

## Étude comparative des objectifs de l'éducation physique scolaire et leur perception par les enseignants et les élèves

Algérie –Québec

SELAMI Tayeb

Université d'Alger 3

### RESUME :

Les analyses comparatives s'inscrivent dans le cadre des efforts réalisés pour poser un regard évaluatif sur les systèmes éducatifs, celui de son pays et celui des autres. Les résultats obtenus par le Québec en matière d'éducation, notamment après la révolution tranquille, ont suscité beaucoup d'intérêts dans le monde pour diverses raisons. Cette province dont la taille et la population, sont significativement plus réduites que celles de l'Algérie, obtient de très bons résultats en matière d'éducation. Le développement des habiletés des élèves et la participation aux activités favorisent l'adoption d'attitudes positives à l'égard de l'activité physique notamment et ce, pendant toute la vie. Un nouveau programme d'éducation physique au Québec intègre des buts touchant les domaines cognitif, moteur et affectif en vue d'améliorer les habiletés, les comportements et les attitudes.

En effet, ce « modèle Québécois » suscite un très grand intérêt et, est à l'origine de plusieurs comparaisons, qui fusent de toutes parts. S'il existe une formule de la réussite scolaire pour tous, il est de notre devoir d'en identifier les ingrédients et d'en étudier les applications dans le respect de la différence des contextes.

Dans les limites des ressources disponibles, nous ne présenterons pas le système éducatif de l'Algérie comme nous le ferons pour celui du Québec. Cette étude a été réalisée pour un lecteur qui a déjà une connaissance du système éducatif Algérien. Toutefois, nous avons recours à de nombreuses notes pour communiquer des informations qui permettent de mieux comprendre les caractéristiques comparatives des deux systèmes éducatifs.

Dans cette étude, les objectifs étaient d'abord de documenter l'évolution de la perception des objectifs de l'éducation physique au début du secondaire, en considérant le sexe et le niveau scolaire et de vérifier ensuite la valeur prédictive des objectifs, induits par les enseignants d'éducation physique et de leur perception par les élèves sur la motivation de ces derniers, puis d'évaluer l'effet modérateur du sentiment de compétence et du sexe des élèves sur la valeur prédictive des buts d'accomplissement.

Notre intérêt s'est articulé principalement sur l'éducation physique et sportive scolaires, vus spécifiquement, comme étant une matière d'enseignement obligatoire permettant l'accès à des compétences motrices au moyen de la pratique des activités physiques, sportives et artistiques. Sa finalité est d'amener les élèves à adopter une vie active.

Ons'est demandé sur le ressenti des deux principaux acteurs pédagogiques, à savoir enseignants et élèves, vis-à-vis de la place qu'occupe cette matière au sein des deux systèmes scolaires algérien et québécois.

### PROBLÉMATIQUE

Dans cet esprit, la présente étude a été réalisée pour répondre à un certain nombre de questionnements qui ont suscité et qui suscitent encore de l'intérêt et qui peuvent s'exprimer comme suit :

- Quelles sont au juste les caractéristiques du système éducatif québécois et comment se compare l'Algérie à ces dernières ?
- Quelle est l'importance de l'éducation physique dans le système éducatif algérien et québécois ?
- Quelle image détient les enseignants et les élèves de l'éducation physique dans les deux systèmes scolaires ?
- Comment les acteurs de la relation pédagogique ressentent-ils le statut de l'éducation physique ?

Mots clés : Systèmes éducatifs comparés, Éducation physique et sportive, perception des acteurs de la relation pédagogique.

Le type de recherche

Pour répondre à nos questions spécifiques de recherche nous avons choisi de réaliser une recherche de type qualitatif, qui se « définit essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques ; ce sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification. » (Lamoureux, 2000, p.38).

De plus, cette recherche comprend une visée descriptive, par laquelle nous avons cherché à identifier des éléments précis et à établir des relations entre eux. Dans ce sens, et en accord avec Van der Maren

(1996), une théorie descriptive, plutôt que d'être un guide pour l'action, alimenterait la réflexion, et certains des éléments de celle-ci pourraient être utilisés dans la construction de théories praxéologiques.

Par rapport aux techniques pouvant être utilisés dans une visée descriptive, Le Thàn-Khôi (1981) explique : « Selon son objet, la description fait appel à des techniques différentes : soit l'analyse de documents existants qui fournissent les données nécessaires, soit des enquêtes par questionnaires ou interviews, ou bien des observations sur le terrain. » (p.88). À cet égard, nous avons en plus réalisé une analyse des documents existants portant sur les deux systèmes scolaires, et nous les avons comparé dans deux contextes : L'Algérie et le Québec. Nous avons alors réalisé une étude comparative documentaire.

Les sujets

Dans le cadre de cette étude, nous avons sélectionné un échantillon de convenance en sollicitant d'abord les commissions scolaires de Montréal et des environs, puis en sollicitant les directeurs de quelques écoles secondaires à Alger et à Montréal. Les élèves interrogés fréquentaient tous des écoles secondaires publiques. Au total, nous avons interrogé 651 élèves comprenant 409 filles (62,8%) et 231 garçons (35,5%). Quarante cent soixante-huit de ces élèves étaient au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (71,9%) et 231 de ces élèves étaient en secondaire 3 (28,1%). L'échantillon est aussi constitué de 112 enseignants spécialistes en éducation physique, intervenant à divers niveaux de l'enseignement secondaire et primaire et en poste dans différents établissements de la ville d'Alger et de Montréal, dont 43 femmes travaillant au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, 69 hommes travaillant au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et en secondaire 3. Ces niveaux scolaires ont été sélectionnés, car les élèves de cet âge vivent une période déterminante de leur développement.

Instruments de mesure

Afin de recueillir nos données, nous avons utilisé, en totalité ou en partie, des échelles provenant de sources diverses ainsi que des échelles que nous avons nous-mêmes développées. Nous avons regroupé le tout pour former deux questionnaires : un questionnaire s'adressant aux enseignants et un autre s'adressant aux élèves. On a administré les questionnaires à l'intérieur des cours d'éducation physique du mois de février au mois de mai 2010. Les enseignants et les élèves répondaient en même temps à leur questionnaire. La totalité des questionnaires a été récupérée même si tous n'ont pu être exploités.

Questionnaire des enseignants

Le questionnaire des enseignants est constitué d'échelles provenant de sources diverses. Trois premières échelles ont été créées en s'inspirant du Physical Education Teacher's Emphasis on Achievement Goals Questionnaire (Papaioannou, Milosis, Kosmidou et Tsigilis, 2007) qui est originalement utilisé pour vérifier la perception des élèves des buts d'accomplissement induits par leur enseignant d'éducation physique. Ces échelles ont été modifiées puis traduites aux fins de la présente étude. Chacune des trois échelles initiales comporte six items et les enseignants répondent à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). Les mesures de consistance interne des échelles originales (adressées aux élèves) varient entre ,78 et ,88.

Deux échelles, développées aux fins de la présente étude à partir des formulations théoriques proposées par Ames (1992), Butler (1993) et Papaioannou, Marsh et Theodorakis (2004) ont servi à mesurer les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces derniers répondent selon une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de 1 (jamais) à 5 (à tous les cours).

Questionnaire des élèves

Le questionnaire des élèves est lui aussi constitué d'échelles provenant de sources diverses. Trois échelles provenant des Achievement Goals Scale (Papaioannou, Milosis, Kosmidou et Tsigilis, 2007) ont été traduites en français et ont servi à mesurer le type de buts poursuivis par les élèves. Chacune des échelles initiales comporte cinq items et les répondants se prononcent à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). Les mesures de consistance interne des échelles initiales varient entre ,82 et ,86.

Trois échelles provenant du Perceptions of a Physical Education Teacher's Emphasis on Achievement Goals Questionnaire (Papaioannou, Milosis, Kosmidou et Tsigilis, 2007) ont été traduites en français et ont servi à mesurer la perception des élèves des buts induits par leur enseignant d'éducation. Dans le cadre de cette étude, nous utilisons cinq items pour chacune des échelles et les répondants se prononcent à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). Les mesures de consistance interne des échelles initiales varient entre ,78 et ,88.

Deux échelles provenant de l'Intrinsic Motivation Inventory (McAuley, Duncan et Tamen, 1989) ont été traduites en français et ont servi à mesurer les déterminants de la perception des élèves vis-à-vis le cours d'éducation physique. Les répondants se prononcent à l'aide d'une échelle de type Likert comprenant cinq niveaux allant de 1 (pas vrai du tout) à 5 (très vrai). La mesure de consistance interne (alpha de Cronbach) des échelles initiales est de ,85.

Quatre échelles provenant de l'Échelle de motivation dans les sports (Brière, Vallerand, Blais et Pelletier, 1995) ont servi à mesurer le type de motivation des élèves dans leurs cours d'éducation physique (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque par introjection, motivation extrinsèque par régulation externe et amotivation). L'échelle de la motivation intrinsèque compte 12 items et celles pour les trois autres types de motivation comptent quatre items chacune. Les répondants se prononcent selon une échelle de type Likert comptant cinq niveaux allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 5 (correspond très fortement). Les indices de consistance interne des échelles initiales sont tous relativement élevés et varient entre ,71 et ,92.

Vérification des instruments de mesure

Préalablement, bien que les instruments de mesure aient déjà été validés dans d'autres études, nous avons voulu vérifier leur validité, et ce, surtout parce que nous avons dû traduire, modifier et créer plusieurs items. De plus, beaucoup de ces échelles avaient été testées avec des personnes plus âgées que les sujets à l'étude. Nous avons donc effectué des analyses factorielles exploratoires ainsi que des analyses de consistance interne en utilisant les données recueillies chez nos propres participants.

L'analyse statistique

Les données obtenues dans cette étude ont subi un double traitement statistique :

- un premier traitement pour déterminer les différences quantitatives (taux d'informations) pour la variable de l'étude a été fait à l'aide du test-t de Student ;
- un deuxième traitement pour déterminer les différences relatives aux différentes dimensions du ressenti a été utilisé par le chi-carré (ou chi 2) ;
- un degré de signification de 0,05 a été fixé comme acceptable.

## RÉSULTATS

A l'issue de l'étude, nous soulignons l'image très favorable de l'éducation physique et sportive dans les deux systèmes scolaires Algérien et Québécois. A la question portant sur la participation aux séances d'éducation physique et sportive s'ils n'étaient pas obligatoires, 78% des élèves répondent « assez souvent » ou « à toutes les séances ». 95,00% des enseignants d'éducation physique et sportive interrogés ont conscience d'avoir en charge une discipline unique. 66,00% d'entre eux ont le sentiment qu'ils exercent un métier où les risques encourus par les élèves sont plus importants que pour les autres disciplines. 92,00% ont le sentiment qu'ils exercent un métier où les risques personnels physiques sont plus importants que pour les autres disciplines.

Au sein des deux systèmes scolaires, L'éducation physique et sportive est considérée comme une discipline à forte valeur éducative, mais les enseignants sont en attente de plus de moyens. Nos enseignants d'éducation physique et sportive pensent que les points suivants contribuent tout à fait positivement à l'exercice de leur métier, entre autres, le fait de ne pas être cloisonné dans une salle de classe (74%), des relations différentes avec les élèves en dehors du cadre de la classe par rapport aux autres enseignants (73%), une socialisation des élèves par la valorisation individuelle et collective (62%),

Ils sont convaincus également que les points suivants contribuent tout à fait négativement à l'exercice de leur métier, à savoir, le sentiment que la discipline est considérée comme moins importante dans le processus d'orientation, une usure physique prématurée, le manque d'installations sportives adaptées, un volume horaire trop faible de la discipline.

Le ressenti des enseignants dans l'exercice de leur métier traduit sans doute qu'ils donnent à leur discipline une fonction sociale. « J'ai l'impression que je consacre de plus en plus de temps à l'écoute des élèves » : 82% des enseignants se déclarent tout à fait ou plutôt d'accord avec cette affirmation. Ceci explique sans doute qu'à 91%, ils aient l'impression que les élèves ont de la considération pour eux.

D'autre part les enseignants d'éducation physique et sportive se perçoivent avant tout comme des éducateurs (à 96%) ou comme des concepteurs (à 89%). Pour les enseignants, à 98%, le professeur d'éducation physique et sportive se définit comme « quelqu'un qui sait être en relation, communiquer, animer ; qui sait construire des contenus pour que l'élève progresse dans les activités physiques et sportives ; qui développe des enjeux sociaux dans les situations quotidiennes ; qui cherche à évoluer. »

Les enseignants d'éducation physique et sportive sont prêts à prendre des responsabilités, autres que celles d'enseignants, dans le cadre scolaire, par exemple la responsabilité d'un séjour sportif durant le temps scolaire (34%) ou la participation à l'accompagnement éducatif ou à d'autres dispositifs de type contrat éducatif local (CEL), école ouverte... (33%, pourcentage passant à 47% pour les enseignants de moins de 35 ans). En moyenne, les enseignants exercent 1,2 responsabilité dans le cadre scolaire.

En conclusion, on peut dire que même si les systèmes d'éducation Algériens et Québécois ne diffèrent pas beaucoup concernant les niveaux d'enseignement, il apparaît clairement que les représentations

des acteurs de la relation pédagogiques diffèrent entre les deux cas de figure, en faveur de la situation québécoise.

#### VUE GÉNÉRALE SUR Le SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS

Pour observer adéquatement le système éducatif québécois, il convient d'abord de jeter sur lui un regard d'ensemble. Nous avons choisi de l'observer à partir des institutions qui le composent. Nous cernerons donc, les composantes institutionnelles fondamentales du système, ainsi que leurs caractéristiques essentielles, puis ses principaux acteurs et, enfin, les sources qui en assurent à la fois la formation et en génèrent la transformation. Cet examen général fournit les premiers outils permettant ensuite une analyse détaillée des institutions. Bref, il s'agit ici de dresser une carte à grande échelle, pour mieux explorer ensuite le terrain.

Quelques grandes valeurs donnent sens aux institutions qui composent le système éducatif québécois et guident l'action de ceux qui y œuvrent. Certaines touchent les personnes, d'autres, la gouvernance. Ces valeurs sont d'abord celles proclamées par l'article 26 de la déclaration des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies sur l'éducation, que le Québec partage avec les autres nations. Au fil de la réflexion collective, le Québec a su nommer lui-même les valeurs qu'il défend. En ce qui concerne d'abord les personnes, l'accessibilité de tous à l'éducation en fonction des capacités de chacun constitue probablement la première valeur du système éducatif Québécois. L'égalité des chances, tant en ce qui concerne l'accessibilité que la réussite éducative, n'est pas moins importante, et sa mise en œuvre constitue plus que jamais un défi éducatif et social permanent. La liberté des parents de choisir pour leurs enfants des institutions publiques ou privées fait aussi partie de ces valeurs communes.

En ce qui concerne la gouvernance, la démocratie constitue une assise structurante du système. Elle se manifeste de diverses manières selon les institutions. Elle passe par un partenariat, sous des formes variables, entre les parents, les élèves, les professionnels de l'éducation et les membres de la communauté au sein des établissements de tous les ordres d'enseignement. Elle se réalise quoiqu'avec difficultés en ce qui concerne le système électoral, au sein des commissions scolaires dont les commissaires sont élus au suffrage universel. Elle se manifeste encore dans les structures supérieures par une longue tradition de consultation, dont le conseil supérieur de l'éducation constitue la forme institutionnelle la plus achevée. Elle passe enfin par la reconnaissance, à tous les niveaux, des droits des travailleurs, à travers l'institution pleinement reconnue du syndicalisme.

Pour ce qui est des apprentissages, l'éducabilité de tout enfant fait partie de nos convictions profondes. De même, le caractère professionnel, personnel et collectif de l'enseignement est pleinement reconnu par la loi et les conventions collectives.

Enfin, sur le plan des valeurs collectives, le système éducatif du Québec s'inscrit dans le cadre d'une société qui a fait du français la langue nationale et commune, mais dans le respect des Premières Nations et de la minorité d'expression anglaise ainsi que dans la reconnaissance de l'apport de ces communautés culturelles. Il s'inscrit enfin dans le cadre d'une société laïque, mais ouverte et respectueuse de son héritage religieux marqué largement, mais non exclusivement, par le christianisme.

On peut classer les principales institutions à la fois selon l'ordre d'enseignement auquel elles appartiennent et le niveau hiérarchique qu'elles occupent dans l'ensemble du système.

Le système Algérien propose une façon directe de contrôler les compétences et le travail des enseignants. En effet, des inspecteurs visitent chaque classe au moins une fois à tous les cinq ans pour prodiguer conseils et commentaires. Les enseignants sont ainsi notés (chacun son tour) après une période d'évaluation se déroulant en classe. Le travail des inspecteurs ne s'arrête pas là puisqu'il représente, aussi, autorité auprès des enseignants. En gros, en Algérie ce n'est pas le directeur d'école qui dirige le personnel mais bien l'inspecteur qui a la charge d'une circonscription scolaire (l'équivalent d'une commission scolaire).

On retrouve à la base de l'administration algérienne de l'éducation : Le Ministère de l'éducation nationale. Il est comparable au Ministère de l'Éducation du Québec. Juste après le ministère, ce sont les inspecteurs qui ont la responsabilité, comme nous l'avons vu plus haut, des différentes circonscriptions scolaires.

Au Québec, on retrouve au premier niveau les écoles primaires et secondaires, les centres de formation professionnelle et les centres d'éducation des adultes, publics comme privés. On compte près de 2000 écoles primaires, 600 écoles secondaires, près de 300 établissements offrant à la fois l'enseignement primaire et secondaire, près de 200 centres de formation professionnelle et 200 centres d'éducation des adultes. Plus de 350 établissements sont privés. Il faut noter que ces données, que le ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport (MELS) met régulièrement à jour, fluctuent en fonction de l'évolution démographique du Québec et sont, du reste, susceptibles d'évoluer à la baisse.

Au niveau intermédiaire, les commissions scolaires sont responsables de l'organisation des services éducatifs sur les territoires qui leur sont confiés. Depuis juillet 1998, on compte 72 commissions scolaires, soit 60 dont les écoles dispensent un enseignement en français, neuf en anglais, deux sont destinées aux communautés amérindiennes du Nord-du-Québec et une sur la Basse-Côte-Nord, accueille autant les élèves en français qu'en Anglais.

À l'ordre collégial, on trouve les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et les collèges privés. Parmi ces derniers, certains ne dispensent que la formation générale, d'autres, que la formation professionnelle, mais la plupart offrent les deux types d'enseignement. On dénombre près de 125 établissements collégiaux. En ce qui concerne l'ordre universitaire, on trouve 17 universités et les centres de recherche qui s'y rattachent, ce qui inclut les constituantes de l'université de Québec.

Contrairement aux établissements qui relèvent des commissions scolaires, les collèges et les universités forment des corporations autonomes, bien qu'assujettis, à divers degrés, à des normes gouvernementales et ministérielles.

Le ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport et le conseil supérieur de l'éducation sont les deux principales institutions qui interviennent au niveau supérieur du système éducatif. On dénombre aussi quelques organismes sectoriels comme la commission consultative de l'enseignement privé et le Comité sur l'aide financière aux étudiants.

Les institutions éducatives qui forment l'ossature de base du système sont structurées et définies en fonction d'un certain nombre de principes organisateurs. On peut aisément relever les six principes suivants.

L'âge de la clientèle

Les écoles primaires sont généralement destinées aux enfants, les écoles secondaires aux adolescents, et les centres d'éducation des adultes, les cégeps et les universités, aux adultes.

Le niveau de développement visé

Le développement visé détermine l'ordre d'enseignement. Ainsi, on distingue les ordres préscolaire et primaire, secondaire, collégial et universitaire en conséquence, on trouve des écoles primaires et secondaires et des établissements collégiaux et universitaires. Ce principe organisateur se distingue toutefois de l'âge puisque l'on trouve des adultes qui étudient des établissements secondaires, et même primaires.

Le type de formation offerte : générale ou professionnelle

Des établissements peuvent donner une formation générale ; d'autres, une formation professionnelle. Certains ont la double vocation. À l'ordre primaire, toutes les écoles offrent évidemment seulement une formation générale. À l'ordre secondaire, les écoles dispensent une formation générale, contrairement aux centres de formation professionnelle. À l'ordre collégial, les collèges d'enseignement général et professionnel font les deux, tandis qu'à l'ordre universitaire, les départements, les facultés, et les écoles ont des vocations diversifiées selon les disciplines. Par exemple, les facultés des sciences de l'éducation ou les facultés de droit ont une vocation professionnelle tandis que les départements de lettres ou de mathématique ont une vocation surtout disciplinaire.

Selon que les établissements appartiennent à l'Etat (ou à ses instances) ou à des intérêts particuliers, ceux-ci sont dits publics ou privés.

La langue commune d'enseignement est le français. Toutefois, en vertu de la charte de la langue française (loi 101), la minorité d'expression anglaise déjà installée au Québec en 1977, ou en provenance des autres provinces depuis, possède, sous certaines conditions, le droit à un enseignement dans sa langue et le droit à la gestion des écoles. Il existe donc des établissements de langue française et d'autres de langue anglaise. Les écoles anglaises ou françaises sont regroupées au sein de commissions scolaires dites linguistiques, soit francophones soit anglophones. Celles-ci peuvent aussi être privées. On trouve également des établissements des ordres collégial et universitaire de langue française et anglaise.

Ces principes organisateurs se conjuguent les uns aux autres dans un même établissement. Par exemple, un établissement. Par exemple, un établissement de l'ordre secondaire peut avoir une vocation professionnelle, être de langue française et être privé. De multiples combinaisons sont ainsi possibles.

De tous ces principes organisateurs, le niveau de développement intellectuel visé par l'institution est le plus général, puisqu'il fonde la grande division verticale des institutions au sein du système éducatif : toutes appartiennent soit aux ordres préscolaires, primaire et secondaire de l'enseignement soit aux ordres de l'enseignement post secondaire

Préscolaire – Primaire

En Algérie, le préscolaire débute à l'âge de cinq ans. Pour ce qui est du Québec, le préscolaire débute à l'âge de quatre ans. Comme au Québec, le préscolaire n'est pas obligatoire mais est fréquenté par la majorité d'entre eux.

Le Québec est constitué de 8 années de primaire incluant le préscolaire, les élèves terminent donc leur primaire à l'âge de 12 ans. Même chose en ce qui concerne l'Algérie. L'initiation aux langues étrangères

au Québec commence comme chez nous, à l'âge de 9 ans et ce, par l'apprentissage de l'anglais. Au Québec, lorsqu'on termine notre primaire, on passe au secondaire pour ensuite aller au Cégep. En Algérie, le processus est sensiblement le même mais ces niveaux sont appelés collège et Lycée. Nous pouvons comparer le collège au secondaire. Ces deux institutions sont sensiblement pareille puisqu'elles dispensent toutes deux une formation générale.

On peut tout de même noter quelques différences. Par exemple, la durée n'est pas la même pour les deux. En effet, le secondaire, au Québec, est d'une durée de 5 ans, alors que le collège, en Algérie, est d'une durée de 4 ans. De plus, en Algérie, les élèves ne peuvent pas apprendre un métier pendant leurs études au Collège alors que les élèves Québécois, eux, doivent terminer leur secondaire, ou du moins une partie, pour accéder ensuite au niveau des études professionnelles.

Suite au collège, les élèves Algériens peuvent décider de poursuivre au Lycée général ou technologique. C'est un peu la même chose qui se produit au Québec avec le choix du pré universitaire et des techniques au Cégep. Le Lycée est d'une durée de 3 ans et le Cégep peut varier de 2 à 3 ans. Dans les deux cas, suite à leurs études, les élèves peuvent avoir accès au marché du travail, s'ils ont choisi le Lycée technologique ou les techniques du Cégep, ou à l'université, s'ils ont choisi le Lycée général ou le Cégep pré universitaire.

## 6. Références :

- Agence de la santé publique du Canada-ASPC (2008). Des cadres sains pour les jeunes du Canada [en ligne]. Disponible sur : <http://www.phac-aspc.gc.ca/dcadea/yjc/pdf/youth-jeunes-fra.pdf> (consulté le 24 janvier 2011).
- Ames, C. (1992b). Motivation in sport and exercise: achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Dans G. C. Roberts (Dir.) : Motivation in sport and exercise (pp. 161-176). Champaign, IL : HumanKinetics.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). Vers une gestion éducative de la classe (3e édition). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur (1re éd. 1996).
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. et Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'auto-détermination en contexte sportif : L'Échelle de motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Bouchard, P., St-Amant, J-C. et Tondreau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 279-302.
- Coudevylle, G. et Famose, J-P. (2005). Le climat motivationnel comme déterminant principal des déclarations et des comportements d'auto-handicap en basketball [en ligne]. Disponible sur : <http://web.univ-pau.fr/~jfamose/pdf/climatmotivationnel2005.pdf> (consulté le 26 septembre 2011).
- Cury, F., Da Fonséca, D. Rufo, M. et Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivational in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95(1), 233-244.
- Cury, F. (2004). Évolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. *Année Psychologique*, 104(2), 295-330.
- Darnon, C. et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année psychologique*, 105, 105-131.
- Famose, J-P. (2004). La motivation en EPS. Dans Ghislain Carrier « Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ». Éditions AFRAPS. Montpellier.
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 40(4), 230-237.
- Goyette, R., Bouthillette, J., Lachance, Y., Porlier, P. et Robillard, C. (2006). Le rôle de l'éducateur physique. *Vie Pédagogique*, 138, 38-41.
- Kino-Québec (1998). Les jeunes et l'activité physique : situation préoccupante ou alarmante? [en ligne]. Disponible sur : <http://www.kinoquebec.qc.ca/publications/JeunesActivitePhysique.pdf> (consulté le 24 janvier 2011).
- Kino-Québec (2000). L'activité physique, déterminant de la santé des jeunes, avis du comité scientifique de Kino-Québec. Secrétariat au loisir et au sport, ministère de la Santé et des Services sociaux. Québec : Gouvernement du Québec, 24 pages.
- Lamoureux, A. (2000). Recherche et méthodologie en sciences humaines. Montréal, Québec : Beauchemin.
- Le Thàn-Khôi (1981). L'éducation comparée (p. 65-112). Paris : Armand Colin.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1er cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS (2007). Pour un virage santé à l'école : politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolin, B., et Hamel, D. (2005). Les Québécois bougent plus mais pas encore assez. L'annuaire du Québec 2006 (p. 296-311). Montréal: Fides.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85(2), 419-430.
- Pétry, F. (2003). Guide pratique d'introduction à la régression en sciences sociales. Collection méthodes des sciences humaines. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Dans G. C. Roberts (Dir.) : *Motivation in sport and exercise* (pp.3-30). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Sarrazin, P. (2000). Approches socio-cognitives de la motivation appliquées au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive. Exposé des travaux (habilitation à diriger des recherches), Université Joseph Fourier, Grenoble, France.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Shields, M. (2006). L'embonpoint et l'obésité chez les enfants et les adolescents au Canada. *Rapports sur la santé (Statistique Canada)*, 17(3), 27-44.
- Todorovich, J. R. et Curtner-Smith, M. D. (2003). Influence of the motivational climate in physical education on third grade students' task and ego orientations. *Journal of Classroom Interaction*, 38(1), 36-46.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent : Éditions du Nouveau Pédagogique.