

**L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SANTÉ APRÈS LA 9^E ANNÉE DU
SECONDAIRE EN ONTARIO : LE PROBLÈME DE LA PARTICIPATION
EFFECTIVE DES ÉLÈVES**

Par

CHANTAL DAGOSTINO

Mémoire présenté pour
répondre à l'une des exigences
de la Maîtrise en Développement Humain (M.A.)

École des études supérieures
UNIVERSITÉ LAURENTIENNE
Sudbury, Ontario

© Chantal Dagostino, 2013

RÉSUMÉ

Ce mémoire fait un survol du problème de la non-participation effective des élèves aux cours d'Éducation Physique et Santé (ÉP.S) après la neuvième année du niveau secondaire en Ontario. Il est composé de cinq chapitres.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la nature de l'ÉP.S, son importance dans chaque province et territoire du Canada, et le programme-cadre de l'ÉP.S. en Ontario. Il termine par l'énonciation de la préoccupation des enseignantes et des enseignants d'ÉP.S au regard de la non-participation des élèves aux cours d'ÉP.S après la classe de 9^e année du secondaire.

Le deuxième chapitre, quant à lui, synthétise le cadre théorique explicatif du phénomène de la non-participation des élèves aux cours d'ÉP.S après la classe de 9^e année du secondaire. Il présente la théorie de la motivation.

Le chapitre trois expose les principaux facteurs inhibiteurs et motivationnels à la participation des élèves aux cours d'éducation physique et santé, et ce, tels que ces facteurs se présentent dans la recherche.

Le chapitre quatre est relatif aux suggestions à l'endroit du personnel politique des curriculums et des enseignants en vue d'espérer voir s'augmenter la participation des élèves aux cours d'éducation physique et santé.

Enfin, le chapitre cinq qui conclue le travail reprend les grandes lignes de la recherche et énonce des pistes de recherche pour le futur.

REMERCIEMENTS

Écrire un mémoire n'est pas une entreprise solitaire. Plusieurs personnes s'y investissent directement ou indirectement. Ici, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes ces personnes. Je voudrais particulièrement remercier mon aviseur principal, Dr. Georges Kpazaï, professeur agrégé à l'école des sciences de l'activité physique, pour son support et sa direction dans la réalisation de mon mémoire. Mes remerciements vont aussi à l'endroit des deux autres membres de mon jury, Dre Barbara Ravel, professeure adjointe à l'école des sciences de l'activité physique et Dre Shelley Watson, professeure agrégée au département de psychologie. Sans vous, mon aventure serait terminée sans la réalisation de ce mémoire.

De plus, j'aimerais remercier tous les membres de ma famille de m'avoir donnée la chance de faire des études de deuxième cycle et d'écrire ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
REMERCIEMENT	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	
CHAPITRE I : INTRODUCTION	1
1.1. Un regard sur la classe d'éducation physique et santé	2
1.2. L'évolution de l'éducation physique en Ontario du début du XIXe à nos jours	3
1.3. Le programme-cadre de l'éducation physique et santé au secondaire en Ontario	5
CHAPITRE II: LA THÉORIE PSYCHOLOGIQUE DE LA MOTIVATION.....	9
2.1. La théorie de l'autodétermination	9
2.1.1. La motivation intrinsèque	10
2.1.2. La motivation extrinsèque	11
2.2 La théorie de but d'accomplissement selon Nichols (1989).....	13

CHAPITRE III : LES FACTEURS INHIBITEURS ET MOTIVATIONNELS À LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES AUX COURS D'ÉP.S.	17
3.1. Les facteurs inhibiteurs à la participation	17
3.1.1. Les facteurs inhibiteurs liés aux institutions éducatives	17
3.1.2. Les facteurs inhibiteurs liés aux enseignants	21
3.1.3. Les facteurs inhibiteurs liés aux élèves	24
3.2. Les facteurs motivationnels à la participation	28
3.2.1. Les facteurs motivationnels de type intrinsèque	29
3.2.2. Les facteurs motivationnels de type extrinsèque	29
CHAPITRE IV: DES RECOMMANDATIONS POUR AUGMENTER LA PARTICIPATION EFFECTIVE DES ÉLÈVES AUX COURS D'ÉP.S.	31
4.1. Des recommandations à l'endroit du programme d'ÉP.S.	31
4.1.1. Reconnaître l'importance de l'ÉP.S.	31
4.1.2. Rendre obligatoire l'enseignement de l'ÉP.S de la 9 ^e à la 12 ^e année du secondaire en Ontario	31
4.1.3 Continuer le développement du curriculum.....	33
4.1.4. Développer des cours susceptibles d'attirer les jeunes	33
4.2. Des recommandations à l'endroit des enseignants d'ÉP.S.	34
4.2.1. Rendre obligatoire l'enseignement de l'ÉP.S par des enseignants spécialistes	34
4.2.2. Développer les ressources en ÉP.S	36
4.2.3. Investir dans la formation professionnelle et dans le perfectionnement continu des éducateurs physiques	37
4.3 Des recommandations à l'endroit des élèves	38

CHAPITRE V : CONCLUSION40

BIBLIOGRAPHIE44

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le nombre de cours d'É.P.S. obligatoire au niveau secondaire au Canada ...	3
Tableau 2 : Liste des cours d'É.P.S. de la 9 ^e à la 12 ^e année en Ontario	7
Tableau 3 : Les obstacles à la participation des élèves aux cours d'ÉPS	28

CHAPITRE I

INTRODUCTION

L'éducation physique et santé (ÉP.S.) est une matière scolaire présente dans tous les curriculums de formation scolaire. En Ontario, de la première année à la huitième année du primaire, les élèves ont un cours d'ÉP.S. chaque année. Quant au secondaire, bien que plusieurs cours soient planifiés de la 9^e année à la 12^e année, les élèves ont l'obligation de ne faire qu'un seul cours (1 crédit) pour obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO). Et c'est à ce niveau de la scolarité des élèves de l'Ontario qu'il est fréquent d'entendre les enseignantes et les enseignants d'ÉP.S. exprimer leur déception face à la non-participation effective des élèves du secondaire aux cours d'ÉP.S. après la 9^e année. Or, pour les concepteurs des curriculums, l'ÉP.S. est une des matières importantes au développement global des élèves du secondaire de l'Ontario. Elle vise en effet le développement de la condition physique, des habiletés, des attitudes et des compétences des élèves; lesquels éléments sont indispensables à la gestion de diverses situations personnelles et sociales par les élèves. Bref, la mission principale de l'ÉP.S au secondaire est d'aider les élèves à développer, avec acuité, une attitude positive d'une vie pleinement active et productive (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1999).

1.1. Un regard sur la classe d'éducation physique et santé au secondaire au Canada

Dans toutes les provinces canadiennes, sauf le Québec, après les huit années de scolarité au niveau élémentaire, l'élève continue, pendant quatre années, son cheminement académique. Les cours obligatoires que l'étudiant continue de poursuivre sont sensiblement les mêmes qu'au niveau élémentaire. Cependant, le contenu de ceux-ci devient de plus en plus avancé tout au long de son cheminement scolaire.

Au secondaire, dans la province d'Ontario et ce dans les conseils anglophones, parmi les cours obligatoires on retrouve les cours suivants : le français langue seconde, les mathématiques, les sciences, l'anglais, les sciences sociales, la religion. Les arts et l'éducation physique sont deux cours obligatoires en neuvième année, mais optionnels à partir de la 10^e année (Ministère de l'éducation p.). À partir de la 10^e année, l'élève a à choisir des cours optionnels qui lui permettront d'apprendre et de se diriger vers un programme collégial ou universitaire.

Dans le programme-cadre¹ provenant du ministère de l'éducation de l'Ontario, le gouvernement ontarien stipule que pour obtenir le diplôme d'études secondaires, l'élève doit obtenir au moins 30 crédits dont 18 obligatoires et 12 optionnels². Parmi les cours obligatoires, l'élève doit compléter avec succès 4 crédits en anglais, 3 crédits en mathématiques, 2 crédits en sciences, 1 crédit en histoire, 1 crédit en géographie, 1 crédit

¹ Les programmes-cadres définissent ce qui est enseigné aux élèves qui fréquentent les écoles financées par les deniers publics de l'Ontario. Ils décrivent en détails les connaissances et les habiletés que les élèves doivent maîtriser dans chaque matière, à chaque année d'études. En rédigeant et en publiant les programmes-cadres qu'utilisent les enseignantes et enseignants de l'Ontario, le ministère de l'Éducation établit des normes pour l'ensemble de la province.

²En fait, pour le ministère de l'éducation de l'Ontario, en plus des crédits de cours que l'élève du secondaire doit obtenir, pour obtenir son diplôme d'études secondaires, l'élève doit aussi effectuer 40 heures de services communautaires et réussir au test provincial de compétence linguistique (MÉO, 2011, p.33)

en art, 1 crédit en éducation physique et santé, 1 crédit en français et deux demi-crédits en citoyenneté et étude de carrière. Par ailleurs, les instructions du Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2011) stipulent qu'un élève peut suivre plus d'un cours d'éducation physique et santé dans le même semestre tant et aussi longtemps que les codes de cours sont différents.

Sur le plan national (pancanadien), il est intéressant de souligner qu'il existe des différences quant au nombre de cours d'éducation physique à suivre par l'élève du secondaire pour obtenir son diplôme de fin d'études secondaires. Le tableau 1, ci-dessous, donne une vision globale de l'importance curriculaire de l'éducation physique et santé au Canada. Si la plupart des provinces rend obligatoire un seul cours d'éducation physique et santé pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, certaines provinces s'éloignent de cette « norme ». Par exemple, le curriculum secondaire de la province du Manitoba exige quatre cours d'É.P.S. aux élèves; la province de Québec, cinq cours obligatoires; les Territoires du Nord-Ouest, trois cours sont obligatoires; etc.

Tableau 1 : Le nombre de cours d'É.P.S. obligatoire au niveau secondaire au Canada.

Les provinces et Territoires du Canada	Le nombre de cours obligatoire au niveau secondaire en éducation physique
Alberta	1 cours d'É.P.S
Colombie Britannique	1 cours d'É.P.S
Île du Prince Edward	1 cours d'É.P.S
Manitoba	4 cours d'É.P.S
Nouveau Brunswick	1 cours d'É.P.S
Nouvelle-Ecosse	1 cours d'É.P.S
Nunavut	3 cours d'É.P.S
Ontario	1 cours d'É.P.S
Québec	5 cours d'É.P.S
Saskatchewan	1 cours d'É.P.S
Terre Neuve	2 cours d'É.P.S
Territoire du Nord-Ouest	1 cours d'É.P.S
Le Yukon	3 cours d'É.P.S

1.2. Le début de l'éducation physique et santé en Ontario.

C'est à partir du début du 19e siècle que l'éducation physique fut reconnue comme une discipline scolaire importante. Ainsi, elle fut très importante dans le déroulement de chaque journée de classe. Chaque élève qui se présentait à l'école avait un cours d'éducation physique et santé. Le but poursuivi par l'éducation physique était, à l'origine, de promouvoir les exercices physiques corporels journaliers, de garder le corps en bonne condition physique et de donner une période de repos à la salle de classe afin que celle-ci puisse bouger au lieu d'être assis pendant toute la journée. Dans cette vision, un rapport du Ministère de l'éducation de l'Ontario stipulait, en 1915, que l'activité physique dans les écoles était très importante puisque les jeunes élèves étaient plus susceptibles de négliger leur corps sous l'influence de fausses notions (*Archives of Ontario The Evolution of Education in Ontario: Physical Education*). Toujours dans ce rapport, les exercices physiques prenaient plusieurs formes à savoir : les exercices libres, les poids et haltères, les exercices militaires, la callisthénie³ et des sports organisés. À cette époque, il était facile de motiver les élèves à faire de l'éducation physique, car ces derniers « étaient très excités de quitter leur classe pour des moments de récréation en allant faire l'exercice de leur muscle tout en remplissant leur poumon d'air frais » (Rapport du ministère de l'éducation 1920, pp. 55-56). Toutefois, avec le temps et les différents gouvernements et réformes curriculaires du système de l'éducation ontarien, l'éducation physique et santé a perdu sa reconnaissance sociale, et ce, dès les années 1915.

³Selon Kpazai (2012), la callisthénie est une forme de gymnastique sans appareils ou des exercices gymnastiques au sol.

1.3. Le programme-cadre de l'éducation physique et santé au secondaire en Ontario

L'éducation physique et santé, de nos jours, est strictement réservée à des fins éducatives (Goussard, 1997) et de promotion de la santé holistique de l'élève. Toutes les formes organisées d'exercices physiques et sportives prennent une grande importance chez l'élève (Khirpkova, 1980). Dans la restructuration du programme-cadre en éducation physique de 2010, le gouvernement stipule que la vision du curriculum est basée sur la connaissance et que les habiletés acquises dans le programme permettront à l'élève de bénéficier de ces apprentissages tout au long de sa vie afin de l'aider à traverser ce monde, en perpétuel changement, tout en optimisant sa chance à acquérir la littéracie physique. En développant sa compréhension et ses capacités par la mise en place de dispositifs appropriés en éducation physique et santé, l'élève pourra non seulement adopter un mode de vie sain et actif pour lui-même, mais il sera capable d'en faire la promotion. Ainsi, la poursuite d'un savoir-faire physique⁴ en classe d'éducation physique et santé devient de plus en plus capitale.

Plus spécifiquement, au secondaire, l'importance de l'éducation physique et santé, dans le curriculum, est basée sur le but de favoriser des occasions d'apprentissage et d'acquisition d'expériences enrichissantes par les élèves afin qu'ils réalisent leur plein potentiel dans la vie. Ils apprendront à développer une compréhension approfondie de leur conditionnement physique, leur santé, leur bien-être mental ainsi que les facteurs qui y contribuent. Les élèves seront appelés à s'engager, sur une base quotidienne, dans leur cours d'éducation physique tout en adoptant des comportements positifs et sains. Ils acquerront des habiletés, des connaissances et une sensibilisation à la participation aux

⁴ Le savoir-faire physique est nommé en Anglais "physical literacy".

activités physiques tout au long de leur vie (programme-cadre d'éducation physique et santé 9^e et 10^e année, pages 2 et 3). Les attentes de ce curriculum se centrent sur le développement de leur conditionnement physique personnel, de leurs compétences, leurs habiletés et leurs connaissances qui les aideront à se centrer sur la variété des demandes personnelles, sociales ainsi que pour tous les emplois qu'ils occuperont dans leur vie future (Programme-cadre d'éducation physique et santé 9^e et 10^e année, pages 3 et 4).

Finalement, le programme permet à l'élève d'acquérir les habiletés motrices nécessaires tout en développant une plus grande confiance en lui pour s'adonner à des activités physiques variées, et ce, tout au long de sa vie (programme- cadre ministériel d'éducation physique, 9^e année, 1999, p.2)

Toujours selon le programme-cadre de l'éducation physique, en plus de sept cours qui sont proposés aux élèves de la 9^e à 12^e année, les écoles secondaires peuvent élaborer des cours spécialisés pour permettre aux élèves d'attendre les attentes par le biais d'un champ de spécialisation. Le tableau 2 suivant donne la liste générale des cours possibles en éducation physique et santé au niveau secondaire en Ontario.

Tableau 2 : Liste des cours d'É.P.S. de la 9^e à la 12^e année en Ontario

	Année de scolarité	Cours	Code
Cours offerts par toutes les écoles	9 ^e année	Vie active et santé	PPL10 PPF10 PPM10
	10 ^e année	Vie active et santé	PPL20 PPF20 PPM20
	11 ^e année	Vie active et santé	PPL30
		Action santé	PPZ30
	12 ^e année	Vie active et santé	PPL40
		Sciences de l'activité physique	PSE4U
		Leadership et animation récréative	PLF4C
Les cours spécialisés susceptibles d'être offerts par école		Activités personnelles et de conditionnement	PAF10 PAF20 PAF30 PAF40
		Activités en grand groupe	PAL10 PAL20 PAL30 PAL40
		Activités individuelles et en petits groupes	PAI10 PAI20 PAI30 PAI40
		Activités aquatiques	PAQ10 PAQ20 PAQ30 PAQ40
		Activités liées au rythme et en mouvement	PAR10 PAR20 PAR30 PAR40
		Activités de plein air	PAD10 PAD20 PAD30 PAD40

Malgré la présence, dans le curriculum ontarien, de plusieurs cours d'éducation physique et santé offerts aux élèves, plusieurs recherches indiquent que les élèves choisissent de moins en moins les cours d'É.P.S lorsqu'ils progressent dans leur scolarité. Dans ce sens, Allison & Adlaf (2000) révèlent que le pourcentage de sélection pour le cours d'É.P.S. diminue avec les années au niveau secondaire, et ce, de la neuvième année à la douzième année. Le taux de sélection en neuvième année est de quatre-vingt-quinze pour cent (95 %), de la dixième année est de soixante-et-trois pour cent (63 %), de la onzième année est de cinquante-quatre pour cent (54 %), et finalement, la douzième année se situe autour de quarante-cinq pour cent (45 %). Pour plusieurs chercheurs, le fait que pour obtenir le diplôme d'études secondaires en Ontario, un seul crédit en éducation physique et santé est exigé peut expliquer le comportement des élèves du secondaire (Allison, et Adlaf, 2000, p.374).

Cependant, pour expliquer les raisons pour lesquelles les élèves sélectionnent ou non les cours d'É.P.S. après la 9^e année, plusieurs théories psychosociales sont convoquées par les chercheurs. Ces théories présentent les facteurs motivationnels et inhibiteurs qui affectent le comportement et l'attitude des élèves envers leur participation active au cours d'É.P.S (Chatzisarantis, Hagger, Smith, & Phoenix, 2004; Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2009; McLachlan & Hagger, 2009; McLachlan & Hagger, 2011; Orbell, Hagger, Brown & Tidy, 2006; Schwarzer, 2008).

CHAPITRE II

LA THÉORIE PSYCHOLOGIQUE DE LA MOTIVATION

2.1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination est largement utilisée dans le domaine de l'éducation physique et santé (Deci & Ryan, 1985, 1991). D'après cette théorie, un comportement autodéterminant peut être décrit par deux types de motivation et celui de l'amotivation.

Ils sont définis comme suit :

- l'amotivation est un manque total de motivation (Deci & Ryan, 1985, 1991).
- La motivation extrinsèque est une motivation qui aide les élèves à s'engager pour des raisons qui proviennent de l'environnement extérieur de ces derniers, telle qu'une récompense (Deci & Ryan, 1985, 1991)
- La motivation intrinsèque est, au contraire, une motivation qui provient de l'environnement intérieur des élèves ou provenant de l'activité elle-même. (Deci & Ryan, 1985, 1991)

Selon Whitehead (1999), ces trois types de motivation peuvent être classées sur un continuum où l'on retrouve l'amotivation d'un côté et de l'autre côté du continuum, la motivation intrinsèque. Le déplacement sur ce continuum est gouverné par des motifs internalisés pour leur participation, et les motifs qui étaient extrinsèques deviennent par conséquent, intrinsèques. L'étude de Jenkinson & Benson (2010) a établi la connexion entre la théorie de l'autodétermination et l'importance que les élèves ont face aux cours d'éducation physique. Le résultat de leur recherche démontre que le fait de combler les besoins psychologiques de base soit l'autonomie, la compétence,

le sentiment d'appartenance, la motivation intrinsèque ainsi que la motivation extrinsèque, sont positivement reliés avec l'importance qu'ils accordent au cours d'É.P.S. L'amotivation est de ce fait même reliée négativement à l'importance et à la pratique qu'ils accordent pour le cours d'éducation physique et santé. De plus, en conformité avec cette théorie, les enseignants doivent encourager les élèves à participer activement dans la classe d'É.P.S., de leur donner des renforcements positifs, d'atteindre les objectifs et d'intégrer tous les membres du groupe. Cela aura comme résultat, une plus grande motivation positive de la part des élèves afin qu'ils visualisent l'éducation physique et santé comme étant une matière importante pour eux, et qu'ils prennent conscience que les connaissances acquises leur serviront dans la vie de tous les jours, et ce, durant toute leur vie. Selon Murcia et Coll. (2009), il est intéressant d'analyser la façon dont l'autodétermination influence le développement d'attitude positive envers l'éducation physique pour guider l'intervention des enseignants. De plus, les enseignants influencent l'autodétermination des élèves en jouant avec les besoins psychologiques de base. Finalement, deux des objectifs principaux des enseignants d'éducation physique est de premièrement leur faire prendre conscience que l'éducation physique et santé est importante et deuxièmement de leur faire comprendre qu'il est important de continuer à rester actif dans les années futures.

2.1.1. La motivation extrinsèque

Au cœur de la littérature, plus précisément d'après les recherches faites par Deci et Ryan (1985, 1991, 2000), plusieurs différents types de régulations ont été décelés à l'intérieur de la motivation extrinsèque. Parmi ces types de régulations, Deci et Ryan

(1985, 1991) en ont catégorisé quatre qui s'étendent sur un continuum: la régulation externe, internalisée, identifiée et intégrée. On peut expliquer la régulation externe par le fait que les étudiants participant dans la classe sont à même d'obtenir des encouragements externes avec l'aide du système de récompenses, les contraintes ou même avoir peur d'être punis. Pour la régulation internalisée, les participants y sont pour éviter les pressions internes, et même que pour éviter les sentiments et les émotions de culpabilités. Pour la régulation identifiée, les participants y sont présents car ces derniers pensent que les activités sont importantes; finalement, la régulation intégrée est la performance de l'activité en conformité avec les différentes valeurs de l'individu et de ses idées (Vallerand & Rousseau, 2001).

2.1.2. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est un des concepts grandement étudié à travers les recherches motivationnelles en éducation physique et santé. Selon Deci et Ryan (1985), Ryan et Deci (2000), les élèves qui sont motivés ont des comportements motivationnels intrinsèques qui proviennent de leur engagement personnel, sans aucun facteur externe. Ils sont impliqués dans les cours d'ÉP. S pour le plaisir, et que la satisfaction qu'ils ressentent est un dérivé du processus d'être engagé dans les activités physiques proposées. Vallerand et Rousseau (2001) ont aussi établi trois formes de motivation intrinsèque. Premièrement, il y a la motivation de connaissance qui explique que l'élève participe activement dans l'activité pour le simple plaisir d'apprendre quelques choses de nouveau. Deuxièmement, il y a la motivation intrinsèque de l'accomplissement, qui s'explique par le fait qu'il participe pour la simple raison d'améliorer leurs habiletés. Et finalement, la motivation intrinsèque pour des expériences stimulantes qu'ils expliquent

par la participation de l'élève pour le plaisir de faire l'expérience de situations stimulantes.

D'après la théorie de l'autodétermination, le comportement des humains, en général, est motivé par trois besoins universels : le besoin de l'autonomie, de la compétence et le besoin de se sentir connecter. Ces besoins universels aident à faciliter un fonctionnement optimal pour aider au développement social de l'individu. Les élèves ont besoin de sentir qu'ils ont une certaine liberté, qu'ils sont capables de performer dans des activités efficaces et de côtoyer positivement les autres élèves de leur classe ou de leur environnement. Ces trois besoins universels auront une influence majeure sur la motivation; ce qui augmentera la perception de leur compétence, de leur autonomie, et leur sentiment de connexion. L'absence de présence de ces facteurs entraînera dans la classe des élèves ayant moins de motivation intrinsèque, et plus de motivation extrinsèque et d'amotivation. La théorie propose aussi que dès que la motivation se dirige vers la motivation intrinsèque, cela augmente les connaissances (une plus grande compréhension), le comportement (augmente la participation), et il en résulte une meilleure attitude de la part des élèves. D'après Jenkinson et Benson (2010), un haut niveau de motivation intrinsèque est désirable puisque les élèves participeront aux activités proposées pour des raisons qui ne sont pas influencées par leur note, par l'enseignant, et du fait même qu'ils sont obligés de participer. De plus, selon ces mêmes auteurs, des conséquences positives sont reliées à l'autodétermination d'un individu. Donc, le climat créé par l'enseignant d'éducation physique va déterminer si les élèves se sentent compétents, autonomes ou même intégrés parmi les autres élèves. Ces sentiments les amèneront à devenir des participants actifs dans les classes d'éducation physique pour

le sentiment de plaisance qu'ils ressentent.

2.2 La théorie de but d'accomplissement (Nichols, 1989)

La théorie de but d'accomplissement, selon Nichols (1989), se traduit par le fait que le climat motivationnel dans les classes d'É.P.S se réfère à la perception que les élèves ont de leur compétence d'accomplir quelque chose (Ames, 1992). Deux types de climat motivationnel existent selon Nichols (1989) : soit la tâche impliquant le climat (l'accomplissement des tâches) et l'égo impliquant le climat (les tâches selon l'égo). La tâche impliquant le climat réfère aux structures qui supportent l'effort, la coopération et qui se centrent sur l'apprentissage qui est orienté vers des tâches, de même que l'évaluation des élèves sur la base de leurs critères de compétence (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988). Dans le cas contraire, l'égo impliquant le climat se réfère aux situations qui encourageront le développement de comparaison normative, de compétition et d'évaluation de base sur les critères de comparaison normative (Ames & Archer, 1988; Duda, 1996). De plus, la théorie de Nichols (1989) supporte que la majorité des élèves doivent avoir des buts différents pour s'engager dans l'accomplissement des tâches. Pour certains élèves, selon Duda, Chi, Newton, Walling, et Carley (1995) leur engagement dans les cours d'É.P.S. peuvent être pour démontrer que leurs habiletés sont supérieures aux autres (égo), tandis que pour d'autres, l'attention est mise sur l'amélioration et l'accomplissement de leurs buts (l'orientation selon les tâches). Certaines études faites sur la motivation en éducation physique démontrent que la tâche impliquant le climat serait reliée à la perception des compétences physiques (Wallhead & Ntoumanis, 2004), de la motivation intrinsèque (Digelidis & Papaioannou, 1999) et du plaisir ressenti lors des activités (Digelidis & Papaioannou, 2002). Cependant, les élèves qui ont une

perception de l'égo impliquant le climat en ÉP.S auront, par le fait même, une forme de motivation plus contrôlée (Papaioannou, 1998). Toutefois, ils ressentiront, d'un autre côté, moins de plaisir lors de la participation aux activités proposées dans les classes d'ÉP.S (Soini, 2006). Pour Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt, et Yli-Piipari (2012), la motivation provenant de la tâche, impliquant le climat, procure une source de plaisir à travers leur compétence physique et leur motivation intrinsèque chez les garçons et les filles. De plus, les recherches de Ferrer-Caja et Weiss (2000) suggèrent que les adolescents qui croient fortement dans leurs habiletés physiques, seront en mesure d'avoir plus de plaisir lors des activités comparativement aux adolescents qui ont une faible croyance dans leurs habiletés physiques. Un autre fait intéressant découlant de la recherche de Gråstén et Coll. (2012), est que le sentiment de bonheur ressenti lors des cours d'ÉP.S. chez les filles est qu'il peut être expliqué par la tâche impliquant le climat à travers la perception de leur compétence physique et de leur motivation intrinsèque plutôt que chez les garçons. De ce point de vue, le sentiment de bonheur ressenti lors de la participation aux classes d'ÉP.S. pourrait être exploité plus efficacement si on se basait sur la tâche impliquant le climat puisqu'un des buts des cours d'ÉP.S. est d'augmenter la perception de leur compétence, de leur motivation intrinsèque et de leur sentiment d'éprouver du plaisir lors des activités physiques.

D'après la recherche de Hassandra, Goudas et Chroni (2002), il existe dans la motivation intrinsèque une sous-division ayant deux directions : soit une direction vers les différences individuelles, soit une direction pointée vers les facteurs englobant l'environnement social dans l'école et hors de l'école. En ce qui concerne les différences individuelles, les éléments suivants sont énumérés: la perception de la compétence

(l'effort, la volonté, l'intérêt dans la leçon, et l'attention dédiée), la perception de l'autonomie (libre de faire ce que l'on veut, ne pas être forcé pour participer), l'orientation des buts, la perception de l'utilité de la leçon (raisons de santé physique et mentale, pour le plaisir, pour la relaxation, le côté social, l'apprentissage d'une future carrière, les exercices et la découverte de nouveaux talents et/ou de nouveaux passe-temps) ainsi que l'apparence physique. Tous ces facteurs auront une influence directe sur la motivation des élèves en regard à leur participation active aux cours d'É.P.S.

Pour les facteurs qui englobent les influences environnementaux sociaux, il y a bien les éléments tels que : l'environnement de l'école, le contenu de la leçon (dépendamment de leurs intérêts de l'activité proposée), l'enseignant d'éducation physique (son genre, son style d'enseignement, son ton de voix, la façon dont il s'habille, sa personnalité), les élèves présents dans la classe (plus d'intérêts si les amis sont dans la même classe) et les installations physiques que possède l'école.

Parmi les facteurs qui englobent les influences de la participation aux cours d'É.P.S hors de l'école, on retrouve: le comportement de la famille par rapport à l'activité physique, l'encouragement provenant des parents pour l'inscription dans une activité physique spécifique, la participation aux activités athlétiques hors de l'école (l'inscription dans un club), les médias (promotion faite par les médias des athlètes nationaux), les valeurs culturelles, et les préconceptions sociales (ne pas être capable de jouer au football car c'est un sport de garçon, par exemple).

Dans les classes d'éducation physique favorisant le climat d'apprentissage de la tâche, plusieurs éducateurs ont tenté d'utiliser le modèle d'Epstein (1989). Ces derniers ont noté beaucoup de succès auprès de leurs étudiants pour augmenter leur participation

active. Ce modèle consiste à manipuler les six composants de l'acronyme TARGET pour influencer le climat motivationnel à l'intérieur des classes d'éducation physique et santé. C'est six composants sont la Tâche (prévoir comment les élèves vont apprendre l'activité), l'Autorité (la prise de décision), la Reconnaissance (critère pour récompenser), le Groupement (homogène ou hétérogène), l'Évaluation (critère pour le succès ou pour l'échec) et le Timing (rythme pour l'instruction).

Pour Wallhead et Ntoumanis (2004), en plus de la perception de l'effort et de l'orientation des buts (selon la tâche ou l'égo), les élèves ont plus de plaisir lors des classes d'éducation physique s'ils peuvent choisir les habiletés à maîtriser pour participer aux activités proposées. L'enseignant peut décider de leur donner des rôles leur permettant de développer d'autres habiletés comme le rôle de leader lors de la routine d'échauffement, le rôle de leader lors de la sélection de stratégies ou de tactiques lors des périodes de jeux, ou même d'arbitre. De plus, lorsque les élèves sont responsables d'installer les installations ainsi que d'organiser les équipements requis pour la participation active à l'activité physique, ces derniers reconnaissent les différences individuelles leur permettant de s'entraider les uns envers les autres. Pour augmenter une participation positive, pour Wallhead et Ntoumanis (2004), il est préférable que les élèves travaillent ensemble avec les mêmes groupes d'élèves afin d'être capables de s'entraider dans le développement et le perfectionnement de leurs habiletés. Ainsi, les élèves contrôlent le rythme de progression dans la pratique spécifique d'habiletés.

CHAPITRE III

LES FACTEURS INHIBITEURS ET MOTIVATIONNELS À LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES AUX COURS D'É.P.S.

Ce troisième chapitre présente les principaux facteurs inhibiteurs à la participation, ainsi que les principaux facteurs motivationnels des élèves aux cours d'É.P.S. Selon la recherche sur l'enseignement de l'éducation physique, les obstacles à la participation des élèves aux cours d'É.P.S peuvent être classés en trois catégories : 1) les obstacles liés aux institutions éducatives ou curriculaires qui sont hors du contrôle de l'enseignant ou de l'enseignante⁵, 2) les obstacles pédagogiques qui proviennent du comportement de l'enseignant lors de la phase interactive de l'enseignement et 3) les obstacles reliés aux élèves mêmes (Barroso & al., 2005; DeCorby & al., 2005; Dwyer & Coll., 2003; Morgan & Hansen, 2008, Jenkinson & Benson, 2010)

3.1 Les facteurs inhibiteurs à la participation des élèves aux cours d'É.P.S

3.1.1 Les facteurs inhibiteurs liés aux institutions éducatives

Les obstacles institutionnels ou curriculaires favorisant la non-participation des élèves aux cours d'É.P.S sont en générales ceux reliés au le manque de budget financier, au peu de ressources disponibles (installations sportives, équipements et matériels didactiques, etc.), à la réduction du temps dans la provision du curriculum, au surcharge du curriculum lui-même, au peu de priorité donné au classe d'éducation physique et santé, au manque de reconnaissance sociale, de même qu'à l'absence de développement professionnel (Commonwealth of Australia, 1992; Hardman, 2008; Le Masurier & Corbin, 2006; Morgan & Hansen, 2008).

⁵ Selon le modèle d'intervention de Dunkin & Biddle (1974) adapté par Brunelle et al. (1988), les obstacles institutionnels sont relatifs aux variables apparaissant dans le processus de programmation, c'est-à-dire les variables de programme, de contexte et de présage.

Un consensus ne se dégage pas dans la recherche quant à la priorisation des obstacles mentionnés. Par exemple, l'étude de Dwyer & Coll. (2003) souligne que les obstacles institutionnels les plus importants sont au nombre de trois : 1) le peu de priorités données à l'éducation physique, 2) le manque de connaissance des habiletés reliées à l'enseignement des activités physiques et le manque de connaissance sur les tests d'évaluation pour mesurer les mouvements fondamentaux et les performances, et 3) le manque d'infrastructures disponibles pouvant permettre la pleine participation des élèves aux activités proposées. Jenkinson et Benson (2010), quant eux, avancent que les quatre obstacles suivants sont parmi les plus importants : 1) un accès limité aux installations sportives, 2) un emplacement non convenable pour enseigner la matière, 3) une disponibilité ou un manque d'équipement à l'enseignement des activités physiques et sportives, et 4) un manque de formation et de compétence pertinente pour enseigner les cours d'É.P.S. Les données de ces travaux de recherche, montrent l'impossibilité de classer les obstacles par ordre d'importance.

3.1.1.1. Le manque de priorité accordée aux cours d'éducation physique par l'environnement scolaire

Hickson (2012) décrit qu'il y a plusieurs raisons pour lesquelles les enseignants n'accordent pas beaucoup d'importance aux apprentissages en éducation physique et même à la matière elle-même. L'É.P.S est perçu comme un cours qui est décrit comme marginalisé. Ce cours reçoit constamment le statut le plus bas de toutes les matières scolaires. Plusieurs éducateurs n'ont pas toujours reconnu l'importance du rôle primaire de l'É.P.S. La priorité est toujours donnée aux matières académiques dont la connaissance se vérifie par des tests standardisés.

Ce constat de deuxième rôle inquiète les enseignants d'É.P.S dans les écoles. Car cette pensée a des répercussions sur leur quotidien. En 2005, Barroso et ses collaborateurs, de même que Dwyer et Coll. (2006) confirment qu'il est fréquent d'entendre les enseignants affirmer que les cours d'éducation physique sont souvent annulés car l'école a besoin du gymnase pour les assemblées, les différentes présentations et/ou événements tels que les concerts de Noël, les campagnes de levée de fonds pour différentes activités, les messes, etc. Il est fait mention que dans certaines écoles, les cours d'éducation physique et santé sont entièrement annulés pour le mois de décembre car le gymnase est très en demande. Les commentaires inscrits concernant ce type d'annulation laissent sous-entendre, en quelque sorte, que l'éducation physique n'est pas vraiment importante.

3.1.1.2. Le manque d'instrument pour mesurer les performances des élèves en É.P.S

Selon l'étude de Morgan et Coll. (2008), Dwyer et Coll. (2003), il est difficile d'évaluer les élèves en leur fournissant des informations claires et objectives sur leur rendement (performance), leur niveau de compréhension, de même que leur niveau de compétence à l'intérieur des cours, car les tests standardisés ne sont pas bien connus ou même déconseillés par les institutions scolaires. Or, dans les matières dites académiques, les autres enseignants se sentent sous la pression de l'administration de l'école pour la réussite des élèves aux tests standardisés. Ainsi, pour l'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE), l'importance est accordée aux matières académiques ayant des tests standardisés susceptibles, de ce fait même, d'évaluer les performances des élèves. Ce sont ces tests qui aident à donner du prestige à certains

cours. Les enseignants se sentent responsables face au gouvernement et aux parents d'élèves afin qu'un plus grand nombre d'élèves réussissent bien à ces tests. Également, les enseignants ont mentionné que la préparation des étudiants pour le test de l'OQRE a eu pour effet d'augmenter la motivation en plus de mettre de la pression sur les enseignants afin d'accentuer les apprentissages de la mathématique et du langage, et ce, au détriment des cours d'éducation physique et d'autres cours (Barroso & Coll., 2005; Dwyer & Coll., 2003). On se rend compte que les écoles mettent beaucoup d'importance sur ces tests provinciaux car les résultats sont publiés dans les médias, et cela permet de donner une bonne ou mauvaise réputation pour cette école. Les parents prendront la décision d'inscrire leurs enfants dans ces écoles à partir des résultats à ces tests (Jenkinson & Coll., 2010).

3.1.1.3. Le manque d'infrastructures sportives.

Selon les études de Barroso et Coll. (2005) et de Dwyer et Coll. (2005), le manque ou l'insuffisance d'infrastructures sportives est un obstacle à la participation des élèves aux cours d'É.P.S. Certaines écoles, parfois, ont des infrastructures sportives tels que le gymnase, le terrain de soccer, mais ceux-ci ne sont pas toujours en conformité avec les aspects sécuritaires pour la pratique de certaines activités prescrites dans le curriculum.

Dans les écoles qui possèdent de bonnes installations, les auteurs cités plus haut mentionnent l'existence d'un surpeuplement d'élèves dans les classes d'éducation physique. Selon ces mêmes auteurs, les élèves se plaignent souvent du fait que les enseignants sont obligés d'utiliser des classes portatives pour l'enseignement à cause du manque de classes disponibles pour accommoder le nombre d'élèves (Barroso et Coll., 2005; Morgan et Coll., 2008).

Il est vrai également qu'à l'occasion, lorsque le gymnase n'est pas disponible qu'il est possible que les élèves puissent participer aux activités physiques à l'extérieur, et cela, en fonction de la température et des infrastructures sécuritaires. À ce propos, des inquiétudes relatives à la sécurité des élèves furent signalées par des enseignants dans plusieurs travaux de recherches tels que ceux de Barroso et Coll. (2005) et Dwyer et Coll. (2006).

3.1.1.4 Le curriculum

Selon Hardman (2000), à travers le monde, le contenu de l'éducation physique et santé est non seulement décrit comme étant seulement des tâches pratiques, mais aussi son curriculum n'a pas un statut équivalant aux autres matières scolaires. Conséquemment, l'É.P.S n'est pas appréciée dans son plein potentiel et se place au bas de l'échelle de la hiérarchie scolaire.

Par ailleurs, dans une recherche menée par Dwyer, Allison, Barrera, Hansen, Goldenberg & Boutilier (2003) ayant trait aux barrières institutionnelles telles que perçues par les enseignants, ces derniers ont mentionnés que le fait que le nouveau curriculum ne donne pas de précisions et d'indications claires est défavorable à la mise en œuvre d'une éducation physique et santé appropriée ou de qualité.

3.1.2 Les facteurs inhibiteurs liés aux enseignants ou les obstacles pédagogiques

Les obstacles pédagogiques sont en lien avec les attitudes et les comportements des enseignantes et des enseignants d'É.P.S. lors du processus interactif de l'enseignement (Barroso, McCullum-Gomez, Hoelscher, Kelder & Murray, 2005; DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup & Janzen, 2005; Dwyer & al., 2003; Morgan & Hansen, 2008). Ces obstacles regroupent plusieurs éléments tels que: 1) un bas niveau de

confiance personnelle ou d'intérêt dans l'enseignement de l'É.P.S, 2) une incapacité d'offrir des leçons d'É.P.S. structurées ou planifiées et 3) une incapacité d'offrir des occasions et des expériences enrichissantes dans les cours d'É.P.S (De Corby, Halas, Dixon, Wintrup & Janzen, 2005; Morgan & Bourke, 2005; Xiang, Lowy & McBride, 2002).

Jenkinson et Benson (2010) affirment que les deux-tiers des enseignantes et enseignants perçoivent que leur propre difficulté lors de l'enseignement des cours provient de leur incapacité de stimuler les élèves à s'engager convenablement, de façon active et régulière, dans la réalisation des cours d'É.P.S. Ce dernier point a un impact direct sur la participation active des élèves. Le rôle de l'enseignant en É.P.S est de savoir comment s'y prendre pour enseigner de façon à engager les étudiants afin de leur donner des expériences positives et engageantes dans les activités proposées. Pour Jenkinson et Benson (2010), cette incapacité motivationnelle des élèves par les enseignants est, en grande partie, en lien avec les obstacles institutionnels tels que le manque ou le peu d'équipements didactiques disponibles, le manque d'installations ou le manque d'emplacement adéquat de l'école pour favoriser l'enseignement des activités physiques en É.P.S.

Curry (2011) dit que l'éducation physique doit obligatoirement prendre au moins dix pourcent (10%) du temps alloué dans le curriculum. Cependant, ce temps requis est rarement atteint. Les recherches ont mises à jour une grande variété de barrières perçues par les enseignants d'É.P.S. qui a un impact sur le temps alloué pour la dispensation des cours d'éducation physique de qualité et de programmes sportifs organisés dans les écoles primaires et secondaires. Ces barrières reposent essentiellement sur le fait que les

programmes d'éducation physique de qualité sont souvent imposés aux enseignants qui possèdent plus ou moins d'expérience dans ce domaine spécialisé, et qui vivent de la pression pour atteindre les objectifs du curriculum qui doivent être atteints.

Avec l'introduction et l'utilisation des sites web comme outil promotionnel, la majorité des écoles primaires et secondaires font la promotion de leur école tout en étalant la diversité des opportunités offertes aux jeunes à l'intérieur de leurs programmes qui se dit hautement supérieurs en comparaison aux autres écoles dans le domaine de la numératie et la littératie dans tous les cours d'anglais et de mathématique. Donc, ces pressions continuelles et intensifiées exigent de l'enseignant, le besoin d'atteindre les nouveaux paramètres du curriculum national. Avec cette énorme pression dirigée vers ces apprentissages, il va de soi que moins d'importance est allouée aux programmes de santé et d'éducation physique (Barroso et al. 2005).

Pour certains auteurs comme Dwyer & al. (2006), Mowling, Brock, Eiler & Rudisill (2004), il est essentiel, dans le but d'engager les élèves, de développer et d'utiliser des stratégies d'évaluation formative pour s'assurer de bien rencontrer les besoins des élèves. Cela sous-entend que l'enseignant ou l'enseignante est capable de proposer des activités éducatives intéressantes et inédites susceptibles de stimuler les élèves. Ce qui pourrait laisser penser que cette disposition pédagogique favoriserait la participation effective des élèves. Or, selon les travaux de Carlson (1995) et Dwyer & al. (2004), l'effet contraire peut se produire, c'est-à-dire décourager la participation des élèves.

3.1. 3. Les facteurs inhibiteurs liés aux élèves

En plus des obstacles liés aux institutions éducatives, aux enseignantes et enseignants d'É.P.S, plusieurs recherches en enseignement indiquent des obstacles à la participation aux cours d'É.P.S venant des élèves eux-mêmes. En effet, selon Jenkinson & Benson (2010), aussi bien les enseignants que les élèves sont, en partie, responsables de la non-participation des élèves aux cours d'É.P.S. Parmi ces obstacles, ces auteurs notent, entre autres comme premier facteur, le bas niveau d'intérêt des élèves dans les cours d'éducation physique ainsi qu'aux activités proposées. Pour supporter ce point, l'étude de Mulvihill, Rivers, Anggleton (2000) et celle de Hohepa, Schofield et Kolt (2005) soutiennent que selon les élèves, l'obstacle qui suscite le plus d'importance et le plus d'intérêt est le manque de variété des activités physiques et sportives utilisées comme moyen d'éducation dans les programmes d'É.P.S. Dans ce sens, plusieurs élèves du secondaire se plaignent majoritairement du manque de choix et d'originalité au niveau des activités physiques qui leurs sont proposées pour une participation plus accrue. Ils avancent que ce sont les mêmes activités qui sont au programme chaque année de la maternelle à la 12^e année. Les enseignantes et les enseignants ne leur donnent donc pas l'occasion de pratiquer de nouvelles activités physiques et sportives telles que celles reliées au plein (l'escalade, le patin à roues alignées) ou les activités comme le yoga, le Tae-boxe, le roller-hockey lors des cours d'É.P.S (Flintoff & Scraton, 2001). Le fait qu'ils soient exposés aux mêmes activités physiques et que les enseignant-e-s manquent d'originalité dans leur planification est un obstacle, selon eux, à leur participation effective aux cours d'É.P.S.

Pour certains élèves, le fait que les enseignants utilisent la plupart du temps les

mêmes stratégies lors de la période d'échauffement, le plus souvent une période de course, rend l'enseignement du cours d'É.P.S ennuyeux et ne les invitent pas à vouloir y participer (Hohepa et Coll., 2005).

De plus, selon l'étude de Jenkinson et Benson (2010) et Hohepa et Coll. (2005) un autre obstacle, mentionné par les élèves, est la pression provenant des pairs. Les élèves mentionnent que certains de leurs amis préfèrent écouter de la musique au lieu de participer, ou ne veut pas participer aux activités proposées, donc ils ressentent un sentiment de pression à ne pas participer pour passer du temps avec eux durant le cours d'É.P.S.

De plus, la plus grande responsabilité donnée aux élèves dans leur parcours académique au secondaire affecte, à certains égards, leur choix à participer aux cours d'É.P.S (Bandura, 1986). Pour souligner ce dernier point, une recherche publiée de Hohepa, Scofield, Gregory et Kolt (2006) atteste que, de la 10^e à la 12^e année, le fait qu'il y a un grand nombre de cours facultatifs présentés aux élèves, rend la sélection du cours d'É.P.S plus difficile pour ces derniers. De plus, selon Lodewyk et Coll. (2013), la non-disponibilité des cours, la difficulté d'intégrer l'É.P.S dans l'horaire de cours des élèves, la peur d'avoir de mauvaises notes abaissant ainsi leur moyenne académique et le fait que l'É.P.S soit facultatif après la 9^e année participe à la non fréquentation de ce cours par les élèves du secondaire après la 9^e année.

Pour Boyles, Jones & Walters (2008), les obstacles qui expliquent la non-participation des élèves selon les enseignants de niveau secondaire sont les opportunités et l'attraction des activités sédentaires. Un des facteurs qui affecterait la participation des élèves au cours d'É.P.S. est le nombre de distractions quotidiennes à l'intérieur de leur

journalière; lesquelles distractions attirent les élèves vers d'autres genres d'activités autres que l'É.P.S. Même s'il y a de plus en plus d'opportunités pour les engager sur le plan physique, les élèves décident de ne pas être actifs sur le plan physique; ils sont plus enclins à s'adonner aux jeux de vidéos et sont conséquemment moins actifs sur le plan physique. Cet état de fait agit négativement sur leur condition physique et par ricochet sur leurs habiletés physiques (Jenkinson & Benson, 2010; Dollman, Norton & Norton, 2005; Hills, King & Armstrong, 2007; Kohl III & Hobbs, 1998) et leur envie de prendre part aux cours d'É.P.S. offerts dans leur curriculum de formation scolaire (Boyle & al., 2008; Commonwealth of Australia, 1992; Dagkas & Stathi, 2007; Jenkinson & Benson, 2010; Sherar & al., 2009; Trudeau et Shephard, 2005).

Chez les élèves filles, plusieurs autres raisons pourraient expliquer leur non-participation. À cet effet, Flintoff & Scarton (2001) mentionnent les raisons suivantes : 1) la vigueur et l'habileté des élèves garçons qui les intimident et leur fait se sentir inférieures aux élèves garçons, 2) l'aspect compétitif des activités physiques, 3) le manque de support ainsi que le manque de modèles féminins. Par ailleurs, Porter (2002), Coakley & White (1992) et d'Orme (1991) indiquent que pour les élèves filles, les uniformes féminins utilisés aux cours d'É.P.S sont perçus comme étant trop ajustés et/ou serrés. Ce qui les décourage fortement de participer aux cours d'É.P.S. À cela, il faut ajouter, l'importance qu'elles accordent à leur image corporelle, qui devient de plus en plus importante donc cela augmente leur intérêt à ne pas être actives. Orme (1991) fait aussi mention que les élèves filles ne s'intéressent plus vraiment aux sports traditionnels tel le basketball, qui continue malheureusement d'être présenté dans la plupart des cours d'É.P.S. Mulvihill, Rivers et Aggleton (2000) mentionnent aussi que plusieurs filles sont

désappointées avec la variété des cours offerts et préfèrent jouer à d'autres sports que le football, le rugby, et le hockey. De plus, cette étude mentionne que les filles préfèrent les activités non traditionnelles comme la danse, le yoga pour leur donner l'opportunité d'avoir du plaisir et d'aimer les activités sans entretenir un esprit compétitif. En faisant la collecte des données, Flintoff, et Scarton (2001) ont pu obtenir du « feedback » avec les entrevues faites auprès des filles très actives de l'école. Ces dernières ont mentionné que durant leur cours d'éducation physique, elles ont acquises de nouvelles habiletés; elles ont aussi mentionné le fait que d'augmenter leur estime de soi avait comme résultat de propulser l'acquisition d'un nouveau niveau de conditionnement physique tout en contribuant à élargir leur réseau social.

En plus de l'influence des paires, un bon nombre d'auteurs mentionnent la présence de plusieurs autres paramètres endogènes susceptibles d'expliquer la non-participation des élèves, tels que leur humeur, leur manque d'énergie, d'intérêt ou de désir relié ou non à l'éducation physique (Allison, Dwyer & Makin, 1999; Dagkas & Stathi, 2007; Kohl III & Hobbs, 1998). Le tableau 3 ci-dessous résume les obstacles à la participation des élèves aux cours d'É.P.S. Le tableau 3 ci-dessous donne un survol des obstacles expliquant la non-participation des élèves due à ces derniers.

Tableau 3 : Les obstacles à la participation des élèves aux cours d'ÉPS

	Les obstacles liés aux institutions éducatives	Les obstacles liés aux enseignant-e-s	Les obstacles liés aux élèves
La nature des obstacles	<ul style="list-style-type: none"> - le manque de budget - le manque de ressources physiques et didactiques - la réduction du temps alloué à l'É.P.S. - l'absence de développement professionnel - le manque de compétence pertinent à l'enseignement de l'É.P.S. - la surcharge du curriculum - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - le bas niveau de confiance personnelle, - l'incapacité d'offrir des leçons d'É.P.S. structurées, - l'incapacité d'offrir des situations enrichissantes aux élèves, - l'incapacité de stimuler les élèves à être engagé dans les cours d'É.P.S. -Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - le bas niveau d'intérêt aux cours d'É.P.S, - le bas niveau d'intérêt aux activités présentées en É.P.S. - la pression des pairs, - la peur de baisser la moyenne académique, - Etc.

3.2 Les facteurs motivationnels à la participation des élèves aux cours d'É.P.S

Après avoir fait l'énumération ci-haut des facteurs inhibiteurs à la participation des élèves, cette rubrique est consacrée à l'énumération des facteurs explicatifs (donc les raisons) de la participation aux cours d'É.P.S par les élèves du secondaire.

Allison et Coll. (2005) soulignent qu'il existe deux types de raisons qui motivent les élèves à être actifs en É.P.S. : 1) Les raisons de type intrinsèque et 2) les raisons de type extrinsèque. Les raisons de type intrinsèque sont au nombre de cinq : a) le plaisir d'être actif, b) le plaisir de relever des défis que représentent certaines activités physiques, c) l'envie d'acquérir de nouvelles habiletés, d) la satisfaction d'un accomplissement et e) le plaisir d'atteindre un but personnel. Quant aux raisons de type extrinsèque, elles sont au nombre de trois: a) l'envie de socialiser avec d'anciens amis, b) l'envie de se faire de nouveaux amis et c) l'envie de bénéficier des bienfaits des activités

physiques à l'intérieur des classes d'É.P.S. sur la santé physique et psychologique.

3.2.1. Les facteurs motivationnels de type intrinsèque

Allison et Coll. (2005) stipulent premièrement que le facteur de la motivation intrinsèque qui se rapporte directement à la participation des activités est le plaisir ressenti lors de la pratique des activités pratiquées. Les jeunes sont réticents à pratiquer des activités centrées sur la compétition et l'obsession de gagner. Comme deuxième élément ressorti lors de leurs recherches et qui a été cité par d'autres élèves est que le fait de participer à l'activité physique apporte comme bénéfice primaire la découverte de nouvelles habiletés qu'ils intérioriseront à travers leur participation et tout en développant leur côté sportif et compétitif. Troisièmement, pour certains d'entre eux, cela leur permet de ressentir une satisfaction et un sentiment d'accomplissement lorsqu'ils essaient d'apprendre une nouvelle habileté. Quatrièmement, pour d'autres participants, le fait de bien maîtriser une habileté est la preuve qu'ils ont été capables de surmonter les obstacles et d'atteindre les buts personnels qu'ils s'étaient fixés. Cinquièmement, les nouvelles habiletés développées à travers un enseignement adéquat leur donnent la chance de ressentir le sens de la satisfaction personnelle étant donné que les cours d'É.P.S. essaient justement de tester leurs habiletés pour leur venir en aide afin qu'ils puissent tenter de se surpasser lors des jeux.

3.4.2. Les facteurs motivationnels de type extrinsèque

Comme premier facteur extrinsèque reporté ci haut par Allison et al. (2005), les participants expliquent qu'ils aiment s'engager aux activités physiques à l'intérieur des cours d'É.P.S pour l'aspect social. Ils aiment passer du temps avec leurs amis et ils ont aussi la chance de rencontrer d'autres élèves qui, comme eux, aiment les activités

physiques. Comme autre raison, les élèves s'engagent dans les activités physiques offertes en É.P.S pour bénéficier des bienfaits des activités physiques sur le plan de la santé physique et psychologique. Pour un bon nombre d'élèves, ce facteur les aide à être motivé pour demeurer en bonne forme physique, pour développer et augmenter leur force physique, brûler des calories, et bien se sentir dans leur peau. Certains élèves garçons mentionnent même que le fait d'être en bonne forme physique les aide à impressionner les élèves filles et/ou à acquérir une certaine réputation auprès d'autres élèves garçons. Les bienfaits psychologiques que les élèves mentionnent reliés à leur participation aux cours d'É.P.S sont, entre autres, augmenter leur propre discipline, bien se sentir dans leur corps physique, réduire leur stress, diminuer leur tension et leur rage pendant les activités physiques.

Jenkinson et Benson (2010) indiquent que l'environnement de l'école a une influence sociale déterminante sur la participation à des activités physiques et que l'interaction avec les pairs affectent le choix de participer aux cours d'éducation physique et dans les activités physiques. Pour Salvy et Coll. (2009), de même que Jenkinson et Benson (2010), les pairs et les amis peuvent faire la promotion d'activités physiques et augmenter la participation des élèves aux cours d'éducation physique et de ce fait même, augmenter leur motivation pour leur participation active.

CHAPITRE IV

**RECOMMANDATIONS POUR AUGMENTER LA PARTICIPATION
EFFECTIVE DES ÉLÈVES AUX COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET
SANTÉ APRÈS LA 9^E ANNÉE.**

Après avoir ciblé les facteurs à la non participation des élèves après la 9^e année, ainsi que les facteurs motivationnels qui les poussent à être actifs, ce chapitre propose une liste de recommandations sur le plan curriculaire et pédagogique afin de voir la participation des élèves s'augmenter aux cours d'ÉP.S après la classe de 9^e année du secondaire.

4.1. Des recommandations à l'endroit du programme d'ÉP.S

4.1.1. Reconnaître l'importance de l'ÉP.S.

Dans la plupart des milieux scolaires, l'ÉP.S est considérée comme une matière non académique, un cours de divertissement et un lieu où aucun apprentissage scolaire réel n'est effectué comparativement aux autres matières académiques (Hardman, 2000; Hickson, 2012). Pour certains enseignants, l'ÉP.S serait même un obstacle à la réussite académique des élèves (Hickson, 2012). Une attitude négative à l'endroit de l'ÉP.S qui se dégage par la communauté scolaire est néfaste au statut des cours d'ÉP.S et imposent donc aux enseignants de cette matière à faire une éducation de la communauté scolaire (Hickson, 2012). Il est important que la valeur de l'ÉP.S soit reconnue par le personnel de l'enseignement si nous voulons les élèves s'y adonner.

Ainsi, pour Jenkinson et Benson (2012), le premier obstacle à franchir par l'ÉP.S est celui qu'impose l'institution éducative elle-même. Certains des obstacles à l'ÉP.S dont le système éducatif est responsable peuvent être facilement résolubles par une

négociation avec l'administration de l'école. Ce sont ceux ayant traits aux matériels didactiques tels que l'achat d'équipements neufs, la réparation des infrastructures existantes et non sécuritaires, etc.

4.1.2 Rendre obligatoire l'É.P.S. de la 9^e à la 12^e année.

D'après les recherches faites auparavant sur l'importance de motiver les élèves à continuer à être physiquement actifs à l'école, plusieurs organisations dont, entre autres, l'UNESCO, l'ÉPS CANADA et l'OPHEA, défendent le changement du statut perçu de l'É.P.S en le rendant obligatoire de la maternelle à la douzième année.

Pourquoi est-ce que le fait de la rendre obligatoire la rendre importante? ÉPS Canada (2013) stipule que l'obésité chez les jeunes enfants ainsi que leur haut niveau d'inactivité menace la santé future de ces derniers. Ce problème majeur doit être adressé maintenant car nous sommes dans la capacité d'aider et de prévenir certains problèmes de santé pour cette génération d'enfants grandissant avec des problèmes de santé majeurs. Pour combattre ce problème il faut, selon ÉPS Canada (2013), faire en sorte de développer une littératie physique qui est décrite comme étant non seulement le fait que d'être compétent dans une ou un petit nombre d'activités physiques, mais qui inculque les principes de base d'être actif à chaque jour et ce pour le restant de la vie. Ce développement peut se faire à travers l'interaction entre l'apprenant et leurs pairs à l'intérieur de leur communauté, ou même à travers leur société.

Hickson (2012) ajoute que les programmes d'éducation physique de qualité permet de faire la promotion du développement holistique de l'élève comme aucun autre curriculum peut le faire. Un programme d'éducation physique bien structuré, permet d'augmenter et d'améliorer les compétences des mouvements, de leurs habiletés et de

leur perception au niveau de leur compétence physique, ce qui a pour résultat d'augmenter les chances que les élèves s'impliquent encore plus dans les cours d'éducation physique et santé et dans les activités physiques prescrites. Une des conséquences de cela est de rendre les élèves en meilleure forme physique (Fishburne & Hickson, 2005).

4.1.3. Continuer le développement du curriculum

Dans l'étude de Hohepa et al. (2006), ces derniers proposent comme recommandation pour augmenter la participation aux cours d'É.P.S qu'on devrait modifier le curriculum qui est présentement utilisé dans les écoles. Les suggestions proposées est d'offrir différents cours selon le sexe des élèves. Ainsi, pour les garçons, il serait préférable d'avoir plus de classes d'éducation physique par semaine et d'avoir des devoirs dans cette matière. Cependant, chez les filles, il est mentionné des activités qui excluraient le conditionnement physique, la course, etc.

Pour être capable d'offrir de nouvelles activités É.P.S-Canada (2013) et Kino Québec (1998) continuent de développer des ressources disponibles pour venir en aide aux enseignants pour qu'ils maîtrisent l'activité et les habiletés de l'activité à enseigner.

Il est important selon Kino Québec (1998) que l'enseignant d'éducation physique et santé réalise annuellement un portrait de la situation de l'école par rapport au niveau de la pratique de l'activité physique, des activités et des cours qui sont offerts. Il est important que l'enseignant reste à l'affût des nouvelles tendances et des occasions de perfectionnement, de développer une expertise dans plusieurs activités pour aller chercher les clientèles moins actives et de mettre de l'avant des projets spécifiques pour les rejoindre. Il est primordial que l'enseignant d'éducation physique ne travaille pas seul,

mais qu'il multiplie ses approches pour engager les parents, la direction de l'école, et les représentants d'organismes sportifs.

Aujourd'hui, il est fréquent de remarquer dans les écoles que les activités sportives prennent de plus en plus de place dans les milieux scolaires. Selon Young (2009), les programmes de sports spécialisés aident les enseignants à reconnaître, chez leurs élèves, la passion, le talent, et le leadership. Dans une école secondaire de l'Ontario, une vingtaine de filles et de garçons de dixième année ont mis de l'avant un cours visant le développement des habiletés de hockey à l'intérieur de leurs cours; les élèves se déplacent trois fois par semaine pour une période de soixante-dix minutes, pour participer à leur cours d'éducation physique à l'aréna qui est juste à côté de l'école. « Ce cours de hockey est l'un des nombreux programmes de sports offerts dans le système d'éducation de l'Ontario. Il s'agit de cours d'éducation physique donnant droit à des crédits qui portent sur un sport précis comme la natation, le volley-ball, le basket-ball ou le hockey, qui font aussi parti des cours offerts dans certaines écoles de l'Ontario. Bref, ces programmes permettent de semer, chez les élèves, le désir et la volonté de continuer, de se dépasser à titre d'individu et d'améliorer leurs capacités personnelles tout au long de leur vie.

4.2. Des recommandations à l'endroit des enseignantes et des enseignants d'É.P.S.

4.2.1. Rendre obligatoire l'enseignement de l'É.P.S. par des enseignant-e-s spécialistes qualifiés.

Selon Faulkner et Coll. (2008), ÉPS-Canada (2013), Whitehead (2007), UNESCO (2011) et Hardman et Marshall (2000), tout développement physique débute dès la tendre enfance. Ainsi, pour ces auteurs, tout intervenant en É.P.S doit être à mesure de mieux

aider les enfants et les jeunes à développer des habiletés, connaissances et attitudes appropriées pour qu'ils soient capables de continuer à être engagés physiquement avec confiance et aisance. De ce fait, à l'instar de Faulkner et Coll. (2008), et de Mandigo (2003), nous postulons que le fait d'avoir des enseignants spécialisés en É.P.S est un moyen pour s'assurer que les élèves reçoivent une É.P.S de qualité. Car, ces éducateurs spécialisés ont les connaissances nécessaires pour offrir des cours d'É.P.S bien planifiés et bien structurés afin de permettre les élèves à avoir des expériences d'apprentissages enrichissantes tels que le supportent les travaux de Barroso et Coll. (2005), DeCorby et Coll. (2005), Dwyer et Coll. (2003), Faulkner et Coll. (2008) et Morgan et Coll. (2008).

Notons que cette recommandation va dans le sens des souhaits du Conseil International pour l'Éducation Physique et la Science du Sport (CIEPSS). En effet, à chaque année depuis 1978, le CIEPSS et l'appel à l'action de Berlin adopté lors du premier sommet mondial de l'éducation physique en 1999, demandent aux différents gouvernements de s'engager pour : (1) mettre en œuvre des politiques d'éducation physique en tant que droit fondamental pour tous les enfants; (2) reconnaître qu'une éducation physique de bonne qualité requiert des éducateurs qualifiés et des programmes scolaires lui accordant le temps nécessaire, deux éléments qu'il est possible d'assurer même lorsque d'autres ressources, telles que l'équipement, font défaut; (3) investir dans la formation professionnelle initiale et en cours d'emploi, ainsi que dans le perfectionnement continu des éducateurs; (4) soutenir la recherche pour améliorer l'efficacité et la qualité de l'éducation physique; (5) de travailler avec les institutions financières internationales pour garantir que l'éducation physique soit incluse dans leurs programmes d'aide à l'éducation; (6) et de reconnaître le rôle spécifique de l'éducation

physique dans la santé, le développement général et la construction de communautés saines et épanouies.

Enfin, l'UNESCO (2011) stipule qu'il est vital que les gouvernements intègrent l'éducation physique et le sport dans leur système éducatif. C'est pour cette raison que l'UNESCO appelle à l'élaboration de programmes d'éducation physique de qualité, allant de pair avec la formation d'éducateurs et l'affectation de ressources suffisantes.

4.2.2. Développer les ressources en ÉP.S

Pour aller dans le même sens que la recommandation de l'UNESCO (2011), l'organisme ÉPS-Canada (2013) a mis au point une série d'outils et de ressources grâce auxquels les enseignantes et enseignants d'éducation physique, les généralistes, les entraîneurs, et ainsi que les parents peuvent utiliser pour aider mieux développer les savoir-faire physiques et/ou pour améliorer l'état de santé générale des jeunes et des adolescents.

Selon EPS-Canada, l'article 4 de la Charte sur l'éducation physique et le sport de l'UNESCO (2011), stipule que le personnel professionnel responsable des cours d'ÉP.S possède toutes les qualifications requises et a atteint un niveau de spécialisation acceptable. Toutefois, dans la réalité de l'école ontarienne, des enseignants non spécialisés donnent des cours d'éducation physique et santé. Ces derniers affirment avoir moins confiance en eux, être moins préparés, avoir moins de connaissances, et ne pas avoir de plaisir à enseigner cette matière scolaire (Mandigo, 2003). Ce qui a pour effet de diminuer leur tendance à vouloir se perfectionner dans ce domaine comparativement aux spécialistes en éducation physique. ÉPS-Canada (2013), fait aussi mention dans leur rapport, que les enfants passent beaucoup de temps à l'école et que cette institution

s'avère comme étant un puissant moteur de motivation en vue d'encourager les jeunes à adopter des modes de vie sains et actifs. Plusieurs études indiquent que les programmes d'éducation physique offerts à l'école constituent l'un des moyens les plus efficaces d'encourager les jeunes à être actifs (Mandigo, 2003).

4.2.3. Investir dans la formation professionnelle et dans le perfectionnement continu des éducateurs physiques

Dans leur étude, Barroso et al. (2005) ainsi que Dwyer et al. (2003) ces chercheurs montrent que les professeurs de niveau élémentaire omettent les heures obligatoires qu'ils doivent intégrer dans les cours d'éducation physique durant la semaine. Cette pression est causée par l'importance de l'enseignement des matières obligatoires à l'intérieur du curriculum, de leur inexpérience envers cette matière et de leur manque d'habileté par rapport à l'enseignement des composantes du cours et ainsi que de leur inexpérience envers le syllabus d'É.P.S.. Une solution mentionnée à l'intérieur de l'article, serait de recourir à l'engagement d'enseignants hautement spécialisés en éducation physique pour un enseignement supérieur, d'offrir des expériences positives, et des opportunités enrichissantes lors de ces programmes d'éducation physique de qualité sans être submergé par les obligations académiques de l'école.

Noté dans l'étude de Jenkinson et Benson (2012), sont les différences et les similarités entre les expériences d'enseignants au niveau élémentaires et secondaires, une augmentation de la sensibilisation des obstacles perçus par les enseignants au deux niveaux et d'augmenter les apprentissages pratiques des enseignants et de leur donner la chance d'assister à des séances de pré-service qui est vital pour assurer une formation professionnel de base adéquate et pour assurer le perfectionnement continu des

éducateurs en éducation physique et santé.

4.3 Des recommandations à l'endroit des élèves

Pour contourner les obstacles liés à la non participation des élèves, Hickson (2012) stipule que les connaissances, les habiletés, et l'attitude pour devenir une personne éduquée physiquement, sont des éléments clés qui sont nécessaires et qui se retrouvent dans tout programme d'éducation physique de qualité. En 2002, Corbin conclut qu'une personne éduquée physiquement devrait être en bonne forme physique, être une experte qualifiée, connaître les valeurs associées aux activités physiques et comprendre les bénéfices reliés aux activités physiques.

Pour confirmer ce point, Adam (2006) mentionne une expérience personnelle lorsqu'il était à l'école. Il explique que la place où il a appris à être discipliné est principalement avec son professeur d'éducation physique qui lui a démontré que même si cela exigeait un travail ardu et constant, on arriverait à la conclusion qu'on pouvait mériter des notes supérieures en ÉP.S mais il lui a aussi démontré comment avoir de bonnes habitudes de vie aujourd'hui. Son professeur d'ÉP.S. l'a enseigné plus sur les bienfaits d'être en bonne santé que les professeurs des matières académiques.

Dans l'étude de Hickson (2012), ce dernier stipule que l'enseignement effectif des programmes d'éducation physique et santé se trouve non seulement dans l'enseignement des activités physiques lors des leçons, mais aussi parmi les objectifs éducationnels pour acquérir un apprentissage. Ce problème est de plus en plus compliqué par l'emphase mis sur le présent besoin que de procurer des changements auprès du système de santé qui pour contrer les maladies enfantines et des problèmes reliés à leur inactivités.

Dans un article publié dans le Globe and Mail en 2011, Howlett décrit le rapport

soumis par une firme de services professionnels PwC qui a sélectionné un groupe de vingt-huit (28) citoyens ontariens ayant pour but de trouver les meilleures solutions pour améliorer le système de santé tout en continuant d'être accessible et abordable. En Ontario, sur chaque dollar dépensé, quarante-six cents (0.46\$) sont destinés aux programmes sociaux.

Le rapport met en évidence les deux populations ciblées par cette commission, soit les jeunes enfants qui grandissent avec des habitudes de vie malsaines et qui ne sont pas actifs, et les personnes plus âgées qui ont besoin de plus en plus de support c'est-à-dire les soins spécialisés aux aînés. Le rapport a été capable d'identifier l'endroit où la province de l'Ontario ne réussit pas à rencontrer les demandes pour les besoins des jeunes enfants. Le rapport ainsi que l'association des médecins conseillent vigoureusement au gouvernement de développer des programmes obligatoires au niveau d'une alimentation saine ainsi que de rendre l'éducation physique obligatoire de la maternelle jusqu'en douzième année, puisque ces derniers continuent de faire des mauvais choix de vie qui mettent en danger leur santé

En regardant de plus près les recherches faites auprès des jeunes et des cours d'éducation physique et des sports, les données démontrent que les interventions courantes de promotion des activités physiques sont inadéquates (Allender et al. 2006).

CHAPITRE V

CONCLUSION

L'éducation physique et santé après la 9^e année du secondaire en Ontario reste une problématique quant à la participation effective des élèves. Dans ce mémoire, une attention particulière a été portée sur les différentes avenues qui font en sorte que les élèves décident de ne pas s'inscrire, et de ne pas poursuivre les cours facultatifs d'éducation physique offerts après la neuvième année.

Le présent mémoire a une structure en cinq chapitres. Le chapitre 1 nous introduit sur le système scolaire en Ontario, l'éducation physique au Canada, l'évolution des cours d'É.P.S. Ensuite, le chapitre 2 explique les différentes théories motivationnels pouvant expliquer le comportement des élèves envers leur décision de sélectionner ou non les cours d'É.P.S. après la neuvième année. Le chapitre 3 nous fait découvrir ce dont il est questions dans la littérature sur les facteurs inhibiteurs à la participation du point de vue institutionnel ou curriculaire, du point de vue pédagogique ou de l'attitude de l'enseignant, ainsi que du point de vue des élèves. Le chapitre 4 explore les différentes hypothèses d'action (ou recommandations) pour augmenter la participation effective au cours d'É.P.S. Enfin, le chapitre 5 donne des éléments de conclusion à notre travail.

. Dans les écoles de niveau élémentaires, l'É.P.S est une matière qui est prescrite à chaque année, et ce, jusqu'en huitième année. Au niveau secondaire, un seul crédit, donc un seul cours de cette matière est exigible pour obtenir le diplôme d'études secondaire de l'Ontario. Dans la pratique, les directions des écoles secondaires encouragent, la quasi-

majorité, des élèves à prendre le crédit obligatoire d'É.P.S en 9^e année. Même si plusieurs cours d'É.P.S sont existants dans les écoles après la 9^e année, force est de constater que les élèves du secondaire ne s'écrivent pas, dans la majorité des cas, aux cours d'É.P.S après la 9^e année. Et pourtant les documents ministériels et le curriculum scolaire du secondaire de l'Ontario, prônent l'importance de l'É.P.S pour les élèves.

Par exemple, lors de la révision du document ministériel (curriculum d'éducation physique et santé, 2010), le gouvernement a mis l'accent sur l'importance d'aider et d'encourager les élèves dans la prise de conscience dans l'adoption des modes de vie sains et actifs dans le but d'avoir une vie productive et satisfaisante. Plusieurs bénéfices ont été énumérés par l'adoption de ce mode de vie comme, entre autres, celui de permettre à l'individu d'accroître sa satisfaction personnelle, d'améliorer ses relations avec les autres, d'augmenter sa réceptivité à l'apprentissage, d'améliorer le rendement académique tout en augmentant la concentration et les bons comportements dans les classes. De plus, l'É.P.S concourt à développer la littératie physique ou le savoir-faire physique des élèves. Elle cherche à permettre aux élèves d'être capables de fonctionner, de façon active, dans la société d'aujourd'hui.

Face à la non-participation des élèves, après la 9^e année du secondaire, aux cours d'É.P.S, notre recherche s'est appuyée sur un cadre théorique constitué des travaux sur la motivation (entre autres Deci & Ryan, 1985). Pour Deci et Ryan (1985), la théorie psychologique de la motivation est largement utilisée dans le domaine de l'É.P.S pour expliquer le phénomène de non-participation des élèves en É.P.S. Pour cette théorie, il y a trois types de motivation, soit la motivation intrinsèque (l'environnement intérieur de la personne même), la motivation extrinsèque (raisons qui proviennent de l'environnement

extérieur), et l'amotivation (manque total de motivation). Jenkinson et Benson (2010) soutiennent que le fait de combler les besoins psychologiques de base soit l'autonomie, la compétence, le sentiment d'appartenance, la motivation intrinsèque ainsi que la motivation extrinsèque, il y a plus de chance que les élèves accordent de la valeur aux cours d'É.P.S.

Une autre théorie hautement utilisée en É.P.S, la théorie du but d'accomplissement, permet d'expliquer la motivation des élèves (Nichols, 1989). Cette théorie se réfère à la perception que les élèves ont de leur compétence du but d'accomplissement demandé par l'enseignant dans le climat d'apprentissage. Parmi le but d'accomplissement deux catégories en ressortent soit la réalisation de la tâche ou la réalisation de soi compétence. La tâche impliquant le climat se réfère aux structures qui supportent l'effort, la coopération, qui se centrent sur l'apprentissage qui est orienté vers des tâches ainsi que l'évaluation des élèves sur la base de leurs critères de compétence. Tandis que la réalisation de soi impliquant le climat se réfère aux situations qui encourageront le développement de comparaison normative, de compétition et d'évaluation de base sur les critères de comparaison normative. On utilise le paramètre de la motivation ce qui permet d'expliquer certaines raisons pour lesquelles les élèves participes activement aux cours d'É.P.S.

Selon la littérature de recherche en éducation physique, les obstacles reliés à la participation aux cours d'É.P.S sont multiples. Nous les avons classés en trois catégories :

- 1) les obstacles institutionnels ou curriculaires (par exemple le manque de temps alloué à l'É.P.S; l'assignation de personnel non qualifié à l'enseignement de l'É.P.S; le manque d'importance accordé à l'É.P.S; le manque d'équipement et d'infrastructures

pédagogiques; etc.), 2) les obstacles pédagogiques qui proviennent des attitudes et comportements des enseignantes et enseignants lors de l'enseignement de cette matière (par exemple, le manque de confiance; le manque de compétences; etc.), et 3) les obstacles liés aux élèves (par exemple, le bas niveau d'intérêt dans les cours d'É.P.S; la pression des pairs; le manque d'intérêt des élèves aux activités proposées; etc.)

Face à ces obstacles qui ont pour conséquence la non-participation des élèves aux cours d'É.P.S, nous avons proposé plusieurs recommandations. Chacune de ces recommandations fut adressée en fonction des différentes catégories d'obstacles ressorties et prend appui sur les travaux de recherches sur la pédagogie de l'É.P.S.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, M. (2006) Physical education is key to improving a child's confidence, brainpower and long-term health
http://www.naturalnews.com/019837_childrens_health_physical_education.html#ixzz2Ajy7tsVF
- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator*, 48(1), 28-32.
- Allender, S., Hutchinson, L., Foster, C. et al., Life-change events and participation in physical activity: a systematic review. *Oxford Journals Medecine, Health Promotion International*, Vol. 23, No.2, p. 160-172.
- Allender, S., Cowburn, G., Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research Theory & Practice*, Vol.21, No. 6, 826-835.
- Allison, K. R., Dwyer, J. J. M. & Makin, S. (1999). Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive Medicine*, 28(6), 608-615.
- Allison, K.R., & Adlaf, E.M. (2000). Structured opportunities for student physical activity in Ontario elementary and secondary schools. *Canadian Journal of Public Health*, 91, 371-375.
- Allison, K., Dwyer, J., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K., Boutilier, M. (2005). Male adolescents' reasons for participating in physical activity, barriers to participation, and suggestions for increasing participation. *Adolescence*, Vol. 40, No. 157, 155-170.
- Ames, C. (1992) Achievement goal, motivational climate, and motivational processes.

- In : motivation in sport and Exercise. Eds : Roberts, G.C. Champaign, IL : Human Kinetics. 161-76.
- Ames, C., Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260-267.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barroso, C. S., McCullum-Gomez, C., Hoelscher, D. M., Kelder, S. H. & Murray, N. G. (2005). Self-reported barriers to quality physical education by physical education specialists in Texas. *Journal of School Health*, 75(8), 313-319.
- Barkoukis, V., Thogersen-Ntoumani, C., Ntoumanis, N., Nikitaras, N. (2007). Achievement goals in physical education :Examining the predictive ability of five different dimensions of motivational climate. *European Physical Education Review*, vol. 13(3), 267-285.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effect of instructors' autonomy support and students' autonomus motivation on learning organic chemistry ; a self-determination theory perspective. , 84. 740-756.
- Boyle, S., Jones, G., Walters, S. (2008). Physical education among adolescents and barriers to delivering physical education in Cornwall and Lancashire, UK : a qualitative study of heads of PE and heads of schools. *BMC Public Health*. 8 : 273. Retrived on 02/11/2012 <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/8/273>
- Brett, K., Cruz, L., Luke, A., Lun, V., Prasad, N., Philpott, J., Zetaruk, M. (2004). L'inactivité physique chez les enfants et les adolescents. *Académie Canadienne de*

Médecine du Sport.

- British Columbia Ministry of Education. Physical Education curriculum review report {online}. Available at : <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/reports/pereport.pdf>. Accessed October 12, 2012.
- Brown, W.J. & Brown, P.R. (1996) The ACHPER Healthy Lifestyles Journal Children Physical Activity and Better Health. Retrieved on 26/10/2011.
- Carlson, T. (1995). We hate gym: student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467-477.
- Carney, C., & Chedzoy, S. (1998). Primary Student Teacher Prior Experiences and Their Relationship to Estimated Competence to Teach the National Curriculum for Physical Education. *Sport, Education and Society*, 3(1), 19-36.
- CBC News (2006). Ontario teens take a pass on phys-ed. Retrieved on 22/01/2013. <http://www.cbc.ca/news/canada/toronto/story/2006/07/26/ontario-teens-physed.html>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexuels associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Science & Motricité*, No. 66, 61-70.
- Chen, A. (2001) A theoretical conceptualization for motivation research in physical education : an integrated perspective. *Quest* 2, 35-58.
- Chevalier, R. (2011). Une heure d'éducation physique par jour: meilleur rendement scolaire! Document retrouvé le 28 septembre 2011 sur le site <http://www.lapresse.ca/opinions/201102/18/01-4371770-une-heure-deducation-physique-par-jour-meilleur-rendement-scolaire.php>

Chevrier, R. Dossier : l'éducation physique, la santé, et la réussite scolaire des jeunes.

<http://kinesante.erpi.com/2012/04/30/dossier-l%E2%80%99education-physique-la-sante-et-la-reussite-scolaire-des-jeunes/> (2012). Retrieved on 11/12/2012.

Coakley, J., White, A. (1992). Making decisions : gender and sport participation among. *British adolescents. Sociology sport journal* ; 9 : 20-35.

Commonwealth of Australia (1992). Physical and sport recreation : a report by the senate standing committee on environment, recreation and the arts. Canberra :Commonwealth of Australia. Retrieved on 15/12/2011.

Curry, C. Why public Primary schools are desperate for specialised PE teachers

<http://learning21c.wordpress.com/2011/03/20/why-public-primary-schools-are-desperate-for-specialised-pe-teachers/>

Dagkas, S. & Stathi, A. (2007). Exploring social and environmental factors affecting adolescents' participation in physical activity. *European Physical Education Review*,13(3), 369-384.

De Corby, K., Halas, J., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The journal of Educational Research*, 98 (4), 208-220.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci E.L., Ryan R.M., The what and why of goal pursuits:Human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 2000, 11(4),227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

- Digelidis, N. and Papaioannou, A. (1999) Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medecine and Science in Sports* 9, 375-380.
- Digelidis, N. and Papaioannou, A. (2002) Interactions between effort, enjoyment, perceived motivational climate, and task and ego orientations in physical education classes during a school year. *Ahtlitiki Psychologia* 13, 35-55.
- Dollman, J., Norton, K. & Norton, L. (2005). Evidence for secular trends in children's physical activity behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 39(12), 892-897.
- Duda, J.L. (1996) Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest* 48, 290-302.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Dunkin, M. J., Biddle, B. J. (1974). The study of teaching. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1974 xv, 490
- Duranleau, F., Ferland, L. (1998). Les jeunes et l'activité physique: Situation préoccupante ou alarmante? *Kino-Québec*. Retrieved on 18/02/2012.
<http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/JeunesActivitePhysique.pdf>
- Dwyer, J. J. M., Allison, K. R., Barrera, M., Hansen, B., Goldenberg, E. & Boutilier, M. (2003). Teachers' perspective on barriers to implementing physical activity curriculum guidelines for school children in Toronto. *Canadian Journal of Public Health*, 94(6), 448-452.

- Dwyer, J., Allison, K., LeMoine, K., Adlaf, E., Goodman, J., Faulkner, G., Lysy, D. (2006). A provincial study of opportunities for school-based physical activity in secondary schools. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 39, 80-86.
- Ennis, C. D., Cothran, D. J., Stockin, K. D., **Owens, L. M.**, Loftus, S. J., Swanson, L., & Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58 – 72.
- EPS Canada. Importance des spécialistes en éducation physique. Retrieved on 06/05/2013 <http://www.eps-canada.ca/revendication/faits-et-donnees/importance-des-specialistes-en-education-physique>
- Faulkner, G., Adlaf, E., Irving H., et al. (2007). Participation in high school physical education – Ontario, Canada, 1999-2005. *Journal American Medecin Association*, 297 (8), 803-804.
- Ferrer-Caja, E., Weiss, M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 71, No. 3, 267-279.
- Flintoff, A., Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport Education Society* ; 6: -21.
- Fortier, M. S., Sweet, S. N., O'Sullivan, T. L., & Williams, G. C. (2007). A self-determination process model of physical activity adoption in the context of a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 741-757.
- Galipeau, S. (2010). Les jeunes dangereusement inactifs. *La Presse*. Retrieved on

28/06/2011

<http://www.lapresse.ca/vivre/sante/201004/28/01-4274902-les-jeunes-dangereusement-inactifs.php>

Gallanger, K. M., Updegraff, J. A. (2011). When 'fit' leads to fit, and when 'fit' leads to fat: How message framing and intrinsic vs. extrinsic exercise outcomes interact in promoting physical activity. *Psychology and Health*, vol.26, No. 7, 819-834.

Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 260-269.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D. (2002). The influence of autonomus and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 283-297.

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.

Hardman, K. & Marshall, J.J. (2000). *World-wide survey of the state and status of school physical education, Final Report*. Manchester, University of Manchester.

Hassandra, M., Goudas, M., Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of sport and exercise*, 4, 211-223.

Henry CJ, Webster-Gandy JD, Elia M. Physical activity levels in a sample of Oxford school children aged 10-13 years. *European Journal of Clinical Nutrition* 1999;53(11):840-3.

- Hickson, C. (2012). Barriers to quality physical education experiences. [http:// www. Pelinks4u.org/articles/hickson1208.htm](http://www.Pelinks4u.org/articles/hickson1208.htm). Retrieved on 02/11/2012 .
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: the effect of intrinsic and extrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). San Diego, CA: Academic Press.
- Hidi, S., & Anderson, V. A. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository in learning and development (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phrase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (1992). The present state of interest research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *the role of interest in learning and development* (pp. 433-446). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Higgs, C., Balyi, I., Way, R., Cardinal, C., Norris, S., Bluehardt, M. (2008). *Developing physical literacy: a guide for parents of children ages 0 to 12.* : Vancouver, BC: Canadian Sport Centres.
- Hills, A. P., King, N. A. & Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and

- adolescents. *Sports Medicine*, 37(6), 533-545.
- Hobin, E., Leatherdale, S., Manske, S., Burkhalter, R., & Woodruff, S. (2010). A multilevel examination of school and student characteristics associated with physical education class enrollment among high school students. *Journal of school Health* Vol. 80, NO. 9, p. 445-452
- Hohepa, M., Schofield, G., Kolt, G. (2006). Physical Activity: What do high school students think? *Journal of Adolescent Health* 39 p. 328-336.
- Howard, K. H., Alistair, W. K., Stephen, A. K., Steven, B. F. (2007). Motivational antecedents of obligatory exercise: the influence of achievement goals and multidimensional perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 297-316.
- Inman, D. D., Van Bakergem, K. M., Larosa, A. C., Garr. D. R. (2011). Evidence-based health promotion programs for schools and communities. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(2), 207-219.
- Iso-Ahola, S. E., St. Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *National Association for Physical Education in Higher Education*, 52, 131-147.
- Jenkinson, K., Benson, A. (2010). Barriers to providing physical education and physical activity in Victorian state secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education* Vol 35, issue 8, article 1, 1-17.
- Joesaar, H., Hein, V., Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport : a 12 month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 500-508.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream : Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology*

- Bulletin*, 22, 280-287.
- Khirkova, A. (1980). Éducation physique et développement intellectuel de l'enfant. *Perspectives*, vol. X, no 1.
- Kimball, J., Jenkins, J., Wallhead, T. (2009). Influence of high school physical education on university students' physical activity. *European Physical Education Review*, Vol. 15, No. 2, 249-267.
- Kohl III, H. W. & Hobbs, K. E. (1998). Development of physical activity behaviours among children and adolescents. *Pediatrics*, 101(3), 549-554.
- Kpazaï, G. (2012). L'éducation physique au Canada, genèse et développement socio-historique. Dans G. Kpazaï, *Notes de cours « Perspectives de l'éducation physique et du sport – EDPH 1206 FL », Chapitre 7*. École des sciences de l'activité physique de l'université Laurentienne.
- Kubik MY, Lytle L, Fulkerson JA. Fruits, vegetables, and football : findings from focus groups with alternative high school students regarding eating and physical activity. *Journal of Adolescent Health*, 36 :494-500.
- Le Mansurier, G., & Corbin, C. B. (2006) Top 10 reasons for quality physical education and physical activity : results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77 (8), 435-463.
- Lee SM., Burgeson CR., Fulton JE., & Spain CG. (2007). Physical education and physical activity : results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, volume 77, issue 8, 435-463.
- Les écoles de l'Ontario de la maternelle à la douzième année, Politiques et Programmes, page 62-63. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/ONSchoolsFr.pdf>

- Retrieved September 25th, 2011.
- Leblanc, C. (2002). Une vie active saine pour les enfants et les adolescents. *Paediatrics and Child Health*, V.7(5).
- Lodewyk, K, Pybus, C. (2013). Investigating factors in the retention of students in high school physical education. *Journal of teaching in physical education*, 32,61-77.
- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender difference in adolescent attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- MacPhail, A., Gorley, T., Kirk, D. (2003). Young people's socialisation into sport : a case study of an athletics club. *Sport Education Society*, 8 : 251 – 67.
- Mandigo, J., Lodewyk, K., Francis, N., Lopez, R. (2003). Developing physical literacy : a guide for parents of children ages 0 to 12. *Sport Canada*, 1-38.
- McLachlan, S., Hagger, M. (2011). Do people differentiate between intrinsic and extrinsic goals for physical activity? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 273-288
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011). Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année, répertoire des cours. Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1999). Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année : Information retrouvée le 07 août 2013 sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/index.html>
- Morgan, P. J., & Bourke, S. F. (2005). An investigation of pre-service and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER Healthy Lifestyle Journal*, 52 (1), 7-13.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008) Classroom teachers' perspectives of the impact of

- barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for exercise and sport*, 79 (4), 506-516.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K. & Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(6), 40-51.
- Mulvihill, C., Rivers, K., Aggleton, P. (2000). Physical activity 'at our time' : Qualitative research among young people aged 5 to 15 years and Parents. London : Health Education Authority.
- Murcia, J.A., Gonzalez-Cutre Coll, D., Pérez, L.M. (2009). Self-determined motivation and PEI. *Human Movement*, vol (10), 1, 1-7.
- Nichols, J.C. (1989) The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nunn, J. & Parkes K. http://pourparlerprofession.oeeo.ca/juin_2003/health.asp.
Retreived on 06/10/2011.
- Ntoumanis N., (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- O'Dea JA(2003). Why do kids eat healthful food? Perceived benefits of and barriers to healthful eating and physical activity among children and adolescents. *Journal of American Dietetic Association*, 103 :497-501.
- Orme J. (1991). Adolescent girls and exercise : too much of a struggle? *Education Health*; 9 : 76-80.
- Pelletier, L. G., Dion, S. C., Slovinec-D'angelo, M & Reid, R. (2004). Why do you regulate what you eat? Relationship between form or regulation, eating

behaviors, sustained dietary behavior change, and physiological adjustment. *Motivation and Emotion*, 28, 245-277.

Pelletier, L. G., Fortier, M.S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Association among perceived autonomy support, forms of self-regulating, and persistence : A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.

Physical Activity. Physical Activity - Healthy People. Retrieved on 09/12/2011.

Physical Education. Archives of Ontario. Retrieved on 29/09/2011.

Physical Education is Critical to a Complete Education
http://www.education.com/reference/article/Ref_Physical_Education/

Porter, S. (2002). Physical Activity: An exploration of the issues and attitudes of teenage Girls. London: Scott Porter Research and Marketing.

Quality Daily Physical Education is an Integral Part of Education. Physical and Health Education Canada. Retrieved on 14/09/2011
<http://www.sirc.ca/newsletters/october08/documents/QDPE.pdf>

Rikard, L., Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education, and Society*, vol. 11, No. 4, 385-400.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.

Sas-Nowosielski, K. (2008). Participation of youth in physical education from the perspective of self-determination theory. *Human movement*, vol. 9 (2), 134-141.

Sherar, L. B., Gyurcsik, N. C., Humbert, M. L., Dyck, R. F., Fowler-Kerry, S. & Baxter-Jones, A. D. G. (2009). Activity and barriers in girls (8-16 years) based on

- grade and maturity status. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(1), 87-95.
- Spittle, M., Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 14, no.3 253-266.
- Standage M., Duda J.L., Ntoumanis N., a model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 2003, 95(1), 97-110.
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2000). Self-determination and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 55, 68-78.
- Salvy, S., Roemmich, J., Bowker, J., Romero, N., Stadler, P. & Epstein, L. (2009). Effect of peers and friends on youth physical activity and motivation to be physically active. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(2), 217-225.
- Smith, A., Green, K., Thurston, M. (2009). Activity choice and physical education in England and Wales. *Sport, Education and Society*, Vol. 14, No 2, 203-222.
- Stradage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Subramaniam, P.R. (2009). Motivational effects of interest on student engagement and learning in physical education: a review. *International Journal of Physical Education*, 46, No 2, 11-19.
- Swanson, L., & Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58 – 72.

- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Tergerson JL, King KA. (2002). Do perceived cues, benefits, and barriers to physical activity differ between male and female adolescents? *Journal of School Health*, 72(9):374-80.
- Todorovich, J. R., Curtner-Smith, M. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, Vol. 8 (2) : 119-138.
- The Benefits of Physical Education
<http://www.ehlt.flinders.edu.au/education/DLiT/2003/group13/phys.htm>
- Thogersen-Noutmani, C., & Noutmanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluation. *Journal of Sports Sciences*, 24, 393-404.
- Treasure, D.C., and Roberts G.C. (2001) Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 72: 165-75.
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105.
- Tzetzis, G., Kourtessis, T., Zisi, V. (2002). The relation of goal orientations to physical activity in physical education. *European Physical Education Review*, Volume 8, (2), 177-188.
- UNESCO (2011) Énoncé international de position sur l'éducation physique et

- Déclaration de soutien de l'UNESCO. Retrieved on 06/10/2009
<http://unesdoc.unesco.org/images/001927/192726f.pdf>
- UNESCO (2003) Table ronde des Ministres et Hauts responsables de l'éducation physique et du sport. Retrieved on 06/10/2009
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128496f.pdf>
- Vallerand, R. J., & Rousseau F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, & C.M. Janelle (Eds). Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 389-416). New York : Wiley.
- Wallhead, T.L. and Ntoumanis (2004) Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23, 4-18.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Sun, Y., Lim, B. S. C., Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Chinese students' motivation in physical activity: Goal profile analysis using Nicholl's achievement goal theory. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 284-301.
- Warburton, V., Spray, C. (2008). Motivation in physical education across the primary-secondary school transition. *European Physical Education Review*, Vol. 14, No. 2, 157-178.
- Wilde BE, Corbin CB, Le Masurier GC. (2004).Free-living pedometer step counts of high school students. *Pediatric Exercise Science*,16:44-53.
- Williams, L., Diane, L. G. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 363-378.

- Wilson DK, Williams J, Evans A, et al. (2005). Brief report: a qualitative study of gender preferences and motivational factors for physical activity in underserved adolescents. *Journal pediatric Psychology*, 30(3):293-7.
- Wuest, D.A. & Bucher, C.A. (1999) Foundations in Physical Education and Sport, McGraw-Hill, Sydney http://www.ehow.com/facts_4841217_importance-physical-education-high-school.html
- Young, R. (2009). Les sports en milieu scolaire. *Pour parler Profession*. Retrieved on 11/16/2011.
- Xiang, P., Chen, A., & Bruene, A. (2005). Interactive impact of intrinsic motivators and extrinsic rewards on behavior and motivation outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 179-197.
- Xiang, P., Lowy, S. & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 145-161.