

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MOTIVATION À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE CHEZ LES ADOLESCENTES
EN CONTEXTE DE DANSE ET D'ÉDUCATION PHYSIQUE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR
JULIE BÉGIN

11 OCTOBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, ce travail de recherche a été pour moi tout un défi, car durant ces années, ce projet de maîtrise m'a suivie tout au long de mes aventures.

Je tiens à remercier, en premier lieu, ma fille Charlotte car, depuis qu'elle est née, elle voit sa maman étudier plusieurs soirs par semaine. Merci pour ta patience ma grande! Je t'aime très fort!

Je tiens à remercier ma directrice de maîtrise, Johanne Grenier, qui a su faire ressortir mon côté scientifique. Merci pour ton support académique, psychologique et pour ta grande patience. Oh oui...de la patience, il en a fallu!!!

Je tiens aussi à remercier monsieur Marc Bélanger, monsieur Pierre Sercia, membre interne de mon jury, et madame Sylvie Fortin, membre externe lors de mon avant-projet, pour leurs commentaires qui m'ont permis d'améliorer et de peaufiner mon mémoire.

Enfin, je remercie ma mère et tous mes amis pour leur support et leurs encouragements. Merci pour tout, car souvent vous avez été ma bouée de sauvetage!

À tous, mille fois merci.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'activité physique et les adolescentes.....	3
1.2 La sédentarité des adolescentes	4
1.2.1 L'écart entre le taux de pratique régulière d'activités physiques des adolescentes et des adolescents.....	4
1.3 L'explication du faible taux de pratique d'activités physiques chez les adolescentes.....	5
1.3.1 L'importance des relations sociales.....	5
1.3.2 L'importance de la féminité chez les adolescentes.....	6
1.3.3 La mixité dans les cours d'éducation physique.....	7
1.4 Le faible intérêt pour la pratique régulière d'activités physiques.....	9
1.5 Les bienfaits de l'activité physique chez les adolescentes	10
1.5.1 L'augmentation de l'estime de soi	11
1.5.2 La diminution de la détresse émotionnelle.....	12
1.6 Recommandations spécifiques pour les adolescentes.....	12
1.6.1 Favoriser la participation des adolescentes lors des cours d'éducation physique.....	13
1.6.2 Quelques exemples de réussite	14
1.7 L'éducation physique par la danse	17
1.7.1 L'éducation physique et à la santé et la danse; deux disciplines du Programme de formation de l'école québécoise.....	18

1.7.2 Liens entre l'éducation physique et à la santé, et la danse.....	21
1.7.3 L'opinion des éducateurs physiques concernant la danse.....	23
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	26
2.1 La théorie de l'autodétermination.....	26
2.2 Les trois types de motivation de la théorie de l'autodétermination	27
2.2.1 La motivation intrinsèque	28
2.2.2 La motivation extrinsèque.....	29
2.2.3 L'amotivation.....	31
2.3 Continuum de la théorie de l'autodétermination	31
2.4 Les postulats du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997).....	32
2.4.1 Une analyse de la motivation nécessite trois types de motivations : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation	32
2.4.2 La motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation existe à trois niveaux de généralité : global, contextuel et situationnel.....	33
2.4.3 La motivation influencée par les facteurs sociaux et la motivation au niveau supérieur.....	34
2.4.4 Un lien du bas vers le haut est proposé entre les motivations à un niveau proximal inférieur et la motivation au niveau adjacent supérieur de la hiérarchie.....	35
2.4.5 La motivation produit des conséquences importantes.....	35
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1 Le questionnaire.....	38
3.2 Le canevas d'entrevue	39
3.3 L'échantillon.....	40
3.4 Les procédures de la collecte des données	41
3.5 L'analyse des données	42
3.6 Les précautions déontologiques	43
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	44
4.1 Les résultats au questionnaire	44

4.2	Les résultats aux entrevues.....	46
4.2.1	Motivation intrinsèque.....	46
4.2.2	Motivation extrinsèque.....	47
4.2.3	Amotivation.....	48
4.2.4	Résultats de la deuxième étape d'analyse de la motivation intrinsèque.....	49
4.2.5	Résultats de la deuxième étape d'analyse de la motivation extrinsèque.....	55
4.2.6	Résultats de la deuxième étape d'analyse de l'amotivation.....	59
4.3	Différents éléments qui pourraient augmenter leur motivation selon les adolescentes.....	61
4.3.1	Les propositions des adolescentes.....	61
CHAPITRE V		
DISCUSSION		64
5.1	Sources de motivation intrinsèque des adolescentes en danse.....	64
5.2	Sources de motivation extrinsèque des adolescentes en danse.....	67
5.3	Les irritants des cours d'éducation physique selon les adolescentes	68
APPENDICE A QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE		71
APPENDICE B FORMULAIRES DE CONSENTEMENT		87
APPENDICE C APPROBATION DÉONTOLOGIQUE		92
BIBLIOGRAPHIE.....		94

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
2.1 Types de motivation	28

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
3.1 Modifications apportées au questionnaire suite à la validation	39
3.2 Données sociologiques des adolescentes lors de la passation du questionnaire	40
3.3 Données sociologiques des adolescentes lors des entrevues.....	41
4.1 Moyenne et écart-type des types de motivation entre les deux contextes	45
4.2 Répartition des énoncés en fonction des trios types de motivation	47
4.3 Répartition des énoncés en fonction des thèmes de la motivation intrinsèque..	51
4.4 Répartition des énoncés en fonction des thèmes dans la motivation extrinsèque	57
4.5 Répartition des énoncés concernant l'amotivation.....	60

RÉSUMÉ

Cette recherche propose une analyse comparative de la dynamique motivationnelle des adolescentes dans deux contextes, l'un obligatoire, leur cours d'éducation physique au secondaire et l'autre en dehors du contexte scolaire, leur cours de danse. Suite à la passation de deux questionnaires (n=51) et d'entrevues individuelles (n=14), des adolescentes ont pu dire leurs perceptions face à leur motivation en lien avec ces deux contextes. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985a, 1991) et le modèle hiérarchique de la motivation de Vallerand (1997) ont été utilisés pour comprendre la dynamique motivationnelle des adolescentes lors de leur cours de danse et la comparer aux sources de motivations lors de leur cours d'éducation physique. Selon la littérature, les adolescentes deviennent de plus en plus sédentaires au cours de leur cheminement scolaire. Cependant, cette recherche démontre que les adolescentes interrogées sont très actives lors de leur cours de danse. S'inspirer des sources de motivation qu'elles retrouvent dans leur cours de danse pourrait être une solution pour augmenter leur motivation dans les cours d'éducation physique.

Les résultats de l'étude démontrent que la motivation des adolescentes est principalement de source intrinsèque dans les deux contextes, mais cette motivation intrinsèque est plus présente en contexte de danse qu'en contexte d'éducation physique. Les aspects sociaux, le plaisir, l'amélioration, l'apprentissage moteur sont des sources importantes de motivation. Les propos des adolescentes permettent de proposer quelques recommandations. Les éducateurs physiques soucieux de proposer un contexte motivant pour les adolescentes devraient s'assurer que : les adolescentes ont du plaisir, développent des amitiés, pratiquent des sports féminins, sont engagées et participent à une compétition juste.

Mots clés : adolescentes, motivation, éducation physique, danse

INTRODUCTION

Dès l'âge de 6 ans, la danse a fait partie de mon quotidien. Ayant fait mes études universitaires en enseignement de l'éducation physique, cette recherche va me permettre de réunir ma passion, la danse, et mon cheminement scolaire en enseignement de l'éducation physique.

La problématique de cette recherche a pris forme lorsque j'ai commencé à faire de la suppléance et lors de mes stages en éducation physique. Je me rendais compte que plus les adolescentes vieillissaient, moins elles participaient, et ce, surtout dans les classes mixtes. Dès lors, je me suis posé plusieurs questions : pourquoi n'avaient-elles plus de motivation à pratiquer de l'activité physique? Qu'est-ce qui les empêchait de participer aux différents sports pratiqués dans leur cours d'éducation physique? Lorsque la relation de confiance y était, je leur posais ces questions et je me rendais compte que plusieurs faisaient de la danse à l'extérieur de l'école, mais que les sports collectifs ne les intéressaient pas. Plusieurs me disaient qu'elles n'aimaient pas jouer avec les garçons, car ils ne leur faisaient pas de passe, ou bien elles ne voulaient pas être comparées aux garçons, etc.

Depuis 2006, j'enseigne l'éducation physique au niveau collégial à plus de 200 étudiantes qui ont choisi un cours de danse ou d'aérobic. Le faible taux d'absence que je constate confirme leur intérêt à ce type de cours. Pourtant, ces mêmes étudiantes affirment ne pas avoir apprécié l'éducation physique à l'école secondaire. La danse serait-elle un moyen de rendre les étudiantes plus actives?

étudiantes affirment ne pas avoir apprécié l'éducation physique à l'école secondaire. La danse serait-elle un moyen de rendre les étudiantes plus actives?

À partir de ce questionnement initial et de mon expérience en tant qu'éducatrice physique, j'ai voulu mieux comprendre la motivation des adolescentes à pratiquer régulièrement une activité physique dans le contexte scolaire.

Dans ce mémoire, la problématique présente le manque de motivation des adolescentes concernant leur cours d'éducation physique au secondaire et la promotion de la danse comme solution à ce manque. Plusieurs résultats de recherche prouvent que les adolescentes sont de moins en moins participatives lors de leur cours d'éducation physique. La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de Vallerand sont la trame de fond de cette recherche. Plusieurs thèmes ont émergé des propos des adolescentes qui ont permis de comprendre la perte de motivation. Viennent ensuite la méthodologie, les résultats et la discussion. En conclusion, plusieurs recommandations y figurent ainsi que quelques pistes de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Plus les enfants vieillissent, moins ils bougent (Agence de santé du Canada, 2008; Andersen, Wold et Torsheim, 2005; Falgairette, Deflandre et Gavarry, 2004; Kino-Québec, s.d.). Les adolescentes ont tendance à délaisser les activités physiques pour les activités sociales et à être inactives durant leur cours d'éducation physique (Kino-Québec, s.d.). Dès l'âge de 11 ans, les adolescentes (46%) deviennent moins actives que les garçons (68%) et 73% des adolescentes de 15 à 19 ans sont inactives (Kino-Québec, s.d.). Plusieurs raisons expliquent cette sédentarité. Pourtant, il semble qu'elles retireraient plusieurs bienfaits, notamment psychologiques, de la pratique régulière d'activités physiques et la danse, comme activité physique, semble les attirer plus particulièrement.

1.1 L'activité physique et les adolescentes

Plusieurs recherches démontrent que les adolescentes sont de moins en moins actives en vieillissant (Agence de la santé du Canada, 2008; Anderssen, Wold et Torsheim, 2005; Butcher, 1985; Falgairette, Deflandre et Gavarry, 2004; Kino-Québec, 2005) et que leur participation diminue dramatiquement comparativement à celle des garçons (Staten et al, 2006; Vescio et Crosswhite, 2002).

1.2 La sédentarité des adolescentes

Bien que la sédentarité soit présente chez les garçons et chez les filles (Kino-Québec, s.d.), il semble que les adolescentes délaissent plus la pratique régulière d'activités physiques.

1.2.1 L'écart entre le taux de pratique régulière d'activités physiques des adolescentes et des adolescents

Dans son rapport, qui compile plusieurs recherches empiriques, Kino-Québec (s.d.) révèle que dès l'âge de 6 ans, les filles se perçoivent moins bonnes en sport que les garçons. C'est vers l'âge de 11 ans que l'écart entre le taux de pratique d'activités physiques des filles et des garçons se constate. Chez les filles, 64% sont inactives comparativement à 32% chez les garçons (Kino-Québec, s.d.). Selon Santé Canada (2008), les jeunes québécois seraient moins actifs que les autres canadiens, 70% des adolescentes feraient moins de quatre heures d'activités physiques par semaine en dehors des heures de classe et 20% d'entre elles regarderaient la télévision plus de quatre heures par jour. Au secondaire, environ 40% des adolescentes n'atteignent pas la moitié du temps d'activités physiques de loisirs recommandé par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), soit l'équivalent de 60 minutes de marche rapide par jour (INSPQ, 2005; Kino-Québec, s.d.). Pourtant, l'adolescence est une période importante pour le développement de l'habitude à pratiquer régulièrement des activités physiques, puisque celles qui vivent des expériences positives de pratique régulière d'activités physiques risquent de demeurer actives à l'âge adulte (Tergerson et King, 2002). La littérature offre plusieurs explications à cette diminution substantielle de la pratique régulière d'activités physiques chez les adolescentes.

1.3 L'explication du faible taux de pratique d'activités physiques chez les adolescentes

L'importance accordée par les adolescentes aux relations sociales, de même qu'à la féminité, la mixité dans les cours d'éducation physique et le faible intérêt pour la pratique régulière d'activités physiques pourraient expliquer leur faible taux de pratique d'activités physiques.

1.3.1 L'importance des relations sociales

Le lien entre les relations sociales et le faible taux de pratique régulière d'activités physiques chez les adolescentes pourrait s'exprimer par deux aspects : l'importance de l'appui de la famille et la pression sociale exercée par les pairs (Millstein, 1993).

Plusieurs études indiquent que les filles ont besoin de plus d'encouragement de leur famille que les garçons pour s'adonner à une pratique régulière d'activités physiques (Côté, 1999; Vu, Murrie, Gonzales et Jobe, 2006). D'ailleurs, Vu et al (2006) indiquent que 85% des adolescentes ont identifié leur famille comme première source de motivation à une pratique régulière d'activités physiques. Par contre, les parents seraient plus protecteurs face à leur adolescente qu'à leur adolescent et craindraient plus souvent que leur fille se blesse que leur garçon (Vu et al, 2006). Bien que les deux parents jouent un rôle important dans la vie active des adolescentes (Kalakanis, et al, 2001; Mota et Queiros, 1996; Woogler et Power, 1993), il semble que la pratique régulière d'activités physiques de la mère soit une source d'influence plus importante que celle du père (Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique, 2002; Butt, 1980; Lenskyj, 1994). Outre l'influence de l'appui de la famille, la pression exercée par les

pairs semble influencer grandement la pratique régulière d'activités physiques des adolescentes.

Selon les données empiriques compilé par Kino-QQuébec (s.d.), il est facile pour les adolescentes de remplacer leurs activités physiques par autres choses telles que les activités avec la famille ou les amis de même que les activités culturelles ou de bénévolat. L'environnement social et l'influence des pairs seraient très importants pour les adolescentes, car les opportunités d'interactions sociales lors de la pratique des sports sont des éléments déterminants de la motivation chez les filles. Les possibilités de vivre des interactions sociales lors d'une activité physique doivent être mises en évidence pour favoriser l'adhésion des filles (Lenskyj, 1994), car elles ont souvent besoin que leur entourage participe à des activités physiques pour s'y intéresser. D'ailleurs, la disponibilité d'un pair pour s'entraîner figure au deuxième rang des facteurs qui encouragent la participation des filles de 10 à 19 ans (Kino-Québec, s.d.). Il en va de même pour la participation à toutes activités de loisir. Ainsi, l'adolescente qui s'entoure de jeunes filles, surtout intéressées par des activités sédentaires, sera elle-même tenue loin d'une pratique régulière d'activités physiques. À cette pression de l'entourage s'ajoute aussi un désir, chez l'adolescente, de développer ou de conserver une personnalité féminine.

1.3.2 L'importance de la féminité chez les adolescentes

L'adolescence est une période charnière pour l'affirmation de la personnalité où la féminité et l'estime de soi jouent un rôle déterminant. Pour les adolescentes, la féminité et le succès auprès des garçons déterminent leur popularité et, en vieillissant, les jeunes filles accordent une plus grande importance que les garçons à leur apparence physique, à l'opinion que les autres ont envers elles et à l'opinion de soi (Staten et al, 2006). Puisqu'elles sont peu entourées de femmes qui soient à la fois féminines et sportives, les adolescentes ont plus de difficultés à s'identifier à un

modèle intégrant à la fois les performances sportives et la féminité (Égale action, s.d.; Garcia et al, 1995; Lenskyj, 1994). Les stéréotypes associant le sport et un corps masculinisé sont si puissants que les adolescentes se trouvent fréquemment confrontées à des idéaux contradictoires : faire du sport au prix de leur apparence ou être inactives pour conserver leur féminité (Égale action, s.d.). Les sports collectifs sont souvent ciblés par ces croyances, ainsi trop de jeunes filles préfèrent abandonner l'activité physique pour ne pas compromettre leur féminité ou par manque d'énergie pour combattre les stéréotypes (Kino-Québec, s.d.; The President's Council on Physical Fitness and Sports, 1997). De plus, on remarque que la mixité dans les cours d'éducation physique ajouterait une pression supplémentaire sur la performance sportive des adolescentes.

1.3.3 La mixité dans les cours d'éducation physique

Lors des cours d'éducation physique, les adolescentes présentent un faible intérêt à la pratique régulière d'activités physiques. Il semble que la mixité dans les groupes, les goûts différents entre les filles et les garçons et les activités proposées soient en cause.

Dallaire et Rail (1996), lors d'une étude utilisant des questionnaires et des entrevues auprès de 1965 étudiantes et étudiants de 14 à 16 ans et leur éducateur physique (n=40), soulignent que, selon la perception des éducateurs physiques, la participation des adolescentes est plus faible lorsque les cours d'éducation physique sont mixtes. Combaz (1991), qui a analysé les résultats de l'enquête du Ministère de l'Éducation Nationale de la France réalisée auprès de plus de 4500 étudiants de collèges et lycées, indique que 30% des adolescentes affirment que la mixité a une influence négative sur leur participation au cours d'éducation physique, parce que

les garçons adoptent des comportements agressifs et brutaux et qu'elles se sentent inférieures à eux.

Au Québec, Dallaire et Rail (1996) indiquent que les adolescentes ne seraient pas à l'aise d'être dévisagées par les garçons ou d'être comparées à eux et qu'elles ont peur qu'ils se moquent d'elles lors des cours d'éducation physique. Outre la cohabitation entre filles et garçons durant les cours d'éducation physique, les goûts des filles qui diffèrent de ceux des garçons seraient aussi une embûche à la participation des adolescentes (Guillen et Barr, 1994).

Chez les adolescents, le choix d'une activité sportive est souvent lié à leur genre (Eccles et Harrold, 1991; Fontayne, Sarrazin et Famose, 2001; Tergerson et King, 2002; Toohey et Crosswhite, 1996). Ainsi, les filles choisissent la danse plus facilement que le handball, choisi par les garçons (Cogerino, 2005). Plusieurs autres études indiquent que les filles privilégient les interactions sociales, l'amitié et le plaisir plutôt que la compétition ou la victoire, puisqu'elles considèrent parfois la victoire comme une menace aux relations interpersonnelles (Clough, McCormack et Trail, 1996; Gilligan, 1982; Lenskyj, 1994).

Enfin, il semble que les activités proposées lors des cours d'éducation physique soient trop souvent peu stimulantes pour les adolescentes, car l'élève est considéré comme étant un « corps biologique » (Coltice, 2005), c'est-à-dire que malgré une différence dans le sexe, on considère que les jeunes ont les mêmes capacités physiques. La plupart des planifications de cours d'éducation physique ne tiennent pas compte du genre des élèves, mais plutôt des contraintes de matériels et de locaux (Coltice, 2005). Trop souvent, les choix des sports lors des cours d'éducation physique mettent en évidence l'inégalité des filles et des garçons comme c'est le cas lorsque l'on offre le basket-ball ou le handball (Kino-Québec, 1997; Lenskyj, 1994).

Pourtant, la plupart des éducateurs physiques sont conscients des différentes réponses adaptatives des filles et des garçons (Coltice, 2005; Dallaire et Rail, 1996).

1.4 Le faible intérêt pour la pratique régulière d'activités physiques

Deux études ont mesuré l'intérêt et la motivation des adolescentes lorsqu'elles pratiquent régulièrement une activité physique.

En Angleterre, Biddle et Wang (2003) ont mesuré l'intérêt à la pratique régulière d'activités physiques de 516 filles âgées de 11 à 16 ans et provenant de 12 écoles, en regard de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985a, 1991). La mesure de l'intérêt à la pratique régulière d'activités physiques déterminée par le test *The Child-Adolescent Exercise Log (CAEL)* a permis de découvrir que la perception de soi était un facteur important de motivation à la pratique régulière d'activités physiques. Cette mesure qui s'est déclinée selon cinq profils combinant la motivation et la perception de soi démontre clairement l'association entre la motivation des adolescentes à la pratique d'activités physiques et la perception positive d'elles-mêmes. D'ailleurs, les résultats de cette étude démontrent que 30% des adolescentes avaient aussi une estime d'elles-mêmes très faible. De plus, 30% des adolescentes avaient un désintérêt à faire un sport ou une activité physique. Les auteurs mentionnent qu'il est très difficile, voir complexe d'intéresser les adolescentes à faire un sport ou une activité physique. Cependant, à l'instar de plusieurs auteurs (American Association of University Women, 1990; Fuchs et al, 1988; Myers et al, 1996), cette étude réaffirme la nécessité de trouver des moyens qui favorisent le développement de l'estime de soi afin d'augmenter la motivation des adolescentes à la pratique régulière d'activités physiques.

Une étude de Wang et Biddle (2001) témoigne de la faible motivation des adolescentes à la pratique régulière d'activités physiques lors d'une recherche dont le but était de décrire les différents profils de motivation chez les adolescents. Les adolescents (n=1178) et les adolescentes (n=1332) âgés de 12 à 15 ans ont répondu à cinq questionnaires (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*, *Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire*, *Perceived Locus of Causality*, *Academic Motivation Scale*, *Physical Self-Perception Profile*). L'ensemble des résultats à ces cinq questionnaires a permis aux chercheurs de décrire cinq profils de motivation dont deux reflètent une motivation élevée, deux catégories de motivation moyenne et une catégorie d'adolescents amotivés. Ces catégories sont généralement en lien avec l'âge et reflètent la diminution de la motivation des adolescentes avec l'âge. Les filles sont généralement dans les deux catégories de motivation moyenne et dans la dernière catégorie. La différence de motivation est plus évidente chez les filles que chez les garçons. Selon ces auteurs, il serait important de faire de la promotion de l'activité physique pour ce groupe d'âge et axé la promotion sur les adolescentes.

Le faible intérêt des adolescentes pour la pratique régulière d'activités physiques est prédominant dans les résultats de ces deux études. Pourtant, plusieurs recherches indiquent que la pratique régulière d'activités physiques amène de nombreux bienfaits aux adolescentes. Par conséquent, il serait important de trouver des solutions pour augmenter la motivation des adolescentes à être actives.

1.5 Les bienfaits de l'activité physique chez les adolescentes

En plus des bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques généralement reconnus chez les adolescents et les adolescentes, il semble que, chez les filles, certains bienfaits seraient particulièrement importants. En effet, la pratique

d'activités physiques sur l'augmentation de l'estime de soi et la réduction de la détresse émotionnelle serait plus importante chez les adolescentes.

1.5.1 L'augmentation de l'estime de soi

Les recherches empiriques compilées par Kino-Québec (s.d.) révèlent que l'adolescence est une période critique pour le développement de l'estime de soi chez les adolescentes puisqu'elles montrent un degré d'estime de soi significativement inférieur à celui des garçons. Garcia et al. (1995) indiquent que 30% des adolescentes en Angleterre ont une faible estime d'elles-mêmes. L'Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique (2002) souligne que c'est à l'adolescence que l'estime de soi commence à diminuer et cette diminution influence négativement la motivation à la pratique régulière d'activités physiques (Kino-Québec, s.d.).

Pourtant, il est démontré couramment dans la littérature que la pratique régulière d'activités physiques contribue à obtenir un meilleur sentiment de bien-être physique, psychologique et social. Daley et Buchanan (1999) ont observé des changements chez les adolescentes concernant leur estime d'elles-mêmes lorsqu'elles ont participé à des cours d'aérobie. Deux groupes d'adolescentes de 15 à 16 ans, d'une école non mixte de l'Angleterre, ont participé à cette recherche. Chacun avait un cours d'éducation physique par semaine et un des deux groupes avait un cours supplémentaire d'aérobie en dehors des heures de classe pendant cinq semaines. Toutes les adolescentes ont rempli un questionnaire sur la perception de soi à deux reprises : soit avant et après les cinq semaines. Les résultats montrent un changement significatif et positif concernant la perception de soi des adolescentes qui participaient aux cours d'aérobie.

L'augmentation de l'estime de soi, de la confiance en soi, du sentiment d'accomplissement et du sentiment de compétence sont des bienfaits importants que la pratique régulière d'activités physiques peut amener chez les adolescentes (Biddle, Sallis, et Calvill, 1998; Garcia et al, 1995).

1.5.2 La diminution de la détresse émotionnelle

L'étude de Camirand (1992, 1993) révèle que 58% des adolescentes de 15 à 19 ans ont un niveau plus élevé de détresse psychologique que les garçons et que 9% des adolescentes sont dépressives comparativement à moins de 5% pour les adolescents. Certaines enquêtes ont démontré que les adolescentes actives étaient moins dépressives et moins anxieuses que les adolescentes sédentaires (Agence de la santé publique du Canada, 2008; The President's Council on Physical Fitness and Sports, 1997). En fait, chez les jeunes filles, la pratique régulière d'activités physiques contribue à la diminution de la gêne, du stress, de l'insomnie et de la dépression, tout en améliorant l'habileté à faire face aux situations difficiles et à s'adapter socialement. De plus, le rapport de Kino-Québec (s.d.) mentionne que la pratique régulière d'activités physiques permet aux adolescentes d'exprimer leurs émotions et d'extérioriser ce qu'elles ressentent. Ces recherches démontrent clairement que la pratique régulière d'activités physiques procure aux adolescentes plusieurs bienfaits psychologiques et qu'elle peut être une alternative intéressante aux interventions traditionnelles en santé mentale (The President's council on Physical Fitness and sports, 1997).

1.6 Recommandations spécifiques pour les adolescentes

Il existe plusieurs moyens pour favoriser la pratique régulière d'activités physiques auprès des adolescentes. Plusieurs recommandations sont spécifiques aux

adolescentes et plusieurs exemples démontrent une réussite quant à l'augmentation de la motivation à pratiquer régulièrement des activités physiques.

L'Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique (1994) mentionne que les activités coopératives augmentent davantage l'estime de soi chez les jeunes filles que les activités compétitives. Selon Kino-Québec (1997), les activités qui comportent un aspect culturel seraient plus susceptibles d'attirer les adolescentes. La promotion de la pratique régulière d'activités physiques devrait débuter tôt, afin que les jeunes filles adhèrent à une pratique régulière d'activités physiques avant l'adolescence (Desharnais et Godin 1995; Ledent, 1997;). De plus, ces activités physiques devraient favoriser leur autonomie (Wang et Biddle, 2001; Weiss, Ebbeck et Horn, 1997). Finalement, les campagnes de promotion destinées aux adolescentes devraient tenter de s'associer à des modèles d'athlètes qui, malgré leur excellence sportive, démontrent une bonne part de féminité.

1.6.1 Favoriser la participation des adolescentes lors des cours d'éducation physique

Le plaisir et les interactions sociales ont un impact direct sur la motivation et la participation des adolescentes (Kino-Québec, 1997; Vescio et Crosswhite, 2002). Plus particulièrement lors des cours d'éducation physique, Dallaire et Rail (1996) recommandent de favoriser un climat positif en développant la participation et la collaboration des filles; en donnant la chance à toutes de jouer et d'avoir du plaisir; en favorisant la coopération et l'échange afin de créer un environnement éducatif d'apprentissage non sexiste et accueillant. De plus, les cours d'éducation physique devraient favoriser le maximum d'interactions sociales, permettre d'éliminer les barrières psychologiques, avoir de la flexibilité quant aux règles associées à la tenue

vestimentaire, permettre aux filles de se sentir plus compétentes et encourager la participation de celles qui se tiennent à l'écart.

Ces auteurs recommandent aussi que les éducateurs physiques mettent l'emphase sur le développement de la confiance et de l'estime de soi des filles; d'utiliser plus fréquemment des modèles féminins lors des démonstrations et de prendre en compte les différences de motivation entre les adolescentes et les adolescents. Aussi, les moyens pédagogiques au sein des cours d'éducation physique pourraient valoriser plus souvent la créativité et la coopération. Enfin, les éducateurs physiques auraient intérêt à prendre conscience des différences entre les attentes qu'ils entretiennent envers les filles et les garçons, tout en reconnaissant que les filles ont généralement moins confiance en elles (Dallaire et Rail, 1996).

1.6.2 Quelques exemples de réussite

Afin de favoriser la participation des adolescentes aux activités physiques, certains programmes semblent répondre plus spécifiquement à leurs besoins. C'est le cas de l'approche Trial of Activity for Adolescent Girls (TAAG), des programmes Buddy System et du Dance Dance Revolution (DDR). Ces programmes prennent en compte des valeurs importantes des adolescentes soient : la famille, les pairs, l'amitié, le plaisir et la culture.

L'approche Trial of Activity for Adolescent Girls (TAAG) est issue d'une recherche pour contrer la diminution de la pratique régulière d'activités physiques chez les adolescentes américaines. La TAAG comprend quatre objectifs : décrire la clientèle ciblée et leur environnement, aider à concevoir des interventions de première instance, développer des relations entre les écoles et la communauté et finalement créer des outils d'évaluation (Gittelsohn et al, 2006). Initiée par Steven, Murray,

Catellier, Hanna et al. (2005) cette recherche expérimentale d'une durée de deux ans a d'abord proposé aux filles de sixième année des activités physiques adaptées à leurs besoins. L'ensemble des 36 écoles était divisé en deux groupes : 18 écoles témoins et 18 écoles où l'intervention était implantée. Chaque école accueillait de quarante-huit à quatre-vingt-seize élèves. Des mesures ont été prises au terme de l'implantation des activités physiques alors que les adolescentes étaient en huitième année, puis une mesure de suivi a été réalisée au printemps suivant. Les données concluantes de cette vaste étude ont donné lieu, par la suite, à une approche qui permet aux différents intervenants de proposer des activités physiques adaptées aux besoins des adolescentes. Les organisations qui adhèrent à l'approche TAAG doivent proposer des activités qui favorisent le support social des adolescentes et le développement de la confiance en soi, tout en contribuant au développement de leurs qualités physiques et de leurs habiletés de communication. Ces activités doivent aussi permettre aux adolescentes d'identifier leurs intérêts et habiletés personnels et de prendre conscience des bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques.

Plusieurs des intervenants adhèrent à cette approche et contribuent maintenant à la poursuite les travaux de recherche initiés par Steven et al (2005). Les retombées de ces implantations sont largement documentées (Gittlesohn et al, 2006; Staten et al, 2006; Young et al, 2006; Vu et al, 2006). Plusieurs facteurs extérieurs influencent les adolescentes à être actives tels que la famille, les amis, les médias, les opportunités, etc. En utilisant la méthode TAAG, les intervenants ont pu augmenter la participation des adolescentes à des activités physiques qui répondaient plus facilement à leurs besoins et à les motiver à faire de l'activité physique.

Le buddy system est une approche par jumelage, où deux personnes, qui ont des affinités similaires, décident de faire quelque chose ensemble. Une étude de McAuley, Courneya, Rudolph et Lox (1994) faite auprès de 125 adultes durant 5

mois, démontre que le buddy system a influencé positivement la persévérance à pratiquer une activité physique. De plus, le buddy system a fait ses preuves dans les domaines scolaires (Leikam Theurer et Burson Schmidt, 2008; Youngerman, 1998) et de la santé (West, Edwards et Hajek, 1998). Selon ces recherches, le jumelage entre deux personnes a favorisé la persévérance.

Le buddy system est une manière efficace pour rendre les adolescentes actives, car il contribue à l'augmentation de leur motivation et répond au besoin d'interaction sociale (Anderssen et Wold, 1992; Cholewa et Irwin, 2008; Tergerson et King, 2002). Pour la pratique régulière d'activités physiques, le buddy system à trois personnes semble plus efficace que lorsque le jumelage comprend que deux individus, car il permet aux adolescentes d'avoir plus souvent quelqu'un avec qui s'entraîner (Tucker et Irwin, 2006, 2007).

Le Dance Dance Revolution (DDR) est un jeu vidéo qui consiste à danser une chorégraphie affichée sur écran. Les niveaux de difficulté varient selon la complexité des mouvements et la rapidité du rythme musical. Dans sa revue de littérature, Papastergiou (2009) a une solution plus récente : le DDR. Ce jeu améliore les connaissances en éducation physique, les habiletés physiques, les attitudes et les comportements face à la santé en éducation physique. De plus, les jeunes qui pratiquent le DDR ont une motivation élevée à faire ce genre d'activité physique. Plusieurs auteurs (Gee, 2003; Malone, 1980; Prensky, 2001) observent que ce moyen d'apprentissage technologique est plus intéressant pour les élèves que les enseignements traditionnels. Le département d'éducation de la West Virginia University et le Public Employee Insurance Agency ont pu observer dans les cours d'éducation physique que les adolescentes qui utilisaient le DDR bougeaient et participaient plus activement (Wan, 2008).

En résumé, une adolescente sur deux est sédentaire ou n'atteint pas le niveau recommandé d'activité physique, alors que la pratique régulière d'activités physiques pourrait répondre à leurs besoins, dont celui d'avoir du plaisir et de favoriser les interactions sociales. De plus, avoir une vie active aiderait les adolescentes à vivre moins de détresse émotionnelle et augmenterait leur confiance en elles. La littérature indique qu'il est important pour elles d'être soutenues par leur famille et par leurs pairs lors d'une pratique régulière d'activités physiques et que les cours d'éducation physique ne semblent pas répondre à leurs besoins. Cependant, il existe plusieurs moyens pour favoriser la participation des adolescentes lors de leur cours d'éducation physique tels que : l'approche TAAG, le buddy system et le Dance Dance Révolution. Plusieurs écoles européennes utilisent la danse comme moyen d'action pour augmenter la motivation et la participation des adolescentes à l'activité physique (Sanderson, 2002).

1.7 L'éducation physique par la danse

Selon Sanderson (2002), la danse représente une activité de loisirs immensément populaire chez les jeunes dans les écoles secondaires européennes. Au Canada, 36,7% des adolescentes pratiquent la danse, ce qui en fait la deuxième activité physique de loisirs la plus populaire chez les adolescentes de 15 ans et plus, la première étant la marche (Agence de la santé publique du Canada, 2008; Kino-Québec, s.d.;). La danse répond aux besoins des adolescentes puisqu'elle allie à la fois les aspects culturel, social et sportif. Afin d'augmenter l'intérêt des adolescentes en éducation physique, nous croyons que la danse serait un moyen d'action intéressant pour les motiver à participer lors de leur cours d'éducation physique.

Selon le programme « En mouvements » de L'Association canadienne pour l'avancement de la femme, du sport et de l'activité physique, il existe dix facteurs de

réussite pour augmenter la participation des filles dans les domaines sportifs et d'activités physiques. Il faut : un mélange d'activités physiques et sociales; une participation des filles à la conception du programme; des activités physiques seulement pour celles-ci; une expérience sûre et encadrée; des regroupements par âge; un apprentissage des techniques de base; des animatrices qui donnent l'exemple; un moment approprié où l'on peut manger ensemble; un choix de musique; un choix de vêtements et finalement, du plaisir (Agence de la santé publique du Canada, 2008). La danse répond à la majorité de ces facteurs.

1.7.1 L'éducation physique et à la santé et la danse; deux disciplines du Programme de formation de l'école québécoise.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire (MELS, 2007), l'élève est au centre de son apprentissage et devient un agent important pour sa formation. L'enseignant n'est plus seulement un transmetteur de connaissances, mais plutôt un guide pour l'élève. Le Programme de formation comporte trois visées : la structuration de l'identité de l'élève, la construction de sa vision du monde et le développement de son pouvoir d'action. Ces trois visées donnent naissance à cinq domaines généraux de formation soient : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias et vivre-ensemble et citoyenneté. Ceux-ci occupent une place centrale dans le Programme de formation de l'école québécoise. Ces domaines généraux permettent de cerner les apprentissages et ils sont « essentiels au développement d'un regard lucide sur les grandes composantes de la réalité » (MELS, 2007, chap.2, p.1). Ils sont des « leviers pour motiver les élèves, soutenir leurs apprentissages et guider leur éducation citoyenne » (MELS, 2007, chap.2, p.3). Ensuite, il existe deux catégories de compétences soient transversales et disciplinaires. Les compétences transversales qui permettent de développer des capacités dites génériques, dans un cadre de référence plus large que les compétences disciplinaires, sont de quatre ordres :

intellectuel, personnel et social, méthodologique et communication. Ces compétences transversales se développent à partir de six domaines d'apprentissage : langues, mathématiques, science et technologie, univers social, arts, développement professionnel et développement de la personne. L'éducation physique et à la santé fait partie du domaine d'apprentissage développement de la personne.

L'éducation physique contribue à développer trois compétences tout en respectant les domaines généraux de formation et le développement des compétences transversales. L'objectif principal de cette discipline est d'augmenter l'efficacité motrice de l'élève (MELS, 2007). Les objectifs sous-jacents sont : développer des habiletés psychosociales et acquérir des connaissances, des stratégies, des attitudes et des comportements sécuritaires et éthiques, qui sont essentiels à une gestion responsable de la santé et du bien-être de l'élève. L'école québécoise s'est donné un grand défi, celui de « proposer aux adolescents des moyens pour que l'activité physique occupe une plus grande place dans leur vie quotidienne » (MELS, 2007, chap.9, p.1). L'éducation physique et à la santé est composée de trois compétences disciplinaires : « Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques et Adopter un mode de vie sain et actif » (MELS, 2007). Dans la compétence « Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques » (MELS, 2007), l'élève travaillera principalement les actions motrices, les mouvements, la coordination, l'équilibration, la synchronisation, l'ajustement et le contrôle du mouvement des sensations et l'expression. Dans la compétence « Interagir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques » (MELS, 2007), l'élève développera d'importantes habiletés et sollicitera « une multitude de ressources qui dépassent le seul contrôle d'actions motrices et de stratégies » (MELS, 2007, chap.9, p.14). Lors de la dernière compétence « Adopter un mode de vie sain et actif » (MELS, 2007), l'élève sera amené à rechercher « une qualité de vie marquée par un bien-être global et à

discerner, de façon autonome, les multiples facteurs qui y contribuent » (MELS, 2007, chap.9, p19.).

La danse était considérée, dans le Programme d'étude du secondaire de 1981(en éducation physique), comme étant de l'expression, le huitième thème à exploiter en éducation physique pour atteindre les objectifs requis à l'élève. Dans le Programme de formation de l'école québécoise de secondaire deuxième cycle (2007), plusieurs moyens d'action en éducation physique et à la santé peuvent faire partie de la catégorie d'activité technico-artistique alors que la danse fait partie du domaine d'apprentissage des arts. L'intention première de la danse est de « produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de création et de communication » (MELS, 2007, chap.8, p.1). Cette discipline comporte trois compétences : « Créer des danses, Interpréter des danses et Apprécier des danses » (MELS, 2007). La danse permet à l'élève d'exprimer, avec son corps comme moyen de communication, « un point de vue original sur des préoccupations d'ordre personnel, des questions sociales ou des problématiques universelles » (MELS, 2007, chap.8, p.12). Créer une danse c'est; « ... donner, par le mouvement, une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des émotions » (MELS, 2007, chap.8, p.12). Interpréter une danse c'est; « recréer [une danse] en lui insufflant une part de soi » (MELS, 2007, chap.8, p.19). Interpréter demande à l'élève de découvrir ses qualités sensibles et dynamiques. Apprécier une danse c'est; « de poser un regard sensible, critique et esthétique, ce qui suppose qu'on adopte une attitude réceptive pour en explorer les diverses significations et qu'on se laisse atteindre par elle pour exprimer à son sujet un jugement personnel » (MELS, 2007, chap.8, p.27).

1.7.2 Liens entre l'éducation physique et à la santé, et la danse

Plusieurs liens peuvent se faire entre l'éducation physique et à la santé et la danse. Le Programme de formation de l'école québécoise du secondaire (2007) stipule :

« Un rapprochement est également possible entre la danse et l'éducation physique et à la santé, qui ont en commun l'utilisation du corps et du mouvement de même que la valorisation de l'acquisition de saines habitudes de vie. Si la danse et l'éducation physique se distinguent par leurs finalités, soit d'un côté la recherche du mouvement expressif et de l'autre l'activité physique, toutes deux sollicitent l'ensemble des dimensions de la personne » (MELS, 2007, chap.8, p.6).

La danse peut être un moyen d'action pour répondre aux différentes attentes de fin de cycle de l'éducation physique et à la santé. Par exemple, par la danse, l'élève peut sélectionner des actions et des enchaînements qui répondent aux contraintes de l'environnement physique dans divers types d'activités physiques : activités cycliques, activités à action unique, activités d'adresse ou activités technico-artistiques. L'élève peut aussi tenir compte d'un nombre élevé de contraintes, assurer une continuité dans ses enchaînements, ajuster la direction et le rythme d'exécution selon le but visé. La danse permet aussi de discerner, de manière autonome, les règles de sécurité qui s'imposent de façon rigoureuse et faire un bilan de sa démarche, apprécier ses résultats et déterminer les moyens à prendre pour s'améliorer (MELS, 2007). Plus spécifiquement, la danse est un moyen d'action qui permet aux élèves de développer les trois compétences en éducation physique et à la santé. Dans la compétence 1 : Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, on retrouve trois composantes : analyser la situation selon les exigences du contexte, exécuter des actions motrices selon les contraintes de l'environnement et évaluer son efficacité motrice et sa démarche en fonction du but poursuivi. Un élève, qui exécute une chorégraphie, doit analyser la situation, l'exécuter selon sa capacité et ensuite, évaluer sa performance et sa démarche.

Les attentes de fin de cycle de la deuxième compétence : Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, indiquent que l'élève doit être capable de :

« [...] de privilégier différentes options et d'anticiper leurs conséquences dans des contextes de pratique qui comporte un nombre relativement élevé de contraintes liées à l'environnement physique et social. L'élève doit aussi être en mesure de concevoir, avec son ou ses partenaires, un plan d'action et déterminer les rôles à jouer... De plus, l'efficacité motrice de l'élève se manifestera par un contrôle accru de ses exécutions et par l'ajustement continu de ses actions. On souhaite aussi que l'élève discerne les règles de sécurité et les applique de façon rigoureuse et en faisant preuve d'un esprit sportif en tout temps. C'est ainsi qu'il est en mesure de faire un bilan de sa prestation et de celle de ses partenaires et de déterminer les moyens à prendre pour les améliorer » (MELS, 2007, chap.9, p.16).

Les composantes de cette deuxième compétence sont : coopérer à l'élaboration d'un plan d'action, participer à l'exécution du plan d'action et coopérer à l'évaluation du plan d'action. Si le plan d'action est l'élaboration d'une chorégraphie en danse, l'élève peut coopérer dans l'élaboration d'une chorégraphie en groupe, participer à l'exécution de la chorégraphie et coopérer dans l'évaluation de la chorégraphie.

En troisième lieu, les attentes de la troisième compétence : Adopter un mode de vie sain et actif, demandent que l'élève soit capable d'attester, à l'aide d'un plan d'action, qu'il utilise divers outils lui permettant d'intégrer ou de maintenir au quotidien au moins trois saines habitudes de vie; démontrer que sa condition physique progresse selon des résultats qui correspondent à son groupe d'âge; intégrer une démarche autonome qui vise l'amélioration de ses habitudes de vie, de juger des éléments de son plan qu'il doit conserver ou améliorer et porter un regard critique sur son niveau d'engagement (MELS, 2007). Les composantes de cette compétence sont : élaborer un plan visant à maintenir ou à modifier certaines de ses habitudes de vie, mettre en œuvre son plan et évaluer sa démarche et l'état de ses

habitudes de vie. Un élève peut utiliser la danse comme activité physique et ainsi élaborer, réaliser et évaluer un plan d'action concernant ses habitudes de vie.

De plus, le Programme de formation de l'école québécoise de secondaire (2007) mentionne que la danse « peut revêtir une importance particulière pour l'adolescent » (MELS, 2007, chap.8, p.1). La danse contribue grandement au développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'élève. En ce moment, le défi de l'école québécoise est de proposer des moyens pour que les adolescents soient plus actifs, car les adolescentes sont de plus en plus inactives. La littérature a démontré que la plupart des moyens d'action utilisés en éducation physique proposent des situations où la compétition est mise en valeur. Alors que la danse peut répondre aux différents besoins des adolescentes comme le plaisir, l'interaction avec les pairs tout en ayant un aspect culturel. La danse est un moyen d'action qui pourrait attirer les adolescentes à être plus actives dans leur cours d'éducation physique. De plus, la danse développe la socialisation, la création et l'organisation des idées. Nous pouvons conclure face à ces comparaisons que la danse pourrait être un moyen d'action qui favoriserait l'atteinte des compétences en éducation physique et à la santé tout en répondant aux différents facteurs de motivation des adolescentes. Mais une question s'impose : pourquoi la danse n'est-elle pas utilisée par les enseignants?

1.7.3 L'opinion des éducateurs physiques concernant la danse

Dallaire et Rail (1996) s'interrogent sur l'équité pour les filles et les garçons du contexte mixte lors des cours d'éducation physique. La grande majorité (63%) des éducateurs et éducatrices physiques interrogés estime qu'ils sont peu préparés à travailler avec des groupes mixtes. Plus spécifiquement, les hommes affirment qu'ils n'utilisent pas les activités appréciées des filles telles que la danse, car ils ne se

sentent pas compétents, n'ont pas reçu la formation nécessaire et que les occasions de perfectionnement sont rares ou inexistantes. Pourtant, les femmes interrogées souhaitent enseigner des activités physiques expressives. Selon certains auteurs (Bungum et Vincent, 1997; Dallaire et Rail, 1996), il serait bénéfique que les éducateurs physiques planifient leur séquence d'enseignement différemment en tenant compte du sexe de leurs élèves. Les éducateurs physiques auraient intérêt à soumettre aux adolescentes des moyens d'action qui répondent à leurs besoins, car elles pourraient vivre des expériences qui feraient accroître leur confiance en elle, leur efficacité personnelle et leurs habiletés motrices.

Bref, la littérature indique que les adolescentes se désintéressent de la pratique d'activité physique et les relations sociales prennent de plus en plus d'importance. Plusieurs études (Biddle, Sallis, et Calvill, 1998; Garcia et al, 1995, Staten et al, 2006) mentionnent que l'activité physique aide à augmenter l'estime de soi et à réduire la détresse émotionnelle chez les filles. Selon plusieurs auteurs, (Desharnais et Godin 1995; Ledent, 1997) la promotion de la pratique régulière d'activités physiques devrait débuter tôt pour que les adolescentes prennent conscience de son importance. À mesure qu'elles progressent dans leur cheminement scolaire, les adolescentes participent de moins en moins à leur cours d'éducation physique. Souvent, les activités proposées sont peu stimulantes pour les filles. Cependant, la danse pourrait être un moyen d'action qui motiverait les filles à participer d'avantage à leur cours d'éducation physique.

Le but de cette recherche est de mieux comprendre la dynamique motivationnelle des adolescentes lors de leur cours d'éducation physique en la comparant à leur dynamique motivationnelle lors de leur cours de danse. Bien que le contexte scolaire des cours d'éducation physique soit obligatoire et que le contexte de danse soit un contexte choisi, il nous apparaît pertinent de comparer la motivation des adolescentes dans ces deux contextes. La théorie de l'autodétermination (Deci et

Ryan, 1985a, 1991) et le modèle de Vallerand (1997) ont permis de comprendre et d'approfondir les sources de motivations des adolescentes à faire de la danse.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 La théorie de l'autodétermination

Nous avons choisi la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985a, 1991) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) parce qu'ils permettent de prendre en compte plusieurs éléments de la motivation et qu'ils ont démontré un pouvoir de prédiction de la persistance de l'adhésion à une activité. Nos intentions de recherche se situant dans le développement de la pratique régulière d'activités physiques, il nous semble intéressant d'utiliser la théorie de l'autodétermination (TAD) et le modèle hiérarchique de Vallerand (1997) pour mieux comprendre la motivation des adolescentes dans le but de proposer des pistes de solution au faible taux de participation lors des cours d'éducation physique. De plus, tel que le proposent Hegger et Chatzisarantis, (2007) cette théorie et ce modèle semblent très pertinents pour l'étude de la motivation des élèves en éducation physique.

La présentation de la TAD (Deci et Ryan, 1985a, 1991) et du modèle hiérarchique de Vallerand (1997) seront illustrés par des exemples fictifs issus de la danse.

La théorie de l'autodétermination, élaborée par Deci et Ryan dans les années 80, cherche à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité. Elle stipule que l'être humain cherche la satisfaction de trois besoins fondamentaux : un besoin de compétence, un besoin d'autonomie et un besoin d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 1985a, 1991, 2000, 2002). Les auteurs proposent trois types de motivation qui se retrouvent sur un continuum de motivation et en déterminent le niveau d'autodétermination. De plus, le modèle de Vallerand propose une taxonomie tripartite pour la motivation intrinsèque et extrinsèque.

2.2 Les trois types de motivation de la théorie de l'autodétermination

Selon la TAD, la motivation se décline en trois types : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (figure 2.1). La motivation intrinsèque comprend trois sous catégories : la motivation à la connaissance, la motivation à l'accomplissement et la motivation à la stimulation. La motivation extrinsèque comporte trois régulations : la régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée. Enfin, l'amotivation désigne l'absence de motivation.

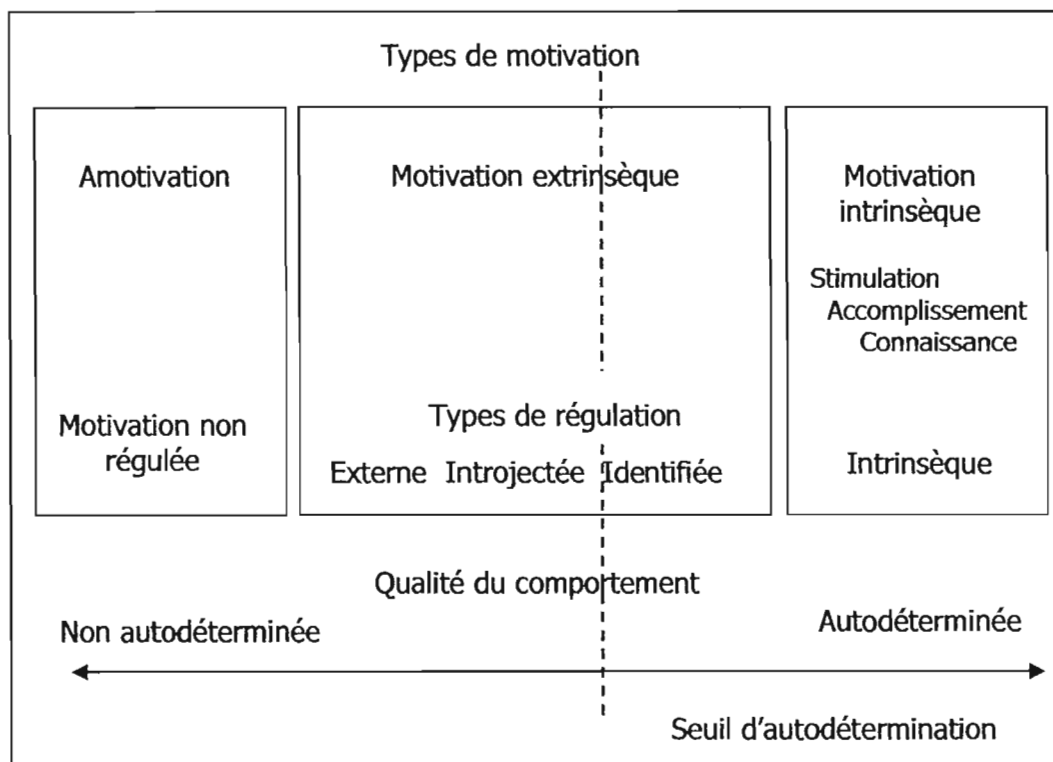


Figure 2.1 Types de motivation

2.2.1 La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque se réfère habituellement à la réalisation d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001). Vallerand et al. (1992, 1993) ont proposé trois sous catégories de la motivation intrinsèque : motivation à la connaissance, motivation à l'accomplissement et motivation à la stimulation. Cependant, il n'y a pas de hiérarchie dans ces trois sous catégories.

La motivation à la stimulation se définit comme la participation à une activité pour les sensations plaisantes qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001). En danse, une adolescente qui se sent bien lorsqu'elle danse à cause de l'harmonie qu'elle ressent entre ses mouvements et la musique exploiterait la motivation intrinsèque à la

stimulation. La source de motivation de cette adolescente est liée au sentiment de bien-être lorsqu'elle danse.

La motivation intrinsèque à l'accomplissement se présente lorsqu'une personne s'engage dans une activité pour le plaisir d'accomplir, de créer quelque chose ou de se surpasser. L'important pour la personne pourrait être le processus et non le résultat obtenu de cette activité (Vallerand et Grouzet, 2001). Ce serait le cas d'une adolescente qui a du plaisir à créer une chorégraphie et qui ressent qu'elle se surpasse en réalisant cette action. La source de motivation pour cette adolescente serait le plaisir ressenti lors de la création de mouvements et non le résultat d'obtenir une « bonne » chorégraphie aux yeux des autres adolescentes.

Enfin, la motivation intrinsèque à la connaissance se définit comme étant un engagement dans une activité pour la satisfaction et le plaisir qu'une personne en retire pendant qu'elle apprend, explore et essaie de nouvelles choses (Vallerand et Grouzet, 2001). Une adolescente qui suit des cours de danse peut avoir du plaisir en apprenant à exécuter des nouveaux sauts ou de nouveaux pas de danse. La source de motivation de cette adolescente est l'apprentissage de mouvement en danse

2.2.2 La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque se définit comme un engagement dans une activité ayant pour but d'obtenir quelque chose de plaisant (une récompense) ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (une obligation, une pression...). Il existe trois régulations de la motivation extrinsèque : la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe.

La régulation identifiée amène l'individu à adopter un comportement par choix (Vallerand et Grouzet, 2001). Un individu décide de s'engager à une activité, car il juge l'activité valable et qu'il identifie l'importance de cette activité sur son bien-être. Une adolescente pourrait aller à plusieurs cours de danse dans une même semaine même si elle est fatiguée, car elle sait qu'elle ressentira un bien-être physique après chacune de ses pratiques. Le comportement est valorisé, jugé important par l'individu et provient de son propre choix.

Lorsque la motivation est régulée de manière introjectée, l'individu commence à intérioriser les raisons pour lesquelles il pratique l'activité. Cependant, les éléments intériorisés portent sur les influences et les pressions externes antérieures, qui sont maintenant vécues comme des pressions internes (Vallerand et Grouzet, 2001). Ces pressions externes sont souvent des sentiments négatifs comme la culpabilité, le sentiment de honte, la recherche de l'approbation des autres, etc. (Dupont et al, 2009). L'exemple d'une adolescente qui poursuit sa session de cours de danse parce qu'elle ne veut pas que les autres danseurs la perçoivent comme une personne qui abandonne facilement illustre la régulation introjectée. En effet, elle participe à son cours de danse par peur de ressentir de la honte ou par peur du jugement des autres si elle ne persiste pas.

Lors de la régulation externe, un comportement est influencé par des facteurs externes à l'activité comme des récompenses ou des contraintes (Vallerand et Grouzet, 2001). La source de contrôle est perçue par l'individu comme étant complètement externe à lui (Brière, Vallerand, Blais et Pelletier, 1995). En danse, la régulation externe pourrait s'illustrer par une adolescente qui participe aux cours de danse parce qu'elle y est obligée par ses parents qui exigent d'elle la pratique d'une activité physique sans quoi, elle sera privée des autres activités sociales qu'elle préfère. La régulation de la motivation de cette adolescente à faire de la danse est

externe à elle et elle fait cette activité pour éviter la perte d'un privilège de participation à ses activités sociales et non parce qu'elle aime la danse.

2.2.3 L'amotivation

L'amotivation se définit comme une absence de motivation. Les individus amotivés ne relient pas leurs comportements aux conséquences que cela peut amener. Ils ne sont motivés ni de façon intrinsèque ni de façon extrinsèque et démontrent une absence de motivation et d'autodétermination (Vallerand et Grouzet, 2001).

2.3 Continuum de la théorie de l'autodétermination

Deci et Ryan (1985, 1991, 2000, 2002) suggèrent que lorsqu'un individu s'engage dans une activité en percevant un locus interne de causalité, c'est-à-dire en ayant le sentiment d'être à l'origine de son comportement, il manifeste un fort niveau de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque à régulation identifiée. Si l'individu ne ressent aucune pression externe, il affichera un niveau d'autodétermination élevé. Les recherches de Li (1999) et Mullan, Markland et Ingledew (1997) confirment la présence d'un « continuum d'autodétermination ». Ainsi, l'individu sera plus ou moins autodéterminé selon que sa motivation est intrinsèque ou extrinsèque. De plus, pour la motivation extrinsèque, l'autodétermination varie positivement en fonction de la régulation de la motivation, soit d'un plus haut niveau d'autodétermination pour la motivation extrinsèque à la régulation identifiée et un plus bas niveau d'autodétermination pour la motivation extrinsèque à la régulation externe. Par contre, il semble que les trois sous catégories de la motivation intrinsèque (connaissance, accomplissement et stimulation) se comparent également quant à leur influence sur le niveau d'autodétermination. Ainsi, il est possible de situer, sur le continuum de la

motivation, le seuil de l'autodétermination entre la motivation extrinsèque à régulation identifiée et la motivation extrinsèque à régulation introjectée tel que le révèle le pointillé de la figure 2.1.

2.4 Les postulats du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997)

Vallerand (1997) propose cinq postulats pour l'étude de la motivation : 1) pour obtenir une analyse complète, il faut tenir compte des trois types de motivations : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation; 2) il existe trois niveaux de généralité pour les trois types de motivation : global, contextuel et situationnel; 3) la motivation résulte de deux sources : les facteurs sociaux et la motivation au niveau supérieur; 4) il existe un lien du bas vers le haut entre les types de motivation à un niveau proximal inférieur et celle à un niveau adjacent supérieur à la hiérarchie; 5) la motivation engendre des conséquences importantes.

2.4.1 Une analyse de la motivation nécessite trois types de motivations : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation

Pour comprendre et obtenir une analyse juste de la motivation, il faut tenir compte de la motivation intrinsèque, de la motivation extrinsèque et de l'amotivation (Deci et Ryan, 1985a, 1991; Vallerand, 1997). Vallerand réaffirme qu'il est essentiel de prendre en compte les trois types de motivation, de manière simultanée, pour avoir un portrait complet des études qui portent sur la motivation.

2.4.2 La motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation existe à trois niveaux de généralité : global, contextuel et situationnel

Vallerand propose d'étudier la motivation selon trois niveaux : le niveau situationnel, le niveau contextuel et le niveau global. Chacun de ces niveaux comporte ses particularités et une compréhension spécifique de la motivation de l'individu.

Le niveau situationnel réfère à la motivation de l'individu lorsqu'il réalise une activité (Vallerand et Grouzet, 2001). Cette motivation, dite motivation situationnelle, est alors influencée par des facteurs situationnels qui sont présents à un moment donné, soit lors de la pratique et non de façon permanente (Deci et Ryan, 1985a; Thill et Mouanda, 1992; Vallerand, 1997).

Le niveau contextuel renvoie aux situations d'une même sphère d'activité (Emmons, 1995). Bien qu'il existe différents contextes, ceux des loisirs, de l'éducation, du travail et des relations interpersonnelles sont les principaux contextes étudiés (Dupont et al., 2009). Chacun de ces contextes comporte des facteurs contextuels qui leur sont propres.

Le niveau global est attribué à une motivation générale à interagir avec l'environnement. Ce niveau rend l'analyse plus complexe, car il englobe des informations provenant des deux niveaux inférieurs. Les facteurs globaux sont des éléments qui sont présents sur une longue période malgré des contextes différents ou des situations variables.

L'exemple suivant proposé par Vallerand (1997) explique les différences entre trois facteurs de niveau situationnel, contextuel et global. Dans un contexte scolaire, au niveau global, la motivation scolaire peut être influencée par des facteurs qui se

situent à trois niveaux. Les parents sont considérés comme des facteurs globaux, car ils sont présents tout au long de la vie de l'enfant. Au niveau contextuel, un enseignant est considéré comme un facteur contextuel parce qu'il est présent dans un contexte spécifique soit celui de l'école, mais est absent dans les autres contextes de l'enfant, tels que le contexte sportif. Enfin, au niveau situationnel, un facteur situationnel serait de recevoir une rétroaction négative, car il a trait à une situation bien précise et à un moment particulier.

Ces trois niveaux de généralité peuvent aussi être illustrés par un exemple issu des expériences vécues par les adolescentes lors de leur cours d'éducation physique ou de danse. Par exemple : la mère reconduit son adolescente à son cours de danse du lundi soir. L'adolescente suit des cours avec une professeure de danse et elle pratique un exercice de sauts. Les sauts sont les exercices préférés de l'adolescente. Donc, le facteur global est l'implication de la mère, qui est toujours là dans la vie de l'adolescente, la professeure est le facteur contextuel, car elle est présente dans la vie de l'adolescente à un moment spécifique et l'exercice de sauts devient le facteur situationnel, car il se fait à un moment spécifique dans le cours.

2.4.3 La motivation influencée par les facteurs sociaux et la motivation au niveau supérieur

Tel que présenté précédemment, Vallerand (1997) indique que la motivation est influencée par trois types de facteurs sociaux : les facteurs situationnels, les facteurs contextuels et les facteurs généraux. Par facteurs sociaux, il entend les facteurs humains et non humains que l'on retrouve dans l'environnement social. Cependant, trois médiateurs psychologiques viennent s'interposer entre les facteurs sociaux et la motivation : la perception de compétences, la perception d'autonomie et la perception d'appartenance sociale.

De plus, une motivation autodéterminée à un niveau supérieur influencerait positivement la motivation au niveau sous-jacent. Par exemple, une personne qui présente un profil autodéterminé dans la pratique d'activités physiques (niveau global) devrait présenter aussi un profil autodéterminé dans le contexte d'un cours d'éducation physique (niveau contextuel). Par contre, un profil d'autodétermination dans une situation singulière, telle la pratique d'un exercice en particulier (niveau situationnel) ne révèle pas nécessairement un profil d'autodétermination dans un cours d'éducation physique (niveau contextuel).

2.4.4 Un lien du bas vers le haut est proposé entre les motivations à un niveau proximal inférieur et la motivation au niveau adjacent supérieur de la hiérarchie

Par ce postulat, Vallerand propose qu'une motivation intrinsèque vécue de façon répétée à un niveau inférieur puisse avoir une influence sur la motivation du niveau suivant. Par exemple, la répétition d'un exercice en danse (niveau situationnel) qui, par le bien-être qu'il procure, engendre une motivation intrinsèque chez une adolescente, pourrait contribuer à développer une motivation intrinsèque au niveau suivant (niveau contextuel) tel que la participation au cours de danse. La nuance apportée par ce quatrième postulat est la notion de répétition de la motivation intrinsèque vécue. Ainsi, pour que la motivation à un niveau inférieur influence la motivation au niveau suivant, il importe que la motivation vécue au niveau inférieur soit autodéterminée et répétée.

2.4.5 La motivation produit des conséquences importantes

Selon ce modèle, la motivation a des conséquences d'ordre cognitif, affectif et comportemental. D'un point de vue cognitif, il faut noter que la motivation autodéterminée provoquerait une meilleure attention, une meilleure concentration et

une meilleure compréhension. Du côté de l'affectif, la motivation autodéterminée provoquerait plus de satisfaction, de plaisir et d'intérêt. Enfin, il serait raisonnable d'attribuer à la motivation autodéterminée des conséquences d'ordres comportementaux tels que les meilleures performances, la persévérance dans l'activité et une plus grande intensité investie dans la tâche. Cependant, cette relation de causalité serait aussi vraie, mais inversée pour une motivation non-autodéterminée. La motivation extrinsèque de même que l'amotivation provoqueraient des effets négatifs d'ordre cognitif, affectif et comportemental.

En conclusion, plusieurs éléments composent la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985a, 1991) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997). Lors de l'analyse de la motivation, il est nécessaire de prendre en compte les trois types de motivation (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et l'amotivation) ainsi que les trois sous catégories de la motivation intrinsèque (motivations intrinsèques à la connaissance, à l'accomplissement, à la stimulation), les trois régulations de la motivation extrinsèque (les régulations externe, introjectée et identifiée). Les trois types de motivation peuvent être présents à chacun des niveaux de motivation (situationnelle, contextuelle et globale) qui se composent de facteurs spécifiques (facteurs situationnels, contextuels et globaux) qui sont eux-mêmes modulés par des médiateurs psychologiques (la perception de compétences, la perception d'autonomie et la perception d'appartenance sociale). C'est par l'influence de tous ces éléments que la motivation doit être comprise comme un phénomène dynamique qui évolue positivement ou négativement sous l'influence de plusieurs variables reliées à l'environnement de l'individu.

C'est pour leur exhaustivité et leur capacité de prendre en compte plusieurs variables que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985a, 1991) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997)

ont été fréquemment utilisés pour soutenir les études sur la motivation en contexte scolaire, sportif et de loisir (Beauchamps, Halliwell, Fournier et Koestner, 1996; Biddle et Brooke, 1992; Thompson et Wankel, 1980). Leur utilisation constitue une base solide pour inspirer les outils d'observation de cette recherche et obtenir une perspective multidimensionnelle de la motivation des adolescentes en contexte d'éducation physique et en contexte des cours de danse.

Le but de cette recherche est de mieux comprendre la dynamique motivationnelle des adolescentes lors de leur cours d'éducation physique en le comparant à leur dynamique motivationnelle lors de leur cours de danse. Plus spécifiquement, nous voulons connaître l'opinion des adolescentes qui pratiquent la danse en dehors du contexte scolaire à propos de leur motivation lors des cours d'éducation physique. Premièrement, est-ce que la dynamique motivationnelle des adolescentes à la pratique de l'activité physique est différente en contexte de danse et en contexte d'éducation physique? Deuxièmement, quelles sont les sources de motivation des adolescentes lors de la pratique d'activités physiques en contexte de danse? Troisièmement, quelles sont les sources de motivation des adolescentes lors de la pratique d'activités physiques en contexte d'éducation physique?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Afin de comprendre la dynamique motivationnelle des adolescentes lors de leur cours d'éducation physique, l'approche méthodologique mixte a été choisie. Ainsi, un questionnaire est utilisé pour recueillir des données quantitatives auprès de plusieurs adolescentes alors qu'un canevas d'entrevue permet de connaître les perceptions de quelques-unes d'entre elles sur leur motivation en danse et en éducation physique. Aucun lien d'enseignement n'était présent entre les sujets et la chercheure.

3.1 Le questionnaire

Le questionnaire a permis de répondre à la question suivante : est-ce que la dynamique motivationnelle des adolescentes à la pratique de l'activité physique est différente en contexte de danse et en contexte d'éducation physique? Ce questionnaire (appendice A) qui constitue un outil pratique produisant des données provoquées (Van der Maren, 2004) a été créé à partir de: L'Échelle de motivation dans les études, Études Collégiales (Cégep) de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). Il comporte deux parties, l'une interroge les sujets dans le contexte des cours d'éducation physique au secondaire et l'autre dans le contexte des cours de danse dans une école dite privée. Chaque question du questionnaire est reliée soit; à une des sous catégories de la motivation intrinsèque, soit; à une des régulations de la motivation extrinsèque et soit à l'amotivation. Outre les

données sociodémographiques de base (âge, niveau scolaire, expérience en danse...), le questionnaire propose 56 questions associées à une échelle de type Lickert contenant un choix de cinq réponses : ne correspond pas du tout, correspond un peu, correspond moyennement, correspond assez et correspond fortement. La compréhension des questions de ce questionnaire a été validée auprès de cinq adolescentes. Cette validation a permis de retoucher quelques questions afin que les adolescentes comprennent bien le sens des questions et aussi afin de connaître le temps requis pour remplir le questionnaire. Quatre questions ont été modifiées suite à cette validation.

Tableau 3.1
Modifications apportées au questionnaire suite à la validation

Questions originales	Questions modifiées
Données sociométriques	
Concentration sportive : Oui Non	Fais-tu partie d'un programme particulier en lien avec l'éducation physique, la danse, les arts ou autres? Si oui, lequel? Non
Parce que j'éprouve de la satisfaction à en savoir plus en éducation physique	Parce que j'éprouve de la satisfaction à en savoir plus (théorique et/ou technique) en éducation physique
Parce que j'éprouve de la satisfaction à en savoir plus en danse	Parce que j'éprouve de la satisfaction à en savoir plus (théorique et/ou technique) en danse
Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis « embarquée » dans un cours d'éducation physique	Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis « embarquée pleinement » dans un cours d'éducation physique
Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis « embarquée » dans un cours de danse	Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis « embarquée pleinement » dans un cours de danse

3.2 Le canevas d'entrevue

Pour répondre aux questions suivantes : quelles sont les sources de motivation des adolescentes lors de la pratique d'activités physiques en contexte de danse? et quelles

sont les sources de motivation des adolescentes lors de la pratique d'activités physiques en contexte d'éducation physique?, un canevas d'entrevue a été créé. Ce canevas d'entrevue a été élaboré à la suite de l'analyse des résultats du questionnaire tout en s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997). À partir des réponses obtenues lors de l'analyse du questionnaire, les questions du canevas d'entrevue ont servi à approfondir les perceptions des adolescentes de leur motivation. L'utilisation de l'entrevue individuelle se caractérise par « une structuration supérieure suscitée par l'emploi du guide des questions préformulées » (Schumacher, 1997, p.19). L'entrevue semi-dirigée offre plusieurs avantages tels qu'une certaine flexibilité dans les questions, une systématisation plus facile et offre la possibilité de faire une semi-quantification. Le rôle de l'intervieweur est déterminant, afin que chaque participante se sente libre de répondre. Au fur et à mesure de l'entrevue, l'intervieweur peut ajouter des questions pour permettre à la participante d'approfondir sa réponse.

3.3 L'échantillon

Cinquante et une participantes âgées de 13-20 ans qui proviennent de cinq écoles de danse et étudient au secondaire (n=31) ou au collégial (n=20) ont répondu au questionnaire (tableau 3.2).

Tableau 3.2

Répartition des participantes au questionnaire en fonction de l'âge et de l'école de danse d'appartenance

Écoles de danse	Secondaire		Cégep		Total
	13-14 ans	15-17 ans	17-18 ans	19-20 ans	
1	1	7			8
2	3	8	1		12
3	5	6			11
4		1	1	2	4
5			6	10	16
Total	9	22	8	12	51

À partir des résultats au questionnaire, 14 adolescentes ont été sélectionnées pour réaliser une entrevue semi-dirigée. Cette sélection a permis d'interroger les adolescentes qui présentaient la plus grande différence de motivation entre le contexte de l'éducation physique et celui de la danse. En moyenne, ces adolescentes pratiquent la danse 4,5 heures par semaine depuis 9,5 ans. Alors que le temps passé en éducation physique varie de 1h15 à 3h30 par cycle de neuf jours. Lors des entretiens, toutes les adolescentes ont discuté des cours d'éducation physique qu'elles ont vécus au secondaire.

Tableau 3.3

Répartition des participantes aux entretiens en fonction de l'âge et de l'école de danse d'appartenance

Écoles de danse	Âges des filles au sec.		Âge des filles au cégep		Total
	12-14 ans	15-17 ans	17-18 ans	19-20 ans	
1		2	2		4
2	1	3			4
3	1	1			2
4			1	1	2
5			1	1	2
Total	2	6	4	2	14

3.4 Les procédures de la collecte des données

Premièrement, une demande de participation a été faite dans cinq écoles de danse, dont les élèves provenaient de différentes écoles secondaires de la rive sud et de la rive nord de Montréal ou de cégeps dans la région montréalaise. Une rencontre a été faite avec chacune des directrices des écoles de danse pour présenter le projet de recherche. Deuxièmement, étant, pour la majorité, des élèves d'âge mineur, il a été nécessaire d'obtenir le consentement parental (appendice B), qu'elles ont remis lors de la passation du questionnaire. Troisièmement, le questionnaire d'une durée de quinze minutes a été administré lors d'un cours de danse. Un délai de quelques semaines entre la passation du questionnaire et de l'entrevue avait été prévu afin d'analyser les données et de

sélectionner les sujets pour l'entrevue individuelle. Quatrièmement, les entrevues téléphoniques, d'une durée de quarante-cinq minutes, se sont déroulées aux heures convenues avec les sujets. Un consentement verbal a été demandé par l'intervieweur à chacune des participantes. Chaque entrevue a été enregistrée, de manière à permettre une analyse juste des perceptions. Cinquièmement, une transcription des entrevues téléphoniques a été faite afin de permettre une analyse qualitative des perceptions des adolescentes en plus d'apporter des éclaircissements suite à l'analyse des questionnaires.

3.5 L'analyse des données

Les données issues du questionnaire ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives: test T sur un échantillon apparié et test de fréquence sur deux échantillons appariés McNemar.

Les données issues de l'entrevue ont été analysées selon le modèle de l'Écuyer (1988) qui propose un découpage des propos des sujets en unités de sens. Celles-ci sont alors comptabilisées et une présentation chiffrée permet de présenter les tendances communes aux sujets interrogés. Cette analyse transversale des propos des adolescentes s'est déroulée en deux étapes. Lors de la première étape, une analyse de contenu selon le modèle fermé à catégories prédéterminées (L'écuyer, 1988) a permis de classer les propos des adolescentes dans des catégories prédéterminées s'inspirant du modèle de l'autodétermination. Lors de la deuxième étape, les groupes d'énoncés classés dans chaque catégorie prédéterminée à la première étape ont été considérés comme des corpus uniques et ont fait l'objet d'une deuxième analyse de contenu selon le modèle ouvert (L'Écuyer, 1988) où les catégories sont issues de l'analyse. Cette deuxième étape d'analyse a donné lieu à l'émergence de catégories précisant les propos des adolescentes. L'ensemble de l'analyse des données qualitatives a été réalisé par consensus entre deux chercheuses. La première chercheuse a reçu une formation sur l'analyse qualitative et sur la collecte des données. La deuxième chercheuse agissait à

titre de superviseure de la maîtrise. De plus, elle détient une importante expérience concernant l'analyse qualitative.

3.6 Les précautions déontologiques

L'approbation du Comité d'Éthique du Département de Kinanthropologie (Appendice C) a été obtenue et plusieurs précautions déontologiques ont été prises en compte. Nous avons assuré la confidentialité des participantes en gardant les données en lieu sûr à l'Université du Québec à Montréal et la participation des élèves a été faite de manière volontaire, ainsi elles pouvaient se retirer en tout temps.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats, présentés en deux parties proposent d'abord les données obtenues par le questionnaire puis les informations obtenues par les entrevues.

4.1 Les résultats au questionnaire

Afin de comparer le profil motivationnel des adolescentes dans le contexte des cours d'éducation physique à celui du contexte des cours de danse, le test T sur un échantillon apparié a été privilégié. Ce test permet de comparer un même échantillon mesuré deux fois. Il était effectivement important d'utiliser un test qui mesure les résultats d'une adolescente en comparant ses réponses en contexte d'éducation physique à ses réponses en contexte de cours de danse. Les résultats d'analyse révèlent que les filles démontrent une motivation plus élevée en danse au niveau de la motivation intrinsèque ($T: 11,25$; $p > 0,01$) de même qu'au niveau de la motivation extrinsèque ($T: 7,62$; $p > 0,01$).

Tableau 4.1
Moyenne et écart-type des types de motivation entre les deux contextes

Type de motivation	Éducation physique		Danse		Différence entre l'EPS et la danse
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Intrinsèque	2,71	1,03	4,52	0,53	- 1,81 $p>0,01$
Extrinsèque	2,33	0,69	3,20	0,74	- 0,87 $p>0,01$
Amotivation	1,27	0,56	1,00	0,00	+ 0,27 $p>0,01$

Par contre, puisque les résultats de la catégorie amotivation ne se présentaient pas selon la courbe normale, il a fallu utiliser le test de fréquence sur deux échantillons appariés de McNemar. Ce test révèle une présence plus importante d'amotivation en contexte d'éducation physique qu'en contexte de danse ($S=10,99$; $p>0,01$).

Ensuite une analyse a été réalisée afin de comparer les types de motivation à l'intérieur d'un même contexte. Le test T sur un échantillon apparié révèle qu'en éducation physique ($T:3,68$; $p>0,01$) comme en danse ($T:14,32$; $p>0,01$), la motivation intrinsèque des filles est plus élevée que leur motivation extrinsèque. De plus, la motivation extrinsèque est plus élevée que l'amotivation autant en éducation physique ($T: 7,83$; $p>0,01$) qu'en danse ($T:21,20$; $p>0,01$). Enfin, la motivation intrinsèque est plus élevée que l'amotivation dans les deux contextes (danse: $T:47,08$; $p>0,01$; éducation physique: $T:7,59$; $p>0,01$).

Somme toute, l'ensemble des comparaisons intra-contexte de même que les comparaisons inter-contexte sont toutes significatives. Nous pouvons donc affirmer que parmi les trois types de motivation, la motivation intrinsèque est la plus importante, suivie de la motivation extrinsèque puis de l'amotivation quelque soit le contexte de pratique. De plus, il est vrai d'affirmer que les adolescentes ressentent une motivation

plus grande autant intrinsèque qu'extrinsèque, en contexte de danse qu'en contexte d'éducation physique.

4.2 Les résultats aux entrevues

Les 420 énoncés présentés au tableau 4.2 proviennent des réponses des adolescentes qui discutaient de leur motivation lors de leurs cours de danse (n=212) et de leurs cours d'éducation physique (n=208). La plupart des propos des adolescentes ont été classés dans la catégorie de la motivation intrinsèque autant pour le contexte de la danse (73,6%) que pour le contexte des cours d'éducation physique (53,8%). Ensuite, autant en danse (17,9%) qu'en éducation physique (17,8%), les énoncés classés dans la catégorie motivation extrinsèque représentent moins d'un cinquième de leur propos. Finalement, les dires des adolescentes concernant l'amotivation dans le contexte de cours d'éducation physique (28,4%) sont plus nombreux que ceux concernant les cours de danse (8,5%).

4.2.1 Motivation intrinsèque

Parmi les sources de motivation identifiées par la littérature, la motivation intrinsèque à la stimulation semble la plus présente auprès des adolescentes interrogées lors de cette étude. En effet, autant en danse (50%) qu'en éducation physique (42%), toutes les adolescentes de l'étude ont rapporté qu'« avoir du fun », « avoir du plaisir » était une source de motivation. En ce qui concerne la motivation intrinsèque à l'accomplissement, presque toutes énoncent qu'elles aiment voir leur progrès en danse (12,3%) et qu'elles aiment travailler pour réussir leurs mouvements ou la chorégraphie. Cependant, seulement quelques-unes ont mentionné que la perception de leur progrès dans leur cours d'éducation physique les motivait (6,7%). Finalement, à propos de la motivation intrinsèque à la connaissance, quelques adolescentes aiment connaître des trucs pour réussir et mieux comprendre leur corps ainsi que des mouvements de danse (11,3%).

Cependant, peu d'adolescentes ont mentionné que la théorie en éducation physique pouvait être un élément de motivation (4,3%).

Tableau 4.2
Répartition des énoncés en fonction des types de motivation

Motivation intrinsèque		Danse		Éducation physique		
Sous catégories	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves
À la stimulation	106	50,0	14	89	42,8	14
À l'accomplissement	26	12,3	12	14	6,7	8
À la connaissance	24	11,3	11	9	4,3	6
Sous total	156	73,6		112	53,8	

Motivation extrinsèque		Danse		Éducation physique		
Régulations	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves
Identifiée	11	5,2	6	11	5,3	8
Introjectée	3	1,4	2	1	0,5	1
Externe	24	11,3	14	25	12,0	14
Sous total	38	17,9		37	17,8	

Amotivation		Danse		Éducation physique		
	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves
	18	8,5	12	59	28,4	14
Total	212	8,5		208	28,4	

4.2.2 Motivation extrinsèque

Selon l'étude, la motivation extrinsèque en danse (17,9%) et en éducation physique (17,8%) semble être un élément de motivation peu négligeable, surtout la motivation à la régulation externe autant en danse (11,3%) qu'en éducation physique (12%). Toutes les adolescentes mentionnent que de faire des compétitions de danse et des spectacles les aide à se motiver et que d'être évaluées, de vouloir une bonne note, de réussir son

cours d'éducation physique les motive à participer plus activement. Certaines adolescentes mentionnent que de se sentir engagée, soit en danse en faisant partie d'un groupe ou d'une troupe (5,2%), et envers des pairs en éducation physique (5.3%), les aidaient à se motiver. Quelques d'adolescentes ressentent de la honte lorsqu'elles ne réussissent pas à faire un mouvement en danse (1,4%) ou lorsqu'elles ne participent pas à un cours d'éducation physique (0,5%).

4.2.3 Amotivation

Enfin, les adolescentes ont mentionné qu'il existait quelques éléments qui réduisent leur motivation en danse (8,5%) et en éducation physique (28,4%). Plusieurs adolescentes ont indiqué que lorsqu'elles se sentaient fatiguées, malades ou qu'elles manquent d'énergie, elles n'avaient pas la motivation pour aller à leur cours de danse ni à leur cours d'éducation physique. En plus, les adolescentes ont l'impression d'apprendre peu de chose en éducation physique, qu'il y a beaucoup de perte de temps, que les cours sont faits pour les garçons, qu'il faut performer pour réussir, qu'elles ne se sentent pas bonnes dans les sports proposés et qu'il y a beaucoup de compétitions lorsque les cours sont mixtes.

Bref, cette analyse générale nous apprend que les adolescentes sont principalement motivées par la stimulation ressentie lors de la pratique de la danse et lors des cours d'éducation physique. De plus, elles aiment voir leur progression lors de la pratique de la danse. Quelques éléments extérieurs les motivent à continuer à faire de la danse et à participer lors de leur cours d'éducation physique. Malheureusement, plusieurs éléments les démotivent, surtout en éducation physique. Lors de la deuxième phase d'analyse des données, plusieurs thèmes ont émergé des propos des adolescentes. Ces thèmes permettent de comprendre plus précisément ce qui motive les adolescentes à poursuivre leurs cours de danse et leurs cours d'éducation physique.

Suite à la première phase d'analyse, le corpus des données a été soumis à une seconde analyse. Grace à celle-ci, de type ouvert (L'Écuyer, 1988), plusieurs thèmes ont émergé permettant de préciser d'avantages les nuances de la motivation des adolescentes. Treize thèmes, répartis dans les trois sous catégories de la motivation intrinsèque sont développés suite à cette analyse; six thèmes pour le corpus de la motivation extrinsèque et deux pour l'amotivation.

4.2.4 Résultats de la deuxième étape d'analyse de la motivation intrinsèque

Les résultats de la motivation intrinsèque ont été obtenus à partir des énoncés des adolescentes concernant la motivation intrinsèque à la stimulation en danse (50%) et en éducation physique (42,6%), le regroupement des énoncés a permis de créer huit thèmes : les aspects sociaux, le plaisir, la stimulation générale, les sensations de valorisation, l'ambiance, les choix, les activités physiques exclusives aux filles et la mixité. Deux thèmes ont émergé concernant la motivation intrinsèque à l'accomplissement en danse (12,3%) et en éducation physique (6,8%) soit : l'amélioration et la réussite. Finalement, trois thèmes sont apparus pour la motivation intrinsèque à la connaissance en danse (11,3%) et en éducation physique (4,4%) soit : l'apprentissage moteur, l'apprentissage cognitif et le plaisir d'apprendre en général.

Lors de l'analyse des propos des adolescentes concernant la motivation intrinsèque à la stimulation, plusieurs énoncés des adolescentes concernent les aspects sociaux dans leur cours de danse (17,9%), elles mentionnent que lorsqu'elles vivent de la difficulté dans leur cours, l'entraide qui existe entre elles les motivent à pratiquer et à réussir les mouvements complexes. De plus, elles ressentent beaucoup de respect entre elles, ce qui les motive beaucoup. Aussi, les adolescentes affirment que d'être avec des amis amène plus de plaisir et un effet sécurisant : « Oui, c'est sûr que je suis plus motivée, et en même temps quand on arrive au spectacle ou même au milieu de l'année, elles

peuvent m'aider autant que je peux les aider... » (DA¹). En ce qui concerne les cours d'éducation physique (8,2%), les adolescentes énoncent que d'être avec des amies dans leur cours les motive à y aller et à participer plus activement. Elles ont l'impression que la communication est meilleure quand elles sont entre amies et qu'elles se sentent moins à part des autres. De plus, elles disent « se donner plus » quand elles sont avec des amies, que d'avoir un esprit d'équipe les aide à se motiver et que c'est plus plaisant : « ... oui, c'est beaucoup plus l'fun de jouer à des jeux avec tes amis que quand tu es avec des personnes que tu ne connais pas ou un peu moins » (ED).

Ensuite, les adolescentes révèlent qu'elles ont du plaisir lors de leur cours de danse (17,5%), car elles se sentent bien, énergiques, libérées, rassurées, en paix avec elles-mêmes et heureuse : « ... je me sens bien. Je me sens vivante. C'est ça que j'aime, je me sens contente, je me sens bien d'être dans mon cours de danse, de danser, d'être avec mes amies » (DA). Aussi, les adolescentes disent que leur cours d'éducation physique (16,2%) leur change les idées, qu'elles peuvent se défouler, qu'elles se sentent bien et énergiques lorsqu'elles participent, que le fait de bouger les aide à mieux se sentir et qu'elles s'amusent et éprouvent du plaisir : « Je trouve ça l'fun. C'est un moment pour lâcher mon fou, dans le kinball on peut crier... ça fait du bien. » (ED).

¹ Les lettres DA et ED signifient que les propos des adolescentes sont associés à la danse (DA) ou à l'éducation physique (ED)

Tableau 4.3
Répartition des énoncés en fonction des thèmes de la motivation intrinsèque

À la stimulation			Danse			Éducation physique		
Thèmes	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves	fc	%
Aspects sociaux	38	17,9	14	17	8,2	12		
Plaisir	37	17,5	14	34	16,2	10		
Stimulation générale	9	4,2	8	12	5,8	5		
Sensations de valorisation	8	3,9	5	13	6,2	8		
Ambiance	7	3,3	5	0	0	0		
Choix	4	1,8	4	3	1,4	2		
Act. phys. exclusives aux filles	3	1,4	3	4	1,9	4		
Mixité	0	0	0	6	2,9	5		
Sous total	106	50		89	42,6			

À l'accomplissement			Danse			Éducation physique		
Thèmes	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves	fc	%
Amélioration	14	6,6	7	2	1	2		
Réussite	12	5,7	7	12	5,8	7		
Sous total	26	12,3		14	6,8			

À la connaissance			Danse			Éducation physique		
Thèmes	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves	fc	%
Apprentissage moteur	21	9,9	10	6	2,9	4		
Apprentissage cognitif	2	0,9	1	2	1	2		
Plaisir d'apprendre en général	1	0,5	1	1	0,5	1		
Sous total	24	11,3		9	4,4			
Total	156	73,6		112	53,8			

En ce qui concerne le thème de la stimulation générale, plusieurs adolescentes mentionnent qu'elles aiment leur cours de danse (4,2%), qu'elles ne peuvent s'en passer et qu'elles attendent avec impatience leur cours : « C'est une des choses les plus importantes [les cours de danse]. Je fais dix heures de danse par semaine. J'y vais

presque tous les soirs et la fin de semaine aussi. En plus, je travaille à l'école de danse » (DA). Quelques adolescentes sont plus motivées, dans leur cours d'éducation physique (5,8%), quand elles aiment le sport proposé tel que : le volley-ball, le football, le soccer et tout ce qui touche les arts du mouvement expressif. Certaines adolescentes indiquent que le cours est important pour elles et qu'elles aiment ce cours, sans pour autant en préciser la raison : « ... C'est sûr qu'il me fallait me pousser un peu pour que je joue au hockey, mais un autre sport comme le volley-ball, que j'apprécie et que j'aime, j'y vais et je veux tout le temps jouer » (ED).

Parmi les énoncés classés dans le thème des sensations de valorisation, certaines adolescentes mentionnent que dans leur cours de danse (3,9%), elles aiment réussir les mouvements, que la danse leur donne confiance en elles et qu'elles sont fières d'elles quand elles réussissent un mouvement ou une séquence technique : « ... : Moi danser ça m'aide à avoir confiance en moi, de me montrer que je suis capable de faire des choses comme les autres pis je le fais pour moi la danse aussi » (DA). À propos des cours d'éducation physique, quelques adolescentes affirment aimer le cours d'éducation physique (6,2%), car elles se sentent bonnes et à l'aise dans l'activité ou le sport pratiqué : « C'était pas mal dans les trois cours les plus importants. J'aimais ça réussir, j'aimais ça être bonne, parce que j'aimais le cours justement » (ED).

Ensuite, les adolescentes mentionnent qu'elles aiment être dans une ambiance amicale et plaisante en danse (3,3%). Les adolescentes disent aimer aller à leur cours de danse, car elles retrouvent une ambiance amicale, familiale et dynamique. De plus, elles aiment l'ambiance avant et pendant les spectacles. Aussi, la musique influence positivement leur motivation à aller dans leur cours : « On apprend des chorégraphies, dans une ambiance amicale. C'est vraiment l'fun » (DA). Cependant, aucune fille n'a abordé le thème de l'ambiance à propos des cours d'éducation physique.

Aussi, les adolescentes révèlent que le fait de choisir un ou plusieurs éléments dans leurs cours de danse (1,8%) ou d'éducation physique (1,4%) les motive à participer. Par

exemple, elles soulignent : choisir le sport pratiqué, choisir le type d'entraînement ou le type de danse, choisir sa musique et participer à la conception de la chorégraphie. En danse, une adolescente mentionne : « On fait vraiment ce que l'on aime, on choisit plus ce que l'on fait que dans le cours d'éducation physique. On peut vraiment parler de ce que l'on veut faire, quelle danse que l'on aimerait le mieux, quelle musique, si on n'aime pas un mouvement, on peut essayer de le modifier, on apprend. C'est plus quelque chose que j'aime, qui m'attire que les cours d'éducation physique. Je suis plus motivée à aller au cours de danse que d'aller à un cours d'éducation physique » (DA). En éducation physique, une adolescente énonce : « ... Moi j'ai tout le temps tripé sur la musculation... les machines, c'est toi qui décides de ton poids. C'est pour cela que je l'ai fait... »(ED).

Parmi les énoncés concernant le thème des activités physiques exclusives aux filles, en danse (1,4%) et en éducation physique (1,9%), les adolescentes mentionnent qu'elles se sentent plus à l'aise entre elles, qu'elles ressentent moins de stress, qu'il y a moins de compétition, qu'elles sont plus au même niveau de compétence, que c'est plus facile et qu'elles ont plus de plaisir entre elles : « On est juste des filles. Je serais peut-être moins à l'aise avec des gars... Ça dépend toujours du style de danse, mais moi vu que je fais du ballet jazz, des fois le monde ne sait pas trop c'est quoi, des fois j'en parle à des gars et des filles, et la plupart du temps c'est les gars qui vont juger, qui vont dire : c'est quoi ça, vous faites du ballet? Au contraire, pour moi c'est quelque chose que j'adore. Peut-être que le fait d'être juste entre filles, moi je trouve que ça me motive plus » (DA). En éducation physique : « [Lorsqu'on est juste avec des filles] Il n'y a pas de compétition. C'est agréable. Il n'y a pas de stress » (ED).

Finalement, aucune adolescente n'a abordé le thème de la mixité en danse. Par contre, quelques adolescentes rapportent aimer jouer avec les garçons, lors de leur cours d'éducation physique (2,9%) : « J'aime ça [jouer avec les gars durant le cours d'éducation physique], je me sens plus dans mon élément que de rester assise avec les filles et de parler de cheveux, de ce que je vais faire en fin de semaine » (ED).

Des énoncés recueillis concernant la motivation intrinsèque à l'accomplissement, autant en danse (12,3%) qu'en éducation physique (6,8%), deux thèmes sont apparus : l'amélioration et la réussite.

D'abord, les adolescentes apprécient constater leur amélioration (6,6%) lors de l'exécution de mouvements compliqués et de chorégraphies, qui semble difficile lors de l'apprentissage, et qui demande beaucoup de pratique de leur part. De plus, elles révèlent qu'elles aiment se perfectionner, voir leur progression et se dépasser : « ... j'aime vraiment ça voir l'amélioration et à chaque année c'est cela que j'aime beaucoup... à chaque année je la vois l'évolution. Je n'ai pas l'impression que je stagne. Ça me motive vraiment plus » (DA). Peu d'adolescentes énoncent, lors des cours d'éducation physique (1%), qu'elles apprécient de se dépasser lors de la pratique d'un sport qu'elles aiment : « J'ai besoin de me dépasser, mais pas comparée aux autres, mais à moi-même » (ED). Ensuite, les adolescentes mentionnent, autant en danse (5.7%) qu'en éducation physique (5.8%), qu'elles aiment réussir une activité ou un élément technique et que d'être capable d'atteindre le but recherché les motive à participer à leur cours de danse et d'éducation physique. La sensation de réussir quelque chose, d'avoir un défi, tel que de réussir une chorégraphie ou un mouvement dans un sport, les motive : « Quand je me regarde dans le miroir, je sais que je l'ai, c'est facile, j'ai l'attitude, quand je vois que mes pieds sont bien pointés... Je suis fière de moi. Ça me motive à continuer » (DA) et « Il faut que je me force de le faire et quand j'ai réussi, je suis contente de moi. Je me dis que je suis capable de le faire. Ça prouve que quand tu travailles, tu es capable de le faire » (ED).

Parmi les énoncés recueillis autant en danse (11,3%) qu'en éducation physique (4,4%), trois thèmes ont émergé de l'analyse de la motivation intrinsèque à la connaissance : l'apprentissage moteur, l'apprentissage cognitif et le plaisir d'apprendre en général.

D'abord, à propos de l'apprentissage moteur, plusieurs adolescentes mentionnent qu'elles ressentent beaucoup de plaisir à apprendre des chorégraphies, des mouvements

de danse et des nouveaux styles de danse (9,9%) : « ...moi à chaque jour que l'on apprend quelque chose de nouveau, à chaque semaine, parce que nous avons un cours par semaine, je suis énervée et je suis tellement motivée que je suis chez nous et j'arrive et je me dis : Ah! Dans deux semaines, on va apprendre un nouveau bout! » (DA). En éducation physique, certaines adolescentes aiment apprendre la technique du mouvement (2,9%). Bref, le fait d'apprendre les stimule à participer et à aller à leur cours : « C'est sûr dans les premiers cours que nous avons appris le volleyball, les positions, les manières... j'ai aimé cela. Ça m'a motivée. C'est quelque chose que je voulais connaître. Quand j'ai appris à bien jouer, ça m'a aidée (ED) ». Ensuite, concernant l'apprentissage cognitif, quelques adolescentes mentionnent aimer les notions théoriques en éducation physique (1%) : « J'aime ça savoir comment prendre soin de moi, avoir des trucs, me questionner pour savoir quoi améliorer dans ma vie personnelle, sur ma condition en général, je trouve ça intéressant » (ED). Une adolescente révèle que les explications concernant l'exécution d'un mouvement en danse l'a motivée (0,9%) : « ... On s'étire et moi j'aime ça quand l'enseignante nous donne des trucs pour notre souplesse... » (DA). Finalement, quelques adolescentes éprouvent du plaisir à apprendre de nouvelles choses en général, autant en danse (0,5%) qu'en éducation physique (0,5%). C'est parce que ces énoncés sont très généraux qu'ils n'ont pu être classés parmi les thèmes précédents. Des précisions pourraient permettre de les associer à l'une ou l'autre de ces thèmes: « Pour moi c'est super important, si je sais que j'ai mon cours de danse, j'en manque le moins possible parce que j'aime vraiment ça pis je veux tout le temps apprendre, apprendre des nouvelles choses... j'aime vraiment ça » (DA) et « ... j'étais contente de l'apprendre » (ED).

4.2.5 Résultats de la deuxième étape d'analyse de la motivation extrinsèque

Trois thèmes ont émergé de l'analyse des énoncés concernant la motivation extrinsèque à régulation identifiée : l'engagement, l'intention de progresser et l'importance de la

santé; un thème pour la régulation introjectée : le sentiment de honte et deux thèmes pour la régulation externe : la récompense et la punition.

Parmi les propos des adolescentes en lien avec la motivation à régulation identifiée en danse (5,2%) et en éducation physique (5,3%) on retrouve l'engagement face au groupe concernant leur présence au cours ou au spectacle (2,8%). Les adolescentes mentionnent également que si elles veulent avancer dans leur chorégraphie, elles doivent être présentes pour pratiquer et apprendre de nouveaux mouvements. Une adolescente mentionne qu'il est important pour elle d'être présente lors de son cours de danse car, si elle s'absente, tout le groupe en subira les conséquences. Selon elle, l'enseignante sera dans l'obligation de remonter ce qu'elle a déjà enseigné lors du prochain cours et cela ralentira le groupe dans son apprentissage. Bref, les adolescentes sentent qu'elles doivent être présentes au cours, que c'est un devoir, une obligation face aux autres : « Il arrive que je sois moins motivée, surtout quand il y a des chicanes. Mais j'y vais pareil parce que j'ai pris un engagement... » (DA). En ce qui concerne les cours d'éducation physique, les adolescentes affirment qu'elles s'engagent (2,9%) à faire ce que les enseignants demandent et à respecter les autres. Elles se sentent obligées de faire le cours et de s'engager envers les pairs lors de la pratique de certains sports : « En éducation physique, du badminton je n'en joue pas tout le temps, j'essaie de m'impliquer un peu plus, on est juste deux par deux pour jouer. En fait, c'est comme un tournoi de badminton, car on est un peu obligé de jouer, et je ne veux pas laisser ma partenaire... laisser faire, ça ne me tente pas » (ED).

Tableau 4.4

Répartition des énoncés en fonction des thèmes de la motivation extrinsèque

Régulation identifiée	Danse			Éducation physique		
Thèmes	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves
Engagement	6	2,8	3	6	2,9	4
Intention de progresser	4	1,9	4	1	0,5	1
Santé	1	0,5	1	4	1,9	3
Sous total	11	5,2		11	5,3	

Régulation introjectée	Danse			Éducation physique		
Thèmes	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves
Sentiment de honte	3	1,4	2	1	0,5	1
Sous total	3	1,4		1	0,5	

Régulation externe	Danse			Éducation physique		
Thèmes	fc	%	nb d'élèves	fc	%	nb d'élèves
Récompense	24	11,3	14	23	11,1	12
Punition	0	0	0	2	0,9	2
Sous total	24	11,3		25	12	
Total	38	17,9		37	17,8	

Ensuite, quelques adolescentes disent avoir l'intention de progresser en danse (1,9%) et en éducation physique (0,5%). Elles mentionnent qu'elles pratiquent soit un mouvement ou une séquence technique en danse : « ...À chaque fois, je veux réussir à faire plus, à être plus souple, à faire de plus grands mouvements... tout pleins de détails qui m'aident à progresser... » (DA). Elles pratiquent aussi des aspects techniques d'un sport dans le but d'être plus souple, meilleure lors de l'exécution de la chorégraphie ou pour être plus performante lors d'un match : « Les techniques que l'on apprenait, ça me motivait, je les essayais plus souvent, je voulais les pratiquer parce que je voulais les développer » (ED). Finalement, quelques adolescentes affirment que le fait de suivre des cours de danse (0,4%) et d'éducation physique (1,9%) les aide à être plus en santé, en forme et

a bougé : « Ce qui me motive à refaire de la danse c'est de faire de l'exercice... » (DA) et « Le sport en général, je trouve cela important et de rester en forme... » (ED).

Au sein de la régulation introjectée, un thème a émergé de l'analyse des entrevues des adolescentes, soit le sentiment de honte en danse (1,4%) et en éducation physique (0,5%).

Quelques adolescentes mentionnent qu'il est important d'exécuter les mouvements parfaits en danse, car ces mouvements risquent de se retrouver dans la chorégraphie du spectacle. Si elles ne réussissent pas ce mouvement correctement, elles risquent de se sentir diminuées et de se sentir coupables si la troupe perd des points lors d'une compétition. Elles ne veulent pas être la cause de l'échec : « ... je veux l'avoir [le mouvement en danse], parce qu'il y a des chances que le professeur va le mettre dans la chorégraphie. Je ne veux pas avoir l'air fou devant tout le monde, donc il faut que je le pratique... de bien l'avoir... j'essaie de me motiver. Non, pas de me motiver, mais de le faire comme du monde. C'est ça! » (DA). Concernant les cours d'éducation physique, une adolescente affirme que si elle éprouve de la difficulté à exécuter un mouvement, elle va se pratiquer pour ne pas avoir honte de sa performance et pour être au même niveau de performance que les autres : « ... Parce que si je ne suis pas capable de le faire [le mouvement technique], je vais plus jouer pour m'améliorer... pour mieux tenir la raquette, pour ne pas me sentir trop poche par rapport aux autres » (ED).

Parmi les énoncés recueillis concernant la motivation extrinsèque à la régulation externe autant en danse (11,3%) qu'en éducation physique (12%), deux thèmes ont émergé de l'analyse de la régulation externe : la récompense et la punition.

Toutes les adolescentes mentionnent qu'en danse (11,3%), le fait d'avoir un spectacle de fin d'année ou des compétitions comme récompense, les motive à travailler pour que la chorégraphie soit parfaite. Ensuite, le fait de faire partie d'une troupe est un élément

motivant pour elles. De plus, la reconnaissance des professeurs de danse et leurs encouragements face à la réussite des adolescentes augmentent leur motivation à faire de la danse : « Moi, je dis souvent que je fais des cours de danse pour faire les spectacles. Les spectacles c'est le truc que j'aime le plus faire. Si je pouvais, je voudrais juste faire cela (DA) ». Plusieurs adolescentes affirment qu'elles font leur cours d'éducation physique (11%) pour avoir leur diplôme du secondaire, pour ne pas échouer un cours, mais surtout pour avoir une bonne note. Elles mentionnent que le fait de se faire évaluer les motive à donner un effort maximal lors des cours où elles sont évaluées. L'obtention d'une bonne note devient la source de motivation. De plus, elles mentionnent que le fait d'avoir des rétroactions de la part des enseignants ou de la famille les motive à continuer, que d'avoir des enseignants gentils envers elles, qui aiment le sport et qui sont capables de transmettre leur passion les aide à se motiver : « ... Dans le cours, il fallait que je le réussisse. C'était pas mal cela. Le but c'était de le réussir pour avoir mon cours d'édu de fait » (ED). Aucune adolescente n'a abordé le thème de la punition lors des entrevues à propos des cours de danse. Cependant, quelques d'adolescentes disent qu'elles font leur cours d'éducation physique pour ne pas avoir de retenue et d'absence (0.9%) : « ... soit que c'était pour ne pas avoir d'absence, pas de retenue. C'était juste pour cela, ce n'était pas parce que j'aimais mon cours d'éducation physique. Aucunement » (ED).

4.2.6 Résultats de la deuxième étape d'analyse de l'amotivation

Lors de l'analyse des énoncées d'amotivation des adolescentes deux thèmes ont émergé : les éléments reliés à l'élève et ceux au contexte du cours.

Tableau 4.5
Répartitions des énoncés concernant l'amotivation

Thèmes	DANSE (n=212)			ÉDUCATION PHYSIQUE (n=208)		
	Fc	%	Nb d'élèves	Fc	%	Nb d'élèves
	Amotivation					
Éléments reliés à l'élève	14	6,6	9	14	6,7	10
Éléments reliés au contexte du cours	4	1,9	3	45	21,7	13
Sous total	18	8,5		59	28,4	
Total	18			59		

À propos des énoncés en lien avec les éléments reliés à l'élève, les adolescentes affirment, autant en danse (6,6%) qu'en éducation physique (6,7%), qu'elles ne sont pas motivées à aller à leurs cours lorsqu'elles sont fatiguées, malades, stressées ou en manque d'énergie. D'autres éléments peuvent diminuer leur motivation, surtout lorsqu'elles ne se sentent pas bonnes, se sentent rabaissées, ou qu'elles font tout simplement un sport qu'elles n'aiment pas. Quelques adolescentes disent qu'elles se découragent lorsqu'elles ne réussissent pas une séquence technique et qu'elles ne se sentent pas compétentes dans ce qu'elles font : « Oui, c'est déjà arrivé de ne pas être motivée... mauvaise journée tout simplement. Une journée où tu te lèves un peu moins bien. Il n'y avait pas de raisons particulières par rapport à la danse. Je n'avais pas d'énergie » (DA) et « Des fois, j'ai hâte que cela finisse, parce que ça ne me tentait pas cette journée-là ou bien que ce sport-là je l'aime moins, que je ne vais pas bien cette journée-là et que je suis fatiguée... des affaires comme cela... rien de grave » (ED).

Parmi les énoncés concernant les éléments reliés au contexte du cours, quelques adolescentes disent à propos de leur cours de danse (1,9%), qu'il peut y avoir des pertes temps, surtout lorsqu'elles font du « freestyle ». De plus, s'il y a des personnes démotivées dans le groupe et que les professeurs mettent de la pression, cela a une influence négative sur leur motivation : « Ça m'est arrivé avec un prof, un cours que je n'étais pas motivée, parce que la prof nous criait tout le temps après. C'était un problème de prof et un problème de groupe. On était 35 dans le groupe, dans un petit local... c'était dans mes premières années en danse » (DA).

Ensuite, plusieurs adolescentes mentionnent qu'il y a de nombreux éléments qui les démotivent dans leurs cours d'éducation physique (21,7%), soient : les pertes de temps lors des débuts de cours, l'esprit de compétition, les différents niveaux de performance et les moyens d'action. Selon elles, les moyens d'action proposés sont surtout pour les garçons, car plusieurs sports pratiqués ne les intéressent tout simplement pas. « ... il y a un aspect de compétition que j'aime moins, parce que pour moi ce n'est pas important d'être la meilleure, ce n'est pas important... » (ED).

À la vue de ces tableaux, les adolescentes semblent être motivées de manière autodéterminée autant par les cours de danse que par les cours d'éducation physique, pourvu qu'elles y vivent des cours où elles sont stimulées par l'activité. La notion de plaisir et tout l'aspect social sont les principales sources de motivation chez les adolescentes autant en danse qu'en éducation physique. Les résultats de cette recherche révèlent que les adolescentes ressentent plus facilement un sentiment d'accomplissement en danse qu'en éducation physique. Le thème de la récompense revient à plusieurs reprises dans les propos des adolescentes. Pourtant, le type de récompense diffère selon les deux contextes. En danse, les adolescentes parlent surtout de spectacle, de compétition ou de faire partie d'une troupe. En éducation physique, les adolescentes participent, car elles veulent obtenir de bonnes notes malgré qu'elles n'aiment pas la compétition. Enfin, il y a une différence concernant l'automotivation en danse et en éducation physique. Les adolescentes semblent vivre, surtout dans leur cours d'éducation physique, des situations où la motivation est non autodéterminée. Pour ce qui est de la motivation extrinsèque, il y a peu de différences entre les deux contextes.

4.3 Différents éléments qui pourraient augmenter leur motivation selon les adolescentes

Lors des entrevues, une deuxième question a été posée aux adolescentes concernant les cours d'éducation physique. Elles devaient se projeter dans l'imaginaire et décrire leur

cours d'éducation physique idéal. Les propos des adolescentes pourraient être regroupés en sept propositions pour motiver les filles à participer au cours d'éducation physique.

4.3.1 Les propositions des adolescentes

Lors des entrevues, les adolescentes ont suggéré des éléments qui, selon elles, les aideraient à être plus motivées à leur cours d'éducation physique. Les adolescentes ont répondu qu'elles sépareraient les garçons des filles pour éviter que les plus forts jouent ensemble et délaissent les moins habiles. Ensuite, elles essaieraient de trouver des sports que les filles aiment, tels que : l'aérobic, la natation, la gymnastique, de la poutre, le tumbling, les acrobaties, le yoga, les jeux de ballons (ballon diamant, ballon chasseur), le cheerleading, le soccer et bien sûr, la danse : « La gymnastique ou des choses comme cela, le tumbling, la poutre... ça ressemble un peu à de la danse. Ce sont des acrobaties. Je trouve ça "l'fun"... ». Plusieurs voudraient créer un esprit d'équipe dans chacun des groupes, mais aucune suggestion n'a été faite concernant les moyens de le créer. Une adolescente amène la solution de faire des jeux d'équipe pour enlever la gêne que certaines adolescentes pourraient vivre dans le cours : « J'essaierais de faire des trucs en équipe, mais pas tout le temps, parce que je sais que cela peut être gênant, mais juste de faire un ou deux travaux d'équipe, ça permet aux gens de se connaître. Ça diminue la gêne dans le cours et je trouve que cela donne une autre dynamique au cours. Tu peux plus rire, il y a moins de stress... ». De plus, elles donneraient plusieurs choix de moyens d'action dans un même cours ou bien elles feraient plusieurs jeux ou sports dans une même période : «Je les ferais choisir leurs activités qu'ils veulent faire au secondaire. C'est cela qui manque. Ils ne peuvent pas choisir. Ils arrivent dans les cours d'éduc et ils sont « pogner » à faire ce que le prof décide. Oui! Je leur ferais choisir leur discipline, autant les gars veulent faire du basketball ou du hockey cosom, autant que les filles peuvent préférer le volleyball et d'autres activités telles que la danse... ». Elles amèneraient les sports comme un jeu et non comme une évaluation et certaines enlèveraient les évaluations : « Premièrement, j'enlèverais les évaluations. Ça stresse pour rien. C'est censé être un cours pour

s'amuser et avoir du plaisir... ». Elles voudraient que les élèves aient du plaisir à faire du sport. De plus, une adolescente croit que si les enseignants utilisaient de l'humour pour enseigner, il y aurait de fortes chances que cela la motive à aller au cours : « Les profs au secondaire étaient parfois un peu bêtes, mais j'avais un prof que j'ai vraiment aimé. Il faisait des farces à la fin de chaque cours. Donc, tu avais le goût d'y aller pour entendre sa prochaine blague... ». Pour elles, l'important serait que les élèves s'impliquent dans le cours, en oubliant l'idée de performance : « J'amènerais plus le sport comme un jeu et non comme une évaluation. J'essaierais de ne pas mettre personne sur un piédestal, j'encouragerais tout le monde de la même manière... » . Bref, les adolescentes ont suggéré des solutions très pertinentes compte tenu de la réalité des écoles secondaires.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les adolescentes interrogées ont mentionné plusieurs sources de motivation qu'elles retrouvent dans leur cours de danse et non dans leur cours d'éducation physique. De plus, elles ont révélé plusieurs irritants qu'elles vivaient dans leur cours d'éducation physique.

5.1 Sources de motivation intrinsèque des adolescentes en danse

Plusieurs sources de motivation intrinsèque à la stimulation semblent prépondérantes pour les adolescentes lorsqu'elles vont à leur cours de danse. Selon l'analyse, les interactions sociales, le plaisir, les sensations de valorisation, les activités qui sont exclusives pour elles et les choix sont des éléments importants de leur motivation à faire de la danse. À notre avis, il serait important d'être capable de les incorporer à la planification des cours d'éducation physique.

Premièrement, plusieurs études (Clough, McCormack et Trail, 1996; Gilligan, 1982; Kino-Québec, 1997; Lenskyj, 1994; Vescio et Crosswhite, 2002) mentionnent que les interactions sociales lors d'une activité sportive sont des sources importantes pour la motivation. Les résultats de cette recherche confirment que les relations sociales sont très importantes pour les adolescentes. Selon Kino-Québec (s.d.), il est essentiel que les

adolescentes aient un environnement social où des activités sportives y sont vécues. L'impact d'un tel environnement influence positivement les adolescentes (Vallerand, 1997). Elles aiment pouvoir s'entraider sans qu'il y ait du jugement, autant aider les autres que de se faire aider, et ce, surtout en danse. Le fait d'avoir des amies dans les groupes les aide à se motiver, car elles ont hâte de voir leurs amies. Ensuite, le fait d'être avec des amies rend l'environnement plus rassurant, car elles savent ce qui va se passer, qu'il n'y aura pas de mauvaises surprises. Selon les adolescentes interrogées, être dans un environnement où elles se sentent bien leur donne une meilleure confiance en elles. Finalement, le fait de danser avec les mêmes personnes et ce, souvent durant plusieurs années, crée des liens très forts entre elles. Est-ce qu'il serait possible de miser, en éducation physique, sur les interactions sociales vécues par les adolescentes?

Deuxièmement, tel que vu dans plusieurs études (Cogerino, 2005; Kino-Québec, 1997; Vescio et Crosswhite, 2002) les auteurs constatent que le plaisir devient un lien conducteur entre les adolescentes et la participation à une activité. D'après l'analyse des propos des adolescentes concernant leur motivation, elles ressentent du plaisir à faire de la danse. Dans le modèle hiérarchique de Vallerand (1997), l'auteur mentionne que plus une personne éprouve du plaisir à faire une activité, plus elle cherchera à refaire cette activité et son plaisir augmentera. Dans cette étude, les adolescentes interrogées ressentent beaucoup de plaisir à faire les mouvements ou les chorégraphies dans leur cours de danse. Plus elles exécutent ces mouvements ou chorégraphies, plus leur plaisir augmente. Est-ce qu'il serait possible, en éducation physique de faire des activités où les adolescentes ressentiraient ce même plaisir?

Troisièmement, selon plusieurs études (Agence de la santé publique du Canada, 2008; The President Council on Physical Fitness and Sports, 1997), la pratique régulière d'une activité physique amène un sentiment de valorisation aux adolescentes. Les adolescentes interrogées mentionnent qu'elles se sentent bien, énergiques et en confiance lorsqu'elles dansent et ce, pendant et après leur cours de danse. On remarque que plusieurs adolescentes mentionnent qu'elles ont une meilleure estime d'elles

lorsqu'elles sortent de leur cours de danse. Le fait de constater qu'elles réussissent des séquences techniques difficiles les aide à avoir confiance en elles, de même que de voir l'évolution d'une année à l'autre. Comme mentionné dans le modèle hiérarchique de Vallerand (1997), si un contexte amène aux adolescentes des sensations positives, par exemple leur cours de danse, elles voudront revenir à leur cours semaine après semaine et même année après année. Plusieurs adolescentes interrogées faisaient de la danse à la même école de danse depuis plusieurs années. Est-ce qu'il serait possible de faire des activités physiques où les adolescentes se sentiraient valorisées en éducation physique?

Quatrièmement, l'Agence canadienne de santé publique du Canada indique dans son programme « En mouvement » que le fait d'offrir des activités physiques exclusives aux filles favorise la motivation de celles-ci à participer. Quelques-unes des adolescentes interrogées ont dit qu'elles apprécient d'avoir des cours seulement avec des filles. Est-ce qu'il serait possible d'offrir en éducation physique des activités exclusives pour elles?

Et finalement, toujours selon L'Agence canadienne de santé publique du Canada (2008), il est important pour motiver les adolescentes à participer à une activité physique de leur donner des choix et de les faire participer aux décisions. Les adolescentes interrogées disent aimer participer aux décisions, aux choix musicaux et aux choix des mouvements de la chorégraphie du spectacle. Est-ce qu'il serait possible pour les enseignants de réinvestir ces éléments à la planification de leur cours d'éducation physique?

Plusieurs sources de motivations ont été identifiées par les adolescentes de cette recherche telles que : vivre des interactions sociales, du plaisir, des activités où elles ressentent de la valorisation, des activités physiques exclusives aux filles et la possibilité d'avoir du choix. Bref, si les enseignants pouvaient mettre ces ingrédients dans leur planification de cours, il est probable que les adolescentes seraient plus motivées à participer.

5.2 Sources de motivation extrinsèque des adolescentes en danse

Selon l'analyse, plusieurs sources extérieures peuvent influencer positivement la motivation des adolescentes à faire de la danse telles que l'engagement face à un groupe et les rétroactions du professeur de danse.

L'étude de McAuley, Courneya, Rudolph et Lox (1994) démontre que le buddy system est un moyen efficace pour assurer une persévérance dans l'engagement envers l'activité physique. De plus, le buddy system serait plus efficace à plusieurs personnes (Tucker et Irwin, 2006,2007). On remarque dans cette étude que d'être jumelé à un groupe ou une troupe de danse, durant une activité, aide les adolescentes à se motiver, car l'engagement envers le groupe devient important pour elles. On constate que le sentiment d'engagement est très fort lorsqu'elles font partie d'un groupe et surtout, d'une troupe de danse. Ce sentiment d'appartenance dure tout au long de l'année et même pendant plusieurs années, car les adolescentes veulent rester dans les troupes année après année. Même si le spectacle est passé, elles participent au maximum à leur cours de danse pour pouvoir rester dans la troupe et être avec leurs amies. Est-ce qu'une structure misant sur le sentiment d'appartenance pourrait être un moyen efficace pour aider les adolescentes à participer à leur cours d'éducation physique?

Lors de l'analyse des entrevues, les adolescentes ont dit que les rétroactions des professeurs de danse ont un rôle à jouer dans leur motivation. Pour plusieurs adolescentes, les rétroactions venant du professeur de danse ont une grande importance. Ces rétroactions sont le reflet des habiletés des adolescentes. Lorsque leur professeur de danse leur dit qu'elles sont bonnes, elles sont fières d'elles et cela augmente la confiance en elles. Est-ce qu'il serait possible pour les enseignants en éducation physique de faire plus de rétroactions face aux efforts et aux réussites des filles durant les cours?

La motivation des adolescentes peut être influencée par des sources extérieures. Si les adolescentes s'engagent envers une autre personne, la motivation de celle-ci sera plus grande, car elles se sentiront liées à cette personne. De plus, les rétroactions positives des enseignants face à leur effort et à leur réussite renforcent considérablement leur motivation face à cette activité. Si les enseignants en éducation physique pouvaient intégrer ces deux sources de motivation, possiblement que les adolescentes seraient plus motivées.

5.3 Les irritants des cours d'éducation physique selon les adolescentes

Les adolescentes interrogées ont mentionné vivre plusieurs situations qui ne les aident pas à se motiver lors de leur cours d'éducation physique telles que la présence de la compétition avec les garçons, les activités physiques considérées comme des sports de garçons, les pertes de temps dans les cours et l'obligation de faire le cours d'éducation physique.

La littérature mentionne que plusieurs filles n'aiment pas la compétition avec les garçons, car elles se sentent inférieures aux garçons et que selon elles, les garçons adoptent des comportements agressifs lors de la pratique d'un sport ou d'un jeu. Plusieurs auteurs (Clough, McCormack et Trail, 1996; Dallaire et Rail, 1996; Gilligan, 1982; Guillen et Barr, 1994; Lenskyj, 1994) mentionnent que lorsque les garçons démontrent un esprit trop compétitif cela démotivent les adolescentes, car ils ne leur font pas de passes ou que les plus forts jouent ensembles et laissent tomber les autres. Cependant, quelques adolescentes de cette recherche ont mentionné que le fait d'être avec des garçons les forçait à se dépasser, que c'était un défi de jouer avec eux. Donc, une question s'impose : est-ce que les filles n'aiment pas la compétition ou est-ce la différence de niveau de performance entre les élèves lors de la pratique d'une activité physique qu'elles n'apprécient pas? Plusieurs d'entre elles nous révèlent que d'avoir des compétitions de danse les motive à s'améliorer, à se dépasser et à pratiquer pour être les meilleures. Donc, on remarque qu'elles aiment sentir qu'il y a de la compétition, non

entre elles, mais entre plusieurs troupes lors des compétitions. Selon elles, la compétition en danse est plus saine et juste que dans un contexte d'éducation physique. Comme elles sont toutes plus ou moins au même niveau, elles ne se sentent pas rabaissées et n'ont pas peur du jugement. Nous pouvons comprendre que ce n'est pas la compétition qui est un élément de non-motivation, mais plutôt de ne pas être de même niveau que les autres élèves et de sentir qu'elles n'ont pas de chance de gagner. De ne pas avoir la chance de gagner se ressent énormément lorsqu'elles nous parlent de leur cours d'éducation physique, car les garçons sont beaucoup plus forts qu'elles ou que tout simplement ils ne jouent pas avec elles. Ils font comme si elles n'existaient pas dans les jeux. Est-ce que le fait de séparer les filles des garçons pourrait être une solution efficace? Ou est-ce que les enseignants d'éducation physique doivent être plus vigilants lorsqu'ils répartissent les élèves en équipes?

Les propos des adolescentes laissent croire que certains enseignants planifient des activités considérées comme des sports de garçons. Plusieurs études mentionnent que le choix d'une activité sportive est souvent lié au genre de l'adolescent, c'est-à-dire que les filles choisissent des sports dits plus féminins tels que le volleyball (Cogérino, 2005), la gymnastique, le cheerleading, l'aérobic, etc. Selon Coltice (2005), les enseignants feraient leur planification des cours d'éducation physique en tenant compte des contraintes de locaux ou de matériel et non en tenant compte du genre de leurs élèves. Selon les adolescentes de cette recherche, peu d'enseignants laissent le choix aux filles ou les écoutent. Plusieurs adolescentes mentionnent qu'elles font beaucoup de sports considérés comme des sports de garçons dans leur cours. Le hockey, soccer, basket-ball sont revenus à quelques reprises lors des entrevues. Quelques-unes mentionnent qu'il y a beaucoup de redondance dans les moyens d'action proposés au fil des années du secondaire, que souvent elles font les mêmes choses d'une année à l'autre. Lors des premières années du secondaire, la motivation commence à diminuer lors des cours d'éducation physique. Certaines adolescentes ont même dit que lors de leur dernière année du secondaire la motivation pour leur cours d'éducation physique n'existait plus. Plusieurs adolescentes ont mentionné que de faire toujours les mêmes sports ou activités d'une année à l'autre diminuait leur motivation. Pour elles, il est important et

motivant d'apprendre de nouveaux sports, de nouvelles techniques. Plusieurs ont dit qu'elles aimeraient faire des sports considérés comme non-traditionnels ou faire plus de jeux de ballons. Est-ce que les enseignants pourraient planifier des sports non traditionnels ou des jeux originaux? Est-ce qu'il serait possible de planifier les cours d'éducation physique en fonction des sports appréciés des filles?

Les pertes de temps au début des cours d'éducation physique, lors des consignes et entre les différentes activités démotivent les adolescentes. Quelques adolescentes ont dit qu'elles apprenaient peu de choses dans leurs cours d'éducation physique. Selon elles, si elles apprenaient des points techniques différents à chaque cours, et s'il y avait moins de perte de temps, elles seraient plus motivées à participer plus activement et cela éviterait les absences.

Pour la plupart des adolescentes interrogées lors de cette recherche, les cours d'éducation physique sont une obligation dans leur cheminement scolaire alors que les cours de danse sont un choix personnel. Une adolescente mentionne que selon elle, dès le départ, il y a une différence dans la motivation, même si elle dit qu'elle aime son cours d'éducation physique. L'obligation donne une autre dimension au plaisir ressenti lors du cours d'éducation physique. Comment serait-il possible de contrer l'aspect négatif de l'obligation concernant l'éducation physique au secondaire?

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Le but de cette recherche est de mieux comprendre la dynamique motivationnelle des adolescentes lors de leur cours d'éducation physique en le comparant à leur dynamique motivationnelle lors de leur cours de danse. Plus spécifiquement, nous souhaitons connaître l'opinion des adolescentes qui pratiquent la danse en dehors du contexte scolaire à propos de leur motivation lors des cours d'éducation physique.

Les adolescentes, âgées de 13 à 20 ans, qui provenaient de cinq écoles de danse ont participé à cette étude en répondant à un questionnaire (n=51) ou en participant à une entrevue individuelle (n=14). Le questionnaire de même que l'analyse qualitative des entrevues ont été inspiré de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985a, 1991) et du modèle hiérarchique de Vallerand (1997). Les données quantitatives révèlent que la motivation des adolescentes est surtout de source intrinsèque quelque soit le contexte, mais que la motivation intrinsèque est plus importante en contexte de danse qu'en contexte d'éducation physique.

L'analyse des données qualitatives révèle plusieurs sources de motivation à la pratique de la danse : les interactions sociales, le plaisir dans l'action, la possibilité de s'améliorer, l'engagement, l'apprentissage des mouvements techniques. Les propos des adolescentes révèlent qu'elles veulent être actives, mais malheureusement souvent les moyens

d'action utilisés lors des cours d'éducation physique ne les motivent pas. Elles veulent principalement être stimulées dans l'action et ressentir des émotions positives. Selon les adolescentes, les cours d'éducation physique sont plus intéressants quand les enseignants sont dynamiques, utilisent l'humour, participent dans le cours et sont passionnés de leur métier.

À la vue des résultats de cette recherche, nous constatons qu'il y a plusieurs conditions importantes de la motivation des adolescentes lors des cours de danse qu'il serait possible lors des cours d'éducation physique. Il faut que la notion de plaisir soit au rendez-vous. Les adolescentes veulent ressentir du plaisir lorsqu'elles font une activité. Nous croyons que cette notion devrait être la base du cours, puisqu'en plus elles disent que le cours d'éducation physique est fait pour se défouler, pour rire et pour avoir du plaisir.

Ensuite, être avec des amies est important. Nous croyons qu'il serait essentiel de faire des activités de socialisation en début d'année pour permettre aux filles de se faire des amies dans le cours. Les relations sociales sont des sources considérables de motivation chez les adolescentes. Les propos des adolescentes font référence à un milieu où il y a seulement des filles dans les cours de danse. La création d'occasion pour favoriser le développement d'amitié dans les cours d'éducation physique serait une solution à envisager. De plus, l'éducation physique est une matière où il est plus facile d'engendrer des amitiés. Par exemple, les enseignants pourraient faire travailler les élèves en sous-groupe pour favoriser les contacts sociaux.

Il faudrait prendre en considération les différences entre les filles et les garçons lorsque les enseignants en éducation physique planifient leur cours. Probablement qu'elles se sentiraient de même niveau les unes par rapport aux autres si les cours étaient exclusifs aux filles ou si les conditions sportives favorisaient les filles. Comme le milieu scolaire du secondaire n'est peut-être pas propice à proposer des cours d'éducation physique non-

mixte, les enseignants pourraient séparer les garçons et les filles lors de match ou autres jeux ou encore proposer des niveaux de jeux différents tout sexe confondu.

Puis, faire participer les filles à la planification des cours aurait une influence considérable sur leur motivation. Il serait avantageux de demander l'avis des filles concernant les moyens d'action dans les cours d'éducation physique. Ainsi, elles auraient la possibilité de s'impliquer dans leur cours d'éducation physique comme dans leur cours de danse, lorsqu'il est question du choix musical de leur chorégraphie de spectacle ou pour leur participation à des compétitions. Donc, en demandant aux filles de planifier des parties du cours d'éducation physique telles que les moyens d'action, il est fort probable que celles-ci participent plus activement à leur cours.

En s'engageant, les adolescentes participent plus et persiste plus longtemps. Quelques adolescentes ont mentionné que d'être jumelées avec une ou un partenaire les motivait à participer, car elles se sentaient engagées envers l'autre élève. Par exemple, les enseignants pourraient favoriser les jeux où il faut être en équipe de deux ou trois et conserver les mêmes équipes pendant plusieurs cours. Ainsi, chacun se sent engagé envers les autres. Il sera nécessaire que les équipes soient réduites, car ce sentiment peut diminuer si les membres de l'équipe sont trop nombreux.

Malgré la mixité dans les cours d'éducation physique, où souvent les garçons sont plus forts qu'elles, les adolescentes aiment la compétition juste. Les adolescentes aiment la compétition saine. Il faut que tous les élèves sentent qu'ils ont la chance de gagner. La création de groupes de même niveau de compétence favorisera possiblement la participation des filles lors des cours d'éducation physique.

Les rétroactions positives face à l'effort et aux réussites des adolescentes sont importantes pour leur motivation à faire de la danse. En danse, les adolescentes ressentent qu'elles sont bonnes, qu'elles peuvent réussir, qu'elles progressent grâce aux

commentaires de leur professeure. Par exemple, en éducation physique, les enseignants pourraient mettre plus d'emphasis sur les efforts et les réussites des adolescentes lors de leur cours.

Puis, nous croyons que les adolescentes peuvent s'identifier à leur professeure de danse, car celle-ci a beaucoup d'influence sur les adolescentes. Ayant un goût commun pour la danse, il est facile pour les adolescentes de s'identifier à leur professeure de danse. Nous croyons que s'il y avait plus d'enseignantes en éducation physique, les adolescentes pourraient s'identifier plus facilement.

Les adolescentes aiment être entre elles. Elles se sentent plus en confiance et cet environnement semble être plus sécurisant. Les cours de danse apparaissent être un bon exemple. Si les enseignants offraient une activité physique pour les garçons et une pour les filles, dans deux environnements différents, les filles retrouveraient ce contexte.

Également, il serait important d'offrir des moyens d'action dits féminins dans les cours d'éducation physique. Plusieurs adolescentes ont dit qu'elles faisaient des activités physiques considérées pour les garçons, alors qu'elles voudraient faire autre chose. Elles ont identifié le volleyball, le cheerleading, la gymnastique, les jeux de ballons, l'aérobic et la danse comme moyens d'action à privilégier. En utilisant les suggestions provenant des adolescentes, sans brimer l'intérêt des filles envers les sports dits de garçons, nous croyons qu'il serait possible de planifier en début d'année des activités physiques qui leur plaisent.

Les adolescentes veulent apprendre. Apprendre pour le plaisir de jouer et de s'améliorer. Dans leur cours de danse, les adolescentes apprennent des parties de leur chorégraphie. À chaque cours elles apprennent quelque chose de nouveau. En plus d'avoir du plaisir à apprendre, elles savent que si elles manquent un cours, l'apprentissage de ce qu'elles auront manqué sera plus difficile lors de leur retour au cours suivant. Nous croyons que

si les adolescentes apprenaient à chaque cours des notions qui leur permettent de constater leur amélioration lors de sport ou de jeux, leur motivation serait plus grande.

Finalement, il serait intéressant d'offrir des choix de moyens d'action lors des cours au secondaire à l'image des choix de cours au niveau collégial. Bien que les cours du secondaire ne puissent pas ressembler aux cours d'éducation physique du niveau collégial à cause d'une structure scolaire différente, il serait possible que les enseignants combler cette difficulté en soumettant aux élèves des choix de moyens d'action ou des choix dans les éléments des cours. Nous croyons que ces choix aideraient à augmenter la motivation des adolescentes. Par exemple, permettre aux adolescentes de choisir le type de musique pendant les cours pourrait être un élément de motivation.

Cette étude émet certaines recommandations à l'égard des cours d'éducation physique. Afin de contribuer à une plus grande motivation de source intrinsèque, les éducateurs physiques pourraient, notamment : faire des cours non mixtes; faire des équipes de même niveau de performance lors des activités compétitives durant leur cours; offrir un choix de moyens d'action qui répond aux besoins des filles; éviter les pertes de temps; faire des évaluations où le plaisir est au rendez-vous; émettre des rétroactions positives et souligner les réussites des filles de manière plus évidente. De plus, il semble que des choix de cours et des cours d'éducation physique axés sur les sports dits féminins, motiveraient certaines filles à participer davantage. Les adolescentes qui ont vécu l'expérience des choix de cours en éducation physique au niveau cégep affirment que ce choix contribue à leur motivation.

Bien que cette étude fournisse des pistes très intéressantes pour améliorer la motivation des adolescentes lors des cours d'éducation physique, il serait opportun d'interroger des adolescentes qui ne sont pas impliquées dans une activité physique telle que le sont les participants de cette étude. Leurs propos pourraient confirmer certains résultats ou faire émerger d'autres recommandations. De plus, les perceptions des enseignants à propos

des moyens qu'ils mettent en œuvre pour motiver les adolescentes lors des cours d'éducation physique permettraient d'avoir un autre point de vue de la situation.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Questionnaire de recherche

Nom de la participante : _____ Âge : _____

Nom de l'école de danse : _____

Nombre d'années d'expérience en danse : _____

Nombre d'heures de cours de danse par semaine : _____

Année scolaire : _____

Fais-tu partie d'un programme particulier en lien avec l'éducation physique, la danse, les arts ou autres? _____

Nombre d'heures de cours d'éducation physique par cycle de jours (ex : 1h par 9 jours) : _____

Julie Bégin
Étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Montréal

Questionnaire d'éducation physique

1- EN GÉNÉRAL, POURQUOI PRATIQUES-TU L'ÉDUCATION PHYSIQUE?

	Ne correspond pas du tout	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement
1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
2. Parce que j'aime améliorer mes points faibles	☐	☐	☐	☐	☐
3. Parce que j'aime vraiment l'éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
4. Parce que ça me permet d'être bien vue par mon entourage	☐	☐	☐	☐	☐
5. Pour me prouver à moi-même que je peux être bonne en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
6. Parce que c'est important pour moi d'être bonne en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je ne sais pas pourquoi je participe au cours d'éducation physique, je ne trouve pas ça important	☐	☐	☐	☐	☐

	Ne correspond pas du tout	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement
8. Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouveaux sports	☐	☐	☐	☐	☐
9. Parce que j'ai du plaisir lorsque je réussis un exercice difficile en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
10. Pour le plaisir que je ressens à vivre des expériences excitantes en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
11. Pour le prestige d'être bonne en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
12. Parce qu'il me faut absolument ma période d'éducation physique pour me sentir bien dans ma peau	☐	☐	☐	☐	☐
13. Parce que c'est important pour moi d'être avec mes amis	☐	☐	☐	☐	☐
14. Je ne sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de participer au cours d'éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
15. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des sports que je n'avais jamais essayés	☐	☐	☐	☐	☐

	Ne correspond pas du tout	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement
16. Parce que j'aime me surpasser en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
17. Parce que l'éducation physique, c'est vraiment « trippant »	☐	☐	☐	☐	☐
18. Pour montrer aux autres à quel point je suis bonne dans les sports :	☐	☐	☐	☐	☐
19. Parce que, dans la vie, il faut faire des cours d'éducation physique pour être heureux	☐	☐	☐	☐	☐
20. Parce que l'éducation physique est un des moyens qui me permet de m'exprimer	☐	☐	☐	☐	☐
21. Je ne sais pas pourquoi je participe au cours d'éducation physique; plus j'y pense, plus j'ai le goût de lâcher	☐	☐	☐	☐	☐
22. Parce que j'éprouve de la satisfaction à en savoir (théorie et/ou technique) plus en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
23. Parce que j'aime perfectionner mes habiletés en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐

	Ne correspond pas du tout	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement
24. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis « embarquée pleinement » dans un cours d'éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
25. Parce que ça me permet d'avoir de bonnes notes	☐	☐	☐	☐	☐
26. Parce que je me sentirais mal si je ne participais pas au cours d'éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐
27. Parce que c'est important pour moi d'être en forme	☐	☐	☐	☐	☐
28. Je ne sais pas clairement; de plus, je ne me sens pas à ma place en éducation physique	☐	☐	☐	☐	☐

LES QUESTIONS 1, 8, 15 ET 22 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE À LA CONNAISSANCE
 LES QUESTIONS 2, 9, 16 ET 23 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE À L'ACCOMPLISSEMENT
 LES QUESTIONS 3, 10, 17 ET 24 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE À LA STIMULATION
 LES QUESTIONS 4, 11, 18 ET 25 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE À RÉGULATION EXTERNE
 LES QUESTIONS 5, 12, 19 ET 26 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE À RÉGULATION INTROJECTÉE
 LES QUESTIONS 6, 13, 20 ET 27 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE À RÉGULATION IDENTIFIÉE
 LES QUESTIONS 7, 14, 21 ET 28 REPRÉSENTENT L'AMOTIVATION

Questionnaire de danse

2- EN GÉNÉRAL, POURQUOI PRATIQUES-TU LA DANSE?

	Ne correspond pas du tout	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement
1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques en danse	☐	☐	☐	☐	☐
2. Parce que j'aime améliorer mes points faibles en danse	☐	☐	☐	☐	☐
3. Parce que j'aime vraiment la danse	☐	☐	☐	☐	☐
4. Pour me prouver à moi-même que je peux être bonne en danse	☐	☐	☐	☐	☐
5. Parce que ça me permet d'être bien vue par mon entourage	☐	☐	☐	☐	☐
6. Parce que c'est important pour moi d'être bonne en danse	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je ne sais pas pourquoi je fais de la danse, je ne trouve pas ça important	☐	☐	☐	☐	☐

	Ne correspond pas du tout	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement
8. Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouveaux types de danse	☐	☐	☐	☐	☐
9. Parce que j'ai du plaisir lorsque je réussis un exercice difficile en danse	☐	☐	☐	☐	☐
10. Pour le plaisir que je ressens à vivre des expériences excitantes en danse	☐	☐	☐	☐	☐
11. Pour le prestige d'être une bonne danseuse	☐	☐	☐	☐	☐
12. Parce qu'il me faut absolument mes cours de danse pour être bien dans ma peau	☐	☐	☐	☐	☐
13. Parce que c'est important pour moi d'être avec mes amis	☐	☐	☐	☐	☐
14. Je ne sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire de la danse	☐	☐	☐	☐	☐
15. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques de danse que je n'avais jamais essayées	☐	☐	☐	☐	☐

	Ne correspond pas du tout	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement
16. Parce que j'aime me surpasser en danse	☐	☐	☐	☐	☐
17. Parce que la danse, c'est vraiment « trippant »	☐	☐	☐	☐	☐
18. Pour montrer aux autres à quel point je suis bonne dans la danse	☐	☐	☐	☐	☐
19. Parce que, dans la vie, il faut absolument faire de la danse pour être heureux	☐	☐	☐	☐	☐
20. Parce que la danse est un des moyens qui me permet de m'exprimer	☐	☐	☐	☐	☐
21. Je ne sais pas pourquoi je fais de la danse; plus j'y pense, plus j'ai le goût de lâcher	☐	☐	☐	☐	☐
22. Parce que j'éprouve de la satisfaction à en savoir (théorie et/ou technique) plus en danse	☐	☐	☐	☐	☐
23. Parce que j'aime perfectionner mes mouvements en danse	☐	☐	☐	☐	☐

Ne correspond pas du tout	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

24. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis « embarquée » pleinement dans la danse

25. Pour avoir une meilleure « place » dans la chorégraphie

26. Parce que je me sentirais mal si j'arrêtais la danse

27. Parce que c'est important pour moi d'être en forme

28. Je ne le sais pas clairement; de plus, je ne me sens pas à ma place dans mes cours de danse

LES QUESTIONS 1, 8,15 ET 22 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE À LA CONNAISSANCE
 LES QUESTIONS 2, 9,16 ET 23 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE À L'ACCOMPLISSEMENT
 LES QUESTIONS 3, 10,17 ET 24 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE À LA STIMULATION
 LES QUESTIONS 4, 11,18 ET 25 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE À RÉGULATION EXTERNE
 LES QUESTIONS 5, 12,19 ET 26 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE À RÉGULATION INTROJECTÉE
 LES QUESTIONS 6, 13,20 ET 27 REPRÉSENTENT LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE À RÉGULATION IDENTIFIÉE
 LES QUESTIONS 7, 14,21 ET 28 REPRÉSENTENT L'AMOTIVATION

APPENDICE B

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement des directrices des écoles de danse

Mai 2010

Madame (Bélanger),

L'étudiante à la maîtrise dont le nom figure ci-dessous mène actuellement une recherche sur la motivation des adolescentes à la pratique régulière d'activités physiques. L'objectif est de trouver des moyens pour rendre les adolescentes plus motivées à faire de l'éducation physique au secondaire. Cette recherche est faite dans le cadre d'une maîtrise chapeautée par l'Université du Québec à Montréal.

Nous vous demandons de collaborer à notre travail de recherche en nous permettant de rejoindre des adolescentes de 15-16 ans qui font de la danse en loisir et des cours d'éducation physique à leur école secondaire. Nous aurons besoin de voir les adolescentes à deux reprises, soit lors de la passation du questionnaire (15 minutes) durant leur classe de danse et lors des entrevues de groupes (1h30 minutes) effectuées dans un des studios de danse de votre école.

À tous moments, vous pourrez décider de vous retirer de l'étude pour des raisons qui vous appartiennent et ce, sans préjudice. Nous garantissons la confidentialité durant les procédures d'analyse et l'anonymat lors de la diffusion des résultats de recherche (utilisation de pseudonyme). Ce même anonymat sera préservé lors des publications et des communications de résultats de recherche.

Nous compilerons et analyserons par la suite les réponses de toutes les adolescentes. Il est certain qu'à la lecture des résultats de la recherche, personne ne pourra reconnaître la provenance des informations puisque toutes les informations seront traitées ensemble et que les noms des personnes interrogées, ainsi que le nom des écoles de danse, ne seront pas disponibles.

Afin de préserver l'impartialité des participants à la recherche, aucune compensation monétaire ne sera versée.

Toute question sur le projet peut être adressée soit à l'étudiante à la maîtrise ou à la chercheur-enseignante de l'Université du Québec à Montréal. Toute plainte ou question concernant les responsabilités de l'étudiante peut être adressée au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8 - téléphone : 987-3000 poste 7753).

Julie Bégin
Étudiante à la maîtrise
Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
(514)999-0818

Johanne Grenier Ph.D
Professeure
Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 2065

Formulaire de consentement des parents

Mai 2010

Madame, Monsieur,

L'étudiante à la maîtrise dont le nom figure ci-dessous mène actuellement une recherche sur la motivation des adolescentes à la pratique régulière d'activités physiques. L'objectif est de trouver des moyens pour rendre les adolescentes plus motivées à faire de l'éducation physique au secondaire. Cette recherche est faite dans le cadre d'une maîtrise chapeautée par l'Université du Québec à Montréal.

La directrice de l'école de danse a accepté de prendre part au projet de recherche. La participation de votre adolescente est sollicitée pour répondre à un questionnaire portant sur la motivation lors des cours d'éducation physique et des cours de danse en loisir. En ce sens, nous vous demandons de collaborer à notre travail de recherche en permettant à votre adolescente de répondre au questionnaire durant sa classe de danse, sous la supervision de l'étudiante à la maîtrise. La réponse à ce questionnaire prend environ 15 minutes. De plus, nous vous demandons votre consentement à ce que votre adolescente puisse participer, suite au questionnaire, à une entrevue de groupe qui aura lieu dans un des studios de son école de danse. La durée de cette entrevue devrait être de 1h30. Cette entrevue devrait se faire durant la fin de semaine, à un moment où nous pourrions réunir les 7 adolescentes sélectionnées.

À tous moments, votre adolescente pourra se retirer de l'étude pour des raisons qui lui appartiennent et ce, sans préjudice. Nous garantissons la confidentialité durant les procédures d'analyse et l'anonymat lors de la diffusion des résultats de recherche (utilisation de pseudonyme). Ce même anonymat sera préservé lors des publications et des communications de résultats de recherche.

Nous compilerons et analyserons par la suite les réponses de votre adolescente ainsi que celles de 25 autres adolescentes. Il est certain qu'à la lecture des résultats de la recherche, personne ne pourra reconnaître la provenance des informations puisque toutes les informations seront traitées ensemble et que les noms des personnes interrogées ne seront pas disponibles.

Afin de préserver l'impartialité des participants à la recherche, aucune compensation monétaire ne sera versée.

Toute question sur le projet peut être adressée soit à l'étudiante à la maîtrise ou à la chercheur-enseignante de l'Université du Québec à Montréal. Toute plainte ou question concernant les responsabilités de l'étudiante peut être adressée au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8 - téléphone : 987-3000 poste 7753).

Julie Bégin
Étudiante à la maîtrise
Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
(514)999-0818

Johanne Grenier Ph.D.
Professeure
Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 2065

À REMETTRE LORS DE LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE

- ☐ J'ai pris connaissance des objectifs de la recherche et j'accepte que mon adolescente réponde au questionnaire et participe à l'entrevue à condition que cette utilisation soit faite dans la confidentialité et ce, uniquement pour la recherche en cours.

Nom de l'école de danse : _____

Signature du parent: _____

Date : _____ Téléphone : _____

Nom de l'adolescente : _____

Courriel de l'adolescente: _____

Formulaire de consentement des adolescentes

Mai 2010

Bonjour,

L'étudiante à la maîtrise dont le nom figure ci-dessous mène actuellement une recherche sur **la motivation des adolescentes à la pratique régulière d'activités physiques**. L'objectif est de trouver des moyens pour rendre les adolescentes plus motivées à faire de l'éducation physique au secondaire. Cette recherche est faite dans le cadre d'une maîtrise chapeautée par l'Université du Québec à Montréal.

La directrice de l'école de danse a accepté de prendre part au projet de recherche. Ta participation est sollicitée pour répondre à un questionnaire portant sur la motivation lors des cours d'éducation physique et des cours de danse en loisir. En ce sens, nous te demandons de collaborer à notre travail de recherche en répondant à un questionnaire durant ta classe de danse, sous la supervision de l'étudiante à la maîtrise. La réponse à ce questionnaire prend environ 15 minutes. De plus, nous te demandons ton consentement pour participer, suite au questionnaire, à une entrevue de groupe qui aura lieu dans un des studios de ton école de danse. La durée de cette entrevue devrait être de 1h30. Cette entrevue devrait se faire durant la fin de semaine, à un moment où nous pourrions réunir les 7 adolescentes sélectionnées.

À tous moments, **tu pourras te retirer de l'étude** pour des raisons qui t'appartiennent et ce, sans préjudice. **Nous garantissons la confidentialité durant les procédures d'analyse et l'anonymat lors de la diffusion des résultats de recherche** (utilisation de pseudonyme). Ce même anonymat sera préservé lors des publications et des communications de résultats de recherche.

Nous compilerons et analyserons par la suite tes réponses ainsi que celles de 25 autres adolescentes. Il est certain qu'à la lecture des résultats de la recherche, personne ne pourra reconnaître la provenance des informations puisque toutes les informations seront traitées ensemble et que les noms des personnes interrogées ne seront pas disponibles.

Afin de préserver l'impartialité des participantes à la recherche, aucune compensation monétaire ne sera versée.

Toute question sur le projet peut être adressée soit à l'étudiante à la maîtrise ou à la chercheur-enseignante de l'Université du Québec à Montréal. Toute plainte ou question concernant les responsabilités de l'étudiante peut être adressée au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8 - téléphone : 987-3000 poste 7753).

Julie Bégin
Étudiante à la maîtrise
Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
(514)999-0818

Johanne Grenier Ph.D.
Professeure
Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 2065

APPENDICE C

APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN)

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), mandaté à cette fin par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal, a examiné le protocole de recherche suivant:

Titre: La motivation en éducation physique chez les adolescentes

Responsable: Julie Bégin (sous la direction de la professeure Johanne Grenier)

Département: Kinanthropologie

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond entièrement aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAM.

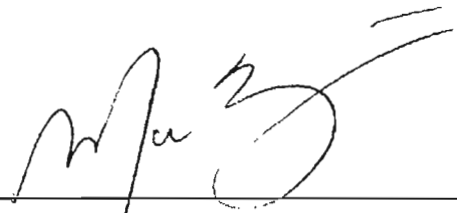
Le projet est jugé recevable sur le plan éthique.

Membres du comité

NOM	POSTE OCCUPÉ	DÉPARTEMENT
Marc Bélanger	Professeur	Kinanthropologie
Jean-Paul Guillemot	Professeur	Kinanthropologie
Paul G.Hénault	Professeur	Kinanthropologie

Le 2 juin 2010

Date


Présidence du comité départemental (Marc Bélanger)

BIBLIOGRAPHIE

- American Association of University Women. 1990. «Expectations and aspirations: Gender roles and self-esteem». Washington: DC: *Greenberg-Lake Analysis Group*.
- Anderssen, N., et Wold, B. 1992. «Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents». *Research Quarterly Exercise Sport*, vol. 63, p. 341-348.
- Anderssen, N., Wold, B. et Torsheim, T. 2005. «Tracking of Physical Activity in Adolescence». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 76, no 2, p. 119-129.
- Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique. 1994. *En mouvement, accroître la participation des filles et des femmes au sport et à l'activité physique*. Ottawa
- Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport de et l'activité physique. 2002. *L'estime de soi*. <http://www.caaws.ca/>, (consulté le 25 août 2009),
- Beauchamps, P.H., Halliwell, W.R., Fournier, J.F. et Koestner, R. 1996. «Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers». *The Sport Psychologist*, vol. 10, p. 157-170.
- Biddle, S., et Brook, R. 1992. «Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 62, p. 247-256.
- Biddle, S., Sallis, J.F., et Calvill, N. 1998. «Young and active? Policy framework for young people and health-enhancing physical activity». London: *Health Education Authority*.
- Biddle, S.J.H., et Wang, C.K.J. 2003. «Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls». *Journal of adolescence*, vol. 26, p. 687-701.
- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, MÉR.' Et Pelletier, L.G. 1995. «Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: L'Échelle de motivation dans les sports (EMS)». *International Journal of Sport Psychology*, vol. 26, p. 465-489.

- Bungum, T. J., et Vincent, M. L. 1997. «Determinants of physical activity among female adolescents». *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 13, p. 115-122.
- Butcher, J. (1985).«Longitudinal analysis of adolescent girl's participation in physical activity». *Participation in physical activity*, p. 130-143.
- Butt, D. 1980. «Perspective from women on sport and leisure». In; Stark-Adamec; Sex roles: origins, influences and implications for women. Montréal: Eden Press, p. 70-88.
- Camirand, J. 1992, 1993. *Un profil des enfants et des adolescents québécois*. In Gouvernement du Québec: Enquête sociale et de santé.
- Canada, Agence de la santé publique du Canada. 2008. *La santé des jeunes : tendances au Canada*. Chap.8 : L'activité physique et les loisirs, 7p. www.phac-aspc.gc.ca (consulté le 24 octobre 2008).
- Canada, Agence de la santé publique du Canada. 2008. *Les adolescentes peuvent être actives...et être quand même cool...*Guide d'activité physique canadien pour les jeunes et les enfants, 3p. www.phac-aspc.gc.ca (consulté le 24 octobre 2008).
- Cholewa, S., et D. Irwin, J. 2008. «Project IMPACT: Brief report on a pilot programme promoting physical activity among university students». *Journal of Health Psychology*, vol. 13, no 8, p. 1207-1212.
- Clough, J., McCormack, C. et Trail, R. 1996. «Girls playing soccer; A case study». *The ACHPER healthy lifestyle journal*, vol. 43, no 1, p. 19-23.
- Cogerino, G. 2005. «Danse et identité de genre en EPS». IN : Filles et garçons en EPS. *Revue EPS*, p. 101-124.
- Coltice, M. 2005. «Danse et identité de genre en EPS », IN : *Filles et garçons en EPS*, sous la dir. de Geneviève Cogérino. *Revue EPS*, p. 101-124.
- Combaz, G. 1991. «La mixité en EPS (en France) : opinions et souhaits des élèves ». *Revue EPS*, vol. 231, p. 62-65.
- Côté, J. 1999. «The influence of family in the development of talent in sport ». *The Sport Psychologist*, vol. 13, p. 395-417.
- Dallaire, H., et Rail, G. 1996. *Vers l'équité en éducation physique*. Canada: le Réseau national d'action éducation femmes, 84 p.
- Daley, A. J., et Buchanan, J. 1999. «Aerobic dance and physical self-perceptions in female adolescents: Some implications for physical education». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 70, no 2, p. 196-201.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. 1985a. *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. 1991. « A Motivational approach to self: Integration in personality», In *R. Dienstbier, Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, vol. 38, p. 237-288.

- Deci, E.L., et Ryan, R.M. 2000. «The « What » and « Why » of goal pursuit: Human needs and self-determination of behavior». *Psychological Inquiry*, vol. 11, no 4, p. 227-68.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. 2002. «Handbook of self-determination Research». Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Desharnais, R., et Godin, G. 1995. «Enquête sur la pratique des activités physiques au secondaire (Projet E.P.A.P.S.), rapport de recherche non publié», Québec, Université Laval.
- Dupont, J.P., Carlier, G., Gérard, P., et Delens, C. 2009. «Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature». Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire (CPU) : *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, no.73, 32p.
- Eccles, J.S., et Harrold, R.D. 1991. «Gender differences in sport involvement; Applying the Eccles's expectancy-value model». *Journal of Applied Sports Psychology*, vol. 3, p. 7-35.
- Égale Action. (s.d.). *Les jeunes filles et les adolescentes*.
www.egaleaction.com/statistiques (consulté le 10 février 2009)
- Emmons, R.A. 1995. «Levels and domains in personality: An introduction». *Journal of Personality*, vol. 63, p. 341-364.
- Falgairette, G., Deflandre, A., et Gavarry, O. 2004. «Activité physique habituelle, influence du sexe et des facteurs environnementaux». *Science et Sports*, vol. 19, p.161-173.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., et Famose, JP. 2001. «Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre». *STAPS*, vol. 55, p. 23-37.
- Fuchs, R., Powell, K.E., Semmer, N.K., Dwyer, J.H., Lippert, P., et Hoffmeister, H. 1988. «Patterns of physical activity among German adolescents: The Berlin-Bremen study». *Preventive Medicine*, vol. 17, p. 746-63.
- Garcia, A.W., Broda, M., Frenn, M., Coviak, C., Pender, N.J., et Ronis, D.L. 1995. «Gender and development differences in exercise beliefs among youth and prediction of their exercise behavior». *Journal of school health*, vol. 65, p. 213-219.
- Gee, J.P. 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York; Palgrave Macmillan.
- Gilligan, C. 1982. *In a different voice psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press, 184 p.
- Gittelsohn, J., Steckler, A., Jonhson, C.C., Pratt, C., Grieser, M., Pickrel, J., et al. 2006. «Formative research in school and community-based health programs and studies; State of the art and the TAAG approach». *Health Education & Behavior*, vol. 33, p. 25-39.

- Guillen, E.O., et Barr, S.I. 1994. «Nutrition, dieting and fitness messages in a magazine for adolescent women, 1979-1990». *Journal of Adolescent Health*, vol. 15, p. 464-472.
- Hegger, M.S., et Chatzisarantis, N.L.D. 2007. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign: Human Kinetics.
- L'Écuyer, R. 1988. *L'analyse de contenu: notions et étapes*. Dans : J-P. Deslauriers (éditeur). Les méthodes de la recherche qualitative. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.
- Ledent, M., Cloes, M., Telama, R., Almond, L., Diniz, J., et Piéron, M. 1997. «Participation des jeunes européens aux activités physiques et sportives». *Sport*, no. 159/160, p. 61-71.
- Leikam Theurer, J., et Burson Schmidt, K. 2008. «Coaching reading buddies for success». *The Reading Teacher*, vol. 63, no 3, p. 261-264.
- Lenskyj, H. 1994. *La femme, le sport et l'activité physique*. Sport Canada : Centre de documentation pour le sport, 51p.
- Li, F. 1999. «The exercise motivation scale: It's multifaceted structure and constructs validity». *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 11, p. 97-115.
- Kalakanis, L.E., Goldfield, G.S., Paluch, R.A., et Epstein, L.H. 2001. «Parental activity as a determinant of physical activity level and patterns of activity in obese children». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 72, no 3, p. 202-209.
- Kino-Québec, s.d. *Les filles, c'est pas pareil*. Rapport sur la problématique des jeunes filles et la pratique de l'activité physique. 31p.
- Kino-Québec. 1997. *Compte rendu de la rencontre des intervenants en loisirs municipaux des régions de Québec et Chaudière-Appalaches tenue le 26 septembre 1997*, inédit.
- Kino-Québec, 2005. *Les québécois bougent plus mais pas encore assez*. Institut national de santé du Québec, p. 1-16.
- Malone, T. 1980. «What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games». Xeros Palo Alto Research Center: Technical report no. CIS-7 (SSL-80-11).
- Mc Auley, E., Courneya, K.S., Rudolph, D.L., et Lox, C.L. 1994. «Enhancing exercise adherence in middle-aged males and females». *Preventive Medicine*, vol. 23, p. 498-506.
- Millstein, S.G. 1993. «A view of health from the adolescent's perspective». In: *Millstein, S.G., Petersen, A.C., Nightingale, E.O., eds. Promoting the health of adolescents: new directions for the twenty-first Century*. New York: Oxford University Press, p. 97-118.
- Mota, J., et Queiros, P. 1996. «Children's behavior. Physical activity regarding parent's perception vs. children's activity». *International Review for Sociology of Sport*, vol. 31, no 2, p. 173-179

- Mullan, E., Markland, D., et Ingledew, D.K. 1997. «A graded conceptualisation of self-determination in regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures». *Personality and Individual Differences*, vol. 23, p. 745-752.
- Myers, L., Strikmiller, P.K., Webber, L.S., et Berenson, G.S. 1996. «Physical and sedentary activity in school children grades 5-8: The Bogalusa heart study». *Med Sci Sports exerc*, vol. 28, p. 852-9.
- Papastergiou, Maria. 2009. «Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review ». *Computer & Education*, vol. 53, p. 603-622.
- Prensky, M. 2001. *Digital game-based learning*. New York; McGraw-Hill.
- Québec, Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). *Proportion de moyennement, peu ou pas actifs durant les loisirs, population de 12-17 ans, (2005)*. www.inspq.qc.ca (consulté le 18 déc. 2008).
- Québec, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2007. *Programme de formation de l'école québécoise au secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/> (consulté le 15 décembre 2009).
- Québec, Ministère de l'éducation. 1981. *Programme d'étude du secondaire: éducation physique*. 144p.
- Sanderson, P. 2002. «Age and gender issues in adolescent attitudes». *European Physical Education Review*, vol. 7, p. ----.
- Shumacher, R. 1997. L'entretien. In: Méthodes qualitative en recherches sociales sur les maladies tropicales: Rapport du matériel didactique, sous la dir. De Darda et N'Djamena, vol.6 (octobre), p. 20-25.
- Staten, L.K., Birbaum, A.S., Jobe, J.J.B., et Eldler, J.P. 2006. « A typology of middle school girls; Audience segmentation related to physical activity». *Health Education & Behavior*, vol.--. p. 66-80.
- Steven, J., Murray, D.M., Catellier, D.J., Lytle, L.A., Elder, J.P., Young, D.R., Simons-Morton, D.G., et Webber, L.S. 2005. «Design of the Trial of Activity in adolescent girls (TAAG) ». *Contemporary Clinical Trials*, vol. 26, p. 223-233.
- Tergerson, J.L., et King, K.A. 2002. «Do perceived cues, benefits, and barriers to physical activity differ between male and female adolescents? ». *Journal of School Health*, vol. 72, no 9 (novembre), p. 374-380.
- The President's council on Physical Fitness and sports. 1997. «Physical activity and sport in the lives of girls». *Fitness ans Sports Research Digest*, <http://www.fitness.gov/girlssports.pdf> (consulté le 10 février 2009).

- Thill, E., et Mouanda, J. 1992. «La signification fonctionnelle des récompenses : Leurs effets en cas d'allocation privée ou publique». *Nouvelles de la Science et des Technologies*, vol. 10, p. 83-87.
- Thompson, C.E., et Wankel, L.M. 1980. «The effect of perceived activity choice upon frequency of exercise behavior». *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 10, p. 436-443.
- Toohy, K., et Crosswhite, J. 1996. «The Australian sport commission gender equity special measure grants 1992-1996 ». Sydney: School of Leisure and tourism studies, University of Technology.
- Tucker, P., et Irwin, J.D. 2006. «Feasibility of a campus-based buddy-system to promote physical activity: Canadian students' perspectives». *Journal of Physical Activity and Health*, vol. 3, no 3, p. 323-334
- Tucker, P., et Irwin, J.D. 2007. «University student's perspectives on a physical activity record-keeping log». *Health Promoting Practice*, vol. 8, no 2, p. 173-180.
- Vallerand, R.J. 1997. «Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation», In M.P. Zanna, *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic Press, vol. 29, p. 271-360,
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., et Pelletier, L.G. 1989. «Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 21, p. 323-349.
- Vallerand, R.J., et Grouzet, F.M.E. 2001. «Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique». In F. Cury, P. Sarrazin et J.P Famosse (Eds), *Théories de la motivation et pratiques sportives : états de recherche*. Paris: Presse Universitaires de France, p. 57-95.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal C., et Vallière, E.F. 1992. «The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education». *Educational and Psychological Measurement*, vol. 52, p. 1003-1019.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal C., et Vallière, E.F. 1993. «On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation scale». *Educational and Psychological Measurement*, vol. 53, p. 159-172.
- Van der Maren, J-M. 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2ième ed.* Bruxelles: Édition De Boeck Université, 502p.
- Vescio, J.A., et Crosswhite, J.J. 2002. «Sharing good practices: Teenage girls, sport, and physical activity». *ICHPERD-SD journal*, vol. 38, no 3 (summer), p. 47-52.
- Vu, M.B., Murrie, D., Gonzalez, V., et Jobe, J.B. 2006. «Listening to girls and boys talk about girl's physical activity behaviors». *Health Education & Behavior*, vol. 33, no 1 (février), p. 81-96.

- Wang, C.K.J., et Biddle, S.J.H. 2001. «Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis». *Journal of sport & Exercise Psychology*, vol.23, p. 1-22.
- Weiss, M.R., Ebbeck, V., et Horn, T.S. 1997. «Children's self-perceptions and source of physical competence information: A cluster analysis». *Journal of Sport And Exercise Psychology*, vol.19, p. 52-70.
- West, R., Edwards, M., et Hajek, P. 1998. «Un essai randomisé d'un system de jumelage pour améliorer la réussite à arrêter de fumer en médecine générale». ISSN 0965-2140.
- Woogler, C., et Power, T.G. 1993. « Parent and sport socialization: View from the achievement literature». *Journal of Sport Behavior*, vol. 16, p. 273-289.
- Wan, K.W. 2008. « Exercise is revolting». *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, vol. 128, no 1, p. 12-14.
- Young, D.R., Jonhson, C.C, Steckler, A., Gittelsohn, J., Saunders, R.P., Saksvig, B.I., et al. 2006. « Data to action: Using formative research to develop intervention programs to increase physical activity in adolescent girls». *Health Education & Behavior*, vol.33, p. 97-111.
- Youngerman, S. 1998. «The power of cross-level partnerships». *Education leadership*, p. 58-66.