

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES FACTEURS FACILITANT ET LES OBSTACLES LIMITANT LA
PROMOTION DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE DANS LA VIE SCOLAIRE DES
ENFANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
ASMA DHOUBI

Mars 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE (M. SC.)

Direction de recherche :

Claude Dugas, Ph.D

Prénom et nom

Directeur de recherche

Jury d'évaluation :

Claude Dugas, Ph.D

Prénom et nom

Membre du jury

Louis Laurencelle, Ph.D

Prénom et nom

Membre du jury

Mathieu Point, Ph.D

Prénom et nom

Membre externe du jury

Sommaire

Réaliser 60 minutes d'activité physique d'intensité moyenne à élevée par jour (APIMÉ) pour les enfants et les adolescents est la recommandation mondiale pour assurer le développement et le soutien de la santé des enfants. Le Canada est classé parmi les meilleurs pays au monde pour les indicateurs d'interventions pour améliorer le taux d'AP des enfants, dans les écoles et à l'extérieur des écoles. D'un autre côté, le pourcentage des jeunes qui arrivent à répondre à la recommandation de 60 min d'APIMÉ par jour est très bas, voire moins de 10%, ce pourcentage n'a pas dévié de 7% entre 2007 et 2015. Les mesures prises au niveau des différents paliers organisationnels du pays n'ont pas donné les résultats escomptés au niveau du taux d'APIMÉ par jour. Considérant ceci, notre objectif est d'obtenir, grâce à une enquête par questionnaire auprès des intervenants scolaires -enseignants titulaires, éducateurs physiques et administrateurs, un portrait sur l'ensemble des facteurs facilitant et des obstacles empêchant l'intégration de l'AP dans la vie scolaire des enfants du primaire au Québec.

Le questionnaire comprend trois parties dont la première porte sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants, la deuxième sur les obstacles à la promotion de l'AP à partir du modèle socioécologique, la troisième partie étant réservée à l'enseignant d'éducation physique (Ens.ÉP) et la séance d'ÉP. Des 75 protocoles par retour informatique, seuls 38 répondants ont signé le formulaire de consentement et rempli le questionnaire. Dans cet échantillon, on compte 15

enseignants de classe (Ens.C), 17 éducateurs physiques (Ens.ÉP), 2 Directeurs, et 4 Responsables du service de garde scolaire (RSG-scolaire).

Les résultats ont montré que l'ensemble des répondants partage la même opinion sur les différents facteurs abordés. Quant aux obstacles à la promotion de l'AP, la perception des différents intervenants scolaires diffère significativement d'un groupe à l'autre. Au niveau personnel, l'obstacle le plus important est l'auto-efficacité tandis qu'au niveau social ce sont la communication et la collaboration entre intervenants de même profession qui varient. Finalement au niveau environnemental, le manque de temps et de fonds sont perçus comme les principaux obstacles. Au niveau de l'ÉP, les Ens.ÉP disent ne pas arriver encore à offrir une séance d'ÉP de qualité, ce qui influence le taux d'AP générale des enfants.

L'école est un microcosme de la société qui a besoin d'un leadership pour implanter et soutenir les programmes d'intervention destinés à améliorer le taux de l'AP des jeunes. L'Ens.ÉP est évidemment la personne désignée pour cette mission. Mais il doit aussi augmenter son auto-efficacité tout comme les intervenants scolaires sur les plans personnel, social et environnemental afin que les interventions soient efficaces et réalisées selon les spécificités de leur milieu de travail.

Table des matières

Sommaire.....	iii
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des abréviations.....	x
Remerciements.....	xii
Contexte théorique.....	5
L'impact de l'activité physique sur la santé des enfants	6
L'activité physique et la santé psychologique des enfants.....	6
L'activité physique et la santé cognitive chez les enfants.....	7
L'activité physique et l'obésité chez les enfants.....	7
La santé cardiaque des enfants et l'AP	9
La relation entre la santé cardiaque et la performance scolaire.	11
Constat de l'effet de l'AP sur la santé physique, psychologique et mentale	11
Le taux d'AP dans les différents pays du monde.....	12
Les barrières et les facilitateurs de l'activité physique à l'école en utilisant le modèle socioécologique	15
Facteurs personnels	16
Le personnel scolaire en lien avec le facteur personnel..	16
Les éléments significatifs du facteur personnel.....	18

Constat des facteurs personnels	20
Facteurs sociaux	21
Facteurs environnementaux et institutionnels.....	23
Facteurs politiques	24
Constat des facteurs qui influencent l'AP des enfants dans l'école.....	24
Problématique	26
Objectif	28
Méthodologie	29
Participants.....	30
Protocole	30
Questionnaire	31
Déroulement.....	33
Analyses	33
Résultats.....	35
Caractéristiques des répondants	36
Barrières personnelles	37
Barrières sociales	41
Barrières environnementales et institutionnelles	42
Attitude envers l'AP et l'ÉP.....	45
Barrières de l'ÉP pour les Ens.ÉP.....	46

Discussion.....	48
Limites de la recherche	53
Recommandations à la recherche.....	54
Recommandations pratiques	55
Conclusion	56
Références.....	56
Appendice A.	63
Appendice B	67
Appendice C	88
Appendice D	90

Liste des tableaux

Tableau 1 Différents calculs de 60 min d'APIMÉ/jour pour un cas donné (chiffres en gras)	13
Tableau 2 Les caractéristiques d'une séance d'éducation physique de qualité	17
Tableau 3 Barrières des intervenants scolaires selon le modèle socioécologique	25
Tableau 4 Évolution du nombre de répondants dans les différentes parties du questionnaire	36
Tableau 5 Caractéristiques du sexe et âge des participants	37
Tableau 6 Les barrières personnelles et la promotion de l'AP dans les écoles	39
Tableau 7 Fréquence et pourcentage des choix de la personne la mieux placée pour mettre en œuvre un projet d'AP dans l'école	40
Tableau 8 Les barrières sociales et la promotion de l'AP dans les écoles	42
Tableau 9 Les barrières environnementales dans la promotion de l'activité physique dans les écoles primaires.....	44
Tableau 10 Fréquence des attitudes envers l'activité physique des répondants	45
Tableau 11 Les barrières d'une séance d'éducation physique de qualité	47

Liste des figures

Figure 1. Modèle socioécologique	16
Figure 2. L'interaction des facteurs personnels d'un intervenant de l'école en lien avec l'augmentation du taux d'activité physique des enfants	21
Figure 3. Le modèle socioécologique dynamique des intervenants de l'école.....	22
Figure 4. La corrélation entre les différents facteurs personnels dans le contexte de la promotion de l'AP des élèves du primaire	41

Liste des abréviations

AP : activité physique

APIMÉ : activité physique à intensité moyenne à élevée

APIÉ : activité physique à intensité élevée

APIM : activité physique à intensité moyenne

APIMF : activité physique à intensité faible

ÉP : éducation physique

TDAH : trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

TAC : trouble de l'acquisition de la coordination

SCPE : société canadienne de physiologie de l'exercice

min : minute

C.S.S. : Centre de services scolaire

Q : Question

Ens.C : enseignant de classe

Ens.ÉP : enseignant d'éducation physique

RSG-scolaire : responsable de service de garde au milieu scolaire

Max : maximum

Min : minimum

m.S.C : moyenne des connaissances sur la santé corporelle

m.P.S : moyenne de la performance scolaire

m.C.AP : moyenne sur les connaissances sur le bienfait de l'AP

m.Éffi : moyenne d'efficacité

m.Coop : moyenne collaboration générale

M.Phy : moyenne du niveau physique des élèves

S.Q.ÉP : séance de qualité en éducation physique

S.S.ÉP : soutien social de l'environnement

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes remerciements à mon directeur de recherche, le professeur Claude Dugas, Ph.D., qui est considéré parmi les 50 influenceurs qui contribuent à faire bouger le Québec en matière de saines habitudes de vie. Il a accepté de m'encadrer et me soutenir durant mon parcours de maîtrise en psychomotricité. Son encadrement et ses cours m'ont permis de développer mes compétences académiques et professionnelles vers un niveau dont je suis plus que satisfaite. Merci aussi au professeur Louis Laurencelle, Ph.D., qui m'a inspirée et guidée dans l'élaboration de mon questionnaire.

Mes remerciements aussi à mon mari qui m'a soutenue sur tous les plans durant mon parcours. Il a été à la fois un tuteur, un prince et un père de famille. Je remercie donc la « maîtrise » et ses défis pour la solidification et le renforcement de notre relation.

Je remercie ma grande famille et mes filles pour leur soutien moral et leurs encouragements et je n'oublie pas ceux et celles qui ont pris de leur temps assez rare pour répondre au questionnaire.

Un merci particulier à tout le personnel du département des sciences de l'activité physique à Trois-Rivières pour leur soutien.

Les mots n'arrivent pas à transmettre mes sentiments, mais je veux vous dire que vous avez fait une profonde empreinte dans ma vie et je ne vous oublierai jamais.

Introduction

Les bénéfices de l'activité physique (AP) sur la santé et le développement physique, psychologique et cognitif de l'enfant sont bien documentés, notamment la santé cardiovasculaire et cardiorespiratoire, l'anxiété, la dépression, l'auto-efficacité et l'estime de soi (Kohl III & Cook, 2013; Poitras et coll., 2016). De plus, le potentiel thérapeutique de l'AP a été démontré dans le processus de traitement des maladies non transmissibles, comme les maladies cardiovasculaires et respiratoires, l'obésité, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et le trouble de l'acquisition de coordination (TAC) (Ahn & Fedewa, 2011; Biddle & Asare, 2011; Janssen & LeBlanc, 2010; Park et coll., 2017; Poitras et coll., 2016; Verret, Guay, Berthiaume, Gardiner, & Béliveau, 2012).

Dans le parcours scolaire des enfants, l'AP favorise les performances académiques et ceci se traduit dans trois domaines principaux, qui sont; (a) l'attitude et les habiletés cognitives (attention, mémoire, fonctions exécutives, motivation, concept de soi...), (b) le comportement académique (organisation et planification du travail, comportement durant la tâche demandée, contrôle de l'impulsivité, etc.) et (c) la réussite scolaire évaluée entre autres par les résultats scolaires (Rasberry et coll., 2011). Les recommandations en lien avec la pratique des AP ont évolué au cours des dernières années pour favoriser une amélioration de la santé et de la qualité de vie des Canadiens. Au Canada, la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE) et l'agence de la santé publique du Canada publiaient en 1998 des recommandations pour les adultes âgés de 20 à 55 ans, en 1999 pour les aînés qui ont plus que 55 ans, puis en

2002 pour les enfants entre 6 et 9 ans et les adolescents entre 10 et 14 ans. En janvier 2011, les deux organismes canadiens cités ci-dessus, en collaboration avec ParticipACTION et des parties prenantes, ont développé des recommandations pour l'AP en apportant des changements au niveau des tranches d'âge, du taux d'AP par tranche d'âge et du type d'activité afin de se conformer aux nouvelles données scientifiques et être en harmonie avec les recommandations des autres organisations et pays dans le monde (Janssen & LeBlanc, 2010; Rasberry et coll., 2011) :

- Les enfants sont maintenant classés dans l'intervalle de 5 à 11 ans au lieu de 6 à 9 ans, et les adolescents, de 12 à 17 ans au lieu de 10 à 14 ans. Les tranches d'âge s'accordent ainsi davantage avec le niveau scolaire et le développement corporel.
- La recommandation liée aux exercices d'étirement n'est plus mentionnée, car il manque encore de données probantes pour fonder une recommandation claire.
- Les recommandations en lien avec la sédentarité, spécifiquement le temps passé devant un écran, sont absentes; la recommandation de 2002 était de réduire de 30 min l'ensemble des activités sédentaires pour arriver à une diminution de 90 min par jour au bout de 5 mois.
- En 2002, la recommandation en lien avec le taux d'AP pour les enfants et les adolescents consistait à débiter avec 30 min d'AP par jour pour atteindre 90 min après 5 mois, dont 60 min à intensité moyenne et 30 min à intensité élevée. Mais, les nouvelles recommandations servent à réaliser 60 min d'AP par jour à une intensité moyenne à élevée (APIMÉ), pour les jeunes et les adultes.

Ces nouvelles recommandations, adoptées au Canada en 2011, sont maintenant harmonisées avec celles de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et des États-Unis (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008; World Health Organization, 2010). Encore en 2016, la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE) a appuyé ces recommandations pour les enfants et les jeunes de 5 à 17 ans en spécifiant qu'il faut faire toutes sortes d'activités physiques qui visent le développement, non seulement du système aérobique, mais aussi des systèmes musculaire et squelettique. Ces recommandations d'AP ont été présentées dans un cadre plus général qui contient, les activités quotidiennes, le sommeil et la sédentarité de loisir, dans le document : « Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures : une approche intégrée regroupant l'activité physique, le comportement sédentaire et le sommeil ».

Tremblay et coll. (2016) ont montré que le pourcentage des jeunes de 38 pays qui arrivent à faire 60 min d'APIMÉ par jour est de 20 à 39%, tout en notant que la méthode utilisée pour mesurer l'AP contient une part de subjectivité non négligeable dans de nombreuses études. Les statistiques canadiennes, qui sont basées sur des études utilisant les données d'accélérométrie, montrent qu'entre 2007 et 2009, seulement 7% des enfants et des jeunes arrivent à répondre à la recommandation de 60 min/jour. Au-delà de 9 ans, cette proportion n'atteint que 10% (Colley et coll., 2017).

Contexte théorique

L'impact de l'activité physique sur la santé des enfants

L'activité physique et la santé psychologique des enfants

La santé psychologique chez les enfants et les adolescents se rapporte d'abord à l'anxiété, la dépression et l'estime de soi (Janssen & LeBlanc, 2010; Strong et coll., 2005; Wolpert et coll., 2018). L'AP semble être efficace pour gérer l'anxiété (Biddle & Asare, 2011) et la dépression chez les jeunes (Biddle & Asare, 2011; Janssen & LeBlanc, 2010; Wolpert et coll., 2018) ainsi que pour renforcer l'auto-efficacité et le concept du soi, au moins sur le court terme (Biddle & Asare, 2011; Schranz, Tomkinson, & Olds, 2013). Toutefois, cette relation significative de l'AP avec les paramètres psychologiques est faible et, dans les meilleurs des cas, elle reste modeste (Biddle & Asare, 2011; Janssen & LeBlanc, 2010; Ruotsalainen, Kyngäs, Tammelin, & Kääriäinen, 2015; Wolpert et coll., 2018).

Wolpert et coll. (2018) ont réalisé une recension systématique des approches qui permettent de gérer l'anxiété et la dépression, cela sans accompagnement par un professionnel en santé mentale. Ils n'ont trouvé que 10 articles sur les 127 recensés qui traitent de l'effet de l'AP sur les paramètres psychologiques des jeunes. Dans la synthèse de Ruotsalainen et coll. (2015) sur l'effet des interventions d'AP sur les enfants obèses, on trouve uniquement 2 études sur 14 rapportant des résultats significatifs sur les paramètres psychologiques. En outre, presque toutes les études sont

de type transversal et présentent plusieurs biais de recherche (Janssen & LeBlanc, 2010; Ruotsalainen et coll., 2015; Wolpert et coll., 2018).

Cette faible relation et le manque de données probantes en termes de quantité et de qualité rendent encore très difficile d'identifier les caractéristiques de l'AP (type, durée, intensité, fréquence) qui pourraient influencer significativement les paramètres psychologiques des jeunes.

L'activité physique et la santé cognitive chez les enfants

Sur le plan cognitif, plusieurs recherches confirment la relation positive et significative entre l'AP, spécifiquement la condition physique cardiorespiratoire (voir le point 2.3.1), et les performances scolaires (Bidzan-Bluma & Lipowska, 2018; Marques, Santos, Hillman, & Sardinha, 2018). L'AP favorise les performances scolaires particulièrement dans les matières d'ordre scientifique (p. ex. les maths) et au niveau de la mémorisation. En revanche, elle ne semble pas avoir d'effet sur les matières en lien avec les connaissances en sciences humaines (Arday et coll., 2014; Howie & Pate, 2012). Cependant, il est intéressant de noter que l'effet de l'AP sur la santé psychologique et cognitive est beaucoup plus observable chez les enfants avec des problèmes comme le TDAH, le TAC et le trouble du spectre de l'autisme (Meßler, Holmberg, & Sperlich, 2018; Neudecker, Mewes, Reimers, & Woll, 2019; Yu, Burnett, & Sit, 2018).

L'activité physique et l'obésité chez les enfants

L'obésité peut être à l'origine de plusieurs maladies systémiques, notamment le diabète de type 2, les maladies du foie, les maladies cardiovasculaires, gastro-

intestinales, pulmonaires (asthme, apnée du sommeil), orthopédiques, neurologiques, ainsi que des troubles psychologiques comme la dépression, et l'estime de soi (Hills, Andersen, & Byrne, 2011).

La prévalence des enfants en surpoids et en obésité ne cesse d'augmenter depuis les trente dernières années, atteignant un taux de 7,8% en 2015 comparativement à 4,2% en 1990 dans les pays en développement (Afrique, Asie, Amérique Latine), et on prévoit qu'elle atteindra les 9 % en 2020, notant que les enfants à risque d'obésité et de surpoids représentent le double (De Onis, Blössner, & Borghi, 2010). Les statistiques des pays développés montrent des résultats plus dramatiques encore, révélant pour la dernière décennie un taux d'obésité et de surpoids de 20% en Grande-Bretagne, de 17 % aux États-Unis et de 13 % au Canada. Le Canada présente le plus faible taux d'obésité de ces trois pays, et les statistiques y montrent une diminution de 2% dans la décennie de 2004 à 2014 (Rao, Kropac, Do, Roberts, & Jayaraman, 2016). Ces résultats soulignent l'importance d'intervenir à grande échelle et sur différents plans, notamment ceux de l'alimentation et de l'AP, afin d'agir globalement comme société sur le surpoids et l'obésité, qui représentent une menace pandémique à la santé publique.

Bon nombre de recherches montrent l'effet positif de l'AP sur le poids des enfants (Hills et coll., 2011; Janssen & LeBlanc, 2010; Kelley, Kelley, & Pate, 2014), sachant que la diminution du poids est plus facile à obtenir chez les enfants en surpoids ou obèses que pour ceux ayant un poids normal (IMC entre 18,5 et 25) (Hills et coll., 2011; Poitras et coll., 2016). Aussi, l'AP peut influencer le poids corporel sans le diminuer, en modifiant la composition corporelle par la diminution de la masse grasse

assortie d'une augmentation de la masse musculaire (García-Hermoso, Ramírez-Vélez, & Saavedra, 2019; Telford et coll., 2012; Verswijveren et coll., 2018).

L'AP joue à la fois un rôle de prévention et de contrôle de l'obésité et du surpoids (Hills et coll., 2011; Janssen & LeBlanc, 2010; Kelley et coll., 2014). Évidemment la façon optimale pour contrôler le poids reste toujours de bien combiner la diète et le taux d'AP afin de maintenir une balance énergétique neutre, ou encore négative si l'on veut réduire le poids (Hills et coll., 2011), le facteur le plus préjudiciable au poids corporel étant la sédentarité (Verswijveren et coll., 2018).

La santé cardiaque des enfants et l'AP

Les études sur l'effet de l'AP sur la santé cardiovasculaire des enfants présentent plusieurs résultats contradictoires, de sorte que Verswijveren et coll. (2018), dans leur revue systématique, n'arrivent pas à présenter une conclusion claire sur l'effet de l'AP sur les facteurs de risque cardiométabolique chez les enfants et les adolescents. García-Hermoso et coll. (2019) ont également trouvé beaucoup de contradictions dans les résultats des études sélectionnées; pour cela, ils ont proposé un programme d'AP, mais qui manque de spécificité en recommandant un total de 1500 min d'AP pour une période de 4 à 12 semaines. D'après les auteurs, il est encore tôt pour conclure que l'AP n'a pas d'effet sur les facteurs de risque cardiométabolique, mais il existe des indices quant à son effet pour certaines spécificités de l'AP, lesquelles ne sont pas encore nettement définies (García-Hermoso et coll., 2019; Verswijveren et coll., 2018).

Une réponse plus claire ressort de la synthèse systématique de Poitras et coll. (2016), qui porte sur l'effet des différentes intensités d'exercice sur les paramètres cardiométaboliques, cardio-respiratoires et cardiovasculaires. Contrairement à ce qui est recommandé par García-Hermoso et coll. (2019), lesquels ne prennent pas en compte ces résultats, le volume total d'AP ne permet pas toujours d'améliorer la santé cardiaque de la personne; ce serait plutôt un équilibre entre la qualité (intensité et type d'exercice) et la quantité (volume et fréquence) de l'AP réalisée (Poitras et coll., 2016).

En outre, on remarque que l'adoption des activités physique à une seule intensité, soit faible, moyenne, ou élevée d'exercice (APIF, APIM, APIÉ), ne permet pas toujours d'avoir un impact significatif, surtout lorsqu'on fait des exercices à intensité moyenne ou faible. C'est plutôt la variation entre des AP à intensité moyenne et élevée, moyennant au moins 60 min par jour, qui permet d'augmenter les chances de récolter des bénéfices réels et d'influer favorablement sur presque tous les facteurs de risque cardiaque.

Si elle est pratiquée régulièrement et avec les bonnes quantité et qualité, soit 60 min d'APIMÉ/jour), l'AP influence favorablement la santé cardiovasculaire, cardiorespiratoire et cardiométabolique chez les enfants, les adolescents et les gens de tous âges, et aussi chez ceux se trouvant dans différentes conditions de vulnérabilité physique (García-Hermoso et coll., 2019; Gielen, Laughlin, O'Conner, & Duncker, 2015; Janssen & LeBlanc, 2010; Müller et coll., 2013).

La relation entre la santé cardiaque et la performance scolaire.

La condition cardiorespiratoire n'est pas reliée uniquement à la santé physique des enfants et des adolescents, mais elle est aussi corrélée avec leur performance scolaire (les compétences cognitives, le comportement, la réussite globale à l'école), corrélation qui peut être attribuée à un effet comportemental et physiologique (Kohl & Cook, 2013; Trudeau & Shephard, 2008).

Au niveau de l'effet comportemental, les élèves physiquement actifs montrent une plus forte orientation à la réussite en vertu de laquelle ils tentent de s'améliorer à la fois dans leur condition physique et dans leurs études (Marques et coll., 2018). Au niveau de l'effet physiologique (a) une bonne capacité cardiorespiratoire améliore les fonctions exécutives du cerveau en favorisant la concentration et la mémoire; (b) une bonne capacité cardiorespiratoire augmente la densité des synapses cérébrales, soutient la vascularisation du cortex et favorise le travail cognitif requis durant l'apprentissage; (c) une bonne capacité cardiorespiratoire permet d'améliorer l'intégrité des voies de la substance blanche dans le cerveau durant l'enfance; (d) la capacité cardiorespiratoire peut améliorer la synthèse du BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor), une protéine qui est un facteur neurotrophique associé dans le cerveau à l'augmentation de la neurogenèse (Marques et coll., 2018).

Constat de l'effet de l'AP sur la santé physique, psychologique et mentale

L'AP engendre des effets positifs sur les paramètres psychologiques et cognitifs des enfants. Mais il n'y a pas encore suffisamment de données pour identifier les caractéristiques des AP (type, durée, intensité, fréquence) utiles à l'obtention d'un effet significatif sur les paramètres psychologiques de l'enfant. Au niveau de la performance

cognitive, l'AP augmente la mémorisation et les capacités cognitives en lien avec les matières scientifiques mais non littéraires. Les 60 min d'APIMÉ par jour avec 3 × 30 min par semaine à intensité élevée sont encore la meilleure recommandation d'AP afin de prévenir ou rétablir la condition physique de l'enfant, spécifiquement le poids corporel (ou la composition corporelle) et la santé cardiovasculaire (Janssen & LeBlanc, 2010; Rasberry et coll., 2011). Par contre, la prescription de faire plus d'AP et de s'y investir à haute intensité afin d'accroître les bienfaits pour la santé n'est plus soutenue (Janssen & LeBlanc, 2010). De plus, certains bénéfices cardiovasculaires, par exemple, ne pouvant être obtenus qu'avec des APIM ou APIF (Poitras et coll., 2016). Qui plus est, ce sont surtout les APIM qui engendrent des effets positifs sur l'humeur et la dépression (Janssen & LeBlanc, 2010), alors qu'un régime plus intense, par exemple plus de 5 fois par semaine d'APIÉ, risque de miner la performance scolaire (Marques et coll., 2018).

Le taux d'AP dans les différents pays du monde

Comme on l'a vu, la recommandation dominante pour le taux d'AP à réaliser consiste à faire 60 min d'APIMÉ par jour, ce qui représenterait le meilleur dosage pour la santé et le développement physique et mental des enfants et des adolescents : la recommandation est satisfaite si et seulement si l'individu répond à ce minimum (Tremblay et coll., 2016).

Afin de mieux décrire comment la population répond à cette recommandation, les chercheurs ont adopté différentes méthodes de calcul pour mesurer son observance. Certains ont modifié le critère de cumul en considérant un minimum de 6 ou de 5 jours

par cycle hebdomadaire pour déclarer la recommandation satisfaite. Des chercheurs d'autres équipes ont considéré le calcul de la moyenne des minutes d'APIMÉ réalisées sur 7 jours (Colley et coll., 2017). Le tableau 1 présente comment les différentes méthodes de calcul de l'APIMÉ changent l'interprétation des données d'une personne.

Tableau 1

Différents calculs de 60 min d'APIMÉ/jour pour un cas donné (chiffres en gras)

Méthode de calcul	L	M	Me	J	V	S	D	Score	Validité
60 min APIMÉ par jours 7/7 jours	60	60	40	70	30	75	90	5/7	Non
60 min APIMÉ par jours 6/7 jours	60	60	40	70	30	75	90	5/6	Non
60 min APIMÉ par jours 5/7 jours	60	60	40	70	30	75	90	5/5	Oui
60 min APIMÉ par jours moyenne 7/7	60	60	40	70	30	75	90	425/7= 60,7	Oui
60 min APIMÉ par jours moyenne 6/7	60	60	40	70	30	75	90	425/6= 70,8	Oui
60 min APIMÉ par jours moyenne 5/7	60	60	40	70	30	75	90	425/5= 85,0	Oui

L : lundi ; M : mardi ; Me : mercredi ; J : jeudi ; V : vendredi ; S : samedi ; D : dimanche

Avec les méthodes de calcul qui utilisent les occurrences, on remarque que la personne illustrée suit les recommandations mondiales de 60 min d'APIMÉ par jour uniquement selon la méthode de calcul de 5 jours sur 7, de la semaine. D'un autre côté, en utilisant le total des minutes, on arrive à atteindre les 60 min/jour d'APIMÉ même en prenant en considération les 7 jours de la semaine.

Statistique Canada utilise la méthode de calcul de 60 min pour 6 jours sur 7 de la semaine. Les données récoltées par accélérométrie et analysées entre 2007 et 2015 montrent que le pourcentage de jeunes qui répondent à la recommandation de 60 min

d'APIMÉ par jour reste toujours d'environ 7% (Colley et coll., 2017). Et l'utilisation d'une méthode de calcul plus libérale, avec la moyenne des minutes réalisées pour 7 jours/semaine, ce pourcentage monte à 33%. Donc, indépendamment de la méthode de calcul, le pourcentage d'AP des jeunes Canadiens qui répondent à la recommandation d'AP reste faible et il n'a pas évolué significativement au cours des 10 dernières années (Colley., 2012; Colley et coll., 2017).

Rappelons que Tremblay et coll. (2016) ont montré que le nombre de jeunes de 38 pays qui arrivent à faire 60 min d'APIMÉ par jour varie de 20 à 39%. Donc, même après une possible surestimation, qui peut rejoindre les 100 min par jour dans des questionnaires auto rapportés (Marques et coll., 2018), le taux d'AP pratiquée par les jeunes dans le monde reste relativement bas.

L'incapacité générale d'atteindre la recommandation de 60 min/jour ou de s'y maintenir et la difficulté d'augmenter le taux d'AP des enfants au fil des années suggèrent qu'il nous manque de l'information sur les facteurs facilitant et les obstacles empêchant l'intégration de plus d'AP dans la vie des enfants. Cela est vrai aussi pour l'école, laquelle occupe une place significative dans la vie des enfants de 6 à 12 ans. Cette information permettrait aux chercheurs et aux intervenants du domaine de développer une stratégie éclairée et de mettre sur pied des moyens ciblés vers une meilleure information et son intégration dans une politique globale plus efficace.

Les barrières et les facilitateurs de l'activité physique à l'école en utilisant le modèle socioécologique

Le comportement en lien avec l'AP et les facteurs qui l'influencent sont complexes, et l'utilisation d'un modèle théorique permet de mieux comprendre et ultimement catégoriser les différents facteurs facilitateurs et les barrières à la participation des AP chez les enfants. Le comportement de l'être humain ne change pas facilement et encore moins si l'environnement général de la personne n'est pas favorable à une modification des habitudes de vie (ACSM's guidelines for exercise testing and prescription, 2013), considérant que, pour l'élève ou tout autre personnel régulier dans l'école (enseignants, administrateurs, personnel de soutien), la vie scolaire crée son propre environnement social, physique et politique.

Le modèle socioécologique apparaît donc comme le meilleur cadre pour aider à situer les facilitateurs et obstacles à la promotion de l'AP, selon la position qu'occupe chaque personne au sein de l'établissement scolaire, au primaire. En effet, ce modèle permet en premier lieu d'identifier et de comprendre non seulement les facilitateurs et les barrières à recherchés, mais aussi leur niveau d'importance et leurs interactions par rapport à l'acteur et aux environnements personnel, social, physique et politique (Kyrie Deslatte & Russell L. Carson, 2014; Hesketh, Lakshman, & van Sluijs, 2017; Kohl & Cook, 2013; Ridgers, Salmon, Parrish, Stanley, & Okely, 2012). Le modèle permet également de mieux guider les interventions destinées à promouvoir l'AP des élèves dans l'école (ACSM's guidelines for exercise testing and prescription, 2013).

Le modèle socioécologique nous aide à comprendre le comportement humain à travers la nature des interactions des individus avec leur environnement social, physique et politique (figure 1).

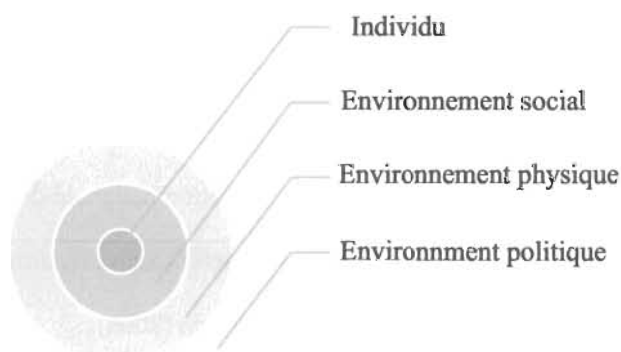


Figure 1. Modèle socioécologique

Facteurs personnels

Le personnel scolaire en lien avec le facteur personnel. Le niveau personnel représente ici tous les éléments en lien avec les personnes qui peuvent influencer le taux d'AP des élèves. Quant au personnel scolaire, nous le classons sous trois catégories : le directeur de l'école, les enseignants titulaires de classe et les enseignants d'éducation physique (ÉP).

C'est le travail d'équipe de tous les enseignants et des responsables dans l'école, plutôt que la qualité du programme d'intervention pour promouvoir l'AP des élèves, qui permet et soutient la bonne implantation et la réussite d'un programme d'intervention. L'ÉP constitue un élément important dans la réussite d'un programme d'AP, car c'est l'endroit le plus favorable afin que l'élève dépasse 30 min d'APIMÉ durant la journée scolaire et l'espace idéal pour motiver et développer les capacités

physiques ainsi que les habiletés comportementales nécessaires pour adopter un mode de vie actif (Hills, Dengel, & Lubans, 2015; Le Masurier & Corbin, 2006).

À travers des séances d'ÉP de qualité, on peut réussir à montrer concrètement l'effet positif de l'AP sur la performance scolaire des élèves (Hills et coll., 2015; Kohl & Cook, 2013; Le Masurier & Corbin, 2006). Les séances d'ÉP de qualité ont été définies entre autres par l'Association nationale de sport et d'éducation physique des États-Unis en 2004 selon 14 caractéristiques réparties dans trois thématiques tirées de la synthèse de Le Masurier et Corbin (2006).

Tableau 2

Les caractéristiques d'une séance d'éducation physique de qualité

Séance d'ÉP	Caractéristiques
Opportunité d'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 1- Avoir au moins 150 min/semaine d'ÉP au primaire et 225 min/semaine d'ÉP au secondaire 2- Une ÉP dirigée par un éducateur physique qualifié pour offrir un programme adapté qui tient compte des étapes de développement 3- Équipements et installations adéquats
Contenu significatif	<ol style="list-style-type: none"> 1- Enseigner une variété d'habiletés motrices conçues pour améliorer le développement physique, mental et social / émotionnel de chaque enfant 2- Éducation et évaluation de la condition physique pour aider les enfants à comprendre, améliorer et/ou maintenir leur bien-être physique 3- Développement des concepts cognitifs sur la motricité et la forme physique 4- Opportunités d'améliorer les compétences sociales et coopératives émergentes des élèves, ainsi que d'acquérir une perspective multiculturelle

	5- Promotion de la pratique régulière d'activités physiques tout au long de la vie
Instruction appropriée	1- Engagement de tous les élèves 2- Maximum d'opportunité pour la pratique des activités de classe 3- Des leçons bien conçues pour faciliter l'apprentissage des élèves 4- Des missions en dehors de l'école favorisant l'apprentissage et la pratique 5- Ne pas utiliser le retrait de l'AP au cours de la séance d'ÉP comme une forme de punition 6- Utilisation d'évaluations régulières pour contrôler et renforcer l'apprentissage des élèves

(Le Masurier & Corbin, 2006)

Les éléments significatifs du facteur personnel. Trois obstacles potentiels pour la promotion de l'AP dans l'école concernent autant les enseignants d'ÉP que les titulaires de classe et les administrateurs : il s'agit des compétences, de l'auto-efficacité et de la motivation (figure 2).

Au niveau de l'obstacle des compétences et connaissances chez l'éducateur physique, on parle surtout des compétences et connaissances nécessaires pour offrir une séance d'ÉP de qualité, au-delà de la seule acquisition d'habiletés motrices suffisantes à l'obtention d'une bonne note, et aussi pour favoriser l'utilisation des habiletés motrices et cognitives acquises permettant d'adopter un mode de vie actif (Kyrie Deslatte & Russell L. Carson, 2014). Les connaissances et compétences devraient aussi amener l'éducateur physique à offrir un programme d'ÉP motivant qui assure le développement physique (musculaire, cardiorespiratoire...) et cognitif de l'élève (Kyrie Deslatte & Russell L. Carson, 2014; Hills et coll., 2015).

Toujours quant aux connaissances et compétences, cette fois au niveau des enseignants en classe et des administrateurs, ces derniers sont aussi parties prenantes de l'enjeu du développement global des jeunes et doivent contribuer avec l'éducateur physique à la promotion et à l'organisation d'activités extracurriculaires durant la journée scolaire (manifestations sportives, récréations structurées et AP en classe) (Centeio, Erwin, & Castelli, 2014; Ridgers et coll., 2012). Enfin, tous les intervenants doivent se doter des connaissances et compétences associées non seulement pour la mise en place d'une politique d'intervention ministérielle, mais aussi pour l'accommoder au contexte spécifique de l'école et aux particularités des élèves (niveau socio-économique, équipements, ressources humaines, âge et sexe des élèves, etc.), sans quoi sa mise en œuvre pourrait se révéler inefficace (Kohl & Cook, 2013).

L'obstacle relatif à l'auto-efficacité est étroitement relié au niveau de connaissances et de compétences des éducateurs physiques, des enseignants de classe et des administrateurs (Turcotte et coll., 2018). Afin de distinguer l'auto-efficacité des autres concepts dans notre contexte, notons qu'elle fait référence à la confiance et la créativité de l'intervenant, qualités qui se manifestent dans le pilotage et la structuration des AP qui sont motivantes et sécuritaires pour les enfants (Kyrie Deslatte & Russell L. Carson, 2014; Turcotte et coll., 2018).

La motivation des enseignants et des administrateurs envers les programmes de promotion d'AP est l'un des obstacles potentiels pour la réussite de ces programmes et l'augmentation de l'AP chez les élèves (Turcotte et coll., 2018). Les facteurs qui influencent la motivation des enseignants et des administrateurs sont, notamment, les connaissances des lignes directrices de l'intervention et son processus d'implantation.

De plus, plusieurs autres éléments peuvent contribuer tels que : des bonnes expériences avec les interventions ainsi que l'harmonisation des interventions avec la philosophie de travail des enseignants et du personnel, la formulation d'objectifs raisonnables et mesurables, les connaissances sur les bienfaits de l'AP sur la santé des élèves, et la confiance que l'intervention aura des résultats positifs (Kohl & Cook, 2013; Turcotte et coll., 2018).

Constat des facteurs personnels

Compte tenu des postes des différents intervenants au sein de l'établissement, leur âge, sexe et années d'expérience, il appert qu'ils doivent partager plusieurs éléments des trois facteurs personnels liés directement au taux d'AP des élèves, soit les connaissances et compétences, l'auto-efficacité et la motivation.

Ces trois facteurs personnels sont reliés d'une manière directe et indirecte à la réussite des interventions au milieu scolaire et à l'augmentation du taux d'AP des élèves (figure 2). Pour cette raison, le manque de communication entre les différents intervenants de l'école (éducateurs physiques, enseignants titulaires de classe, administrateurs) constitue une barrière pour la réussite de l'intervention, gênant et alourdissant exagérément la tâche du principal intervenant, l'éducateur physique (Kyrie Deslatte & Russell L. Carson, 2014). Il y a en effet consensus que l'éducateur physique est le premier responsable de la réussite d'une intervention en AP au point de vue technique et pratique (Carson, 2012a; Kyrie Deslatte & Russell L. Carson, 2014; Hills et coll., 2015; Kohl & Cook, 2013).

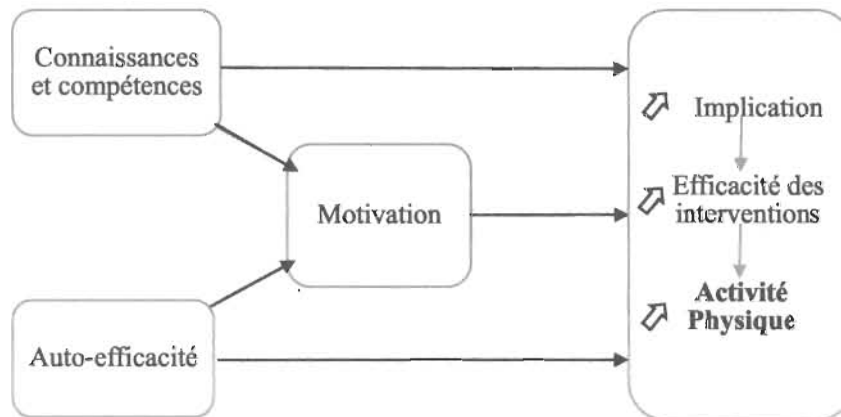


Figure 2. L'interaction des facteurs personnels d'un intervenant de l'école en lien avec l'augmentation du taux d'activité physique des enfants

Facteurs sociaux

L'environnement social en lien avec l'AP de l'élève dans chaque école est constitué par les élèves, leurs parents et les trois intervenants mentionnés plus haut : l'enseignant titulaire, l'éducateur physique et l'administrateur, chacun desquels pouvant définir un modèle socioécologique propre dans lequel il occupe la sphère personnelle. Autrement dit, chaque intervenant dans l'école devrait avoir un modèle socioécologique propre à lui, mais puisque les intervenants partagent le même environnement social, et institutionnel on a plutôt choisi de les synthétiser en un seul modèle socioécologique interactif (figure 3).

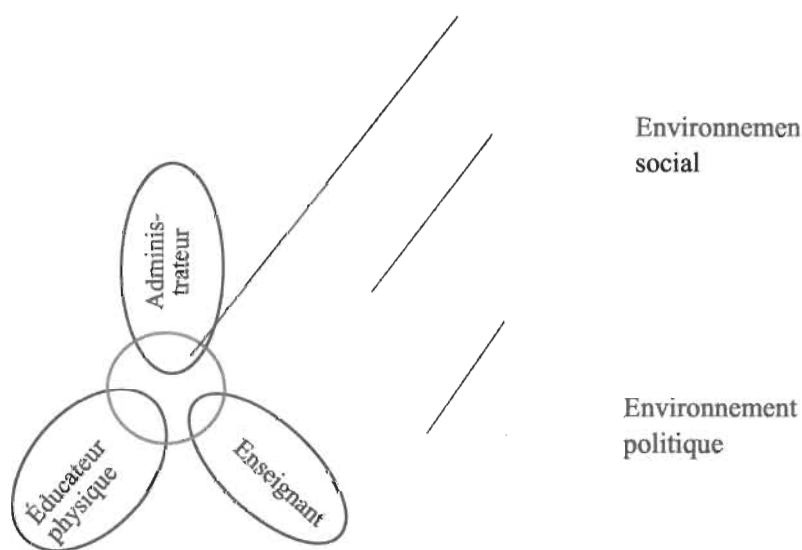


Figure 3. Le modèle socioécologique dynamique des intervenants de l'école

Les élèves sont le centre de nos recherches et de nos interventions, mais leurs familles constituent un élément important au niveau de cette sphère d'intervention, car il est important que les parents soient informés et motivés pour soutenir la pratique de l'AP à l'intérieur et en dehors de l'école, ce à la fois pour augmenter l'auto-efficacité de l'enfant et favoriser l'influence sociale des pairs (Rasberry et coll., 2011; Turcotte et coll., 2018). Afin que les parents soient motivés et s'impliquent, ils doivent croire à l'importance de l'AP sur la santé physique, psychologique et cognitive de leur enfant

et être soutenus par l'école à travers des rétroactions sur la performance, le comportement et l'attitude de celui-ci (Hills et coll., 2015).

Facteurs environnementaux et institutionnels

Au troisième niveau, on trouve l'environnement physique que représente ici l'école, avec ses infrastructures, ses ressources et son climat social. Kohl et coll. (2013) ont regroupé dans leur synthèse plusieurs barrières environnementales en lien avec l'école qui défavorisent l'AP des élèves, notamment le manque d'installations ou d'accès à celles-ci relié au manque de budget, le ratio élevé d'élèves par rapport aux équipements, installations et enseignants, le manque de soutien des administrateurs qui se traduit essentiellement dans le manque du temps alloué à l'ÉP et à l'AP et, finalement, le peu d'enthousiasme pour le recrutement d'autres éducateurs physiques.

Au Canada, le climat nordique constitue une barrière potentielle directe pour l'AP (Tucker & Gilliland, 2007), mais c'est surtout une barrière qui pourrait amplifier l'effet des autres barrières environnementales énumérées plus haut.

L'obstacle environnemental qui est considéré comme le plus critique dans plusieurs recherches est le temps total dévolu à la pratique des AP, comme les séances d'ÉP, les récréations, les manifestations sportives et l'AP durant les cours en classe (Kohl & Cook, 2013; Rasberry et coll., 2011; Turcotte et coll., 2018). En effet, l'envie d'améliorer la performance académique des élèves se traduit toujours par une augmentation des heures de cours en classe au détriment des heures d'AP, que ce soit pour les cours d'ÉP ou les récréations (Trudeau & Shephard, 2008). Par conséquent, les enseignants d'ÉP signalent toujours que le manque de temps est l'un des obstacles

qui limitent leur implication (Kohl & Cook, 2013; Turcotte et coll., 2018). Tandis que l'AP pratiquée à l'école (ÉP, récréations, jeux organisés) permet dans 50% des cas d'améliorer significativement la performance scolaire (les compétences cognitives, le comportement, la réussite globale à l'école), à l'inverse la probabilité que ces pratiques diminuent la performance scolaire est très faible, soit de 1,5% à 2% (Rasberry et coll., 2011). Donc, la question n'est pas : comment rendre les interventions qui visent la promotion de l'AP non nuisibles à la performance scolaire, mais plutôt comment rendre leurs effets favorables plus visibles pour tous les acteurs du milieu scolaire ?

Facteurs politiques

La politique en lien avec la promotion de l'AP chez les enfants et les adolescents, dans différents pays du monde, s'intéresse d'abord aux interventions en lien avec l'école, interventions pour lesquelles l'éducation physique tient la première place, puis à l'éducation en matière de santé liée à l'AP, au soutien communautaire, à l'environnement physique de l'école, au transport actif et au design urbain et, au dernier rang, aux campagnes médiatiques et publicitaires (Turcotte et coll., 2018).

Constat des facteurs qui influencent l'AP des enfants dans l'école

Le tableau 3 récapitule les barrières personnelles, sociales, environnementales et politiques pour les trois catégories d'intervenants scolaires, soit les éducateurs physiques, les enseignants titulaires en classe et les administrateurs.

Tableau 3

Barrières des intervenants scolaires selon le modèle socioécologique

Intervenant scolaire	
Éducateur physique / Administrateur / Titulaire de classe	
Niveau personnel	Connaissances et compétences
	Connaissances en lien avec le programme de promotion d'AP
	Connaissances en lien avec l'AP et la santé des enfants
	Connaissances en lien avec l'AP et la performance scolaire
	Qualification
	Expertise
	Auto-efficacité
	Auto-efficacité dans la planification d'AP
	Auto-efficacité dans l'implantation du programme d'AP
	Expériences
Motivation	
Motivation intrinsèque, extrinsèque, amotivation envers l'AP	
Perception de la valeur d'ÉP et de l'AP	
Attitudes envers l'éducation physique et l'AP	
Intérêt et enthousiasme envers l'ÉP	
Éducateur physique	
Connaissances et compétence	
Manque de formations et de connaissances	
Difficulté à fournir des leçons planifiées et structurées en toute sécurité	
Expériences personnelles en éducation physique	
Respect pour les autres matières	
Motivation	
Séréotypes (monotonie) dans les activités	
Intérêt / enthousiasme pour l'ÉP	
Attitudes envers l'ÉP	
Perceptions de la valeur de l'ÉP	
Auto-efficacité	

Séances d'ÉP de qualité
 La créativité
 Un plan d'intervention sécuritaire et efficace
 Confiance dans l'enseignement de l'ÉP

Niveau social	Travail d'équipe (soutien entre les camarades de la même matière, camarades des autres matières, administrateurs) Soutien des parents Communication entre les personnels Coopération des élèves (engagement, motivation) Niveau de condition physique et motrice des élèves Niveau socioéconomique des élèves
Niveau environnemental	Manque de temps Accès aux installations Manque d'installations Accès aux équipements Manque d'équipements Qualité des installations Programme d'études surchargé Manque de fonds Nombre d'élèves élevé par classe Nombre insuffisant de personnels d'ÉP (ressource humaine) Le climat

Problématique

Certains pays sont en avance, d'autres en retard au niveau de certains indicateurs de la pratique d'AP dans leur population et chez les jeunes, et chacun fait face à une combinaison particulière de défis et de succès. Par rapport aux 37 pays étudiés par (Tremblay et coll., 2016), le Canada obtient un score de moyen (60% à 79%) à élevé (> 80%) au niveau des facteurs d'AP contrôlables, notamment la stratégie d'investissement gouvernementale, l'environnement communautaire et physique, le sport organisé et l'école.

Mais ces mesures prises au niveau des paliers organisationnels du pays n'ont pas donné les résultats escomptés au niveau du taux d'APIMÉ par jour, des jeux actifs, de la non-sédentarité ni du transport actif (Tremblay, Barnes, et coll., 2016). En plus, le taux d'AP des enfants entre 6 et 12 ans n'a pas évolué dans la dernière décennie (Colley et coll., 2017). De même, les effets sur la santé des enfants, tels sur l'obésité et le surpoids, sont négligeables et fluctuants (Rao et coll., 2016). Par conséquent, on suppose qu'il y a des défaillances dans la transmission qui relie les diverses et importantes mesures amorcées par les institutions d'État et les bénéfices attendus ou constatés.

Notre problème de recherche s'intéresse aux facteurs facilitants et aux obstacles de l'AP dans l'école. L'école et spécifiquement l'éducation physique à l'école sont la cible primordiale des interventions de l'État et des organismes communautaires (Participation, CSEP, Institut de recherche sur les saines habitudes de vie, etc.) pour favoriser la santé physique et psychologique des jeunes, incluant notamment l'activité physique (Turcotte et coll., 2018). L'école est aussi un milieu qui offre un grand potentiel pour rendre les enfants plus actifs durant la journée (ÉP, récréations, compétitions sportives...) et pour les conscientiser à être plus actifs hors de l'école et durant toute leur vie (Kyrie Deslatte & Russell L. Carson, 2014; Kohl & Cook, 2013).

Quant à nos connaissances sur la question, nous n'avons pas trouvé d'étude qui ait déterminé les obstacles et les facteurs facilitateurs de l'AP des élèves dans les écoles primaires, en particulier au Québec. D'autre part, les études qui rapportent des barrières à la promotion de l'AP en milieu scolaire étaient entreprises dans l'optique d'implanter ou améliorer des interventions spécifiques dans le pays concerné, tels le

programme de « *Coordinated Approach to Child Health (CATCH)* » (Barroso, McCullum-Gomez, Hoelscher, Kelder, & Murray, 2005) ou le programme lancé par l'ex-première dame américaine, Michelle Obama, « *Comprehensive School Physical Activity Program (CSPAP)* » (Kyrie Deslatte & Russell L. Carson, 2014). Notre recherche ne porte pas sur une intervention spécifique, par conséquent nos conclusions, bien que provisoires, seront vraisemblablement plus globales et généralisables.

Objectif

Notre objectif principal est d'obtenir, grâce à une enquête par questionnaire auprès des intervenants scolaires, les enseignants titulaires, les éducateurs physiques et les administrateurs, un portrait plus clair et mieux documenté de l'ensemble des facteurs en lien avec l'école qui jouent un rôle significatif dans la vie active des élèves du niveau primaire.

Notre objectif secondaire est de valider l'impact des connaissances et compétences, de l'auto-efficacité et de la motivation dans l'implication des trois ordres d'acteurs à la promotion de l'AP dans l'école ainsi que les relations entre ces facteurs.

Méthodologie

Participants

Notre étude exploratoire par questionnaire s'adresse aux éducateurs physiques, aux enseignants titulaires et aux administrateurs des écoles du primaire du Québec, ce à partir d'un échantillon qui se voudrait représentatif de cet ensemble.

Protocole

Les participants, administrateurs, éducateurs physiques, et enseignants de classe sont recrutés suite à l'accord de leur centre de services scolaire (C.S.S). Les C.S.S visées sont celles de la :

- Mauricie où se trouve la C.S.S du Chemin-du-Roy à Trois-Rivières, et la C.S.S. de l'Énergie à Shawinigan;
- Centre-du-Québec où se trouvent la C.S.S des Bois-Francs à Victoriaville, la C.S.S des Chênes à Drummondville, et la C.S.S de la Rivéraine à Nicolet.

Suite à l'accord formel du centre de services scolaire, un courriel d'invitation (Annexe B) est envoyé à la direction des écoles primaires sous leurs responsabilités. Puis, c'est la direction des écoles qui envoie le même courriel à tout le personnel de l'école. Le courriel d'invitation contient un message d'invitation, une brève description de l'étude, de son objectif et de sa modalité par questionnaire (Annexe A). Dans le cas où la personne invitée accepte de participer, elle est dirigée à travers un lien web pour le consentement volontaire.

Le questionnaire mis en forme sur la plateforme SurveyMonkey^{md}, permet aux répondants d'utiliser tout type d'instrument informatique connecté (ordinateur, tablette, téléphone Android ou Appel) afin d'y répondre.

Questionnaire

Nous n'avons pas trouvé un questionnaire validé dans la littérature en lien avec les obstacles liés à la promotion de l'AP. Donc, on a développé notre propre questionnaire on se basant sur la revue de littérature des différentes recherches traitant des obstacles en lien avec la promotion de l'AP dans le milieu scolaire (les tableaux 2 et 3). Notre questionnaire a été révisé par deux professeurs de l'UQTR.

Le questionnaire est structuré en trois parties, la première portant sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants (âge, sexe, région du Québec, école, fonction dans l'école). La deuxième partie comporte trois sous-sections, en concordance avec le modèle socioécologique (niveau personnel, social, et environnemental) présenté plus haut. Enfin, uniquement les éducateurs physiques auront accès à une 3^e partie se rapportant aux obstacles constatés face à leur profession (Annexe 2).

Dans la 2^e partie du questionnaire, la plus longue, on trouve la première sous-section qui présente un inventaire des facteurs personnels du répondant, soit ici ses connaissances et compétences en lien avec l'AP des enfants, son auto-efficacité et sa motivation envers l'AP. Cette section commence de la question numéro 8 (Q8) à la question 22 (Q22).

La seconde sous-section porte sur les facteurs sociaux, de Q39 à Q47, pour lesquels les mêmes questions sur les camarades de travail, la famille et les élèves sont adressées à tous les répondants.

La 3^e sous-section, de Q48 à Q59, concerne les facteurs institutionnels physiques, comme les infrastructures, le temps et les fonds disponibles, l'accès aux équipements, le climat, la qualité des installations.

Noter que le niveau politique dans le modèle socioécologique n'était pas abordé dans notre recherche, car les répondants visés dans notre recherche ne sont pas en mesure de répondre objectivement aux questions de ce volet.

La moyenne des scores de certaines questions a été calculée afin de construire une idée plus générale sur un facteur, où on trouve :

- Moyenne des connaissances sur la santé corporelle (m.S.C.) : Q9 santé physique + Q10 santé psychologique.
- Moyenne de la performance scolaire (m.P.S) : Q11 réussite scolaire + Q12 Attitude scolaire + Q13 comportement académique.
- Moyenne d'efficacité (m.Éffi) avec le programme de promotion d'AP dans son application (Q18), sa planification (Q22), et dans son implantation (Q20).
- Moyenne de la collaboration générale (m.Coop) : représente la moyenne de toutes les questions du niveau social, du Q39 jusqu'à Q44.
- Moyenne du niveau physique des élèves (m.Phy) : l'ensemble de la capacité physique (Q46) et de l'habileté physique des élèves (Q47)

Déroulement

Le contact avec les commissions scolaires a commencé au début du mois d'août. Par contre, les conditions en lien avec la pandémie du COVID-19 ont grandement perturbé le contact et le suivi avec les différents intervenants du milieu scolaire. Donc, nous ne sommes parvenues à obtenir l'approbation que de la C.S.S de Nicolet (C.S.S. de la Riveraine) au mois de septembre et celle de Drummondville (C.S.S. des Chaînes) au mois d'octobre. Le reste des C.S.S., de Victoriaville, Trois-Rivières et Shawinigan ont refusé de distribuer le questionnaire, le personnel scolaire étant déjà surchargé. Notons tout de même que la participation individuelle restait entièrement volontaire.

L'analyse des données a porté sur les données de 75 répondants, données reçues jusqu'au 31 octobre 2020.

Analyses

Les données récoltées sont analysées avec IBM SPSS v. 27 et Microsoft Excel 365. Pour chaque variable, les résultats sont représentés soit en pourcentage pour les questions à choix multiple, soit en moyenne et écart-type pour toutes les questions à réponse de type Likert à 5 niveaux, le niveau médian (3) dénotant la neutralité ou l'ignorance; les réponses de type Likert de 5 niveaux sont adaptées en fonction du sens de la question (Pas du tout; Pas assez; Pas d'opinion; Oui un peu; Oui beaucoup) (Excellent; Très bonne; Pas d'opinion; Oui un peu; Oui beaucoup). Enfin, des corrélations (r de Pearson) ont été calculées et des tests de différence (t de Student) appliqués uniquement entre l'échantillon des titulaires de classe (15) et celui

des éducateurs physiques (17). Les deux autres groupes, directeurs (2) et responsables de services de garde (4), ont été exclus des tests statistiques, leur nombre s'avérant nettement insuffisant.

Résultats

Caractéristiques des répondants

L'examen des protocoles reçus des 75 répondants a montré que seulement 38 ont signé le formulaire de consentement et continué le questionnaire. Dans cet échantillon, on compte 15 titulaires (Ens.C), 17 éducateurs physiques (Ens.ÉP), 2 Directeurs, et 4 responsables du service de garde scolaire (RSG-scolaire). Au-delà de la première sous-section de la 2^e partie du questionnaire, une titulaire de 29 ans et un éducateur physique de 42 ans ont abandonné le questionnaire, l'ensemble n'ayant été complété que par 36 répondants. Le tableau 4 donne le détail de la répartition des répondants et leur nombre pour chaque section du questionnaire.

Tableau 4

Évolution du nombre de répondants dans les différentes parties du questionnaire

	Consentement		1 ^{er} partie		2 ^{ième} partie			3 ^{ième} partie
	Vu	Signé	Sexe âge	Personnel	Social	Environnemental	Ens.ÉP	
Ens.Class	28	17	15	15	14	14	NA	
Ens.ÉP	29	22	17	17	16	16	16	
Directeur	2	2	2	2	2	2	NA	
RSG-scolaire	4	4	4	4	4	4	NA	
Autre fonction	12	NA	NA	NA	NA	NA	NA	
Nombre total	75	45	38	38	36	36	16	

Ens.Class : enseignant de classe, Ens.ÉP : enseignant d'éducation physique,
RSG-scolaire : responsable de service de garde

Comme le montre le tableau 5, tous les Ens.C ainsi que les RSG-scolaire sont des femmes ainsi que la majorité des Ens.ÉP sont des hommes soit 78% (14/17). Les directeurs des écoles sont de chaque sexe, d'âges égaux et un niveau d'expérience respectif de 16 et 20 ans.

Tableau 5

Caractéristiques du sexe et âge des participants

	Femme	Homme	Âge	Max	Min
Total	22	14	42,08 ± 8,51	56	27
Ens.Class	14	0	42,60 ± 8,76	53	30
Ens.ÉP	3	14	40,76 ± 9,87	56	27
Directeur	1	1	45,50 ± 0,71	46	45
RSG-scolaire	4	0	45,00 ± 1,63	47	43

Ens.Class : enseignant de classe, Ens.ÉP : enseignant d'éducation physique, RSG-scolaire : responsable de service de garde scolaire

Barrières personnelles

Dans la deuxième partie du questionnaire en lien avec les barrières personnelles à la promotion des programmes d'AP sous différents niveaux (tableau 6), on observe que tous les acteurs scolaires (Ens.C, Ens.ÉP, Directeur, et RSG-scolaire) perçoivent avoir de très bonnes connaissances non seulement sur l'effet de l'AP sur la santé physique et psychologique des élèves, mais aussi sur leur performance scolaire (réussite, aptitude, comportement). Ils présentent aussi, une forte motivation vers la promotion de l'AP dans les écoles primaires. La différence entre les répondants se

manifeste au niveau de l'auto-efficacité, où les Ens.C estiment qu'ils sont moins efficaces dans la mise en œuvre d'un programme de promotion d'AP que le reste du personnel dans l'école. Cette différence se montre significative entre les Ens.C et les Ens.ÉP (2,49 vs 3,94; $p < 0,001$). Ce manque de sentiment d'efficacité chez les Ens.C se manifeste malgré qu'ils présentent autant de connaissances sur les programmes de promotion d'AP que les autres acteurs scolaires (Q8). Aussi, ils sont moins nombreux que les Ens.ÉP (23,5% vs 6,7%, $p > 0,05$) à avoir participé à des formations spécifiques en lien avec l'intégration et l'application de programmes gouvernementaux de promotion de l'AP (Q15).

Les deux directeurs d'école ont assisté aux formations en lien avec la promotion de l'AP (Q15), ce qui explique peut-être leurs scores toujours plus élevés par rapport aux autres groupes de personnel sur tous les niveaux (connaissances, motivation et auto-efficacité). Ils estiment que le directeur d'école et l'Ens.C sont les mieux placés pour mettre en œuvre un projet d'AP dans l'école (Q14), alors que 73,7% des répondants estiment que l'Ens.ÉP est le mieux qualifié pour cette tâche (tableau 7).

En effet, la lecture verticale du tableau 7 nous permet de savoir le nombre des répondants par rapport à leur profession dans l'école pour le même choix de la personne la mieux placée pour mettre en œuvre un projet d'AP dans l'école. Tandis que la lecture horizontale nous permet de savoir la répartition des choix de la personne la mieux placée pour mettre en œuvre un projet d'AP au sein du même type de répondant.

Tableau 6

Les barrières personnelles et la promotion de l'AP dans les écoles (scores de 0 à 5)

1. Barrière personnelle	Q.no	Total	Ens.C	Ens.ÉP	Directeur	RSG-scolaire
- Connaissances						
Les programmes de promotion d'AP	Q8	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00
L'AP et la santé physique des enfants	Q9	4,49	4,47	4,29	5,00	5,00
L'AP et la santé psychologique des enfants	Q10	4,59	4,60	4,41	5,00	5,00
Moyenne connaissances Santé corporelle	m.S.C	4,54 ± 0,71				
L'AP et la réussite scolaire	Q11	4,72	4,60	4,71	5,00	5,00
L'AP et attitude scolaire	Q12	4,64	4,80	4,35	5,00	5,00
L'AP et le comportement académique	Q13	4,59	4,60	4,41	5,00	5,00
Moyenne performance scolaire	m.P.S	4,65 ± 0,63				
Moyenne connaissances bienfait de l'AP	m.C.AP	4,59 ± 0,65				
- Auto-efficacité avec la promotion de l'AP						
Dans son application	Q18	3,64	2,67	4,18***	4,50	4,50
Dans sa planification	Q22	3,10	2,13	3,71***	4,50	4,00
Dans son implantation	Q20	3,51	2,67	3,94***	4,00	4,50
Moyenne d'efficacité	m.Éffi	3,42 ± 1,02				
- Motivation avec la promotion de l'AP						
Intrinsèque	Q17	4,26	4,20	4,18	4,50	4,75
Extrinsèque	Q19	3,77	3,20	4,00	4,50	4,25
Moyenne de la motivation	m.Moti	3,47 ± 0,51				

Q.no : numéro de la question; Ens.Class : enseignant de classe; Ens.ÉP : enseignant d'éducation physique; RSG-scolaire : responsable de service de garde ; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 significativité de différence entre les Ens.C et Ens.ÉP

Tableau 7

Fréquence et pourcentage des choix de la personne la mieux placée pour mettre en œuvre un projet d'AP dans l'école

Choix	Ens.ÉP	Ens.C	Directeur	RSG-scolaire	Total
Ens.ÉP	12 (80 %)	2 (13,3 %)	0 (0 %)	1 (6,7 %)	15
Ens.C	12 (70,6 %)	2 (11,8 %)	3 (17,6 %)	0 (0 %)	17
Directeur	0 (0 %)	1 (50 %)	1 (50 %)	0 (0 %)	2
RSG-scolaire	4 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	4
Fréquence	28 (73,7 %)	5 (13,2 %)	4 (10,5 %)	1 (2,6 %)	

Ens.Class : enseignant de classe; Ens.ÉP : enseignant d'éducation physique; RSG-scolaire : responsable de service de garde

Les analyses de corrélation montrent que le fait d'avoir eu une formation spécifique pour le programme de promotion d'AP à l'école ne corrèle pas significativement avec les connaissances perçues de ce programme, ces deux variables ne montrant pas de relation avec la motivation et l'auto-efficacité pour promouvoir l'AP dans l'école. Le seul lien que la motivation et l'auto-efficacité présentent est avec les connaissances du bienfait de l'AP sur les élèves (figure 4).

D'autre part, les trois grands facteurs du niveau personnel (connaissance du bienfait de l'AP, la motivation, l'auto-efficacité) montrent un lien significatif et positif entre eux, les associations les plus fortes se manifestant entre la motivation et l'auto-efficacité ($r=0,60$; $p<0,001$) ainsi qu'entre la motivation et les connaissances du bienfait de l'AP pour les élèves ($r=0,52$; $p<0,001$); les connaissances affichent quant à elles une relation plus modeste avec l'auto-efficacité ($r=0,34$; $p<0,05$).

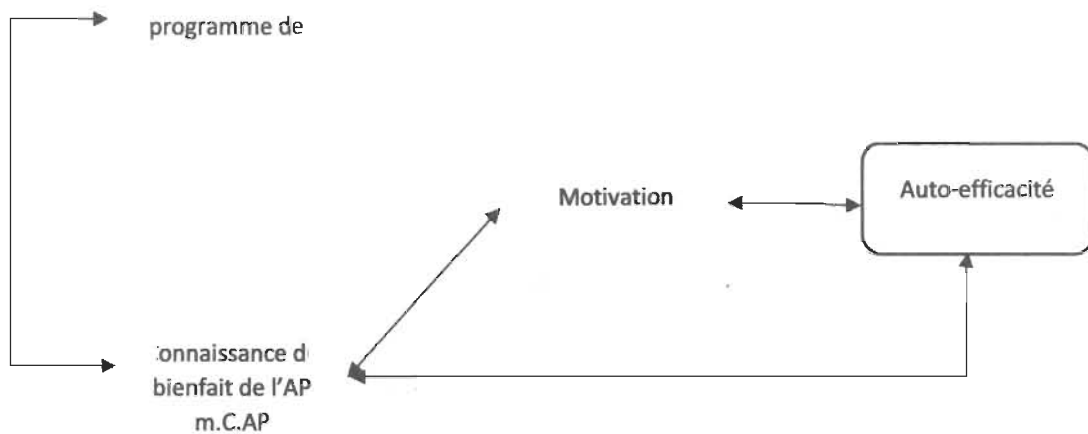


Figure 4. La corrélation entre les différents facteurs personnels dans le contexte de la promotion de l'AP des élèves du primaire

Barrières sociales

Au niveau des barrières sociales, on remarque que les différents acteurs scolaires disent avoir une bonne communication avec les directeurs d'école. Les élèves sont aussi perçus coopératifs avec tous les intervenants scolaires. Toutefois, la collaboration (Q40) et la communication (Q41) entre les enseignants eux-mêmes semblent plus problématiques, le score de leur réponse étant de 2,50 et 2,28 respectivement, et dans tous les groupes ne dépassent pas le 2,5, ce qui signifie que la relation est considérée entre « pas très bonne » et « assez bonne ». (Tableau 8)

Tableau 8
Les barrières sociales et la promotion de l'AP dans les écoles

2. Barrières sociales	Q.no	Total	Ens.Class	Ens.ÉP	Directeur	RSG-scolaire
- Travail d'équipe						
En lien avec la promotion de l'AP	Q39	3,97	3,67	3,71	3,50	4,50
Collaboration entre le personnel	Q40	2,50	2,43	2,56	2,50	2,50
Communication entre le personnel	Q41	2,28	2,36	2,12	2,50	2,50
Collaboration des parents	Q42	3,56	3,07	3,41	4,50	3,75
Communication avec le directeur	Q43	4,42	4,00	4,29	N/A	4,75
Coopération des élèves	Q44	4,17	3,73	4,00	4,50	4,25
Moyenne collaboration générale	m.Coop	3,48 ± 0,78				

Q.no : numéro de la question; Ens.Class : enseignant de classe; Ens.ÉP : enseignant d'éducation physique; RSG-scolaire : responsable de service de garde scolaire; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 significativité de différence entre les Ens.C et Ens.ÉP

Barrières environnementales et institutionnelles

L'élève est le noyau du milieu social de l'école, mais ses capacités et habiletés physiques peuvent constituer une difficulté vis-à-vis de la promotion de l'AP : sur ces paramètres, la moyenne des réponses de tous les répondants dépasse à peine le chiffre 3 (M.Phy = 3,69), lequel signifie un jugement relativement « médiocre » dans nos questions (Q46 et Q47). Surtout, ce sont les titulaires et éducateurs physiques qui avouent plus d'ignorance de la condition des élèves sur le plan de leurs capacités et habiletés physiques, comparativement aux directeurs, et RSG-scolaire.

Au niveau des barrières environnementales, on remarque que les titulaires et éducateurs physiques réclament avoir besoin de plus de temps pour l'AP, contrairement aux directeurs et aux RSG-scolaire. En ce qui concerne l'accessibilité et la disponibilité des installations sportives, ces facteurs ne représentent pas d'obstacles envers la promotion de l'AP pour la plupart des répondants. En outre, l'accessibilité et la disponibilité des équipements sportifs et la qualité des installations montrent un avantage pour la promotion de l'AP.

D'un autre côté, les titulaires rapportent voir moins d'avantages à tirer de ces trois facteurs au profit de l'AP, au niveau de leur classe, alors que les éducateurs physiques sont les seuls à trouver que la promotion de l'AP dans l'école relève d'un problème de programme d'études surchargé dans lequel ils ne trouvent pas assez de temps et de fonds pour faire bouger les élèves. Ils partagent l'obstacle du nombre élevé d'élèves par classe avec les RSG-scolaire (Tableau 9).

Dans la question 58 qui porte sur l'hiver comme obstacle possible à la promotion de l'AP, tous les répondants l'estiment de faible à sans effet (Tableau 9).

Tableau 9

Les barrières environnementales dans la promotion de l'activité physique dans les écoles primaires

3. Barrières environnementales	Q.no	Total	Ens.Class	Ens.ÉP	Directeur	RSG-scolaire
Capacité physique des élèves	Q46	3,67	3,33	3,47	4,50	3,50
Habilité physique des élèves	Q47	3,72	3,27	3,53	4,00	4,25
Moyenne du niveau physique	m.Phy	3,69 ± 0,42				
Manque de temps	Q48	3,22	2,87	2,94	4,00	3,75
Accès aux installations	Q49	3,44	3,07	3,59	3,50	2,50
Manque d'installations	Q50	3,72	3,27	3,71	3,50	3,75
Accès aux équipements	Q51	4,06	3,20	4,24**	4,50	4,25
Manque des équipements	Q52	4,17	3,73	4,00	4,00	4,50
Qualité des installations	Q53	3,81	3,00	4,06**	4,00	3,75
Programme d'étude surchargé	Q54	3,19	3,60*	2,65	2,50	2,75
Manque de fonds	Q55	3,25	3,60*	2,41	3,00	4,00
Nombre d'élèves élevé par classe	Q56	2,97	3,27	2,35	2,50	3,25
Nombre insuffisant de personnels						
d'ÉP	Q57	3,03	2,27	3,06	4,00	3,75
Le climat hivernal	Q58	2,69	2,80	2,65	1,50	1,75

Q.no : numéro de la question; Ens.Class : enseignant de classe; Ens.ÉP : enseignant d'éducation physique; RSG-scolaire : responsable de service de garde; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 significativité de différence entre les Ens.C et Ens.ÉP

Attitude envers l'AP et l'ÉP

Tous les acteurs scolaires expriment des attitudes positives envers l'AP, que l'on la qualifie de stimulante, bienfaitante, organisée et plaisante, ce dans les quatre premiers choix comme pour chaque groupe de répondants (tableau 10). Par contre, un titulaire souligne que l'AP est épuisante et deux Ens.ÉP rapportent d'autres attitudes négatives, comme anxieuses, épuisantes et inutiles.

Tableau 10

Fréquence des attitudes envers l'activité physique des répondants

Attitude positive	Stimulante	Bienfaitante	Organisée	Plaisante	Créative	Fierté	Patiente	Empathie
Fréquence	29	23	22	22	20	16	8	7
Ens.Class	80%	80%	67%	60%	60%	47%	27%	13%
Ens.ÉP	71%	47%	47%	59%	47%	35%	18%	29%
Directeur	100%	50%	0%	50%	0%	0%	0%	0%
RSG-scolaire	75%	50%	100%	50%	75%	75%	25%	0%
Attitude négative	Épuisante	Anxieuse	Inutile	Autres				
Fréquence	2	1	1	0				
Ens.Class	7%	0%	0%	0%				
Ens.ÉP	6%	6%	6%	0%				
Directeur	0%	0%	0%	0%				
RSG-scolaire	0%	0%	0%	0%				

Ens.Class : enseignant de classe; Ens.ÉP : enseignant d'éducation physique; RSG-scolaire : responsable de service de garde scolaire

En reposant la même question d'attitude aux Ens.ÉP dans la section spécifique à l'ÉP, on remarque qu'ils rapportent les mêmes attitudes envers l'ÉP que l'AP avec la

même distribution : 65% des Ens.ÉP ont choisi stimulante, puis créative à 59%, puis plaisante à 53%, ensuite bienfaisante, fierté, empathie à 47%, 47%, 41% et 29% pour terminer avec patiente qui est mentionnée par 3 Ens.ÉP. Un seul Ens.ÉP a mentionné que l'ÉP est anxiogène, comme une attitude négative.

Barrières de l'ÉP pour les Ens.ÉP

Les Ens.ÉP montrent beaucoup de satisfaction (Q27 = 4,1) et de fierté dans leur profession (Q29 = 3,9). Mais, ils rapportent que leur formation n'était pas de niveau suffisant pour les préparer à l'enseignement (Q28 = 3,4). Ce score modeste se reflète dans la moyenne des questions qui porte sur les séances d'éducation physique de qualité (Q25, Q26, Q30, Q33, Q34 = 3,6) et dans chacune de ces questions (Tableau 8). Les tests de corrélation ont montré que plus les Ens.ÉP étaient capables d'atteindre leur objectif de la séance, plus ils ont satisfait de leur travail (Q25 vs Q27; $r=0,80$; $p<0,01$).

- Les différents agents sociaux en lien avec l'ÉP (élève, parent, camarade, et administration) n'offrent pas assez de soutien aux Ens.ÉP pour leur permettre de mettre sur pied une séance d'ÉP de qualité (Tableau 11). À ce niveau social, on n'a pas trouvé de réaction significative entre les différents acteurs sociaux, à l'exception des relations entre l'Ens.ÉP et l'élève : ainsi, plus l'Ens.ÉP accorde d'importance et d'intérêt à sa matière, plus les élèves montrent d'intérêt à l'ÉP (Q29 vs Q31; $r=0,56$; $p<0,05$), et plus les élèves ont de bonnes habiletés et performances motrices, plus l'Ens.ÉP souligne

avoir de la facilité à atteindre son objectif de la séance (Q30 vs Q32; $r= 0,66$;
 $p<0,01$)

Tableau 11

Les barrières d'une séance d'éducation physique de qualité

Barrière de la séance d'ÉP	Q.no	Ens.ÉP
Perception de l'ÉP		
Satisfaction de la carrière	Q27	4,1
Formation adéquate	Q28	3,4
Importance de l'ÉP vs les autres matières	Q29	3,9
Séance de qualité en ÉP (S.Q.ÉP)	S.Q.ÉP	3,6 ± 0,60
Atteindre l'objectif de la séance (Auto-efficacité)	Q25	3,6
Atteindre plus que 50% de la séance à APIMÉ (Auto-efficacité)	Q26	3,2
Les séances d'ÉP sont fatigantes (Auto-efficacité)	Q30	3,4
Nouvelle méthode d'enseignement (créativité)	Q33	3,4
Intégration de nouveau type d'exercice (créativité)	Q34	3,5
Soutien social de l'environnement (S.S.ÉP)		
Motivation des élèves à l'ÉP	Q31	3,4
Soutien physique des élèves à l'ÉP	Q32	3,5
Soutien des autres enseignants à l'ÉP	Q35	3,4
Soutien des parents à l'ÉP	Q36	3,6
Soutien de l'administration	Q37	2,2

Q.no : numéro de la question; Ens.Class : enseignant de classe

Discussion

Notre objectif principal était de dresser un portrait plus clair de l'ensemble des facteurs jouant un rôle significatif dans la vie active des élèves selon chacun des intervenants scolaires (Ens.C, Ens.ÉP, Directeur, RSG-scolaire), ce qui donnerait des indications sur les obstacles perçus par les acteurs scolaires pour l'intégration de l'AP dans la vie scolaire des élèves du primaire.

Les résultats de notre enquête par questionnaire montrent qu'il existe peu de différences significatives entre les réponses entre les groupes d'intervenants, ce qui signifie que tous partagent en général la même opinion sur les facteurs facilitants et sur les obstacles à la promotion de l'AP dans l'école. Toutefois, lorsqu'un problème est signalé, son degré d'importance change significativement d'un intervenant à l'autre, tel sur l'auto-efficacité, la surcharge du programme d'études et le manque de fonds.

Dans la recherche de Barroso et coll. (2005) ainsi que celle de Kyrie Deslatte et Russell L. Carson (2014), les chercheurs ont questionné uniquement les éducateurs physiques et ont fait un bilan des obstacles rencontrés pour le développement de l'AP et l'ÉP, selon la perception de leur importance dans le cadre d'un programme de promotion d'AP spécifique *Coordinated Approach to Child Health (CATCH)* » et « *Comprehensive School Physical Activity Program (CSPAP)* ». Une telle méthodologie cherche plus à développer une intervention de santé spécifique et la rendre plus performante sur tous les niveaux en faisant ressortir les obstacles selon leur importance (hiérarchisation et énumération). Tandis que, notre approche, qui se base

sur la comparaison des points de vue des différents intervenants scolaires sur les mêmes facteurs, cherche à trouver les éléments clés qui permettraient aux intervenants de rendre les programmes d'intervention gouvernementaux plus efficaces et fonctionnels.

En effet, au niveau personnel, on trouve que les Ens.C et les Ens.ÉP et le personnel régulièrement en contact avec les élèves soulignent des difficultés au niveau de l'auto-efficacité pour la mise en œuvre des programmes de promotion de l'AP, et ceci étant plus prononcé chez les titulaires de classe. Turcotte et coll. (2018) ont mentionné que l'auto-efficacité est étroitement reliée aux connaissances et compétences des intervenants scolaires. Nos résultats de corrélation attestent de la même relation, en précisant que seulement les connaissances sur le bienfait de l'AP sont en relation faible mais significative avec l'auto-efficacité. L'absence de relation entre la motivation ou l'auto-efficacité avec les formations spécifiques ou les connaissances des programmes de promotion de l'AP montre qu'il y a une disparité entre la dimension théorique et la mise en œuvre l'aspect pratique es interventions.

Ce problème de distance entre les formations du personnel et le contexte pratique est mentionné dans différentes recherches portant sur les interventions de promotion de l'AP et de l'ÉP, dans lesquelles on recommande même de réviser les structures et contenus de formation pour les futurs enseignants, redéfinissant l'objectif de leur travail qui dépasse la simple séance d'ÉP pour acquérir des capacités physiques ou motrices, soit une séance d'ÉP et des activités formatrices qui visent à favoriser et à influencer la vie active et les saines habitudes de vie des enfants et des adolescents. Selon ces nouvelles exigences, les chercheurs misent plus sur l'aspect de la créativité

et de la motivation des intervenants (Jurak, Cooper, Leskosek, & Kovac, 2013; Starc & Strel, 2012).

Cette problématique, dans notre questionnaire, a été mise en lumière en lien avec la question qui portait sur la formation initiale des éducateurs physiques (question n° 28 : *Est-ce que la formation que vous avez eue en éducation physique et à la santé était adéquate par rapport aux exigences de l'enseignement ?*), laquelle montre que les éducateurs physiques ne trouvent pas que leur formation universitaire ait été adéquate pour les préparer à leur vie professionnelle (Q28 = 3,4 ; Pas d'opinion – Oui un peu)

L'auto-efficacité est considérée comme une des principales clés de la réussite de chaque intervention scolaire en lien avec le développement de l'AP (Hesketh et coll., 2017; Powell, Woodfield, & Nevill, 2015; Turcotte et coll., 2018). Aussi, les différentes recherches suggèrent que l'éducateur physique est la personne la mieux qualifiée du point de vue des connaissances, des techniques et des pratiques pour implanter et réussir une intervention gouvernementale pour la promotion de l'AP dans les écoles (Carson, 2012b; Hills et coll., 2015; Lonsdale et coll., 2013; Powell et coll., 2015). Globalement, 73,6 % de nos répondants estiment aussi que l'éducateur physique est le meilleur intervenant scolaire pour une telle tâche. Nos directeurs d'école (n = 2), d'un autre côté, mentionnent que ce sont eux-mêmes ou bien les titulaires de classe qui devraient assumer cette tâche, - cette donnée discutable signale peut-être l'existence possible d'un problème de conception sur le partage des responsabilités administratives et pédagogiques entre les intervenants scolaires, problème qui pourrait entraver la réussite d'un programme de promotion pour l'AP.

L'école est une microsociété qui ne montre que pas ou peu de problèmes quant aux relations verticales entre les acteurs de l'école (directeur, enseignant et élève), voire avec les parents des élèves, comme nous montrent nos résultats au niveau social. Les problèmes surgiraient plutôt dans les relations horizontales, c.-à-d. entre les intervenants d'une même profession, tels les enseignants, notamment sur le plan de la collaboration et de la communication. On trouve peut-être la résolution de ce problème dans les recommandations des différentes recherches de synthèses (Hills et coll., 2015; Kohl & Cook, 2013; Turcotte et coll., 2018) qui proposent encore que, pour la mise en place d'un programme ou d'une réforme de l'AP, l'éducateur physique doive agir en leadership pour assurer une synergie efficace entre les différents intervenants ainsi que les élèves. L'Ens.ÉP devient ainsi l'opérateur principal du programme de promotion de l'AP en assurant la planification des activités, la coordination entre l'administration et les enseignants, l'adaptation du programme de promotion de l'AP selon la spécificité de l'école et la mise en œuvre des différentes activités (récréation, jeux organisés, ÉP) selon les ressources disponibles.

Au niveau environnemental, Tremblay et coll. (2016) mentionnent dans leur recherche que le Canada se tient parmi les meilleurs pays de monde offrant un environnement scolaire favorable à l'AP, ce qui concorde avec nos résultats sur la disponibilité et l'accessibilité aux installations et aux équipements. Le problème se situe cependant dans le manque de temps dans la grille horaire de l'école et des fonds insuffisants pour les utiliser convenablement.

La condition physique des élèves pourrait être un obstacle à la réussite d'une intervention de promotion d'AP (Kohl & Cook, 2013). Dans le cas de la présente

étude, on note une différence de perception du niveau de condition physique des élèves entre les intervenants (Q46 et Q47). Cette différence peut être expliquée possiblement par le type de relation que l'intervenant a avec l'élève. Soit selon la matière enseignée, soit par la différence des moyens et des compétences disponibles à l'intervenant pour évaluer ce facteur, soit encore par le statut administratif de l'intervenant, comme les deux directeurs des écoles de notre recherche qui présentent la plupart du temps une satisfaction totale par rapport aux élèves.

L'éducation physique scolaire reste la partie la plus importante d'un programme d'intervention pour améliorer le taux d'AP des élèves durant et en dehors de la journée scolaire (Gråstén & Watt, 2017; Lonsdale et coll., 2013; Sallis et coll., 1997) et toutes les interventions de promotion de l'AP dans l'école se concentrent sur elle (Barroso et coll., 2005; Hesketh et coll., 2017; Hills et coll., 2015; Kohl & Cook, 2013; Powell et coll., 2015). Mais nos résultats de questionnaire, spécifiques à l'ÉP et aux éducateurs physiques et selon leurs perceptions, montrent qu'on n'a pas encore réussi à offrir une séance d'ÉP de qualité.

Limites de la recherche

Comme maintes autres études pilotes, notre étude a souffert d'une pénurie de participants, pénurie aggravée encore par la situation actuelle de pandémie de la COVID-19 coextensive avec la période de recueil de données de l'étude. Le faible nombre de répondants nous a imposé des bornes, non seulement pour la précision des moyennes rapportées et la puissance des tests statistiques effectués, mais aussi pour l'application d'analyses statistiques plus élaborées, comme l'analyse de variance ou l'analyse acheminatoire et discriminatoire afin d'établir une relation plus forte, voir

causale entre les différentes barrières envisagées par notre questionnaire et la motivation, ainsi que l'auto-efficacité.

Notre questionnaire, que nous estimons déjà un peu long pour des répondants scolaires déjà surchargés (cf. les conditions de travail imposées par la pandémie), n'a pas relevé d'autres éléments liés à la promotion de l'AP, telle la tenue d'activités physiques durant les cours en classe et la structure des récréations. Nous espérons toutefois que, grâce à l'expérience, aux leçons et au matériel amassés par cette étude pilote, que de prochaines études pourront porter l'enquête plus loin, avec plus de répondants, afin de bien cerner les obstacles en lien avec l'augmentation d'une AP bénéfique dans nos écoles ainsi que leurs solutions, contribuant ainsi à la santé de nos enfants.

L'étude des obstacles de l'AP dans l'école sans référence à un programme d'intervention spécifique, offre l'opportunité de présenter des recommandations plus généralisables à l'ensemble des écoles, mais elles sont limitées ici par les facteurs socio-environnementaux et politiques de l'étude.

Recommandations à la recherche

Des recherches qui rejoignent l'ensemble des intervenants de l'école rapportent plus de connaissances utiles sur les interventions de chacun pour la promotion de l'AP et elles permettent de mieux comprendre pourquoi les interventions ne rapportent pas toujours les fruits attendus. Il est bon aussi de considérer les facettes de l'AP scolaire autres que l'ÉP, telles que les récréations, les jeux organisés, l'AP durant les cours de titulaires, etc., pour englober plus clairement tous les contextes de l'école où l'AP

pourrait trouver à s'épanouir. La recherche ferait bien aussi d'ajouter des données subjectives (par questionnaire autorapporté) et objectives des élèves (p. ex., évaluation de la condition physique, évaluation des habiletés motrices, etc.) ce qui nous permet d'avoir une idée plus claire du point de vue de l'enfant par rapport à ces enseignants, ainsi que l'impact réel de ces obstacles. L'année 2020 a connu une crise sanitaire énorme et inattendue avec la COVID-19. Cette crise devrait nous permettre d'étudier davantage les nouveaux obstacles apparus pour l'AP des élèves comme de la population générale, afin de maintenir la santé physique et psychologique de tous.

Recommandations pratiques

- Améliorer les relations et la collaboration entre les différents intervenants de l'école;
- Améliorer les formations en enseignement de l'éducation physique et la santé et celles sur la promotion de l'AP en les adaptant davantage au contexte réel de l'école;
- L'auto-efficacité de chaque intervenant dans sa profession est l'un des paramètres clés pour la réussite de ses interventions en promotion de l'AP;
- Au niveau institutionnel, il serait bon de revoir la quantité et la répartition des fonds (équipements, installations, coûts d'opération, coûts d'encadrement) pour assurer des activités physiques en quantité et qualité pour les élèves.

Conclusion

Dans les écoles, les intervenants sont un élément aussi important que les élèves pour mener à bien une intervention pour la promotion de l'AP. Donc, il faut qu'une telle intervention priorise le personnel de l'école. Il existe déjà chez les intervenants scolaires une perception favorable du travail réalisé en faveur de l'AP des élèves. Il reste cependant de petits ajustements à faire, par exemple sur le plan personnel, social, et environnemental des intervenants, tels sur l'auto-efficacité, la collaboration entre intervenants, l'allocation des fonds d'investissement et d'opération. L'éducateur physique est la personne clé pour favoriser la réussite des programmes d'intervention destinés à augmenter l'AP dans les écoles.

Références

- Ahn, S., & 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.
- Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R., & Ortega, F. B. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal Of Medicine & Science In Sports, 24*(1), e52-e61. <http://dx.doi.org/10.1111/sms.12093>
- Barroso, C. S., McCullum-Gomez, C., Hoelscher, D. M., Kelder, S. H., & Murray, N. G. (2005). Self-reported barriers to quality physical education by physical education specialists in Texas. *Journal of school health, 75*(8), 313-319.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine, 45*(11), 886-895.
- Bidzan-Bluma, I., & Lipowska, M. (2018). Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health, 15*(4).
- Carson, R. (2012a). Certification and duties of a director of physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 6*(6), 16-29.
- Carson, R. (2012b). Certification and duties of a director of physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*(6), 16-29.
- Centeio, E. E., Erwin, H., & Castelli, D. M. (2014). Comprehensive school physical activity programs: Characteristics of trained teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(4), 492-510.
- Colley, R. C., Carson, V., Garriguet, D., Janssen, I., Roberts, K. C., & Tremblay, M. S. (2017). *Physical activity of Canadian children and youth, 2007 to 2015*: Statistics Canada.
- Committee, P. A. G. A. (2008). Physical activity guidelines advisory committee report, 2008. *Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2008, A1-H14*.

- De Onis, M., Blössner, M., & Borghi, E. (2010). Global prevalence and trends of overweight and obesity among preschool children. *The American journal of clinical nutrition*, 92(5), 1257-1264.
- Deslatte, K., & Carson, R. L. (2014). Identifying the Common Characteristics of Comprehensive School Physical Activity Programs in Louisiana. *Physical Educator*, 71(4), 610-634.
- Deslatte, K., & Carson, R. L. (2014). Identifying the common characteristics of comprehensive school physical activity programs in Louisiana. *Physical Educator*, 71(4), 610.
- García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., & Saavedra, J. M. (2019). Exercise, health outcomes, and paediatric obesity: A systematic review of meta-analyses. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(1), 76-84.
- Gielen, S., Laughlin, M. H., O'Conner, C., & Duncker, D. J. (2015). Exercise training in patients with heart disease: review of beneficial effects and clinical recommendations. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 347-355.
- Gråstén, A., & Watt, A. (2017). A Motivational Model of Physical Education and Links to Enjoyment, Knowledge, Performance, Total Physical Activity and Body Mass Index. *Journal of Sports Science & Medicine*, 16(3), 318-327.
- Hesketh, K. R., Lakshman, R., & van Sluijs, E. M. F. (2017). Barriers and facilitators to young children's physical activity and sedentary behaviour: a systematic review and synthesis of qualitative literature. *Obesity Reviews: An Official Journal Of The International Association For The Study Of Obesity*, 18(9), 987-1017.
- Hills, A. P., Andersen, L. B., & Byrne, N. M. (2011). Physical activity and obesity in children. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 866-870.
- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 368-374. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>

- 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.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*(1), 40.
- Jurak, G., Cooper, A., Leskosek, B., & Kovac, M. (2013). Long-term effects of 4-year longitudinal school-based physical activity intervention on the physical fitness of children and youth during 7-year followup assessment. *Central European Journal of Public Health, 21*(4), 190-195.
- Kelley, G. A., Kelley, K. S., & Pate, R. R. (2014). Effects of exercise on BMI z-score in overweight and obese children and adolescents: a systematic review with meta-analysis. *BMC Pediatrics, 14*, 225-225.
- Kohl, H. W., & Cook, H. D. (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*.
- Kohl III, H. W., & Cook, H. D. (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*: National Academies Press.
- Le Masurier, G., & Corbin, C. B. (2006). Top 10 reasons for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 77*(6), 44-53.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., . . . Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive Medicine, 57*(5), 696-702.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.09.003>
- Marques, A., Santos, D. A., Hillman, C. H., & Sardinha, L. B. (2018). How does academic achievement relate to cardiorespiratory fitness, self-reported physical activity and objectively reported physical activity: a systematic review in children and adolescents aged 6-18 years. *British Journal of Sports Medicine, 52*(16), 1039-1039.
- Medicine, A. C. o. S. (2013). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription*: Lippincott Williams & Wilkins.

- Meßler, C. F., Holmberg, H.-C., & Sperlich, B. (2018). Multimodal Therapy Involving High-Intensity Interval Training Improves the Physical Fitness, Motor Skills, Social Behavior, and Quality of Life of Boys With ADHD: A Randomized Controlled Study. *Journal Of Attention Disorders, 22*(8), 806-812.
- Müller, J., Pringsheim, M., Engelhardt, A., Meixner, J., Halle, M., Oberhoffer, R., . . . Hager, A. (2013). Motor training of sixty minutes once per week improves motor ability in children with congenital heart disease and retarded motor development: a pilot study. *Cardiology in the Young, 23*(5), 717-721.
- Neudecker, C., Mewes, N., Reimers, A. K., & Woll, A. (2019). Exercise Interventions in Children and Adolescents With ADHD: A Systematic Review. *Journal Of Attention Disorders, 23*(4), 307-324.
- Organization, W. H. (2010). Global recommendations on physical activity for health. *Global recommendations on physical activity for health*.
- Park, J.-W., Park, S.-H., Koo, C.-M., Eun, D., Kim, K.-H., Lee, C.-B., . . . Jee, Y.-S. (2017). Regular physical education class enhances sociality and physical fitness while reducing psychological problems in children of multicultural families. *Journal Of Exercise Rehabilitation, 13*(2), 168-178.
<http://dx.doi.org/10.12965/jer.1734948.474>
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., . . . Kho, M. E. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 41*(6), S197-S239.
- Powell, E., Woodfield, L. A., & Nevill, A. M. (2015). Increasing physical activity levels in primary school physical education: The SHARP Principles Model. *Preventive Medicine Reports, 3*, 7-13.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.11.007>
- Rao, D., Kropac, E., Do, M., Roberts, K., & Jayaraman, G. (2016). Childhood overweight and obesity trends in Canada. *Health promotion and chronic disease prevention in Canada: research, policy and practice, 36*(9), 194.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity,

including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, S10-S20.

- Ridgers, N. D., Salmon, J., Parrish, A.-M., Stanley, R. M., & Okely, A. D. (2012). Physical activity during school recess: a systematic review. *American Journal Of Preventive Medicine*, 43(3), 320-328.
- Ruotsalainen, H., Kyngäs, H., Tammelin, T., & Kääriäinen, M. (2015). Systematic review of physical activity and exercise interventions on body mass indices, subsequent physical activity and psychological symptoms in overweight and obese adolescents. *Journal of advanced nursing*, 71(11), 2461-2477.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. Sports, Play and Active Recreation for Kids. *American Journal Of Public Health*, 87(8), 1328-1334.
- Schranz, N., Tomkinson, G., & Olds, T. (2013). What is the Effect of Resistance Training on the Strength, Body Composition and Psychosocial Status of Overweight and Obese Children and Adolescents? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 43(9), 893-907.
- Starc, G., & Strel, J. (2012). Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC Public Health*, 12, 61-61. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-12-61>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., . . . Pivarnik, J. M. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal Of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Telford, R. D., Cunningham, R. B., Fitzgerald, R., Olive, L. S., Prosser, L., Jiang, X., & Telford, R. M. (2012). Physical education, obesity, and academic achievement: a 2-year longitudinal investigation of Australian elementary school children. *American Journal Of Public Health*, 102(2), 368-374. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2011.300220>
- Tremblay, M. S., Barnes, J. D., González, S. A., Katzmarzyk, P. T., Onywera, V. O., Reilly, J. J., . . . Team, G. M. R. (2016). Global matrix 2.0: report card grades on the physical activity of children and youth comparing 38 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(11 Suppl 2), S343-S366.

- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *The International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 5, 10-10.
<http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: a systematic review. *Public Health*, 121(12), 909-922.
- Turcotte, S., Berrigan, F., Beaudoin, S., Gignac, C., Bessette, L., Bezeau, D., . . . Desautels, J. (2018). Revue de littérature sur les facteurs facilitants et les obstacles visant l'intégration de l'activité physique au secondaire.
- Verret, C., Guay, M.-C., Berthiaume, C., Gardiner, P., & Béliveau, L. (2012). A physical activity program improves behavior and cognitive functions in children with ADHD: an exploratory study. *Journal of attention disorders*, 16(1), 71-80.
- Verswijveren, S. J. J. M., Lamb, K. E., Bell, L. A., Timperio, A., Salmon, J., & Ridgers, N. D. (2018). Associations between activity patterns and cardio-metabolic risk factors in children and adolescents: A systematic review. *Plos One*, 13(8), e0201947-e0201947.
- Wolpert, M., Dalzell, K., Ullman, R., Garland, L., Cortina, M., Hayes, D., . . . Law, D. (2018). Strategies not accompanied by a mental health professional to address anxiety and depression in children and young people: a scoping review of range and a systematic review of effectiveness. *The Lancet Psychiatry*.
- Yu, J. J., Burnett, A. F., & Sit, C. H. (2018). Motor Skill Interventions in Children With Developmental Coordination Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Archives Of Physical Medicine And Rehabilitation*, 99(10), 2076-2099.

Appendice A.

Définition des concepts

Activité physique (AP) : tout mouvement corporel produit par la contraction musculaire qui augmente la dépense énergétique au-dessus du niveau de base (Kohl & Cook, 2013; Rasberry et coll., 2011). L'AP peut être de type d'activité planifiée ou non planifiée, de plaisir ou de compétition, individuel ou collectif, relié avec le travail ou avec le sport (Rasberry et coll., 2011) .

Activité physique parascolaire : c'est un terme utilisé dans les études qui portent sur les activités physiques réalisées hors des heures de l'école. L'activité physique parascolaire comprend aussi les activités organisées par l'école, mais effectuées en marge de l'horaire régulier (Rasberry et coll., 2011).

Activité physique en classe : Des AP réalisées en classe pendant de courtes périodes de 5 à 20 minutes (Rasberry et coll., 2011).

Récréation : une ou des périodes de repos régulières en dehors de la classe durant la journée scolaire. La récréation est une occasion pour des AP et des jeux sous forme supervisée ou non supervisée (Kohl & Cook, 2013; Rasberry et coll., 2011).

Éducation physique (ÉP) : Programme d'enseignement séquentiel planifié, conçu pour développer les habiletés motrices, les capacités physiques, de l'auto-efficacité et de l'intelligence émotionnelle. L'ÉP est un cours permettant aux élèves de développer les connaissances et les comportements d'une vie saine et active (Kohl & Cook, 2013; Rasberry et coll., 2011).

Éducation physique de qualité (ÉPdeQ): L'éducation physique de qualité permet aux élèves de développer des habiletés motrices, de comprendre les concepts de mouvement, de participer aux activités physiques régulièrement, de maintenir une condition physique saine, de développer un comportement responsable personnel et social et de mettre en valeur l'activité physique (Rasberry et coll., 2011).

Équivalent métabolique de la tâche (MET): 1 MET est l'équivalent de la dépense énergétique au repos : cela correspond à 3,5 ml d'oxygène consommé par kg de poids corporel par minute ($\text{mlO}_2 \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$).

Inactivité physique : L'inactivité physique est un style de vie de sédentarité, comprenant exclusivement des activités à très faible intensité physique (< 3 MET). Souvent, les études classent comme sédentaires les personnes qui ne répondent pas aux recommandations de 60 min d'APIMÉ/jour (Kohl & Cook, 2013).

Activité physique à intensité faible (APIF) : L'activité physique à intensité faible correspond à une AP avec dépense énergétique de 1,5 à 3 MET, p. ex. cuisiner, écrire à la main, regarder la télévision (Kohl & Cook, 2013).

Activité physique à intensité moyenne (APIM) : L'activité physique à intensité moyenne suppose une dépense énergétique de 3 à 6 MET, p. ex. marche rapide, vélo de plaisance, monter un escalier (Kohl & Cook, 2013).

Activité physique à intensité élevée (APIÉ) : L'activité physique à intensité élevée exige une dépense énergétique de 6 à 18 MET, p. ex. course à pied, course sur escalier, soccer (Kohl & Cook, 2013).

Activité physique à intensité moyenne à élevée (APIMÉ) : L'APIMÉ réfère communément à un régime d'AP d'intensité variant entre l'APIM et l'APIÉ.

Obésité : une personne est dite obèse si elle affiche un indice de masse corporelle (IMC = poids « kg » / taille² « m ») supérieur à 30, alors qu'elle est en surpoids si son IMC excède 25, l'IMC de référence se situant dans l'intervalle 18,5 –24,9 (Organisation mondiale de la santé).

Appendice B

Un sondage sur les obstacles et les facteurs facilitant l'Activité Physique des enfants
dans les écoles de primaire de la Mauricie et le Centre-du-Québec

Un sondage sur l'Activité Physique des enfants du primaire au Québec

Niveau personnel (Générale)

Les abréviations **AP** et **ÉPS** font référence à « *Activité Physique* » et « *Éducation Physique et Sportive* ».

Dans chaque question, vous pouvez une seule réponse les 5 proposées.

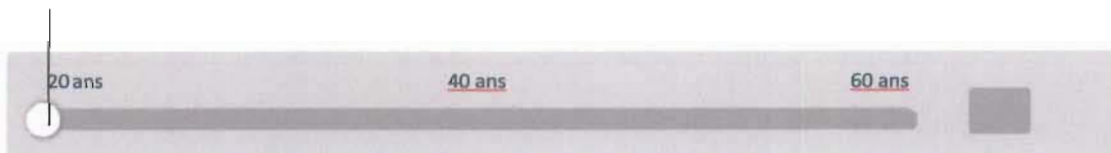
Les libellés de l'échelle utilisés peuvent varier en fonction de la nature de la question.

4. Quel est le nom de l'école où vous travaillez ?

* 5. Quel est votre sexe ?

Homme Femme

6. Quel âge avez-vous ?



A horizontal slider control for selecting age. The slider bar is light gray with a white circle on the left and a dark gray square on the right. The text '20 ans' is on the left, '40 ans' is in the middle, and '60 ans' is on the right. A vertical line is drawn at the 20 ans mark.

* 7. Quel est votre poste à l'école ?

Enseignant de
classe

Directeur de l'école

Autre fonction

Enseignant
d'éducation physique

Responsable du service de garde

* 8. Est-ce que vous étiez bien informé(e) des programmes de promotion de l'AP promulgués par le gouvernement (Kino-Québec ; Au Québec, on bouge! ; À l'école, on bouge!)?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

Niveau personnel (Effet de l'AP sur la santé)

Est-ce que, comparativement à des pratiques comme la nutrition, les saines habitudes de vie ou la musique, la réalisation de 60 min d'activité physique à intensité moyenne à élevée par jour est importante pour...

9. Le bien-être et le développement physique de l'enfant ?

Pas d'importance Peu d'importance Pas d'opinion Importante Très importante

10. Le bien-être et le développement psychologique et cognitif de l'enfant ?

Pas d'importance Peu d'importance Pas d'opinion Importante Très importante

Est-ce que la réalisation quotidienne de 60 min d'activité physique à intensité moyenne à élevée par les élèves au cours de la journée scolaire (incluant l'éducation physique, l'activité physique instaurée en classe, les récréations, et les périodes de garde)... :

11. Peut contribuer à la réussite scolaire de l'enfant ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

12. Peut améliorer les aptitudes des élèves (attention, mémoire, fonctions exécutives, motivation, concept de soi, etc.) ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

13. Peut influencer le comportement académique des élèves (organisation et planification du travail, comportement durant la tâche, contrôle de l'impulsivité, etc.) ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

14. D'après vous, quel serait l'acteur scolaire le mieux qualifié pour mettre en œuvre le projet d'AP, soit de faire atteindre 60 min d'AP par jour pour les élèves, cela en encadrant et soutenant les autres intervenants de l'équipe-école ?

Éducateur physique Directeur de l'école Enseignant de classe
 Personnel de service de garde

15. Avez-vous participé à une formation spécifique en lien avec l'intégration et l'application de programmes gouvernementaux de promotion de l'AP ?

Oui Non

Combien avez-vous d'années d'expérience dans votre travail ?

A fin d'amener les jeunes à effectuer 60 minutes d'AP à intensité moyenne à élevée durant la journée scolaire, il faut implanter un programme incluant l'éducation physique, les jeux actifs lors des récréations et certaines activités physiques instaurées dans les activités de la classe. Pensez-vous ...

17. Avoir de l'intérêt pour l'implanter ?

Pas d'intérêt Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

18. Avoir les compétences et l'expérience nécessaires pour appliquer le programme ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

19. Avoir un environnement scolaire favorable ?

Très difficile Un peu difficile Pas d'opinion Un peu facile Très facile

20. Avoir la possibilité de l'implanter tout en respectant l'horaire et la programmation académique annuelle ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

21. Avoir un environnement scolaire favorable ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

22. Être capable d'agir comme un chef d'équipe pour la mise en œuvre du programme AP ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

23. Parmi les attitudes suivantes, lesquelles envisagez-vous pour l'AP ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

Empathique
 Patiente

Bienfaitante
 Inutile

Anxieuse
 Stimulante

Épuisante
 Fierté

Créative
 Organisée

Plaisante

Autre (veuillez préciser)



Un sondage sur l'Activité Physique des enfants du primaire au Québec

Niveau personnel en lien avec l'Éducateur Physique

24. Combien de séances d'ÉP sont-elles offertes aux élèves de la même classe durant la semaine ?

A horizontal slider scale is shown. The scale is a dark grey bar with a white circular knob on the left. The knob is positioned at the far left end, labeled with the number '1'. The bar has two other numerical labels: '3' in the middle and '6' towards the right end. A small grey square is located at the far right end of the bar.

25. Est-ce que vous arrivez à atteindre régulièrement les objectifs des séances d'éducation physique et à la santé et de la programmation du cycle ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

26. Vous est-il possible d'amener les élèves à atteindre pour plus que 50% du temps de la séance d'ÉP un niveau d'intensité moyen à élevée ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

27. À quel point, êtes-vous satisfait de votre vie d'enseignement ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

28. Est-ce que la formation que vous avez eue en éducation physique et à la santé était adéquate par rapport aux exigences de l'enseignement ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

29. Pensez-vous que l'éducation physique et l'éducation à la santé sont aussi importantes pour les jeunes que les autres matières ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

30. Est-ce que les conditions de prestation des cours d'ÉP (durée, installation, organisation du groupe...) font que vous en sortiez fatigué(e) ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

31. D'après vous, quelle importance les élèves accordent-ils à l'ÉPS par rapport aux autres matières dans leur expérience à l'école ?

Pas d'importance peu d'importance Pas d'opinion Même importance Plus d'importance

32. Est-ce que, en général, le niveau de préparation ou d'aptitude des élèves leur permet d'atteindre les objectifs des séances d'ÉP ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

33. Est-ce que dans vos cours vous essayez régulièrement de nouvelles méthodes d'enseignement ou de nouvelles approches pédagogiques en lien avec des nouveaux exercices ou de nouvelles activités ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

34. Est-ce que vous êtes à l'aise pour intégrer dans vos cours de nouveaux types d'exercices ou des nouvelles activités ou pour modifier vos de méthodes d'enseignement ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

35. Est-ce que les autres enseignants en ÉPS de l'école participent avec vous dans le développement de l'éducation physique et l'éducation à la santé et du niveau d'AP des élèves?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

36. Est-ce que les parents font preuve de soutien pour l'enseignement d'ÉPS ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

Vous sentez-vous soutenus par l'administration ?

- Extrêmement soutenu Très soutenu Assez soutenu Peu soutenu
 Pas du tout soutenu

Parmi les attitudes suivantes, lesquelles envisagez-vous pour l'ÉP ?
(Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

Éthique

Stimulante

Patiente

Créative

Anxieuse

Organisée



Un sondage sur l'Activité Physique des enfants du primaire au Québec

Niveau social

39. Est-ce que les autres acteurs scolaires (titulaires, directeur, enseignants en ÉPS, personnel du service de garde) montrent de la bonne volonté et coopèrent dans le développement du niveau d'AP des élèves ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

Comment définiriez-vous la collaboration entre enseignants dans cette école ?

Excellent Très bonne Assez bonne Pas très bonne Pas du tout bonne

Comment définiriez-vous la communication entre enseignants dans cette école ?

Excellent Très bonne Assez bonne Pas très bonne Pas du tout bonne

42. Est-ce que les parents font preuve de soutien et de coopération dans le développement du taux d'AP des élèves ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

43. Est-ce que la communication avec le directeur de l'école est facile ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

44. Est-ce que les élèves se montrent coopératifs et motivés durant les séances d'ÉPS ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

45. Est-ce que les élèves se montrent coopératifs et motivés lors des activités sportives organisées en dehors des cours ÉPS ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

46. Comment jugez-vous le niveau moyen des capacités physiques des élèves dans votre école ?

Très faible Insuffisant Pas d'opinion Bon Excellent

47. Comment jugez-vous le niveau moyen des habiletés motrices des élèves dans votre école ?

Très faible Insuffisant Pas d'opinion Bon Excellent



Un sondage sur l'Activité Physique des enfants du primaire au Québec

Niveau environnemental

48. Pensez-vous qu'il est possible d'ajouter du temps pour l'ÉPS et les AP organisées au cours des journées scolaires ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

49. Pouvez-vous accéder facilement aux infrastructures (gymnases, terrains, espaces libres) de l'école dans les différentes périodes de la journée scolaire ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

50. D'après vous, l'école dispose-t-elle d'infrastructures suffisantes pour permettre d'y faire de bonnes séances d'éducation physique ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

51. Accédez-vous facilement aux matériels d'activité physique de l'école dans les différentes périodes de la journée scolaire ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

52. D'après vous, l'école dispose-t-elle d'assez de matériels pour organiser de bonnes séances d'ÉP ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

53. Est-ce que la qualité des installations sportives de l'école vous permet de donner votre maximum durant les séances d'ÉPS et pour les AP des élèves ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

54. Est-ce que d'après vous le programme d'étude est surchargé ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

55. D'après vous, l'école souffre-t-elle d'un manque de fonds qui vous empêche d'offrir de bonnes séances d'ÉP ou des AP ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

56. Est-ce que le nombre élevé des élèves par classe vous empêche de donner de bonnes séances d'ÉP ou d'organiser des AP structurées et efficaces durant la journée scolaire ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

57. Est-ce que l'école dispose d'un personnel suffisant pour organiser des AP au cours de la journée scolaire ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

58. Est-ce que le climat hivernal vous pose problème pour la réalisation de bonnes séances d'ÉP ou l'organisation d'AP durant la journée scolaire ?

Pas du tout Pas assez Pas d'opinion Oui un peu Oui beaucoup

59. Dans l'ensemble, prenez-vous du plaisir à enseigner dans cette école ?

Énormément Beaucoup Assez Peu Pas du tout

Appendice C

Le courriel d'invitation des participants

Un sondage sur les obstacles et les facteurs facilitant l'Activité Physique des enfants dans les écoles de primaire de la Mauricie et le Centre-du-Québec

Madame,

Monsieur,

Vous recevez cette invitation parce que vous faites partie des acteurs scolaires de primaire à la Mauricie ou au Centre-du-Québec :

1- Directeur, 2- Enseignant de classe, 3- Éducateur physique, 4- Personnel du service de garde

Nous réalisons un sondage dans le cadre d'une recherche scientifique et votre participation sert à identifier les facteurs facilitants et les obstacles empêchant l'intégration de l'activité physique dans la vie scolaire des enfants du primaire au Québec.

Partagez avec nous votre opinion et expérience afin d'améliorer nos écoles et la santé de nos enfants.

Nous vous remercions de bien vouloir consacrer entre 15 à 25 min à ce questionnaire, après avoir signé votre consentement à travers le lien en bas

Si vous avez des questions au sujet du questionnaire, n'hésitez pas à me contacter par courriel ou par téléphone.
Asma Dhouibi : Étudiante à la maîtrise en science de l'activité physique à l'UQTR

(819) 995-2414

asma.dhouibi@uqtr.ca

Merci d'avance pour votre participation.

Cliquer sur le lien pour participer

<https://fr.surveymonkey.com/r/APprimaireUQTR>



[Un sondage sur l'Activité Physique des enfants du primaire](https://fr.surveymonkey.com/r/APprimaireUQTR)

Dans cette étude scientifique, vos réponses aideront à identifier les facteurs facilitants et les obstacles empêchant l'intégration de l'activité physique dans la vie scolaire des enfants du primaire au Québec. Partagez avec nous votre opinion afin d'améliorer nos écoles et la santé de nos enfants

Appendice D

Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains



3337

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Les facteurs facilitant et les obstacles empêchant l'intégration de l'activité physique dans la vie scolaire des enfants du primaire au Québec

Chercheur(s) : Asma Dhoubi
Département des sciences de l'activité physique

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-20-266-10.05

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 20 mai 2020 au 20 mai 2021

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 20 mai 2020