

Motivation d'étudiants en éducation physique au cégep à l'aide de l'approche « *Sport Education* » et points de vue d'enseignantes

JÉRÔME LERICHE, PH. D.*
FRÉDÉRIC WALCZAK, M. SC.**

Conférence présentée lors du colloque
« Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2^e édition »
Acfas, Gatineau, 27 mai 2019

Parmi les déterminants d'un mode de vie physiquement actif, l'UNESCO a identifié l'éducation physique (ÉP) 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). Des recherches précédentes ont montré que les étudiants qui avaient complété leurs cours d'ÉP au cégep faisaient plus d'activité physique par semaine que ceux qui n'avaient pas encore participé à un cours (Lemoyne, 2012; Leriche et Walczak, 2014). Les cours d'ÉP au cégep contribuent donc à rendre les étudiants plus actifs en dehors de la salle de classe. Cependant, quel est le niveau de motivation des étudiants qui refont des activités physiques qu'ils ont déjà vécues au secondaire avec plus ou moins de succès ? Comment garder les étudiants motivés alors que les niveaux de condition physique et d'habiletés techniques entre eux sont très différents (Chiasson, 2004 ; Grenier, 2006 ; Lemoyne, 2012 ; Leriche et Walczak, 2014) ? Comment motiver les étudiants dans les sports collectifs, qui sont déjà tellement enseignés au secondaire (Desbiens, Beaudoin, Spallanzani, Turcotte, Leriche et coll., 2014) ?

Susciter et maintenir un degré de motivation élevé chez les étudiants dans les cours d'ÉP est un réel enjeu éducatif. Les préoccupations issues de nos recherches précédentes et des échanges avec les collègues enseignants d'ÉP nous ont amenés à consulter dans la littérature des approches pédagogiques ayant un impact significatif sur la motivation des étudiants. Nous allons brièvement présenter une de nos découvertes.

Le modèle pédagogique *Sport Education* (SE)

Le modèle SE a été développé par Daryl Siedentop et son équipe de l'Ohio State University dans les années 1990. Il s'agit d'un modèle pédagogique qui part du principe que de petits groupes d'étudiants au niveau d'habiletés variées (regroupés en équipes) doivent travailler ensemble afin que chacun de ses membres vive du succès dans ses apprentissages et dans ses expériences en ÉP. Le modèle SE permet à chacun d'occuper un rôle pendant une saison (une session d'ÉP) afin de développer des habiletés et des compétences qui vont amener du succès à l'équipe. Selon Siedentop, Hastie et Van der Mars (2011), le modèle SE favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle et encourage les étudiants à adopter un mode de vie sain et actif à long terme.

*Cégep de Sherbrooke, Québec, Canada.
Jerome.Leriche@cegepsherbrooke.qc.ca

**Cégep de Trois-Rivières, Québec, Canada.

Les principes clés du modèle SE

Le modèle SE est une approche pédagogique et didactique visant à faire vivre aux étudiants des expériences authentiques agréables en ÉP. Un des objectifs sous-jacents du modèle SE est que les étudiants demeurent actifs tout au long de leur vie. Voici les principes de base du modèle SE qui le différencient de l'enseignement traditionnel :

1. Les séquences de cours sont organisées comme une saison sportive comprenant de 10 à 20 rencontres.
2. Les étudiants de niveaux d'habiletés variés sont regroupés en équipes très tôt dans la session. Ils demeurent avec la même équipe pendant toute la session et l'enseignant s'assure d'une certaine uniformité de niveau entre les équipes de sa classe.
3. Les étudiants apprennent dans chacune des équipes un rôle qu'ils devront tenir pendant toute la session. Ainsi, en plus de son rôle de joueur lors des matchs, l'étudiant peut jouer le rôle d'entraîneur, de manager, de préparateur physique, de statisticien, d'arbitre, d'agent des médias...
4. Les activités d'apprentissage sont conçues par l'enseignant afin que chaque étudiant vive de la réussite notamment en faisant des minimatchs en petits groupes.
5. L'enseignant introduit petit à petit les connaissances en lien avec l'activité finale (généralement un tournoi) dans l'activité.
6. Une saison de SE se base sur une série de compétitions ayant lieu à chaque cours (le championnat) et finit par une compétition finale.
7. Le format habituel est constitué de 3 équipes dans une classe : 2 équipes sont en jeu et la troisième s'occupe de l'arbitrage et des statistiques lors des confrontations.

8. Lors de la saison SE, les résultats et les statistiques des équipes sont comptabilisés et rendus publics pour déterminer un gagnant du championnat, mais aussi pour informer les étudiants de leurs progressions.
9. Les points accumulés pour le championnat sont accordés pour le franc-jeu (*fair-play*), les victoires, le travail en équipe, l'échauffement ou tout autre sujet jugé pertinent par l'enseignant.
10. La saison se conclut par un tournoi festif au cours duquel des prix sont attribués pour chacun des rôles joués au cours de la saison.

Un des buts principaux du modèle SE est de rendre les étudiants compétents dans une activité physique et de développer leurs habiletés et leur confiance en leurs capacités à pratiquer cette activité tout au long de leur vie.

Trois objectifs visés par le modèle SE

Former des étudiants compétents dans le sport

Un étudiant compétent dans le sport visé par le modèle SE a développé suffisamment d'habiletés pour participer à des jeux ou un match relatif au sport. L'étudiant comprend et peut exécuter des stratégies appropriées à la complexité du sport.

Développer la littératie sportive des étudiants

Un étudiant qui développe une bonne littératie sportive comprend les valeurs du sport, les règles du jeu, ses traditions et la culture du sport. Il est capable de distinguer de bonnes et de mauvaises pratiques dans un sport et de porter un regard critique lorsqu'il pratique ou observe ce sport. Un étudiant possédant une bonne littératie sportive est à la fois un meilleur participant, mais aussi un spectateur critique de ce sport.

Encourager la pratique positive dans le sport

Le modèle SE a comme visée de développer l'enthousiasme des étudiants face à la pratique sportive. La finalité est de préserver, protéger et favoriser la culture sportive positive dans la classe, l'école, la communauté ou la société. Une personne enthousiaste face au sport est plus susceptible de participer, car elle a intégré des valeurs relatives à la culture sportive et elle y retrouve des valeurs positives.

La signification de la compétition dans le modèle SE

Selon les fondateurs du modèle SE, la compétition est un élément fondamental dans l'expérience sportive. Cela ne veut pas dire gagner à tout prix, mais plutôt développer une compétition saine dans une session d'ÉP. Le fait que des points soient associés au *fair-play*, au respect des arbitres ou à l'esprit d'équipe permet de stimuler une compétition entre les équipes qui ne se base pas seulement sur les résultats des matchs.

Objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche est d'analyser l'évolution de la motivation d'étudiants dans un cours utilisant l'approche pédagogique SE. Comme il s'agit d'une première tentative en langue française et en milieu collégial, nous avons commencé l'implantation par un projet pilote pour lequel nous nous sommes fixé deux objectifs de recherche :

Objectif 1 : Comparer l'évolution de la motivation des étudiants avant et après un cours d'ultimate frisbee suivi avec l'approche SE.

Objectif 2 : Décrire et comprendre le point de vue des enseignants et des étudiants face aux

forces et défis que représente l'implantation du modèle pédagogique SE.

Cadre théorique

Dans cette recherche, nous avons choisi la théorie de l'autodétermination (TAD) 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 l'amotivation. La TAD propose de concevoir la motivation sur un continuum de l'autodétermination passant par l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La caractérisation principale de cette conceptualisation repose sur une distinction entre une motivation autodéterminée (ou autonome) et une motivation contrôlée (*autonomous versus controlled motivation*). Une motivation autodéterminée mène à une action issue de notre propre volonté, alors qu'une motivation contrôlée renvoie à un comportement réalisé sous une pression externe. La figure 1 illustre le continuum de l'autodétermination.

Toutefois, certains besoins doivent être comblés pour que ces processus d'intégration et de motivation intrinsèque puissent être actualisés. Il s'agit plus concrètement de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance. En plus de soutenir la motivation intrinsèque, répondre à ces besoins favoriserait le bien-être psychologique ainsi que l'évolution positive de la personne (Deci et Ryan, 2012).

Méthodologie

Deux outils ont été utilisés pour répondre à nos objectifs de recherche : un questionnaire en ligne ainsi que des entrevues semi-dirigées

Tableau 1 : Échantillons pour le Cégep de Sherbrooke

Questions	Homme	Femme
Prétest	N = 18 (46,2 %) Âge moyen : 17,4 ans	N = 21 (53,8 %) Âge moyen : 17,95 ans
Post-test	N = 29 (52,7 %) Âge moyen : 17,5 ans	N = 26 (47,3 %) Âge moyen : 17,5 ans
Comparaison entre les deux questionnaires	N = 15 (42,9 %) Âge moyen : 17,3 ans	N = 20 (57,1 %) Âge moyen : 17,5 ans

Tableau 2 : Échantillons pour le Cégep de Trois-Rivières

Questions	Homme	Femme
Prétest	N = 32 (71,1 %) Âge moyen : 18,69 ans	N = 13 (28,9 %) Âge moyen : 18,15 ans
Post-test	N = 32 (69,6 %) Âge moyen : 18,72 ans	N = 14 (30,4 %) Âge moyen : 18,79 ans
Comparaison entre les deux questionnaires	N = 30 (69,8 %) Âge moyen : 18,8 ans	N = 13 (30,2 %) Âge moyen : 18,15 ans

Résultats des questionnaires au Cégep de Sherbrooke

L'EMS comprenait 28 questions sur une échelle de 1 à 7 points. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque peuvent obtenir un score entre 12 et 84, tandis que l'amotivation peut obtenir un score entre 4 et 28. Le tableau 3 présente les résultats moyens pour les trois types de motivation.

Nos analyses statistiques nous révèlent que les scores moyens pour la motivation intrinsèque et extrinsèque sont assez élevés pour les deux questionnaires et que l'amotivation est assez basse dans les deux cas. Par contre, nous constatons aussi que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ont augmenté significativement et que l'amotivation a remarquablement diminué entre le prétest et le post-test. D'après ces résultats, nous constatons que

l'approche SE a eu un impact favorable sur la motivation des étudiants de Sherbrooke comparativement à leurs expériences antérieures.

Le PASSES comprend 12 énoncés sur une échelle de 1 à 7 points et il mesure une seule dimension : la perception de l'autonomie. Les résultats pouvaient varier entre 12 et 84 points. Le tableau 4 vous présente les résultats moyens au questionnaire PASSES.

De façon générale, nous constatons que la moyenne des réponses au prétest et au post-test était assez élevée et très semblable dans les deux cas. De plus, les analyses statistiques révèlent qu'il n'y a pas de différence significative entre le prétest et le post-test pour la perception d'autonomie.

Tableau 3 : Scores moyens pour les trois types de motivation

	Prétest		Post-test		Test de rang de Wilcoxon
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Sig
Motivation intrinsèque	58,34	11,01	62,89	11,85	0,009
Motivation extrinsèque	44,57	12,07	49,71	10,72	0,001
Amotivation	6,37	2,96	5,54	2,25	0,033

Tableau 4 : Scores moyens au questionnaire PASSES

	Prétest		Post-test		Test de rang de Wilcoxon
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Sig
Perception de l'autonomie	64,57	9,44	67,37	8,92	0,151

L'ESBF comprend 15 énoncés sur une échelle de 1 à 7 points. Il mesure trois dimensions : la perception d'autonomie, la perception d'affiliation et la perception de compétence. Il y a cinq énoncés pour chaque dimension

mesurée. Donc, les résultats pour chaque dimension varieront entre 5 et 35. Le tableau 5 présente les résultats moyens des trois dimensions des deux questionnaires.

Tableau 5 : Scores moyens pour les trois perceptions du questionnaire ESBF

	Prétest		Post-test		Test de rang de Wilcoxon
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Sig
Perception autonomie	24,29	5,08	27,34	5,36	0,003
Perception d'affiliation	25,91	6,37	29,29	4,77	0,000
Perception compétence	25,60	5,97	25,66	6,00	0,695

Tout d'abord, nous constatons que les scores moyens pour les trois perceptions sont assez élevés pour les deux questionnaires. Ensuite, nos analyses statistiques révèlent qu'il y a une différence significative entre les résultats au prétest et au post-test pour la perception de l'autonomie et d'affiliation. Pour les deux perceptions, la moyenne des résultats est plus élevée dans le post-test et démontre un impact positif de l'approche SE sur ces deux dimensions. Toutefois, il n'y a pas de différence significative dans les réponses des deux questionnaires pour la perception de compétence.

Questions ouvertes

Quatre catégories sont principalement ressorties de la première question : « Expliquez ce que vous avez le plus apprécié dans ce nouveau format de cours d'ÉP ? ». La catégorie qui regroupe le plus d'occurrences est le fait de développer des relations interpersonnelles et l'esprit d'équipe. Plusieurs étudiants mentionnent que le modèle SE permet de développer une belle chimie d'équipe tout au long de la session en côtoyant les mêmes coéquipiers dès le début du cours. La liberté et l'autonomie dans le modèle SE sont également mentionnées régulièrement avec 15 occurrences. Plus précisément, les étudiants appréciaient la liberté dans le choix des éducatifs et de pouvoir être autonome dans la progression et la réalisation de ceux-ci. Le développement des aptitudes techniques et sportives dans le modèle SE est ressorti. La participation à une forme de saison sportive et à un véritable tournoi semble avoir donné du sens à la session d'ÉP de plusieurs étudiants. Enfin, les étudiants disent avoir apprécié le fait d'occuper un rôle tout au long de la session de SE et de se sentir plus important.

D'un autre côté, pour la question « Expliquez ce que vous avez le moins apprécié dans ce nouveau format de cours d'ÉP ? », quatre catégories ont émergé des analyses de contenu. Tout d'abord, la gestion des rôles et la dynamique de groupe semblent avoir été moins appréciées par certains étudiants. Le fait de ne pas prendre son rôle au sérieux et que cela puisse pénaliser l'ensemble de l'équipe a été plusieurs fois mentionné. De plus, le format SE semble créer une lourdeur dans la tâche des étudiants chaque semaine, ce qui a été noté négativement par certains. Il y a aussi l'inégalité entre la charge de travail de chaque rôle qui a aussi été relevé. Finalement, quatre occurrences font référence au fait de devoir avoir des connaissances antérieures dans le sport pour pouvoir occuper certains rôles.

À la question « Si nous avions à redonner le cours selon cette formule, quelles recommandations feriez-vous pour l'améliorer ? », cinq catégories regroupent plus de cinq occurrences. Pour débiter, 15 occurrences mentionnent que le format de SE vécu était adéquat et ne nécessitait aucun changement. Toutefois, des étudiants auraient aimé avoir plus d'encadrement de la part de l'enseignante dans les exercices et les rétroactions techniques. Certains mentionnent que les rôles mériteraient d'être mieux expliqués et que certains étudiants-entraîneurs auraient eu besoin de plus de soutien pour transmettre les contenus techniques et tactiques.

Résultats au Cégep de Trois-Rivières

Le tableau 6 présente les résultats moyens obtenus pour les trois types de motivation que mesure l'EMS.

Tableau 6: Scores moyens pour les trois types de motivation de l'EMS

	Prétest		Post-test		Test de rang de Wilcoxon
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Sig
Motivation intrinsèque	47,23	18,56	55,00	17,36	0,001
Motivation extrinsèque	37,53	15,10	41,49	14,88	0,028
Amotivation	7,07	3,57	7,00	3,62	0,492

Tableau 7 : Scores moyens au questionnaire PASSES

	Prétest		Post-test		Test de rang de Wilcoxon
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Sig
Perception de l'autonomie	63,93	11,56	70,21	8,72	0,000

Les analyses statistiques démontrent qu'il y a une augmentation significative de la motivation intrinsèque et extrinsèque et que la moyenne de l'amotivation reste sensiblement la même entre les deux questionnaires. D'après ces résultats, nous constatons que l'approche SE a aussi eu un impact favorable sur la motivation intrinsèque et extrinsèque des étudiants dans le cours d'ultimate frisbee à Trois-Rivières.

Le PASSES mesure l'autonomie, le tableau 7 présente les résultats moyens des deux questionnaires.

Nous constatons que les scores moyens sont relativement élevés pour les deux questionnaires. De plus, il y a une différence significative entre les résultats du prétest et du post-test. Les étudiants mentionnent une perception d'autonomie plus élevée après avoir vécu l'approche SE. Ce résultat diffère de celui de Sherbrooke, qui n'a pas obtenu de différence significative.

Pour le questionnaire ESBF, qui mesure trois types de besoins (autonomie, affiliation et compétence), le tableau 8 présente les résultats moyens de chaque perception pour le prétest et le post-test.

Tableau 8 : Scores moyens pour les trois types de perceptions du questionnaire ESBF

	Prétest		Post-test		Test de rang de Wilcoxon
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Sig
Perception d'autonomie	23,81	6,79	27,02	6,40	0,001
Perception d'affiliation	27,51	4,78	27,79	5,89	0,329
Perception de compétence	23,58	7,26	25,67	7,08	0,014

Nous constatons tout d'abord que les moyennes sont assez élevées pour les trois perceptions dans les deux questionnaires. Nous voyons que la moyenne pour la perception d'affiliation est sensiblement la même pour les deux questionnaires. Par contre, il y a une différence significative entre le prétest et le post-test pour la perception d'autonomie et de compétence, dont les étudiants semblent avoir une meilleure perception avec l'approche SE comparativement à l'enseignement traditionnel. Ces résultats diffèrent un peu de ceux obtenus par Sherbrooke, qui de son côté présentait une différence significative pour la perception d'autonomie et d'affiliation.

Questions ouvertes

Les mêmes questions ouvertes ont été posées aux étudiants du Cégep de Trois-Rivières. En premier lieu, les étudiants ont beaucoup apprécié découvrir un nouveau sport tout en restant avec la même équipe. Plusieurs mentionnent que les apprentissages techniques et stratégiques les ont particulièrement intéressés. La formation d'équipe est de nouveau citée comme étant un vecteur de développement de relations

interpersonnelles. Des étudiants expliquent également que le fait de jouer un rôle permet à tous d'être impliqués selon leurs forces dans l'équipe. Enfin, l'autonomie et la liberté dans les choix des contenus sont aussi appréciées. Certains notent qu'il s'agit d'une belle amélioration par rapport à leurs cours d'ÉP vécus au secondaire.

Pour les éléments qu'ils ont moins appréciés, le travail en équipe et le respect des rôles sont des éléments qui sont davantage ressortis. Par exemple, certains mentionnent le fait que lors d'une absence d'un étudiant jouant un rôle important pour la séance, l'équipe avait parfois du mal à fonctionner. De plus, le fait que certains étaient moins motivés, cela avait un impact sur la motivation et la performance de l'équipe. Neuf occurrences semblent suggérer que le modèle était apprécié. Toutefois, la charge de travail et la répétition des tâches semaine après semaine ont été des éléments moins prisés. Dans la catégorie « aspects personnels », nous avons relevé certaines occurrences qui font référence à des difficultés individuelles vécues. On y retrouve des problématiques sur un aspect technique spécifique ou sur le manque de temps pour saisir une stratégie.

Comme pour Sherbrooke, de nombreuses occurrences suggèrent que le modèle SE était adéquat. Toutefois, certains étudiants auraient préféré avoir davantage d'explications de la part de l'enseignante, surtout au niveau des contenus techniques. Certains réclament également davantage de temps pour s'entraîner en équipe et pour faire plus de matchs. Enfin, des étudiants suggèrent qu'ils pourraient monter eux-mêmes les équipes et qu'il serait intéressant que des échanges entre équipes puissent avoir lieu. Finalement, ils mentionnent aussi vouloir des rôles aux tâches et responsabilités équivalentes.

Entrevues avec les enseignantes

Notre second objectif de recherche visait à décrire et à comprendre le point de vue des enseignantes face aux forces et défis que représente l'implantation du modèle pédagogique SE. Pour cela, nous avons conçu un schéma d'entrevue basé sur le MIEC, que nous avons développé dans une recherche précédente (Lerichie et Walczak, 2016). Nous allons présenter les résultats de ces analyses pour chacun des cégeps.

Enseignante de Sherbrooke

Elle a apprécié dans le modèle SE que les étudiants avec des compétences en ultimate frisbee et ceux qui étaient autonomes aient pu se démarquer. Elle souligne aussi que plusieurs étudiants se sont grandement impliqués dans le cours en lien avec le rôle qu'ils avaient à jouer. L'enseignante a particulièrement apprécié être parfois en retrait et pouvoir observer les étudiants. Cela lui laissait le loisir d'encourager les bonnes pratiques et il lui semblait qu'elle formait de nouveaux enseignants. Elle souligne aussi que l'un des avantages de l'approche SE a été d'offrir la possibilité à des étudiants aux habiletés physiques plus faibles de trouver des façons différentes de s'impliquer dans les

équipes, à travers leurs rôles. L'enseignante pense également que le modèle SE permet de donner du sens à la session en structurant les différents temps qui vont rythmer les 15 semaines de cours.

Par contre, l'enseignante trouvait que son rôle était plus effacé avec le modèle SE. Elle avoue qu'il a fallu qu'elle lâche prise pour ne pas contrôler tout ce qui se passait à différents moments. L'enseignante se questionne sur le nombre de rôles à attribuer, mais surtout sur celui du gérant. L'équilibre entre les exigences relatives à chaque rôle a aussi été mentionné. Parmi les solutions envisagées par l'enseignante se retrouve le fait de dédoubler le rôle de l'entraîneur et celui du préparateur physique.

La gestion hors classe semble avoir été un défi pour l'enseignante dans le modèle SE. En effet, comme des contenus devaient être enseignés par des étudiants, il lui fallait s'assurer avant le cours que les éducatifs proposés étaient adéquats pour le niveau et le contenu visés. Toutefois, elle mentionne que plusieurs étudiants qui jouaient le rôle d'entraîneur étaient très compétents pour planifier des éducatifs pour leurs pairs. La gestion du groupe Facebook semble également avoir demandé beaucoup de temps à l'enseignante.

Celle-ci a remarqué qu'avec la formule SE, elle interagissait moins directement avec chaque étudiant. Elle avait aussi la perception que les élèves étaient peut-être moins actifs avec le modèle SE, mais qu'ils avaient une meilleure compréhension des stratégies, des règlements et des systèmes de jeu. Toutefois, elle pense que ce sont particulièrement les étudiants les plus faibles qui ont bénéficié de ces gains sur le plan cognitif. Globalement, l'enseignante pense que ses étudiants « *ont été plus impliqués que jamais dans un cours* ».

Enseignante de Trois-Rivières

Une des forces importantes relevées par l'enseignante est l'implication des étudiants, qu'elle évaluait comme supérieure à un cours traditionnel. Elle mentionne que ce sont surtout les étudiants non sportifs, qui sont d'habitude plus effacés et qui jouaient le rôle de journaliste ou de statisticien, qui ont davantage bénéficié de cette approche. Selon elle, cela a contribué à augmenter l'investissement de certains étudiants dans leur cours d'ÉP. L'enseignante mentionne aussi que l'approche SE a créé un sentiment d'appartenance dans le groupe en obligeant les étudiants à se rencontrer entre eux.

Lors de l'entrevue, l'enseignante est revenue à de nombreuses reprises sur le fait qu'elle avait un caractère contrôlant et que ça lui a donc demandé beaucoup de travail personnel pour accepter de déléguer une partie de ses tâches aux étudiants, sachant que ça n'allait pas être fait exactement comme elle l'aurait souhaité. Elle mentionne également la frustration de ne pas pouvoir donner autant de rétroactions qu'elle le souhaiterait.

Elle explique que certains étudiants qui occupaient le rôle d'entraîneur avaient moins d'expérience en ultimate frisbee, ce qui était une limite quand venait le temps de concevoir des éducatifs spécifiques. Un autre défi provient du fait qu'elle avait l'habitude de modifier la composition des équipes à chaque cours, ce qui n'est pas possible avec l'approche SE. L'enseignante se questionne aussi sur le rôle de gérant, qui avait très peu de tâches à faire. De plus, le nombre d'étudiants par équipe (six dans le cas de Trois-Rivières) a empêché l'enseignante de dédoubler certains rôles ou de remplacer un étudiant qui quittait en cours de session. Selon l'enseignante, le format SE ne lui a pas permis de proposer certaines activités

complémentaires qu'elle faisait habituellement, par exemple le frisbee-golf.

L'enseignante souligne que l'implantation de l'approche SE, combinée au fait qu'elle donne le cours de façon intensive (deux cours par semaine), lui a mis beaucoup de pression sur le plan de la planification. L'enseignante semble par contre avoir apprécié la contribution de ce qu'elle appelle ses capitaines (qui correspondent au rôle d'entraîneur), car plus les semaines avançaient et plus ils prenaient confiance en eux.

Discussion

Dans cette recherche, nous avons pu constater que les cours d'ÉP ont un impact assez positif sur les étudiants, quelle que soit la méthode d'enseignement. Tant pour la motivation que pour les besoins fondamentaux, nous avons relevé des résultats moyens assez élevés dans les réponses des étudiants. Sachant que le prétest correspond aux expériences antérieures en ÉP, nous pouvons en déduire que leurs expériences en ÉP n'ont pas été trop négatives, étant donné les résultats positifs aux différents questionnaires.

Pour l'approche SE, comparativement à l'approche traditionnelle, nous avons pu constater un impact positif supplémentaire pour la motivation intrinsèque et extrinsèque ainsi que pour la perception d'autonomie. Pour la perception d'affiliation et de compétence, les résultats ont été concluants seulement dans un cégep sur deux. Ces résultats s'apparentent aux résultats retrouvés dans la littérature. D'après ces résultats, nous pouvons conclure que l'approche SE peut être une bonne stratégie pédagogique à développer dans nos cours de sports collectifs afin d'augmenter la motivation des étudiants et peut-être même

leur niveau d'activité physique à long terme. Par contre, nos faibles échantillons ne nous permettent pas de tirer de grandes conclusions. Davantage de recherches en ce sens et la réalisation d'un comparatif entre un groupe témoin et un groupe avec l'approche SE pourraient contribuer à ressortir les avantages et inconvénients de cette nouvelle approche.

De façon générale, l'approche SE a été appréciée des étudiants, surtout en ce qui a trait à l'autonomie qui leur était donnée et au sentiment d'appartenance plus élevé qui en résultait. Cependant, la lourdeur de la tâche reliée au rôle et l'iniquité entre les responsabilités des différents rôles semblaient être des points négatifs. Ce sont aussi des éléments qui reviennent dans la littérature. Ceci met en lumière la nécessité de peaufiner et d'ajuster l'approche SE selon les différents contextes de réalisation.

Les enseignantes ont, de façon générale, bien apprécié l'approche SE. Elles ont mentionné aimer accorder plus d'autonomie et de responsabilités aux étudiants. Cependant, elles trouvaient cette façon de faire difficile à gérer par moments. Cette approche leur a demandé beaucoup d'ajustement dans leur planification et dans leur façon d'enseigner; leur rôle plus effacé a été un élément à apprivoiser. Les enseignantes ont tout de même mentionné vouloir reprendre cette formule, mais peut-être pas entièrement. En fait, elles récupèreraient certains éléments et feraient aussi certains ajustements pour un prochain cours. Cette analyse du point de vue des enseignants est très intéressante, car elle met en lumière la difficulté du changement et la nécessité pour un enseignant voulant essayer cette nouvelle approche d'être motivé et bien disposé à le faire.

En fait, la littérature mentionne à cet effet que cette approche n'est pas nécessairement

une formule clé en main. Elle peut plutôt prendre plusieurs formes. Elle exige des ajustements et un modelage afin d'être bien intégrée aux différents contextes d'éducation, aux caractéristiques des groupes d'étudiants et à celles de l'enseignant. Nous croyons que ce n'est pas une formule magique, mais plutôt une nouvelle approche qui propose des outils intéressants afin de rendre les étudiants plus actifs à long terme.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons fait l'essai de l'approche SE dans des groupes d'étudiants en ultimate frisbee au cégep. Nous avons pu constater un impact positif de cette approche par rapport aux cours d'ÉP que les étudiants avaient suivis antérieurement. Par contre, nous avons aussi noté des ajustements ou certains changements à faire pour rendre son application plus efficace. Plusieurs analyses font ressortir le fait que cette approche ne présente pas une seule façon de faire, mais plutôt une approche avec ses stratégies et ses outils que l'enseignant doit intégrer selon ses besoins, ses capacités et son contexte d'enseignement. Par contre, autant les enseignants que les étudiants mentionnent cette approche comme étant très intéressante sur plusieurs points.

Cette recherche était un projet pilote, le premier à faire l'essai de l'approche SE en ÉP au Québec. Nos faibles échantillons ne nous permettent pas de tirer beaucoup de conclusions, seulement certaines analyses et recommandations. Dans le futur, il serait intéressant de faire d'autres recherches avec l'approche SE dans d'autres sports, de la comparer avec des groupes témoins et de peut-être vérifier la réussite des étudiants. Ceci nous semble des avenues prometteuses afin de pouvoir documenter davantage cette nouvelle approche en ÉP au Québec.

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, 465-489.
- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes*. Rapport de recherche PAREA. Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.). *Handbook of theories of social psychology: volume 1*. London: Sage publications.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e Ed). Paris : De Boeck.
- Desbiens, J.-F., Beaudoin, S., Spallanzani, C., Turcotte, S., Leriche, J. et coll. (2014). *Salient features of sport teaching in high school physical education courses in Canada*. Communication présentée par affiche lors du Congrès de l'International Association of Physical Education in Higher Education (AIESEP) University of Auckland, New Zealand.
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R.J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol.40, no.4, 230-237.
- Grenier, J. (2006). Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial. Rapport de recherche PAREA. Montréal: Cégep du Vieux Montréal.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Hein. V. Pihu, M., Soos, I. et Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Elsevier, Psychology of Sport and Exercise* 8, 632-653.
- 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.
- Leriche, 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.
- Leriche, J et Walczak, F. (2016). *La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions*. Recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur

l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). PAREA-2014-010, Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke; Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed.). New York, NY : Routledge.

Siedentop, D., Hastie, P. A. et Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics, 2e édition, États-Unis, 209 pages.

UNESCO (2015). L'éducation physique de qualité. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris : UNESCO.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.