

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

**Bell & Howell Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600**

UMI[®]



Université d'Ottawa • University of Ottawa

**ABANDON DES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE:
PAROLE AUX ÉTUDIANTES FRANCOPHONES**

par

CHANTALE R. BRUN

B.Éd. Éducation physique, Université de Moncton, 1997

THÈSE

**Soumise à l'École des études supérieures et de la recherche
comme exigence partielle
de la Maîtrise en Sciences de l'activité physique**

**École des sciences de l'activité physique
Université d'Ottawa
1999**



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-52288-1

Canada

© Chantale Brun, 1999

Tous droits réservés

Ce travail est dédié à ma petite famille.

**Premièrement à mes parents, Guy et Roberte Brun.
Merci Papa et Maman pour votre amour infini,
votre support, votre patience, votre confiance et vos prières.
Merci infiniment pour m' avoir tout donné sans compter.**

**Enfin à mes deux petites soeurs, mes bijoux, Véronique et Gabrielle.
Merci pour votre amour, votre amitié, votre encouragement.
Véro merci pour ton support, ton oreille attentive et ton sens de l'humour.
Gabie, merci pour ta confiance, ton encouragement et ton grand coeur.**

**Vous êtes ma source de joie et de bonheur.
Merci pour avoir su m'aider et m'écouter dans mes moments difficiles
et avoir su vous réjouir dans mes bons moments.
Grâce à vous, ma chère famille, ma vie est comblée,
remplie de joie et de bonheur.**

Je vous aime!

REMERCIEMENTS

Je tiens premièrement à remercier Dr. Geneviève Rail pour son travail exemplaire, y compris ses maintes révisions, ses commentaires, ses conseils précieux et son support. Je tiens également à remercier mon comité, Dr. Pierre Trudel et Dr. Jean Harvey pour leurs nombreux conseils et leurs intérêts à mon projet. Merci également au Dr. Hélène Dallaire pour son intérêt à mon projet et ses conseils. Je tiens aussi à remercier Dr. Charlotte Beaudoin pour son encouragement, sa confiance, ses conseils et sa présence. Merci également au Réseau national d'action éducation femmes pour leur intérêt à mon projet. Un merci spécial à Alayn Noël, traducteur, pour sa correction minutieuse de mon projet.

Merci à vous ma famille si précieuse, le chemin à été long sans vous. À la famille Noël et Melanson, merci pour votre support et votre amour. Merci pour vos nombreuses lettres, appels téléphoniques et courriers électroniques qui ont su m'encourager et me consoler. Un merci spécial à Jérémie, Natalie et Stéphanie, vous êtes des petits coeurs. Merci aussi à la famille Turcotte pour leur amour et leur présence dans ma vie. J'aimerais aussi remercier Jolaine pour son amitié, son encouragement et particulièrement pour ses petites visites à Ottawa. À mes très chers grands-parents, vous êtes le vent sous mes ailes. À vous Mémère et Pépère Landry, Mémère et Pépère Brun, je vous dis merci pour votre amour infini, votre générosité, vos prières et tout simplement pour votre présence dans la vie d'une petite fille qui vous adore et vous aime beaucoup.

Merci à la gang d'Acadiens et Acadiennes qui m'ont fait sentir comme chez-moi, ici à Ottawa et qui ont réussi à apaiser mon ennui de chez-nous. Je tiens aussi à remercier tout particulièrement Micheline pour son amitié, son support, sa générosité et sa joie de vivre. Merci aussi à Nancy pour avoir été une superbe collègue de travail. Merci pour son amitié, son support et son oreille attentive. Je veux aussi dire un merci spécial à Jane Cyr, qui a été la première à m'accueillir et me faire sentir comme chez-moi ici à l'université. À vous tous, votre présence dans ma vie a allégé le fardeau de mon ennui et du sentiment d'être dépaycée. Sans vous le chemin aurait été difficile.

Un merci spécial à toutes les jeunes femmes qui ont bien accepté de participer à ce projet. Garder votre esprit critique, il vous servira d'outil précieux. Finalement, merci à l'École des sciences de l'activité physique pour m'avoir donné la chance de vivre cette expérience d'apprentissage enrichissante et tout simplement inoubliable.

Tout est bien qui finit bien!

RÉSUMÉ

Le but principal de cette étude était d'investiguer les facteurs qui ont motivé les jeunes femmes francophones du secondaire à abandonner leurs cours d'éducation physique et les facteurs qui les motiveraient à réintégrer ces cours. L'entrevue de groupe a été privilégiée comme instrument permettant de recueillir ces facteurs d'abandon et de réintégration. Onze entrevues de groupe ont donc été réalisées, impliquant 38 étudiantes de deux écoles secondaires francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick. Les résultats de l'étude ont été regroupés sous cinq thèmes principaux: (a) les perceptions envers l'éducation physique et l'activité physique, (b) les sentiments à l'égard des cours d'éducation physique et à l'égard de l'activité physique, (c) les facteurs d'abandon des cours, (d) les éléments associés à un cours idéal et (e) les facteurs de réintégration à un cours d'éducation physique. Les principaux facteurs d'abandon de l'éducation physique sont reliés au manque d'importance de l'éducation physique, au contenu insatisfaisant des cours, au manque de considération pour certaines questions corporelles, à l'attitude négative du personnel enseignant, aux attitudes méprisantes des garçons et aux méthodes d'évaluation inadéquates. Les résultats de l'étude indiquent également que les facteurs qui motiveraient les jeunes femmes à réintégrer un cours d'éducation physique sont le contenu plus varié des cours, l'attitude positive du personnel enseignant, l'importance accordée à l'éducation physique, la considération des questions corporelles, les méthodes d'évaluation équitables et l'attitude respectueuse des confrères et consœurs de classe.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
 CHAPITRE	
I INTRODUCTION.....	1
Problématique.....	1
But de l'étude	4
Approche méthodologique	5
Importance de l'étude	6
Limites de l'étude.....	7
 II RECENSION DES ÉCRITS.....	 8
Les jeunes femmes et l'activité physique et sportive.....	8
Historique.....	8
Facteurs sociaux influençant la participation.....	11
Patrons de participation.....	17
Les jeunes femmes et l'éducation physique.....	18
Historique de l'éducation physique.....	19
Principes dominants en éducation physique.....	22

Problématique de l'iniquité.....	24
Abandon de l'éducation physique.....	27
Conclusion.....	31
III MÉTHODOLOGIE	33
Protocole de recherche.....	33
Échantillon.....	34
Instruments.....	36
Guide d'entrevue de groupe.....	36
Guide de rédaction des histoires.....	36
Collecte des données.....	37
Analyse des données.....	40
Validation des résultats.....	41
IV RÉSULTATS	41
Caractéristiques des participantes.....	43
Perceptions de l'éducation physique et de l'activité physique.....	44
Sentiments à l'égard de l'éducation physique et de l'activité physique.....	49
Facteurs d'abandon des cours d'éducation physique.....	56
Éléments associés à un cours d'éducation physique idéal.....	74
Facteurs de réintégration des cours d'éducation physique.....	89
Histoires écrites sur l'éducation physique.....	98
Validation des résultats.....	101

V	DISCUSSION	104
VI	CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	115
	Conclusion	115
	Recommandations	116
	ANNEXES	120
	A Guide d’entrevue de groupe	120
	B Guide de rédaction des histoires	122
	C Lettres d’information aux directions des écoles	124
	D Formulaire d’information et de consentement à l’entrevue	127
	E Lettre d’autorisation du Comité de déontologie	129
	RÉFÉRENCES	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Facteurs d'abandon des cours d'éducation physique.....	58
2	Éléments associés à un cours d'éducation physique idéal	75
3	Facteurs de retour à un cours d'éducation physique.....	90

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Problématique

Selon Griffin (1989), l'iniquité entre les sexes se manifeste dans tous les volets de notre société, que ce soit sous forme de préjugés, de stéréotypes, de sexisme ou d'homophobie. Scraton (1993) indique clairement que «l'éducation physique fait partie d'un système éducationnel au sein d'un patriarcat capitaliste fondé sur les iniquités de genre, de race et de classe» (p. 149). Malgré certaines avancées progressistes dans le domaine de l'éducation physique, les iniquités persistent dans les cours (Dallaire et Rail, 1996; Griffin, 1989). Le curriculum d'éducation physique permet difficilement l'épanouissement de la jeune femme, car il ne semble pas offrir un environnement positif où la jeune femme peut apprendre à explorer son corps et ses besoins physiques, psychologiques et sociaux.

Selon Dallaire et Rail (1996), des études britanniques, australiennes et américaines relèvent les points communs suivants: « a) les filles et les garçons participent et interagissent encore selon des modèles traditionnels stéréotypés, b) les garçons prennent plus que leur part relative de participation dans les jeux et sports collectifs, c) les garçons adoptent souvent des attitudes méprisantes ou de supériorité face aux filles, d) les enseignants et les enseignantes ont conservé des perceptions biaisées selon le sexe en ce qui a trait aux habiletés et au potentiel physique, e) les enseignants et les enseignantes

entrent davantage en interaction avec les garçons qu'avec les filles, et f) les normes compétitives masculines dominant encore la conception de l'éducation physique et les critères d'évaluation» (p. 47).

Au Canada, Dahlgren (1988) a documenté la question chez les Anglophones et a constaté que 70 pour 100 des jeunes femmes abandonnent le cours d'éducation physique au moment où celui-ci n'est plus obligatoire. Quoiqu'elles aient fait leur étude auprès des jeunes francophones, Dallaire et Rail (1996) apportent des éléments explicatifs à ce phénomène. Elles concluent en effet que les cours d'éducation physique sont souvent conçus pour les besoins des étudiants de sexe masculin qui possèdent déjà de bonnes habiletés sportives. Qu'arrive-t-il aux jeunes femmes, particulièrement à celles qui ne possèdent pas de telles habiletés? Peut-on supposer que les iniquités qu'elles vivent les motivent à abandonner leur cours d'éducation physique lorsque celui-ci devient optionnel après la 9e année? L'étude de Dallaire et Rail ne le dit pas, mais on peut avancer l'hypothèse que le cours devient moins attrayant quand les jeunes femmes s'y sentent «moins importantes, moins bonnes, moins encouragées, moins écoutées et plus seules ou isolées que les garçons» (Dallaire et Rail, 1996, p. 45).

L'étude de Humbert (1995) auprès de 50 jeunes filles de la 9e à la 11e année de la Saskatchewan semble confirmer cette hypothèse, car elle précise que les jeunes femmes de la 10e année qui n'ont pas repris le cours d'éducation physique ont signalé qu'elles auraient probablement assisté au cours de 11e année si celui-ci avait été un cours réservé aux filles. Humbert conclut par conséquent que le cours mixte crée très souvent un environnement où les filles ne se sentent pas à l'aise et ne bénéficient que d'occasions

limitées de participation. C'est pourquoi beaucoup de jeunes femmes abandonnent le cours lorsque celui-ci n'est plus obligatoire.

Les résultats de l'étude de Dallaire et Rail (1996) mettent en évidence l'importance de l'équité dans son sens large. Selon elles, la notion d'équité réfère :

au niveau personnel, à une manière d'être et au niveau social, à un climat, qui permettent le choix, le respect, la valorisation, l'avancement, la promotion, l'encouragement et la reconnaissance des personnes dans un milieu donné, sans égard à leur sexe, identité sexuelle, âge, aptitude motrice, race, religion, culture ou niveau socio-économique. Un environnement équitable implique un langage, des structures, des politiques, des pratiques et des formes d'intervention équitables. (p. 8)

Il semble que lorsqu'on explore la problématique de la participation des jeunes femmes aux cours d'éducation physique, on trouve une lacune en ce qui a trait à une multitude d'éléments associés à la notion de l'équité susmentionnée (Humbert, 1995; Griffin, 1989; Nilges, 1998).

En résumé, plusieurs auteurs et auteures ont contribué à l'avancement des connaissances touchant la problématique de l'équité en éducation physique. Cependant, seulement quelques études empiriques canadiennes ont été réalisées sur ce sujet. De même, plusieurs auteures nous ont permis d'approfondir notre compréhension des facteurs reliés à la participation des jeunes femmes aux cours d'éducation physique (Borys, Daniels, Dallaire et Watkinson, 1990; Dahlgren, 1988; Dewar, 1987; Griffin, 1989a; Lenskyj, 1991; Scraton, 1992; Vertinsky, 1992). Cependant, ces études n'ont pas donné la parole aux vraies expertes du domaine, c'est-à-dire les jeunes femmes ayant abandonné l'éducation physique.

Quelques études se sont spécifiquement penchées sur l'abandon. L'augmentation du nombre de jeunes femmes qui décident d'abandonner leurs cours d'éducation physique a été documentée par quelques auteurs et auteures de l'Australie (e.g., Browne, 1992; Coles, 1979; Dyer, 1986; Kudelka, 1986; Raithel, 1987) et du Canada anglais (Baker, Campbell, Paterson et Wideman, 1982; Butcher, 1979, 1980; Earl et Stennett, 1983; Macintosh et al., 1978). Ces études canadiennes et australiennes ont permis d'identifier plusieurs facteurs d'abandon, et le principal facteur qui ressort est la possibilité de suivre d'autres cours considérés plus importants et qui sont en conflit d'horaire avec l'éducation physique. Il semble que la majorité des jeunes femmes ne perçoivent pas l'éducation physique comme importante en comparaison des autres cours (Browne, 1992). Les études sur l'abandon susmentionnées présentent un point faible: les échantillons sont mixtes (garçons et filles) et dans certaines études, les sujets n'ont pas nécessairement abandonné l'éducation physique (e.g., Baker et al., 1982; Earl et Stennett, 1983). En conclusion, aucune étude ne s'attarde spécifiquement sur les facteurs d'abandon de l'éducation physique chez les jeunes canadiennes d'écoles secondaires francophones.

But de l'étude

Cette étude qualitative visait principalement à découvrir les raisons qui motivent les jeunes femmes francophones du secondaire à abandonner leurs cours d'éducation physique. L'étude visait ensuite à définir les raisons qui pourraient pousser les jeunes femmes à réintégrer les cours d'éducation physique.

Approche méthodologique

La recherche réalisée a été une recherche de type qualitatif privilégiant l'entrevue de groupe semi-dirigée. L'auteure a choisi cette méthodologie parce qu'elle permettait d'obtenir les perceptions, sentiments et attitudes des jeunes femmes francophones pour ensuite comprendre pourquoi elles abandonnent l'éducation physique.

L'échantillon de l'étude était composé de 38 élèves de deux écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick. Les élèves en question étaient soit en 11e, soit en 12e année, et elles avaient déjà abandonné leur cours d'éducation physique au moment de l'entrevue. Une technique d'échantillonnage non-aléatoire a été utilisée, c'est-à-dire que les participantes à l'étude ont été des «décrocheuses» qui se sont portées volontaires. Lors des entrevues de groupe, les participantes ont été placées en groupes de deux à cinq personnes.

Les deux instruments utilisés pour l'étude ont été le protocole d'entrevue et le formulaire réservé à la rédaction d'histoires. Les questions du protocole d'entrevue étaient formulées de façon à encourager les participantes à discuter ouvertement de leurs sentiments, perceptions, opinions, attitudes et expériences vécues à l'intérieur des cours d'éducation physique. Certaines questions ont permis aux jeunes femmes de partager avec la chercheure les raisons qui les ont incitées à abandonner les cours d'éducation physique, leurs perceptions de l'activité physique et de l'éducation physique, les éléments d'un cours d'éducation physique idéal et les motifs qui les inciteraient à retourner aux cours d'éducation physique.

La chercheure a aussi eu recours à la technique de la rédaction d'histoires, qui a permis aux jeunes femmes de partager certaines choses qu'elles avaient peut-être décidé de ne pas partager avec le groupe au sujet de leur abandon de l'éducation physique et du cours d'éducation physique qu'elles considéreraient comme idéal.

La chercheure a transcrit les entrevues et les histoires après chaque entrevue. Le procédé utilisé a permis de modifier et de mettre à jour le protocole d'entrevue. À la fin de la période des entrevues, la chercheure a analysé l'ensemble des textes des entrevues afin de dégager des patrons de réponses. Principalement, les facteurs d'abandon et de réintégration des cours d'éducation physique ont été identifiés, puis ces facteurs ont été regroupés en catégories.

Importance de l'étude

D'un point de vue thématique, plusieurs auteurs et auteures ont contribué à l'avancement des connaissances sur l'équité et la participation des jeunes femmes en éducation physique. La question de l'abandon des cours d'éducation physique cependant a fait l'objet de peu d'études et cette question n'est pas encore documentée chez les Francophones. Il est donc important de documenter la question chez les Francophones dû aux spécificités culturelles et à la précarité financière de certaines institutions secondaires en milieu francophone minoritaire. La présente étude devrait donc permettre de combler un vide thématique en sociologie du sport.

Du point de vue pratique, la question de l'abandon des cours d'éducation physique chez les jeunes femmes ne peut être négligée si on considère l'importance de l'activité physique pour la santé. Il est de plus essentiel de stimuler l'intérêt des professionnels et des professionnelles du domaine de l'éducation physique quant à la question des jeunes femmes et leur abandon de l'éducation physique. Les constatations de la présente étude devraient permettre de conscientiser ces professionnels et professionnelles au problème de l'abandon. Un tel regard critique de leur part pourrait susciter l'apport de certaines modifications susceptibles d'accroître la participation et l'épanouissement des jeunes femmes au sein des cours d'éducation physique.

Limites de l'étude

L'étude était limitée à deux écoles secondaires francophones d'une région précise du Nouveau-Brunswick. Par conséquent, on ne devrait extrapoler les constatations faites à des écoles secondaires d'autres régions du pays qu'avec une extrême prudence compte tenu des diverses influences culturelles, sociales et environnementales présentes.

Du point de vue méthodologique, l'étude était également limitée à des entrevues de groupe semi-dirigées et à la rédaction de courtes histoires sur l'abandon de l'éducation physique et le cours d'éducation physique idéal. Nul doute que les données qualitatives obtenues auprès d'un échantillon restreint devraient servir à approfondir la compréhension du phénomène de l'abandon des cours d'éducation physique plutôt qu'à établir des relations de cause à effet entre certaines variables à des fins de prédiction.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Plusieurs études ont été effectuées sur la problématique de la sous-représentation des jeunes femmes en éducation physique. Le présent chapitre porte sur la recension de ces écrits et se divise en deux parties. La première partie traite des écrits sur les jeunes femmes et l'activité physique et elle comporte trois thèmes principaux soit l'historique, les facteurs sociaux influençant la participation à l'activité physique et les patrons de participation. La deuxième partie traite des écrits sur les jeunes femmes et l'éducation physique et elle comporte cinq thèmes principaux soit l'historique, les patrons de participation, les principes dominants en éducation physique, la problématique de l'iniquité en éducation physique et l'abandon de l'éducation physique.

Les jeunes femmes et l'activité physique et sportive

Historique

Si au tournant du 21^e siècle la femme possède encore un statut minoritaire dans le domaine du sport et de l'activité physique, elle lutte depuis longtemps contre les pressions d'une société patriarcale afin d'être reconnue pour ses capacités physiques et sportives plutôt que ses capacités de reproduction. Selon Helen Lenskyj (1986), le contrôle des hommes a été traditionnellement camouflé par les pensées morales et biologiques

dominantes. Les médecins, les scientifiques, ainsi que les hommes du clergé avaient le contrôle sur de telles pensées car ils étaient considérés comme les experts dans ces domaines. Dans son travail, Lenskyj (1986) explique comment la profession médicale a joué un grand rôle au niveau des activités physiques et sportives pour les femmes, surtout pendant le dernier siècle. Le rôle de cette profession était semblable à celui d'une dictature qui, par son pouvoir social, décidait des activités supposément appropriées et sécuritaires pour les femmes. Selon les médecins et autres professionnels du domaine, les qualités biologiques, physiologiques et morales que possédaient les femmes étaient uniques et, par conséquent, devaient les empêcher de faire de l'activité physique vigoureuse.

Tout au long du 20^e siècle, plusieurs contraintes et mythes médicaux ont surgit à l'encontre de la participation sportive chez les femmes (Ehrenreich et English, 1979; Lenskyj, 1986; Rail, 1990; Volant, 1976). Parmi ces contraintes et mythes médicaux on retrouve la théorie du Vitalisme dont l'idéologie préconisait l'idée que les femmes possèdent une obligation morale de préserver leur énergie vitale pour la reproduction et leur rôle traditionnel de femme au foyer. On retrouve aussi le principe victorien qui dicte que les femmes constituent le sexe supérieur en question de moralité: «les modèles naturels de valeur morale et sexuelle» (Rail, 1990, p. 13). Ce principe avait comme conséquence de décourager la participation sportive des femmes, car le dit «surmenage» de leur corps compromettaient leur capacité d'enfanter, ce qui en retour mettait en péril leur devoir moral (Ehrenreich et English, 1979). D'autres censures étaient courantes, telle cette déclaration signée de Rogers (1930) sur les dangers de la compétition de niveau olympique chez la femme, laquelle prétendait que le développement de la beauté et de la

féminité chez les jeunes femmes était nécessaire «pour attirer les pères les plus dignes de leurs enfants, apporter le physique le plus sain pour la grossesse et créer les modèles de comportement émotionnel et social les plus maternels» (p. 77). Une nouvelle pathologie fit aussi son apparition dans le domaine médical. On la nomma «non-conformité sexuelle infantine», celle-ci constituant un précurseur supposé du lesbianisme dans la vie adulte. Cette «pathologie» avait comme symptôme les allures de garçon, les désirs d'imiter les garçons et la préférence pour les jeux de garçons (Rail, 1990). Les professionnels en activité physique et sportive ont par la suite développé des programmes d'éducation physique et de sport dit appropriés pour chaque sexe. On y retrouvait aussi des travaux de correction pour les enfants qui manifestaient des «problèmes d'identification du sexe» (e.g., Fisher, 1972; Werner, 1972). Au début des années 1980, l'augmentation de la participation sportive des femmes causa une nouvelle censure médicale. Cette fois-ci, les experts déconseillaient fortement aux femmes de faire certaines activités physiques ou sportives qui pourraient causer un inconfort ou une blessure aux seins (Gehlsen et Albohm, 1980). Ces contraintes et mythes médicaux n'ont été que des moyens pour l'idéologie patriarcale de contrôler la femme et ses activités. Selon Rail (1990), malgré les efforts, les femmes ont à peine commencé à s'intégrer au monde du sport amateur et professionnel.

Dans le monde entier, les femmes doivent réaliser que les jeux et les sports sont parmi les agents d'oppression les plus puissants de nos sociétés, mais paradoxalement, qu'ils sont aussi parmi les plus libérateurs (Rail, 1990, p. 124).

Facteurs sociaux influençant la participation

Il existe plusieurs facteurs sociaux qui influencent la participation des filles et des femmes en activité physique et sportive. Par exemple, la construction sociale de la féminité et de la masculinité, la structure et l'organisation des sports, l'accent sur la forme physique «cosmétique» et la minceur chez les femmes, et la classe sociale sont des facteurs déterminants en ce qui concerne l'implication dans des activités physiques.

Selon Hall et Richardson (1982), le sexisme dans le sport est principalement fondé sur la notion traditionnelle de l'infériorité inhérente au sexe féminin. Par conséquent, les mythes véhiculés par cette croyance n'ont fait que compliquer la situation des femmes dans le sport depuis plusieurs siècles. D'après Duncan (1997), la construction sociale de ce qu'est la féminité peut également influencer le choix des activités physiques chez la jeune fille, ainsi que l'expression de sa physicalité. Young (1990) appuie cet argument en soulignant que le genre joue un rôle important dans la notion de physicalité. En effet, la majorité des jeunes filles apprennent et reproduisent les styles de mouvements féminins dits socialement «appropriés» et acceptables. Le genre est donc un comportement appris et la façon d'être d'une jeune fille ou d'une femme, c'est-à-dire la façon dont elle se comporte par rapport à son corps, est le plus souvent prédéterminée par une société patriarcale qui cherche à maintenir et à reproduire l'hégémonie masculine dans le sport. Il existe aussi, selon Bryson (1987), deux dimensions fondamentales qui appuient cette notion d'hégémonie masculine dans le sport: a) la masculinité et la notion d'habileté sont interliées et b) la masculinité est liée à la notion d'agressivité, de force et de violence. Hargreaves (1986) souligne que l'aspect physique ou plutôt la «muscularité» est le

symbole essentiel de la masculinité et de son pouvoir. Kane et Snyder (1989) indiquent que les termes physicalité et muscularité équivalent à la notion de supériorité. Un cadre conceptuel créé par Metheny (1965), stipule que le sport peut être de type «genre-approprié» ou de type «genre-inapproprié». En d'autres mots, selon ce modèle, il existe des sports spécifiques à chaque sexe. Les sports catégorisés comme étant «genre-appropriés» tiennent compte du degré des caractéristiques qui sont traditionnellement appropriées pour le sexe en question, ainsi que celles qui vont à l'encontre de la définition traditionnelle de la féminité (Metheny, 1965). Par conséquent, si la femme utilise son corps de façon à produire des mouvements artistiques (e.g., gymnastique) n'engendrant aucun contact physique demandant de la force ou de la puissance physique, cette activité est perçue comme étant acceptable. Cependant, si elle utilise son corps comme véhicule de force et de puissance (e.g., football), son comportement est perçu comme étant «masculinisé», donc inapproprié (Kane et Snyder, 1989). Dans une société patriarcale, il semble crucial pour le sentiment de compétence sociale et le bien-être psychologique d'être capable de s'identifier et de s'affirmer comme appartenant à un genre approprié (Davies, 1989, 1990; Pitcher et Schultz, 1983). D'après Duncan (1997), c'est pour ces raisons qu'une majorité des enfants intériorisent les catégories sexuelles et mettent en pratique les comportements qui y correspondent. Le premier mythe que la société contemporaine transmet aux jeunes enfants est celui du sens binaire chez les sexes. Ce mythe évoque l'existence de deux sexes différents qui sont simultanément opposés l'un à l'autre (Birrell et Cole, 1990; Duncan, 1990). Selon de Beauvoir (1952), Betterton (1987), Connell (1987), Kuhn (1985) et Orenstein (1994), les différences de genre sont souvent perçues comme étant opposées au lieu de se situer sur un continuum. En d'autres

mots, les filles possèdent certaines caractéristiques et les garçons possèdent les caractéristiques opposées à celles des filles. Par conséquent, un aspect crucial de la compétence sociale chez certaines jeunes filles est le maintien et la reproduction de cette opposition (Duncan, 1997). L'accent placé sur cette notion d'opposition entre les deux sexes décrit très souvent la façon dont les enfants doivent s'exprimer physiquement (Duncan et Sayaovong, 1990). L'expression physique des deux sexes diffère surtout dans les mouvements corporels (e.g., la fille a recours à des mouvements restreints et délicats; le garçon a recours à des mouvements vigoureux demandant beaucoup plus d'espace). L'étude de Hasbrook (1995) démontre que les filles et les garçons croient qu'une fille ne doit pas être physiquement forte ou musclée et qu'elle ne doit démontrer aucun trait de puissance physique. De telles caractéristiques sont perçues comme étant honteuses et offensives, particulièrement aux yeux des garçons. Certaines filles vont tout simplement cesser le sport afin de ne pas compromettre leur féminité ou encore choisir des activités physiques perçues comme appropriées pour leur sexe, c'est-à-dire, des activités qui sont de nature coopérative, expressive et artistique comme par exemple la gymnastique, la danse, le patinage artistique et le tennis (Duncan et Hasbrook, 1988; Kane et Snyder, 1989; Metheny, 1965; Young, 1990). Nilges (1998) indique qu'une dichotomie («we-they») semble être construite à l'intérieur de la pensée des jeunes. Cette dichotomie semble céder l'espace physique aux garçons non seulement en indiquant qu'il existe des différences entre les garçons et les filles, mais que ceux-ci sont, la plupart du temps, meilleurs. Dans son étude, Nilges identifie comment cette dichotomie est construite et reproduite par l'entremise de la façon dont les filles et les garçons définissent a) «ce qu'on joue», b) «comment on le joue» et c) «comment on l'organise». En ce qui a trait le

premier élément, «ce qu'on joue», il semble n'y avoir aucune hésitation de la part des garçons et des filles de penser que certains sports sont plutôt réservés aux garçons et certains autres pour les filles. Les jeunes identifient le football, le basket-ball, le baseball et le hockey comme étant des sports réservés aux garçons car a) ces activités demandent beaucoup d'énergie et les garçons bougent plus vite, b) ces activités font suer et sont salissantes et les filles n'aiment pas suer et finalement c) les filles ne veulent pas se faire blesser (Nilges, 1998). En opposition avec cette prescription féminine, l'activité physique considérée comme socialement appropriée pour le garçon est de nature compétitive, agressive, territoriale et caractérisée par la force et le contact.

Selon Greendorfer (1983), la construction sociale du genre débute à la tendre enfance, lorsque les enfants sont capables de ressentir les influences des parents, des enseignants et enseignantes, et des autres personnes significatives dans leur vie. Par conséquent, à la maison, le parent peut contrôler et protéger son enfant contre la différenciation sexuelle jusqu'à un certain point, mais lorsque vient le temps pour l'enfant de se joindre à la société, son pouvoir diminue. Déjà à l'âge de trois ans, l'enfant est conscient des règlements implicites qui dictent et gèrent les comportements féminins versus les comportements masculins (Duncan, 1997). Dès son entrée dans la société, la petite fille sera soumise aux valeurs dominantes de cette société, incluant celles dans le monde de sport et de l'activité physique. Lenskyj (1995) souligne qu'avant d'avoir atteint la puberté, la majorité des jeunes filles ont appris que les personnes qui l'entourent l'évaluent premièrement au niveau de son apparence physique et de sa sexualité.

L'étude de Adler, Kless et Adler (1992) démontre comment cette différenciation sexuelle est construite socialement et comment elle définit les rôles actifs et passifs de

chacun et de chacune. Cette étude d'Adler avait pour but d'explorer la question de la popularité chez les filles et les garçons au niveau élémentaire. Les auteurs ont trouvé que les facteurs déterminants de la popularité diffèrent selon le genre et que la notion de popularité joue un rôle important dans la reproduction traditionnelle des genres. Par conséquent, l'étude démontre bien que la féminité et la masculinité sont des constructions sociales influencées par les parents, les enseignants et enseignantes, mais qui sont aussi développées par les enfants à l'intérieur de l'institution éducative. Toujours selon ces auteurs, les facteurs de popularité chez les garçons étaient : a) les habiletés sportives, b) le fait d'être «cool», c) le fait d'être «tough», d) le savoir-faire, e) les relations avec l'autre sexe, et f) une faible performance scolaire. Au contraire, les facteurs de popularité chez les filles sont : a) l'histoire familiale, b) l'apparence physique, c) le développement social, et d) la haute performance scolaire. De tels résultats indiquent clairement les effets de l'idéologie en ce qui a trait à la dichotomie et la différence fondamentale des genres et des sexes. En ce qui concerne le corps, les notions de sujet pour le garçon et d'objet pour la jeune fille sont exprimés de façon évidente pour les facteurs habiletés sportives chez les garçons et apparence physique chez les jeunes filles.

Raithel (1987) identifie les rôles sexuels traditionnels, la perception de l'incompétence sportive, la maturation physique précoce ou tardive, ainsi que les pressions sociales retrouvées dans la compétition au sein des cours mixtes comme étant des barrières à la participation des jeunes femmes à l'activité physique. D'autres facteurs sont reliés à la période pubertaire de la jeune fille; les jeunes filles se sentent embarrassées par leurs changements corporels, la pression de leurs pairs pour être féminines, la présence de certaines activités qui comportent soit trop ou pas assez de défi et leur manque d'habileté

nécessaire pour avoir du plaisir à pratiquer certains sports.

Un autre facteur pouvant influencer la participation sportive des femmes est leur apparence physique. Selon Duquin (1989), l'accent qui est de plus en plus placé sur la forme physique esthétique et la minceur et cette tendance vers la mode sportive influencent la participation de deux façons: a) plusieurs femmes ont retardé leur participation à l'activité physique ou sportive jusqu'à ce qu'elles soient assez minces pour «bien» paraître et porter les vêtements «appropriés», et b) celles qui participent ont souvent combiné leur activité physique à des comportements pathologiques de contrôle du poids les privant de substances nutritives nécessaires. Les images idéologiques des femmes qui sont reflétées par les médias influencent celles-ci en ce qui a trait à leur estime de soi et leurs perceptions d'elles-mêmes (Pingree et al., 1976; Signorelli, 1989). Duquin (1989) stipule que l'industrie sportive est fondée à partir des insécurités féminines qui ont le devoir de rappeler les jeunes filles et les femmes de leurs «désagréables petites imperfections» (p. 106).

La structure et l'organisation sportive agissent aussi comme facteurs pouvant influencer la participation des femmes. Selon Rail (1990), peu importe les progrès de la femme au niveau de sa performance sportive, la structure et l'organisation demeurent sous le contrôle des hommes; «ce qui n'a certes pas accru la possibilité de servir les meilleurs intérêts des femmes» (p. 120).

On peut retrouver dans la littérature les variables socio-économiques comme étant des indicateurs importants de la participation sportive. Une étude de Kirk et al. (1996) auprès de 220 familles en Australie, démontre l'influence importante qu'ont les parents (en termes de temps, argent et de soutien émotionnel) sur la participation sportive de leurs

jeunes. Selon Kirk et ses collègues, la structure familiale et le salaire agissent comme facteurs clés dans la participation sportive des enfants et des adolescents et adolescentes. D'après Greendorfer (citée dans Harvey et Donnelly, 1996), les parents faisant partie d'une classe sociale défavorisée sont plus aptes à adopter une vision stéréotypée du genre que ceux provenant d'une classe sociale plus favorisée. Harvey et Donnelly (1996) soulignent que la population faisant partie des classes sociales défavorisées a plus tendance à être classée comme inactive. Les deux auteurs décrivent ce phénomène de façon plus détaillée en stipulant que: a) les enfants et les adolescents et adolescentes provenant d'un milieu socio-économiquement faible ont moins tendance à participer à l'activité physique; et b) les femmes provenant d'un milieu défavorisé ont moins tendance à faire de l'activité physique que les autres femmes.

Patrons de participation

Wright et King (1990) ont noté que la participation à l'activité physique ainsi que le niveau de condition physique ont tendance à diminuer encore plus chez les filles que chez les garçons après la période pubertaire. Dyer (1986) indique que certains facteurs explicatifs de cette situation ont été documentés par des chercheurs et chercheuses des États-Unis, du Royaume Uni et de l'Australie. Certains facteurs qui peuvent en partie expliquer cette diminution chez les jeunes filles sont, les changements dans les intérêts sociaux, la concentration sur la compétition scolaire et les pressions sociales pour trouver un emploi (Wright et King, 1990).

Une enquête de Janice Butcher (1985) auprès des adolescentes de la 6^e à la 10^e année porte sur les changements qui se produisent avec l'âge dans les patrons de participation de ces jeunes filles, ainsi que les variables reliées à la participation en 10^{ième} année. Son étude démontre que la participation des jeunes filles en activité physique diminue avec les années au primaire, tandis que la participation au niveau secondaire a tendance à augmenter. Les facteurs reliés à la participation des jeunes filles de la 10^{ième} année sont: a) la participation et l'encouragement des pairs, b) la satisfaction face à leurs habiletés dans les mouvements et dans les sports, c) l'indépendance, d) la disponibilité de l'équipement et e) la préférence d'une vie active à une vie sédentaire (Butcher, 1985). Les résultats de cette étude semble aller dans le sens opposé d'autres études sur la participation des jeunes filles en éducation physique.

Les jeunes femmes et l'éducation physique

Le déclin dans le nombre d'adolescentes ou de jeunes femmes qui participent au cours d'éducation physique a été documenté par plusieurs auteurs et auteures (e.g., Baker, Campbell, Paterson et Wideman, 1982; Butcher, 1976, 1980; Coles, 1979; Dyer, 1986; Earl et Stennett, 1983; Macintosh, 1978; Kudelka, 1986; Raithel, 1987; Browne, 1992). Les thèmes principaux soulignés par ces études sont reliés au curriculum, aux conflits d'horaire et aux questions d'iniquité à l'intérieur des cours d'éducation physique.

Avant d'entrer en détail dans les études concernant la problématique de l'abandon, il est important de considérer les facteurs qui nuisent à la participation des jeunes femmes en éducation physique. Cette partie est donc divisée en quatre sections: l'historique de

l'éducation physique, les principes dominants de l'éducation physique, la problématique de l'iniquité en éducation physique et l'abandon des cours d'éducation physique.

Historique de l'éducation physique

Dans un premier temps, il est important de considérer l'historique de l'éducation physique. Chauvier (1979), Demers (1979, 1982, 1984), Deschênes (1984), Ross (1978), Paplauskas-Ramunas (1968), Sheedy (1976) et Zeigler (1983) ont discuté des bases conceptuelles et historiques de l'éducation physique. Ces auteurs ont mentionné la surspécialisation, le technicisme, l'absence d'une approche humanisante, ainsi que l'ignorance de l'impact de certains facteurs (e.g., l'accent sur les aspects physiologiques de l'exercice) sur la nature de l'activité physique. Selon Demers (1988), il existe deux pierres angulaires dans une telle conception de l'éducation physique. La première est celle de la prédominance de l'aspect biophysique de l'activité physique et la deuxième est reliée aux stratégies d'intervention qui semblent favoriser les professionnels et professionnelles plutôt que la clientèle. Ces aspects problématiques historiques ont eu leur impact sur les programmes de formation universitaire:

C'est comme s'il y avait une représentation dominante de l'éducation physique, une représentation avant tout biophysique, imposée dans la majorité des universités (Demers, 1988, p. 162).

Selon McKay, Gore et Kirk (1990), les professeurs et les professeures d'éducation physique de l'Australie, du Canada, de l'Angleterre et des États-Unis donnent de plus en plus la priorité à la recherche empirique. D'après ces auteurs, cette stratégie a pour effet de créer des valeurs et des pratiques professionnelles qui sont fondées sur l'idéologie du

professionnalisme, de la science et de la rationalité instrumentale. En retour, cette idéologie dicte de façon unidimensionnelle l'enseignement du corps et des sports et assure une marginalisation des aspects sociaux, politiques, culturels et moraux. Greene (1984) définit l'enseignement de l'ère technologique comme favorisant une excellence unidimensionnelle qui a tendance à produire des fonctionnaires du talent au lieu de produire des éducateurs et éducatrices physiques. Dans leur article, Whitson et Macintosh (1990) posent deux questions. Premièrement, pourquoi le langage en éducation physique a-t-il tout en commun avec la production systématique de la performance en sport et très peu en commun avec l'éducation? En deuxième lieu, pourquoi le langage scientifique et le langage de la gestion ont-ils remplacé le langage humaniste en éducation physique, où l'accent était placé sur le développement physique total de la personne? Souligner la question du langage est, comme l'a observé Hall (1988), discuter des différentes formes que peut prendre le langage et plus encore, de l'influence que peut avoir ce langage sur la compréhension du travail (dans ce cas des éducateurs et éducatrices) et sur tout ce qui se produit autour de nous. Il existe, selon Demers (1988), deux facteurs fondamentaux qui ont contribué au développement d'un modèle dominant de l'éducation physique: la configuration de la division sociale du travail et le développement du savoir. Les bureaucrates professionnels impliqués dans les organisations de sport amateur au Canada sont pour la majorité des diplômés en cinésiologie, en sciences du sport ou en administration du sport et ils et elles ont pris en charge le rôle auparavant joué par les bénévoles dans la création et l'implantation des politiques sportives (Whitson et Macintosh, 1990). D'après ces mêmes auteurs, la formation des éducateurs et éducatrices physiques dans les universités canadiennes est responsable de ces changements puisque le

langage relié à la performance privilégié lors de cette formation a créé de nouvelles attentes pour ceux et celles qui avaient l'habitude d'être appelés éducateurs et éducatrices physiques.

Selon Rowbothan (1973), l'expérience des jeunes filles et des femmes en éducation physique a été historiquement exclue de la littérature. Cette dernière semble être centrée principalement sur les expériences des garçons (Scraton, 1992). Rappelons que l'éducation physique a été créée par les hommes et pour les hommes. Plusieurs auteures (Lenskyj, 1986; Rail, 1990; Scraton, 1992) ont documenté l'influence patriarcale de l'activité physique (i.e., en éducation physique, loisirs et sports) chez les femmes. Lenskyj (1986) souligne que le contrôle des hommes a été traditionnellement voilé par les pensées morales et biologiques dominantes. Elle explique que la profession médicale a joué un grand rôle de frein social au niveau des activités physiques et sportives pour les femmes. Scraton (1992) indique que l'évolution de l'éducation physique sur la question de la participation des femmes a été influencée par certains changements positifs au niveau du degré de subordination des femmes dans la société, ainsi que par l'augmentation de la participation des femmes dans les exercices physiques et les activités sportives en général. Cependant, ces changements n'arrivèrent pas du jour au lendemain et demandèrent beaucoup d'opposition et de résistance de la part des femmes (Scraton, 1992). Selon Scraton (1992) et Lenkyj (1986), la notion de féminité décourageait la participation des femmes dans les activités physiques et sportives, incluant l'éducation physique.

Principes dominants des curricula en éducation physique

Une étude de Gagnon et ses collègues (1997) souligne que les éducateurs et éducatrices physiques ont tendance à offrir des conditions moins favorables au développement des élèves qu'ils et elles perçoivent comme étant plus faibles. L'effet Pygmalion se manifeste en enseignement lorsque des élèves se comportent de manière à confirmer les attentes de l'enseignant ou l'enseignante à leur égard (p. 35). Par conséquent, l'effet Pygmalion peut-il être une explication plausible pour la diminution de la participation des jeunes femmes en éducation physique? Les jeunes femmes se conforment-elles aux attentes faibles des éducateurs et éducatrices? Selon Stanworth (1983), les curricula en éducation physique dans les écoles secondaires n'atteignent pas leur objectif de créer un environnement où les filles peuvent améliorer les habiletés, les aptitudes et la motivation nécessaires à leur implication future dans les activités physiques. Les jeunes apprennent plutôt, par l'entremise de l'école, qu'il existe des formes de loisirs spécifiques à leur genre (Stanworth, 1983). Evans (1984) appuie les arguments de Stanworth (1983) lorsqu'il indique que les curricula en éducation physique ont été conçus de façon conventionnelle et séparée pour chacun des sexes. Evans indique également que les principes par le biais desquels les jeunes sont classés pour fins d'enseignement, ainsi que les attitudes exprimées pendant l'enseignement sont plutôt sexistes et sont omniprésents à l'intérieur des salles de classe. Griffin (1983) enchaîne en stipulant qu'à l'intérieur des écoles, les jeunes filles sont perçues comme «frivoles», incapables de se concentrer et n'ayant aucune motivation à centrer leur attention sur des choses sérieuses. Les filles sont aussi perçues comme ayant des intérêts de nature simpliste et non-pratique

comme par exemple, les garçons, les potins et la musique.

Dewar (1987) démontre par l'entremise d'une étude de cas au sein d'un programme d'éducation physique d'une université canadienne, comment les connaissances qui existent sur la notion de la différenciation sexuelle sont organisées à l'intérieur des cours. Cette organisation des connaissances permet la reproduction de cette notion dans la société, spécialement dans le système d'éducation. Selon Dewar (1987) la notion de genre est enseignée aux élèves de façon différente, selon le cours. Par exemple, dans les cours à dominantes biologiques et comportementales, la différenciation sexuelle est considérée comme un attribut personnel qui explique les différences au niveau de la performance. Cependant, dans les cours à dominante socioculturelle, le genre est perçu comme un construit social et le sport, comme une construction sociale qui reproduit et justifie l'hégémonie masculine. Dewar souligne que s'il existe plusieurs façons de traiter la notion du genre à l'intérieur des programmes d'éducation physique, il reste que l'éducation physique, un peu partout au Canada, accorde une place dominante aux aspects biophysiques et comportementaux, conservant les aspects socioculturels en marge des programmes. Ceci pourrait expliquer la construction et la reproduction sociale des notions traditionnelles et stéréotypées de la féminité et de la masculinité à l'intérieur des cours et des programmes d'éducation physique (Dewar, 1987).

Les observations effectuées par Evans (1984) et Griffin (1983, 1984) suggèrent que certaines jeunes filles résistent intentionnellement aux cours d'éducation physique. D'après ces spécialistes, cette résistance est fortement liée à la production et la reproduction de la différenciation sexuelle patriarcale à l'intérieur des cours.

Problématique de l'iniquité

Selon Scraton (1992), l'iniquité entre les sexes occupe une place fondamentale à l'intérieur des traditions d'enseignement et de philosophie de l'éducation physique. D'après Griffin (1989), l'iniquité entre les sexes se manifeste dans tous les volets de notre société, que ce soit sous forme de préjugé, de stéréotype, de sexisme ou d'homophobie. Ces phénomènes se retrouvent au sein du milieu éducatif en général ainsi qu'au sein des cours d'éducation physique en particulier (Dallaire et Rail, 1996; Griffin, 1989; Weiss et al., 1990).

L'étude de Wright et King (1990) souligne que les jeunes filles sont encouragées à faire de l'activité physique, mais elles sont simultanément restreintes dans leur façon de pratiquer celle-ci. Ces dernières sont encouragées d'être consciente de leur apparence et de leur mouvement et d'être prudente. Par exemple, elles doivent être prudentes au niveau des mouvements qu'elles doivent exécuter, c'est-à-dire leur arche de dos, leurs sauts et en plus elles sont limitées dans le montant de roulades qu'elles peuvent exécuter (Wright et King, 1990). De l'autre côté, pour les garçons les limites sont imposées dès le début de la leçon par des injonctions de sécurité. Selon Wright et King (1990), le langage qui entoure les jeunes filles à l'intérieur des cours d'éducation physique est très ambigu. Les jeunes filles reçoivent leur enseignement par l'entremise d'un langage patriarcal de féminité qui a pour but d'empêcher et de retenir leurs comportements. Cependant, dans le contexte du cours d'éducation physique, elles doivent être active, compétitive et elles doivent viser le succès (Wright et King, 1990). De l'autre côté, les garçons sont émergés dans un langage ne possédant aucune ambiguïté. Un langage traditionnel et stéréotypé de

masculinité et de sport mettant l'importance sur l'agressivité, la compétition, l'individualisme et le succès. D'après Wright et King (1990), les intentions camouflées à l'intérieur du langage de certains enseignants et de certaines enseignantes en éducation physique, contribuent à la production et à la reproduction des attentes au niveau de la féminité et de la masculinité qui à leur tour reflètent les stéréotypes culturels de notre société. Pour les jeunes femmes, cette situation peut avoir comme effet de décourager leur participation dans les activités physiques et sportives en plus de diminuer leur pouvoir dans une société patriarcale (Wright et King, 1990).

Certains éléments émergeant d'une étude auprès des jeunes filles ayant abandonné l'éducation physique, démontrent la conscience et la perception de soi comme étant un facteur majeur à l'abandon (Kudelka, 1986). En d'autres mots, les jeunes femmes ne sont pas satisfaites de leur aspect physique, elles ont un sentiment de conscience et de perception d'elle-même pendant les cours. Elles pensent que les garçons ont une attitude différente envers l'éducation physique et qu'ils sont par conséquent meilleurs que les filles. Elles ont aussi le sentiment de ne pas être comprises par les enseignant(e)s en éducation physique, et en plus elles manquent d'intérêt envers certaines activités.

All of these turned-off girls have one thing in common. They are unskilled at sport possibly because over the years the apparently have been socialised out of it. To them, adolescence and femininity are seen as incompatible with sport and physical education. Indeed sporting expertise, effort, activity, assertiveness and competitiveness are in many ways antagonistic to the feminine image as it is perceived by these adolescent girls (Kudelka, 1986, p.12).

Dallaire et Rail (1996) se sont intéressées à cette problématique et ont étudié la question des iniquités au sein des cours d'éducation physique. Pour Dallaire et Rail (1996), la notion d'équité se réfère :

au niveau personnel, à une manière d'être au niveau social, à un climat, qui permettent le choix, le respect, la valorisation, l'avancement, la promotion, l'encouragement et la reconnaissance des personnes dans un milieu donné, sans égard à leur sexe, identité sexuelle, âge, aptitude motrice, race, religion, culture ou niveau socio-économique. Un environnement équitable implique un langage, des structures, des politiques, des pratiques et des formes d'intervention équitables (p.47).

Selon Dallaire et Rail (1996), les études britanniques, australiennes et américaines relèvent les points communs suivants: a) les filles et les garçons participent et interagissent encore selon les modèles traditionnels stéréotypés, b) les garçons prennent plus que leur part relative de participation dans les jeux et sports collectifs, c) les garçons adoptent souvent des attitudes méprisantes ou de supériorité face aux filles, d) les enseignants et les enseignantes ont conservé des perceptions biaisées selon le sexe en ce qui a trait aux habiletés et aux potentiels physiques, e) les enseignants et les enseignantes entrent davantage en interaction avec les garçons qu'avec les filles, f) les normes compétitives masculines dominent encore la conception de l'éducation physique et les critères d'évaluation (p. 47).

L'échantillon de leur étude était composé de 1 965 jeunes (987 garçons et 978 filles) provenant de 22 écoles secondaires francophones situées en milieu minoritaire canadien. Les grandes tendances qui ont émergé de l'étude sont les suivantes: a) les contenus de cours appréciés sont plutôt ceux privilégiant des activités nouvelles et variées, b) l'orientation des cours se situe au niveau du plaisir, de la forme physique et de l'aspect social et relationnel, c) la mixité est privilégiée à toutes les années, mais dans certaines conditions particulièrement pour les jeunes filles, d) le sexisme est perçu, surtout par les filles, et il contribue à une expérience éducative de moins bonne qualité chez ces dernières et e) l'équité est très peu à l'agenda (Dallaire et Rail, 1996). Dans l'étude entreprise par

Dallaire et Rail, les jeunes filles se sentent moins importantes, moins bonnes, moins encouragées, moins écoutées et plus isolés que les garçons dans le contexte du cours.

Un autre point très intéressant découvert dans l'étude de Dallaire et Rail, concerne les jeunes filles et leur perception de leurs habiletés en comparaison avec la perception qu'ont les garçons de leurs propres habiletés. Lorsque les jeunes filles se comparent entre elles, celles-ci ont tendance à se classer comme étant parmi les faibles et les moyennement bonnes (69%), tandis que les garçons se perçoivent comme étant moyennement bons et très bons (95%).

De telles différences sont définitivement problématiques si le but visé est d'en arriver à un climat équitable au sein duquel les jeunes filles autant que les jeunes garçons peuvent s'épanouir (Dallaire et Rail, 1996, p. 46).

Abandon de l'éducation physique

Il est important de noter que beaucoup d'études document les facteurs nuisant à la participation des jeunes femmes en éducation physique. Cependant, en ce qui a trait l'approche méthodologique, l'échantillonnage et le but principal de ces études, très peu adressent la question spécifique des facteurs d'abandon. Il est donc important de souligner les études qui spécifient les raisons d'abandon.

Les résultats obtenus de l'étude de Browne (1992) auprès des écoles secondaires en Australie, ayant pour but de trouver les raisons pour lesquelles les jeunes femmes choisissent ou ne choisissent pas le cours d'éducation physique, sont semblables à ceux retrouvés dans la littérature canadienne. Les résultats de l'étude ont été obtenu par l'entremise d'un questionnaire distribué aux jeunes filles (103 jeunes filles inscrites et 103 jeunes filles ayant abandonné) de la 12e année dans 8 écoles de l'Australie. Dans sa

conclusion, Browne (1992) indique que plus de 75 % des jeunes femmes inscrites en éducation physique confirment aimer l'activité physique, trouvent les cours plaisants, celui-ci permet de maintenir une bonne condition physique, il donne un repos des cours théorique, et elles se perçoivent comme étant en bonne condition physique. Les raisons principales pour l'abandon sont que les autres cours sont plus importants et l'existence des conflits d'horaire.

Au Canada, plusieurs études ont documenté la question de l'abandon des cours d'éducation physique. La majorité des études documentent l'abandon des jeunes femmes et des jeunes hommes en éducation physique en milieu anglophone en optant pour des méthodologies quantitatives, telles que des questionnaires et des sondages (e.g., Baker et al., 1982; Earl et Stennett, 1983; Macintosh et al., 1978). Par conséquent, très peu d'études ont investigué uniquement la question des jeunes femmes (e.g., Butcher, 1976; Humbert, 1995) et plus important encore, aucune documente la question des jeunes femmes francophones.

Une étude menée en Ontario par Macintosh et ses collègues (1978), où les élèves ont le choix de suivre ou non des cours d'éducation physique en 9e année, dévoile que 20 pour 100 des garçons contre 31 pour 100 des filles décident de les abandonner. En plus cette étude démontre qu'à la 11e année, 60 pour 100 des jeunes femmes ont abandonné le cours d'éducation physique, en comparaison avec 40 pour 100 des jeunes hommes. Par contre, les raisons de l'abandon sont semblables pour les deux sexes. Ils et elles a) aiment moins l'éducation physique, b) se considèrent incompetents et incompetentes, c) ne pensent pas que leurs habiletés vont s'améliorer et d) ont reçu moins d'encouragement de la part de leurs parents et ami(e)s afin de continuer les cours d'éducation physique.

Baker et ses collègues (1982) ont fait une étude auprès des élèves de la 8^e à la 12^e année provenant de huit écoles secondaires dans la région de Scarborough en Ontario. Le but principal de la présente étude était d'essayer de déterminer les raisons pour lesquelles les élèves choisissaient ou ne choisissaient pas les cours d'éducation physique. Les résultats furent obtenus par l'entremise d'un questionnaire. Les raisons principales pour l'abandon des cours d'éducation physique chez les jeunes femmes étaient que a) les autres cours du programme sont plus importants (64%) et b) les cours ne sont pas intéressants (17%).

L'étude d'Earl et Stennett (1983), auprès des filles et garçons inscrits et non-inscrits au cours d'éducation physique de l'école secondaire Saunders située en Ontario, identifie certaines raisons pour l'option ou l'abandon du cours d'éducation physique. Les raisons considérées comme importantes pour les élèves sont, d'aimer les sports (99%), d'aimer l'activité (97%), avoir du plaisir en classe (97%), d'apprendre des habiletés nouvelles (97%), et de se tenir en bonne condition physique (94%). Les raisons principales pour l'abandon des cours sont: a) certains autres cours sont plus importants (88%), b) conflits d'horaire (79%) et c) n'aiment pas certains aspects du cours (62%). Ces résultats furent obtenus par l'entremise d'un questionnaire.

Une étude par Butcher (1976), utilisant une méthodologie quantitative, investigate la différence entre les filles qui ont opté pour le cours d'éducation physique et celles qui n'ont pas opté pour celui-ci dans les niveaux supérieurs des écoles secondaires canadiennes. La principale différence retrouvée est que les jeunes filles ayant abandonné le cours d'éducation physique n'aiment pas les activités d'envergure compétitive. Les raisons pour lesquelles elles l'ont choisit sont pour le plaisir (34.3%) et la condition

physique, la santé et le bien être (28.9 %); du côté de l'abandon, elles préfèrent autres cours (32.1 %) et n'aiment pas les aspects de l'éducation physique (28.1 %).

Une étude effectuée par Humbert (1995) avait pour but de «jeter une lumière sur les expériences des jeunes femmes dans les cours d'éducation physique» (p. 58). Elle utilisa des méthodologies qualitatives incluant des entrevues semi-structurées, des observations, des journaux personnels, des photographies et une analyse documentaire. Les jeunes femmes ayant abandonné les cours d'éducation physique faisaient aussi partie de l'échantillon. L'étude de Humbert (1995), auprès de 50 jeunes filles de la 9e à la 11e année, démontre que les jeunes filles de la 10e année qui n'ont pas repris le cours d'éducation physique ont fait la remarque qu'elles auraient probablement assisté au cours de 11e année si celui-ci avait été un cours réservé aux filles seulement. Par conséquent, Humbert (1995) conclut que très souvent le cours crée un environnement plutôt composé d'embarras, de ridicule ainsi que d'occasions limitées de participation. Pour ces raisons, beaucoup de filles abandonnent le cours, lorsque celui-ci n'est plus obligatoire. L'un des thèmes importants qui est ressortit de l'analyse est l'importance d'avoir un environnement respectueux des différences individuelles.

Pourquoi les jeunes filles sont-elles plus nombreuses que les garçons à abandonner l'éducation physique lorsqu'elle n'est plus obligatoire? Selon Hall et Richardson (1982), les filles ainsi que les garçons subissent les mêmes pressions, mais à des degrés différents. C'est-à-dire que le jeune garçon moins doué en éducation physique doit être très souvent gêné et embarrassé car il doit constamment étaler sa incompetence dû à l'importance accordée par la société à la masculinité et aux «prouesses physiques des hommes» (Hall et Richardson, 1982, p. 71). Cependant chez les filles, on insiste davantage sur la réussite

scolaire. Par conséquent, les jeunes femmes abandonnent très souvent l'éducation physique au «profit des matières scolaires» (Hall et Richardson, 1982, p. 71). Selon Macintosh et al (1978) et Humbert (1995), les jeunes femmes au secondaire se sentent (beaucoup plus que les garçons) mal à l'aise aux cours d'éducation physique mixtes. Cependant, il est important de souligner qu'à l'intérieur de l'étude de Dallaire et Rail (1996), la mixité fut privilégiée. Selon les résultats de cette étude, les jeunes sont plutôt ou tout a fait d'accord avec la mixité à l'intérieur des cours d'éducation physique (76%). Les participantes de l'étude semblent apprécier la mixité, mais dans certaines conditions : «lorsque les sports d'équipe sont moins axés sur la compétition et plus sur la participation, l'interaction et le fun; lorsque les gars n'adoptent pas d'attitude de supériorité vis-à-vis elles; lorsqu'on leur donne l'opportunité de se sentir compétentes; lorsqu'elles peuvent jouer selon des règlements qui ne les briment pas trop; lorsque l'enseignant(e) démontre une complicité et des habiletés d'écoute envers elles; et lorsque le jeu se déroule dans un atmosphère où le langage et les attitudes sexistes sont absents» (p. 50).

Conclusion

Les études mentionnées dans cette recension des écrits procurent une variété d'hypothèses et d'explications plausibles en ce qui a trait à la participation des jeunes femmes en éducation physique ainsi qu'en activité physique et sportive. Dans les études spécifiques à l'abandon, les auteures et auteurs ont principalement utilisé des méthodes quantitatives (e.g., questionnaires). En plus, les populations enquêtées proviennent de milieux scolaires anglophones et les échantillons sont mixtes et comprennent des jeunes

qui sont inscrits ainsi que non inscrits en éducation physique.

D'après cette recension des écrits, il y a un manque d'intérêt en ce qui a trait à la problématique d'abandon chez les jeunes femmes francophones en éducation physique. Le but de la présente étude est donc de satisfaire ce besoin en recherche et de donner la voix aux vrais expertes du domaine, les jeunes femmes qui ont abandonné l'éducation physique.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour l'étude, plus précisément sur le protocole de recherche, l'échantillon, les instruments, ainsi que les procédures utilisées lors de la cueillette et le traitement des données.

Protocole de recherche

Un protocole de recherche non expérimental reposant sur une méthodologie qualitative a été utilisé. L'entrevue de groupe semi-dirigée a été privilégiée comme méthodologie. L'entrevue de groupe présente de nombreux avantages: «le groupe permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler des choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire; le groupe agit comme auto-correcteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée; le groupe recrée une sorte de microcosme social où le chercheur [ou la chercheure] peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants [ou participantes]» (Deslauriers, 1991, p. 38). Cette méthodologie a été choisie puisqu'il s'agissait de découvrir les perceptions, les sentiments et les attitudes des jeunes femmes francophones envers l'éducation physique. En d'autres mots, la chercheure était à la recherche de la réalité de chacune de ces participantes. Les participantes ont donc été encouragées à s'exprimer dans leurs propres mots, à réagir et enchaîner avec les réponses des autres

participantes (Stewart et Shamdasani, 1990). Aussi, l'interaction entre les participantes et la chercheure a permis de clarifier les questions ambiguës et de réorienter la discussion lorsque celle-ci déviait du sujet à l'étude (Stewart et Shamdasani, 1990). La rédaction de courtes histoires a aussi été utilisée comme méthodologie. Cette technique permet aux membres de chaque groupe d'exprimer par écrit leurs sentiments, perceptions et expériences vécues qu'ils avaient peut être décidé de ne pas partager avec le groupe en question.

Selon Denzin et Lincoln (1994), il existe une analogie entre les méthodologies multiples de la recherche qualitative et l'art du bricolage. En recherche qualitative, la chercheure utilise les outils de son répertoire méthodologique, se servant des différentes stratégies, méthodes et matériaux empiriques à sa disposition pour accomplir son travail. En d'autres mots, si des outils nouveaux ont besoin d'être inventés ceux-ci peuvent être fabriqués par le chercheur ou la chercheure (Denzin et Lincoln, 1994). Afin d'accomplir mon travail, je me suis servie des notes d'entrevues, des entrevues, des rédactions de courtes histoires et pour la validation j'ai inventé une histoire sur une jeune décrocheuse fictive. L'utilisation de méthodologies multiples de cette recherche qualitative m'a permis comme chercheure d'être transformée en bricoleuse.

Échantillon

Les participantes ont été choisies parmi les élèves de deux écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick. Elles étaient des étudiantes de la 11e et de la 12e

année qui avaient abandonné les cours d'éducation physique, c'est-à-dire qu'elles n'avaient pas repris le cours d'éducation physique lorsque celui-ci est devenu optionnel. Une technique d'échantillonnage non-aléatoire a été utilisée, c'est-à-dire que les étudiantes qui avaient abandonné l'éducation physique et qui se sont portées volontaires ont fait partie de l'étude. L'échantillon comprenait 38 participantes âgées de 15 à 18 ans. Lors des entrevues de groupe, les participantes ont été placées en équipes de quatre. Le choix d'avoir quatre participantes par équipe avait pour but de créer une atmosphère plutôt détendue et de créer des liens plus personnels avec les jeunes femmes. Toutefois, le nombre de jeunes femmes par groupe a été modifié puisque certaines jeunes femmes ne se sont pas présentées à l'entrevue (certaines ont changé d'avis et d'autres ont tout simplement oublié le rendez-vous). La grosseur des groupes a varié de deux à cinq participantes donc onze entrevues de groupe ont été réalisées. Ces groupes ont été constitués en fonction de la disponibilité des étudiantes lors des périodes prévues sur l'heure du dîner pendant les 3^e et 4^e semaines du mois de mai 1998 et de la 3^e et 4^e semaine du mois de septembre 1998. En consultant l'annexe C, on apprend qu'au moins une des écoles a participé à l'étude de Dallaire et Rail (1996) laquelle contenait des «stratégies d'intervention pour créer un environnement non sexiste offrant aux jeunes femmes francophones vivant en milieu minoritaire les mêmes occasions qu'aux garçons en terme de développement et de valorisation au sein des cours d'éducation physique». Certaines participantes auraient donc eu la possibilité d'évoluer dans un contexte où une stratégie était en place.

Instruments

Guide d'entrevue de groupe

Le protocole d'entrevue de groupe était divisé en trois sections correspondant aux trois étapes de l'entrevue (voir le Guide d'entrevue de groupe en Annexe A). La première étape a permis de créer l'atmosphère dans laquelle se déroulait l'entrevue, de recueillir les formulaires de consentement, de répéter les informations telles qu'elles apparaissaient sur le formulaire de consentement et de rassurer les participantes sur la confidentialité de l'étude. La deuxième étape a permis la présentation des participantes. Celles-ci étaient encouragées à se présenter et à partager avec les membres de leur groupe un bref historique de leur participation antérieure dans les cours d'éducation physique. Enfin, dans la troisième étape, les questions étaient formulées par la chercheuse de façon à encourager les participantes à discuter ouvertement de leurs sentiments, perceptions, opinions, attitudes et expériences vécues à l'intérieur des cours d'éducation physique. Certaines questions permettaient aux jeunes femmes de partager les raisons qui les ont décidé à abandonner les cours d'éducation physique, ainsi que discuter de ce qui les inciterait à retourner dans un cours d'éducation physique.

Guide de rédaction d'histoires

La méthodologie de la rédaction de courtes histoires a également été utilisée afin de permettre aux jeunes femmes d'exprimer par écrit leurs sentiments, perceptions, opinions et expériences vécues dans les cours d'éducation physique. Cette méthode a permis

d'ajouter certains détails manquants dans les entrevues et a constitué une occasion pour les jeunes femmes de partager avec la chercheuse certaines choses qu'elles avaient peut être décidé de ne pas partager avec le groupe. Les participantes ont été invitées à rédiger deux courtes histoires (environ 15 lignes chacune) sur un formulaire prévu à cet effet (voir le Guide de rédaction des histoires en Annexe B). Dans un premier temps et dans la première page prévue à cet effet sur le guide, les participantes ont rédigé, sous forme d'histoire fictive ou autobiographique, les sentiments, perceptions ou expériences vécues en relation avec leur abandon des cours d'éducation physique. Dans un deuxième temps, les participantes ont été invitées à écrire dans l'autre espace prévu à cet effet sur le guide une courte histoire sur ce qu'elles imaginent être leur participation dans un cours d'éducation physique idéal. Les participantes pouvaient rédiger les histoires chez elles, dans leur temps libre, et devaient déposer celles-ci au secrétariat scolaire dans une enveloppe cachetée prévue à cet effet.

Collecte des données

En ce qui a trait à la collecte des données, mentionnons que tous les contacts préliminaires ont été effectués par la poste et par téléphone. Une lettre d'information a été préparée et envoyée à chacune des écoles, par le Réseau national d'action éducation femmes (voir la lettre en Annexe C). Les contacts par téléphone ont été fait par la chercheuse une semaine avant la collecte des données. Par la suite, une rencontre personnelle avec la direction de chaque école a été fixé afin d'exposer le but et le déroulement prévu de l'étude. À la première école, l'accès aux dossiers des étudiantes de

l'école a été obtenu afin de choisir aléatoirement les participantes. Une liste des noms des jeunes femmes de la 11e et de la 12e année qui n'étaient plus inscrites aux cours d'éducation physique a donc été créée. Dans le cas de la deuxième école, une liste de nom a été préparée au préalable par le personnel de soutien. Avec la permission mais surtout l'aide de la direction des deux écoles, une rencontre a été organisée avec les jeunes femmes en question pour leur présenter le sujet et le but de mon étude. Une technique d'échantillonnage non-aléatoire a donc été utilisée afin de recruter les participantes. Il est à noter que les jeunes femmes ont participé sur une base totalement volontaire. Lors de la première rencontre avec les participantes, soit le jour du recrutement, le formulaire d'information et de consentement a été distribué aux étudiantes (voir le Formulaire en Annexe D). Les étudiantes d'âge majeur ont signé le formulaire tandis que les participantes d'âge mineur ont signé le formulaire puis l'ont remis à leur parent, tuteur ou tutrice pour obtenir leur consentement par écrit. Le soir avant l'entrevue de groupe, chaque participante a été contactée par téléphone, en spécifiant qu'elles devaient me remettre le formulaire dûment signé le lendemain avant l'entrevue.

Avec l'autorisation du Comité de déontologie de l'Université d'Ottawa (voir lettre d'autorisation à l'annexe E), les entrevues ont eu lieu dans les écoles respectives, dans un local assigné par la direction. Avec la chercheuse, les participantes étaient assises autour d'une table. Selon Geoffrion (1992), cette façon de procéder offre plusieurs avantages: a) les participantes sont toutes à la même hauteur; b) la table fournit une certaine protection psychologique; et c) du côté pratique, la table fournit un espace où déposer jus et café et elle offre en plus une surface de travail. Avec le consentement des participantes, les

entrevues de groupe ont été enregistrées. Des notes ont été prises par la chercheure à la fin de chaque session, dans un journal de recherche, permettant ainsi de colliger des informations complémentaires aux entrevues. Ces notes portaient surtout sur les craintes, les interrogations, les confusions et le langage non-verbal des participantes, ainsi que sur les impressions et sentiments de la chercheure envers l'entrevue et les participantes (Deslauriers, 1991).

La durée des entrevues de groupe a été d'environ une heure. La structure des entrevues a varié quelque peu. Certaines entrevues ont suivi exactement l'ordre des questions du Guide d'entrevue et certaines ont divergé un peu du guide: «Cette souplesse [a permis] à la chercheure de découvrir l'importance que les participantes accordent à certains sujets selon les discussions que ceux-ci engendrent» (Gaston, 1992, p. 32).

Les jeunes femmes devaient rédiger sur deux thèmes: a) les raisons qui les ont menées à abandonner; et b) ce qu'elles aimeraient faire et vivre en éducation physique, c'est-à-dire ce qui serait pour elles un cours d'éducation physique idéal. Un Guide de rédaction d'histoires a été remis aux participantes à la fin de l'entrevue. Les histoires ont été écrites dans les temps libres des étudiantes, soit à la maison ou à l'école, à la suite de l'entrevue. Cette façon de procéder a permis aux jeunes femmes d'avoir une période de réflexion sur le sujet et tout le temps nécessaire pour la rédaction. Cependant, ce temps supplémentaire accordé aux jeunes femmes a certains désavantages. Par exemple, le retour des histoires a été difficile et seulement 14 des 38 participantes ont remis leurs histoires. On peut supposer que quelques jeunes femmes ont peut être oublié de retourner

leur rédaction. Cependant, dans le cas présent, plusieurs jeunes femmes n'ont tout simplement pas apprécié cet outil de collecte de données.

Analyse des données

Après chaque entrevue de groupe, l'enregistrement a été transcrit textuellement. L'ensemble des transcriptions ont été réunies de façon à obtenir un seul et unique texte d'entrevues. De la même façon, les histoires ont été retranscrites de façon à regrouper les données à l'intérieur d'un même texte.

L'analyse des données c'est déroulée selon trois étapes: a) l'identification et le codage des facteurs d'abandon et de réintégration et l'identification de passages clés, b) le regroupement des facteurs en catégories de facteurs, et c) la détermination du sens des données et de l'importance de certaines catégories par rapport à certaines autres.

Dans la première étape, après avoir fait la lecture et la relecture des transcriptions d'entrevues et des histoires, est venue l'étape du codage. L'objectif principal de cette étape était de faire la «déconstruction» des données, c'est-à-dire de «découper et réduire les informations en petites unités comparables, en noyaux de sens pouvant être rassemblés» (Deslauriers, 1991, p. 82). Dans la deuxième étape, s'est produite la reconstruction et la synthèse des «noyaux de sens», donc les facteurs qui avaient des noyaux de sens similaires ont été regroupés en «catégories de facteurs». Ce processus a permis de noter que certaines données et facteurs n'allaient pas ensemble et qu'ils contenaient des éléments d'information qu'il fallait distinguer ou séparer. Il a donc fallu maximiser les différences; c'est-à-dire de raffiner et nuancer les catégories (Deslauriers,

1991). Il a fallu reconsidérer les éléments faisant partie des mêmes catégories, «de vérifier s'ils sont bien à leur place ou s'ils ne devraient pas figurer ailleurs, d'éprouver les catégories elles-mêmes et d'envisager leur fusion avec d'autres ou leur subdivision» (Deslauriers, 1991, p. 82). Dans la troisième étape de l'analyse, le sens des données et l'importance de certaines catégories par rapport à certaines autres a été déterminé. À cet effet, les catégories ont été placées à l'intérieur d'un tableau indiquant l'importance qu'ont accordé les jeunes femmes aux différentes catégories.

Sur la question de la présentation des résultats de l'analyse, selon Wolcott (1994), l'important c'est de demeurer très près des données brutes enregistrées, c'est-à-dire de traiter les données recueillies comme des faits. Dans le cas présent, une analyse minutieuse et systématique des données a été entreprise afin d'aller au-delà de la description, dans le but d'identifier les facteurs clés et les relations entre ceux-ci (Wolcott, 1994) et pour supporter cette analyse et interprétation, des extraits d'entrevues ont été utilisés lors de la présentation des résultats de l'étude.

Validation des données

Après l'analyse des données et la rédaction des résultats préliminaires, ces derniers furent présentés à un échantillon (n=18) des participantes de l'étude pour fins de validation. Ces résultats ont été présentés sous forme d'histoire. Cette histoire était fictive et portait sur l'expérience d'une jeune femme en éducation physique. L'histoire fictive portait sur les résultats majeurs de l'étude. Après avoir lu l'histoire, la chercheuse a consulté les jeunes femmes à savoir si elles trouvaient l'histoire réaliste et si cette histoire

reflétait bien leurs expériences en éducation physique. Les points importants à la discussion qui en suivit furent notés et par la suite utilisés pour vérifier et valider les résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le chapitre des résultats est divisé en huit sections. Dans la première section, les caractéristiques des participantes de l'étude sont décrites. La deuxième section présente les perceptions à l'égard des cours d'éducation physique et de l'activité physique. En troisième lieu, on retrouve les sentiments des jeunes femmes à l'égard de l'éducation physique et de l'activité physique. Les facteurs d'abandon des cours d'éducation physique sont analysés dans la quatrième section. Les éléments associés à un cours idéal sont exposés dans la cinquième et la section suivante traite des facteurs de réintégration aux cours. La septième section est consacrée aux récits d'abandon et d'évocation de cours idéal, c'est-à-dire la rédaction par les jeunes femmes d'histoires au sujet de l'abandon du programme d'éducation physique et d'un cours idéal. Enfin, la dernière partie du chapitre des résultats présente la validation des résultats de l'étude. Dans cette section, les jeunes femmes ont été invitées à discuter des résultats obtenus et à faire appel à leur esprit critique afin de soit accepter, soit modifier l'interprétation de la chercheure.

Caractéristiques des participantes

En tout, 38 participantes ont pris part à des entrevues de groupe. Le plus petit groupe était composé de deux participantes et le plus grand était composé de cinq participantes. En général, les groupes étaient composés de trois à quatre participantes.

Les participantes provenaient de la région du Sud-Est du Nouveau-Brunswick et étaient inscrites à l'une ou l'autre des deux écoles secondaires francophones de cette région. Pendant la première partie de la collecte des données, en mai 1998, 22 jeunes femmes (12 en 12e année et 10 en 11e), c'est-à-dire trois groupes par école, ont participé à l'étude. La majorité des jeunes femmes sollicitées étaient au rendez-vous, à l'exception de deux groupes qui ne se sont jamais présentés à l'entrevue. La deuxième partie de la collecte des données fut faite en septembre 1998 et uniquement à l'une des deux écoles. Au total 16 jeunes femmes (12 en 11e et 4 en 12e année) se sont portées volontaires. Cette fois, tous les groupes sollicités étaient au rendez-vous, mais deux jeunes femmes étaient absentes la journée des entrevues. Les entrevues se sont très bien déroulées. Les jeunes femmes semblaient être très intéressées à la problématique de l'abandon des cours d'éducation physique. Toutes les participantes ont affirmé qu'elles vivaient une vie active régulière et trois d'entre elles faisaient partie d'une équipe sportive dans leur école.

Perception de l'éducation physique et de l'activité physique

Avant de considérer la problématique de l'abandon de l'éducation physique et de l'activité physique il était important de bien comprendre les perceptions des jeunes femmes à l'égard de l'éducation physique et de l'activité physique. Ces perceptions font l'objet de la présente section.

Perception de l'éducation physique

En ce qui a trait aux perceptions de l'éducation physique, la majorité des jeunes femmes de l'étude ont été unanimes à affirmer que les cours d'éducation physique étaient importants et mêmes essentiels pour assurer une bonne santé aux étudiantes et étudiants. Cependant, elles étaient également d'avis que plusieurs modifications devraient être apportées à l'éducation physique pour combler ce besoin essentiel. Les perceptions des jeunes femmes à l'égard de l'éducation physique touchent un thème principal, soit le curriculum.

Les perceptions qu'ont les jeunes femmes de l'éducation physique sont principalement reliées à des éléments du curriculum. Selon plusieurs des participantes, l'éducation physique peut se définir comme un cours où l'on apprend des principes de base ainsi qu'à se mettre en forme et à maigrir. Par exemple, deux jeunes femmes mentionnent :

Faire différentes activités qui sont bonnes. Je sais [que] moi j'ai appris des affaires . . . dans le cours d'éducation physique que je savais pas avant. Je savais pas que ça prenait . . . je crois [que] c'est quinze minutes avant [que] ton corps commence à brûler des calories. . . . Donc là, à la place d'aller prendre une marche de deux minutes, tu t'efforces pi tu y vas plus longtemps, des affaires de même.

Éducation physique, c'est qu'on apprend comment se mettre en forme Tu veux perdre comme dix livres, bien tu pourras pas perdre dix livres dans deux jours. . . . Il faut que tu apprennes comment te rendre là.

Certaines ont défini l'éducation physique comme une introduction aux sports qui met l'accent sur la technique et l'évaluation. Par exemple :

L'éducation physique, c'est plus technique. Tu fais pas seulement l'activité, tu vas apprendre les techniques, tu vas apprendre à bien faire ça. Comme c'est pas juste aller pi jouer au soccer pour du «fun», avec les

amies. C'est jouer pi c'est «OK». Tu vas apprendre à faire une passe en diagonale, tu vas apprendre à tirer la balle par là.

C'est faire la même chose qu'on fait les fins de semaine, mais tu te fais évaluer dessus!

En ce qui a trait au but ou plus précisément à la philosophie de l'éducation physique, un groupe a expliqué que celle-ci est de permettre aux jeunes de goûter à différents sports, afin de découvrir leur compatibilité avec chacun. Une jeune fille explique :

Parce que là on faisait des sports, on apprenait à jouer différents sports, pi là, tu explores Comme si tu jouais . . . au soccer en dehors, pi tu décides que tu veux savoir si tu peux aller dans l'équipe, pi tu peux pas même frapper la balle. Il y a du monde qui ont de la misère avec ça, mais ils sont vraiment bons dans le badminton. Si tu n'apprenais pas ça en classe.[sports], tu serais comme pas porté à essayer. . . . Si on avait jamais eu le gym, on aurait jamais pratiqué les sports . . .

Quelques-unes ont indiqué que l'éducation physique est un outil qui permet de se dépasser tout en ayant du plaisir et en élargissant le répertoire de ses connaissances. Par exemple :

[Participante A] Je sais pas, comme essayer de se dépasser en faisant de l'activité physique mais en ayant du «fun». C'est de se dépasser.

[Participante B] Oui pi de faire de ton mieux.

On est ici pour apprendre, à acquérir des connaissances qu'on va avoir de besoin. Comme monsieur a dit, «votre bagage il est pas pesant». C'est quelque chose . . . si je veux relaxer, j'ai seulement besoin de faire . . . c'est de quoi que . . . tu peux utiliser.

Selon plusieurs jeunes femmes, l'objectif principal de l'éducation physique doit être axé sur le long terme, c'est-à-dire l'apprentissage de notions qui leur permettront de vivre une vie active et en santé. Par exemple, l'une d'entre elles explique :

S'il y a personne qui te le dis ben comment tu vas savoir? Comme de vraiment faire la relation entre l'activité physique pi la façon que tu vas vivre.

Perception de l'activité physique

Les jeunes femmes ont défini l'activité physique comme toute activité qui demande au corps de bouger dans le but de se mettre en forme, de maigrir ou de tout simplement se sentir bien. Par exemple, des jeunes femmes mentionnent :

Tu grouilles pi tu fais de quoi pour te divertir pi ça, ça peut être n'importe quoi. Ça pas besoin d'être vraiment des exercices là.

Pour maigrir, pas vraiment, non. C'est juste pour . . . ça peut te mettre plus en forme, pi ça te fait avoir plus d'énergie aussi après avoir fait l'activité physique! Ça baisse ton coeur, ton battement de coeur, ton battement de coeur est plus lent.

Quand tu bouges, quand t'utilises ton corps pour faire quelque chose de physique. C'est quand tu n'es pas assis, quand tu es debout, quand tu bouges.

Selon les jeunes filles, l'activité physique peut être très rigide et structurée, mais elle peut prendre une autre forme plus relaxante faisant place à la créativité et au plaisir.

Un groupe partage son sentiment à ce sujet :

Il y a du monde aussi qui considère l'activité physique . . . Ils pensent, «ah ben, je vais aller au gym-là worker out». Ils font ça en fonction de faire de l'activité physique, mais nous autres on préfère juste avoir du fun, pi ça s'adonne juste que c'est de l'activité physique. Il y a du monde qui vont au gym, pi ils passent une heure sur la bicyclette dans le gym. Ils restent sur place pi nous autres on fait la même chose, mais disons, on va faire de la bicyclette jusqu'à Shédiac pi on revient ici. On voit plus de choses que juste regarder le même mur pendant un heure de temps. Moi, j'ai pas la patience pour faire ça, comme des poids, pi des drôles de machines. Ça m'intéresse pas trop.

Les participantes ont mentionné que les activités peuvent varier entre faire le ménage dans sa chambre jusqu'à faire une excursion en canot. Plus simplement, ça peut être aussi de participer aux sports traditionnels tels que le hockey, le soccer, le baseball.

Cette idée est exprimée par une des jeunes participantes :

Quand que tu vas faire du bicycle, ben la marche, la natation, bicyclette. Ou bien faire des affaires en groupe: du soccer, du baseball. Juste même une bataille de boules de neige. Des affaires que tu fais régulièrement.

N'importe quoi que tu fais, tu bouges. C'est juste n'importe quoi. Tu décides qu'au lieu de juste m'asseoir pi regarder le TV, ben je vais aller faire de quoi. Je vais aller prendre une marche ou je vais réorganiser mon garde-robe. Juste faire de quoi que tu n'es pas juste assis à rien faire. Tu dépenses des calories . . . c'est de l'activité physique.

Les jeunes femmes ont aussi placé beaucoup d'importance sur les bienfaits de la pratique régulière de l'activité physique. Elles décrivent l'activité physique comme un outil de relaxation qui leur fournit de l'énergie. Trois d'entre elles expliquent :

Parce que l'activité physique te réveille «so much», pi c'est comme moi si je manque mon heure après l'école, well, je vais être couchée à huit heures pi là, le lendemain, parle moi pas, je vais pas être «cute».

Pi c'est «so much» ça qui décide comment tu vas être quand que tu seras plus vieux. Tu fais pas d'exercice quand tu es jeune, tu vas arriver quand tu vas être plus vieux, tu vas être comme «so much» rond ou comme. . . pi quand t'es rendu à cet âge-là ben ça va être encore plus difficile de te remettre en forme. Pi, des fois ceux-là qui en font pas, voient pas. Ils voient pas ce qui peut leur arriver. Ils voient pas les bénéfices, parce que ils sont juste, comme, là.

Pi si que tu décides «ah, je suis assez stressée» tu vas courir ou quelque chose, tu sors . . . tu cours, tu penses à rien, juste à comment que cela affecte mon corps. Pi moi je sais que je pourrais pas vivre sans rien faire parce que je deviendrais assez hors de moi-même, ça me chavirerais. Quand j'avais fini de travailler cet été, j'arrivais il était six heures pi ça faisait depuis 10 heures que j'étais là. J'arrivais pi j'étais assez stressée comme, je mettais mes rollerblades pi je décollais pi c'est une façon de te déstresser.

Il y a du monde qui dit: «je veux pas faire des «weights» je veux pas lever rien». Ben quand tu viens à lever les épiceries, faut que tu viennes plus fort, tu lèves tes enfants pi ça, c'est juste, c'est de quoi faut qu'ils t'apprennent que tu as besoin de ça pour vivre comme... que tout tombe en place. Si tu es plus relaxe, tout va tombe en place, mais si tu es tout stressée, pi ça c'est la pire affaire.

Sentiments à l'égard des cours d'éducation physique et à l'égard de l'activité physique

Lors des entrevues, les jeunes femmes ont été amenées à discuter de leurs sentiments à l'égard des cours d'éducation physique et à l'égard de l'activité physique. Il est intéressant de constater que dans la section précédente, la perception des jeunes femmes envers l'éducation physique et l'activité semble être plutôt positive. Malgré cette tendance vers le positivisme, les sentiments à l'égard de l'éducation physique ne font pas autant l'unanimité.

Sentiments à l'égard de l'éducation physique

Les participantes ont avoué que leurs sentiments à l'égard des cours d'éducation physique peuvent varier selon l'atmosphère de la classe et que celle-ci dépend beaucoup de leurs confrères et consœurs de classe et de la professeure ou du professeur. Deux sentiments émergent ainsi : le sentiment d'infériorité et le sentiment de pouvoir.

Sentiment d'infériorité. Le sentiment d'infériorité est celui auquel les jeunes femmes ont accordé le plus d'importance. Ce sentiment d'être inférieure aux autres semble être relié à plusieurs phénomènes se dégageant des cours d'éducation physique, notamment le sexisme, le favoritisme et les occasions d'être tournée au ridicule. En ce qui concerne le sexisme, elles ont confié que la majorité des garçons préfèrent jouer avec les garçons et qu'ils ont très souvent une attitude de supériorité envers les filles, prenant pour acquis qu'elles ne savent tout simplement pas jouer. Quelques-unes d'entre elles expliquent :

Les gars ont tout le temps la balle, pi tu es ouverte, quand tu joues au basket-ball, tu es ouverte, pi il y a comme cinq gars qui sont tous pris par du monde, mais ils envoient aux gars. Toi tu es juste là, pi tu es comme «allô je suis ici»!

Moi j'aime jouer avec des filles, mais quand ça vient avec les gars, ils essayent de se croire «show off» pi ils sont trop «into it», pi «oh, I'm the best», pi «moi je vais aller faire le but parce que il y a une fille à côté de moi, pi je veux pas lui passer parce que je sais qu'elle va perdre la balle».

En ce qui a trait au favoritisme, les jeunes femmes rapportent qu'il règne à l'intérieur des cours d'éducation physique un climat amenant les jeunes femmes à se déprécier. Ce climat apparaît particulièrement lorsque le niveau d'habileté et la performance ont une importance prédominante. Lors de la constitution des équipes ou des démonstrations, les meilleurs élèves sont préférés. Ce problème a été évoqué par la majorité des jeunes femmes lors des entrevues. Par exemple, quelques-unes expliquent:

Il y a du monde qui aime l'activité physique pi ça, mais ils ont comme peur quand même du reste de la classe parce qu'ils ont toujours été mis de côté et fait dire: «non toi tu es pas bon, je veux pas toi dans mon équipe».

[Participante A] Tu «feel» comme exclue. Tu veux probablement pas être là. [Participante B] Oui tu «feel» comme si tu es pas voulue sur la «team» «so», quand tu joues, tu n'as pas de chance. Tu n'essaies même pas, tu es juste là pour dire. [Participante C] Oui, comme tu pourrais tenir un petit drapeau dans ta main pi ça changerait rien. Tu es juste debout, avec un petit drapeau, «go ! go! go!» Ça changerait rien. Ben, c'est que des fois tu fais une petite «move» pi disons que tu manques la balle ou de quoi pi tu fais juste comme «flyer» la balle comme en dehors du champ, ils [te] disputent juste à cause, je sais pas: «Ah t'étais supposer de l'avoir»? Ben ooops! [Participante D] Oui, un bon joueur aurait fait la même chose pi ils auraient rien dit, mais là, à cause que c'est toi pi tu joues mal ben, je sais pas, c'est juste dur. Oui, si tu fais de quoi de mal, ils te disputent pi, si tu fais rien, ta note baisse.

Ben c'est toujours de même, disons en math les plus forts de la classe ils vont pas s'asseoir tous dans un coin ensemble, ils vont pas parler à n'importe qui autour d'eux pi, si disons, moi je suis moins forte dans mon cours de math, je peux toujours aller demander à quelqu'un qui est plus «smart» pi cette personne va m'expliquer. . . Dans le gym là, si tu as de la

misère, tu vas pas parler aux autres pi demander «peux-tu m'aider» ils vont te regarder comme: «qui que toi tu crois que tu es»?

Certaines participantes ont tout simplement avoué que le cours d'éducation physique ne fait que confirmer le sentiment d'être pas bonnes. Par exemple, une jeune femme mentionne :

Pi on dirait que tu sors de là, pi l'image que tu te fais c'est que je suis bonne à rien. Je peux pas même jouer au soccer, je peux pas jouer au field hockey, je peux pas faire du tir à l'arc, je peux pas faire du ping pong. Moi je peux pas faire rien de ça. Ben moi je suis bonne en bicyclette, moi je suis un lifeguard. . . J'ai des cours de canot. . . On est vraiment en dehors des sports de l'école, mais on est vraiment active. On excelle dans ça, mais à l'école, on fait pas les mêmes sports qu'on fait à l'école.

Les jeunes femmes ont aussi mentionné le fait que les méthodes d'évaluation leur sont défavorables et encouragent un certain favoritisme. Selon celles-ci, les évaluations actuelles en éducation physique sont fondées sur la performance et ont tendance à privilégier les personnes ayant le plus d'habiletés physiques et sportives. Ce sentiment est palpable dans les extraits suivants :

C'est comme s'ils veulent noter sur la performance, qu'ils arrêtent d'avoir leur petit «pet». C'est comme un cours d'éducation physique là, c'est pour tout le monde tu sais là. C'est comme tandis que, c'est pas fait pour noter le monde sur la performance c'est comme si tu peux faire ça, il y a des «teams» qui sont faites pour ça. Le monde a été choisi parce qu'ils sont bons tu sais là.

C'est pas parce que tu n'es pas bon que tu n'es pas fait pour le cours pi, que tu donnes pas ton 100 pour 100. Ça paraît peut être pas que tu le donnes parce que tu fais vraiment chier, mais c'est comme. . . Tu n'es pas bonne pi toi tu es là pleine de sueur, pi ça paraît pas en toute dans le jeu, ben tu as donné ton 100 pour 100 c'est ça qu'est ta performance, tu as donné 100 pour 100 de toi-même.

Pi là ta note vient pi ça met que tu aurais pu plus faire d'effort, mais tu as fait tout qu'est ce que tu pouvais c'est juste que ce sport là était pas ton sport. Pi ils touchent pas toutes les sports non plus.

Sentiment de pouvoir. Quelques participantes ont clairement indiqué qu'au lieu de se sentir victime au sein des cours d'éducation physique, elles prennent avantage de ces situations d'iniquité et les transforment en une source d'énergie et de pouvoir.

Questionnées sur certaines situations d'iniquité, deux jeunes femmes ont mentionné:

«Take it on the field». Non vraiment comme il faut qu'on se débattre dans les sports, ça donne comme un challenge.

C'est juste parce qu'ils mettent les gars pi les filles ensemble. Les gars vont juste passer entre les gars parce que «lui parait bon». Moi je vois ça d'un point différent. Nous autres en faisant cela, ça nous donne un point, ça nous donne la chance à se prouver. Moi c'est ça que j'ai aimé. Moi j'ai pu jouer avec des gars qu'étaient comme quatre fois ma grandeur, pi je pouvais les massacrer, tu sais là, j'ai aimé ça. Comme soccer, football, j'aime assez comme je sais qu'il y a beaucoup de filles qui aiment pas ça.

Celles-ci ont aussi expliqué que les cours actuels d'éducation physique ne leur permettent pas d'acquérir des connaissances reliées à la santé, car les cours priorisent les sports, surtout les sports d'équipe. Par conséquent, le cours devrait mettre l'accent sur les notions de vie active et donner ainsi aux jeunes femmes les outils nécessaires pour leur entrée, en santé, dans le monde des adultes. Ce sentiment est palpable dans les extraits suivants :

C'est comme vu qu'ils nous enseignent seulement des sports d'équipe comme plus tard c'est rare qu'on va participer à des sports d'équipe. On va faire des sports ou . . . de l'activité physique hors des cours. J'aime moins des sports d'équipe, plus des sports individuels comme tu n'as pas besoin d'une autre personne pour le faire.

Nous autres on fait de l'exercice pour le fun. C'est cela qu'ils [ne]nous enseignent pas. Tu te sens bien, tu te sens comme en forme. Tu réalises même pas que tu fais des exercices physiques. J'avais pensé de faire un petit peu plus d'activité physique, pi je sais pas j'ai trouvé d'autres choses à faire moi-même. J'ai commencé à faire de la bicyclette. Ça m'a mis en forme, plus qu'un sport dans le gym.

Parce que tu te promènes pas avec une équipe toute ta vie. Tu n'as pas ton équipe tout le temps avec toi. Tu peux pas tout le temps jouer un sport comme tu as besoin plus de toi-même.

On a rien appris à propos de la santé, moi je [ne]trouve pas. Si qu'on l'a fait, on l'a appris par coeur et on s'en rappelle plus. C'est ça qu'arrive, ils nous font étudier par coeur. J'ai appris comment jouer différents sports, mais pour ma santé même, j'ai rien appris. Ils t'apprennent comment mettre tes mains, pi comment «kicker» une balle pi ils nous ont appris comment souffler quand tu fais de l'haltérophilie. Ils disaient [pas] mange ceci ou mange pas ça, dors, comme rien.

Une jeune femme partage sa perception de l'éducation physique en indiquant que le cours met beaucoup trop l'accent sur les sports d'équipe et qu'il semble favoriser le développement des personnes habiles, mettant ainsi de côté les besoins et les activités individuels. Cette perception transparaît dans les extraits d'entrevue suivants :

Moi je trouve que c'est pas, ça t'aide pas à te développer toi-même, ça va développer ceux-là qui sont bons, mais ceux-là qu'ont jamais, qui sont comme, ils sont là parce que le cours se donne pi ils haïssent pas ça, mais ils vont pas aimer ça non plus, parce que c'est pas axé sur la personne même. C'est trop en groupe pi c'est trop général.

Ils devraient plus faire des sports individuels comme je me souviens, badminton, comme tu peux être en mixte, tu peux être double, c'est comme assez individuel. Tu peux faire du badminton toute seule, tu peux faire du ski de fond toute seule, tu peux faire de la marche ou de la course toute seule, des «aerobics» toute seule pi là si tu es bon, tu va être fière que tu es bon c'est pas le reste de l'équipe qu'est bonne pi toi tu fais chier ou ben l'équipe est bonne so tu es bon. Moi je trouve . . . qu'il devrait plus faire des cours avec des sports individuels.

Plusieurs jeunes femmes perçoivent les cours d'éducation physique comme un endroit où seulement les personnes qui sont bonnes peuvent exceller ainsi que continuer. Selon celles-ci, il semble y avoir des divisions à l'intérieur du cours, entre les étudiants et étudiantes. D'après ces jeunes femmes, ces divisions sont causées par les divers niveaux d'habileté des étudiants et étudiantes. Dans le cas d'une école en particulier, les personnes

ayant un niveau d'habileté supérieur sont classées comme des «jocks». Voici leur définition du terme :

Ça peut être les deux. Quelqu'un qui a la tête plus grosse qu'elle devrait être. Qui se croit vraiment meilleur que les autres . . . dans les sports surtout. C'est souvent ceux-là qui excellent pas en matière d'école. Ça fait ils trouvent quelque part à être meilleur que les autres, surtout dans l'activité physique pi l'éducation physique. Ils se pensent meilleurs que les autres. Ils sont comme dans la plupart des sports pi ils sont des «teachers pet». C'est du monde qui s'habille en jock. Pi tout le temps les midis, ils sont tout le temps dans le gym après de faire du sport.

Ils vont trouver que la chose la plus importante c'est pas d'apprendre comment jouer, mais eut ils jouent pour gagner, ils sont toujours habitués de gagner, à cause c'est eux qui sont les meilleurs là.

Ben il y a des «jocks» qui sont pas intelligents du tout. Tu sais pi tu regardes la majorité de la «football team» à l'école ils ont comme une moyenne de cinquante . . . Je crois que c'est toute du monde qui reste à l'école jusqu'à ce qui aient 19 ans parce que ils peuvent jouer sur l'équipe jusqu'à temps qui aient 19 ans.

En ce qui concerne les divers niveaux d'habileté dans les cours d'éducation physique, un groupe de jeunes femmes de cette école explique :

De la première à la neuvième, nous autres si le monde était pas bon en gym, si le monde a jamais été bon, il ni a pas de raison pourquoi qu'il voudrait continuer vraiment.

Toutes les filles restent ensemble, pi là, à part des deux, trois filles qui sont considérées comme des «jocks», eut dans un coin pi c'était vraiment divisé. Les gars «jocks», pi les gars qui sont pas «jocks». Les «jocks» d'un côté qui veulent pas parler aux autres, pi qui veulent pas participer dans la même équipe que les autres.

Mais à l'école maintenant, le monde qui est vraiment intelligent vont pas aller dans les équipes sportives. Ils vont être dans les comités du journal, ils vont être dans le comité de débats pi ça. Il y a du monde, ils vont plus passer du temps avec leurs études.

Sentiments à l'égard de l'activité physique

Questionnées sur leurs sentiments à l'égard de l'activité physique, les jeunes femmes sont unanimes à affirmer qu'elles n'ont que des sentiments positifs à l'égard de l'activité physique. Elles sont conscientes de ses bienfaits et du degré d'autonomie qu'elle procure.

Sentiment de bienfaisance. La majorité des participantes ont signalé le sentiment de bien-être physique et psychologique qu'apporte la pratique régulière de l'activité physique. Quelques-unes d'entre elles expliquent :

Moi ça me fait juste sentir bien pour moi-même. Tu sors pi des fois je suis vraiment fatiguée pi là je vais faire de quoi, je vais marcher ou quelque chose et après je suis vraiment réveillée.

Moi je peux voir que c'est important dans notre vie comme c'est ça qui nous fait vivre comme aller marcher, golfer, comme juste des petites affaires de même. Je peux pas voir comment qu'une personne pourrait aller sans faire de l'activité physique.

Sentiment de confort. Le sentiment de confort est celui auquel quelques participantes accordent le plus d'importance. Le sentiment de confort semble être relié aux phénomènes d'autonomie et d'habiletés physiques et sportives. Plusieurs jeunes femmes mentionnent qu'elles préfèrent très souvent être seules ou avec des amies lorsqu'elles font de l'activité physique. De cette façon, elles n'ont pas à se sentir ridiculisées ou moins habiles que leurs confrères ou consœurs de classe. Ce sentiment est palpable dans l'extrait suivant :

Si je suis avec d'autres personnes [en éd. phys.] je suis vraiment pas confortable. Je me sens comme si que je peux pas faire comme les autres ou comme, j'irai marcher après le souper chez nous ou quelque chose et je suis toute seule, là j'irai, mais quand je suis alentour d'autres personnes je «feel» comme si que... je peux pas faire comme eux ou ben je suis pas assez

athlétique. Tu n'as pas assez d'habileté comme, je pense well ça serait mieux que je le fasse moi-même parce que la personne peut voir qu'est ce que je fais.

Les facteurs d'abandon des cours d'éducation physique

La présente section décrit les facteurs d'abandon des cours d'éducation physique.

On peut regrouper ces facteurs en six catégories : a) le manque d'importance de l'éducation physique, b) le contenu insatisfaisant des cours, c) le manque de considération pour certaines questions corporelles, d) l'attitude négative du personnel enseignant, e) les attitudes méprisantes des confrères de classe et f) les méthodes d'évaluation inéquitables.

La liste complète des facteurs est présenté au tableau 1.

Manque d'importance de l'éducation physique. La principale raison de l'abandon des cours d'éducation physique semble être reliée au manque d'importance de l'éducation physique pour ces jeunes femmes. Les grilles horaires sont faites de façon à placer l'éducation physique en conflit avec d'autres cours. Par conséquent, le problème mentionné le plus souvent est un conflit avec un cours essentiel pour leur diplôme, leur carrière, etc. Sans ce problème, elles auraient pris l'éducation physique. En ce qui a trait à la grille horaire, plusieurs ont indiqué à plusieurs reprises que leur horaire de cours ne permettait tout simplement pas l'ajout d'un cours d'éducation physique. Deux jeunes femmes expliquent :

Moi le gym oui j'aime beaucoup le gym j'aime faire les sports pi toute ça mais, ça me valait rien dans ma carrière future. Ça valait rien en toute dans ce que j'allais faire dans mon futur «so» c'aurait négligé les autres cours que j'aurais pu prendre.

Je le prends pas à l'école cause il y a plus de cours qui sont plus nécessaires que ça. Je veux dire pour aller à l'université. Si tu veux pas aller en

éducation physique, ils regardent pas «en elle a été en éducation», ma science pour moi est plus importante dans le domaine que je veux aller.

Un deuxième facteur relié au manque d'importance concerne celles qui ont fait le choix de ne pas prendre l'éducation physique parce qu'elles peuvent faire l'activité physique par elles-mêmes ou tout simplement parce qu'elles trouvent d'autres cours plus intéressants. Une jeune femme tente d'expliquer pourquoi certaines jeunes femmes abandonnent les cours d'éducation physique. Elle affirme :

Il y en a aussi, ils retournent pas dans les cours de gym parce que on dirait c'était pas leur style, elles aimaient juste pas ça. C'est juste de même comme ils sont juste pas du genre qu'aime faire de l'activité physique pi faire des sports en groupe, pi ils ont jamais voulu continuer. Ils aimaient vraiment juste pas ça.

Ce manque d'intérêt des jeunes femmes à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur des cours semble briser l'atmosphère de la classe, surtout pour les jeunes femmes qui y sont intéressées. Par exemple un groupe confie :

Ben c'est ça, comme les filles qui veulent rien faire c'est pas intéressant tu essayes de jouer comme des sports pi tu passes la balle pi elle dit «qu'est-ce que tu veux que je fasse avec ça»!

Il y a beaucoup de filles qui sont paresseuses. Elle veulent rien faire . . . Il y a beaucoup de filles «en non je veux pas faire ça» Il y a comme la moitié de la gang, il y avait seulement nous autres qu'était dedans. «arrête je vais suer, je vais vraiment être gross» C'est comme «J'ai des crampes, J'ai mal à la tête je ne peux pas courir» Tous les jours il y en avait qui disaient qu'elles avaient des crampes qu'elles pouvaient pas courir, tous les jours. Les filles je trouve qu'elles sont plus, elles veulent plus se faire penser féminines so comme une, une balle de basket-ball lui frappe dans la tête là, pi elle commence à broyer.

Tableau 1

Facteurs d'abandon des cours d'éducation physique

Facteur	Nombre de mentions	
	Individuelles	Groupes
1. Manque d'importance de l'éducation physique - Conflits avec un cours nécessaire - Autres cours plus intéressants	35	10
2. Contenu insatisfaisant des cours - Accent sur le sport traditionnel - Accent sur la technique - Rigidité du cours	29	9
3. Manque de considération pour questions corporelles - Sentiment d'incompétence en sport - Gêne de montrer son corps - Sentiment d'incompétence corporelle - Hygiène personnelle et l'éducation physique	44	7
4. Attitude négative du personnel enseignant - Manque de flexibilité - Iniquité et sexisme - Iniquité et favoritisme - Manque de compétence et paternalisme	23	5
5. Attitudes méprisantes des confrères de classe - Manque de respect au sein des cours - Exclusion - Sexisme	4	3
6. Méthodes d'évaluation inéquitables - Accent sur la performance sportive	10	2

En ce qui concerne l'attitude des filles, quelques participantes pensent que les changements à l'intérieur des cours d'éducation physique sont impossibles. Deux jeunes femmes expliquent :

Oui ben, c'est quasiment impossible... Ben c'est la même chose que comme comment que tu veux sauver le racisme, comme je peux changer le cours d'éducation physique ben je peux pas changer le monde.

Comme c'est pas les cours qui faudrait changer c'est le monde qui faudrait qui change. Le monde changera pas. Moi je dis peu importe qu'est ce que tu ferais le monde sera tout le temps de même comme ça change pas. Ça sera tout le temps de même. . . c'est de quoi qui ne changera jamais. Le monde est comme ils sont.

Certaines ont fait la remarque qu'elles préfèrent prendre d'autres cours et faire leur activité physique à la maison. Ces jeunes femmes indiquent que faire de l'activité physique à la maison leur permet de faire des activités qu'elles préfèrent à un moment qui leur convient. Par exemple, elles mentionnent :

J'ai pensé que je n'avais pas vraiment besoin, j'ai mon propre affaire pour m'entraîner, ça fait c'était pas vraiment une nécessité. J'avais pas vraiment besoin de le rentrer dans mon horaire scolaire pour avoir mon temps d'exercice.

Parce que j'étais quasiment proche de le prendre, pi la j'ai pensé à mes affaires, «oui à cause que je le prendrais si je peux faire la même affaire chez nous quasiment». Pi que c'est du «stuff» que moi j'aime mieux faire, pi là ça te donne un cours de plus.

Plusieurs d'entre elles semblent percevoir les cours d'éducation physique optionnels comme des cours spécifiquement destinés aux jeunes qui ont une habileté particulière pour les sports ou pour les personnes qui veulent en faire une carrière. L'une d'entre elle affirme :

C'est juste que tu n'as pas vraiment de place pour mettre le gym à moins que tu veux vraiment vraiment le faire. Ou que tu penses faire ta future carrière dans le gym.

Quelques jeunes femmes vont même jusqu'à dire que le cours d'éducation physique devrait être obligatoire pour tout le monde, de cette façon, elles n'auraient pas à

choisir entre un cours essentiel pour leur diplôme ou leur carrière. Une jeune femme confie :

Faudrait juste que ça serait obligatoire, qu'il y aurait d'autres cours qui seraient pas. . . Je «care» pas qu'il serait obligatoire, j'aimerais vraiment ça parce que tu te sens pas obligée de le prendre pi perdre d'autres cours là.

Contenu insatisfaisant des cours. La deuxième catégorie des facteurs d'abandon concerne le contenu insatisfaisant des cours d'éducation physique. On retrouve dans cette catégorie trois facteurs principaux, soit l'accent mis sur les sports traditionnels, l'accent mis sur la technique et finalement la rigidité des programmes. L'accent mis sur les sports traditionnels est le point mentionné le plus souvent par les jeunes femmes. Elles trouvent que les cours d'éducation physique sont tout simplement trop axés sur un petit nombre de sports traditionnels. La majorité ont fait remarquer qu'elles ont fait les mêmes sports année après année depuis leur enfance. Les sports répétés sont très souvent le volley-ball, le basket-ball, le soccer et le badminton. Deux jeunes femmes offrent les commentaires suivants à cet égard:

C'est qu'il y a d'autres sports dans la vie que ces sports-là. Le cours explore pas. Tu penses même aux jeux olympiques, avant c'était tous les mêmes sports tout le temps, maintenant c'est en train de s'agrandir il y a beaucoup plus de diversité. Il y a plus en plus de choix dans les sports, mais l'école, elle [ne] voit pas ça. On voit tout le temps soccer, football, hockey. C'est tout le temps les mêmes sports qui reviennent.

Moi j'ai fait l'éducation physique jusqu'en 10e année. Je trouvais que le cours d'éducation physique c'était tout le temps la même affaire, comme les tests Cooper, les affaires de même.

Leur insatisfaction envers les sports traditionnels semble aussi reliée aux deux autres facteurs concernant le contenu des cours, soit l'accent mis sur la technique et la compétition, et la rigidité des cours. Selon plusieurs jeunes femmes de l'étude, les cours

d'éducation physique sont plus appropriés pour ceux dont le niveau d'habileté est plus élevé parce qu'ils mettent l'accent sur la performance et la compétition. Cette opinion est évidente dans les extraits suivants :

Oui ben à mesure que tu avances il y a encore, c'est rendu que tu as quasiment l'équipe de volley-ball dans un cours, l'équipe de soccer dans un autre cours l'équipe de football dans un autre cours, c'est plus rendu «fit».

Le point devrait être juste de s'amuser, comme un «break» du reste de tes cours. Moi je trouve que ça devrait parce que, toutes les «jocks» ils ont pas besoin de pratiquer leurs sport comme franchement ils vont pratiquer chez eux ou en équipe pi le reste du monde qui sont pas dans les équipes, on a pas besoin d'apprendre toutes les techniques par coeur, parfaitement.

Je faisais le gym parce que j'étais obligée de le faire. Il y a trop de compétition, comme c'est pas le fun. Tu joues pas pour le fun. Tout ce qu'ils pensent c'est gagner pi si tu n'es pas bonne dans l'équipe ben ils chialent toutes après toi.

De plus, le cours d'éducation physique semble favoriser le développement des personnes habiles, mettant ainsi de côté les besoins et les activités individuels. L'une d'entre elles explique :

Moi je trouve que c'est pas, comme ça t'aide pas à te développer toi-même, ça va développer ceux-là qui sont bons, mais ceux-là qu'ont jamais, qui sont comme, ils sont là parce que le cours se donne pi ils haïs pas ça, mais ils vont pas aimer ça non plus parce que c'est pas axé sur la personne même. C'est trop en groupe pi c'est trop général .

Pour montrer que les garçons sont privilégiés dans les cours d'éducation physique, un groupe a expliqué que même les sports choisis sont basés sur l'habileté des garçons dans ces sports. Par exemple :

[Participante A] C'est plus comme des sports de gars. Ils vont pas apprendre un gars comment faire une pirouette ou de quoi, comme ils vont pas apprendre comment faire de la gymnastique ou rien. [Participante B] Oui! En neuvième année, le cours obligatoire en 9e année, on a fait des des «aerobics». C'est plus comme pour les filles mais, on en a fait deux fois. Toutes les filles ont aimé ça pi les gars ont pas autant haïs ça. Mais dans

tout un semestre on a seulement fait une fois ou deux fois, pi toute le reste du temps c'était comme baseball, soccer, handball, basket-ball.

Certaines jeunes femmes m'ont confié qu'il existe un manque de flexibilité à l'intérieur des cours d'éducation physique, c'est-à-dire que les étudiantes et les étudiants ont très peu à dire lorsque vient le temps d'établir l'horaire ainsi que de faire le choix des sports et des activités. D'après elles, la répétition des sports est due à ce manque de flexibilité qui en retour rend le cours d'éducation physique monotone et très peu attrayant. Elles ajoutent que cet accent sur les sports traditionnels nuit à la qualité du cours et que finalement c'est leur éducation qui en souffre. Trois jeunes femmes font les commentaires suivants sur la rigidité des programmes :

Même différents cours comme, ça devrait être plus flexible parce que on va pas au gym pour apprendre un sport plus que ça. Après un cours de gym tu n'es pas rendu vraiment bonne au soccer pi tu joins l'équipe, tu vas là pour apprendre.

Il me semble qu'elle pourrait nous demander ce qu'on voudrait faire. Toute la classe, nous faire voter, si tout le monde veut jouer au soccer. Mais peut être une semaine de chaque ou deux semaines ou être flexible. Des fois comme «alright» on va jouer à ça pi on va faire ça pi demander si qu'on veut faire des sports différents. C'est pas tout le monde qui veut faire la même chose.

Oui comme je crois nous autre notre cours on a sorti dehors deux fois dans l'année. . . Pi le restant c'était dans le gym. Tu sais des fois quand qui fait beau beau dehors toi tu es pris dans l'école a faire du tir a l'arc là pendant un cours de gym. Ça fait pas grand sens.

Certaines ont aussi expliqué que leur insatisfaction envers le contenu des cours est en partie influencée par le fait que les cours en éducation physique ne leur permettent pas d'acquérir des connaissances reliées à la santé, car ceux-ci priorisent les sports, surtout les sports d'équipe.

Parce que tu te promènes pas avec un équipe toute ta vie, tu n'as pas ton équipe tout le temps avec toi, comme tu peux pas tout le temps jouer un sport. Tu as besoin, comme plus de toi-même.

On n'a rien appris à propos de la santé, moi je trouve pas. Si qu'on l'a fait on l'a appris par coeur pi on s'en souvient plus. Parce que c'est ça qu'arrive ils nous font étudier par coeur pi. Comme j'ai appris comment jouer différents sports, mais comme pour ma santé même, j'ai rien appris. Oui ils t'apprennent comment mettre tes mains, pi comment «kicker» une balle. Ils nous ont appris comment respirer quand tu fais de l'haltérophilie. Comme ils disaient [pas] mange ceci ou mange pas ça, dors comme il faut, omme rien.

Manque de considération pour certaines questions corporelles. La troisième catégorie de facteurs d'abandon des cours d'éducation physique regroupe les facteurs reliés aux questions corporelles. Cette catégorie comporte quatre facteurs principaux, soit le sentiment d'incompétence en sport, la gêne de montrer son corps, le sentiment d'incompétence corporelle et l'hygiène personnelle inadéquate à la suite du cours d'éducation physique. Le facteur jugé le plus important semble être le sentiment d'incompétence en sport. Plusieurs groupes l'ont mentionné, mais un groupe en particulier semblait être plus sensible à ce sujet. Elles m'ont confié :

Je prendrai pas de nouveau le gym à l'école parce que c'est vraiment pas confortable pi moi je peux pas faire comme les autres pi ça me tanne vraiment. Je me sens vraiment pas confortable. Si ça me tente d'aller faire de l'exercice, je me mettrai une tape chez nous ou bedon j'irai marcher ou j'irai au gym (centre d'entraînement).

Pi moi je me sens pas confortable à cause qu'ils devaient croire, «elle a peut pas courir ou a peut rien faire ou elle n'est pas in shape», je sais que je suis pas «in shape» ben comme... c'est de ça que j'avais honte.

Le sentiment d'incompétence en sport semble lui aussi poser des problèmes. Selon certaines jeunes femmes, le cours d'éducation physique semble promouvoir un niveau d'habileté spécifique. Cette importance accordée à l'habileté semble créer des conditions

particulières de participation au cours et de réussite. Le cours devient un endroit où l'on glorifie la personne ayant une habileté supérieure et l'on abaisse et ridiculise celle qui est médiocre. Tout cet accent sur la compétence crée un sentiment d'infériorité et d'incompétence chez plusieurs de ces jeunes femmes. Elles émettent plusieurs commentaires à ce sujet :

Il vient vraiment tannant parce que si tu n'es pas bonne c'est tannant. Moi ça me tannais en neuvième année, j'ai aimé le cours, mais je l'ai pas aimé d'une autre façon. Parce que j'étais vraiment pas bonne.

Je ne suis pas bonne dans les sports, pi si je joue en équipe, le monde qu'est bon, rit de moi. Je peux faire mes exercices chez nous si je veux j'ai pas besoin de faire ça, pi faire rire de moi.

Certaines jeunes femmes éprouvent une certaine gêne face à leur corps exposé. La perception du regard des autres semble aussi avoir un effet sur le niveau de confort de ces jeunes femmes à l'intérieur du cours d'éducation physique. Le sentiment d'être constamment observées éveille chez certaines de ces jeunes femmes une conscience négative de leur corps, de leurs habiletés sportives ainsi que de leur niveau de condition physique. Une jeune femme confie :

Tu sais pas ce qu'ils pensent, mais tu te fais des idées dans la tête, «anything», petite mine qui te font, tu penses «ah ben, ils parlent de moi».

Par conséquent, pendant les cours, les jeunes femmes se sentent fixées par leurs confrères ou consoeurs de classe. Selon ces jeunes femmes, un tel environnement n'est pas propice à l'acceptation de soi et des autres. L'éducation physique semble être un endroit où la jeune femme qui n'aime pas son corps ou qui a moins d'habileté sportive se sent ridiculisée, embarrassée et très souvent exclue du groupe. Une jeune femme confie :

J'ai assez honte moi, que je me mettais en «sweatshirt» pi vraiment des grosses «gym pants». Je me mettais pas en «shorts» pi en T-shirt, parce

que tu vas là, pi si tu es un petit brin «chubby» tu regardes le monde pi tu te sens «right gross».

Moi ça m'avait arrivé ça que j'étais presque anorexique. Ça m'enrage que le monde, prend pas ceci à coeur. C'est juste que le monde va sur des diètes, ça m'enrage parce que j'ai vu qu'est-ce que moi j'ai passé à travers pi le monde sait pas comme je suis plus «happy» maintenant que j'ai un petit plus de gras que ce temps-là, que j'avais la face de même, pi j'avais les yeux qui me «popaient out». Je vois des photos asteur «ah my god», oui j'étais maigre, oui je prenais un «size» 6 oui mais, j'ai été à l'hôpital trois semaines. Tu sais je veux dire. comme ça m'enrage comme je vois du monde là toutes les filles c'est tout, «ah faut assez que je maigri le prom, ah faut assez que vienne dark» Oui je suis blanche moi mais comme je sais pas, comme je suis ok . . . tu n'es pas en santé là fais de quoi, mais quand que tu es en santé, comme ça m'enrage juste que les filles ont ce stéréotype-là pi au gym c'est la même affaire comme les filles maigres, comme il y en a, je dis pas toutes ils riront de ceux là qui sont plus grosses, mais vraiment qui qu'est dans le «wrong», c'est pas la plus grosse qu'est là ben à la fin elle se sent grosse elle ne va plus manger elle va faire ça, comme je trouve juste pas comme ça correcte en toute.

Ben pas mal toutes les filles veulent, avoir comme la «perfect figure». Même si tu dis c'est la beauté en dedans qui compte, c'est la beauté en dehors qui compte. Tout le monde, c'est un petit peu dans leur tête dans un coin de la tête que c'est important. Je sais pas, on sait qu'est-ce qu'on fait de «wrong» mais on peut rien faire pour ça, pi c'est ça qu'est vraiment stupide. Comme j'aimerais vraiment d'avoir une belle «shape» moi aussi, pi pouvoir courir pi ça te ferait vraiment well comme c'est ça qu'est gênant d'une façon là.

Certaines jeunes femmes ont mentionné qu'il semble exister à l'intérieur du cours d'éducation physique une atmosphère de manque de respect qui accentue chez la jeune femme la conscience de son corps.

La plupart des raisons pour cela c'est à cause, comme le monde, c'est le monde. Moi si tout le monde accepterait tout le monde, là je suis sûre que personne essaierait de maigrir pour venir ça de grosse. . . le monde mourrait pas d'anorexie pi de la boulimie. Même je comprendrais pourquoi les personnes plus obèses là, ils veulent pas y aller à cause ça les gêne. Ils font pitié.

Le troisième facteur concerne le sentiment d'incompétence corporelle. Plusieurs jeunes femmes ont confié qu'elles se sentent mal à l'aise dans le cours, à cause de leur aspect physique et de la conscience de leur corps pendant certaines activités physiques. Elles ont souligné le fait qu'elles se sentent très mal à l'aise physiquement lorsque vient le temps de courir, leur poitrine étant un peu plus développée que celle des autres. Par conséquent, elles se sentent embarrassées et souvent ridiculisées par certains de leurs confrères ou consoeurs de classe :

Moi comme j'avais honte parce que j'aime pas mon corps quand il court. «OK» parce que j'ai plus de (montre la région de sa poitrine) pi tout ce que ça fait, ça monte en haut ça descend en bas ça me frappe dans la face... Ça fait moi courir c'est pas pour moi, c'est juste à cause de ça!

Moi j'ai trouvé une affaire, le monde qu'était plus gros ou comme qu'a plus... qu'avait un plus gros «chest» ou comme, tu... si t'es pas la même [grosseur] que quelqu'un d'autre qu'est un maigre pique, non comme le gars, comme c'est une grosse raison pourquoi je voulais pas prendre le gym. J'avais honte (signe avec ses mains démontrant la poitrine) que le monde se moque comme. Moi j'avais honte de courir.

Finalement, en ce qui concerne l'hygiène personnelle nécessaire à la suite du cours d'éducation physique, certaines jeunes femmes se sentent mal à l'aise lorsqu'elles doivent revenir en classe après l'éducation physique. Deux jeunes femmes expliquent :

Pi ça te tente pas vraiment d'aller à un cours après que tu as joggé tout le long. Moi et Michelle, on sortait du gym, on était dans la classe pi on ressemblait des grosses tomates là. Le monde disait «ah my god! Qu'est ce qui a arrivé» Ça m'a poussée à pas vouloir prendre l'éducation physique. Juste l'idée qu'on était vraiment rouges nous deux là.

Ben moi quand que tu es dans la classe de gym pi là tu vas pour un 75 minutes pi après ça quand que tu vas dans ton autre classe après quand tu vas dans le français ou de quoi, well tu es toute suée pi tu es toute rouge pi tu es pas confortable en classe.

Le problème est également lié à la question des douches. Selon la majorité des jeunes femmes, l'horaire scolaire n'est pas suffisamment flexible pour leur permettre de retourner en classe dans un état corporel qui les satisfait. Actuellement, ces jeunes femmes doivent s'habiller, se coiffer et, pour certaines, se maquiller en cinq minutes. Une jeune femme livre le commentaire suivant à cet égard: «tu n'as pas même le temps de te laver, tu as comme cinq minutes à te laver, ben tu peux pas te laver». L'esthétique corporelle est un aspect très important pour la majorité des adolescentes. Le manque de temps pour s'occuper de cette esthétique après le cours d'éducation physique a tendance à créer des situations où les jeunes femmes peuvent se sentir mal à l'aise. Une jeune femme mentionne :

Les gars deviennent rouges aussi c'est l'affaire que des gars c'est des gars. Les gars «care» pas si qu'ils sont rouges ou pas, malgré qu'on devrait pas «caren» nous autre aussi. On est rouge Wow!! Tu parais juste plus en santé mais...c'est juste tout le monde est de même, en ou est-ce que tu as passé ? Qu'est ce qui t'es arrivé?

Attitude négative du personnel enseignant. La quatrième catégorie de facteurs concerne l'attitude critique des professeurs et professeures d'éducation physique. Cette catégorie regroupe quatre facteurs principaux, soit le manque de flexibilité, l'iniquité et le sexisme, l'iniquité et le favoritisme, et le manque de compétence et le paternalisme. Le manque de flexibilité de l'éducatrice ou de l'éducateur physique est le point le plus fréquemment mentionné par les jeunes femmes. Selon plusieurs d'entre elles, les professeures et les professeurs mettent trop l'accent sur la compétition. Il semble que les professeures et professeurs suivent un peu trop rigidelement leur plan de cours et qu'ils devraient allouer un peu plus de flexibilité, en permettant aux étudiants et étudiantes

d'avoir un mot à dire dans la planification des cours. Voici l'opinion de deux jeunes femmes sur la rigidité des cours :

C'est pas tout le monde qu'aime les mêmes sports. C'est pour cela qu'elle devrait consulter la classe comme dire «alright» qu'est ce que vous voulez faire?

Je suis ben d'accord avec ça. Ils font leur sport, trois semaines de ça, trois semaines de cette chose là pi «That's it là»! Moi j'ai demandé au début de l'année, j'ai dit «on fait tu un cours à nous autres, comme ça serait du fun». Je lui ai demandé ça comme trois quatre fois dans l'année. «Non on n'a pas le temps de faire ça»!

L'iniquité et le favoritisme sont jugés des facteurs d'importance secondaire.

Plusieurs jeunes femmes partageaient l'opinion que certains professeurs favorisent les élèves qui ont un niveau élevé d'habileté. Ces jeunes femmes indiquent que les professeures et les professeurs qui sont entraîneures et entraîneurs de certaines équipes sportives ont tendance à favoriser les membres de leurs équipes qui sont aussi inscrits aux cours. En d'autres termes, les athlètes sont toujours choisis pour faire certaines démonstrations techniques, ils sont toujours choisis comme capitaines d'équipe et finalement, ils ont une meilleure relation avec l'enseignante ou l'enseignant d'éducation physique. Les jeunes femmes avancent que le professeur ou la professeure prend souvent pour acquis que les étudiants et étudiantes connaissent déjà les techniques, parce que les membres des équipes sportives les ont déjà maîtrisées. Cette attitude crée ainsi une distinction entre les niveaux d'habileté en plus de favoriser le niveau supérieur. Voici l'opinion de trois jeunes femmes à ce sujet :

Je trouve aussi qu'il y a du favoritisme parce que la plupart des enseignants de gym, ils sont des «coachs» d'équipe pi il y a du monde dans leur classe qui sont dans leur «team», pi ça fait qui les connaissent déjà. Pi je trouve vraiment qu'ils sont toujours après de leur parler, pi tu peux dire comme ils vont les utiliser comme exemple.

Ça aussi qu'est tannant c'est à cause si tu es un gars ou disons une fille qu'est sur l'équipe de volley-ball à l'école, ben ils savent déjà comment toute faire. Une fois elle a va disputer après nous autres, ben aller voir plus vite, vous êtes ben «slow» pi elle disputait après nous autres. Moi je savais pas comment faire ça, comment tu voulais qu'on sache comment faire ça, c'est vraiment facile pi eux autres ils sachent toute comment le faire déjà.

Moi je trouve qu'ils font beaucoup de favoritisme . . . Faut que tu sois bon si tu veux être comme toutes les autres pi well lui est meilleur que toi ça fait que lui ben je vais plus l'aimer, c'est comme j'aime pas ça.

Oui pi moi ça me tanne, les enseignants ont leur favori comme quelqu'un qui est vraiment bon là comme c'est eux qui vont pour comme, je sais pas ils les «show off» toute pi ça.

Une jeune femme livre quelques commentaires faisant part de sa frustration face à l'attitude des professeures et professeurs d'éducation physique :

Moi je l'ai pas pris parce que moi j'ai pas aimé l'attitude des professeurs vraiment, «so» j'ai été par moi-même. J'ai été dans un gym pi j'ai été dans les équipes de ringuette. J'ai «coacher» de la ringuette pi là, après ça, les équipes de ringuette j'ai trouvé les même problèmes que dans les cours de gym «so» j'ai lâché la ringuette. J'ai coaché la ringuette, «so» comme moi je faisais sûr que tout le monde était égal pi que tout le monde avait le même temps, pi après ça ben j'ai été dans les gyms, pi là après ça j'ai fait de la natation pi je faisais mon heure d'activité physique par jour, pi c'est de quoi que si je le fais mieux que je l'ai fait la journée d'avant, je le sais parce que c'est moi qui l'a fait pi je suis fière parce que c'est moi qui la fait. C'est toi qui le mérite so moi j'aime mieux ça, toute seule.

Certaines jeunes femmes ont également mentionné le fait que le personnel enseignant semble favoriser les garçons aux dépens des jeunes filles. D'après celles-ci, le sexisme n'est pas devenu un problème tout récemment. Elles disent avoir rencontré ce type de comportement dès leur premier cours d'éducation physique. La majorité ont vécu des situations où les garçons sont choyés à cause de leur masculinité stéréotypée. Les jeunes femmes précisent que les enseignantes et enseignants n'ont pas tous cette attitude. Par contre, et même si ce ne sont pas toujours des incidents très graves, il se produit ici et

là certains comportements inéquitables. Certaines jeunes femmes se sont montrées très frustrées du fait qu'elles devaient subir de tels comportements. Quatre d'entre elles indiquent :

Ça c'est la plus grosse chose qui se répète dans toutes les grades là. Ils ont besoin des gars forts pour aller porter le «stuff». C'est toujours des gars.. C'est comme une table, tu sais une table...ça prend pas une coupe de gars dans la classe. On dirait il voit pas ça il nous donne même pas de chance. Pi pas seulement dans le gym.

Ben surtout dans le gym, il y a toujours eu beaucoup de sexisme quand même, tu sais ils font des équipes c'est comme séparé, c'est comme OK faut qu'il y ait au moins cinq gars par équipe ça peut pas être au moins cinq filles. Ben faut toujours que ça soit comme ça parce qu'ils savent, les gars oui sont naturellement plus forts aux sports que les filles.

C'est comme ça aussi comme ben je sais pas quel grade là. Tu sais quand que les enseignants OK on a besoin de deux chefs pour piger les équipes des fois c'était peut être un gars ou une fille même deux filles même deux gars, ça ça dérangeait pas, c'était toujours les gars qui pouvaient choisir en premier, c'était toujours les filles qui restaient.

Ils pensent vraiment que les gars sont les meilleurs pi les filles sont bonnes à rien parce que les filles sont justes bonnes à se maquiller pi aller magasiner. Se faire les cheveux pi s'acheter du linge. Oui pi c'est ça, c'est cette image-là que j'imagine que tout le monde a, pi c'est comme ils jugent le monde. Y a rien qu'on peut faire. Ils devraient pas se baser là dessus, c'est pas la majorité c'est peut être comme c'est pas tout le temps les gars qui sont la majorité, pas nécessairement, mais ils se basent là dessus ils ont toujours fait ça pi la garde un peu OK qui est plus fort pi c'est juste OK un gars, automatiquement.

Le dernier facteur concerne le manque de compétence et le paternalisme du personnel enseignant. Selon quelques jeunes femmes, certains professeurs sont un peu trop orgueilleux pour admettre qu'ils ne sont pas spécialistes de tous les domaines du sport et de l'activité physique et cette attitude limite l'apprentissage des jeunes, c'est-à-dire, que la professeure ou le professeur devrait être en mesure d'inviter des personnes spécialisées dans certains domaines de façon que les élèves puissent bénéficier d'une

meilleure éducation. L'une d'entre elles explique :

C'est de même que je vois ça moi aussi, les enseignants de gym ceux-là qui sont toutes des «jocks», ben eux autres ils ont la tête grosse pi ils voudraient pas admettre qu'il y a un meilleur qu'eux comme pour apprendre ça à leur classe. Des fois il y en a beaucoup qui .. «Tu sais ben moi je sais toute, moi je sais tout pi ça concerne les sports moi je sais tout. Pi comme il y a personne qui va me dire comment faire ça».

Attitudes méprisantes des garçons dans le cours. La cinquième catégorie de facteurs d'abandon concernant l'attitude des confrères et consoeurs de classe réunit trois facteurs principales soit le manque de respect, l'exclusion et le sexisme. Le manque de respect à l'intérieur des cours d'éducation physique a été mentionné par trois groupes qui semblent trouver que cet aspect pose un problème. Lorsque ces jeunes femmes parlent de manque de respect, elles pensent aux personnes du cours qui ridiculisent ceux et celles qui possèdent moins d'habiletés, qui sont un peu plus développés physiquement et qui sont un peu plus gros que les autres.

Moi c'est juste le monde dans ma classe. Il y a du monde je sais pas on dirait qu'il y avait pas de respect. Je pensais que ça va être de même pour toutes les autres ben ils se moquaient. Ça valait pas la peine d' y aller à nouveau. Ils allaient beque faire la même affaire, comme se moquer pi, pas juste de moi ben de tout le monde pi ça. Je l'ai juste pas «back» pris.

Un groupe en particulier fait état du manque de respect de certains garçons à l'égard de l'aspect physique des jeunes femmes. Ces deux jeunes femmes signalent :

[Participante A] Le magazine de Teen ou de WM ou quelque chose et c'était pour les plus grosses filles pour la mode. Pi là-dedans il avait des grosses femmes. Là les gars ont gardé cela pi comme le «blubber stickait out» [Participante B] Oui, pi il y avait une fille qui faisait des exercices dans le magazine, elle avait la jambe de levée pi son chandail était levé un petit brin, pi là, à la table ils étaient tous comme «gross, garde la femme». Pi j'ai pensé si je me mettrais ça c'est ça que je ressemblerais. En tout cas, c'est comme si qu'ils disaient cela après moi.

Certaines participantes relèvent aussi un manque de respect des élèves par rapport à l'habileté de leurs confrères et consœurs de classe. Plus précisément, les personnes étant meilleures ou se pensant meilleures se réservent le droit de ridiculiser les personnes ayant un peu plus de difficulté dans un sport quelconque. D'après celles-ci, le plus souvent se sont les garçons qui se réservent ce droit.

Selon quelques jeunes femmes, cette attitude néfaste provenant de certains confrères de classe brise l'atmosphère de la classe. Un groupe mentionne que les garçons sont les premiers responsables de l'établissement d'un environnement non propice pour les quelques jeunes femmes qui poursuivent des cours d'éducation physique. Le groupe affirme :

Il y a beaucoup de monde qui hait le gym parce que Si qu'on aurait pris gym onze là, il aurait peut être eu comme quoi? Deux filles dans la classe, pi les gars auraient été : «garde elle, garde ce qu'elle fait, non moi je la veux pas dans ma team» ou whatever. Ils jouent au hockey dans gym 11 ben moi du hockey «sorry». Ça fait il y a personne qui t'aurait voulue dedans la «team», pi les gars auraient dit comme: «en my god garde les filles c'est à cause de ça qu'elles peuvent pas jouer au hockey» ou quelque chose de même? Tu sais des commentaires vraiment pas nécessaire, mais c'est pas tous les gars, mais il y en a beaucoup. Quand qui sont ensemble c'est pire, quand qui se mettent dans un groupe là. Comme nous autres dans ma classe de gym on était plus de filles qu'on était de gars ça fait ils disaient rien à cause ils savaient où on allait les mettre.

Quelques jeunes femmes perçoivent le cours comme un environnement où les garçons semblent être privilégiés et semblent avoir très peu d'intérêt à inclure les filles.

Lorsque les garçons décident d'inclure les filles, ils favorisent très souvent la fille avec le plus d'habileté où tout simplement les jeunes femmes qu'ils trouvent à leur goût.

Quelques-unes d'entre elles confient :

Ben je sais pas si que les gars y font plus comme, tu mets les gars sur la «team» ben ils veulent pas les filles là tu sais. Si c'est eux autres même qui

choisissent l'équipe ils vont pas prendre comme «OK je vais prendre 5 filles pi 5 gars, c'est comme je vais toute prendre les gars», pi après ça les filles qui restent ben «là je vais commencer à prendre les filles».

Il y avait beaucoup de gars que je voyais quand qui choisissaient ben ils choisissaient des bons joueurs. [Participante C] Ben c'est vrai là comme ça aussi c'est une façon de discrimination. Tu sais ils choisissaient les meilleurs avant.

Le troisième facteur est relié au sexisme. Selon certaines participantes, les garçons ne choisissent pas leur équipe selon le niveau d'habileté, mais selon leur image corporelle, c'est-à-dire si elles sont belles et populaires. Une jeune femme explique:

[Participante A] Oui, mais ils choisissaient une plus belle fille. [Participante B] Oui, ça aussi, non mais comme, elle est pas bonne mais elle est belle!

Méthodes d'évaluation inéquitables. La dernière catégorie de facteurs d'abandon se rapporte aux méthodes d'évaluation utilisées dans les cours d'éducation physique. Cette catégorie ne regroupe en fait qu'un facteur et c'est celui de l'accent placé sur la performance sportive comme critère d'évaluation. Quelques jeunes femmes pensent que les méthodes d'évaluation devraient être basées sur l'effort et la participation plutôt que de favoriser l'étudiant ou l'étudiante ayant des habiletés sportives supérieures. En d'autres mots, les évaluations devraient être individualisées. Ces sentiments sont explicites dans les extraits suivants:

Je crois qu'ils devraient baser leur, pas leur pointage, mais comme leurs marques sur l'effort de la personne. C'est pas ça qu'ils font, ils font ça juste sur la technique, «of course» les «jocks» eut autres font cent pi nous autres on est juste la en train de faire 75.

Un exemple de ça qu'ils disent au badminton. . . On faisait comme un tournoi, la personne qui arrivait la première de la classe avait cent sur son badminton . . . ça valait comme 80 pour 100 de ta note je crois pi l'autre 20 pour 100 c'était la technique. Pi après ça la première personne avait 80, pi la deuxième avait disons comme, ça descendait. Ben si toi tu étais une des

plus basses en dessous ça là.. juste parce que tout le monde d'autre apprend mieux que toi, toi tu faisais pas sur ton cours à cause que tout les autres étaient meilleurs que toi. C'est pas ta faute ça!

Oui comme field hockey je suis pas pire, je savais que j'allais plus pouvoir exceller dans d'autres cours comme des cours de sciences pi ça, pi les cours d'éducation physique même si ça sonne comme une joke là, comme tu es beaucoup notée comme sur tes performances pi ça, ça fait que j'allais probablement mieux faire dans un cours qui fallait que j'étudie plus, pi moins m'amuser là.

Les éléments associés à un cours d'éducation physique idéal

Lors des entrevues, les participantes ont été invitées à décrire leur cours d'éducation physique idéal. En ce qui a trait aux éléments associés à un cours d'éducation physique idéal, les jeunes femmes ont le plus souvent fait allusion à des éléments qui se rapportent au contenu des cours et à l'atmosphère au sein des cours. La liste complète des éléments d'un cours idéal est présentée au tableau 2.

Diversification accrue du contenu des cours. Dans la catégorie diversification accrue du contenu des cours, cinq facteurs ont ressorti, soit la variété des apprentissages, les activités adaptées aux habiletés, l'apprentissage utile dans la vie quotidienne, les activités favorisant l'équité et le choix de cours aux objectifs différents. De ces cinq éléments, celui mentionné le plus souvent concerne la variété des apprentissages à l'intérieur des cours d'éducation physique. Selon la majorité des participantes, les cours d'éducation physique peuvent être plutôt monotones et très peu motivants.

Tableau 2

Éléments associés à un cours d'éducation physique idéal

Éléments	Nombre de mentions	
	Individuelles	Groupes
1. Diversification accrue du contenu des cours - Variété des apprentissages - Activités adaptées aux habiletés - Apprentissages utiles dans la vie quotidienne - Activités favorisant l'équité - Choix de cours aux objectifs différents	155	9
2. Attitude respectueuses des confrères et consoeur de classe - Respect des autres	111	8
3. Considération des questions corporelles - Hygiène corporelle suite au cours d'éducation physique - Inconfort lié à la gêne de montrer son corps - Sentiment de compétence en sport	50	7
4. Attitude positive du personnel enseignant - Apprentissage juste et équitable - Plus d'attention accordée aux efforts	25	7
5. Adoption de méthodes d'évaluation équitables - Plusieurs critères - Choix des étudiants et étudiantes	23	6

Les participantes suggèrent donc une plus grande variété d'activités. Par exemple, une jeune femme confie:

Tu mets un petit peu de sports pi différentes affaires.. Plus de diversité là comme si que t'aime pas un affaire ben tu vas pas dire ben je vais pas au cours à cause que j'aime pas les sports à cause qu'il n'a pas seulement les sports.

Plusieurs jeunes femmes ont dit se souvenir d'une activité tout à fait nouvelle qui avait été introduite dans leur classe d'éducation physique. Cette surprise avait totalement

changé l'atmosphère du cours et avait su piquer leur curiosité et capter leur intérêt. Ces participantes en ont parlé comme un d'événement inoubliable. Ce sentiment est palpable dans l'extrait suivant :

Garde par exemple grade huit, on avait eu OMNIKIN. C'était pas un sport de la misère mais, il y en a un qui se mettait d'un bord pi l'autre se mettait l'autre bord, c'était différent. On avait joué ça pour une semaine, deux semaines. . . Well tout le monde était assez excité à cause qu'on avait jamais vu ça, on avait jamais fait ça à l'école. Je suis sûr que si s'arriverait [à nouveau] on aurait du fun!

Selon la majorité des jeunes femmes de l'étude, un cours d'éducation physique idéal devrait comprendre une variété d'activités qui plairaient à beaucoup de jeunes et qui, en même temps, leur permettrait d'apprendre des choses nouvelles. Certaines participantes ont mentionné des activités telles la danse aérobique, la lutte, le kickboxing, la marche, la gymnastique et l'entraînement par circuits. De plus, les jeunes femmes ont suggéré que lorsque la température le permet, des activités de plein air devraient être au programme. Plusieurs d'entre elles ont indiqué qu'on passait beaucoup trop de temps enfermées dans un gymnase. Par exemple, au lieu de faire du volley-ball dans le gymnase, elles ont proposé qu'on y joue dehors sur la pelouse ou sur le sable et pendant l'hiver, dans la neige afin d'ainsi augmenter les défis. En plus des activités de plein air, les participantes ont mentionné que les professeures et les professeurs d'éducation physique devraient voir à l'organisation de quelques sorties, par exemple, dans un centre de conditionnement physique, un terrain de tennis, une salle de quilles, ou tout simplement un parc, pour prendre une marche.

Moi, je mettrais plus d'activités dehors. Si tu cours, tu cours pas dans le gym, on court dehors, tu peux prendre de l'air. Oui, il y a ça aussi, on dirait quand que tu es enfermée.

Pi on devrait pas seulement faire des sports non plus là . . . Ils devraient emporter la classe «trainer» ou ben si qui peuvent pas ben lever des affaires, faire des «aerobics» des affaires différents . . . Je me rappelle ça j'avais aimer ça la gymnastique, pourquoi qu'on a pas la gymnastique ici? Pi la lutte c'était vraiment le fun!

Aussi dans un gym, il y a un bout pour toute là. Si tu vas dehors, ben c'est comme tu cours dans les bois ou quelque chose. C'est plus intéressant pi je suis sûr qu'il y aurait plus de monde qui prendrait l'éducation physique. Pi là les cours de volley-ball tu pourrais avoir «beach» volleyball.

Selon certaines participantes, les blocs d'activités devraient être de plus courte durée afin d'incorporer le plus d'activités possible et d'encourager la participation. La durée du bloc pourrait varier selon l'activité en cours. Par exemple, la danse aérobique pourrait durer trois semaines à raison de deux séances par semaine puis, lors d'une belle journée, une partie de baseball pourrait être organisée pour la durée d'un seul cours. Elles pensent aussi que le cours d'éducation physique devrait toucher l'aspect «santé». Les jeunes ont mentionné qu'elles aimeraient que soient incorporées des activités telles que le yoga, la méditation et des techniques de relaxation, ainsi que des principes reliés à la santé comme, par exemple, la nutrition.

Il pourrait aussi impliquer la nutrition dedans, comme à la place de faire sentir quelqu'un gros s'il saurait comment manger, comme ça les aideraient.

Un deuxième facteur ressort parmi les éléments relatifs au cours idéal : les activités au sein des cours d'éducation physique devraient être adaptées aux niveaux d'habileté des jeunes. La majorité des jeunes femmes ont souligné qu'il faudrait modifier l'objectif actuel des cours d'éducation physique. Selon ces jeunes femmes, un environnement favorisant un apprentissage graduel et au rythme de chacun ou chacune serait idéal. Les participantes ont indiqué qu'actuellement, on organise les cours en

prenant pour acquit que tous les étudiants et étudiantes connaissent déjà la matière, en plus de l'avoir maîtrisée. Les jeunes femmes confient :

On a jamais fait ça avant pi là il te donne comme de quoi qu'est trop dur pour du monde pi c'est correct pour ceux-là qu'ont fait des sports toute leur vie là mais, il y a du monde qui ont seulement commencé quand ils ont entré dans le gym.

Un cours ou est-ce que tu pourrais aller à ton propre rythme. Ben moi je crois ben c'est ça exactement à ton propre rythme, faut que ça soit un sport, un sport comme qui peut se pratiquer individuellement.

Elles ajoutent ceci sur la question d'opter pour un cours permettant aux étudiants et étudiantes de progresser graduellement :

Ben comme il y aurait encore des sports pi ça ben comme le conditionnement physique comme il y en aurait comme pas au commencement là so tu pourrais te pratiquer comme pi là tu commencerais.

Pi là tu penses quinze tours, je peux faire quinze tours so j'ai pas besoin de manger «that much», tu arrives là pi tu vois que c'est plus «tough» que tu croyais, c'est pas la même histoire là. Tu sais pas comment ça va te prendre longtemps si que tu ne l'a jamais fait. Tu sais pas comment..quoi «expecter» de toi-même. Tu sais pas qu'est ce qu'est l'effort tu as besoin de mette la dedans.

Plusieurs des jeunes femmes semblent aussi être préoccupées par l'utilité des notions apprises au sein des cours d'éducation physique. D'après celles-ci, le but ultime de l'éducation physique devrait être de développer l'intérêt et le goût des jeunes pour l'activité physique afin que tout ce qu'elles apprennent puisse leur servir dans la vie quotidienne. Quelques jeunes femmes se prononcent à ce sujet :

Si tu apprends de quoi à l'école qu'est-ce que ça vaut que tu l'apprenne pi que tu vas pas l'utiliser, c'est «no use». Moi j'aime jouer au volley-ball ben..je l'ai appris, mais comme ça m'a rien voulu là..comme je vais pas faire ça plus tard je vais pas jouer au volley-ball.

Pour atteindre ce nouvel objectif, c'est-à-dire un apprentissage utile dans la vie quotidienne, quelques participantes pensent qu'il est important que peu importe l'activité, le cours d'éducation physique devrait respecter l'individualité de chaque personne. Il devrait donc mettre plus d'accent sur l'activité physique ou sportive individuelle au lieu de favoriser les sports d'équipe et l'habileté technique. Quelques participantes confient :

[Quelque chose] qui peut se pratiquer individuellement comme je sais pas moi, le soccer ça peut pas se pratiquer individuellement, OK tu peux «kicker» contre la porte de ton garage mais tu n'a pas de «challenge» là. Après un bout de temps tu vas connaître ousque la balle va aller, pi je sais pas moi base-ball tu peux pas faire ça toute seule.

C'est bon de travailler en équipe, mais maintenant il y a assez d'emphase sur l'équipe qu'ils oublient. C'est comme aérobie c'est pas en groupe. Tu n'a pas besoin . . . de cinq personnes pour jouer ça. Volley-ball, Vas-tu jouer tout seule toi? Tu es chez-vous des fois tu es tannée tu vas pas prendre une balle pi jouer au volley-ball! Tu feras l'aérobie que tu as appris... pi tu as appris que tu pouvais le faire tout seule. Pourquoi apprendre de quoi que tu vas pas pratiquer ailleurs qu'à l'école?

Pour diminuer l'accent mis sur le niveau élevé d'habileté, certaines jeunes femmes ont proposé d'incorporer des activités «équitables», c'est-à-dire au sein desquelles la majorité des participants et participantes commenceraient sur le même plan. Par exemple, certaines jeunes femmes ont indiqué :

Dedans ça tout le monde serait égale personne sait quoi faire pi tout le monde sera lent pi le monde aura de la misère à suivre, pi comme on rirait, on rirait ensemble et des choses de même.

Qui font des sports ou quelque chose qui sont à peu près égale comme tu te sentirais pas moins qu'un autre... Tu es pareille comme les autres... Oui comme, moi c'est «right on»!

Enfin, un dernier élément concerne le choix des étudiantes et étudiants. Selon certaines participantes, il serait idéal d'avoir l'option de plusieurs cours d'éducation physique aux objectifs différents. Ce choix permettrait aux jeunes femmes de s'inscrire à

un cours qui leur convient et dans lequel elles se sentent à l'aise. Selon elles, le curriculum et les objectifs des cours optionnels actuels semblent favoriser l'habileté sportive, ce qui les rend très peu attrayants pour la majorité des jeunes femmes. Une jeune femme décrit une expérience probante à ce sujet :

Des fois c'est un challenge comme être contre du monde qui sont plus bons là, mais comme pas tout le temps à cause, tu es là pi tu es découragée, pi tu espères pour la balle. Ils te la passent jamais. Surtout dans le soccer quand il y a un grand champ. Tu es juste là, tu gardes, pi il y a une personne qui a tout le temps la balle, c'est tout le temps la même personne, pi tu es là, pi tu espères, tu peux rien faire, même si que tu cries «aie je suis ouvert, je suis ouvert passe moi la balle» ben ils vont rien faire. Ils vont la donner au meilleur.

Après des expériences de ce genre, les jeunes femmes rêvent d'avoir le choix entre des cours ayant des objectifs différents. Trois d'entre elles expliquent :

Il y aurait des classes que ça serait pour des vraiment bons, des vraies bonnes personnes pi des moyennes pi des moins bonnes, pi là ça serait comme il aurait personne qui chialerait après les autres pi.

On dirait qu'ils devraient avoir deux classes. Une c'est plus sport intense, pi l'autre c'est plus pour te divertir. Je sais pas moi le soccer, pi les «aerobics» c'est pas la même affaire, c'est plus flexible pi ça.

Moi je dis qu'ils devraient faire des telles classes pour ceux qui sont moins en forme, pi des classes pour ceux qui sont vraiment en forme, pi ceux qui font des sports ou quelque chose.

Attitude respectueuse des confrères et consoeurs de classe. La deuxième catégorie de facteurs, l'attitude des confrères et consoeurs de classe comporte un facteur principal. Ce facteur concerne le respect d'autrui. Selon les participantes, une attitude positive de la part des collègues de classe favoriserait une bonne dynamique de groupe, qui n'existe pas actuellement au sein des cours d'éducation physique. Les jeunes femmes expliquent ce qui suit au sujet de l'importance d'une attitude positive des confrères et

consoeurs de classe :

Comme vous voulez tous être là, il y a personne qui dit «well ah moi j'aime pas ceci, pi cela» ça décourage le monde, tu sais là. Oui tout le monde aurait toute du fun, tu aimerais toute ça, il y a personne qui dirait «ah, je suis tanné, je veux pas faire ceci».

Mais ça ferait pas de sens de voir qu'est-ce que ce monde-là pourrait accomplir comme le temps qu'ils ont comme si tout le monde travaillerait ensemble, pi de même là comme tout le monde pourrait s'aider comme si t'aurais de la misère avec des telles affaires well comme l'autre pourrait t'aider. Il serait comique de voir qu'est-ce que ca ferait?

Les raisons qui motivent ces jeunes femmes à valoriser une attitude positive des collègues de classe sont reliées aux phénomènes tels que le ridicule, le favoritisme et le sexisme. Les participantes indiquent que les garçons ont tendance à ridiculiser certaines jeunes femmes pour leur aspect physique ainsi que leur niveau d'habileté. Les garçons s'imaginent qu'ils sont les meilleurs dans les sports. Certaines livrent les commentaires suivants :

Il y a des gars qui respectent pas les filles en toute. Il y a des gars ça pensent qui ont sorti pi qui sont les plus beaux hommes sur la terre, pi ça peut «ruler» n'importe qui, pi ça peut faire n'importe quoi. J'aime mieux aller en quelque part tout seule. Juste des personnes de même, si ceux-là veulent être de même, moi je veux pas être avec eux, mais comme des gars comme des certains «friends» comme pareille comme une fille «friend» ou un gars «friend» ça peut être la même façon pi là c'est «alright». C'est tout le temps les gars là. Tu vas là pi «Ah, elle a peut pas courir à l'est trop grosse». Oui, il y a tout le temps des gars qui sont de même.

C'est à cause que les gars croient qu'ils sont meilleurs. C'est juste leur façon de faire ou quelque chose. Ça dépend quel gars. Ils n'aiment pas de perdre ou de quoi de même. Les gars «they...they stick together» là...so y se fient plus à eux que comme nous autres là.

Les gars quand qu'on jouait au basket-ball, quand que tu choisissais les équipes, ils prenaient toutes les gars en premier quasiment pi là après les filles. Quand que tu joues ils te passent jamais la balle à cause que la seule affaire qui veulent faire c'est gagner eux! Pi ils sont trop comme «ah les filles y peuvent pas jouer eux autres c'est des filles». C'est comme ils ne

t'ont jamais vu jouer pi il te disent déjà que tu peux pas jouer. C'est juste tu pourrais être une des meilleures, meilleure que les gars pi ils te passent pas même la balle quasiment.

Par conséquent, une bonne dynamique de groupe permettrait aux jeunes femmes de se sentir à l'aise et plus compétente en éducation physique. D'après ces jeunes femmes, la modification de l'attitude des garçons au sein des cours saurait régler en partie ce problème du manque de respect. Selon quelques participantes, une attitude plus positive des jeunes femmes à l'égard de l'éducation physique aiderait aussi à atteindre cette dynamique de groupe idéale.

La considération des questions corporelles. La troisième catégorie d'éléments associés à un cours idéal d'éducation physique regroupe les facteurs qui se rapportent aux questions corporelles. Cette catégorie englobe trois facteurs, soit le confort corporel par rapport à l'éducation physique, les aspects reliés au corps et finalement la notion des habiletés sportives et physiques. Le facteur le plus important et qui a été mentionné le plus souvent concerne les aspects reliés au confort corporel par rapport à l'éducation physique. Un premier aspect touche la question des douches. Selon les participantes, le temps dont elles disposent après les cours d'éducation physique n'est pas suffisant pour leur permettre une toilette acceptable. Les passages d'entrevue suivants illustrent bien ce sentiment:

Pour les filles d'avoir ta propre douche, ça j'aimais «right» ça mais t'avais pas assez de temps. La cloche sonnait pi tu étais encore dans la «shower». Tes cheveux dégouttent toute sur ta T-shirt pi, un petit brin plus de temps. Mais, parce que ben la fallait comme comprendre les enseignants, faut qui fassent leur cours mais comme t'avais comme six minutes à te laver là pi l'eau était froide, t'avais jamais d'eau chaude, c'était tout le temps freite c'était comme wow!

Tu devrais avoir beaucoup plus de temps parce que comme c'est vraiment pas sanitaire, c'est comme «right gross». Quand tu as le gym à la un pi faut que tu endures la peste jusqu'à la fin là. Pi t'es pas confortable comme «whatever», ils devraient nous donner beaucoup plus de temps, ça serait tu seulement dix minutes wow!! Dix minutes de plus ou dix minutes de moins. Tu as le temps de te préparer . . . Comme ça fait pas de bon sens ben t'arrives en retard à ton cours parce que tu as pas eu le temps qu'est ce que tu dis à M. [directeur] «j'ai pas eu le temps de me laver au gym» comme tu te fais punir là. Je sais pas moi.

Question de temps, plusieurs jeunes femmes apprécieraient une petite période de relaxation à la fin des cours d'éducation physique. Elles confient :

La plupart du monde étaient tannés, tu étais là pour comment d'heures? Une heure et quart pi, le monde était tanné. Ils s'assoient pi madame les disputait «aller faire ceci pi aller faire cela» pi comme ils ont juste, c'est juste tannant y devrait avoir comme au moins dix minutes à te reposer ou quelque chose avant de retourner en classe.

Ils devraient avoir un autre cinq, dix minutes avant ça pour te reposer que tu puisses prendre ton souffle. Comme tu peux comme relaxer là. Ils devraient faire cela après que tu aies fait les «aerobics» ou jouer au soccer.. Tout le monde devrait se coucher une demi-heure ou 20 minutes «whatever» pi tu relaxes, tu seras moins énervé quand que t'arrives en classe tu n'es pas juste essoufflée. [Participant B] C'est pour cela tu relaxes tu fais comme une période de relaxation, pi la je sais pas tu es relaxe tu es revient normale après ton cours. Même quinze..quinze minutes, dix minutes ça serait assez. Pi si que tu veux pas prendre ton dix minutes pour te relaxer tu peux aller te laver ou quelque chose.

Un deuxième aspect relié au sentiment d'incompétence corporelle concerne l'âge et le sexe des professeures et professeurs d'éducation physique. Selon quelques participantes, elles préfèrent avoir une femme comme professeure. Par exemple, un groupe mentionne :

Moi je sais pas je serais plus confortable, j'aimerais qui aurait un beau gars qui m'enseignerait mais en même temps c'est comme j'aime pas que le beau gars voit cause que je ne peux pas faire. Mais comme il n'y a rien de mal avec les hommes ni rien. Moi il y a deux hommes qui m'ont enseigné, pi ça rien changé. Je serais plus confortable si ça serait une femme, on dirait comme d'une façon ça serait la même chose pour les gars.

Peut être avoir comme moi j'avais un homme pour enseignant, comme moi je dis mettez les deux parce qu'il y a des affaires que toi comme dans tes problèmes ben tu vas pas aller à un homme . . . Oui j'ai mes périodes là pi comme je me sens vraiment mal je peux vraiment pas courir «y'a right»! Tu sais que si tu vas parler à l'homme, il va te répondre la même façon que la femme, mais c'est juste la femme a plus comme, elle comprend parce que elle a été dans ça les hommes ben ils ont pas d'idée ils pensent qui savent ce que ça pourrait être mais...

En ce qui concerne l'âge du professeur, deux participantes indiquent qu'elles préfèrent un professeur plus jeune, mais que celui-ci peut être intimidant pour des jeunes femmes, surtout s'il ressemble à Brad Pitt. Elles signalent :

Qui tu veux qui t'enseignes, OK un jeune homme qu'est «good looking» oubedons un vieux pape qui c'est pas qu'est-ce qui fait OK. Tu penses si je prends le plus vieux je peux lui parler un petit plus pi il aura moins tendance à garder «ah comme whatever elle peut faire ceci» quand que tu gardes le jeune il a presque pas «that much» de différence, y voit que je pourrai pas faire mieux que les autres, y croira comme je suis une «looser» ou quelque chose so je sais pas. J'aimerais mieux une femme.

Le deuxième facteur de cette catégorie de facteurs concerne l'inconfort lié à la gêne de montrer son corps. L'aspect jugé le plus important par les jeunes femmes est la question de l'image corporelle. Certaines des participantes estiment que dans un cours idéal d'éducation physique, elles n'auraient pas à être conscientes de l'aspect physique de leur corps. Elles pourraient se sentir complètement à l'aise vis-à-vis de leur image corporelle à l'intérieur du cours d'éducation physique. Ce serait un endroit où elles se sentiraient à l'aise de porter des pantalons courts sans avoir à se vêtir de pantalons longs dans le but de cacher leur corps.

Lorsqu'on demande aux jeunes femmes pourquoi elles semblent accorder tant d'importance à l'aspect physique de la femme, deux groupes confient :

[Participante A] Si tu regardes sur le TV, si tu gardes dans les magazines, c'est pas ça qu'on ressemble! Ils vont pas mettre un portrait de moi là ou

un portrait de quelqu'un qu'est plus grosse. [Participante B] Oui, mais ils devraient. C'est ça, qu'est-ce que la personne à de moins que Cindy Crawford?

Moi ça m'enrage, tu devrais pas être petite de même pour comme être beau ou belle. Comme tu gardes dans les magazines c'est tout ce que c'est des petites personnes qui sont ça de grosse, pi toi tu es là pi tu gardes pi tu es comme «well faut tu que soit cette size-là pour que le monde m'accepte dans cette société ici»!

Que le monde sur le couvert là, il y a plus de monde là que . . . C'est ça qui brise toute l'affaire de l'éducation physique. C'est comme mettez des filles un petit brin plus grosses pi plus avec, comme pas la petite «miss perferct» là.

Finalement, le dernier facteur inséré sous la catégorie des questions corporelles concerne le sentiment de compétence en sport. Selon plusieurs jeunes femmes, il est très important de retrouver son estime de soi au sein des cours d'éducation physique. Plusieurs jeunes femmes aimeraient mettre fin à ce sentiment d'infériorité ainsi qu'à tout cet accent mis sur la forme physique. Selon les participantes, il est possible d'avoir du plaisir et d'apprendre même si elles n'excellent pas dans tous les sports. Par exemple:

Moi j'avais toute aimé ça. Il avait seulement courir autour du gym pi ça. Autre que ça, les autres sports je sais quoi faire, comme volley-ball pi ça. Comme je suis vraiment pas bonne dans le badminton ben j'aime ça pareille. Quand même que je suis vraiment pas bonne-là.

Quelques participantes ont mentionné que la discipline personnelle joue un rôle important dans la réussite en éducation physique. Deux d'entre elles expliquent :

Moi je sais qu'il y a beaucoup de monde qu'ont pas la chance de faire de l'activité physique ou qui n'ont pas vraiment l'initiative de juste aller pi le faire tout seule.

Qu'il y aurait de la discipline, mais il en a qui peuvent juste pas le faire là. Pi si tu peux pas frapper un «birdie» tu peux juste pas, mais tu «feel». OK ben faut que tu te disciplines un petit brin, pi tu dis «gardes pousse-toi un petit brin» mais des fois il y en a qui peuvent juste pas.

Un groupe a mentionné que les jeunes femmes sont très conscientes de la façon dont les autres les perçoivent. Elles préfèrent se retrouver dans des situations où elles passent inaperçues, évitant ainsi certaines situations embarrassantes. Elles expliquent :

Je sais pas si c'est ça, mais quand que tu es seulement dans une salle, avec juste du monde, c'est plus gênant pi c'est plus comme je sais pas? Quand tu es dehors, je sais pas moi?

Pi là après tout le monde est assis pi il regardait, tout le monde assis pi faut que tu cours de nouveau, tu es là tout seule tout le monde te regarde, well non c'est «alright» là!

Adoption de méthodes d'évaluation équitables. En ce qui a trait à la catégorie des méthodes d'évaluation, un facteur ressort comme le plus important, soit la nécessité d'utiliser plusieurs critères d'évaluation. D'après plusieurs participantes, l'évaluation devrait être adaptée à l'étudiant et l'étudiante, selon son niveau d'habileté, sa condition physique, etc.

C'est comme parce que tu sais que tu vas faire bas, parce que tu n'as jamais couru, les autres qu'ont couru y font plus haut, oui c'est OK ben ça dépend de ton habileté.

Dans le volley-ball fallait qu'on fasse un tel montant de touches pi des manchettes pi faut pas qu'elle touche à terre. Pi comme je veux dire c'est pas tout le monde qui peut faire ça. J'ai joué au volley-ball pour un bout de temps pi je peux pas même en faire là. Même les tests Cooper, c'est . . . comment 28 tours dans comment longtemps, ben y'en a qui l'ont fait, mais ils ont pas couru si vite, ça leur a tout pris pareille. C'est pas à cause qu'ils n'ont pas d'habiletés physiques ou comme... pi comme les évaluations c'est pas leur faute.

En ce qui concerne les critères d'évaluation, l'effort devrait constituer un critère, la participation, un autre ainsi que sur l'amélioration des étudiants et étudiantes. Ce sentiment ressort dans les énoncés suivants :

Pi comme ils regardent au début du cours pi à la fin, pour voir si qu'il y a une différence pour l'amélioration. Il y a comme tu sais essayer de se surpasser pi, tu sais comme ceux-là qui font seulement la théorie comme ils

ont pas de choix il faut qu'il y ait de la théorie. Ceux-là qui veulent prendre le cours y veulent aimer ça pi y vont essayer de faire un effort comme ce baser là-dessus. Il y a toujours du monde qui seront meilleurs que nous autres, mais il y a toujours une chance.

Ça devrait juste être l'effort on va dire que tu fais le test Cooper tu peux faire cinq tours, c'est tout ce que tu peux faire, c'est tout ce que tu peux faire. Comme garde Michelle pi ça. C'est tu pas toi qu'après ça tu as évanouie? Ça prouve juste là que garde elle essaye. Elle est peut être arrivée la dernière mais si qu'elle a évanoui ça veut dire qu'elle a fait de quoi.

Ben j'évaluerais seulement pi je garderais qui qui essaye, si j'ai essayé cinquante fois pi je l'ai pas eu ça veut dire tu l'as pas eu, mais au moins tu as essayé là. . . tu peux seulement être stupide «so much», tu peux dire si quelqu'un essaye ou pas là. Comme si je suis là pi well madame je peux pas là. Pi tu es toute «into it» ben comme, c'est l'effort qui devrait compter.

Enfin, un groupe en particulier pense que le manque de respect devrait constituer un critère d'évaluation, c'est-à-dire que les participantes et participants en éducation physique pourraient être pénalisés des attitudes et des actions nuisibles aux autres. Le groupe explique :

Je mettrais des règlements. Si qu'il y aurait quelqu'un qui disputerait ou qui ferait quelque chose, il devrait sortir de la classe ou je sais pas moi. Comme si que tu aurais comme plus que cinq crochets, tu te ferais sortir.

Deux groupes ont mentionné que les étudiants et étudiantes devraient avoir un choix dans le type d'évaluation qu'ils doivent subir. Ce sentiment ressort dans les extraits suivants :

C'est trop comme obligeant, faut tu le fasses ou sinon tu as zéro, tu n'as pas le choix. Tu aurais le choix de pas faire ça ou de quoi d'autres, comme je sais pas, tu aurais toutes des différentes affaires pas seulement le soccer pi basket-ball pi ça là.

Pour les tests, c'est toi qui devrait pouvoir décider ce que tu peux faire. Quand qu'on avait fait le tour du gym ben c'était un test so c'est pas comme si que tu pouvais étudier pi là faire une note. Tu sais que tu peux

pas courir, pourquoi que tu devrais être pénalisé pour ta note à cause que tu es un petit peu «out of shape». Moi j'ai jamais compris ça? C'est comme parce que tu sais que tu vas faire bas, parce que tu n'as jamais couru, les autres qu'ont couru ils font haut. Oui c'est OK ben ça dépend de ton habileté.

Attitude positive du personnel enseignant. La question de l'attitude des enseignantes et enseignants de l'éducation physique a été évoqué plusieurs fois par les jeunes femmes. Selon les participantes, il serait important de mettre fin au climat de favoritisme et de sexisme. En d'autres mots, tout le monde à l'intérieur du cours d'éducation physique mérite un apprentissage juste et équitable. Quelques jeunes femmes confient :

Je sais pas on dirait si que l'enseignant choisit quelqu'un, disons que c'est le badminton, pi il choisit quelqu'un de la badminton «team» pour faire des démonstrations. Après quand que tu joues contre eux, tu sais que tu n'a pas de chance so tu n'essayes pas. J'aimerais qu'ils pourraient juste choisir n'importe qui qui ferait la démonstration quand même qu'il n'est pas le meilleur. Oubedon quelqu'un qui a de la misère qui l'encouragent «ah c'est OK tu vas le faire» comme la y font pas vraiment ça.

Les enseignants croient plus dans les gars que les filles. Quand qu'on faisait des affaires, comme des sports, c'est comme: «Veux-tu montrer un exemple de ce drill ici»? Il choisissait un gars pi c'est tout le temps le plus bon. C'est pas quelqu'un qui sait pas qu'est-ce qui fait.

Finalement, certaines participantes ont expliqué que dans leur cours idéal, les professeures et professeurs en éducation physique seraient beaucoup plus attentifs et attentives aux efforts des étudiants et étudiantes. Cet aspect ressort dans l'extrait suivant :

Mais moi une affaire que j'ai trouvé comme toute le long de l'année, je me forçais, comme je faisais l'effort comme je me sentais mal, pi je pensais well aussi ben que j'essaye d'augmenter ma note. J'ai bien fait ben dans ce temps là je me suis sentie «self conscious» comme je mangeais pu OK. C'est pas juste à cause du gym, mais le gym avait beaucoup à faire, pi j'avais honte d'aller au gym pi j'ai maigri de cinquante livres dans le quatre mois-là à cause que je mangeais plus pi que je faisais ça. À la fin de l'année mon enseignant m'a dit «bravo Manon, t'as maigri!» Ça m'a juste

fait sentir drôle, comme OK, toute l'année je me forçais, la seule affaire qui la fait s'en apercevoir « hey elle a maigri», . . . Oui, comme je dis pas que c'est pas un bon enseignant c'est juste cette fois-là m'avais fait de quoi comme juste à la fin. Il m'a jamais insulté. Il m'a jamais dit tu fais pas une bonne job, rien mais il a jamais rien dit jusqu'à la fin «ah Manon j'ai vu que t'avais fait un effort», j'étais maigre.

En plus, les enseignantes et enseignants devraient jouer un plus grand rôle au niveau du manque de respect à l'intérieur des cours et un rôle moins important lorsque vient le temps de diviser les jeunes en équipe. Par exemple :

C'est juste que l'affaire que quand qu'ils disent comme OK deux capitaines, well OK pigez vos équipes, so là tu vois ceux-là qui sont jamais pigés, pi c'est toi tu es la dernière personne. Comment que tu te sens le lendemain? T'es pas comme «yes l'éducation physique» là. Tu penses «j'ai été pigée la dernière qu'est-ce que je vais me faire piger aujourd'hui!» Je vais tu me faire piger en toute?

Ça que je trouve de mauvais dans les enseignants c'est qu'ils aident pas à améliorer ça.. comme y se moquent pas de toi ou rien, mais ils ne disent pas comme «a ben passe donc la balle à elle». Tu peux pas venir meilleure si tu n'as jamais la balle. Je peux devenir meilleure à rester debout.

Ben c'est pas tout le temps vu ça par le professeur de quoi de même quand c'est fait. Si que je dirais comme si qu'il y aurait plusieurs personnes qui iraient parler à l'enseignante pi qu'ils y diraient que telle personne se moque de toi . . . pi qui le fait comme cinq, six fois mais là faut que tu fasses quelque chose.

Les facteurs de réintégration des cours d'éducation physique

La présente section de ce chapitre fait état les facteurs qui influenceraient les jeunes femmes à réintégrer les cours d'éducation physique. Ces facteurs sont répartis en six catégories de facteurs. Les participantes ont le plus souvent fait allusion à des facteurs qui se rapportent au contenu des cours. Le tableau 3 fournit la liste complète des facteurs et l'importance relative de chaque facteur.

Tableau 3

Facteurs de réintégration des cours d'éducation physique

Facteurs	Nombre de mentions	
	Individuelles	Groupes
1. Diversification accrue du contenu des cours - Accent sur la vie active et la santé - Choix de cours aux objectifs différents - Réalisation de leur cours idéal	44	7
2. Attitude positive du personnel enseignant - Attitude positive des professeures et professeurs - Bonnes techniques d'enseignement - Personnel enseignant jeune	10	3
3. Attribution d'une plus grande importance à l'éducation physique - Cours optionnel - Cours obligatoire	5	4
4. Considération des questions corporelles - Sentiment de compétence en sport - Sentiment de compétence corporelle	9	3
5. Adoption de méthodes d'évaluation équitables - Moins d'accent sur la performance - Plusieurs critères	6	3
6. Attitude respectueuse des confrères et consœurs de classe-	2	2

Diversification accrue du contenu des cours. Le facteur principal qui inciterait les jeunes femmes à se réinscrire à un cours d'éducation physique semble être relié au contenu plus varié des cours. Le facteur jugé le plus important est celui de la réorientation du curriculum actuel d'éducation physique vers la santé. Enfin, la majorité des jeunes femmes retourneraient dans le cours si celui-ci offrait une variété d'activités nouvelles

mettant l'accent sur la vie active et la santé plutôt que sur les aspects de compétition et de la technique.

En premier lieu, les jeunes filles recommandent qu'on offre une variété d'activités physiques et sportives telles que la danse aérobique, la natation, les activités de plein air (vélo, randonnée, marche), la lutte, le curling, la gymnastique pour n'en nommer que quelques-unes. Cela mettrait fin à la répétition de sports que les jeunes voient année après année. Une jeune fille mentionne : «Si qu'il y aurait eu toutes ces différentes affaires j'aurais été pour sûr!». Ce désir est évident dans les extraits suivants:

Des «aerobics» ou aller «rollerblader» apprendre différents sports comme. Surtout à Shédiac on a un gym, pi on a des pistes cyclables. On pourrait même aller prendre une marche pi ça, «anything». . . Ta première sortie ils vont pas dire jog tout le tour de Shédiac tout de suite ben tu vas jogger un petit peu à la fois.

. . . ou quelque chose juste de nouveau là comme je me rappelle à la petite école on avait fait de la lutte. . . comme c'est différent, mais j'ai aimé ça quand même que j'étais vraiment pas bonne là comme tu sais je veux dire là comme «field hockey» ça paraît intéressant comme à jouer à cela, comme «curling» pi je sais pas quoi d'autre là?

Si tu as pas comme tout le temps les mêmes activités que tu fais depuis 4e année comme handball, basket-ball, volley-ball pi badminton, tu as comme d'autres sports de comme d'autres pays ou autres affaires..

Les activités physiques et sportives, en particulier, seront initialement choisies par les participants et participantes du cours d'éducation physique. Selon une jeune femme, les étudiants et étudiantes devraient non seulement avoir leur mot à dire dans le choix des activités, mais l'ensemble du curriculum devrait être créé par les étudiants et pour les étudiants. Elle explique :

Moi je crois que j'aurais pris le gym si qu'il aurait plus de comme de «thinking» qu'aurait été là-dedans comme, c'est qui qui fait les programmes? Des adultes de comme quarante quelques années, comme ça

devrait être plus les jeunes, parce qu'ils savent qu'est-ce qui veulent. Parce que eux autres c'est leur job pi ils ont pas de choix comme y pensent, comme je crois qui se mettent pas dans la place des jeunes so je sais pas? Ça serait mieux si ça serait comme un programme «written by students for students»

Une deuxième modification à apporter consisterait à diminuer l'accent sur la compétition ainsi que sur la technique afin de pouvoir placer plus d'importance sur la vie active et la santé. Selon les jeunes femmes, cet accent leur permettrait d'améliorer certains aspects santé, telles que leur condition physique et leurs habitudes alimentaires. Plus important encore, ces changements permettraient de diminuer l'accent sur la normalisation des habiletés en prenant en considération les besoins individuels de chaque étudiante et étudiant. En d'autres mots, le cours serait adapté à l'étudiante ou à l'étudiant et non à l'ensemble du groupe. Une autre condition à leur retour serait de rendre accessible différents cours d'éducation physique pour permettre aux étudiantes et étudiants de faire leur choix. Les jeunes femmes donnent l'exemple d'un cours spécialisé pour les personnes qui pensent faire carrière dans le domaine de l'éducation physique et un ou deux autres cours de niveaux différents. Un groupe émet cette suggestion :

[Participante A] Il pourrait peut être avoir un cours de gym plus spécialisé pour le monde qui veulent aller en éducation physique plus tard. Ou te donner le choix. Tu sais un cours que si tu veux te diriger dans ça. Parce que je sais que moi je fais un cours de physique à l'école, mais je veux pas aller en physique plus tard. J'aime quand même la matière c'est comme gym qu'on ait le cours ici pour le monde qui sont professionnel dans le sport pi qui veulent aller en éducation physique. [Participante B] Oui ils devraient en faire peut être des niveaux moins élevés. Le monde comme les «jocks» là qui sont vraiment vraiment bons dans le sport iraient dans ceux-là qui sont spécialisés. Peut être le monde qui sont juste là pour faire leur pratique ou quoi que ce soit. Là si tu veux aller en éducation physique à l'université il y aurait un cours pour ça. Eux autres auraient toute la théorie. Le reste du monde on n'a pas besoin de la théorie. Regarde le cours de «first aid», il pourrait aller plus dans la théorie à fond la plus dans les sports pi le monde aimerait mieux ça pi comment entraîner les équipes.

Pi l'autre cours ça pourrait juste être le monde qu'aime ça mais qui veut pas faire une carrière dans les sports.

Le troisième facteur de cette catégorie est relié au cours idéal. Trois groupes ont mentionné qu'ils retourneraient dans un cours d'éducation physique si le cours offert était le cours idéal décrit pendant l'entrevue. Une jeune femme explique:

Oui là j'irais, parce que c'est tout ça qu'on a décidé pi c'est juste moi dans mon idée c'est meilleur de même.

Attitude positive du personnel enseignant. La deuxième catégorie, intitulée «attitude positive du personnel enseignant» comporte trois facteurs, soit l'attitude des professeures et professeurs, les techniques d'enseignement et finalement l'âge des professeurs. Le facteur jugé le plus important dans cette catégorie est relié à l'attitude des professeures et professeurs. Selon les participantes, l'attitude des professeures et professeurs laisse transparaître deux composantes principales: soit le favoritisme et le sexisme. Cependant, une jeune femme parmi l'ensemble souligne qu'il est l'important pour le professeur ou professeure d'avoir un bon sens de l'humour afin de créer une atmosphère où les étudiantes et les étudiants peuvent se divertir dans une certaine limite.

Un qui «joke around» parce que moi comme surtout au gym j'aime quelqu'un que tu peux t'afoller comme tu fais le sport en même temps que tu t'afolles, tu as du fun c'est sûr que tu as du fun!

Les jeunes femmes ont observé que certains enseignants et/ou certaines enseignantes favorisent les élèves ayant de meilleures habiletés sportives. Par conséquent, l'enseignante ou l'enseignant devrait toujours choisir une personne différente chaque fois qu'il est question de faire une démonstration. Par exemple:

Je comprends que c'est bon d'avoir une démonstration d'un élève ben c'est tout le temps le même, c'est celui-là qu'est bon, qu'est bon dans ça celui-là qu'est bon dans ceci. Ils devraient tout le temps les changer. C'est tout le

temps les mêmes. Je comprends que tu fais une démonstration faut que tu la fasses comme il faut pour que le monde sache qu'est-ce que tu fais. . Quand même que ça serait des personnes qui sauraient pas, au moins comme tu pourrais voir, ça serait moins comme intimidant.

La deuxième composante de l'attitude des enseignantes et enseignants est relié à la question de sexisme. Selon certaines participantes, il faudrait respecter la mixité à tous les niveaux du cours, c'est-à-dire qu'il ne faut pas séparer les garçons des filles dans le but d'abaisser celles-ci. L'une des jeunes femmes m'a confié :

Moi je sais quand j'étais à la petite école, j'étais dans la 7e année, j'avais un enseignant je l'aimais pas, comme je l'aimais vraiment pas parce qu'il faisait les filles jouer avec les filles et les gars jouer avec les gars. Le gym était divisé en deux, ça faisait juste pas de sens. Il passait tout le temps sur le bord des gars, pi nous autres on était juste là pi c'était «whatever». Pi j'aimais vraiment pas le gym à cause de ça. Pi là après ça j'ai eu un autre enseignant comme en 8e année pi y faisait pas ça.

Un autre facteur soulevé par les participantes concerne les techniques d'enseignement des professeures et professeurs. Les jeunes femmes pensent que les enseignantes et les enseignants d'éducation physique accordent beaucoup trop d'importance au perfectionnement des techniques et des habiletés sportives.

Faudrait qu'ils mettraient l'emphase sur dire que tu n'as besoin d'être des «pros» pour aller [en éducation physique] à cause peu importe qui prend le gym, c'est ceux qui sont les meilleurs comme.

«Reste dans ta position well garde pour ceci», si qu'ils diraient juste «va là grouille toi», ben tu viens à t'apprendre. Tu gardes qu'est-ce que les autres font pi comme tu n'as pas besoin de penser «ah ben peut être que je fais ceci, faut que je garde quand ce que je tiens ma raquette faut que j'envoie ça de même, le pied ici en avant» comme je sais faut que tu apprennes pi ça ben comme tu es juste comme «relaxe». C'est pas toute technique, pi là tu es toute mêlée.

Enfin, un dernier facteur a été mentionné par un groupe en particulier: l'influence de l'âge des professeures et professeurs. Par exemple, aux yeux de ce groupe, un jeune

enseignant ou une jeune enseignante apporte beaucoup plus d'énergie et de motivation dans le gymnase qu'une personne ayant plusieurs années d'expérience.

On dirait qu'un jeune enseignant on dirait qu'il a plus de vie dedans, comme je sais pas. Oui comme dépendamment, comme quelqu'un qui y enseigne pi y marche partout comme tu vois comme il est vraiment, comme des fois si tu es au gym le matin comme tu es juste là en «shorts» pi tu es juste là en train de dormir.

Attribution d'une plus grande importance à l'éducation physique. En ce qui a trait à la catégorie de l'attribution d'une plus grande importance à l'éducation physique, deux facteurs d'importance semblable ressortent. Quelques participantes d'une école pensent que le cours d'éducation physique devrait être ajouté dans le répertoire des options A pour devenir plus accessible. Une jeune femme de la deuxième école a cependant mentionné que si on rendait le cours d'éducation physique obligatoire, les jeunes n'auraient tout simplement plus le choix d'y assister, ce qui en retour éliminerait le problème actuel que pose la nécessité de faire un choix entre un cours essentiel et le cours d'éducation physique. Cependant, une participante d'un avis contraire mentionne d'un ton résolu qu'aucune modification ne pourrait la faire retourner dans un cours d'éducation physique. Elle affirme :

Je sais pas ben qu'est-ce que ça vaut la peine d'aller là pi faire rire de toi comme tu peux en faire chez vous, tu peux faire du bicycle chez vous pi ça fait pareil. Tu n'as pas besoin de prendre un cours pour faire du gym.

Cette jeune n'a que des commentaires négatifs à propos des cours d'éducation physique. À ses yeux, aucun aspect positif n'est associé aux cours d'éducation physique actuels. Le cours est tout simplement un endroit où l'on favorise les personnes habiles et ridiculise celles qui ne le sont pas.

Considération des questions corporelles. Une autre catégorie de facteurs qui inciteraient les jeunes femmes à réintégrer les cours d'éducation physique touche les questions corporelles. Deux facteurs d'importance semblable sont ressortis, soit la compétence corporelle et la compétence en sport. Quelques participantes affirment par exemple qu'elles retourneraient dans le cours si la participation des jeunes femmes augmentait, c'est-à-dire si le pourcentage d'inscriptions augmentait. Celles-ci n'aiment tout simplement pas la situation minoritaire dans laquelle elles se trouvent lorsque le gros de la population est constitué de garçons. Une jeune femme signale :

Je ne voudrais pas être la seule dans une classe de gars là «sorry»! . . . Ben je m'aurais sentie comme le chat noir là, ben j'aurais «feelé» que j'aurais «clasher» là. Comme au moins deux filles.

Un autre point qui saurait accentuer le confort à l'intérieur de la classe constituerait à offrir une variété d'activités physiques et sportives tout en mettant l'accent sur la participation et le plaisir. Selon une jeune femme en particulier, ce n'est pas tellement le cours qui doit changer, mais certaines de ses perceptions sur le plan psychologique. En d'autres mots, la façon dont elle se perçoit, elle, son corps, ses capacités, ainsi que ses habiletés physiques, etc. Le fait d'avoir un peu plus de confiance en elle et d'être capable de s'accepter lui permettrait d'être plus à l'aise dans le cours d'éducation physique actuel.

Adoption de méthodes d'évaluation équitables. La cinquième catégorie de facteurs qui contribueraient à la présence des jeunes femmes en éducation physique concerne les méthodes d'évaluation à l'intérieur des cours. On retrouve deux facteurs dans cette catégorie, soit l'utilisation de plusieurs critères d'évaluation et l'atténuation de l'accent mis sur la performance. Selon quelques participantes, le système d'évaluation

actuel favorise les élèves qui ont le plus d'habiletés sportives. Les évaluations devraient être basées sur plusieurs critères, soit la participation, l'effort, ainsi que l'amélioration de chaque étudiant et étudiante de la classe. De cette façon, la personne qui participe et donne cent pour cent de son effort en sera récompensée, peu importe son niveau d'habileté. Deux jeunes femmes signalent :

Comme marquer sur l'effort pi l'amélioration au lieu de... Tu gardes comme si vous participez, vous faites un effort pour vous améliorer ben comme vous allez avoir une bonne note. Tu sais ça dépend toute de l'attitude parce que c'est pareil comme qu'on a dit tantôt il y a du monde qui s'assoit tout le cours pi ils font rien pi il se lève debout quand qu'ils ont besoin d'être évalués pi ils font cent.

Ben tu faillirais à cause de ça, c'est de même que c'est asteur là. C'est vraiment tannant. À cause que tu peux pas vraiment faire haut si tu n'es pas bonne parce que tu sais pas comment. Je vais «flunker» un cours pi que j'aurais pu en prendre un autre, pi j'aurais «right» fait haut pi je prends gym seulement à cause que t'aimes ça mais tu es pas si bonne pi tu fais vraiment bas.

Abordant le sujet de l'emploi de plusieurs critères d'évaluation, un groupe offre une solution plausible aux méthodes d'évaluation:

Les enseignants devraient évaluer différent Il aurait peut être comme plusieurs catégories comme pour évaluer. Si plus que c'est divisé plus que tu peux te ramasser des points là pi tu vas peut-être en perdre ici comme l'habileté ça vaudrait peut-être un petit brin comme si tu peux jouer le sport faut que tu aies un petit brin de points pour ça là. Comme tu peux pas dire «en ben t'es bon», tu n'as pas nécessairement plus de points qu'un autre, mais si que tu sais comment jouer le sport t'aurais comme je sais pas moi peut être 4 sur 5 pi là l'effort mis dans ci et ça t'aurais «so much» de point pi la participation t'aurais «so much» de points. La théorie t'aurais quelques points, le respect.

Un autre critère d'évaluation consisterait à permettre aux élèves de s'autoévaluer.

Selon quelques jeunes femmes, cette technique serait peut-être un peu plus juste, car il est très difficile pour l'enseignante ou l'enseignant de mesurer l'effort que chaque personne a

donné. Un groupe explique :

On devrait s'évaluer soi-même là. Un auto-évaluation . . . pi tout le monde serait honnête vraiment là que comme tu dis garde si tu as vraiment essayé tu te mettrais haut pi si tu n'as pas essayé tu te mettrais bas. La plupart du monde est tout le temps, pi on est tout le temps honnête. Si on mérite sept on mérite sept, si tu mérites cinq, tu te donnes cinq.. La madame peut pas vraiment dire si qu'on essaye, elle peut dire ben peut-être des fois il y a des telles personnes que tu peux pas dire si elles essayent . . . Toi tu le sais si tu as essayé.

Attitude respectueuse des collègues de classe. Seulement un facteur est ressorti dans cette dernière catégorie; celui du respect des collègues de classe. Selon les jeunes femmes, il est très important de respecter les personnes qui possèdent moins et même très peu d'habileté en activité physique et sportive, et c'est là un aspect essentiel qui semble absent des cours d'éducation physique. L'une des jeunes femmes émet le commentaire suivant :

Mais même les filles te regarde, comme c'est pas de ta faute comme même si quelqu'un est plus gros, comme il y a du monde qui n'ont pas honte comme même si je serais ça de large je pourrais porter des «shorts» si je voudrais, ben il y a du monde qui peut pas accepter que moi j'ai pas honte de mon corps. Pi tu vois le monde si quelqu'un est gros pi il court ben ils vont se moquer. C'est pas encourageant, toi tu es là tu sais que le monde se moque, ça va tu t'encourager à prendre d'autre gym ça?

Récits d'abandon et d'évocation de cours idéal

J'ai aussi utilisé la technique de la rédaction d'histoires pour permettre aux jeunes femmes de s'exprimer davantage. À la fin de chaque entrevue, je remettais une feuille aux jeunes femmes pour qu'elles écrivent deux histoires fictives ou réelles expliquant pourquoi elles avaient abandonné le cours et, dans un deuxième temps ce que comprendrait un cours d'éducation physique idéal. Cette technique a plus ou moins bien fonctionné (14 remises

de récits sur 38). Les jeunes femmes semblaient considérer la rédaction d'histoires comme une technique un peu enfantine. Par exemple, la plupart des textes reçus ne sont pas des histoires, mais tout simplement leurs expériences personnelles qu'elles relatent. Les renseignements recueillis des récits ont toutefois confirmé les résultats obtenus lors des discussions de groupe. L'analyse des récits démontre clairement que les mêmes thèmes ressortent dans chaque catégorie. Les principaux facteurs d'abandon sont toujours reliés au manque d'importance de l'éducation physique et au contenu insatisfaisant des cours. Voici une histoire qui raconte pourquoi une jeune femme avait abandonné les cours d'éducation physique:

Le mois de septembre est arrivé et voici le début des classes. Ma première année à L.-J.-R. (Youpee!). J'ai le gym le premier semestre. Malheureusement, ce n'était pas comme je l'avais imaginé. Ce cours était trop obligeant. Les élèves n'avaient pas de respect pour les autres. Je ne me sentais pas à ma place. On se moquait de moi ainsi que des autres, car nous étions pas des personnes petites. J'ai peut être un peu de gras, mais je suis tout de même en forme. Cette expérience m'a totalement découragée.

Les sentiments des jeunes femmes sont très palpables dans les récits, même si ceux-ci ne sont pas rédigés sous forme d'histoires. L'écrit permet d'immobiliser le temps et de mieux comprendre la réalité de ces jeunes femmes. Par exemple, l'extrait qui suit révèle les sentiments de la jeune femme; ils ne peuvent être effacés, car ils sont exposés en noir sur blanc. La participante décrit ses expériences plutôt négatives en éducation physique. Elle confirme par ses expériences que les cours d'éducation physique peuvent être dévalorisants et embarrassants pour certaines personnes, surtout celles qui ont moins d'habiletés physiques et sportives. Il n'y a pas de place dans les cours d'éducation physique pour la non-conformité. Elle écrit:

Durant mes années scolaires, j'ai dû faire neuf cours d'éducation physique. J'ai reçu plein d'insultes de ceux qu'étaient meilleurs dans le groupe. Je suis très fière que j'ai pas besoin de le reprendre parce que je connais mes sports et je n'ai pas besoin d'explication et aussi des insultes. Un jour j'étais en train de faire mes étirements et madame nous annonce qu'on va jouer au soccer toute la période. Alors en prenant deux capitaines, elle nous laisse faire. Tout le monde a été choisi avant moi. Je me suis sentie un peu mal, car je sais que les élèves ne trouvaient pas que je jouais bien.

Les principaux éléments associés à un cours idéal sont reliés à l'attitude positive des collègues de classe, à la diminution de l'accent mis sur la performance et à l'attitude positive du personnel enseignant. Dans la prochaine histoire, une jeune femme décrit son cours d'éducation physique idéal comme un endroit où règne le respect d'autrui. Elle confie :

Le mois de septembre est arrivé et voici le début des classes. Ma première année à L.-J.-R. J'ai le cours de gym au premier semestre. Nous avons le choix de faire différentes activités physiques qui nous intéressaient. Nous étions évalués sur nos efforts et non nos aptitudes. Le cours était un peu exigeant, mais raisonnable. Les gens ne portaient pas attention à ce que tu faisais et à ce que tu ressemblais. Que j'ai aimé mon expérience! Je pense que je vais reprendre le gym l'année prochaine.

Une jeune femme souligne l'importance de posséder le même niveau d'habiletés que ses confrères et consœurs de classe, c'est-à-dire qu'il faut accorder moins d'importance à la performance. Elle écrit:

Un cours idéal d'éducation physique, pour moi, comprendrait tous des jeunes qui sont à mon niveau de capacité sportive. Quand je participerais dans les activités, je me sentirais utile et non de trop ou dans le chemin des autres. Le cours serait moins exigeant et demanderait seulement ta participation et ton effort.

Selon cette jeune femme, les professeures et professeurs d'éducation physique ont tendance à favoriser les garçons. Elles décrit son cours d'éducation physique idéal:

Je suis une personne très active. Il faut toujours que je bouge, alors laissez-moi vous dire que j'aimais ça faire des activités comme courir, jouer

au ballon-vollant, basket-ball, n'importe quoi qui fait bouger ton coeur. C'est ça que je considère un d'éducation physique idéal. Dans le cours d'éducation physique je pense qu'il y a plus d'importance chez les garçons que chez les filles. Les garçons sont bien traités. Les professeurs pensent qu'ils peuvent tout faire tandis qu'une fille n'a pas le même moyen physique.

Ces extraits révèlent nettement que les jeunes femmes recommandent des modifications majeures aux cours d'éducation physique, mais principalement en ce qui touche l'atmosphère stéréotypée qui règne à l'intérieur des cours d'éducation physique.

Validation des résultats

Puisque l'étude fournit des résultats de type qualitatif, j'ai eu recours à la méthode du récit d'une histoire fictive aux fins de la validation des résultats. Cette technique a été privilégiée, car elle permet aux participantes de mieux visualiser les résultats, en recréant une situation réelle avec des personnages fictifs. Par conséquent, après une lecture et une relecture de l'analyse des résultats, la chercheuse a rédigé une histoire fictive. L'histoire était représentative des expériences vécues par la majorité des participantes.

Une rencontre a été organisée par téléphone avec les jeunes femmes de l'une des écoles de l'étude. La rencontre a eu lieu dans l'école visée pendant l'heure du dîner. La majorité des jeunes femmes contactées faisaient partie du groupe de la deuxième collecte de données, celle de septembre 1998. J'ai dû procéder ainsi, car la majorité des jeunes femmes de la collecte de mai 1998 ont terminé leurs études. Elles ne sont donc plus présentes dans le milieu scolaire. Une fois le groupe réuni, j'ai raconté l'histoire résumant les résultats de l'étude. Pour faire ressortir encore plus les principaux facteurs, j'ai exposé simultanément les tableaux un, deux et trois de l'étude. Les participantes ont ensuite été

invitées à discuter du sujet.

Lorsque j'ai communiqué les résultats aux participantes de l'étude, celles-ci ont confirmé les facteurs définis et leur ordre d'importance. Les jeunes femmes semblaient très contentes de cette dernière rencontre. Elles semblaient aussi curieuses de connaître les résultats de l'étude. Les résultats présentés n'ont pas soulevé de nouveaux éléments de discussion. Les jeunes femmes semblaient plutôt timides et moins disposées à la discussion que lors des entrevues en petits groupes. Cependant, l'ensemble des jeunes femmes étaient d'avis que l'histoire ainsi que les tableaux illustraient très bien leurs réalités ainsi que leurs sentiments et perceptions à l'égard de l'éducation physique. Elles ont aussi apprécié la méthodologie utilisée pour la présentation des résultats. D'après celles-ci, l'histoire leur a permis de revivre certaines expériences qu'elles ont vécues au sein des cours d'éducation physique.

Blanche assise à son pupitre

Je suis assise à mon pupitre dans mon cours de math et j'entends les coups de sifflet du professeur d'éducation physique. Je me mets donc à penser à la discussion qu'on a eue, deux autres filles et moi, avec une étudiante de l'Université d'Ottawa à propos de l'éducation physique. Même si je trouve le cours de math un peu monotone, j'ai choisi ce cours au lieu du cours d'éducation physique parce que j'en ai besoin pour aller à l'université. Il n'y a tout simplement pas assez de place dans mon horaire pour entrer les deux cours! Plus j'y pense, le cours de gym n'est pas si pire, mais il est vraiment loin d'être parfait. De plus, très souvent je préfère faire de l'activité physique chez moi. De cette façon, je choisis exactement ce que je veux faire et je le fais quand je veux, et encore plus important, je ne suis pas évaluée sur mon habileté. Il n'y a pas de pression! Je me souviens en neuvième année, on avait joué au soccer et le prof avait choisi deux capitaines pour faire le choix des équipes (pi j'aime pas ça parce que tu te sens stupide quand tu es la dernière à être choisie). Je sais pas pourquoi, mais il choisit toujours les meilleurs comme capitaines, et très souvent se sont les gars. En tout cas, on s'est mis à jouer, ben Allô! Comment de fois penses-tu que j'ai touché au ballon? Encore de plus, la seule fois que je l'ai eu c'est quand il a roulé à l'extérieur du champ pi j'ai été obligée de courir

le chercher! À moins de faire partie de l'équipe de soccer (pi encore) les gars ont tendance à jouer entre eux autres. Ils ont l'attitude que les filles ne peuvent rien faire. De toute façon, qu'est ce qui dit qu'il faut seulement faire des sports dans le cours? Les cours devraient être pour tout le monde, pas seulement pour ceux qui sont bons. Il faut plus de variété dans les cours, on fait les mêmes sports depuis la quatrième année! Peut-être y ajouter plus d'activités de plein air, on est toujours entre quatre murs. Le cours d'éducation physique devrait être une place où l'on apprend beaucoup de choses qui nous touchent, nous et notre santé. C'est beau de jouer en équipe, mais qu'est ce que tu veux que je fasse avec une équipe, lorsque j'aurai une job et peut-être une famille? Il faut quand même des activités individuelles, comme la danse aérobique, la natation, le yoga, la marche, le ski de fond. Moi, si j'étais l'enseignante, j'évaluerais principalement l'effort et la participation au lieu mettre l'accent la performance. Dans le fond, c'est l'effort qui est le plus important. Je trouve que ce n'est pas juste de toujours évaluer sur la performance. C'est beau pour celui ou celle qui fait partie de l'équipe de volley-ball, mais pour quelqu'un qui a de la difficulté et qui donne quand même son cent pour cent, c'est décourageant. Ça me fait penser, il y a beaucoup de manque de respect dans les cours d'éducation physique. Pi c'est surtout les gars (qui ont l'attitude d'être meilleur que tout le monde) qui se moquent des personnes qui ont plus de difficulté. Donc, qui veut continuer dans un cours où tu es pénalisée parce que tu es moins bonne, et où certaines personnes se moquent! Ah et une autre chose, il n'y a rien de plus tannant que de sortir du cours d'éducation physique et de ne pas avoir le temps de prendre une douche. Ils nous donnent comme cinq minutes, pour se changer, prendre une douche, s'habiller, se peigner et se maquiller. Wow!! C'est pas plaisant d'arriver dans le cours suivant pi tu es assez rouge que le monde croit que tu fais de la haute pression!

CHAPITRE V

DISCUSSION

Cette étude visait principalement à découvrir les facteurs qui motivent les jeunes femmes francophones à abandonner les cours d'éducation physique. L'étude a également permis de relever les sentiments des jeunes femmes à l'égard de l'activité physique et de l'éducation physique, ainsi que de mieux connaître les éléments qu'elles associent à un cours d'éducation physique idéal et les facteurs qui les motiveraient à réintégrer les cours d'éducation physique.

Les participantes à l'étude ont souligné l'importance de l'éducation physique et son lien avec une bonne santé. Elles étaient néanmoins d'avis que plusieurs modifications doivent être apportées au curriculum actuel de l'éducation physique. Aux yeux des jeunes femmes, l'éducation physique est un cours où elles apprennent certains principes de base reliés au conditionnement physique et à certains sports. Plusieurs jeunes femmes sont d'avis que l'éducation physique devrait avant tout viser l'apprentissage des notions qui leur permettront d'avoir un mode de vie actif et sain.

En plus des perceptions positives de ce qu'est l'éducation physique, les jeunes femmes ont également discuté de leurs perceptions de l'activité physique. À cet effet, les jeunes femmes se montrent convaincues des bienfaits de l'activité physique, tant sur le plan psychologique que sur le plan physique. Selon les jeunes femmes, l'activité physique est un outil qui leur permet de maintenir une bonne santé et d'être bien dans leur peau.

Toutes les participantes affirment être actives en dehors de l'école. Par conséquent, il est clair que le problème ne se situe pas du côté de l'attitude des jeunes femmes à l'égard de l'activité physique ni du côté des objectifs généraux de l'éducation physique. Les résultats obtenus sont comparables à ceux des études de Browne (1992) et de Dallaire et Rail (1996), qui avaient elles aussi relevé une attitude favorable des jeunes femmes par rapport à l'activité physique en général.

Selon les jeunes femmes qui ont participé à l'étude, les six catégories de facteurs d'abandon sont, dans leur ordre d'importance: 1) le manque d'importance de l'éducation physique, 2) le contenu insatisfaisant des cours, 3) le manque de considération pour certaines questions corporelles, 4) l'attitude négative du personnel enseignant, 5) les attitudes méprisantes des garçons dans le cours et 6) les méthodes d'évaluation inéquitables. Les facteurs de réintégration à un cours d'éducation physique sont, en ordre d'importance: 1) une diversification accrue du contenu des cours, 2) l'attitude positive du personnel enseignant, 3) l'attribution d'une plus grande importance à l'éducation physique, 4) la considération des questions corporelles, 5) l'adoption de méthodes d'évaluation équitables et 6) une attitude respectueuse des confrères et consœurs de classe. On peut, en comparant les deux séries de facteurs, remarquer que les facteurs qui poussent à l'abandon sont exactement contraires aux facteurs qui motiveraient les jeunes femmes à réintégrer les cours d'éducation physique. Il est important de noter que l'importance de l'éducation physique et le contenu des cours sont deux catégories de facteurs classées parmi les trois catégories les plus déterminantes de l'abandon et de la réintégration.

Puisqu'il s'agissait d'une première étude auprès des facteurs d'abandon chez les jeunes femmes francophones, il n'existe aucune documentation antérieure qui puisse appuyer les résultats. Cependant, plusieurs éléments peuvent être retrouvés dans l'étude de Dallaire et Rail (1996). En comparant les résultats de cette étude aux études anglophones, plusieurs patrons de facteurs semblables sont ressortis. En effet, malgré certaines spécificités culturelles et précarités financières de certains districts scolaires, il semblerait que les expériences vécues par les jeunes femmes en éducation physique se ressemblent.

Les conflits d'horaire et l'importance des autres cours sont des facteurs qui ont déjà été signalés dans les études canadiennes (e.g., Baker et al., 1982; Butcher, 1976; Earl et Stennett, 1983) de même que dans l'étude australienne de Browne (1992). Il semble que la majorité des jeunes femmes ne considèrent pas l'éducation physique comme un domaine important pour leur futur. Cette faible importance accordée à l'éducation physique par les jeunes femmes de l'étude semble être reliée à autre chose que les conflits d'horaire. En effet, si l'abandon de l'éducation physique était véritablement le résultat d'un conflit d'horaire, ce facteur aurait été classé au premier rang parmi les facteurs motivant un retour à l'éducation physique. Or le facteur ne se range qu'au troisième rang et seulement quatre groupes l'ont mentionné.

En ce qui concerne le contenu des cours, il n'est pas surprenant que ce facteur figure parmi les facteurs déterminants, car les jeunes femmes ont avoué faire de l'activité physique en dehors des heures de classe. Par conséquent, il semble que l'activité physique en soi soit valorisée, mais que les cours d'éducation physique ne le soient pas. Le message des jeunes femmes est plutôt évident : le contenu des cours est insatisfaisant. On met trop

l'accent sur les sports traditionnels, sur la technique et sur la compétition et on maintient trop de rigidité dans les cours. Ces facteurs se comparent à ceux relevés dans les études de Butcher (1976), Browne (1992) et Dallaire et Rail (1996). Pourquoi la compétition est-elle omniprésente à l'intérieur des cours d'éducation physique et pourquoi la majorité des jeunes femmes préféreraient-elles diminuer la compétition? Selon Knoppers (1988), le contenu et les objectifs du curriculum en éducation physique ont été conçus pour des garçons qui ont des habiletés supérieures et qui valorisent la compétition. Ce contenu n'est pas adapté aux besoins des jeunes femmes et plusieurs d'entre elles ne voient pas de continuité entre les habiletés acquises en éducation physique et leur vie d'adulte (Hall et Richardson, 1983; Leaman, 1986; Talbot, 1986). Pour certaines, cet accent sur la compétition peut devenir problématique, car elles valorisent les liens interpersonnels avec leurs confrères et consoeurs de classe et la compétition risque de rompre certains de ces liens (Gilligan, 1982; Shakeshaft, 1986). Selon les participantes de la présente étude, le cours d'éducation physique ne présente qu'une simple répétition, année après année. L'accent est mis sur la technique et la compétition, ce qui laisse très peu de place à la variété et aux activités nouvelles. Les cours d'éducation physique sont donc monotones et très peu attrayants pour la majorité des jeunes femmes. Les écrits de Baker et al. (1982), Butcher (1976), Dallaire et Rail (1996), Earl et Stennett (1983), Humbert (1995) et Knoppers (1988) confirment l'idée que les élèves trouvent le contenu des cours en éducation physique insatisfaisant. D'après Eastman et al. (1992), le désintérêt à l'égard des cours d'éducation physique provient du fait que les jeunes ne valorisent pas les activités privilégiées, parallèlement à ce que semble révéler la présente étude. Les participantes de l'étude mentionnent qu'elles apprécieraient être consultées sur le choix

des activités réalisées pendant les cours d'éducation physique et prendre part à la planification du curriculum d'éducation physique. Selon elles, les cours d'éducation physique devraient être axés sur une approche plus holistique touchant le mode de vie actif et la santé. Plusieurs auteurs et auteures (e.g., Dallaire et Rail, 1996; Sallis et al., 1991) ont effectué les mêmes constatations auprès de leurs échantillons: les cours d'éducation physique ont tendance à être reliés aux sports plutôt qu'à la santé.

La catégorie de facteurs reliés aux questions corporelles semble assez importante aux yeux des participantes, puisqu'elle s'est classée au troisième rang des facteurs d'abandon et au quatrième rang des facteurs de réintégration. Dans les deux cas, le facteur premier a été celui des sentiments de compétence corporelle au sein des cours d'éducation physique. Plusieurs jeunes femmes ont avoué qu'elles se sentaient mal à l'aise au sein des cours d'éducation physique parce qu'elles se sentaient peu compétentes, d'une part et, constamment surveillées et jugées par leurs confrères et consœurs d'autre part. Les études de Browne (1992), Kudelka (1986) et Macintosh (1978) signalent aussi ces éléments comme facteurs d'abandon chez certaines jeunes femmes. Ces dernières perçoivent les cours d'éducation physique comme un endroit où seulement les personnes ayant des habiletés supérieures peuvent participer et réussir. Les résultats de l'étude de Humbert (1995) font également état du fait que les jeunes femmes font souvent l'expérience d'un environnement au sein duquel elles se sentent ridiculisées, embarrassées et où elles ont des occasions limitées de participation.. Ces sentiments d'incompétence sont par ailleurs intimement reliés aux curricula. Selon Knoppers (1988), au lieu de faire la reconstruction complète des curricula à l'arrivée des jeunes femmes dans les cours d'éducation physique, dans la deuxième moitié du 20ième siècle, les curricula n'ont subi

que quelques modifications. Par conséquent, les jeunes femmes ont fait leur entrée dans un environnement éducatif où l'hégémonie masculine a continué à se reproduire et se légitimer.

Une autre question corporelle d'importance a été soulevée : celle de l'hygiène personnelle nécessaire à la suite du cours d'éducation physique. Selon les jeunes femmes, la période de temps accordée pour prendre une douche est beaucoup trop brève et en l'absence de douche, elles doivent retourner en classe essouffées et en sueur. Dans l'étude de Browne (1992) auprès des jeunes femmes australiennes, un autre facteur nuit à la participation des jeunes femmes à l'éducation physique : l'inconfort corporel ressenti lorsque les jeunes femmes retournent en classe sans avoir eu le temps de prendre une douche. Les cours d'éducation physique exigent des efforts physiques, par conséquent, la majorité des jeunes transpirent et veulent avoir le temps, après le cours, de veiller à leur hygiène personnelle. L'adolescence est une période pendant laquelle les jeunes femmes sont très conscientes de leur corps et l'hygiène corporelle occupe une place particulière. Cette dimension corporelle est aussi reliée à d'autres points. Par exemple, quelques jeunes femmes ont avoué se sentir mal à l'aise dans un cours d'éducation physique à cause de l'aspect de leur corps. Elles expliquent qu'elles se sentent embarrassées par leur développement corporel. Raithel (1987) signale que la maturation physique précoce ou tardive était une barrière à la participation des jeunes femmes à l'activité physique. La perception du regard des autres, semble avoir un effet sur le niveau de confort. Quelques jeunes femmes ont même confié que dans certaines situations, elles préféreraient se retrouver dans une classe composée uniquement de filles. Parallèlement, dans l'étude de Humbert (1995), les jeunes femmes avaient mentionné que la présence des garçons ne leur

permettait pas de relaxer et d'être elles-mêmes. Certaines jeunes femmes ont même dit que la présence des garçons constituait le principal facteur nuisant à leur participation en éducation physique (Humbert, 1995).

Une autre catégorie de facteurs d'abandon de l'éducation physique et de réintégration au cours est l'attitude du personnel enseignant. Selon les participantes, les enseignants et enseignantes mettent trop l'accent sur la performance et les techniques; ils adoptent par conséquent des attitudes qui favorisent les personnes possédant un haut niveau d'habileté sportive. Les garçons ont tendance à être favorisés, ainsi que les personnes faisant partie des équipes sportives scolaires. Un tel sentiment avait aussi été relevé chez les participantes de l'étude de Dallaire et Rail (1996). Selon ces auteures ainsi que d'après Hay et Donnelly (1996), l'attitude des enseignants et enseignantes favorise encore principalement les garçons. Les jeunes femmes sont souvent perçues comme moins habiles et moins bonnes. Wright et King (1990) ont également avancé que le langage des professeurs et professeures en éducation physique contribue de façon subtile à la production d'attentes particulières au niveau de la féminité. Le langage révèle en outre les stéréotypes de notre société, ces derniers décourageant souvent la participation des jeunes femmes dans les activités physiques et sportives. Quelques études font, à cet égard, état de l'effet Pygmalion, c'est-à-dire que les jeunes femmes en viennent à se comporter de manière à se confirmer aux attentes de l'enseignant ou de l'enseignante. Cet effet a été confirmé par Gagnon et al. (1997) dans leur étude auprès de professeurs et professeures d'éducation physique du Québec :

Il semble que les élèves faisant l'objet d'attentes faibles sont soumis à des conditions d'apprentissage nettement moins favorables que les élèves marqués d'attentes élevées. De l'avis des éducateurs et éducatrices

physiques interrogés, ces élèves sont beaucoup moins sollicités, stimulés et supportés pour l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. (p. 42)

Selon Dallaire et Rail (1997), une autre explication plausible aux attitudes inévitables des enseignants et enseignantes d'éducation physique réside dans leur formation. Il semble que ceux-ci et celles-ci n'ont pas reçu une formation adéquate quant à la question d'équité au sein des cours d'éducation physique. Une étude de Dumas et Deschênes (1997) démontre que seulement 8 des 39 universités canadiennes offrent un programme d'éducation physique comportant un cours sur les femmes et l'activité physique dans la liste des cours facultatifs. L'étude précise qu'un tel cours est obligatoire dans seulement une de ces universités. L'étude de Dallaire et Rail (1997), rapporte des commentaires assez éloquentes de la part des éducateurs et éducatrices physiques : «Non, il y a pas de sexisme dans la région», «Les filles sont mémères dans les cours d'éducation physique». Les commentaires concordent donc avec les perceptions des participantes à l'effet que le personnel enseignant adopte des attitudes qui ne leur sont pas favorables.

Les attitudes méprisantes des garçons représentent une autre catégorie de facteurs d'abandon et de réintégration aux cours d'éducation physique. Cette catégorie regroupe trois facteurs principaux, soit le manque de respect, l'exclusion et le sexisme. Le facteur le plus important de cette catégorie touche le manque de respect. Ce manque de respect se manifeste lorsque des élèves du cours ridiculisent ceux et celles qui ont un faible niveau d'habileté et qui ont une silhouette différente (e.g., buste plus développé, ou plus gros). C'est pourquoi la présence des garçons qui s'imaginent meilleurs crée une perception d'infériorité chez les filles. Ces expériences ont été confirmées par les études de Browne (1992), Dallaire et Rail (1996) et celles de Humbert (1995). Une jeune femme de l'étude

estime toutefois que la présence des garçons agit comme une source de motivation et de stimulation.

Une dernière catégorie de facteurs semblant nuire à la participation des jeunes femmes en éducation physique concerne les méthodes d'évaluation. Le principal facteur de cette catégorie est l'accent mis sur l'habileté et la performance lors des évaluations. Encore une fois, la personne ayant une habileté supérieure est favorisée. Certaines participantes ont expliqué que cette méthode d'évaluation a par conséquent tendance à abaisser leur note, ce qui affecte leur moyenne générale pour les études secondaires. Selon Hay et Donnelly (1996), il existe un problème d'iniquité chez les professeurs et professeures lorsque vient le temps d'évaluer les garçons et les filles. Les filles reçoivent une évaluation relativement plus basse que celle des garçons pour un même effort et une performance semblable. La moyenne des notes des garçons est toujours plus haute que la moyenne des notes des filles. Ce fait démontre non seulement que les garçons sont surévalués par rapport aux filles, mais que le degré d'encouragement de la participation à l'activité physique est plus élevé dans le cas des garçons. L'importance et la valeur accordées à l'activité physique masculine reproduisent les notions stéréotypées de la féminité (Hay et Donnelly, 1996; Scraton, 1992). En ce qui concerne l'accent sur l'habileté et la performance, celui-ci a aussi été signalé dans les études de Browne (1992) et de Dallaire et Rail (1996). Cet accent sur la performance peut s'expliquer par la prédominance de la dimension biophysique et scientifique en éducation physique. Selon Greene (1984), la formation des éducateurs et éducatrices est en partie responsable de cette prédominance. Les éducateurs et éducatrices de l'ère technologique sont formés selon une approche qui tend à produire des fonctionnaires du talent et qui semble ignorer

l'aspect humain. Les jeunes femmes de la présente étude estiment qu'il faut être en excellente condition physique avant même de s'inscrire au cours pour avoir une bonne note et se sentir à l'aise parmi ses confrères et consoeurs de classe.

En ce qui concerne les éléments associés à un cours idéal, les jeunes femmes ont évoqué la diversification du contenu des cours, l'attitude respectueuse des confrères et consoeurs de classe, une sensibilité face aux questions corporelles, l'attitude positive du personnel enseignant et à l'adoption de méthodes d'évaluation équitables. Il est évident que les catégories de facteurs définies en ce qui concerne l'abandon de l'éducation physique et la réintégration des cours d'éducation physique se répètent lorsque la discussion porte sur les éléments idéaux d'un cours d'éducation physique. Il est cependant intéressant de noter l'importance accordée à l'attitude des collègues de classe en ce qui a trait au cours idéal. Encore une fois, le facteur le plus important dans cette catégorie de facteurs concerne le manque de respect des confrères et consoeurs envers les élèves. D'après les jeunes femmes, ce manque de respect est dirigé vers celles qui sont moins habiles, moins bonnes, aux corps moins portés vers l'action (e.g., plus gros buste, etc.). Cette attitude, selon elles, est principalement le lot des garçons et elle crée un environnement non respectueux où les filles se sentent dans l'embarras et le ridicule. Les jeunes femmes de l'étude de Dallaire et Rail (1996) et celles de l'étude de Humbert (1995) avaient vécu des expériences semblables. Elles rapportaient que les garçons monopolisent le jeu et excluent les jeunes femmes. Bischoff (1982), Griffin (1989a) et Kollen (1983) ont également constaté que les jeunes femmes sont mises de côté afin de permettre aux joueurs plus agressifs de dominer le jeu. Griffin (1989a) explique :

In classes where game play predominates and instruction is minimal, the experienced, aggressive and talented students flourish at the expense of their classmates. When class norms allow name calling, verbal harassment, or poor sport behavior to go unchallenged, students learn to defend themselves by either attacking classmates first, choosing only «safe» activities, or withdrawing from participation altogether. (p. 20)

On effectue très souvent cette exclusion dont parle Griffin (1983, 1989a) en ridiculisant les jeunes femmes, leur manque d'habileté ou leur apparence physique. Griffin (1983) a remarqué que les interactions garçons-filles en éducation physique reposent sur de tels commentaires. Les expériences des jeunes femmes ayant participé à la présente étude confirment celles dont fait état Griffin (1989c) :

boys often tend to dominate games, ignore female teammates and complain about participating with girls. Girls may hang back, intimidated by boys' harassment and aggressiveness or eventually lose interest and drop out, bored and discouraged. (p. 25)

Selon les jeunes femmes, un climat idéal nécessite une excellente dynamique de groupe. On pourrait instaurer cette dynamique en modifiant l'attitude des collègues de classe (surtout celle des garçons) et des enseignants et enseignantes afin de créer un climat respectueux où la jeune femme se sentirait valorisée et libre d'être elle-même.

Lorsque les sports d'équipe sont moins axés sur la compétition et plus sur la participation, l'interaction et le fun; lorsque les gars n'adoptent pas d'attitude de supériorité vis-à-vis elles; lorsqu'on leur donne l'opportunité de se sentir compétentes; lorsqu'elles peuvent jouer selon des règlements qui ne les briment pas trop; lorsque l'enseignante/l'enseignant démontre une complicité et des habiletés d'écoute envers elles; et lorsque le jeu se déroule dans une atmosphère où le langage et les attitudes sexistes sont absents (Dallaire et Rail, 1996, p. 42).

CHAPITRE VI

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre présente les conclusions principales de l'étude et les recommandations avancées pour les directions d'école, le ministère de l'éducation, le district scolaire ainsi que pour les éducateurs et éducatrices physiques.

Conclusions

Les résultats de l'étude indiquent que les éléments les plus reliés à l'abandon des cours d'éducation physique sont le manque d'importance des cours d'éducation physique, le contenu insatisfaisant des cours et l'insouciance des questions corporelles. En ce qui a trait à la question de la réintégration aux cours d'éducation physique, les jeunes femmes sont d'accord pour dire que ce qui est nécessaire, ce sont un contenu plus varié des cours, des attitudes positives de la part du personnel enseignant et accorder une place plus importante à l'éducation physique dans les curricula scolaires.

Les perceptions en ce qui a trait aux conflits d'horaire indiquent qu'au moins une partie des participantes seraient inscrites aux cours d'éducation physique si les conflits d'horaire étaient absents. Il peut donc être conclu que malgré un certain nombre de caractéristiques négatives associées à l'éducation physique, les jeunes femmes seraient tout de même disposées à participer. Pour un certain nombre de participantes, les conflits d'horaire peuvent être mentionnés, mais les raisons plus profondes de l'abandon sont reliées au contenu des cours, aux questions corporelles et à l'attitude du personnel

enseignant et aux attitudes des garçons au sein des cours d'éducation physique. Donc, en plus des changements à l'horaire, des changements en profondeur s'imposent au niveau des cours et des interventions pédagogiques. Certains éléments de l'étude sont significatifs en ce qu'ils tracent la voie des changements à apporter. Par exemple, les sentiments des jeunes femmes envers l'éducation physique sont très problématiques alors que les sentiments envers l'activité physique sont des plus positifs. L'activité physique est perçue comme favorisant le plaisir. De plus, l'activité physique est perçue comme dépourvue de sexisme et de favoritisme. Ces perceptions en disent long sur ce qu'est nécessaire au sein des cours d'éducation physique. Enfin, les jeunes femmes ont dénoncé l'accent sur les sports traditionnels et la compétition et la nécessité d'un environnement respectueux où elles se sentent valorisées et non-jugées à partir de leurs habiletés physiques ou leur aspect physique.

Recommandations

Compte-tenu des résultats obtenus, quelques recommandations peuvent être faites afin de conscientiser les professionnels et professionnelles du domaine de l'éducation sur les besoins des jeunes femmes en éducation physique. Les recommandations suivantes sont donc adressées au ministère de l'éducation, au district scolaire, aux directions d'école ainsi qu'aux enseignantes et enseignants d'éducation physique.

1. En ce qui concerne les conflits d'horaires, la direction devrait s'assurer que les cours d'éducation physique sont accessibles en offrant des grilles horaires plus flexibles ou en s'assurant que les cours académiques les plus populaires ou obligatoires ne soient pas en même temps que les cours d'éducation physique.

2. La direction devrait s'occuper de faire la promotion des cours offerts en éducation physique, en démontrant son importance et sa valeur.
3. En ce qui concerne le taux de participation, vérifier les inscriptions à chaque année, afin de conscientiser les membres du corps professoral en éducation physique sur la participation des jeunes femmes et agir lorsque il y a problème.
4. Faire une évaluation périodique et systématique des cours d'éducation physique (i.e. évaluation écrite par les jeunes, avoir une boîte de suggestions, faire un retour sur le cours à la fin de chaque cours, encourager les commentaires des jeunes en tout temps, etc.).
5. Offrir un choix de cours avec des objectifs différents. Ce choix leur permettrait de s'inscrire à un cours qui leur convient.

Diversification du contenu des cours:

1. En ce qui concerne le curriculum, modifier le contenu du cours avec une approche vers la santé tout en faisant place à la variété dans le choix des activités physiques et sportives ainsi qu'aux changements vers un environnement plus équitable.
2. Considérer les besoins et la situation des jeunes femmes en éducation physique lors de la planification des curricula.
3. Offrir une variété d'activités qui visent à améliorer la santé et la condition physique et qui peuvent être pratiquées individuellement (i.e. yoga, randonnée)

Adoption de méthodes d'évaluation équitables:

1. Offrir des méthodes d'évaluation plus justes. Avoir plusieurs critères d'évaluation, en plaçant plus d'accent sur la participation et l'effort de la personne ainsi que permettre aux jeunes de s'autoévaluer.

Considération des questions corporelles:

1. Offrir plus de temps à la fin du cours d'éducation physique afin de permettre aux jeunes femmes de prendre une douche et de se préparer pour le cours qui suit.
2. Diminuer le sentiment d'incompétence corporelle au sein des cours d'éducation physique. Ce sentiment d'incompétence pourrait être atténué en diminuant l'importance accordée à l'habileté sportive et la compétition et en mettant plus d'accent sur les besoins et les intérêts individuels.

Attitude positive du personnel enseignant:

1. Modifier l'attitude sexiste du personnel enseignant en éducation physique. Cette modification pourrait être atteinte en respectant la mixité dans tous les aspects du cours. Par exemple, ne pas séparer les garçons des filles lors de certaines activités physiques ou sportives typiquement réservées au garçons.
2. La qualité de l'enseignement pourrait être améliorée en encourageant fréquemment tous les élèves, surtout ceux et celles qui possèdent moins de motivation. Les enseignants et enseignantes pourraient utiliser la communication verbale, écrite ou non-verbale (i.e. les expressions faciales, petits mots d'encouragement) comme outils de motivation.
3. Afin de créer un climat propice à l'apprentissage, il est important pour les professeurs et professeures d'être attentifs et attentives aux besoins individuels des élèves.

Attitude respectueuse des confrères et consœurs de classe

1. Créer un climat plus équitable en modifiant l'attitude stéréotypée envers les garçons et les filles en activité physique et sportive. Diminuer la pratique des sports traditionnelles et les remplacer par des activités nouvelles et plutôt neutres en ce qui a trait aux stéréotypes féminins-masculins (i.e. plein air, patins roues alignées).

2. **Créer un climat de coopération et de collaboration en réduisant le degré de compétition entre les élèves. C'est-à-dire d'offrir des activités variées où la majorité des élèves ont des habiletés physiques semblables. Cependant, les élèves qui malgré tout démontrent des habiletés physiques supérieures aident leurs confrères ou consoeurs de classe qui ont certaines difficultés.**

ANNEXE A

Guide d'entrevue de groupe

Protocole d'entrevue de groupe

Section 1

La chercheuse se présente, recueille les formulaires de consentement signés, répète les informations telles que décrites sur le formulaire de consentement, établit l'ambiance et assure la confidentialité de l'entrevue de groupe.

Section 2

Les participantes se présentent et fournissent un bref historique de leur participation antérieure dans les cours d'éducation physique.

Section 3

La chercheuse encourage les participantes à discuter ouvertement de leurs sentiments, perceptions, opinions, attitudes et expériences vécues en ce qui concerne leur décision d'abandonner les cours d'éducation physique et leur décision de ne plus y participer.

Question 1 Comment vous sentez-vous envers l'activité physique?

Question 2 Comment vous sentez-vous envers les cours d'éducation physique?

Question 3 Pourquoi avez-vous décidé de ne pas vous inscrire au cours d'éducation physique?

Question 4 Décrivez votre cours d'éducation physique idéal.

Question 5 Décrivez les différences entre les cours d'éducation physique que vous avez suivis et votre cours d'éducation physique idéal.

Question 6 Quelles modifications au sein des cours d'éducation physique vous encourageraient à y revenir?

Section 4

La chercheuse demande aux participantes de rédiger une courte histoire (environ 10 lignes) bien pourquoi elles ont abandonné l'éducation physique.

Section 5

La chercheuse demande aux participantes de rédiger une courte histoire (environ 10 lignes) qui exprime bien ce qu'elles aimeraient faire et vivre en éducation physique.

ANNEXE B

Guide de rédaction des histoires

S.V.P. écris une petite histoire (vraie ou inventée) qui raconte pourquoi toi (ou un personnage fictif) tu as abandonné les cours d'éducation physique. Toutes les histoires sont bonnes et tu peux utiliser ton nom ou un nom inventé. Cette histoire ne sera lue que par moi-même, Chantale, et restera confidentielle.

S.V.P. écris une petite histoire (vraie ou inventée) qui raconte ta participation (ou celle d'un personnage fictif) à un cours d'éducation physique idéal. L'histoire raconte ce que toi (ou le personnage fictif) tu fais dans ce cours et comment toi (ou le personnage fictif) tu te sens dans ce cours. Cette histoire ne sera lue que par moi-même, Chantale, et restera confidentielle.

ANNEXE C

Lettres d'information aux directions des écoles



**LE RÉSEAU NATIONAL
D'ACTION ÉDUCATION FEMMES**

Le 25 mars 1998

Monsieur Raymond Cormier
Directeur
École Polyvalente Louis J. Robichaud
339, rue Principale Est
C.P. 760
Shédiac (Nouveau-Brunswick)
E0A 3G0

Monsieur,

En 1994, 1995 et 1996, vous avez permis à Hélène Dallaire et Geneviève Rail du Réseau national d'action éducation femmes de collaborer avec les professeurs et professeures ainsi que les étudiants et étudiantes de votre école au projet « Vers l'équité en éducation physique : partenariat et création d'un milieu non-sexiste pour les jeunes francophones ». Ce projet a permis de développer, en partenariat avec les gens de votre milieu, des outils et des stratégies d'intervention pour créer un environnement non sexiste offrant aux jeunes filles francophones vivant en milieu minoritaire les mêmes occasions qu'aux garçons en terme de développement et de valorisation au sein des cours d'éducation physique.

Pour faire suite à cette recherche-action, Geneviève Rail et Chantale Brun (étudiante à la maîtrise à Ottawa et venant de Cap-Pelé, N.-B.), désireraient entreprendre une courte étude auprès d'étudiantes ayant abandonné l'éducation physique (ou n'ayant pas choisi l'éducation physique comme cours optionnel). Le but principal de la recherche proposée est de faire une étude qualitative ayant comme but de donner la parole aux jeunes filles de la onzième et de la douzième année et de leur permettre d'identifier les facteurs qui ont influencé leur abandon des cours d'éducation physique. Le but secondaire est d'identifier les événements, éléments ou facteurs qui les influenceraient à se ré-inscrire aux cours d'éducation physique. La procédure pour les participantes est de prendre part à une seule entrevue de groupe semi-dirigée. Au cours de l'entrevue de groupe, des questions à réponses ouvertes seront posées et les participantes seront invitées à discuter de leurs sentiments, perceptions, opinions, attitudes et expériences vécues en ce qui concerne leur décision d'abandonner les cours d'éducation physique. L'entrevue de groupe sera d'une durée d'environ une heure et se déroulera après les heures de classe. De plus amples informations sur le projet sont également ci-jointes et, au besoin, la chercheuse principale, Madame Chantale Brun, serait prête à vous rencontrer.

1173, chemin Cyrville, bureau 306, Gloucester (Ontario) K1J 7S6
Tél. : (613) 741-9978 - Téléc. : (613) 741-3805
adresse électronique : maef@sympatico.ca

.../2

Pour la réussite de ce projet, il est important d'obtenir votre collaboration car vous oeuvrez auprès de la jeunesse francophone du pays. Si vous pensez qu'un partenariat peut être possible entre votre organisme et le nôtre, je vous serais reconnaissante de nous envoyer une courte lettre d'appui. Je me ferai un plaisir de vous tenir au courant des développements du projet.

En espérant que vous serez en mesure de donner suite à ma demande, je vous pris d'agréer, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Bien à vous,

**Blanche Paradis,
Directrice générale par intérim**

BP/ap

pièce jointe : Résumé du projet

ANNEXE D

Formulaire d'information et de consentement à l'entrevue



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Faculté des sciences de la santé
École des sciences de l'activité physique

Faculty of Health Sciences
School of Human Kinetics

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À UNE ENTREVUE DE GROUPE

J'accepte de participer _____ à un projet de recherche effectué par Chantale Brun, étudiante à la maîtrise de l'École des sciences de l'activité physique de l'Université d'Ottawa. Je permets l'enregistrement auditif de ma participation dans cette recherche dont le titre est «Abandon des cours d'éducation physique: parole aux jeunes femmes francophones».

But de la recherche

Le but de la présente étude, Abandon des cours d'éducation physique: parole aux jeunes femmes francophones, est d'investiguer les raisons qui ont motivé les jeunes femmes francophones du secondaire à abandonner les cours d'éducation physique.

Procédure

La procédure pour les participantes est de prendre part à une entrevue de groupe semi-dirigée, effectuée par la chercheuse, et de faire la rédaction d'histoires. Les groupes d'entrevue seront formés au hasard. Au cours de l'entrevue de groupe, des questions à réponses ouvertes seront posées et les participantes seront invitées à discuter de leurs sentiments, perceptions, opinions et expériences en ce qui concerne leur décision d'abandonner les cours d'éducation physique. L'entrevue de groupe sera d'une durée d'environ une heure. En tout temps, les participantes auront le droit de retirer ou de modifier leur réponse aux questions de l'entrevue et/ou aux histoires.

Consentement

J'atteste que la nature et le but de ma participation au sein de cette étude m'ont été expliqués à fond. Chantale Brun sera disponible pour répondre à toutes mes questions ainsi qu'aux questions de mes parents, tuteur ou tutrice concernant les procédures à suivre. J'ai été informé(e) de la possibilité de rapporter tout incident en violation de mon bien-être au Comité de déontologie de la recherche sur les êtres humains de la Faculté des sciences de la santé de l'Université d'Ottawa.

Je comprends que j'ai le droit de retirer cette permission en tout temps et que tout enregistrement de ma participation sera effacé immédiatement après cette demande. Je comprends que tout matériel recueilli à la suite de ma participation demeurera confidentiel et sera utilisé uniquement pour les fins de cette recherche par des professionnel(le)s responsables. Je comprends que le matériel recueilli sera regroupé par thèmes et que tous les détails qui pourraient mener à mon identification seront éliminés des citations. Sachant que mon anonymat sera respecté en tout temps, je consens volontairement à prendre part à ce projet de recherche. Je peux refuser de répondre à toute question que je juge trop personnelle ou inacceptable. Je peux adresser tout commentaire ou question à Chantale Brun, au Dr. Geneviève Rail, superviseuse du projet, ou au Dr. Roger Proulx, président du Comité de déontologie. Celui-ci devrait être consulté uniquement pour des questions éthiques concernant la conduite de cette étude.

Signature de la participante

Date

Signature du parent, tuteur ou tutrice

Date

Témoin

Date

Chantale Brun
Dr. Geneviève Rail
École des sciences de l'activité physique
Université d'Ottawa
(613) 562-5800 poste 4279

Dr. Roger Proulx, Président
Comité de déontologie de la recherche sur les êtres humains
Faculté des sciences de la santé
Université d'Ottawa
(613) 562-5800 poste 5851

ANNEXE E

Lettre d'autorisation du Comité de déontologie



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Faculté des sciences de la santé
Cabinet de la doyenne

Faculty of Health Sciences
Office of the Dean



Le 4 mai 1998

Professeure Geneviève Rail
Étudiante Chantale Brun
École des sciences de l'activité physique
Faculté des sciences de la santé
125 Université, Pavillon Montpetit
INTRA

Objet : Le projet intitulé --
« Abandon des cours d'éducation physique au secondaire : parole aux jeunes femmes francophones »

Chère professeure, chère étudiante,

Je suis heureux de vous annoncer que le *Comité de déontologie de la recherche sur les êtres humains de la Faculté des sciences de la santé (CDRÉH)* a jugé que le projet en titre est conforme aux exigences éthiques de l'Université et est approuvé sous la **Catégorie 1A**.

Vous trouverez ci-joint la copie du certificat du Comité de déontologie vous autorisant à poursuivre ce projet.

L'autorisation du Comité est valide pour une durée d'un an, à compter de la date de la signature du rapport. J'aimerais aussi vous rappeler que, conformément aux règlements internes du CDRÉH, vous devez aviser le Comité de toute modification importante au projet.

Veillez agréer, chère professeure, chère étudiante, tous nos vœux de succès dans la conduite de votre projet.

Le président du Comité,

J. Roger Proulx, Ph.D.

451, ch. Smyth
Ottawa (Ontario) K1H 8M5 Canada

451 Smyth Rd.
Ottawa, Ontario K1H 8M5 Canada

(613) 562-5432 • Telec.. Fax (613) 562-5437



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Faculté des sciences de la santé
Cabinet de la doyenne

Faculty of Health Sciences
Office of the Dean

CERTIFICATION INSTITUTIONNELLE DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE SUR LES ÊTRES HUMAINS FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ

Le Comité de déontologie de la recherche sur les êtres humains de la Faculté des sciences de la santé, mandaté à cette fin par l'Université d'Ottawa certifie avoir étudié le projet soumis par Professeure Geneviève Rail et Étudiante Chantale Brun de l'École des sciences de l'activité physique pour le projet intitulé « Abandon des cours d'éducation physique au secondaire : parole aux jeunes femmes francophones ». Le comité confirme que ce projet répond entièrement aux normes déontologiques à un niveau de catégorie 1A.

COMPOSITION DU COMITÉ

<u>Nom (Optionnel)</u>	<u>Poste occupé</u>	<u>Département ou discipline</u>
Victor Boucher	Professeur	Programme d'audiologie et d'orthophonie
Claire-Jehanne Dubouloz	Professeure	Programme d'ergothérapie
Mark Grenier	Étudiant	École des sciences de l'activité physique
Roch Paquin	Membre affilié	
J. Roger Proulx	Président	Comité de déontologie
Julian Roberts	Professeur	Département de criminologie
Jocelyne Tourigny	Professeure	École des sciences infirmières
François Tremblay	Professeur	Programme de physiothérapie

SIGNATURE

04/05/98

Date

Président du comité de déontologie - J. Roger Proulx, Ph.D.

RÉFÉRENCES

- Adler, P., Steven, K. et Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. Sociology of Education, 65(juillet), 169-187.
- Baker, P., Campbell, W., Paterson, A., et Wideman, M. (1982). Physical and health education: Subject and student attitudes. Scarborough, ON: Scarborough Board of Education.
- Beauvoir, S. de (1952). The second sex (H. M. Parshley, Trad.). New York: A. A. Knopf.
- Betterton, R. (Éd.) (1987). Looking on : Images of femininity in the visual arts and media. London: Pandora.
- Birrell, S. et Cole, C. (1990). Double fault: Renee Richards and the naturalization of difference. Sociology of Sport Journal, 7, 1-21.
- Bischoff, J. (1982). Equal opportunity, satisfaction, and success: An exploratory study on coeducational volleyball. Journal of Teaching in Physical Education, 2, 3-12.
- Borys, A., Daniels, D. Dallaire, H. et Watkinson, J. (1990). A position paper on gender equity in physical education. A paper prepared for the Canadian Association of Health, Physical Education and Recreation.
- Browne, J. (1992). Reasons for the selection or nonselection of physical education studies by year 12 girls. Journal of Teaching in Physical Education, 11, 402-410.
- Bryson, L. (1987). Sport and the maintenance of masculine hegemony. Women's Studies International Forum, 10(4), 349-360.

- Butcher, J. (1976). A study of the differences between high school girls who elect physical education and high school girls who do not. Thèse de maîtrise non-publiée, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.
- Butcher, J. (1980). Physical activity participation of adolescent girls. Thèse de doctorat non-publiée, University of Alberta, Alberta, Edmonton.
- Butcher, J. (1985). Longitudinal analysis of adolescent girls' participation in physical activity. Sociology of sport journal, 2(2), 130-143.
- Chavier, R. (1979). Science(s) et éducation physique: quel savoir? Travaux et recherches en EPS, 4, 25-28.
- Coles, E. (1979). Sport in schools: The participation of girls. Sydney, Australia: Social Development Unit, Ministry of Education.
- Connell, R. W. (1987). Gender and power: Society, the person and sexual politics. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dahlgren, W. (1988). A report on the national task force on young females and physical activity: The status quo and strategies for change. Ottawa, ON: Fitness Canada and Amateur Sport Canada Women's Programme.
- Dallaire, H. et Rail, G. (1996). Vers l'équité en éducation physique: partenariat et création d'un milieu non-sexiste pour les jeunes francophones. Réseau National Action Éducation Femmes. Ottawa, Ontario: RNAEF.
- Davies, S. (1989). Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender. New South Wales, Australia: Allen & Unwin.
- Davies, B. (1990). Lived and imaginary narratives and their place in taking oneself up as a gendered being. Australian Psychologist, 25, 318-332.

- Demers, P. (1979). L'humanisation de l'éducation physique québécoise: vers une ré-hiérarchisation des valeurs, dans Intracom, 3.
- Demers, P. (1982). L'éducation physique québécoise replacée dans une perspective d'éducation permanente, dans Intracom, 8.
- Demers, P. (1984). La base conceptuelle en éducation physique: de l'opposition à la complémentarité, CAHPER journal/Revue de l'ACSEPR, 3, 13-15.
- Demers, P. (1988). University training of physical educators. Dans J. Harvey et H. Cantelon (Éds) Not just a game (pp. 159-172). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Denzin, N. et Lincoln, Y. (1994). Handbook of Qualitative Research.
- Deschênes, L. (1984). La formation en éducation physique au Canada. Thèse de doctorat non-publiée, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Deslauriers, P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill.
- Dewar, M. A. (1987). The social construction of gender in physical education. Women's Studies International Forum, 10(4), 453-465.
- Dumas, A. et Deschênes, L. (1997, mai). Characteristics of physical education undergraduate programs in Canada. Recherche présentée lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse, Red Deer, Alberta.
- Duncan, M. C. (1997). Sociological Dimensions. Dans Report on physical activity and sport in the lives of girls (pp. 37-47). Minneapolis, MN: The Center for Research on Girls and Women in Sport, University of Minnesota.
- Duncan, M. C. et Hasbrook, C. A. (1988). Denial of power in televised women's sports. Sociology of Sport Journal, 5, 1-21.

- Duncan, M. C. et Sayaovong, A. (1990). Photographic images and gender in Sports Illustrated for Kids. Play and Culture, 3, 91-116.
- Duquin, M. (1989). Fashion and fitness: Images in women's magazine advertisements. Arena Review, 13(2), 97-109.
- Dyer, K. F. (1986). Girls' physical education and self-esteem: A review of research, resources and strategies. Canberra, Australia: Commonwealth Schools Commission.
- Earl, L. M. et Stennett, R. C. (1983). Survey of students' attitudes towards physical and health education in London secondary schools (Rapport de recherche no. 83-08). London, ON: Educational research Services, London Board of Education.
- Eastman, W., Hostetter, R. et Carroll, D. (1992). The relationship between elective physical education course enrollment and leisure time physical activity: A Newfoundland perspective. Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal, 17-20.
- Ehrenreich, B. et English, D. (1979). For her own good (2e éd.). New York, NY: Doubleday.
- Evans, J. (1984). Muscle, sweat and showers. Girls' conception of physical education and sport: challenge for research and curriculum reform. Physical Education Review. (printemps), 12-18.
- Fisher, A. C. (1972). Sports as an agent of masculine hegemony. Physical Educator, 29, 120-122.
- Gagnon, J., Martel, D., Spallanzani, C. et Brunelle, J.-P. (1997). Manifestations d'iniquités au gymnase révélées par des éducateurs et éducatrices physiques. Avante, 3(1), 34-45.

- Gaston, V. (1996). Facteurs qui nuisent et facteurs qui contribuent à la présence des femmes comme entraîneuses en soccer au Québec. Thèse de maîtrise non-publiée, Université d'Ottawa Ottawa: Ontario.
- Gehlsen, G. et Alhom, M. (1980). Evaluation of sports bras. Physician and Sportsmedecine, 8(10), 88-95.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Geoffrion, P. (1992). Dans B. Gauthier (éd.), Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données (2e éd.) (pp. 311-334). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Geene, M. (1984). Excellence, meanings and multiplicity. Teachers College Record, 86(2), 283-297.
- Greendorfer, S. (1983). Shaping the female athlete: The impact of the family. In M. Boutilier et L. SanGiovanni (Éds.), The Sporting Woman (pp. 135-155). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, P. (1983). Gymnastics is a girls thing: Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. Dans T. J. Templin et K. Olson (Dir.), Teaching in Physical Education (pp. 70-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, P. (1984). Girl's participation patterns in middle school team sports unit. Journal of Teaching in Physical Education, 4(2), 30-38.
- Griffin, P. (1989). Gender as a socializing agent in physical education. Dans T.J. Templin et P.G. Schempp (éd.), Socialization into physical education: Learning to teach (pp. 219-233). Indianapolis: Benchmark Press.

- Griffin, P. (1989a). Equity in the gym: What are the hurdles? Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal, 55(2), 24-26.
- Griffin, P. (1989c). Assessment of equitable instructional practices in the gym. Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal, 55(2), 19-22.
- Hall, M. A. (1988). The discourse of gender and sport: From femininity to feminism. Sociology of Sport Journal, 5(4), 330-340.
- Hall, M. A. et Richardson, D. A. (1982). Fair ball: Towards sex equality in Canadian sport. Ottawa, ON: The Canadian Advisory Council on the Status of Women.
- Hargreaves, J. (1986). Sport, power and culture. Cambridge: Polity Press.
- Harvey, J. et Donnelly, P. (1996). Bringing class back: The case of access to sport and physical activity. Présentation faite au colloque NASSS, Birmingham, Alabama.
- Hasbrook, C. A. (1995). Gendering practices and first graders' bodies: Physicality, sexuality and bodily adornment in a minority inner-city school. Manuscript submitted for publication.
- Hay, J. et Donnelly, P. (1996). Sorting out the boys from the girls: Teacher and student perceptions of student physical ability. Avante, 2(1), 36-52.
- Humbert, L. M. (1995). On the sidelines: The experiences of young women in physical education classes. Avante, 1(2), 58-77.
- Kane, M. J. et Snyder, E. (1989). Sport typing: The social «containment» of women. Arena Review, 13(2), 77-96.
- Kirk, D., Burke, P., Davis, K., Glover, S. et O'Connor, A. (1996). The social economic impact on family life of children's participation in junior sport. Présentation à la Australian Sports Commission.

- Knoppers, A. (1988). Equity for excellence in physical education. JOPERD, 54-58.
- Kudelka, S. (1986). Turning on the turned-off girl in physical education. Hobart, Australia: Education Department.
- Kuhn, A. (1985). The power of the image: Essays on representation and sexuality. London: Routledge & Kegan Paul.
- Leaman, O. (1986). Physical education and sex differentiation. British Journal of Physical Education, 17, 123-124.
- Lenskyj, H. (1986). Out of bounds: Women, sport and sexuality. Toronto, Ontario: Women's Press.
- Lenskyj, J. H. (1995). What's sport got to do with it? Canadian Woman Studies/Les cahiers de la femme, 15(4), 6-10.
- Macintosh, D., King, A. J. C. et Greenhorn, D. (1978). Factors influencing the election of secondary school physical education and their relationship to benefits accruing from such programs. Ottawa, ON: Ministère de l'Éducation.
- McKay, J., Gore, J. et Kirk, D. (1990). Beyond the Limits of Technocratic Physical Education. Quest, 42(1), 52-75.
- Metheny, E. (1965). Connotations of movement in sport and dance. Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Nilges, L. (1998). I Thought Only Fairy Tales Had Supernatural Power: A Radical Feminist Analysis of Title IX in Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 17(2), 172-194.
- Orenstein, P. (1994). School girls: Young women, self-esteem and the confidence gap. New York: Doubleday.

- Paplauskas-Ramunas, A. (1968). Development of the whole man through physical education: An interdisciplinary comparative exploration and appraisal. Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pitcher, E. G., et Schultz, L. H. (1983). Boys and girls at play: The development of sex roles. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Rail, G. (1990). Le sport et la femme dans l'après-guerre. Dans: Académie Internationale Olympique (éd.), Rapport de la 30ième session de l'Académie Internationale Olympique, (pp. 112-126). Lausanne, Suisse: Comité Internationale Olympique.
- Raithel, K. S. (1987). Are girls less fit than boys? The Physician and Sportsmedicine, 15(11), 156-163.
- Roger, F. R. (1930). Olympics for girls. Dans National Amateur Athletic Federation (éd.), Women and athletics (p. 77). New York, NY: Barnes.
- Ross, S. (1978). A critique of the undergraduate curriculum in physical education in canadian universities. Dans Annales de la 6e Conférence du Commonwealth, sur le sport, l'éducation et la récréation, 2, 178-190, Edmonton, Alberta.
- Rowbotham, S. (1973). Hidden from history. London: Pluto Press.
- Sallis, J. F. et McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. Research quarterly for exercise and sports, 62(2), 124-137.
- Scruton, S. (1992). Shaping up to womanhood: Gender and girls' physical education. Buckingham, UK: Open University Press.

- Scaton, S. (1993). Equality, coeducation and physical education in secondary schooling. In J. Evans (éd.), Equality, education and physical education (pp. 139-153). Lewes, UK : Falmer Press.
- Shakeshaft, C. (1986). A gender at risk. Phi Delta Kappan, 67, 499-503.
- Sheedy, A. (1976). Une philosophie de l'éducation physique: un embarras, un luxe ou une nécessité? Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1(4), 251-257.
- Stanworth, M. (1983). Gender and schooling. A study of sexual divisions in the classroom. London: Hutchinson & Co.
- Stewart, D.W. et Shamdasani, P.N. (1990). Focus groups: Theory and practice. Newbury Park, CA: Sage.
- Talbot, M. (1986). Gender and physical education. British Journal of Physical Education, 17, 121-122.
- Vertinsky, P. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender sensitive physical education. Quest, 44, 373-396.
- Volant, E. (1976). Le sport féminin. Desport, 1, 14-15.
- Weiss, M. R., McAuley, E., Ebbeck, V. et Wiese, D. M. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sports. Journal of Sport and Exercise Psychology, 12(1), 21-36.
- Werner, P. (1972). The role of physical education in gender identification. Physical Educator, 29, 28-30.
- Whitson, D. et Macintosh, D. (1990). The scientization of physical education: Discourses of performance. QUEST, 42(1), 40-51.

- Wolcott, H. F. (1990). Writing up qualitative research. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wright, J. et King, R. C. (1990). «I say what I mean» said Alice: An analysis of gendered discourse in physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 10, 210-225.
- Young, I. M. (1990). Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Zeigler, E. (1983). A proposal for the reunification of our professional and scholarly dimensions. Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal, 4.