

AU-DELÀ DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE : COMMENT INTÉRESSER LES ÉTUDIANTS À NOTRE DISCIPLINE ?

Le parcours collégial s'articule autour de la formation générale commune, de la formation spécifique et des cours complémentaires. Parmi ces trois axes, celui de la formation générale porte sur l'enseignement du français ou de l'anglais, de la littérature, de la philosophie (ou des *humanities*, dans les collèges anglophones), de l'éducation physique ainsi que d'une langue seconde. Ces quatre familles de disciplines proposent aux étudiants de sortir des limites de leur formation spécifique, d'explorer d'autres domaines et de regarder au-delà des besoins directs du marché du travail tout en fournissant à chacun des outils pour développer sa culture générale et pour l'aider à se réaliser, comme personne humaine, dans toutes ses dimensions. Au terme de leur formation collégiale, les étudiants pourront, par exemple, apprécier des textes littéraires d'époques et de genres variés, porter un jugement sur des problèmes éthiques et politiques de la société contemporaine, communiquer avec aisance dans une langue seconde sur des thèmes sociaux, culturels ou littéraires ou encore analyser leur pratique de l'activité physique eu égard à des habitudes de vie favorisant la santé.

Malgré l'importance de la formation générale, plusieurs professeurs des disciplines qui la composent notent un manque de motivation chez leurs étudiants. Quel rôle, au juste, joue la motivation dans le rapport que les étudiants entretiennent avec une discipline ? Est-il possible, pour un professeur, de faciliter l'apprentissage et de favoriser la réussite de ses cours en modifiant ce rapport ? Est-il possible de générer une motivation suffisante pour que, une fois les cours collégiaux réussis, les étudiants poursuivent une activité ou continuent de s'intéresser à une discipline ? Pour tenter de comprendre ce phénomène, nous allons d'abord présenter l'un des plus importants cadres conceptuels relatifs à la motivation. Puis, nous illustrerons ces propos théoriques en nous référant à l'une des quatre disciplines de la formation générale : l'éducation physique. Notre analyse s'appuiera sur une recherche que nous avons menée entre 2012 et 2014, après avoir reçu une subvention du Programme d'aide sur la recherche en enseignement et l'apprentissage (PAREA), cette étude s'intitulant *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens* (Leriche et Walczak, 2014).

Bien que le concept de motivation soit envisagé ici sous l'angle spécifique de l'éducation physique, les aspects qui seront présentés dans ce texte pourront alimenter les réflexions des professeurs de toutes les disciplines, particulièrement celles de la formation générale, qui ont en commun de toucher tous les étudiants, indépendamment de leur programme d'étude.

LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION POUR COMPRENDRE LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS

L'autodétermination est au cœur de l'une des principales théories qui portent sur la motivation. Développée par Deci et Ryan en 1985, cette théorie postule que les êtres humains sont portés par le souhait de se développer et de maîtriser les défis que leur offre leur environnement (Tessier et Sarrazin, 2013). Elle procède d'une approche dialectique, selon laquelle l'interaction qu'exercent entre eux la nature active d'une personne et son environnement social et matériel influent sur les motivations de cet individu. Cette théorie s'organise autour de trois types progressifs de motivation : l'« amotivation », la « motivation extrinsèque » et la « motivation intrinsèque ».

L'amotivation est l'état caractéristique d'un individu qui ne peut percevoir la relation existant entre les actions qu'il pose et les résultats obtenus. C'est une forme de résignation. Un individu amotivé aura l'impression que ses comportements sont provoqués par des facteurs indépendants de sa volonté. Ainsi, le niveau d'autodétermination est, chez lui, inexistant ou extrêmement faible.

La motivation extrinsèque est en jeu lorsqu'un individu agit dans le but d'obtenir quelque chose de plaisant (des formes de récompenses) ou d'éviter quelque chose de déplaisant (des formes de contraintes ou des sanctions). Lorsqu'ils parlent de motivation extrinsèque, certains auteurs l'associent à une forme de motivation instrumentale pour signifier que l'activité ou l'objet qui motive l'individu n'est qu'un moyen auquel recourt celui-ci pour atteindre autre chose (Tessier et Sarrazin, 2013). Le niveau d'autodétermination de cette personne est alors moyennement élevé.

Enfin, la motivation intrinsèque est généralement définie comme le fait de pratiquer une activité ou de réaliser une tâche pour elle-même, pour le plaisir de participer à l'activité en l'absence d'obligation externe. Lorsqu'un individu est motivé intrinsèquement, son engagement est spontané, nourri par l'intérêt, par la curiosité ou par le défi que véhicule l'activité (Tessier et Sarrazin, 2013). Le niveau d'autodétermination de cette personne est alors très élevé.



JÉRÔME LERICHE
Professeur
Cégep de Sherbrooke

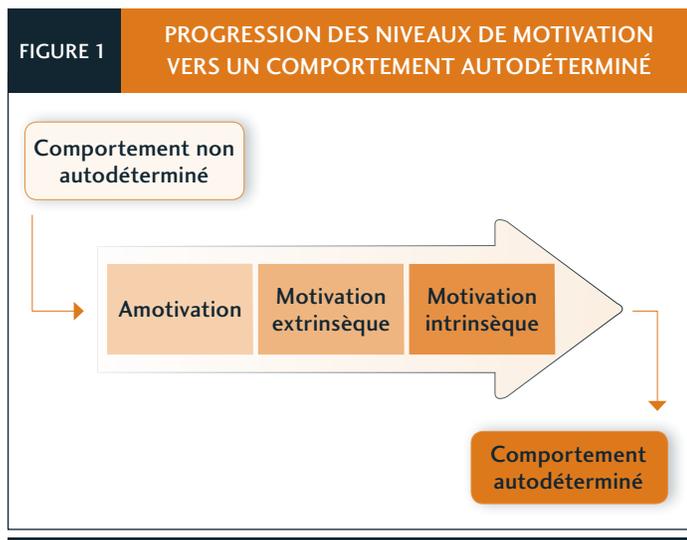


FRÉDÉRIC WALCZAK
Professeur
Cégep de Trois-Rivières



CAMILLE GRAVEL
Professeure
Cégep de Granby

Ces trois types de motivation, représentés graphiquement par la figure 1, sont intimement liés au contexte et peuvent évoluer dans le temps en fonction des expériences vécues.



LA MOTIVATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Une des finalités de l'enseignement de l'éducation physique au collégial est d'amener nos étudiants à être physiquement actifs en dehors de la classe et de les rendre autonomes dans la pratique de leurs activités sportives. Comme les recherches portant sur le sujet démontrent que c'est la motivation intrinsèque qui engendre les changements les plus durables d'habitudes de vie (Cury et Sarrazin, 2001 ; Tessier et Sarrazin, 2013), il est souhaitable de susciter, dans les classes d'éducation physique, ce type de motivation. Évidemment, le plus grand défi qui se présente aux professeurs reste de motiver les étudiants fortement amotivés. Tels que nous l'avons vu précédemment, les trois types de motivation ne sont cependant ni figés dans le temps ni divisés en vases clos. De plus, les théoriciens postulent que la motivation vis-à-vis d'une activité peut changer grâce à des interventions éducatives. Ainsi, Tessier et Sarrazin (2013) indiquent que des interventions axées sur des expériences positives en éducation physique (plaisir de s'entraîner, plaisir d'apprendre, satisfaction personnelle...) peuvent augmenter le degré de motivation des étudiants. Il est aussi possible que cette hausse de la motivation se fasse en quelque sorte par elle-même. Par exemple, un étudiant pourrait être amotivé par rapport à un cours de judo auquel

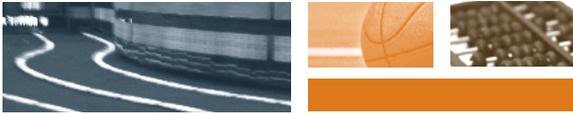
il se serait inscrit même si ce n'était pas son premier choix, s'impliquer dans les activités de son cours pour ne pas « nuire à sa cote R » (motivation extrinsèque), et finalement trouver du plaisir à pratiquer cette activité, puis s'inscrire à des cours du soir pour parfaire ses connaissances dans cette discipline une fois le cours collégial terminé (motivation intrinsèque). Bien entendu, ce scénario idéal ne se produit pas *de facto* chez les étudiants amotivés. Si le type de motivation qu'éprouvent les étudiants à l'égard d'une activité physique particulière peut parfois limiter leur pratique de cette dernière (amotivation), certaines circonstances peuvent également devenir un levier et donner à ceux-ci l'envie de s'engager dans leur cours d'éducation physique (motivation extrinsèque), et même de pratiquer des activités sportives pendant leur temps libre (motivation intrinsèque), spécialement si des interventions éducatives appropriées sont effectuées.

UNE RECHERCHE SUR LE RÔLE DE LA MOTIVATION DANS LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES HORS COURS

Qu'est-ce qui motive un étudiant à pratiquer une activité sportive ? Et quels sont les freins rencontrés par les jeunes sédentaires ? C'est pour répondre à ces questions et pour décrire, comprendre ainsi qu'analyser les obstacles et les conditions de participation des étudiants à des activités sportives régulières que nous avons entrepris notre recherche PAREA. Cette dernière poursuivait trois objectifs :

- Mesurer la quantité d'activités physiques que nos étudiants pratiquent hors des cours ;
- Mesurer le degré d'amotivation, de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque que ressentent les étudiants par rapport à la pratique d'activités physiques dans les cours et hors cours ;
- Mesurer les retombées des cours d'éducation physique sur la motivation et sur la pratique d'activités physiques hors cours.

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons utilisé un questionnaire en ligne, auquel 1 886 étudiants (dont 66 % étaient des femmes et 34 %, des hommes) ont répondu. Plus des trois quarts des répondants provenaient du Cégep de Sherbrooke ; les autres, du Cégep de Trois-Rivières. Quand l'étude a été réalisée, environ 22 % des étudiants n'avaient complété aucun cours d'éducation physique au cégep ; 32 % en avaient complété un ; 30 %, deux ; 16 %, tous leurs cours.



Notre outil de collecte de données comportait également une section tirée du «Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques» de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2006). Notre enquête nous a permis de quantifier l'activité physique pratiquée chaque semaine par les étudiants. De plus, nous avons intégré au sein de notre recherche l'«échelle de motivation dans les sports» (EMS) de Brière, Vallerand, Blais et Pelletier (Brière et collab., 1995), qui nous a permis de mesurer les degrés de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation qui caractérisaient le comportement adopté, en contexte sportif, par les étudiants que nous avons sondés.

Se rendre à pied au cégep ou utiliser l'escalier est-il suffisant pour améliorer l'état de notre santé? L'OMS donne des balises concernant les effets de la pratique d'activités physiques sur la santé. Pour qu'une activité soit comptabilisée, elle doit durer plus de 10 minutes. L'OMS de même que Santé Canada recommandent, par ailleurs, d'exercer au moins 150 minutes (2 h 30) d'activité physique modérée (essoufflement modéré, début de sudation) ou intense (rythme cardiaque assez accéléré, essoufflement élevé) par semaine pour en tirer tous les bienfaits. En nous appuyant sur ces balises, nous avons créé une distinction entre trois niveaux d'activité physique.

SÉDENTAIRE

Individu pratiquant moins de 10 minutes d'activité physique par semaine.

PEU ACTIF

Individu pratiquant entre 10 et 150 minutes d'activité physique par semaine.

SUFFISAMMENT ACTIF

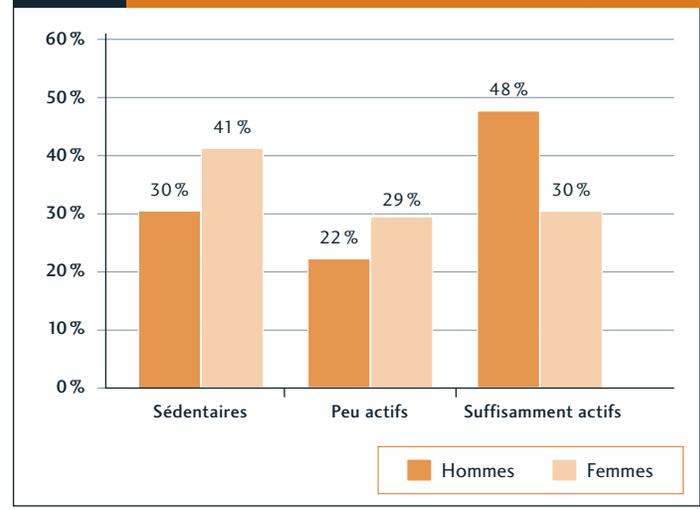
Individu pratiquant plus de 150 minutes d'activité physique par semaine.

À QUEL NIVEAU CORRESPOND LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES DES ÉTUDIANTS ?

Ces catégories nous ont permis de constater à quel niveau correspondait la pratique d'activités physiques des étudiants et les résultats obtenus ont servi d'assise à nos réflexions sur la motivation. La **figure 2** montre qu'un tiers des étudiants sondés pratique moins de 10 minutes d'activité physique par semaine (les sédentaires) et ce constat est encore plus alarmant chez les femmes (41 % d'entre elles sont sédentaires). Seulement un homme sur deux fait suffisamment d'activités physiques en dehors des cours collégiaux; pour les femmes, la proportion baisse à une sur trois. L'inactivité physique des étudiants est un réel problème durant le cheminement

collégial et a une influence directe sur leur participation et sur leur réussite dans les cours d'éducation physique, mais aussi sur leur santé en général.

FIGURE 2 RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LEUR SEXE ET LEUR NIVEAU D'ACTIVITÉ PHYSIQUE



La recherche a également démontré que les étudiants qui ont suivi au moins deux cours d'éducation physique au cégep consacrent, hors classe, près d'une heure de plus par semaine à des activités physiques que ceux qui n'ont suivi aucun cours. Toutefois, lorsque les étudiants avaient complété leurs trois cours, nous avons perçu une légère baisse du temps consacré aux activités physiques. Sans l'intervention des professeurs spécialisés dans cette discipline, les étudiants semblent donc se désintéresser progressivement de la pratique sportive. Nous avons, par contre, montré que les cégépiens font davantage d'activités physiques à la fin de leurs études collégiales qu'au début, ce qui n'avait été dévoilé à ce jour par aucune autre recherche portant sur le sujet.

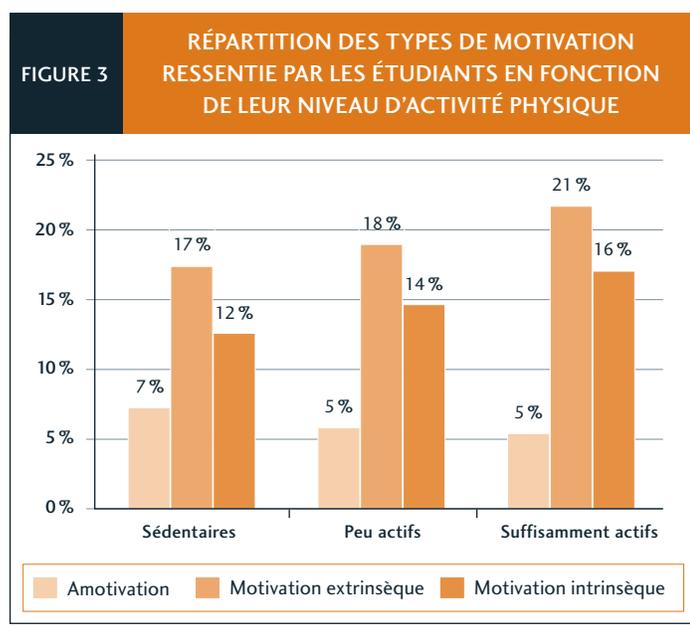
QUEL EST LE TYPE DE MOTIVATION QUI PRÉDOMINE CHEZ LES ÉTUDIANTS ?

Selon une étude réalisée en 2010 (Haerens et collab.), les étudiants motivés intrinsèquement dans les cours d'éducation physique sont davantage susceptibles de pratiquer des activités sportives, de s'engager par rapport à elles, à l'extérieur de l'école. Et l'un des objectifs de ces cours, au collégial, est justement de donner envie aux étudiants d'être physiquement actifs dans leur quotidien.

Nous avons, par conséquent, cherché à mesurer le type de motivation qui caractérise l'attitude qu'ont les étudiants à



l'égard de la pratique de l'activité physique (amotivation, motivation extrinsèque ou motivation intrinsèque). Sur une échelle variant de 4 (très faible motivation) à 28 (motivation très élevée), les répondants devaient indiquer comment ils percevaient leur degré de motivation pour chacun des trois types. Nous souhaitions aussi savoir si le type de motivation ressentie par les cégépiens ainsi que la quantité d'activités physiques qu'ils pratiquaient étaient liés. La figure 3 présente la répartition des résultats. Nous avons regroupé les hommes et les femmes parce qu'il n'y avait, pour cette enquête, aucune différence significative entre les deux sexes.



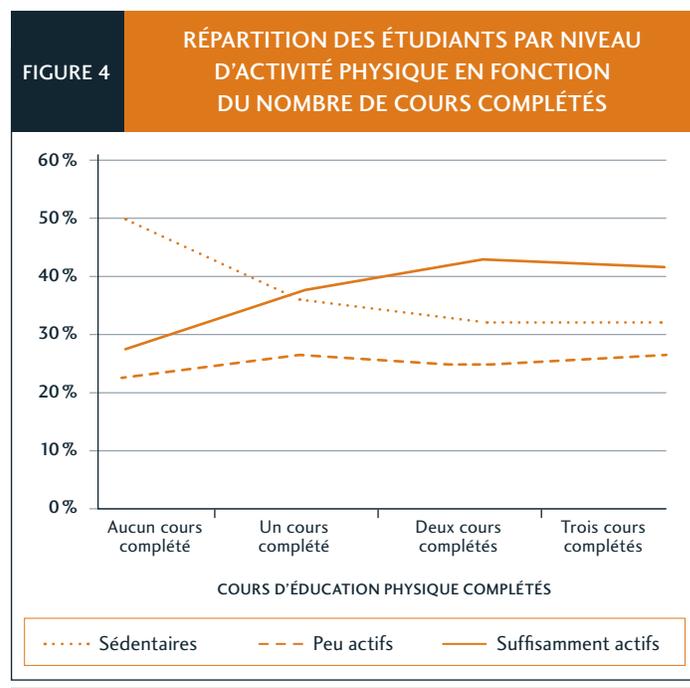
Comme on pouvait s'y attendre, plus le niveau d'activité physique est élevé, plus le taux de motivation intrinsèque l'est aussi. Cette même dynamique s'observe sur le plan de la motivation extrinsèque, alors que la dynamique s'inverse pour l'amotivation. La figure montre également que c'est parmi les répondants présentant à la fois le plus haut degré de motivation intrinsèque et extrinsèque que l'on retrouve les étudiants suffisamment actifs. Cet élément est intéressant parce qu'il indique qu'une combinaison de motivation intrinsèque et extrinsèque semble associée à un mode de vie actif. Rappelons que ces deux types de motivation ne s'excluent pas mutuellement. Ainsi, un même étudiant pourrait faire preuve à la fois d'une motivation intrinsèque et d'une motivation extrinsèque élevées. Cependant, les recherches scientifiques (Cury et Sarrazin, 2001 ; Tessier et Sarrazin, 2013) démontrent que c'est la motivation intrinsèque qui a le plus de poids pour influencer sur la pratique de l'activité physique à long terme. C'est

donc sur ce type de motivation que nous devrions centrer nos interventions. Nous pourrions, à tout le moins, proposer des variations entre des séances stimulant la motivation extrinsèque, puis intrinsèque dans les cours d'éducation physique.

Comme on pouvait aussi l'escompter, la figure 3 révèle que le taux d'amotivation est plus élevé chez les étudiants sédentaires que chez les autres. Cependant, nous avons été surpris de voir que certains étudiants suffisamment actifs s'estiment amotivés, malgré leurs habitudes sportives. Cela confirme que comprendre la pratique d'activités physiques des étudiants est une tâche complexe et qu'il faudra probablement considérer d'autres facteurs, tels l'expérience sportive acquise au secondaire ou encore le soutien de la famille et des proches, pour bien saisir ce phénomène.

LES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ONT-ILS DES RETOMBÉES SUR LES ACTIVITÉS PHYSIQUES PRATIQUÉES HORS COURS ?

Pour savoir si les activités sportives exercées en classe avait des retombées positives sur la pratique d'activités réalisées dans un autre contexte, nous avons croisé le nombre de cours d'éducation physique complétés et le niveau d'activité physique atteint hors classe par les étudiants. La figure 4 montre clairement que les classes d'éducation physique contribuent à l'accroissement de la quantité d'activités sportives que pratiquent les étudiants en dehors des cours.





DES RÉFLEXIONS PÉDAGOGIQUES : CE QUE CES RÉSULTATS INSPIRENT

Il faut rappeler que les activités physiques ou les sports enseignés au cours de la formation collégiale sont des moyens, et non des fins, qui visent à donner envie aux étudiants d'être physiquement actifs pour le reste de leur vie. Cela a un effet sur le plan pédagogique parce que, contrairement à l'entraîneur qui vise la performance, le professeur du collégial cherche à aider chacun de ses étudiants à adopter un mode de vie sain et actif. Le défi est de taille. Effectivement, comme nous l'avons observé, il est possible de retrouver dans une même classe des étudiants totalement inactifs et de grands sportifs. C'est pour cette raison que les cours d'éducation physique sont davantage centrés sur l'analyse que peut faire chacun de sa propre pratique d'activités physiques que sur l'atteinte de critères de performance standards.

[...] pour que la motivation intrinsèque se développe réellement, il est essentiel que les étudiants rencontrent un minimum de succès lors de la tenue de l'activité.

Cependant, les professeurs sont confrontés à des difficultés constantes à ce sujet. Si des étudiants sont déjà actifs, c'est parce qu'ils ont intégré l'activité physique dans leur vie depuis un certain temps et que les efforts qu'ils ont faits dans les cours leur ont permis d'améliorer leurs capacités musculaires et cardiovasculaires. Par ailleurs, un étudiant sédentaire qui commencera à faire de l'activité physique grâce à un cours d'éducation physique n'atteindra pas le même niveau de capacité qu'un plus grand sportif, car le processus de changement, pour le premier, en est à son tout début. Cet individu est-il moins méritant pour autant ?

Comme on le voit, dans un cours d'éducation physique, la dynamique de l'évaluation des apprentissages est complexe. Effectivement, si on se basait exclusivement sur l'évaluation de leurs performances physiques, les deux tiers de nos étudiants échoueraient, car ils ne sont pas suffisamment actifs ou performants. Heureusement, le professeur d'éducation physique a pour mission d'outiller les étudiants pour qu'ils soient en mesure d'analyser leurs habitudes de vie ; d'accompagner ces derniers dans la découverte d'une activité physique ; et de les aider à acquérir une meilleure autonomie relativement à la pratique de celle-ci. Durant ce parcours, il y aura, certes, des évaluations axées sur la performance, mais ce sont davantage la progression et l'implication dans le processus qui seront évaluées. En ce sens, la diversité des étudiants présents dans nos classes nous amène à adopter cette approche qu'est la

pédagogie différenciée, car chacun des étudiants présente un niveau de performance distinctif et a une vision spécifique de l'activité physique.

Adopter un mode de vie actif à long terme et entreprendre la démarche appropriée à cette fin est également un processus complexe. C'est ce que démontre, par ailleurs, le croisement des types de motivation et des données relevées lors de notre enquête. Nos étudiants se présentent aux cours d'éducation physique avec des conceptions et des attentes différentes. Leurs motivations sont multiples. Nous faisons parfois même face à une absence chronique de motivation. Les résultats obtenus lors de la réalisation de notre étude nous incitent à penser qu'il faut intervenir, d'un point de vue pédagogique, à plusieurs égards.

Pour tenter de susciter la participation des étudiants amotivés, on pourrait d'abord envisager d'instaurer des contraintes et des récompenses incitant ces derniers à s'engager dans les activités que nous proposons. Ainsi, la présence d'évaluations sommatives (un puissant outil de motivation extrinsèque) introduites assez tôt dans le processus d'évaluation du cours nous semble nécessaire à la sollicitation de la motivation extrinsèque des étudiants. Cependant, nous pouvons supposer que la pratique d'activités physiques risque d'être affectée en l'absence de récompenses ou de contraintes extérieures, donc une fois le cours terminé.

Ce constat nous a amenés à réfléchir sur l'organisation des cours d'éducation physique. Mettons-nous trop l'accent sur les évaluations sommatives et sur la performance dans l'enseignement des activités physiques ? Si nous voulons que les étudiants adoptent un mode de vie actif, il serait souhaitable de miser davantage sur le plaisir que procure la pratique d'activités physiques, ce qui permettrait de développer la motivation intrinsèque. Dès lors, parallèlement aux efforts pédagogiques déployés pour susciter la motivation extrinsèque, nos choix pédagogiques devraient nous amener à planifier des moments durant lesquels une activité physique est pratiquée en classe pour le pur plaisir. Une bonne solution pourrait être d'intégrer des pratiques « libres » dans les cours, lors desquelles, dans un contexte agréable et pour le bonheur de pratiquer une activité, on mettrait l'accent sur une utilisation des connaissances apprises. Cependant, pour que la motivation intrinsèque se développe réellement, il est essentiel que les étudiants rencontrent un minimum de succès lors de la tenue de l'activité. C'est là que les professeurs ont leur rôle à jouer. En effet, des pratiques libres offertes sans supervision ne produiraient pas l'effet escompté puisque seuls les étudiants suffisamment motivés y participeraient. Seul le professeur



est en mesure, entre autres, de changer les règles de l'activité pratiquée, de restreindre ou d'étendre les limites des terrains, de varier la taille des ballons utilisés en fonction du niveau de chaque étudiant pour que l'activité proposée soit agréable aux yeux de chacun.

Comme professeurs d'éducation physique au collégial, notre défi principal consiste à guider nos étudiants pour qu'ils soient autonomes quant à l'activité sportive. C'est d'ailleurs l'objectif précis du troisième cours obligatoire dans la formation générale. À la différence des deux premiers cours d'éducation physique, lors desquels le professeur structure les séances dans le but de les rendre stimulantes et de susciter la motivation intrinsèque et extrinsèque des étudiants, le dernier cours laisse une plus grande place à l'autonomie. Ainsi, par l'élaboration d'un programme personnel, l'étudiant se place au centre du processus en choisissant lui-même ses activités physiques, la fréquence de leur pratique de même que leur durée. Mais, puisqu'ils ne sont ni des kinésologues ni des professeurs d'éducation physique, les étudiants font parfois des choix qui, bien qu'ils contribuent à améliorer la condition physique, ne stimulent que peu la motivation intrinsèque. Par exemple, un étudiant pourrait élaborer un plan d'entraînement en course à pied sans réellement être motivé par cette activité. Notre rôle pédagogique est alors de guider nos étudiants vers des lieux où des activités physiques sont pratiquées et de fournir à ceux-ci des bases suffisantes, afin qu'ils parviennent à être intrinsèquement motivés vis-à-vis de ces activités.

CONCLUSION

Nous avons pu voir le rôle central que joue la motivation eu égard à la quantité d'activités sportives pratiquées en dehors des cours. Du cadre auquel nous avons recouru pour mener notre étude, la théorie de la motivation autodéterminée, nous retenons que les professeurs devraient stimuler la motivation extrinsèque en ayant des attentes élevées envers leurs étudiants. À l'issue de notre recherche, nous considérons aussi que la mobilisation de la motivation intrinsèque, basée sur la connaissance de même que sur le plaisir, semble une avenue pédagogique particulièrement porteuse au regard des cours d'éducation physique.

Il en va probablement de même dans les autres disciplines de la formation générale, le personnel enseignant y étant confronté aux mêmes défis relativement à la motivation des étudiants. Cette hypothèse est importante, car, au-delà de la réussite scolaire, nous espérons tous ultimement que ces derniers, une fois leur formation collégiale terminée, continueront de s'intéresser à la discipline que nous enseignons. Que ce soit pour donner le goût de la lecture, pour amener les étudiants à faire preuve de jugement critique par rapport à toute situation de leur vie citoyenne, pour les libérer de leur gêne à parler en anglais ou pour les rendre autonomes dans la pratique d'une activité physique, nous, professeurs de la formation générale, devons user de stratégies pédagogiques sollicitant la motivation intrinsèque. ♦

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs :

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation* :

www.rse.umontreal.ca

Revue des sciences
de l'éducation





RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRIÈRE, N. M. et collab. «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*, vol. 26, octobre-décembre 1995, p. 465-489.

CURY, F. et P. SARRAZIN (dir.). *Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches*, Paris, Presses universitaires de France, 2001.

DECI, E. L. et R. M. RYAN. «The General Causality Orientation Scale: Self-Determination in Personality», *Journal of Research in Personality*, vol. 19, juin 1985, p. 109-134.

HAERENS, L. et collab. «Motivational Profiles for Secondary School Physical Education and its Relationship to the Adoption of a Physically Active Lifestyle Among University Students», *European Physical Education Review*, vol. 16, n° 2, juin 2010, p. 117-139.

LERICHE, J. et F. WALCZAK. *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens. Rapport de recherche PAREA*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2014.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS). «Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques (GPAQ). Guide pour l'analyse», Genève, 2006 [who.int/chp/steps/GPAQ_Analysis_Guide_FR.pdf].

TESSIER, D. et P. SARRAZIN. «La motivation autodéterminée», dans D. TESSIER (dir.). *La motivation*, Paris, Éditions EPS, 2013, p. 29-46.

Jérôme LERICHE a complété un doctorat en éducation à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke en cotutelle avec l'Université de Toulouse (France) en 2010. Il enseigne au Cégep de Sherbrooke depuis janvier 2009. Il a obtenu une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en 2012 et en 2014. Il est aussi professeur associé à l'Université de Sherbrooke ainsi que chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Jerome.Leriche@cegepsherbrooke.qc.ca

Frédéric WALCZAK a complété son baccalauréat en enseignement de l'éducation physique en 2004 et sa maîtrise en kinanthropologie en 2007 à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Il est professeur au Cégep de Trois-Rivières depuis l'hiver 2006 et il est chercheur associé dans un projet de recherche qui porte sur les obstacles à la pratique sportive des cégépiens. Ce dernier est subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Frederic.Walczak@cegeptr.qc.ca

Camille GRAVEL a complété un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke en 2013. En aout 2013, toujours dans le même établissement, elle a amorcé une maîtrise, de type «recherche», en sciences de l'activité physique dans le domaine de l'intervention éducative. Elle est nouvellement professeure au Cégep de Granby.

cgravel@cegepgranby.qc.ca

centre de documentation collégiale

VOTRE BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

www.cdc.qc.ca

Facebook Twitter