité. Quatre des six enseignants d'EPS ont mis en place des pratiques enseignantes afin de susciter l'intérêt des étudiantes via un défi.

Deux étudiantes, provenant de deux groupes distincts, ont abordé cet aspect. D'après les étudiantes, le défi est perçu comme une peur ou un obstacle à surmonter. La réalisation du défi leur permet de se sentir satisfaites ou encore, plus simplement, le défi rend la tâche intéressante (Tableau 5.7).

Tableau 5.7 Comparaison entre les réflexions des enseignants et les perceptions des étudiantes en regard du défi en éducation physique

Réflexions des enseignants	Perceptions des étudiantes
L'idée, c'était de rendre l'activité un peu compétitive, car elles s'investissent davantage quand elles font des tournois. (E1)	C'était vraiment un défi. Lorsque l'on commence le cours, nous avons peur de nous faire mal. Ensuite, cette barrière psychologique disparaît. (GR1-2)
Dans ma préparation, je voulais surtout donner des options plus faciles et plus difficiles (E6)	Le fait qu'il y avait un défi c'était vraiment intéressant (GR6-7)

5.6 Discussion

La pertinence de cette RI est de s'intéresser aux pratiques enseignantes différenciées qui contribuent au développement de l'IS des étudiantes de niveau collégial. Les résultats suggèrent que lorsque les enseignants d'EPS mettent en place des pratiques enseignantes soutenant le développement de l'IS, les étudiantes s'en aperçoivent. Notamment, les résultats montrent que les étudiantes perçoivent le plaisir comme étant favorables à l'IS lors de la réalisation d'une tâche en EPS. En effet, le plaisir contribue à la motivation à être active, ce qui rejoint les propos de nombreux auteurs (Caplette Charette, 2014 ; Maitrepierre, 2019 ; Lentillon-Kaestner et Roure, 2019 ; Roure *et al.*, 2019). Lors de la planification de l'expérimentation en gymnase liée à l'IS, la majorité des enseignants avaient misé sur la dimension du plaisir sachant que celle-ci avait un impact positif sur l'engagement et la motivation des filles lors d'une tâche en EPS. Cette intention a été perçue par leurs étudiantes. Ces résultats montrent que l'intention qu'a l'enseignant lors de l'élaboration de la tâche spécifique peut être effectivement perçue par les étudiantes. Cela corrobore les propos de Lyu et Gill (2011) qui notent que l'enseignant d'EPS joue un rôle primordial, car il influence la motivation et les perceptions des apprenants lors des cours.

De plus, lors de la coélaboration des tâches spécifiques liées à l'IS, les enseignants d'EPS avaient à cœur de permettre aux étudiantes de socialiser et d'interagir avec leurs amies. À la suite de la formation dispensée par la chercheuse doctorante, les enseignants savaient que la socialisation permettait de créer un climat agréable, amical et favorable à l'apprentissage. La socialisation est un aspect important pour les filles dans un contexte d'activité physique (Cameron et Humbert, 2020 ; Laurier *et al.*, 2020 ; Lleixà, et Nieva, 2018 ; Morgan, 2017). Notamment, elles préfèrent

être actives avec une amie, elles aiment privilégier les relations interpersonnelles plutôt que la compétition, ce qui rejoint les propos des étudiantes participant à cette présente étude. Les enseignants planifient des tâches dans lesquelles les étudiantes pourraient choisir leurs coéquipiers ou coéquipières. Cette flexibilité dans la formation des équipes permettait de créer un climat de collaboration. Ainsi, ces pratiques enseignantes mises en place par les enseignants d'EPS favorisent un climat coopératif et propice à la motivation.

Ajoutons que la socialisation apparaît comme étant un besoin chez les étudiantes de niveau collégial dans un contexte d'EPS. La rentrée scolaire au niveau collégial peut être synonyme d'anxiété ou de stress alors que les étudiantes changent de milieu académique (Lévesque et Marcotte, 2009). Sur le plan des relations interpersonnelles et sociales, les filles ressentent davantage de stress que les garçons (Brougham *et al.*, 2009 ; Lévesque et Marcotte, 2009 ; Nolen-Hoeksema, 2001). Lors de la transition entre le secondaire et le niveau collégial, le stress est associé à certains facteurs dont : les nouvelles exigences du milieu, l'intégration de nouveaux rôles, de nouveaux liens avec la communauté collégiale et pour certains, la séparation de la maison familiale. Certaines de ces situations entraînent un sentiment de détresse psychologique qui s'avère plus élevé lors de la première session (Fédération des cégeps, 2010). Or, les pratiques enseignantes implantées par les enseignants d'EPS ont permis aux étudiantes de socialiser tout en soutenant l'insertion sociale, la motivation et le développement de l'IS en EPS. Ainsi, les cours d'EPS deviennent une occasion de briser l'isolement en favorisant l'insertion sociale à l'ensemble de la communauté étudiante. Dans ce contexte, les cours d'EPS sont une occasion pour les étudiantes de faire de nouvelles rencontres et de se rassembler.

Nos résultats suggèrent que la socialisation irait au-delà de la dimension de plaisir à laquelle elle est associée dans le modèle de Roure (2020). Il apparaît que la socialisation favorise non seulement le plaisir instantané lié à l'IS, mais aussi l'insertion sociale au milieu collégial, l'intention d'adopter un comportement sain (Godin, 2002) et l'apprentissage (Joyce *et al.*, 2015). D'après Joyce et ses collaborateurs (2015), la socialisation soutient la culture de l'apprentissage par le biais d'interactions productives qui construisent une synergie générant des apprentissages sérieux.

Ces résultats peuvent être interprétés ainsi : cette culture de l'apprentissage dans le cadre des cours d'EPS véhicule des normes sociales. Par exemple, les étudiantes savent qu'être actives est

bénéfique pour la santé mentale et physique. Ces normes sociales perçues et transmises dans un cadre scolaire favorisent l'adoption de comportements liés à la santé telle que le propose le modèle intégrateur de Godin (2002). Ainsi, lorsqu'un enseignant d'EPS encourage la socialisation, il permet la consolidation de normes sociales favorables à l'adoption d'un mode de vie sain et actif. Ajoutons que cela soutient l'objectif du devis ministériel en EPS au collégial, au Québec, d'amener les étudiants et étudiantes à « devenir autonomes quant à la prise en charge de leur pratique régulière de l'activité physique dans une perspective de santé globale » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

De plus, il semble que la nouveauté soit un aspect que les enseignants d'EPS au collégial pourraient utiliser davantage lors de la conception d'une tâche. Ils pourraient par exemple offrir des variantes d'activités originales ou des cours qui comprennent des activités non traditionnelles tels que les sports de combat ou la danse aérobique. Cela rejoint les propos de Morgan (2017) qui relève que la variété, la nouveauté et la créativité sont des éléments essentiels de la structure d'une tâche.

Enfin, quant à la demande d'attention, la tâche proposée devrait être « ni trop simple ni trop complexe » comme le souligne une étudiante, car sinon cela peut causer un désengagement par rapport à la tâche. Pour s'en assurer, l'enseignant d'EPS devrait avoir conscience des besoins et capacités physiques des étudiantes. Les étudiantes notent que les défis qui sont ajustés à leurs capacités leur permettent d'être satisfaites de leurs performances et d'être intéressées par la tâche. Ces résultats soutiennent l'idée qu'une attention particulière doit être accordée par l'enseignant d'EPS lors de la conception de la tâche en EPS (Lentillon-Kaestner et Roure, 2019 ; Renninger et Hidi, 2016 ; Roure et Pasco, 2018). Tout cela suggère que l'enseignant d'EPS devrait proposer des contenus différenciés qui répondent aux besoins et intérêts de tous. La présente étude tend à montrer que lorsque l'enseignant d'EPS planifie et implante des pratiques enseignantes différenciées visant à soutenir le développement de l'IS, les étudiantes perçoivent son intention. Les étudiantes disent ressentir les bienfaits sur leur motivation.

5.6.1 Forces et limites

L'approche collaborative de cette recherche-intervention a permis d'ancrer des résultats empiriques dans des pratiques enseignantes différenciées visant à développer l'IS des étudiantes.

Si l'étude se limite au Québec et à un cégep de la grande région métropolitaine, il a tout de même permis la compréhension en profondeur de la problématique soulevée. Les points de vue croisés et convergents des étudiantes provenant de groupes distincts ainsi que d'enseignants différents mettent en lumière des principes d'intervention plus généraux. Ainsi, malgré la contextualisation des résultats à un seul cégep, la convergence des réponses montre une certaine valeur de transférabilité : ce type d'interventions en EPS pourrait être transférable à d'autres contextes et pour d'autres filles de 17 à 19 ans. De plus, ces résultats peuvent susciter la réflexion chez l'ensemble des enseignants d'EPS du réseau collégial du Québec. Avec l'appui de recherches antérieures, il est possible de souligner l'importance qui devrait être accordée à la conception de la tâche en EPS (Lentillon-Kaestner et Roure, 2019 ; Renninger et Hidi, 2016 ; Roure et Pasco, 2018 ; Plaza *et al.*, 2017). Cette étude suggère que lorsque les enseignants élaborent et implantent consciencieusement des pratiques enseignantes ayant pour but de développer l'IS des étudiantes, les perceptions de ces dernières sont plus positives. Ainsi, en cohérence avec la littérature scientifique, la différenciation des pratiques enseignantes en tenant compte des cinq dimensions de l'IS, du sexe et de la socialisation apparaît favorable à l'inclusion, à l'insertion sociale et à la motivation des filles en EPS.

5.7 Conclusion

La préoccupation centrale de cet article était de décrire la perception des enseignants et de leurs étudiantes quant à l'implantation de pratiques enseignantes différenciées visant à soutenir le développement de l'IS des étudiantes. Les données produites suggèrent que les étudiantes perçoivent les intentions de leur enseignant d'EPS lorsqu'il planifie des activités dans lesquelles 1) elles éprouvent du plaisir, 2) elles ont envie d'en savoir plus, 3) elles expérimentent de la nouveauté, 4) elles sont stimulées cognitivement et 5) elles vivent des situations d'apprentissage complexes, mais adaptées à leur niveau d'habileté. La mise en place de pratiques enseignantes différenciées favoriserait bien l'engagement et la motivation des étudiantes lors de la tâche, mais aussi développerait leur IS, leur socialisation et leur insertion sociale au sein du milieu collégial. Cette étude met en relief l'importance de la socialisation qui pourrait être un élément à intégrer au modèle de l'IS.

Ce constat permet d'amener la réflexion un pas plus loin. Quelle portée pourraient avoir de futures recherches sur la perception des garçons envers les pratiques enseignantes différenciées et implantées afin de soutenir la motivation et le développement de l'IS ? De plus, des recherches éventuelles pourraient examiner l'influence des cours d'EPS sur l'insertion sociale des étudiants et étudiantes. L'originalité des présents résultats est de montrer que le plaisir en EPS est aussi associé à la socialisation chez les étudiantes. Le fait de tisser de nouveaux liens d'amitié significatifs et de rencontrer de nouvelles personnes pourrait ainsi réduire le stress perçu des étudiantes. En tant qu'enseignant d'EPS, il serait intéressant de se demander quel impact les cours d'EPS ont sur le niveau de stress des étudiants et étudiantes lors de leur première année collégiale. Les expériences vécues en EPS chez les garçons comme chez les filles avant l'arrivée au niveau collégial sont-elles en cause ? L'inclusion en EPS au collégial est-elle perçue comme étant équitable pour les étudiants et étudiantes ? Ultimement, la réponse à ces questions pourrait contribuer à réduire l'écart entre les sexes et ainsi à favoriser des pratiques plus égalitaires d'activités physiques quotidiennes pour les étudiantes.

5.8 RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1033728ar>
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., et Miller, J. R. (2009). Stress, Sex Differences, and Coping Strategies Among College Students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions universitaires du Sud.
- Cameron, N. et Humbert, L. (2020). 'Strong girls' in physical education: opportunities for social justice education. *Sport, Education and Society*, 25(3), 249-260. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1582478>
- Caplette Charette, A. (2014). *Les cours d'éducation physique au collégial et le sentiment d'efficacité personnelle des filles* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6210/>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- Chen, A. et Darst, P. W. (2002). Individual and Situational Interest: The Role of Gender and Skills. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 250-269. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1093>
- Chen, A, Darst P. W. et Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 385-400. <https://doi.org/10.1348/000709901158578>
- Duchesne, C. et Leurenbourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24. <https://doi.org/10.7202/1084727ar>
- Fédération des cégeps (2010). *Portrait de santé des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans*. https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2011/06/25oct2010_portrait_de_sant%C3%A9.pdf

- Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé. Dans G.-N. Fischer (dir.), *Traité de psychologie de la santé* (p. 375-388). Presses de l'Université de Montréal.
- Hagger, M. S. (2019). Advances in Motivation in Exercise and Physical Activity. Dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (p. 479-504). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.25>
- Harackiewicz, J. M. et Knogler, M. (2017). Interest: Theory and Application. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (dir.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (p. 334-352). The Guilford Press.
- Hatchuel, A. et Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding human decision making: about two case studies. *European Journal of Operational Research*, 24(1), 178-186. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(86\)90024-X](https://doi.org/10.1016/0377-2217(86)90024-X)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- 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
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9^e éd.). Pearson Education.
- 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>
- Labilloy, D. et St-Germain, M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*. [Rapport PAREA 2012-004]. Cégep de la Gaspésie et des Îles, Cégep de l'Outaouais. <http://www.cdc.qc.ca/parea/788732-labilloy-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>
- Laurier, C., Courville, J. et Beaulieu, G. (2020). Effets d'un programme d'entraînement sportif structuré sur la perception de soi des adolescents. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 215-235. <https://doi.org/10.7202/1073994ar>
- Lentillon-Kaestner, V. et Roure, C. (2019). Coeducational and single-sex physical education: students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 287-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571186>
- Leriché, J., Walczak, F. et Gravel, C. (2015) Au-delà de la réussite scolaire : comment intéresser les étudiants à la discipline ? *Revue de pédagogie collégiale*, 28(3), 16-22. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34356/LerichéWalczakGravel-28-3-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lévesque, N. et Marcotte, D. (2009). Le modèle diathèse-stress de la dépression appliqué à une population d'adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(3), 177-185. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2009.03.003>
- Lleixà, T. et Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25, 185-198. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Lyu, M. et Gill, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment, and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247-260. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545105>
- Maitrepierre, F. (2019). L'engagement des élèves en éducation physique et sportive : Susciter le plaisir et la motivation pour lutter contre les stéréotypes de genre [Mémoire de maîtrise, Université d'Orléans]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02418825/document>
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MÉES (2017). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport — MELS (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec. https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/03/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*, 69(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152984>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001) Gender Differences in Depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173-176. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00142>
- Ouellet, C., Verret, C., Grenier, J. et Roure, C. (2021). *L'intérêt en situation d'élèves du secondaire dans une situation d'enseignement et d'apprentissage différenciée en coopération en éducation physique*. [Communication orale] 2^e biennale romande de la recherche en éducation physique, Lausanne, Suisse. <https://doi:10.13140/RG.2.2.24167.78245>
- Pailé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de la recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

- Plaza, M., Boiché, J., Brunel, L. et Ruchaud, F. (2017). Sport = Male... But Not All Sports: Investigating the Gender Stereotypes of Sport Activities at the Explicit and Implicit Levels. *Sex Roles*, 76, 202-217. <https://doi.org/10.1007/S11199-016-0650-X>
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Roberts, K. C., Yao X., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I. et Tremblay, M. S. (2017, 18 octobre). Meeting the *Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth*. (Catalogue no. 82-003-X) [Rapport], Statistique Canada, 28(10), 3-7. <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-003-x/2017010/article/54875-eng.pdf>
- Roure, C. (2020). Clarification du construit de l'intérêt en situation en éducation physique. *STAPS*, 130(4), 61-77. <https://doi.org/10.3917/sta.130.0061>
- Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J. et Pasco, D. (2019). Universality and Uniqueness of Students' Situational Interest in Physical Education: A Comparative Study. *Psychologica Belgica*, 59(1), 1-15. <https://doi.org/10.5334/pb.446>
- Roure, C. et Pasco, D. (2018). The Impact of Learning Task Design on Students' Situational Interest in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 24-34. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0046>
- 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 (dir.), *Penser l'éducation physique autrement* (p. 15-32). Éditions EME. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4272>
- Roure, C., Pasco, D. et Kermarec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(2), 112-120. <https://doi.org/10.1037/cbs0000027>
- Smith, M. A., et St. Pierre, P. E. (2009). Secondary Students' Perceptions of Enjoyment in Physical Education: An American and English Perspective. *Physical Educator*, 66(4), 209-221.
- Subramaniam, K. (2010). Understanding Changes in Teacher Roles Through Collaborative Action Research. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 937-951. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9217-9>
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. <https://doi.org/10.7202/031889ar>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (traduit par B.Théorêt). Chenelière Éducation.

CHAPITRE 6

RÉSULTATS DE LA THÈSE NON TRAITÉS PAR LES DEUX ARTICLES

Ce chapitre vise à rendre compte des résultats qui n'ont pas été traités dans les articles présentés précédemment. La première partie présente les résultats de l'objectif deux : Mesurer l'effet de pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS), sur l'intérêt en situation (IS), le développement du sentiment d'efficacité personnel (SEP) et l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une pratique régulière de l'activité physique (PRAP). La deuxième partie aborde les résultats qui permettent de répondre à l'objectif trois, soit « Décrire l'influence des pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, sur l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une PRAP ».

6.1 Effet des pratiques enseignantes

L'effet de pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS a été mesuré par trois questionnaires : l'échelle de mesure de l'IS en éducation physique (Roure *et al.*, 2016), un questionnaire de mesure du SEP et un questionnaire sur l'intention de maintenir une PRAP. Les deux derniers questionnaires ont été construits spécifiquement pour cette recherche-intervention (RI).

6.1.1 Aspects méthodologiques

Cette RI suivait un devis longitudinal en trois temps de mesure : au début (T1), au milieu (T2) et à la fin (T3) de la session. Une formation professionnelle s'imbriquait à ce devis de recherche pour soutenir l'élaboration et l'expérimentation de pratiques enseignantes qui favorisent l'IS et le développement du SEP afin de soutenir l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP. Au cours de cette formation professionnelle, les enseignants collaborant à cette RI ont manifesté leur préoccupation de ne pas négliger les étudiants (hommes). L'effet des pratiques enseignantes a donc été mesuré tant chez les étudiants que chez les étudiantes à des fins comparatives.

6.1.1.1 Échantillon

Les mesures ont été réalisées auprès de 406 étudiantes et étudiants de niveau collégial, âgés généralement de 17 à 19 ans. La collecte de données a été réalisée auprès de groupes-classes mixtes

dans diverses disciplines de cours : danse aérobie, sports de combat, activités aquatiques, badminton, gestion du stress et autodéfense.

6.1.1.2 Analyse préliminaire des données

Deux types de vérifications ont été réalisées sur les données recueillies : la cohérence interne des données et le test de normalité.

La cohérence interne des résultats des différents questionnaires, déterminée par les coefficients alpha de Cronbach, s'est avérée satisfaisante (Tableau 6.1). Les coefficients alpha de Cronbach de chacun des questionnaires employés étaient au-dessus du critère d'acceptabilité de Nunnaly et Bernstein, soit $\alpha > 0,70$ (Streiner, 2003).

Tableau 6.1 Alpha de Cronbach pour les questionnaires

Questionnaires	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Intérêt en situation	0.876	19
Sentiment d'efficacité personnelle	0.945	12
Intention de maintenir une PRAP	0.865	3

Le test de normalité a été effectué en deux temps, d'abord l'histogramme des différences, puis le test de Shapiro-Wilk, pour chacune des échelles des questionnaires employés (Tableau 6.2). Les résultats du test de normalité permettent de choisir le test d'analyse statistique pour comparer les différents temps de mesure (prétest et post-test) pour l'IS, le SEP et l'intention de maintenir une PRAP. Le test-t apparié est utilisé pour les résultats suivant la distribution normale et le test des rangs signés de Wilcoxon est utilisé pour les résultats qui ne suivent pas la distribution normale.

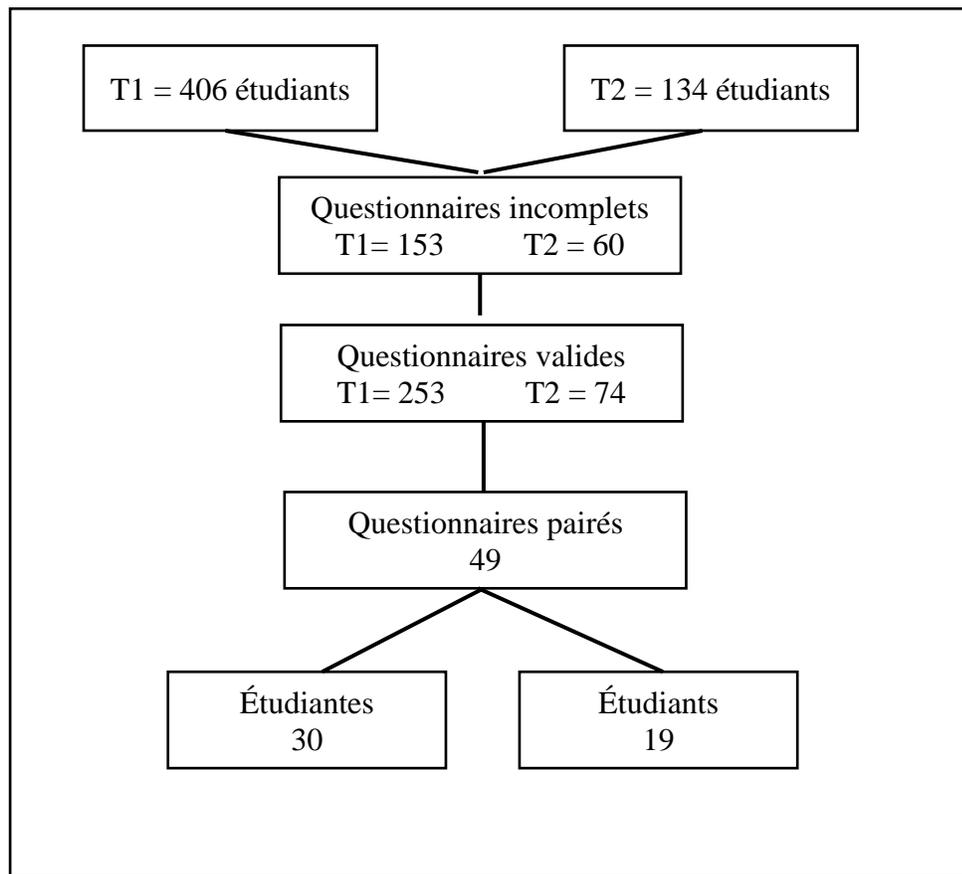
Tableau 6.2 Test de normalité pour chacune des échelles des questionnaires

Échelles employées	Histogramme	Test de Shapiro-Wilk
Intention de maintenir la pratique de l'activité physique	Passable	Non
Intérêt en situation — défi	Passable	Non
Intérêt en situation — demande d'attention	Normale	Normale
Intérêt en situation — intention d'exploration	Passable	Normale
Intérêt en situation — intérêt total	Passable	Non
Intérêt en situation — nouveauté	Normale	Normale
Intérêt en situation — plaisir instantané	Passable	Non
Sentiment d'efficacité personnel — Compétences sportives	Passable	Non
Sentiment d'efficacité personnel — Condition physique	Normale	Normale
Sentiment d'efficacité personnel — Efficacité générale	Normale	Normale
Sentiment d'efficacité personnel — Évaluation	Passable	Normale

6.1.2 Effets des pratiques enseignantes sur l'intérêt en situation

L'enseignant d'EPS avait d'abord eu pour unique directive de planifier une tâche qui allait plaire aux étudiantes. Les étudiants et étudiantes ont rempli le questionnaire sur l'IS au T1 après avoir vécu cette tâche en gymnase. Puis, à la suite de la formation professionnelle sur l'IS, les enseignants ont fait l'expérimentation d'une deuxième tâche en gymnase en ayant pour intention de favoriser l'IS des étudiantes (T2). Dans ce contexte de recherche collaborative, chaque enseignant pouvait choisir le groupe avec lequel il souhaitait expérimenter cette tâche. Le même questionnaire a été rempli par les étudiants et étudiantes provenant des six groupes-classes choisis par les enseignants. Cette démarche a permis la constitution d'un échantillon de 49 étudiants (Figure 6.1).

Figure 6.1 Diagramme de flux des données pour l'intérêt en situation



Les pertes de données peuvent être expliquées notamment par : des questionnaires incomplets, l'absence de certains étudiants à une ou l'autre des deux collectes de données et des problèmes de pairage de questionnaires (T1, T2). Afin d'assurer l'anonymat des personnes participantes à la recherche, une stratégie pour développer d'un code unique a été proposée. Puisque cette consigne n'a pas été comprise par tous les participants, certains questionnaires n'ont pu être pairés.

6.1.2.1 Effets des pratiques enseignantes sur l'intérêt en situation pour l'ensemble des étudiants

Cette section présente les résultats mesurant l'intérêt total de la tâche, puis chacune des cinq dimensions de l'IS : plaisir instantané, intention d'exploration, demande d'attention, défi et nouveau, pour l'ensemble des étudiants et étudiantes participant à cette RI. L'échelle de mesure de l'IS en éducation physique (Roure *et al.*, 2016), proposait aux étudiantes et étudiants de se prononcer sur chaque énoncé selon leur niveau d'accord : 1 correspondant à « Pas d'accord » et 5

à « D'accord ». La demande d'attention, l'intention d'exploration et la nouveauté ont été analysées avec le test t apparié alors que le défi, l'intérêt total et le plaisir instantané ont été analysés avec le test des rangs signés de Wilcoxon (Tableau 6.3).

Tableau 6.3 Différences entre le T1 et le T2 pour l'intérêt en situation chez l'ensemble de l'échantillon (n = 49)

	T1		T2		Test t	ddl	Test z	p*	r
	\bar{x}	ÉT	\bar{x}	ÉT					
Intérêt total	3.81	1.06	3.93	0.92			-0.10	0.918	-0.01
Dimensions									
Plaisir instantané	4.05	1.07	3.95	0.89			-1.19	0.234	-0.13
Intention d'exploration	3.27	1.28	3.26	1.06	0.04	48		0.970	0.01
Nouveauté	2.66	1.49	2.95	1.21	-1.37	48		0.177	0.19
Demande d'attention	3.01	1.17	3.14	1.00	-0.68	48		0.498	0.10
Défi	1.84	0.99	2.39	1.00			-3.40	0.001*	-0.47

Notes p* seuil de signification = $p < .001$

L'analyse des résultats permet d'observer une moyenne des scores significativement plus élevée entre le T1 et le T2 pour la dimension défi.

6.1.2.2 Effets des pratiques enseignantes sur l'intérêt en situation selon le genre

Cette section présente les résultats selon le genre en lien avec les cinq dimensions de l'IS et l'intérêt total. D'abord, les analyses statistiques pour trois dimensions dont les résultats suivent une distribution normale, soit la demande d'attention, l'intention d'exploration et la nouveauté sont présentées. Puis, suivent les analyses statistiques pour les dimensions de l'IS dont les résultats ne présentent pas une distribution normale, soit le défi et le plaisir instantané, ainsi que les résultats de l'intérêt total.

Le tableau 6.4 présente les statistiques descriptives, soit les moyennes et les écarts-types en fonction du genre pour la demande d'attention, l'intention d'exploration et la nouveauté.

Tableau 6.4 Moyennes et écarts-types des scores de l'intérêt en situation aux T1 et T2 chez les étudiants ($n = 19$) ainsi que les étudiantes ($n = 30$)

Genres	Dimensions	T1		T2	
		\bar{x}	ÉT	\bar{x}	ÉT
Étudiants ($n = 19$)	Demande d'attention	2,70	1.20	3.16	1.04
	Intention d'exploration	3.26	1.38	3.35	1.06
	Nouveauté	2.54	1.38	3,10	1,91
Étudiantes ($n = 30$)	Demande d'attention	3.21	1.12	3.13	1.00
	Intention d'exploration	3.27	1.24	3.20	1.07
	Nouveauté	2.73	1.57	2.86	1.23

Parce que les résultats de ces trois dimensions suivent une distribution normale, une analyse ANOVA à mesures répétées à deux facteurs (temps et genre) a été effectuée pour la demande d'attention (Tableau 6.5), l'intention d'exploration (Tableau 6.6) et la nouveauté (Tableau 6.7). Ces analyses ont été réalisées pour mesurer spécifiquement si l'expérimentation de la tâche en gymnase, à la suite de la formation sur l'IS dispensée par la chercheuse (T2) avait le même effet chez les étudiants que chez les étudiantes.

Tableau 6.5 Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour la demande d'attention

Facteurs	ddl num	ddl Den	F	P	η_p^2
Temps	1	47	0.968	0.330	0.020
Genre	1	47	0.911	0.345	0.019
Temps*Genre	1	47	1.927	0.172	0.039

Tableau 6.6 Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour l'intention d'exploration

Facteurs	ddl num	ddl Den	F	p	η_p^2
Temps	1	47	0,003	0,955	0,000
Genre	1	47	0,063	0,803	0,001
Temps*Genre	1	47	0,171	0,681	0,004

Tableau 6.7 Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour la nouveauté

Facteurs	ddl num	ddl Den	F	p	η_p^2
Temps	1	47	2.438	0.125	0.049
Genre	1	47	0.008	0.929	0.000
Temps*Genre	1	47	1.006	0.321	0.021

Les résultats des ANOVAs à mesures répétées ne révèlent aucune différence significative entre les genres en fonction du temps de mesure (T1 et T2).

Le test de Mann-Whitney a été utilisé pour comparer les résultats au T1 et T2 entre les genres, pour les dimensions de l'IS dont les résultats ne suivent pas une distribution normale, soit le défi et le plaisir instantané, ainsi que l'intérêt total. Les résultats montrent une différence significative pour la dimension défi uniquement chez les étudiants (Tableau 6.8).

Tableau 6.8 Résultats de la comparaison entre les étudiants ($n = 19$) et les étudiantes ($n = 30$) pour les dimensions défi et plaisir instantanés ainsi que pour l'intérêt total

		T1		T2		Test z	P*	r
		\bar{x}	ÉT	\bar{x}	ÉT			
Étudiants ($n = 19$)	Défi	1.65	0.67	2.63	1.07	-2.88	0.004*	-0.66
	Plaisir instantané	4.05	1.02	4,12	0.70	-0.25	0.799	-0.06
	Intérêt total	3.77	1.23	4.09	0.76	-1,30	0.193	-0.30
Étudiantes ($n = 30$)	Défi	1.96	1.14	2.24	0.95	-1.88	0.060	-0.34
	Plaisir instantané	4.16	1.03	3.83	0.99	-1.69	0.092	-0.31
	Intérêt total	3.94	0.93	3.82	1.00	-0.88	0.377	-0.16

Note p* Seuil de signification = $p < .01$

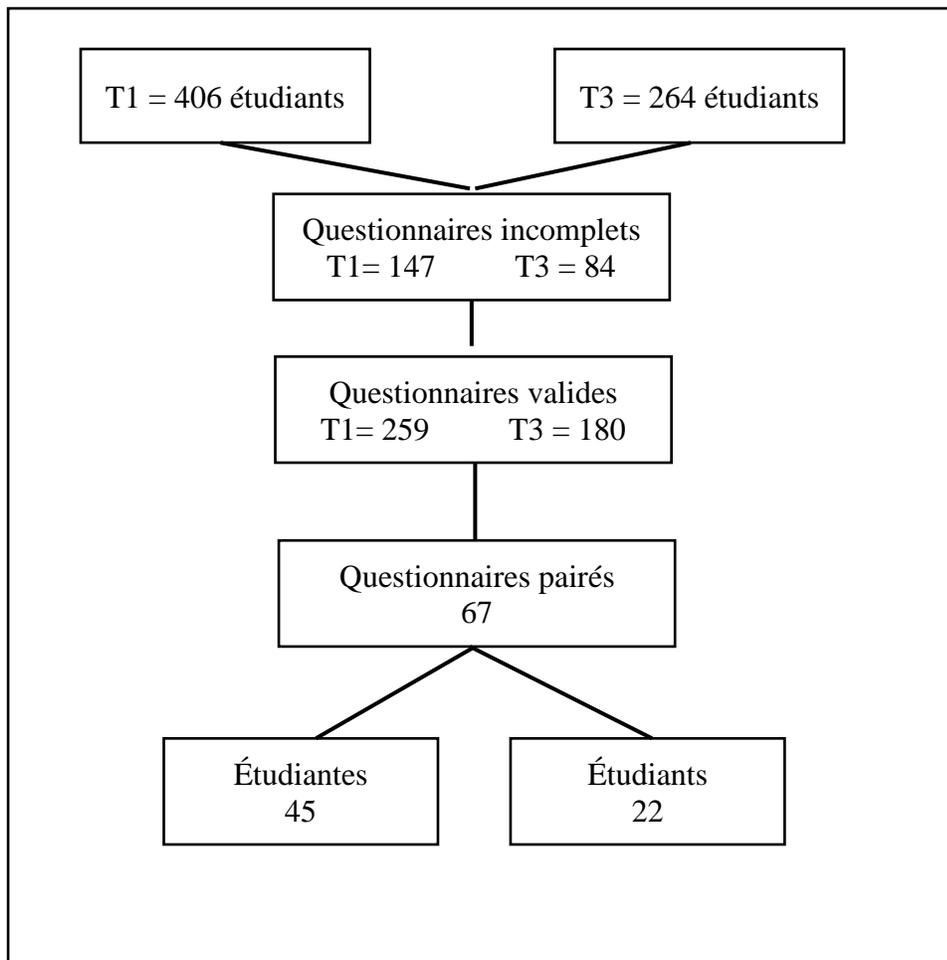
Ce qui signifie que la différence observée entre le T1 et le T2 pour la dimension défi pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants (Tableau 6.3) est due uniquement aux scores des étudiants. Plus spécifiquement, lorsque les enseignants proposent une tâche pour favoriser l'IS des étudiantes, la mesure de l'IS révèle que cette tâche a un effet sur la dimension défi chez les étudiants.

6.1.3 Effets des pratiques enseignantes sur le sentiment d'efficacité personnelle

Dans ce contexte de RI menée avec une approche collaborative, chaque enseignant pouvait choisir un ou plusieurs groupes-classes avec lesquels il souhaitait expérimenter ces pratiques. Tout au long

de la session, les enseignants d'EPS ont expérimenté des pratiques enseignantes afin de développer le SEP des étudiantes. Le questionnaire sur le SEP a été rempli au début (T1) et à la fin de la session (T3) soit, en moyenne, à 14 semaines d'intervalle. Les étudiants et étudiantes provenant des groupes-classes (14 groupes comptent en moyenne 20 personnes par groupe) choisis par les enseignants constituaient l'échantillon pour le SEP soit, finalement, les données de 67 étudiants (22 étudiants et 45 étudiantes) ont pu être utilisées (Figure 6.2).

Figure 6.2 Diagramme de flux des données lié au sentiment d'efficacité personnelle



6.1.3.1 Effet des pratiques enseignantes sur le sentiment d'efficacité personnelle pour l'ensemble des étudiants

Cette section présente les résultats au questionnaire sur le SEP pour chacune des échelles de mesure pour l'ensemble des participants. L'échelle proposait d'indiquer jusqu'à quel point l'étudiante ou l'étudiant a confiance de remplir chacune des conditions en inscrivant le pourcentage (0 % à

100 %). Les résultats pour le SEP relié à la condition physique, à l'efficacité générale et à l'évaluation ont été analysés avec le test t apparié, alors que l'échelle mesurant le SEP en regard de la compétence sportive a été analysée avec le test des rangs signés de Wilcoxon (Tableau 6.9).

Tableau 6.9 Résultats au test t apparié pour les variables de la condition physique, l'efficacité générale et l'évaluation pour l'ensemble de l'échantillon (n = 67)

	T1		T3		Test t	Test z	ddl	p	R
	\bar{x}	ÉT	\bar{x}	ÉT					
Condition physique	63	22	66	22	0.98		67	0.516	0.12
Efficacité générale	76	17	76	19	0.98		67	0.370	0.12
Évaluation	71	18	70	20	0.97		67	0.186	0.12
Compétence sportive	69	23	71	21		-1.27		0.205	-0.15

Les résultats aux tests statistiques ne montrent pas de différences significatives entre le T1 et le T3 pour l'ensemble de l'échantillon (Tableau 6.9).

6.1.3.2 Effet des pratiques enseignantes sur le sentiment d'efficacité personnelle selon le genre

Cette section présente les résultats selon le genre en lien avec quatre échelles du SEP. D'abord, les analyses statistiques pour trois échelles dont les résultats suivent une distribution normale soient : la condition physique, l'efficacité générale et l'évaluation sont présentées. Puis, suivent les analyses statistiques pour l'échelle dont les résultats ne présentent pas une distribution normale soit : la compétence sportive.

Le tableau 6.10 présente les statistiques descriptives, soit les moyennes et les écarts-types en fonction du genre pour la condition physique, l'efficacité générale et l'évaluation.

Tableau 6.10 Moyennes et écarts-types des scores du sentiment d'efficacité personnelle aux T1 et T3 des étudiants ($n = 22$) et des étudiantes ($n = 45$)

Genres	Échelles	T1		T2	
		\bar{x}	ÉT	\bar{x}	ÉT
Étudiants ($n = 22$)	Condition physique	62	26	62	26
	Efficacité personnelle	79	19	76	23
	Évaluation	73	23	67	26
Étudiantes ($n = 45$)	Condition physique	64	21	68	19
	Efficacité personnelle	74	15	76	17
	Évaluation	71	16	72	17

Pour observer les différences selon le genre à la suite de l'expérimentation de pratiques enseignantes, une analyse ANOVA à mesures répétées à deux facteurs a été effectuée pour les échelles de condition physique (Tableau 6.11), efficacité générale (Tableau 6.12) et évaluation (Tableau 6.13).

Tableau 6.11 Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour le sentiment d'efficacité personnelle lié à la condition physique

Facteurs	ddl num	ddl Den	F	p	η_p^2
Temps	1	65	1.332	0.253	0.020
Genre	1	65	0.450	0.505	0.007
Temps*Genre	1	65	1.332	0.253	0.020

D'abord, les résultats de l'ANOVA à mesures répétées révèlent des effets principaux pour l'échelle de condition physique selon le genre et le temps (Tableau 6.11). Aucune différence significative entre les genres ni selon le temps de mesure (T1 et T3) n'a été observée.

Tableau 6.12 Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'efficacité générale

Facteurs	ddl num	ddl Den	F	p	η_p^2
Temps	1	65	0.155	0.696	0.002
Genre	1	65	0.259	0.613	0.004
Temps*Genre	1	65	2.277	0.136	0.002

De plus, les résultats de l'ANOVA à mesures répétées révèlent des effets principaux pour l'échelle du SEP liée à l'efficacité générale selon le genre et le temps (Tableau 6.12). Cela signifie qu'à la suite de l'expérimentation de pratiques enseignantes au cours de la session, aucune différence significative n'a été observée pour le SEP associé à l'efficacité générale tant chez les étudiantes que chez les étudiants.

Tableau 6.13 Résultats de l'ANOVA à mesures répétées pour le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'évaluation

Facteurs	ddl num	ddl Den	F	p*	η_p^2
Temps	1	65	1.488	0.227	0.022
Genre	1	65	0.149	0.700	0.002
Temps*Genre	1	65	4.726	0.033*	0.068

Note p* seuil de signification = $p < .05$

Enfin, l'interaction entre le temps et le genre pour le SEP lié l'évaluation est significative (Tableau 6.13). L'effet du temps est donc dépendant du genre et des différences apparaissent entre les genres aux deux temps de mesure (T1 et T3). Les effets principaux ne sont donc pas interprétés et il faut décomposer l'interaction en effets simples (Tableau 6.14).

Tableau 6.14 Décomposition en effets simples pour la variable de l'évaluation

Facteurs fixés	Comparaison	p*	Taille d'effet (d)
Prétest	Genres	0.670	0.35
Post-test	Genres	0.284	0.23
Étudiants	Temps	0.001*	0.45
Étudiantes	Temps	0.408	0.06

Note p* seuil de signification = $p < .001$

La décomposition en effets simples montre que la moyenne des scores des étudiants au prétest (M = 78 ; e-t = 23) et la moyenne des scores des étudiants du post-test (M= 67 ; e-t = 26) présentent une différence significative ($p < 0.001$). La moyenne du prétest (M = 71 ; e-t = 16) et post-test (M = 72 ; e-t = 17) pour les étudiantes n'est pas statistiquement différente ($p = 0.408$). Cela signifie

qu'à la suite de l'expérimentation de pratiques enseignantes, une différence significative à la baisse est observable pour le SEP associé à l'évaluation chez les étudiants.

Les résultats de l'échelle de compétence sportive du SEP ont été analysés avec le test de Mann-Whitney pour comparer la différence entre les étudiants et étudiantes (Tableau 6.15). Les résultats de l'analyse montrent que peu importe le genre et le temps de mesure (T1 et T3), il n'y a pas d'interaction significative. Cela signifie qu'aucune différence significative n'a été observée à la suite de l'implémentation de pratiques enseignantes tout au long de la session, en regard de l'échelle de compétence sportive.

Tableau 6.15 Résultats de la comparaison entre les étudiants (n = 22) et les étudiantes (n = 45) pour l'échelle de la compétence sportive

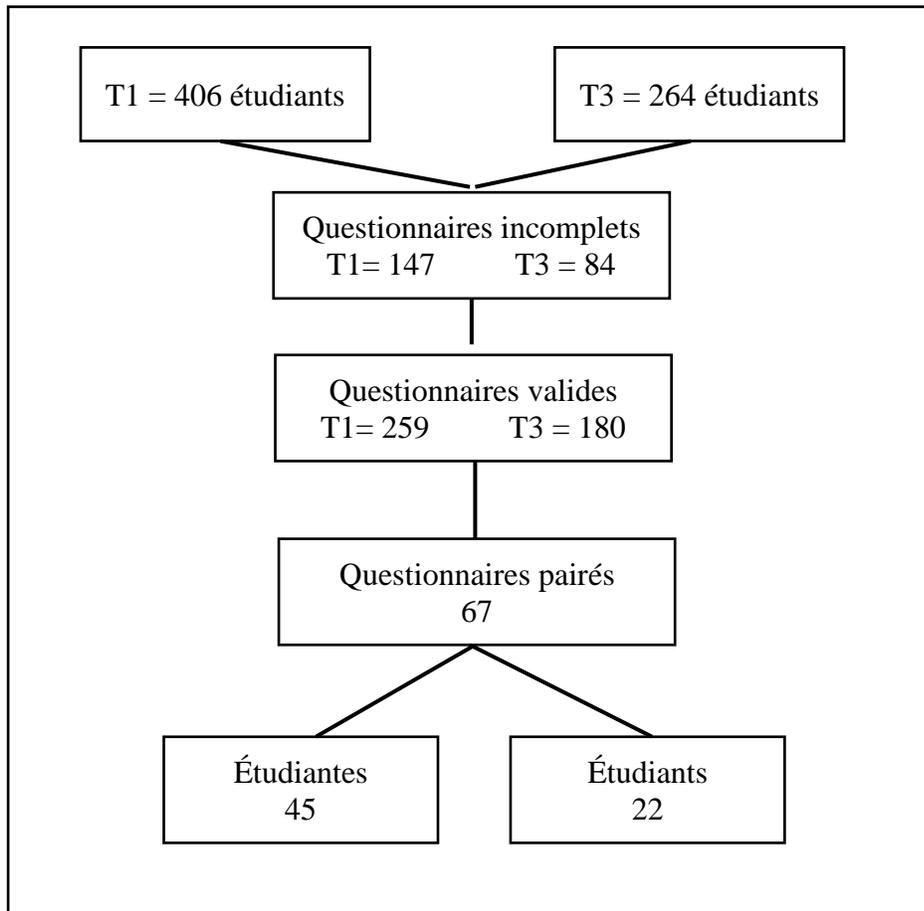
	T1		T3		Test z	p	r
	\bar{x}	ÉT	\bar{x}	ÉT			
Étudiants (n = 22)	68	27	69	24	-0.24	0.808	-0.05
Étudiantes (n = 45)	69	20	72	19	-1.76	0.080	-0.26

En somme, à la suite de l'expérimentation de pratiques enseignantes visant le développement du SEP chez les filles, la seule différence significative observée est une diminution du SEP en regard de l'évaluation chez les étudiants.

6.1.4 Effet des pratiques enseignantes sur l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique

Le questionnaire portant sur l'intention de maintenir une PRAP a été rempli au début (T1) et à la fin (T3) de la session soit, en moyenne, à 14 semaines d'intervalle. Comme pour le SEP, l'échantillon était constitué de 67 étudiants soit : 22 étudiants et 45 étudiantes (Figure 6.3). L'échelle demandait de se prononcer sur un gradient de 7 degrés où 1 est le gradient le plus faible et 7 le plus élevé.

Figure 6.3 Diagramme de flux des données lié à l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique



6.1.4.1 Effets des pratiques enseignantes sur l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique pour l'ensemble des étudiants

Puisque la distribution des données ne suit pas une courbe normale, le test des rangs signés de Wilcoxon a été utilisé pour comparer les différences entre les deux temps de mesure (T1 et T3). Ces résultats ne montrent pas de différence significative entre les deux passations pour l'intention de maintenir une PRAP pour l'ensemble des étudiants (Tableau 6.16).

Tableau 6.16 Différences aux T1 et T3 pour l'intention à maintenir une pratique régulière de l'activité physique chez l'ensemble de l'échantillon (n = 67)

	T1		T3		Test z	p	r
	\bar{x}	ÉT	\bar{x}	ÉT			
Intention de maintenir la pratique de l'activité physique	5,00	1,55	4,85	1,57	-1,25	0,211	-0,15

6.1.4.2 Effets des pratiques enseignantes sur l'intention de maintenir la pratique régulière de l'activité physique selon le genre

Le test de Mann-Whitney a permis de comparer les effets des pratiques enseignantes sur l'intention de maintenir une PRAP selon le genre. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative ni chez les étudiants ni chez les étudiantes entre les T1 et T3 (Tableau 6.17).

Tableau 6.17 Résultats de la comparaison entre les étudiants (n = 22) et les étudiantes (n = 45) pour l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique

	T1		T3		Test z	p	r
	\bar{x}	ÉT	\bar{x}	ÉT			
Étudiants (n = 22)	4,78	1,70	4,70	1,85	-0,68	0,50	-0,15
Étudiantes (n = 45)	5,11	1,48	4,93	1,43	-0,98	0,328	-0,15

À la lumière de l'analyse des résultats des trois questionnaires, il apparaît que l'expérimentation d'une tâche visant à favoriser l'IS des étudiantes a eu un effet positif sur la dimension défi de l'IS des étudiants. De plus, lorsque les enseignants tentent des pratiques pour développer le SEP des étudiantes, une diminution significative des scores a été constatée pour l'échelle d'évaluation dans le cadre des cours d'EPS chez les étudiants.

6.2 Influence des pratiques enseignantes favorisant l'IS et le développement du SEP sur l'intention de maintenir une pratique régulière de l'activité physique

Des entrevues de groupe semi-dirigées ont permis de répondre à l'objectif 3 : Décrire l'influence des pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS sur l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP. Les résultats présentés dans cette section ont été recueillis auprès de 36 étudiantes réparties dans six groupes-classes et les entrevues ont enregistré sous forme

audio. Les étudiantes ont répondu à la question : « Comptez-vous rester actives à la suite de votre expérience dans ce cours d'éducation physique ? ».

L'analyse des données a été inspirée du modèle d'analyse de Paillé (1994) qui mise sur les principes de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967, 2010) sans nécessiter les allers-retours avec le terrain. Cette analyse de contenu s'est faite en suivant ces quatre étapes : 1) transcription mot à mot des enregistrements, 2) identification d'éléments de réflexion des participants, 3) identification des thèmes émergents de la réflexion en catégories et 4) regroupement des thèmes de réflexion en catégories émergentes, empiriques. Ainsi, cette méthode d'analyse de données a permis de générer des connaissances nouvelles (Savoie-Zajc, 2004) et de répondre à l'objectif trois de la recherche.

Les propos des étudiantes laissent entrevoir que les pratiques enseignantes visant à favoriser l'IS et à développer le SEP ont influencé leur intention de maintenir une PRAP (Tableau 6.18). D'abord, les étudiantes mentionnent que leur cours d'EPS leur a donné envie de bouger davantage. Certaines ont découvert une nouvelle activité qu'elles ont envie de poursuivre en dehors des heures de cours. Les étudiantes notent que leurs cours d'EPS sont une occasion d'être active et que sans cette opportunité, elles ne seraient pas actives chaque semaine. Certaines se considèrent comme déjà actives et comptent le rester, car elles connaissent et ressentent les bienfaits de la pratique de l'activité physique sur leur santé et pour mieux exercer leur future profession.

Tableau 6.18 Perception de l'influence des pratiques enseignantes sur l'intention des étudiantes de maintenir une pratique régulière de l'activité physique

Catégories	Exemples de verbatim
Conditions gagnantes pour persévérer	<i>C'est une activité que j'aimerais faire avec mon chum ou ma mère (GR1-3) Ce cours m'a permis de rester active pendant l'hiver et cela m'a motivée à ne pas abandonner. (GR2-4) Je vais rester active, mais pas de manière contraignante : sans journal de bord ni de standards de performance à atteindre. (GR5-7)</i>
Naissance d'une motivation à continuer	<i>On dirait que cela m'a donné envie de m'inscrire [...] (GR1-1) Petit à petit, je commence à apprécier un peu plus le sport. Surtout avec ce cours d'éducation physique. Ce cours me motive à m'inscrire au karaté ou au kickboxing. (GR1-4)</i>
Vécu positif qui incite à persévérer	<i>Si j'ai une pause, c'est certain que je vais aller bouger. (GR2-2) Je suis déjà active et je vais continuer à l'être parce que cela me permet de mieux gérer mon stress, mon humeur et mon niveau d'énergie. (GR3-4)</i>
Prise de conscience	<i>Le cours d'éducation physique m'a fait réaliser que je devrais reprendre l'activité physique. (GR6-3) Je suis quelqu'un de sédentaire, mais je veux bouger pour ma santé et être en forme pour mon travail en milieu carcéral (GR4-2) Je suis peu active. Je m'entraîne une fois par semaine dans le cadre de mon cours d'éducation physique et je sais pertinemment que je devrais bouger davantage. (GR4-3)</i>

GR : Groupe d'étudiantes suivi de son code de participante au sein du même groupe

Malgré leur désir d'être actives, les propos des étudiantes ont aussi apporté un certain éclairage sur les embûches qu'elles perçoivent. Ainsi, certains facteurs font obstacle à leur intention de maintenir une PRAP (Tableau 6.19). Les résultats montrent que les étudiantes se sentent inquiètes de trouver d'elles-mêmes un endroit où s'entraîner pour continuer d'être actives à l'extérieur du cégep. Elles notent avoir besoin d'accompagnement et elles manquent de confiance en leurs capacités pour s'entraîner par elles-mêmes. Aussi, les étudiantes affirment que l'horaire scolaire au cégep est très chargé, ce qui permet peu d'occasions d'être actives. Elles priorisent leurs études plutôt que l'activité physique. Le manque de motivation, d'intérêt et de temps sont des obstacles qui les empêchent de maintenir une PRAP. Enfin, certaines relèvent que la température extérieure nuit au maintien d'une PRAP telle la course à pied.

Tableau 6.19 Perception des obstacles à une pratique régulière de l'activité physique

Catégories	Exemples de verbatim
Lieu d'entraînement	<i>[...] mais je ne sais pas s'il y a de bonnes salles d'entraînement près de chez moi. (GR1-1)</i> <i>Avant, j'allais courir dehors le matin. Mais, maintenant qu'il fait froid, je n'ai plus de motivation. (GR3-2)</i>
Gestion du temps	<i>Mon horaire au collégial est très chargé. [...] Mais, je priorise toujours mes études (GR2-2)</i> <i>Je manque de temps et de motivation. Je travaille et j'habite loin du cégep. Je suis moins motivée qu'avant. (GR3-6)</i> <i>Le cours d'éducation physique est la seule pratique sportive que je fais actuellement. Avant, j'étais très active. Depuis mon entrée au cégep, je ne sais pas si je vais arriver à être aussi active qu'avant. (GR2-1)</i>
Manque d'intérêt	<i>Si je n'avais pas le cours d'éducation physique, je ne ferais aucune activité physique par manque d'intérêt (GR3-5)</i>
Manque d'autonomie	<i>J'ai vraiment besoin que quelqu'un m'accompagne. Je n'ai pas confiance en mes capacités pour aller m'entraîner seule. (GR5-3)</i>

GR : Groupe d'étudiantes suivi de son code de participante au sein du même groupe

Somme toute, l'objectif 3 avait pour but de décrire l'influence des pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS sur l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP. Les étudiantes affirment que les pratiques enseignantes visant à favoriser l'IS et à développer le SEP leur ont donné davantage envie de bouger malgré qu'elles perçoivent certains obstacles au maintien d'une PRAP.

CHAPITRE 7

DISCUSSION

La discussion porte sur les résultats présentés au dernier chapitre, soit ceux qui ont trait aux objectifs deux et trois. Les résultats et la discussion de l'objectif 1 sont présentés dans les articles 1 et 2. Le deuxième objectif était de mesurer l'effet de pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) sur l'intérêt en situation (IS), le développement du sentiment d'efficacité personnel (SEP) et l'intention des étudiantes de maintenir une pratique régulière de l'activité physique (PRAP). Le troisième objectif était de décrire l'influence des pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS sur l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP.

La discussion des résultats qui suit l'ordre de chacun des objectifs sera suivie des limites et forces de la recherche.

7.1 L'effet des pratiques enseignantes

L'effet des pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées a été mesuré en lien avec l'IS et le SEP des étudiantes.

7.1.1 Le score pour la dimension défi de l'intérêt en situation est plus élevé lors de la deuxième tâche pour les étudiants

La comparaison des mesures de l'IS entre la première tâche proposée et la deuxième tâche proposée n'a révélé qu'une seule différence significative. La dimension défi étant plus élevée au T2 pour les étudiants. Bien qu'il soit difficile d'expliquer ces résultats, trois hypothèses méritent d'être proposées.

D'abord, il faut souligner que déjà très élevés certains scores étaient au T1. Entre autres, les scores associés à la dimension de plaisir instantané pour tous les étudiantes et les étudiants. Le score de 4,05 sur 5 étant plus élevé que certains scores repérés dans la littérature tel que l'ont mesuré Pasco et ses collaborateurs (2017) avec un score de 2,14 pour un groupe contrôle d'hommes dont la moyenne d'âge était de 20,3 ans. Aussi, on repère des scores de 2,64 pour les garçons et 2,87 pour

les filles d'un groupe d'élèves âgés de 11 à 17 ans (Lentillon-Kaestner et Roure, 2020). D'ailleurs, Roure et ses collaborateurs (2019) mentionnent que cette dimension a un impact direct sur l'intérêt total. Ainsi, des scores élevés mesurés dans la présente RI laissent peu de place pour une augmentation.

À l'opposé, les scores de la dimension défi étaient les plus bas lors de la présentation de la première tâche. Si l'on compare avec les données de la littérature utilisant le même outil de mesure, on constate que les scores des étudiantes et des étudiants de cette étude étaient en deçà des valeurs habituellement recensées. Le score de la présente étude (1,84 sur 5) est plus bas (2,18) que ceux obtenus par Pasco et ses collaborateurs (2017). Il est aussi plus bas que ceux de l'étude de Lentillon-Kaestner et Roure (2020) dont le score des garçons est de 3,53 et celui des filles est de 3,57.

Aussi, il semble que les scores plus élevés sur les dimensions de l'IS chez les garçons soient reliés à leur niveau d'habileté plus élevé (Chen et Darst, 2002). Il est possible que les étudiants de cette recherche aient un meilleur niveau d'habileté que les étudiantes et ainsi que les tâches proposées lors de la deuxième expérimentation aient présenté un plus grand défi. Lorsque les enseignants souhaitent offrir des tâches mieux adaptées aux étudiantes, ils ont eu recours à certaines pratiques de différenciation pédagogique. Certaines de ces pratiques différenciées permettent aux étudiants et aux étudiantes d'ajuster la difficulté de la tâche à leur niveau d'habileté (Caron, 2003). Il est possible que lors de la deuxième tâche les étudiants aient mieux réussi à s'offrir un défi ajusté à leur niveau d'où leur score plus élevé pour cette dimension de l'IS.

7.2 Une diminution du sentiment d'efficacité personnel lié à l'évaluation chez les étudiants

Deux hypothèses peuvent expliquer la diminution observée chez les étudiants pour les scores de l'échelle d'évaluation du SEP : la nature des pratiques évaluatives en EPS au collégial et la valeur accordée à la réussite en EPS chez les garçons.

Les pratiques évaluatives au collégial sont orientées par le devis ministériel qui indique que les étudiants et étudiantes doivent 1) analyser leur pratique de l'activité physique, 2) améliorer leur efficacité en lien avec une activité physique et 3) démontrer leur aptitude à prendre en charge leur

pratique de l'activité physique dans une perspective de santé (MÉES, 2017). Ainsi, les pratiques évaluatives au collégial sont différentes de celles réalisées au secondaire, car elles ne sont pas fondées sur les mêmes critères d'évaluation ni sur les mêmes compétences à développer. Ces distinctions pourraient affecter différemment les étudiants et les étudiantes. Notamment, les compétences visées en EPS au collégial nécessitent la production de travaux écrits qui demandent des capacités telles que la résolution de problèmes, la planification d'une démarche, la reconnaissance de ses besoins, intérêts et facteurs de motivations afin d'optimiser sa santé globale. Concrètement, certaines évaluations portent sur la capacité à intégrer des notions scientifiques, à gérer et planifier un programme d'entraînement personnel et à faire des liens entre la pratique de l'activité physique et les saines habitudes de vie (MÉES, 2017).

La production de travaux en éducation physique est peu fréquente au secondaire où les élèves sont plutôt évalués dans divers contextes de pratiques d'activités physiques (Ministère de l'Éducation, 2006). Il se peut que les enseignants aient valorisé ces aspects particuliers de l'évaluation auprès de l'ensemble de leur groupe et que les étudiants, plus particulièrement, se soient sentis moins compétents à produire des travaux lors des cours d'éducation physique. Ainsi, le SEP en regard de l'évaluation des étudiants seraient moins élevés après qu'ils ont effectué certains travaux écrits.

Aussi, la diminution du SEP en regard de l'évaluation chez les étudiants pourrait être expliquée par leur perception quant à la performance en EPS. En effet, les garçons perçoivent davantage d'injustice en lien avec l'évaluation en EPS, entre autres quant aux procédures d'évaluation ainsi qu'aux notes obtenues (Lentillon-Kaestner, 2009). Cette étude met en exergue que les individus les plus désavantagés ne sont pas toujours ceux qui perçoivent le plus d'injustices. Les injustices sont prioritairement perçues au niveau des éléments qui importent à l'élève. En somme, la valeur accordée à la réussite en EPS est différente entre les garçons et les filles, ce qui influence le développement du SEP.

Notamment, la réussite en EPS qui est perçue comme un domaine masculin affecte davantage les étudiants que les étudiantes. Les filles et les garçons n'ont pas le même regard à l'égard sur les notes en EPS : elles ne recherchent pas une meilleure réussite puisqu'elles se sentent évaluées à

leur juste valeur, voire surévaluée. En effet, Lentillon-Kaestner (2009) qui s'est intéressée aux différences de perceptions en regard de la notation et de l'évaluation selon les genres indique que les attentes de réussite des garçons sont plus élevées que celles des filles. Les attentes élevées de résultats des garçons en EPS pourraient expliquer en partie la diminution du SEP en regard de l'évaluation. Ainsi, parce qu'ils entretiennent des attentes de réussite élevées en EPS, les garçons ont peut-être été plus déstabilisés par les nouvelles propositions d'évaluation qu'ils ont rencontrées au collégial. Dans ce contexte, il est possible qu'à la suite de ces informations, les étudiants participants à cette présente RI ne se soient pas perçus aussi compétents en regard de l'évaluation.

7.3 Des intentions de maintenir une pratique régulière de l'activité physique et des embûches perçues

Les résultats de cette RI permettent de décrire l'influence des pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS sur l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP. Lors des entrevues avec les étudiantes, il est apparu qu'elles ont pris conscience de l'importance d'être actives pour préserver une santé optimale. Les étudiantes disent que le cours d'EPS est une occasion qu'elles saisissent pour être actives chaque semaine. Leur cours d'EPS leur permet d'être actives environ 100 minutes par semaine. Cette occasion d'être active s'avère pour elles non négligeable.

De plus, Cabot et Surprenant (2022) indiquent que les étudiants et étudiantes ont appris au cours de leur parcours en EPS à prendre conscience des bienfaits associés à une PRAP. Toutefois, ces deux autrices se questionnent à savoir si ces savoirs transmis influencent réellement l'adoption d'une PRAP chez les étudiants et étudiantes de niveau collégial. Or, les résultats de recherche de Lemoyne (2012) révèlent que des pratiques enseignantes qui soutiennent l'amélioration de la condition physique ainsi que la pratique régulière de l'activité physique en EPS au collégial auraient un impact favorable sur la motivation à rester actif, notamment chez les étudiants et étudiantes sédentaires. En ce sens, Lemoyne et Girard (2019) notent que les cours d'EPS au collégial contribuent de manière positive au maintien de la pratique de l'activité physique des étudiants et étudiantes une fois leurs cours terminés.

De plus, les présents résultats permettent de mettre en relief la perception des étudiantes quant aux obstacles perçus qui nuisent à leur intention de maintenir la PRAP. Notamment, les étudiantes mentionnent que leur horaire scolaire chargé, le travail ainsi que le temps de transport en commun nécessaire pour se rendre de la maison au cégep leur laissent peu de temps libre pour être actives. Cela rejoint les propos de Leriche et Walzack (2014) qui soulignent que l'enseignant d'EPS au collégial devrait fournir des outils aux étudiants et étudiantes pour mieux organiser leur temps, offrir des activités accessibles et bonifier l'accès à des infrastructures gratuites sur le site du collège. Ces suggestions pourraient être des solutions aux obstacles soulevés par les étudiantes de cette présente RI.

7.4 Limites et forces de l'étude

Les limites concernent la taille de l'échantillon et la méthodologie de recherche. Les forces sont en lien avec la mixité des méthodes de recherche.

L'une des principales limites de cette RI concerne la taille de l'échantillon du devis quantitatif. En effet, bien que la taille de l'échantillon ($n = 79$ pour l'IS et $n = 67$ pour le SEP) soit considérée comme suffisante (Fortin et Gagnon, 2016), il aurait été intéressant qu'elle soit plus grande afin d'avoir un portrait plus fidèle de la population collégiale. Lorsque la taille de l'échantillon est plus grande, la distribution et les statistiques présentent une meilleure estimation pour la population à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016).

Aussi, plus d'un cégep aurait pu être impliqué. En effet, les résultats de cette RI ont été produits dans un contexte localisé au Québec et à un seul cégep de la grande région Métropolitaine. Même si cette RI se limite au Québec et à un seul cégep, les résultats ont tout de même permis une meilleure compréhension de la problématique soulevée. L'approche collaborative de cette RI a permis d'ancrer des résultats empiriques découlant de pratiques de terrain. Notamment, ces résultats peuvent susciter la réflexion chez l'ensemble des enseignants d'EPS du réseau collégial du Québec. De plus, ces résultats gardent une valeur de transférabilité (Fortin et Gagnon, 2016), car les six groupes-classes distincts et hermétiques entre eux permettaient d'observer les points de vue convergents des enseignants et de leurs étudiantes. Notamment, les pratiques enseignantes

coélaborées et implantées en EPS pourraient être transférables à d'autres contextes d'enseignement pour des étudiantes de 17 à 19 ans.

Aussi, les méthodes quantitatives déployées n'ont pas permis de répondre à l'objectif deux qui était de mesurer l'effet de pratiques enseignantes coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS sur l'IS, le développement du SEP et l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP. Quant au développement du SEP, cet objectif aurait pu être davantage atteignable si le projet de recherche avait été échelonné sur plus d'une session collégiale. D'après Godin (2012), la modification d'un comportement de santé telle que la PRAP pourrait nécessiter une durée minimale de six mois. Pour l'IS, les scores obtenus au début de la session collégiale étaient déjà très élevés. Cela laissait peu de place à l'amélioration de l'IS par la suite.

D'autre part, l'implication de la chercheuse a été un élément appréciable de cette RI. Certains auteurs notent la pertinence de cette interaction entre le chercheur et les participants dans le but de produire des connaissances novatrices (Carrier et Fortin, 2022 ; Lévy-Tadjine et Paturel, 2012). Dans cette perspective constructiviste et intersubjective, la production de connaissances significatives dépend de cette interaction. Dans le cadre de cette RI, la collaboration entre la chercheuse et les enseignants d'EPS a permis l'émergence des pratiques visant à développer le SEP et l'IS des étudiantes. La documentation de pratiques enseignantes contextualisées au milieu collégial est une belle avancée. Peu de recherches antérieures ont été produites au niveau collégial afin de documenter des pratiques enseignantes différenciées en EPS.

Enfin, cette RI montre bien la pertinence d'un devis mixte avec la complémentarité des approches qualitatives et quantitatives pour répondre aux objectifs de recherche. La triangulation des données qualitatives et quantitatives a été réalisée en tenant compte des points de vue des enseignants, des points de vue des étudiantes, des résultats aux questionnaires portant sur l'IS, le SEP et l'intention de maintenir la PRAP, la prise de note de la chercheuse dans un journal de bord, l'analyse de la logique d'action par la rétroaction vidéo, la réflexion partagée et la juxtaposition de cadres théoriques variés. Cette triangulation des outils, des méthodologies et des théories a permis la confrontation des résultats issus de méthodes variées. Ainsi, les deux approches méthodologiques

de ce devis mixte ont permis d'éclairer de nombreux points qui seraient peut-être restés dans l'ombre avec une seule approche. En effet, pour mieux comprendre et améliorer les pratiques enseignantes en EPS, il est souhaitable d'ouvrir ces horizons à la pluralité des méthodes de recherche afin de nourrir la connaissance, l'action et la réflexion professionnelle des enseignants (Desbiens *et al.*, 2006).

CONCLUSION

Une forte proportion des étudiantes de niveau collégial sont sédentaires et n'atteignent pas les recommandations de l'OMS pour retirer des bienfaits sur leur santé. Les étudiantes de niveau collégial ont un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) moins développé et délaissent la pratique régulière de l'activité physique (PRAP). Dans cette perspective, il s'est avéré intéressant de s'attarder aux pratiques enseignantes efficaces pour soutenir le développement du SEP et l'intérêt en situation (IS) des étudiantes afin d'honorer les finalités du programme d'EPS au collégial.

La question de recherche visait à interpeller les enseignants d'EPS de niveau collégial : « Comment les enseignants d'éducation physique et à la santé au collégial peuvent-ils développer le sentiment d'efficacité personnelle et favoriser l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre de leurs cours d'éducation physique et à la santé, ainsi que leur intention de pratiquer régulièrement de l'activité physique ? »

L'originalité de cette recherche-intervention (RI) au devis longitudinal mixte a été de documenter des pratiques enseignantes en EPS au niveau collégial, tout en suscitant la réflexion chez l'ensemble des enseignants d'EPS. Le niveau collégial est le dernier ordre d'enseignement québécois où les cours d'EPS sont obligatoires. Cela constitue une unique occasion de consolider des comportements liés à la santé telle que la PRAP.

Le choix de mener une RI selon une approche collaborative qui imbriquait une formation professionnelle au processus de recherche a permis le transfert de connaissances aux enseignants d'EPS de niveau collégial en lien avec le concept du SEP et l'IS, concernant plus spécifiquement l'enseignement aux étudiantes.

Sur un plan méthodologique, la triangulation des données, des méthodes et des théories ainsi que l'emploi d'outils de collecte de données quantitatifs et qualitatifs ont servi à documenter l'implémentation de pratiques enseignantes afin d'assurer la fidélité des données. Ainsi, cette thèse se veut une contribution à l'amélioration des pratiques enseignantes en EPS au niveau d'enseignement collégial.

Sur le plan des résultats de la thèse, l'objectif 1 consistait à décrire les pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, qui favorisent l'IS et le développement du SEP chez des étudiantes du collégial. Certaines pratiques enseignantes différenciées qui ont émergé de cette RI suggèrent que lorsque l'enseignant d'EPS implante des activités qui abordent à la fois les aspects physiques, cognitifs, sociaux et affectifs, cela soutient le développement du SEP selon les étudiantes. L'un des résultats émergents de cette RI lié à l'IS montre, d'après les propos des étudiantes, l'importance de la socialisation lors de la réalisation d'une tâche en EPS. Dans ce contexte d'enseignement au collégial, alors qu'elles s'intègrent à un nouveau milieu académique, la socialisation semble aller au-delà de la dimension de plaisir instantané. De plus, les résultats suggèrent que lorsque les enseignants implémentent des pratiques enseignantes qui soutiennent l'IS, les étudiantes perçoivent leur intention. À la suite de l'expérimentation, les étudiantes qui ont participé à cette RI affirment avoir un intérêt plus développé pour la tâche qui leur a été proposée.

L'objectif deux visait à mesurer l'effet de pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, sur l'IS, le développement du SEP et l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une PRAP. Cependant, aucune amélioration significative liée au développement du SEP ni de l'IS ou l'intention des étudiantes de maintenir une PRAP n'ont été enregistrées. Toutefois, les résultats montrent une différence significative à la baisse du SEP associé à l'évaluation chez les étudiants. Possiblement, la nature de pratiques évaluatives en EPS au collégial et la valeur accordée par les garçons à la réussite en EPS auraient pu influencer les scores. Quant à l'IS, les résultats montrent une augmentation des scores des étudiants en lien avec la dimension de défi. Il est possible que la tâche proposée par l'enseignant d'EPS ait offert un défi davantage ajusté au niveau d'habiletés des étudiants.

L'objectif trois avait pour but de décrire l'influence des pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'EPS, sur l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une PRAP. Les résultats suggèrent que les pratiques coélaborées avec des enseignants d'EPS au collégial et expérimentées aux fins de cette RI ont eu une incidence sur le désir des étudiantes de maintenir une PRAP. Notamment, ces dernières savent qu'être actives est bon pour leur santé globale. Elles affirment que les cours d'EPS au collégial sont une occasion qu'elles saisissent pour être actives à chaque semaine. Cela leur permet d'atteindre environ 100 minutes d'activité physique par semaine sur les 150 recommandées par l'OMS, ce qu'elles jugent non négligeable. Cependant,

elles ont perçu certains obstacles, dont leur horaire chargé et la difficulté d'accéder à des activités variées.

Cette thèse montre que les enseignants d'EPS au collégial, en collaborant entre eux, peuvent organiser, élaborer et implanter des pratiques enseignantes qui ont pour but de développer le SEP et l'IS de leurs étudiantes. Ces pratiques enseignantes expérimentées au collégial sont à la fois différenciées, inclusives et novatrices pour ce milieu.

Cette RI suggère aussi que les enseignants d'EPS au collégial gagneraient à partager leur expertise et leurs pratiques entre eux. Il serait pertinent de documenter davantage les pratiques enseignantes implantées en EPS au collégial, car cela contribuerait grandement à l'avancement scientifique et pratique de la discipline à ce niveau d'enseignement particulier au Québec. Notamment, des recherches futures pourraient porter sur le développement du SEP dans le but ultime de soutenir la PRAP des étudiantes et qu'elles atteignent, en forte proportion, les recommandations de l'OMS dans une perspective de santé globale.

ANNEXE A

CANEVAS N°1 DE L'ENTREVUE DE GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS

Note méthodologique : Cette entrevue de groupe est de type semi-structuré. Des techniques de questionnement ouvert sont mises de l'avant afin que les personnes rencontrées puissent répondre librement et dans leurs mots. Les questions sont peu orientées, mais suffisamment pour recueillir des données qui aident à répondre aux objectifs de cette recherche. De cette manière, les réponses sont plus authentiques.

- Qu'est-ce que je connais de la situation problématique?
- Qu'est-ce que nous souhaitons faire?
- Qu'est-ce que nous désirons apprendre en lien avec cette problématique?
- Quel est le contexte actuel?
- Quelles sont nos ressources ?
- Quelles sont nos valeurs et nos croyances?
- Quels sont nos besoins ?

ANNEXE B

CANEVAS N°2 DE L'ENTREVUE DE GROUPE SUIVANT LA RENCONTRE DE FORMATION

Note méthodologique : Une formation portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'intérêt en situation a été réalisée. Des techniques de questionnement ouvert sont mises de l'avant afin que les personnes rencontrées puissent répondre librement et dans leurs mots. Les questions sont peu orientées, mais suffisamment pour recueillir des données qui aident à répondre aux objectifs de cette recherche. De cette manière, les réponses sont plus authentiques.

- Que pensez-vous des résultats aux premiers questionnaires liés au SEP, l'IS et les intentions de maintenir la PRAP des étudiantes?
- Quelles pratiques enseignantes considérez-vous pertinentes pour développer le SEP ?
- Élaborez une tâche à expérimenter en gymnase liée à l'IS.

ANNEXE C
DESCRIPTION DES TÂCHES COÉLABORÉES ET EXPÉRIMENTÉES POUR
FAVORISER L'INTÉRÊT EN SITUATION DES ÉTUDIANTES

Enseignant 1 — Badminton

L'intention de la tâche était axée sur le plaisir instantané, la demande d'attention et le défi ajusté au niveau des participants. Je souhaite surtout donner des options plus faciles et plus difficiles. Les buts techniques de l'activité sont de faire bouger l'adversaire d'avant-arrière et de frapper le volant au-dessus de la tête de l'adversaire. Les étudiants.es. se placent 4 contre 4 sur un terrain de badminton. Le service peut être fait par n'importe quel joueur et de n'importe quel côté. Tous les types de frappe sont permis, sauf le smash. Si un joueur commet une faute, il doit continuer à jouer en gardant un genou par terre. Si un joueur commet une 2e faute, il doit jouer assis, une 3e faute, il doit jouer couché au sol, et une 4e faute, est éliminé du jeu. L'équipe qui réussit à éliminer tous les joueurs de l'autre équipe gagne. J'ai aussi prévu une *playlist* de musique style dynamique à mettre pour cette activité. J'ai mis l'accent sur le plaisir en favorisant la communication entre les partenaires. La durée de l'activité est d'environ 15 minutes.

Enseignant 2 — Gestion du stress

Cette tâche vise à favoriser l'intention d'exploration. J'ai planifié un circuit d'entraînement d'une durée d'environ 20 minutes. J'ai prévu plusieurs variantes d'exercices différents et quelques au sol comme le tour du monde, la planche-chien inversée et la vague. Ces exercices sont affichés au mur et les étudiants.es font leur propre programme d'entraînement. Ils peuvent utiliser le matériel qu'ils souhaitent. Ils peuvent aussi s'entraîner seul.e.s ou à plusieurs. À la fin de cette activité, je fais un retour réflexif. Les étudiants.es se placent en équipe de quatre et ils discutent ces points :

- Pourquoi avez-vous choisi cet exercice ?
- Quel effet cela a-t-il sur votre santé ?
- Qu'est-ce que tu aimes de cet exercice ?

À la fin, j'invite les étudiants.es à ajouter un exercice à leur programme en s'inspirant des autres membres de leur équipe. Je termine avec une relaxation.

Enseignant 3 — Sports de combat

Je n'ai jamais planifié ce genre de tâche auparavant. Je mise sur la nouveauté et le défi. Cette activité est un combat léger en boxe. Il n'y a pas de contact direct au visage, car les étudiants.es n'ont pas de protège-dents. Il y aura trois joutes de 2 minutes avec des adversaires différents. Ils ont un temps d'arrêt entre les combats pour récupérer et rendre cette activité un peu moins intense. Les étudiants.es seront placées en équipe de quatre. Ils peuvent se placer avec les personnes de leur choix. Deux personnes combattent, alors que deux personnes observent et jugent le combat. L'idée est de rendre le tout un peu compétitif. L'activité dure environ 20 minutes.

Enseignant 4 — Danse aérobique

L'intention de la tâche est axée sur la demande d'attention et la nouveauté. Elles n'ont jamais fait ce type d'activité d'entraînement en circuit. Cette tâche vise à préparer les étudiantes à créer ensuite leur propre routine de danse aérobique qui sera plus tard évaluée. Les mouvements sont dynamiques, pas trop difficiles à exécuter et c'est sur musique.

Enseignant 5 — Autodéfense

L'intention est le plaisir instantané, la nouveauté et la demande d'attention. Je me suis inspiré de l'exemple que tu as donné lors de la formation avec le BANKO. J'ai planifié un jeu auquel j'ai ajouté des variantes pour susciter la nouveauté. J'ai donc utilisé le jeu OMNIKIN comme activité et j'ai ajouté le mot BANKO pour que les étudiants.es soient plus concentrés. Quand les étudiants.es crient BANKO en même temps que la couleur, ils peuvent faire deux points plutôt qu'un. J'invite aussi les étudiants.es à faire leur propre équipe en se plaçant avec qui ils souhaitent. L'activité dure environ 15 minutes.

Enseignant 6 — Activités aquatiques

L'intention de cette tâche est le plaisir instantané. Je veux que cette tâche soit ludique et je vais mettre de la musique. Les étudiants.es doivent se mettre en équipe de 4. Ils doivent construire une « embarcation » qui flotte avec quatre accessoires différents. Tous les étudiants.es du groupe doivent être sur l'embarcation (50 % du corps doit se trouver sur l'embarcation). Ils ont environ une dizaine de minutes pour faire leur construction. Ensuite, il y a une petite course. Chaque équipe doit traverser la piscine le plus rapidement possible. Un membre par équipe tient une feuille de papier qui doit rester au sec. Mon intention pédagogique est que les étudiants.es apprennent à se

connaître. L'activité se veut ludique, l'eau de la piscine est relativement froide. J'essaie de finir par une activité davantage avec des jeux afin de conserver leur motivation, de les faire bouger autrement. De plus, un entraînement en longueurs devient très exigeant pour les étudiants.es moins entraînés. Cette activité dure environ une vingtaine de minutes.

ANNEXE D

CANEVAS N° 3 DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC LES ENSEIGNANTS

Note méthodologique : Cette entrevue individuelle semi-structurée met de l'avant des techniques de questionnement ouvert afin que les personnes rencontrées puissent répondre librement et dans leurs mots. Les questions sont peu orientées, mais suffisamment pour recueillir des données qui aident à répondre aux objectifs de cette recherche. De cette manière, les réponses sont plus authentiques. L'enseignant présente l'extrait vidéo de son choix à la chercheuse.

- Qu'est-ce que vous avez pensé de votre extrait vidéo?
- À quoi pensez-vous pour démontrer et élaborer la tâche liée à l'IS?
- Quels aspects de votre tâche vous apparaissent les plus pertinents et efficaces pour influencer l'intérêt en situation des étudiantes?
- Décrivez comment ces aspects ont été positifs pour les étudiantes.
- Maintenant, en lien avec le développement du SEP, avez-vous une anecdote à raconter liée aux :
 1. Expériences de réussite ?
 2. Rétroactions positives ?
 3. Expériences de modelage ?
 4. États physiques ou psychologiques ?

ANNEXE E

CANEVAS N° 4 DES ENTREVUES DE GROUPE AVEC LES ÉTUDIANTES

Note méthodologique : Cette entrevue de groupe est de type semi-structuré. Des techniques de questionnement ouvert sont mises de l'avant afin que les personnes rencontrées puissent répondre librement et dans leurs mots. Les questions sont peu orientées, mais suffisamment pour recueillir des données qui aident à répondre aux objectifs de cette recherche. De cette manière, les réponses sont plus authentiques. Parler des choses à la positive. Faire parler chaque fille :

- Comment était votre motivation au début de la session, puis maintenant?
- Qu'est-ce qui vous a fait sentir bonnes ou meilleures dans vos compétences?
- Y a-t-il un moment où vous vous êtes senties bonnes pendant le cours? Décrivez-le.
- Est-ce qu'il y a une activité qui vous a beaucoup intéressée au cours de la session ? Dites pourquoi.
- Comment avez-vous trouvé la tâche réalisée aujourd'hui?
- Comptez-vous rester active après la session? Dites pourquoi.

ANNEXE F

CANEVAS N°3 DE L'ENTREVUE DE GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS POUR LA RENCONTRE BILAN

CANEVAS N°3 D'ENTREVUE DE GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS POUR LA RENCONTRE BILAN

Note méthodologique : Cette entrevue de groupe est de type semi-structuré. Des techniques de questionnement ouvert sont mises de l'avant afin que les personnes rencontrées puissent répondre librement et dans leurs mots. Les questions sont peu orientées, mais suffisamment pour recueillir des données qui aident à répondre aux objectifs de cette recherche. De cette manière, les réponses sont plus authentiques.

- Quels sont les effets de vos actions sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes selon votre point de vue?
- Quels sont les effets de vos actions sur l'intérêt en situation des étudiantes selon votre point de vue?
- Par rapport à ces actions, percevez-vous des changements, même mineurs, dans votre manière de voir votre métier, les étudiantes, votre cour, vous-même ou toute autre chose ?

ANNEXE G
COMPTE-RENDU DE LA RENCONTRE BILAN

Introduction

- Tous les enseignants ont reçu un résumé des entrevues de groupe réalisé avec vos groupes respectifs. Ils disent tous l'avoir lu avant cette dernière rencontre bilan.
- Nous discuterons ensemble aujourd'hui de vos impressions sur les perceptions de vos étudiantes en lien avec le développement du SEP et l'IS.

La présentation PowerPoint illustre des extraits du verbatim tiré des entrevues de groupe avec les étudiantes en lien avec le développement du SEP. Une vignette par groupe d'étudiantes est présentée.

« ... j'avais joué avec un gars. Puis, je ne savais pas que mon enseignant me regardait. Puis, mon enseignant est venu me voir et il m'a dit : "Ce coup-là était vraiment bon !". J'étais un peu gênée, mais en même temps, cela m'a fait du bien, car il m'a félicité ».

- Étudiante en badminton

« Pendant le cours, je m'étais inscrit des charges de poids que je souhaitais utiliser. Puis, je suis allée chercher une charge de 15 livres. L'enseignante est venue me voir et m'a dit : "Ah oui ! 15 livres !", et cela m'a encouragé ».

- Étudiante en gestion du stress

« C'est gratifiant de se dire, j'ai fait partie d'un groupe rempli de garçons, puis je suis sortie de là en un morceau. Je suis fière de moi ! En plus, j'ai appris comment me défendre et si je me retrouve dans une mauvaise situation, je saurai quoi faire ».

- Étudiante en sports de combat

« Le test COOPER : je me suis tellement étonnée ! J'ai fait plus que ce que je pensais. J'ai dépassé mes attentes. Nous avons fait une pratique, et puis j'ai dépassé mon palier ».

- Étudiante en activités aquatiques

« L'évaluation de la planche abdominale. Nous étions en équipe de six et nous devons encourager les autres. J'aime cela encourager les autres ! Voir les autres, m'encourage. Quand je veux abandonner ou que je ne suis plus capable d'effectuer un exercice, je regarde les autres et cela m'aide à continuer. Je me botte les fesses ».

- Étudiante en danse aérobique

« Aujourd'hui, je me suis beaucoup démarquée pendant l'activité. Je me sens bonne, je suis fière de moi, mais je me sens trop regardé. Je me sens mal ».

- Étudiante en autodéfense

Quels sont les effets de vos actions sur le SEP des étudiantes selon votre point de vue ?

Enseignant 1 — Badminton

« Cela paraît quand ça leur fait plaisir, quand je leur donne une rétroaction. Je le vois sur leur visage. Elles sourient. C'est quelque chose que je vais faire plus ».

Enseignant 6 — Sports de combat

« C'est drôle qu'elles se sentent autant regarder et que cela les affecte autant positivement que négativement ».

Enseignant 2 — Gestion du stress

« Je ne pensais pas que ce que je leur disais les affectait autant positivement. C'est naturel pour moi d'aller les voir et de les encourager. Je me rends compte que ce qu'on leur dit a plus d'impact que je pensais. Je l'ai aussi lu dans leurs journaux de bord. Pour moi, c'est simple, je circule et je leur parle. Mais, j'ai tendance à déprécier ce que je fais ».

Enseignant 6 — Activités aquatiques

« Le test COOPER ! Cela me surprend parce que c'est une évaluation. Je donne quelques points. Pas beaucoup. Juste pour dire. Mais, je suis contente qu'elles se sentent bonnes. Je ne mets pas l'accent sur le résultat, c'est peut-être pour cela ».

Enseignant 1 — Badminton

« Bien, on dirait aussi que ça les motive quand c'est une évaluation. Elles se forcent un peu plus. Elles veulent se dépasser. C'est une motivation extérieure. »

Enseignant 6 — Sports de combat

« Ces 4 filles qui ne se mêlaient pas au reste du groupe. J'ai trouvé cela un peu dommage. Il y a des filles qui aiment "challenger" des gars et d'autres non. Je connais une boxeuse qui voulait se battre contre les gars. Elles étaient en forme et bonnes, elle rivalisait avec les gars. Mais, ce ne sont pas toutes les filles qui sont comme ça... J'allais les voir et je les encourageais. J'ai même fait une démo où j'ai laissé une des filles me frapper pour vrai. Pour qu'elle voie qu'elle est capable. »

Enseignant 1 — Badminton

« Une chance qu'elles étaient un nombre pair tes quatre filles... Parce que je voyais aussi en badminton que les filles se plaçaient entre elles. J'ai constaté qu'elles éprouvaient plus de plaisir et de motivation quand elles se plaçaient ensemble. Elles jouaient mieux, elles étaient plus motivées et elles éprouvent du plaisir ».

Enseignant 4 — Danse aérobique

« Je ne suis pas surprise ! Je fais souvent cette évaluation où elles sont six à faire la planche abdominale pendant qu'une autre regarde. Elles peuvent s'encourager entre elles, alors qu'on est deux profs qui évaluent. On fait cela depuis longtemps et ça fonctionne bien ».

Enseignant 1 — Badminton

« Encore une fois, ça semble les motiver et avoir des points. Pas beaucoup, mais quelques points pour les motiver à se dépasser ».

Enseignant 5 — Autodéfense

« Chaque fois que je fais cette activité, elles aiment toutes cela. C'est juste pour le plaisir. Les gars et les filles sont au même niveau. Les règles ne sont pas difficiles à comprendre. Cela leur rappelle les jeux qu'ils faisaient au primaire : simples et pas compliqués ».

La présentation PowerPoint illustre des extraits du verbatim tiré des entrevues de groupe avec les étudiantes en lien avec l'IS. Une vignette par groupe d'étudiantes est présentée.

« On a fait l'activité et il y avait beaucoup d'énergie. Nous avons ressenti l'esprit d'équipe. C'est le genre d'équipe avec laquelle j'ai envie pour faire des activités. Mais, j'ai aussi aimé le triathlon parce que d'habitude, je n'aime pas courir, puis avec cette activité, je commençais à aimer cela ».

- Étudiante en activité aquatique

« J'ai trouvé cette activité de 4 contre 4 vraiment drôle, parce qu'il n'y avait pas de performance. C'était vraiment juste pour s'amuser. Cela faisait du bien et nous changeait les idées ».

- Étudiante en badminton

« J'aime quand l'enseignante affiche les exercices au mur. Ce sont des exercices spéciaux, pas seulement des pompes (push-up). J'ai vraiment aimé cela, car j'ai découvert de nouveaux exercices. En plus, nous pouvions choisir ceux que nous souhaitions ajouter à notre programme d'entraînement personnel ».

- Étudiante en gestion du stress

« C'était vraiment amusant : deux personnes qui se battent, puis deux personnes qui observent. Quand des personnes te regardent, on dirait que tu veux leur validation, alors tu es plus motivée. Tu te bats avec plus d'intensité. L'idée était de s'entraider. Nous nous encourageons ».

- Étudiante en sports de combat

« J'ai aimé cette activité parce que ce n'était pas du hockey, du soccer ni du basket. On dirait que les cours d'éducation physique privilégient toujours les garçons. Mais là, nous étions quatre filles et nous avons défoncé ! Nous étions tous au même niveau, c'était amusant et différent ! ».

- Étudiante en autodéfense

« Moi, je pense que c'est intrigant de voir que chaque exercice peut entraîner ou étirer un muscle en particulier. Aussi, j'ai aimé la partie création qui suivait l'activité. J'ai trouvé cela génial. Mais, j'ai beaucoup aimé l'activité des danses du monde. J'adore l'histoire et la culture ! C'était vraiment intéressant. Cela aussi était très cardiovasculaire et travaillait beaucoup la coordination. Cela nous faisait bouger en éprouvant du plaisir ».

- Étudiante en danse aérobique

Quels sont les effets de vos actions sur l'IS des étudiantes selon votre point de vue ?

Enseignant 6 — Activités aquatiques

« Cela me surprend qu'elles aient beaucoup aimé le triathlon. Quand j'ai lu le résumé de l'entrevue de groupe, j'ai constaté que plusieurs d'entre elles ont aimé cela. On allait faire le vélo à la salle d'entraînement et on courait autour de l'école. Cette activité a été faite à la mi-session et je crois que c'était bien. Elles étaient plus prêtes. Plus en forme. Je ne croyais pas qu'elles aimeraient ça autant parce que c'est quand même intense ».

Enseignant 4 — Danse aérobique

« C'est super que tu fasses cette activité. Cela permet d'utiliser plusieurs plateaux à la fois et leur permet de découvrir une nouvelle discipline. Qui sait, peut-être qu'elles voudront s'inscrire à un triathlon ? Je trouve ça très cool ! Tu es bonne pour faire ce genre d'activités là ! ».

Enseignant 6 — Activités aquatiques

« Cela me surprend ! Je me casse la tête pour créer des activités en équipe, alors qu'elles préfèrent les activités individuelles. Peut-être que dans un cours de soccer elles s'attendraient plus à faire des activités collectives, alors que dans un cours d'activités aquatiques, elles préfèrent les activités individuelles et à faire des longueurs ?! ».

Enseignant 1 — Badminton

« Pour ma part, je savais qu'elles aimeraient ça. Maintenant, je vais faire cette activité plus tôt dans la session. Cela va bien démarrer la session parce que c'est différent que d'effectuer des exercices ou des matchs. Elles se placent en équipe avec qui elles veulent. C'est drôle parce qu'elles se retrouvent parfois couchées et elles doivent pratiquer des coups de badminton ».

Enseignant 6 — Activités aquatiques

« C'est génial comme activité ! Cela est vraiment une bonne idée. Je vais essayer de m'en inspirer pour mes cours ».

Enseignant 1 — Badminton

« Oui et j'ai aussi remarqué cette session-ci qu'il y avait plus d'étudiants et d'étudiantes dans mes cours à 8 h comparativement à avant. Je trouve qu'il y a moins d'abandons. Je ne sais pas si c'est à cause du projet, mais c'est ce que je remarque ».

Enseignant 2 — Gestion du stress

« C'est une activité que j'ai créée en m'inspirant d'une collègue d'un autre cégep. Je fais trois circuits différents comme ça dans la session. Elles font les trois circuits répartis sur trois cours, puis je leur demande de se faire un programme personnel. Elles peuvent choisir des exercices parmi ceux-là ou non. C'est leur choix. Elles adorent être autonomes. C'est ce qui ressort le plus dans le résumé que j'ai lu. Elles aiment faire leur petite chose à leur rythme. Si je peux les encourager là-dedans, je le fais et je leur donne des trucs pour qu'elles puissent s'entraîner à la maison ».

Enseignant 6 — Sports de combat

« Oui, c'était une belle activité. Elles s'entraidaient et collaboraient. Pour moi, ça n'aide pas seulement les filles, mais aussi les garçons. Je n'aime pas qu'on parle juste d'aider les filles. Ils y ont aussi des gars qui n'ont pas beaucoup d'habiletés en sport. C'est un exercice que je vais refaire, mais je vais l'améliorer encore. C'était la première fois que je le faisais. Je leur apprends en même temps à compter les points en jiu-jitsu, mais je dois revoir ma fiche de pointage. Elle n'est pas encore au point. En effectuant cet exercice, je mise sur l'enseignement par les pairs. Je trouve que ça fonctionne bien quand ils apprennent entre eux ».

Enseignant 6 — Activités aquatiques

« Oui, c'est une bonne idée l'enseignement par les pairs, je crois que je vais aussi essayer ça dans mes cours. Ce n'est pas quelque chose que je faisais ».

Enseignant 6 — Sports de combat

« Avant, je les faisais se filmer entre eux. Ça fonctionnait aussi, mais c'était une évaluation alors ça les motivait moins que l'exercice que j'ai fait cette session-ci ».

Enseignant 4 — Danse aérobique

« La Zumba est une activité très prisée. Nous ajoutons aussi des danses africaines. La musique est bonne. Je prends la même musique depuis des années, elle ne se démode pas. Les filles se lâchent lousse. La chorégraphie est simple, ce n'est vraiment pas compliqué. Quatre mouvements seulement. C'est facile à suivre et elles embarquent vraiment. C'est ce qui fait que ça fonctionne. Même si je dois manquer ce cours dans la session, parce que je suis malade ou quelque chose, je m'assure de revoir ma planification de cours pour faire ce cours de danses du monde absolument parce que je sais qu'elles aiment ça. On fait deux cours de danses du monde dans la session parce qu'on sait que c'est populaire. Les filles aiment ça danser ! ».

Par rapport à ces actions, percevez-vous des changements, même mineurs, dans votre manière de voir votre métier, les étudiantes, votre cours, vous-même ou toute autre chose ?

Enseignant 6 — Activités aquatiques

« La réflexion ! Cela fait tous à peu près 10 ans que je travaille dans le domaine, alors cela fait du bien de se replonger dans la théorie et les concepts. On voit notre enseignement différemment. Il y a des choses que je faisais depuis longtemps et que je vais continuer à faire. Et d'autres où j'ai modifié juste une petite affaire et ça a amélioré ma planification et la motivation des filles. Ça m'a aidé de réfléchir avec toi et de discuter ensemble pour créer l'activité. Parfois, il suffit juste de changer une petite chose à ce qu'on fait déjà pour l'améliorer ».

Enseignant 6 — Sports de combat

« J'ai apprécié que quelqu'un vienne à nous. Que quelqu'un de l'extérieur vienne voir ce qu'on fait dans nos cours. On devrait faire ça plus souvent. Oui, à chaque 5 ans, on devrait faire faire une évaluation, mais c'est une autoévaluation. Ce n'est pas pareil. Là, c'est quelqu'un de l'extérieur. C'est plus impartial. Les étudiantes s'ouvraient à toi. À quelqu'un qui les écoute ».

Enseignant 2 — Gestion du stress

« Oui, ce n'est pas comme juste remplir un questionnaire d'autoévaluation. Cela allait plus dans les détails avec l'entrevue ».

Enseignant 6 — Sports de combat

« Moi, j'ai trouvé ça intéressant cet œil extérieur. Ça nous permet de mieux évaluer ce qu'on fait en tant qu'enseignant. Parce qu'on fait des autoévaluations, mais les étudiantes ont une réserve parce qu'ils nous évaluent directement, alors que là, ils avaient un intermédiaire extérieur. Donc, c'était plus intéressant ».

Enseignant 6 — Activités aquatiques

« Quand tu venais dans nos cours pour nous observer, on ne se sentait pas juger. On avait plus l'impression que tu venais voir les filles. On était à l'aise. J'ai réalisé que je voudrais améliorer certaines choses en lien avec la gestion du plateau de la piscine et j'ai essayé de nouvelles choses ».

Enseignant 2 — Gestion du stress

« Ce que je retiens le plus, c'est le plaisir ! Le plaisir avant tout ! D'éprouver du plaisir dans mes cours, mais aussi, j'ai éprouvé du plaisir à participer à l'étude. De voir plus le côté positif de ce que je fais. J'ai tendance à me juger sévèrement et à penser que je ne fais pas bien les choses. À penser que je n'ai pas d'impact. Alors que là, je vois que j'en ai un. Je trouve ça positif ».

Enseignant 1 — Badminton

« C'était bien d'apprendre ces concepts. Moi, ça l'a fait une différence dans mon enseignement. J'ai pris conscience de certaines choses. Des choses que je faisais déjà bien inconsciemment et des choses que j'ai essayées ».

Enseignant 6 — Activités aquatiques

« Oui, on se rendait compte de ce qu'on faisait de bien, mais qui était inconsciente ».

Enseignant 4 — Danse aérobique

« J'ai adoré faire le projet. C'était très intéressant ! ».

ANNEXE H

LETTRE DE PRÉSENTATION

Bonjour,

Je sais qu'en tant qu'éducateurs physiques au collégial, nous sommes interpellés par l'augmentation du taux de sédentarité chez nos cégépiens. Je vois aussi (par ma pratique et par mes recherches) que les filles sont plus touchées par ce phénomène, sans qu'on sache trop quoi faire. Comment aider nos étudiantes à être actives ? De plus, il apparaît que la recherche de solutions à ce problème commun pourrait soutenir l'importance des cours d'éducation physique et à la santé au collégial.

Alors, je vous invite, dans le cadre d'une recherche en éducation, à collaborer à l'élaboration de pratiques enseignantes efficaces visant l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des cégépiennes, qui selon plusieurs études, permettrait d'augmenter leur taux de pratique d'activité physique.

Les retombées de cette recherche-intervention permettraient aux cégépiennes de s'impliquer davantage dans leurs cours d'éducation physique et à la santé, de réussir mieux et de maintenir la pratique régulière de l'activité physique après leur formation collégiale. De plus, pour les enseignants participants, c'est une occasion de développer des pratiques enseignantes qui auront des retombées positives tant pour le volet

recherche que pratique dans le domaine de l'éducation physique et à la santé au collégial.

Nous sommes à la recherche de quatre enseignants provenant d'un même cégep, intéressés par cette problématique et désireux de s'engager pour toute la durée du projet, soit une session collégiale complète. Nous aurons quatre rencontres au cours d'une même session.

C'est une opportunité de faire la différence dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique au collégial. N'hésitez pas à me contacter pour vos questions. Aussi, il me fait plaisir de me déplacer dans votre collège pour vous rencontrer afin de vous expliquer en détail les modalités et particularités de ce projet.

Au plaisir,

Audrey Caplette Charette
Enseignante au Département d'éducation physique au Collège de Bois-de-Boulogne
B. Sc. Intervention en activité physique profil enseignement
M. Sc. en Kinanthropologie
Étudiante au doctorat en éducation



ANNEXE I

FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

Développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé au collégial.

Identification

Chercheur responsable du projet : Audrey Caplette Charette

Programme d'enseignement : Formation générale

Adresse courriel : [REDACTED]

Téléphone : [REDACTED]

Présentation

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat qui est dirigée par Johanne Grenier (Ph.D.) et codirigé par Philippe Chaubet (Ph.D.) du Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal.

Objectif du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de savoir comment un enseignant d'éducation physique et à la santé au collégial peut influencer ou non le développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé ainsi que leur intention de pratiquer régulièrement l'activité physique. Ce projet de recherche vise les objectifs spécifiques suivants :

- Décrire les pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé, qui favorisent l'intérêt en situation et le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez des étudiantes du collégial.
- Mesurer l'effet de pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé, sur l'intérêt en situation, le développement du sentiment d'efficacité personnel et l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une pratique régulière de l'activité physique.
- Décrire l'influence des pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé, sur l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une pratique régulière de l'activité physique.

Déroulement de la participation

Les enseignants participants à ce projet de recherche devront participer à quatre (4) rencontres variant d'une à deux heures qui seront échelonnées sur la période d'une session.

- La première rencontre (semaine 0) consiste à déterminer les présupposés, les besoins et l'échéancier des rencontres au cours de la session.
- La deuxième rencontre (semaine 4) est une formation visant le transfert des connaissances en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle et l'intérêt en situation des étudiantes dans un contexte d'enseignement de l'éducation physique au collégial.
- À la suite de cette rencontre, l'enseignant doit planifier une tâche qu'il expérimentera dans le cadre de l'un de ses cours. Il devra aussi filmer cette tâche, puis la visionner afin d'alimenter la discussion avec la chercheuse en lien spécifiquement avec l'intérêt en situation.
- Une troisième rencontre individuelle (environ à la semaine 10, mais à déterminer avec chaque enseignant) est fixée avec l'enseignant pour discuter de la vidéo, de l'expérimentation de la tâche associée à l'intérêt en situation et de sa perception en lien avec le développement du sentiment d'efficacité personnelle jusqu'à maintenant des étudiantes.
- Une quatrième rencontre (semaine 16) est organisée à la fin de la session avec tous les enseignants afin de faire un bilan de la session.

Aussi, des questionnaires seront passés aux étudiantes des groupes de l'enseignant au début et à la fin de la session et une entrevue de groupe sera réalisée à la fin de la session portant sur leur

sentiment d'efficacité personnelle, leur intérêt en situation et leur intention de maintenir la pratique régulière de l'activité physique.

Procédures :

1. Les enregistrements audio des rencontres permettront la transcription des discussions de manière fidèle et juste. Les enregistrements audios seront cryptés puis conservés en lieu sûr, dans un classeur barré au domicile de la chercheuse. De plus, la transcription ne permettra pas de vous identifier.
2. Les enregistrements vidéo seront utilisés uniquement pour faire le retour réflexif sur l'enseignement réalisé en gymnase par l'enseignant. Uniquement l'enseignant concerné visionnera cette vidéo afin d'alimenter la conversation avec la chercheuse.

Avantages, risques ou inconvénients

La participation à ce projet de recherche permet aux enseignants de prendre conscience du niveau du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre de leurs cours d'éducation physique et à la santé. Ils peuvent ainsi porter un regard critique et réfléchir sur les pratiques enseignantes qui pourraient développer le sentiment d'efficacité personnelle et favoriser l'intérêt en situation des étudiantes afin qu'elles aient l'intention de maintenir un mode de vie actif. Aucune information tirée des résultats de cette recherche ne sera en lien avec les évaluations de votre cours d'éducation physique et à la santé.

Participation volontaire

Les enseignants sont libres de participer à la recherche et de se retirer en cours de route sans aucune conséquence. Les informations recueillies à leur sujet seront alors détruites.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et anonymes. Seule la responsable aura accès aux données recueillies. Le matériel de recherche ainsi que les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur barré au domicile de la chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements effectués seront détruits à la fin du projet alors que les

formulaire de consentement seront déchetés après les dernières publications. Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront mis en place :

1. Les noms des participants et participantes ou toute autre information ne permettront pas de les identifier.
2. Un code sera attribué aux participants afin de rendre la banque de données anonyme.
3. Un code sera noté sur le verbatim des entretiens et sur les documents écrits.
4. Les données recueillies seront conservées dans un classeur barré.
5. Aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit.

Pour tous autres renseignements :

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro [REDACTÉ] ou par courriel [REDACTÉ] pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous participerez. Le projet auquel vous participez a été approuvé sur le plan éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant pas être adressée au responsable ou au directeur de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour les étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro 514-987-3000 #1646 ou par courriel : cerpe3@uqam.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au secrétariat général du Collège Ahuntsic aux coordonnées suivantes : (514) 389-5921 poste 2120 ; claudemikhail@collegeahuntsic.qc.ca

Remerciements

Votre participation est importante. Les résultats de ce projet de recherche permettront de bonifier les connaissances dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé au collégial et de mieux répondre aux besoins spécifiques des filles en élaborant des pratiques enseignantes efficaces.

Signature

Je (prénom et nom en lettres moulées) _____ consens librement à participer à ce projet de recherche intitulé : « Développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé au collégial ». J'affirme avoir pris connaissance du formulaire de consentement, de l'objectif ainsi que les avantages ou inconvénients de ce projet de recherche. Je suis satisfaite des informations reçues et je désire participer à ce projet de recherche.

Cochez si vous êtes en accord :

Je souhaite obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche (je laisse mes coordonnées ci-dessous).

Signature

Date _____

Diffusion des résultats

Si vous souhaitez recevoir les résultats de ce projet de recherche, il est possible pour vous de conserver ce document afin d'avoir les coordonnées de la chercheuse. Aussi, vous pouvez inscrire votre adresse courriel ci-dessous en écrivant lisiblement pour que la chercheuse vous achemine les résultats dès leurs publications.

Adresse courriel (si vous le souhaitez)

ANNEXE J
FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT DES SUJETS
MAJEURS ; DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES

Développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé au collégial.

Identification

Chercheur responsable du projet : Audrey Caplette Charette

Programme d'enseignement : Formation générale

Adresse courriel : [REDACTED]

Téléphone : [REDACTED]

Présentation

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat qui est dirigée par Johanne Grenier (Ph.D.) et codirigé par Philippe Chaubet (Ph.D.) du Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal.

Objectif du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de savoir comment un enseignant d'éducation physique et à la santé au collégial peut influencer ou non le développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé ainsi que leur intention de pratiquer régulièrement l'activité physique. Ce projet de recherche vise les objectifs suivants :

- Décrire les pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé, qui favorisent l'intérêt en situation et le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez des étudiantes du collégial.

- Mesurer l'effet de pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé, sur l'intérêt en situation, le développement du sentiment d'efficacité personnelle et l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une pratique régulière de l'activité physique.
- Décrire l'influence des pratiques enseignantes, coélaborées et expérimentées par des enseignants d'éducation physique et à la santé, sur l'intention d'étudiantes du collégial de maintenir une pratique régulière de l'activité physique.

Déroulement de la participation

Les étudiantes sont amenées à remplir des questionnaires sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'intérêt en situation ainsi que leur intention de maintenir la pratique régulière de l'activité physique. Aussi, une entrevue de groupe sera effectuée afin de discuter de leurs perceptions quant aux pratiques enseignantes expérimentées au cours de la session.

Procédures :

1. Les questionnaires seront distribués par la chercheuse ou un assistant de recherche au début, à la mi-session et à la fin de la session. Ces questionnaires seront distribués à la fin de vos cours d'éducation physique, en gymnase.
2. L'enregistrement vidéo sera utilisé uniquement pour faire un retour réflexif avec l'enseignant en lien avec une (1) tâche donnée. Les enregistrements vidéo seront utilisés uniquement pour faire le retour réflexif sur l'enseignement réalisé en gymnase par l'enseignant. Uniquement l'enseignant concerné visionnera cette vidéo afin d'alimenter la conversation avec la chercheuse.
3. L'entrevue de groupe sera enregistrée afin que la transcription des discussions soit fidèle et juste. Les enregistrements audios seront cryptés puis conservés en lieu sûr, dans un classeur barré au domicile de la chercheuse. De plus, la transcription ne permettra pas de vous identifier.

Avantages, risques ou inconvénients

La participation à ce projet de recherche permet aux étudiantes de prendre conscience de leur sentiment d'efficacité personnelle, de leur intérêt en situation en réalisant une réflexion sur leur intention de maintenir un mode de vie actif. Aucune information tirée des résultats de cette recherche ne sera en lien avec les évaluations de votre cours d'éducation physique et à la santé.

Participation volontaire

Les étudiantes sont libres de participer à la recherche et de se retirer en cours de route sans aucune conséquence. Les informations recueillies à leur sujet seront alors détruites.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et anonymes. Seule la responsable aura accès aux données recueillies. Le matériel de recherche ainsi que les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur barré au domicile de la chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements effectués seront détruits à la fin du projet alors que les formulaires de consentement seront déchiquetés après les dernières publications. Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront mis en place :

1. Les noms des participants et participantes ou toute autre information ne permettront pas de les identifier.
2. Un code sera attribué aux participants afin de rendre la banque de données anonyme.
3. Les données recueillies seront conservées dans un classeur barré.
4. Aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit.

Pour tous autres renseignements :

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro [REDACTED] ou par courriel [REDACTED] pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous participerez. Le projet auquel vous participez a été approuvé sur le plan éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant pas être adressée au responsable ou au directeur de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour les étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro 514-987-3000 #1646 ou par courriel : cerpe3@uqam.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au secrétariat général du Collège Ahuntsic aux coordonnées suivantes : (514) 389-5921 poste 2120 ; claudemikhail@collegeahuntsic.qc.ca

Remerciements

Votre participation est importante. Les résultats de ce projet de recherche permettront de bonifier les connaissances des enseignants afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des filles en élaborant des pratiques enseignantes efficaces en éducation physique et à la santé au collégial.

Signature

Je (prénom et nom en lettres moulées) _____ consens librement à participer à ce projet de recherche intitulé : « Développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé au collégial ». J'affirme avoir pris connaissance du formulaire de consentement, de l'objectif ainsi que les avantages ou inconvénients de ce projet de recherche. Je suis satisfait des informations reçues et je désire participer à ce projet de recherche.

Cochez si vous êtes en accord :

Je souhaite obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche (je laisse mes coordonnées ci-dessous).

_____ Date _____
Signature

Diffusion des résultats

Si vous souhaitez recevoir les résultats de ce projet de recherche, il est possible pour vous de conserver ce document afin d'avoir les coordonnées de la chercheuse. Aussi, vous pouvez inscrire votre adresse courriel ci-dessous en écrivant lisiblement pour que la chercheuse vous achemine les résultats dès leurs publications.

Adresse courriel (si vous le souhaitez)

ANNEXE K
CERTIFICATION D'APPROBATION D'ÉTHIQUE DE L'UQAM

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET DE L'INTÉRÊT EN SITUATION DES ÉTUDIANTES DANS LE CADRE DES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ AU COLLÉGIAL
Nom de l'étudiant:	Audrey CAPLETTE-CHARETTE
Programme d'études:	Doctorat en éducation
Direction de recherche:	Johanne GRENIER
Codirection:	Philippe CHAUBET

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE L
CERTIFICATION D'APPROBATION D'ÉTHIQUE DU COLLÈGE



**Synthèse des commentaires et propositions sur le projet
déposé au CCR**

Le *Comité-conseil sur la recherche* (CCR) assume le mandat suivant :

1. recevoir et analyser toute demande de subvention et tout projet de recherche proposés par des chercheurs du Collège;
2. conseiller les chercheurs afin d'améliorer leur projet de recherche;
3. recommander les projets de recherche à la Direction des études;
4. conseiller la Direction des études sur tout objet relatif au développement des activités de recherche au Collège

Le CCR a étudié le projet de recherche déposé par Audrey Caplette Charette dont le titre est « Développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'intérêt en situation des étudiantes dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé au collégial. » lors de la rencontre du 22 mars 2019.

Synthèses des commentaires

Le projet est accepté

Le projet est pertinent et bien présenté. L'utilisation de schémas est judicieuse pour décrire les étapes du projet (4.1 et 4.2). Le comité estime que le projet est faisable au Collège [redacted] mais invite la chercheuse à prendre connaissance de deux remarques portant sur le contenu du questionnaire à l'annexe 1.

ANNEXE M
QUESTIONNAIRE SUR L'INTÉRÊT EN SITUATION

Échelle de mesure de l'intérêt en situation en éducation physique (EMIS-EP)

Vous trouverez ci-dessous un ensemble d'énoncés permettant de mesurer la motivation en situation des élèves en Éducation physique (ÉP). Cette échelle se compose de trois parties à renseigner : informations générales, intérêt individuel et intérêt en situation.

1) Informations générales

Numéro d'anonymat : Les deux premières lettres des prénoms de vos parents en ordre alphabétique suivi de votre année de naissance.

Sigle du cours :

Âge :

Est-ce que vous pratiquez une activité physique en dehors de l'école ? Si oui, laquelle :

Combien d'heures d'activité physique par semaine faites-vous en moyenne ?

Moins de 2 h Entre 2 h et 4 h Entre 4 h et 6 h Plus de 6 h

2) Intérêt individuel

Dans l'ensemble des activités que vous faites pendant votre semaine (sportives, culturelles, scolaire...), quelle est celle que vous préférez ? Inscrivez votre réponse ci-dessous :

Sur l'échelle ci-dessous, quel score lui attribuez-vous de 1 à 7 ?

*Très peu
d'intérêt*

*Beaucoup
d'intérêt*

1

2

3

4

5

6

7

Évaluez maintenant votre intérêt pour les activités suivantes :

	<i>Très peu d'intérêt</i>							<i>Beaucoup d'intérêt</i>
Volleyball	1	2	3	4	5	6	7	
Badminton	1	2	3	4	5	6	7	
Athlétisme	1	2	3	4	5	6	7	
Gymnastique	1	2	3	4	5	6	7	
Danse	1	2	3	4	5	6	7	
Escalade	1	2	3	4	5	6	7	

3) Intérêt en situation

Vous venez de pratiquer une situation ou un exercice. En pensant à cette situation, lisez attentivement chacun des 19 énoncés suivants. Entourez la valeur qui présente votre accord avec chacun des énoncés. Vous devez répondre seul et en fonction de votre première impression.

	<i>Pas d'accord</i>			<i>D'accord</i>	
1. Ce que nous avons appris était passionnant	1	2	3	4	5
2. Ce que nous avons appris était complexe	1	2	3	4	5
3. Ce que nous avons appris m'a demandé beaucoup d'attention	1	2	3	4	5
4. Ce que nous avons appris m'a semblé amusant	1	2	3	4	5
5. Ce que nous avons appris était intéressant à faire pour moi	1	2	3	4	5
6. J'aimerais en savoir plus sur comment faire ce que nous avons appris aujourd'hui	1	2	3	4	5
7. Ce que nous avons appris était une activité nouvelle que je fais pour la première fois	1	2	3	4	5
8. Ce que nous avons appris était compliqué	1	2	3	4	5

9. Ce que nous avons appris aujourd'hui m'a demandé de l'attention	1	2	3	4	5
10. C'était amusant pour moi d'essayer ce que nous avons appris	1	2	3	4	5
11. J'ai cherché à analyser et à mieux saisir ce que nous avons appris aujourd'hui	1	2	3	4	5
12. Ce que nous avons appris était attrayant pour moi	1	2	3	4	5
13. Ce que nous avons fait aujourd'hui était nouveau	1	2	3	4	5
14. Ce que nous avons fait était agréable pour moi	1	2	3	4	5
15. Ce que nous avons appris a exigé de la concentration	1	2	3	4	5
16. J'aimerais en connaître plus sur comment faire ce que nous avons appris	1	2	3	4	5
17. Ce que nous avons appris était difficile à faire pour moi	1	2	3	4	5
18. Ce que nous avons appris était assez rare	1	2	3	4	5
19. J'ai aimé participer à l'activité d'aujourd'hui	1	2	3	4	5

ANNEXE N

QUESTIONNAIRE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Certaines personnes trouvent qu'il est plus difficile de participer aux cours d'éducation physique. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes confiant.e de remplir chacune des conditions suivantes lors de vos cours d'éducation physique. Il s'agit simplement d'inscrire le pourcentage approprié (0-100 %) dans la case prévue à cet effet.

Pas du tout confiante			Moyennement confiante				Complètement confiante			
0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %

Lors de vos cours d'éducation physique, jusqu'à quel point vous êtes confiante...

1. ... de vous sentir bon ou bonne	à _____ %
2. ... de réussir les évaluations	à _____ %
3. ... de performer dans les exercices proposés	à _____ %
4. ... d'améliorer vos capacités physiques	à _____ %
5. ... de relever des défis	à _____ %
6. ... d'obtenir de bonnes notes aux évaluations	à _____ %
7. ... de vous sentir plus fort.e que la moyenne	à _____ %
8. ... d'être fier.e de votre condition physique	à _____ %
9. ... d'améliorer vos habiletés sportives	à _____ %
10. ... de bien réussir les tests standardisés	à _____ %
11. ... d'être fier.e de vos habiletés sportives	à _____ %
12. ... de réussir votre cours d'éducation physique	à _____ %

ANNEXE O

L'INTENTION DE LA PRATIQUE RÉGULIÈRE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

1. J'ai l'intention de pratiquer régulièrement l'activité physique (c'est-à-dire, pratiquer une ou des activités physiques d'intensité modérée pendant au moins 30 minutes au cours d'une même journée, au moins 3 fois par semaine) durant mes temps libres au cours du prochain mois.

Très improbable	Assez improbable	Légèrement improbable	Ni l'un ni l'autre	Légèrement probable	Assez Probable	Très probable
1	2	3	4	5	6	7

2. Présentement, mes plans sont de pratiquer régulièrement l'activité physique (c'est-à-dire, pratiquer une ou des activités physiques d'intensité modérée pendant au moins 30 minutes au cours d'une même journée, au moins 3 fois par semaine) durant mes temps libres au cours du prochain mois.

Très en désaccord	Assez en désaccord	Légèrement en désaccord	Ni l'un ni l'autre	Légèrement en accord	Assez en accord	Très en accord
1	2	3	4	5	6	7

3. J'évalue que mes chances de pratiquer régulièrement l'activité physique (c'est-à-dire, pratiquer une ou des activités physiques d'intensité modérée pendant au moins 30 minutes au cours d'une même journée, au moins 3 fois par semaine) durant mes temps libres au cours du prochain mois sont...

Extrêmement faibles	Très faibles	Assez faibles	Ni l'un ni l'autre	Assez bonnes	Très bonnes	Extrêmement bonnes
1	2	3	4	5	6	7

RÉFÉRENCES

- Abbott, B. D. et Barber, B. L. (2011). Differences in functional and aesthetic body image between sedentary girls and girls involved in sports and physical activity: Does sport type make a difference? *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 333-342.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.10.005>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Allender, S., Cowburn, G. et Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research: Theory and Practice*, 21(6), 826-835. <https://doi.org/10.1093/her/cyl063>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Amireault, S., Godin, G., Volh, M.-C. et Pérusse, L. (2008). Moderators of the intention-behaviour and perceived behavioural control-behaviour relationships for leisure-time physical activity. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5, Article 7. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-7>
- Anadón, M. (2007). *La recherche participative*, Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, L. W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants* (2^e éd.). UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Andrew, R., Tiggemann, M., et Clark, L. (2016). Predicting body appreciation in young women: An integrated model of positive body image. *Body image*, 18, 34-42.
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.04.003>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.), Gaëtan Morin.
- Armstrong, P., Clow, B., Grant, K., Haworth-Brockman, M., Jackson, B., Pederson, A. et Seeley, M. (2012). *Thinking Woman and Health Care Reform in Canada*, Woman's Press.
- Åsebø, E.-K. S., Løvoll, H. S. et Krumsvik, R. J. (2020) Perceptions of Contextual Stressors in Physical Education : A Qualitative Case Study. *Front. Sports Act. Living*, 2, 34-42.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2020.528979>
- Attali, A. et Bressoux, P. (2002, octobre). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés*, [Rapport] Haut Conseil de l'évaluation de l'école (France).
https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/034000533.pdf

- Avenier M.-J., et Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon et A. Jolibert (dir.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion – Réussir son mémoire ou sa thèse* (2^e éd., p. 11-62), Pearson Éducation France.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, p. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.; traduit par J. Lecomte). Éditions de Boeck Université.
- Barnett, L. M., Morgan, P. J., Van Beurden, E., Ball, K. et Lubans, D. R. (2011). A Reverse Pathway? Actual and Perceived Skill Proficiency and Physical Activity. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 43(5), 898-904.
<https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181fdadd>
- Bassett, A. J., Ahlmen, A., Rosendorf, J. M., Romeo, A. A., Erickson, B. J. et Bishop, M. E. (2020). The Biology of Sex and Sport. *JBJS Reviews*, 8(3), Article e0140.
<https://doi.org/10.2106/JBJS.RVW.19.00140>
- Beaubatie, E. (2019). L'espace social du genre. Diversité des registres d'action et d'identification dans la population trans' en France. *Sociologie*, 10, 395-414.
<https://doi.org/10.3917/socio.104.0395>
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2020). *Introduction aux études sur le genre*. De Boeck.
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1033728ar>
- Bernier, C., Coderre, C. et Michaud, J. (2003). Le genre en contexte : pratiques sociales et représentations. *Reflets*, 9(1), 10-20. <https://doi.org/10.7202/010860ar>
- Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignant efficace de la compréhension ? Dans X. Dumay et V. Dupriez, *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (p. 35-54). De Boeck.
- Bittner, A. et Goodyear-Grant, E. (2017). Sex isn't gender: reforming concepts and measurements in the study of public opinion. *Political Behavior*, 39, 1019-1041.
<https://doi.org/10.1007/s11109-017-9391-y>
- Bolzendahl, C. I. et Myers, D. J. (2004). Feminist Attitudes and Support for Gender Equality: Opinion Change in Women and Men, 1974-1998. *Social Forces*, 83(2), 759-789.
<https://doi.org/10.1353/sof.2005.0005>

- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*, Éditions du Seuil.
<https://doi.org/10.4000/clio.201>
- 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 Cabot, I. (2022). Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activités physiques aux étudiants : impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire. *eJRIEPS*, 50, 42-79. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7697>
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles « traces » sur les apprentissages des élèves ?, Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner : Entre objets sociaux et objets de recherche*, (p. 121-134). Presses Universitaires de Rennes.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., et Miller, J. R. (2009). Stress, Sex Differences, and Coping Strategies Among College Students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97.
<https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Cabot, I. et Surprenant, R. (2022). Identification des raisons d'inactivité physique chez les étudiantes et étudiants du postsecondaire au Québec. *Revue phénEPS*, 13(1), 1-22.
<https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/4345/3807>
- Cairney, J., Kwan, M. Y. K., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R. et Faight, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, Article 26. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>
- Cameron, N. et Humbert, L. (2020). 'Strong girls' in physical education: opportunities for social justice education. *Sport, Education and Society*, 25(3), 249-260.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1582478>
- Camirand, H., Traoré, I. et Baulne, J. (2016, octobre). *L'Enquête québécoise sur la santé de la population, 2014-2015: pour en savoir plus sur la santé des Québécois. Résultats de la deuxième édition*, Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-de-la-population-2014-2015-pour-en-savoir-plus-sur-la-sante-des-quebecois-resultats-de-la-deuxieme-edition.pdf>
- Caplette Charette, A. (2014). *Les cours d'éducation physique au collégial et le sentiment d'efficacité personnelle des filles* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6210/>

- 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), 1-18. <https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/1545>
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93. <https://doi.org/10.4000/rfp.851>
- Carlana M. (2019) Implicit Stereotypes: Evidence From Teachers' Gender Bias. *The Quarterly Journal of Economics*. 134(3), 1163-1224. <https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>
- Carlier, G., Bouthier, D. et Bui-Xuân, G. (dir.) (2006). *Intervenir en éducation physique et en sport : Recherches actuelles*. Presses universitaires de Louvain.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., Coutinho, S. R., Vieira, P. N., Minderico, C. S., Sardinha, L. B. et Teixeira, P. J. (2012). Physical Activity Predicts Changes in Body Image During Obesity Treatment in Women. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44(8), 1604-1612. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31824d922a>
- Carrier, S. et Fortin, D. (2022). La recherche-intervention pour reconnaître et stimuler une pratique sociale innovante en déficience intellectuelle : Research-intervention to recognize and stimulate innovative social practice in intellectual disabilities. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), 175-181. <https://revues.uqtr.ca/rfdi/index.php/1/article/view/232>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. et Clément-Guillot, C. (2013) The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future direction. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136-144. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Chen, A. et Darst, P. W. (2002). Individual and Situational Interest: The Role of Gender and Skills. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 250-269. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1093>
- Chen, A., Darst, P. W. et Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), 157-180. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0303_3
- Chen, A, Darst P. W. et Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 385-400. <https://doi.org/10.1348/000709901158578>

- Chen, A., Ennis, C. D., Martin, R. et Sun, H. (2006). Situational Interest: A Curriculum Component Enhancing Motivation to Learn. In S. A. Hogan (dir.). *New Development in Learning Research* (p. 235-261). Nova Science Publishers.
- 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, 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*, 85(4), 468-477. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961054>
- Chevalier, R. (2021). *À vos marques, prêts, santé ! L'essentiel : activité physique et habitudes de vie* (2^e éd.). ERPI.
- Chiasson, L. (2005). *Analyse du sentiment d'efficacité personnelle des cégépiens et des cégépiennes relativement à l'activité physique, à l'alimentation, aux boissons alcoolisées et au tabagisme*. [Rapport PAREA]. Cégep de Lévis-Lauzon. http://www.cdc.qc.ca/parea/785192_chiasson_PAREA_rapport_synthese4_Sentiment_efficacite_personnelle_2005.pdf
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions vives*, 6(18), 15-37. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1121>
- Clow, B., Pederson, A., Haworth-Brockman, M. et Bernier, J. (2009). *Se montrer à la hauteur du défi : l'analyse des influences du genre et du sexe en planification, en élaboration de politiques et en recherche dans le domaine de la santé au Canada*. [Guide]. Centre de l'excellence de l'Atlantique pour la santé des femmes. https://cdn.dal.ca/content/dam/dalhousie/pdf/diff/ace-women-health/ACEWH_rising_to_the_challenge_SGBA_fr.pdf
- Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Éditions Revue EPS.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés*, 20, 129-150. <https://doi.org/10.3917/tgs.020.0129>
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2^e éd.). University of California Press.
- Courcy, I., Laberge, S., Erard, C. et Louveau, C. (2006). Le sport comme espace de reproduction et de contestation des représentations stéréotypées de la féminité. *Recherches féministes*, 19(2), 29-61. <https://doi.org/10.7202/014842ar>
- Cox, R. H. (2005). *Psychologie du sport* (traduit par C. Billon). Éditions de Boeck Université.
- Davis, S. N. et Greenstein, T. N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, 35, 87-105. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115920>

- Davison, K. K., Schmalz, D. L. et Downs, D. S. (2010). Hop, skip ... No ! Explaining Adolescent Girls' Disinclination for Physical Activity, *Annals of Behavioral Medicine*, 39(3), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9180-x>
- Delphy C. (1993). Rethinking sex and gender. *Women's Studies International Forum*, 16(1), 1-9. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(93\)90076-L](https://doi.org/10.1016/0277-5395(93)90076-L)
- Desbiens, J.-F., Leriche, J., Spallanzani, C., Dumas, D. et Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l'intervention en éducation physique : pourquoi se contenter du regard du borgne ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 81-109. <https://doi.org/10.7202/1085399ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Ding, H., Sun, H. et Chen, A. (2013). Impact of expectancy-value and situational interest motivation specificity on physical education outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 253-269. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.3.253>
- Doyle, W. et Ponder, G. (1977) The practicality ethic and teacher decision-making. *Interchange*, 8, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01189290>
- Dubost J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Presses universitaires de France.
- Dubuc, M.-M., Fortin-Suzuki, S., Beaudoin, S., Berrigan, F. et Turcotte, S. (2021). High School Students Voice Regarding School-based Physical Activity: Perceived Barriers and Facilitating Factors. *Health Behavior and Policy Review*, 8(4), 331-341. <https://doi.org/10.14485/HBPR.8.4.5>
- Duchesne, C. et Leurenbourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24. <https://doi.org/10.7202/1084727ar>
- Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*, 64(2), 91-103. <https://doi.org/10.3917/agora.064.0091>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. et Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, Article 98. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Einstein G. (2021). Measuring Biological Sex. Dans Oliffe J. L. et Greaves, L. (dir.). *Designing and conducting gender, sex & health research* (p. 85-101). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230610>

- Fédération des cégeps (2010). *Portrait de santé des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans*. https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2011/06/25oct2010_portrait_de_sant%C3%A9.pdf
- Femmes et sport au Canada. (s. d.). *Les filles canadiennes abandonnent le sport selon une étude nationale*. Canadian Women & Sport. <https://womenandsport.ca/fr/filles-canadiennes-abandonnent-le-sport/#:~:text=Jusqu%E2%80%99%C3%A0%2062%20%25%20des%20adolescentes%20canadiennes%20ne%20pratiquent,chez%20les%20adolescents%20est%20de%201%20sur%2010.>
- Fenton A. (2021). Weight, Shape, and Body Composition Changes at Menopause. *Journal of Mid-life Health*, 12(3), 187-192. https://doi.org/10.4103/jmh.jmh_123_21
- Fondation des maladies du cœur et de l'AVC. (2023). *Facteurs de risque propres aux femmes*. Cœur + AVC. <https://www.coeuretavc.ca/maladies-du-coeur/risque-et-prevention/facteurs-de-risque-propres-aux-femmes>
- Fontayne, P., Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *STAPS*, 55, 23-37. <https://doi.org/10.3917/sta.055.0023>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. De Boeck.
- Gao, Z., Wen, X., Fu, Y., Lee, J. E. et Zeng, N. (2021). Motor Skill Competence Matters in Promoting Physical Activity and Health [numéro spécial]. *BioMed Research International*, 2021, Article 9786368. <https://doi.org/10.1155/2021/9786368>
- Gibbons, S. L., et Humbert, L. (2008). What are middle-school girls looking for in PE? *Canadian Journal of Education*, 31(1), 167-186. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2998>
- Girard, S. (2016). *Climat motivationnel en éducation physique et besoins psychologiques : impact sur les buts d'accomplissement, les attitudes et les habitudes des élèves*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/15903>
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé. Dans G.-N. Fischer (dir.), *Traité de psychologie de la santé* (p. 375-388). Presses de l'Université de Montréal.

- Godin, G. (2012). *Les comportements dans le domaine de la santé*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Godin, G. et Vézina-Im, L.-A. (2012). Les théories de prédiction. Dans G. Godin (dir), *Les comportements dans le domaine de la santé*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- 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 & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hagger, M. S. (2019). Advances in Motivation in Exercise and Physical Activity. Dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (p. 479-504). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.25>
- Hagger, M. S. et Chatzisarantis, N. L. (2014). An integrated behavior change model for physical activity. *Exercise And Sport Sciences Reviews*, 42(2), 62-69. <https://doi.org/10.1249/JES.0000000000000008>
- Hall, M. A. (2016). *The Girl and the Game: A History of Women's Sport in Canada* (2^e éd.). University of Toronto Press.
- Hall, C. J. S., Eyre, E. L. J., Oxford, S. W. et Duncan, M. J. (2018). Relationships between Motor Competence, Physical Activity, and Obesity in British Preschool Aged Children. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 3(4), Article 57. <https://doi.org/10.3390/jfmk3040057>
- Hao, M., Fang, Y., Yan, W., Gu, J., Hao, Y. et Wu, C. (2022). Relationship between body dissatisfaction, insufficient physical activity, and disordered eating behaviors among university students in southern China. *BMC Public Health*, 22(1), Article 2054. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14515-9>
- Harackiewicz, J. M. et Knogler, M. (2017). Interest: Theory and Application. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (dir.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (p. 334-352). The Guilford Press.
- Hatchuel, A. et Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding human decision making: about two case studies. *European Journal of Operational Research*, 24(1), 178-186. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(86\)90024-X](https://doi.org/10.1016/0377-2217(86)90024-X)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Heinze, J. E., Heinze, K. L., Davis, M. M., Butchart, A. T., Singer, D. C. et Clark, S. J. (2017). Gender Role Beliefs and Parents' Support for Athletic Participation. *Youth & Society*, 49(5), 634-657. <https://doi.org/10.1177/0044118X14553580>

- Hidi, S., et Anderson, V. (1992). Situational Interest and Its Impact on Reading and Expository Writing. Dans K. A. Renninger, S. Hidi et A. Krapp (dir.), *The Role of Interest in Learning and Development* (p. 215-238). Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9781315807430>
- 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
- Institut de recherche en santé du Canada (2023). *Qu'est-ce que le genre? Qu'est-ce que le sexe?* Gouvernement du Canada. <https://cihr-irsc.gc.ca/f/48642.html>
- Jeanneret, N. (2020). Les obstacles rencontrés par les joueuses de hockey sur glace de haut niveau au Québec au fil de leur carrière sportive [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14937>
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9^e éd.). Pearson Education.
- Juneau, M. (2021, 18 novembre). *L'obésité juvénile, une véritable bombe à retardement de maladies cardiométaboliques*. Observatoire de la prévention — Institut de cardiologie de Montréal. <https://observatoireprevention.org/2021/11/18/lobesite-juvenile-une-veritable-bombe-a-retardement-de-maladies-cardiometaboliques/>
- Jutras, F., Gohier, C. et Desautels, L. (2012). L'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants du collégial : de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial : Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- 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>
- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Schober, B., Hodosi, T. et Spiel, C. (2018). Parents' Judgments about the Desirability of Toys for Their Children: Associations with Gender Role Attitudes, Gender-typing of Toys, and Demographics. *Sex Roles*, 79(5), 329-341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>
- Kuk, J. L., et Ardern, C. I. (2014). The influence of ethnicity and gender on the association between measured obesity and cardiorespiratory fitness with self-rated overweight, physical activity and health. *Perspectives in Public Health*, 134(1), 38-43. <https://doi.org/10.1177/1757913913480751>
- Labillois, D. et St-Germain, M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*. [Rapport PAREA 2012-004]. Cégep de la Gaspésie et des Îles, Cégep de l'Outaouais. <http://www.cdc.qc.ca/parea/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>

- Laurier, C., Courville, J. et Beaulieu, G. (2020). Effets d'un programme d'entraînement sportif structuré sur la perception de soi des adolescents. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 215-235. <https://doi.org/10.7202/1073994ar>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Legendre, M.-J. (2015). Recherche-intervention évaluative des effets d'une pédagogie orientante sur la motivation des collégiennes quant à la pratique régulière de l'activité physique. [Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke].
- Lemoyne, J. (2012). Éducation physique : Vers l'adoption d'un mode de vie actif? Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial, [Rapport de recherche PAREA, 2008-12]. Collège de Shawinigan
- 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^e édition, congrès de l'Acfas, Montréal. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37729/lemoyne-girardacfas2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lentillon-Kaestner, V. (2009). Injustices perçues en éducation physique et sportive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 195-210. <https://doi.org/10.7202/1017467ar>
- Lentillon-Kaestner, V. et Roure, C. (2019). Coeducational and single-sex physical education: students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 287-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571186>
- Lentillon-Kaestner, V. et Roure, C. (2020). La mixité vs non-mixité en éducation physique influence-t-elle l'intérêt en situation des élèves? *eJournal de recherche sur l'intervention en éducation physique et en sport — eJRIEPS*, 46, 3-20. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3877>
- Leriché, J. et Walczak, F. (2014). Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens. [Rapport PAREA, 2012-14]. Cégep de Sherbrooke et Cégep de Trois-Rivières. <http://www.cdc.qc.ca/parea/033137-leriche-walczak-obstacles-pratique-sportive-cegepiens-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2014.pdf>
- Leriché, J. et Walczak, F. (2018). Évaluation d'une nouvelle approche pédagogique en éducation physique. [Rapport de recherche PAREA, 2016-008]. Cégep de Sherbrooke et Cégep de Trois-Rivières. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36091/leriche-walczak-evaluation-nouvelle-approche-pedagogique-education-physique-parea-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Leriche, J., Walczak, F. et Gravel, C. (2015) Au-delà de la réussite scolaire : comment intéresser les étudiants à la discipline ? *Revue de pédagogie collégiale*, 28(3), 16-22.
<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34356/LericheWalczakGravel-28-3-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lévesque, N. et Marcotte, D. (2009). Le modèle diathèse-stress de la dépression appliqué à une population d'adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(3), 177-185.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2009.03.003>
- Lévy-Tadjine, T. et Paturel, R. (2012). Représentations et questions de méthodes dans une perspective intersubjective : L'exemple de l'Entrepreneuriat et du Management. *Revue internationale de psychosociologie*, XVIII, 343-366. <https://doi.org/10.3917/rips.044.0343>
- Lleixà, T. et Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25, 185-198. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Lyu, M. et Gill, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment, and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247-260.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545105>
- Maitrepierre, F. (2019). L'engagement des élèves en éducation physique et sportive : Susciter le plaisir et la motivation pour lutter contre les stéréotypes de genre [Mémoire de maîtrise, Université d'Orléans]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02418825/document>
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868>
- Martins, J., Costa, J., Sarmento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M. et Valeiro M. G. (2021). Adolescents' Perspectives on the Barriers and Facilitators of Physical Activity: An Updated Systematic Review of Qualitative Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), Article 4954.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>
- Mateo-Orcajada, A., Abenza-Cano, L., Vaquero-Cristóbal, R., Martínez-Castro, S. M., Leiva-Arcas, A., Gallardo-Guerrero, A. M. et Sánchez-Pato, A. (2021). Gender Stereotypes among Teachers and Trainers Working with Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), Article 12964.
<https://doi.org/10.3390/ijerph182412964>
- McKay, J. et Laberge, S. (2006). Sport et masculinités. *Clio*, (23), 239-267.
<https://doi.org/10.4000/clio.1908>
- Messier, C. (2016). *Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique au collégial* [Essai, Université de Sherbrooke]. Savoirs.
<http://hdl.handle.net/11143/9634>

- Meyer, T., Sarrazin, P. G. et Verhaci, J.-F. (2014). Des facteurs psychosociaux aux ressources cognitives, émotionnelles et motivationnelles : contribution au gradient social dans le domaine de l'alimentation et de l'activité physique. Dans *Inégalités sociales de santé en lien avec l'alimentation et l'activité physique* (p.709-725). Les éditions Inserm
- Millard-Stafford, M., Swanson, A. E. et Wittbrodt, M. T. (2018). Nature Versus Nurture: Have Performance Gaps Between Men and Women Reached an Asymptote?. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 13(4), 530-535.
<https://doi.org/10.1123/ijsp.2017-0866>
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de l'école québécoise : Éducation physique et à la santé*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_education-physique-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MÉES (2017). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Gouvernement du Québec.
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*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdncontenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport — MELS (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec. https://educationsspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/03/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine. (2011). *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de faits : Politique gouvernementale pour l'égalité entre les femmes et les hommes*. Gouvernement du Québec.
http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/politique/Plan_d_actioncomplet_2011-06-13.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2012). *La santé et ses déterminants : Mieux comprendre pour mieux agir*. Gouvernement du Québec
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2011/11-202-06.pdf>
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*, 69(1), 95-112.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152984>

- Muehlenhard, C. L., et Peterson, Z. D. (2011). Distinguishing Between *Sex* and *Gender*: History, Current Conceptualizations, and Implications. *Sex Roles*, 64, 791-803. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9932-5>
- Nicaise, V. et Cogérino, G. (2008). Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? *Staps*, (81), 35-53. <https://doi.org/10.3917/sta.081.0035>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001) Gender Differences in Depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173-176. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00142>
- O'Reilly, N., Brunette, M. et Bradish, C. (2018). Lifelong Female Engagement in Sport: A Framework for Advancing Girls' and Women's Participation. *Journal of Applied Sport Management*, 10(3). <https://doi.org/10.18666/JASM-2017-V10-I2-8742>
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Temple Smith.
- Organisation mondiale de la Santé – OMS (1946). *Constitution de l'OMS*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/FR/constitution-fr.pdf?ua=1>
- Organisation mondiale de la Santé – OMS (2020a). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité : en un coup d'œil*. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1318320/retrieve>
- Organisation mondiale de la Santé – OMS (2020b). *Obésité et surplus*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Ouellet, C., Verret, C., Grenier, J. et Roure, C. (2021). *L'intérêt en situation d'élèves du secondaire dans une situation d'enseignement et d'apprentissage différenciée en coopération en éducation physique*. [Communication orale] 2^e biennale romande de la recherche en éducation physique, Lausanne, Suisse. <https://doi:10.13140/RG.2.2.24167.78245>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de la recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. Dans M. Santiago Delefosse et M. del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 61-83). Dunod.
- Pasco, D. et Spreux, D. (2014). La Motivation en Situation. Une Revue de Questions en Education physique. *eJRIEPS*, (31). <http://journals.openedition.org/ejrieps/2304>
- Pasco, D., Roure, C., Kermarrec, G., Pope, Z., et Gao, Z. (2017). The effects of a bike active video game on players' physical activity and motivation. *Journal of Sport and Health Science*, 6(1), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.11.007>

- Patinet-Bienaimé, C. et Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions vives*, 8(15), 1-13. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.765>
- Pfaeffli, L. A. et Gibbons, S. L. (2010). Girls Getting Active: Exploring A Physical Education Program Tailored To Young Women. *PHENex Journal*, 2(3), 1-21. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1339/1178>
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82. <https://doi.org/10.7202/1085563ar>
- Plaza, M., Boiché, J., Brunel, L. et Ruchaud, F. (2017). Sport = Male... But Not All Sports: Investigating the Gender Stereotypes of Sport Activities at the Explicit and Implicit Levels. *Sex Roles*, 76, 202-217. <https://doi.org/10.1007/S11199-016-0650-X>
- Poirel, E. (2017). Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale optimale. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 147-164. <https://doi.org/10.7202/1040248ar>
- Polotsky, H. N. et Polotsky, A. J. (2010). Metabolic Implications of Menopause. *Seminars in Reproductive Medicine*, 28(5), 426-434. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1262902>
- Raphael, D., Bryant, T. et Mendly-Zambo, Z. (2019). Canada considers a basic income guarantee: can it achieve health for all?. *Health Promotion International*, 34(5), 1025-1031. <https://doi.org/10.1093/heapro/day058>
- Raphael, D., Bryant, T., Mikkonen, J. et Raphael, A. (2021). *Déterminants sociaux de la santé : les réalités canadiennes* (2^e éd.). Faculté des sciences de la santé de l'Université Ontario Tech et École de gestion et de politique de la santé de l'Université York. https://thecanadianfacts.org/Les_realites_canadiennes-2021.pdf
- 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 ?* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://hdl.handle.net/11143/17205>
- Renninger, K. A. et Bachrach, J. E. (2015). Studying triggers for interest and engagement using observational methods. *Educational Psychologist*, 50(1), 58-69. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.999920>
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Rink, J. E. (2010). *Teaching Physical Education for Learning* (6^e éd.). McGraw-Hill.
- Roberts, K. C., Yao X., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I. et Tremblay, M. S. (2017, 18 octobre). Meeting the *Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth*. (Catalogue no. 82-003-X) [Rapport], Statistique Canada, 28(10), 3-7. <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-003-x/2017010/article/54875-eng.pdf>

- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P. et D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medecine*, 45, 1273-1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Robitaille, M.-P. (2019). *Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/33911>
- Roure, C. (2020). Clarification du construit de l'intérêt en situation en éducation physique. *STAPS*, 130(4), 61-77. <https://doi.org/10.3917/sta.130.0061>
- Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J. et Pasco, D. (2019). Universality and Uniqueness of Students' Situational Interest in Physical Education: A Comparative Study. *Psychologica Belgica*, 59(1), 1-15. <https://doi.org/10.5334/pb.446>
- Roure, C. et Pasco, D. (2016). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 24(1) 1-18. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662289>
- Roure, C. et Pasco, D. (2018). The Impact of Learning Task Design on Students' Situational Interest in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 24-34. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0046>
- 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 (dir.), *Penser l'éducation physique autrement* (p. 15-32). Éditions EME. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4272>
- Roure, C., Pasco, D. et Kermarec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(2), 112-120. <https://doi.org/10.1037/cbs0000027>
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, (187), 97-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>
- Saguy, T., Reifen-Tagar, M. et Joel, D. (2021). The gender-binary cycle: the perpetual relations between a biological-essentialist view of gender, gender ideology, and gender-labelling and sorting. *Philosophical transactions of the Royal Society B : Biological Sciences*, 376(1822), Article 20200141, <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0141>
- Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation (technique de validation). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 289-290). Armand Collin.

- Seidah, A., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2004). Perception de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons, *Enfance*, 56(4), 405-420. <https://doi.org/10.3917/enf.564.0405>
- Shen, B. et Chen, A. (2006). Examining the Interrelations Among Knowledge, Interests, and Learning Strategies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 182-199. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.182>
- Shen, B., Chen, A. et Guan, J. (2007). Using achievement Goals and Interest to Predict Learning in Physical Education. *Journal of Experimental Education*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.2.89-108>
- Shen, B., Chen, A., Scrabis, K. A. et Tolley, H. (2003). Gender and Interest-Based Motivation in Learning Dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 396-409. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.396>
- Smith, M. A., et St. Pierre, P. E. (2009). Secondary Students' Perceptions of Enjoyment in Physical Education: An American and English Perspective. *Physical Educator*, 66(4), 209-221.
- Solar, O. et A. Irwin. (2010). *A conceptual framework for action on the social determinants of health. Social Determinants of Health Discussion Paper 2 (Policy and Practice)*. Organisation mondiale de la Santé. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44489>
- Springer, K. W., Mager Stellman, J. et Jordan-Young, R. M. (2012). Beyond a catalogue of differences: a theoretical frame and good practice guidelines for researching sex/gender in human health. *Social Science & Medicine* (1982), 74(11), 1817-1824. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.05.033>
- Statistique Canada (2019a). *Santé maternelle au Canada : Enquête sur la santé maternelle de 2018-2019 donne un aperçu de la santé mentale des mères qui ont récemment donné naissance au Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/190624/dq190624b-fra.htm>
- Statistique Canada (2019b, juin). *Embonpoint et obésité chez les adultes* (n° 82-625-X au catalogue). [Feuillets d'information de la santé]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-625-x/2019001/article/00005-fra.htm>
- Statistique Canada (2019c, 17 avril). Suivi des niveaux d'activité physique des Canadiens, 2016 et 2017. *Le Quotidien*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/190417/dq190417g-fra.pdf>
- Stodden, D. F., Langendorfer, J. D., Roberton, S. J., Rudisill, M. E., Garcia, C. et Garcia, L. E. (2008). Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60(2), 290-306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>

- Streiner D. L. (2003). Starting at the Beginning: an Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal Of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Subramaniam, K. (2010). Understanding Changes in Teacher Roles Through Collaborative Action Research. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 937-951.
<https://doi.org/10.1007/s10972-010-9217-9>
- Tochon, F. et Miron, J.-M. (2004). *La recherche-intervention éducative*. Presses de l'Université du Québec.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
<https://doi.org/10.7202/031889ar>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (traduit par B.Théorêt). Chenelière Éducation.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- Turcotte, S., Desbiens, J.-F., Trudel, C., Demers, J. et Roy, M. (2011). L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes canadiens d'éducation physique. *PHENex*, 3(1).
<https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/47/1187>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boek Université.
- 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>
- Vigeneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, (154), 111-124.
<https://doi.org/10.4000/rfp.146>
- Warburton, D. E. R., Charlesworth, S., Iver, A., Nettlefold, L. et Bredin, S. S. D. (2010). A review of the evidence for Canada's physical activity guidelines for adults. *International Journal of Behavior Nutrition and Physical Activity*, 39(7). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-39>
- Zeng, H. Z., Hipscher, M. et Leung, R. W. (2011). Attitudes of High School Students toward Physical Education and Their Sport Activity Preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537. <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.529.537>

Zhu, X., Chen, A., Ennis, C., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M., Bae, M. et Kim, S. (2009).
Situational interest, cognitive engagement, and achievement in physical education.
Contemporary Educational Psychology, 34(3), 221-229.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.05.002>