



## Développer le goût de l'activité physique et l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire : un rendez-vous manqué

Pierre Boudreau  
Université d'Ottawa

*L'éducation physique à l'école secondaire développe-t-elle le goût de l'activité physique ? Développer le goût de l'activité physique est le but visé par la très grande majorité des éducateurs physiques du secondaire; or les chiffres de pratique d'activité physique chez les Canadiens sont loin de démontrer qu'ils ont acquis un tel goût. L'article présenté ici pose un regard critique sur l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire et sa capacité de développer le goût de l'activité physique. On y présente une hypothèse pour expliquer comment cet enseignement n'atteint pas son objectif fondamental de développer chez les adolescentes et chez les adolescents ce goût de l'activité physique.*

*Does physical education in high school help students develop an interest in physical activity? Although this seems the main objective of most phys-ed teachers at the secondary level, Canadian statistics clearly indicate that Canadians have not yet developed a love of physical activity. This article critically examines how physical education is taught in high schools and offers a hypothesis as to why current teaching methods do not help teachers attain their stated objective, that is encouraging teenagers to develop a greater interest in physical activity.*

Le texte qui suit présente deux opinions sur l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire. La première de ces opinions est la suivante : l'éducation physique à l'école secondaire n'atteint pas son objectif fondamental, à savoir développer le goût de l'activité physique. La seconde est que la non atteinte de cet objectif fondamental est essentiellement due à une conception erronée de la notion de « développement du goût de l'activité physique ». Des arguments seront présentés pour soutenir chacune de ces opinions. De prime abord, ces opinions seront perçues comme radicales et accusatrices ; elles veulent plutôt faire état d'une situation et susciter une réflexion pour améliorer cette situation. Il ne faut pas oublier que dans une perspective de communication, d'échange et de débat dans une profession, les opinions argumentées occupent une place essentielle.

Les enfants qui se retrouvent dans la cour pour jouer commencent par délimiter le terrain de jeu pour déterminer ce qui est « hors jeu ». De la même façon, il est approprié de délimiter le sujet abordé dans le présent texte pour bien camper **ce qui ne sera pas abordé**, ce qui est « hors jeu ».

Ce texte ne traitera pas des nombreux facteurs pouvant influencer le développement du goût de l'activité physique. Malgré l'existence évidente de ces multiples facteurs que sont la personnalité de l'individu, les occasions qui lui sont offertes, la société, la famille, les

amis, le milieu socio-économique et bien d'autres, le sujet abordé ici est le suivant : la non atteinte de l'objectif fondamental de l'éducation physique à l'école secondaire en lien direct avec la conception erronée des éducateurs physiques de cette notion du « développement du goût de l'activité physique » telle que concrétisée dans leur enseignement. Si cette conception, telle que concrétisée, est erronée, ce qui est notre opinion, il sera impossible pour l'éducation physique à l'école secondaire d'atteindre son objectif fondamental, indépendamment de la présence ou de l'absence de n'importe quel autre facteur.

Nous ne discuterons donc pas des nombreux facteurs pouvant influencer le développement du goût de l'activité physique même si nous reconnaissons la présence et l'influence de ces nombreux facteurs. Une telle discussion pourrait très bien faire l'objet d'autres échanges au sein de la profession. Il s'avère aussi important de garder en tête que le texte traite de l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire et non pas de l'enseignement de l'éducation physique à l'école en général. Et encore une fois qu'il s'agit d'opinions à débattre.

### **L'objectif fondamental de l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire**

La très grande majorité des enseignants d'éducation physique des écoles secondaires, affirment que leur objectif fondamental est de « développer le goût de l'activité physique » chez leurs élèves. Pour eux, un programme d'éducation physique de qualité devrait poursuivre cet objectif. De façon un peu étonnante, quand on connaît la distance énorme qui sépare les praticiens et les théoriciens en éducation physique, des auteurs et des chercheurs éminents dans le domaine de l'éducation physique scolaire définissent un programme d'éducation physique de qualité en termes très similaires à ceux utilisés par de nombreux éducateurs physiques. En effet, Siedentop et Locke (1997), deux sommités en recherche et en formation d'enseignants en éducation physique, affirment qu'un programme d'éducation physique de qualité est un programme où les élèves sont engagés de façon enthousiaste dans des apprentissages significatifs qui les amènent à valoriser l'activité physique au point où ils se sentent, de façon pratiquement irrésistible, contraints à adopter un style de vie actif. Il est important de noter que cette définition, surtout dans l'extrait où il est question que « ...les élèves se sentent, de façon presque irrésistible, contraints à adopter un style de vie actif » colle bien au discours des éducateurs physiques présenté plus haut qui tourne autour de « développer le goût de l'activité physique ». Selon nous, développer le goût de l'activité physique constitue donc l'objectif fondamental de l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire.

### **L'enseignement de l'éducation physique au secondaire atteint-il son objectif fondamental ?**

C'est à partir de cet objectif fondamental commun tant aux enseignants et qu'aux chercheurs du domaine que nous émettons l'opinion que l'éducation physique à l'école secondaire n'atteint pas son objectif fondamental de développer le goût de l'activité physique chez la très grande majorité des adolescents. Pour employer les termes de Siedentop et Locke (1997), dans les cours formels d'éducation physique à l'école secondaire, très peu d'élèves sont engagés de façon enthousiaste dans des apprentissages significatifs ; ces élèves valorisent peu l'activité physique et sont peu enclins, suite à leurs expériences dans ces cours, à adopter un style de vie actif. Nous ferons valoir trois arguments à l'appui de cette opinion : la pratique d'activité physique des Canadiens, la littérature de recherche dans le domaine et une anecdote à propos des futurs éducateurs physiques.

Statistique Canada nous apprend que seulement 33 % des Canadiens pratiquent suffisamment d'activités physiques pour obtenir des bénéfices pour leur santé (Santé Canada, 1999). On peut donc dire que seulement 33 % des Canadiens ont réellement

développé le goût de l'activité physique. Comme la très grande majorité des Canadiens est passée par l'école secondaire et que ce chiffre de 33 % est, somme toute, très faible considérant tous les avantages au niveau de la santé d'une pratique régulière d'activité physique, nous pouvons voir là un signe évident que l'éducation physique à l'école secondaire n'atteint pas son objectif fondamental, tel que défini par les éducateurs physiques et des chercheurs éminents du domaine.

La littérature de recherche n'est même pas nuancée, comme elle l'est souvent, quand vient le sujet de l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire. Un chercheur australien (Tinning, 1992) affirme que l'éducation physique est ennuyeuse et sans signification pour de nombreux adolescents. Westcott (1992) écrit : « ... traditional physical education has been less than successful in fostering significant in-school and out of school activity » (p. 342). Locke (1992) conclut un article en affirmant qu'il est urgent de laisser tomber le modèle dominant de programme utilisé en éducation physique et de repartir à zéro, car selon lui « ...evidence suggests that many secondary school physical education programs fail to achieve their objectives. » (p. 361). Griffey (1987) pour sa part écrit que les programmes efficaces d'éducation physique au secondaire sont rares et isolés ; quand il est question ici d'efficacité, on parle d'influence concrète sur la vie des élèves. Cette auteure va jusqu'à affirmer : « ... we (as physical educators) have failed to provide an experience that our students perceived as meaningful. The sense of mastering something important is denied most students in secondary physical education programs. » (p. 21). Suite à une étude approfondie de la vie professionnelle de 11 éducateurs physiques d'école secondaire, O'Sullivan, Siedentop et Tannehill (1994) prônent « A dramatic change from business as usual... to have teachers themselves revisit what they do and challenge current practice and perspectives on the goals of physical education. » (p. 347). La littérature en recherche sur l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire fait donc l'unanimité : cet enseignement n'atteint pas son objectif fondamental.

Une anecdote de nature plus personnelle est venue confirmer cette non atteinte de l'objectif fondamental de l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire. À titre de formateur d'enseignants en éducation physique d'écoles secondaires, nous avons demandé à ces futurs enseignants, au début de leur formation, de relater comment ils avaient développé leurs habiletés dans leur activité physique préférée. Au cours des deux dernières années, plus de 25 de ces futurs enseignants ont répondu à cette question et **aucun** n'a fait mention d'une influence quelconque de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire sur le développement d'habiletés, et, nous oserions ajouter, sur le développement du goût de l'activité physique ; il est important de mentionner ici que ce sont là les futurs enseignants d'éducation physique dans des écoles secondaires. Cette anecdote, avec toutes ses limites, interroge directement la profession et vient renforcer notre opinion à propos de la non atteinte de l'objectif fondamental de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire.

### **Une conception erronée du « développement du goût de l'activité physique »**

Pour expliquer cette non atteinte de l'objectif fondamental de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire, nous émettons l'opinion que la conception du « développement du goût de l'activité physique », telle qu'elle est concrétisée par la majorité des éducateurs physiques d'école secondaire, est erronée, ou à tout le moins incomplète. Une reconsidération en profondeur de cette conception et des modalités de concrétisation de cette conception pourrait contribuer à rehausser grandement le goût des futurs adultes canadiens pour la pratique d'activité physique.

*Vignette : une leçon de badminton au secondaire*

Pour situer notre argumentation à l'appui de cette opinion dans un cadre concret, nous présentons une vignette tirée de notes d'observation participante recueillies dans le cadre

d'une recherche plus vaste sur la condition physique et la pratique d'activités physiques des adolescents. Au cours de cette recherche, le chercheur a observé l'enseignement de l'éducation physique et a discuté avec des éducateurs physiques dans deux écoles secondaires pendant près de 10 mois. Cette recherche lui a également permis de prendre le pouls de la situation de l'éducation physique dans les écoles secondaires francophones de l'Ontario. Cette vignette a été construite suite à de nombreuses observations directes mais elle ne constitue pas la description intégrale de l'enseignement dispensé par un enseignant. Elle est fictive mais les comportements décrits, même s'ils sont assemblés pour les besoins du présent texte, n'en sont pas pour le moins réels.

*Nous sommes dans l'entrée du gymnase. La cloche sonne : il reste cinq minutes avant le début des classes. Une élève se dirige vers le vestiaire. L'enseignante est au bureau et discute avec ses collègues de la section d'éducation physique : c'est l'organisation du tournoi de volleyball qui les occupe au cours des dernières semaines. Il y a peu d'équipes d'inscrites et ils sont inquiets. D'autres élèves se présentent au gymnase et se rendent au vestiaire en jasant.*

*La deuxième cloche sonne : c'est le début des classes. Quelques élèves sont au gymnase, assises dans les estrades. Les autres sont encore au vestiaire. C'est le moment du « O Canada » et de la prière, suivent les annonces du matin. L'enseignante entre au moment des annonces en disant aux élèves de s'asseoir. Vers la fin des annonces, elle retourne au bureau pour dire à un collègue de communiquer avec des écoles pour parler à des entraîneurs susceptibles de participer à leur tournoi. Elle revient au gymnase ; près de huit minutes se sont écoulées depuis la cloche du début des classes. Il manque encore deux ou trois élèves mais l'enseignante prend les présences quand même ; les élèves sont assises dans les estrades.*

*L'enseignante explique qu'aujourd'hui il y aura pratique de service au badminton, ce qui a été décidé quelques minutes avant le début du cours. Mais d'abord il faut monter les filets. Les équipes d'élèves sur chaque terrain vont chercher les poteaux et les filets et les installent. Les élèves terminent leur travail de mise en place des filets ; 25 minutes du cours se sont écoulées.*

*L'échauffement commence : les élèves exécutent des déplacements avant-arrière, puis sur les lignes de côté, raquette en main pendant 30 secondes avec un repos de 30 secondes entre chaque intervalle. Des exercices d'étirement sont réalisés après ces déplacements. L'échauffement dure 10 minutes.*

*Des explications sur le service suivent et les élèves se lèvent après cinq minutes pour aller sur le terrain qui leur a été assigné. Deux élèves sur chaque terrain agissent comme réceptionneurs du service fait par un partenaire de l'autre côté du filet. Comme les groupes d'élèves sur chaque terrain sont plus nombreux que quatre, d'autres élèves vont s'asseoir dans les estrades ; parfois elles observent la pratique, parfois elles ne font que jaser. La pratique de service dure environ cinq minutes ; deux élèves n'ont réalisé aucun essai pendant ce cinq minutes. L'enseignante se promène dans le gymnase ; elle intervient à une reprise pour ramener une élève à l'ordre.*

*Le reste de la période est consacré à des matchs. Ce sont des matchs de double : quatre élèves jouent et deux élèves vont s'asseoir pour attendre leur tour. L'enseignante se promène à nouveau dans le gymnase en observant les élèves sans intervenir verbalement. Elle annonce les changements d'équipes après cinq minutes de matchs. Les trois matchs durent environ 15 minutes, 20 minutes avec les moments d'organisation. Deux élèves ont été présentes sur le terrain cinq minutes et ont réalisé deux échanges de plus de deux coups avec leurs adversaires ; le reste du temps le volant est frappé une seule fois et est raté par l'adversaire.*

*C'est le moment de la douche car il ne reste plus que 10 minutes avant la fin du cours. Quelques élèves demandent à l'enseignante de ne pas prendre leur douche car elles disent ne pas avoir eu chaud ; l'enseignante acquiesce. Cette dernière se rend dans le bureau pour parler avec son collègue des appels réalisés. La cloche de la fin du cours sonne, les élèves quittent.*

### *Une analyse approfondie*

Que révèle une telle vignette sur l'éducation physique à l'école secondaire ? De telles situations illustrent-elles un programme d'éducation physique « où les élèves sont engagés de façon enthousiaste dans des apprentissages significatifs qui les amènent à valoriser l'activité physique au point où ils se sentent, de façon pratiquement irrésistible, contraints à adopter un style de vie actif » ? Pour employer les termes des enseignants, les élèves sont-ils engagés dans un processus de développement du goût de l'activité physique ? Sans oublier qu'il s'agit d'une vignette avec toutes ses limites, il s'avère pertinent de proposer des réponses à ces questions.

Un piège dans lequel un touriste de passage au gymnase pourrait facilement tomber est le suivant : une observation superficielle des activités décrites, où ce touriste reconnaît des activités associées à l'éducation physique et où des élèves bougent, l'amènerait à tirer la conclusion que tout va bien, que les élèves font de l'éducation physique et qu'ils se plaisent dans ce cours. Une analyse plus approfondie pourrait conduire à d'autres conclusions.

Tout éducateur physique reconnaîtra dans cette vignette la routine classique de presque toute leçon d'éducation physique : échauffement, pratique de technique (un « éducatif ») suivie d'une période de jeu, le « match ». Toute période de match est le plus souvent justifiée en disant : « Les élèves veulent jouer ». De plus, l'éducateur physique complètera son argument en parlant du peu de temps consacré à la pratique d'un éducatif : « On n'est pas là pour développer l'élite, mais pour leur donner le goût de l'activité physique, alors il faut seulement les initier à l'activité, leur apprendre les techniques de base. Ce qui est important c'est que les élèves participent. » L'ensemble de cette leçon et les affirmations des enseignants, maintes fois entendues et répétées dans le milieu de l'éducation physique, illustrent une conception erronée de la notion de développement du goût de l'activité physique.

### *Le match : une façon de développer le goût de l'activité physique ?*

L'éducateur physique qui croit que le match en lui-même permettra aux élèves de développer le goût de l'activité physique se leurre. Le match permet uniquement aux élèves habiles dans le sport pratiqué de se faire valoir et probablement d'améliorer leurs habiletés. Ces élèves habiles ont développé leurs habiletés et le goût de l'activité avant d'arriver dans ce cours, probablement ailleurs que dans un cours d'éducation physique. Dans une situation de match, les élèves moins habiles développent le plus souvent des habiletés d'esquive ou carrément de retrait, souvent suite aux pressions sociales des plus habiles. Le développement de telles habiletés ne contribue sûrement pas à développer le goût de l'activité physique. Le match en lui-même permet surtout aux élèves habiles, ayant développé le goût de cette activité, de se faire valoir et aux élèves moins habiles d'apprendre à « faire semblant de jouer ».

Le match, sans interventions fréquentes et orientées de l'enseignant, avec tous ses règlements et ses aspects tactiques complexes, ne permet pas à la majorité des élèves d'accumuler ces succès réels qui contribueraient à développer le goût de l'activité physique. Ceci est vrai pour la très grande majorité des sports pratiqués dans le cadre des cours d'éducation physique à l'école secondaire. Le goût de pratiquer une activité physique se développe à partir d'une pratique réussie dans une situation de défi, de même qu'à partir du plaisir éprouvé lors de ce type de pratique. Sans cette pratique réussie accompagnée le plus souvent de plaisir, il y a peu de chances que l'élève puisse éventuellement développer le goût de l'activité physique. En fait, les situations de match représentent des défis insurmontables pour la majorité des élèves, des situations d'échec beaucoup plus que des situations de pratique réussie. L'élève tire alors la conclusion qu'il n'est « pas bon dans les sports » et cette conclusion pourrait fort bien déboucher sur une aversion pour toute activité physique quelle qu'elle soit.

*Les éducatifs : une façon de développer le goût de l'activité physique ?*

Si les situations de matchs contribuent très peu à développer le goût de l'activité physique, qu'en est-il des éducatifs ? Si le principe de la pratique réussie accompagnée de plaisir dans une situation de défi s'applique au match, il s'applique également pour toute autre activité vécue en éducation physique. Or, la plupart du temps, les éducatifs proposés aux élèves sont ou bien trop faciles ou bien trop difficiles en fonction des habiletés déjà acquises des élèves ; ils constituent donc rarement des occasions d'apprentissages significatifs car il n'y a pas de réelle situation de défi. Dans un cas comme dans l'autre, les élèves ne sont pas dans le processus de développer leur goût de l'activité proposée. Une activité trop facile entraînera le plus souvent le « Monsieur on joues-tu ? » des élèves habiles ; ces derniers pratiquent et réussissent l'éducatif, mais l'activité ne pose pas de défi significatif. Ils veulent souvent s'en donner un en évoluant en situation de jeu. Une activité trop difficile produira des comportements de retrait ou d'esquive des élèves moins habiles.

De trop nombreux éducateurs croient qu'ils développeront le goût de l'activité physique chez leurs élèves en les faisant « participer » à quelques éducatifs et en les faisant « participer » à de vrais matchs dans le sport enseigné. S'ils ne le croient pas, ils agissent comme s'ils le croyaient. Cette définition du concept de « développement du goût » de l'activité physique est erronée. Le goût de pratiquer une activité physique se développe au moment où l'élève réussit à relever un défi significatif tout en y éprouvant du plaisir et non dans ces moments de « participation », pour employer le terme le plus souvent utilisé par des enseignants.

Cette conception du développement du goût de l'activité physique comme étant le simple fait de participer à des activités physiques a un corollaire fort dangereux : l'enseignant n'a plus alors de véritables attentes d'apprentissage, encore moins d'attentes que les élèves réalisent des apprentissages significatifs. La description du comportement de l'enseignant dans la vignette et son utilisation du temps mis à sa disposition tendent à confirmer cette absence d'attentes d'apprentissage. Si un enseignant ne s'attend pas à ce que ses élèves apprennent quelque chose de significatif dans sa discipline, les élèves le saisiront inmanquablement. Pourquoi les élèves voudraient-ils apprendre alors que l'enseignant n'a pas de telles attentes ? L'enseignant qui n'a pas d'attentes d'apprentissage significatif pour ses élèves ne contribue sûrement pas au développement du goût de l'activité physique chez ces derniers et peut même y faire obstacle.

*Reconceptualiser la notion de développement du goût de l'activité physique*

L'enseignant préoccupé par des apprentissages significatifs de ses élèves propose un défi réalisable et valorisant au plus grand nombre d'élèves possibles et contribue ainsi au développement du goût de l'activité physique. Cet enseignant se retrouve cependant dans une situation délicate et difficile : il doit planifier des activités de façon détaillée, les organiser et les mettre en place, observer ses élèves pour savoir s'ils réussissent, leur offrir du feedback, changer l'activité pour certains élèves, encourager un autre à persister. Il doit de plus composer avec les préconceptions de certains élèves qui se croient « pas bons dans les sports ». L'enseignant doit faire tout cela sans être jamais tout à fait sûr qu'il réussira à produire les apprentissages anticipés.

L'enseignant qui a comme but fondamental de faire apprendre les élèves et de développer leur goût de l'activité doit pouvoir vivre avec l'incertitude du résultat réel de son enseignement. Certains enseignants sont incapables de vivre de telles incertitudes ; ils s'esquivent. Ils cessent d'enseigner ou proposent des activités que tous les élèves réussiront. Ils en viendront alors à croire qu'ils enseignent car leurs élèves réussissent et que les élèves développent leur goût de l'activité physique. Les élèves eux ne sont pas dupes, ils savent très bien reconnaître les situations trop faciles que leur proposent de tels enseignants et ils savent souvent fort bien qu'ils n'apprennent pas. Ces expériences des cours d'éducation physique à l'école secondaire, encore trop nombreuses vécues par les élèves, dévalorisent la pratique d'activité physique et l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire.

### Conclusion

L'éducation physique à l'école secondaire se doit de contribuer au développement du goût de la pratique régulière de l'activité physique chez les adolescents. La conception répandue que ce goût se développe par la participation à des situations de match et à quelques éducatifs ne posant aucun défi constitue un obstacle insurmontable à l'atteinte de ce but. Ce type de participation est, à tout le moins, insuffisant. L'enseignant doit donc proposer à ses élèves de relever de façon enthousiaste, des défis réalisables significatifs pour eux où ils auront du plaisir, et ce, le plus souvent possible lors de ses cours d'éducation physique. Il doit également s'assurer que ses élèves réussissent régulièrement ou, à tout le moins, qu'ils ont la perception de progresser. Ces réussites ou ces progrès en situation de défis significatifs représentent un élément fondamental du développement du goût de la pratique de l'activité physique trop souvent absent de nos gymnases d'écoles secondaires.

L'éducation physique à l'école secondaire n'atteint pas son objectif ultime, mais il ne faut pas perdre de vue que développer le goût de la pratique pour une activité est un processus complexe et influencé par de multiples facteurs. Il ne faut donc pas prétendre que les cours d'éducation physique à l'école secondaire sont le seul facteur à pousser une personne à la pratique régulière d'activité physique. Mais du même souffle, il ne faut pas oublier que nous justifions la présence de l'éducation physique dans les écoles secondaires, comme discipline essentielle, en faisant valoir son apport important au développement du goût de la pratique régulière de l'activité physique tout au long de la vie. Si cet argument est valable mais que dans la réalité nous n'atteignons pas ce but, avons-nous d'autres arguments pour justifier notre présence dans les écoles secondaires ?

### Références

- Griffey, D.C. (1987). Trouble for sure, a crisis – perhaps. Secondary school physical education. *Journal of physical education, Recreation and Dance*, 58(2), 20-21.
- Locke L. et Siedentop, D.(1997). Making a Difference for Physical Education. What professors and practitioners must build together. *JOPERD*, 68 (4), 25-33.
- Locke, L.F. (1992). Changing secondary physical education. *Quest*, 44(3), 361-372.
- O'Sullivan, M., , Siedentop, D. et Tannehill, D. (1994). Breaking out : Codependency of high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 421-428.
- Santé Canada, (1999). *Pour un avenir en santé. Deuxième rapport sur la santé de la population*. Ottawa, ON : Ministère des travaux publics et services gouvernementaux.
- Tinning, R. et Fitzclarence, L. (1992). Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, 44(3), 287-303.
- Westcott, W.L. (1992). High school physical education : A fitness professional's perspective. *Quest*, 44(3), 342-351.