

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

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

PAREA PA2014-010

Article de vulgarisation

Jérôme Leriche, Ph.D.

Département d'éducation physique, Cégep de Sherbrooke

Frédéric Walczak, M.Sc.

Département d'éducation physique, Cégep de Trois-Rivières

La problématique de cette recherche s'inscrit dans la continuité du projet de recherche financé par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) sur les obstacles à la participation sportive des cégépiens terminé en 2014 (Leriche et Walczak, 2014). Nous avons déjà mentionné dans cette précédente recherche qu'au Québec et ailleurs dans le monde, l'activité physique (AP) est généralement reconnue comme un puissant outil de développement individuel et social (Organisation mondiale de la santé (OMS), 2010). Toutefois, la participation régulière à des activités physiques a considérablement diminué au Québec au cours de la dernière décennie (Tremblay, Shields, Laviolette, Craig, Janssen, et Gorber, 2010; Traoré, Nolin, et Pica, 2012) et de façon plus prononcée (Chiasson, 2004; Lemoyne, 2012; Leriche et Walczak, 2014).

Parmi les déterminants d'un mode de vie physiquement actif, l'éducation physique (EP) occupe une place de choix (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011). L'UNESCO l'a d'ailleurs identifié comme étant « le point d'entrée essentiel pour acquérir l'habitude de participer à des activités physiques tout au long de la vie » (UNESCO, 2015, p. 6). L'étude de Lemoyne (2012) ainsi que notre précédente étude (Leriche et Walczak, 2014)

ont démontré l'impact positif des cours d'EP sur la pratique d'AP hors cours des cégépiens.

Ce constat de l'impact des cours d'EP est intéressant, mais sur quels facteurs les enseignants d'EP interviennent-ils pour arriver à ce résultat ? Nous n'avons pas de portrait des interventions mises en place par les enseignants d'EP dans les cégeps et c'est ce manque d'information qui est à l'origine de cette recherche.

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

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

Pour répondre à chacun de ces objectifs spécifiques, nous avons mobilisé deux cadres théoriques.

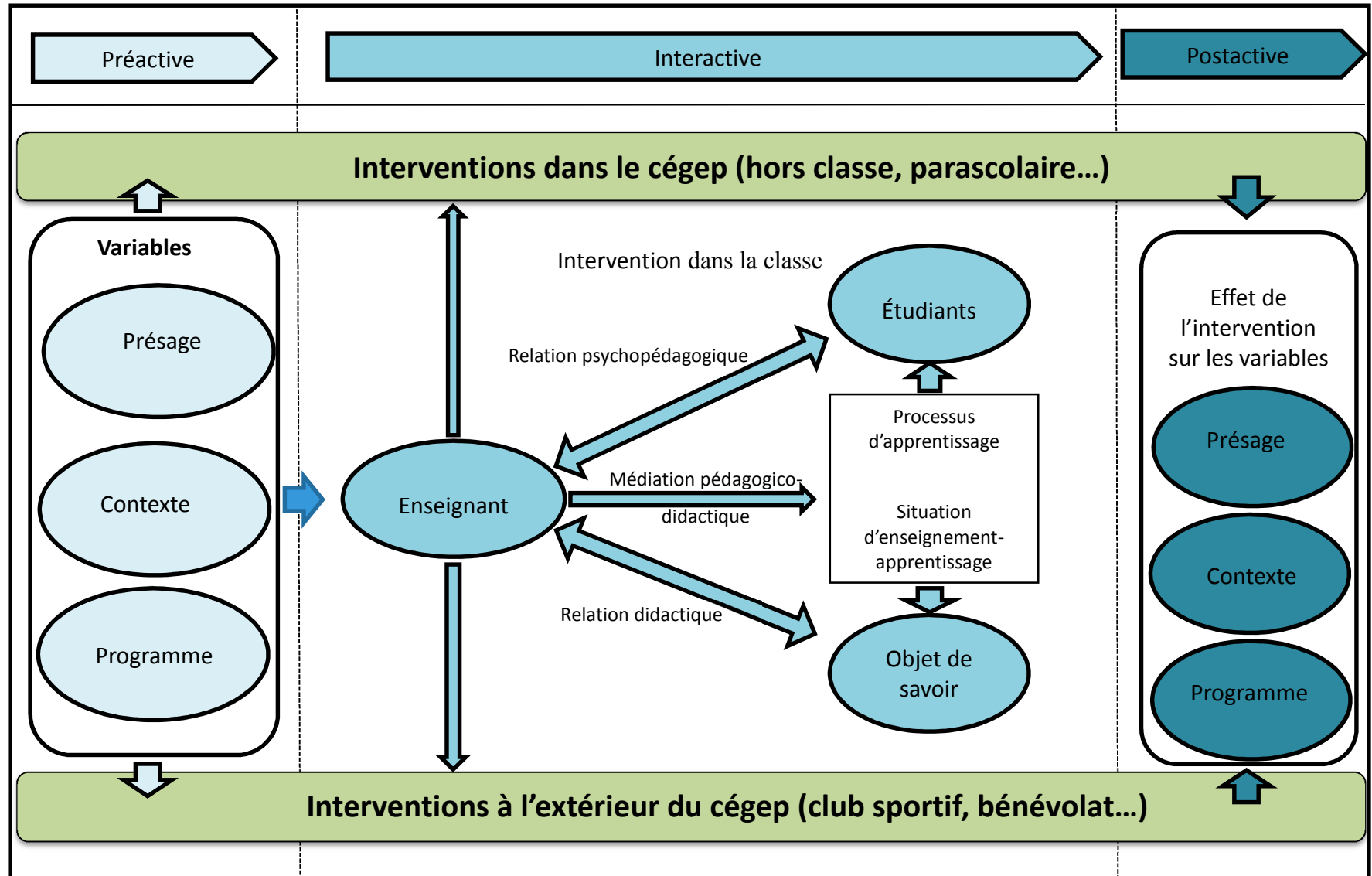
Un cadre théorique et conceptuel pour décrire et comprendre l'intervention

Nous avons examiné un ensemble de cadres théoriques sur l'intervention existant dans la littérature afin de choisir celui qui répondrait le mieux à nos besoins pour orienter l'analyse de nos données. Aucun cadre ne nous satisfaisait, entre autres parce qu'ils ne prenaient pas en compte la spécificité de l'enseignement de l'EP au collégial. Toutefois, nous avons ciblé deux cadres théoriques qui nous semblaient intéressants. Le premier cadre sur l'intervention est celui de Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) qui est souvent utilisé dans les recherches sur l'intervention (Cloes et Roy, 2010). Le second cadre est le modèle sur l'intervention éducative proposé par Lenoir (2009, 2014).

Ces deux cadres théoriques comportent des forces et des limites par rapport aux besoins de cette recherche. Comme cette recherche se veut exploratoire et que nous ne savions

pas comment les enseignants interviennent, il nous semblait intéressant d'avoir un cadre conceptuel qui tient compte de la complexité et des différentes dimensions de l'intervention éducative. Nous avons conçu le Modèle en intervention éducative au collégial (MIEC) à partir du découpage des trois phases et en intégrant les variables du modèle de Brunelle et coll. (1988), couplé à la précision du modèle de Lenoir pour la phase interactive (Lenoir, 2009, 2014). La figure 1 présente ce nouveau modèle que nous proposons.

Figure 1 : Le Modèle d'intervention éducative au collégial (MIEC)



Nous allons utiliser ce cadre pour nous aider à analyser les perceptions des interventions des enseignants au regard des obstacles à la pratique d'AP des cégépiens (objectif 1). Pour ce qui est des interventions sur la motivation des étudiants (objectif 2), nous avons mobilisé un cadre déjà existant.

Un cadre conceptuel pour décrire et comprendre les interventions sur la motivation face à la pratique d'AP

Dans cette recherche, nous avons choisi la théorie de l'autodétermination comme modèle sur la motivation. Cette théorie a été développée par Deci et Ryan (1985) et s'organise autour de trois types de motivation : intrinsèque, extrinsèque et amotivation. Ce cadre théorique nous a permis d'analyser les perceptions des interventions des enseignants au regard de la motivation des étudiants face à la pratique d'AP. Nous avons adapté un questionnaire validé (l'Échelle de motivation dans le sport de Brière, Vallerand, Blais, et Pelletier, 1995) pour décrire et comprendre les perceptions des enseignants sur leurs interventions en lien avec la motivation des étudiants.

Méthodologie

Deux outils ont été utilisés pour la récolte des données : un questionnaire en ligne et des entrevues de groupe selon la Technique du groupe nominal (TGN). Notre questionnaire a été bâti à partir de questions portant sur des données sociodémographiques, sur les obstacles à la pratique sportive, sur la motivation à la pratique d'AP ainsi que de quatre questions ouvertes pour nous aider à compléter nos analyses. Ce questionnaire comportait 79 questions fermées et ouvertes. Le questionnaire final a été validé par quatre experts et a été testé auprès de 6 enseignants. La TGN a été réalisée avec deux groupes d'enseignants provenant des cégeps de Sherbrooke et de Trois-Rivières. La question à laquelle ils devaient répondre était : *Quelles interventions faites-vous pour favoriser la pratique d'AP de vos étudiants?*

Pour les données du questionnaire, nous avons réalisé des tests statistiques en fonction de la nature des données (principalement des coefficients de vraisemblance et des Gammas). Pour les questions ouvertes, nous avons effectué des analyses de contenu (L'Écuyer,

1990) et les réponses de la TGN ont été codées à partir de grilles d'analyses basées sur les deux cadres théoriques.

Échantillon

73 enseignants en EP provenant de différents cégeps à travers le Québec ont répondu à notre questionnaire. Notre échantillon était composé de 50,7 % d'hommes et de 49,3 % de femmes âgés en moyenne de 37,5 ans. En moyenne, nos répondants avaient 8,5 ans d'expérience en enseignement de l'EP au collégial.

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

Résultats

Nous allons dans un premier temps présenter les résultats provenant du questionnaire avant de présenter ceux de la TGN. Pour répondre à notre premier objectif de recherche, nous allons présenter les conditions qui favorisent la pratique d'AP des étudiants selon les enseignants avant de discuter des obstacles.

Les conditions qui favorisent la pratique d'AP selon les enseignants

De façon générale, les résultats au questionnaire nous montrent que les enseignants d'EP accordent une très grande importance dans leurs interventions au fait de conscientiser les étudiants aux bienfaits de la pratique d'AP et sportives sur leur santé. Ils organisent également leurs cours pour que les étudiants adoptent des attitudes et des valeurs positives face aux AP et ils les encouragent à poursuivre leurs pratiques en dehors des cours.

Certaines différences entre les répondants ont été observées selon l'expérience en enseignement en EP. En fait, plus les enseignants sont expérimentés, plus ils accordent de

l'importance au développement d'habiletés motrices, aux stratégies et aux techniques individuelles. D'un autre côté, moins les enseignants sont expérimentés en enseignement au collégial, plus ils semblent accorder de l'importance à traiter de l'alimentation en lien avec la pratique d'AP dans leurs interventions.

Les enseignants mentionnent aussi trois principales conditions pour favoriser la pratique d'AP : l'organisation d'AP en dehors des cours, la qualité et la disponibilité des infrastructures et le faible coût des activités.

Les obstacles à la pratique d'AP selon les enseignants

Nous constatons que les enseignants sont fortement en accord avec l'importance de l'influence de l'entourage (famille et amis) sur la pratique d'AP. Les enseignants sont aussi fortement en accord en ce qui concerne l'importance de la qualité des infrastructures et l'implication des enseignants dans le renouvellement du matériel et de l'équipement sportif pour favoriser la pratique d'AP. Toutefois, il semble moins important pour eux d'être impliqués dans la gestion des infrastructures sportives. Finalement, il y a aussi consensus auprès des enseignants en ce qui concerne la sensibilisation des étudiants aux bienfaits de l'AP et l'importance de favoriser la pratique récréative et compétitive hors cours pour favoriser la pratique d'AP.

Il y a aussi certaines différences qui apparaissent entre les enseignants selon l'âge et l'expérience professionnelle. Par exemple, moins l'enseignant est âgé et expérimenté, plus il tient compte des intérêts et besoins des étudiants. D'un autre côté, plus l'enseignant est âgé et expérimenté en enseignement, plus il collabore avec la direction pour favoriser la pratique d'AP des étudiants.

Pour les résultats de la question ouverte sur les obstacles, ils rejoignent les réponses obtenues aux questionnaires dans la partie concernant les conditions qui favorisent la pratique d'AP. La disponibilité et la qualité des installations sont encore une fois très importantes aux yeux des enseignants pour favoriser la pratique d'AP des étudiants. Un

obstacle qui ressort davantage de cette question est le temps. Le manque de temps est une raison souvent invoquée pour ne pas pratiquer d'AP.

Nous allons maintenant présenter l'analyse des interventions au regard de la motivation des étudiants face à la pratique d'AP (objectif 2) à partir des réponses au questionnaire.

Les interventions qui influencent la motivation des étudiants

Les réponses aux questions sur la motivation nous montrent que les enseignants accordent beaucoup plus d'importance aux interventions en lien avec la motivation intrinsèque. Ce constat est intéressant étant donné que c'est le type de motivation qui favorise un maintien durable du comportement à long terme (Tessier et Sarrazin, 2013). La motivation extrinsèque identifiée est aussi un autre type de motivation qui est valorisé par les enseignants d'EP. Ces résultats sont toutefois à nuancer puisque nous avons adapté un questionnaire validé pour décrire les perceptions des enseignants d'EP sur la motivation. Nous n'avons pas revalidé les adaptations, ce qui est une des limites de cette recherche.

Le second volet de collecte des données comprenait des entrevues de groupe. Nous allons maintenant présenter les résultats de la TGN que nous avons analysés à l'aide des deux cadres théoriques (MIEC et motivation).

Résultats de la TGN

Lors de la TGN, les enseignants avaient à formuler des énoncés répondant à la question : *Quelles interventions faites-vous pour favoriser la pratique d'AP de vos étudiants?* Par la suite, ils devaient voter pour les énoncés qui leur semblaient les plus pertinents.

Nous constatons certaines différences entre les énoncés les plus importants des deux cégeps. Le Cégep de Sherbrooke a voté en majeure partie sur l'énoncé « Être un enseignant dynamique et motivant », soit une qualité personnelle de l'enseignant, contrairement au Cégep de Trois-Rivières, qui accorde plus d'importance aux activités hors classe avec l'énoncé « Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi

santé) ». Cependant, le dynamisme de l'enseignant vient aussi en deuxième place pour les enseignants de Trois-Rivières.

Analyse des résultats de la TGN à l'aide du MIEC

Quand nous faisons l'analyse des énoncés selon le MIEC, nous constatons que les enseignants interviennent en premier lieu dans la classe et ensuite aussi beaucoup en dehors de la classe à l'intérieur du cégep pour favoriser la pratique d'AP de leurs étudiants. La majorité des énoncés qui ont obtenu le plus d'importance de la part des enseignants pour les deux cégeps sont des interventions à l'intérieur de la classe ou auprès des élèves. Cependant, les enseignants de Trois-Rivières se démarquent avec deux énoncés codés comme des activités hors classe, soit « Proposer des projets hors cours (Défi Pierre Lavoie, Défi santé) » et « Offrir une grande variété de choix de cours pour les étudiants dans le programme d'EP », qui se retrouvent parmi les énoncés les plus importants pour eux. Enfin, nous constatons que les enseignants de Sherbrooke accordent plus d'importance à la relation pédagogique-didactique (3 énoncés, 23 votes et une pondération de 127) et à la relation psychopédagogique (3 énoncés, 18 votes et une pondération de 124) comparativement aux enseignants de Trois-Rivières qui accordent plus d'importance à la relation psychopédagogique (4 énoncés, 14 votes et une pondération de 98) et aux activités hors classe à l'intérieur du cégep (2 énoncés, 10 votes et une pondération de 67).

Analyse des résultats de la TGN à l'aide du cadre sur la motivation

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

Les enseignants des deux cégeps ont codé le même nombre d'énoncés par rapport à la motivation. Dans les deux cas, il y a le même nombre d'énoncés faisant référence à la

motivation intrinsèque et extrinsèque. Cependant, nous remarquons, pour Sherbrooke, qu'il y a beaucoup plus d'énoncés avec un nombre de votes et une pondération élevée codés sur la motivation que pour Trois-Rivières. Toutefois, il est difficile d'en dégager des conclusions étant donné les difficultés de codage rencontrées avec ce modèle.

Discussion

Dans cette recherche, nous avons pu constater que les enseignants en EP de cégep interviennent sur plusieurs obstacles ou facilitateurs que nous avons trouvés dans notre premier projet avec les étudiants (Leriché et Walczak, 2014). Parmi les découvertes intéressantes, soulignons le fait que les interventions en dehors de la classe (mais au cégep) de la part des enseignants d'EP nous semblent très pertinentes pour favoriser la pratique d'AP hors cours. Une avenue intéressante qui a été évoquée et qui existe dans plusieurs cégeps est l'instauration de projets visant à offrir davantage d'AP aux étudiants au cégep gratuitement ou à faible coût.

Nous allons maintenant regarder en quoi le MIEC a été porteur pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous pensons que la création de ce cadre est la contribution la plus importante de cette recherche.

Ce modèle nous a permis de coder l'ensemble de nos données de la TGN et des questions ouvertes ainsi que d'orienter les discussions sur les résultats du questionnaire. À l'aide de ce modèle, nous avons pu constater que les enseignants interviennent d'abord et avant tout à l'intérieur de la classe pour favoriser la pratique d'AP des étudiants. Cependant, nous avons aussi pu constater que les enseignants interviennent beaucoup hors classe, mais à l'intérieur du cégep. Ces résultats nous montrent très bien toute l'étendue des interventions des enseignants dans leur établissement.

Ce modèle nous semble intéressant pour brosser un portrait de l'intervention dans une étude exploratoire comme celle-ci. Il donne un support pour l'interprétation des données. Il est intéressant d'avoir un portrait des variables qui vont ou non influencer le cours de l'intervention. Rappelons que le milieu de l'enseignement est un univers complexe, mais

la tentative de description des variables susceptibles d'influencer la phase interactive permet d'orienter le regard du chercheur dans cet univers des possibilités. Chaque situation est unique et il nous semble que la description des variables en jeu permette de donner du sens aux observations faites par les chercheurs, en fournissant des éléments de contexte.

Par contre, ce modèle n'est pas parfait, car même s'il permet de mettre de l'ordre dans les réflexions des chercheurs, les variables ne sont pas étanches entre elles. Par exemple, ce que nous classons dans de la relation didactique pourrait peut-être être classé comme de la relation psycho-pédagogique par d'autres. De là la nécessité de raffiner les catégories à l'aide d'autres recherches sur l'intervention et notamment des devis de recherche qui étudient les pratiques effectives en EP.

Conclusion

Que nous apprend cette recherche sur la perception qu'ont les enseignants de leurs interventions ? Nous avons montré que les enseignants disent intervenir principalement dans leurs cours, mais ils interviennent aussi beaucoup en dehors de la classe dans le cégep. Les interventions hors classe au cégep de la part des enseignants d'EP nous semblent des interventions très pertinentes pour favoriser la pratique d'AP. Nous retiendrons que tous les enseignants d'EP qui ont participé à cette recherche ont un souci commun de valoriser le transfert des pratiques d'AP vers l'extérieur du cours afin de développer de saines habitudes de vie chez les étudiants. Il y a aussi consensus auprès des enseignants en ce qui concerne la sensibilisation des étudiants aux bienfaits de l'AP et le fait de favoriser la pratique récréative et compétitive hors cours. Pour la motivation à la pratique d'AP, les enseignants accordent beaucoup plus d'importance aux interventions en lien avec la motivation intrinsèque et valorisent aussi beaucoup la motivation extrinsèque. Cependant, il serait intéressant d'étudier les pratiques effectives pour compléter nos analyses.

Nous avons également montré qu'il y a beaucoup de parallèles entre la perception des interventions des enseignants et les obstacles exprimés par les étudiants dans notre précédente recherche (Leriché et Walczak, 2014). Ceci nous amène à formuler quelques recommandations sur des pistes qui nous semblent porteuses pour favoriser la pratique d'AP des étudiants :

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

Nous terminerons en rappelant qu'il existe de grandes inégalités dans les niveaux d'habiletés physiques et de condition physique. Les enseignants d'EP au collégial ont donc un rôle crucial à jouer pour donner aux étudiants des outils pour faire face à ces inégalités et pour trouver des solutions qui correspondent aux réalités de chacun.

Bibliographie

- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., et Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de motivation dans les sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, p. 465-489.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes*. Rapport de recherche PAREA. Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon.
- Cloes, M. et Roy, M (2010). Le cheminement de l'approche écologique : du paradigme processus produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. Dans M. Musard, M. Loquet et G. Carlier (Éds), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : Éditions EP&S, p. 13-34.
- Comité scientifique de Kino-Québec (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes- Savoir et agir*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol 12 (1), p. 9-29.

- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions.
- Leriché, J et Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens*. Recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke; Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Organisation mondiale de la santé (2010). *Les avantages de l'exercice physique*. Genève: OMS. Consulté le 10 décembre 2010 sur le site : http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_benefits/fr/index.html
- Tessier, D et Sarrazin, P. (2013). La motivation autodéterminée. Dans Tessier, D. (2013). *La motivation*. Éditions EPS: Paris, p. 29-46.
- Traoré, I. Nolin, B et Pica, L A. (2012). *Activité physique de loisir et de transport*, dans L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie, Tome 1, Institut de la statistique du Québec, Québec, p. 97-119.
- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C. L., Janssen, I., et Gorber, S. C. (2010). *Condition physique des enfants et des jeunes au Canada: Résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2007-2009 - Rapport sur la santé*, 21(1). Ottawa : Statistique Canada.
- UNESCO (2015). *L'éducation physique de qualité*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris : UNESCO.