



Pratiques enseignantes inclusives auprès des filles et leur intérêt en situation en éducation physique et santé

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 co-élaborer 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.

Introduction

Au Québec, les cours d'éducation physique et à la santé (EPS) au collégial¹ 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 (Leriche 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 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.

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

¹ 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.

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.

Cadre conceptuel

L'intérêt en situation (IS) est un construit théorique défini en cinq dimensions (Chen et al., 2001; Roure et Pasco, 2017; 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).

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 Saint-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 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 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.

Accompagnement professionnel des enseignants d'EPS

L'accompagnement professionnel semble une voie très utile pour aider les enseignants à adopter des pratiques professionnelles novatrices (Labillois 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.

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, 1992 ; Marcel, 2002).

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 ? ».

Méthodologie

Cette RI a été réalisée en collaboration avec six enseignants d'EPS d'un même cégep² 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) 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'actions et perception des effets des pratiques enseignantes sur le 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.

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

² L'acronyme CÉGEP signifie Collège d'Enseignement Général et Professionnel. C'est le premier niveau de l'enseignement supérieur au Québec

sur une base volontaire alors que les entrevues se déroulaient dans le cadre de leur cours (Tableau 1).

Tableau 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	10	6	4

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.

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.

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.

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, 1994). 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, 1994). 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.

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 co-élaborées, puis expérimentées par les enseignants d'EPS ont été regroupées en cinq catégories qui recoupent 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.

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 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 2).

Tableau 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

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 co-élaboré 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 3).

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 3).

Tableau 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)

Tableau 3*Suite*

Réflexions des enseignants	Perceptions des étudiantes
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 8h00 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 8h00, ce n'était pas si pire, parce qu'à la fin de chaque cours, j'éprouvais du plaisir (GR6-5)

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 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 aérobique, car elles souhaitaient découvrir une nouvelle activité (Tableau 4).

Tableau 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)

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).

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).

Tableau 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 équivalait 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)

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 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 6).

Tableau 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)

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 7).

Tableau 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)

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 co-élaboration 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, 2020; 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'ÉPS 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'ÉPS. 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'ÉPS ont permis aux étudiantes de socialiser tout en soutenant l'insertion sociale, la motivation et le développement de l'IS en ÉPS. Ainsi, les cours d'ÉPS 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'ÉPS 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'ÉPS 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'ÉPS 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'ÉPS 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'ÉPS 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'ÉPS 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'ÉPS 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.

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'ÉPS 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 ÉPS (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.

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.

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.
- Bru, M., (1992). *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. <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, 250–269.
- Chen, A, Darst P. W., et Pangrazi P (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 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/wpcontent/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* (pp. 375-388). Presses de l'Université de Montréal.
- Hagger, M. (2019). Advances in Motivation in Exercise and Physical Activity. *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 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. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 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 Operations Research*, 24, 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*. Sage publications.
- Hidi, S., et Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Joyce, B., Weil, M., et Calhoun, E. (2015). *Models of teaching*. Pearson.
- 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, 18-19. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.033>
- Labaillois, D., et St-Germain, M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*. Rapport PAREA 2012-004. <https://www.slideshare.net/dlabaillois/rapport-parea-2012-004-30-juin-2014>
- 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>
- 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 : recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur*, 28(3), 16-22.
- 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, 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. <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, 103-114. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (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*, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires. 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, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152984>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001) Gender Differences in Depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 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.[Présentation 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 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.
- Roberts, K. C., Yao X., Carson, V., Chaput, JP., Janssen, I. et Tremblay, MS (2017). *Meeting the Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth*. Statistics Canada, 28(10), 3-7. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29044440/>
- Roure, C. (2020). Clarification du construit de l'intérêt en situation en éducation physique. *STAPS*, 130, 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. (2017). The Impact of Learning Task Design on Students' Situational Interest in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 24-34. <https://doi: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 (Ed.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 15-32). EME Editions. <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.
- 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:10.7202/031889ar>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (Trad. B.Théorêt). Chenelière Éducation.