



**Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes de niveau collégial et les cours
d'éducation physique et à la santé**

*Female Collegiate Students' Self-efficacy in
Health and Physical Education Classes*

**Audrey Caplette Charette
Collège de Rosemont**

**Johanne Grenier
Université du Québec à Montréal**

Résumé

Les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) n'offriraient pas les mêmes conditions d'apprentissage aux filles et aux garçons (Vigneron, 2006) et elles ne sont pas assez actives pour profiter pleinement des bienfaits de l'activité physique. Considérant que l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a une incidence sur la pratique d'une activité (Bandura, 2003), cette étude répond à la question suivante : Comment un enseignant d'ÉPS peut-il contribuer à l'amélioration du SEP des étudiantes lors des cours d'ÉPS au niveau collégial ? L'utilisation de la technique du groupe nominal a permis de recueillir les propos de 38 étudiantes de 18 à 28 ans. Elles indiquent que des activités non-traditionnelles et non-compétitives, adaptées à leurs goûts et réalisées dans un contexte amusant contribueraient à augmenter leur SEP. De nombreux encouragements et une démonstration de respect de la part de l'enseignant d'ÉPS ainsi qu'une évaluation de leur progression permettrait d'augmenter leur SEP.

Abstract

It appears that physical education classes offer different learning conditions to male and female students (Vigneron, 2006). Other researchers reveal that female students are not active enough to enjoy the health benefits of physical activity. Considering that positive change in the self-efficacy of a person (Bandura, 2003) can influence his/her involvement

in an activity, this research proposes an answer to the following question : how can a physical education teacher contribute to the improvement of the self-efficacy of female students in physical education classes at the college level? A nominal group technique with 38 female college students, between 18 and 28 years old, distributed in 5 sub groups was used to elicit their suggestions. These suggestions reveal that their self-efficacy could be improved by having the opportunity to be involved in non-traditional, non competitive activities, adapted to their interests in a « fun » environment. Support and respect on the part of the teacher as well as an assessment based on their progress would also influence positively their self-efficacy.

Introduction

La pratique régulière de l'activité physique est un déterminant important de l'état de santé général (Butler-Jones, 2009). Dans un environnement dit obésogène, qui encourage la sédentarité, le faible taux de pratique de l'activité physique s'avère un phénomène préoccupant. Entre autres, des statistiques québécoises indiquent que seulement 44 % des jeunes de 12 à 17 ans sont considérés actifs (Institut national de la santé publique, 2005), que la pratique régulière de l'activité physique diminue au cours de l'adolescence et que cette tendance est plus marquée chez les filles (Institut de la statistique du Québec, 2012). Selon Bandura (2003), l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a une incidence sur la pratique d'une activité et d'après Lecompte (2004), un enseignant d'éducation physique et à la santé (ÉPS) peut avoir une influence sur le SEP des élèves par des pratiques enseignantes adéquates. Aussi, certaines études montrent que des pratiques enseignantes peuvent contribuer à hausser le taux de pratique régulière d'activités physiques des filles et l'engagement lors des cours d'ÉPS (Gibbons, 2009; Sulz, Humbert, Gyurcsik, Chad & Gibbons, 2010).

Revue de la littérature

L'augmentation du taux de pratique régulière de l'activité physique des filles peut être bonifiée par des pratiques enseignantes qui tiennent compte de leurs capacités physiques, de leur niveau d'habiletés perçues et de leurs motivations en ÉPS qui diffèrent de celles des garçons (Vigneron, 2006). Pour mieux tenir compte de ces besoins et caractéristiques des filles lors des cours d'ÉPS, l'enseignant peut s'attarder à la planification, à la réalisation et à l'évaluation. Lors de la planification, Vigneron (2006) recommande que l'enseignant d'ÉPS considère davantage les besoins des filles puisque les normes masculines teignent depuis très longtemps la conception des cours d'ÉPS où les contenus à enseigner sont généralement ajustés aux besoins, aux capacités motrices et aux motivations des garçons (Lentillon, 2007). De plus, l'implication des filles lors de la planification des cours d'ÉPS affecte positivement leur taux de participation (Gibbons, 2009). Il est suggéré d'offrir un plus grand éventail de choix d'activités aux filles (Rees, Kavanagh, Harden, Shepherd, Brunton, Oliver & Oakley, 2006) et de leur permettre de choisir les activités qu'elles préfèrent pratiquer (Sulz, Humbert, Gyurcsik, Chad & Gibbons, 2010). Enfin, il semble qu'une planification qui comprend des activités non-compétitives, amusantes et plaisantes assure davantage la participation des filles (Felton, Saunders, Ward, Dishman, Dowda & Pate, 2005; Sulz et al., 2010).

Outre l'adaptation de la planification aux besoins des filles, la réalisation des cours d'ÉPS doit favoriser leur participation. Les filles voient dans la pratique de l'activité physique une occasion de socialiser et préfèrent les activités amicales, car l'influence des pairs est prédominante (Allender, Cowburn & Foster, 2006). Elles apprécient pratiquer des activités physiques entre amis, sont plus sensibles aux regards de leurs pairs et éprouvent un malaise à s'exécuter devant le groupe, car elles redoutent d'être jugées (Allender et al., 2006; Sulz et al., 2010). Afin de répondre aux besoins des filles en ÉPS, le climat de classe doit promouvoir le respect, la coopération et le plaisir (Felton et al., 2005; Gibbons, 2009; Gibbons, Humbert & Temple, 2010). Ainsi, Gibbons et ses collaborateurs (2010) proposent de permettre aux élèves de s'enseigner entre elles. Il semble que pour permettre aux filles de développer leurs habiletés techniques, elles pourraient, à l'occasion, s'exercer séparément des garçons et profiter de diverses méthodes d'enseignement, tel que l'enseignement en petits groupes afin qu'elles puissent consolider leurs apprentissages techniques et développer leurs compétences en ÉPS (Felton et al., 2005). Pour favoriser les chances de réussite des filles, l'acquisition de compétences techniques est nécessaire.

Par ailleurs, l'évaluation en ÉPS porte sur des contenus d'enseignement qui tiennent peu compte des besoins des filles, car les caractéristiques masculines sont recherchées et les chances de réussite des filles sont inégales face à celles des garçons (Vigneron, 2006). Pour favoriser les chances de réussite des filles, Gibbons (2009) propose de privilégier une évaluation centrée sur l'atteinte d'objectifs personnels. Pour sa part, Lentillon (2008) insiste sur l'importance de construire et de mettre en place des échelles d'évaluation qui prennent en compte les possibilités réelles des filles, ce qui permettrait aussi de réduire les perceptions d'iniquités. Enfin, il semble que des barèmes mieux adaptés aux filles, une proposition d'activités plus féminines et une plus grande attention de la part de l'enseignant d'ÉPS accordée aux difficultés vécues par les filles permettraient de réduire les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en ÉPS (Lentillon, 2008; Cogérino, 2005).

Bien que plusieurs études apportent des suggestions afin que les cours d'ÉPS soient mieux adaptés aux besoins des filles, ces dernières évoluent encore souvent dans un environnement peu stimulant où elles ont peu de chances de réussite (Lentillon, 2008; Vigneron, 2006). Ainsi, il est fort probable que, dans un tel environnement, elles peinent à développer un fort sentiment d'efficacité personnelle (SEP) face à la pratique de l'activité physique. De plus, il semble que les individus qui possèdent un faible SEP lors de leur pratique de l'activité physique s'y adonnent moins fréquemment (Chiasson, 2004; Hutchins, 2008). Pourtant, le contexte éducatif de l'ÉPS devrait être un lieu propice au développement du SEP relié à la pratique de l'activité physique étant donné que la mission de l'ÉPS est de promouvoir la pratique régulière de l'activité physique. D'ailleurs, l'enseignant d'ÉPS a pour rôle d'en faire la promotion lors des cours d'ÉPS. Puisqu'il existe un lien entre le SEP et la pratique régulière de l'activité physique, il est juste de croire qu'en contribuant au développement du SEP des filles, l'enseignant d'ÉPS peut aussi influencer le taux de pratique régulière de l'activité physique.

Cadre théorique

Très peu d'études se sont attardées aux interventions pédagogiques qui permettent d'améliorer le SEP des filles lors des cours d'ÉPS. Pourtant, le SEP est un facteur essentiel à l'adoption d'un comportement lié à la santé tel que la pratique régulière de l'activité physique. Par ailleurs, le modèle intégrateur proposé par Godin (2002) explique le rôle joué par le SEP dans l'adhésion à un comportement lié à la santé. Le SEP qui s'inscrit dans la théorie sociale cognitive de Bandura (2003) se définit par la croyance d'un individu en son niveau de compétences réelles ainsi qu'à la perception de ses capacités liées à la réussite dans une activité. Les individus qui ont un faible SEP lié à la pratique de l'activité physique ont plus de difficultés à réaliser un programme d'entraînement de manière continue, à reprendre une activité suite à une période d'arrêt, à surmonter les obstacles liés à la pratique de l'activité physique et à rester motivés (Chiasson, 2004). Les études sur le SEP et la pratique de l'activité physique permettent d'émettre l'hypothèse qu'une augmentation du SEP peut avoir une incidence positive sur le taux de participation des filles lors des cours d'ÉPS (Chiasson, 2004; Gibbons, 2009). C'est pourquoi il s'avère important de s'attarder aux suggestions des filles quant à ce qui pourrait contribuer à l'augmentation de leur SEP dans le cadre des cours d'ÉPS. Considérant le rôle essentiel de l'enseignant lors des cours d'ÉPS, l'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue des filles quant aux comportements qu'un enseignant d'ÉPS pourrait adopter pour augmenter leur SEP lors des cours d'ÉPS au niveau collégial.

Méthodologie

Les participantes

Suite à l'obtention du certificat d'éthique de l'université, 38 étudiantes non-athlètes âgées entre 18 et 28 ans ont collaboré à l'étude. Ces participantes ont été rencontrées dans le but de recueillir leurs suggestions à propos des comportements qu'un enseignant d'ÉPS peut adopter afin de contribuer au développement de leur SEP lors des cours d'ÉPS au niveau collégial¹.

La collecte des données

Compte tenu de l'objectif de recherche, des étudiantes non-athlètes de niveau collégial ont été invitées à participer à une rencontre où la technique du groupe nominal (TGN) (Delbecq et Van de Ven, 1971) a permis de recueillir leurs suggestions. Elles ont été séparées en cinq groupes de six à onze personnes afin d'augmenter les occasions de s'exprimer. Au cours d'une rencontre, après une brève explication du SEP, elles ont complété les quatre étapes de la TGN: 1) élaboration d'une liste personnelle initiale contenant le maximum d'énoncés en réponse à la question nominale : *Comment un enseignant d'ÉPS peut contribuer à l'amélioration du SEP des étudiantes lors des cours*

¹ Au Québec, l'ordre d'enseignement collégial qui accueille des élèves de 17 ans et plus, est une étape de scolarisation qui suit l'ordre d'enseignement secondaire et qui conduit soit au marché du travail (enseignement professionnel) soit à l'université (enseignement général). Au collégial, les étudiants sont tenus de suivre trois cours d'éducation physique de trente heures. Les devis de cours d'éducation physique sont disponibles à l'adresse suivante : http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/FormGenComPropreComplProgEtudesCondDEC_2011_f.pdf

d'ÉPS au niveau collégial ?; 2) production d'une liste collective, où se retrouvent les énoncés de leur liste personnelle initiale après élimination des énoncés similaires; 3) choix individuel de neuf énoncés parmi ceux de la liste collective afin de constituer une liste personnelle finale et 4) attribution d'un pointage à chacun des neuf énoncés de cette liste personnelle finale soit : neuf à l'énoncé le plus important, huit au suivant et ainsi de suite jusqu'à l'énoncé le moins important qui a reçu un point.

L'analyse des données

Les 38 participantes ont émis un total de 178 énoncés lors de la production des listes collectives d'énoncés. Seuls les énoncés choisis lors de la troisième étape, par au moins une participante, constituent le corpus de données (142 énoncés) qui ont été classés en deux phases. Dans un premier temps, les énoncés ont été associés aux diverses variables du modèle d'intervention de Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, (1988). D'abord, le classement a été fait par déduction en associant les énoncés choisis aux diverses variables du modèle d'intervention soit : les variables de présage, de contexte, de programme, de processus et de produit. Les variables de processus réfèrent notamment aux comportements de l'enseignant d'ÉPS, au climat de classe, à la communication et aux contenus enseignés qui vont parfois au-delà des contenus prescrits par le programme du ministère de l'éducation. Alors, les variables de produit sont définies par les gains d'apprentissage réalisés par l'élève ainsi que par leur niveau de satisfaction (Brunelle et al., 1988). Les variables de programme englobent les objectifs visés, les contenus du programme, les conditions de réalisation ainsi que les critères de réussite. La préparation professionnelle de l'enseignant, les styles d'apprentissage ainsi que les caractéristiques de l'élève réfèrent aux variables de présage tandis que les variables de contexte ont trait selon Brunelle et al., (1988) aux ressources matérielles ou aux ressources humaines autres que l'intervenant.

Dans un second temps, le regroupement inductif des énoncés associés à une variable du modèle d'intervention a permis l'émergence de catégories en tenant compte des similitudes apparentes entre les énoncés du corpus. À titre d'exemple, les énoncés suivants ont été regroupés dans la catégorie *Climat de classe* qui se retrouve parmi les *Variables de processus* : *L'enseignant d'ÉPS favorise l'esprit de groupe* et *L'enseignant d'ÉPS crée un climat agréable*. Ce regroupement par catégories permet d'illustrer la prévalence des suggestions des participantes à propos des comportements que l'enseignant d'ÉPS pourrait adopter pour favoriser le développement du SEP des étudiantes au niveau collégial. La validité de la catégorisation des énoncés choisis repose sur un consensus interanalyste entre deux chercheurs. Lors d'une première étape, l'une des chercheuses a classé les énoncés choisis à l'intérieur de chacune des variables du modèle d'intervention. Ensuite, une seconde chercheuse a révisé individuellement l'ensemble de la catégorisation des énoncés. Enfin, les catégories émergentes produites après ces deux étapes ont été examinées conjointement avant que les appellations définitives des catégories soient établies (Stake, 2005).

Résultats

Cette section présente la distribution des énoncés choisis par les participantes selon les variables du modèle d'intervention de Brunelle et al., (1988) (tableau 1) et le regroupement inductif des énoncés par l'émergence de catégories pour chacune des

variables du modèle d'intervention (tableau 2, 3, 4 et 5). Chaque tableau présente le nombre de points associés aux variables ou aux catégories émergentes. Inspiré de Martel, Gagnon, Brunelle et Spallanzani (1996), le calcul des points provient du pointage accordé à chacun des 142 énoncés par les participantes lors de l'étape du vote à la fin de la TGN (étape 4). Premièrement, pour chaque énoncé, la somme des points accordés par les participantes a été calculée puis, pour chacune des variables ou catégories, la somme des points associés aux énoncés de cette variable ou catégorie a été réalisée. Afin de décrire avec précision les résultats, le nombre d'énoncés de chaque variable et de chaque catégorie est présenté, de même que le nombre de groupes de la TGN qui ont produit au moins un énoncé de la variable ou de la catégorie.

La répartition des énoncés choisis par les participantes selon les variables du modèle d'intervention (Tableau 1) montre que les participantes ont choisi un grand nombre d'énoncés (67) liés aux variables de processus (730 points) ce qui représente 40% de l'ensemble des points accordés aux 142 énoncés. Les variables de produit, de programme et de présage ont obtenu un pointage respectif de 409, 302 et 244 et aucun énoncé choisi par les participantes n'a été classé dans les variables de contexte.

Tableau 1 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les variables du modèle d'intervention de Brunelle et al. (1988)

Variabes du modèle d'intervention	Points	Nb. d'énoncés	Nb. de groupes
Variabes de processus	730	67	5
Variabes de produit	409	31	5
Variabes de programme	302	26	5
Variabes de présage	244	18	5
Variabes de contexte	0	0	0
Total	1685	142	5

Variabes de processus

Huit catégories émergentes issues de l'analyse inductive des 67 énoncés choisis par les participantes liés aux variables de processus sont présentées (tableau 2). Pour illustrer les propos des participantes, les énoncés les plus fréquemment choisis par les participantes sont présentés pour chaque catégorie. Dans la colonne de gauche, le nombre d'énoncés ainsi que le nombre de groupes de la TGN qui ont produit au moins un énoncé de la catégorie sont présentés. La catégorie *Conditions pour s'améliorer* affiche le pointage le plus élevé (226 points) et regroupe 20 énoncés. Les participantes suggèrent que l'enseignant d'ÉPS *donne deux cours d'ÉPS par semaine pour être meilleure* (36 points), *encourage de manière personnelle et constructive les étudiantes* (31 points) et *remarque les améliorations des étudiantes* (22 points). Les participantes ont aussi choisi plusieurs énoncés qui se classent dans la catégorie des *Apprentissages de qualité* (125 points). Entre autres, elles souhaitent que l'enseignant d'ÉPS *accorde de l'importance à chaque étudiante* (17 points), *permette aux étudiantes d'évoluer à leur rythme* (16 points)

et priorise l'apprentissage des aspects techniques (13 points). De plus, les énoncés choisis révèlent que les participantes aimeraient, afin d'améliorer leur SEP, des *Interactions agréables* (120 points) où l'enseignant d'ÉPS *ne dise pas de commentaires sexistes* (14 points), *mette de côté son sentiment de supériorité* (14 points) et *connaisse le nom des étudiantes* (8 points). Dans une moindre mesure, l'*Absence de comparaison* (68 points), un *Climat de classe agréable* (61 points), les *Attitudes positives de l'enseignant d'ÉPS* (52 points), une *Communication constructive* (47 points) et le *Respect des intérêts des étudiantes* (27 points) permettraient aux étudiantes de construire leur SEP en ÉPS.

Tableau 2: Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les catégories émergentes liées aux variables de processus

Catégories (Points - nb. d'énoncés - nb. de TGN)	Exemples d'énoncés illustrant le mieux la catégorie
	<i>Afin de développer leur sentiment d'efficacité personnelle, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS...</i>
Conditions pour s'améliorer (226 -20 - 5)	<ul style="list-style-type: none"> - donne deux cours d'ÉPS par semaine pour être meilleure (36 points) - encourage de manière personnelle et constructive les étudiantes (31 points) - remarque les améliorations des étudiantes (22 points) - émette des rétroactions techniques personnalisées et adaptées (20 points) - ...
Apprentissages de qualité (125 - 13 - 5)	<ul style="list-style-type: none"> - accorde de l'importance à chaque étudiante (17 points) - permette aux étudiantes d'évoluer à leur rythme (16 points) - priorise l'apprentissage des aspects techniques (13 points) - enseigne des choses que je peux réinvestir dans mes activités quotidiennes (10 points) - ...
Interactions agréables (120 - 11 - 5)	<ul style="list-style-type: none"> - ne dise pas de commentaires sexistes (14 points) - mette de côté son sentiment de supériorité (14 points) - connaisse le nom des étudiantes (8 points) - ...
Absence de comparaison (68 - 5 - 4)	<ul style="list-style-type: none"> - ne compare pas les étudiants entre eux (56 points) - ne se compare pas à ses étudiantes (6 points) - ne compare pas les étudiants avec les étudiantes (6 points) - ...
Climat de classe agréable (61 - 5 -3)	<ul style="list-style-type: none"> - mette moins l'accent sur la compétitivité (19 points) - favorise l'esprit de groupe plutôt que la compétitivité (17 points) - évite de faire des équipes avec des capitaines (16 points) - ...
Attitudes positives de l'enseignant (52 - 3 - 2)	<ul style="list-style-type: none"> - participe aux activités (24 points) - ait une attitude positive (19 points) - soit dynamique (9 points) - ...
Communication	<ul style="list-style-type: none"> - émette des commentaires constructifs (20 points)

constructive (47 - 3 - 2)	– favorise la communication étudiante-enseignant (14 points) – émette des commentaires personnalisés et précis (13 points) – ...
Respect des intérêts des étudiantes (27 - 3 - 2)	– utilise de la musique pour stimuler les étudiantes à performer (13 points) – respecte le degré d'intérêt des étudiantes face à l'activité (10 points) – choisisse de la musique selon le goût des étudiantes (1 point) – ...

Variables de produit

Tel que décrites par Brunelle et al. (1988), les variables de produit font référence aux gains d'apprentissage et au niveau de satisfaction de l'élève. L'analyse inductive des 31 énoncés sélectionnés par les participantes permet d'obtenir le pointage pour chacune des cinq catégories émergentes associées aux variables de produit (tableau 3). La catégorie *Évaluations de la progression* (207 points) regroupe le plus grand nombre d'énoncés choisis (12 énoncés). Les participantes affirment que leur SEP serait plus élevé si l'enseignant d'ÉPS évaluait *l'amélioration et la progression plutôt que la performance* (34 points), *la progression des étudiantes plutôt que le résultat* (17 points) ou *la condition physique de l'étudiante au début et à la fin du cours pour voir sa progression* (8 points). De plus, les participantes suggèrent que l'enseignant d'ÉPS *permette à l'étudiante d'établir des objectifs personnalisés* (64 points); plus spécifiquement elles désirent que l'enseignant d'ÉPS *permette à l'étudiante de s'établir des objectifs réalistes et accessibles* (9 points) ainsi qu'il *demande à l'étudiante de se fixer un objectif au premier cours* (6 points). Par ailleurs, les participantes ont mentionné que l'enseignant d'ÉPS devrait *adapter ses critères d'évaluation* (62 points) en établissant entre autres *des critères d'évaluation différents pour les étudiantes et les étudiants* (18 points) ou en adaptant *les standards d'évaluation aux différents niveaux des étudiantes* (14 points). Enfin, elles soulignent que si l'enseignant d'ÉPS *offrait des contextes d'évaluation individualisés* (43 points) et *priorisait une évaluation personnalisée des apprentissages* (33 points) cela pourrait contribuer à l'augmentation de leur SEP.

Tableau 3 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les catégories émergentes liées aux variables de produit

Catégories (Points – nb. d'énoncés – nb. de TGN)	Exemples d'énoncés illustrant le mieux la catégorie
Évaluations de la progression (207 - 12 - 5)	– évalue l'amélioration/progression plutôt que la performance (34 points) – abolisse les tests standardisés (24 points) – évalue l'effort fourni dans le cours (19 points) – évalue la progression des étudiantes plutôt que le résultat (17 points) – évalue la condition physique de l'étudiante au début et à la fin du cours pour voir sa progression (8 points) – ...

Établissement d'objectifs personnalisés (64 - 7 - 4)	<ul style="list-style-type: none"> - permette à l'étudiante de s'établir des objectifs réalistes et accessibles (9 points) - demande à l'étudiante de se fixer un objectif au premier cours (6 points) - ...
Critères d'évaluation adaptés (62 - 5 - 4)	<ul style="list-style-type: none"> - établit des critères d'évaluation différents pour les étudiantes et pour les étudiants (18 points) - adapte les standards d'évaluation aux différents niveaux des étudiantes (14 points) - ...
Contextes d'évaluation individualisés (43 - 3 - 2)	<ul style="list-style-type: none"> - ne réalise pas l'évaluation individuelle devant tout le monde (33 points) - réalise les tests physiques liés à la santé de façon personnelle ou individuelle (9 points) - ...
Évaluation personnalisée (33 - 4 - 3)	<ul style="list-style-type: none"> - évalue et assure un suivi individuel (17 points) - rencontre les étudiantes individuellement pour évaluer leur cheminement (8 points) - ...

Variables de programme

Quatre catégories émergentes proviennent de l'analyse des 26 énoncés émis par les participantes liés aux variables de programme (tableau 4), qui selon Brunelle et al. (1988), se définissent par les objectifs visés, les contenus du programme, les conditions de réalisation ainsi que les critères de réussite établis pour chaque discipline scolaire. Une forte proportion (57 %) des énoncés se retrouve dans la catégorie *Adapter l'offre de cours aux besoins des étudiantes* (172 points). Les participantes ont manifesté le besoin que l'enseignant d'ÉPS *suggère des activités féminines* (51 points) et *respecte le premier choix de cours des étudiantes* (48 points). Dans une plus petite proportion, les participantes proposent de *séparer les étudiants des étudiantes* lors des cours d'ÉPS (64 points) et que l'enseignant d'ÉPS *planifie des activités aux goûts des étudiantes* (54 points) en intégrant *des activités amusantes pour favoriser l'apprentissage* (13 points) ou en organisant *des événements sportifs spéciaux* (11 points).

Tableau 4 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les catégories émergentes liées aux variables de programme

Catégories (Points – nb. d'énoncés – nb. de TGN)	Exemples d'énoncés illustrant le mieux la catégorie
Adapter l'offre de cours aux besoins des étudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Afin de développer leur sentiment d'efficacité personnelle, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS...</i> - suggère des activités féminines (51 points) - respecte le premier choix de cours des étudiantes (48 points) - suggère une variété d'activités qui s'adaptent à tous (17 points) - offre des cours avec des activités individuelles (7 points)

(172 - 9 - 5)	<ul style="list-style-type: none"> - varie l'offre de cours selon les différents ensembles (3 points) - ...
Séparer les étudiants des étudiantes (64 - 5 - 4)	<ul style="list-style-type: none"> - crée des classes uniquement d'étudiantes (23 points) - sépare les étudiants des étudiantes lors des activités (14 points) - ...
Planifier des activités aux goûts des étudiantes (54 - 10 - 4)	<ul style="list-style-type: none"> - planifie des activités amusantes pour favoriser l'apprentissage (13 points) - organise des événements sportifs spéciaux (11 points) - planifie des activités dans lesquelles les étudiantes sont bonnes (4 points) - planifie des activités adaptées aux goûts des étudiantes (8 points) - ...
Autres (12 - 2 - 2)	<ul style="list-style-type: none"> - permette à l'étudiante de s'implique dans la planification de son cheminement (9 points) - informe l'étudiante sur des activités hors cours (3 points)

Variables de présage

Deux catégories émergent de l'analyse des 18 énoncés formulés par les participantes en lien avec les variables de présage : *Organisation adaptée* (127 points) et *Respect des limites des étudiantes* (117 points). D'après Brunelle et al. (1988), les variables de présage font entre autres référence aux styles d'apprentissage et aux caractéristiques de l'élève. D'une part, les participantes proposent de *faire des classes selon les niveaux d'habileté* (35 points), que l'enseignant d'ÉPS *sépare le groupe selon les niveaux d'habiletés des étudiantes* (15 points) ou qu'il *propose des variantes adaptées au niveau des étudiantes* (14 points) ce qui aurait pour effet de contribuer à l'augmentation de leur SEP lors des cours d'ÉPS. D'autre part, afin que les limites des étudiantes soient considérées, les participantes souhaitent que l'enseignant d'ÉPS *respecte leurs limites et capacités physiques* (23 points), *connaisse leurs forces et faiblesses* (14 points), *respecte la condition physique des étudiantes* (13 points) et *demande aux étudiantes leurs attentes et leurs besoins* (10 points).

Tableau 5 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les catégories émergentes liées aux variables de présage

Catégories (Points – nb. d'énoncés – nb. de TGN)	Exemples d'énoncés illustrant le mieux la catégorie
	<i>Afin de développer leur sentiment d'efficacité personnelle, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS...</i>

Organisation adaptée (127 - 8 - 5)	<ul style="list-style-type: none">- crée des classes selon les niveaux d'habileté (35 points)- sépare son groupe selon les niveaux d'habiletés des étudiantes et étudiants (15 points)- propose des variantes adaptées au niveau des étudiantes (14 points)- ...
Respect des limites des étudiantes (117 - 10 - 5)	<ul style="list-style-type: none">- respecte les limites/capacités des étudiantes (23 points)- connait les forces et les faiblesses des étudiantes (14 points)- respecte la condition physique des étudiantes (13 points)- demande aux étudiantes leurs attentes et leurs besoins (10 points)- ...

Discussion

Les résultats de l'étude mettent en évidence la priorité accordée par les participantes à l'élaboration d'une planification basée sur leurs goûts en ÉPS, au climat de classe non-compétitif, à l'interaction agréable entre les étudiantes et l'enseignant d'ÉPS, aux contenus ainsi qu'aux critères d'évaluation afin que les cours d'ÉPS au niveau collégial répondent davantage aux besoins des étudiantes. Ainsi, selon les participantes, les enseignants d'ÉPS pourraient agir lors de la planification, de la réalisation et de l'évaluation dans le cadre des cours d'ÉPS au niveau collégial pour contribuer au développement de leur SEP.

Planification

Les propos des participantes permettent de dégager des pistes d'intervention pédagogiques reliées à la planification des cours d'ÉPS au niveau collégial : adapter l'offre de cours aux goûts des étudiantes, obtenir le premier choix de cours, planifier des activités selon les intérêts des étudiantes et séparer les étudiants des étudiantes lors de la pratique des activités en gymnase.

D'abord, les résultats de cette présente étude montrent que les participantes accordent de l'importance à la variété des activités offertes ainsi qu'à des activités féminines, individuelles et non-compétitives pour favoriser le développement du SEP des étudiantes. Tel que souligné par Combaz et Hoibian (2008), l'ensemble des activités proposées devrait répondre aux goûts des étudiantes. Ces résultats corroborent les conclusions d'études antérieures qui révèlent que les filles souhaitent pratiquer des activités physiques non-traditionnelles de nature coopérative qui se réalisent dans un contexte amusant (Allender et al., 2006; Felton et al., 2005; Gibbons, 2009; Gibbons et al., 2010; Sulz et al., 2010).

De plus, les participantes soulèvent l'importance d'obtenir leur premier choix de cours afin de bonifier leur SEP lors des cours d'ÉPS, ce qui appuie les résultats de Sulz et ses collaborateurs (2010). Au niveau collégial, le programme d'ÉPS se divise en trois ensembles de cours parmi lesquels les étudiantes choisissent une activité physique ou un sport selon leur préférence afin de développer leurs compétences. Or, il advient que le cours attribué aux étudiantes ne soit pas leur premier choix. Est-ce dû au manque de ressources humaines aptes à dispenser des cours qui répondent aux demandes des étudiantes ou le manque d'équipement ? Néanmoins, les participantes à cette étude perçoivent cette lacune comme un obstacle au développement de leur SEP lors des cours

d'ÉPS, car elles sont parfois contraintes de pratiquer des activités physiques pour lesquelles elles ont plus ou moins d'intérêt et de compétences.

Afin d'optimiser le SEP des étudiantes, les participantes suggèrent que l'enseignant d'ÉPS planifie des activités adaptées à leurs goûts, qui soient amusantes et dans lesquelles elles performant pour favoriser leurs apprentissages. De plus, des participantes souhaitent que l'enseignant d'ÉPS leur permette de s'impliquer dans la planification de leur cheminement, ce qui est semblable aux résultats obtenus par Gibbons (2009) qui indique l'importance d'engager les étudiantes lors de la planification des cours d'ÉPS, car cela affecte positivement leur taux de participation et possiblement leur SEP.

Quelques participantes mentionnent qu'elles veulent avoir des cours réservés aux étudiantes. Ces résultats appuient ceux de Gibbons (2009) où quelques filles proposent des cours non-mixtes. Toutefois, une majorité de participantes de notre étude souhaitent que les cours soient mixtes, mais que l'enseignant d'ÉPS prévoie des occasions pour faire travailler séparément les étudiantes des étudiants, tel que rapporté par Felton et ses collaborateurs (2005). Ces résultats s'accordent aussi aux propos des participantes de l'étude de Combaz et Hoibian (2008) qui souhaitent que les cours d'ÉPS soient occasionnellement mixtes.

En somme, les propos des participantes confirment plusieurs études antérieures qui démontrent l'importance de prendre en compte les goûts des filles lors de la planification des cours d'ÉPS. De plus, les participantes de l'étude proposent certaines nuances quant à l'impact de la mixité dans les cours d'ÉPS.

Réalisation

De nombreuses pistes d'intervention pédagogiques sont suggérées par les participantes en lien avec la réalisation des cours d'ÉPS, entre autres, elles indiquent que l'enseignant d'ÉPS devrait donner des rétroactions efficaces et favoriser des apprentissages de qualité pour contribuer au développement du SEP des étudiantes.

L'une des préoccupations mentionnées par les participantes révèle que l'enseignant d'ÉPS devrait donner des rétroactions efficaces par le biais d'encouragements, d'interactions agréables ainsi que non-sexistes, assurer l'absence de comparaison et une communication constructive.

D'abord, les participantes spécifient que les encouragements devraient porter sur des éléments techniques et être personnalisés ainsi que constructifs. Ces encouragements émis par l'enseignant d'ÉPS devraient supporter les étudiantes lors de leur pratique en ÉPS. Bandura (2003) explique qu'un individu qui fait face à une tâche difficile à accomplir a besoin d'encouragements afin d'investir tous les efforts requis pour réussir. Un enseignant d'ÉPS qui souligne la qualité du travail réalisé par une étudiante favorise le développement potentiel du SEP. De plus, l'attribution des progrès de l'étudiante aux efforts déployés consolide d'autant plus son SEP.

Puis, les participantes rapportent que l'enseignant d'ÉPS devrait assurer des interactions agréables, accorder de l'importance à toutes les étudiantes, mettre de côté son sentiment de supériorité et ne pas exprimer de commentaires sexistes. Les stéréotypes sociaux sont présents en ÉPS (Allender et al., 2006; Vigneron, 2006) et Cogérino (2005) démontre qu'ils sont divulgués, consciemment ou non, par l'enseignant d'ÉPS par l'intermédiaire de commentaires, d'encouragements ou de directives pédagogiques. Les participantes soulignent que l'enseignant d'ÉPS devrait adopter une attitude positive,

participer aux activités et être dynamique pour contribuer au développement du SEP des étudiantes. Bien que pour des raisons de sécurité l'enseignant ne puisse participer à toutes les activités, ces résultats soutiennent ceux de Gibbons et ses collègues (2010) où les filles mentionnent que l'enseignant d'ÉPS doit être un modèle actif.

Aussi, les participantes mentionnent que l'enseignant d'ÉPS devrait éviter trois types de comparaisons : 1) l'enseignant d'ÉPS ne devrait pas comparer les étudiants entre eux; 2) l'enseignant d'ÉPS ne devrait pas comparer les garçons et les filles; 3) l'enseignant d'ÉPS ne devrait pas se comparer à ses étudiantes. Ainsi, l'enseignant d'ÉPS devrait assurer l'absence de comparaison dans le but de bonifier le SEP des étudiantes de niveau collégial.

De plus, les participantes ont mis en relief l'importance d'établir une communication constructive pour permettre le développement du SEP des étudiantes. Plus précisément, elles affirment que l'enseignant d'ÉPS devrait émettre des commentaires personnalisés et précis, car ces rétroactions permettent une forme d'évaluation informelle. Selon Bandura (2003), une rétroaction effective doit amener un individu à développer sa confiance en soi par rapport à ses compétences liées à l'activité en attirant son attention davantage sur ses progrès plutôt que sur les résultats obtenus afin de contribuer à la construction du SEP.

Par ailleurs, les participantes mettent l'accent sur l'importance de favoriser des apprentissages de qualité. Pour ce faire, l'enseignant d'ÉPS devrait transmettre des connaissances techniques, instaurer un climat de classe non-compétitif pour promouvoir la coopération, adapter les activités au niveau d'habiletés des étudiantes et respecter leurs limites et leurs intérêts face à l'activité.

Premièrement, les participantes soulignent que l'enseignant d'ÉPS devrait favoriser les apprentissages techniques afin que les étudiantes améliorent leurs compétences liées à l'activité. Ces résultats sont semblables à ceux de Gibbons (2009) et de Felton et ses collaborateurs (2005) où les filles rapportent avoir besoin de développer leurs compétences motrices. Or, les participantes à cette étude suggèrent que le nombre d'heures de cours d'ÉPS par semaine soit augmenté pour leur permettre de s'améliorer. Selon elles, une telle augmentation pourrait contribuer à l'amélioration de leurs compétences liées à l'activité et probablement augmenter leur SEP.

Deuxièmement, les participantes considèrent qu'un climat de classe non-compétitif et la promotion de la coopération seraient plus adéquats au développement de leur SEP. Elles estiment que l'enseignant d'ÉPS devrait instaurer un esprit de groupe en évitant par exemple des méthodes de formation des équipes qui mettent en évidence les niveaux de compétence des étudiantes. Les participantes de cette étude perçoivent qu'il serait nécessaire que l'enseignant d'ÉPS favorise un climat de classe coopératif pour soutenir l'apprentissage, ce qui corrobore les résultats d'études antérieures où les filles préféreraient les activités physiques non-compétitives (Allender et al., 2006; Felton et al., 2005; Sulz et al., 2010). Aussi, pour favoriser un climat de classe coopératif, les participantes aimeraient que l'enseignant d'ÉPS prévoie des occasions où les étudiantes s'enseignent entre eux, ce qui appuie les résultats de Gibbons et ses collègues (2010).

Troisièmement, les participantes indiquent que l'enseignant d'ÉPS devrait adapter les activités qu'il propose au niveau d'habiletés des étudiantes. D'une part, les participantes suggèrent que l'enseignant d'ÉPS devrait diviser le groupe selon les niveaux de compétence afin que toutes puissent s'exercer avec des personnes de même

niveau. Ces résultats corroborent en partie ceux de Gibbons (2009) qui révèlent que les filles préfèrent les cours où les collègues de classe ont les mêmes intérêts et niveaux d'habileté. D'autre part, les participantes affirment qu'il serait favorable au développement du SEP des étudiantes que l'enseignant d'ÉPS prévoit des variantes pour les différents niveaux d'habileté. Bandura (2003) montre que les expériences de réussite sont essentielles au développement du SEP. Un enseignant d'ÉPS devrait présenter des tâches adaptées au niveau d'habileté réelle des étudiantes dans le but qu'elles goûtent à la réussite. Lorsque la tâche est complexe, le rôle de l'enseignant d'ÉPS est d'assurer l'ajustement du niveau de difficulté afin de garantir l'apprentissage qui devient ensuite un gage pour la réussite supportant le développement du SEP de l'étudiante.

Quatrièmement, les participantes soulignent que l'enseignant d'ÉPS devrait respecter les limites des étudiantes en s'intéressant à leurs attentes ainsi qu'à leurs besoins, en connaissant leurs forces et leurs faiblesses, puis en respectant leur condition physique.

Cinquièmement, selon les participantes, le respect de l'intérêt des étudiantes face à l'activité joue un rôle dans le développement du SEP. Elles stipulent que l'enseignant d'ÉPS devrait respecter l'intérêt des étudiantes face à la pratique de l'activité et utiliser de la musique au goût des étudiantes pour stimuler leurs performances. Ces résultats rejoignent en partie ceux de Felton et al. (2005) qui démontrent que les étudiantes préfèrent les cours d'ÉPS amusants.

Évaluation

Les participantes se sont montrées sensibles aux gains d'apprentissage réalisés en ÉPS et elles désirent éprouver une satisfaction face à leurs acquis. Pour ce faire, elles proposent que l'enseignant d'ÉPS priorise une évaluation axée sur la progression, que les étudiantes puissent s'établir des objectifs personnalisés, que les critères d'évaluation soient adaptés, que les contextes d'évaluation soient individualisés et que l'évaluation des apprentissages soit personnalisée.

Tout d'abord, l'évaluation axée sur la progression est un thème soulevé par les participantes qui considèrent que l'enseignant d'ÉPS ne devrait pas évaluer la performance. Puisque les capacités physiques et les niveaux d'habiletés des étudiantes sont différents de ceux des étudiants, elles affirment que l'enseignant d'ÉPS devrait évaluer la progression des apprentissages en abolissant entre autres l'utilisation de standards pour certains tests afin d'évaluer leurs performances. Aussi, les participantes mentionnent que l'enseignant d'ÉPS devrait permettre aux étudiantes d'établir des objectifs personnalisés. En ce sens, Gibbons (2009) propose de privilégier une évaluation centrée sur l'atteinte d'objectifs personnels afin de favoriser le taux de réussite des filles.

De plus, les participantes soulignent que l'enseignant d'ÉPS devrait adapter ses critères d'évaluation en ajustant les standards d'évaluation aux différents niveaux des étudiantes. Ces résultats rejoignent partiellement ceux de Combaz et Hoibian (2008) qui déplorent que les évaluations en ÉPS misent sur la production de performances dans des contextes circonscrits où, par exemple, un nombre limité de tentatives est imposé, ce qui a pour effet de miner les chances de réussite des filles.

Puis, les participantes soulèvent que les contextes d'évaluation devraient être individualisés. Elles souhaitent que l'enseignant d'ÉPS les évalue individuellement et à l'écart du groupe. Ces résultats s'apparentent à ceux de Sulz et ses collaborateurs (2010) qui indiquent que certaines filles préfèrent s'exécuter à l'écart de leurs collègues. En

effet, le contexte d'évaluation génère des réactions émotionnelles et physiologiques qui affectent à la hausse le taux de stress des étudiantes. D'ailleurs, tel que le précise Bandura (2003), un individu interprète ces réactions physiologiques et émotionnelles liées au stress afin de déterminer son aptitude à fonctionner. Ces réactions associées au stress affectent négativement les performances des étudiantes et leur propension à s'investir dans la tâche lorsque des collègues de classe peuvent les observer.

Enfin, les participantes soutiennent que l'enseignant d'ÉPS devrait privilégier une évaluation des apprentissages personnalisée par le biais d'un suivi individuel ponctué de rencontres pour évaluer le cheminement des étudiantes. D'après Bandura (2003), les attentes de résultats du milieu ont un impact sur le SEP. En fonction du niveau du SEP propre à chaque étudiante, si les attentes de résultats transmises par l'enseignant d'ÉPS sont trop élevées cela peut occasionner des répercussions psychosociales et émotives négatives. Toutefois, lorsque les attentes de résultats sont ajustées au niveau du SEP de l'étudiante, elles l'incitent à s'investir dans l'activité, à se dépasser et à atteindre les objectifs fixés. Selon les participantes, une évaluation individuelle des acquis des étudiantes favoriserait le développement du SEP.

Conclusion

Considérant que le rôle de l'enseignant lors des cours d'ÉPS est essentiel au développement du SEP, l'objectif de cette recherche était de recueillir les suggestions d'étudiantes de niveau collégial quant aux comportements qu'un enseignant d'ÉPS devrait adopter pour augmenter leur SEP lors des cours d'ÉPS. Ces suggestions de comportements ont été associées aux diverses variables du modèle d'intervention de Brunelle (1988) soit : les variables de présage, de contexte, de programme, de processus et de produit et traitées en fonction des trois temps d'enseignement que sont la planification, la réalisation et l'évaluation. De façon globale, les participantes souhaitent que les cours d'ÉPS répondent davantage à leurs besoins. Notamment, elles ont soulevé que l'enseignant d'ÉPS devrait adapter sa planification afin que les étudiantes pratiquent des activités qui correspondent à leurs goûts et que l'accent devrait être mis sur la qualité des apprentissages. Elles ont aussi proposé une augmentation du nombre d'heures de cours par semaine afin de parfaire leurs compétences en ÉPS. De plus, les participantes ont indiqué que le développement du SEP des étudiantes serait bonifié grâce des activités adaptées à leurs niveaux d'habiletés, leurs intérêts et leurs limites personnelles. Elles ont souligné que l'interaction enseignant-étudiante devrait être agréable et non-sexiste pour permettre le développement du SEP. Enfin, les participantes ont mis de l'avant quelques pistes d'intervention pédagogiques associées à l'évaluation en rapportant que l'enseignant d'ÉPS devrait prioriser une évaluation axée sur la progression et sur des objectifs personnalisés dont les critères seraient adaptés à chacun.

Cette recherche connaît certaines limites. Notamment, les résultats reflètent l'opinion de 38 étudiantes non-athlètes provenant de deux Collèges. Cette approche a permis de recueillir un corpus détaillé d'énoncés et une grande variété de réponses en lien avec la question de recherche qui peuvent être utilisés par d'autres collèges.

En somme, les résultats constituent des pistes d'intervention pédagogiques intéressantes pour les enseignants d'ÉPS au niveau collégial qui souhaitent potentiellement bonifier le SEP des étudiantes lors des cours d'ÉPS. De futures

recherches pourraient s'intéresser à l'application de ces pistes d'intervention pédagogiques en adéquation avec le programme de formation des étudiantes et en fonction des ressources disponibles dans le réseau collégial.

Références

- Allender, S., Cowburn, G. & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: review of qualitative studies. *Health education research: Theory and Practice*, 21(6), 826-835. doi:10.1093/her/cyl063
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. (1^e éd., traduit par J. Lecomte). Bruxelles: Éditions de Boeck Université.
- Brunelle, J., Drouin, D. Godbout, P. & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Butler-Jones, D. (2009). *Rapport sur l'état de santé publique au Canada : Grandir sainement-Priorités pour un avenir en santé*. Ottawa : Agence de la santé publique. Récupéré le 5 septembre 2014 de <http://www.phac-aspc.gc.ca/cphorsphc-respcacsp/2009/fr-rc/pdf/respcacsp-cphorsphc-fra.pdf>
- Chiasson, L. (2004). *Analyse du sentiment d'efficacité personnelle des cégépiens et des cégépiennes relativement à l'activité physique, à l'alimentation, aux boissons alcoolisées et au tabagisme*. (Rapport synthèse). Rapport synthèse 4, Points saillants. Cégep de Lévis-Lauzon. Récupéré le 5 septembre 2014 de <http://cll.qc.ca/Publications/Sep-4.pdf>
- Cogérino G. (2005). Sexe et genre en EPS, dans : G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS* (pp.17-58). Paris, Editions Revue EPS.
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. *La Découverte : Travail, genre et sociétés*, 2(20), 129-150. doi : 10.3917/tgs.020.0129
- Delbecq, A. L. et Van de Ven, A. (1971). Nominal Versus Interacting Group Processes for Committee Decision-Making Effectiveness. *The Academy of Management Journal*, 14(2), 203-212
- Felton, G., Saunders, R., Ward, D., Dishman, R., Dowda, M. & Pate, R. (2005). Promoting physical activity in girls: A case study of one school's success. *Journal of school health*, 75(2), 57-62. doi: 10.1111/j.1746-1561.2005.tb00011.x
- Gibbons, S. L. (2009). Meaningful participation of girls in senior physical education courses. *Canadian journal of education*, 32(2), 222-244.
- Gibbons, S. L., Humbert, L. & Temple, V. (2010). Making physical education meaningful for girls: Translating theory to practice. *Revue phénEPS, /PHENex Journal* 2(1), 1-20.
- Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé. Dans G.-N. Fischer (dir.), *Traité de psychologie de la santé*. (pp.375-388). Paris: Dunod.
- Hutchins, M. (2008). *Relationships among self-efficacy, self-motivation, and other factors affecting physical activity*: (Thèse de doctorat). Southern Illinois University Carbondale.
- Institut de la statistique du Québec. (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS) 2010-2011. Tome 1 : Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*. Récupéré le 5 septembre 2014 de http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2013/EQSJS_tome2.pdf

- Institut national de la santé publique. (2005). *Les Québécois bougent plus mais pas encore assez*. Récupéré le 5 septembre 2014 de <http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/474-QuebecoisBougentPlus.pdf>
- Lecomte, J. (2004/5). L'application du sentiment d'efficacité personnelle, *Savoirs*, Hors série, 59-90. doi : 10.3917/savo.hs01.0059
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique sportive: variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76(3), 79-91.
- Lentillon, V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. *STAPS*, 79(1), 49-66. doi : 10.3917/sta.079.0049
- Martel, D., Gagnon, J., Brunelle, J-P. & Spanllanzani, C. (1996). Comportements d'élèves qui influencent le développement d'attentes chez les enseignants et enseignantes en éducation physique. *Avante*, 2(2), 37-49.
- Rees, R., Kavanagh, J., Harden, A., Shepherd, J., Brunton, G., Oliver, S. & Oakley, A. (2006). Young people and physical activity: a systematic review matching their views to effective interventions. *Health education research: Theory and Practice*, 21(6), 806-825. doi: 10.1093/her/cyl120
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies, dans: N. Denzin & Y. Lincoln, Y., (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (3^e éd., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Sulz, L., Humbert, L., Gyuresik, N., Chad, K. & Gibbons, S. (2010). A student's choice enrollment in elective physical education. *Revue phénEPS,/PHENex Journal*, 2(2), 1-17.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, (154), 111-124.