



EJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

54 | 2024

Coopérer pour une EPS de qualité dans le 1er degré

Du cours d'éducation physique à la vie quotidienne : quels sont les ressentis et les perceptions des adolescents et jeunes adultes belges francophones ?

From physical education classes to daily life : what are the perceptions of French-speaking Belgian teenagers and young adults ?

Maurine Remacle, Robin De Raeve, Anthony Termini et Alexandre Mouton



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/9310>

DOI : 10.4000/11qf0

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Maurine Remacle, Robin De Raeve, Anthony Termini et Alexandre Mouton, « Du cours d'éducation physique à la vie quotidienne : quels sont les ressentis et les perceptions des adolescents et jeunes adultes belges francophones ? », eJRIEPS [En ligne], 54 | 2024, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 28 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/9310>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mai 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Du cours d'éducation physique à la vie quotidienne : quels sont les ressentis et les perceptions des adolescents et jeunes adultes belges francophones ?

From physical education classes to daily life : what are the perceptions of French-speaking Belgian teenagers and young adults ?

Maurine Remacle, Robin De Raeve, Anthony Termini et Alexandre Mouton

1. Introduction

- 1 Cette introduction présente les différents concepts théoriques qui ont guidé la réflexion de cette étude.

1.1. Promotion de l'activité physique auprès des adolescents

- 2 Les bienfaits de l'activité physique ne sont plus à prouver. En effet, que ce soit sur la qualité de vie (Penedo et Dahn, 2005), sur l'estime de soi (Biddle et Asare, 2011), sur les qualités physiques (Wilmore et al., 2017) et même sur les fonctions cognitives (Ploughman, 2008), l'activité physique a un impact positif considérable et non négligeable. En 2022, l'OMS indique que les personnes qui n'atteignent pas les recommandations en termes d'activité physique ont un risque de décès majoré de 20 % à 30 % par rapport aux personnes suffisamment actives. Afin de pouvoir espérer inverser la tendance, la littérature actuelle met en évidence le rôle de l'école dans la promotion d'un style de vie sain et actif auprès des élèves (Turcotte et al., 2023). En effet, l'enfant passe la plupart de son temps à l'école, celle-ci joue donc un rôle majeur

dans l'éducation et dans la construction du futur de l'élève (Pate et al., 2006 ; Perrenoud, 1987).

1.2. L'enseignant en éducation physique comme protagoniste dans l'adoption d'un style de vie sain et actif

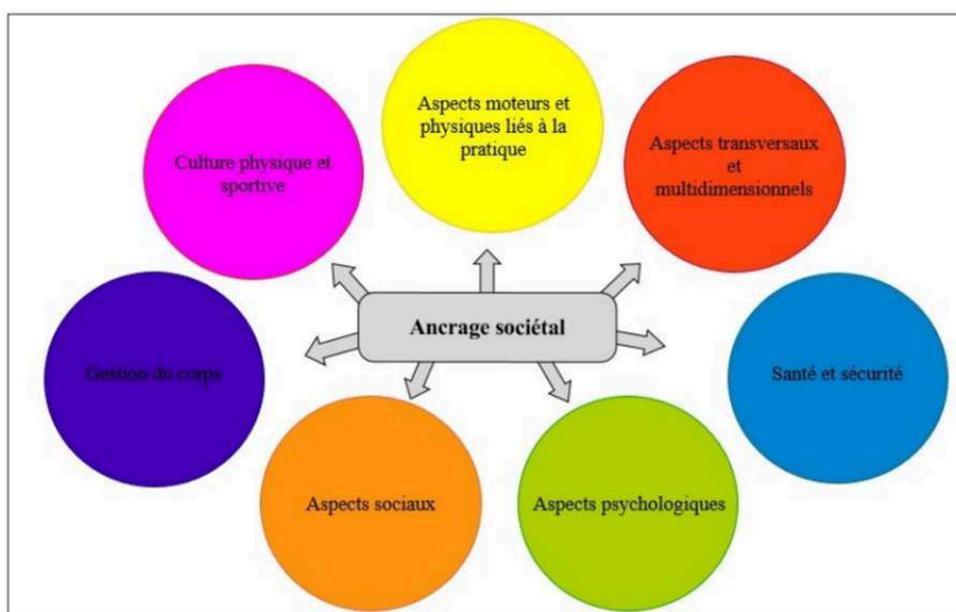
- 3 Au sein de l'école, l'enseignant en éducation physique a été qualifié par plusieurs auteurs de « pierre angulaire » dans l'éducation d'un citoyen physiquement éduqué (Cloes, 2017 ; Tappe et Burgeson, 2004). Ce dernier a une relation unique avec ses élèves puisque la dynamique de son cours, autant au niveau structurel que relationnel, est tout à fait singulière. Elle lui permet notamment de créer un lien important qu'il peut utiliser pour transmettre différents messages en matière de style de vie sain et actif (Naylor et al., 2015). En effet, le cours d'éducation physique a évolué, il ne vise plus seulement à développer des capacités physiques et motrices, mais vise plutôt à promouvoir l'adoption d'un style de vie sain et actif en dehors de l'école (Cale, 2000 ; Cloes, 2017 ; Naylor et al., 2006 ; Turcotte et al., 2023). L'enseignant a donc de plus en plus de missions et peut initier de nombreux projets en lien avec l'activité physique et la santé. En 2014, Snyers et ses collègues développaient un outil pour aider les enseignants en éducation physique. Celui-ci vise la promotion de l'activité physique dans les écoles secondaires et est composé de six piliers : (1) la politique de l'école vis-à-vis de la promotion de l'activité physique ; (2) l'importance et la place du cours d'éducation physique ; (3) les déplacements actifs ; (4) le sport à l'école avec les activités extra-scolaires et parascolaires ; (5) les qualités et l'adéquation des installations sportives et ; (6) les projets interdisciplinaires. Ces piliers sont très largement diffusés dans les programmes scolaires belges (Fédération Wallonie Bruxelles - FWB, 2022 ; Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017).

1.3. Du cours d'éducation physique à la vie quotidienne

- 4 Pour exploiter les notions apprises durant le cours d'éducation physique en dehors des murs de l'école, Clements (2013) explique qu'il est important que l'enseignant mentionne le transfert possible entre le cours et la vie quotidienne de manière explicite. En 2005, Parlebas et Dugas mettent déjà en évidence que le transfert des apprentissages en éducation physique se faisait généralement de façon implicite. Néanmoins, si l'élève n'est pas conscient de l'apport du cours, celui-ci ne l'appliquera pas dans sa vie quotidienne (Clements, 2013). Pour réaliser un transfert efficace, deux moyens didactiques s'offrent aux enseignants : (a) inciter les élèves à réfléchir dans quels contextes les apprentissages pourraient être utiles et, (b) inciter les élèves à investir concrètement les apprentissages dans différents contextes tout en justifiant les conditions d'utilisation (Presseau, 2000).
- 5 En 2017, Cloes propose un concept pouvant encourager l'enseignant en éducation physique à effectuer des liens entre son cours et la vie quotidienne de l'élève (figure 1). Ce concept appelé « ancrage sociétal » ou « transfert sociétal » est défini comme une approche pédagogique permettant à l'élève de comprendre l'utilité des notions apprises à l'école pour ainsi l'appliquer dans sa vie de tous les jours. Ce concept comporte sept types de catégories : (1) Pratique sportive autonome - éléments permettant à l'élève de pratiquer une activité physique et/ou sportive de manière

autonome et responsable ; (2) Aspects transversaux - éléments qui n'ont pas de lien direct avec la pratique sportive mais qui peuvent servir dans la vie quotidienne ; (3) Santé et sécurité - éléments permettant d'acquérir une meilleure hygiène de vie et de s'adapter aux différents niveaux de danger ; (4) Aspects psychologiques - éléments permettant le développement personnel de l'élève ; (5) Aspects sociaux - éléments permettant d'améliorer la vie sociale ; (6) Connaissance du corps humain - éléments permettant de comprendre le fonctionnement du corps humain ; (7) Culture motrice et sportive - éléments permettant à l'élève de comprendre le domaine des activités physiques et sportives (bienfaits, athlètes, records, etc.).

Figure 1 : les sept catégories d'ancrage sociétal (Cloes, 2017)



- 6 Malgré le rôle central de l'enseignant et de l'école, différents auteurs mettent en évidence que la perception des élèves à l'égard du cours d'éducation physique est assez mitigée et que les ressentis négatifs augmentent avec l'âge (Corr et al., 2019 ; Fissette, 2013 ; Mercier et al., 2017 ; Prusak et al., 2014). Plusieurs auteurs soulignent également que les élèves ne ressentent pas de véritable soutien de la part de leur enseignant en éducation physique dans leur pratique d'activité physique en dehors du contexte scolaire, contrairement à celui de leur famille (Dubuc et al., 2021 ; Hardman, 2005). C'est pour cela que les éléments comme la promotion de l'activité physique, l'utilité et le transfert du cours d'éducation physique vers la vie quotidienne sont les éléments clés de cette recherche.

2. Objectif de recherche

- 7 L'objectif général de cette recherche consiste à identifier les ressentis et perceptions des adolescents et jeunes adultes sur les notions apprises durant le cours d'éducation physique et pouvant être utiles dans la vie quotidienne. Cet objectif général engendre des objectifs plus spécifiques pouvant être formulés sous forme de questions :
- Quels sont les ressentis des élèves et des jeunes adultes sur la promotion de l'activité physique à l'école (Snyers et al., 2014) ?

- Quel est le soutien perçu par les sujets vis-à-vis de la pratique d'activité physique en dehors du contexte scolaire ?
- Sur base du modèle de l'ancrage sociétal (Cloes, 2017), quels sont précisément les éléments retenus et appliqués dans la vie quotidienne des sujets ?

3. Méthodologie

- 8 Cette section permet de présenter le design de l'étude, la population étudiée, les différents outils qui ont permis de récolter les données et la manière dont celles-ci ont été traitées.

3.1. Design de l'étude

- 9 Afin de répondre aux objectifs, le design de cette étude adopte une approche mixte, combinant à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives, dans le but de comprendre et d'analyser les ressentis des sujets (Sullivan et Sargeant, 2011).

3.2. Population

- 10 Deux populations distinctes provenant de la partie francophone de la Belgique ont été étudiées. Le premier échantillon était composé d'élèves de l'enseignement secondaire supérieur, âgés de 15 à 21 ans. Le deuxième échantillon était composé de jeunes adultes (18-25 ans) qui ne fréquentaient plus l'enseignement secondaire supérieur. En tout, cette étude rassemble les ressentis et perceptions de 477 élèves (221 garçons, 245 filles et 11 non-genrés) et de 127 jeunes adultes entre 18 et 25 ans (51 hommes et 76 femmes). Le fait de prendre deux populations distinctes visait à analyser les perceptions sur le court terme (élèves actuellement dans l'enseignement secondaire supérieur) et les perceptions sur le long terme (jeunes adultes sortis de l'enseignement secondaire supérieur). De plus, le choix de ces deux populations est encouragé par la littérature qui met en évidence un déclin de l'activité physique plus prononcé vers la fin de l'adolescence (Diehl et Hilger, 2016 ; Kwan et Faulkner, 2011).

3.3. Récolte des données

- 11 Les participants ont été recrutés sur une base volontaire. Pour le premier échantillon, les enseignants ont été contactés afin de convenir d'un moment propice pour distribuer l'outil sous format papier. Dans chaque établissement, une salle de classe a été mise à disposition pour permettre aux élèves de répondre de manière individuelle et dans le calme. Quant aux jeunes adultes, l'outil a été diffusé en ligne, via les réseaux sociaux. Pour les deux échantillons, l'outil utilisé se composait de deux parties : un questionnaire et un incident critique.

3.3.1. Questionnaire

- 12 Le questionnaire visait plusieurs objectifs : définir le profil du sujet, identifier les ressentis face au cours d'éducation physique et la place de la promotion de l'activité physique au sein de l'établissement scolaire (Snyers et al., 2014). De plus, il cherchait à

comprendre le soutien perçu par l'élève et le jeune adulte dans leur pratique d'activité physique en dehors du contexte scolaire. Ce questionnaire a été élaboré par l'équipe en charge de la recherche et a été ajusté à la suite des résultats obtenus lors de la phase pilote. Le tableau I présente le type de questions ainsi que leur nombre en fonction de chaque thématique.

Tableau I : récapitulatif des types et du nombre de questions présentes dans le questionnaire.

Thématique	Type de question	Nombre de questions
Profil de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - Question ouverte pour l'âge - Questions à choix multiples pour le genre, l'année suivie et le type d'enseignement 	4
Promotion de l'activité physique à l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Des échelles de Likert, avec un score maximum de 4 (Pas important du tout (1) – Pas important (2) – Important (3) – Très important (4)) - Sauf dans le cas des projets interdisciplinaires, où une question ouverte a été posée 	6
Soutien perçu	<ul style="list-style-type: none"> - Une échelle de 1 à 10 (score maximum = 10) pour chaque personne de l'entourage du participant 	5
Soutien des technologies	<ul style="list-style-type: none"> - Question à choix multiples suivie d'une question ouverte 	2

3.3.2. Incident critique

- 13 Dans cette partie, les participants ont été invités à rédiger un événement positif et/ou négatif vécu en dehors du contexte scolaire, mais dans lequel ils ont fait un lien avec un élément appris durant le cours d'éducation physique. L'idée était que les élèves et les jeunes adultes décrivent le plus précisément possible ce qui s'est passé, comment cela s'est déroulé, qui était là, où cela s'est déroulé, quand cela s'est déroulé et quel était le lien avec le cours d'éducation physique. A l'aide de cette technique, les sujets ont pu s'exprimer librement sans jugement sur leurs ressentis et leurs émotions (Brunelle et al., 1988). De plus, l'incident critique émerge comme une méthode largement utilisée dans les recherches éducatives (Dassé et al., 2009 ; Leclerc et al., 2010).

3.4. Phase pilote

- 14 Avant de débiter la récolte des données, une phase pilote a été effectuée afin de tester les outils (Cohen et al., 2017). Pour les élèves de l'enseignement secondaire, le questionnaire et l'incident critique ont été proposés à 72 élèves (16 garçons et 56 filles) entre 16 et 18 ans. Finalement, une seule question a été adaptée. Un élève a proposé de remplacer le mot « sexe » par le mot « genre ». Pour les jeunes adultes, l'outil a été

testé auprès de 24 sujets (16 hommes et 8 femmes). Aucune question n'a été modifiée. Les données de cette phase pilote ne sont pas incluses dans cette étude.

3.5. Analyse des données

- 15 Au niveau de l'analyse des résultats, pour les données associées à la promotion de l'activité physique à l'école (Snyers et al., 2014) et aux soutiens perçus, les scores moyens ainsi que les écarts-types ont été calculés. Il a été défini qu'un score moyen supérieur à 2,5 est égal à une tendance positive vis-à-vis de l'item évalué. Pour les données liées aux questions ouvertes du questionnaire et les données dans les incidents critiques, une retranscription et un codage en codes et méta-codes ont été effectués pour permettre de regrouper les données en plusieurs thématiques et de les trier par ordre de fréquence (Wanlin, 2007).
- 16 Pour appuyer l'analyse des incidents critiques, ceux-ci ont été classés selon le modèle « d'ancrage sociétal » proposé par Cloes (2017). Afin de gagner en précision par rapport aux réponses données par les participants, des nuances à ces définitions ont été apportées. Lorsqu'un participant mentionnait avoir « appris » un sport, c'était un ancrage sociétal dédié à la « pratique sportive autonome ». Lorsqu'une personne prétendait avoir « découvert » un sport, c'était placé dans « Culture motrice et sportive ». Si des participants mentionnaient avoir appris à s'échauffer et à s'étirer, ces éléments étaient classés dans « pratique sportive autonome ». Une personne expliquant pourquoi il fallait s'échauffer et s'étirer trouvait son incident critique dans « santé et sécurité ».

3.5.1. Fidélité inter-analyste

- 17 Les incidents critiques de l'ensemble des participants ont été analysés puis classés dans les sept catégories de l'ancrage sociétal (Cloes, 2017). Le coefficient global de Kappa a été calculé pour évaluer la fidélité inter-juges. Initialement, le premier codage a révélé un score relativement bas, marqué par un degré élevé de désaccord (0,57). Le codage a été recommencé, suivie de discussions approfondies sur les désaccords, aboutissant à l'obtention d'un coefficient final de 0,84, considéré comme élevé selon Landis et Koch (1977).

4. Résultats et discussion

- 18 Afin de répondre à l'objectif de l'étude, cette partie contient les résultats et la discussion de ceux-ci par rapport à la littérature scientifique actuelle.

4.1. Quels sont les ressentis des élèves et des jeunes adultes sur la promotion de l'activité physique à l'école ?

- 19 Comme présenté ci-dessus, dans la partie méthodologie, les élèves et les jeunes adultes ont été questionnés sur la promotion de l'activité physique à l'école, répartie en six piliers par Snyers et ses collègues (2014). Les participants devaient se positionner, grâce à une échelle de Likert, pour cinq des six piliers : le cours d'éducation physique, les déplacements actifs, les activités extra-scolaires, les activités en classe et les

installations sportives au sein de leur établissement scolaire (tableau II). En ce qui concerne le pilier lié aux projets interdisciplinaires, une question ouverte a été posée.

Tableau II : moyennes et écarts-types liés aux questions en lien avec la promotion de l'activité physique à l'école.

Questions	Elèves de l'enseignement secondaire supérieur (n = 477)	Jeunes adultes (n = 127)
Pour toi, quelle est l'importance du cours d'éducation physique au sein de ton école ? (max. 4)	2,87 (0,78)	3,39 (0,60)
Selon toi, quelle importance est accordée aux déplacements actifs (venir à pied, à vélo, etc.) au sein de ton école ? (max. 4)	2,36 (0,78)	1,87 (0,71)
Dans les autres disciplines (autre que le cours d'éducation physique), les enseignants proposent-ils des activités physiques en classe ? (max. 4)	1,30 (0,60)	1,18 (0,42)
Selon toi, quelle importance est accordée à l'activité physique, en dehors du cours d'éducation physique, au sein de ton école ? (max. 4)	2,16 (0,90)	2,16 (0,80)
Selon toi, quelle importance est accordée aux installations utilisées par l'école pour l'éducation physique et les activités physique au sein de ton école ? (max. 4)	2,77 (0,72)	2,73 (0,75)

- 20 En analysant les résultats du tableau II, 349 élèves (73,2 %) et 120 (94,5 %) jeunes adultes ressentent que le cours a une place importante, voire très importante, dans l'établissement scolaire. Contrairement à certains auteurs qui soulignent le manque de reconnaissance des élèves vis-à-vis du cours d'éducation physique (Fisette, 2013 ; Prusak et al., 2014 ; Mercier et al., 2017 ; Corr et al., 2019), dans cette étude, les résultats indiquent le contraire. Un élément qui peut nuancer les résultats est le fait que, malgré l'anonymat des questions, les participants étaient tous volontaires, ce qui conduit à un éventuel biais de sélection. En revanche, les déplacements actifs, les activités physiques en classe et les activités extra-scolaires obtiennent les résultats les plus faibles pour chaque population. En Belgique, les projets en lien avec ces trois piliers sont plus nombreux dans l'enseignement primaire (Cloes et Cloes, 2014 ; Griet et al., 2014). Des investigations plus approfondies pourraient être menées dans l'enseignement secondaire supérieur pour mettre en évidence les barrières qui empêcheraient le développement de ces trois piliers.
- 21 En ce qui concerne les projets interdisciplinaires, les participants ont été invités à répondre à une question fermée suivie d'une question ouverte pour décrire les disciplines ciblées et le projet. Soixante élèves (12,6 %) ont exprimé en avoir réalisé durant leurs études. De manière générale, aucune discipline transversale au cours d'éducation physique n'est vraiment ressortie. Pour les jeunes adultes, 124 (97,6 %) prétendent n'avoir jamais réalisé ce type de projet. Cependant, il semblerait que la compréhension du terme « projet interdisciplinaire » a été difficile pour la plupart des sujets. Dès que les participants trouvaient des similitudes entre les cours, ils prenaient

cela comme un projet. Malheureusement, cette incompréhension n'a pas été mise en évidence lors de la phase pilote. Néanmoins, comme le souligne Schneider (1997), les projets interdisciplinaires sont une approche pédagogique très intéressante. L'interdisciplinarité a pour objectif d'associer des connaissances et des méthodes de plusieurs disciplines pour aider l'élève à comprendre les phénomènes qui ne peuvent pas être compris par un seul cours. Renforcer les projets interdisciplinaires permettrait d'améliorer l'apprentissage et favoriserait le réinvestissement dans des pratiques concrètes (Hasni et al., 2008 ; LeDoux, 2003).

4.2. Quel est le soutien perçu par les élèves et les jeunes adultes vis-à-vis de la pratique d'activité physique en dehors du contexte scolaire ?

- 22 Les perceptions des participants sur le soutien perçu par leur entourage dans leur pratique d'activité physique en dehors du contexte scolaire ont également été analysées. Pour chaque personne de l'entourage ciblée, ils ont été invités à sélectionner un nombre sur une échelle entre 1 et 10 (1 = pas de soutien du tout ; 10 = énormément de soutien). Le tableau III présente les résultats en lien avec cette échelle.

Tableau III : moyennes (M) et écarts-types (ET) liés aux soutiens des différents membres de l'entourage sur la pratique d'une activité physique des participants.

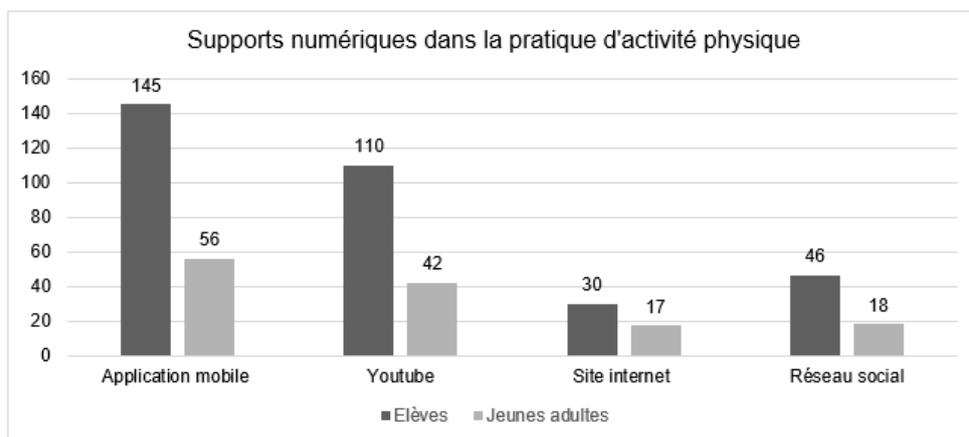
Soutien perçu	Elèves de l'enseignement secondaire supérieur (n = 477)		Jeunes adultes (n = 127)	
	M (max. 10)	ET	M (max 10)	ET
Famille	6,97	2,59	6,66	2,52
Amis	6,11	2,74	5,88	2,50
Enseignant en EP	5,81	3,12	4,56	2,91
Entraîneur	8,03	2,38	7,88	2,57
Influenceurs	5,32	2,81	5,03	2,64

- 23 Dans le tableau III, les résultats soulignent que la famille et l'entraîneur restent des éléments de soutien centraux pour l'adolescent et le jeune adulte. En effet, l'entraîneur se distingue avec le score le plus élevé pour les deux populations. Envisager une collaboration entre les écoles et les clubs sportifs semble prometteur, étant donné ses apports positifs (Bjarne et Klaus, 2019). En ce qui concerne le soutien parental, il est essentiel dans la pratique de l'activité physique des enfants (Martins et al., 2015). Les parents jouent un rôle majeur dès le début de la pratique au niveau des soutiens émotionnel, logistique, financier et informationnel (Côté et Hay, 2002 ; Durand-Bush et al., 2004 ; Rhodes et al., 2013 ; Wolfenden et Holt, 2005). En revanche, avec un score

juste au-dessus de la moyenne pour les élèves et un score juste en-dessous pour les jeunes adultes, l'enseignant en éducation physique obtient le deuxième score le plus faible pour les élèves et le score le plus faible pour jeunes adultes. Il convient de souligner que les jeunes adultes ne maintiennent plus de contact direct avec leurs enseignants d'éducation physique, étant donné qu'ils ont quitté l'école. Dans une étude réalisée par Dubuc et al. (2021), les auteurs obtiennent des résultats similaires, le soutien de l'enseignant en éducation physique est inférieur à celui de la famille. Comme le souligne plusieurs auteurs, si la famille occupe une place si importante dans la pratique de l'adolescent, une collaboration entre l'enseignant et ces derniers est nécessaire (Allard-Latour, 2023 ; McGarty et Melville, 2018). L'enseignant pourrait créer un carnet de cours pouvant être suivi par les parents (Robillard et al., 2012). Ce support soulignerait les objectifs et les éléments abordés tout au long de l'année scolaire, en précisant les domaines de la promotion de l'activité physique visés par un transfert vers la vie quotidienne. Des messages en lien avec un style de vie sain et actif pourraient être ajoutés. De cette manière, en plus des élèves, les parents seraient également sensibilisés aux bienfaits et à l'intérêt du cours d'éducation physique.

- 24 Le soutien des technologies dans la pratique d'une activité physique en dehors du contexte scolaire a également été étudié. Deux cent-quarante élèves (51,8 %) et 68 jeunes adultes (53,5 %) ont indiqué qu'ils utilisent les technologies pour être actifs en dehors du contexte scolaire. La figure 2 illustre les supports numériques utilisés par les élèves et par les jeunes adultes. Les sujets étaient libres de mentionner plusieurs supports.

Figure 2 : répartition des supports numériques utilisés pour la pratique d'une activité physique en fonction des deux échantillons.



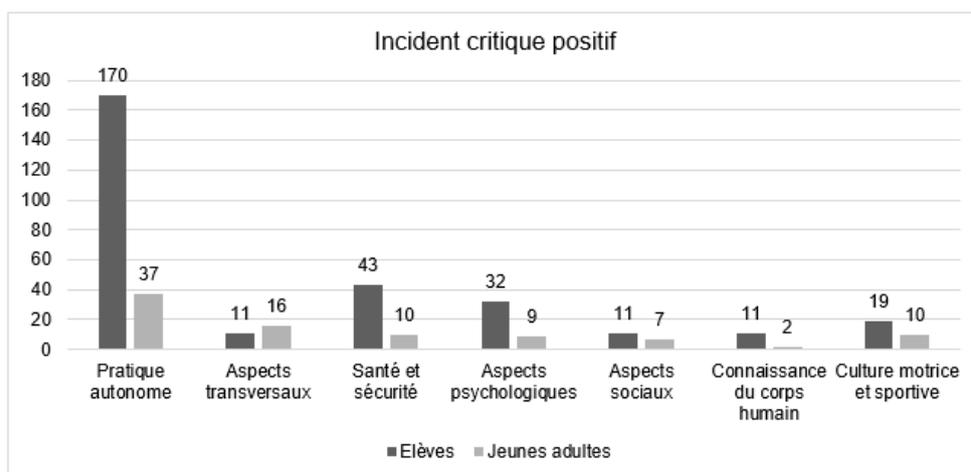
- 25 Les applications mobiles semblent être des outils fréquemment utilisés par les sujets pour pratiquer leur activité physique en dehors du contexte scolaire. Ceux-ci ont mentionné plusieurs exemples comme Strava, Komoot, Tabata Timer et WeWard. Ces applications sont utilisées essentiellement pour soutenir la condition physique (renforcement musculaire, course à pied, marche active, etc.). La littérature souligne que la plupart des enseignants ignorent si leurs élèves ont réussi à transférer leurs capacités et leurs connaissances dans leur vie quotidienne. Souvent l'intervention de l'enseignant s'arrête à la porte du gymnase (Royer, 1979). Utiliser les applications mobiles pour soutenir l'enseignant dans cet enjeu pourrait être une piste à envisager. En effet, plusieurs auteurs préconisent de ne pas lutter contre les technologies mais de

les utiliser à bon escient pour encourager l'apprentissage (Gil-Espinosa et al., 2020 ; Vega-Ramírez et al., 2020). De plus, l'utilisation des téléphones portables comme outil pédagogique, semble bénéfique pour l'apprentissage de l'éducation physique (Casey et al., 2017 ; Krause et Sanchez, 2014 ; Zhu et Dragon, 2016). Cependant, ce domaine de recherche en éducation physique se développe à un rythme plus lent que les autres disciplines (Yang et al., 2020). Ceci pourrait être une porte d'entrée pour de futures études.

4.3. Quels sont précisément les éléments retenus et appliqués dans la vie quotidienne des élèves et des jeunes adultes ?

- 26 Pour répondre à cette question, les incidents critiques des participants ont été analysés et classés dans les sept catégories de l'ancrage sociétal (Cloes, 2017). Les participants pouvaient mentionner plusieurs incidents. Au total, les élèves ont rapporté 473 incidents critiques tandis que les jeunes adultes en ont rapportés 141.
- 27 La figure 3 représente les incidents critiques positifs décrits par les deux échantillons. Pour les élèves, 297 (62,8 %) incidents positifs ont été mentionnés tandis que les jeunes adultes en ont rédigés 91 (64,5 %).

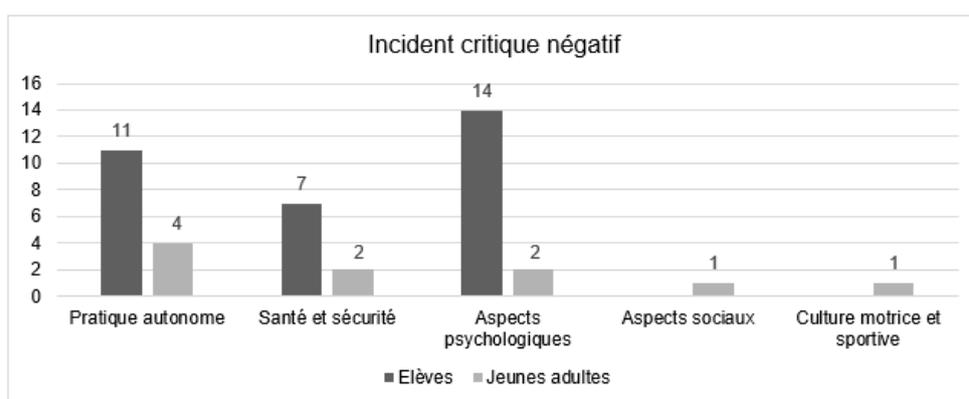
Figure 3 : incidents critiques positifs rédigés par les deux échantillons dans les dimensions du modèle de l'ancrage sociétal (Cloes, 2017).



- 28 Les résultats indiquent que les notions les plus retenues et appliquées concernent la catégorie liée à la pratique autonome. En effet, pour les deux échantillons, cette catégorie domine. La plupart des sujets expliquent que le cours d'éducation physique leur a permis d'appliquer dans leur vie quotidienne des principes comme l'échauffement, la gestion de la respiration, les étirements ou leur a permis d'avoir l'envie de pratiquer une activité physique. Par exemple, un garçon de 17 ans mentionne « Avec notre prof d'éducation physique, nous avons fait du run and bike et nous avons fait beaucoup de balades. Maintenant, je connais de belles balades et j'ai pu les réaliser avec ma famille et des amis. J'ai également acheté un nouveau vélo ». Un autre élève indique « J'ai appris à gérer mon rythme quand je cours et à mieux contrôler ma respiration ». Pour terminer, un jeune homme de 20 ans écrit « Je me suis inscrit au club de mini-foot proposé par l'Université car j'aimais beaucoup cela en secondaire ».

- 29 Les éléments liés à la santé et la sécurité sont également bien représentés. Les sujets mettent surtout en évidence les notions axées sur les gestes de premiers secours comme le mentionne un participant « *Au cours d'éducation physique, nous avons appris les interventions de premiers secours. Un jour ma sœur s'est blessée et s'est brûlée. J'ai directement été cherché le désinfectant et des pansements comme mon professeur me l'avait enseigné.* ». Cet élément peut s'expliquer par le fait que, depuis septembre 2022, le cours d'éducation physique belge est devenu « cours d'éducation physique et à la santé ». Ce changement était prévu depuis quelques années, la formation initiale des enseignants et les formations continues se sont adaptées et ont permis aux enseignants d'être plus sensibles à ces notions (Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017). Depuis 2016, le projet « L'école sauve des vies » s'est déployé dans de nombreuses écoles francophones belges, permettant aux enseignants d'enseigner les gestes de premiers secours à leurs élèves avec le matériel adéquat.
- 30 Par ailleurs, l'ancrage sociétal le moins appliqué est celui lié à la connaissance du corps humain. En effet, très peu de participants font référence à cet élément. Parmi les incidents critiques, un élève mentionne cependant « *J'avais des courbatures à la suite d'un entraînement de natation particulièrement fatiguant. Grâce à mon enseignante, qui nous a enseigné les muscles, j'ai été capable de savoir exactement quel muscle me faisait mal.* ».
- 31 Le fait que certaines catégories soient plus représentées que d'autres, comme notamment la section « pratique autonome », indique peut-être que l'enseignant est plus à l'aise avec les notions directement liées à la pratique sportive. En étant plus à l'aise avec la matière, le lien vers la vie quotidienne est plus explicite ce qui facilite la compréhension de l'élève (Clements, 2013). Pour développer des citoyens activement responsables de leur santé l'enseignant doit élargir ses champs d'action et varier davantage la nature de ses messages (Australian Sports, 2019). Permettre à l'élève de mieux comprendre les bienfaits de l'activité physique pourrait contrer les constats liés à la sédentarité (OMS, 2022).
- 32 Après les incidents critiques positifs, il est intéressant d'analyser les éléments négatifs. La figure 4 illustre les incidents critiques négatifs mentionnés par les participants.

Figure 4 : incidents critiques négatifs rédigés par les participants.



- 33 Au total, les élèves ont mentionné 32 (6,8 %) incidents critiques négatifs et les jeunes adultes 10 (7,1 %). Pour les élèves, les résultats soulignent une dominance des aspects psychologiques. Pour rappel, cette catégorie comporte tous les éléments en lien avec le développement personnel comme la confiance en soi et l'estime de soi. Une élève

mentionne « *J'ai tout appris à l'aide de ma famille. Le cours de sport à l'école ne m'a jamais rien apporté hormis un manque de confiance en moi.* » Une autre élève indique « *La prof fait des commentaires déplacés et décourage les filles. Nous n'avons jamais envie d'aller au cours, il n'est pas amusant* ». Ces propos tenus par l'élève montre la place qu'occupe les aspects psychologiques dans la construction et le développement de l'adolescent. La littérature affirme que les perceptions relatives à l'estime de soi auraient tendance à baisser au cours de l'adolescence ce qui engendrerait également une baisse de l'activité physique (Cumming et al., 2011). Pour soutenir un climat motivationnel dans son cours, l'enseignant en éducation physique doit placer ses élèves dans un environnement bienveillant et agir positivement sur leur sentiment de compétence et sur l'estime de soi s'il veut les encourager à adopter un style de vie sain et actif (Girard et al., 2019 ; Lemoyne et Girard, 2018). Cet environnement bienveillant doit être davantage développé auprès du public féminin qui, comme le mentionne certains auteurs, est une population à risque du point de vue de la sédentarité (Allard-Latour, 2023 ; Aubert et al., 2020). Ce climat motivationnel peut s'encourager par des moments d'autonomie, des commentaires et encouragements positifs (Sun et al., 2017).

- 34 Pour les éléments négatifs en lien avec la pratique autonome, les participants mentionnent l'absence d'apprentissage, la répétition des exercices ou encore l'apprentissage de notions erronées. Les aspects transversaux et ceux liés à la connaissance du corps humain ne sont pas répertoriés sur la figure 4 car aucun incident critique sur ces notions n'a été mentionné.
- 35 Il est également nécessaire de noter que 144 (30,1 %) élèves et 30 (23,6 %) jeunes adultes ont indiqué qu'aucun élément n'avait été appris durant le cours d'éducation physique.

5. Les limites de l'étude

- 36 Tout d'abord, une limitation majeure de cette étude est le biais lié à la participation volontaire. Les jeunes adultes avaient le choix de répondre ou non au questionnaire en ligne, tandis que les élèves du secondaire ont été encouragés par leurs enseignants en éducation physique. Cependant, des mesures ont été prises pour atténuer ce biais, notamment en soulignant l'importance de la franchise dans les réponses et en garantissant l'anonymat.
- 37 Ensuite, La formulation de la question sur les activités physiques en classe n'est pas cohérente par rapport à l'échelle de Likert proposée. Une reformulation appropriée pourrait être : « Quelle est, selon toi, l'importance des activités physiques en classe dans les autres disciplines (autre que le cours d'éducation physique) ? ». Ce biais n'a malheureusement pas été détecté lors de la phase pilote. Cependant, pour maintenir la cohérence avec les cinq piliers de Snyers et ses collègues (2014), les données ont été conservées et analysées.
- 38 Enfin, un autre biais pourrait expliquer la forte présence d'incidents critiques liés à la catégorie « pratique sportive autonome » de l'ancrage sociétal. En effet, celle-ci peut être considérée comme trop vague. Une solution serait de la subdiviser en précisant si, par exemple, les participants ont appris des techniques spécifiques ou des connaissances sur les règles, facilitant une pratique autonome de l'activité physique. Ceci permettrait une meilleure compréhension des transferts entre le cours d'éducation physique et la vie quotidienne.

6. Conclusion

- 39 L'objectif de cette étude consistait à identifier les ressentis et perceptions des élèves de l'enseignement secondaire supérieur et des jeunes adultes sur le transfert entre les notions apprises durant le cours d'éducation et leur vie quotidienne. Tout d'abord, en ce qui concerne les ressentis des élèves et des jeunes adultes sur la promotion de l'activité physique à l'école, ils sont similaires. Les ressentis sur la place du cours d'éducation physique sont positifs mais les ressentis sur l'importance des déplacements actifs, des activités physiques en classe et des activités physiques parascolaires sont quant à eux assez négatifs. Ensuite, en ce qui concerne le soutien perçu par les participants dans leur pratique d'activité physique en dehors du contexte scolaire, dans les deux cas, l'enseignant en éducation physique obtient un score assez faible. Il arrive derrière la famille, les amis et les entraîneurs. Enfin, pour les éléments retenus et appliqués dans la vie quotidienne des élèves et des jeunes adultes, les éléments cités sont très souvent axés sur la pratique sportive autonome avec par exemple, les notions en lien avec la manière de s'échauffer, de s'étirer, de gérer sa respiration et de pratiquer certains sports à l'extérieur. Cependant, en ce qui concerne les élèves, un point d'attention a été mis en évidence et concerne les éléments liés à la confiance en soi et l'estime de soi. Ces aspects psychologiques ont été les plus cités dans les incidents critiques négatifs.
- 40 Cette recherche se centre essentiellement sur les élèves mais, dans le cadre de futures études, il serait intéressant de se concentrer sur les enseignants en éducation physique. En effet, analyser leurs ressentis sur la place de leur établissement scolaire dans la promotion d'un style de vie actif et leurs ressentis sur les facilitateurs et les freins à établir ce lien entre le cours d'éducation physique et la vie quotidienne pourrait être le début de nouvelles recherches. Une autre piste à envisager est le croisement des ressentis des élèves et des enseignants. En effet, la question de l'enseignement explicite a été discuté à plusieurs reprises, comparer leurs avis au sein du même contexte scolaire pourrait permettre d'expliquer pourquoi certains élèves ne perçoivent pas l'utilité du cours d'éducation physique alors que certains enseignants mettent peut-être de nombreuses choses en place pour les faire changer d'avis. Pour terminer, les outils numériques peuvent servir de soutien pour l'enseignant dans cet enjeu d'éduquer les élèves à adopter un style de vie sain et actif sur le long terme.

BIBLIOGRAPHIE

Allard-Latour, E. (2023). *L'intérêt des filles pour l'Education Physique et Sportive : Conception et évaluation d'une séquence d'intervention basée sur les jeux vidéoactifs et la théorie de l'intérêt : effets sur l'intérêt et l'engagement physique d'adolescentes de lycées professionnels*. Université de Brest, France. <https://hal.science/tel-04024170/>

- Aubert, S., Aucouturier, J., Vanhelst, J., Fillon, A., Genin, P., Ganière, C., Praznocy, C., Larras, B., Schipman, J., Duclos, M. et Thivel, D. (2020). France's 2018 Report Card on Physical Activity for Children and Youth : Results and International Comparisons. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(3) <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0241>
- Bjarne, I. et Klaus L. (2019) Collaboration between sports clubs and public institutions. *European Journal for Sport and Society*, 16(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/16138171.2019.1610619>
- Biddle, S.J. et Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents : A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886-895.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Cale, L. (2000) Physical activity promotion in secondary schools. *European Physical Education Review* 6(1), 71-90. <https://doi.org/10.1177/1356336X000061006>
- Casey, A., Goodyear, V. A. et Armour, K. M. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(2), 288-304. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1226792>
- Clements, R. (2013). Teacher Accountability or Credibility ? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(6), 3-4. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.808106>
- Cloes, S. et Cloes, M. (2014). Analyse qualitative d'un dispositif didactique visant à impliquer des élèves de primaire dans l'expression de leur besoin de mouvement. *Science et Sports*, 29, 25-26. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.050>
- Cloes, M (2017). Preparing physically educated citizens in physical education. Expectations and practices. *Retos*, 31, 245-251. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53497>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Corr M., McSharry J. et Murtagh E.-M. (2019) Adolescent girls' perceptions of physical activity : A systematic review of qualitative studies. *American Journal of Health Promotion* 33(5) 806-819.
- Côté, J. et Hay, J. (2002). *Family influences on youth sport performance and participation*. Dans Silva, J. M. et Stevens, D.E. (Eds.), *Psychological foundations of sport* (p. 503-519). Allyn et Bacon.
- Cumming, S., Standage, M., Loney, T., Gammon, C., Neville, H., Sherar, L. B. et Malina, R. M. (2011) The mediating role of physical self-concept on relations between biological maturity status and physical activity in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 34(3), 465-473. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.006>.
- Dassé, B., Godbout, P. et Tousignant, M. (2009). L'entraide des élèves du secondaire pendant les cours d'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 255-272. <https://doi.org/10.7202/900664ar>
- Diehl, K. et Hilger, J. (2016). Physical activity and the transition from school to university : A cross-sectional survey among university students in Germany. *Science & Sport*, 31, 223-226. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2016.04.012>
- Dubuc, M.-M., Remacle, M., Goudreault, M., Berrigan, F., Beaudoin, S., Turcotte, S. et Mouton, A. (2021). *Exploring social and school support for physical activity during the COVID-19 pandemic lockdown in youth*. Dans Knjaz, D., Novak, D. et Antala, B. *Physical activity and health aspects of covid-19 pandemic* (p. 109-124). FIEPS Europe.
- Durand-Bush, N., Salmela, J.H. et Thompson, K.A. (2004). Le rôle joué par les parents dans le développement et le maintien de la performance athlétique experte. *Revue Staps*, 64, 15-38.

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). Référentiel d'éducation physique et à la santé, tronc commun. Consulté sur internet le 12 juin 2023, <http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#documents>
- Fisette, J.-L. (2013) 'Are you listening?' : Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18(2), 184–203. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.649724>
- Gil-Espinosa, F. J., Merino-Marbán, R. et Mayorga-Vega, D. (2020). Endomondo smartphone app to promote physical activity in high school students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 465–473. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1597>
- Girard, S., St-Armand, J. et Chouinard, R. (2019). Motivational climate in physical education, achievement motivation, and physical activity : A latent interaction model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(4), 305-315. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0163>
- Hardman, K. (2005). *Rhetoric and reality school physical education in Europe : The evidence of research*. Dans, Carreiro da Costa, F., Cloes, M. et Gonzalez Valeiro, M. (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport. A homage to Maurice Piéron* (p. 63-87). Faculdade de Motricidade Humana.
- Hasni, A., Lenoir, Y., Larose, F., Samson, G., Bousadra, F. et Dos Santos, C. (2008). Enseignement des sciences et technologies et interdisciplinarité : point de vue d'enseignants du secondaire au Québec. Dans Hasni, A. et Lebeaume, J. (Eds.), *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (p. 75-110). Éditions du Centre de Ressources Pédagogiques.
- Krause, J.M. et Sanchez, Y. (2014). Meeting the National Standards : There's an app for that. *Strategies*, 27(4), 3–12. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.917997>
- Kwan, M.Y.W. et Faulkner, G.E.J. (2011). Perceptions and barriers to physical activity during the transition to university. *American Journal of Health Studies*, 26(2), 87-96.
- Landis, J. R., et Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32. <https://doi.org/10.7202/039977ar>
- LeDoux, A.M. (2003). *Le travail en projet à votre portée*. Édition CEe.
- Lemoyne, J. et Girard, S. (2018). Activité physique, estime de soi et condition physique : étude longitudinale d'une cohorte d'étudiants québécois. *Staps*, 120, 99-115. <https://doi.org/10.3917/sta.120.0099>
- Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H. et Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity : A systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30(5), 742-755. <https://doi.org/10.1093/her/cyv042>
- McGarty, A. M. et Melville, C. A. (2018). Parental perceptions of facilitators and barriers to physical activity for children with intellectual disabilities : A mixed methods systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 73, 40-57. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.12.007>
- Mercier K., Donovan C., Gibbone A. et Rozga, K. (2017) Three-year study of students' attitudes toward physical education : Grades 4–8. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 88(3), 307–315.

- Naylor, P. J., Macdonald, H. M., Zebedee, J. A., Reed, K. E. et McKay, H. A. (2006). Lessons learned from Action Schools ! BC – An 'active school' model to promote physical activity in elementary schools. *Journal of science and medicine in sport*, 9, 413-23.
- Naylor, P.-J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Higgins, J. W. et McKay, H. A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions : A systematic review. *Preventive Medicine*, 72, 91-115. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.034>
- OMS (2022). *L'activité physique*. Consulté sur internet le 4 mai 2023, <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Pacte pour un enseignement d'excellence (2017). *Avis n° 3 du Groupe central*. Consulté sur internet le 10 juin 2023, <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/le-pacte/>
- Parlebas, P. et Dugas, É. (2005). Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives. *Carrefours de l'éducation*, 20, 27-43. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0027>
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. et Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth. A leadership role for schools. A scientific statement from the American Heart Association council on nutrition, physical activity, and metabolism (physical activity committee) in collaboration with the councils on cardiovascular disease in the young and cardiovascular nursing. *Circulation*, 114, 1214-1224.
- Penedo, F.J. et Dahn, J.R. (2005). Exercise and well-being : a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2) 189-193.
- Perrenoud, P. (1987). *Le go-between : Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*. Université de Genève, Suisse. Consulté sur internet le 10 juin 2023, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_05.html
- Ploughman, M. (2008). Exercise is brain food : The effects of physical activity on cognitive function. *Developmental Neurorehabilitation*, 11(3), 236-240.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544. <https://doi.org/10.7202/000289ar>
- Prusak K.-A., Davis T., Pennington T.-R. et Wilkinson, C. (2014) Children's perceptions of a district-wide physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education* 33(1), 4-27. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0004>
- Rhodes, R. E., Berry, T., Craig, C. L., Faulkner, G., Latimer-Cheung, A., Spence, J. C. et Tremblay, M. S. (2013). Understanding parental support of child physical activity behavior. *American Journal of Health Behavior*, 37(4), 469-477. <https://doi.org/10.5993/AJHB.37.4.5>
- Robillard, C., Archambault, D., Mathieu, A., Guay, S. et Bédard, M.-J. (2012). *Cahier de ressources de l'enseignant*. Consulté sur internet le 10 juin 2023, https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/ephyssante/wp-content/uploads/sites/16/2013/12/C3_Cahier_-ress_3e-cycle-primaire_2012-09-17.pdf
- Royer, J. M. (1979). Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist*, 14, 53-69
- Schneider, S. (1997). Defining and teaching environmental literacy. *Trends in Ecology and Evolution*, 12(11), 457.
- Snyers, J., Halkin, A.-S., Lejacques, T., Schmit, J., Williot, J. et Cloes, M. (2014). Multidimensional Analysis of the Importance Given to Physical Activity Promotion in Secondary Schools of French-Speaking Belgium. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 3, 212-227.

- Sun, H., Li, W. et Shen, B. (2017). Learning in Physical Education : A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277-291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Sullivan, G.-M. et Sargeant, J. (2011). Qualities of qualitative research : part I. *Journal of Graduate Medical Education*, 3(4), 449-452.
- Tappe, M. K. et Burgeson, C. R. (2004). Physical Education : A Cornerstone for Physically Active Lifestyles. *J Teach Phys Educ*, 23(4), 281-299.
- Turcotte, S., Gadais, T., Dubuc, M.-M., Potdevin, F. et Cloes, M. (2023). L'éducation physique au cœur des apprentissages scolaires favorisant l'adoption d'un mode de vie sain et physiquement actif. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *L'enseignement en éducation physique en contexte scolaire*. JFD.
- Vega-Ramírez, L., Notario, R. O. et Ávalos-Ramos, M. A. (2020). The relevance of mobile applications in the learning of physical education. *Education Sciences*, 10(11), 329. <https://doi.org/10.3390/educsci10110329>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.
- Wilmore, J.H., Costill, D.L. et Kenney, L.W. (2017). *Physiologie du sport et de l'exercice physique* (6^e ed). DeBoeck.
- Wolfenden, L.E. et Holt, N.L. (2005). Talent development in elite junior tennis : Perceptions of players, parents, and coaches. *Journal of applied sport psychology*, 17, 108-126. <https://doi.org/10.1080/10413200590932416>
- Yang, Q.-F., Hwang, G.-J. et Sung, H.-Y. (2020). Trends and research issues of mobile learning studies in physical education : A review of academic journal publications. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 419-437. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1533478>
- Zhu, X. et Dragon, L. A. (2016). Physical activity and situational interest in mobile technology integrated physical education : A preliminary study. *Acta Gymnica*, 46(2), 59-67. <https://doi.org/10.5507/ag.2016.010>

RÉSUMÉS

Depuis plusieurs années, l'inactivité physique est un fléau pour la société (Organisation Mondiale de la Santé - OMS, 2022). La littérature met en évidence un déclin considérable de l'activité physique au cours de l'adolescence, surtout vers la fin de l'adolescence (Diehl et Hilger, 2016 ; Kwan et Faulkner, 2011). Néanmoins, l'école et l'enseignant d'éducation physique sont en première ligne pour encourager les jeunes à adopter un style de vie sain et actif sur le long terme (Turcotte et al. 2023). A travers une approche qualitative et grâce à la méthode de l'incident critique, cette recherche a analysé les ressentis et les perceptions de 477 élèves de l'enseignement secondaire supérieur et de 127 jeunes adultes (18-25 ans) sur la place de l'activité physique dans les écoles et sur les apports du cours d'éducation physique dans leur vie quotidienne. Les résultats ont révélé que la promotion de l'activité physique à l'école reste un sujet peu développé. De plus, les incidents critiques positifs ont pu mettre en évidence que les éléments retenus et applicables dans la vie quotidienne sont essentiellement centrés sur la pratique autonome. Cependant, les incidents critiques négatifs mettent en avant les aspects psychologiques avec une diminution de la confiance et de l'estime de soi.

For several years, physical inactivity has been a scourge for society (World Health Organization - WHO, 2022). With the increase in sedentary activities, there is a considerable drop-in physical activity during adolescence, especially towards the end of the teenage years (Diehl & Hilger, 2016 ; Kwan & Faulkner, 2011). Nevertheless, schools and education teachers are on the front line when it comes to encouraging young people to adopt a healthy and active lifestyle over the long term (Turcotte et al. 2023). Using a qualitative approach and the critical incident method, this research analyzed the feelings and perceptions of 477 upper secondary school pupils and 127 young adults (aged 18-25) about the place of physical activity at school and the contribution of physical education classes to their daily lives. The results revealed that the promotion of physical activity at school remains an underdeveloped subject. Moreover, the positive critical incidents highlighted the fact that the elements retained and applicable in everyday life are essentially centered on independent practice. On the other hand, the negative critical incidents highlighted the psychological aspects, with a reduction in self-confidence and self-esteem.

INDEX

Keywords : physical education, social transfer, daily life, secondary school, young adult

Mots-clés : éducation physique, ancrage sociétal, vie quotidienne, école secondaire, jeune adulte

AUTEURS

MAURINE REMACLE

Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège, Belgique.

ROBIN DE RAEVE

Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège, Belgique.

ANTHONY TERMINI

Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège, Belgique.

ALEXANDRE MOUTON

Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège, Belgique.