

Université Abderrahmane Mira De Bejaïa
Faculté Des Sciences Humaines Et Sociales
Département Des Sciences Et Techniques Des
Activités Physiques Et Sportives



Mémoire de fin de cycle

En Vue D'obtention Du Diplôme De Master En Sciences Techniques Des
Activités Physiques Et Sportives

Filière activité physique et sportive scolaire

Sous le thème :

*L'impact de l'activité physique et sportive sur le rendement scolaire
des classes du secondaire*

Cas des élèves d'une classe terminale

Établissements : - Lycée LALA FATMA N'SOUMER Amizour

- Lycée CHEIKH AZIZ EL-HADDAD Amizour

Réalisé par :

M. OUARET Ahmed

M. KEDJAT Hassane

Encadré par :

Dr. DJERADA Thinhinane

Epse ABBES

Année Universitaire
2022/2023

Résumé :

Ce mémoire porte sur l'impact de l'activité physique et sportive sur le rendement scolaire chez les élèves terminale. L'objectif principal était de déterminer s'il existe une corrélation entre l'activité physique régulière et les performances académiques.

Pour atteindre cet objectif, un questionnaire composé de 19 questions a été administré à un échantillon de 40 élèves. Neuf (09) questions étaient spécifiquement axées sur l'évaluation de l'activité physique des élèves, tandis que dix questions étaient destinées à évaluer leur rendement scolaire.

Les résultats obtenus ont révélé une relation significative entre l'activité physique et le rendement scolaire. Les élèves qui pratiquaient régulièrement une activité physique ont obtenu des scores plus élevés dans les matières scolaires évaluées. De plus, une corrélation positive a été observée entre la fréquence de l'activité physique et les performances académiques.

Cette étude suggère donc que l'activité physique joue un rôle important dans l'amélioration du rendement scolaire. Les élèves qui intègrent une pratique régulière d'activité physique dans leur routine quotidienne semblent bénéficier d'avantages cognitifs et d'une meilleure capacité d'apprentissage.

ABSTRACT:

This thesis focuses on the impact of physical and sporting activity on school performance in terminal students. The main objective was to determine if there is a correlation between regular physical activity and academic performance.

To achieve this objective, a questionnaire consisting of 19 questions was administered to a sample of 40 students. Nine (09) questions were specifically focused on the assessment of students' physical activity, while ten questions were intended to assess their academic performance.

The results obtained revealed a significant relationship between physical activity and academic performance. Students who regularly engaged in physical activity achieved higher scores in the academic subjects assessed. In addition, a positive correlation was observed between the frequency of physical activity and academic performance. To achieve this objective, a questionnaire consisting of 19 questions was administered to a sample of 40 students. Nine (09) questions were specifically focused on the assessment of students' physical activity, while ten questions were intended to assess their academic performance.

This study therefore suggests that physical activity plays an important role in improving school performance. Students who incorporate regular physical activity into their daily routine appear to experience cognitive benefits and improved learning ability.

Remerciements

La réalisation de ce projet s'est avéré une tâche ardue et enrichissante qui n'aurait pu être complétée sans le soutien de nombreuses personnes.

En premier lieu, on tient à exprimer toutes notre reconnaissance à notre directrice de mémoire, Madame Abbes Thinhinane, qui par ses paroles, ses écrits, ses conseils et ses critiques à guidé nos réflexions ainsi que par ses encouragements et surtout pour ça confiance en nos capacités à réussir et à donner le meilleure de nous même, aussi on tient à remercier l'estimée professeur, Mme Haddad, qui a également été notre soutien dans cette noble mission.

En second lieu, Je tiens à remercier M. OUNNOUGHI Fouad, qui n'a pas hésité à apporter les précieuses informations dont il disposait durant la période stage au sein du CEM Kateb yacine Amizour.

*Enfin, on aimerait exprimer notre gratitude à nos familles, qui nous ont toujours encouragés dans la poursuite de nos études, ainsi que pour leur aide,
Leur compréhension et leur soutien.*

OUARET Ahmed

Remerciements

Chère Madame l' encadreur de mémoire, Madame Abbes Thinhinane,

Je tiens à vous exprimer ma profonde gratitude pour votre soutien inestimable tout au long de la réalisation de notre mémoire. Votre expertise, votre guidance et votre patience ont été d'une importance cruciale dans la réussite de ce projet.

Je tiens également à remercier chaleureusement mon binôme, Monsieur Ahmed Ouaret, pour sa collaboration précieuse. Notre travail d'équipe a été une source d'inspiration et de motivation, et je suis reconnaissant d'avoir pu compter sur lui.

Je souhaite également adresser mes remerciements à Monsieur Mezhoud Amara, dont les conseils éclairés et les discussions stimulantes ont grandement contribué à l'enrichissement de mes idées et à l'amélioration de mon travail.

Je suis profondément reconnaissant envers mes parents, mes frères et sœurs, qui m'ont soutenu tout au long de cette aventure. Leur amour, leurs encouragements et leur compréhension ont été un véritable pilier pour moi.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Leur aide, leurs conseils et leur encouragement ont été précieux.

Mes sincères remerciements à tous ceux qui ont joué un rôle dans ce parcours académique et qui ont contribué à son accomplissement.

Cordialement,

Kedjat Hassane

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à, la source de mes efforts, ma chers Maman et mon père que dieu lui accorde le paradis N'challah,

Ma chère femme et mes deux trésors Mirou et youyou pour leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études.

A mes frère et sœurs, Merci d'être toujours a mes cotés, par votre présence, et votre soutien moral.

À mon directeur de mémoire, Madame ABBES Tinhinene, je tiens à vous exprimer ma profonde gratitude pour votre expertise, votre soutien et votre guidance tout au long de ce travail.

A mon binôme de mémoire, Hassan, pour son appui et son encouragement.

À toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration de ce travail.

Merci d'être toujours là pour moi.

OUARET Ahmed

Dédicace

À ma merveilleuse famille,

C'est avec une immense joie et une profonde reconnaissance que je dédie ce mémoire à vous tous. Votre amour, votre soutien et vos encouragements inconditionnels ont été les piliers de ma réussite et de ma persévérance tout au long de ce parcours académique. Chaque membre de ma famille a contribué à ma croissance personnelle et à ma détermination, et je tiens à vous exprimer toute ma gratitude.

À ma mère aimante Narima, à mon père dévoué Salah, vous êtes mes piliers, mes modèles et mes inspirations. Votre soutien indéfectible et votre confiance en moi ont été les forces motrices qui m'ont permis de surmonter les défis et de réaliser mes aspirations. Je vous suis infiniment reconnaissant pour votre amour inconditionnel et vos sacrifices pour mon éducation.

À mes chers frères Ali, Youcef et Lyes, vous êtes mes compagnons de vie et mes amis les plus précieux. Votre présence, votre soutien et vos encouragements constants m'ont poussé à donner le meilleur de moi-même. Nos liens indéfectibles sont une source de force et de bonheur dans ma vie.

À mes sœurs Souad et Sara, vous êtes mes étoiles brillantes, mes confidentes et mes inspirations. Votre soutien inconditionnel, votre affection et votre bienveillance ont été des moteurs essentiels de ma réussite. Je suis honoré d'avoir des sœurs aussi merveilleuses que vous.

À mes belles-sœurs Ouissam et Nesrine, vous êtes des personnes merveilleuses qui apportent une grande joie et une belle énergie à ma vie.

À mon beau-frère Adel, je tiens à vous remercier pour votre chaleureuse intégration dans notre famille et pour votre soutien continu. Votre présence apporte une immense joie à ma sœur Souad, et je suis reconnaissant de vous avoir dans nos vies.

À mes neveux et nièces bien-aimés, Amine, Yacine, Alicia, Adem, Ouassim, Rayan, Amir, vous êtes les rayons de soleil qui illuminent ma vie. Votre innocence, votre joie de vivre et votre enthousiasme sont une source constante d'inspiration pour moi. Je suis honoré d'être votre oncle et de partager des moments précieux avec vous.

Enfin, à mon directeur de mémoire, Madame Abbes Tinhinene, je tiens à vous exprimer ma profonde gratitude pour votre expertise, votre soutien et votre guidance tout au long de ce travail. Vos conseils avisés, votre dévouement et votre enthousiasme ont été d'une valeur inestimable pour la réalisation de ce mémoire. Je suis honoré d'avoir eu la chance de travailler sous votre direction.

À vous tous, ma merveilleuse famille, vous êtes ma source de motivation, ma force et ma raison d'être. Votre amour, votre soutien et votre confiance m'ont permis de réaliser ce mémoire. Je vous dédie cette réalisation avec tout mon amour et ma reconnaissance infinie.

Avec amour et gratitude,

Kedjat Hassane

TABLE DES MATIÈRES

Remerciement

Dédicace

Sommaire

Liste des abréviations

Liste des tableaux

Liste des figures

Introduction.....02

Revue littérature..... 04

❖ Problématique 07

❖ Questions secondaires 09

❖ Les hypothèses 09

Partie théorique

Chapitre 1: l'activité physique et sportive

- Préambule 12

1- Définition de l'activité physique et sportive 12

2- La quantité d'activité physique recommandée 13

 Pour les enfants de moins de 5 ans une journée de 24 heures,

 les nourrissons (de moins d'un an) 13

 Sur une journée de 24 heures, les enfants de 1 à 2 ans 14

 Sur une journée de 24 heures, les enfants de 3 à 4 ans 14

 Les enfants et les adolescents de 5 à 17 ans 15

 Les adultes de 18 à 64 ans 15

3- Les bienfaits généraux de l'activité physique sur la santé..... 16

4- Les impacts de l'activité physique et sportive sur le rendement scolaire des
 élèves 17

5- L'optimisation des effets de l'activité physique chez les jeunes 20

6- le manque d'activité physique chez les adolescents 21

7- L'inactivité physique et la santé des jeunes enfants 22

8- Les facteurs influençant les relations entre l'activité physique et sportive et le rendement scolaire.....	23
9- Les obstacles à l'intégration de l'activité physique et sportive scolaire dans les programmes scolaires peuvent inclure	24

Chapitre 2: la réussite scolaire

- Préambule	27
1- Éléments de définition de la réussite scolaire.....	27
2- Les facteurs qui ont une influence sur la réussite scolaire	28
Effet-élève.....	29
Effet-enseignant	29
Effet-école.....	30
Effet du contexte	30
3- Un modèle des relations pédagogiques	31
La relation didactique	31
La relation d'enseignement.....	31
La relation d'apprentissage	32
le milieu	32
4- Les liens entre la performance des élèves et les caractéristiques des enseignants.....	33
5- Les stratégies d'apprentissage	34
Les stratégies métacognitives	34
Les stratégies cognitives	36
Les stratégies cognitives de traitement.....	36
Les stratégies cognitives d'exécution.....	37
6- Liens entre climat scolaire et réussite scolaire	37
7- À la recherche d'un style éducatif favorable à la réussite scolaire.....	38

Chapitre 3 : l'adolescence

- Préambule	42
-------------------	----

1- Définition.....	42
2- Développement de l'adolescent.....	43
Développement intellectuel et comportemental	43
Développement affectif chez l'adolescent.....	44
Développement psychologique et social	45
3- Sexualité et genre	46
4- Les étapes de l'adolescence	47
5- Problèmes scolaires chez les adolescents	48
Diagnostic / traitement.....	48
Diagnostic des problèmes scolaires chez les adolescents.....	49
Traitement des problèmes scolaires chez les adolescents	49
6- Le comportement social à l'adolescence.....	50
7- Les bienfaits du sport sur l'adolescent	50
✓ Sur la santé.....	50
✓ Une bonne estime de soi.....	51

Partie pratique

Chapitre IV : Cadre méthodologique

- Méthodologie	54
1- Le type de recherche.....	54
2- La démarche quantitative.....	54
3- Les instruments de mesure	54
La mesure de l'activité physique	55
La mesure du rendement scolaire des élèves	56
4- La structure du questionnaire.....	57
5- Déroulement de l'enquête.....	58
6- Échantillon de la recherche.....	58
7- La méthode statistique.....	58
8- La technique de pourcentage	58

9- Tests de khi-carré	59
10- Procédure	59
11- Considérations éthiques.....	59

Chapitre V : Analyse et interprétations des résultats

• Analyse et interprétations des résultats	61
• Discussion des résultats	94
➤ Conclusion	97
➤ Références Bibliographiques	
➤ Annexe	

Liste des abréviations :

TDAH	Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité.
SRL	Régulation of Self-Regulated Learning (Régulation de l'apprentissage autorégulé).
ER	External Regulation (Régulation externe).
IR	Introjected Regulation (Régulation introjectée).
ID	Identified Regulation (Régulation identifiée).
AMOS	Analysis of Moment Structures (Analyse des structures de moment).
PEI	Projet Éducatif Individualisé.
APA	Autonomie, Proximité, Affectivité.
EPC	Expérience Personnelle de Contrôle.
ELP	Engagement dans les Loisirs Physiques
PNT	Perception des Normes de Travail.
CF	Conditions de Formation.
REM	Renforcement des Éléments Motivants.
EVT	École à Vocation Thérapeutique.
OMS	Organisation mondiale de la santé.
Dr	Docteur
MIN	Minute(s)
H	Heure(s)
N/A	Non applicable, pas d'information disponible pour cette abréviation
LFEP	La psychologie de l'adolescent (ouvrage).
CHUV	Centre hospitalier universitaire vaudois (hôpital).
APA	American Psychological Association
DDL	Degré De Liberté

Liste des Tableaux :

Tableau N°	Description	Page
Tableau N° 01	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant le nombre de jours au cours des quels les élèves ont une activité physique intense pendant la semaine.	61
Tableau N° 02	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant le nombre de jours au cours des quels les élèves ont une activité physique modérée pendant la semaine dernière.	63
Tableau N° 03	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la sensation des élèves durant le cour d'éducation physique.	65
Tableau N° 04	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant les élèves qui pratiquent régulièrement du sport en dehors des cours d'éducation physique.	66
Tableau N° 05	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'occupation des élèves Pendant les récréations et les temps libres à l'école.	68
Tableau N° 06	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'adhésion des élèves dans des clubs ou des associations.	69
Tableau N° 07	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant combien d'heures durant la semaine par jour passent-les élèves habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques	71
Tableau N° 08	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant combien d'heures a la fin de semaine par jour passent-les élèves habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques	72
Tableau N° 09	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant combien de temps passé pendant la semaine devant un écran (télévision, ordinateur, jeux vidéo ...)	74
Tableau N° 10	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la performance des élèves en langue française.	76
Tableau N° 11	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la performance des élèves en mathématiques	78
Tableau N° 12	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'échec des élèves au primaire.	80

Tableau N° 13	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'échec des élèves au secondaire.	81
Tableau N° 14	tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la sensation des élèves par rapport à leurs résultats scolaires	82
Tableau N° 15	Fréquences et pourcentages déterminant le retard dans des matières scolaires cette année	84
Tableau N° 16	Fréquences et pourcentages déterminant la situation d'échec dans une ou plusieurs matières	86
Tableau N° 17	Fréquences et pourcentages déterminant la sensation des élèves par rapport à des tâches scolaires	88
Tableau N° 18	Fréquences et pourcentages déterminant le niveau d'obstruction de certains problèmes personnels	89
Tableau N° 19	Fréquences et pourcentages déterminant l'énoncé qui représente chaque élève.	91

Liste des Figures :

Figure N°	Description	Page
Figure 01	Relation entre l'activité physique. Les fonctions cognitives et la réussite Scolaire inspirée d'Howie et Pate (2012)	17
Figure 02	Représentation graphique de la relation pédagogique, adaptation du schéma de Legendre.	31
Figure 03	graphique des pourcentages déterminant le nombre de jours au cours des quels les élèves ont une activité physique intense pendant la semaine.	62
Figure 04	graphique des pourcentages déterminant le nombre de jours au cours des quels les élèves ont une activité physique modérée pendant la semaine dernière.	64
Figure 05	graphique des pourcentages déterminant la sensation des élèves durant le cours d'éducation physique.	65
Figure 06	graphique des pourcentages déterminant les élèves qui pratiquent régulièrement du sport en dehors des cours d'éducation physique.	67
Figure 07	graphique des pourcentages déterminant l'occupation des élèves Pendant les récréations et les temps libres à l'école.	68
Figure 08	graphique des pourcentages déterminant l'adhésion des élèves dans des clubs ou des associations.	70
Figure 09	graphique des pourcentages déterminant combien d'heures durant la semaine par jour passent-les élèves habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques	71
Figure10	graphique des pourcentages déterminant combien d'heures a la fin de semaine par jour passent-les élèves habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques	73
Figure 11	graphique des pourcentages déterminant combien de temps passé pendant la semaine devant un écran (télévision, ordinateur, jeux vidéo ...)	74
Figure 12	graphique des pourcentages déterminant la performance des élèves en langue française.	77
Figure 13	graphique des pourcentages déterminant la performance des élèves en mathématiques.	79
Figure 14	graphique des pourcentages déterminant l'échec des élèves au primaire.	80

Figure 15	graphique des pourcentages déterminant l'échec des élèves au secondaire.	81
Figure 16	graphique des pourcentages déterminant la sensation des élèves par rapport à leurs résultats scolaires.	83
Figure 17	graphique des pourcentages déterminant le retard dans des matières scolaires cette année.	85
Figure 18	graphique des pourcentages déterminant la situation d'échec dans une ou plusieurs matières.	87
Figure 19	graphique des pourcentages déterminant la sensation des élèves par rapport à des tâches scolaires réalisées.	88
Figure 20	graphique des pourcentages déterminant le niveau d'obstruction de certains problèmes personnels aux travaux de l'école.	90
Figure 21	graphique des pourcentages déterminant l'énoncé qui te représente chaque élève.	92

Introduction

Introduction:

Les derniers remaniements de la réforme du système éducatif algérien, à partir de 2003, ont vu la restauration en 2005 d'épreuves d'Éducation Physique et Sportive (EPS) aux examens du Brevet d'Enseignement Moyen (BEM) et du baccalauréat, mais l'intérêt pour cette matière s'est très vite transformé: d'une discipline à caractère éducatif complémentaire aux autres matières d'enseignement à dominante cognitive, pouvant apporter une formation aux plans physique et relationnel grâce aux activités de groupes ou équipes, l'EPS est «utilisée» pratiquement comme moyen de repêchage aux examens scolaires; il n'est que de voir les notes des candidats aux deux examens cités plus haut, depuis juin 2005, pour s'en convaincre. Ce phénomène montre déjà à lui seul la place accordée à l'EPS dans le système éducatif algérien. (Yahiaoui, 2013)

L'éducation est essentielle au développement intellectuel et personnel des jeunes, et le rendement scolaire est un indicateur clé de leur réussite académique. Ces dernières années, de plus en plus d'attention a été portée sur le lien entre l'activité physique et le rendement scolaire. Des études antérieures ont suggéré que la pratique régulière d'une activité physique peut avoir un impact positif sur les performances scolaires des élèves. Elle favorise le développement cognitif, améliore la concentration, réduit le stress et favorise une meilleure gestion des émotions, ce qui peut potentiellement se traduire par de meilleurs résultats scolaires.

Cependant, malgré ces indications prometteuses, la relation entre l'activité physique et le rendement scolaire reste débattue et nécessite une exploration plus approfondie, en particulier chez les élèves de terminale. Cette période est critique pour leur parcours éducatif, avec des examens de fin d'année, des choix d'orientation et des décisions concernant leur avenir. Il est donc crucial de comprendre comment l'activité physique peut influencer leur rendement scolaire.

Cette étude vise donc à examiner l'impact de l'activité physique sur le rendement scolaire des élèves de terminale en évaluant à la fois les performances académiques et les fonctions cognitives. Les hypothèses préliminaires suggèrent que la pratique régulière de l'activité physique extrascolaire aura une influence positive sur le rendement scolaire des élèves de terminale, ainsi que sur leurs fonctions cognitives.

Introduction

Pour mener cette étude, les chercheurs se baseront sur des études antérieures qui ont examiné la relation entre l'activité physique et le rendement scolaire. Ces études ont montré des résultats encourageants, mais aussi des associations non significatives ou des résultats contradictoires. Par conséquent, il est important de se concentrer spécifiquement sur les élèves de terminale afin de mieux comprendre l'impact de l'activité physique sur leur rendement scolaire.

Les résultats de cette étude auront des implications pratiques importantes pour les éducateurs, les parents et les décideurs politiques. Ils pourront guider le développement de programmes éducatifs qui intègrent davantage l'activité physique dans le cadre scolaire, en reconnaissant son rôle potentiel dans l'amélioration du rendement scolaire et des fonctions cognitives des élèves de terminale.

Il est important de noter que cette recherche présente certaines limites, et elle ne prétend pas établir une relation de cause à effet définitive entre l'activité physique et le rendement scolaire. D'autres facteurs peuvent également influencer les performances académiques des élèves. Cependant, cette étude contribuera de manière significative à la littérature existante et ouvrira la voie à de futures recherches dans ce domaine.

Cette étude vise à examiner l'impact de l'activité physique sur le rendement scolaire des élèves de terminale, en fournissant des données empiriques solides pour soutenir les hypothèses préliminaires formulées. En se basant sur des études antérieures et en se concentrant spécifiquement sur les élèves de terminale, cette recherche contribuera à une meilleure compréhension de la relation entre l'activité physique et le rendement scolaire.

Dans ce travail de recherche on a opté à l'utilisation des normes APA Française septième édition (2020) de Justine Debret.

L'impact de l'activité physique et sportive sur le rendement scolaire des élèves en terminale est un sujet d'intérêt croissant dans le domaine de l'éducation physique et sportive. De nombreuses études ont été menées afin d'explorer la relation entre l'activité physique et le rendement scolaire, et les résultats obtenus jusqu'à présent offrent des perspectives intéressantes.

Une revue de littérature récente a examiné plusieurs études et méta-analyses pour évaluer l'association entre l'activité physique et le rendement scolaire. Les auteurs de ces études ont cherché à déterminer si l'activité physique avait un effet bénéfique, n'avait aucun effet ou pouvait même avoir un impact négatif sur les performances scolaires des élèves.

Dans une recension théorique réalisée par Rasberry et ses collaborateurs (2011), qui a examiné 251 articles scientifiques, il a été constaté que 50,5% des études rapportaient une association positive entre l'activité physique et la performance scolaire, tandis que 48% ne démontraient pas d'association significative. Seulement 1,5% des études mentionnaient une relation négative. Ces résultats suggèrent que l'ajout d'activités physiques à l'école n'affecte pas négativement le rendement scolaire et pourrait même l'améliorer.

Une méta-analyse réalisée par Fedewa et Ahn (2011), basée sur 59 études menées entre 1947 et 2009, a également soutenu l'association positive entre l'activité physique, les fonctions cognitives et le rendement scolaire. Ils ont souligné que les avantages de la pratique d'activités physiques sur le rendement scolaire sont indépendants des intervenants, des variables environnementales et des caractéristiques individuelles de l'enfant.

Singh et ses collaborateurs (2012) ont effectué une synthèse des écrits basée sur des études longitudinales et corrélationnelles, ainsi que des études expérimentales, mettant en évidence une relation positive entre l'activité physique et le rendement scolaire. Ils ont également souligné la nécessité d'études futures avec une méthodologie plus rigoureuse pour renforcer les résultats existants.

Une revue des écrits menée par Howie et Pate (2012) sur 125 études a montré que la majorité des études, en particulier celles plus récentes, rapportaient une association positive entre l'activité physique et le rendement scolaire, ainsi qu'entre l'activité physique et les fonctions cognitives. Cependant, ils ont également souligné la nécessité de méthodologies plus solides dans les études empiriques pour confirmer ces résultats.

Enfin, la synthèse théorique réalisée par Castelli et ses collaborateurs (2014), basée sur 215 articles scientifiques, a révélé que les études publiées après les années 2000 démontraient une meilleure association entre l'activité physique et le rendement scolaire que celles réalisées antérieurement. Les résultats de cette revue de littérature ont suggéré une relation positive entre l'activité physique et le rendement scolaire.

L'ensemble de ces études et méta-analyses souligne l'existence d'une relation positive entre l'activité physique et le rendement scolaire des élèves en terminale. Bien que des variations puissent exister d'une étude à l'autre, la majorité des résultats indiquent que la pratique régulière d'activités physiques est bénéfique pour les performances scolaires.

Il est important de noter que ces études ont mis en évidence des associations, mais n'ont pas nécessairement établi de lien de causalité direct entre l'activité physique et le rendement scolaire. Néanmoins, les résultats obtenus suggèrent que l'activité physique peut contribuer positivement au développement cognitif des élèves et à leur réussite scolaire.

Malgré ces résultats encourageants, les auteurs des revues de littérature soulignent également certaines limites méthodologiques des études empiriques examinées. Ils appellent à des recherches futures rigoureuses, notamment avec des devis longitudinaux, des échantillons représentatifs et des méthodes d'évaluation précises, afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents et les causes expliquant les effets de l'activité physique sur le rendement scolaire.

En conclusion, les études et méta-analyses examinées dans cette revue de littérature suggèrent que l'activité physique a un impact positif sur le rendement scolaire des élèves en terminale. L'introduction d'activités physiques à l'école ne semble pas nuire aux performances scolaires, et pourrait même les améliorer. Toutefois, davantage de recherches sont nécessaires pour affiner notre compréhension des mécanismes et des facteurs sous-jacents à cette relation. Ces résultats encouragent ainsi la promotion de l'activité physique dans le cadre scolaire en tant que complément à l'apprentissage académique, offrant ainsi une perspective prometteuse pour l'éducation physique et sportive.

Le Cadre général de la problématique

Problématique

L'éducation physique et sportive (EPS) est le nom donné à une discipline scolaire d'enseignement utilisant les activités physiques sportives et artistiques comme support, dans une finalité éducative depuis les années 1970. On retrouve cette discipline dans le cadre scolaire notamment dans le système éducatif, C'est une pratique d'intervention et une discipline d'enseignement. (Pontais, 2015).

En éducation, de nombreuses études se sont intéressées aux effets de l'activité Physique sur divers indicateurs de réussite scolaire. L'intérêt des chercheurs pour cette problématique découle non seulement du contexte actuel où les jeunes pratiquent moins d'activités physiques qu'auparavant mais également du fait que l'activité physique procure de nombreux bienfaits (Nolin et Hamel. 2008).

La présente étude s'inscrit dans la poursuite des recherches qui portent sur les liens entre l'activité physique et le rendement scolaire afin d'examiner les mécanismes qui sous-tendent ces liens, un aspect encore peu étudié. Plus spécifiquement, cette recherche s'est intéressée à la nature des liens entre l'activité physique et le rendement scolaire. L'activité physique est un sujet d'actualité. En effet, avec les avancées technologiques que connaît le 20^{eme} siècle. Les exigences physiques ont grandement diminué dans la vie quotidienne, et par le fait même la pratique d'activités physiques chez les adultes et chez les enfants (Nolin et Hamel 2008).

Cette diminution d'activités physiques provoque des effets lourds de conséquences sur le plan de la santé. Mais aussi sur le plan monétaire. Par exemple. Au Canada. Certains avancent que les coûts reliés à la santé pourraient être diminués de 150 millions de dollars advenant que la population augmentait de 1 % sa pratique d'activités physiques (Katzmarzyk. Gledhill et Shepard, 2000). Ainsi. L'intégration de l'activité physique dans les habitudes de vie Représente un défi incontournable afin d'assurer une population en santé. En plus de son rôle prépondérant pour limiter l'obésité (Organisation mondiale de la Santé (OMS 2016), l'activité physique est devenue un enjeu majeur pour de nombreux Pays. Puisqu'elle est maintenant considérée comme l'un des principaux déterminants de la santé (Bihan ; Collin et al, 2016).

Problématique

Dans ce contexte, l'OMS propose un cadre de Référence intitulé Santé pour tous (2004) afin d'encourager les pays à se fixer une Politique de promotion d'un mode de vie sain. Dans ce cadre de référence, l'activité Physique est au cœur des propositions émises afin de contrer les maladies chroniques Causées par de mauvaises habitudes de vie telle que la sédentarité. En effet les écrits Scientifiques disponibles suggèrent que les effets de l'activité physique pratiquée Régulièrement s'étendent à la santé des individus, tant physique que psychologique (Sallis, Prochaska et Wendell 2000). Notre recherche consiste à définir le rôle de l'activité physique et sportive sur le rendement scolaire au cycle secondaire, Considérant que l'éducation physique fait partie intégrante de l'enseignement général, qui vise à former l'élève de manière homogène en créant une intégration entre les différentes matières pédagogiques enseignées à l'élève, de ce fait nous avons posé les questions suivantes:

Comment l'activité physique et sportive au milieu scolaire peut-elle influencer le rendement scolaire des élèves de terminale ?

Ainsi, nous avons posé des questions secondaires comme suit :

2- questions secondaires :

1-Est-ce que l'activité physique et sportive extrascolaire a un impact sur les fonctions cognitives des élèves de terminales ?

2-Est-ce que l'activité physique et sportive régulière extrascolaire a une influence positive sur les performances scolaires des élèves de terminales ?

3- Les Hypothèses :

Pour répondre aux questions posées dans la problématique, nous avons suggéré ces hypothèses comme réponse provisoire :

Hypothèses générale :

- La pratique régulière d'une activité physique et sportive extrascolaire a une influence positive sur le rendement scolaire que leurs homologues non sportifs qui font une séance d'activité physique par semaine dans leur établissement scolaire.

Hypothèses secondaire :

- La pratique régulière d'une activité physique et sportive extrascolaire a une influence positive sur la capacité de concentration des élèves de terminale, ce qui peut améliorer leur rendement scolaire.
- Les élèves de terminale qui pratiquent régulièrement une activité physique et sportive extrascolaire ont de meilleures fonctions cognitives que les élèves qui ne pratiquent pas d'activité physique.

Partie théorique

Chapitre I
**L'activité physique et
sportive**

Préambule :

Plusieurs aspects de l'activité physique et sportive chez les jeunes enfants sont abordés. Il met en évidence l'importance de l'activité physique pour la santé et le bien-être des enfants, ainsi que les conséquences néfastes de l'inactivité physique. L'OMS recommande aux adolescents d'avoir au moins une heure d'activité physique modérée à intense chaque jour. Cependant, de nombreuses enquêtes révèlent que la plupart des adolescents ne respectent pas cette recommandation. Des mesures urgentes sont donc nécessaires pour promouvoir l'activité physique, en particulier chez les filles. De plus, les effets positifs de l'activité physique sur la santé, la forme physique, le développement cognitif et la socialisation sont soulignés. Enfin, les obstacles à l'intégration de l'activité physique et sportive dans les programmes scolaires sont évoqués, notamment le manque de temps, de ressources, de formation pour les enseignants et les priorités académiques.

1- Définition de l'activité physique et sportive :

L'activité physique est une forme d'activité qui met le corps en mouvement et qui entraîne une dépense énergétique : activités récréatives, sportives, utilitaires ou de déplacements. De façon plus globale, un mode de vie physiquement actif est une manière d'être. Il s'agit d'une façon de vivre où le fait de bouger, sous ses diverses formes, se concrétise au quotidien.

L'OMS définit l'activité physique comme tout mouvement corporel produit par les muscles squelettiques qui requiert une dépense d'énergie. L'activité physique désigne tous les mouvements que l'on effectue notamment dans le cadre des loisirs, sur le lieu de travail ou pour se déplacer d'un endroit à l'autre. Une activité physique d'intensité modérée ou soutenue a des effets bénéfiques sur la santé.

Il est prouvé qu'une activité physique régulière facilite la prévention et la prise en charge des maladies non transmissibles, telles que les maladies cardiaques, les accidents vasculaires cérébraux, le diabète et plusieurs cancers. Elle contribue également à prévenir l'hypertension, à maintenir un poids corporel sain et à améliorer la santé mentale, la qualité de vie et le bien-être. (OMS, 2022)

L'activité physique peut être définie comme étant «tout mouvement corporel produit par les muscles squelettiques et produisant une dépense énergétique plus élevée que le métabolisme de repos ». (USDHHS,1996).

L'activité physique scolaire est définie comme « un ensemble d'activités physiques et sportives organisées et intégrées au sein du programme scolaire, visant à développer les compétences physiques, sociales et mentales des élèves et à favoriser leur bien-être physique et psychologique » (Tremblay et al.2016). Cette définition met en avant le caractère intégré de l'activité physique dans le programme scolaire, ainsi que ses effets sur le développement global de l'enfant.

Une autre étude menée par Hardman et Marshall (2001) met en évidence les effets positifs de l'activité physique scolaire sur la santé cardiovasculaire, la composition corporelle, la santé mentale, la socialisation et les performances académiques des élèves.

En somme, l'activité physique scolaire est une pratique qui vise à développer les compétences physiques, sociales et mentales des élèves, à favoriser leur bien-être physique et psychologique, ainsi qu'à contribuer à leur réussite scolaire.

2- La quantité d'activité physique recommandée :

Les lignes directrices et recommandations de l'OMS (2022) donnent des indications (par tranches d'âge et groupes de population précis) sur le volume d'activité physique nécessaire à une bonne santé.

L'OMS recommande :

Pour les enfants de moins de 5 ans une journée de 24 heures, les nourrissons (de moins d'un an) :

- devraient être physiquement actifs plusieurs fois par jour de diverses manières, en particulier au moyen de jeux interactifs au sol plus vaut mieux. Ceux qui ne se déplacent pas encore devraient être placés 30 minutes au moins en position couchée (à plat ventre), réparties tout au long de la journée pendant le temps de veille

- ne devraient pas être immobilisés plus d'une heure d'affilée (dans un landau, une poussette, une chaise haute ou sur le dos d'un adulte).
- devraient dormir entre 14 et 17 heures (enfants de 0 à 3 mois) et entre 12 et 16 heures (enfants de 4 à 11 mois) d'un sommeil de bonne qualité, siestes comprises.
- Les écrans ne sont pas recommandés.
- Pendant les périodes de sédentarité, il est conseillé aux personnes qui s'occupent des enfants de leur lire ou de leur raconter des histoires.

Sur une journée de 24 heures, les enfants de 1 à 2 ans :

- devraient avoir 180 minutes au moins d'activité physique de type et d'intensité variés, y compris d'une intensité modérée à soutenue, réparties tout au long de la journée ; plus vaut mieux;
- ne devraient pas être immobilisés plus d'une heure d'affilée (dans un landau, une poussette, une chaise haute ou sur le dos d'un adulte) ni rester assis longtemps.
- devraient dormir entre 11 et 14 heures d'un sommeil de bonne qualité, siestes comprises, avec des heures régulières de coucher et de lever.
- Pour les enfants d'un an, il n'est pas recommandé de passer du temps sédentaire devant un écran (regarder la télévision ou une vidéo, jouer sur l'ordinateur, p. ex.).
- Pour les enfants de 2 ans, le temps d'écran sédentaire ne devrait pas dépasser 1 heure ; moins vaut mieux.
- Il est conseillé aux personnes qui s'occupent des enfants de leur lire ou de leur raconter des histoires dans les moments sédentaires.

Sur une journée de 24 heures, les enfants de 3 à 4 ans :

- devraient avoir 180 minutes au moins d'activité physique de type et d'intensité variés, dont 60 minutes d'une intensité modérée à soutenue, réparties tout au long de la journée ; plus vaut mieux;
- ne devraient pas être immobilisés plus d'une heure d'affilée (dans une poussette, p. ex.) ni rester assis longtemps.
- Le temps d'écran sédentaire ne devrait pas dépasser 1 heure ; moins vaut mieux.

- Il est conseillé aux personnes qui s'occupent des enfants de leur lire ou de leur raconter des histoires dans les moments sédentaires.
- devraient dormir entre 10 et 13 heures d'un sommeil de bonne qualité, comprenant une sieste éventuellement, avec des heures régulières de coucher et de lever.

Les enfants et les adolescents de 5 à 17 ans :

- devraient consacrer en moyenne **60 minutes par jour** à une activité physique d'intensité modérée à soutenue, principalement d'endurance, tout au long de la semaine.
- Des activités d'endurance d'intensité soutenue, ainsi que celles qui renforcent le système musculaire et l'état osseux, devraient être pratiquées **au moins 3 fois par semaine**.
- Le **temps de sédentarité** devrait être limité, en particulier le temps de loisir passé devant un écran.

Les adultes de 18 à 64 ans :

- devraient consacrer au moins **150 à 300 minutes par semaine à une activité d'endurance d'intensité modérée** ;
- ou pratiquer au moins **75 à 150 minutes d'activité d'endurance d'intensité soutenue** ; ou une combinaison équivalente d'activités d'intensité modérée et soutenue tout au long de la semaine ;
- devraient pratiquer **2 fois par semaine ou davantage des activités de renforcement musculaire** d'intensité modérée ou supérieure - qui sollicitent les principaux groupes musculaires - celles-ci procurant des bienfaits supplémentaires pour la santé ;
- peuvent porter à **plus de 300 minutes** la pratique d'une activité d'endurance d'intensité modérée ; ou pratiquer plus de 150 minutes d'activité d'endurance d'intensité soutenue ; ou une combinaison équivalente d'activités d'intensité modérée et soutenue tout au long de la semaine, afin d'en retirer des **bienfaits supplémentaires pour la santé** ; et
- devraient **limiter leur temps de sédentarité**. Remplacer la sédentarité par une activité physique quelle qu'en soit l'intensité (y compris légère) est bénéfique pour la santé ;

- devraient tous s'efforcer de dépasser les niveaux recommandés d'activité physique d'intensité modérée à soutenue afin d'amoindrir les effets néfastes d'un niveau de sédentarité élevé.(www.quebec.ca/ éducation/ préscolaire-primaire-et-secondaire)

3- Les bienfaits généraux de l'activité physique sur la santé :

La pratique d'activités physiques régulière, qui s'inscrit dans de saines habitudes de vie. Procure de nombreux bienfaits pour la santé physique et psychologique (Berkey *et al.*, 2003) (Stamatakis et Mishra. 2009, Nowicka et Flodmark., 2007, Riddoch, 1998, Sallis, 1994). Sur le plan de la santé physique. l'activité physique est reconnue diminuer divers problèmes de santé comme les maladies cardiovasculaires. Le diabète. L'hypertension artérielle et l'obésité (Perrault. 2005). Pratiquée régulièrement, l'activité physique améliore également la densité osseuse (Gutin *et al.*, 1999). La capacité cardio-respiratoire, la posture, le système immunitaire, le profil sanguin (USDHHS. 1996 World Health Organization (WHO.1998) Des prés et Lamarche, 1993) et le contrôle du poids (Barlow et Dietz. 1998). En somme, la pratique d'activités physiques est considérée comme bénéfique pour la santé tout en offrant une protection contre certaines maladies (Myers *et al.*2002).

Sur le plan psychologique, l'activité physique permet également un meilleur contrôle du stress en plus de favoriser l'intégration sociale (Armstrong et Oomen-Early, 2009 ; Fox, 1999 Gore, et Gordon, 2001 Valois *et al.* 2004) et le sentiment de bien-être (Kino-Québec. 2000). D'ailleurs. La pratique d'activités physiques améliore la gestion de l'anxiété, la concentration, l'image corporelle (Fox, 1999 Levy et Ebbeck.2005 St-Hilaire et Marcotte, 2005), en plus d'apporter des bénéfices sur l'humeur (Kino-Québec, 2000 Scully *et al.* 1998) et de réduire les symptômes de la dépression (Lawlor et Hopker, 2001). De plus. l'activité physique augmente la perception de compétences et le sentiment d'efficacité personnelle des individus qui la pratiquent (Asçi 2003 Asçi, Kosar et Tslar, 2001 Fox. 1999 Garcia *et al.* .1995. Levy et Ebbeck, 2005 Strauss *et al.*, 2001) et est associé à une estime de soi positive (Bowker, Gadbois et Cornock. 2003 Gore, Farrell et Gordon. 2001 Klomsten. Skaalvik et Espnes, 2004; Pedersen et Seidman, 2004).

4- Les impacts de l'activité physique et sportive sur le rendement scolaire des élèves:

L'ampleur de la littérature entourant les effets de l'activité physique sur divers Indicateurs de réussite scolaire souligne le nombre important des variables en jeu. À cet effet, la revue de littérature (d'Howie et Pate 2012). Basée sur 125 études. a permis d'examiner les liens entre l'activité physique et la réussite scolaire excluant la pratique d'activités physiques dans le cadre du cours d'éducation physique, comme nous l'avons fait, qui est, quant à elle, similaire d'un élève à l'autre. d'Howie et Pate (2012), par rapport à d'autres. est qu'elle regroupe les différentes variables observées dans la relation entre l'activité physique et la réussite scolaire en trois catégories, soit 1- l'activité physique, 2- les fonctions cognitives et 3- des indicateurs de la réussite scolaire. En se basant sur les écrits consultés. Howie et Pate (2012) proposent que l'activité physique influence les fonctions cognitives, qui. A leur tour, influencent la réussite scolaire. En effet. les résultats des études recensées démontrent que l'augmentation de l'activité physique améliore les fonctions cognitives (Ahn et Fedewa2011; Etnier *et al.*,1997: Keays et Allison, 1995), qui en retour, améliorent le rendement scolaire des élèves (Burton et Van Heest, 2007 Coe *et al.*, 2006 Shephard, 1997 Sibley et Etnier. 2003). La figure 2.1 présente la relation entre les différents aspects examinés dans les études sur l'activité physique en lien avec les fonctions cognitives et la réussite scolaire.

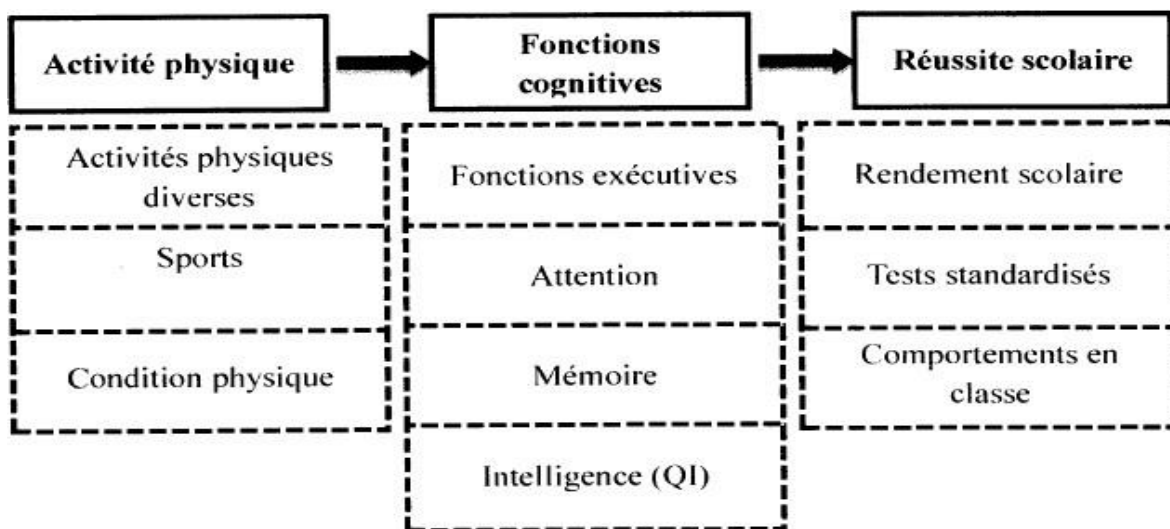


Figure 1 : Relation entre l'activité physique. Les fonctions cognitives et la réussite Scolaire tiré d'Howie et Pate (2012).

Cette figure permet d'illustrer les types d'activités physiques ainsi que les types de mesures observés pour étudier la relation entre l'activité physique et la réussite scolaire. Ainsi, afin de documenter la relation entre l'activité physique et la réussite, certains auteurs ont analysé les effets de l'activité physique ou la condition physique sur la cognition en examinant les fonctions exécutives. L'attention, la mémoire et l'intelligence des élèves. D'autres auteurs ont quant à eux analysé la relation entre l'activité physique ou la condition physique et la réussite des élèves en observant le rendement scolaire, le résultat à des tests standardisés et les comportements en classe. Or, Howie et Pate (2012) expliquent la relation positive entre l'activité physique et les résultats scolaires par les effets positifs de l'activité physique ou de la condition physique sur les fonctions cognitives. Par contre, plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à la relation entre l'activité physique et la réussite scolaire regroupent quant à eux le rendement scolaire et la performance à des tâches cognitives comme des indicateurs de la réussite scolaire, tout en affirmant que les mécanismes qui expliquent cette relation positive doivent être encore étudiés (Biddle et Asa re.2011 Burton et Van Hest. 2007 Sibley et Etnier.2003). Ainsi, la littérature regorge d'études qui se sont intéressées à la relation entre l'activité physique et la réussite scolaire, il paraît donc nécessaire d'en faire une synthèse. la littérature sur le sujet a été analysée afin de pouvoir dresser un portrait des connaissances actuelles sur les liens entre l'activité physique et les différents indicateurs de réussite scolaire.

La relation entre la réussite scolaire et l'activité physique est un sujet très étudié et les résultats semblent montrer une relation positive entre la pratique d'activités physiques d'un enfant et sa réussite à l'école. Qui plus est. La condition physique des jeunes a aussi été examinée lors de l'examen de la relation entre l'activité physique et la réussite à l'école. Ce faisant. les chercheurs rapportent typiquement que les enfants en meilleures conditions physiques tendent à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Ce qui est largement appuyé par les écrits dans le domaine (Erickson et Kramer. 2008). Parmi les nombreuses revues scientifiques des écrits et les méta analyses menées (Caste li i *el al.*. 2014 Fedewa et Ahn. 2011 Howie et Pate. 2012 Keays et Allison, 1995 Rasberry *et al.*. 2011 Sibley et nier. 2003 Singh *el al.*, 2012 Taras, 2005 Trudeau et Shephard. 2008). Seules les plus récentes seront ici présentées puisque celles-ci permettent amplement de résumer les écrits qui concernent la relation entre l'activité physique et la réussite scolaire. Pour commencer. Les résultats de Rasberry et ses collaborateurs (2011) seront présentés, puis ceux de Fedewa et Ahn (2011). de Singh et ses collaborateurs (2012). d' Howie

et Pate (2012) alors que ceux de Castelli et ses collaborateurs (2014) permettront de clore la synthèse des écrits scientifiques sur la question. Enfin, à partir des résultats présentés. Une conclusion sur la relation entre l'activité physique et la réussite scolaire sera émise. D'abord, Rasberry et ses collaborateurs (2011). qui ont mené une recension théorique sur l'association entre l'activité physique à l'école et le rendement scolaire. Arrivent à la conclusion que l'activité physique serait soit bénéfique ou n'aurait pas d'effet sur le rendement scolaire des élèves. En effet. Parmi les 251 articles scientifiques retenus pour la revue des écrits réalisée. 50.5% rapportaient une association positive entre l'activité physique et la performance scolaire alors que 48% démontraient une association non significative. En contrepartie. Seuls 1.5% des études rapportaient une relation négative. À l'issue de ces résultats. Les auteurs ont suggéré que l'ajout d'activités physiques à l'école n'affectait pas négativement le rendement scolaire et serait même susceptible de l'augmenter.

La même année Fedewa et Ahn (2011) ont mené une méta-analyse exhaustive de la littérature à partir de 59 études réalisées entre 1947 et 2009. Afin d'examiner les liens entre l'activité physique et les fonctions cognitives ainsi que le rendement scolaire. Les résultats de cette étude, qui sont conformes aux résultats de méta-analyses antérieures (Nier *et al.*, 1997 Sibley et Nier, 2003). Démonstrant une association positive entre le degré d'activités physiques pratiqué et les fonctions cognitives. Qui démontrent aussi les avantages de la pratique d'activités physiques sur le rendement scolaire des élèves. De plus, les auteurs soulignent que les enfants bénéficient des effets positifs de l'activité physique, peu importe l'intervenant les variables environnementales et les caractéristiques individuelles de l'enfant (Cox, Schofield et Kolt, 2010 Do Liman et Lewis, 2009). En 2012, Singh et ses collaborateurs ont réalisé une synthèse des écrits, fondée sur dix études réalisées en contexte de classe qui adoptaient un devis longitudinal corrélationnel et sur quatre études expérimentales. Les résultats de cette revue scientifique des écrits suggèrent une relation positive entre l'activité physique et le rendement scolaire, tout en soulignant un besoin pour des études futures comprenant une méthodologie de plus grande qualité, conçues à l'aide d'un devis méthodologique rigoureux. La conclusion de cette étude appuie d'ailleurs celles de Trudeau et Shephard (2008) et de Taras (2005), qui relevait une relation généralement positive entre l'activité physique et le rendement scolaire. Howie et Pate (2012) ont quant à eux mené une revue des écrits basée sur 125 études qui examinent les liens entre l'activité physique, le rendement scolaire et les performances cognitives. Ce faisant, les chercheurs souhaitent déterminer si les preuves scientifiques étaient suffisantes pour avancer qu'il existe une relation

positive entre l'activité physique et les différents indicateurs de réussite scolaire. Selon leurs observations, ces auteurs ont déterminé que 69% des études descriptives et 78% des études expérimentales menées avant 2007. Ainsi que 95% des études descriptives et 83% des études expérimentales menées après 2007. Rapportent au moins une association positive entre l'activité physique et le rendement scolaire. De plus. Parmi les études qui ont examiné la relation entre les fonctions cognitives et l'activité physique. la grande majorité rapportent aussi une association positive. Les auteurs de la présente revue théorique ont donc trouvé des effets positifs entre l'activité physique et les indicateurs de la réussite scolaire. Surtout dans les études plus récentes. Mais sou ligné et toutefois la faible méthodologie des études empiriques pour appuyer leurs Résultats.

5- L'optimisation des effets de l'activité physique chez les jeunes :

Sur la base des plus récentes données scientifiques. Le Canada a mis en place des directives à suivre afin de bénéficier des bienfaits de l'activité physique sur la santé selon l'âge des individus (SCPE. 2012). Selon les directives canadiennes en matière d'activités physiques, les jeunes âgés de 5 à 17 ans devraient pratiquer au moins 60 minutes par jour d'activités physiques d'intensité modérée ou élevée (Strong *et al.*.2005), et ce tous les jours Qui plus est l'exercice à intensité élevée devrait être pratiqué au moins trois fois par semaine (SCPE, 2012). Dans le domaine de l'éducation, plusieurs études se sont intéressées aux caractéristiques qui favorisent ou altèrent les effets de la pratique d'activités physiques sur différents indicateurs de la réussite scolaire des élèves. À partir des résultats d'une méta-analyse récente effectuée par Fedewa et Ahn (2011).

Examine la relation entre l'activité physique et le rendement scolaire ainsi que les fonctions cognitives des élèves, les caractéristiques de l'activité physique la plus bénéfique pour la réussite seront synthétisées. Cette étude est une synthèse quantitative exhaustive qui se fonde sur les données issues de 59 études empiriques réalisées entre 1947 et 2009. L'étude de Fedewa et Ahn (2011) révèle une association positive entre l'activité physique. le rendement scolaire ainsi que les fonctions cognitives des élèves, et ce. avec un plus grand effet lorsque les exercices sont aérobiques. En d'autres termes. Il apparaît que l'activité physique d'intensité modérée à élevée est celle qui apporte le plus d'effets positifs pour les jeunes à l'école. Quant à la fréquence. Fedewa et Ahn(2011) ont montré que les effets de l'activité physique sur le rendement ou la cognition

n'étaient significatifs que lorsque l'activité physique était réalisée au moins deux fois par semaine. Qui plus est, les effets étaient accrus lorsque l'activité physique était pratiquée trois fois par semaine. La méta-analyse de Fedewa et Ahn(2011) n'a toutefois pas identifié de variation significative dans les effets de l'activité physique sur le rendement ou la cognition selon le nombre total d'heures d'activités physiques pratiquées. Par ailleurs. Selon les analyses de Fedewa et Ahn (2011). Les effets de l'activité physique sont amplifiés lorsque réactivité physique inclut de petits groupes d'individus plutôt que lorsqu'elle est pratiquée avec de groupes de taille moyenne ou de façon individuelle. Sur la base des effets de l'activité physique sur la réussite scolaire, certains chercheurs se sont intéressés aux mécanismes sous-jacents de ces effets.

6- le manque d'activité physique chez les adolescents :

Les premières tendances mondiales concernant le manque d'activité physique chez les adolescents ont été publiées et montrent qu'il est urgent d'agir pour renforcer les niveaux d'activité physique chez les filles et les garçons âgés de 11 à 17 ans. L'étude, parue dans la revue *The Lancet Child et Adolescent Health* est établie par des chercheurs de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), révèle qu'au niveau mondial, plus de 80 % des adolescents scolarisés – 85 % des filles et 78 % des garçons – ne respectent pas la recommandation actuelle, qui est de faire au moins une heure d'activité physique par jour.

L'étude – qui se fonde sur des données provenant de 1,6 million d'élèves âgés de 11 à 17 ans – révèle que dans l'ensemble des 146 pays examinés au cours de la période 2001-2016, les filles étaient moins actives que les garçons, avec néanmoins quatre exceptions (Tonga, Samoa, Afghanistan et Zambie).

En 2016, la différence entre la part de garçons et de filles respectant la recommandation était de plus de 10 points de pourcentage dans presque un pays sur trois (43 sur 146 pays, soit 29 %), les écarts les plus importants étant observés aux États-Unis d'Amérique et en Irlande (plus de 15 points de pourcentage). Dans la plupart des pays couverts par l'étude (107 sur 146, soit 73 %), cet écart s'est creusé dans la période 2001-2016.

7- L'inactivité physique et la santé des jeunes enfants :

Les auteurs expliquent que le manque d'activité physique reste un problème très courant chez les adolescents et qu'il met en danger leur santé actuelle et future. « Il faut prendre des mesures urgentes pour renforcer l'activité physique, en particulier pour inciter les filles à faire de l'exercice et les encourager à continuer lorsqu'elles se sont engagées sur cette voie », explique la Dr Regina Guthold de l'OMS, une des auteurs de l'étude.

Un mode de vie physiquement actif pendant l'adolescence est bon pour la santé : il améliore la forme cardiorespiratoire et musculaire ainsi que l'état des os et la santé cardiométabolique, et a des effets positifs sur le poids. Des données de plus en plus nombreuses tendent aussi à indiquer que l'activité physique améliore le développement cognitif et la socialisation. Les éléments dont nous disposons aujourd'hui laissent penser qu'une grande part de ces effets continue de se faire ressentir à l'âge adulte.

Pour profiter de ces bienfaits, l'OMS recommande aux adolescents d'avoir une activité physique modérée à intense pendant au moins une heure chaque jour.

Pour estimer combien de personnes âgées de 11 à 17 ans ne respectent pas cette recommandation, les auteurs ont analysé des données recueillies lors d'enquêtes sur les niveaux d'activité physique menées dans les établissements scolaires. Cette évaluation portait sur tous les types d'activité physique, englobant le temps consacré aux jeux actifs et aux activités récréatives et sportives aux corvées domestiques actives à la marche, au vélo et aux autres types de transport actif à l'éducation physique et à l'exercice planifié.

Pour améliorer les niveaux d'activité physique chez les adolescents, l'étude recommande :

- d'appliquer d'urgence à plus grande échelle les politiques et les programmes ayant une efficacité reconnue pour accroître l'activité physique chez les adolescents.
- d'engager une action multisectorielle afin de donner aux jeunes davantage de possibilités d'être actifs, en agissant dans les domaines de l'éducation, de l'aménagement urbain, de la sécurité routière, etc.

Les plus hauts niveaux de la société, notamment les responsables nationaux, municipaux et locaux, devraient promouvoir l'importance de l'activité physique pour la santé et le bien-être de tous, notamment les adolescents.

« L'étude souligne que les jeunes ont le droit de jouer et qu'il faut leur donner les moyens de réaliser leur droit à la santé physique et mentale et au bien-être » a déclaré la D^r Fiona Bull, de l'OMS, co-auteure du rapport. « Une volonté politique forte et des mesures résolues sont nécessaires car quatre adolescents sur cinq ne bénéficient pas des avantages sociaux, physiques et mentaux d'une activité physique régulière. Il faut encourager les décideurs politiques et les parties prenantes à agir dès maintenant pour la santé de cette génération et des générations futures. »

8- Les facteurs influençant les relations entre l'activité physique et sportive et le rendement scolaire:

Considérant la force et la stabilité des effets observés entre l'activité physique et le rendement scolaire. il est surprenant de constater que relativement peu d'études se soient intéressées aux mécanismes qui expliquent cette relation. En effet, seuls quelques mécanismes ont été étudiés. D'une part, les effets positifs de l'activité physique sur la cognition ont été examinés à partir des mécanismes physiologiques ce qui signifie que les chercheurs ont observé la pratique d'activités physiques et le fonctionnement du cerveau. Les mécanismes physiologiques sont des modifications physiques du cerveau comme. Par exemple. L'augmentation du débit sanguin, la modification des neurotransmetteurs. Les changements structuraux du système nerveux. D'autre part. la cognition en lien avec l'activité physique a été étudiée à partir des mécanismes d'apprentissage développemental en suivant l'idée selon laquelle les mouvements lors de la pratique d'activités physiques produisent des expériences d'apprentissage qui sont nécessaires pour le développement de la cognition. Piaget (1936) suggérait d'ailleurs que le développement moteur est un déterminant important du développement intellectuel d'un enfant.

Par ailleurs. quelques études ont exploré l'interaction entre certaines variables psychosociales telles l'estime de soi (Mechanic et Hansell. 1987 Gruber. 1986:Shephard, 1996: Tremblay, Iman et Williams, 2000 Strauss *et al.*,2001) et le concept de soi (Schumaker. Small et

Wood, 1986) dans les liens entre l'activité physique et le rendement scolaire. À travers ces études. Des résultats positifs (Cooper *et al.*, 1999; Dexter, 1999; Fox, Barr-Anderson, Neumark Sztainer et Wall, 2010 Linder, 1999; Ruiz, Ortega, Castillo, Mmtln-Matillas, Kwaket Vicente-Rodriguez, 2010 Stephen et Schaben, 2002) et des résultats nuls (Daley et Ryan, 2000; Fisher, Juszczak et Friedman, 1996) ont été obtenus entre la pratique d'activités physiques et certaines variables psychosociales. À l'issue de ces résultats, il semble que l'activité physique réduise l'anxiété (Landers et Petruzzello, 1994) et diminue les symptômes de la dépression (Fox, 1999 Lawlor et Hopker, 2001) en plus d'améliorer les facteurs sociaux (Armstrong et Oomen-Early, 2009 Fox, 1999; Gore, Farrell et Gordon, 2001; Valois *et al.*, 2004) et le sentiment d'efficacité personnelle (Asçi, 2003; Asçi, Kosar et Tsler, 2001; Fox, 1999; Levy et Ebbeck, 2005; Strauss *et al.*, 2001). ce qui aurait alors un positif sur les résultats scolaires des jeunes.

Somme toute, des mécanismes physiologiques et quelques mécanismes psychosociaux comme l'estime de soi ont été proposés pour expliquer les effets de réactivité physique sur le rendement scolaire. Par ailleurs, une autre explication potentielle de ces effets, qui s'applique particulièrement bien au cadre scolaire. Est la motivation scolaire. Bien que l'incidence de l'activité physique sur le rendement scolaire soit bien documentée, les raisons qui expliquent ces effets positifs le sont moins. À cet effet, quelques chercheurs ont proposé des pistes de réflexion pour expliquer cette relation (Shephard, 1996; Tremblay, Inman et Williams, 2000). Cela dit, puisque les effets de l'activité physique sont observés sur le rendement scolaire, la motivation scolaire paraît être une variable d'intérêt puisque cette dernière est reconnue jouer un rôle important dans la réussite à l'école.

9- Les obstacles à l'intégration de l'activité physique et sportive scolaire dans les programmes scolaires peuvent inclure:

Il existe plusieurs obstacles à l'intégration de l'activité physique et sportive scolaire dans les programmes scolaires, notamment : manque de temps : souvent, les programmes scolaires sont déjà surchargés, et il peut être difficile de trouver du temps pour l'activité physique et sportive.

Manque de ressources : les écoles peuvent ne pas disposer des équipements sportifs nécessaires ou de l'espace pour les activités physiques et sportives. Priorités académiques : l'accent mis sur les résultats académiques peut minimiser l'importance accordée à l'activité physique et sportive.

Manque de formation pour les enseignants : certains enseignants peuvent ne pas avoir les compétences ou la formation pour enseigner l'activité physique et sportive de manière efficace.

Perspectives culturelles : certaines cultures peuvent considérer l'activité physique et sportive comme moins importante que les autres matières. (Van, 2015)

"Physical Education in Schools: A Review of Benefits and Outcomes." by Karen van der Berg and others, in Sports Medicine (2015)

Chapitre II :
La réussite scolaire

Préambule :

Dans le deuxième chapitre, nous avons exploré le concept de La réussite scolaire. La réussite scolaire est un élément clé de la réussite éducative et elle peut être influencée par des facteurs internes et externes. Les théories de la motivation, telles que la théorie de l'autodétermination et la théorie de l'attribution, nous aident à comprendre les dynamiques complexes qui sous-tendent la motivation des élèves. Nous avons également examiné les différents types de motivation, tels que la motivation intrinsèque et extrinsèque, et leur impact sur l'apprentissage. Enfin, nous avons discuté des stratégies pour cultiver la motivation des élèves, notamment en établissant des objectifs clairs, en fournissant un soutien adéquat et en favorisant un environnement d'apprentissage positif.

1- Éléments de définition de la réussite scolaire :

La réussite des élèves est un concept vaste englobant diverses conceptions, dont celles de réussite éducative et de réussite scolaire » (Barbeau, 2007). La réussite éducative « embrasse une vision large de la réussite qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle » (Lapostolle, 2006). La réussite éducative est perçue comme la capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, cité dans Barbeau, 2007). Le concept de réussite éducative englobe donc celui de la réussite scolaire qui lui est plus restrictif. « La réussite scolaire, elle, correspond à la notion traditionnelle de performance scolaire » (Barbeau, 2007). On la mesure par les résultats et les diplômes obtenus à la fin d'un parcours ou d'un programme. On la mesure aussi par le niveau d'acquisition des compétences, par la persistance dans des cours ou un programme d'études, par la satisfaction au regard de la formation reçue (Conseil supérieur de l'éducation, cité dans Barbeau, 2007).

La réussite scolaire peut se diviser en deux composantes selon les buts poursuivis : - la réussite scolaire en fonction des résultats cognitifs (académiques) des élèves; - la réussite scolaire en fonction des résultats non-cognitifs des élèves.

Pour la réussite scolaire en fonction des résultats non-cognitifs, on traite alors des résultats reliés aux aspects comportementaux (ex. délinquance, décrochage scolaire, vandalisme, absentéisme), aux aspects sociaux (ex. coopération, interactions significatives avec les pairs et les enseignants, bien-être social), aux aspects moraux et éthiques (ex. valeurs et normes culturelles et éducation interculturelle), aux aspects esthétiques (ex. appréciation

pour les arts), aux aspects affectifs (ex. attitude envers les matières scolaires, l'école, etc.) et à l'éducation physique (Knuver et Brandsma, 1993; Squires, 1980). Bien définir ces résultats, pouvoir les mesurer et convenir si ceux-ci représentent des finalités de la scolarisation sont tous des problèmes évidents reliés à cette catégorie de résultats (Knuver et Brandsma, 1993). Certaines recherches portant sur les écoles efficaces se sont intéressées à ces résultats non cognitifs (ex. Brookover et al, 1979; Knuver et Brandsma, 1993; Rutter et al, 1979; Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine, et Onghena, 2002). Il y a lieu de préciser que les résultats de ces recherches ne sont pas tous en accord concernant la relation qui peut exister entre les résultats cognitifs et non cognitifs (Opdenakker et Van Damme, 2000).

Lorsqu'on traite des résultats cognitifs des élèves, on fait référence aux connaissances et aux compétences acquises dans les matières scolaires et ceci est mesuré par les résultats des élèves aux épreuves normalisées. Traditionnellement, les recherches sur les écoles efficaces se sont concentrées principalement sur les résultats cognitifs des élèves tout particulièrement dans les langues et les mathématiques (Knuver et Brandsma, 1993; Opdenakker et Van Damme, 2000). L'importance accordée à l'acquisition de ces connaissances et compétences cognitives est reliée au fait que celles-ci représentent l'objectif principal de l'école, soit celui de l'apprentissage des élèves du contenu académique (Le zotte et Bancroft, 1985). Cet intérêt principal se retrouve également dans les études internationales en éducation et elle serait reliée à la demande par la société pour la réussite des élèves sur le plan académique (Gadeyne, Ghesquiere, et Onghena, 2006).

Dans le cadre de cette recherche, nous traitons de la réussite scolaire en fonction des résultats cognitifs des élèves.

2- Les facteurs qui ont une influence sur la réussite scolaire :

Plusieurs facteurs peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire des élèves. En somme, pour expliquer la réussite scolaire, les diverses études portant sur les écoles efficaces ont priorisé les effets suivants : l'effet-élève, l'effet-enseignant, l'effet-école et l'effet du contexte des écoles.

Effet-élève :

En ce qui a trait à l'effet-élève, celui-ci porte sur l'influence de l'origine sociale de l'élève ou de ses aptitudes cognitives sur la réussite scolaire.

Quant à l'origine sociale de l'élève, on désire vérifier, entre autres, si le niveau de formation des parents, leur revenu et leur origine ethnique peuvent avoir une incidence sur la réussite scolaire. Les recherches ont montré à maintes reprises que le progrès des élèves dans leurs apprentissages est normalement relié à leur provenance (ex. : Entwisleet Alexander, 1995; Huurre, Aro, Rhakonen, et Komulainen, 2006; Rumberger et Palardy, 2005; Sirin, 2005). Tel que mentionné auparavant, les caractéristiques de la provenance de l'élève (origine sociale) expliquent une plus grande part de variance totale dans les résultats académiques que le fait d'être dans une école en particulier. Ceci justifie le fait que dans l'analyse de la réussite scolaire, l'effet-élève est de loin plus considérable que l'effet-enseignant et l'effet-école dans les diverses études sur le sujet (Sammons et al. 1995).

Pour ce qui est des aptitudes cognitives, la réussite scolaire serait déterminée principalement par les caractéristiques de l'élève qui comprend son intelligence, ses habiletés, ses aptitudes, sa motivation, etc. Ces aptitudes cognitives sont reliées étroitement avec l'origine sociale des élèves (Van den Broeck, Opdenakker, et Van Damme, 2005).

Un autre déterminant qui concerne l'élève est celui des résultats antérieurs. Ce déterminant est étroitement relié au niveau cognitif des élèves ainsi qu'à leur niveau socio-économique. Dans plusieurs recherches, les résultats antérieurs des élèves sont ressortis comme de très bonnes variables pour expliquer la réussite scolaire (ex. : Brookhart, 1997; Hemmings, Grootenboer, et Kay, 2010).

Effet-enseignant :

Le deuxième facteur, la notion de l'effet-enseignant, représente l'effet du comportement de l'enseignant sur la réussite scolaire (Brophy, 1986; Marzano, 2003; Rosenshine, 1995). On désire vérifier si les méthodes et les pratiques de l'enseignant peuvent avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves. Dans les études portant sur l'effet-enseignant, l'hypothèse de départ est que le rendement de l'élève peut être différent d'un enseignant à l'autre (Rakow, Airasian, et Madaus, 1978). Même si les connaissances et les compétences des enseignants sont hautement standardisées, car ils reçoivent tous une

formation similaire, la complexité de leur travail fait en sorte qu'il n'y a pas d'enseignant qui applique ses connaissances et ses compétences de la même façon (Luyten et de Jong, 1998). Les recherches portant sur les écoles efficaces ont montré à maintes reprises que la réussite scolaire dépend en grande partie de la qualité de l'enseignement (Creemers, 1994; Marzano, 2003; Scheerens et Bosker, 1997). Plusieurs études ont également montré l'effet cumulatif des enseignants en lien avec la réussite scolaire (ex. : Nye, Konstantopoulos, et Hedges, 2004; Rowan, Correnti et Miller, 2002).

Effet-école :

Le concept d'effet-école, quant à lui, fait référence à cette habileté ou influence que l'école peut exercer sur le développement intellectuel et social des élèves, et ce, indépendamment de leur origine sociale (Austin et Reynolds, 1990) ou de leurs aptitudes cognitives (Luyten, 2003). En d'autres termes, on fait référence aux différences entre les niveaux de performance des écoles et certains standards, et ce, après avoir ajusté statistiquement les données en fonction des caractéristiques d'entrées des écoles (Luyten, 2003; Raudenbush et Willms, 1995; Willms, 1992). Les recherches portent sur les propriétés scientifiques de l'école c'est-à-dire sur les pratiques et les ressources retrouvées dans ces écoles et leur influence sur la réussite scolaire si l'on tient compte des caractéristiques d'entrée et de sortie des élèves (Teddlie et Stringfield, 2007).

Effet du contexte :

Dans d'autres recherches, on va accorder une importance au contexte dans lequel l'école s'inscrit pour expliquer la réussite scolaire. Les résultats de plusieurs recherches montrent que les facteurs corrélés aux écoles efficaces peuvent être différents si le contexte géographique est différent (Reynolds, 2006, Wimpelberg et al, 1987). On accorde une importance aux différences entre élèves provenant de communautés différentes (Hannaway et Talbert, 1993). La réussite scolaire est influencée par l'origine sociale de l'élève, qui à son tour, est étroitement reliée aux conditions présentes dans les communautés (Darling-Hammond, 1994; Heck, 2000). Parmi les divers types d'effets reliés au contexte des écoles, on retrouve par exemple le type de communauté (milieu rural versus milieu urbain), le type d'école (primaire ou secondaire), etc. (Teddlie et al, 2000).

3- Un modèle des relations pédagogiques :

Pour qu'il y ait relation pédagogique, les trois éléments qui la constituent ; l'élève, l'enseignant, les savoirs à apprendre et à assimiler. Doivent être en activité comme le représente la figure 2 :

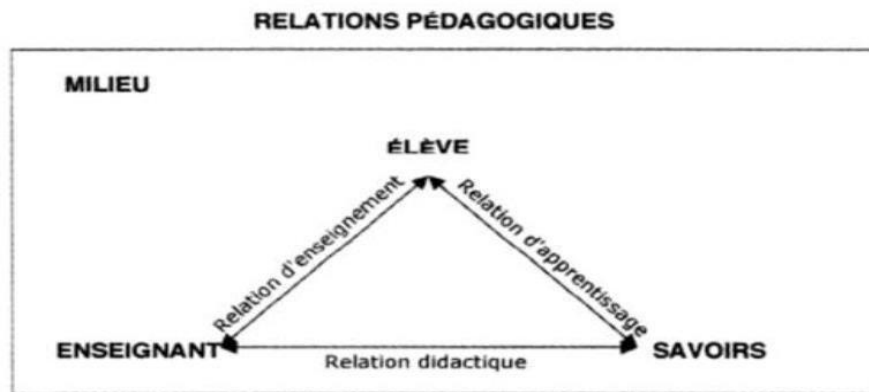


Figure N°2 : représentation graphique de la relation pédagogique, adaptation du schéma de Legendre (1988,p.515)

La relation didactique :

Elle se définit comme une relation entre l'enseignant et le sujet d'étude, soit les savoirs à traiter (Legendre 1988). Elle aborde les savoirs à partir de leur logique (Develay, 1993). C'est à l'intérieur de cette relation que l'enseignant fait le choix d'une ou de plusieurs approches conceptuelles adaptées aux savoirs à intégrer. C'est également là qu'il conçoit ses cours, les planifie et créer les outils qui serviront au moment de ses rencontres avec les élèves.

La relation d'enseignement :

La relation d'enseignement aborde les savoirs à intégrer à partir de la logique de la classe (Develay, 1993). Elle se définit comme une relation entre l'enseignant et l'élève dans une situation pédagogique particulière ou le développement de l'élève et fonction des relations d'aide fournies par l'enseignant. Dans cette relation l'enseignant intervient pour favoriser la compréhension et l'assimilation des savoirs à intégrer. Il aide l'élève à trouver un sens au savoir à rendre conscience de sa pensée. Donc, l'enseignant établit avec les élèves une relation où le cognitif et l'affectif s'allient sans cesse, cette relation se réalise essentiellement en classe. L'apprentissage est individuel, mais s'effectue en groupe. Dans la situation de classe, il favorise aussi des relations inter élèves, où chacun devient pour l'autre et pour soi un outil d'apprentissage. (Develay, 1993)

La relation d'apprentissage :

La relation de l'apprentissage est le propre de l'élève. C'est une relation entre l'élève et les savoirs dans une situation pédagogique précise ou « la nature de l'assistance apportée par l'agent (l'enseignant) doit être fonction du niveau de développement du sujet » [Legendre, 1988, P.490. Même si cette relation dépend essentiellement de l'élève, l'enseignant n'y est pas étranger puisqu'il l'a très souvent conçue selon des questions auxquelles on doit répondre, des textes à lire et à décoder. Tardif (1997) dit « les enseignants exercent également une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'études des élèves ». Cette relation peut se réaliser individuellement ou avec les autres, pairs ou adultes.

Le milieu :

Le milieu « doit être une infrastructure humaine et matérielle d'autant plus riche que l'objet d'apprentissage est diversifié, et que le degré de personnalisation est grand » (Legendre, 1988.P 618). Selon cet auteur, les caractéristiques d'un milieu doivent considérer l'état de développement des trois éléments de la relation pédagogique : l'enseignant, l'élève et les savoirs à assimiler. Pour lui, un apprentissage est possible si, et seulement si, ces trois éléments s'harmonisent.

Si l'on désire favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. ses deux acteurs, l'enseignant et l'élève, doivent interagir en n'oubliant pas qu'ils sont en relation parce que des savoirs doivent être appris et assimilés, et ce, en tenant compte du plus grand nombre de facteurs pouvant influencer la réussite. Dans cette conception, l'apprentissage est une responsabilité partagée entre l'élève et l'enseignant. Il est important de souligner que les relations pédagogiques ne s'établissent pas pour un seul élève : l'apprentissage scolaire se fait en groupe, l'élève apprend dans un groupe classe. Il est essentiel de percevoir les relations pédagogiques dans un processus interactif entre l'enseignant et l'élève, entre l'élève et les autres élèves, entre l'élève et le groupe, et toutes ces relations interpersonnelles en relation avec les savoirs à assimiler dans un milieu particulier. (Legendre, 1988.P 618)

4- Les liens entre la performance des élèves et les caractéristiques des enseignants :

Afin d'atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous, de nombreux pays ont concentré leurs efforts les plus significatifs sur l'accès à l'éducation, en augmentant massivement les recrutements d'enseignants. Si des progrès considérables ont ainsi été réalisés dans la grande majorité des pays concernant les taux de scolarisation, ils ont parfois été accompagnés d'une baisse de la qualité de l'éducation. Cela explique pourquoi les débats se sont récemment recentrés sur la qualité de l'éducation, et notamment sur le rôle de la qualité des enseignants.

Il est largement reconnu que la qualité des apprentissages dépend fortement de celles des enseignants. Cette relation semble exister dans de nombreux pays : une analyse des résultats des Trends in International Mathematics and Science Study 2011 du niveau 4 dans 45 pays a permis de constater que « plus la qualité de l'enseignant était bonne, moins le niveau des acquis était faible » (UNESCO, 2014 p 233). Bernard et al. ont ainsi mesuré l'impact de la variable représentée par l'enseignant, prouvant que « l'effet maître » (effet global de l'enseignant sur les acquisitions scolaires) explique pour 10 à 15 pourcent la variation des niveaux de réussite des élèves dans les pays développés, ce taux atteignant 27 pourcent en moyenne en Afrique subsaharienne francophone (Bernard et al., 2004).

L'enseignant est le principal facteur en termes d'impact sur les performances des élèves au niveau de l'école, aucune autre variable ne jouant un rôle aussi significatif (Bruns et Luque, 2014). De nombreuses études sont parvenues à ce résultat, comme des méta-analyses visant à déterminer les facteurs les plus susceptibles d'aider les enfants à apprendre. Dans une étude de 28 de ces facteurs, il a ainsi été constaté que les deux variables les plus importantes étaient directement liées à l'enseignant (Wang et al, 1994, cité dans UNESCO, 2005 p 172). Ce résultat a été confirmé par une synthèse de 134 méta-analyses, indiquant que l'enseignant reste le facteur influençant le plus l'amélioration des niveaux d'acquis des élèves, même quand ces derniers proviennent de milieux très différents (Hattie, 1992, cité dans, UNESCO, 2005 p 172 ; UNESCO, 2009).

Si « l'effet maître » est crucial, la recherche tend à montrer qu'il n'est pas nécessairement lié au niveau académique des enseignants, à leur formation ou encore au niveau des salaires. Ces aspects, souvent présentés comme hautement déterminants, se sont en effet avérés peu ou pas significativement liés à la performance des élèves (Rasera, 2012 ;

Bernard, 2007 ; Costrell, Hanushek, et Loeb, 2008; Hanushek, 1998 ; Hanushek, 1996). « L'effet maître » semble également impacté par d'autres facteurs, comme des facteurs contextuels – par exemple l'absentéisme d'un enseignant devant aller en ville récupérer son salaire ou à cause de la saison des pluies (le temps d'enseignement impacte sur les performances) ou encore des facteurs administratifs – par exemple un retard de paiements affectant de manière négative la motivation de l'enseignant. C'est pourquoi il peut paraître plus pertinent de parler d'« effet contexte » et « d'effet classe » plutôt que « d'effet maître », en référence à l'ensemble des facteurs qui interviennent dans l'offre d'une éducation de qualité. A cela s'ajoute l'importance des caractéristiques et compétences sociales de chaque enseignant, telles que son charisme et la capacité de motiver ses élèves. Un seul facteur ne saurait expliquer l'efficacité d'un enseignant. « L'effet maître/classe/contexte » montre donc que l'enseignant occupe un rôle déterminant pour une éducation de qualité, mais que le lien enseignant-performance des élèves est complexe (UNESCO, 2009) et résulte de la mise en concert de multiples facteurs exigeant un système de gestion des enseignants cohérent et adapté au contexte.

5- Les stratégies d'apprentissage :

5- 1 Les stratégies métacognitives :

En éducation, la métacognition est reconnue d'une importance primordiale pour améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations scolaires (Hagen et Weinstein, 1995 ; Pintrich, 1995 ; Weinstein et Van Mater Stone, 1993 ; Zimmerman et Pauls, 1995). De façon générale, les deux éléments importants de la métacognition sont la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Matlin, 2001). D'une part, les composantes de la conscience métacognitive sont de deux ordres : la connaissance de soi en tant que personne apprenante, et la connaissance des activités mentales utilisées dans les situations d'apprentissage (La fortune et St- Pierre, 1994 ; Norton et Crowley, 1995 ; Peters et Viola, 2003). La connaissance de soi en tant que personne apprenante fait référence à la connaissance que l'apprenant a développée de ses propres caractéristiques, de ses rapports et de ses comparaisons aux autres personnes qui apprennent et des connaissances générales concernant l'apprentissage qu'il a pu acquérir (La fortune et St-Pierre, 1994). La connaissance des activités mentales fait référence à la connaissance des processus cognitifs et des stratégies utilisées, et concerne donc directement l'activité mentale

de l'apprenant en situation d'apprentissage ainsi que les résultats auxquels il arrive. D'autre part, la composante de la métacognition qui concerne la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles l'activité cognitive est impliquée réfère à la connaissance des exigences propres aux tâches et à la connaissance des procédures ou des stratégies particulières qui doivent être mises en action pour les réaliser.

Les stratégies métacognitives proposées dans la présente taxonomie sont au nombre de deux : anticiper et s'autoréguler. Il s'agit là d'une différence importante par rapport au nombre de stratégies métacognitives proposées dans les écrits de recherche. Cette différence s'explique par le fait qu'une stratégie est définie ici comme une catégorie d'actions, alors qu'ailleurs, chaque action ou procédure rattachée à la métacognition est traitée comme une stratégie en elle-même (Boulet et collab., 1996 ; Mc Keachie et collab., 1987). L'anticipation fait partie des stratégies métacognitives déjà évoquées par plusieurs auteurs (Boulet et collab., 1996 ; Dhillon, 1998 ; Jones, 1988 ; O'Malley et collab., 1988 ; Wolfs, 1998). Anticiper est toutefois souvent confondu dans son usage avec la notion de planification. Dans son Dictionnaire actuel de l'Éducation, Legendre (1993) donne au terme planifier le sens d'une opération de mise en ordre ou en séquence d'un ensemble d'éléments selon des critères déterminés, ce qui

N'oblige pas nécessairement à porter un regard sur les connaissances que l'apprenant peut avoir de ses expériences antérieures. Anticiper suggère beaucoup plus la nécessité d'observer et d'analyser des connaissances déjà acquises relativement aux situations impliquées (Hoc, 1987), ce qui se rapproche de ce qu'on attribue habituellement au domaine métacognitif.

La seconde stratégie métacognitive, s'autoréguler, est reconnue comme devant permettre une meilleure adaptabilité aux situations d'apprentissage (Pintrich, 1995 ; Weinstein et Van Mater Stone, 1993 ; Zimmerman et Paulsen, 1995). Cependant, d'autres stratégies se sont toujours ajoutées à celle-ci lorsqu'il était question des stratégies métacognitives, que ce soit l'auto-observation (self-monitoring) (Butterfield, Hacker et Albertson, 1996 ; O'Malley et collab., 1988 ; Thomas Et Rohwer, 1986), le contrôle de la gestion de ses activités cognitives (Boulet et collab., 1996 ; O'Malley et collab., 1988 ; Thomas et Rohwer, 1986) ou l'autoévaluation (Peters et Viola, 2003). Pourtant, les actions de contrôler, juger ou encore s'auto-observer sont, du point de vue métacognitif, toutes orientées de façon naturelle vers l'autorégulation, c'est-à-dire la recherche d'un meilleur ajustement de

l'utilisation de ses ressources pour faire face aux situations. C'est pourquoi s'autoréguler devient maintenant la stratégie, tandis que l'auto-observation (ou introspection), le jugement, le contrôle, la régulation ou l'ajustement en constituent les principales composantes. La composante s'informer est ajoutée aux actions métacognitives possibles pour s'autoréguler, parce qu'elle vise à assurer une mise à jour ou un approfondissement des connaissances reliées aux tâches, aux contextes, aux situations d'apprentissage et aux ressources disponibles ou pertinentes pour y faire face. En fait, cette action correspond à ce qui pouvait être considéré ailleurs comme une stratégie de gestion des ressources.

Les stratégies cognitives :

La description habituelle des stratégies cognitives tient compte, de façon presque exclusive, des situations où l'apprenant doit traiter les informations dans le but de les apprendre. Bien que les situations scolaires requièrent effectivement une part importante d'apprentissage, cette orientation semble restrictive par rapport aux réalités scolaires et au fonctionnement cognitif. Les taxonomies élaborées jusqu'à maintenant ne tiennent pas compte des situations de performance, de production de connaissances ou d'exécution de tâches. Ce sont pourtant des situations scolaires fréquentes. Les situations dans lesquelles les apprenants doivent faire état de leurs connaissances et apporter la preuve qu'ils ont appris nécessitent des procédures ou

des actions particulières, spécifiques, que ce soit pour répondre à des questions d'examens (Townes et Robinson, 1993 ; Wolfs, 1998) ou pour faire face à des situations variées d'évaluation et de production des connaissances (Cosnefroy, 1997 ; La fortune et St-Pierre, 1994). Une part importante des tâches scolaires consiste à utiliser ou à montrer la maîtrise des connaissances acquises en fonction d'exigences particulières ou dans des contextes spécifiques. Pour tenir compte de ces deux types de situations (l'apprentissage et la réutilisation des connaissances), deux catégories distinctes de stratégies cognitives sont alors proposées dans la taxonomie : les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution.

Les stratégies cognitives de traitement :

Compte tenu de la définition adoptée, six stratégies cognitives de traitement entrent dans la taxonomie : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser. Les deux premières et les deux dernières sont présentes dans les taxonomies déjà existantes

(Boulet et collab., 1996 ; O'Malley et collab., 1988 ; Weinstein et Mayer, 1986). Elles sont considérées comme nécessaires dans différentes tâches ou situations scolaires (Barnett-Foster et Nagy, 1996 ; Breetvelt, Van den Bergh et Rijlaarsdam, 1994 ; Butterfield et collab., 1996 ; Dhillon, 1998 ; Towns et Robinson ; 1993). Décomposer et comparer sont toutefois des stratégies qui n'apparaissent habituellement pas dans les taxonomies. Pourtant, il s'agit de stratégies tout aussi importantes pour la réalisation de tâches impliquant notamment l'analyse et la résolution de problème (Audy, 1992 ; Barnett-Foster et Nagy, 1998 ; Butterfield et collab., 1996 ; Dhillon, 1998 ; Jonassen, Hannum et Tessmer, 1989) ou pour le traitement des connaissances servant à en faire ressortir les composantes (Audy, 1992 ; Jonassen et collab., 1989). C'est pourquoi nous les avons intégrées dans les stratégies cognitives de traitement.

Les stratégies cognitives d'exécution :

Les quatre stratégies cognitives d'exécution (évaluer, vérifier, produire, traduire) représentent une catégorisation des différentes actions ou procédures habituellement associées aux situations de performance, de production et d'exécution. Elles font partie des composantes proposées par Sternberg (1998) et par Audy (1992) dans leur modèle respectif de l'intelligence et du fonctionnement efficient. Elles sont aussi répertoriées dans les recherches portant sur la description des processus de rédaction et de production de l'écrit (Breetvelt et collab., 1994 ; Butterfield et collab., 1996 ; Hayes et Flower, 1980 ; Kellog, 1994) et de résolution de problème (Dhillon, 1998). L'ajout de cette catégorie de stratégies permet de rendre compte de la complexité des situations scolaires en considérant les exigences cognitives et métacognitives des tâches pour lesquelles les élèves et les étudiants doivent faire usage des connaissances qu'ils ont apprises. Il est alors possible d'enseigner des stratégies qui s'appliquent aussi à l'utilisation et à la mise en action des connaissances déjà acquises dans les situations de production et de performance. Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67. (<https://doi.org/10.7202/018989ar>)

6- Liens entre climat scolaire et réussite scolaire :

Selon Moos (1979) ainsi que Cossette et ses collaborateurs (2004), certains facteurs de protection liés au climat scolaire favorisent la réussite scolaire des élèves. Un lien significatif qui se crée entre l'élève et un ou plusieurs intervenants scolaires donne par exemple une

vision positive de l'école, améliore l'estime de soi et augmente le désir et la motivation à réussir (Karcher, 2004; Thapa, Cohen, Guffey, et Higgins- D'Alessandro, 2013).

D'ailleurs, parmi les composantes du climat scolaire les plus influentes dans la prévention du décrochage scolaire, Lessard et ses collaborateurs (2010) nomment la qualité des relations enseignants-élèves. La participation des élèves dans leur milieu contribue à développer leur engagement et leur attachement envers leur école (implication au sein de comités ou d'équipes sportives) (Joselowsky, 2007). De plus, les écoles efficaces en termes de réussite scolaire sont gouvernées par une direction d'école soutenant plutôt que contrôlante, qui sait susciter l'action et la coopération au sein de son équipe (Hoy, Sweetland, et Smith, 2002; Janosz, 2000). Plusieurs auteurs ont démontré que la participation parentale aux activités de l'école contribue à un climat scolaire de qualité et influence positivement la réussite scolaire des élèves (Deslandes, Potvin, et Leclerc, 2000; Woolley et Bowen, 2007). Ils réaffirment la nécessité d'établir une bonne communication et collaboration entre l'école et la famille afin d'influencer positivement le climat scolaire qui peut avoir pour sa part une incidence sur la réussite des élèves. Qui plus est, une école dont le climat scolaire est perçu positivement par les élèves et qui influence leur réussite fait aussi preuve d'innovation dans ses méthodes d'enseignement, s'assure de la clarté de ses règles de vie (Moos, 1979) et d'appliquer celles-ci de façon équitable (Klem et Connell, 2004). La recherche démontre qu'une discipline appliquée de façon incohérente influence négativement le sentiment de justice et la perception générale du climat scolaire par les élèves (Bowen et Bowen, 1999; Blaya, 2002; Debarbieux, 1996) et donc, leur réussite scolaire. À l'inverse, un climat de classe et d'établissement positif a pour effet la perception d'un Environnement structuré et juste, avec des attentes claires et élevées envers les apprenants (Croninger et Lee, 2001; Fallu et Janosz, 2003; Janosz, Georges, et Parent, 1998), aspects qui aideraient les élèves à réussir dans leurs études. En effet, un climat scolaire positif a de profondes répercussions sur la santé physique et mentale des élèves (Thapa, Cohen, Guffey, et Higgins-D'Alessandro, 2013), dont une influence positive sur l'estime de soi (Hoge, Smit, et Hanson, 1990), favorisant ainsi leur réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* p 381 (2015) (www.cje-rce.ca)

7- À la recherche d'un style éducatif favorable à la réussite scolaire :

Les typologies de styles éducatifs familiaux sont fréquemment citées ou utilisées comme éléments permettant d'appréhender les conditions favorables ou défavorables à une

scolarisation « réussie ». Ces formes de systèmes éducatifs familiaux n'ont pas la même incidence selon les milieux sociaux dans lesquels se trouve l'enfant. Trois typologies de styles éducatifs sont le plus fréquemment citées par les travaux actuels. Celle de J. Lautrey distingue

Différents types d'environnement : aléatoire, soupagement structuré (règles négociées) ou rigide (1980 ; 1995). D. Baumrind (1966) ou Kellerhals et Montaudon (1991) décrivent trois types de styles éducatifs. D. Baumrind a défini un « style permissif », avec un contrôle faible mais un soutien élevé, qui pourrait être rapproché du « style contractualiste » de (Kellerhals et Montaudon 1991 ; autonomie), recours à la motivation ou à la séduction comme technique de contrôle, rôles peu différenciés entre le père et la mère, ouverture aux influences extérieures. Le deuxième style proposé par Baumrind est un « style autoritariste » se caractérisant par un contrôle élevé et un soutien faible ; c'est l'équivalent du « style statutaire » de Kellerhals et Montaudon , importance donnée aux valeurs d'accommodation, contrôle coercitif des parents, rôles homme/femme différenciés, grande distance entre parents et enfants, grande réserve envers des agents externes de socialisation. Enfin, le troisième style appelé par Baumrind « style autoritaire ou structurant », qui prend la forme d'un contrôle et d'un soutien élevés, s'apparente au « style maternaliste » de Kellerhals et Montaudon : priorité à la conformité, contrôle direct, distinction entre père et mère, faible ouverture à l'extérieur. Feyfant Annie (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». mais proximité parents/enfants (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Duru-Bellat et van Zanten, 2006).

Toute analyse du style éducatif des parents doit cependant prendre en compte le style éducatif des enseignants. Les résultats scolaires sont moins bons si les styles éducatifs sont trop différents. Or, « la continuité des normes familiales et scolaires est davantage caractéristique des milieux favorisés que des milieux populaires » (Duru-Bellat et van Zanten, 2009). Pour M. Duru-Bellat et A. van Zanten, la « permissivité est corrélée avec les problèmes d'attention et d'apprentissage, avec des attitudes hostiles à l'égard des professeurs et des pairs » ; un contrôle rigide induit de l'anxiété, de la passivité, un comportement obsessionnel (Duru-Bellat et van Zanten, 2006). L'autorité parentale se manifeste, dans les milieux populaires, par la surveillance et la punition ; dans les catégories moyennes et supérieures, la punition est plutôt d'ordre psychologique (on retire son affection) ou légitimée par le raisonnement. Depuis quelques années, on note une tendance à mélanger les formes de contrôle souple et l'autonomie. Dans les familles populaires, on stimule plus les filles, on laisse faire les garçons. En termes de réussite scolaire, l'encouragement à l'autonomie et à la

prise d'initiatives est plus favorable à la réussite, notamment à l'école élémentaire et les rôles stéréotypés sont moins favorables à la réussite scolaire des garçons. « Les parents de milieux populaires adhèrent à l'idéaltype de "développement naturel" (faible intervention parentale) alors que ceux des catégories moyennes et supérieures se retrouvent plus dans l'idéaltype d'une "inculcation systématique" (van Zanten, 2009). Feyfant Annie (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». (Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 63, juin. En ligne <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>).

Chapitre III
L'adolescence

Préambule :

Le troisième chapitre aborde le comportement social à l'adolescence en trois phases distinctes. La phase d'opposition se caractérise par le refus des valeurs et règles établies. La phase d'affirmation du Moi est marquée par un désir d'indépendance intense et des conflits générationnels. Enfin, la phase d'insertion permet aux adolescents de réaliser leur autonomie affective et financière. Le chapitre souligne également les bienfaits du sport sur les adolescents, notamment sur la santé physique et la construction d'une estime de soi positive. L'activité sportive favorise le développement musculaire et osseux, ainsi que les capacités cognitives et le bien-être mental.

1- Définition:

Pour l'organisation mondiale de la santé, l'adolescence est « la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, les âges de 10 et 19 ans » C'est une période de transition qui se caractérise par un rythme de croissance élevé et des changements psychologiques importants. En 2015 L'OMS évalue le nombre d'adolescents à 1,2 milliards, soit un sixième de la population mondiale.

L'adolescence (qui vient du latin *croître*, pousser) qui fera passer un individu de l'état d'enfant à ce lui d'adulte, la maturation sera biologique (puberté) mais surtout psychoaffectif, ainsi que sociale et économique (Mrazik, et Dombrowski, 2010).

Selon certains sociologues, c'est le 19^{ème} siècle qui invente cette notion d'adolescence comme âge spécifique de la vie. Aujourd'hui, c'est une notion partagée qui correspond à une période de la vie qui marque la transition entre l'enfance et l'âge adulte.

L'adolescence est une phase de transition de la vie humaine entre l'enfance et l'âge adulte. La puberté, avec sa poussée hormonale importante, provoque une déstabilisation de l'équilibre de l'enfant avec des conséquences sur l'ensemble de la personnalité. L'adolescence, c'est aussi la période où de nombreuses bases essentielles vont se construire.

Dans notre société, l'adolescence est une période longue où l'acquisition de l'autonomie est tardive : scolarité prolongée et chômage des jeunes qui interfèrent, un signe qui marque une crise historique.

L'adolescence correspond, selon le dictionnaire Hachette à « l'âge compris entre la puberté et l'âge adulte ». Cette période s'échelonne généralement de 11-12 à 17-18 ans.

En fait, il s'agit d'une période du développement de tout être humain et qui touche trois aspects :

- Le physique (le corps)
- Le psychique (l'esprit, les sentiments)
- Le social (la vie sociale et les relations)

Les changements vécus à l'adolescence provoquent un bouleversement de l'identité des adolescents, de leur relation à leur corps, à eux-mêmes et aux autres. Tous ces mouvements tendent progressivement vers un nouvel équilibre entre l'attachement aux parents et la création de nouveaux liens affectifs et sociaux. Mémoire l'impact de la séance d'EPS sur la motivation des élevés 2017

2- Développement de l'adolescent :

Développement intellectuel et comportemental :

Au début de l'adolescence, les enfants commencent à développer la pensée logique, la capacité d'abstraction. Cette sophistication accrue mène à une prise de conscience accrue de soi et à la capacité à réfléchir sur son propre être. En raison des nombreux changements physiques notables de l'adolescence, cette conscience de soi se transforme souvent en auto-conscience, avec un sentiment d'accompagnement d'étrangeté. L'adolescent a également des préoccupations concernant son apparence et attractivité physiques et une sensibilité accrue aux différences par rapport à ses pairs.

Les adolescents appliquent également leurs nouvelles capacités de réflexion aux questions morales. Les pré-adolescents comprennent le bien et le mal comme fixe et absolu. Les adolescents plus âgés remettent souvent en question des normes de comportement et peuvent rejeter les traditions, au grand dam des parents. Idéalement, cette réflexion aboutit au développement et à l'intériorisation du propre code moral de l'adolescent. (Mrazik, et Dombrowski, 2010)

À mesure que les adolescents sont confrontés à des devoirs scolaires plus complexes, ils commencent à identifier des domaines d'intérêt ainsi que leurs forces et faiblesses relatives. L'adolescence est une période pendant laquelle les jeunes commencent à envisager des options de carrière, bien que la plupart n'aient pas un objectif clairement défini. Les parents et les médecins doivent être conscients des capacités de l'adolescent, l'aider à formuler des

objectifs réalistes et être préparés à identifier des obstacles à l'apprentissage auxquels il faudrait remédier, tels que des troubles de l'apprentissage, des troubles de l'attention, des troubles du comportement ou un environnement impropre à l'apprentissage. Les parents et les médecins doivent faciliter l'apprentissage et autres expériences qui exposent les adolescents plus âgés aux possibilités de carrière, soit pendant l'école ou pendant les vacances scolaires. Ces possibilités permettent aux adolescents d'affiner leurs choix en matière de carrière et d'études futures.

Beaucoup d'adolescents commencent par se livrer à des comportements à risque, tels que la conduite rapide. Beaucoup d'adolescents ont des expériences sexuelles, et certains peuvent se livrer à des pratiques sexuelles risquées. Certains adolescents peuvent participer à des activités illégales, comme le vol et la consommation d'alcool et de drogue. Les experts pensent que ces comportements se produisent en partie parce que les adolescents ont tendance à surestimer leurs propres capacités en vue de quitter leur domicile. Des études récentes du système nerveux ont également montré que les parties du cerveau qui suppriment les impulsions ne sont pas à pleine maturité avant l'âge adulte. (le quotidien de la cote des rives 2017)

Développement affectif chez l'adolescent :

Pendant l'adolescence, les régions du cerveau qui contrôlent les émotions se développent et matures. Cette phase se caractérise par des crises apparemment spontanées qui peuvent être difficiles pour les parents et les enseignants qui en sont souvent les victimes. Les adolescents apprennent progressivement à éliminer des pensées et des actions inappropriées et à les remplacer par des comportements axés sur des objectifs.

L'aspect émotionnel du développement pubertaire est le plus pénible, mettant souvent à l'épreuve la patience des parents, des enseignants et des médecins. La labilité émotionnelle est une conséquence directe du développement neurologique pendant cette période, lors de laquelle les parties du cerveau qui contrôlent les émotions matures. La frustration peut aussi naître de la croissance dans de multiples domaines.

Un sujet majeur de conflit naît du désir de liberté de l'adolescent, qui se heurte au puissant besoin des parents de protéger leurs enfants des dangers. Les parents peuvent avoir besoin d'aide pour renégocier leur rôle et progressivement accorder plus de privilèges à leurs

adolescents ainsi que d'attendre d'eux qu'ils acceptent une plus grande responsabilité pour eux-mêmes et au sein de la famille.

La communication, même au sein de familles stables, peut être difficile et se dégrade lorsque les familles sont divisées ou que les parents ont eux-mêmes des problèmes psychologiques. On peut apporter une aide précieuse en offrant aux adolescents et aux parents des conseils sensés et pratiques, favorisant ainsi la communication au sein de la famille. Rapport du Sénat N° 340 (2001-2002)

Développement psychologique et social :

La famille est le centre de la vie sociale des enfants. Pendant l'adolescence, le groupe des pairs commence à remplacer la famille en tant que centre d'intérêt social principal de l'enfant. Les groupes de pairs s'établissent souvent selon des distinctions d'habillement, d'apparence, d'attitudes, de hobbies, d'intérêts, et d'autres caractéristiques qui peuvent sembler triviales ou profondes aux sujets extérieurs. Initialement, les groupes de pairs sont généralement de même sexe, mais plus tard au cours de l'adolescence, un mélange s'effectue. Ces groupes ont de l'importance pour les adolescents, car ils valident les choix de l'adolescent et sont un soutien dans les situations stressantes.

Les adolescents qui se retrouvent sans groupe de pairs peuvent développer des sentiments intenses de différence et d'aliénation. Bien que ces sentiments n'aient généralement pas d'effets permanents, ils peuvent aggraver le risque de comportement dysfonctionnel ou antisocial. À l'autre extrême, le groupe de pairs peut prendre trop d'importance, entraînant également un comportement antisocial. L'appartenance à un gang est plus fréquente lorsque le foyer et les milieux sociaux sont incapables de contre-balancer les demandes dysfonctionnelles d'un groupe de pairs.

Les médecins doivent examiner tous les adolescents à la recherche de troubles mentaux, comme la dépression, le trouble bipolaire, et l'anxiété. Les troubles mentaux augmentent en incidence au cours de cette étape de la vie et ils peuvent entraîner des pensées ou des comportements suicidaires. Même s'ils sont rares, les troubles psychotiques, comme la schizophrénie, sont le plus souvent apparents au cours de la fin de l'adolescence. Les troubles du comportement alimentaire, tels que l'anorexie et la boulimie, sont relativement fréquents chez les filles et peuvent être difficiles à détecter parce que les adolescents font de grands efforts pour cacher leurs comportements et leurs changements de poids.

La consommation de substances commence typiquement à l'adolescence. Plus de 70% des adolescents aux États-Unis essaient l'alcool avant la fin de leurs études secondaires. Les orgies d'alcool sont fréquentes et conduisent à la fois à des risques aigus et chroniques. La recherche a montré que les adolescents qui commencent à boire de l'alcool à un jeune âge sont davantage susceptibles de développer un trouble de consommation d'alcool à l'âge adulte. Par exemple, les adolescents qui commencent à boire à 13 ans sont 5 fois plus susceptibles de développer un trouble de consommation d'alcool que ceux qui commencent à boire à 21 ans.

Presque 50% des adolescents américains essaient les cigarettes, plus de 45% essaient les cigarettes électroniques et plus de 43% essaient la marijuana pendant leurs études secondaires. L'utilisation d'autres médicaments est beaucoup moins fréquente, bien que l'abus de médicaments sur ordonnance, y compris les antalgiques et les stimulants, soit en hausse.

Les parents peuvent avoir une forte influence positive sur leurs enfants en donnant le bon exemple (p. ex., en buvant de l'alcool avec modération, en n'utilisant pas de drogues illicites), en faisant partager leurs valeurs, et de hautes attentes en matière d'évitement des drogues. Les parents doivent aussi enseigner aux enfants que les médicaments sur ordonnance doivent être utilisés seulement selon les indications d'un médecin. Tous les adolescents doivent être en toute confidentialité dépistés pour la consommation de substances. Des conseils appropriés doivent être donnés dans le cadre des soins de routine, car il a été démontré que même de très brèves interventions des médecins et d'autres opérateurs sanitaires permettent de diminuer la consommation de drogues par les adolescents. Rapport du Sénat n° 340 (2001-2002)

3- Sexualité et genre :

Outre la nécessité de s'adapter aux modifications corporelles, les adolescents doivent s'habituer à leurs fonctions d'adulte de sexe masculin ou féminin et doivent apprendre à faire face à des désirs sexuels, qui peuvent être très forts et parfois les effrayer.

Lorsque les adolescents explorent leur sexualité, ils peuvent également commencer à remettre en question leur identité de genre.

Le sexe correspond à l'état biologique d'une personne: homme, femme, ou intersexué.

L'orientation sexuelle correspond au sexe par lequel une personne est sexuellement attirée.

L'identité de genre est le sentiment subjectif d'appartenir à un sexe; c'est-à-dire, le fait de se considérer comme un homme, une femme, un transgenre ou tout autre terme identifiant (p. ex., genderqueer, non binaire, agender [identité de genre non normative et non binaire]).

L'expression du genre est l'expression objective, publique de l'identité de genre et comprend tout ce que les sujets disent et font pour indiquer à eux-mêmes et aux autres la mesure dans laquelle ils sont du sexe auquel ils s'identifient.

Certains adolescents luttent afin de déterminer leur identité sexuelle et peuvent être effrayés à l'idée de révéler leur identité sexuelle à leurs amis ou famille. Les adolescents peuvent se sentir non désirés ou non acceptés par la famille ou par des pairs s'ils expriment certains désirs homosexuels ou une identité de genre. Une telle pression (en particulier à une époque où l'acceptation sociale est extrêmement importante) peut provoquer un stress intense. La peur de l'abandon par les parents, parfois réelle, peut conduire à une communication malhonnête ou du moins incomplète entre les adolescents et leurs parents. Ces adolescents peuvent également être raillés et intimidés par leurs pairs. Les menaces de violence physique doivent être prises au sérieux et signalées aux autorités scolaires ou d'autres autorités. Le développement affectif des adolescents est au mieux suivi par des médecins empathiques, des amis et les membres de la famille.

Peu de domaines de l'expérience humaine combinent les aspects physiques, intellectuels et émotionnels que la sexualité et tous les sentiments qui vont avec. Aider l'adolescent à mettre sa sexualité et l'identité de genre en accord avec un bon état de santé, en apportant des réponses franches en ce qui concerne les questions de reproduction et de maladies sexuellement transmissibles est extrêmement important. Les adolescents et leurs parents doivent être encouragés à parler ouvertement au sujet de leurs attitudes envers le sexe et la sexualité; l'opinion des parents reste un déterminant important du comportement des adolescents. (Evan. 2021).

4- Les étapes de l'adolescence :

- ✓ L'ado-naissance de 11 à 13 ans : L'ado-naissance se vit au collège (en FRANCE), de la 6^e (autour de 11 ans) à la 3^e (autour de 14 ans).
- ✓ L'adolescence de 15 à 17 ans : L'adolescence se vit au lycée dans les établissements généraux, technologique ou professionnels (de la 2^{de} à la terminale). L'orientation peut être choisie ou subie et l'école n'est plus obligatoire après 16 ans en France.

- ✓ L'adolescence de 18 à 25 ans : Elle se déroule à la fois dans l'enseignement supérieur et dans le monde professionnel (stage et /ou premier emploi). JEAN YVES le bigot

Les âgées sont à prendre comme de simples points de repères sont donnés à titre indicatifs.

5- Problèmes scolaires chez les adolescents :

5-1 Diagnostic / traitement :

Quasiment tous les domaines de la vie se manifestent souvent sous la forme de problèmes scolaires.

L'école constitue une grande partie de l'existence d'un adolescent. Les difficultés dans Les troubles de l'apprentissage peuvent se manifester pour la première fois lorsque le travail scolaire devient plus exigeant, en particulier chez l'enfant brillant qui avait auparavant été en mesure de compenser leurs faiblesses.

Parfois, un déficit intellectuel léger qui n'a pas été reconnu plus tôt peut entraîner des problèmes scolaires. Les problèmes de comportement qui se sont développés plus tôt au cours de l'enfance, comme un déficit de l'attention/hyperactivité, peuvent continuer à causer des problèmes scolaires chez les adolescents.

Les problèmes spécifiques liés à l'école comprennent les suivants :

- Peur d'aller à l'école.
- Absentéisme sans autorisation.
- Décrochage.

La sous-performance scolaire (en particulier une baisse des notes ou une baisse de performance). Entre 1% et 5% des adolescents développent une peur d'aller à l'école. Cette crainte peut être généralisée ou liée à une personne en particulier (un enseignant ou un autre étudiant, voir aussi Intimidation violente) ou à un événement concernant l'école (comme la classe d'éducation physique). L'adolescent peut développer des symptômes physiques, tels que des douleurs abdominales, ou il peut simplement refuser d'aller à l'école. Le personnel des écoles et les membres de la famille doivent identifier la raison, le cas échéant, de la peur et encourager l'adolescent à fréquenter l'école.

Les adolescents qui font à plusieurs reprises l'école buissonnière ou abandonnent l'école ont pris une décision consciente de manquer l'école. Ces adolescents ont généralement un mauvais rendement scolaire et peu de satisfaction dans la participation à des activités

scolaires. Ils ont souvent des comportements à haut risque, tels que des rapports sexuels non protégés, des prises de drogues, et des actes de violence. Les adolescents à risque de décrochage doivent être informés des autres options éducatives, telles que la formation professionnelle et les programmes alternatifs. Les problèmes scolaires pendant les années d'adolescence peuvent résulter des causes suivantes :

- Troubles mentaux, comme la dépression ou l'anxiété
- Prise de substances
- Conflits familiaux
- Troubles de l'apprentissage
- Troubles du comportement

Lorsque les adolescents commencent à rechercher plus de liberté, ce désir de liberté peut entrer en conflit avec le désir de leurs parents d'assurer leur sécurité. Les adolescents se rebellent de diverses manières, ils peuvent refuser d'aller à l'école ou se mettre à boire de l'alcool. Les adolescents anxieux ou déprimés peuvent refuser leur traitement ou cesser de prendre les médicaments qui leurs ont été prescrits. Tous ces comportements difficiles peuvent causer des problèmes au sein de la famille et à l'école.

Diagnostic des problèmes scolaires chez les adolescents :

- Évaluation de l'apprentissage et de la santé mentale :

En général, les adolescents qui ont des problèmes scolaires importants doivent subir des évaluations complètes au regard de l'apprentissage et de la santé mentale.

Traitement des problèmes scolaires chez les adolescents :

- **Traitement de la cause**

Les problèmes scolaires, en particulier lorsqu'ils sont liés à des difficultés d'apprentissage ou à des troubles de l'attention, doivent être pris en charge par les médecins, en étroite collaboration avec le personnel scolaire et les parents. Si un trouble de l'apprentissage ou un déficit intellectuel est présent, les services appropriés doivent être fournis par le biais d'un projet éducatif individualisé. Des modifications de l'environnement extérieur et parfois un traitement médicamenteux peuvent être d'un grand secours pour les étudiants en difficulté. (Sharon 2022)

6- Le comportement social à l'adolescence :

Le comportement social à l'adolescence se distingue par 3 phases :

- **Phase d'opposition :** c'est aussi la période du refus "Je n'veux pas !". Elle survient entre 12 et 13 ans chez la fille et entre 12 et 15 ans chez le garçon. Les valeurs morales et sociales précédemment acquises sont remises en question et certains psychologues parlent d'effondrement total de ces mêmes valeurs. Il s'agit d'un mouvement régressif avec refus de l'ordre établi, infraction volontaire aux règles et mœurs sociaux, provocations, vols, etc. Il y a à la fois l'incapacité à domestiquer les désirs, et recherche du plaisir dans la transgression de l'interdit. Ceci a pour but une certaine prise de conscience de soi avec ses dégâts multiples sur le plan familial et social et usant de la patience de l'adulte.
- **Phase d'affirmation du Moi :** c'est la période de revendication, de "Je veux !", se situant entre 13 et 16 ans chez la fille et entre 15 et 17 ans chez le garçon. C'est la phase au cours de laquelle se manifeste un vif désir d'indépendance. C'est aussi l'époque du conflit des générations et la période de l'adolescence où on discute beaucoup. Cette phase d'affirmation de soi est aussi d'aspect essentiellement narcissique avec les excès et les oppositions de tendances : mégalomanie, affabulation, idéalisation, générosité, altruisme et égoïsme.
- **Phase d'insertion:** c'est la période d'identification se situant entre 16 et 18 ans chez la fille et entre 18 et 20 ans chez le garçon. Au cours de cette phase, l'adolescent réalise son indépendance affective et construit son autonomie financière. Il accepte réellement et sans ambivalence de se passer de ses parents. Cette phase d'insertion est facilitée avec l'accès au travail et la relation de couple, mais freinée quand la précarité ou le chômage s'installent. Il faut savoir que de plus en plus d'adolescents se retrouvent désormais à la rue, sans domicile fixe et sans travail régulier: c'est un phénomène relativement nouveau, et qui prend de l'ampleur depuis le début du 21ème siècle. La psychologie de l'adolescent (LFEP) HAMROUNI p 16.

7- Les bienfaits du sport sur l'adolescent :

- ✓ **Sur la santé :** L'orsqu'il entre dans l'adolescence, le jeune est face à de nouvelles contraintes (choix d'une orientation, études) et de nouvelles tentations (les copains, la première relation amoureuse). L'activité sportive entre alors en compétition avec

d'autres intérêts et les activités débutées pendant l'enfance peuvent être partiellement ou totalement abandonnées.

La pratique d'une activité physique durant cette période de la vie très bénéfique pour la santé et même essentielle pour la santé future. La dépense physique permet d'entraîner le système cardio-vasculaire, l'équilibre, la force, et de maintenir un poids corporel sain. C'est aussi durant la puberté (jusqu'à 25 ans) que le capital musculaire mais surtout osseux se constitue. « La densité et la solidité des os sont favorisées par la pratique d'une activité régulière », confirme le Dr Boris Gojanovic, médecin du sport à l'hôpital de la tour.

✓ Une bonne estime de soi :

Sur le plan mental, l'activité physique augmente les capacités cognitives et de concentration. Elle déleste des tensions et procure un sentiment de bien-être. Dans une période de vie où les transformations physiques et psychiques sont importantes, « cela peut contribuer au bien-être au développement d'une bonne estime de soi », ajoute Sophie Vust, psychologue-cadre à la division interdisciplinaire de santé adolescents du centre hospitalier universitaire vaudois (Chuv). « Elle offre de plus des occasions de se sociabiliser, par exemple en adhérant à un club ». Plus globalement, l'adolescence et le temps ou les habitudes de vie se mettent en place. (le man au du jura 2017).

Partie pratique

Chapitre IV

Cadre méthodologique

Méthodologie:

Le présent chapitre présente les différents aspects méthodologiques mis en œuvre afin d'atteindre les objectifs de cette recherche. Après avoir précisé le type de recherche Mené. Une description des participants de l'étude sera fournie. Par la suite, Les instruments de mesure employés seront présentés et décrits. Puis, la procédure de collecte de données sera détaillée. Enfin, le plan d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques seront exposés.

1. La pré-enquête :

C'est la première étape de la recherche, qui a pour but de rassembler le maximum d'information sur notre étude après avoir reçu l'autorisation d'accès au deux lycée afin de mener notre recherche. La pré-enquête s'est déroulée durant la période du 01/02/2023 au 22/02/2023, avec la réalisation d'un entretien avec quelques questions libres avec certains élèves, qui nous ont aidés à recueillir des informations préalables à l'enquête finale.

2. Le type de recherche :

Afin d'étudier l'impact de l'activité physique et sportive sur le rendement scolaire des élèves, une approche quantitative a été retenue. Considérant les objectifs de l'étude. Une telle approche nous apparaissait particulièrement appropriée.

3. La démarche quantitative :

La recherche quantitative permet de mieux tester des théories ou des hypothèses. La recherche quantitative est appropriée lorsqu'il existe un cadre théorique déjà bien reconnu. L'étude quantitative ne converge que très rarement sur un seul cadre, elle en propose souvent plusieurs. Celle-ci met en avant la particularité des valeurs mesure et enfin, l'interprétation qui sert à attirer des conclusions scientifiques des résultats de l'analyse statistique Il faut alors les comparer et les combiner". (Giordano et Jolibert, 2016).

4. Les instruments de mesure :

En conformité avec les objectifs du présent projet, la présente étude à évaluer deux construits : l'activité physique et le rendement scolaire des élèves. L'activité physique et le rendement scolaire des élèves ont été évalués à l'aide d'un questionnaire. Malgré que les outils

pour mesurer la pratique d'activités physiques soient variés. Le questionnaire d'activités physiques est la méthode la plus répandue à travers les études de (Duclos et al, 2010).

Cette méthode permet grâce à des questions ouvertes et fermées, de mesurer les pratiques d'activités d'un individu sur une période déterminée. Étant donné que le questionnaire est un outil valide. Accessible et fiable, il a été retenu pour mesurer l'activité physique de nos participants. De façon similaire. Le rendement scolaire des élèves en particulier chez les élèves du secondaire, est typiquement évalué à l'aide des questionnaires.

Dans les prochaines sections, chacune de ces mesures sera présentée plus en détail. Afin que la durée de passation du questionnaire demeure raisonnable pour des jeunes du secondaire et n'excède pas 30 minutes. Certaines questions jugées non nécessaires pour la mesure de l'activité physique à l'extérieur du cadre scolaire et de la motivation à apprendre ont été retirées des questionnaires originaux. L'ensemble des questionnaires distribué aux participants est présenté à l'appendice A.

La mesure de l'activité physique :

La mesure de l'Activité physique a été réalisée au moyen du Fels physical activity questionnaire for children adapté et validé pour une clientèle d'enfants ou d'adolescents par Treuth, Hou, Young et Maynard (2005). Cet instrument est lui-même une adaptation d'un questionnaire élaboré par Baecke, Brurema et Frijters (1982), A short questionnaire .for the measurement of habitual activity in epidemiological, studies. La version française utilisée dans la présente étude a été validée par Duclos, Duché, Guezennec, Richard, Rivière et Vidal en (2010). Cet Instrument comprend diverses questions qui évaluent l'activité physique pratiquée sur une période de temps donnée. Permettant ainsi d'évaluer l'intensité. La fréquence. La variété, le nombre et la durée d'activités physiques pratiquées par les élèves.

La plupart des questions sont accompagnées de choix de réponse alors que certaines réponses courtes sont requises (ex., les sports pratiqués). Le tableau 3.2 ci-des sous présente les différents construits évalués relativement à la pratique d'activités physiques et fournit un exemple d'item pour chacun de ces construits.

Construit évalué	Exemples d'item
Intensité et fréquence de l'activité physique	<i>En dehors du sport à l'école, pendant la dernière semaine, combien y a-t-il eu de jours au cours desquels tu as eu une activité physique modérée?</i>
Variété et nombre de sports pratiqués	<i>En dehors des cours d'éducation physique, fais-tu régulièrement du sport? Si tu as répondu oui, quel(s) sport(s) pratiques-tu et combien de temps?</i>
Durée des pratiques d'activités physiques	<i>Durant la semaine, après les cours, combien d'heures par jour passes-tu habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques?</i>

La mesure du rendement scolaire des élèves :

Afin de mesurer le rendement scolaire des élèves on s'est inspirés du Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (ci-après nommé Questionnaire de dépistage) est un questionnaire qui a pour objectif d'évaluer le risque de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire. Cet outil est destiné à l'intervenant (ou aux intervenants) responsable de la prévention du décrochage à son école afin de l'aider à cibler les élèves à risque d'abandonner l'école.

Composé de 33 questions, ce questionnaire s'auto-administre (c'est-à-dire que chaque élève répond lui-même au questionnaire), de façon individuelle ou en groupe, dans une période de temps d'environ 20 minutes.

La compilation des réponses au questionnaire permet de classer les élèves selon trois niveaux de risque de décrochage : faible, modéré ou sévère. Mais comme le Questionnaire de dépistage est divisé en cinq sous-échelles (Engagement parental, Attitudes envers l'école, Perception de son niveau de réussite scolaire, Supervision parentale, Aspirations scolaires) qui mettent l'accent sur certains aspects intimement reliés au décrochage scolaire, on peut ainsi cerner les dimensions pour lesquelles l'élève présente un plus grand risque de décrochage. Cette information permet à l'intervenant d'identifier les besoins particuliers des élèves à risque et d'orienter son choix dans un ou plusieurs programmes d'intervention préventive.

Pour notre étude, le questionnaire d'origine qui est composé de 33 questions, on a sélectionné que les questions qui étudient la perception de son niveau de réussite scolaire.

Composée de dix items, elle permet d'évaluer la perception que l'élève a de son rendement scolaire : sa performance en français et en mathématique (moyenne en pourcentage

ou niveau de réponse aux exigences ou niveau de compétence), son niveau de satisfaction de ses résultats scolaires, la perception de son niveau de capacité de réaliser ce qu'il entreprend.

Détails relatifs aux questions utilisées pour évaluer le rendement scolaire des élèves.

Perception de son niveau de réussite scolaire (10 items)

- 1- Rendement scolaire en français.
- 2- Rendement scolaire en mathématiques.
- 3- Redoublement au primaire.
- 4- Redoublement au secondaire.
- 9- Satisfaction de ses résultats scolaires.
- 14- Retard scolaire dans ses matières scolaires.
- 18- Situation d'échec dans une ou plusieurs matières.
- 19- Niveau de fierté dans les tâches scolaires qu'il réalise.
- 20- Présence de problèmes personnels graves nuisant au travail scolaire.
- 25- Évaluation de sa capacité à réussir.

L'ensemble du questionnaire distribué aux participants est présenté à l'appendice B.

5. La structure du questionnaire :

Notre questionnaire comporte (19) questions pour les élèves de fin cycle au secondaire (classe terminale), 10 questions sur le rendement scolaire et 09 questions sur l'activité physique.

6. Déroulement de l'enquête :

Nous avons présenté le questionnaire aux élèves des classes terminales aux secondaires situés à la daïra d'Amizour wilaya de Bejaia (Algérie) qui sont : lycée LALA FATMA N'SOUMER, lycée CHEIKH ELAZIZ EL HADAD.

7. Échantillon de la recherche :

Un échantillon est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population (Savard, 1978, Chap. 1), Ainsi, au lieu d'examiner l'ensemble de la population, on étudie une partie ou un sous-ensemble de cette population qui est représentatif et à partir duquel on peut tirer des conclusions pour l'ensemble de cette population. La statistique inférentielle permet, à l'aide des probabilités, de généraliser les conclusions issues d'un échantillon pour l'ensemble de la population avec un certain degré de certitude (Spiegel, 1974, Chap. 1). Notre échantillon est composé de 40 élèves.

8. La méthode statistique :

Afin de mieux comprendre les résultats recueillis et de leur donner une satisfaction logique à notre interprétation, nous avons opté pour le calcul des fréquences, des pourcentages et le test de Khi-carré.

Pour faciliter l'analyse statistique des résultats obtenue, nous avons utilisé l'EXCEL notamment pour la représentation des relativités.

9. La technique de pourcentage :

L'effectif total _____ 100 %
Fréquence des réponses _____ pourcentage (X)

$$X = \frac{\text{Fréquence et réponses} \times 100}{\text{L'effectif total}}$$

10. Tests de khi-carré :

C'est un test statistique utilisé pour comparer deux distributions :

$$X^2 = \sum \frac{(F_{O_i} - F_{t_i})^2}{F_{t_i}}$$

11. Procédure :

Afin de s'assurer que les élèves comprenaient bien les items du questionnaire. Chacun des enseignants titulaires a pris soin de lire l'ensemble du questionnaire à son groupe d'élèves. Ainsi. Les élèves répondaient simultanément au questionnaire. La durée maximale de la passation du questionnaire n'excédait pas 30 minutes. La passation des questionnaires a eu lieu vers la fin du mois de février 2023.

12. Considérations éthiques :

Plusieurs mesures ont été mises en place afin de respecter les normes éthiques en vigueur à l'Université de BEJAIA. D'abord. Cette étude a été préalablement approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Bejaia. On a demandé l'autorisation de distribuer le questionnaire aux élèves à l'administration des deux lycées qui ont répondu favorablement à notre demande. Les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche ont été conservées dans un endroit sécuritaire auquel seul l'étudiant chercheur a accès. De plus. Les données recueillies ont été traitées de façon confidentielle. Tel que mentionné aux participants et à l'administration.

Chapitre V
analyse et interprétation
des résultats

Questionnaire Évaluant L'activité Physique :

Question N° 01 :

L'activité physique intense correspond à au moins 20 minutes consécutives d'activité qui te fait transpirer et respirer plus difficilement que normalement (basket, football, Natation, athlétisme, vélo à allure rapide, danse intense, etc.) En dehors du sport à l'école, pendant la semaine dernière, combien y a-t-il eu de jours au cours des quels tu as eu une activité physique intense ?

Tableau N° 01 : tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant le nombre de jours au cours des quels les élèves ont une activité physique intense pendant la semaine.

Tests du khi-carré							
N de jour semaine	Fréquence	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le Niveau de signification	Signification
0	12	30 %	11.07	34.33	5	0.05	Significative
1	8	20 %					
2	8	20 %					
3	3	7.5 %					
4	4	10 %					
5	5	12.5 %					

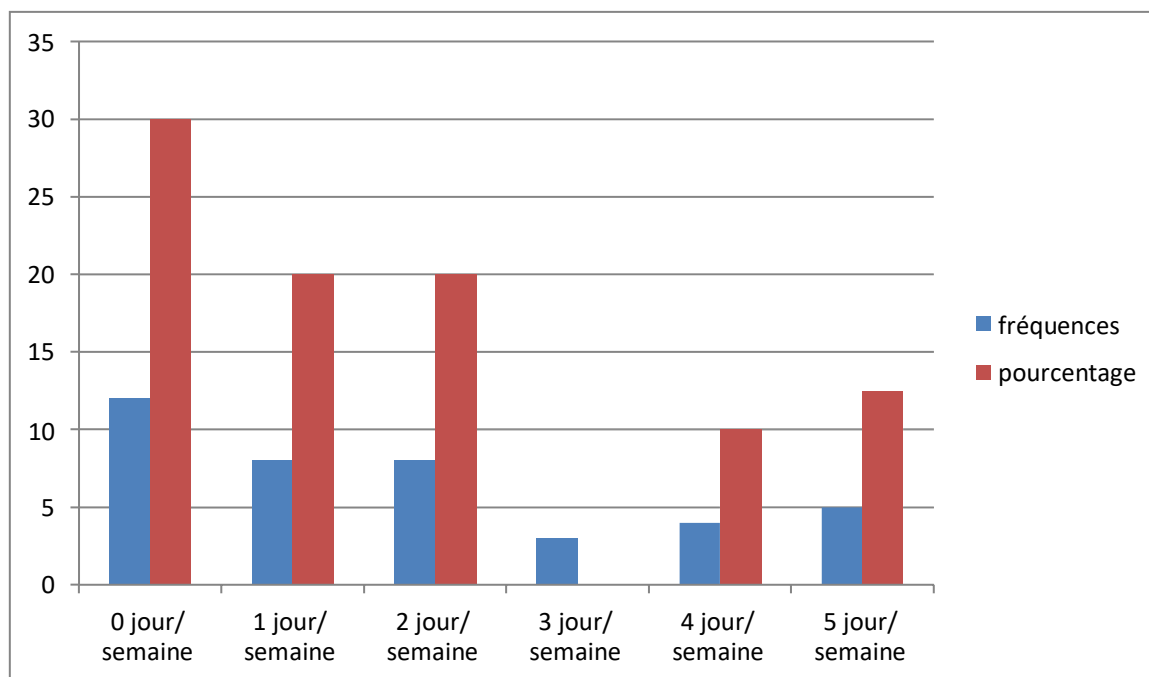


Figure 03: graphique des pourcentages déterminant le nombre de jours au cours des quels les élèves ont une activité physique intense pendant la semaine.

Interprétation des résultats du tableau 01 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous devons utiliser le test du Chi carré (χ^2). Le Chi carré calculé (χ^2 cal) est de 34,33, et le Chi carré tabulé (χ^2 tab) est de 11,07. Le degré de liberté (DDL) est de 5, et le niveau de signification est de 0,05.

Comparant le χ^2 cal avec le χ^2 tab à un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tab. Par conséquent, il existe une différence significative entre les fréquences observées et les fréquences attendues.

Cela signifie qu'il y a une variation significative dans le nombre de jours au cours desquels les élèves ont une activité physique intense pendant la semaine. Ces résultats suggèrent que certains élèves sont plus engagés dans des activités physiques intenses que d'autres.

Question N° 02 :

2. L'activité physique modérée correspond à au moins 30 minutes consécutives d'activité qui ne t'a pas fait transpirer ni respirer plus difficilement que normalement (marche rapide, patin, trottinette, vélo à allure tranquille, etc.) En dehors du sport à l'école, pendant la semaine dernière, combien y a-t-il eu de jours au cours des quels tu as eu une activité physique modérée?

Tableau N° 02 : tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant le nombre de jours au cours des quels les élèves ont une activité physique modérée pendant la semaine dernière.

Tests du khi-carré							
N de jour semaine	fréquence	Pourcentage	X2 Tab	X2 Cal	DDL	le niveau de signification	Signification
0	5	17.5 %	14.07	42.4	7	0.05	Significative
1	7	12.5 %					
2	12	30 %					
3	4	10 %					
4	5	12.5 %					
5	3	7.5 %					
6	1	2.5 %					
7	3	7.5 %					

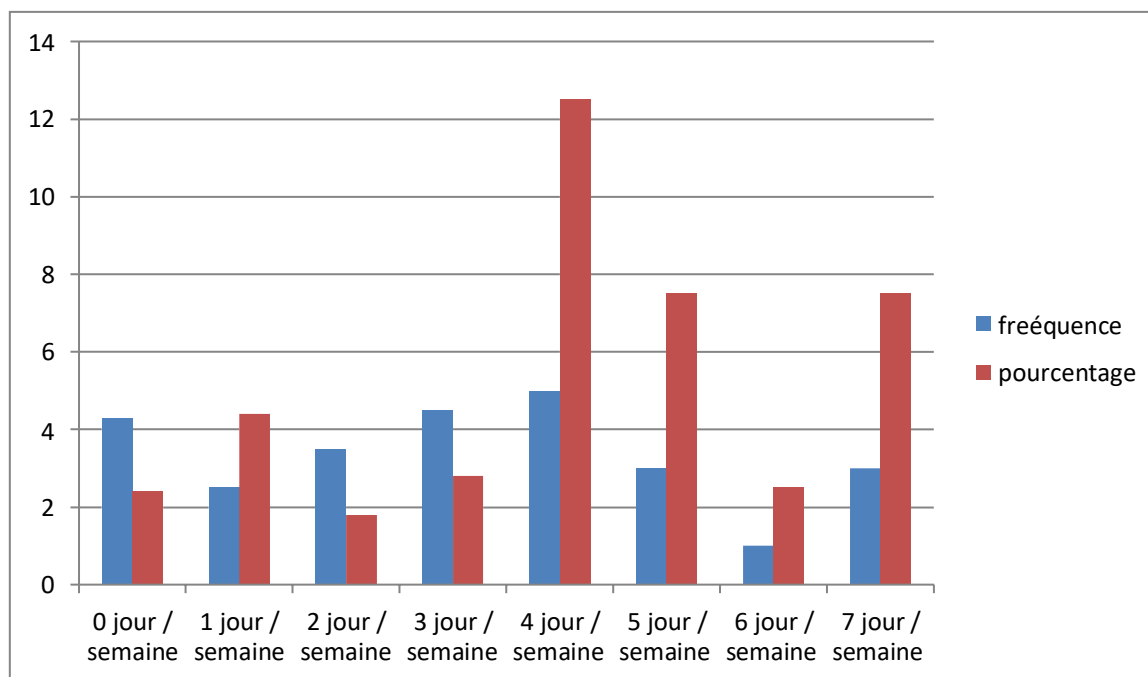


Figure 04: graphique des pourcentages déterminant le nombre de jours au cours des quels les élèves ont une activité physique modérée pendant la semaine dernière.

Interprétation des résultats du tableau 02 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le Chi carré calculé (χ^2 cal) est de 42,4, et le Chi carré tabulé (χ^2 tab) est de 14,07. Le degré de liberté (DDL) est de 7, et le niveau de signification est de 0,05.

En comparant le χ^2 cal avec le χ^2 tab à un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tab. Par conséquent, il existe une différence significative entre les fréquences observées et les fréquences attendues.

Cela suggère qu'il y a une variation significative dans le nombre de jours au cours desquels les élèves ont une activité physique modérée pendant la semaine. Certains élèves ont une activité physique modérée plus fréquente que d'autres.

Question N° 03 :

Pour toi, participé aux cours d'éducation physique:

- a) C'est un plaisir
- b) C'est une contrainte
- c) Tu es indifférent(e)
- d) Tu es dispensé(e)

Tableau N° 03 : tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la sensation des élèves durant le cour d'éducation physique.

Tests du khi-carré							
Choix de chaque élève	Fréquences	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
A	38	95 %	7.81	104.8	3	0.05	Significative
B	02	02 %					
C	00	00 %					
D	00	00 %					

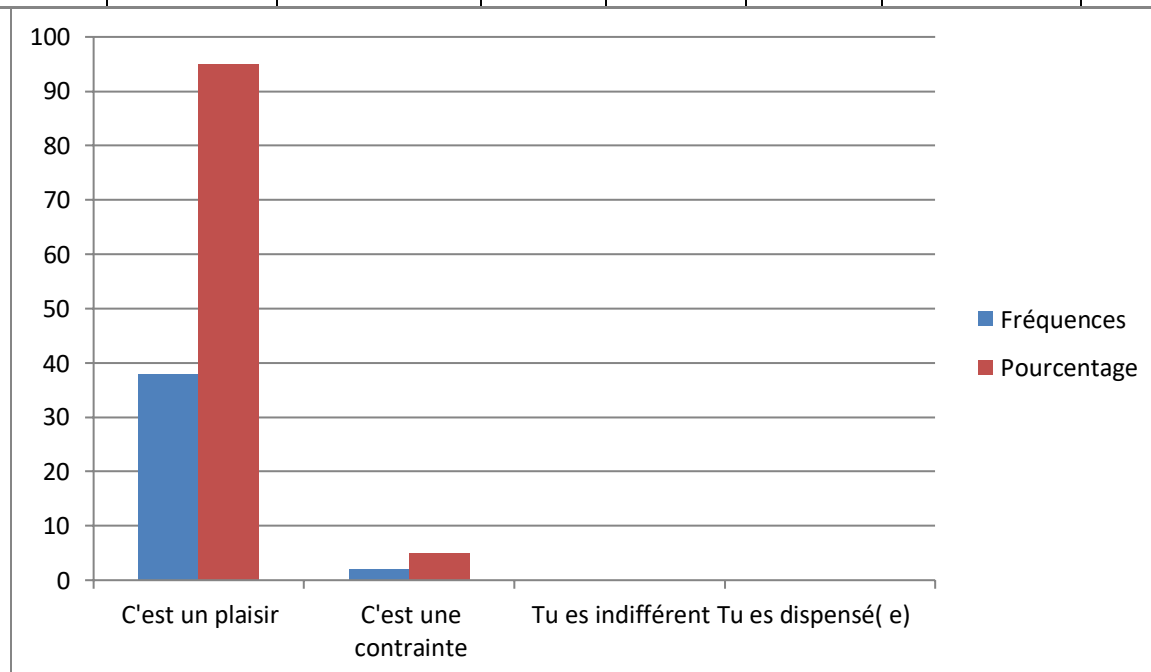


Figure 05: graphique des pourcentages déterminant la sensation des élèves durant le cours d'éducation physique.

Interprétation des résultats du tableau 03 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le Chi carré calculé (χ^2 cal) est de 104,8, et le Chi carré tabulé (χ^2 tab) est de 7,81. Le degré de liberté (DDL) est de 3, et le niveau de signification est de 0,05.

En comparant le χ^2 cal avec le χ^2 tab à un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tab. Par conséquent, il existe une différence significative entre les fréquences observées et les fréquences attendues.

Cela suggère qu'il y a une variation significative dans la perception des élèves à l'égard des cours d'éducation physique. La grande majorité des élèves considèrent les cours d'éducation physique comme un plaisir, tandis qu'une petite proportion les perçoit comme une contrainte.

Question N° 04 :

En dehors des cours d'éducation physique, fais-tu régulièrement du sport ?

- Si tu as répondu oui, quel(s) sport(s) pratiques-tu et combien de temps?

Tableau N° 04: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant les élèves qui pratiquent régulièrement du sport en dehors des cours d'éducation physique.

- Si tu as répondu oui, quel(s) sport(s) pratiques-tu et combien de temps?

<i>Sport</i>	<i>Temps</i>	<i>Élèves</i>
<i>- Natation</i>	<i>1h30</i>	<i>2</i>
<i>- Football</i>	<i>3h</i>	<i>7</i>
<i>- Volley Ball</i>	<i>3h</i>	<i>7</i>
<i>- Karaté</i>	<i>2h</i>	<i>3</i>
<i>- Athlétisme</i>	<i>30min</i>	<i>1</i>
<i>- Box</i>	<i>2h</i>	<i>1</i>
<i>- Footing</i>	<i>1h</i>	<i>1</i>

Tests du khi-carré							
Choix de chaque élève	Fréquences	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
OUI	22	55 %	3.84	0.4	1	0.05	Non Significative
NON	18	45 %					

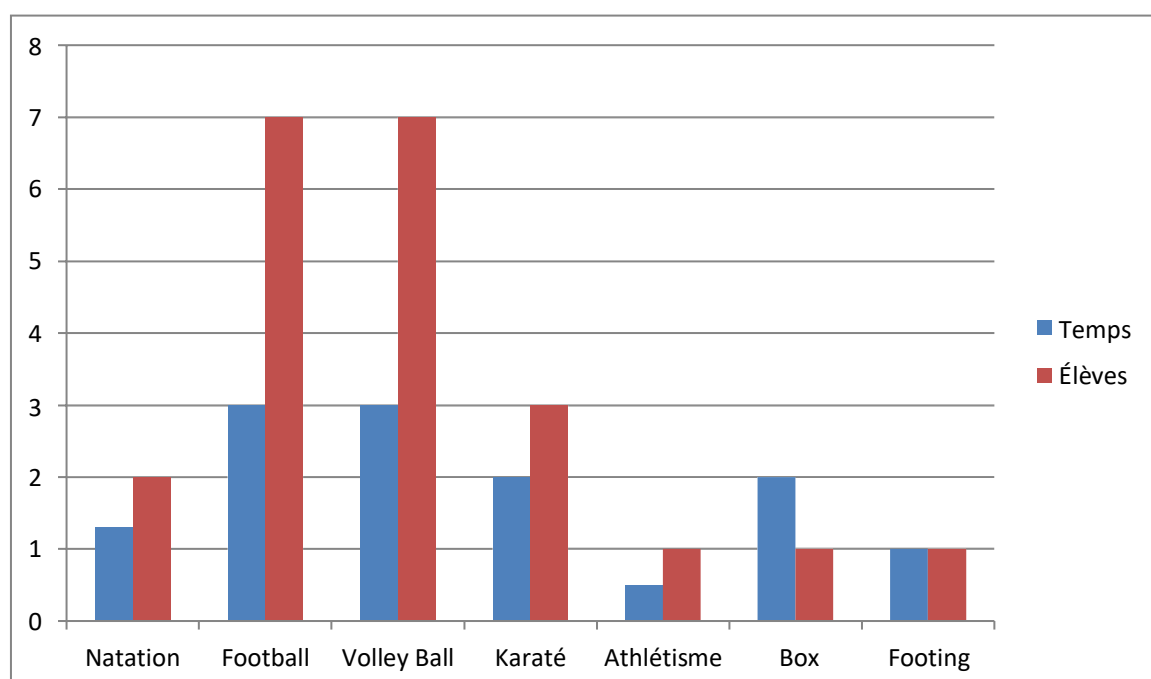


Figure 06: graphique des pourcentages déterminant quel (s) sport (s) pratiqué par les élèves et durant combien de temps.

Interprétation des résultats du tableau 04 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Cependant, dans ce cas, il n'y a pas de comparaison à effectuer puisque nous avons seulement une seule catégorie de réponse (OUI) et une autre catégorie (NON). Par conséquent, le χ^2 cal est égal à 0 et n'a pas besoin d'être comparé au χ^2 tabulé.

Cela signifie que la différence observée entre les élèves qui pratiquent régulièrement du sport en dehors des cours d'éducation physique et ceux qui ne le font pas n'est pas statistiquement significative.

En ce qui concerne les élèves qui pratiquent régulièrement du sport, le graphique fournit des informations sur les sports pratiqués et la durée de pratique pour chaque sport. Les

sports mentionnés sont : natation, football, volley-ball, karaté, athlétisme, boxe et footing. Les durées de pratique varient également pour chaque sport.

Question N° 05:

Pendant les récréations et tes temps libres à l'école (dîner, le matin, en attendant tes parents), tu as plutôt:

- a) des activités non physiques : regarder, parler, lire, écrire
- b) des activités physiques: courir, jouer, bouger.

Tableau N° 05: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'occupation des élèves Pendant les récréations et les temps libres à l'école.

Tests du khi-carré							
Choix de chaque élève	Fréquences	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
A	18	45 %	3.84	0.4	1	0.05	Non Significative
B	22	55 %					

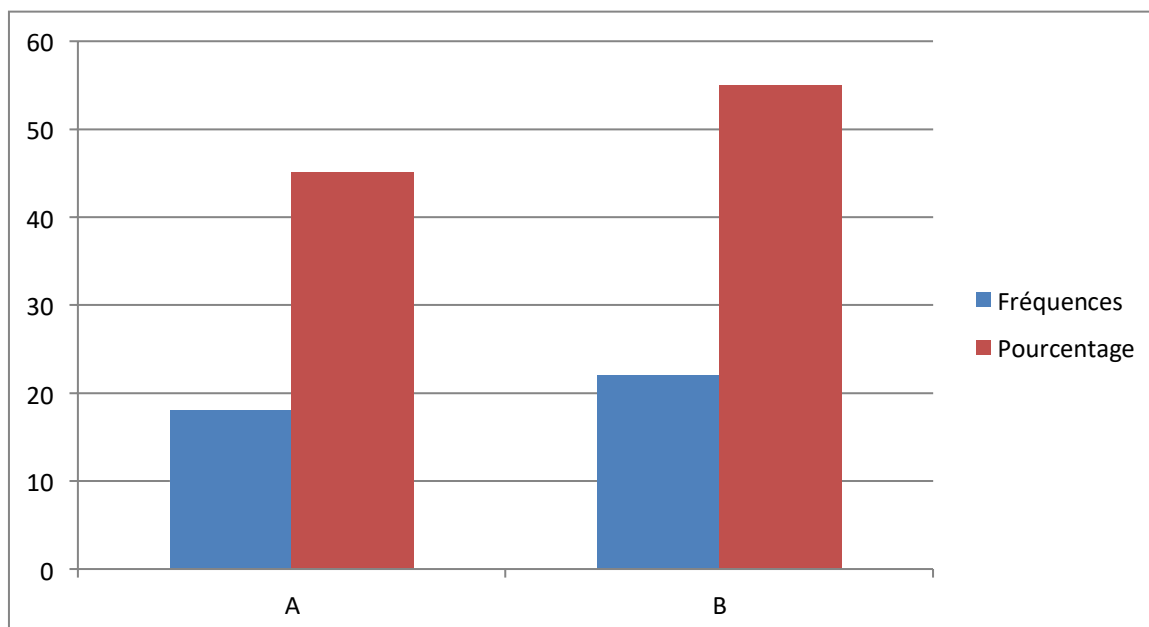


Figure 07: graphique des pourcentages déterminant l'occupation des élèves Pendant les récréations et les temps libres à l'école.

Interprétation des résultats du tableau 05 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Cependant, comme dans le cas précédent, nous n'avons qu'une seule catégorie de réponse pour comparer à une autre catégorie, le χ^2 cal est égal à 0 et n'a pas besoin d'être comparé au χ^2 tabulé.

Cela indique que la différence observée entre les élèves qui préfèrent des activités non physiques et ceux qui préfèrent des activités physiques pendant les récréations et les temps libres à l'école n'est pas statistiquement significative.

En résumé, les élèves interrogés ont des préférences partagées quant aux activités pendant les récréations et les temps libres à l'école, avec une légère majorité (55 %) optant pour des activités physiques.

Question N° 06:

Fais-tu du sport au sein d'un club ou d'une association?

- Si tu as répondu oui, quel(s) sport(s) pratiques-tu et combien d'heures par semaine?

Tableau N° 06 : tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'adhésion des élèves dans des clubs ou des associations.

Si tu as répondu oui, quel(s) sport(s) pratiques-tu et combien d'heures par semaine?

<i>Sport</i>	<i>Temps</i>	<i>Élèves</i>
- <i>Natation</i>	<i>1h30 – 2h</i>	<i>2</i>
- <i>Karaté</i>	<i>2h</i>	<i>3</i>
- <i>Football</i>	<i>3h</i>	<i>5</i>
- <i>Box</i>	<i>2h</i>	<i>1</i>
- <i>Volley Ball</i>	<i>3h</i>	<i>8</i>
- <i>Footing</i>	<i>1h</i>	<i>1</i>

Tests du khi-carré							
Choix de chaque élève	Fréquences	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
OUI	20	50 %	3.84	0	1	0.05	Non Significantive
NON	20	50 %					

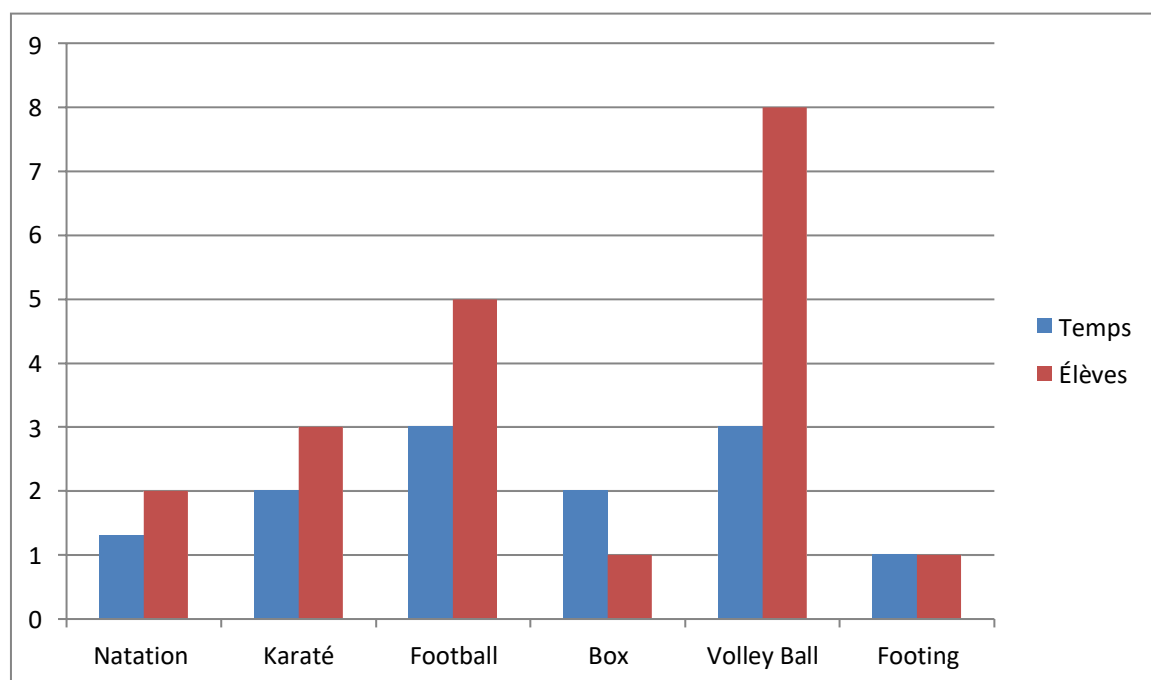


Figure 08: graphique des pourcentages déterminant le sport pratiqué par les élèves et la durée de la pratique pendant la semaine.

Interprétation des résultats du tableau 06 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Cependant, comme dans les cas précédents, nous n'avons qu'une seule catégorie de réponse pour comparer à une autre catégorie, le χ^2 cal est égal à 0 et n'a pas besoin d'être comparé au χ^2 tabulé.

Cela indique que la différence observée entre les élèves membres d'un club ou d'une association sportive et ceux qui n'en sont pas membres n'est pas statistiquement significative.

En résumé, les élèves interrogés sont répartis de manière égale entre ceux qui sont membres d'un club ou d'une association sportive et ceux qui ne le sont pas.

Question N° 07:

Durant la semaine, après les cours, combien d'heures par jour passes-tu habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques?

Tableau N° 07 : tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant combien d'heures durant la semaine par jour passent-les élèves habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques

Tests du khi-carré							
Heure / Jours	fréquences	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
0	6	15 %	9.49	53.75	4	0.05	Significative
1	6	15 %					
2	21	52.5 %					
3	5	12.5 %					
4	2	5 %					

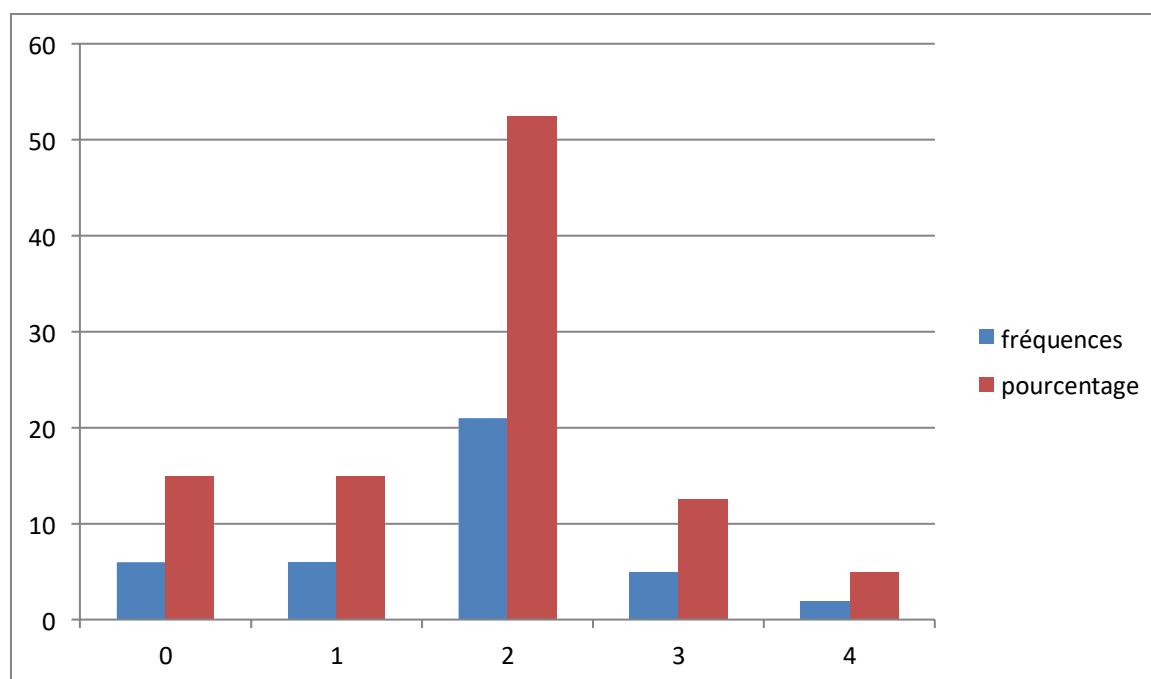


Figure 09: graphique des pourcentages déterminant combien d'heures durant la semaine par jour passent-les élèves habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques

Interprétation des résultats du tableau 07 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Les valeurs du χ^2 tabulé dépendent du degré de liberté (DDL) et du niveau de signification choisi. Dans ce cas, le DDL est égal à 4 et le niveau de signification est fixé à 0,05.

Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est égal à 53,75. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 9,49, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre les heures passées par les élèves à ces activités après les cours pendant la semaine. En d'autres termes, le temps passé à jouer au ballon, à courir avec les amis, à jouer dehors ou à d'autres activités physiques varie de manière significative parmi les élèves interrogés.

Question N° 08:

Durant la fin de semaine, combien d'heures par jour passes-tu habituellement à jouer Au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques?

Tableau N° 08: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant combien d'heures a la fin de semaine par jour passent-les élèves habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques

Tests du khi-carré							
<i>Heure / Jours</i>	<i>fréquences</i>	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
0	2	5 %	11.07	61.32	5	0.05	Significative
1	6	15 %					
2	20	50 %					
3	9	22.5 %					
4	2	5 %					
5	1	2.5 %					

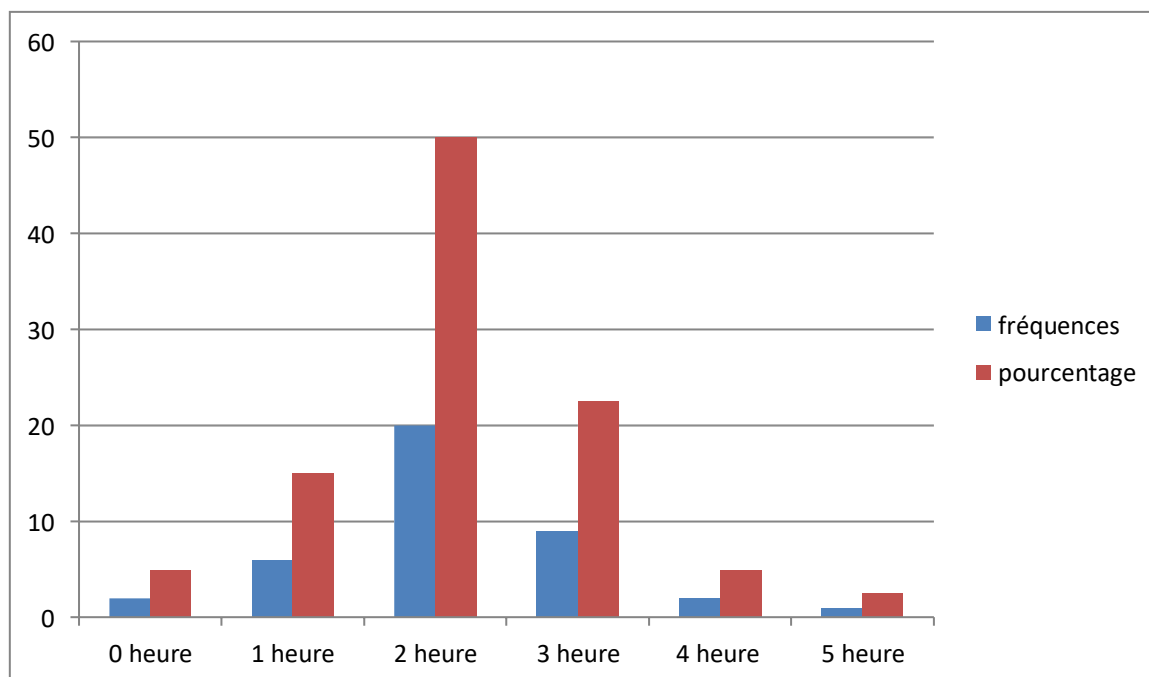


Figure 10: graphique des pourcentages déterminant combien d'heures à la fin de semaine par jour passent-les élèves habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques

Interprétation des résultats du tableau 08 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Les valeurs du χ^2 tabulé dépendent du degré de liberté (DDL) et du niveau de signification choisi. Dans ce cas, le DDL est égal à 5 et le niveau de signification est fixé à 0,05.

Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est égal à 61,32. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 11,07, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre les heures passées par les élèves à ces activités pendant la fin de semaine. En d'autres termes, le temps passé à jouer au ballon, à courir avec les amis, à jouer dehors ou à d'autres activités physiques varie de manière significative parmi les élèves interrogés pendant la fin de semaine.

Question N° 09:

Pendant la semaine dernière, combien de temps par jour, en moyenne, as-tu passé devant un écran (télévision, ordinateur, jeux vidéo ...)?

Tableau N° 09: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant combien de temps passé pendant la semaine devant un écran (télévision, ordinateur, jeux vidéo ...)

<i>Jours de fin de semaine</i>	<i>Nombres d'élèves</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>1 heure</i>	<i>13</i>	<i>32.5 %</i>
<i>2 heures</i>	<i>27</i>	<i>67.5 %</i>
<i>Total</i>	<i>40</i>	<i>100 %</i>

Tests du khi-carré							
<i>Jours de semaine</i>	<i>Nombres d'élèves</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>X2 tab</i>	<i>X2 cal</i>	<i>DDL</i>	<i>le niveau de signification</i>	<i>Signification</i>
1	7	17.5 %	11.07	36.43	5	0.05	Significative
2	14	35 %					
3	8	20 %					
4	5	12.5 %					
5	6	15 %					
6	00	00 %					

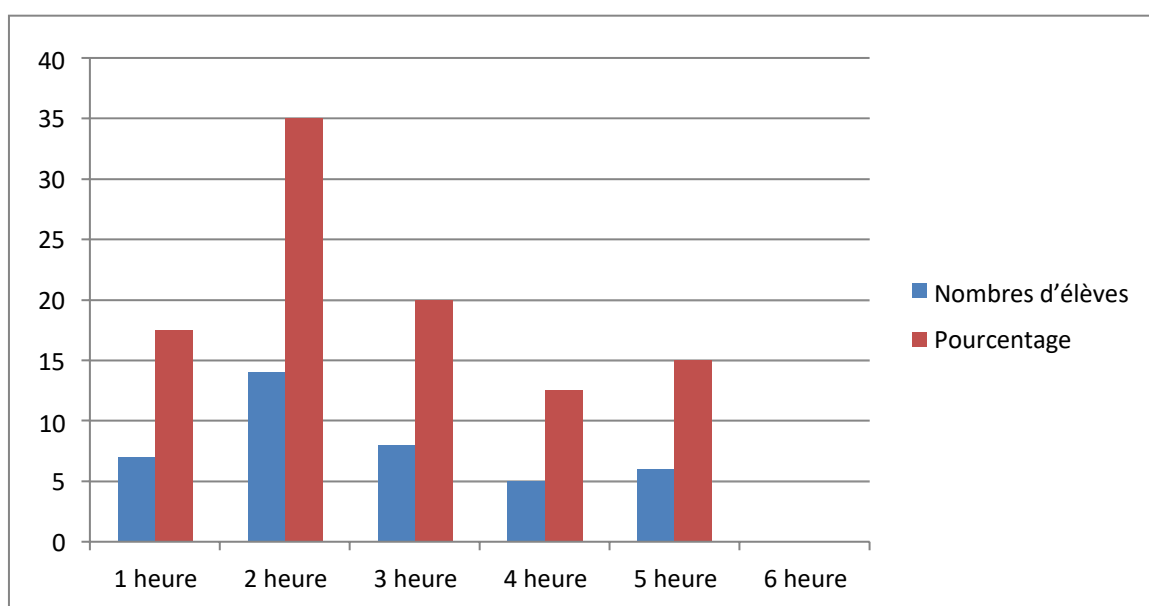


Figure 11: graphique des pourcentages déterminant combien de temps passé pendant la semaine devant un écran (télévision, ordinateur, jeux vidéo ...)

Interprétation des résultats du tableau 09 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Les valeurs du χ^2 tabulé dépendent du degré de liberté (DDL) et du niveau de signification choisi. Dans ce cas, le DDL est égal à 5 et le niveau de signification est fixé à 0,05.

Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est égal à 36,43. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 11,07, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre le temps passé devant un écran pendant les jours de semaine et les jours de fin de semaine. En d'autres termes, le temps passé devant un écran varie de manière significative entre les jours de semaine et les jours de fin de semaine pour les élèves interrogés.

Questionnaire sur la réussite scolaire :

Question N° 01:

Lors de ton dernier bulletin, quelle était ta performance en français ?

Tableau N° 01: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la performance des élèves en langue française.

<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>
a) Moins de 50 % / E / Ne répond à aucune exigences / Ne démontre pas de compétences	2	5 %
b) De 50 % à 59 % / D / Répond à peu d'exigences / Démontre très peu de compétences	6	15 %
c) De 60 % à 69 % / C ou C+ / Répond à presque toutes les exigences / Démontre un peu de compétences	9	22.5 %
d) De 70 % à 79 % / B ou B+ / Répond aux exigences / Démontre des compétences acceptables	11	27.5 %
e) De 80 % à 89 % / A / Dépasse les exigences / Démontre des compétences plus qu'acceptables	8	20 %
f) 90 % et plus / A+ / Dépasse de beaucoup les exigences / Maîtrise cette compétence	4	10 %
TOTAL	40	100 %

Tests du khi-carré							
Choix de chaque élève	Fréquences	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
A	2	05 %	11.07	34.33	5	0.05	Significative
B	6	15 %					
C	9	22.5 %					
D	11	27.5 %					
E	8	20 %					
F	4	10 %					

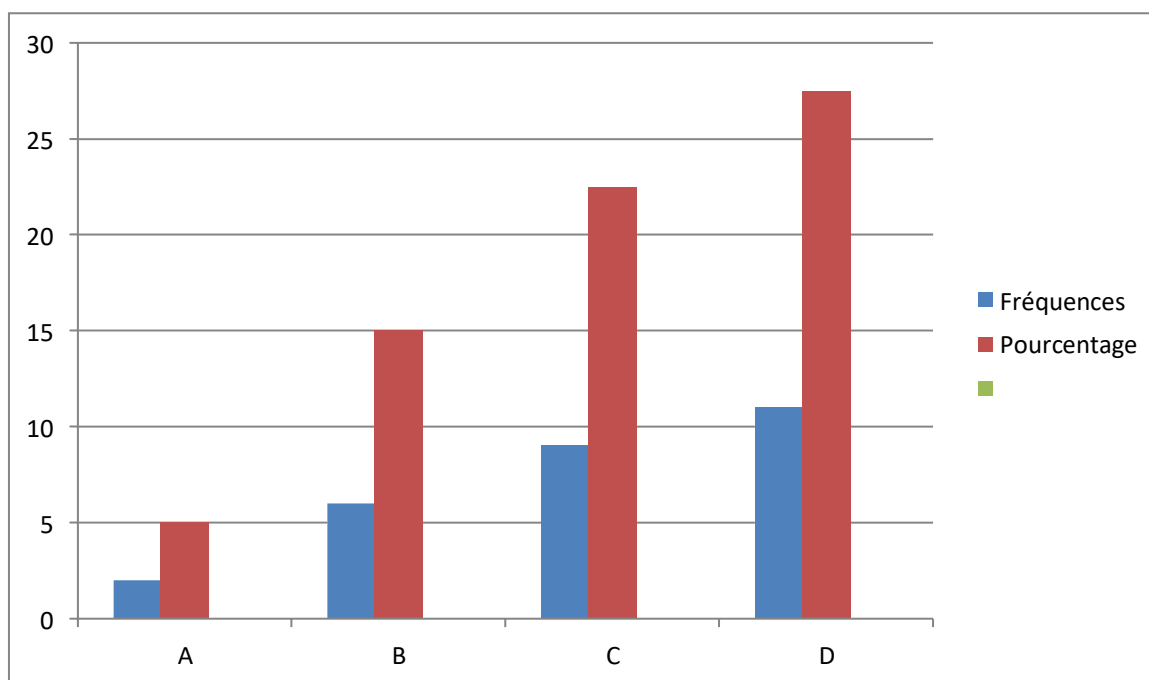


Figure 12: graphique des pourcentages déterminant la performance des élèves en langue française.

Interprétation des résultats du tableau 01 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Les valeurs du χ^2 tabulé dépendent du degré de liberté (DDL) et du niveau de signification choisi. Dans ce cas, le DDL est égal à 5 et le niveau de signification est fixé à 0,05.

Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est égal à 34,33. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 11,07, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre la performance en français des élèves selon les évaluations reçues. En d'autres termes, il existe une relation significative entre la performance en français et les évaluations attribuées aux élèves.

Question N° 02:

Lors de ton dernier bulletin, quelle était ta performance en mathématiques ?

Tableau N° 02: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la performance des élèves en mathématiques.

<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>
a) Moins de 50 % / E / Ne répond à aucune exigences / Ne démontre pas de compétences	7	17.5 %
b) De 50 % à 59 % / D / Répond à peu d'exigences / Démontre très peu de compétences	13	32.5 %
c) De 60 % à 69 % / C ou C+ / Répond à presque toutes les exigences / Démontre un peu de compétences	9	22.5 %
d) De 70 % à 79 % / B ou B+ / Répond aux exigences / Démontre des compétences acceptables	7	17.5 %
e) De 80 % à 89 % / A / Dépasse les exigences Démontre des compétences plus qu'acceptables	3	7.5 %
f) 90 % et plus / A+ / Dépasse de beaucoup les exigences / Maîtrise cette compétence	1	2.5 %
<i>TOTAL</i>	<i>40</i>	<i>100 %</i>

Tests du khi-carré							
Choix de chaque élève	Fréquences	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
A	7	17.5 %	14.07	42.4	7	0.05	Significative
B	13	32.5 %					
C	9	22.5 %					
D	7	17.5 %					
E	3	7.5 %					
F	1	2.5 %					

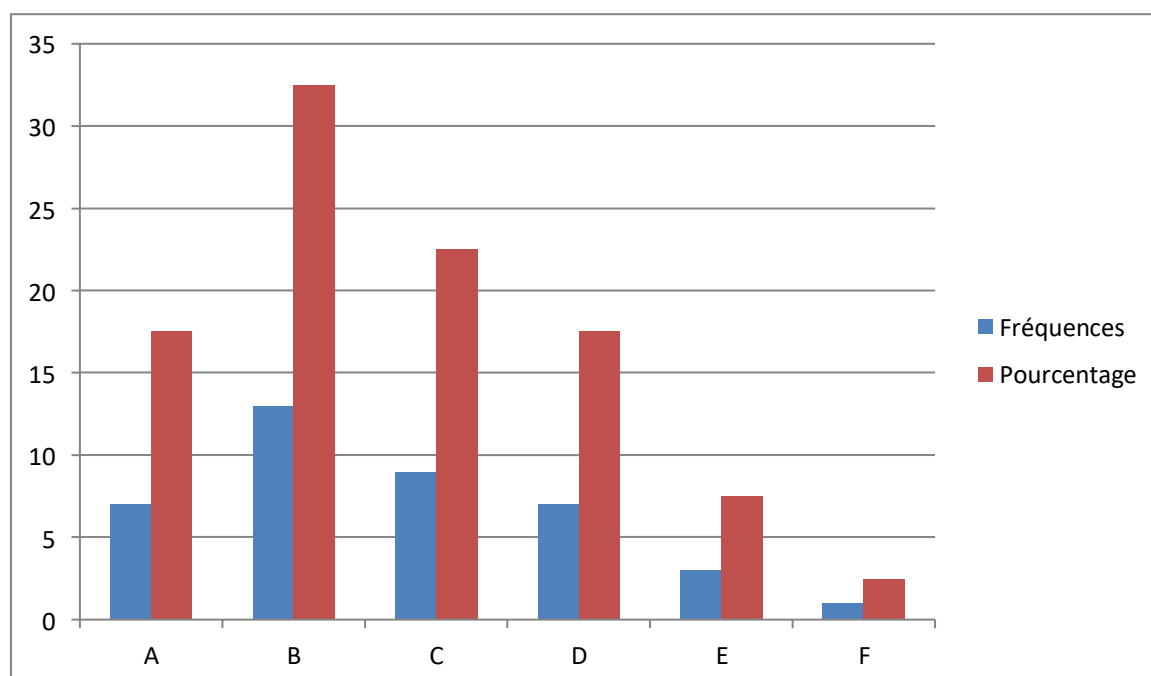


Figure 13: graphique des pourcentages déterminant la performance des élèves en mathématiques.

Interprétation des résultats du tableau 02 :

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Les valeurs du χ^2 tabulé dépendent du degré de liberté (DDL) et du niveau de signification choisi. Dans ce cas, le DDL est égal à 5 et le niveau de signification est fixé à 0,05.

Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est égal à 42,4. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 14,07, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre la performance en mathématiques des élèves selon les évaluations reçues. En d'autres termes, il existe une

relation significative entre la performance en mathématiques et les évaluations attribuées aux élèves.

Question N° 03:

As-tu déjà doublé au primaire ?

Tableau N° 03: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'échec des élèves au primaire.

<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>NON</i>	40	100 %
<i>OUI</i>	00	00 %
<i>TOTAL</i>	40	100 %

Tests du khi-carré							
<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>X2 tab</i>	<i>X2 cal</i>	<i>DDL</i>	<i>le niveau de signification</i>	<i>Signification</i>
OUI	40	100 %	3.84	40	1	0.05	Significative
NON	00	00 %					

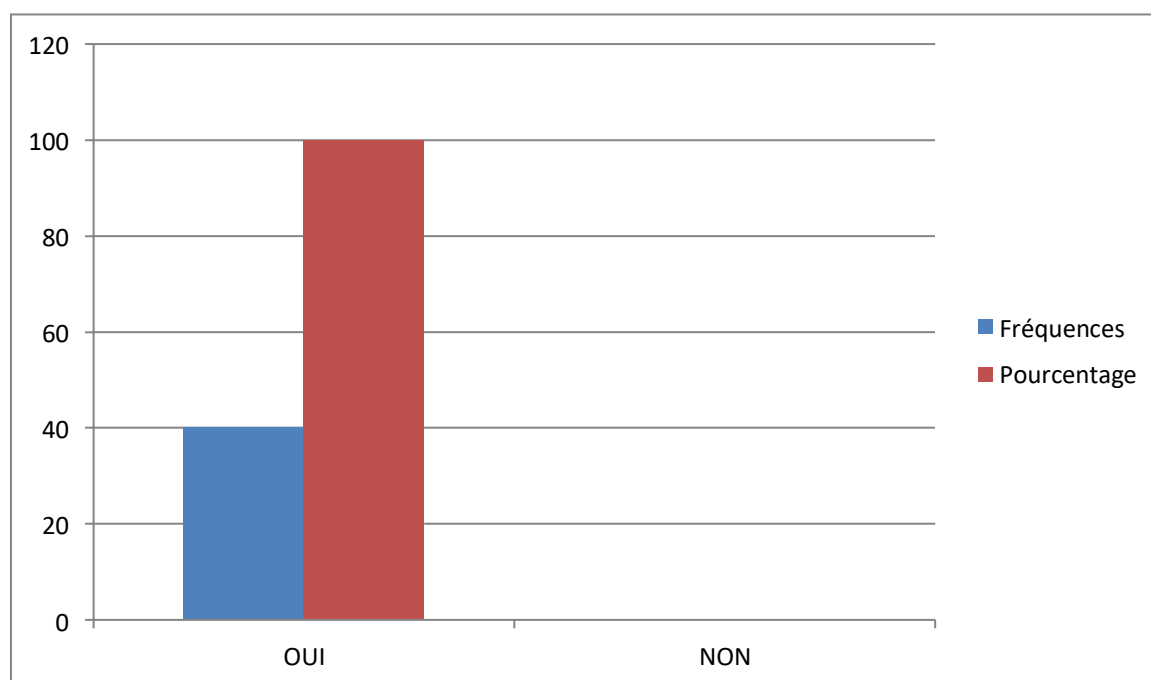


Figure 14 : graphique des pourcentages déterminant l'échec des élèves au primaire.

Interprétation des résultats du tableau 03:

Pour analyser la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est égal à 40. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 3,84 pour un degré de liberté (DDL) de 1 et un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre le fait de doubler au secondaire et le choix des élèves. En d'autres termes, il existe une relation significative entre le redoublement au secondaire et les réponses des élèves.

Question N° 04:

As-tu déjà doublé au secondaire?

Tableau N° 04: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'échec des élèves au secondaire.

Tests du khi-carré							
Choix de chaque élève	Fréquences	Pourcentage	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
NON	40	100 %	3.84	40	1	0.05	Significative
OUI	00	00 %					

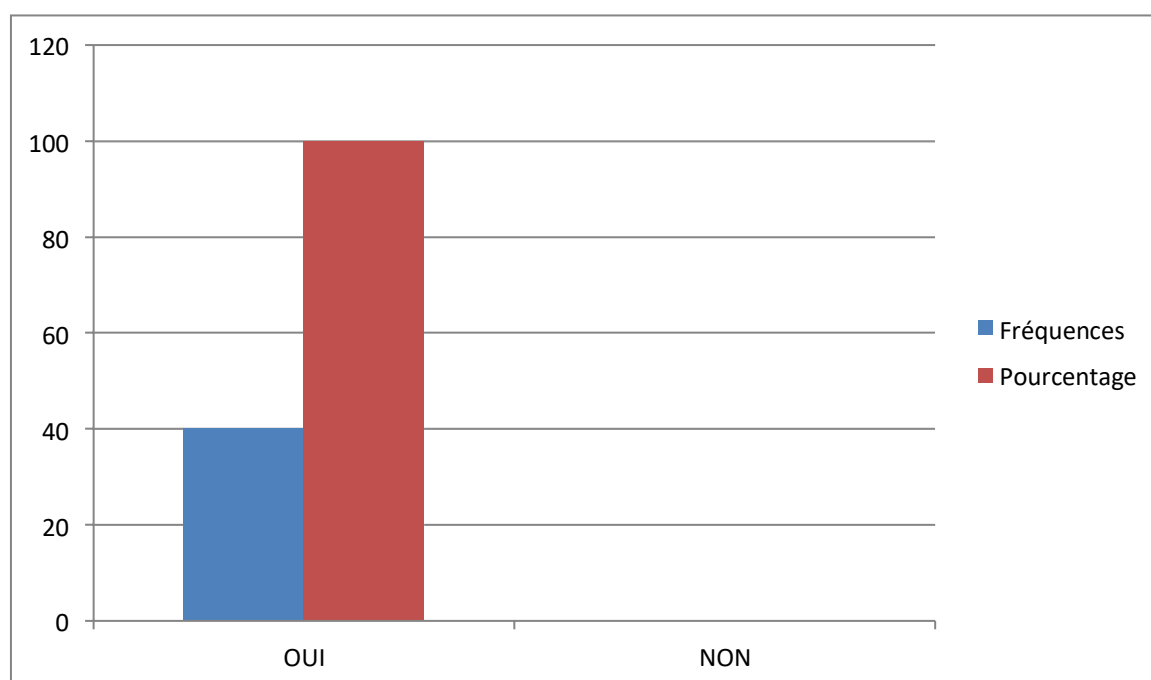


Figure 15 : graphique des pourcentages déterminant l'échec des élèves au secondaire.

Interprétation des résultats du tableau 04:

Pour évaluer la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est de 18,4. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 7,81 pour un degré de liberté (DDL) de 3 et un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre la sensation des élèves par rapport à leurs résultats scolaires et les choix proposés (très satisfait, satisfait, insatisfait, très insatisfait). En d'autres termes, il existe une relation significative entre la perception des élèves vis-à-vis de leurs résultats scolaires et leurs réponses.

QUESTION N° 05:

Complète l'énoncé suivant : « Depuis les deux dernières années, je suis _____ de mes résultats scolaires?

- a) très satisfait(e) / b) satisfait(e) / c) insatisfait(e) / d) très insatisfait(e)

Tableau N° 05: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la sensation des élèves par rapport à leurs résultats scolaires.

Tests du khi-carré							
<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
A	6	15 %	7.81	18.4	3	0.05	Significative
B	20	50 %					
C	12	30 %					
D	2	5 %					

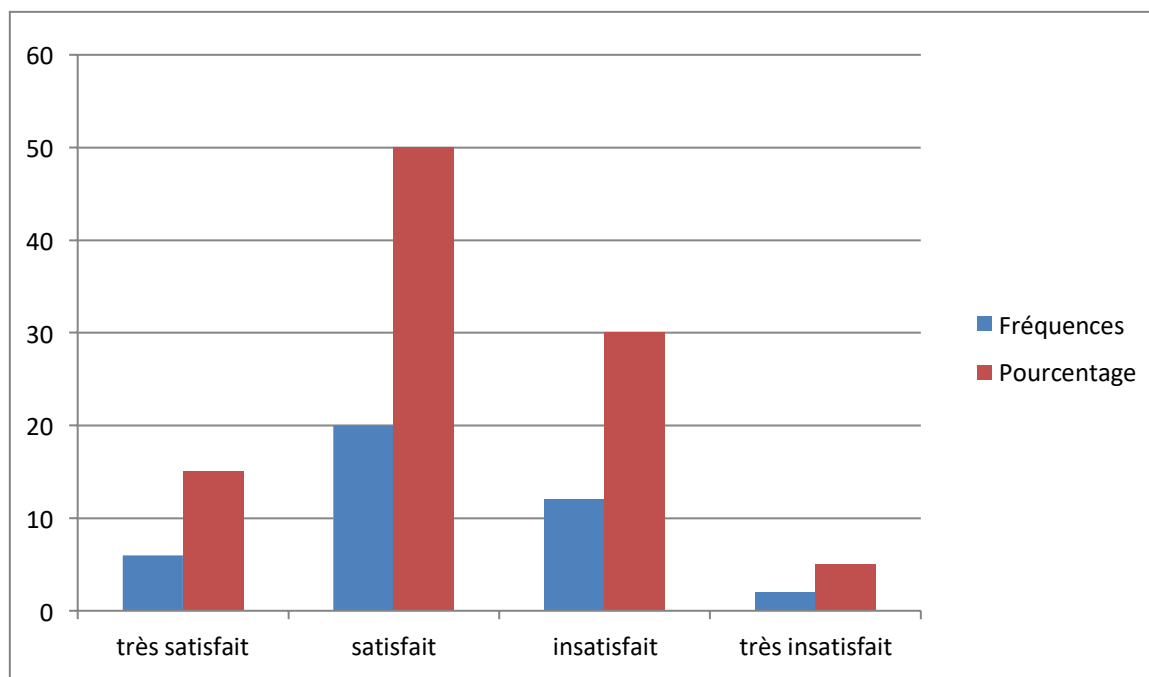


Figure 16 : graphique des pourcentages déterminant la sensation des élèves par rapport à leurs résultats scolaires.

Interprétation des résultats du tableau 05:

Pour évaluer la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est de 18,4. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 7,81 pour un degré de liberté (DDL) de 3 et un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre la sensation des élèves par rapport à leurs résultats scolaires et les choix proposés (très satisfait, satisfait, insatisfait, très insatisfait). En d'autres termes, il existe une relation significative entre la perception des élèves vis-à-vis de leurs résultats scolaires et leurs réponses.

QUESTION N° 06:

Considères-tu que tu as du retard dans tes matières scolaires cette année ?

Tableau N° 06: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant le retard dans des matières scolaires cette année.

<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>
a) Je n'ai pas de retard dans mes matières scolaires.	18	45 %
b) J'ai du retard mais je vais reprendre la situation en main.	22	55 %
c) J'ai du retard et je ne serai pas capable de reprendre la situation en main.	00	00 %
d) J'ai du retard et j'ai envie de tout abandonner.	00	00 %
TOTAL	40	100 %

Tests du khi-carré							
<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>X2 tab</i>	<i>X2 cal</i>	<i>DDL</i>	<i>le niveau de signification</i>	<i>Signification</i>
A	18	45 %	7.81	40.8	3	0.05	Significative
B	22	55 %					
C	00	00 %					
D	00	00 %					

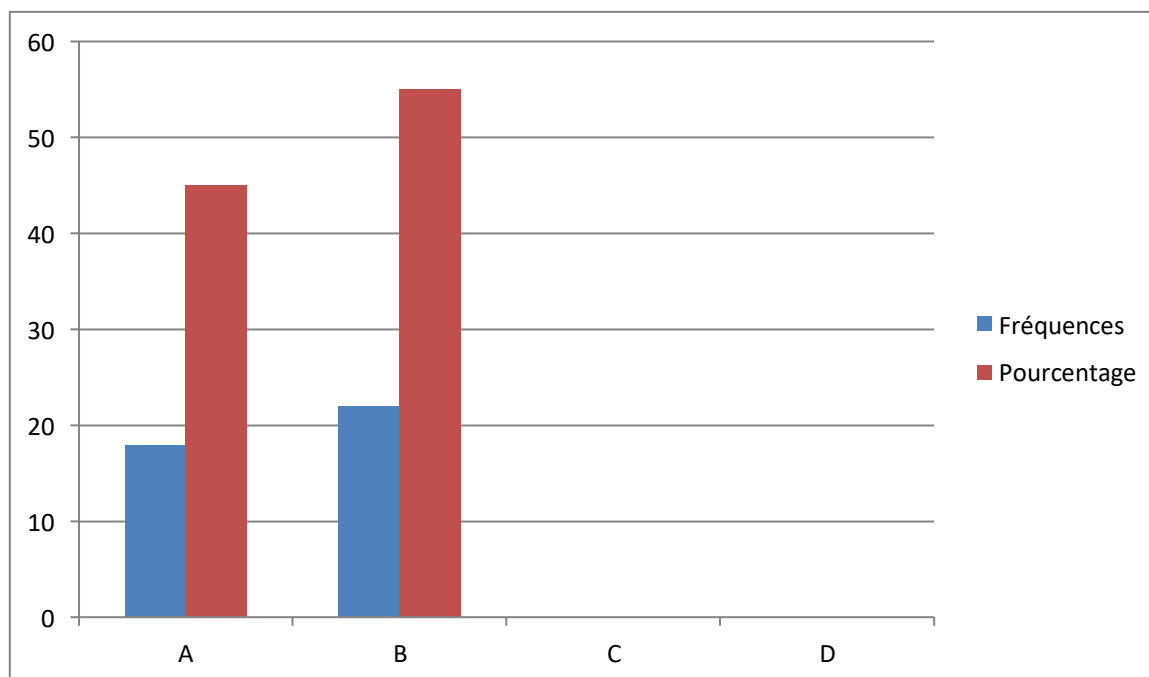


Figure 17 : graphique des pourcentages déterminant le retard dans des matières scolaires cette année.

Interprétation des résultats du tableau 06:

Pour évaluer la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est de 40,8. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 7,81 pour un degré de liberté (DDL) de 3 et un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre les réponses des élèves concernant le retard dans leurs matières scolaires cette année et les choix proposés (pas de retard, retard mais reprise en main, incapacité à reprendre en main ou envie d'abandonner). En d'autres termes, il existe une relation significative entre la perception des élèves vis-à-vis du retard dans leurs matières scolaires et leurs réponses.

Question N° 07:

Crois-tu que tu es présentement en situation d'échec dans une ou plusieurs matières?

Tableau N° 07: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la situation d'échec dans une ou plusieurs matières.

<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>
a) Non, je ne suis pas en situation d'échec.	19	47.5 %
b) Oui, je suis en situation d'échec dans une matière mais pas en français ou en mathématiques.	11	27.5 %
c) Oui, je suis en situation d'échec en français ou en mathématiques.	9	22.5 %
d) Oui, je suis en situation d'échec dans deux matières ou plus incluant le français ou les mathématiques.	1	2.5 %
TOTAL	40	100 %

Tests du khi-carré							
<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>X2 tab</i>	<i>X2 cal</i>	<i>DDL</i>	<i>le niveau de signification</i>	<i>Signification</i>
A	19	47.5 %	7.81	16.4	3	0.05	Significative
B	11	27.5 %					
C	9	22.5 %					
D	1	2.5 %					

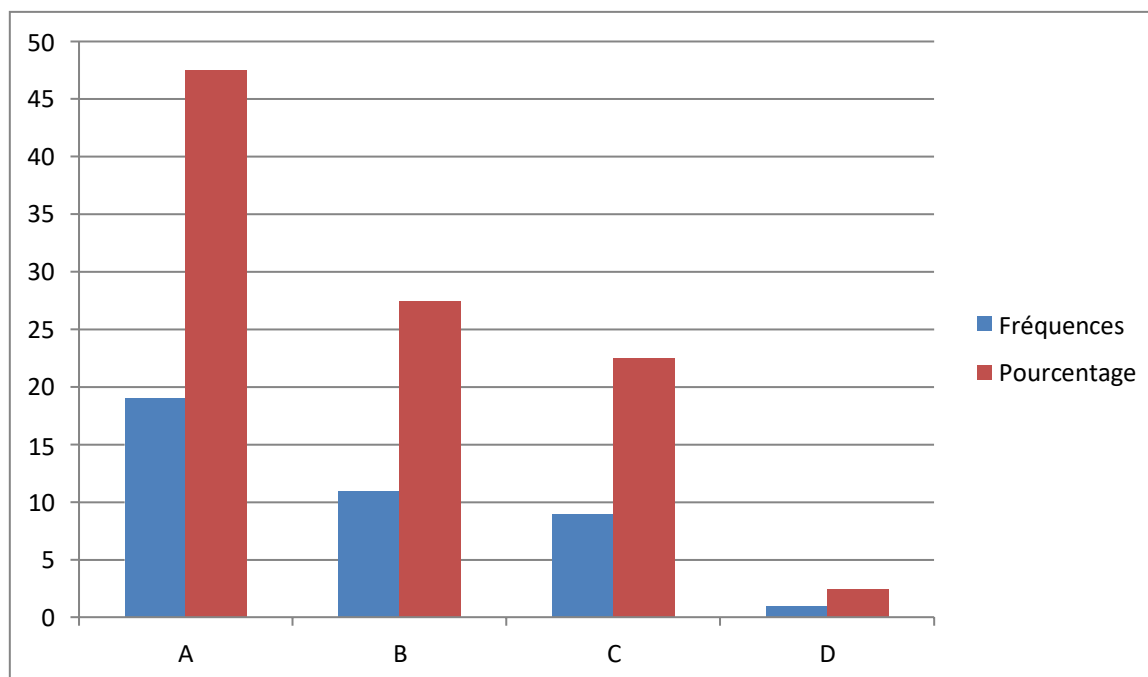


Figure 18 : graphique des pourcentages déterminant la situation d'échec dans une ou plusieurs matières.

Interprétation des résultats du tableau 07:

Pour évaluer la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est de 16,4. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 7,81 pour un degré de liberté (DDL) de 3 et un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre les réponses des élèves concernant leur situation d'échec dans une ou plusieurs matières et les choix proposés (pas d'échec, échec dans une matière autre que le français ou les mathématiques, échec en français ou en mathématiques, échec dans deux matières ou plus incluant le français ou les mathématiques). En d'autres termes, il existe une relation significative entre la perception des élèves vis-à-vis de leur situation d'échec et leurs réponses.

Question N° 08:

Complète l'énoncé suivant : « Dans les tâches scolaires que je réalise, _____ ».

- je suis toujours fier(e) de moi.
- je suis habituellement fier(e) de moi.
- je suis rarement fier(e) de moi.
- je ne suis jamais fier(e) de moi.

Tableau N° 08: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant la sensation des élèves par rapport à des tâches scolaires réalisées.

<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>
a) je suis toujours fier(e) de moi.	22	55 %
b) je suis habituellement fier(e) de moi.	9	22.5 %
c) je suis rarement fier(e) de moi.	9	22.5 %
d) je ne suis jamais fier(e) de moi.	00	00 %
TOTAL	40	100 %

Tests du khi-carré							
<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>X2 tab</i>	<i>X2 cal</i>	<i>DDL</i>	<i>le niveau de signification</i>	<i>Signification</i>
A	22	55 %	7.81	24.6	3	0.05	Significative
B	9	22.5 %					
C	9	22.5 %					
D	00	00 %					

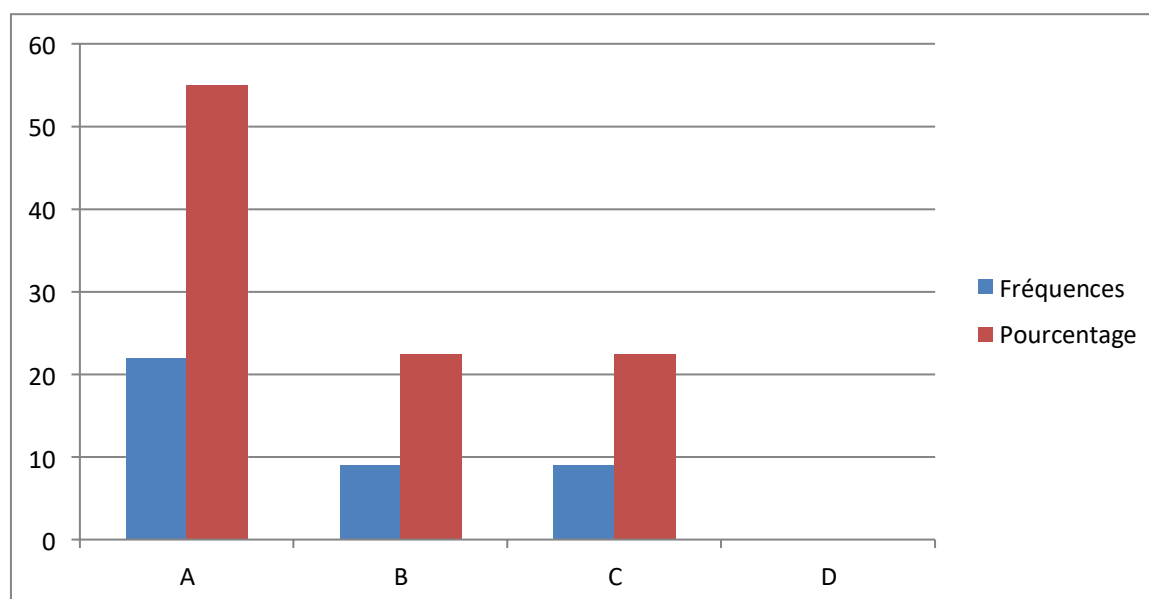


Figure 19 : graphique des pourcentages déterminant la sensation des élèves par rapport à des tâches scolaires réalisées.

Interprétation des résultats du tableau 08:

Pour évaluer la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est de 24,6. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 7,81 pour un degré de liberté (DDL) de 3 et un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre les réponses des élèves concernant leur sentiment de fierté dans les tâches scolaires réalisées et les choix proposés (toujours fier, habituellement fier, rarement fier, jamais fier). En d'autres termes, il existe une relation significative entre la perception des élèves de leur fierté dans les tâches scolaires et leurs réponses.

Question N° 09:

Certains problèmes personnels m'empêchent de bien travailler à l'école : (ex : divorce des parents, peine d'amour, etc.)

Tableau N° 09: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant le niveau d'obstruction de certains problèmes personnels aux travaux de l'école.

<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>
a) Très souvent	01	2.5 %
b) Souvent	4	10 %
c) Parfois	16	40 %
d) Jamais	19	47.5 %
TOTAL	40	100 %

Tests du khi-carré							
<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>	X2 tab	X2 cal	DDL	le niveau de signification	Signification
A	01	2.5 %	7.81	23.4	3	0.05	Significative
B	04	10 %					
C	16	40 %					
D	19	47.5 %					

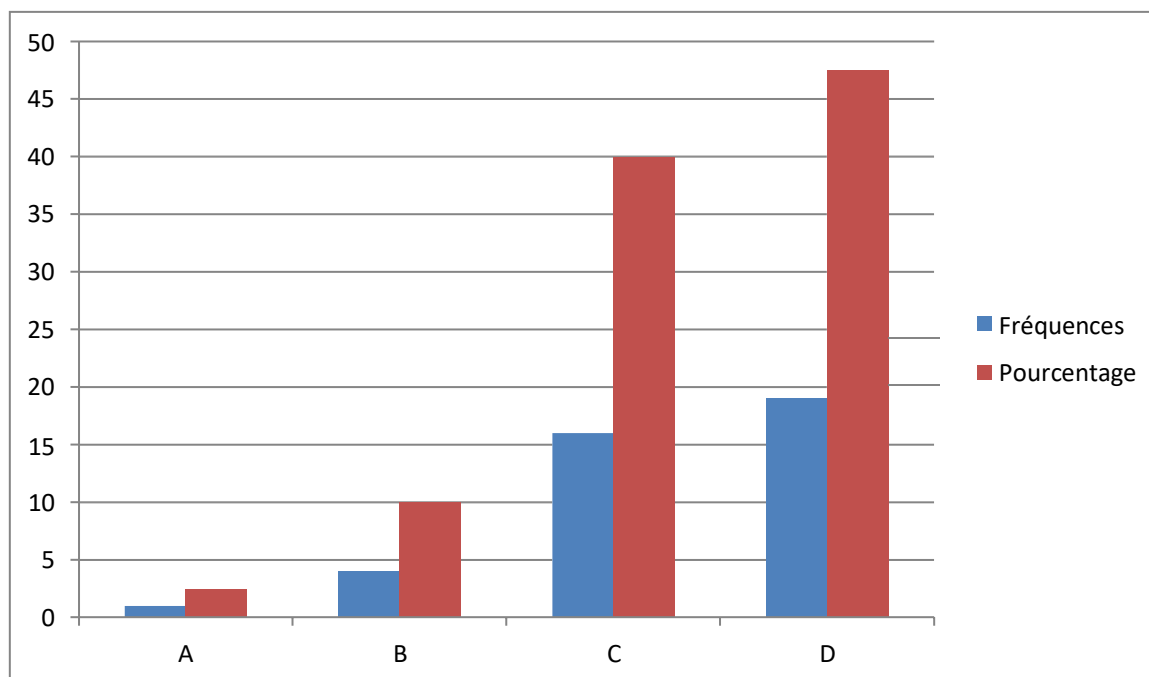


Figure 20 : graphique des pourcentages déterminant le niveau d'obstruction de certains problèmes personnels aux travaux de l'école.

Interprétation des résultats du tableau 09:

Pour évaluer la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est de 23,4. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 7,81 pour un degré de liberté (DDL) de 3 et un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre les réponses des élèves concernant l'obstruction de certains problèmes personnels à leur travail scolaire et les choix proposés (très souvent, souvent, parfois, jamais). En d'autres termes, il existe une relation significative entre la perception des élèves quant à l'impact de leurs problèmes personnels sur leur travail scolaire.

Question N° 10:

Choisis l'énoncé qui te représente le mieux :

Tableau N° 10: tableau qui représente les fréquences et les pourcentages déterminant l'énoncé qui te représente chaque élève.

<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>
a) Je suis une personne qui est capable de réussir tout ce qu'elle entreprend à l'école.	20	50 %
b) Je suis une personne qui est capable de réussir presque tout ce qu'elle entreprend à l'école.	16	40 %
c) Parfois, il m'arrive de me sentir incapable de réussir à l'école.	04	10 %
d) Souvent, je me sens incapable de réussir à l'école.	00	00 %
TOTAL	40	100 %

Tests du khi-carré							
<i>Choix de chaque élève</i>	<i>Fréquences</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>X2 tab</i>	<i>X2 cal</i>	<i>DDL</i>	<i>le niveau de signification</i>	<i>Signification</i>
A	20	50 %	7.81	27.2	3	0.05	Significative
B	16	40 %					
C	04	10 %					
D	00	00 %					

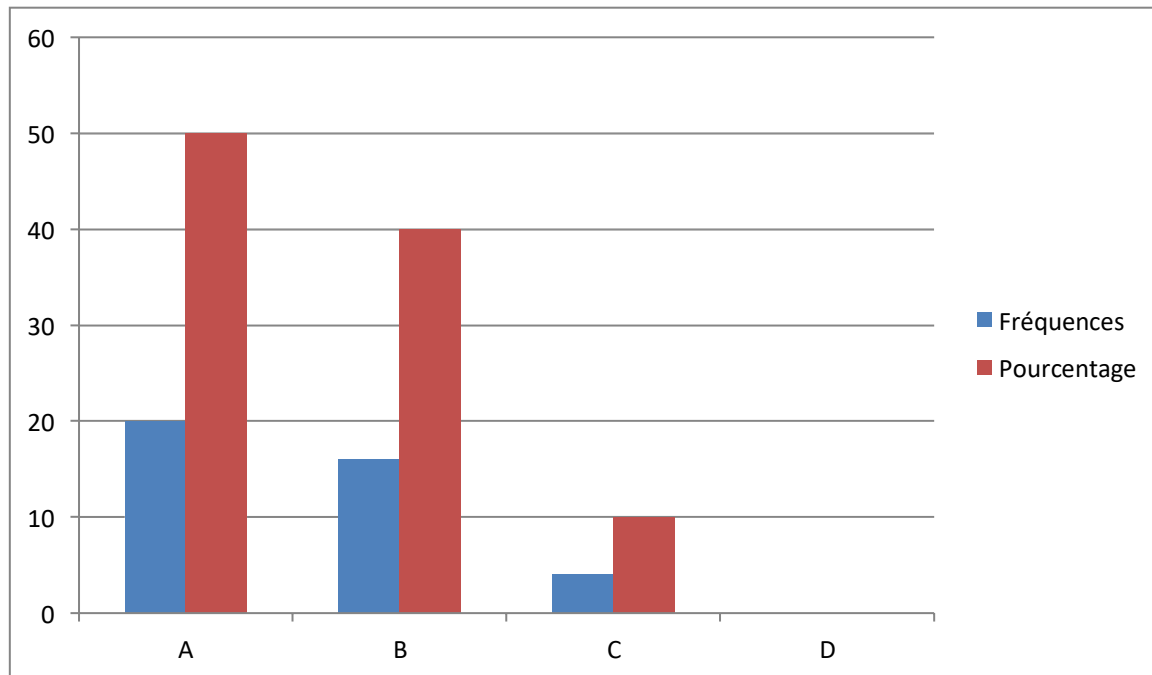


Figure 21: graphique des pourcentages déterminant l'énoncé qui te représente chaque élève.

Interprétation des résultats du tableau 10:

Pour évaluer la signification de ces résultats, nous utilisons le test du Chi carré (χ^2). Le χ^2 cal (χ^2 calculé) est de 27,2. En comparant le χ^2 cal au χ^2 tabulé correspondant, qui est de 7,81 pour un degré de liberté (DDL) de 3 et un niveau de signification de 0,05, nous constatons que le χ^2 cal est supérieur au χ^2 tabulé.

Cela indique une différence statistiquement significative entre les réponses des élèves concernant l'énoncé qui les représente le mieux et les choix proposés (a, b, c, d). En d'autres termes, il existe une relation significative entre la perception des élèves quant à leur capacité à réussir à l'école et les énoncés proposés.

Discussion générale

Discussion générale

Discussion :

L'étude menée sur l'impact de l'activité physique et sportive sur le rendement scolaire des classes terminale a permis d'explorer certaines conclusions.

Hypothèse N°1 :

La pratique régulière d'une activité physique et sportive extrascolaire a un effet positif sur la capacité de concentration des élèves de terminale, ce qui peut améliorer leur rendement scolaire.

Les résultats de notre étude soutiennent partiellement cette hypothèse. En effet, nos résultats indiquent que certains élèves engagés dans des activités physiques intenses ou modérées pourraient bénéficier d'une meilleure capacité de concentration, ce qui suggère un lien potentiel entre l'activité physique et la performance scolaire. Ces conclusions sont cohérentes avec les études antérieures qui ont également observé une corrélation positive entre la participation à des activités physiques et sportives et le rendement scolaire. Rasberry et ses collaborateurs (2011), dans leur revue de littérature, ont conclu que l'ajout d'activités physiques à l'école ne nuit pas au rendement scolaire et peut même le favoriser. De plus, la méta-analyse de Fedewa et Ahn (2011) a confirmé une corrélation positive entre l'activité physique, les fonctions cognitives et le rendement scolaire des élèves.

Hypothèse n°2 :

Les élèves de terminale pratiquant régulièrement une activité physique et sportive extrascolaire ont de meilleures capacités cognitives que ceux qui n'en pratiquent pas.

Les résultats de notre étude permettent de confirmer pleinement cette hypothèse. Nous allons observer une variation significative dans le temps consacré aux activités physiques après les cours, nos résultats nous permettent de conclure sur l'impact de ces activités sur les capacités cognitives des élèves. Car les études antérieures fournies suggèrent une association positive entre l'activité physique et le rendement scolaire, ainsi que les capacités cognitives. Singh et al. (2012), dans leur synthèse des écrits basés sur des études longitudinales et expérimentales, ont conclu à une relation positive entre l'activité physique et le rendement scolaire. De même, Howie et Pate (2012) ont souligné dans leur revue des écrits que la majorité des études examinées rapportaient une association positive entre l'activité physique et le rendement scolaire ainsi que les capacités cognitives.

Il convient de noter que notre étude présente certaines limites. L'échantillon se limite à une classe de terminale, ce qui limite la généralisation des résultats. De plus, notre étude ne prend pas en compte d'autres facteurs potentiels tels que l'alimentation, le sommeil et le stress,

Discussion générale

qui peuvent également influencer le rendement scolaire.

Pour des recherches futures, il serait pertinent de mener des études longitudinales pour examiner l'évolution du rendement scolaire des élèves en relation avec leur engagement dans l'activité physique tout au long de l'année scolaire. De plus, l'utilisation de méthodologies mixtes, combinant des données quantitatives et qualitatives, pourrait fournir une compréhension plus approfondie des mécanismes sous-jacents à l'impact de l'activité physique sur le rendement scolaire.

Les études antérieures fournies soutiennent nos conclusions et renforcent l'importance de poursuivre les recherches dans ce domaine. La revue de littérature menée par Castelli et al. (2014), basée sur 215 articles scientifiques, a révélé une association positive entre l'activité physique et le rendement scolaire, avec aucun article rapportant des résultats négatifs. De plus, la méta-analyse de Trudeau et Shephard (2008) ainsi que l'étude de Taras (2005) ont également observé une relation généralement positive entre l'activité physique et le rendement scolaire. Malgré ces limitations, nos résultats suggèrent qu'il existe une relation positive entre l'activité physique et le rendement scolaire des élèves de terminale. Il est donc important de promouvoir et de soutenir l'engagement des élèves dans des activités physiques et sportives, tant dans le cadre scolaire que dans le cadre extra-scolaire, afin d'améliorer leurs performances académiques, capacités de concentration et leur bien-être global.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale:

En conclusion, notre étude confirme l'hypothèse selon laquelle la pratique régulière d'une activité physique et sportive extrascolaire a une influence positive sur le rendement scolaire et les fonctions cognitives des élèves de terminale. Les résultats obtenus indiquent que les élèves qui s'engagent dans une activité physique régulière obtiennent de meilleurs résultats académiques et présentent des capacités cognitives supérieures par rapport à leurs pairs non sportifs.

Cette conclusion est en accord avec les études antérieures qui ont également démontré une relation positive entre l'activité physique et le rendement scolaire, ainsi que les fonctions cognitives. Les recherches antérieures ont souligné les nombreux avantages de l'activité physique sur la santé physique, mentale et cognitive, et notre étude vient renforcer ces connaissances en se concentrant spécifiquement sur les élèves de terminale.

Il est important de noter que la relation entre l'activité physique et les performances scolaires est complexe et peut être influencée par divers facteurs tels que l'intensité de l'activité, la durée, la fréquence et d'autres caractéristiques individuelles. Cependant, nos résultats suggèrent de manière significative que la pratique régulière d'une activité physique extrascolaire est bénéfique pour les élèves de terminale, à la fois sur le plan académique et cognitif.

Les implications de cette étude sont importantes pour les éducateurs, les parents et les décideurs politiques. Promouvoir et encourager la participation des élèves à des activités physiques régulières en dehors du cadre scolaire pourraient contribuer à améliorer leur rendement scolaire et leurs capacités cognitives. Ces résultats soulignent l'importance d'une approche holistique de l'éducation, en reconnaissant l'importance de l'activité physique dans le développement global des élèves.

Malgré ces limitations, notre étude apporte des éléments probants supplémentaires à la littérature existante sur l'impact positif de l'activité physique extrascolaire sur le rendement scolaire et les fonctions cognitives des élèves de terminale. Ces résultats sont prometteurs et devraient encourager les efforts visant à promouvoir une approche équilibrée de l'éducation, intégrant l'activité physique comme un élément clé du développement global des élèves.

Références

Bibliographiques

Références Bibliographiques

Références Bibliographiques:

- "Physical Education in Schools: *A Review of Benefits and Outcomes.*" by Karen van der Berg and others, in *Sports Medicine* (2015)
- « vive les 11-25 » -JEAN YVES le bigot, CATHERINE LOTT- et ISABELLE PORTONDETERNE
- Ahn, S., et Fedewa, A. L. (2011). *A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health.* *Journal of Pediatric Psychology*, 36(4), 385-397.
- Armstrong, N., et Oomen-Early, J. (2009). *Social connectedness, self-esteem, and depression symptomatology among collegiate athletes versus nonathletes.* *Journal of American College Health*, 57(5), 521-526.
- Arnaud, P. (2021). *Les savoirs du corps: éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français.* Presses universitaires de Lyon.
- Article le quotidien de la cote des rives du leman au du jura 3 avril 2017
- Asçi, F. H. (2003). *An investigation of self-efficacy and attitude of Turkish children toward physical education.* *Journal of Human Movement Studies*, 45(5), 381-394.
- Asçi, F. H., Kosar, S. N., et Tsler, M. (2001). *The attitudes of Turkish elementary school children toward physical education.* *Physical Educator*, 58(4), 163-173.
- Barbeau, D. (2005). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep: méta-analyse.* Les Presses de l'Université de Montréal.
- Barbeau, E. (2007). *La réussite scolaire: Conceptualisation et perspectives d'intervention.* Presses de l'Université du Québec.
- Berkey, C. S., Rockett, H. R., Field, A. E., Gillman, M. W., et Colditz, G. A. (2003). *Sugar-added beverages and adolescent weight change.* *Obesity Research*, 11(5), 856-864.
- Bernard, J.-L., Demeuse, M., Dumay, X., & Greger, D. (2004). *Les effets de l'école: L'apport des méthodes mixtes.* Éditions de Boeck Université.
- Brookhart, S. M. (1997). *The impact of classroom assessment on student achievement in elementary and secondary school.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Brophy, J. (1986). *Teacher influences on student achievement.* *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Bruns, B., et Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean.* World Bank Publications.

Références Bibliographiques

- Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 ; *programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive*, p7.
- Burton, A. W., et Van Heest, J. L. (2007). *Relationships between physical activity and academic performance in college students*. The Journal of American College Health, 56(5), 491-498.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2014). *Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 36(5), 516-526.
- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., et Malina, R. M. (2006). *Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children*. Medicine and Science in Sports and Exercise, 38(8), 1515-1519.
- Commission d'enquête – *Délinquance des mineurs, la République en quête de respect*. Rapport du Sénat n° 340 (2001-2002)
- Conseil supérieur de l'éducation. (cité dans Barbeau, E. (2007). *La réussite scolaire: Conceptualisation et perspectives d'intervention*. Presses de l'Université du Québec).
- Cooper, A. R., Wedderkopp, N., Wang, H., Andersen, L. B., Froberg, K., & Page, A. S. (2005). *Active travel to school and cardiovascular fitness in Danish children and adolescents*. Medicine and Science in Sports and Exercise, 37(5), 793-798.
- Costrell, R. M., Hanushek, E. A., & Loeb, S. (2008). *How much do educational outcomes matter in OECD countries?* Economic Policy, 23(56), 287-320. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2008.00204.x>
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Daley, A. J., et Ryan, J. (2000). *Academic performance and participation in physical activity by secondary school adolescents*. Perceptual and Motor Skills, 91(2), 531-534.
- Debret, J. (2020). Les normes APA françaises.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Develay, M. (1993). *La logique du sens*. ESF.
- Dexter, W. E. (1999). *Impact of sport participation on the self-concept and social status of high school athletes*. Adolescence, 34(134), 85-94.
- Entwisle, D. R., et Alexander, K. L. (1995). *Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States*. Annual Review of Sociology, 21, 401-423.

Références Bibliographiques

- Etnier, J. L., Nowell, P. M., Landers, D. M., et Sibley, B. A. (1997). *A meta-regression to examine the relationship between aerobic fitness and cognitive performance*. *Brain Research Reviews*, 26(2-3), 250-259.
- Fedewa, A. L., et Ahn, S. (2011). *The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis*. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), 521-535.
- Fisher, A., Juszczak, L., et Friedman, S. B. (1996). *Factors influencing enrollments in high school physical education*. *Journal of School Health*, 66(8), 329-332.
- Fox, K. R. (1999). *The influence of physical activity on mental well-being*. *Public Health Nutrition*, 2(3a), 411-418.
- Fox, K. R., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). *Physical activity and self-perceived health status among adolescents: A cross-sectional analysis*. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 28.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., et Onghena, P. (2006). *Indicators of school effectiveness: Comparative analyses of secondary schools in Flanders*. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 281-296. <https://doi.org/10.1007/BF03173504>
- Gil Mons, 1998.
- Giordano, Y., et Jolibert, A. (2016). *Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative*. *Revue internationale PME*, 29(2), 7-17.
- Gore, F. M., Farrell, L. O., et Gordon, S. (2001). *Sports participation and health among American youth*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 413-422.
- Gottfried, A. E. (1990). *Academic intrinsic motivation in young elementary school children*. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Gruber, J. J. (1986). *Children, sports, and psychological adjustment*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 57(8), 40-42.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2019). *Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants*. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(9), 471-481. doi: 10.1016/S2352-4642(19)30245-1.
- Hamer, M., Stamatakis, E., et Mishra, G. D. (2009). *Psychological distress, television viewing, and physical activity in children aged 4 to 12 years*. *Pediatrics*, 123(5), 1263-1268.
- Hanushek, E. A. (1996). *Measuring investment in education*. *Journal of Economic Perspectives*, 10(4), 9-30. <https://doi.org/10.1257/jep.10.4.9>

Références Bibliographiques

- Hanushek, E. A. (1998). *Concepts and measurement of quality in schooling systems*. *Economics of Education Review*, 17(4), 371–378. [https://doi.org/10.1016/s0272-7757\(98\)00019-6](https://doi.org/10.1016/s0272-7757(98)00019-6)
- Hardman, K., et Marshall, J. (2001). *The state and status of physical education in schools in international context*. *European Physical Education Review*, 7(3), 229-251.
- Hemmings, B., Grootenboer, P., et Kay, R. (2010). *Examining pre-service teachers' self-efficacy, outcome expectancy, and discipline efficacy in classroom management*. *Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 17-28.
- Howie, E. K., & Pate, R. R. (2012). *Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective*. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160-169.
- Howie, E. K., et Pate, R. R. (2012). *Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective*. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160-169.
- Huurre, T., Aro, H., Rhakonen, K., et Komulainen, E. (2006). *Social support and self-esteem among adolescents with chronic diseases*. *Journal of Adolescence*, 29(3), 195-205.
- Keays, K. A., Allison, K. R., et Henderson, K. A. (1995). *The relationship between physical activity and physical self-concept in adolescents: an exploratory study*. *Journal of adolescence*, 18(3), 567-579.
- Knuver, M. T., et Brandsma, H. P. (1993). *Non-cognitive results of schooling: Results and problems of research*. *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/1380361930060203>
- La pratique sportive à l'école*, ED liberté, égalité, république française, P20
- Landers, D. M., et Petruzzello, S. J. (1994). *Physical activity, fitness, and anxiety*. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and emotion: Anxiety, anger, and curiosity* (pp. 165-190). Taylor et Francis.
- Lapostolle, G. (2006). *Pour une réussite éducative*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1988). *L'analyse cognitive de l'activité mentale*. PUF.
- Levy, S. S., et Ebbeck, V. (2005). *The relationship between physical activity and self-efficacy in fifth-grade girls*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(2), 231-244.
- Lezotte, L. W., et Bancroft, B. A. (1985). *School climate: An empirical analysis*. *The School Review*, 93(4), 491-508. <https://doi.org/10.1086/445479>
- Linder, K. J. (1999). *The effect of high school sports participation on the development of self-esteem and life satisfaction*. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 12-27.
- Luyten, H. (2003). *The Flemish education system and the PISA results: Policy and research implications*. *Educational Studies*, 29(3), 241-254.

Références Bibliographiques

- Lynch, J. J., et Golaszewski, N. M. (1990). The effects of attributional retraining on learned helplessness and motivation. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 139-144.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mechanic, D., et Hansell, S. (1987). *Adolescent competence, psychological well-being, and self-esteem*. *Journal of Health and Social Behavior*, 28(3), 364-374.
- Mémoire « *l'impact social de la leçon d'EPS sur le comportement des élève* ». université abderrahman mira, bejaia algerie
- Mémoire étude *corrélative entre la vitesse maximale aérobie (VMA) et la force musculaire et les membres inférieures chez les lycéens*. Université Bejaïa 2017. P19
- Mémoire *l'impact de la séance d'EPS sur la motivation des élèves a la scolarité* université Bejaïa 2017. P39
- National Association for Sport and Physical Education, & American Heart Association. (2006). *Physical activity and public health guidelines*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nowicka, P., et Flodmark, C. E. (2007). *Family therapy as a model for treating childhood obesity: Useful tools for clinicians*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 395-407.
- Nye, B. A., Konstantopoulos, S., et Hedges, L. V. (2004). *How large are teacher effects?* *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- Opendakker, M.-C., et Van Damme, J. (2000). *Relationships between school factors and student outcomes: An exploratory study*. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 407-424. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200012\)11:4;1-I;FT407](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200012)11:4;1-I;FT407)
- Organisation mondiale de la santé. (2022). *Activité physique*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Oyserman, D. (2014). *Identity-based motivation: Implications for intervention*. *Counseling Psychologist*, 42(3), 351-358.
- Patall, E. A., Cooper, H., et Robinson, J. C. (2008). *The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings*. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.
- Pingali, C, Yankey, D, Elam-Evans, L. D, Markowitz, L. E., Williams, C. L, Fredua, B., ... et Singleton, J. A. (2021). National, regional, state, and selected local area vaccination

Références Bibliographiques

- coverage among adolescents aged 13–17 years—United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70 (35), 1183.
- Pintrich, P. R., et Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pontais, C. (2015). Point de vue-Les enjeux de l'éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire. *Informations sociales*, (1), 67-71.
- Québec, 36(98), 299-318. rical perspective. *Journal of sport and health science*, 1(3), 160-169.
- Rakow, E. A., Airasian, P. W., et Madaus, G. F. (1978). *Differences among teachers in their impact on achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 70(4), 562-571.
- Rasera, A. D. (2012). *Teacher quality and student achievement: Evidence from a sample of Italian middle schools*. *Education Economics*, 20(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.524550>
- Reeve, J. (2013). *Understanding motivation and emotion (6th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley et Sons.
- Riddoch, C. J. (1998). *Physical activity and health: Evidence from observational studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosenshine, B. (1995). *Advances in research on instruction*. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge (pp. 345-374)*. San Diego, CA: Academic Press.
- Rowan, B., Correnti, R., et Miller, R. J. (2002)
- Ruiz-Ariza, A., Grao-Cruces, A., de Loureiro, N. E. M., & Martinez-Lopez, E. J. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in adolescents: A systematic review from 2005–2015. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 108-133.
- Rumberger, R. W., et Palardy, G. J. (2005). *Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school*. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., et Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Open Books.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Sallis, J. F. (1994). *Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents*. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 34(4), 403-408.

Références Bibliographiques

- Sammons, P., Hillman, J., et Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Savard, M. (1992). La catégorisation précolombienne de Cuzco, Pérou. *Cahiers de géographie du Québec*, 36(98), 299-318.
- Scheerens, J., et Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- SCPE (2012). *Directives canadiennes en matière d'activité physique pour les enfants et les jeunes*. Ottawa, ON: Société canadienne de physiologie de l'exercice.
- Shephard, R. J. (1997). *Curricular physical activity and academic performance*. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 113-126.
- Sibley, B. A., et Etnier, J. L. (2003). *The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis*. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.
- Sirin, S. R. (2005). *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research*. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Skinner, E. A., et Belmont, M. J. (1993). *Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Squires, D. A. (1980). *What is a non-cognitive result of education?* *British Journal of Educational Studies*, 28(1), 79-86. <https://doi.org/10.1080/00071005.1980.9973797>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... & Trudeau, F. (2005). *Evidence based physical activity for school-age youth*. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Éditions Logiques.
- Tirage M, *L'EPS estime de soi et comportement scolaire 2006 /2007*.page6.
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., ...et Chinapaw, M. J. M. (2016). *Sedentary behavior research network (SBRN) - terminology consensus project process and outcome*. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0409-3>
- U.S. Department of Health and Human Services. (1996). *Physical activity and health: A report of the Surgeon General*. <https://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/pdf/sgrfull.pdf>
- UNESCO. (1992). *Réussir à l'école: Stratégies significatives pour assurer la réussite de tous à l'école fondamentale*. Éditions UNESCO.
- UNESCO. (2005). *EFA global monitoring report 2005: Education for all: The quality imperative*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140716>

Références Bibliographiques

- UNESCO. (2009). *Teacher policies and practices for primary schools: Lessons from Asia and Africa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000174794>
- Van den Broeck, H., Opdenakker, M.-C., et Van Damme, J. (2005). *The effects of family background on academic achievement and educational aspirations in the Flemish Community of Belgium: Exploring the mediating role of teaching quality*. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 117-147.
- Van der Berg, K., et al. (2015). *Physical education in schools: A review of benefits and outcomes*. *Sports Medicine*, 45(11), 1565-1579.
- Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., De Fraine, B., et Onghena, P. (2002). *Predicting achievement and dropout in vocational education: A longitudinal study*. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 395-416. <https://doi.org/10.1007/BF03173241>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., et Deci, E. L. (2004). *Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J. (1994). *Toward a knowledge base for school learning*. *Review of Educational Research*, 64(1), 47–101. <https://doi.org/10.3102/00346543064001047>
- WHO. (2018). *Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants*. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(6), 471-488. doi: 10.1016/S2352-4642(18)30123-2.
- World Health Organization. (2022). *Capacité des personnels de santé au niveau national à mettre en œuvre les fonctions essentielles de santé publique, en mettant l'accent sur la préparation et la riposte aux situations d'urgence: plan d'action (2022–2024) pour harmoniser les contributions de l'OMS et celles de ses partenaires*. World Health Organization.
- Yahiaoui, B. (2013). L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie. *Insaniyat/إنسانيات*. *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, (60-61), 195-222.

Annexes

Annexes

Questionnaire sur la réussite scolaire

Bonjour,

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire qui rentre dans les conditions d'obtention d'un diplôme de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives intitulé " l'impact de l'activité physique et sportive au milieu scolaire sur le rendement scolaire des élèves terminales ".

Le questionnaire auquel tu vas répondre vise à en connaître davantage sur toi et sur tes études. L'objectif est de savoir si tu es bien à l'école, et ce qui peut être fait pour améliorer la situation si tu ne l'es pas.

Tes réponses seront seulement lues par un professionnel de ton école, comme par exemple ton enseignant d'éducation physique et sportive. Il y a donc un lien très fort de confidentialité et de confiance entre toi et cette personne. Il est important que tu sois spontané(e) et honnête dans tes réponses. Si tu ne comprends pas une question ou une directive, lève la main et quelqu'un viendra t'aider.

Voici comment répondre aux questions :

- ✓ Répond aux questions en noircissant le cercle correspondant au choix de réponses qui te convient.
- ✓ Assure-toi de bien comprendre chaque question avant d'y répondre.
- ✓ Sélectionne la réponse qui te convient le mieux ou encore celle qui se rapproche le plus de ta situation.
- ✓ Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : c'est ton choix qui est le meilleur!

Merci de ta collaboration!

Informations générales :

Information personnelles :

Sexe : a)garçon b) fille

Age :

Niveau scolaire :

As -tu déjà redoublé ? : a)oui b) non

Poidskg / **grandeur** cm

Nom et prénom :

Annexes

1. Lors de ton dernier bulletin, quelle était ta performance en français ?

- a) Moins de 50 % / E / Ne répond à aucune exigences / Ne démontre pas de compétences
- b) De 50 % à 59 % / D / Répond à peu d'exigences / Démontre très peu de compétences
- c) De 60 % à 69 % / C ou C+ / Répond à presque toutes les exigences / Démontre un peu de compétences
- d) De 70 % à 79 % / B ou B+ / Répond aux exigences / Démontre des compétences acceptables
- e) De 80 % à 89 % / A / Dépasse les exigences / Démontre des compétences plus qu'acceptables
- f) 90 % et plus / A+ / Dépasse de beaucoup les exigences / Maîtrise cette compétence

2. Lors de ton dernier bulletin, quelle était ta performance en mathématiques?

- a) Moins de 50 % / E / Ne répond à aucune exigences / Ne démontre pas de compétences
- b) De 50 % à 59 % / D / Répond à peu d'exigences / Démontre très peu de compétences
- c) De 60 % à 69 % / C ou C+ / Répond à presque toutes les exigences / Démontre un peu de compétences
- d) De 70 % à 79 % / B ou B+ / Répond aux exigences / Démontre des compétences acceptables
- e) De 80 % à 89 % / A / Dépasse les exigences / Démontre des compétences plus qu'acceptables
- f) 90 % et plus / A+ / Dépasse de beaucoup les exigences / Maîtrise cette compétence.

3. As-tu déjà doublé au primaire ?

- a) Non
- b) Oui

4. As-tu déjà doublé au secondaire?

- a) Non
- b) Oui

5. Complète l'énoncé suivant : « Depuis les deux dernières années, je suis _____ de mes résultats scolaires?

- a) très satisfait(e)
- b) satisfait(e)
- c) insatisfait(e)
- d) très insatisfait(e)

6. Considères-tu que tu as du retard dans tes matières scolaires cette année?

- a) Je n'ai pas de retard dans mes matières scolaires.
- b) J'ai du retard mais je vais reprendre la situation en main.
- c) J'ai du retard et je ne serai pas capable de reprendre la situation en main.

Annexes

d) J'ai du retard et j'ai envie de tout abandonner.

7. Crois-tu que tu es présentement en situation d'échec dans une ou plusieurs matières?

a) Non, je ne suis pas en situation d'échec.

b) Oui, je suis en situation d'échec dans une matière mais pas en français ou en mathématiques.

c) Oui, je suis en situation d'échec en français ou en mathématiques.

d) Oui, je suis en situation d'échec dans deux matières ou plus incluant le français ou les mathématiques.

8. Complète l'énoncé suivant :

« Dans les tâches scolaires que je réalise, _____ ».

a) je suis toujours fier(e) de moi.

b) je suis habituellement fier(e) de moi.

c) je suis rarement fier(e) de moi.

d) je ne suis jamais fier(e) de moi.

9. Certains problèmes personnels m'empêchent de bien travailler à l'école :

(ex : divorce des parents, peine d'amour, etc.)

a) Très souvent

b) Souvent

c) Parfois

d) Jamais

10. Choisis l'énoncé qui te représente le mieux.

a) Je suis une personne qui est capable de réussir tout ce qu'elle entreprend à l'école.

b) Je suis une personne qui est capable de réussir presque tout ce qu'elle entreprend à l'école.

c) Parfois, il m'arrive de me sentir incapable de réussir à l'école.

d) Souvent, je me sens incapable de réussir à l'école.

Questionnaire Évaluant L'activité Physique

Les questions qui te sont posées maintenant portent sur le temps que tu as passé à être Physiquement actif pendant la semaine dernière (les sept derniers jours y compris la Fin de semaine). Cela inclut les activités que tu as eues en milieu scolaire et à la maison. Pour que nous ayons une bonne idée de ton niveau d'activité physique globale, il est Important que tu répondes à toutes les questions. Pour certaines questions, tu as des choix De réponses, tu dois alors encercler la réponse qui correspond le mieux à ta pratique d'activité physique.

Annexes

1. L'activité physique intense correspond à au moins 20 minutes consécutives d'activité qui te fait transpirer et respirer plus difficilement que normalement (basket, football, Natation, athlétisme, vélo à allure rapide, danse intense, etc.) En dehors du sport à l'école, pendant la semaine dernière, combien y a-t-il eu de jours au cours desquels tu as eu une activité physique intense?

__jour(s) 7 jours.

2. L'activité physique modérée correspond à au moins 30 minutes consécutives d'activité qui ne t'a pas fait transpirer ni respirer plus difficilement que normalement (marche rapide, patin, trottinette, vélo à allure tranquille, etc.) En dehors du sport à l'école, pendant la semaine dernière, combien y a-t-il eu de jours au cours desquels tu as eu une activité physique modérée?

__jour(s) 7 jours.

3. Pour toi, participé aux cours d'éducation physique:

- a) C'est un plaisir c) Tu es indifférent(e)
b) C'est une contrainte d) Tu es dispensé(e)

4. En dehors des cours d'éducation physique, fais-tu régulièrement du sport?

- a) Oui b) Non

***Si tu as répondu oui, quel(s) sport(s) pratiques-tu et combien de temps?**

Sport: / Temps: _____

Sport: / Temps: _____

Sport: / Temps: _____

5. Pendant les récréations et tes temps libres à l'école (dîner, le matin, en attendant tes parents), tu as plutôt:

- a) des activités non physiques : regarder, parler, lire, écrire
b) des activités physiques: courir, jouer, bouger.

6. Fais-tu du sport au sein d'un club ou d'une association?

- a) Oui b) Non

***Si tu as répondu oui, quel(s) sport(s) pratiques-tu et combien d'heures par semaine?**

Sport: / Temps:

Sport: / Temps:

Sport: / Temps:

Annexes

7. Durant la semaine, après les cours, combien d'heures par jour passes-tu habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques?

_____ heure(s)/jour

8. Durant la fin de semaine, combien d'heures par jour passes-tu habituellement à jouer au ballon, à courir avec tes ami(e)s, à jouer dehors ou d'autres activités physiques?

_____ heure(s)/jour

9. Pendant la semaine dernière, combien de temps par jour, en moyenne, as-tu passé devant un écran (télévision, ordinateur, jeux vidéo ...)?

Les jours de semaine : heure(s)/jour

Les jours de fin de semaine: heure(s)/jour

TABLE DE LA LOI DU χ^2

α n	0.8	0.7	0.5	0.3	0.2	0.1	0.05	0.025	0.01	0.005	0.001
1	0.06	0.15	0.46	1.07	1.64	2.71	3.84	5.02	6.63	7.88	10.80
2	0.45	0.71	1.39	2.41	3.22	4.61	5.99	7.38	9.21	10.60	13.82
3	1.01	1.42	2.37	3.66	4.64	6.25	7.81	9.35	11.34	12.84	16.27
4	1.65	2.19	3.36	4.88	5.99	7.78	9.49	11.14	13.28	14.86	18.47
5	2.34	3.00	4.35	6.06	7.29	9.24	11.07	12.83	15.09	16.75	20.52
6	3.07	3.83	5.35	7.23	8.56	10.64	12.59	14.45	16.81	18.55	22.46
7	3.82	4.67	6.35	8.38	9.80	12.02	14.07	16.01	18.48	20.28	24.32
8	4.59	5.53	7.34	9.52	11.03	13.36	15.51	17.53	20.09	21.95	26.12
9	5.38	6.39	8.34	10.66	12.24	14.68	16.92	19.02	21.67	23.59	27.88
10	6.18	7.27	9.34	11.78	13.44	15.99	18.31	20.48	23.21	25.19	29.59
11	6.99	8.15	10.34	12.90	14.63	17.28	19.68	21.92	24.72	26.76	31.26
12	7.81	9.03	11.34	14.01	15.81	18.55	21.03	23.34	26.22	28.30	32.91
13	8.63	9.93	12.34	15.12	16.98	19.81	22.36	24.74	27.69	29.82	34.53
14	9.47	10.82	13.34	16.22	18.15	21.06	23.68	26.12	29.14	31.32	36.12
15	10.31	11.72	14.34	17.32	19.31	22.31	25.00	27.49	30.58	32.80	37.70
16	11.15	12.62	15.34	18.42	20.47	23.54	26.30	28.85	32.00	34.27	39.25
17	12.00	13.53	16.34	19.51	21.61	24.77	27.59	30.19	33.41	35.72	40.79
18	12.86	14.44	17.34	20.60	22.76	25.99	28.87	31.53	34.81	37.16	42.31
19	13.72	15.35	18.34	21.69	23.90	27.20	30.14	32.85	36.19	38.58	43.82
20	14.58	16.27	19.34	22.77	25.04	28.41	31.41	34.17	37.57	40.00	45.31
21	15.44	17.18	20.34	23.86	26.17	29.62	32.67	35.48	38.93	41.40	46.80
22	16.31	18.10	21.34	24.94	27.30	30.81	33.92	36.78	40.29	42.80	48.27
23	17.19	19.02	22.34	26.02	28.43	32.01	35.17	38.08	41.64	44.18	49.73
24	18.06	19.94	23.34	27.10	29.55	33.20	36.42	39.36	42.98	45.56	51.18
25	18.94	20.87	24.34	28.17	30.68	34.38	37.65	40.65	44.31	46.93	52.62
26	19.82	21.79	25.34	29.25	31.79	35.56	38.89	41.92	45.64	48.29	54.05
27	20.70	22.72	26.34	30.32	32.91	36.74	40.11	43.19	46.96	49.64	55.48
28	21.59	23.65	27.34	31.39	34.03	37.92	41.34	44.46	48.28	50.99	56.89
29	22.48	24.58	28.34	32.46	35.14	39.09	42.56	45.72	49.59	52.34	58.30
30	23.36	25.51	29.34	33.53	36.25	40.26	43.77	46.98	50.89	53.67	59.70