

L'IMPLANTATION D'UN NOUVEAU PROGRAMME CADRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SANTÉ: L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS EN MILIEUX FRANCOPHONES ONTARIENS

C. Beaudoin, P. Trudel, & M. Mathias

Le but de la présente étude était de mieux comprendre l'expérience des enseignants d'éducation physique impliqués dans la mise en place du nouveau programme cadre « éducation physique et santé », depuis son lancement en septembre 1999. Le modèle de compréhension pour l'amélioration de la classe et de l'école développé par Fullan, Bennett, et Rolheiser-Bennett (1990) a été utilisé afin de rendre compte de la complexité du processus d'implantation, dans quatre écoles secondaires francophones de l'Ontario. L'ensemble de nos résultats s'apparente aux conclusions d'autres études effectuées au cours de la dernière décennie au Canada et en Angleterre. Il est démontré que des changements essentiels doivent être apportés si les ministères de l'éducation provinciaux souhaitent pouvoir agir efficacement sur l'engagement et l'apprentissage des élèves.

Mots-clés : Réforme curriculaire ; Processus d'implantation ; Éducation physique et santé; expérience des enseignants

The purpose of this study was to better understand the experiences of physical education teachers in implementing the new Physical Education and Health curriculum, since its launch in September 1999. The Comprehensive Framework for Classroom and School Improvement, developed by Fullan, Bennett, & Rolheiser-Bennett (1990), has been used to present the complex process of implementation in four francophone high schools in eastern Ontario. Results are showing similar conclusions to other studies done in Canada and UK during the last decade. It has been shown that essential changes, not related to teaching, need to be address if provincial ministries of education wish to have an impact on students' engagement and learning.

Key words : educational reform ; implementation process ; physical education and health curriculum ; teacher experience

Note: Bien que le masculin soit utilisé, les mots relatifs aux personnes désignent aussi bien les femmes que les hommes.

La santé occupe une place prépondérante dans nos sociétés et les institutions doivent constamment démontrer comment elles contribuent au bien-être et à la santé de la population. En ce qui concerne les institutions scolaires, nous pouvons nous demander si les écoles parviennent à remplir cette mission. Une des questions auxquelles nous devons répondre est : Comment les curricula scolaires intègrent l'éducation à la santé dans les disciplines enseignées à l'école, et plus particulièrement l'éducation physique? Bien que la santé ait, implicitement, toujours fait partie des finalités, des objectifs généraux ou de thèmes transversaux de diverses disciplines scolaires selon les époques (e.g., Cogérino, 1999; Manidi & Dafflon-Arvanitou, 2000; Martens, 1986; Mérini et al. 2004; Vigarello, 1997), un nouvel engouement pour la santé des enfants d'âge scolaire s'est imposé au Canada et ailleurs dans le monde (Puhse & Gerber, 2005).

Au Canada, la vague de réformes scolaires amorcée dans les années 90 modifie tout le curriculum scolaire. L'ajout obligatoire du volet santé à la discipline de l'éducation physique et sportive (ÉPS) s'inscrit dans cette foulée d'initiatives visant à favoriser l'adoption d'un mode de vie sain et actif chez les jeunes. On observe, toutefois, en milieu scolaire, que le temps consacré à l'ÉPS n'est pas suffisant pour contribuer à cette nouvelle mission pour la santé des jeunes (Rivard, & Beaudoin, 2005; Ministère de la santé et des services sociaux, 1998). À cet effet, en Colombie-Britannique, l'une des premières provinces canadienne à implanter un nouveau programme cadre d'éducation physique rapporte que la condition de l'ÉPS, depuis l'implantation de leur nouveau programme en 1995, n'a pas eu l'impact anticipé sur les enfants (Ministry of Education, Curriculum Branch, 2001). Ce constat est, entre autres, expliqué par la présence de plusieurs facteurs extérieurs à l'enseignant d'éducation physique tels que la durée des périodes d'enseignement, un manque d'équipements et la formation continue des enseignants. L'ÉPS est donc fragilisée parce que son temps d'enseignement est en compétition avec les autres disciplines enseignées à l'école et parce que des restrictions budgétaires engendrent des installations et équipements

sportifs souvent inadéquats. De plus, l'absence d'enseignants spécialisés en ÉPS dans plusieurs provinces canadiennes contribue à cette situation précaire (Rivard, & Beaudoin, 2005 ; Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse, 2000). Ainsi, de manière à faire reconnaître l'importance de l'ÉPS à l'école, la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec prenait la position suivante en 1994 « L'éducation physique est un champ d'études et une profession qui participe au développement de la personne par la mise en œuvre de pratiques corporelles et des connaissances s'y rattachant, dans le but de contribuer à son éducation, à sa santé et à sa qualité de vie dans tous les milieux et pour toute la vie » (Boileau et al., p. 18).

Un ouvrage récent (Puhse & Gerber, 2005), dans lequel des chercheurs de 35 pays présentent le rôle et la place de l'ÉPS à l'école, illustre bien que le portrait de la situation canadienne est également présent dans d'autres pays. Les travaux de Brandl-Bredenback et Rees (1996) en Allemagne et de Hardman (2003) aux États-Unis, démontraient également que la réduction du temps d'enseignement et les coupures budgétaires sont des facteurs limitant à l'implantation de nouveaux programmes cadres d'ÉPS.

Le cas de la province de l'Ontario, au Canada, sera traité dans cet article. Son nouveau programme cadre d'éducation physique, dorénavant intitulé « Éducation physique et santé » fut mis en place en septembre 1999. Ce nouveau programme a été développé pour chaque niveau du secondaire et a été mis en place à une année d'intervalle, commençant par la 9^e année. Les buts du programme (Ministère de l'éducation et de la Formation de l'Ontario, 1999) sont :

- 1) De permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances leur permettant de mieux comprendre l'importance de vivre une vie active et saine;
- 2) D'offrir suffisamment de connaissances qui permettront aux étudiants de développer des compétences et de les transférer dans leur vie de tous les jours afin de prendre leur santé en main; et
- 3) De permettre aux étudiants de devenir proactif dans la promotion de la vie active et saine chez les gens qui les entourent.

Les enseignants sont donc amenés à développer des cours correspondant à quatre domaines d'apprentissage : a) activité physique, b) promotion de la vie active, c) promotion de la santé et d) habiletés personnelles et sociales. Pour chacun de ces domaines, le Ministère précise que l'élève devra développer des habiletés, des attitudes et des connaissances pour jouir d'un style de vie sain et actif et, s'engager dans la pratique régulière de l'activité physique tout au long de sa vie. Ainsi, pour chacun des domaines, des attentes libellées de la façon suivante « À la fin du cours, l'élève doit pouvoir ... » et des contenus d'apprentissage sont spécifiés, afin de guider les enseignants dans la construction de séances journalières. Pour le domaine de l'activité physique, le programme vise l'amélioration, l'enchaînement et le transfert des habiletés motrices de l'élève, dans le contexte d'activités physiques variées et intéressantes. Pour le domaine de la promotion de la vie active, les cours traiteront de la participation active, du conditionnement physique et de la sécurité. Dans le cas du domaine de la promotion de la santé, les thèmes de la croissance et la sexualité, l'usage et l'abus de substances, la sécurité personnelle et la prévention des blessures et une saine alimentation, devront être enseignés aux élèves. Finalement, le domaine des habiletés personnelles et sociales réfère aux processus de prise de décision et de résolution de conflits, et l'acquisition d'habiletés sociales telles que l'écoute active, l'expression de ses émotions, le respect des autres et de l'environnement.

Le nouveau programme cadre présente également une nouvelle grille d'évaluation du rendement de l'élève à partir de *compétences* qu'il devra atteindre selon des niveaux numériques (plutôt que l'ancien système de lettre). Ainsi, l'enseignant accordera le niveau 1 à un élève qui atteindra la compétence visée entre 50 et 59%, le niveau 2 pour 60 à 69%, le niveau 3 pour 70 à 79% et le niveau 4 pour 80 à 100%. Cette grille a été développée à partir de quatre compétences spécifiques que l'élève doit acquérir, regroupant toutes les attentes spécifiées dans chaque domaine d'apprentissage et permettant de rendre compte du rendement de l'élève. Ces compétences sont : a) la connaissance et la compréhension, b) la réflexion et la recherche, c) la communication et d) la mise en application.

Ce nouveau programme cadre offre donc une nouvelle structure d'organisation et de contenus d'apprentissage dans le but de répondre à la stratégie nationale d'améliorer la santé de la population et plus particulièrement celle de la jeunesse (Gouverneur général, 2002). Cependant, certaines données nous portent à croire que l'implantation d'un tel programme cadre peut s'avérer difficile. Par exemple, des tentatives d'intégrer quelques cours reliés à la santé à l'intérieur du programme d'éducation physique au secondaire ont, par le passé, généré des réactions négatives chez les jeunes. Ceux-ci trouvaient qu'on leur volait du temps de jeu (Trudel, Boudreau & Proulx, 1994). Lors d'une étude pilote visant à se familiariser avec le contexte de l'éducation physique en Ontario francophone (Beaudoin, Trudel, Haman, Thom, & Jubinville, 2001), depuis la dernière vague de réforme, les enseignants interrogés ont précisé avoir reçu très peu de formation pour les aider à implanter le nouveau programme cadre. Finalement, le contexte politique de la francophonie en Ontario et les coupures budgétaires font en sorte que plusieurs enseignants ne voient pas d'un bon œil les changements à apporter pour implanter le nouveau programme cadre d'éducation physique et santé.

L'objectif de la présente étude était donc de décrire et de mieux comprendre l'expérience des enseignants d'éducation physique impliqués dans la mise en place du nouveau programme cadre de la 9^e année, depuis son lancement en septembre 1999. Pour atteindre cet objectif, différents modèles de compréhension et d'analyse d'implantation de nouveaux programmes scolaires ont été révisés. Le modèle développé par Fullan, Bennett, et Rolheiser-Bennett (1990) a été retenu car, selon nous, il permet de rendre compte de la complexité du processus d'implantation du nouveau programme cadre en considérant que tout changement en milieu scolaire implique une interaction entre plusieurs entités telles l'origine du leadership, l'école, l'enseignant, la classe et les élèves.

Le modèle de Fullan, Bennett, et Rolheiser-Bennett (1990)

Le modèle de Fullan et al. (1990), reproduit à la figure 1, présente les diverses composantes impliquées dans l'amélioration de la classe et de l'école. Ce modèle a été développé suite à l'observation de la difficulté de

généraliser des changements de programme au sein de l'école, lorsque les initiatives viennent des instances supérieures telles que les ministères de l'éducation ou les conseils scolaires. Les principaux travaux à la base du modèle sont ceux de Rosenholtz (1989), Joyce et Showers (1988), Bennett (1987), et Joyce et Weil (1986).

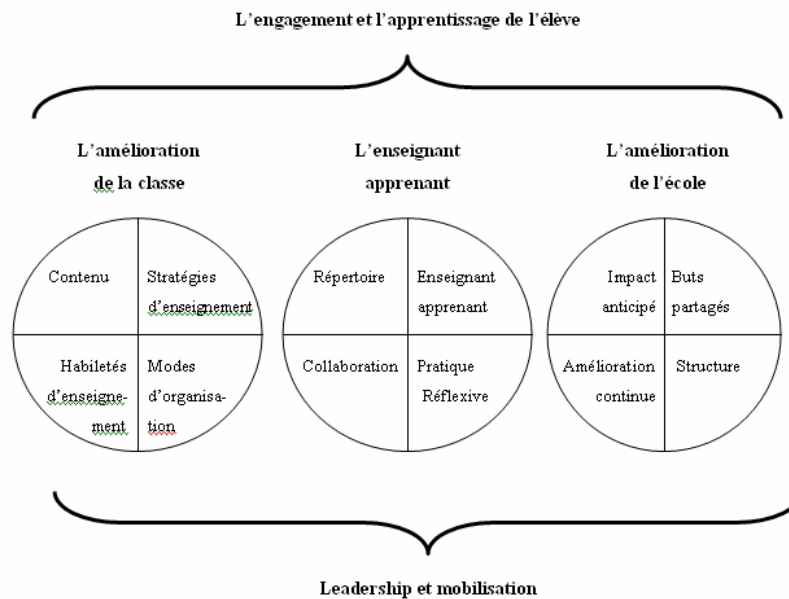


Figure 1. Un modèle de compréhension pour l'amélioration de la classe et de l'école (Fullan, Bennett, & Rolheiser-Nemmett, 1990; *A comprehensive framework for classroom and school improvement*).

Le modèle de Fullan et al. (1990) a donc été développé dans l'esprit d'aider à concevoir et implanter des changements au sein de l'école (Jewett, Bain, & Ennis, 1995). Le modèle comprend trois sphères (la classe, l'enseignant et l'école) qui fonctionnent ensemble et devront se coordonner pour engager tout le personnel de l'école dans les changements à produire. Chacune de ces sphères est composée de quatre

composantes qui interagissent également entre elles et affectent l'état global de la sphère. Voici un exemple : si de nouveaux éléments de contenu doivent être enseignés, l'enseignant peut faire appel à son répertoire et/ou consulter d'autres enseignants de son école. Du côté de l'école, la structure physique et les équipements peuvent limiter l'intégration de ces nouveaux éléments de contenu. En raison de cet enchaînement, l'engagement et l'apprentissage de l'élève ne seront pas optimaux. Le tableau 1 présente donc les trois sphères et une brève définition de chacune des composantes.

Pour la sphère de l'école, il est important de mentionner qu'une modification a été apportée au modèle original. Au cours de l'analyse des données, il a été détecté que la première composante de la sphère, originalement nommée « collégialité », ne permettait pas de rendre compte de la situation de chaque école et des témoignages recueillis. Dans le modèle original, cette composante est définie comme étant la possibilité des enseignants de travailler ensemble pour le développement de buts communs. Alors, étant donné que la composante de collaboration était déjà présente dans la sphère de « l'enseignant » et qu'une quasi-totale absence de collaboration est présente dans les témoignages des enseignants, nous avons cru préférable de modifier cette dernière afin d'intégrer leurs témoignages sur l'« Impact anticipé » du nouveau programme. Ainsi, comme la majorité des enseignants et des directeurs d'écoles faisaient part de leurs visions sur l'impact du nouveau programme, notre modification a permis d'intégrer ces témoignages au modèle.

Récemment, Fullan (2001) rapportait, dans un de ses ouvrages sur la signification des changements en milieu éducationnel depuis 1975, une détérioration progressive des conditions d'enseignement au Canada et aux États-Unis. Suite à l'analyse de plusieurs travaux (Goodlad, 1984; Hargreaves, 1994; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989; Scott, Stone, & Dinham, 2000), Fullan attribue cette situation aux résistances des enseignants et aux difficultés qu'ils rencontrent lorsque des changements de programme leur sont demandés.

Tableau 1
Les trois sphères du modèle de Fullan et al. (1990) et leurs composantes respectives.

LA CLASSE	L'ENSEIGNANT	L'ÉCOLE
<u>Contenu</u> : la matière enseignée à partir du nouveau programme ÉP.	<u>Répertoire</u> : connaissances de l'enseignant pour s'adapter au nouveau programme ÉP.	(Collégialité) <u>Impact anticipé</u> : ce qui est anticipé d'arriver à la suite de l'implantation du nouveau programme ÉP.
<u>Stratégies d'enseignement</u> : les diverses façons d'enseigner.	<u>Enseignant apprenant</u> : démarches, pratique pour mieux comprendre le nouveau programme ÉP	<u>Buts partagés</u> : interactions entre divers secteurs de l'école.
<u>Habilités d'enseignement</u> : les comportements de l'enseignant.	<u>Collaboration</u> : partage de nouvelles idées avec collègues, entraide entre enseignants.	<u>Amélioration continue</u> : actions entreprises ou à entreprendre pour répondre au nouveau programme ÉP.
<u>Modes d'organisation</u> : les stratégies pour s'assurer le bon fonctionnement de la classe.	<u>Pratique réflexive</u> : réflexion pour adapter ses séances ÉP au nouveau programme.	<u>Structure</u> : aspects administratifs et équipements de l'école.

À la lumière des travaux de Fullan et d'autres chercheurs sur l'implantation de nouveaux programmes à l'école, la problématique à la base de notre étude est des plus importantes. En effet, dans le contexte de la dernière réforme scolaire en Ontario, le nouveau programme cadre d'éducation physique et santé a été complètement révisé dans l'esprit d'intégrer la nouvelle mission de l'éducation à la santé et contribuer à l'amélioration de l'engagement des jeunes dans l'adoption d'un mode de

vie sain et actif. Aussi, les questions qui ont guidé notre étude sont : Est-ce que les écoles et les enseignants de notre échantillon vont rencontrer les mêmes difficultés identifiées dans les études précédentes ? Est-ce que le phénomène de l'érosion de la profession dont discute Fullan, sera également présent chez les enseignants d'éducation physique des quatre écoles étudiées ?

MÉTHODOLOGIE

La présente étude est la première phase d'un programme de recherche intitulé « Vivre en Santé » et rapporte les résultats obtenus suite à l'analyse des données recueillies dans quatre milieux scolaires. L'approche qualitative s'est avérée très appropriée pour notre étude car elle a permis de répondre aux caractéristiques jugées essentielles pour la bonne conduite de notre recherche : a) la recherche est conçue dans une optique globale; b) elle permet d'aborder l'objet de l'étude de manière ouverte et large faisant appel à plusieurs acteurs concernés (i.e. les élèves, leurs parents, les enseignants d'éducation physique et la direction de l'école); c) elle inclut une collecte de données effectuée à l'aide d'une variété de méthodes engendrant des données qualitatives; d) elle se déroule dans le milieu naturel; e) elle donne lieu à une analyse de contenu détaillée des données recueillies et f) elle débouche sur une description et compréhension approfondie des composantes pouvant conduire à l'énoncé d'un modèle de compréhension des processus impliqués (Paillé, 1996). La stratégie retenue pour la présentation des résultats est celle d'études de cas car elle permet, selon nous, de mieux faire ressortir les différences et les similitudes entre les différents milieux étudiés.

Contexte de la recherche

Tel que déjà mentionné, le but de la présente étude consistait à acquérir une meilleure compréhension du processus d'implantation du nouveau programme cadre en éducation physique et santé, pour la 9^e année. Depuis plus d'une décennie, les élèves ontariens doivent compléter un seul crédit obligatoire en éducation physique au cours des cinq années d'études secondaires. Dans le cas des quatre écoles qui ont participé à la présente recherche, l'élève devait compléter ce crédit au cours de sa 9^e

année et par la suite, les cours d'éducation physique devenaient optionnels.

Dans le but de représenter la diversité de la région d'Ottawa-Carleton, notre stratégie a été de recruter des écoles en milieu urbain et rural, dont le nombre d'élèves variait et où les enseignants et la direction avaient confirmé être impliqués dans une démarche de mise en place du nouveau programme cadre (voir tableau 2). Une deuxième école en milieu rural, ayant approximativement 300 élèves, avait également été recrutée, mais comme aucun cours d'éducation physique n'a été enseigné aux élèves de la 9^e année lors de l'année scolaire 2001-2002, nous avons dû la retirer de l'étude. Ce désistement représente une donnée intéressante sur la réalité des milieux scolaires francophones en milieu rural aux prises avec un manque de ressources humaines et matérielles pour administrer le nouveau programme cadre en éducation physique et santé.

Tableau 2
Contexte des quatre écoles étudiées.

L'ÉCOLE	École 1	École 2	École 3	École 4
Milieu	urbain	urbain	rural	urbain
Nombre d'élèves	300	1000	800	500
Responsable	Un directeur	Une directrice	Un directeur	Un directeur
L'ENSEIGNANT d'éducation physique	1 homme	1 homme	2 hommes	1 femme et 1 homme
Âge	50 ans	55 ans	34 & 40 ans	36 & 42 ans
Années d'expérience	15	16	5 & 15	8 & 12
LA CLASSE	2 classes mixtes	1 classe de garçons	5 classes mixtes	1 classe de filles et 1 classe de garçons

Recueil des données

La collecte des données a débuté en août 2001 et s'est poursuivie sur une période de quatre mois. Dans le but de saisir l'ensemble de la situation de chaque école et ne pas se limiter à un seul point de vue, trois méthodes de collecte de données ont été utilisées. D'abord, des entrevues individuelles semi-structurées ont été réalisées auprès des enseignants d'éducation physique et la direction de chaque école. Ensuite, des périodes d'observation de séances d'éducation physique ont eu lieu afin de mieux comprendre le déroulement des activités journalières. Finalement, des groupes de discussion ont été conduits avec des élèves de la 9^e année, afin de recueillir leurs expériences des cours d'éducation physique et leur perception de ce que veut dire, selon eux, « être en forme et en santé ». Dans le cadre du présent article, seules les données des entrevues avec les enseignants et la direction des écoles, ainsi que les notes d'observation des séances d'éducation physique seront présentées. Le volume des données recueillies ne permettait pas de tout présenter dans un seul article.

Chaque enseignant a accepté de participer à deux entrevues individuelles, en plus de permettre l'observation de trois à quatre de ses séances d'éducation physique. La première entrevue a eu lieu au cours du mois d'août afin de prendre connaissance de leur planification annuelle et des activités ou stratégies d'enseignement et d'organisation utilisées, dans le but de répondre plus spécifiquement aux exigences du nouveau programme cadre. Cette première entrevue s'est terminée avec l'établissement d'un calendrier pour les séances d'observation à réaliser. La deuxième entrevue a eu lieu après les séances d'observation et avait pour but d'effectuer un retour sur les séances observées, afin d'identifier les nouveautés implantées depuis l'arrivée du nouveau programme cadre et les aspects inchangés de leur enseignement. L'entrevue avec la direction de chaque école avait pour but de recueillir la perception de la direction sur le nouveau programme cadre et de documenter les démarches entreprises par l'école pour supporter l'implantation du nouveau programme.

Les entrevues enregistrées ont été transcrites puis analysées à l'aide du programme informatique Nvivo. Les catégories du modèle de compréhension de Fullan et al. (1990) ont été utilisées pour classer les

informations recueillies. Cette stratégie d'analyse a permis de tracer le profil de la situation de chaque école.

RÉSULTATS

Pour chacune des écoles, une synthèse des commentaires exprimés par les enseignants et la direction de l'école, ainsi que les notes d'observation des séances d'éducation physique serviront à décrire les trois sphères (la classe, l'enseignant et l'école), et leurs composantes respectives.

ÉCOLE 1

CLASSE

Contenu: Faisant suite à l'arrivée du nouveau programme cadre, des cours de natation ont été ajoutés aux autres activités sportives courantes telles que le football, le soccer et le tennis.

Stratégies d'enseignement: Quelques stratégies d'enseignement ont été développées depuis l'arrivée du nouveau programme cadre. L'enseignant parle de l'arrivée du papier crayon dans le gymnase, le carnet de l'élève et les tests écrits.

Habilités d'enseignement: Les habiletés courantes de l'enseignant n'ont pas changé avec l'arrivée du nouveau programme cadre. Lors des séances d'observation, nous avons pu noter que cet enseignant utilise des stratégies de supervision active, donne des rétroactions, encourage et stimule la participation de ses élèves et, réprimande ses élèves afin de limiter les comportements perturbateurs.

Modes d'organisation: Selon l'enseignant, le nouveau programme cadre est beaucoup plus exigeant que l'ancien car il doit y avoir plus d'évaluation et moins de pratique. Cette nouvelle réalité l'a amené à travailler par stations afin que les élèves puissent développer différentes habiletés lors d'une même séance.

ENSEIGNANT

Répertoire: L'enseignant dit ne pas avoir acquis de nouvelles connaissances faisant suite à l'arrivée du nouveau programme cadre.

Enseignant apprenant: Mise à part l'atelier de départ offert en août 1999 par le Conseil scolaire, l'enseignant n'a pas reçu de formation supplémentaire pour l'aider dans l'implantation du nouveau programme cadre.

Collaboration: Il est pour l'instant le seul enseignant d'éducation physique pour les groupes de la 9^e année dans son école et aucune occasion de collaboration avec d'autres enseignants s'est présentée à lui.

Pratique réflexive: Dans le but d'avoir une meilleure vision de l'ensemble des attentes à enseigner et à évaluer, cet enseignant a produit un tableau synthèse des attentes pour chaque domaine d'apprentissage. Ainsi, sur chacune de ses fiches de préparation les attentes du nouveau programme à atteindre sont mentionnées.

ÉCOLE

Impact anticipé: Selon l'enseignant « Le nouveau programme cadre est plus exigeant, amènera beaucoup plus de travail pour les élèves et risque de diminuer le taux d'inscription aux cours d'éducation physique pour la 10^e et les autres années ».

Buts partagés: Au moment des entrevues, l'enseignant a dit se sentir isolé dans son gymnase et ne voit pas comment il pourrait partager les buts de ses cours avec les autres enseignants de l'école.

Amélioration continue: La direction de cette école a mentionné qu'elle trouvait l'enseignant motivé. Toutefois, comme l'enseignant a une très lourde tâche, elle se voit obligé d'embaucher des personnes non-qualifiées en éducation physique pour l'aider.

Structure: En ce qui concerne la structure de l'école, la direction reconnaît que les horaires demeurent inchangés (période de 60 min.), qu'un budget limité ne permet pas l'achat de nouveaux équipements et l'entretien de ceux déjà présents. La seule nouveauté fut le terrain de football et de soccer à l'extérieur de l'école. Toutefois, précise-t-il « Cette nouvelle installation était déjà planifiée avant l'arrivée du nouveau programme cadre! ».

ÉCOLE 2

CLASSE

Contenu: Pour cet enseignant, « mes cours sont maintenant plus axés sur la santé, avec plus de variété d'activités, les nouvelles compétences du programme cadre et plus d'habiletés à développer ». Ceci se traduit, entre autres, par l'ajout du jogging, des exercices d'étirement et des tests pour mesurer la condition physique des élèves.

Stratégies d'enseignement: Cet enseignant s'est donné une stratégie d'enseignement afin de pouvoir couvrir toutes les attentes et les compétences mentionnées dans le nouveau programme cadre. Il accorde dix jours d'enseignement par activité sportive : cinq pour le développement des habiletés et cinq autres pour des pratiques et des jeux spécifiques.

Habiletés d'enseignement: L'enseignant considère que ses habiletés courantes n'ont pas changé avec l'arrivée du nouveau programme cadre. Lors des observations en gymnase, il fut noté que l'enseignant utilise une stratégie de supervision active pour stimuler la participation des élèves. Il interagit souvent avec les élèves et plus particulièrement lorsqu'il tente de leur donner des rétroactions, les encourager et réprimander les comportements déviants.

Modes d'organisation: L'enseignant ne dispose que de la moitié du gymnase pour dispenser ses cours et selon lui « la gestion du temps et de sa classe n'est pas facile »; puis il ajoute « la venue du nouveau programme cadre n'a rien changé à cette situation ! »

ENSEIGNANT

Répertoire: L'enseignant dit ne pas avoir acquis de nouvelles connaissances faisant suite à l'arrivée du nouveau programme cadre.

Enseignant apprenant: L'enseignant a reçu une formation initiale en août 1999, mais n'a reçu aucune autre formation depuis. Toutefois, de son point de vue, il faut trouver du nouveau matériel pour rendre les cours de santé plus intéressants.

Collaboration: Cet enseignant travaille avec ses collègues d'éducation physique afin de discuter des attentes du nouveau programme cadre.

Pratique réflexive: L'enseignant considère que la nouvelle grille d'évaluation demande plus de travail afin d'évaluer les quatre nouvelles compétences du nouveau programme. Ainsi, au moment des entrevues, il travaillait sur le développement de nouvelles fiches d'évaluation pour les élèves.

ÉCOLE

Impact anticipé: La direction de l'école ainsi que l'enseignant sont d'avis que le nouveau programme cadre est plus exigeant et met plus de pression sur l'élève afin d'atteindre toutes les attentes.

Buts partagés: L'enseignant d'éducation physique et les enseignants des autres matières à l'école tentent de travailler ensemble pour développer les mêmes compétences personnelles chez l'élève.

Amélioration continue: La direction et l'enseignant sont d'avis que le plus gros problème à régler dans leur école est l'horaire du gymnase : « avoir la moitié d'un plateau avec des groupes de plus en plus grands est un défi de taille ». Le directeur mentionne que ce problème existe depuis plusieurs années et que la venue du nouveau programme cadre n'a pas résout cette difficulté.

Structure: Pour ce qui est de la structure de l'école, la direction reconnaît que les horaires demeurent inchangés (période de 75 min.) et qu'un budget limité ne permet pas l'achat de nouveaux équipements et l'entretien de ceux déjà présents.

ÉCOLE 3

CLASSE

Contenu: Les nouvelles activités implantées faisant suite au nouveau programme cadre sont le camp de plein air à l'automne et les séances de conditionnement physique qui incluent le « physi-test » canadien.

Stratégies d'enseignement: Ces enseignants disent avoir développé diverses stratégies d'enseignement depuis l'arrivée du nouveau programme cadre. Ils parlent de modes d'évaluation plus structurés et

centrés sur les nouvelles compétences et le développement des habiletés; de même que l'utilisation des devoirs à l'extérieur des cours.

Habiletés d'enseignement: Les habiletés courantes des deux enseignants n'ont pas changé avec l'arrivée du nouveau programme cadre.

Modes d'organisation: Ces enseignants doivent fonctionner avec un demi-gymnase. Cette situation persiste depuis plusieurs années et génère des difficultés dans la gestion du temps et des élèves.

ENSEIGNANT

Répertoire: Les deux enseignants disent ne pas avoir acquis de nouvelles connaissances ou activités faisant suite à l'arrivée du nouveau programme cadre.

Enseignant apprenant: Ces enseignants ont reçu une formation initiale en 1999, mais aucune autre depuis.

Collaboration: Les deux enseignants expriment avoir un manque de temps pour collaborer ou discuter entre eux.

Pratique réflexive: Les enseignants disent se limiter à implanter de nouvelles activités dans leurs cours, avant d'avoir fait une révision complète du nouveau programme cadre. Ils aimeraient éventuellement pouvoir utiliser d'autres stratégies d'enseignement afin de mettre plus d'emphase sur l'attitude, la participation et l'effort de l'élève.

ÉCOLE

Impact anticipé: Ces enseignants craignent que l'éducation physique reste marginale dans leur école. Par exemple, ils constatent que l'arrivée du nouveau programme cadre en éducation physique n'a pas eu d'impact sur la durée de leurs cours, alors qu'ils auraient aimé avoir une vingtaine de minutes de plus par semaine.

Buts partagés: Les enseignants reconnaissent qu'aucun travail n'a été fait pour développer des projets communs avec d'autres enseignants de l'école.

Amélioration continue: De leur point de vue, une réorganisation des horaires des cours d'éducation physique doit être faite afin de faciliter

l'utilisation des plateaux et l'utilisation de la nouvelle grille d'évaluation du rendement des élèves doit être révisée afin de faciliter l'évaluation de ces derniers.

Structure: Puis en ce qui concerne la structure de l'école, la direction reconnaît que les horaires demeurent inchangés (période de 55 min.), qu'un besoin d'achat de nouveaux équipements et l'entretien de ceux en place est présent et que la construction de la nouvelle salle de musculation aidera grandement à régler plusieurs difficultés exprimées par les enseignants d'éducation physique depuis plusieurs années.

ÉCOLE 4

CLASSE

Contenu: Des nouvelles activités physiques ont été ajoutées au programme courant afin de répondre aux attentes du nouveau programme cadre. Il s'agit de l'Ultimate frisbee et du Jour cardio. De plus, des nouvelles activités d'apprentissage de nature théorique ont été intégrées telles qu'un projet de recherche à la bibliothèque, des présentations orales avec le logiciel Corel et des mini-conférences avec invités pour le domaine de la promotion de la santé.

Stratégies d'enseignement: Les deux enseignants disent utiliser les mêmes stratégies d'enseignement de par le passé, sauf pour deux contenus de cours. Pour le Volley-ball, ils regroupent leurs deux classes et forment des équipes mixtes. Ils disent « les élèves aiment beaucoup cette formule et ça a un grand impact sur leur motivation et le taux de participation ». L'autre activité est le Jour cardio où ils joignent à nouveau leurs deux groupes.

Habilités d'enseignement: Les habiletés courantes des deux enseignants de cette école n'ont pas changé avec l'arrivée du nouveau programme cadre.

Modes d'organisation: Ces enseignants doivent fonctionner avec un demi gymnase depuis plusieurs années et constatent que la venue du nouveau programme n'a pas changé cette situation.

ENSEIGNANT

Répertoire: Les deux enseignants disent ne pas avoir acquis de nouvelles connaissances suite à l'arrivée du nouveau programme cadre.

Enseignant apprenant: Ces enseignants ont reçu la formation initiale en 1999, mais aucune autre depuis. Toutefois, ils disent avoir consulté les manuels du Programme national de certification des entraîneurs dans le but de se mettre à jour dans l'enseignement de certaines activités sportives. Toutefois, ils soulignent qu'un manque de manuels et de ressources pédagogiques en français les prive d'innover davantage.

Collaboration: Plusieurs occasions de collaboration ont été mises en place. D'abord, les deux enseignants font travailler leurs classes de filles et de garçons ensemble. Ils ont intégré des étudiants-stagiaires de niveau universitaire. Pour les projets de recherche des élèves, ces derniers travaillent avec la biblio-technicienne. Puis, pour les présentations orales des élèves, ils utilisent la grille d'évaluation que l'enseignant du cours de français a développée.

Pratique réflexive: Les deux enseignants ont travaillé ensemble pour clarifier la nouvelle terminologie servant à l'évaluation du rendement des élèves et ont par la suite créé une nouvelle grille d'évaluation.

ÉCOLE

Impact anticipé: La direction de l'école mentionne que des difficultés administratives ont été identifiées suite au nouveau système de notation des élèves. De plus, comme des nouveautés étaient implantées par le Ministère à chaque année, le rythme des changements mettait beaucoup de pression sur le personnel administratif et enseignant.

Buts partagés: L'enseignant du français et la biblio-technicienne se sont joints aux projets théoriques du nouveau programme cadre.

Amélioration continue: La direction de l'école et les deux enseignants sont d'avis que la mise en œuvre du nouveau programme cadre dépend beaucoup de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mais que les conditions nécessaires pour assurer une telle qualité n'est

malheureusement pas mise à la disposition des écoles dans le contexte actuel.

Structure: En ce qui concerne la structure de l'école, la direction reconnaît que les horaires demeurent inchangés (période de 75 min.), qu'un problème persistant de gestion de plateaux doit être corrigé et qu'un besoin d'achat de nouveaux équipements et d'entretien de ceux déjà présents doit également être comblé.

DISCUSSION

L'utilisation du modèle de Fullan et al. (1990) a permis d'effectuer une étude approfondie de la situation de chaque école. L'identification des composantes des trois sphères (la classe, l'enseignant et l'école) ont, entre autres, permis de constater que plusieurs difficultés et défis sont communs aux quatre écoles et sont de réelles barrières au processus d'implantation du nouveau programme cadre d'éducation physique et santé.

Selon le modèle de Fullan et al. (1990), l'enseignant est placé au centre du modèle, comme il se retrouve également au cœur de l'action dans son école. Notre étude démontre que l'enseignant est souvent pris entre les restrictions ou les contraintes imposées par l'administration de l'école et son désir d'améliorer son enseignement en tenant compte d'une part des objectifs du programme d'éducation physique et, d'autre part, des attentes et demandes des élèves. Malheureusement, il semble avoir peu de moyens pour améliorer sa situation. Tous les enseignants nous disent : a) n'avoir acquis aucune nouvelle connaissance pour élargir leur répertoire; b) n'avoir reçu aucune formation supplémentaire, après l'atelier de départ en 1999; et c) avoir très peu et même parfois aucune occasion de collaboration avec d'autres collègues.

La venue du nouveau programme cadre en Ontario ne semble donc pas avoir contribué à améliorer les conditions d'enseignement en éducation physique. En fait, les résultats de notre étude et ceux d'autres études canadiennes (Fraser-Thomas & Beaudoin, 2002; Ministère d'Éducation de la Colombie Britannique, 2001; Melnychuck, 2000), permettent de constater que ce qui se passe en éducation physique ne semble pas différent de ce qui se passe dans le milieu de l'enseignement en général. L'analyse critique de la situation des enseignants réalisée par

Fullan (2001) s'apparente donc à la situation des enseignants qui ont pris part à notre étude.

Pour contrecarrer le phénomène de la détérioration de l'enseignement, Jewett, Bain et Ennis (1995) soulignent, entre autres, l'importance de « pouvoir continuer à apprendre ». Les enseignants que nous avons étudiés ont d'ailleurs souligné avoir besoin de temps supplémentaire et de nouvelles ressources francophones, pour s'investir davantage dans la tâche de planifier de nouvelles unités d'enseignement et d'apprentissage pour l'élève. Plus particulièrement pour le domaine d'apprentissage de la promotion de la santé, les enseignants expriment avoir besoin de formation continue.

Finalement, la pratique réflexive des enseignants semble également être très limitée. Seulement les deux enseignants de l'école 4 nous disent avoir consulté de nouvelles ressources pour se mettre à jour. Ces personnes semblent particulièrement engagées à faire les efforts nécessaires pour implanter les nouveautés du programme cadre dans leur pratique quotidienne. Les autres enseignants rencontrés, semblent davantage adopter l'attitude que Faucette (1987) identifie comme « celui qui conceptualise ». Ces personnes ne vont pas automatiquement résister aux changements à apporter, mais auront davantage tendance à comparer leurs cours actuels avec les nouveautés à apporter, puis auront besoin d'information additionnelle, de temps et de support supplémentaire pour implanter ces changements dans leur pratique.

Faisant suite à l'observation de la situation de la sphère de l'enseignant et sachant que l'état d'une sphère affecte les deux autres sphères du modèle, il n'est pas surprenant de constater les difficultés et les limites qu'éprouvent les enseignants au sein de la classe et de l'école. Voici donc le portrait d'une journée typique d'enseignement pour un éducateur physique. D'abord, comme la structure de l'école est inchangée, les horaires restent les mêmes, la durée des cours est toujours la même, aucun équipement nouveau est acheté et la gestion des plateaux restent aussi ardue (trois écoles sur quatre fonctionnent avec des demi-gymnases car deux cours ont lieu en même temps). Les enseignants vont alors utiliser quelques nouvelles stratégies d'enseignement afin de pouvoir intégrer certains objectifs du nouveau programme cadre. Il s'agit de l'utilisation du papier crayon dans le

gymnase, des modes d'évaluation plus structurés, des devoirs à l'extérieur des cours et le regroupement des deux groupes en gymnase, afin de faire une utilisation optimale de l'espace, du temps et des équipements sportifs. Toutefois, dans un tel contexte, les enseignants font davantage part de leur limite, comparativement à leur goût d'innover. Le contenu des cours et leurs modes d'organisation ont donc très peu changé. Les écoles 1 et 3 ont ajouté une nouvelle activité physique, respectivement la natation et le camp de plein air, et l'école 2 tente d'intégrer un peu plus d'activités axées sur la santé et le conditionnement physique (i.e. jogging, étirements). Seule l'école 4 développe de nouvelles activités en collaboration avec les enseignants d'autres disciplines. De plus, sur l'heure du midi et en fin de journée, les éducateurs physiques sont également responsables de tâches telles que les activités dans le gymnase et les équipes sportives para-scolaires. Ainsi, tel que démontré dans les travaux de Fullan (1990) et de Hargreaves (1994), la routine de ces enseignants demeure inchangée, alors que leur charge de travail s'intensifie année après année.

D'autre part, la majorité des enseignants rencontrés disent souffrir d'un sentiment d'isolation et avoir très peu d'occasions de collaboration avec d'autres enseignants de la même discipline ou d'autres disciplines enseignées à l'école (à l'exception de l'école 4). Cette situation a également été observée dans les études canadiennes de Fraser-Thomas et Beaudoin (2002) et de Melnychuck's (2000). Selon les enseignants de notre étude et ceux des travaux mentionnés ci-haut, ce sentiment d'isolation est créé par divers facteurs dont le manque de temps et la surcharge de travail. Il semblerait également que la possibilité de créer des occasions ou opportunités d'échange avec d'autres collègues à l'intérieur de la même école, comme avec des collègues d'autres écoles, ne fait pas partie de la culture actuelle mais que la venue du nouveau programme cadre amplifie le besoin à cet égard.

Le rôle de l'école, selon Jewett, Bain et Ennis (1995), est aussi un élément important à considérer dans l'implantation d'un nouveau programme. Dans le cadre de notre étude, les directeurs rencontrés présentent l'école comme une entité ayant le potentiel d'aider sur les plans (a) de la planification des horaires des cours et la période de temps accordée à chaque matière enseignée, (b) des finances pour l'achat de

nouveaux équipements, (c) de l'embauche de nouveaux enseignants à temps partiel ou à temps plein, et (d) de la création d'occasions de rencontre entre les enseignants pour le partage de buts communs à atteindre. Toutefois, nos résultats indiquent qu'aucun de ces aspects n'a pu être modifié suite à l'arrivée du nouveau programme cadre.

Par ailleurs, la modification apportée au modèle original de Fullan et al. (1990) (cf tableau 1) a permis de mieux comprendre que les enseignants et les directions des écoles anticipent que le nouveau programme cadre soit plus exigeant et demande plus de travail à l'élève, et par conséquent, risque de contribuer à une diminution du taux d'inscriptions des élèves au cours d'éducation physique, lorsque celui-ci devient optionnel. Une telle anticipation nous semble particulièrement inquiétante et contradictoire aux buts initiaux du nouveau programme cadre. Il faut alors retourner à la volonté de départ de cette vague de réformes où, tel que souligné par Boileau et al. (1994), un besoin de revitaliser les classes d'éducation physique et de leur donner un nouveau rôle pour contribuer à la santé de la jeunesse avait été identifié dans le but de solutionner, entre autres, le problème de désintéressement des jeunes à participer aux cours d'éducation physique. Ainsi, de tels résultats s'apparentent au rapport du Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique (Ministry of Education, Curriculum Branch, 2001) où des facteurs extérieurs à l'enseignant d'éducation physique n'ont pas permis d'avoir l'impact anticipé.

CONCLUSION

L'ensemble de nos résultats s'apparentent donc aux conclusions d'autres études qui ont été effectuées au cours de la dernière décennie au Canada (Fraser-Thomas & Beaudoin 2002, Melnychuck's, 2000, Ministère d'Éducation de la Colombie Britannique, 2001) et en Angleterre (Penney, 2001). En fait, notre étude permet de comprendre que les problématiques demeurent inchangées, tout comme les conditions d'enseignement de l'éducation physique. Ces résultats corroborent également la position que McKenzie et Sallis avaient déjà exprimée en 1996 : un nouveau programme cadre ne peut pas tout changer à lui seul ! D'autres facteurs entourant l'enseignant, tels que le temps alloué à l'enseignement des cours d'éducation physique, doivent eux aussi être changés pour

permettre une implantation complète de nouveaux programmes cadres dans les milieux scolaires.

Nos résultats démontrent que des changements essentiels doivent être apportés dans les trois sphères du modèle de Fullan et al. (la classe, l'enseignant et l'école), si les ministères de l'éducation provinciaux souhaitent pouvoir agir efficacement sur l'engagement et l'apprentissage des élèves. Du côté de l'enseignant, un besoin de formation continue et de temps additionnel de préparation, a clairement été identifié. Du côté de l'école, l'ajout de nouvelles ressources financières est nécessaire pour contribuer à l'amélioration des installations sportives et à l'ajout de nouvelles ressources pédagogiques. Les changements dans ces deux sphères pourraient alors supporter les enseignants dans la création de nouvelles unités d'enseignement et d'apprentissage, visant une amélioration de l'état de la condition physique et de la santé des élèves.

Dans l'esprit d'aider les milieux scolaires à poursuivre leurs efforts pour implanter le nouveau programme cadre d'éducation physique et santé, et à avoir un réel impact sur la condition physique et la santé des élèves, d'autres études seront nécessaires. Le paradigme contemporain de la recherche-action (Dolbec & Clément, 2000) offre des pistes de recherche fort intéressantes car il permet aux enseignants de prendre part à de tels projets en tant qu'« enseignant-chercheur » pour contribuer à l'identification et à la compréhension des problèmes qu'ils vivent quotidiennement, mais également pour mettre en place des actions concrètes pour la résolution des problèmes identifiés. De plus, des études longitudinales manquent dans ce domaine et le contexte de la réforme actuelle est une occasion d'étudier le processus d'implantation d'un nouveau programme scolaire, sur une longue période. Ainsi, il nous apparaît que des études comme celles-ci sont très importantes et peuvent apporter des recommandations pour éviter que des conclusions comme celle du Ministère d'éducation de la Colombie-Britannique se reproduisent en Ontario francophone.

NOTE DE L'AUTEUR

¹ Ce programme de recherche a été subventionné par le Ministère d'éducation de l'Ontario, grâce à un partenariat avec le Conseil des écoles publiques francophones de l'est de l'Ontario et l'Université d'Ottawa.

RÉFÉRENCES

- Association Canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse (2000). *Physical Education 2000. Foundations, Guidelines and Learning Outcomes for the Future*. Ottawa: Association Canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse.
- Beaudoin, C., Trudel, P., Haman, F., Thom, & Jubinville (2001). *La perception des enseignants du nouveau programme cadre en éducation physique et santé, dans les écoles secondaires francophones de l'Est de l'Ontario*. 69e Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Qc, Canada.
- Bennett, B. (1987). *The effectiveness of staff development training practices : A Meta-Analysis*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Oregon.
- Boileau, R., Chiasson, L., Demers, P., Guay, D., Larouche, R., Marcotte, G., & Roy, R. (1994). *L'avenir de l'éducation physique. Le temps de l'engagement*. Montréal, Qc : Éditions L'Impulsion.
- Brandl-Bredenback, H. P., & Rees, R. C. (1996). Physical self-concept in German and American adolescents. In W. D. Brettschneider (Ed), *Physical education and sport. Changes and challenges* (pp. 443-460). Aachen : Meyer & Meyer.
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dolbec, A. & Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajé, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-224). Sherbrooke, Qc : Éditions CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Faucette, N. (1987). Teachers' concerns and participation styles during in-service education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(4), 425-440.
- Fraser-Thomas, J., & Beaudoin, C. (2002). Implementing the new physical education programme : Nova Scotia and Ontario experiences. *Physical and Health Education Journal*, 68(1), 32-33.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY : Teachers College Press.
- Fullan, M., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.

- Goodlad, J. (1984). *A place called school : Prospects for the future*. New York : McGraw-Hill.
- Gouverneur général. (2002). Le Canada que l'on veut: Discours du Trône ouvrant la deuxième session de la trente-septième législature du Canada – 30 septembre 2002. Ottawa : Sa Majesté la Reine du Chef du Canada.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the postmodern age*. London : Cassell; New York : Teachers College Press.
- Jewett, A., Bain, L., & Ennis, C. (1995). *The programme process in physical education*. Dubuque, IA: WCB Brown & Benchmark Publishers.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Students achievement through staff development*. White Plains, NY: Longmen, Inc.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lortie, D. (1975). *School teacher : A sociological study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Manidi, M-J, & Dafflon-Arvanitou, I. (2000). Activité physique et santé. Apports des sciences humaines et sociales. Éducation à la santé par l'activité physique. Paris : Masson S.A.
- Martens, F. L. (1986). *Basic Concepts of Physical Education: The Foundations in Canada*. Champaign, IL: Stipes Publishing Company.
- McKenzie, T.L., & Sallis, J.F. (1996). Physical activity, fitness, and health-related physical education. Dans S. Silverman et C. Ennis (Eds.). *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 223-246). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Melnychuck, N. (2000). Parallel lived worlds: Researcher as mother and teacher as programme agent. *Brock Education*, 9(2), 78-95.
- Mérini, C., Jourdan, D., Victor, P., Berger, D., & de Peretti, C. (2004). *Guide ressources pour une éducation à la santé à l'école élémentaire*. Rennes : Éditions de l'école nationale de la santé publique.
- Ministère de l'éducation et de la Formation de l'Ontario. (1999). *Le programme de l'Ontario, 9e et 10e année: Éducation physique et santé*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario, Ministère de l'éducation et de la Formation de l'Ontario.

- Ministère de la santé et des services sociaux (1998). *Les jeunes et l'activité physique. Situation préoccupante ou alarmante?* Kino-Québec, Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec. Québec: La fédération du sport étudiant.
- Ministry of Education, Curriculum Branch. (November, 2001). *Physical Education Curriculum Review Report*. Vancouver: Government of British Columbia, Ministry of Education.
- Paillé, P. (1996). Recherche Qualitative. In A. Michielli (Éd), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Penney, D. (2001). The revision and initial implementation of the National programme for physical education in England. *Bulletin of Physical Education*, 37(2), 93-134.
- Puhse, U., & Gerber, W. (2005). *International Comparison of Physical Education*. Oxford : Meyer & Meyer Sport.
- Rivard, M-C, & Beaudoin, C. (2005). Canada. In U. Puhse and M. Gerber (Eds), *International Comparison of Physical Education*. (pp. 150-173). Oxford : Meyer & Meyer Sport.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace : The social organization of schools*. New York : Longman.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2000). *International patterns of teacher discontent*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Trudel, P., Boudreau, P., & Proulx, R. (1994). L'éducation physique dans les écoles franco-ontariennes. *Revue de l'éducation physique*, 35, 65-77.
- Vigarello, G. (1997). L'éducation pour la santé. Une nouvelle attente scolaire. *Esprit*, 2, 72-82.