

Université Cheikh Anta Diop de Dakar



Chaire Unesco en Sciences de  
l'Education



Ecole Normale Supérieure



**Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de  
l'Education**

**ABSENTÉISME EN EDUCATION PHYSIQUE ET  
SPORTIVE  
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

Présenté par :

**Catherine SARR**

Sous la co-direction de :

**Gora MBODJ**

Professeur Université Gaston Berger  
Saint-Louis (Sénégal)

**José Luis WOLFS**

Professeur Université libre  
de Bruxelles (Belgique)

**Année Universitaire 2003/2004**

# SOMMAIRE

<b>SIGLES</b> -----	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> -----	<b>6</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE</b> -----	<b>11</b>
<b>I.1 PLACE DE L'EPS DANS L'ÉDUCATION GÉNÉRALE</b> -----	<b>12</b>
<b>I 2 SITUATION GÉNÉRALE DE L'EPS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.</b> -----	<b>18</b>
<b>I. 3. À PROPOS DE L'ABSENTÉISME DES ÉLÈVES</b> -----	<b>23</b>
<b>I 4 ANALYSE DE LA PRÉ-ENQUÊTE</b> -----	<b>33</b>
<b>CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL</b> -----	<b>38</b>
<b>II-1.ABSENTÉISME</b> -----	<b>39</b>
<b>II-2.MODE D'ÉVALUATION</b> -----	<b>45</b>
<b>II. 3. CHOIX DES ACTIVITÉS</b> -----	<b>53</b>
<b>CHAPITRE III : CADRE PROBLÉMATIQUE GÉNÉRAL</b> -----	<b>56</b>
<b>III 1 ESSAI D'UN CADRE PROBLÉMATIQUE</b> -----	<b>57</b>

<b>III 2 QUESTIONS-PROBLÈMES ET HYPOTHÈSES</b> .....	<b>58</b>
<b>III 3 EXPLICITATION DES VARIABLES</b> .....	<b>61</b>
<b>III 4 LE CADRE PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>65</b>
<b>CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>67</b>
<b>IV 1 LA POPULATION CIBLE</b> .....	<b>68</b>
<b>IV 2 L'ÉCHANTILLON</b> .....	<b>69</b>
<b>IV 3 LE RECUEIL DES DONNÉES</b> .....	<b>72</b>
<b>IV 4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	<b>75</b>
<b>CHAPITRE V : ANALYSE ET INTERPRÉTAION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>82</b>
<b>V. I. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DES DONNÉES</b> .....	<b>83</b>
<b>V. II. ANALYSE DES RELATIONS ENTRE LES VARIABLES</b> .....	<b>92</b>
<b>V. III. COMPARAISON DES RESULTATS OBSERVES AVEC LES RESULTATS ATTENDUS ET INTERPRETATION DES ECARTS.....</b>	<b>102</b>
<b>CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES</b> .....	<b>105</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>110</b>

<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>116</b>
<b>ANNEXE I</b>	<b>119</b>
<b>ANNEXE II</b>	<b>125</b>

# SIGLES

<b>ANEEPS</b>	Association nationale des enseignants d'éducation physique et sportive
<b>APS</b>	Activités physiques et sportives
<b>CNOSS</b>	Comité national olympique sportif sénégalais
<b>CRPEPS</b>	Centre régional pédagogique de l'éducation physique et sportive
<b>EPS</b>	Éducation physique et sportive
<b>HYPG</b>	Hypothèse Générale
<b>HYPS</b>	Hypothèse Spécifique
<b>INSEPS</b>	Institut national supérieur de l'éducation populaire et du sport
<b>JO</b>	Journal officiel
<b>MEN</b>	Ministère de l'éducation nationale
<b>OUA</b>	Organisation de l'unité africaine (actuelle Union africaine)
<b>QPG</b>	Question Problème Générale
<b>QPS</b>	Question Problème Spécifique
<b>UCAD</b>	Université Cheikh Anta Diop de Dakar
<b>UGB</b>	Université Gaston Berger de Saint-Louis
<b>ULB</b>	Université libre de Belgique
<b>UNESCO</b>	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UNICEF</b>	Fonds des nations unies pour l'enfance

•

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation d'une manière générale a toujours été au centre des préoccupations sociales. Cette éducation qu'elle soit intellectuelle, artistique, manuelle était perçue comme élément participant de fait au développement de la société. Les institutions internationales telles que la Banque Mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF pour ne citer que celles là, lui consacrent de grandes conférences (Jomtien, en mars 1990), des forums à (Dakar, en avril 2000), pour aider les pays les moins avancés à améliorer qualitativement et quantitativement leurs potentiels éducatifs.

Les systèmes éducatifs mis en place dans les pays africains essaient de maximiser leurs performances en s'adaptant aux mutations sociales. Au Sénégal, les différentes réformes dont la dernière se rapporte à la loi d'orientation n°91-22 du 30 janvier 1991 faisant suite aux Etats Généraux de l'Education, montrent une certaine volonté des pouvoirs publics à s'engager dans des révisions du système éducatif sénégalais afin de le rendre plus performant avec à la clé toute une palette de disciplines visant l'éducation et l'épanouissement global des jeunes. Ceci n'empêche pas par ailleurs, de noter des phénomènes d'abandon, de décrochage, d'absentéisme à différents niveaux du système scolaire.

Parmi les disciplines au programme figure l'Éducation Physique et Sportive (EPS) qui est à la fois une discipline de formation et d'enseignement. Elle s'adresse à tous les élèves avec les conséquences que cela entraîne en ce qui concerne le choix, le traitement des contenus et l'évaluation des acquis, Car : " elle ne se limite pas à la réponse à apporter au besoin de mouvement de l'enfant mais doit, comme toute discipline d'enseignement, permettre une meilleure organisation de la vie de l'adulte et favoriser l'insertion de chacun dans la société" (Bonhomme & al, 1998 : 5)

De l'antiquité à nos jours, l'éducation physique a toujours figuré dans l'éducation globale des jeunes.

L'intuition fondamentale de la pensée et de la civilisation grecques a été de saisir d'emblée la signification profonde de l'Homme, qui apparaissait à leurs yeux comme un esprit dans un corps avec l'impossibilité de dissocier ces deux entités. Ainsi pour eux éduquer

l'enfant c'était conduire son corps et son esprit à l'autonomie; l'idéal réussi d'une éducation était de forger un homme non seulement " bon " de par son esprit mais encore " beau " de par son corps traduit par : " le kalo's kagatos " des athéniens. L'éducation athénienne mettait la « gymnastique » sur le même plan que l'éducation intellectuelle et artistique " (Le Robert des Sports, 1990 : 7); alors qu'à Sparte l'éducation physique était plutôt de type militaire orienté vers le développement de la force, du courage, de l'endurance etc.

Entre le dix-septième siècle et le milieu du vingtième siècle plusieurs courants ou méthodes se sont développés notamment en Europe. Ce sont les courants :

- militaire avec Amoros ;
- naturelle et utilitaire avec Clias et Hébert ;
- hygiéniste et médicale avec Ling et Tissié etc.

Plus récemment des recherches effectuées par des spécialistes en EPS et autres scientifiques nous offrent plusieurs pistes pour conforter l'utilité sociale de la pratique des Activités Physiques et Sportives (APS) au sein de l'école.

Comme " discipline d'enseignement elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sociales de référence ", car " la notion de santé, dans un monde de plus en plus tourné vers les activités sportives spectaculaires et de prise de risque, doit être réaffirmée. Aider au développement de l'individu et plus particulièrement lui apprendre à conserver ses énergies vitales, c'est aussi lui apprendre à ne pas les détruire. " (Pineau in Bonhomme & all., 1998 : 16)

Le contexte de cette recherche à la lecture de ce qui précède, vise à rendre compte de l'utilité sociale de cette discipline dans ce troisième millénaire en constantes mutations et de ce fait plein d'incertitude. Participer au développement de l'individu par l'amélioration de ses qualités motrices, sociales, psychologiques... devient un impératif incontournable.

Ainsi le cours d'éducation physique devrait être profitable à tous les élèves dans le cadre de l'éducation générale, puisque permettant l'épanouissement de tous. Le nombre d'absences, justifiées ou non, relevé dans cette discipline formatrice nous interpelle. Notre ambition dans cette recherche est de contribuer à la compréhension de cet absentéisme des élèves au cours d'EPS dans l'enseignement secondaire

## PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

La présente recherche vise la compréhension des facteurs à l'origine de l'absentéisme des élèves au cours d'éducation physique, afin de dégager des perspectives de remédiation.

Professeur d'EPS depuis 18 ans nous avons observé un taux important de dispenses accordées aux élèves dans l'enseignement secondaire, les soustrayant au cours d'éducation physique.

Au lycée Saïdou Nourou Tall de Dakar ce taux est de 19,3% dans le secondaire pour l'année académique 2001/2002.

Aux épreuves physiques du baccalauréat de 2001 ce taux atteint 18% sur le plan national.

Que nous révèle cette situation ? Quelle lecture pouvons-nous en avoir ? Les finalités de l'EPS, en termes de valeur, de développement de la personne, de socialisation, sont-elles perçues réellement par les élèves et leurs parents ?

Parmi cette population d'élèves détenteurs d'un certificat médical d'inaptitude certains mènent des activités sportives en dehors de l'école, d'autres présentent des justifications en fonction des activités programmées, il en existe même une catégorie qui bénéficie d'une dispense demande à participer au cours.

Que signifient ces absences au cours d'EPS ? Est-ce un manque d'intérêt pour les activités physiques telles que pratiquées au sein de l'école ? Est-ce de l'évitement pour cette discipline d'enseignement ? Est-ce lié aux fondements culturels et/ou religieux dont s'inspire la société sénégalaise ? Ces certificats médicaux sont-ils valides ? Pourquoi les filles s'absentent-elles plus que les garçons ?

Devant cette situation qui nous semble problématique, nous assistons à un engouement de plus en plus visible de la société pour tout ce qui touche à la gestion de la vie physique, aux activités sportives de maintien ou d'élite. Existe-t-il un écart entre les aspirations sociales qui se manifestent dans la société sénégalaise et celles des élèves au sein de l'école ?



Voilà un ensemble de questions qui nous pousse à entreprendre cette recherche et à tenter de répondre à la question de départ formulée comme suit :

*« Quels sont les facteurs qui influencent l'absentéisme des élèves au cours d'EPS dans l'enseignement secondaire ? »*

Pour tenter d'y répondre nous avons mis en œuvre un questionnaire d'enquête distribué à cent vingt élèves du secondaire durant les cours de vacances qui se sont déroulés au lycée Saïdou Nourou Tall du 26 août au 20 septembre 2002, regroupant des élèves de divers établissements du Sénégal.

Dans cette enquête notre ambition est d'avoir l'avis des élèves sur l'intérêt que revêt à leurs yeux cette discipline et les raisons qui poussent certains élèves à rechercher la dispense en éducation physique. À la lumière des différentes raisons évoquées, nous avons choisi celles qui ressortent le plus pour spécifier notre question générale de recherche et orienter notre travail de manière plus systématique.

Ce faisant, cette étude s'articule prioritairement autour des problèmes relatifs à l'évaluation des acquis en éducation physique et sportive telle que pratiquée aujourd'hui par les enseignants et au choix des activités physiques programmées durant l'année scolaire. Une réflexion sera ensuite menée sur des perspectives possibles de remédiation.

La conceptualisation se fera autour de trois concepts centraux qui sont :

- l'absentéisme ;
- le mode d'évaluation ;
- le choix des activités physiques.

A cet effet, nous tenterons de les élucider afin de rendre observables les phénomènes désignés et permettre une meilleure prise en compte de leur réalité dans le cadre de l'EPS au lycée.

D'un point de vue méthodologique, nous nous sommes inspiré du modèle d'analyse présenté dans le : « Manuel de recherche en sciences sociales » de Quivy & Van Campenhoudt(1995 : 108-113)

Cette étude sera menée conjointement dans trois établissements publics de Dakar : le lycée Saïdou Nourou Tall, le lycée Blaise Diagne et le lycée Lamine Guéye. Trois raisons ont guidé ce choix :

- étant en poste dans le premier établissement cité, l'accès à l'information me sera plus aisé pour le déroulement de l'enquête ;
- Les deux autres raisons tiennent au fait que de par leur taille et leur implantation géographique, ces lycées nous permettront d'étendre notre échantillon de manière plus significative.

L'angle d'attaque disciplinaire est une approche de type psychosociologique, elle n'a pas l'ambition d'élucider tous les problèmes que pose l'EPS à l'école, mais le résultat de ce travail sera doublement analysé en tant que professionnelle de la discipline et en tant que chercheur.

Cette recherche présente une originalité car à notre connaissance l'approche choisie, à savoir comprendre les facteurs qui peuvent être à l'origine de cet absentéisme en les comparant avec le mode d'évaluation et le choix des activités programmées, n'a fait l'objet d'aucune étude antérieure au Sénégal.

La présente recherche est divisée en cinq chapitres :

- I problématique générale de la recherche ;
- II définition des concepts clés ;
- III cadre problématique de la recherche ;
- IV méthodologie de la recherche ;
- V analyse et interprétation des résultats.

# CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Introduction

I.1. Place de l'EPS dans l'éducation générale

I.2. Situation générale de l'EPS dans l'enseignement secondaire

I.3. À propos de l'absentéisme des élèves

I.4. Analyse de la pré-enquête

I.4.1. Méthodologie

I.4.2. Analyse du pré-test

Conclusion

## INTRODUCTION

Dans nos sociétés modernes, l'éducation prend une part de plus en plus importante dans les stratégies de développement économique, social, culturel et autre.

Lors d'une session de l'OUA en 1985 il est dit " Q'aucun pays n'est parvenu à réaliser un développement économique et social durable sans une contribution adéquate de la recherche notamment, dans les domaines de la science et de la technologie. " (Cité par Dieng, 2000 : 33)

Seulement, cette propension des recherches en éducation dans les domaines technologiques et scientifiques ne doit pas être exclusive, puisque : " l'Éducation Physique et Sportive en tant qu'elle agit sur la nature d'un être humain [...] constitue un authentique et important domaine de l'Éducation générale " (Seners, 1998 : 139)

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord, de situer la place de l'EPS dans l'éducation générale avant de préciser la situation de cette discipline dans l'enseignement secondaire ; ensuite nous essaierons de déterminer les facteurs qui influencent la non-fréquentation au cours d'EPS par certains élèves et pour finir nous analyserons un questionnaire de pré-enquête afin d'orienter notre travail de manière plus ciblée.

### **I.1 PLACE DE L'EPS DANS L'ÉDUCATION GÉNÉRALE**

Depuis l'antiquité grecque, l'éducation par les activités physiques trouve sa place dans l'éducation générale des jeunes : " dans le monde grec l'éducation physique accompagnait l'éducation littéraire des sept ou huit ans " (Marrou, 1965 : 182), à Sparte, celle-ci était plutôt de type militaire : " fortifier les corps, les soumettre à des épreuves, les préparer à la bataille : tel est le but que les spartiates ont assigné à la gymnastique " (Ulmann, 1989 : 13) ;

Alors que " l'éducation des jeunes athéniens n'est pas, comme à Sparte, uniquement orientée vers des fins militaires. " (*ibidem* : 28) mais vise l'épanouissement global des jeunes en termes de courage, santé et beauté sous-tendu par la théorie de la " Kalokagathia<sup>1</sup> " courante dans l'ancienne Athènes, un homme ne peut être vertueux s'il n'est pas beau ou beau s'il n'est pas vertueux.

Mais : " à l'époque hellénistique, Sparte n'est plus la seule cité où l'éducation physique s'adresse aux fillettes et aux jeunes filles au même titre qu'aux garçons " (Marou, 1965 : 183)

Ainsi on ne saurait nier l'importance prise par les activités physiques dans la culture hellénistique de l'époque.

Vers la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle et au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, il y a eu beaucoup d'opposition sur les différentes conceptions de l'éducation physique, puisque : " l'éducation physique n'est plus en cause ; sa nécessité n'a plus à être justifiée. On va alors devenir beaucoup plus sensible aux différentes façons de la concevoir, à l'esprit dans lequel on le pratique " (Ulmann, 1989 : 275)

Durant cette période plusieurs types de gymnastiques, qui ne seront pas tous cités ici, ont été abordés :

- Militaire avec Amoros (1770-1881) : elle fut la principale forme de pratique physique dans la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle ;
- Naturelle et utilitaire avec Clias (1782-1854) ;
- Hygiéniste et médicale avec Ling (1820-1886).

Ces différentes gymnastiques : " n'étaient pas toutes conçues avec des perspectives d'utilisation scolaire. L'intérêt manifesté par les hygiénistes et les médecins a permis la progressive construction d'une éducation physique scolaire " (Seners, 1998 : 23)

En France, l'enseignement de la gymnastique devient obligatoire à partir de 1869 dans les établissements d'instruction publique.

---

<sup>1</sup> Egalité de la bonté et de la beauté dans la pensée hellénistique au V<sup>ème</sup> siècle.

Dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> à nos jours, les recherches dans le domaine de l'éducation physique connaissent un véritable essor.

En Europe, les travaux de Jean Le Boulch en psychocinétique science du mouvement humain appliqué au développement de la personne, de Pierre Parlebas qui définit une science de l'action motrice et de Robert Mérand incarnent le courant pédagogique.

Pour LeBoulch : " l'éducation physique est une discipline originale dont l'objet est l'enrichissement de la motricité humaine sous toutes ses formes " (Gleyse & coll., 1999 : 43).

Pour Parlebas : " l'enfant placé au centre du système éducatif, même si ce n'est pas une nouveauté pouvant être attribuée à l'auteur, va constituer une nouvelle approche de conception de l'éducation physique " (Seners, 1998 : 81).

En se démarquant du courant sportif (De Coubertin<sup>2</sup>), ils se sont investis dans la construction d'une réelle identité scolaire de l'éducation physique.

La conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la culture (UNESCO)<sup>3</sup>, proclame la charte internationale de l'éducation physique et du sport car : " **convaincue** que la préservation et le développement des possibilités physiques, intellectuelles et morales de l'être humain améliorent la qualité de la vie sur le plan national et international, **affirmant** que l'éducation physique et le sport doivent renforcer leur action formatrice et favoriser les valeurs humaines fondamentales qui servent de base au plein développement des peuples, **proclame** la présente charte internationale dans le but de mettre le développement de l'éducation physique et du sport au service du progrès humain " (UNESCO, 1993)

L'article 2 de cette charte stipule que : " l'éducation physique et le sport constituent un élément essentiel de l'éducation permanente dans le système global de l'éducation "

Ainsi, l'EPS veut :

- contribuer à l'amélioration et à l'affinement des possibilités physiques ;
- atteindre l'affectivité par le développement de qualités psychologiques et comme : " phénomène de culture, l'éducation physique consiste en une action exercée sur le corps

---

<sup>2</sup> Baron Pierre de Coubertin, rénovateur des jeux olympiques des temps modernes (1896)

<sup>3</sup> 20<sup>ème</sup> session de la conférence générale de l'UNESCO réunie à Paris le 21 novembre 1978

humain de façon à favoriser certains comportements, à permettre des transformations, en un mot à atteindre un résultat que des valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitable " (Ulmann, 1993 : 190) ;

- développer les rapports avec autrui, notamment dans les jeux collectifs qui consiste en des actions d'opposition et de coopération, car " il serait dommage de négliger le beau privilège détenu par l'éducation physique, ce privilège c'est de posséder un contenu que nous avons appelé socio moteur et qui permet de faire éprouver concrètement avec une richesse inépuisable la relation à autrui par l'intermédiaire de la motricité " (Parlebas, 1990 : 22) ;

- permettre l'épanouissement des élèves, le maintien de la santé en développant les connaissances et les savoirs nécessaires à la gestion de la vie physique permettant ainsi l'accès à l'autonomie, à la responsabilité et à la construction de la personne.

Dans la circulaire interministérielle en vue de l'application du décret n°73-896 relatif aux APS dans l'enseignement secondaire il est écrit que : " les APS sont pour les jeunes un facteur précieux d'équilibre physique, psychique et psychologique. Elles créent une occasion de révéler et de développer le courage et la volonté, de forger le caractère. Elles contribuent à forger une jeunesse forte, [...], elles s'affirment avec la science l'une des disciplines les plus fondamentales de l'éducation moderne. " (M.J.S. 1983 : 67, 68)

Dans le programme<sup>4</sup>, les finalités sont classées en trois catégories :

- *Les activités visant plus particulièrement la maîtrise du corps*

Il faut d'abord amener l'élève à prendre conscience de son propre corps, ensuite corriger les insuffisances morphologiques et fonctionnelles, pour enfin encourager l'élève à mieux s'exprimer.

Les activités qui y répondent le mieux sont :

- la gymnastique sportive ;
- la danse et les activités d'expression corporelle.

---

<sup>4</sup> J.O. n°4323 du 3 nov. 1973. pp.2037-2048

- *Les exercices visant plus particulièrement la maîtrise du milieu*

Dans le but de donner le goût de l'effort, l'aptitude au dépassement de soi, l'ambition de s'imposer dans la vie active. Les activités qui s'y adaptent le plus sont les sports individuels tels : l'athlétisme, la natation et la confrontation avec les obstacles naturels.

- *Les exercices visant plus particulièrement la maîtrise du comportement*

Avec pour effets recherchés la maîtrise des relations d'opposition et de coopération, le développement des qualités psychologiques et morales (volonté, fair-play, abnégation, modestie, etc....) les activités qui permettent d'atteindre ces objectifs sont les sports collectifs et les sports de combat.

Mbodj (1981) affirme " que la finalité de «l'éducation physique et sportive »ne saurait être seulement la fabrication des équipes nationales sportives, mais qu'elle reste et doit rester la construction de la personnalité et de la socialité des enfants et des adolescents, construction qui leur permet d'être autonomes, responsables et... capables de transformer dans le meilleur sens, le monde dans lequel nous vivons." (Mbodj, 1981 : 286)

Voilà toute une réflexion sur l'utilité sociale de l'enseignement de l'éducation physique à l'école qui montre l'importance si besoin en est, de sa place dans l'éducation générale des jeunes.

Lors d'entretiens préliminaires avec des enseignants d'éducation physique il ressort qu'ils ont pour leur part, conscience du rôle qu'ils doivent jouer dans l'éducation fondamentale des jeunes, mais ils se sentent désarmés face au nombre d'heures insuffisant par classe (deux heures par semaine), aux classes pléthoriques (entre cinquante et quatre vingt élèves), aux infrastructures inadéquates etc.

Certains se sentent marginalisés par le fait que l'EPS fait figure d'activité ludique par rapport aux autres disciplines jugées plus sérieuses et également que le coefficient (1) qui lui est attribué leur semble faible ; en ce sens qu'il ne reflète pas tout à fait la portée éducative de l'EPS en termes de valeur, de socialisation, de développement de la personne et peut diminuer sa crédibilité aux yeux des élèves et de leurs parents.



Il ressort de l'étude menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sur le thème : "*Perception de l'EPS par des élèves du secondaire et leurs parents.*", qu'il existe : "une pluralité de conception chez les élèves et leurs parents quant aux finalités de l'EPS... nous avons mis en évidence trois aspects qui pouvaient servir de référence aux buts de L'EPS : les aspects biologiques, les aspects psychologiques et les aspects sociaux. Parmi les tendances fortes qui émergent de ces trois dimensions nous soulignerons la condition physique, la santé et le loisir." (Ndiaye, 1999 : 56)

Les résultats de cette étude, semblent montrer que les élèves et leurs parents ont une perception assez positive de certaines finalités de l'éducation physique.

Lors de l'entretien préliminaire que nous avons eu avec des élèves des lycées John F. Kennedy et Thierno Saïdou Nourou Tall, il ressort que les garçons perçoivent le cours d'EPS comme un lieu de compétition où chacun pourra démontrer sa force, sa vitesse ou son habileté motrice suivant les activités proposées. Ce qui est un aspect non négligeable dans le processus de socialisation.

À la question : que pensez-vous de l'EPS ?

Des garçons ont répondu : " il y a l'esprit de compétition, c'est bien " ou "c'est une bonne matière, ça maintient la forme et libère l'esprit " ou encore " cela permet de gagner des points "

Ce qui n'est pas le cas des filles moins enclines à ce genre de confrontation; à cette même question elles répondent " il y a trop de concurrence et ceux qui sont faibles se sentent rejetés " ou " c'est bien, je sais que c'est bien, mais je ne peux pas faire à cause des mauvaises notes " ou encore " il n'y a pas de possibilité de choisir les activités que l'on veut ".

On pourrait trouver là quelques raisons aux absences de certains élèves qui ne se sentent pas valorisés par rapport à leurs camarades de classe, et éprouvent un sentiment de rejet et/ou d'échec qui peut aller jusqu'à la recherche d'une dispense. Car en EPS l'échec n'est pas " discret " : "la peur de faire mal devant les autres, de se sentir en situation d'échec est souvent un facteur de démotivation, de recherche d'évitement et donc de dispenses de complaisance" (Verger, 2000 : 37)

Au Sénégal, l'EPS fait partie des disciplines enseignées à l'école. D'un point de vue théorique, les finalités sont définies de manière à affirmer sa place dans le système éducatif sénégalais. Les études citées plus haut semblent montrer que les élèves et leurs parents ont

conscience de certaines finalités poursuivies par cette matière. Mais qu'en est-il de la réalité sur le terrain ? Existe-il un lien entre la théorie et la pratique ? Quelle est la place réelle de l'éducation physique dans le système éducatif sénégalais ?

Nous allons dans la partie qui suit, nous intéresser à la situation de l'EPS dans l'enseignement secondaire.

## **I 2 SITUATION GÉNÉRALE DE L'EPS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.**

Depuis la rentrée d'octobre 1973 l'enseignement de l'EPS est devenu obligatoire dans l'enseignement secondaire. En effet, le décret n°73-896 stipule en son article 1<sup>er</sup> que : " l'enseignement des activités physiques et sportives est obligatoire dans toutes les classes de l'enseignement moyen et secondaire général et technique ainsi que dans l'enseignement supérieur.". Étant une discipline obligatoire : " seuls peuvent en être dispensés, les élèves reconnus inaptes temporairement ou définitivement, par un médecin agréé par l'administration ".

L'enseignement de cette discipline est dispensé dans le secondaire par des professeurs et des maîtres d'éducation physique. Dans l'organisation générale de cet enseignement, il est prévu deux séances longues<sup>5</sup> dans l'emploi du temps hebdomadaire ; le taux horaire minimum prévu dans les textes est de deux heures par classe en deux séances courtes d'une heure chacune et distante d'au moins vingt quatre heures. C'est ce taux minimum qui est toujours en vigueur en raison du déficit en enseignants d'éducation physique dans l'enseignement moyen et secondaire.

D'après une étude menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sur le thème : *L'EPS dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire de la région de Dakar*, il est

---

<sup>5</sup> Une séance longue dure 2h, alors qu'une séance courte dure 1h.

démontré : "qu'il y a en moyenne 0,25 enseignant pour 100 élève soit un enseignant pour 400 élèves. " (Mbaye, 1998 : 49)

Le coefficient attribué à l'EPS représente la plus faible cotation parmi les disciplines obligatoires dans le système éducatif sénégalais.

Comme professeur, nous avons constaté un nombre assez important d'élèves dispensés dans le second cycle et aux épreuves physiques du baccalauréat. Cette dispense permet aux élèves qui la possède, de ne pas suivre les cours d'EPS sans aucune recommandation particulière, telle l'obligation de suivre le cours en restant à proximité du terrain ou de rendre des devoirs par écrits portant sur le contenu et les savoirs enseignés.

Dans les textes en vigueur<sup>6</sup>, cette dispense ne peut être délivrée à l'élève que par un médecin agréé par l'administration centrale en l'occurrence, le médecin de l'inspection médicale des élèves qui compte deux médecins pour l'ensemble des élèves de l'élémentaire, du moyen et du secondaire dans la région de Dakar. Sous la pression du nombre d'élèves en augmentation continue, le certificat médical d'inaptitude délivré par les médecins privés est accepté dans les établissements.

Le tableau I nous renseigne sur l'effectif des élèves du second cycle du lycée Saïdou Nourou Tall durant l'année académique 2001/2002, du nombre de dispensés et des pourcentages respectifs pour chaque niveau.

**Tableau I : Taux d'inaptitude des élèves du second cycle au lycée Saïdou Nourou Tall**

	<b>Seconde</b>	<b>Première</b>	<b>Terminale</b>	<b>Total</b>
<b>Effectif</b>	264	253	224	741
<b>Nombre de dispenses</b>	45	65	33	143
<b>Pourcentage</b>	17%	26%	15%	19,3%

Sources : 1 surveillances générales des 2<sup>ndes</sup> et des 1<sup>ères</sup> du lycée Saïdou Nourou Tall

2 UCAD/Office du Baccalauréat/2002/pour les terminales

Ainsi sur un l'effectif total de 741 élèves du secondaire de ce lycée, 19,3% d'entre eux sont dispensés des cours d'EPS ; en d'autres termes près un élève sur cinq est considéré

<sup>6</sup> decret n°73-896

comme inapte pour les activités physiques. Ce taux assez important, ne peut manquer de nous interpellier en tant qu'enseignante de la discipline, soucieuse de l'épanouissement de ces adolescents dont nous avons la charge.

Ce taux global d'inaptitude nous paraît problématique à plus d'un titre car, parmi cette population d'inaptes, certains élèves mènent des activités sportives dans des associations sportives de quartier ou dans des clubs civils. Dans le cadre d'un mémoire présenté à l'Institut National Supérieur de l'Éducation Populaire et du Sport de Dakar (INSEPS) dont le titre est : *Évolution et causes du phénomène de dispense dans les établissements publics de l'enseignement moyen et secondaire*, l'enquête menée auprès de quatre vingt treize élèves dispensés révèle que 23% d'entre eux, s'adonnent soit au jogging, soit au basket, soit au foot ou à plusieurs APS à la fois.

D'autre, présentent leurs dispenses en fonction des activités physiques proposées c'est-à-dire qu'ils choisissent les disciplines qui les intéressent et/ou ils réussissent le mieux. Ils en existent même certains qui, détenteurs d'un certificat d'inaptitude obtenu généralement par le biais de leurs parents, demandent à participer aux séances d'éducation physique.

Fort de cette situation, nous sommes en droit de nous poser des questions quant à la validité de ces dispenses détenues par certains élèves.

Ce constat était fait par les collègues professeurs d'EPS de notre lycée et des autres établissements avec lesquels nous nous sommes entretenus ; le directeur de l'office du baccalauréat s'interrogeait sur le taux important des élèves inaptes aux épreuves physiques du baccalauréat ; le médecin de l'inspection médicale des élèves constate une forte demande de dispenses chez les filles.

Dans l'étude citée plus haut, la courbe d'évolution du taux de dispense de la sixième à la terminale des lycées Lamine Gueye, Blaise Diagne, Saïdou Nourou Tall et John Kennedy montre que : "de la sixième à la cinquième le phénomène est encore timide et ne représente que 2 à 5 %" des inscrits ; par contre ce taux grimpe régulièrement pour atteindre des niveaux plus élevé en classe d'examen : " en 3<sup>ème</sup> il est 11%, dans les lycées mixtes et de 12% au lycée de jeunes filles John Kennedy. Les records sont battus en terminale avec 21% de dispenses dans les lycées mixtes et 40% à Kennedy" (SY, 99 : 16)

Ainsi plus les élèves grandissent plus le phénomène de dispense s'accroît, les taux les plus importants étant répertoriés lors des examens du brevet de fin d'études moyen (BFEM) qui sanctionne le passage de la troisième à la seconde, et du baccalauréat.

Les taux sont plus élevés dans le secondaire par rapport au moyen ; c'est précisément une des raisons qui nous a motivé à centrer notre étude sur l'enseignement secondaire.

Le tableau II correspond aux statistiques relevées lors des épreuves physiques du baccalauréat de la session de juin 2001, pour la région de Dakar.

**Tableau II : Répartition du taux d'aptitude et d'inaptitude des candidats de la région de Dakar.**

	<b>Candidats</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>
<b>Effectif total</b>	14.194	7.913	6.281
<b>Aptes</b>	11.645 82%	7.191 90,9%	4.454 70,9%
<b>Inaptes</b>	2.549 18%	722 9,1%	1827 29,1%

Sources : Office du Baccalauréat

Pour la région de Dakar en 2001, le taux global d'inaptitude est de 18%, avec un taux trois fois plus élevé chez les filles (29,1%) que chez les garçons (9,1%)

Examinons les statistiques au niveau national pour les mêmes épreuves.

**Tableau III Répartition du taux d'aptitude et d'inaptitude des candidats au niveau national.**

	<b>Candidats</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>
<b>Effectif total</b>	26.973	16.631	10.342
<b>Aptes</b>	22.105 81,9%	14.901 89,6%	7.204 69,7%
<b>Inaptes</b>	4.868 18,1%	1.730 10,4%	3.138 30,3%

Sources : Office du Baccalauréat

Nous observons que le taux global d'inaptitude est le même tant au niveau national qu'à Dakar. Cependant, il existe des disparités entre les régions. Le taux le plus élevé s'observe à Saint-Louis avec 25,3 % d'inaptes dont 42% de filles et 16,1% de garçons pour un effectif total de 1.624 candidats. Le taux le plus faible s'observe à Tambacounda avec 11,7% d'inaptes dont 23,1% de filles et 7% de garçons avec un effectif total de 463 candidats (Source : Office du Baccalauréat/Évaluation baccalauréat 2001)

La différence entre le taux d'inaptitude chez les filles et chez les garçons est trop importante, tant au niveau de la région de Dakar qu'au niveau national pour qu'elle soit le fait du hasard. Les filles semblent beaucoup plus disposées à rechercher une dispense que les garçons.

À voir le nombre d'élèves inaptes aux épreuves physiques du baccalauréat, nous nous rendons compte que ces dispenses en EPS ne sont pas des pratiques marginales. Dès lors nous pouvons légitimement nous poser la question de savoir : Qu'est ce qui poussent certains élèves, notamment les filles, à chercher une dispense ?

Si nous savons qu'aujourd'hui les dispenses peuvent être attribuées par les médecins de famille, des dérapages ne sont pas à exclure. Sur les quatre vingt treize élèves interrogés dans l'enquête citée précédemment, 41% affirment avoir un médecin de famille. Ceci pourrait expliquer, dans une certaine mesure, la facilité avec laquelle certains élèves obtiennent des certificats médicaux qui leur permettent de justifier leurs absences face à l'administration.

Les médecins l'inspection médicale de Dakar au nombre de deux, ne peuvent suivre correctement l'ensemble des élèves de l'élémentaire, du moyen et du secondaire de la région de Dakar. L'école élémentaire compte 306 954 000 élèves, le moyen 78 900 000 et le secondaire 28 363 000 élèves<sup>7</sup>.

En plus, les établissements ne sont pas dotés de service médical opérationnel pouvant servir de relais.

Dans la partie qui suit, nous allons tenter de dégager un certain nombre de pistes explicatives ou compréhensives de ce comportement d'évitement qu'adoptent certains élèves pour le cours d'EPS; afin de mieux appréhender les raisons qui poussent ces élèves à rechercher la dispense notamment chez les filles, puis nous ferons le point sur quelques travaux antérieurs.

### **I. 3. À PROPOS DE L'ABSENTÉISME DES ÉLÈVES**

Dans la partie précédente nous avons développé toute une réflexion sur les finalités de l'EPS en termes de socialisation, développement de la personne et d'éducation à la santé. Nous avons noté également l'engouement manifeste dans la société pour les activités physiques et sportives et la gestion de vie physique à tous les âges.

Dès lors, comment peut-on expliquer l'attitude de certains élèves vis-à-vis de cette discipline d'enseignement ? : "Le projet éducatif étant indissociable du projet de société, ce qui est valable pour la société l'est également pour le milieu scolaire. Ceci semble particulièrement important en EPS compte tenu des difficultés que les élèves peuvent parfois vivre dans le rapport à leur corps". (Mauny, 2002 : 13)

Dans cette section, nous présenterons d'abord quelques travaux antérieurs, ensuite nous proposerons des pistes explicatives ou compréhensives de l'absentéisme en EPS dans l'enseignement secondaire.

---

<sup>7</sup> Sources : statistiques scolaires 2001/2002. Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)

### **I. 3. 1. QUELQUES TRAVAUX ANTÉRIEURS**

Nous avons trouvé un seul mémoire à l'INSEPS de Dakar sur le thème de la dispense en EPS, présenté en 1999 par SY avec pour titre : "Évolution et causes du phénomène de dispense dans les établissements publics de l'enseignement moyen et secondaire"

Les résultats de cette étude montrent que le phénomène touche plus les filles que les garçons et augmente au fur et à mesure que les élèves montent de niveau, avec des taux plus importants en classe d'examen.

Sur les quatre vingt treize élèves dispensés interviewés, 23% pratiquent des APS en dehors de l'école, 41% ont un médecin de famille.

Paradoxalement, l'étude révèle que 95% des élèves dispensés aiment l'EPS.

Trois recherches menées au Maroc et plus précisément deux à l'ENS et un au centre régional pédagogique de l'éducation physique et sportive (CRPEPS) de Casablanca, sur le thème de la dispense et de l'absence en EPS, nous donnent les résultats suivants :

La première étude, menée par Chourafi et Khichou (1997) a pour titre : " La dispense en EPS : réflexion et perspectives". Le but est de sensibiliser les enseignants d'EPS à la dispense en EPS et son impact sur le processus enseignement-apprentissage.

Les informations sont recueillies par le biais d'un questionnaire administré aux dispensés, aux enseignants d'EPS et aux médecins de l'hygiène scolaire.

Les résultats révèlent que les établissements renferment un pourcentage de plus en plus important d'élèves dispensés (élèves handicapés physiquement, malades et les aptes physiquement)

Pour contrer ce phénomène, ils suggèrent la mise en place d'une évaluation plus objective, une différenciation des certificats de dispense et plus d'effort au niveau des textes législatifs.

La seconde étude, menée par El Khanche et Yakhlef (1985) a pour titre : "Le problème des dispenses au sein des établissements secondaires de la ville de Taza". Le but est d'analyser les raisons pour lesquelles un certain nombre d'élèves refusent de prendre part aux cours d'EPS.



L'échantillon est constitué de tous les établissements secondaires de la ville de Taza, qui sont au nombre de neuf (six collèges et trois lycées). Les outils de recueil des données sont l'enquête et les entrevues.

Les résultats montrent que les établissements abritant le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> cycles ont moins de dispenses tandis que les lycées mixtes abritant uniquement le second cycle enregistrent des scores élevés. Les filles présentent davantage de dispenses que les garçons.

Les principales raisons retenues sont :

- la dispense délivrée par l'hygiène scolaire pour des raisons non fondées ;
- l'incompétence et la négligence des éducateurs ;
- le manque d'infrastructure au niveau des établissements.

La troisième étude porte sur : "L'absence en EPS et ses causes ". Elle a été menée en 1989 par Boulakoul et Telbani.

L'étude s'intéresse aux raisons qui éloignent les élèves des cours d'EPS. Elle porte sur des élèves du second cycle, âgés de quinze à vingt et un ans, appartenant à trois lycées. L'instrument de recueil des données est un questionnaire administré à trois cents élèves (cent par lycée)

Le premier constat est que l'absentéisme augmente d'un niveau au suivant.

Il y a une suspension totale des cours d'EPS à l'approche des examens particulièrement dans les lycées mixtes

Dans les lycées de garçons, seuls les élèves de la dernière année du lycée s'absentent des cours d'EPS.

Les causes de l'absentéisme sont dues au laisser-aller administratif et professoral et également aux élèves.

Ils recommandent la participation des élèves dans l'élaboration du programme d'EPS, un dialogue entre éducateurs, administrateurs et élèves et le respect de la programmation cyclique de la part des enseignants.

Les travaux consultés montrent que ce phénomène, en progression, touche plus les filles que les garçons et s'accroît au fur et à mesure que les élèves avancent dans le cursus scolaire.

Les facteurs mis en cause sont l'attribution de dispenses de complaisance, le manque d'infrastructures, l'attitude des administrateurs et des éducateurs.

Ces résultats nous donnent certes, des indications sur des causes d'absence des élèves en EPS au Maroc et les facteurs explicatifs de ce phénomène. Mais, nous ne pouvons pas les généraliser automatiquement pour les élèves sénégalais, même s'il existe des similitudes relevées dans les études citées précédemment, à savoir que ce phénomène touche plus les filles que les garçons et qu'il est plus important dans le secondaire que dans le moyen.

Partant de là, nous allons porter notre attention sur quelques pistes de réflexion au sujet de l'EPS dans l'enseignement secondaire au Sénégal.

### **I. 3. 2. QUELS SONT LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ABSENTÉISME EN EPS ?**

*Est-ce dû à l'état statique de l'EPS ?*

Les textes officiels relatifs aux contenus et programmes en éducation physique et sportive au Sénégal datent d'octobre 1973 alors que dans les autres disciplines il y a eu des séminaires, des journées d'études etc. pour revoir les programmes, adapter les contenus aux nouvelles exigences contemporaines. Par exemple, en histoire et géographie les programmes ont été revus deux fois après 1972, en 1977 et en 1982. Les résolutions de l'école nouvelle ont abouti au programme en cours qui date de mai 98.

En EPS, tout est figé ou presque depuis trente ans. À titre d'exemple, en 1973 au moment où l'on élaborait ces textes, le Sénégal comptait quinze fédérations sportives. À l'heure actuelle il en existe quarante-quatre, officiellement répertoriés au comité national olympique sportif sénégalais (C.N.O.S.S.); ces différentes activités physiques et sportives qui se développent au Sénégal sont les pratiques sociales de référence sur lesquelles se fonde la pédagogie de l'activité physique.

Mais rien n'évolue au niveau des activités proposées à l'école, ce qui crée une distanciation par rapport à l'environnement sportif, alors que pour Seners : "L'éducation physique et sportive doit par ailleurs être l'écho, sur le plan éducatif, de l'importance croissante du sport comme fait de civilisation" (Seners, 1998 : 140)

Le rattachement des enseignants d'EPS au Ministère de l'Education (ME) depuis octobre 1999<sup>8</sup>, alors qu'ils dépendaient, au préalable, du Ministère des Sports, n'a suscité aucune réaction au niveau Du ministère d'accueil, allant dans le sens d'une réactualisation des contenus et programmes.

La recherche en pédagogie des APS et le développement de la didactique de la discipline restent très éloignés de la réalité du terrain.

La distance entre le foisonnement d'activités nouvelles dans leur environnement social et les contenus d'EPS qui ne varient pas, ne conduisent-ils pas certains élèves à se désintéresser de la discipline telle que conçue au sein des établissements ?

*Les conditions matérielles difficiles encouragent-elles la pratique de l'EPS ?*

Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les cours d'éducation physique sont difficiles parce que, d'une part, les infrastructures sont insuffisantes et vétustes ce qui ne permet pas des conditions de travail attrayantes pour les élèves ; faire une séance de basket avec une classe de cinquante élèves ou plus, avec un ou deux ballons, n'est pas la situation idéale pour la majorité des élèves.

Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise soutenu à l'INSEPS sur le thème : *L'EPS dans l'enseignement moyen et secondaire*, il est dit, sur la situation des infrastructures et du matériel didactique, que "La réalité aujourd'hui amène à constater une pénurie alarmante et une vétusté avancées desdits moyens qui, très rarement ont bénéficié d'entretien ou de réaménagement" (Mbaye, 1998 : 46)

D'autre part, les conditions minimales d'hygiène ne sont pas toujours présentes, à savoir, des toilettes et des vestiaires pour se nettoyer et s'habiller après le cours, d'autant plus que dans la majorité des cas, les élèves retournent en classe pour suivre d'autres enseignements. Ces conditions n'encouragent pas la pratique des activités physiques au sein de l'école, notamment en ce qui concerne les filles qui de façon globale semblent plus sensibles que les garçons en matière d'hygiène corporelle.

---

<sup>8</sup> Arrêté n°002919 du 21-04-1999, qui officialise le reversement des enseignants d'EPS au MEN.

Lors de nos entretiens préliminaires, des filles ont fait des remarques du genre : " c'est salissant et il n'y pas de possibilités de se changer et de récupérer avant la classe "ou " après la séance nous avons des problèmes pour nous laver " ce qui montre bien qu'elles attachent de la valeur à leur hygiène corporelle.

Ces conditions matérielles difficiles, plaident-elles en faveur de cette discipline ?

*L'évaluation des acquis essentiellement centrée sur la performance sportive n'entraîne-t-elle pas le désistement des élèves faibles ?*

L'évaluation en EPS, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, est essentiellement centrée sur la performance sportive. Elle est à dominante quantitative, c'est-à-dire qu'elle repose prioritairement sur des mesures (hauteur du saut, temps mis pour courir soixante mètres etc.)

Elle est de type normatif car elle se réfère à un barème de cotation nationale. Ces barèmes de performance permettent d'attribuer une note à l'élève, par simple correspondance, en fonction des résultats obtenus, ce qui n'offre pas la même chance à tous. "Il n'est donc pas étonnant que la pensée des enseignants d'EPS révèle une constante contradiction entre les valeurs de justice, d'équité, d'objectivité et de fiabilité qu'ils mettent en avant et les contingences d'un jugement évaluatif au quotidien avec leurs propres élèves, tout au long de l'année" (Brau-anthony, Cleuziou & David, 2002 : 62)

Dans cette optique, l'on ne tient ni du niveau de départ de l'élève ni de l'évolution de ses acquisitions et/ou de ses habiletés motrices ni de son âge ou de sa constitution physique. De ce fait, les élèves les plus forts physiquement sont favorisés par rapport aux autres dont le potentiel physique est plus faible. La note décernée à l'un ou l'autre apprenant s'en ressent fortement.

En se limitant à la seule performance pour attribuer une note à l'élève, ce n'est pas toujours ce que l'on enseigne que l'on évalue, car : " la performance seule, comprise au sens du résultat de l'action, est déterminée en grande partie par des facteurs génétiques, par les aptitudes du sujet sur lesquels l'enseignant à peu ou pas, d'actions directes. Si on limite l'évaluation à cette seule dimension, ce n'est pas ce qui a été appris qui permet de noter l'élève, mais un ensemble de facteurs extérieurs à l'école. Le fait de prendre également en considération l'habileté motrice, c'est-à-dire la manière de procéder, en relation directe avec ce

qui a été enseigné ainsi que les champs cognitifs et affectifs, a permis de pallier cet inconvénient. " (Seners & all, 1996 : 16)

La performance physique peut-elle à elle seule rendre compte du cheminement de chaque élève par rapport aux objectifs définis en début d'apprentissage ?

Cette manière d'évaluer, qui ne prend en compte ni l'aspect qualitatif de la performance des élèves ni leur évolution propre, n'entraîne-t-elle pas à la longue le désistement des élèves "faibles" de manière à éviter les mauvaises notes ?

*L'impossibilité pour les élèves de pratiquer les disciplines de leur choix, les désintéressent-ils de la discipline ?*

Dans le programme de l'enseignement secondaire il est précisé que la pratique est orientée puis optionnelle. Alors que dans la réalité, cette pratique optionnelle n'est pas observée. Il y a une certaine monotonie dans les contenus proposés aux élèves, ce sont les mêmes activités qui leurs sont proposées d'année en année et tout le monde fait la même chose au même moment. Il y a très peu d'innovation parmi les disciplines pratiquées et très peu de liberté accordée aux élèves quant aux choix des activités qu'ils voudraient mener.

La pratique optionnelle prévue dans le programme, reste une approche théorique non porteur de sens pour les élèves puisque non effectuée concrètement. Arrivés au secondaire, après avoir eu une idée générale des différentes activités prévues dans le programme, certains élèves en arrivent à avoir des préférences et veulent s'orienter vers telle ou telle autre discipline afin de l'approfondir ; cette possibilité ne leur est pas offert.

Le fait que des élèves titulaires de dispenses mènent quand même des activités physiques en dehors de l'école peut être un indicateur de leur besoin de pratiquer des activités en option.

Cette impossibilité pour les élèves d'opter pour les disciplines de leur choix peut-elle expliquer un désintéressement de certains pour l'EPS à l'école ?

*Les difficultés liées à l'image de soi, poussent-elles certains élèves à rechercher la dispense ?*

Les difficultés liées à l'image de soi chez certains adolescents, comme l'obésité par exemple, posent souvent des problèmes en EPS. Les séances se déroulent en plein air et l'accès au terrain de sport est libre ; les élèves qui sont en permanence passent généralement leurs moments de libre aux abords du terrain et suivent de loin le déroulement des cours, ils ne s'abstiennent pas, le cas échéant de faire des remarques.

Cette situation n'est pas facile à vivre pour les élèves obèses qui ont souvent honte de leurs corps et se sentent " jetés en pâture aux regards des autres ". Ils sont à la traîne par rapport à leurs camarades et se retrouvent généralement en situation d'échec ce qui : " entraîne le découragement, un sentiment d'impuissance, puis d'infériorité, qui débouche finalement sur le rejet du travail scolaire, lequel n'est en fait qu'une fuite devant l'humiliante situation d'échec" (Villars, 1972 : 25).

Ce problème d'obésité pose un véritable handicap aux élèves qui en souffrent dans leurs relations avec les autres membres de la classe. Lors de constitution d'équipes personne ne s'empresse pour les choisir et ils sont souvent laissés de côté à moins que l'enseignant ne les impose à un groupe, ce qui du reste ne règle pas tout à fait le problème de leur intégration.

Ce manque de confiance qu'ils ont en eux, du fait de leur apparence physique, ne les valorise pas dans le domaine des activités physiques et pourrait les amener à éviter de participer au cours d'éducation physique, qui pourtant devrait être le lieu privilégié pour améliorer leurs relations avec leur corps et avec autrui, parce que "sur le plan de l'image de soi, l'obésité à l'adolescence peut laisser des séquelles permanentes" (Cloutier, 1982 : 282)

A l'heure actuelle, le sport est un important moyen de promotion sociale. L'EPS tel que pratiqué aujourd'hui peut-il pousser, les élèves qui le souhaitent, à tendre vers cet idéal ?

*L'attente sociale de certains élèves, se trouve-t-elle concrétisée dans les démarches et contenus proposés ?*

L'attente sociale de certains élèves en rapport avec l'éducation physique, en termes de moyens privilégiés pour accéder à une certaine élite sportive, ne se trouve pas concrétisée dans les démarches et les contenus proposés dans les cours. Ces élèves considèrent le cours

d'EPS comme le moyen privilégié d'être en contact avec des activités sportives d'élites (football, basket-ball, etc...) ou de loisirs, ne se retrouvent pas dans ce qui leur est proposé à l'école.

Il peut manquer des liens entre les aspirations sociales de certains élèves, en termes de progrès, de développement de la personne : " Les contenus, construits à partir des pratiques sociales de référence, doivent être réutilisables dans la vie quotidienne dans une perspective d'appropriation culturelle, de dépassement et de progrès social" (Grehaigne & Cadopi in Bonhomme & all., 1998 : 16)

Cette distance entre leurs attentes et les contenus proposés, n'entraîne-t-il pas certains élèves à se démarquer des cours d'EPS ?

*Les valeurs culturelles et/ou religieuses véhiculées dans la société sénégalaise, sont-elles des freins à la pratique de l'EPS ?*

Certaines valeurs culturelles et/ou religieuses véhiculées dans la société sénégalaise, pourraient être des freins quant à la pratique des activités physiques à l'école.

Cela est valable pour les filles car en ce qui les concerne les capacités physiques ne sont pas, à priori, valorisées dans la culture sénégalaise contrairement aux garçons, puisque : " aux garçons on demande de développer une corporéité<sup>9</sup> fondée sur la musculature, la force, l'énergie et la résistance corporelle. Il s'agit d'une *corporéité d'exercice*... quant aux filles, on les destine à une corporéité basée sur l'expressivité, sur l'endurance, la plasticité du corps. Il s'agit d'une *corporéité d'apparence, de paraître*... " (Mbodj, 1997 : 215)

L'autre aspect de la question concerne les valeurs religieuses. L'Islam constitue la religion majoritaire au Sénégal<sup>10</sup>. Un mémoire de maîtrise soutenu sur le thème : *La femme, les APS et l'Islam*, montre que c'est la tenue vestimentaire et le milieu qui posent le plus de problèmes. "La pratique des activités physiques fait appel à certaines conditions dans l'Islam. Ces conditions s'avèrent plus rigoureuses avec la femme. En effet, la tenue vestimentaire et le milieu constituent des soucis majeurs pour l'Islam. "(Sissokho, 1992 : 42)

Le problème de la "tenue de sport" se pose avec acuité en ce qui concerne les jeunes filles, car tous les élèves n'ont pas les moyens d'acheter un équipement complet pour les cours d'éducation physique "les shorts courts, les tenues serrées laissent apparaître les "parties

---

<sup>9</sup> Le P<sup>r</sup> Gora Mbodj définit la " corporéité comme l'ensemble des actes de significances du corps.

honteuses" qu'on doit obligatoirement cacher" (*ibidem*). Certaines filles éprouvent des difficultés dans des activités comme la gymnastique par exemple ou le corps est souvent dans des postures inhabituelles.

En ce qui concerne le milieu, les classes sont généralement mixtes et "la mixité n'est pas autorisée" (*ibidem*)

Ces valeurs culturelles et/ou religieuses militent-elles en faveur de l'EPS, notamment en ce qui concerne les filles ?

Voilà beaucoup de questions soulevées à propos de cette discipline d'enseignement qui posent le débat central sur le devenir de l'éducation physique et sportive à l'école. Ces quelques pistes dégagées pourraient expliquer ou nous aider à comprendre, à des degrés divers, comment on a pu atteindre des taux d'absence aussi élevé.

L'objectif de notre recherche est de comprendre les facteurs à l'origine de ce phénomène d'absentéisme ; les travaux exploités, notamment les résultats de recherches menées au Maroc, mettent en avant des facteurs explicatifs tels le manque d'infrastructures et d'objectivité dans l'évaluation, les dispenses de complaisance etc. Serait-ce les mêmes facteurs qui motivent l'absentéisme de nos lycéens ?

Pour orienter notre travail d'une manière plus ciblée et vérifier si nos intuitions cadrent avec les raisons mises en avant par les élèves, nous avons mené une pré-enquête lors des cours de vacances qui se sont déroulées au lycée Saïdou Nourou Tall de Dakar du vingt-six août au vingt septembre 2002.

Dans la partie qui suit nous allons procéder à l'analyse de la pré-enquête.

---

<sup>10</sup> Le dernier recensement officiel de 1988 fait état d'environ 90% de musulmans au sein de la population.



## **I 4 ANALYSE DE LA PRÉ-ENQUÊTE**

Nous allons dans un premier temps présenter la méthodologie de cette pré-enquête, ensuite nous procéderons à l'analyse des résultats obtenus.

### **I 4 1 MÉTHODOLOGIE**

Le questionnaire de pré-enquête a été construit sur la base de réponses obtenues à des entretiens qualitatifs préliminaires auprès d'élèves du lycée John Kennedy et du lycée Saïdou Nourou Tall, au mois de juin 2002.

Les questions sont réparties en trois rubriques :

- les premières sont des questions d'identification, sur leur âge, leur sexe, l'établissement d'origine et le niveau d'étude ;
- la deuxième catégorie de questions est centrée sur l'intérêt et la place qu'accordent les élèves à l'EPS, discipline d'enseignement ;
- la dernière catégorie de questions concerne les raisons qui, à leur avis, poussent les élèves à s'absenter.

L'instrument a été pré-testé sur cinq élèves de seconde afin de vérifier si les questions posées sont bien comprises.

Puis, les questionnaires ont été auto-administrés le 12 septembre 2002, à un échantillon de cent vingt élèves de seconde, première et terminale. Le tirage des élèves s'est fait de manière aléatoire. La population cible s'élève à six cent, répartis en douze classes de cinquante élèves chacune. Les élèves sont assis deux par deux sur quatre rangées, nous avons distribué les questionnaires en respectant un pas de cinq, c'est-à-dire que le premier questionnaire est remis au premier élève de la rangée, le second au sixième, le troisième au onzième, ainsi de suite. Sur cette base, dix questionnaires ont été distribués dans chaque classe.

Nous avons ramassé les questionnaires le même jour dans chaque classe.

## I 4 2 ANALYSE DU PRÉ-TEST

Sur les cent vingt questionnaires distribués quatre vingt dix neuf étaient valides parce qu'il y avait vingt et un questionnaires où les élèves avaient, soit pas répondu à toutes les questions soit ils y avaient mal répondu.

Pour chaque question considérée comme une variable, nous avons calculé les fréquences avec logiciel de traitement statistique SPSS.

Ainsi, pour les variables d'identification nous avons pour :

\* L'âge : 72,8% des élèves testés ont entre seize et dix huit ans. Cette tranche d'âge correspond à l'adolescence; c'est une période riche en mutations d'ordre psychologique, physiologiques et physiques; elle est vécue différemment selon les individus et leur environnement.

\* Le niveau d'études : compte 50,5% d'élèves de terminale, 27,3% d'élèves de première et 22,2% de ceux de seconde.

\* Le sexe : 52,5% de notre échantillon est composé de filles pour 47,5% de garçons.

\* L'établissement fréquenté : compte trente deux écoles réparties sur sept régions du Sénégal (Thiès, Saint-louis, Fatick, Matam, Kolda, Ziguinchor et Dakar). Les élèves issus de la région de Dakar constituent la majeure partie de l'échantillon.

Ensuite, nous nous sommes intéressée aux questions relatives au degré d'importance que revêt l'EPS pour les élèves et l'intérêt de sa pratique. À ces questions nous avons obtenu les réponses suivantes :

- 57,6% des élèves testés disent que l'éducation physique est aussi importante que les autres disciplines ;

- 5,1% qu'elle est plus importante que les autres disciplines ;

- 37,3% qu'elle est moins importante.

- 88,9% de ces mêmes élèves trouvent qu'il y a de l'intérêt à pratiquer l'EPS.

Nous pouvons raisonnablement dire que ce n'est pas le degré d'importance et l'intérêt de cette discipline qui est mis en cause.

À ce niveau de l'analyse rien ne permet de discerner les motifs justifiant les absences constatées. Mais nous avons tenu à poser ces questions, relatives au degré d'importance de l'EPS et à l'intérêt de sa pratique de manière à geler ces variables et d'aller au plus précis dans notre investigation.

Une troisième catégorie de questions portait sur les raisons qui à leur sens, les poussent à rechercher la dispense. Ils avaient, outre la possibilité de cocher une ou plusieurs items d'en proposer d'autres s'ils le jugeaient utile. Les fréquences les plus élevées que nous avons obtenues concernent les items suivants :

- \* impossibilité de pratiquer les disciplines de leur choix (41);
- \* attribution de mauvaises notes (30) ;
- \* sentiment de rejet des élèves faibles (41) ;
- \* l'attitude de l'enseignant (30).

Les autres items proposés ont obtenu des fréquences très faibles par rapport à ceux qui sont citées. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas importants mais, dans le travail que nous nous proposons de faire, nous avons choisi de nous intéresser aux raisons qui, pour les élèves, semblent le mieux expliquer les absences de leurs camarades de classe ; ou du moins reviennent le plus souvent dans leurs propositions.

Ces différentes raisons évoquées peuvent être des pistes de recherche, mais nous ne pouvons les prendre toutes en considération. Pour notre travail nous avons ciblé outre, l'item " impossibilité de pratiquer les disciplines de leur choix", trois raisons parmi celles qui ressortent le plus et qui nous semblent liées :

Les mauvaises notes, le rejet des élèves faibles et l'attitude de l'enseignant.

Les élèves faibles se sentent rejetés par leurs camarades et / ou leur enseignant. Ils sont faibles par rapport à la grille de cotation standardisée qu'utilisent les enseignants d'EPS; faibles face à leurs camarades de classe et doivent avoir de mauvaises notes en prime.

Ce trio d'items qui à notre avis est interdépendant, semble relever de problèmes liés à l'évaluation des acquis en EPS dans des activités identiques pour tous. Ces élèves sont faibles par rapport au barème de cotation national jusqu'à présent utilisé par les enseignants d'EPS à l'école et aux différents examens officiels organisés par le M E N.

Ce constat nous amène à nous interroger sur la pertinence et la validité du système d'évaluation telle que pratiquée aujourd'hui par les enseignants d'éducation physique à l'endroit des élèves, en dehors de tout autre facteur pouvant également être à l'origine de ce phénomène; mais également du problème qui semble relever du manque de pratique optionnelle que nous observons dans nos établissements.

L'évaluation à l'école et aux examens se base presque exclusivement sur le barème de cotation officiel, conformément aux textes en vigueur<sup>11</sup>. Ce barème qui s'inspire de la table Letessier,<sup>12</sup> est encore en application au Sénégal pour tout ce qui touche l'évaluation des performances scolaires. Une étude menée dans le cadre d'un mémoire à l'INSEP de Paris en 1984 " Notation et rénovation en EPS " qui déboucha sur une thèse en 1994 " L'évaluation des performances en éducation physique : apport des statistiques " montrait que " la principale référence institutionnelle entre 1957 et 1983 (la table Letessier) était inadaptée pour évaluer les performances scolaires " (Cleuziou, 1994 in Impulsions, 1996 : 102)

---

<sup>11</sup> Décret n°73-896 et annexes, puis arrêté n°2343 du 28 février 1978 modifiant les épreuves d'EPS du baccalauréat.

<sup>12</sup> La première édition de la table Letessier remonte à 1957, elle était à la base des barèmes aux examens pendant plus de vingt en France.

Le but de ce travail est d'abord de comprendre et d'expliquer les phénomènes à l'origine de cet absentéisme en EPS; ensuite proposer des pistes de réflexion en vue d'optimiser la fréquentation des élèves pour cette discipline d'enseignement. Cette intention est illustrée par la question-problème générale de la recherche formulée comme suit :

**QPG** : *l'absentéisme en EPS dans l'enseignement secondaire est-il lié au mode d'évaluation tel que pratiqué aujourd'hui par les enseignants d'éducation physique et au choix des activités physiques programmées durant l'année scolaire ?*

## CONCLUSION

Les fondements théoriques de référence de cette recherche sont :

- la place qu'occupent les activités physiques depuis l'antiquité grecque dans l'éducation générale ;
- les réflexions de scientifiques et de spécialistes de la discipline ;
- les finalités assignées à l'éducation physique dans le programme annuel ;
- les résultats de travaux menés dans ce domaine.

La situation de l'EPS dans l'enseignement secondaire nous a permis d'observer un phénomène d'absentéisme au niveau des établissements publics et aux épreuves physiques du baccalauréat. Ce phénomène n'est pas uniquement observé au Sénégal, des études menées au Maroc en font également état.

Au terme de la pré-enquête, que nous avons menée auprès d'élèves du secondaire et sur la base des résultats obtenus, nous avons formulé la question générale de notre recherche en posant la relation entre l'absentéisme et le mode d'évaluation d'une part, l'absentéisme et le choix des activités programmées d'autre part.

Dans le chapitre suivant nous abordons le cadre conceptuel de notre travail. A ce propos, nous nous sommes inspirés de l'exemple (1) de construction du modèle d'analyse présenté dans le "Manuel de recherche en sciences sociales" de Quivy & Van Campenhoudt (1995 : 108-113)

# CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Introduction

II.1. Absentéisme

II.1.1. Dimension administrative

II.1.2. Dimension sociale

II.1.2.1. Sur le plan culturel

II.1.2.2. Sur le plan psychologique

II.2. Mode d'évaluation

II.2.1. Évaluation

II.2.2. Mode d'évaluation

II.2.2.1. Dimension normative

II.2.2.2. Dimension critériée

II.3. Choix des activités

Conclusion

## INTRODUCTION

*"Pour nous faire comprendre, nous avons dû nous aventurer à définir quelques mots qui jouent ici un rôle important et qui n'ont pas pour tout le monde exactement le même sens"* (Hébert, 1957 : 3).

Nous allons tenter de cerner les concepts choisis pour rendre intelligible la problématique posée; car : "la conceptualisation est plus qu'une simple définition ou convention terminologique. Elle constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel. " (Quivy & Van Campenhoudt, 1995 : 120)

Les concepts centraux de notre recherche sont : Absentéisme, Mode d'évaluation et Choix des activités.

Nous commencerons par des définitions précises émanant de chercheurs en sciences de l'éducation, ensuite nous tenterons de les expliciter dans le cadre spécifique de la recherche.

## **II-1.ABSENTÉISME**

Dans le langage courant, l'absentéisme est le fait de s'absenter de manière régulière sans motif valable. Quand on dit de quelqu'un que "c'est un absentéiste " cela signifie généralement que c'est une personne qui ne remplit pas ses obligations correctement, qu'elles soient pour son travail ou ses études.

Le dictionnaire actuel de l'éducation définit l'absence comme le : "fait de ne pas être présent dans un endroit où l'on devrait normalement se trouver" et l'absentéisme scolaire comme le : "fait d'être fréquemment absent des cours ou les jours de classe ; comportement d'un élève ou d'un enseignant qui s'absente souvent" (Legendre, 1993 : 04)

Bernard Toutlemonde<sup>13</sup> définit l'absentéisme comme "un comportement volontaire et répétitif qui met en cause le fonctionnement normal de la classe" (Toutlemonde, 1998 : en ligne)

Pour bien comprendre ce phénomène nous n'adopterons pas la position de l'observateur externe qui se contente de compter le nombre d'absence ou de catégoriser les élèves en absentéistes ou non, nous tenterons d'en déceler les déterminants : "le phénomène de l'absentéisme est complexe car il se situe entre un élève, sa classe, ses parents, l'établissement et le système de contrôle qu'il a mis en place pour le limiter. On ne peut donc pas le comprendre comme un phénomène isolé qui découlerait d'un acte autonome. Au contraire, comprendre le phénomène de l'absentéisme, c'est repérer les déterminismes qui sont à l'œuvre, certains au niveau de l'établissement, certains au niveau de l'élève et il ne faut pas exclure certains déterminismes au niveau des interactions entre l'élève et l'organisation scolaire" (*Ibidem*, 1998)

L'absentéisme des lycéens peut être étudié sous divers angles et en fonction de différents critères.

Dans le cadre de ce travail, nous tenterons d'élucider ce concept dans ses dimensions administrative et sociale.

## **II-1-1. DIMENSION ADMINISTRATIVE**

D'un point de vue administratif, le contrôle des absences en EPS relève de l'administration des lycées au même titre que les autres disciplines. Ces absences ont plusieurs composantes telles :

- les certificats médicaux temporaires;
- les certificats médicaux annuels;
- les mots des parents.

---

<sup>13</sup> Bernard Toutlemonde est inspecteur général de l'enseignement. Ce texte est tiré de l'étude d'un dossier portant sur la connaissance du système éducatif : *L'absentéisme des lycéens*.



Ces papiers représentent une justification pour l'administration. Alors pourquoi parlons-nous d'absentéisme ? Nous y reviendrons plus en avant.

### ❖ **Certificat médical annuel**

Dans les textes officiels, le certificat médical annuel ne doit être délivré à l'élève que lorsqu'il présente des affections interdisant la pratique des activités physiques et sportives.

Cette attestation dispense celui qui en est pourvu des cours d'EPS durant toute l'année.

Selon le médecin de l'inspection médicale des élèves il y a des affections qui sont incompatibles avec les activités physiques comme :

- les cardiopathies (affections du cœur);
- l'asthme d'effort (qui est un cas rare);
- la drépanocytose homozygote;
- l'obésité pathologique.

Le personnel de l'inspection médicale soutient que les élèves obtiennent des dispenses pour l'obésité (non pathologique), l'asthme simple, la drépanocytose hétérozygote (au Sénégal le nombre de cas est de 10% de la population<sup>14</sup>), alors que ces affections ne justifient pas de dispense.

### ❖ **Certificat médical temporaire**

Dans la plupart des cas, les élèves obtiennent des certificats médicaux de leur médecin de famille, après s'être absents à une évaluation comptant pour le calcul de la moyenne semestrielle. Étant une discipline obligatoire, une absence non justifiée à une évaluation de ce type entraîne une note de zéro.

Ces justifications apparaissent lors d'activités où certains élèves ne se sentent pas tellement à l'aise; où ils éprouvent des difficultés pour obtenir une bonne note. Ces attestations leur permettent d'éviter de mauvaises notes tout en étant en règle vis-à-vis de l'administration. C'est là que le certificat médical a un effet pervers, car il y a une possibilité de dérapage : "un absentéisme-élève s'observe dans les cours d'EPS ( $\approx$  10 à 25%) selon les périodes et les activités proposées" (Verger, 2000 : 37)

---

<sup>14</sup> Soleil n°9958 du 12 août 2003.

## ❖ Mots des parents

Comme son nom l'indique c'est une justification qui émane des parents de l'élève qui s'absente. L'administration exige une justification pour l'absence à un cours, avant de poursuivre les autres enseignements. Le mot des parents accepté par l'administration du lycée, permet aux élèves absents au cours d'éducation physique d'être parfaitement en règle face à l'obligation scolaire.

Sur l'ensemble des élèves qui ont répondu au questionnaire de pré-enquête, un seul a avancé la maladie comme une cause possible de dispense. C'est dire que les élèves eux-mêmes, ne considèrent pas la maladie comme le motif prévalant à toutes ces dispenses, mais pour des raisons qui diffèrent fortement de celles avancées dans le décret portant obligation de la pratique des APS dans les classes de l'enseignement secondaire.

Voilà les raisons qui nous poussent à parler d'absentéisme, parce ces certificats médicaux sont attribués aux élèves pour des raisons autres que celles qui sont prévues par les textes en vigueur et qu'à ce titre ils sont absents d'un cours auquel ils doivent normalement assister.

Pour Bernard Toutlemonde : "l'absentéisme est un comportement général qui découle des failles de la socialisation. Les nouvelles formes de l'absentéisme puisent leurs causes dans les attitudes consuméristes. Les obligations scolaires ne constituent plus des règles absolues. Les élèves, avec la caution de leurs parents, se dispensent facilement de certains cours. On choisit d'aller ou de ne pas aller au cours selon les circonstances du moment, selon le professeur, selon la rentabilité de la discipline concernée, parce que l'on n'en a pas envie ou parce que l'on veut respirer." (Toutlemonde, 1998)

Les indicateurs qui nous semblent révélateur de cette situation sont :

- Le taux de dispense relevé dans l'enseignement secondaire et aux épreuves physiques du baccalauréat, dont la majorité ne relève pas d'affections jugées incompatibles avec la pratique d'APS.
- Les justifications de ces absences qui sont le plus souvent, pour convenance personnelle.

## II-1-2. DIMENSION SOCIALE

La dimension sociale de l'absentéisme nous offre une autre lecture de ce phénomène qui n'est pas seulement lié à l'obligation scolaire, car : "l'absentéisme est à interpréter, et donc à traiter, dans un contexte plus global de difficultés personnelles, relationnelles et sociales" (Choquet & Hassler, 1993)

Nous interprétons l'absentéisme dans sa dimension sociale, selon des composantes d'ordre culturel et psychologique.

### II-1-2-1. SUR LE PLAN CULTUREL

Le rapport au corps diffère selon les cultures, car il est : " médiateur dans la relation avec autrui et l'environnement, support de la construction de l'identité et lieu d'inscription et d'expression des valeurs culturelles et sociales " (Dia, 1986 : 103).

Sow(1985) affirme que : " que dans toute culture, le mode d'organisation du rapport au corps et la représentation qu'ont les individus de leur corps reflètent le mode d'organisation de la relation aux choses et celui des relations sociales ; Autrement dit que le statut du corps est un fait de culture " (Sow, 1985 : 59).

L'éducation physique, pédagogie des conduites motrices selon Parlebas, est une discipline où le rapport au corps est central ; nous pensons que l'appartenance à une culture donnée pourrait avoir une incidence sur le phénomène d'absentéisme que nous étudions.

Comme le dit Mbodj (1997), les valeurs culturelles véhiculées dans la société sénégalaise notamment, dans la société Wolof<sup>15</sup>, ont une inscription différenciée selon le genre. La place réservée aux filles dans la société est différente de celle des garçons ; la force, l'endurance, la vitesse, en somme les qualités que l'on retrouve d'habitude dans les activités physiques prévues dans les programmes, sont très valorisées chez le genre masculin contrairement au genre féminin.

Cet état de fait, pourrait nous permettre de comprendre ce phénomène, particulièrement chez les filles.

La forte disparité de l'absentéisme entre les filles et les garçons en est l'indicateur. Les filles s'absentent plus que les garçons. Cette disparité va du simple au triple dans certains cas.

---

<sup>15</sup> Groupe ethnique que l'on trouve au Sénégal.

## II-1-2-2. SUR LE PLAN PSYCHOLOGIQUE

Notre recherche est centrée sur les élèves du secondaire qui sont généralement des adolescents, car se situant dans la tranche d'âge communément ciblée par les spécialistes qui y correspond.

Pour Daniel Verba et le CRDP de Grenoble : "l'absentéisme touche en priorité les adolescents. Or les spécialistes qu'ils soient médecins, psychologues ou enseignants savent que cette période de la vie est souvent vécue douloureusement. L'adolescence constitue, en effet, un moment critique où le jeune doit faire le deuil de son corps et de sa relation d'enfant"(Verba, 1996: 35)

Sur le plan psychologique il existe également, des difficultés liées à l'image de soi, particulièrement dans le cas des élèves obèses. Leur aspect physique ne les valorise pas devant leurs camarades de classe; ils vont par tous les moyens qui s'offrent à eux, essayer de se soustraire aux séances d'éducation physique, puisque : "L'obésité constitue un problème d'adaptation psychosociale difficile et relativement important face auquel les moyens efficaces sont peu nombreux"(Cloutier, 1982: 283)

Ces élèves ne sont pas malades, c'est-à-dire que leur surcharge pondérale n'est pas incompatible avec la pratique des APS ; ils éprouvent des complexes qui font que le cours d'EPS est à éviter et c'est leurs parents qui la plupart du temps, leur trouvent des certificats d'inaptitude.

Dans ces cas là, l'absentéisme peut être perçu comme un comportement d'évitement par rapport à une discipline où cet handicap morphologique est très visible.

Plus généralement, l'adolescence est une période difficile où les transformations physiques et physiologiques du corps créent des difficultés à de nombreux élèves. Cela pourrait expliquer certains cas d'absentéisme.

Après cette tentative d'élucidation de l'absentéisme en EPS dans le secondaire, nous proposons la définition suivante pour éviter toute équivoque :

*Nous appelons absentéisme le fait, pour un élève titulaire d'un certificat médical ou non, de ne pas assister volontairement au cours d'Education Physique sans être affecté de maladies jugées incompatibles avec la pratique des activités physiques et sportives, en dehors de tout incident pouvant interdire temporairement ou définitivement la pratique de l'activité physique.*

A la suite de l'absentéisme, nous allons nous attacher à définir le mode d'évaluation et montrer en quoi il peut être en relation avec cet absentéisme-élève.

## **II-2.MODE D'ÉVALUATION**

Le concept d'évaluation est usité dans différents domaines comme l'éducation, l'économie, l'agriculture etc.

Les projets mis en place sont évalués pour vérifier leur efficacité ou leur impact en fonction des objectifs qui leur étaient assignés. C'est dire que dans presque tous les domaines, des évaluations sont menées afin de prendre les décisions les plus pertinentes possibles.

L'évaluation occupe une place très importante dans les systèmes éducatifs actuels, le mode de cette évaluation non moins déterminant, occupe une position centrale dans notre recherche.

Nous allons procéder à une revue critique de la littérature relative à des définitions sur l'évaluation et le mode d'évaluation.

## II-2-1. ÉVALUATION

Maccario définit l'évaluation comme : "l'acte qui consiste à émettre un jugement de valeur, à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision" (Maccario, 1989 : 26) nous relevons ici le terme "évolution" qui fait état d'un cheminement de la personne, en plus du résultat final.

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, l'évaluation est défini comme une : "démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif" (Legendre, 1993 : 573)

Pour De Ketele et Roegiers, évaluer signifie :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables;
- examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route;
- en vue de prendre une décision. (De Ketele & Roegiers, 1996 : 75)

Les deux dernières définitions citées sont plus complètes que la précédente et sont plus en adéquation avec le processus éducatif, tel que nous le concevons. Si pour ces auteurs la finalité de l'évaluation est un jugement de valeur en vue de prendre une décision, définir le cadre de référence adéquat pour cette prise de décision est à notre avis, déterminant dans la poursuite d'objectifs pédagogiques.

C'est là toute l'importance de l'acte d'évaluer à partir de critères explicites, défini au début du processus d'apprentissage permettant un recueil d'informations valides et fiables en vue de prendre les décisions les plus pertinentes possibles concernant chaque élève.

Ces définitions nous conviennent parfaitement parce que dans le cadre de notre recherche, nous considérons l'évaluation comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

Nous pensons que la prise en compte des besoins réels des élèves devrait augmenter leur degré d'adhésion face à la discipline considérée.

Ces différentes définitions nous montrent à quel point l'évaluation est un processus riche, constructif et complexe. Nous allons aborder la manière de s'y prendre c'est-à-dire, le mode d'évaluation.

## **II-2-2. MODE D'ÉVALUATION**

Le mode d'évaluation est la manière dont l'enseignant s'y prend pour prendre les décisions concernant les élèves. En EPS, c'est la façon d'apprécier la performance sportive de l'élève. Elle est souvent mesurée; mais "le terme «évaluation» a une acceptation plus large que celui de «mesure»" (Maccario, 1989 : 27)

Dans le mode d'évaluation nous pouvons distinguer les différentes formes d'évaluation décrites par les spécialistes.

La typologie de Bloom et de ses collaborateurs<sup>16</sup> [...] a mené les auteurs à délimiter trois types d'évaluation :

- l'évaluation diagnostique;
- l'évaluation formative;
- l'évaluation sommative. (Scallon, 2000 : 14)

### **❖ L'évaluation diagnostique**

D'après Grégoire : "Le concept d'évaluation diagnostique n'est pas défini de manière uniforme par tous les spécialistes" (Grégoire, 1996 : 20).

---

<sup>16</sup> Bloom, Madaus et Hastings dans leur ouvrage "Handbook in formative and summative evaluation of student learning" (1971)

Pour Scallon : "Effectué au tout début d'une période de formation, l'évaluation diagnostique a une fonction préventive [...] la décision consistera à prescrire des rythmes d'apprentissages ou des modalités d'enseignement qui conviendront aux élèves ou, mieux, à chaque élève... Effectuée pendant le déroulement d'une séquence d'apprentissages, l'évaluation diagnostique peut survenir lorsque des symptômes de difficultés persistantes ont été observés. [...] La fonction corrective de l'évaluation diagnostique consistera alors à éclairer les décisions quant aux mesures efficaces à prendre, celles-ci étant d'une nature autre que pédagogique" (Scallon, 2000 : 15-16)

### ❖ L'évaluation formative

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, De Landsheere définit l'évaluation formative comme une : "évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissages, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser." (De Landsheere, 1992 b : 125)

Pour Scallon elle : "a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, un cours ou d'une séquence d'apprentissage" (Scallon, 2000 : 16)

### ❖ L'évaluation sommative

Pour Scallon, elle : "devrait idéalement survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier, pour chaque étudiant, le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés" (*Ibidem* : 17)

Pour De Landsheere : "l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. (De Landsheere, 1992 b : 127)

Cette typologie de l'évaluation nous conforte dans l'idée que l'évaluation n'est pas un acte "isolé" ou fortuit, mais tout un processus qui permet à l'enseignant et à l'élève de s'ajuster



constamment aux exigences des tâches à effectuer en vue d'atteindre les objectifs fixés au départ; de vérifier si ces objectifs cadrent bien avec le besoin ou la possibilité des élèves.

Cela est très important en éducation physique ou plus qu'ailleurs, les différences de gabarit et de schéma corporel peuvent être déterminantes dans l'appréciation de la production des élèves; mais également, par le fait que dans cette discipline cette production est éphémère, c'est-à-dire qu'elle n'est pas consignée sur un support visuel. Il devient dès lors, très important que l'élève et l'enseignant puissent constamment avoir des repères explicites sur la "résonnance" du processus d'apprentissage.

Le concept de mode d'évaluation peut être décrit selon le cadre de référence dans lequel l'on s'inscrit pour évaluer.

Chaque concept est une construction attestant une certaine façon de considérer les choses, il participe d'un découpage particulier de la "réalité" : "Tout concept dépend d'une conception." (Parlebas, 1999 : 24)

Pour notre part, nous allons définir le mode d'évaluation dans ses dimensions normative et critériée.

### **II-2-2-1. DIMENSION NORMATIVE**

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, l'évaluation normative est définie comme un "Mode d'évaluation où la performance d'un sujet est comparée, au moyen de rang centile ou stanine, à celles des autres personnes d'un groupe de référence d'après un même instrument." (Legendre, 1993 : 584)

Dans ce type d'évaluation, nous constatons que la performance des élèves n'est pas considérée en fonction de l'élève mais par rapport aux autres. Cette comparaison peut donner des résultats positifs, mais nous pensons qu'elle est incomplète du point de vue de l'évolution propre de chaque élève, en ce sens qu'elle ne prend pas en compte leur dimension personnelle.

La dimension normative de l'évaluation en EPS a comme composante le **barème de cotation** et la **performance sportive** de l'élève.

Le barème de cotation est la référence officielle utilisée par les enseignants d'éducation physique, pour affecter une note à l'élève. Dans ce cas, l'attribution de la note à l'élève se fait de manière automatique. Il n'est question ici, ni d'évolution, ni de progression, mais de résultat au jour "j". Alors que pour Morissette : "les notes renseignent sur le cheminement de l'élève, sur sa maîtrise des objectifs de chaque programme ou sur son degré de compétence au moyen d'un symbole numérique (un pourcentage, par ex.) ou littéral (A, B.C, par ex.) " (Morissette, 1996 : 104)

Cela nous amène à parler du concept de performance; selon une définition du dictionnaire des concepts clés : "c'est l'actualisation de la compétence" (Raynal & Rieunier, 1997 : 279)

De Landsheere précise que : "Certains auteurs distinguent la performance, conçue comme activité orientée vers un but, et l'accomplissement c'est-à-dire le degré de réussite de l'activité" (De Landsheere, 1992 : 222)

Dans le domaine des APS : "la performance est un résultat, produit de l'activité, perçu, mesuré", il s'approche plus de l'accomplissement; c'est cette performance physique brute, prise comme telle, qui sera la base de l'évaluation en EPS dans les établissements secondaires.

Les indicateurs sont les mesures prises par l'enseignant dans les sauts, les courses, les lancers etc. les résultats de ces mesures sont comparés à la table de cotation pour noter les élèves "Ainsi, ne peuvent être pris en compte les conditions d'apprentissage" (Maccario, 1989 : 44)

Les différences existant au départ restent les mêmes. Les élèves faibles ne sont pas motivés par ce mode d'évaluation, car les efforts fournis en termes de progrès, de qualité gestuelle, de connaissance des savoirs enseignés ne sont pas valorisés.

## **II-2-2-2. DIMENSION CRITÉRIÉE**

On parle d'évaluation critériée si l'on cherche "à décrire le niveau d'habileté du sujet et son évolution. Les indicateurs prélevés relèvent dans ce cas, le plus souvent, d'autres critères que la performance brute." (*ibidem* : 87)

Legendre (1993) définit l'évaluation critériée comme un : "mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet" (Legendre, 1993 : 578)

Pour Godbout : "évaluer en activité physique c'est vérifier la position respective de deux points sur un continuum en matière de développement physique, d'habileté motrice, de connaissance ou d'attitude" (Godbout, 1990 : 268)

Les composantes de l'évaluation critériée en EPS sont : l'habileté motrice, la maîtrise, la connaissance de l'activité, l'évolution propre de chaque élève etc.

L'évaluation critériée en EPS permet à l'enseignant d'avoir une base d'appréciation plus large que la mesure des performances physiques réalisées par les élèves. Des critères faisant référence à la maîtrise, au niveau d'habileté motrice, par exemple sont définis : "l'idée était de parvenir à pondérer l'évaluation brute de la performance sportive, en mettant en avant d'autres aspects plus latents du comportement" (Maccario, 1985 : 167)

Dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Gaston De Landsheere précise que : "si le souci d'éduquer prend le pas sur la sélection, l'important devient le progrès de chaque élève vers les objectifs assignés (ou mieux, choisis de commun accord). En pareil cas, la performance individuelle n'est plus jugée en fonction de celles des autres, mais en fonction de la distance qui la sépare d'un objectif, dont la définition opérationnelle précise le critère de réussite de l'apprentissage" (De Landsheere, 1992 : 301)

Ainsi, tout apprenant est évalué selon son niveau d'habileté motrice, sa propre évolution en fonction de son niveau de départ et les connaissances acquises tout au long du processus d'apprentissage, ce qui offre une cohérence plus étroite entre les objectifs définis au début du cycle et l'évaluation de chaque élève.

Nous ne pouvons définir l'évaluation à référence critériée en l'éducation physique, sans nous intéresser au concept **d'habileté motrice**. Certains parlent d'habileté motrice ou d'habileté perceptivo-motrice, de performance habile.

Dans le langage commun dire de quelqu'un qu'il est habile signifie généralement qu'il fait preuve de dextérité, que ses gestes sont précis ou qu'il donne la réponse qui sied à chaque situation présente. Dans le dictionnaire universel, quelqu'un d'habile c'est une personne : "qui sait bien exécuter quelque chose : adroit, expert. Qui témoigne d'une certaine adresse, d'une certaine ingéniosité." (Dictionnaire universel, 1995 : 553)

Selon Welford : "l'habileté est acquise après un long entraînement, et consiste en une performance compétente, rapide, experte et adaptée" (Welford in Adams, 1987 : 08)

Pour Bartlett : "les habiletés motrices sont à la fois mentales et motrices, et elles sont apprises" (*ibidem*)

Pour Pear : "le concept d'habileté qui est proposé est celui de l'intégration de performances musculaires bien ajustées, plutôt qu'une mise en commun de simples habitudes. Chez l'homme, tout au moins, l'habileté s'acquiert et se fonde dans la prédisposition naturelle" (Pear in Adams, 1987 : 08)

Ces définitions nous semblent intéressantes car elle insistent sur l'apprentissage; puisque nous sommes dans le domaine de l'éducation, l'évaluation doit porter sur ce qui est effectivement enseigné, sur la maîtrise dont chacun fait preuve en combinant ses processus cognitifs, perceptifs et moteurs. L'habileté est apprise donc acquise et elle se différencie de l'aptitude qui est plutôt du domaine de l'inné.

Les indicateurs de l'évaluation critériée sont les critères déterminés en début d'apprentissage par l'enseignant; ils représentent les éléments variables de la situation d'évaluation.

Pour Godbout : "Chaque comportement ou bloc de comportements représentant un niveau de maîtrise donné de l'habileté constitue donc un point d'ancrage que nous appellerons point de référence, chaque échelle est donc constituée de deux points limites de référence et d'un certain nombre de points de référence intermédiaire. Le nombre de points de référence que peut comporter la composante descriptive d'échelle est principalement déterminé par la complexité de l'habileté à mesurer et par la capacité du concepteur à identifier des comportements ou blocs de comportements suffisamment distincts des uns des autres." (Godbout, 1990 : 295)

La prise en compte de ce concept d'habileté motrice nous paraît centrale dans le cadre de l'évaluation en EPS, car une bonne maîtrise gestuelle peut ne pas aller de pair avec une bonne performance sportive.

Après avoir défini le mode d'évaluation dans les dimensions normatives et critériées, nous précisons que le mode d'évaluation utilisé généralement, par les enseignants d'éducation physique dans l'enseignement secondaire est à référence normative.

Elle s'appuie sur un barème qui situe la performance de l'élève par rapport à une norme sans tenir compte de l'évolution propre à chaque élève, de son niveau de départ, en somme de son histoire personnelle. Ce qui favorise largement les élèves forts et peut pousser les plus faibles à se démarquer de l'EPS.

Cela pourrait expliquer l'absentéisme manifesté par certains élèves du secondaire, à l'endroit de cette discipline.

Pour nous, l'évaluation des acquis en EPS doit être à référence critériée; car elle permet l'adéquation entre l'acte d'évaluer et le processus d'enseignement/apprentissage mis en œuvre pour l'atteinte des objectifs fixés en début de cycle.

Définir des critères explicites en début d'apprentissage permet :

- à l'enseignant d'avoir une attitude plus objective au moment d'évaluer;
- à l'élève de mieux s'ajuster aux objectifs fixés.

A la suite de l'explicitation du mode d'évaluation, nous allons définir le concept de choix des activités dans le domaine des APS et tenter de mettre à jour le lien qu'il pourrait avoir avec l'absentéisme.

## **II-3. CHOIX DES ACTIVITÉS**

Dans le langage populaire, choisir c'est prendre une option parmi d'autres selon son intérêt, sa position ; préférer faire une chose plutôt qu'une autre. Dans le dictionnaire universel choisir c'est : "adopter, sélectionner selon une préférence" (dictionnaire universel, 1995 : 248)

Le concept d'activité est polysémique. Dans le langage courant, on peut l'entendre dans le sens de vivacité quand quelqu'un déploie une grande activité ; dans l'exercice d'une fonction ou d'un emploi, par exemple le temps d'activité à un poste ; dans l'activité industrielle d'une région donnée.

L'activité physique est une action motrice. Parlebas la définit comme un " processus d'accomplissement des conduites motrices, d'un ou plusieurs sujets, agissant dans une situation motrice déterminée" (Parlebas, 1999 : 38) en éducation physique et sportive, ces situations motrices sont les différents sports sur lesquels se fondent la pédagogie des APS.

Lorsque l'on choisit une activité en EPS, ce choix s'opère dans un cadre de référence précis qui est le programme d'établissement, c'est-à-dire, l'adaptation du programme officiel aux conditions propres à chaque établissement. Cette adaptation se fait en fonction des infrastructures en place, du matériel pédagogique disponible, du nombre d'enseignants...

En EPS, les activités proposées relèvent de trois domaines d'action prioritaire ciblée dans le programme officiel. Ces domaines d'action ou dimensions sont :

- la maîtrise du corps ;
- la maîtrise du milieu ;
- la maîtrise du comportement.

Dans le programme officiel, cette dimension maîtrise du corps s'entend comme le développement du «pouvoir», l'encouragement au «pouvoir mieux» c'est-à-dire encourager l'élève à mieux s'exprimer en sollicitant le goût du beau, l'harmonie gestuelle etc.

Les moyens qui y répondent le mieux relèvent des activités suivantes : la gymnastique de maintien, la gymnastique sportive, la danse et les activités d'expression.

Pour la maîtrise du milieu, les activités prévues dans le programme sont : l'athlétisme (courses, sauts, lancers, grimper.), la natation. La confrontation avec les obstacles naturels, ceux qui se trouvent à notre disposition dans la nature; cette confrontation met les élèves dans des situations diverses qui exigent une adaptation libre et spontanée, exemple : escalade, activités d'orientation, randonnée pédestre...

La maîtrise du comportement, s'acquiert avec les sports collectifs et de combat ; les sports collectifs (hand-ball, basket-ball, foot-ball, rugby...) et la lutte.

En début d'année les enseignants programment les activités par cycle. Chaque cycle comporte un nombre de séances défini à l'avance par le collectif des enseignants d'EPS.

Choisir une activité en EPS revient en définitive, à opérer une sélection parmi les activités prévues dans le programme d'école. Mais pour que ce choix soit équilibré, il faudrait que l'élève, en accord avec les enseignants, fasse un choix qui respecte les différents domaines d'action. C'est-à-dire qu'il choisira une activité gymnique, une activité athlétique et un sport collectif.

Quand les élèves suivent des enseignements dans des activités physiques qui ne les motivent pas et qui varient peu au cours de l'année, il peut y avoir de fortes chances de voir certains élèves utiliser les moyens dont ils disposent pour éviter de les pratiquer ; ils vont trouver des justifications pour s'absenter.

Pour nous, la pratique des activités physiques doit être optionnelle dans l'enseignement secondaire ; les élèves doivent avoir la possibilité d'opter pour les activités qui leur conviennent en accord avec le programme d'école et leurs enseignants.

Après une idée globale des différentes activités physiques programmées dans l'enseignement moyen, les élèves du secondaire sont capables de choisir les activités qu'ils souhaitent approfondir, en rapport avec leur intérêt et leurs capacités propres. Même si le choix est restreint, il est préférable à une situation où il n'existe aucune alternative.

L'intérêt à ce niveau pourrait être à terme, une baisse de l'absentéisme des élèves. Car en pratiquant des activités qu'ils ont eux-mêmes choisies, il y a des chances à ce qu'ils soient plus réguliers.

## CONCLUSION

L'analyse des concepts d'absentéisme, de mode d'évaluation, du choix des activités et la revue critique de littérature, nous a permis d'entrevoir des possibilités de liens pouvant exister entre eux.; nous offrant une certaine compréhension du comportement d'évitement manifesté par certains élèves à l'endroit de cette discipline.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder l'étude de nos variables et la construction du cadre problématique de la recherche

# CHAPITRE III : CADRE PROBLÉMATIQUE GÉNÉRAL

Introduction

III.1. Essai d'un cadre problématique

III.2. Questions problèmes et hypothèses

III.3. Explicitation des variables

III.3.1. Variables d'entrée

III.3.2. Variables processus

III.3.3. Variables effet

III.4. le cadre problématique

Conclusion



## INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous allons construire le cadre problématique de notre recherche. La question problème générale est déclinée en questions problèmes spécifiques et les hypothèses générales sont subdivisées en hypothèses spécifiques. L'explicitation des variables retenus permet d'étudier de façon précise la nature des liens supposés qui existent entre elles et d'élaborer le schéma du cadre problématique de la recherche.

### III 1 ESSAI D'UN CADRE PROBLÉMATIQUE

Le cadre problématique classique comporte généralement trois types de variables qui sont les variables "d'entrée", les variables "processus" et les variables "effet".

Les variables "d'entrée" sont généralement stables. Par "stable" nous voulons dire que ces variables gardent leurs caractéristiques de départ. Durant l'année scolaire prise en compte, nos variables d'entrée ne varient pas, par exemple la classe considérée est valable sur une année académique, ainsi que l'établissement d'origine, le sexe etc.

Les variables "processus" sont les variables sur lesquelles le chercheur peut agir. Ces variables peuvent être manipulées par le chercheur dans un sens quelconque, afin de vérifier les relations postulées entre deux ou plusieurs variables. C'est un effort théorique de clarification des relations qui existe entre les variables et des questions auxquelles le chercheur cherche des réponses.

Les variables "effet" sont celles qu'il faut expliquer. C'est la manifestation du phénomène que l'on cherche à décrire, à améliorer, à comprendre...

Dans notre recherche, nous allons construire un cadre problématique classique à trois entrées.

Dans la partie qui suit, nous passerons des concepts théoriques formulés dans la question problème générale à des concepts opératoires. La question problème générale sera déclinée en quatre questions problèmes spécifiques ; les hypothèses générales seront opérationnalisées en quatre hypothèses spécifiques.

## III 2 QUESTIONS PROBLÈMES ET HYPOTHÈSES

À notre question problème générale nous proposons deux hypothèses générales.

**QPG :** *l'absentéisme en EPS dans l'enseignement secondaire, est-il lié au mode d'évaluation tel que pratiqué aujourd'hui par les enseignants d'éducation physique et au choix des activités physiques programmées durant l'année scolaire ?*

**HYPG 1 :** L'absentéisme en EPS est lié au mode d'évaluation tel que pratiqué aujourd'hui par les enseignants d'EPS.

**HYPG 2 :** L'absentéisme en EPS est lié au choix des activités physiques programmées durant l'année scolaire.

Pour tenter d'opérationnaliser la question problème générale et les hypothèses générales, nous les avons déclinées en quatre questions et hypothèses spécifiques.

- **QPS 1 :** La présence ou l'absence des élèves est-elle liée à la qualité de la note obtenue ?
- **QPS 2 :** La manière de noter influence-t-elle les absences ?
- **QPS 3 :** Y-a-t-il une relation entre les activités programmées durant l'année et les absences relevées ?
- **QPS 4 :** Les causes d'absence dépendent-t-elles du sexe ?

Avec la première question problème, nous voulons savoir si la réussite ou l'échec des élèves peut les inciter à s'absenter et inversement. La note peut-elle à elle seule motiver la présence ou non de ces élèves au cours d'EPS ?

Avec la deuxième question, nous voulons vérifier si évaluer les élèves sur la base de la performance sportive uniquement, n'amène pas certains à s'absenter du cours d'EPS. En d'autres termes, l'évaluation de type normatif peut-elle conduire certains élèves à s'absenter ?

La troisième question fait référence à la relation qui peut exister entre le taux d'absence relevé et les activités physiques au programme durant l'année. L'impossibilité pour les élèves de pratiquer les disciplines de leur choix peut-elle être une cause d'absence ?

La quatrième question nous amène à nous interroger sur la relation qui peut exister entre le sexe et les causes d'absence. Cela peut-il expliquer la disparité que nous constatons entre l'absentéisme des filles et celui des garçons ?

Pour répondre à ces questions problèmes spécifiques nous proposons quatre hypothèses spécifiques :

- HYPS 1 : les élèves qui réussissent s'absentent moins que ceux qui échouent.
- HYPS 2 : la définition de critères qualitatifs dans la notation diminue les absences.
- HYPS 3 : donner aux élèves la possibilité de choisir leurs activités physiques dans le programme diminue leurs absences.
- HYPS 4 : Les causes d'absence dépendent du sexe.

Avec la première hypothèse nous émettons l'idée selon laquelle, la qualité de la note obtenue exerce une certaine influence sur la présence des élèves. Nous postulons que les

élèves qui réussissent (ceux qui obtiennent des notes supérieures à dix) s'absentent moins que ceux qui échouent (ceux qui ont des notes inférieures à dix.)

Nous avons retenu l'hypothèse deux car nous avons observé qu'avec une évaluation normative, les chances de chacun sont connues par avance à quelques exceptions près. Certains élèves avec un gabarit imposant généralement plus âgés que la moyenne de la classe s'en sortent aisément sans fournir trop d'effort, notamment dans les épreuves de force, de vitesse et de détente ; alors que d'autres, attentifs aux consignes et aux explications du professeur en donnant le meilleur d'eux-mêmes, arrivent difficilement à obtenir des notes satisfaisantes, malgré une bonne maîtrise gestuelle. Il semble qu'il y ait là un problème de didactique et d'équité.

Nous partons de l'idée que si des critères d'appréciation qualitatifs sont retenus, en plus de la performance sportive mesurée pour noter les élèves, il y aura moins d'absence car les qualités propres à chaque élève seront prises en compte.

Nous avons proposé l'hypothèse trois car nous pensons qu'il existe un lien entre les absences de certains élèves et le manque de pratique optionnelle. Y-aurait-il moins d'absences si les élèves choisissaient leurs propres activités ?

Dans les études que nous avons consultées, il est dit que des élèves titulaires d'un certificat médical annuel pratiquent des activités physiques dans leur quartier ou dans des clubs. Ces activités sont pratiquées de plein gré, nous pouvons logiquement penser que s'il leur était possible d'opter pour des activités de leur choix ils s'absenteraient moins.

Avec l'hypothèse quatre, nous posons la relation entre les causes d'absentéisme et le sexe. En effet, il nous semble peu probable que la très forte disparité qui existe entre l'absentéisme des filles et celle des garçons soit due au hasard.

En nous fondant sur les travaux du professeur Mbodj (1997), qui d'un point de vue culturel dévoile une inscription différenciée selon le genre, nous pourrions trouver là un éclairage sur la divergence des causes et du taux d'absentéisme des filles et des garçons ; sur le plan psychologique, nous avons affaire à des adolescents et le rapport au corps pendant cette période de la vie est vécu plus ou moins difficilement.

A la suite de la formulation des hypothèses, nous allons expliciter les variables pris en compte dans la recherche.

### **III 3 EXPLICITATION DES VARIABLES**

Dans le cadre de notre étude nous allons considérer les élèves de la seconde à la terminale durant l'année 2001/2002 et 2002/2003.

#### **III- 3. 1. VARIABLES D'ENTRÉE**

Parmi les variables d'entrée nous avons : l'âge, le sexe, le niveau d'étude, l'établissement d'origine, la qualité de la note et les causes d'absences.

##### **❖ L'âge**

L'âge fluctue à peu près, entre quinze et vingt ans dans le secondaire.

L'âge est une variable d'intervalle dont les modalités sont les âges des élèves de la seconde à la terminale.

Nous avons choisi cette variable car nous avons constaté que l'âge des élèves dans l'échantillon de notre pré enquête variait entre quinze et vingt-deux ans. L'écart est important et nous aimerions savoir si cette variable peut influencer sur le comportement d'évitement qu'adoptent certains élèves. Cette tranche d'âge correspond à la période de l'adolescence, moment d'importantes transformations tant du point de vue psychologique, physiologique que sociale.

### ❖ **Le sexe**

Le sexe est une variable nominale dichotomique qui a deux modalités : garçon et fille. C'est une variable qui est importante dans cette étude que nous menons, puisque nous observons une très forte disparité entre l'absentéisme des filles et celui des garçons. Le pourcentage des filles est trois fois plus élevé que celui des garçons.

### ❖ **Le niveau d'étude**

Le niveau d'étude est une variable ordinale de catégories rangées dont les modalités sont : seconde, première et terminale. Le niveau d'étude peut être important du fait que le taux d'absentéisme semble fluctuer en fonction de la classe des élèves.

Nous avons choisi cette variable, car les études consultées semblent indiquer une variation dans l'absentéisme des élèves en fonction du niveau d'étude. D'après ces études, le taux d'absentéisme augmente dans les classes d'examen.

### ❖ **L'établissement d'origine**

L'établissement d'origine est une variable nominale multichotomique qui a trois modalités : Blaise Diagne, Lamine Gueye et Saïdou Nourou Tall.

Cette variable permet de vérifier à posteriori, s'il y a des variations dans le résultat en fonction de l'origine des établissements fréquentés par les élèves.

### ❖ **La qualité de la note**

La qualité de la note est une variable nominale multichotomique dont les modalités sont : échec, réussite, réussite avec satisfaction et réussite avec distinction. Nous pensons que la réussite ou l'échec peut influencer la fréquentation des élèves au cours d'EPS.

### ❖ **Les causes d'absences**

Causes d'absences est une macro variable dont les composantes sont : Difficultés d'ordres religieuses, difficultés liées à l'image de soi, difficultés d'ordre socioculturelles, les activités sont essentiellement athlétiques... Ce sont des variables nominales dichotomiques dont les modalités sont : retenu et non retenu.

## **III- 3. 2. VARIABLES PROCESSUS**

Les variables processus sont le mode d'évaluation pratiqué et le choix des activités.

### ❖ **Mode d'évaluation pratiqué**

Le mode d'évaluation est une variable nominale dichotomique dont les modalités sont normatif et critérié.

L'impact du mode d'évaluation sur l'absentéisme des élèves varie-t-il selon que l'enseignant adopte une évaluation normative ou une évaluation critériée ?

Nous considérerons que l'enseignant évalue, selon le mode normatif s'il se limite qu'à la performance sportive pour noter ses élèves et selon le mode critérié s'il tient compte d'au moins deux critères, de son choix, pour pondérer la performance sportive.

Il serait intéressant de noter si le fait de tenir compte d'autres critères, en plus de la performance sportive, peut avoir une incidence sur la fréquentation du cours d'EPS.

### ❖ **Choix des activités**

Le choix des activités est une variable nominale multichotomique dont les modalités sont les différentes activités physiques choisies par les enseignants et pratiquées par les élèves durant l'année scolaire. Ces activités physiques relèvent de différents domaines tels :

- l'athlétisme avec les courses de vitesse et d'endurance, le saut en hauteur, par exemple ;

- les sports collectifs avec le foot-ball, le hand ball, le basket.

Le programme d'école n'est pas stable. Il n'est pas obligatoirement identique pour chaque établissement. Nous avons choisi cette variable pour vérifier si le choix des activités opéré dans le programme peut influencer sur le comportement des élèves, en ce qui concerne l'absentéisme et en rapport avec le sexe ou le niveau d'études par exemple.

### **III- 3. 3. VARIABLE EFFET**

La variable effet est absentéisme.

#### **❖ Absentéisme**

L'absentéisme est la variable que nous souhaitons comprendre et expliquer dans notre recherche. C'est une macro variable dont les composantes sont :

- nombre d'absences ;
- justification des absences.

Le nombre d'absence est une variable ordinaire de catégories rangées dont les modalités sont : pas d'absence, peu d'absences (moins de trois), beaucoup d'absences (3 et+)

La justification des absences est variable nominale multichotomique dont les modalités sont : sans justification, mot des parents, certificat médical temporaire, certificat médical annuel et non concerné.

Le mot des parents est présenté à l'enseignant généralement pour justifier une absence pour un jour précis.

Le certificat médical temporaire couvre généralement une période allant de quelques jours à un ou quelques mois. Il peut être présenté après une absence à une évaluation de fin de cycle, devant compter dans la moyenne de l'élève.

Le certificat médical annuel couvre toute l'année scolaire en cours. Ce certificat est présenté au professeur en début d'année, sauf en cas de force majeure ou le certificat est obtenu en cours d'année.

Après avoir explicité nos variables, nous allons construire le tableau du cadre problématique de notre recherche dans le chapitre qui suit.



### III 4 LE CADRE PROBLÉMATIQUE

Le cadre problématique comporte l'ensemble des variables nécessaires et suffisantes à la recherche et à la visualisation des relations qui existent entre elles, en vue d'une meilleure explication et/ou compréhension du phénomène que nous étudions.

Certaines variables peuvent avoir des effets sur les autres, les effets peuvent être réciproques et certaines sans conséquences. L'effort théorique de clarification des relations qui existent entre elles porte sur l'intuition que nous cherchons à prouver et les questions auxquelles nous cherchons une réponse.

La construction de ce cadre a pour but de mettre en évidence les liens postulés entre les variables ciblées et à terme de vérifier nos hypothèses.

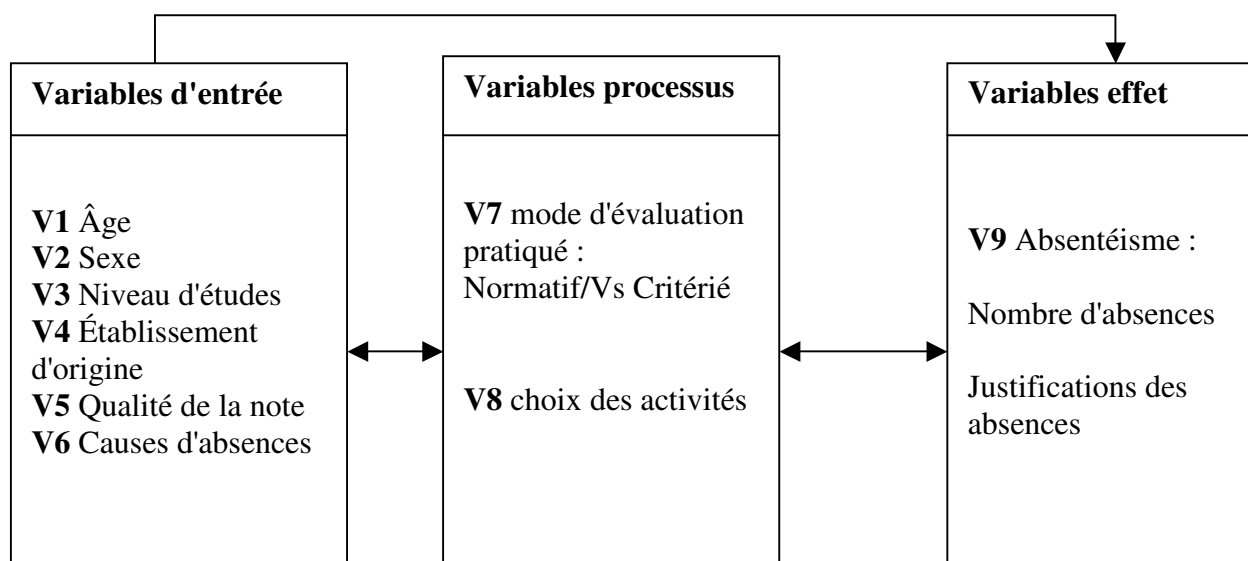
Le mode d'évaluation influence-t-il l'absentéisme des élèves? Est-ce en fonction de l'âge ou du sexe ?

Existe-t-il un lien entre le choix des activités et l'absentéisme ? Est-ce en fonction des variables d'entrée ?

Ce tableau est une manière de rendre visible les variables que nous mettons en jeu dans notre recherche, afin d'étudier plus finement les liens supposés qui existent entre elles.

Le cadre comporte trois parties que nous présentons ici.

**Tableau IV Mise en place du cadre problématique**



## CONCLUSION

À la suite de la question problème générale déclinée en questions spécifiques nous avons formulé des hypothèses spécifiques, donnant ainsi des réponses à priori à nos questions de recherche. L'explicitation des variables nécessaires et suffisantes à cette étude nous a permis de construire le schéma du cadre problématique général.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder le cadre méthodologique général de notre recherche.

# CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

IV.1. La population cible

IV.2. L'échantillon

IV.2.1. Taille de l'échantillon

IV.2.2. Modalités de l'échantillonnage

IV.3. Le recueil des données

IV.3.1. L'instrument de recueil des données

IV.4. Le traitement et analyse des données

IV.4.1. La codification

IV.4.2. Le traitement statistique

IV.4.3. L'analyse

Conclusion

## INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous définirons le cadre dans lequel sera mené la recherche. Nous procéderons à la mise en place du dispositif de recherche étape par étape en essayant de respecter toute la rigueur que cela requiert pour vérifier nos hypothèses.

Nous présenterons successivement :

- la population cible ;
- l'échantillonnage que nous appliquerons à cette population ;
- les instruments de recueil des données que nous utiliserons ;
- le traitement des données qui seront recueillies.

## IV 1 LA POPULATION CIBLE

La population ciblée précisément pour mener la recherche concerne des élèves de l'enseignement secondaire de trois établissements publics de la région de Dakar. Il s'agit des lycées : Blaise Diagne, Lamine Gueye et Saïdou Nourou Tall.

La taille de la population cible est de 5879 élèves.

Nous avons choisi les deux premiers lycées parce les professeurs responsables de l'EPS dans ces établissements ont montré un intérêt pour cette recherche et nous pouvons raisonnablement, compter sur leur coopération pour mener nos investigations. Étant en poste dans le dernier établissement cité, la récolte des informations nous sera plus aisée.

Ces trois établissements cités comportent un cycle moyen (de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>) et un cycle secondaire (de la 2<sup>nde</sup> à la terminale) ; ils sont mixtes.

Du point de vue géographique, ces trois établissements sont implantés dans le département de Dakar.

Après l'obtention du B.F.E.M., les élèves sont orientés dans les établissements publics ayant un second cycle. Le critère qui semble déterminer cette orientation est la situation géographique de l'établissement d'origine, par rapport à l'établissement d'accueil. Il n'est fait état d'aucun critère précis pour les discriminer. Nous pensons que ces établissements peuvent être comparés.

Nous avons choisi des établissements dans ce département, proche de notre zone de résidence pour plusieurs raisons :

- le délai qui nous est impartit pour le D.E.A. est de deux ans;
- les contacts et les informations sur lesquels nous pouvons compter sont des collègues professeur d'EPS qui exercent dans les établissements ciblés;
- les ressources dont nous disposons ne nous permettent pas d'élargir la zone géographique de notre population.

## **IV 2 L'ÉCHANTILLON**

*"Il n'est pas nécessaire de manger le bœuf entier pour savoir qu'il est coriace"*  
(Samuel Johnson in Wonnacott & Wonnacott, 2000 : 212)

Dans le cadre de ce travail, nous ne pourrons pas étudier l'ensemble des unités d'observation qui constituent notre population cible; s'il faut récolter plusieurs données sur chaque individu pour tester nos hypothèses, ce sera un gigantesque travail qui risque de ne jamais aboutir. Nous allons recourir à l'échantillonnage de la population.

### **IV 2.1 TAILLE DE L'ÉCHANTILLON**

Pour déterminer la taille d'un échantillon plusieurs éléments sont pris en considération :

- la marge d'erreur avec laquelle le chercheur accepte de travailler;
- le caractère homogène de la population visée;
- le niveau d'analyse souhaitée etc.

Selon Albarello " La taille de l'échantillon ne dépend nullement du nombre de personnes qui composent la population de référence. Il faut bannir la réflexion en termes de « taux de sondage » qui serait une proportion idéale entre la population et l'échantillon. L'idée selon laquelle « *mon échantillon serait représentatif parce qu'il comporte 5 ou 10 ou 20% de la population-parent* », bien qu'elle soit une idée répandue, est une idée inexacte " (Albarello, 1999 : 109)

Dans le cas présent, nous ne calculerons pas la taille de notre échantillon selon le nombre d'élèves qui composent notre population de référence; nous justifierons sa taille selon la marge d'erreur avec laquelle nous acceptons de travailler. "S'il faut un échantillon de 196 individus pour être assuré ( à 95 chances sur 100 – ceci est l'intervalle de confiance - ) d'une marge d'erreur maximale de 7%, il faut 267 individus pour une marge de 6%. Il en faut 384 pour une marge à 5% et 600 pour une marge de 4%. " (Cf. graphique des marges selon la taille de l'échantillon in Albarello, 1999 : 110)

Nous avons opté pour une marge d'erreur maximale à 7%. La taille de notre échantillon sera de deux cent unités d'observation, réparti proportionnellement entre les trois établissements publics ciblés.

## **IV 2 2 MODALITÉS DE L'ÉCHANTILLONNAGE**

*"C'est le caractère aléatoire qui rend probable le fait qu'un échantillon soit représentatif de la population sous-jacente d'où il est issu"* (Wonnacott & Wonnacott, 2000 : 261)

Nous procéderons à un 'échantillonnage aléatoire systématique qui : "consiste à repérer au hasard (tirage au sort) les unités ou individus qui composent l'échantillon. Ce tirage s'effectue le plus souvent sur la base d'un calcul d'un «pas d'échantillonnage». Celui-ci résulte de la simple formule : population/échantillon." (Albarello, 1999 : 111)

Dans un premier temps, nous définirons la taille des échantillons de chaque établissement, en calculant le pourcentage de l'école par rapport à la population de référence.

Ensuite, pour nous déterminerons le pas d'échantillonnage adéquat, pour arriver au total des deux cent unités d'observation de notre échantillon.

La population de référence s'élève à 5879 élèves, en acceptant de travailler avec une marge d'erreur à 7% nous construirons un échantillon de 200 sujets; notre pas d'échantillonnage est égal à 5879/200 soit un pas de 29.

Ce pas sera appliqué sur la liste exhaustive de l'ensemble des élèves du secondaire de chaque établissement.

Pour chaque établissement nous choisirons le premier élève de la liste, ensuite le trentième (1+29), ensuite le cinquante neuvième (30+29), ainsi de suite jusqu'à l'obtention du nombre d'interviewé prévu. Ce tirage sera réalisé par ordinateur.

A la fin de la procédure, nous serons en possession d'une liste de 200 élèves tirés au sort, couvrant bien l'ensemble de notre population de référence.

Nous procéderons à deux tirages. Après un tirage principal, nous effectuerons un tirage secondaire afin d'avoir une liste de réserve au cas où il y aurait des absents dans la liste principale.

**Tableau V Répartition de l'échantillon par rapport à la population de référence et par établissement.**

<b>Établissements</b>	<b>Nombre d'élèves du secondaire</b>	<b>%</b>	<b>Classes</b>	<b>interview</b>
<b>Blaise Diagne</b>	3142	53%	24 secondes 22 premières 20 terminales	106
<b>Lamine Gueye</b>	1979	34%	19 secondes 19 premières 20 terminales	68
<b>Saïdou Nourou Tall</b>	758	13%	05 secondes 05 premières 05 terminales	26
<b>Total</b>	5879	100%	181 classes	200

Sources : Surveillances générales des classes de seconde, premières et terminale des lycées : Saïdou Nourou Tall, Lamine Gueye et Blaise Diagne

\*Le nombre d'élèves du secondaire représente l'ensemble des élèves inscrit de la seconde à la terminale pour chacun des lycées ci-dessus.

\*Le pourcentage est calculé ainsi : population totale des élèves du secondaire de chaque établissement / population totale des élèves du secondaire des trois établissements.

\*Les classes constituent le nombre de secondes, de première et de terminale que compte chaque établissement.

\*Interview fait référence aux personnes qui seront interrogées dans le cadre de l'enquête.

### **IV 3 LE RECUEIL DES DONNÉES**

Le recueil des données se fera par administration directe. "Il est dit d'administration directe lorsque le répondant le remplit lui-même. Le questionnaire lui est alors remis en main propre par un enquêteur chargé de donner toutes les explications utiles ou adressées indirectement par la poste ou tout autre moyen." (Quivi & Van Cam penhoudt, 1995 : 191)

La procédure se fera en quatre étapes:

- obtenir la liste exhaustive des élèves du secondaire de chaque établissement pour calculer les fréquences relatives;
- effectuer le tirage au sort de l'échantillon;
- établir une liste principale et une liste secondaire afin de pallier les éventuelles absences;
- convenir d'une date et d'une heure avec les responsables d'EPS de chaque lycée et les élèves, pour les rencontrer et leur présenter l'instrument.



## IV 3 1 L'INSTRUMENT DE RECUEIL DES DONNÉES

L'instrument de recueil des données que nous avons choisi est le questionnaire d'enquête. Ce questionnaire a pour fonction d'enregistrer ou de produire les informations requises, c'est-à-dire les données pertinentes nécessaires à la vérification de nos hypothèses.

Il s'agit d'une observation indirecte car "L'observation directe est celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à son sens de l'observation " (Quivy & Van Campenhout, 1995 : 164). Alors que "Dans le cas d'une observation indirecte, le chercheur s'adresse au sujet pour obtenir l'information recherchée. En répondant aux questions, le sujet intervient dans la production de l'information. " (*Ibidem* : 164).

Le questionnaire contient plusieurs types questions relatives à :

- l'identification des interviewés : âge, sexe, niveau d'étude et établissement d'origine;
- aux notes obtenues dans les différentes activités pratiquées au cours de l'année écoulée;
- au nombre et à la justifications des absences;
- à la manière de calculer la note finale;
- à la nécessité d'introduire des critères autres que la performance pour noter;
- à la relation entre l'absence de pratique optionnelle et les absences;
- aux causes d'absences.

Le questionnaire sera mixte. Il y aura des questions fermées, des questions semi-ouvertes et une question ouverte.

Les questions fermées sont multichotomiques, c'est-à-dire que le choix se fait entre plusieurs réponses possibles. Par exemple à la question : avez-vous été absent au cours de l'année écoulée ? Il y a trois possibilités de réponse :

- pas d'absence, moins de trois absences, trois absences et plus.

Les questions semi-ouvertes du questionnaire sont une combinaison de deux techniques :

- la première partie est constituée de questions-scénari "Celles-ci présentent sur un sujet donné quelques situations possibles ou existantes et demandent aux personnes interrogées de prendre position pour l'un ou l'autre modèle " (Albarelo, 1999 :91) ;

- la deuxième partie est ouverte, dans le genre « *autres (précisez* ) » ou l'intéressé peut proposer une réponse libre et personnelle; par exemple sur la question ayant trait aux critères qui leur semblent nécessaires pour calculer la note, nous avons proposé des items parmi lesquels les répondants peuvent choisir et nous leur laissons la possibilité de donner une réponse de leur choix avec l'item « autres (précisez) »

La dernière question est ouverte ; il leur est demandé d'expliquer en détail les raisons de leur absence si les raisons énoncées dans la question précédente, ne leur convient pas.

Le questionnaire sera testé en situation réelle, auprès d'une dizaine d'élèves ayant les mêmes caractéristiques que ceux qui composent l'échantillon. Ce test servira de contrôle du niveau de compréhension des phrases, de la pertinence des mots, de l'organisation correcte des questions etc.

Le questionnaire sera d'administration directe car les répondants le remplissent eux-mêmes. Le questionnaire leur sera remis en mains propres par nous même ou par le collègue responsable de l'éducation physique dans le lycée, afin d'expliquer clairement l'objet du questionnaire et de répondre éventuellement à des questions d'éclaircissement.

Les questionnaires seront ramassés sur place après vérification du contenu, dans le souci de réduire la mortalité.

## **IV 4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES**

Dans cette section, nous présenterons les stratégies de traitement et d'analyse des données récoltées. Nous procéderons en trois étapes :

- la codification;
- le traitement statistique;
- l'analyse des résultats.

### **IV -4 -1 LA CODIFICATION**

Nous débiterons par la réalisation d'un guide de lecture ou légende de codage. Pour chaque question posée considérée comme une variable, nous indiquerons les modalités possibles de réponses.

La première partie du questionnaire est constituée des questions d'identification : âge, niveau d'étude, sexe et établissement d'origine.

La codification est ainsi faite :

◆ L'âge est une variable d'intervalle dont les modalités sont les âges respectifs des interviewés.

◆ Le sexe est une variable nominale dichotomique dont les modalités sont : 1 masculin, 2 féminin

◆ Le niveau d'étude est une variable ordinale de rang dont les modalités sont : 1 seconde, 2 première, 3 terminale.

◆L'établissement d'origine est une variable nominale multichotomiques dont les modalités sont : 1 Blaise Diagne, 2 Lamine Gueye, 3 Saïdou Nourou Tall

La seconde partie du questionnaire comporte des questions relatives aux notes obtenues dans les activités programmées durant l'année, à l'absentéisme et à la nécessité de prendre en compte des critères autres que la performance pour noter.

Pour la question n°1, les élèves vont préciser les notes obtenues entre 0 et 20 dans les différentes activités programmées durant l'année scolaire écoulée.

Les notes sont des variables ordinales scores rangés en toute rigueur, mais nous allons les transformer en variables catégories rangées, pour avoir une tendance globale des notes des élèves.

De même les activités programmées peuvent être différentes selon les établissements et les enseignants concernés.

La codification est ainsi faite :

◆Qualité de la note est une variable nominale multichotomiques dont les modalités sont :

- 1 échec (< à 10);
- 2 réussite (10et – de 12);
- 3 réussite avec satisfaction (12 et – 15);
- 4 réussite avec distinction (15 et plus).

A ce niveau, la qualité de la note s'apprécie en calculant la moyenne des notes obtenues durant l'année.

Activités programmées est une macro variable dont les composantes sont des variables nominales dichotomiques:

- ◆ Athlétisme, modalités 1 pratiqué, 2 non pratiqué.
  
- ◆ Sports collectifs, 1 pratiqué, 2 non pratiqué.

◆ Danses et expressions corporelles, 1 pratiqué, 2 non pratiqué.

◆ Gymnastique sportive, 1 pratiqué, 2 non pratiqué.

◆ Le nombre d'absences est une variable ordinaire catégories rangées dont les modalités sont :

- 1 pas d'absence;
- 2 moins de trois absences;
- 3 trois absences et plus.

◆ La justification des absences est variable nominale multichotomiques dont les modalités sont :

- 1 sans justification;
- 2 mots des parents;
- 3 certificat médical temporaire;
- 4 certificat médical annuel;
- 5 non concerné.

◆ La nécessité de prendre en compte d'autres critères en plus de la performance pour noter, est une variable ordinaire catégories rangées dont les modalités sont :

- 1 pas nécessaire,;
- 2 peu nécessaire;
- 3 nécessaire;
- 4 fortement nécessaire.

Les critères nécessaires pour noter en EPS en plus de la performance, sont des variables nominales dichotomiques dont les modalités sont : 1 retenu 2 non retenu

◆ L'assiduité.

◆ Le progrès.

◆ La maîtrise technique.

Les questions suivantes concernent la pratique optionnelle et liens supposés avec le nombre d'absences.

◆ La possibilité de pratiquer des activités en option est une variable ordinale catégories rangées dont les modalités sont :

- 1 jamais;
- 2 quelque fois;
- 3 souvent;
- 4 toujours.

◆ Moins d'absence si option est une variable nominale multichotomiques dont les modalités sont :

- 1 je ne pense pas;
- 2 peut-être;
- 3 certainement;
- 4 très certainement.

Les raisons qui poussent certains élèves à s'absenter sont des variables nominales dichotomiques dont les modalités sont : 1 retenu, 2 non retenu

◆ Difficultés d'ordre religieuses.

◆ Difficultés liées à l'image de soi.

◆ Difficultés d'ordre socioculturelles.

◆ Les activités pratiquées sont essentiellement athlétiques.

◆ Les activités physiques masculinisent.

◆ La manière de noter.

◆ Le manque d'option.

◆ Les mauvaises notes.

Pour la question 5, la codification de «autres» se fera après la récolte des données. Il en est de même pour la question 9.

Après la codification de l'ensemble des questions, nous passons au traitement statistique et à l'analyse des données.

## **IV- 4- 2 LE TRAITEMENT STATISIQUE**

Le tableau de codage est réalisé avec le logiciel excell, avec en ordonnée les unités d'observation (de 1 à 200) et en abscisse les variables (de 1 à 28).

Pour le traitement des données nous utiliserons logiciel de traitement S.P.S.S. Les résultats sont présentés sous forme de distributions de fréquences par variable. Le tableau se présente sous forme de fréquence absolue, de fréquence relative et de fréquence cumulée.

Pour les variables nominales comme le sexe, le tableau de fréquence fournit les informations utiles.

Pour une variable d'échelle comme l'âge ou ordinale de rang comme le niveau d'étude, nous utiliserons d'autres indices statistiques pour avoir une idée de la tendance centrale ou de la dispersion de la distribution.

### IV- 4 - 3 L'ANALYSE

Dans un premier temps, les outils de la statistique descriptive nous permettront d'analyser nos données. Les résultats seront présentés sous forme de distribution de fréquence et, la mise en graphique se fera en colonnes ou en histogrammes. Nous pourrons effectuer des calculs de moyenne ou d'indices de dispersion sur les variables qui s'y prêtent.

Après ce premier niveau d'analyse, nous tenterons d'autres approfondissements sur les résultats, en croisant des variables, en utilisant les tests inférentiels ou en tentant des analyses multivariées.

Pour le croisement des variables, nous construirons des tableaux croisés à deux et à trois entrées, pour mettre en relation deux ou trois variables supposées liées dans la formulation de nos hypothèses afin de valider ou d'infirmer ce lien; par exemple, nous pourrons croiser la variable qualité de la note et la variable nombre d'absences.

Cependant, nous nous garderons d'émettre des conclusions hâtives car : "une corrélation même très forte, entre deux variables n'implique pas forcément qu'il y ait entre elles un lien de cause à effet" (albarello, 1999 : 140) ; mais cette analyse statistique peut être un guide précieux dans cette recherche.

Pour les tests inférentiels, le choix du test se fait en fonction des variables considérées. Le test adéquat est choisi selon le type :

- de question-problème (QP de relation, QP de comparaison, etc.) ;
- de variables en jeu (la variable dépendante et la variable indépendante sont soit nominales, ordinales ou d'intervalles).

Avec les analyses multivariées ou globales nous tenterons d'avoir une vue d'ensemble sur toutes les données. Pour Cibois : "il faut passer de l'analyse globale à l'analyse locale et non l'inverse (...) Dans un dépouillement d'enquête, il faut commencer par se faire une idée d'ensemble de la population des enquêtés : c'est au début du travail qu'une analyse globale est utile" (Cibois, 1984 : 157).



Au terme du dépouillement de l'enquête, nous choisirons la position qui nous semblera la meilleure pour démarrer l'analyse de nos données, d'une manière globale ou sectorielle.

## CONCLUSION

La méthodologie générale de la recherche s'articule autour de quatre points :

- la population cible sera constituée des élèves du secondaire des lycées Blaise Diagne, Laminae Guéye et Saïdou Nourou Tall;
- l'échantillon sera tiré aléatoirement compte deux unités d'observation;
- le recueil des données se fera par le biais d'un questionnaire d'enquête;
- l'analyse des résultats se fera avec les outils de la statistique descriptive et inférentielle.

Dans le chapitre qui suit, nous allons procéder à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus par le biais du questionnaire.

# **CHAPITRE V : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Introduction

V. 1. Présentation et description des données.

V. 2. Analyse des relations entre les variables.

V. 3. Comparaison des résultats observés avec les résultats attendus et interprétation des écarts.

Conclusion

## INTRODUCTION

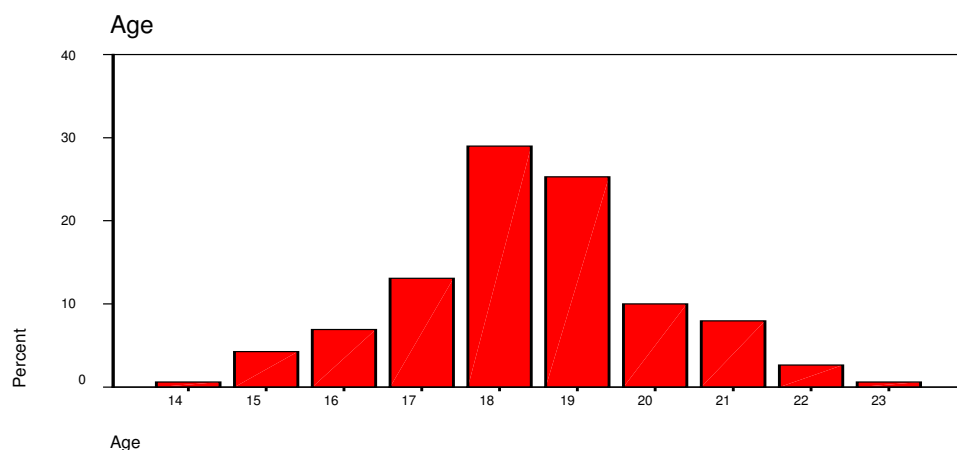
Le but de cette recherche est de mieux comprendre les raisons de l'absentéisme des lycéens au cours d'E.P.S. et en particulier, de chercher à savoir si ce phénomène est lié au mode d'évaluation pratiqué aujourd'hui par les enseignants et au choix des activités programmées.

Nous avons formulé des hypothèses et procédé à des observations. Nous voulons maintenant vérifier si les informations recueillies correspondent aux hypothèses de départ. Nous allons :

- décrire les données qui seront présentées sous forme de distribution de fréquences et de graphiques ;
- analyser les relations entre les variables supposées liées en procédant à des tris croisés et à l'utilisation de certains tests de statistiques ;
- comparer les résultats observés avec les résultats attendus et tenter d'interpréter les écarts.

## V. 1. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DES DONNÉES

**Graphique I : Distribution de la variable âge**



La distribution de la variable âge (V1) va de 14 ans à 23 ans ; la valeur centrale est de 18ans. 168 élèves (88,4%) de notre échantillon ont entre 15 ans et 20 ans.

La population des élèves âgés de moins de 15ans et de plus de 21 est marginale tel que le montre le graphique 1.

Si nous tenons compte de l'âge d'entrée à l'école primaire vers 6ans ( + - 1 an) l'âge théorique de la seconde à la terminale va de 15-17 ans à 18-20 ans ; avec les redoublements elle peut aller jusqu'à 21-22 ans.

En examinant la distribution de cette variable, nous pouvons dire qu'elle correspond à l'âge théorique des élèves de l'enseignement secondaire.

La variable sexe est répartie ainsi :

-106 élèves sont des garçons (55,8%) ;

-84 élèves sont des filles (44,2%).

Nous avons calculé le  $X^2$  pour voir si l'échantillon tiré aléatoirement a les mêmes caractéristiques que la population cible. Le  $CHI^2$  calculé est égal à 2,035 ; elle est inférieure à la valeur de la table : le test est significatif au seuil de 5%. Nous pouvons considérer que l'échantillon est représentatif de la population cible, avec un risque d'erreur de 5%.

La variable niveau d'études est ainsi répartie :

- 75 élèves sont en terminale ;

- 74 sont en première ;

- 41 sont des élèves de seconde.

Les classes de seconde avaient moins d'élèves que les premières et les terminales. Certaines classes de seconde comptait moins de 50 élèves, alors que les terminales du lycée Blaise Diagne comptait jusqu'à 60 et plus.

La répartition selon l'établissement est ainsi faite :

- 95 pour le lycée Blaise Diagne ;

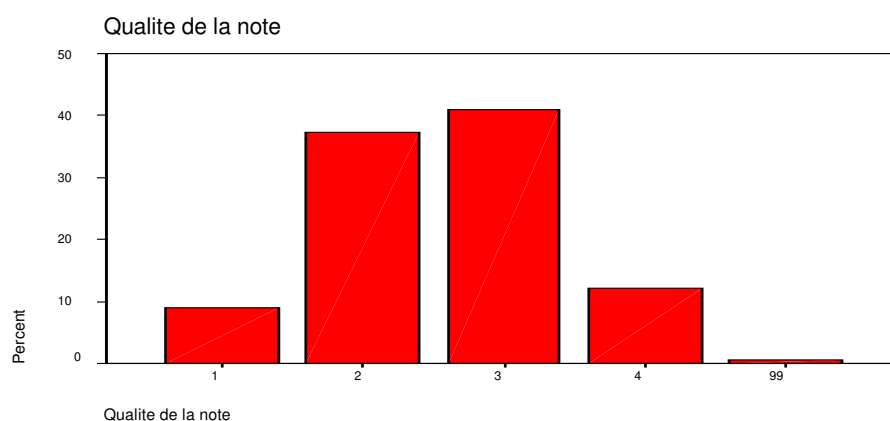
- 69 pour le lycée Lamine Guèye ;

- 26 pour le lycée Saïdou Nourou Tall.

Le  $X^2$  calculé est égal à 0,9 avec un degré de liberté de 2 ; il est inférieur à celui de la table. Le test est significatif au seuil de 5%.

Nous pouvons dire que la répartition de l'échantillon, selon l'établissement ne s'écarte pas significativement de celle de la population cible.

## Graphique 2 : Répartition de la variable qualité de la note



1=échec ; 2=réussite ; 3=réussite avec satisfaction ; 4=réussite avec distinction

La variable qualité de la note se répartit ainsi :

- 17 élèves dans l'échantillon sont dans la catégorie "échec" c'est-à-dire qu'ils ont des notes inférieures à 10 ;
- 149 élèves (78,5%) sont dans les catégories réussite (notes comprises entre 10 et 12) et réussite avec satisfaction (notes comprises entre 12 et 15) ;
- 23 élèves (12,1%) réussissent avec distinction (notes supérieures à 15).

La majorité des élèves de notre échantillon (90%) réussit car leurs notes sont supérieures à 10.

Parmi les activités physiques pratiquées durant l'année scolaire écoulée, il y en a trois qui sont effectives :

- l'athlétisme, 187 élèves ont eu au moins une activité athlétique durant l'année écoulée ;
- la gymnastique, 151 élèves ont eu un cycle dans cette activité ;
- les sports collectifs, 45 élèves ont eu un sport collectif ou plus dans l'année.

Il n'y a pas un seul élève de l'échantillon qui a suivi des enseignements dans le domaine de la danse, de l'expression corporelle ou de la lutte. Ces activités physiques relèvent des pratiques sociales de référence de la société sénégalaise.

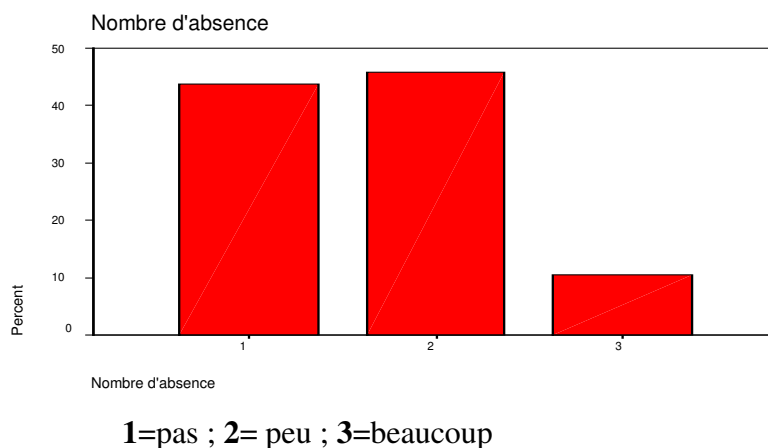
Nous remarquons que les activités physiques et sportives appartenant à la culture sénégalaise sont négligées, entraînant un décalage important entre les pratiques sociales de référence, sur lesquelles se fondent la pédagogie des A.P.S., et les contenus enseignés à

l'école car : " la dimension sociale des pratiques physiques correspond à la fois à l'interaction des techniques du corps et à leur marquage ethnomoteur" (Gleyse & coll., 1999 : 179)

Plus généralement, nous notons que les activités physiques ciblées prioritairement durant l'année écoulée par les enseignants, sont celles que nous retrouvons dans les épreuves d'examen du baccalauréat. C'est-à-dire des activités relevant des domaines de l'athlétisme et de la gymnastique sportive. En préparant « systématiquement » les élèves aux épreuves d'examen, les enseignants prennent-ils suffisamment, en compte l'épanouissement global de ces derniers ?

Les variables faisant référence aux absences sont de deux types. La variable nombre d'absence (V10) et la variable justification des absences (V11).

**Graphique 3 : Répartition de la variable Nombre d'absence**



La distribution de la variable nombre d'absence est ainsi faite :

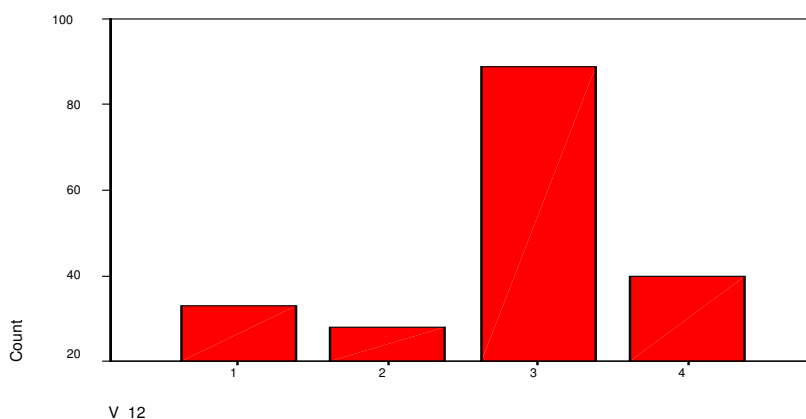
- 83 élèves n'ont pas eu d'absences durant l'année écoulée ;
- 87 s'absentent peu, ils ont comptabilisé moins de trois absences ;
- 20 élèves s'absentent beaucoup avec trois absences et plus.

Parmi les élèves qui s'absentent il y a :

- 28 n'ont aucune justification ;
- 33 ont le mot des parents ;
- 43 ont un certificat médical temporaire ;
- 1 élève a un certificat médical annuel.

Plus de la moitié des élèves qui s'absentent ont des justifications n'émanant pas d'un avis médical. Alors que les textes en vigueur précisent que les absences en EPS doivent être justifiées par un certificat médical.

**Graphique 4 : Répartition de la variable Nécessité de prendre en compte d'autres critères pour noter.**



**1**=pas nécessaire; **2**=peu nécessaire; **3**=nécessaire; **4**=fortement nécessaire.

La variable nécessité de prendre d'autres critères pour noter (V12) a quatre modalités ainsi réparties :

-33 élèves pensent qu'il n'est pas nécessaire de prendre des critères autres que la performance sportive pour noter en EPS ;

-28 disent que c'est peu nécessaire ; sachant que 90% de cet échantillon ont des notes supérieures à dix, on pourrait comprendre cette position ;

-129 d'entre eux estiment qu'il est nécessaire voire fortement nécessaire de prendre en compte d'autres critères en plus de la performance, pour évaluer en EPS.

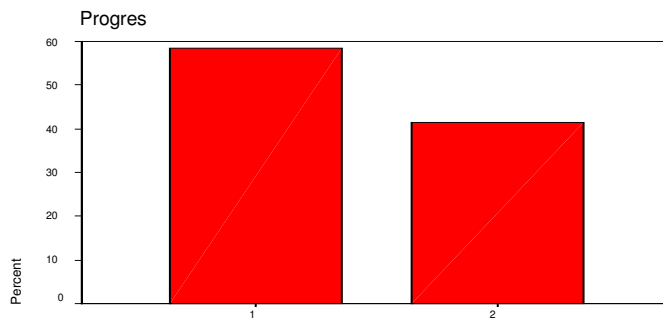
Ces résultats montrent que la majorité des élèves remettent en cause implicitement la manière de noter des enseignants d'EPS, essentiellement basée sur la comparaison de la performance sportive avec le barème de cotation.

Sur les critères qui leur semblent importants nous avons :

-111 élèves qui ont retenu le progrès ; nous pouvons supposer qu'ils jugent important que l'on prenne en compte leur évolution propre au cours du processus enseignement/apprentissage ;

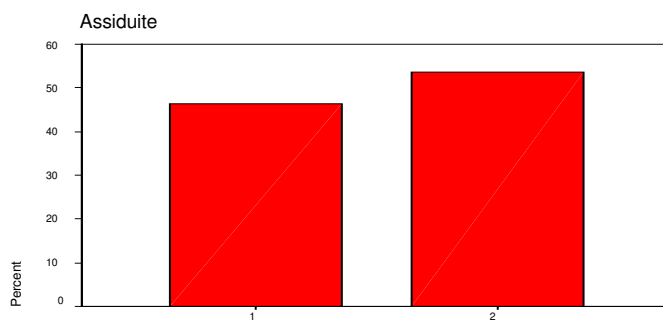
- 88 élèves ont retenu l'assiduité ;
- 68 élèves ont retenu la maîtrise technique.

**Graphique 5 : Répartition de la variable progrès**



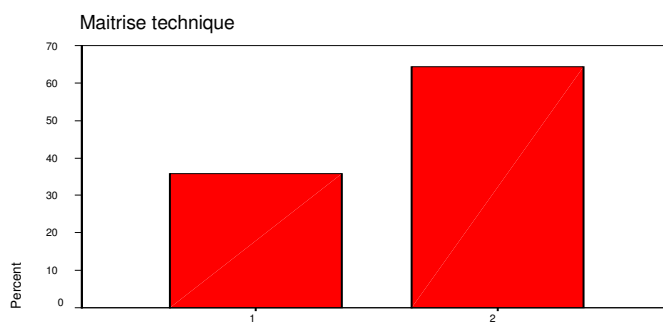
Progres  
1=retenu ; 2=non retenu

**Graphique 6 : Répartition de la variable assiduité**



Assiduite  
1=retenu ; 2=non retenu

**Graphique 7 : Répartition de la variable maîtrise technique**



Maitrise technique  
1=retenu ; 2=non retenu

D'autres critères comme la politesse, la discipline, la ponctualité, la volonté, le fair-play, la motivation reviennent de manière épisodique : c'est la variable comportement.

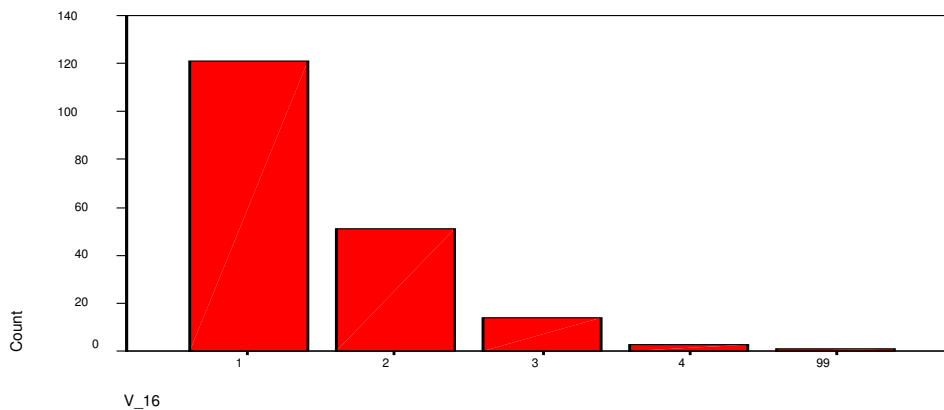


Ces résultats montrent que les élèves seraient favorables à la prise en compte de critères qualitatifs explicites définis en début d'apprentissage, pour pondérer la performance sportive qui est quantitative.

Concernant la pratique optionnelle, deux questions sont posées :

- une sur le niveau de pratique optionnelle (V16) ;
- une autre sur la relation entre la pratique optionnelle et les absences (V17).

**Graphique 8 : Répartition de la variable Pratique optionnelle**



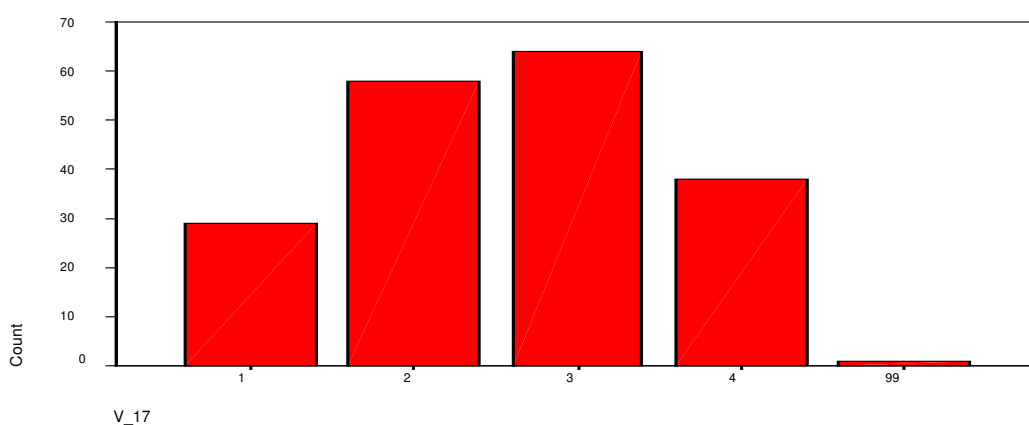
**1=jamais ; 2=quelque fois ; 3=souvent ; 4=toujours.**

Les réponses données sur la pratique optionnelle sont :

- 121 (63,7%) n'ont jamais eu l'occasion de pratiquer des activités à option ;
- 51 en ont eu quelque fois l'occasion ;
- 17 d'entre eux disent avoir une pratique à dominante optionnelle.

La majorité des élèves de notre échantillon n'a pas d'activités à option, contrairement à ce qui est prévu dans le programme.

**Graphique 9 : Répartition de la variable moins d'absence si option**



**1**=je ne pense pas; **2**=peu-être; **3**=certainement; **4**=très certainement.

A la question : « Y aurait-il moins d'absence si les activités pratiquées étaient à option ? » nous avons obtenu les réponses suivantes :

- 29 élèves pensent qu'il n'y pas de relation entre la pratique optionnelle et les absences au cours d'EPS ;
- 58 semblent partagés et disent "peut-être" ;
- 64 sont certains qu'il y aurait moins d'absences si les activités pratiquées étaient à option ;
- 38 disent qu'il y aurait très certainement une baisse du taux d'absence si les activités pratiquées étaient à option.

Les réponses à cette question ne nous paraissent pas très tranchées. Il y a une légère majorité d'élèves qui mettent en relation ces deux variables. Nous y reviendrons plus en profondeur lors du croisement des variables supposées liées.

### **Répartition des variables causes d'absences**

Les causes d'absences sont de plusieurs ordres et elles sont diversement analysées par les élèves. Chaque cause est considérée comme une variable avec deux modalités : 1 retenu et 2 non retenu. Ils avaient en outre, la possibilité de citer une ou plusieurs causes d'absence.

En les classant par ordre d'importance décroissant nous avons :

- 48 élèves qui ont retenu le manque d'option comme une cause de leurs absences ;
- 39 ont retenu les difficultés liées à l'image de soi ;
- 36 ont retenu la manière de noter ;
- 35 ont retenu les activités pratiquées sont essentiellement athlétiques ;

- 35 ont retenu les mauvaises notes ;
- 15 ont retenu les difficultés d'ordre religieux ;
- 9 ont retenu les difficultés d'ordre socioculturel ;
- 8 ont retenu les activités physiques masculinisent

Nous avons globalement, trois catégories de causes d'absences prioritairement citées par les élèves de notre échantillon. Elles se réfèrent à la pratique optionnelle, à l'image de soi et à l'évaluation.

Parmi les raisons avancées dans la question ouverte nous retrouvons :

- 21 interviewés qui ont cité la maladie ;
- 8 les problèmes liés au transport urbain ;
- 7 le mauvais placement de l'heure d'EPS ;
- 5 les conditions d'hygiène ;
- 4 le coefficient faible ;
- 1 élève a retenu l'absence de sanction.

Les causes d'absences relevées dans la question ouverte sont dans leur majorité, externes à l'EPS c'est :

- la maladie ;
- le transport ;
- les conditions d'hygiène.

Les autres raisons citées sont internes à la discipline, il est possible de mener des actions les concernant.

En ce qui concerne les filles, 17 d'entre elles s'absentent pendant leur cycle menstruel. Elles disent : " quand j'ai mes règles je ne suis pas en forme pour les exercices et je ne me sens pas à l'aise " ; " à l'arrivée des menstrues, c'est gênant de pratiquer des activités physiques et même cela me met mal à l'aise " ; " je m'absente pour maladie, précisément pendant les menstrues ". Cela constitue une cause d'absence supplémentaire des filles par rapport aux garçons.

Les garçons qui s'absentent disent en substance : " quand on arrive en retard, le prof nous renvoie" ; " je pense que les épreuves athlétiques sont à diminuer selon moi, car lui consacrer toute une moitié d'année scolaire n'est pas une bonne chose pour l'élève. Il faut l'emmener à découvrir certaines choses dans d'autres disciplines. " ; " parce qu'il y a des professeurs qui ne respectent pas le choix des élèves et le fait de donner aux élèves des notes très faibles "

Des élèves qui ne s'absentent pas, donnent leurs avis sur des causes probables d'absences non liées à leur cas particulier. Ils citent des problèmes liés au transport, au placement de l'heure d'EPS, au manque de motivation que manifeste certains élèves pour certaines activités physiques.

Nous avons présenté les données récoltées et fait une description générale des variables prises en compte dans la recherche. Nous passons à l'analyse des relations entre les variables.

## **V. 2. ANALYSE DES RELATIONS ENTRE LES VARIABLES**

Pour tester nos hypothèses nous avons croisé les variables ayant un lien supposé, pour vérifier la nature de la relation existant entre elles. Pour chaque hypothèse formulée, les variables en relation sont croisées dans un tableau à double entrée. Ensuite, ces mêmes variables sont croisés sous le contrôle de la variable sexe dans un tableau à trois entrées.

L'hypothèse 1 postule que " les élèves qui réussissent s'absentent moins que ceux qui échouent Nous avons croisé la variable qualité de la note (V5) et la variable nombre d'absence (V10)

**TABLEAUX VI : Tri croisé entre la qualité de la note et le nombre d'absence**

**V5 Qualite de la note \* V10 Nombre d'absence Crosstabulation**

Count		V10 Nombre d'absence			Total
		1	2	3	
V5 Qualite de la note	1	3	9	5	17
	2	29	33	9	71
	3	37	37	4	78
	4	14	8	1	23
	99			1	1
Total		83	87	20	190

Parmi les dix-sept élèves qui ont échoué il y en a :

- 3 qui ne s'absentent pas;
- 9 qui s'absentent modérément;
- 5 qui s'absentent beaucoup.

Globalement, 14 élèves (82%) sur les 17 s'absentent.

Pour les soixante et onze élèves qui réussissent nous avons :

- 29 ne s'absentent pas;
- 33 qui s'absentent peu;
- 9 qui s'absentent beaucoup.

Il y a 42 élèves (59%) qui s'absentent sur 71.

Dans la catégorie des élèves qui réussissent avec satisfaction il y a :

- 37 qui ne s'absentent pas;
- 37 qui s'absentent modérément;
- 4 qui s'absentent beaucoup.

Au total, il y a 41 élèves (52,5%) qui s'absentent sur 78.

Les vingt trois qui réussissent avec distinction compte :

- 14 qui ne s'absentent pas;
- 8 qui s'absentent modérément;
- 1 qui s'absente beaucoup.

Cela donne 9 élèves (39%) qui s'absentent sur 23.

Les élèves qui échouent s'absentent plus que ceux qui réussissent. Mais nous observons que parmi les élèves qui réussissent il y en a qui s'absentent. Cependant le taux d'absence diminue au fur et à mesure que la qualité de la note s'améliore. On observe moins d'absences chez les élèves qui réussissent avec distinction (notes supérieures à 15) que chez ceux qui réussissent (notes entre 10 et moins de 12).

Si l'échec peut être à la base des absences de certains élèves, l'absentéisme peut également être la cause de l'obtention de notes de qualité moindre.

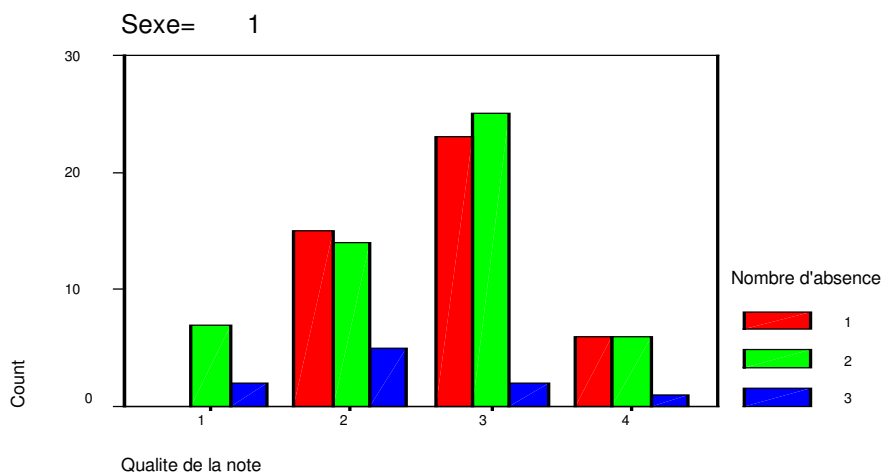
Nous avons regroupé en V5 (qualité de la note) les modalités (1-2 et 3-4) et en V10 (nombre d'absences) les modalités (2-3). Le  $\chi^2$  calculé est de 3,81 ; il est supérieur à celui de la table. Le test est significatif au seuil de 5%.

L'hypothèse 1 qui postule que les élèves qui échouent s'absentent plus que ceux qui réussissent est statistiquement confirmée.

Nous avons croisé la variable qualité de la note et la variable nombre d'absence en tenant compte de la variable sexe.

Le graphique 10 nous montre que les garçons qui échouent s'absentent tous. Parmi ceux qui réussissent, les absences diminuent avec l'amélioration de la qualité de la note.

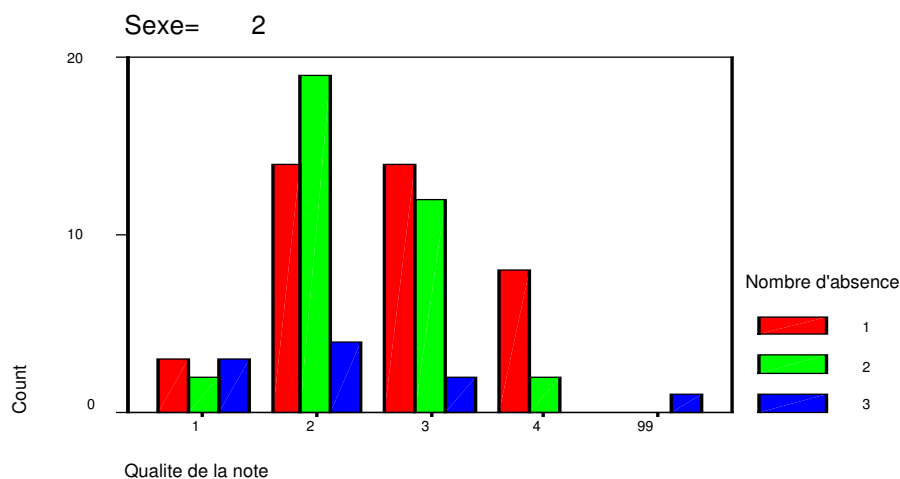
**Graphique 10 : Croisement qualité de la note et du nombre d'absence pour les garçons**



Le graphique 11 montre que 3 filles parmi les 8 qui échouent ne s'absentent pas. Parmi celles qui réussissent avec distinction, il y en a 8 sur 10 ne s'absentent pas.

Les garçons qui échouent s'absentent plus que les filles. Mais les filles qui réussissent avec distinction s'absentent moins que les garçons de la même catégorie.

**Graphique 11 : Croisement qualité de la note et du nombre d'absence pour les filles**



L'hypothèse 2 postule que " la définition de critères qualitatifs dans la notation diminue les absences "

Nous avons croisé la variable nécessité de prendre en compte d'autres critères pour noter (V12) et la variable nombre d'absence (V10)

**TABLEAU VII : Tri croisé entre le nombre d'absence et la nécessité de prendre d'autres critères pour noter**

**V10 Nombre d'absence \* V12 Necessite criteres Crosstabulation**

Count		V12 Necessite criteres				Total
		1	2	3	4	
V10 Nombre d'absence	1	16	11	40	16	83
	2	16	11	41	19	87
	3	1	6	8	5	20
Total		33	28	89	40	190

Parmi les élèves qui ne s'absentent pas, il y a :

- 27 qui trouvent qu'il est pas ou peu nécessaire de prendre en compte d'autres critères pour noter en EPS;

- 56 pensent que c'est nécessaire voire fortement nécessaire, de prendre d'autres critères.

Pour la catégorie des élèves qui s'absentent peu, on compte :

- 27 jugent qu'il est peu ou pas nécessaire d'intégrer d'autres critères pour noter;

- 60 pensent le contraire.

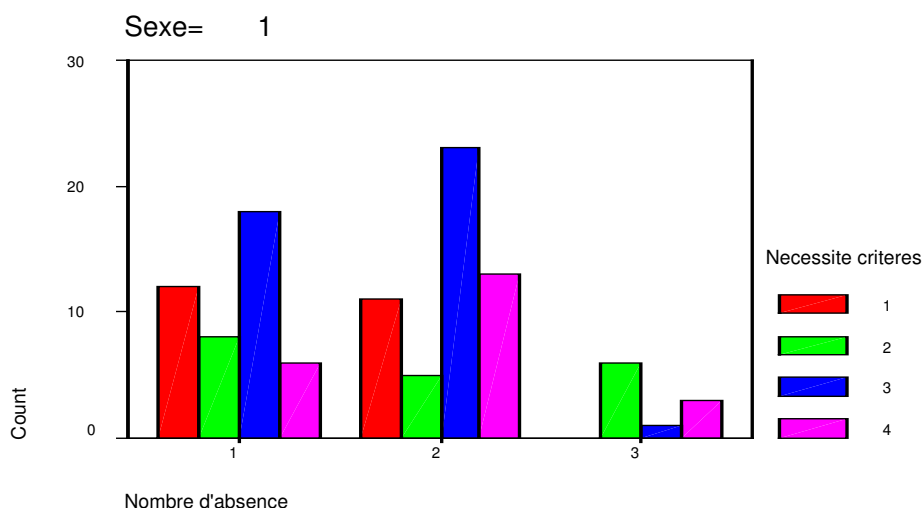
Sur les 20 qui s'absentent beaucoup 7 trouvent peu nécessaire de définir d'autres critères contre 13 qui pensent différemment.

La majorité des élèves trouvent nécessaire de prendre en compte d'autres critères, en plus de la performance sportive, pour noter en EPS. Les résultats du tri croisé laissent apparaître qu'il n'y a pas de différence significative entre les différents groupes comparés.

Cela signifie que les élèves remettent en cause de manière implicite, le mode d'évaluation pratiqué aujourd'hui par les enseignants d'EPS ; l'évaluation des acquis ne doit pas se résumer à la comparaison des performances à un barème, mais doit tenir compte des procédures d'exécution, des progrès réalisés, de l'investissement de l'élève etc.

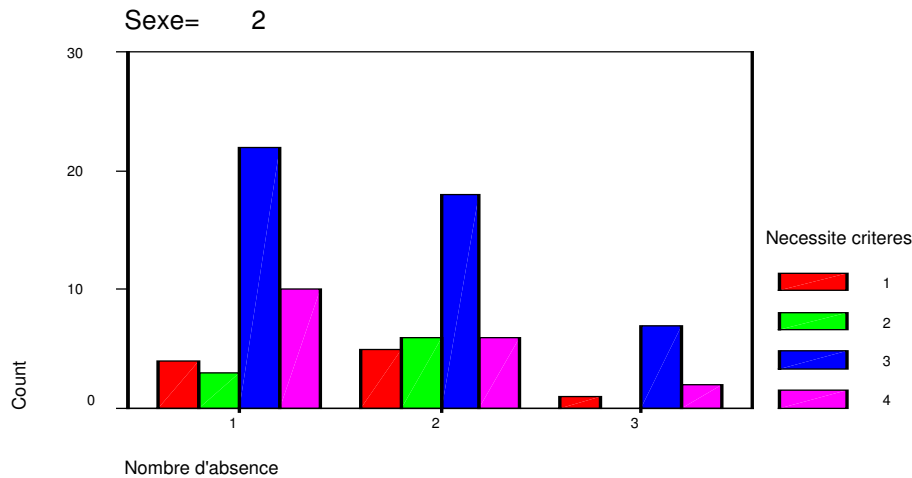
Pour pousser l'analyse, nous avons voulu savoir quelle était la position des filles et des garçons pour ces variables et vérifier s'il existe des différences entre les deux groupes. Nous avons croisé les variables (V10 et V12) sous le contrôle de la variable sexe (V2).

**Graphique 12 : Croisement nombre d'absence et nécessité d'autres critères pour noter, des garçons**





**Graphique 13 : Croisement nombre d'absence et nécessité d'autres critères pour noter, des filles**



24 garçons parmi les 44 qui ne s'absentent pas sont favorables à la prise en compte d'autres critères pour noter ; chez les 39 filles qui ne s'absentent pas 32 y sont également favorables.

Parmi les garçons qui s'absentent 40 sur 62 y sont favorables ; chez les 45 filles qui s'absentent 33 y sont également favorables.

Nous avons regroupé en V12 (variable nécessité d'autres critères) pour les filles et pour les garçons, les modalités (1-2 d'une part et 3-4 d'autre part) ; le  $\chi^2$  calculé est égal à 7,12, il est supérieur à celui de la table. le test est très significatif au seuil de 1%.

Le calcul du  $X^2$  montre que les filles sont plus sensibles que les garçons à la prise en compte de critères qualitatifs pour noter en EPS.

L'hypothèse 3 pose la relation entre les absences et les activités programmées. Elle postule que " donner aux élèves la possibilité de choisir leurs activités physiques dans le programme diminue leurs absences "

Nous avons croisé la variable moins d'absence si option (V17) et la variable nombre d'absence (V10)

**TABLEAU VIII : Tri croisé entre le nombre d'absence et moins d'absence si option**

**V10 Nombre d'absence \* V17 Moins d'absence si option Crosstabulation**

Count

		V17 Moins d'absence si option					Total
		1	2	3	4	99	
V10 Nombre d'absence	1	12	27	24	20		83
	2	14	26	30	16	1	87
	3	3	5	10	2		20
Total		29	58	64	38	1	190

Parmi les 83 élèves qui ne s'absentent pas il y a :

- 44 disent qu'il y aurait moins d'absences si les activités pratiquées étaient à option;
- 27 semblent partagés et disent peut-être;
- 12 pensent qu'il n'y a pas de relation.

Sur les 107 qui s'absentent on compte :

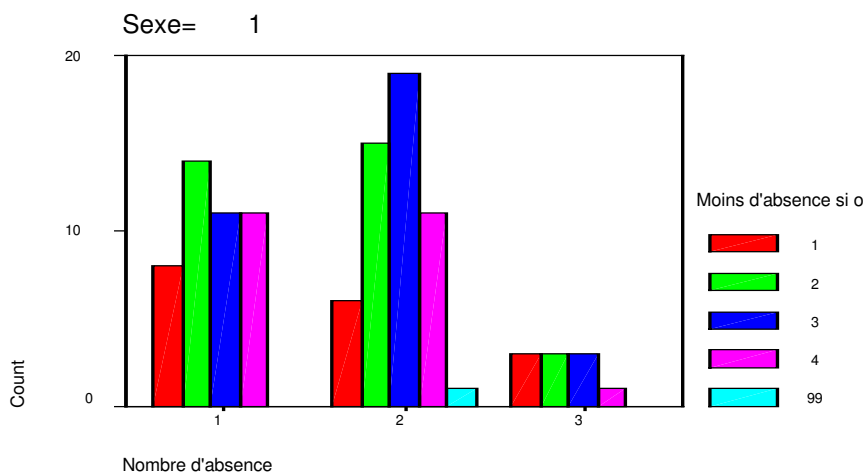
- 58 qui pensent qu'il y aurait moins d'absences si les activités étaient à option;
- 31 qui disent peut être;
- 17 qui nient la relation entre ces deux variables.

A ce niveau nous observons qu'une légère majorité des élèves pense qu'il existe une relation entre les absences et la pratique optionnelle. Les résultats du tri croisé laissent apparaître qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes comparés.

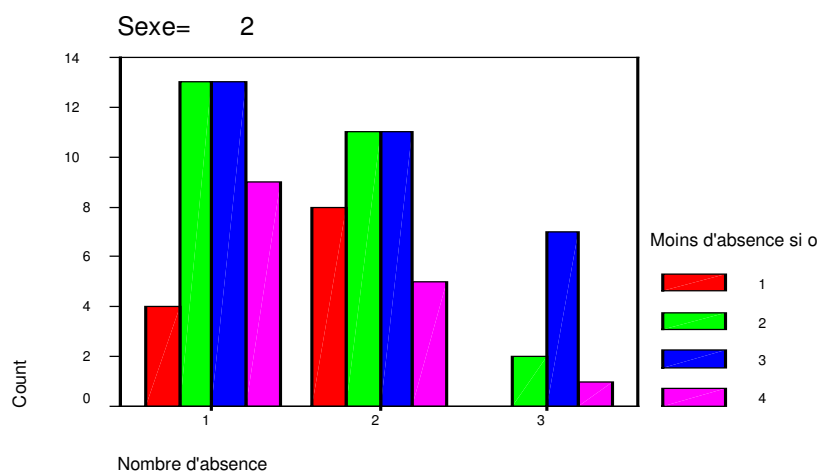
Cela laisse supposer que les élèves qui en majorité ne pratiquent pas d'activités à option, préféreraient avoir une pratique optionnelle. La démarcation entre ceux qui s'absentent et ceux qui ne s'absentent pas reste floue.

Nous allons nous pencher sur les résultats du tri (V10/V17 calculé sous le rapport garçons/filles.

**Graphique 14 : Croisement nombre d'absence et moins d'absence si option pour les garçons**



**Graphique 15 : Croisement nombre d'absence et moins d'absence si option pour les filles**



Parmi les 44 garçons qui ne s'absentent pas, 22(50%) pensent qu'il y aurait moins d'absence s'il y avait la pratique optionnelle ; parmi les 39 filles qui ne s'absentent pas, 22(56%) abondent dans ce sens.

Parmi les 52 garçons qui s'absentent peu 30(58%) mettent en relation les absences et la pratique optionnelle; chez les 35 filles de cette catégorie 16(46%) pensent de même.

Dans la catégorie des élèves qui s'absentent beaucoup, 4 garçons sur 10 semblent certains de la réduction de l'absentéisme dans le cadre d'une pratique optionnelle des APS ; le rapport est de 8 sur 10 chez les filles.

Les filles paraissent plus sensibles que les garçons à l'absence de pratique optionnelle.

L'hypothèse 4 pose la relation entre le sexe et les causes d'absence ; elle est ainsi déclinée " les causes d'absences dépendent du sexe".

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons croisé la variable sexe (V2) avec toutes les variables recensées comme motifs d'absentéisme (de V18 à V 28)

Nous rappelons que notre échantillon est constitué de 106 garçons et de 84 filles.

Pour la variable (V18) «difficultés d'ordre religieux» 14 garçons l'ont retenu pour 1 fille.

Pour la variable (V19) «difficultés liées à l'image de soi» 15 garçons l'ont retenu pour 24 filles.

La variable (V20) «difficultés d'ordre socioculturel» a été retenue par 6 garçons pour 3 filles.

La variable (V21) «les activités sont essentiellement athlétiques» a été retenue par 22 garçons pour 13 filles.

En ce qui concerne la variable (V22) «les activités physiques masculinisent» 2 garçons l'ont retenu pour 6 filles.

Pour la variable (V23) «la manière de noter» 25 garçons l'ont retenu pour 11 filles.

La variable (V24) «le manque d'option» a été retenue par 28 garçons pour 20 filles.

Pour la variable (V25) «les mauvaises notes» 23 garçons l'ont retenu pour 12 filles.

Les résultats laissent apparaître que la cause d'absence la plus représentative chez les filles concerne les difficultés liées à l'image de soi. Les garçons retiennent prioritairement comme causes d'absences les activités athlétiques, les mauvaises notes et la manière de noter.

Nous avons émis l'hypothèse que les filles sont plus sensibles que les garçons à l'image de soi. En calculant le  $X^2$  nous avons obtenu la valeur 5,974 avec un degré de liberté de 1; il est supérieur à la valeur de la table. Le test est significatif au seuil de 2,5%.

.l'hypothèse est statistiquement confirmée avec 2,5% de chances pour que les fluctuations observées ne soient pas dues au hasard.

Les absences des filles seraient plus liées à des causes psychologiques que techniques. Les élèves du secondaire sont des adolescents. L'adolescence est une période pleine de bouleversements ; il serait aisé de comprendre la plus forte proportion d'absentéisme des filles par rapport aux garçons.

L'absentéisme des garçons relève plus d'aspects techniques inhérents à l'EPS.

Les garçons ont également retenu comme cause d'absence, les difficultés d'ordre religieux.

Dans l'analyse des questions ouvertes, ils faisaient plus référence au jeûne du ramadan. Ils expliquaient qu'ils ne pouvaient faire des exercices intenses pendant cette période.

Les résultats obtenus montrent que les causes d'absences les plus citées diffèrent selon le sexe. Les causes d'absences des filles seraient externes à la discipline alors celles des garçons seraient internes à la discipline.

### **V. 3. COMPARAISON DES RÉSULTATS OBSERVÉS AVEC LES RÉSULTATS ATTENDUS ET INTERPRÉTATION DES ÉCARTS.**

Dans l'étude du phénomène d'absentéisme en EPS nous avons émis quatre hypothèses qui mettent en relation :

- la variable nombre d'absences et la variable qualité de la note;
- la variable nombre d'absence et la variable nécessité de prendre en compte d'autres pour noter ;
- la variable nombre d'absence et la variable pratique optionnelle ;
- la variable sexe et la variable cause d'absences.

Pour la première hypothèse " les élèves qui réussissent s'absentent moins que ceux qui échouent"

Les résultats attendus seraient que le taux d'absence soit plus faible chez les élèves qui réussissent comparativement à ceux qui échouent.

Les résultats obtenus confirment l'hypothèse, dans le sens où nous observons plus d'absences chez les élèves qui échouent. Nous remarquons également, que plus ils réussissent moins ils s'absentent. Les absences sont moindres chez les élèves qui réussissent avec distinction.

Il n'y a pas d'écart entre les résultats obtenus et ceux qui étaient attendus.

L'hypothèse 2 postulait que "la définition de critères qualitatifs dans la notation diminue les absences".

Les résultats attendus seraient que le taux des élèves qui trouvent nécessaire de prendre en compte d'autres critères pour noter soit plus élevé chez ceux qui s'absentent. Car cela pourrait expliquer en partie leurs absences par rapport à ceux qui ne s'absentent pas.

Les résultats obtenus dans notre échantillon laissent apparaître qu'il n'y a pas de différence significative entre les différents groupes comparés. La majorité des interviewés pensent qu'il y aurait moins d'absences si l'on tenait compte d'autres critères dans l'évaluation.

Cet écart entre l'hypothèse formulée au départ et les résultats obtenus peut être dû au fait que cet aspect de la question intéresse une bonne partie de notre échantillon, quelle que soit la catégorie concernée.

Cependant les filles sont plus favorables à la prise en compte de critères qualitatifs que les garçons.

L'hypothèse 3 posait la relation entre les activités programmées et le nombre d'absences. Elle est ainsi intitulée " donner aux élèves la possibilité de choisir leurs activités physiques dans le programme diminue leurs absences "

Les résultats attendus seraient que le taux des élèves considérant qu'il y aurait moins d'absence si les activités étaient à option, serait plus élevé chez ceux qui s'absentent. La différence observée entre les groupes comparés n'est pas significative.

Cet écart peut s'expliquer par le fait que la majorité des élèves : 121 parmi 190 (63,7%), n'ont pas de pratique optionnelle ; cette particularité pourrait masquer l'impact de la pratique des activités physiques à option sur les absences.

L'hypothèse 4 postulait que " les causes d'absences dépendent du sexe "

Les résultats attendus seraient que les causes d'absences des filles diffèrent de celles des garçons.

Les résultats obtenus vont dans le sens des résultats attendus. Les filles ne s'absentent pas pour les mêmes raisons que les garçons.

## CONCLUSION

Nous avons formulé quatre hypothèses dans le cadre problématique.

En ce qui concerne la première hypothèse " les élèves qui réussissent s'absentent moins que ceux qui échouent "; les résultats obtenus vont dans le sens des résultats attendus.

Pour la seconde hypothèse " la définition de critères qualitatifs dans la notation diminue les absences "; les résultats obtenus diffèrent ceux qui étaient attendus ; mais les résultats des filles confirment cette affirmation.

La troisième hypothèse " donner aux élèves la possibilité de choisir leurs activités physiques dans le programme diminue les absences "; les résultats obtenus ne nous permettent pas de différencier les groupes comparés.

La quatrième hypothèse postulait que "les causes d'absence dépendent du sexe "; les résultats obtenus vont dans le sens de ceux qui étaient attendus. L'hypothèse selon laquelle "les filles sont plus sensibles que les garçons à l'image de soi " est statistiquement confirmée.

Dans la partie qui suit, nous allons aborder les conclusions générales et les perspectives de la recherche



# CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre les facteurs liés à l'absentéisme des élèves de l'enseignement secondaire en éducation physique et sportive, en particulier de chercher à savoir dans quelle mesure ce phénomène est lié au mode d'évaluation ainsi qu'aux activités physiques et sportives proposées dans les différents établissements scolaires.

D'ou la question générale de recherche : "*l'absentéisme en EPS dans l'enseignement secondaire est-il lié au mode d'évaluation tel que pratiqué aujourd'hui par les enseignants d'éducation physique et au choix des activités programmées durant l'année scolaire ?*"

Les concepts centraux de la recherche sont :

- absentéisme;
- mode d'évaluation;
- choix des activités.

Du point de vue méthodologique, nous avons tenté de les conceptualiser en nous inspirant d'un des deux exemples de construction du modèle d'analyse présenté dans Quivy & Van Campenhoudt (1995 : 108-113)

Le cadre problématique comporte quatre hypothèses de recherche :

- la première hypothèse postule que : «les élèves qui réussissent s'absentent moins que ceux qui échouent»
- la deuxième hypothèse pose que : « la définition de critères qualitatifs dans la notation diminue les absences»
- la troisième hypothèse propose que : «donner aux élèves la possibilité de choisir leurs activités physiques dans le programme diminue les absences»
- la quatrième hypothèse déclare que : «les causes d'absences dépendent du sexe»

Pour tester nos hypothèses, nous avons ciblé trois établissements publics du département de Dakar : les lycées Blaise Diagne, Lamine Guèye et Thierno Saïdou Nourou Tall. L'instrument de recueil des données est un questionnaire mixte. La taille de l'échantillon prévu était de 200 unités d'observation (cf. tableau V : 71), nous avons finalement traité 190,

du fait d'une forte mortalité des questionnaires distribués au lycée Blaise Diagne. Les données recueillies sont traitées par les outils de la statistique descriptive et inférentielle, avec le logiciel S.P.S.S.

Nous avons comparé les résultats attendus et les résultats obtenus et tenté d'en interpréter les écarts.

La première hypothèse postulant que : *les élèves qui réussissent s'absentent moins que ceux qui échouent*, est statistiquement confirmée au seuil de 5% ; les résultats obtenus montrent que les élèves qui réussissent s'absentent moins que ceux qui échouent ; plus la qualité de la note est meilleure, moins ils s'absentent. L'hypothèse peut être reformulée ainsi :

- «plus les élèves réussissent moins ils s'absentent»

La deuxième hypothèse pose que : *la définition de critères qualitatifs dans la notation diminue les absences*, les résultats obtenus ne différencient pas significativement les groupes comparés; car, autant les élèves qui s'absentent que ceux qui ne s'absentent pas trouvent nécessaire de prendre en compte d'autres critères en plus de la performance sportive, pour noter en EPS.

Cela peut être dû au fait que les élèves dans leur majorité, remettent en cause le mode d'évaluation actuel des enseignants d'éducation physique qui est de type normatif.

Cependant les filles sont plus sensibles que les garçons à la prise en compte de critères qualitatifs dans la notation ; le  $\chi^2$  calculé est très significatif au seuil de 1%.

En ce qui concerne la troisième l'hypothèse : *donner aux élèves la possibilité de choisir leurs activités physiques dans le programme diminue les absences*, les résultats obtenus sont mitigés; il n'y a pas de différence significative entre les différents groupes comparés c'est-à-dire, entre les élèves qui s'absentent et ceux qui ne s'absentent pas. Les résultats de notre échantillon ne permettent pas de confirmer l'hypothèse trois dans le sens où nous l'avons orienté ; car globalement les élèves estiment qu'il y aurait moins d'absences si les activités physiques pratiquées à l'école étaient à option.

L'hypothèse quatre, déclarant que *les causes d'absences dépendent du sexe* est confirmée.

Les causes d'absence des filles sont plutôt d'ordre psychologique donc externes à la discipline; elles sont plus sensibles que les garçons à l'image de soi. Le test du  $\chi^2$  est significatif au seuil de 2,5%.

Alors que les causes d'absences des garçons relèvent plus d'aspects techniques inhérents à la discipline tels : le choix des activités, les mauvaises notes etc.

Globalement, les raisons pour les quelles les filles s'absentent sont différentes de celles des garçons.

Nous avons également interrogé des enseignants d'éducation physique, lors d'entretiens préliminaires en juillet 2002. D'une façon générale, ils pensent que les élèves s'absentent parce que l'éducation physique est moins valorisée que les disciplines purement intellectuelles et que le coefficient faible (1) en est l'indicateur.

A propos, un séminaire atelier s'est tenu les 9, 10 et 11 décembre 2003 sur le thème " Réflexions sur la redynamisation des Activités Physiques et Sportives à l'école " sous l'égide du ministère de l'Éducation en partenariat avec l'A.N.E.E.P.S.

Le but de ce séminaire était de faire l'état des lieux sur les programmes, de diagnostiquer les problèmes liés aux infrastructures et au matériel didactique, de réfléchir sur la gestion des enseignants d'éducation physique et de jeter les bases d'une réflexion constructive sur le sport scolaire et à terme, de proposer des solutions.

Le document final est actuellement, à l'étude au ministère de l'éducation. Mais une des recommandations sur lesquelles les séminaristes ont insisté a trait au relèvement du coefficient d'EPS de 1 à 3.

Cependant, nous ne pensons pas que le relèvement du coefficient seul puisse régler ce comportement d'évitement que manifeste certains élèves à l'égard de cette discipline; d'autant plus que les résultats obtenus nous révèlent d'autres dimensions sur lesquelles ils ne s'interrogent peut-être pas tous :

- la majorité des élèves de notre échantillon trouve qu'il faut tenir compte d'autres critères en plus de la performance pour noter en EPS;

- la majorité des élèves de notre échantillon pense qu'il y aurait moins d'absences si les activités pratiquées étaient à option;

- les causes d'absences dépendent du sexe.

L'intérêt de cette recherche pourrait être à terme, d'arriver à proposer des pistes de réflexion afin d'optimiser la fréquentation des lycéens en EPS. Comme toute recherche, nous voulons que ce travail serve à quelque chose. Nous l'avons entamé car nous sommes directement impliqués et notre souhait est d'en mieux cerner les tenants et les aboutissants.

Nous sommes conscients que les conclusions d'une recherche, surtout dans le type d'approche psychosociologique qui est le nôtre, sont rarement appliquées d'une manière pratique. Néanmoins, les résultats obtenus permettront d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche et des perspectives à l'intention des enseignants d'EPS et des décideurs, malgré les limites inhérents à ce travail.

En effet, au plan méthodologique :

- la population cible de la recherche et le type d'échantillonnage utilisé ne nous permettront pas de faire des propositions généralisables sur l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire du Sénégal ;

- des facteurs tel que « l'attitude de l'enseignant » n'ont pas été pris en compte bien qu'ils puissent être liés à l'absentéisme des élèves.

Comme nouvelle piste de recherche nous privilégions :

-un travail portant sur une contribution à l'évaluation des performances en EPS ; il déboucherait sur l'élaboration d'une grille d'appréciation pertinente, servant de cadre de référence aux enseignants.

- un travail sur la didactique de l'éducation physique prenant en compte les activités physiques appartenant au patrimoine culturel sénégalais.

En perspective, deux pistes d'action nous semblent propices à cette étape de notre recherche à l'endroit des enseignants et des décideurs :

- créer les conditions au sein des établissements, pour que la pratique optionnelle soit mise en place.

- réviser le décret n°73-896, relatif aux APS dans l'enseignement moyen et secondaire, de manière à réactualiser le contenu des programmes en cours depuis trente ans.

Sur le plan purement professionnel, nous pensons que ces nouvelles pistes pourront à terme, améliorer l'appréciation des élèves en ce qui concerne l'évaluation des acquis, le contenu des programmes et favoriser leur adhésion à cette discipline.

# BIBLIOGRAPHIE

**Adams, J.A.**(1999.) Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices. *Dossiers EPS.n°13*, Paris : Revue EPS.

**Albarello, L.** (1999.) *Apprendre à chercher*. Bruxelles De Boeck & Larcier.

**Andrieu, G.** (1994.) *A propos des finalités de l'éducation physique et sportive*. Paris : Actio.

**Andrieu, G.** (1997.) *L'éducation physique au 20<sup>ème</sup> siècle : une histoire des pratiques*. Paris : Actio.

**Association des enseignants d'EPS.** (1998.) *Le guide de l'enseignant*. Paris : AEEPS / revue EPS. Tome 1.

**Association des enseignants d'EPS.** (2000.) *Le guide de l'enseignant*. Paris : AEEPS / revue EPS. Tome 2.

**Berthelot, J-M.** (1990.) *L'intelligence du social*. Paris : PUF.

**Bia Bassépé / Ouedraogo, J.** (1999.) *Déviante en milieu scolaire et effets sur le rendement scolaire : cas de l'absentéisme au Burkina Faso*. Dakar : UCAD, ENS, CUSE, mémoire de DEA (non publié).

**Bilard, J. Clément, M. & Morhain, Y.,** Jeunes exclus : le sport comme support à l'élaboration psychique (en ligne) 13/3/2000, 1-7. <http://www.atmedica.com> (page consultée le 09\_septembre 2002)

**Bonhivers, B. & De Ketele, J.-M.** (1986.) *Pratique de la statistique*. Bruxelles : De Boeck – Wesmael.

**Boulakoul, A. & Telbani, A.** (1989.) *L'absence en EPS et ses causes*, Casablanca : ENS, mémoire de maîtrise. (non publié)

**Brau-Antony, S. Cleuziou, J-P. & David, B.** (2002). La certification en EPS : équité et arrangements évaluatifs. *Revue EPS*. (n°294), p. 62.

**Brooker, R. & Macdonald, D.** (1997.) Assessment issues in a performance-based subject : a case of study of physical education. *Pergamon*. Vol. 23, n°1, pp.83-102.

**Cardinet, J.**(1988a.) *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De boeck université, collection pédagogie en développement. Problématiques et recherches. 2<sup>ème</sup> édition

**Cardinet, J.**(1988b.) *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De boeck université, collection pédagogie en développement : Recueils.

- Cardinet, J.**(1988c.) *Évaluation scolaire et pratique*. Paris-Bruxelles : De boeck université, collection pédagogie en développement : Recueils.
- Carlier, G., Mees, V. & Renard, J-P.**(2000.) *Contribution de l'éducation physique à la formation de l'élève* In *Actes du 1<sup>er</sup> congrès des chercheurs en éducation*. Ministère de la communauté française, 24-25 mai 2000, Bruxelles.
- Chourafi, A. & Khichou, S.** (1997.) *La dispense en EPS : réflexion et perspective*, Casablanca : ENS, mémoire de maîtrise. (non publié)
- Commissions des écoles catholiques de Montréal.** (1996.) *Caractéristiques que devrait avoir une note finale, principes sur lesquels se basent ces caractéristiques*. Montréal : service des études.
- Coombs, P-H.** (1989.) *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles : De boeck université, collection pédagogie en développement.
- Crahay, M.** (1996.) *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Paris, Bruxelles : De Boeck, université.
- Crais, B.** (1992.) *Méthodes statistiques*. Paris : Dunod, programme plus.
- Cyffers, B. & Parlebas, P.** (1992.) *Statistique appliquée aux activités physiques et sportives*. Paris : INSEP-Publication.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X.** (1996.) *Méthodologie de recueil d'information*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- De Landsheere, G.** (1992.) *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G.** (1992.) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France (PUF). 2<sup>ème</sup> édition.
- Délignières, D. & Duret, P.** (1995.) *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Paris : Vigot, collection sport + Enseignement.
- Délignières, D. & Garsault, Ch.** (1999.) *Connaissance et compétences en EPS. Revue EPS*, (N°280), p. 43.
- Develay, M. & al.** (1995.) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF, collection pédagogies.
- Dia, M.I.** (1986.) *Corps personnalisation et socialisation dans la culture Wolof*, Toulouse : Université de Toulouse le Mirail, UER des sciences du comportement et de l'Éducation, thèse pour le doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation (non publié)
- Dugal, J. Guillaumé, J-P. Seners, F. & Seners, P.** (1996.) *L'EPS : des domaines à l'évaluation. " Pour un choix équilibré d'APS de nature différente "*. Paris : Vigot, collection Sport + Enseignement, 2<sup>ème</sup> édition.

- Eclache, J.-P, Keller, J. & Thomas, R.** (1989.) *Les aptitudes motrices. Structure et évaluation.* Paris : Vigot, collection sport + Enseignement.
- El Khance, M. & Yakhlef, A.** (1985.) *Le problème des dispenses au sein des établissements secondaires de la ville de Taza,* Casablanca : CPR EPS, mémoire de maîtrise (non publié)
- Evequoz, G.** (1987). *Le contexte scolaire et ses otages : vers une approche systémique des difficultés scolaires.* Paris : ESF, 2<sup>ème</sup> éd.
- Ferré, J., Philippe, B., Leroux, PH.** (1998.) *Dictionnaire des APS.* Paris : Amphora.
- Gleyse, J. & coll.** (1999.) *L'éducation physique au 20<sup>ème</sup> siècle : approches historique et culturelle.* Paris : Vigot, collection sport+enseignement.
- Godbout, P.** (1990.) L'évaluation en situation d'intervention pédagogique in l'évaluation en activité physique et en sport : *Actes du colloque international de la guadeloupe organisé par l'université Bordeaux II et l'UFR de médecine de la guadaloupe, 21-23 novembre 1990.* Guadeloupe
- Grangé, D & Lebart, L.** (1994.) *Traitements statistiques des enquêtes.* Paris : Dunod.
- Grawitz, M.** (1996.) *Les méthodes en sciences sociales.* Dalloz.
- Grégoire, J.** (1996.) *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive.* Paris, Bruxelles : De Boeck université. Collection perspectives en éducation.
- Le Boulch, J.** (1995.) *Mouvement et développement de la personne.* Paris : Vigot.
- Legendre, R.** (1993.) *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal, Paris : ed. Guérin, ESKA. Collection le défi éducatif. 2<sup>ème</sup> édition.
- Letierce-trotta, P.** (1999.) *Collégiens et absentéisme. Étude des causes dans deux établissements scolaires du doubs. Réflexions et préconisations.* Site de l'école nationale de santé publique (en ligne). <http://www.ensp.fr> (page consultée le 09 septembre 2002)
- Maccario, B.** (1989.). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS.* Paris : Vigot, collection Sport + Enseignement.
- Mace, G & Pétry, F.** (2000.). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales.* Les Presses de l'université de Laval.
- Marrou, H-I.** (1965.). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité.* Paris : Seuil.
- Mauny, C.** (2002.) Le corps un enjeu pour l'EPS. *Revue EPS*, (n°295) mai-juin, pp.9 et 13.
- M'Baye, R.A.N'D.** (1998) *L'éducation physique et sportive dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire général et technique de la région de Dakar : Analyse et perspectives,* Dakar : UCAD, INSEPS, mémoire de maîtrise (non publié)
- Mbodj, G.** (1981.) *Place des activités ludomotrices de tradition dans l'éducation des conduites motrices à l'école élémentaire sénégalaise,* Toulouse : Université de Toulouse le



Mirail, UER des sciences du comportement et de l'éducation, thèse pour le doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation (non publié)

**Mbodj, G.** (1997.) La genèse de l'inscription différenciée des genres au Sénégal in *Démocratie, culture et développement en Afrique noire*. Paris : Harmattan, logiques sociales, pp. 209 à 222.

**Mérieu, Ph.** (1998.) *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF.

**Ministère de la jeunesse et des sports.** (1983.) *Recueil de textes réglementaires relatif à l'éducation physique et sportive*. Dakar : DFC.

**Morissette, D.** (1996.) *Guide pratique de l'évaluation sommative*. Paris, Bruxelles : De Boeck université. Collection pratiques pédagogiques.

**Ndiaye, A.** (1999) *Perception de l'éducation physique et sportive par les élèves du secondaire et leurs parents*, Dakar : UCAD, INSEPS, mémoire de maîtrise, (non publié)

**Ndiaye, N.** (1997.) *Attitudes des parents et sous scolarisation des filles. Impact des variables sociales, économiques, démographiques et culturelles*. Dakar : UCAD, ENS, CUSE, mémoire de DEA (non publié)

**Parlebas, P.** (1985.) Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet in Arnaud, P. & Boyer, G. *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat.

**Parlebas, P.** (1991.) Didactique et logique interne des APS. *Revue EPS*, (n°228), p.9.

**Parlebas, P.** (1999.) *Jeux, Sport et Sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP-Publication, collection recherche.

**Parlebas, P.** (1990.) Activités physiques et éducation motrice. *Dossiers EPS*, (n°4), 3<sup>ème</sup> édition.

**Piéron, M.** (1990.) Bilan, perspectives et implications de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement des activités physiques et sportives. in *Intervention en éducation physique et entraînement. Bilan et perspectives : actes du congrès mondial de l'AIESEP, Trois-rivières, 14-18 juin 1987*. Québec : Presse de l'université du Québec.

**Pineau, C.** (1991.) Introduction à une didactique de l'EPS. *Dossiers EPS*. (n°8)

**Pineau, C.** (1994.) Programmes en éducation physique et sportive. *Revue EPS*. (n°245), p.60.

**Quivy, R. & Van Campenhoudt, L.** (1995.) *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

**Raynal, F. & Rieunier, A.** (1997.) *Pédagogies : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

**Reuchlin, M.** (1978.) *Psychologie*. Paris : PUF.

- Rondall, J.A. & Hotyat, F.** (1985.) *psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : édition Labor, collection éducation 2000.
- Scallon, G.** (2000.) *L'évaluation formative*. Paris, Bruxelles : De boeck université. Clllection pratiques pédagogiques.
- Seners, P.** (1998.) *L'EPS, son histoire, sa genèse*. Paris : Vigot, 2<sup>ème</sup> éd, collection repères.
- Sientop, D.** (1994.) *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : gaëtan morin éditeur.
- Sissokho, C.S.**(1990.) *La femme, les activités physiques et sportives et l'Islam*, Dakar : UCAD, INSEPS, mémoire de maîtrise, (non publié)
- Sow, M.** (1985.) *Contribution à l'étude interculturelle du statut du corps en milieu scolaire sénégalais : pour une redéfinition des pratiques d'éducation physique*, Toulouse : Université de Toulouse le Mirail, UER des sciences du comportement et de l'éducation, thèse pour le doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation (non publié)
- Sy, M.** (1999.) *Évolution et causes du phénomène de dispense dans les établissements publics de l'enseignement moyen et secondaire*, Dakar : UCAD, INSEPS, mémoire de maîtrise, (non publié)
- U.N.E.S.C.O.** (1993.) *Charte internationale de l'éducation physique et du sport*. Paris : U.N.E.S.C.O.
- Ulman, J.** (1993.) *Corps et civilisation. Éducation physique, médecine, sport*. Paris : librairie philosophique J. Vrin.
- Ulman, J.** (1989.) *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. Paris : librairie philosophique J. Vrin.
- Umutesi, G.** (1997.) *Effets des facteurs sociaux, économiques et culturels sur l'engagement des femmes rwandaises dans la formation*. Dakar : UCAD, ENS, CUSE, mémoire de DEA (non publié)
- UNESCO** (2000.) *L'évaluation des acquis scolaires. Situations et tendances 2000*. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous. Dakar, 26-28 avril 2000.
- Verba, d. & all.**(1994.) *Absentéisme et violence à l'école*. Grenoble : CRDP.
- Verger, M.** (2000.) *L'absentéisme en EPS*. *Revue EPS*, (n°282) mars-avril, p.37.
- Viallard, G.** (1972.) *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile*. Tome 1 : *Des écoliers perdus*. Paris : Armand Collin.
- Viau, R.** (1997.) *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles : De boeck & larcier, collection pédagogie en développement.

**WOLFS, J-L.** (1998.) *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche – Théorie – Application.* Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier, collection pédagogie en développement.

**Wonnacott, Th. H. & Wonnacott, R. J.** (2000.) *Statistique, économie, gestion, sciences, médecine.* Paris : Économia.4<sup>ème</sup> édition.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>SIGLES</b> -----	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> -----	<b>6</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE</b> -----	<b>11</b>
<b>I.1 PLACE DE L'EPS DANS L'ÉDUCATION GÉNÉRALE</b> -----	<b>12</b>
<b>I 2 SITUATION GÉNÉRALE DE L'EPS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.</b> -----	<b>18</b>
<b>I. 3. À PROPOS DE L'ABSENTÉISME DES ÉLÈVES</b> -----	<b>23</b>
I. 3. 1. QUELQUES TRAVAUX ANTÉRIEURS -----	24
I. 3. 2. QUELS SONT LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ABSENTÉISME EN EPS ?-----	26
<b>I 4 ANALYSE DE LA PRÉ-ENQUÊTE</b> -----	<b>33</b>
I 4 1 MÉTHODOLOGIE-----	33
I 4 2 ANALYSE DU PRÉ-TEST -----	34
<b>CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL</b> -----	<b>38</b>
<b>II-1.ABSENTÉISME</b> -----	<b>39</b>
II-1-1. DIMENSION ADMINISTRATIVE-----	40
II-1-2. DIMENSION SOCIALE -----	43
II-1-2-1. SUR LE PLAN CULTUREL-----	43
II-1-2-2. SUR LE PLAN PSYCHOLOGIQUE-----	44
<b>II-2.MODE D'ÉVALUATION</b> -----	<b>45</b>
II-2-1. ÉVALUATION -----	46
II-2-2. MODE D'ÉVALUATION-----	47
II-2-2-1. DIMENSION NORMATIVE -----	49
II-2-2-2. DIMENSION CRITÉRIÉE -----	50
<b>II. 3. CHOIX DES ACTIVITÉS</b> -----	<b>53</b>

<b>CHAPITRE III : CADRE PROBLÉMATIQUE GÉNÉRAL -----</b>	<b>56</b>
<b>III 1 ESSAI D'UN CADRE PROBLÉMATIQUE-----</b>	<b>57</b>
<b>III 2 QUESTIONS-PROBLÈMES ET HYPOTHÈSES -----</b>	<b>58</b>
<b>III 3 EXPLICITATION DES VARIABLES -----</b>	<b>61</b>
III. 3. 1. VARIABLES D'ENTRÉE -----	61
III. 3. 2. VARIABLES PROCESSUS-----	63
III. 3. 3. VARIABLE EFFET-----	64
<b>III 4 LE CADRE PROBLÉMATIQUE -----</b>	<b>65</b>
<b>CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-----</b>	<b>67</b>
<b>IV 1 LA POPULATION CIBLE -----</b>	<b>68</b>
<b>IV 2 L'ÉCHANTILLON -----</b>	<b>69</b>
IV 2.1 TAILLE DE L'ÉCHANTILLON-----	69
IV 2.2 MODALITÉS DE L'ÉCHANTILLONNAGE -----	70
<b>IV 3 LE RECUEIL DES DONNÉES -----</b>	<b>72</b>
IV 3.1 L'INSTRUMENT DE RECUEIL DES DONNÉES -----	73
<b>IV 4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES -----</b>	<b>75</b>
IV 4.1 LA CODIFICATION -----	75
IV 4.2 LE TRAITEMENT STATISIQUE -----	79
IV 4.3 L'ANALYSE -----	80
<b>CHAPITRE V : ANALYSE ET INTERPRÉTAION DES RÉSULTATS-----</b>	<b>82</b>
<b>V. I. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DES DONNÉES -----</b>	<b>83</b>
<b>V. II. ANALYSE DES RELATIONS ENTRE LES VARIABLES -----</b>	<b>92</b>
<b>V. III. COMPARAISON DES RESULTATS OBSERVES ET DES RESULTATS ATTENDUS ET INTERPRETATION DES ECARTS.....</b>	<b>102</b>
<b>CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES -----</b>	<b>105</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>110</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>116</b>
<b>ANNEXE I</b>	<b>119</b>
<b>ANNEXE II</b>	<b>125</b>

# ANNEXE I

## QUESTIONNAIRE I

*Ce questionnaire vous est distribué dans le cadre d'une recherche pour un mémoire de DEA en sciences de l'éducation, dans le domaine l'EPS. Nous vous saurions gré de bien vouloir y répondre attentivement.*

Age :            Classe :            Fille     Garçon             Établissement :

### **1 Étiez-vous dispensé au cours de cette année ?**

oui            non

### **2 Si non, opteriez-vous pour la dispense si l'occasion vous en était offerte ?**

oui            non

### **3 Selon vous, quel est le degré d'importance de l'EPS ?**

Plus importante que les autres disciplines

Aussi importante que les autres disciplines

Moins importante que les autres disciplines

### **4 Y-a-t-il un intérêt à pratiquer l'EPS ?**

Présente de l'intérêt

Ne présente aucun intérêt

### **5 Quelles sont, d'après vous, les raisons qui poussent les élèves à rechercher la dispense?** *(vous pouvez cocher plus d'une case si vous le souhaitez)*

Impossibilité de pratiquer les disciplines de leur choix

À cause des mauvaises notes

Les élèves faibles se sentent rejetés

Le manque d'équipement adéquat

L'attitude de l'enseignant

Autres(*précisez vos réponses*).....

**MERCI D'AVOIR BIEN VOULU RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE**



## TABLEAUX DE RÉPARTITION DES FRÉQUENCES DES VARIABLES ÉTUDIÉES

### AGE

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
15	8	8,1	8,1	8,1
16	20	22	20,2	28,3
17	25	25,3	25,3	53,5
18	27	27,3	27,3	80,8
19	12	12,	12,1	92,9
20	7	7,1	7,1	100,0
Total	99	100,0	100	

VI : de 15 à 20 ans

### NIVEAU D'ÉTUDES

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	22	22,2	22,2	22,2
2	27	27,3	27,3	49,5
3	50	50,5	50,5	100,0
Total	99	100 0	100,0	

V2 : 1=2nde ; 2=1ère ; 3=terminale

### SEXE

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	52	52,5	52,5	52,5
2	47	47,5	47,5	100,0
Total	99	100,0	100,0	

V3 : 1=filles ; 2=garçon

### DISPENSE

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	13	13,1	13,1	13,1
2	86	86,9	86,9	100,0
Total	99	100,0	100,0	

V5 : 1=oui ; 2=non

### OPTION DE LA DISPENSE

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	18	18,2	20,9	20,9
2	68	68,7	79,1	100,1
Total	86	100,0	100,0	

V6 : 1=où ; 2=non

Nb : les 13 élèves dispensés ne sont pas pris en compte

### DEGRÉ D'IMPORTANCE DE L'EPS

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	5	5,1	5,1	5,1
2	57	57,6	57,6	62,6
3	37	37,4	37,4	100,0
Total	99	100,0	100,0	

V7 : 1=plus important ; 2=aussi important ; 3=moins important

### INTÉRÊT POUR L'EPS

	Fréquence	pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	89	89,9	89,9	89,9
2	10	10,1	10,1	100,0
Total	99	100,0	100,0	

V8 : 1=présente de l'intérêt ; 2=ne présente aucun intérêt

### PRATIQUE OPTIONNELLE

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	41	41,4	100,0	100,0
2	58	58,6		
Total	99	100,0		

V9 : 1=retenu ; 2=non retenu

### MAUVAISES NOTES

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	30	30,3	100,0	100,0
2	69	69,7		
Total	99	100,0		

V10 : 1=retenu ; 2=non retenu

### REJET DES ÉLÈVES FAIBLES

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	41	41,4	100,0	100,0
2	58	58,6		
Total	99	100,0		

V11 : 1=retenu ; 2=non retenu

### MANQUE D'ÉQUIPEMENT ADÉQUAT

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	21	21,2	100,0	100,0
2	78	78,8		
Total	99	100,0		

V12 : 1=retenu ; 2=non retenu

### ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	30	30,3	100,0	100,0
2	69	69,7		
Total				

V13 : 1=retenu ; 2=non retenu

### MALADIE

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	8	8,1	100,0	100,0
2	91	91,9		
Total	99	100,0		

V14 : 1=retenu ; 2=non retenu

### PARESSE

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	9	9,1	100,0	100,0
2	90	90,9		
Total	99	100,0		

V15 : 1=retenu ; 2=non retenu

### COEFFICIENT

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	1	1,0	100,0	100,0
2	98	99,0		
Total	99	100,0		

V16 : 1=retenu ; 2=non retenu

### IMAGE DE SOI

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	4	4,0	100,0	100,0
2	95	96,0		
Total	99	100,0		

V17 : 1=retenu ; 2=non retenu

**HORAIRE**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Pourcentage valide</b>	<b>Pourcentage cumulé</b>
1	1	1,0	100,0	100,0
2	98	99,0		
total	99	10,0		

V18 : 1=retenu ; 2=non retenu

## **ANNEXE II**

## QUESTIONNAIRE II

Université Cheikh Anta Diop de Dakar



Ecole Normale Supérieure

Chaire UNESCO en Sciences de  
l'Éducation



### QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU DÉPARTEMENT DE DAKAR

Ce questionnaire vous est distribué dans le cadre d'une enquête concernant l'absentéisme en EPS. Cette recherche est menée en vue de l'obtention d'un D.E.A. en sciences de l'éducation. Professeur d'EPS, notre souhait dans ce travail est de comprendre ce phénomène afin d'y remédier. Nous vous saurons gré d'y répondre attentivement.

Âge  ans    Sexe M  F     Classe     Établissement

#### 1 Quelles sont les notes que vous avez obtenues durant scolaire écoulée ?

(En précisant les activités dans lesquelles vous les avez obtenues)

Vitesse		
endurance		
poids		
hauteur		
grimper		
gymnastique		
football		
basket		

(Précisez les autres activités pratiquées, s'il y en a, dans les cases libres)

**2 Avez-vous été absent du cours d'EPS durant l'année écoulée ?**

- Pas d'absence
- Moins de trois absences
- Trois absences et plus

**3 Quelles étaient les justifications de ces absences ?**

- Sans justification
- Mot des parents
- Certificat médical temporaire
- Certificat médical annuel

**4 Serait-il nécessaire, selon vous, de prendre en compte d'autres critères, en plus de la performance, pour noter en EPS ?**

- Pas nécessaire
- Plus ou moins nécessaire
- Fortement nécessaire

**5 Quels sont les critères qui vous semblent important pour calculer la note en EPS ?** (*Ne répondez pas à cette question si vous avez coché "pas nécessaire" à la question n°4*)

- Assiduité
- Progrès
- Maîtrise de la technique
- Autres (*précisez*).....

*(Vous pouvez cocher 1 ou plusieurs cases)*

**6 Avez-vous l'occasion, dans votre cours d'EPS, de pratiquer des activités physiques à option ? (C'est-à-dire que vous choisissez vous-même)**

Jamais

Quelque fois

Régulièrement

**7 Selon vous, y-aurait-il moins d'absences si les activités pratiquées étaient à option ?**

Je ne pense pas

Peut-être

Certainement

Très certainement

**8 Quelles sont les raisons qui vous poussent à vous absenter ? (Vous pouvez cocher 1 ou plusieurs propositions)**

Difficultés d'ordre religieuses

Difficultés liées à l'image de soi

Difficultés d'ordre socioculturelles

Les activités pratiquées sont essentiellement athlétiques

Les activités physiques masculinisent

La manière de noter

Le manque d'option

Les mauvaises notes

**9 Pouvez-vous expliquer plus en détail les raisons qui vous ont parfois, le cas échéant, poussé à vous absenter ?**

.....  
.....  
.....

*MERCI D'AVOIR BIEN VOULU RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE.*



# TABLEAUX DES TRAITEMENTS STATISTIQUES

## Frequencies

		Statistics																		
		V0	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
		numerc	Age	Sexe	Niveau	tabliss	de la	Athlet	collecti	Danse	expres	gymna	Nombre	ustifica	Neces	ite	assidu	Maitr	Pratic	Moins
		l'ordre			etude	ment	note	isme	s	et	portive	absenc	ence	s	e	progre	sive	nelle	l'abs	eligi
N	Valid	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		95,50	8,41	,44	2,18	1,64	3,07	2,04	2,78	3,02	2,23	1,67	3,43	2,72	1,54	1,42	,64	1,98	3,09	1,92
Median		95,50	8,00	,00	2,00	1,50	3,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00
Mode		1 <sup>1</sup>	18	1	3	1	3	1	2	2	1	2	5	3	2	1	2	1	3	2
Std. Deviation		1,992	,623	,498	,763	,712	,044	,028	,959	,926	,016	,659	1,544	,988	,500	,494	481	111	,062	270
Variance		4,17	,634	,248	,582	,508	,614	0,55	,186	,518	,0314	,434	2,384	,977	,250	,244	231	560	,875	073
Minimum		1	14	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		190	23	2	3	3	99	99	99	99	99	3	5	4	2	2	2	99	99	2
Percentil	25	17,75	7,75	,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	,00	1,00	2,00	2,00
	50	95,50	8,00	,00	2,00	1,50	3,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00
	75	13,25	9,00	,00	3,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	5,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00

<sup>1</sup> Multiple modes exist. The smallest value is shown

## Frequency Table

### V1 Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	14	1	,5	,5	,5
	15	8	4,2	4,2	4,7
	16	13	6,8	6,8	11,6
	17	25	13,2	13,2	24,7
	18	55	28,9	28,9	53,7
	19	48	25,3	25,3	78,9
	20	19	10,0	10,0	88,9
	21	15	7,9	7,9	96,8
	22	5	2,6	2,6	99,5
	23	1	,5	,5	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V2 Sexe**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	106	55,8	55,8	55,8
	2	84	44,2	44,2	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V3 Niveau d'etude**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	41	21,6	21,6	21,6
	2	74	38,9	38,9	60,5
	3	75	39,5	39,5	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V4 Etablissement**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	95	50,0	50,0	50,0
	2	69	36,3	36,3	86,3
	3	26	13,7	13,7	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V5 Qualite de la note**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	8,9	8,9	8,9
	2	71	37,4	37,4	46,3
	3	78	41,1	41,1	87,4
	4	23	12,1	12,1	99,5
	99	1	,5	,5	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V6 Athletisme**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	187	98,4	98,4	98,4
	2	1	,5	,5	98,9
	99	2	1,1	1,1	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V7 Sports collectifs**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	45	23,7	23,7	23,7
	2	143	75,3	75,3	98,9
	99	2	1,1	1,1	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V8 Danse et expressions corporelles**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	188	98,9	98,9	98,9
	99	2	1,1	1,1	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V9 Gymnastique sportive**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	151	79,5	79,5	79,5
	2	37	19,5	19,5	98,9
	99	2	1,1	1,1	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V10 Nombre d'absence**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	83	43,7	43,7	43,7
	2	87	45,8	45,8	89,5
	3	20	10,5	10,5	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V11 Justification des absences**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	14,7	14,7	14,7
	2	33	17,4	17,4	32,1
	3	43	22,6	22,6	54,7
	4	1	,5	,5	55,3
	5	85	44,7	44,7	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V12 Necessite criteres**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	33	17,4	17,4	17,4
	2	28	14,7	14,7	32,1
	3	89	46,8	46,8	78,9
	4	40	21,1	21,1	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V13 Assiduite**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	88	46,3	46,3	46,3
	2	102	53,7	53,7	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V14 Progres**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	111	58,4	58,4	58,4
	2	79	41,6	41,6	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V15 Maitrise technique**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	68	35,8	35,8	35,8
	2	122	64,2	64,2	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V16 Pratique optionnelle**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	121	63,7	63,7	63,7
	2	51	26,8	26,8	90,5
	3	14	7,4	7,4	97,9
	4	3	1,6	1,6	99,5
	99	1	,5	,5	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V17 Moins d'absence si option**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	29	15,3	15,3	15,3
	2	58	30,5	30,5	45,8
	3	64	33,7	33,7	79,5
	4	38	20,0	20,0	99,5
	99	1	,5	,5	100,0
Total		190	100,0	100,0	

**V18 Difficultes d'ordre religieux**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	7,9	7,9	7,9
	2	175	92,1	92,1	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V19 Difficultes liees a l'image de soi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	39	20,5	20,5	20,5
	2	151	79,5	79,5	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V20 Difficultes d'ordre socioculturel**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	4,7	4,7	4,7
	2	181	95,3	95,3	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V21 Activites essentiellement athletiques**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	35	18,4	18,4	18,4
	2	155	81,6	81,6	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V22 Activites physiques masculinisent**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	4,2	4,2	4,2
	2	182	95,8	95,8	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V23 Maniere de noter**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	36	18,9	18,9	18,9
	2	154	81,1	81,1	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V24 Manque d'options**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	48	25,3	25,3	25,3
	2	142	74,7	74,7	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V25 Mauvaises notes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	35	18,4	18,4	18,4
	2	155	81,6	81,6	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V26 Comportement**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	4,2	4,2	4,2
	2	182	95,8	95,8	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

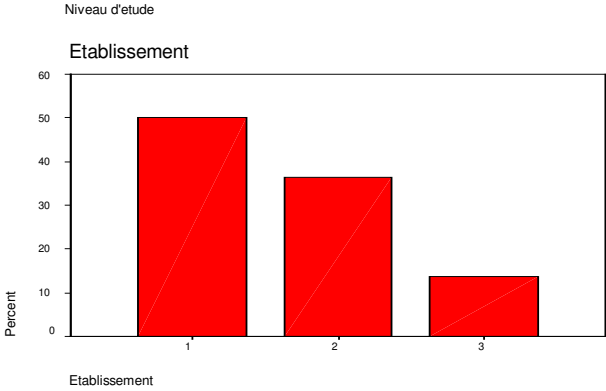
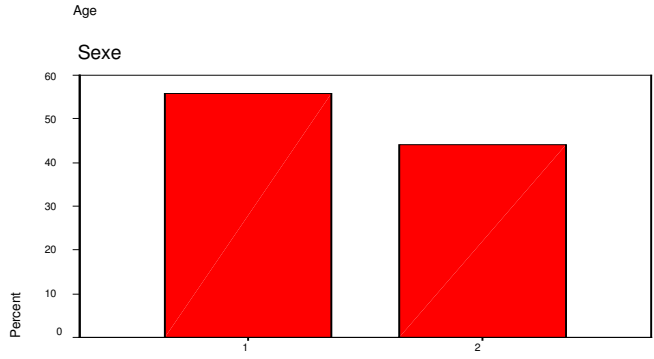
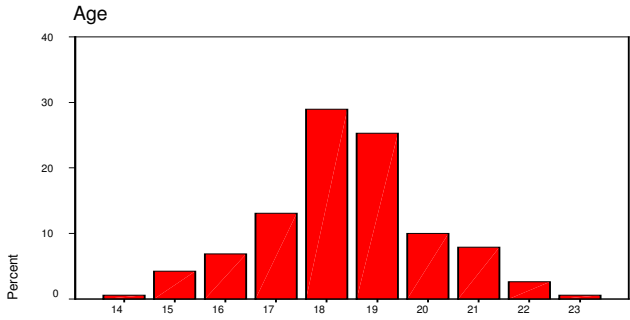
**V27 Maladie**

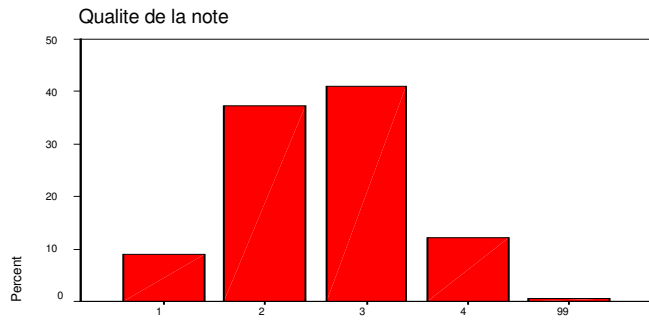
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	11,1	11,1	11,1
	2	169	88,9	88,9	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

**V28 Absence de sanction**

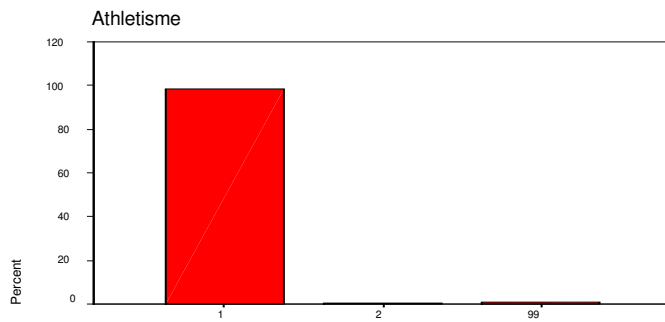
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,5	,5	,5
	2	189	99,5	99,5	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

# GRAPHIQUES

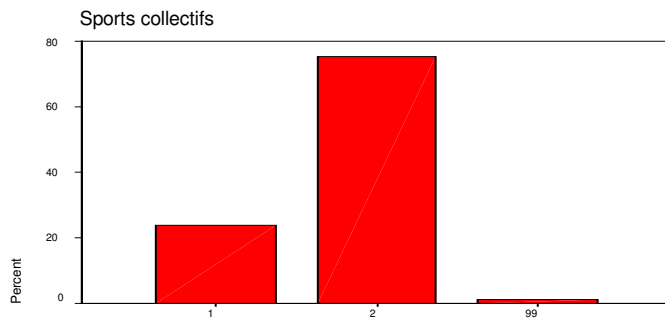




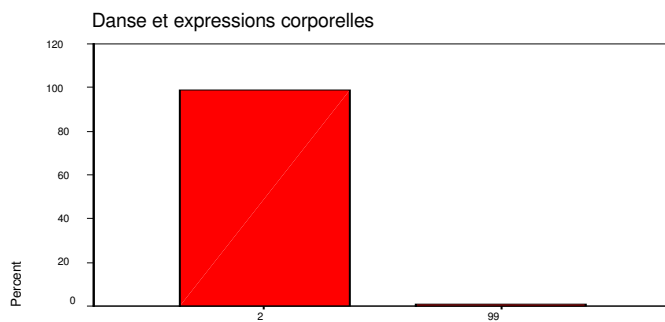
Qualite de la note



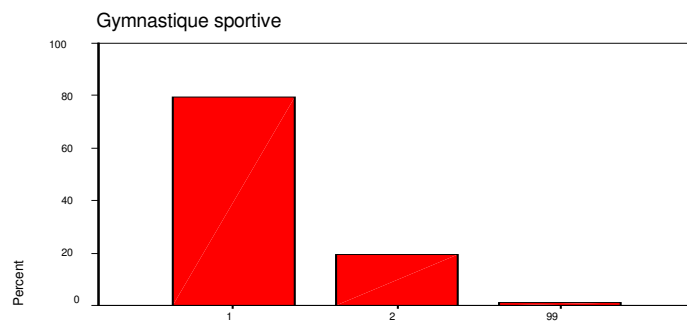
Athletisme



Sports collectifs

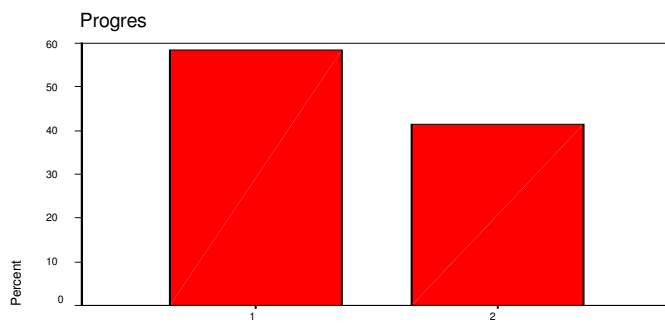
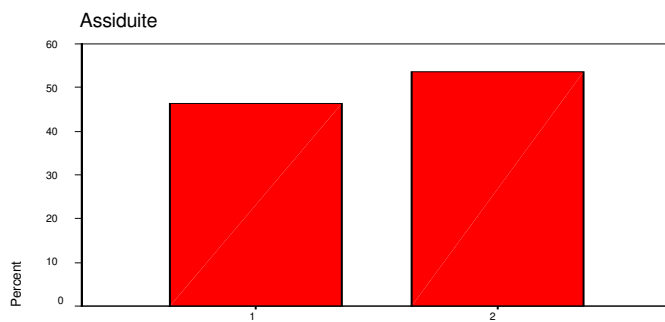
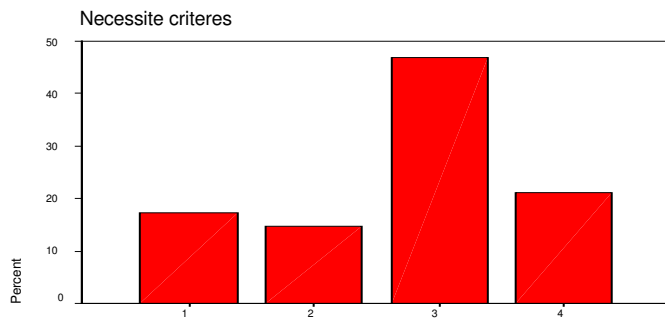
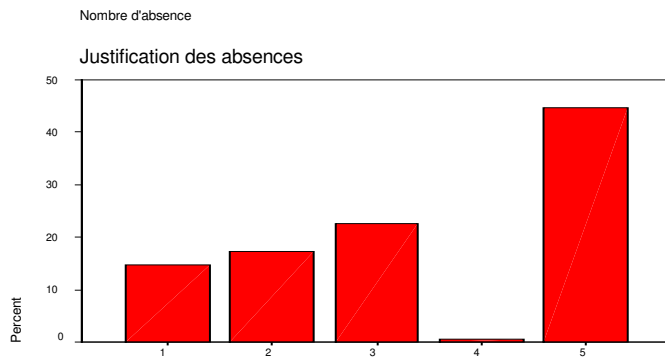
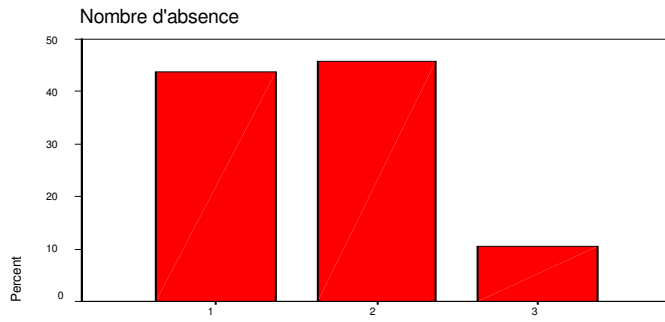


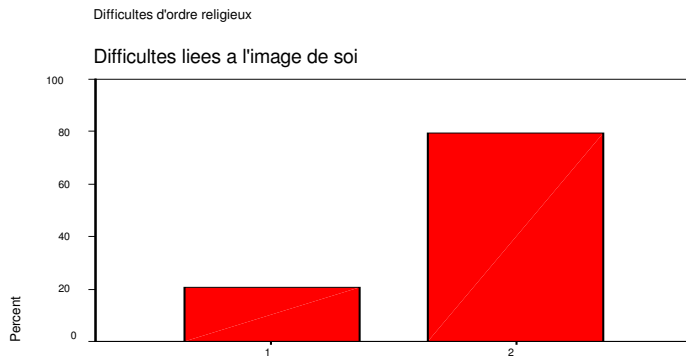
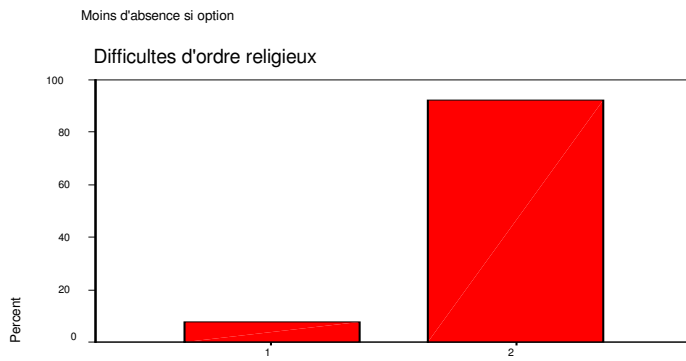
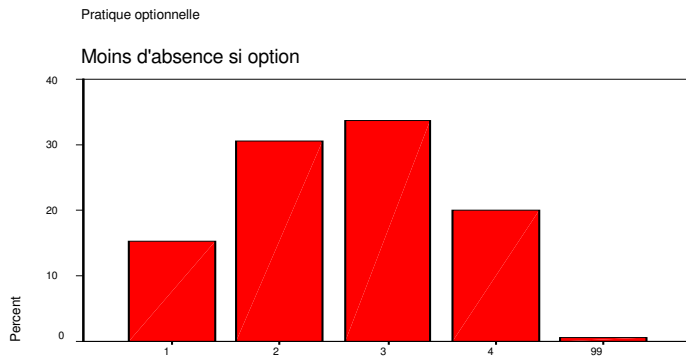
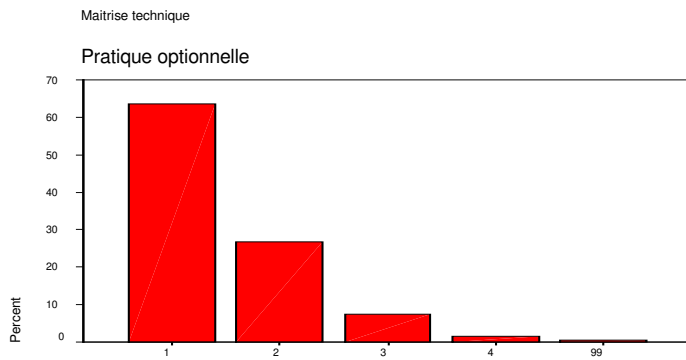
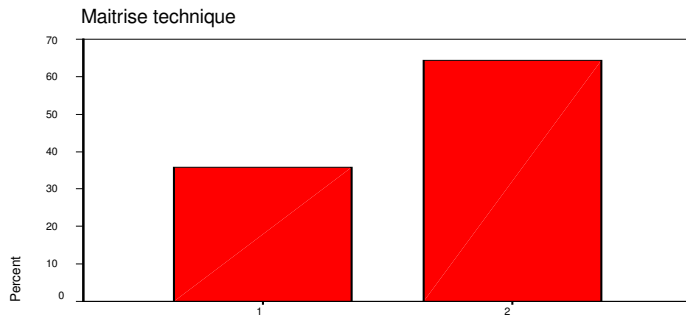
Danse et expressions corporelles



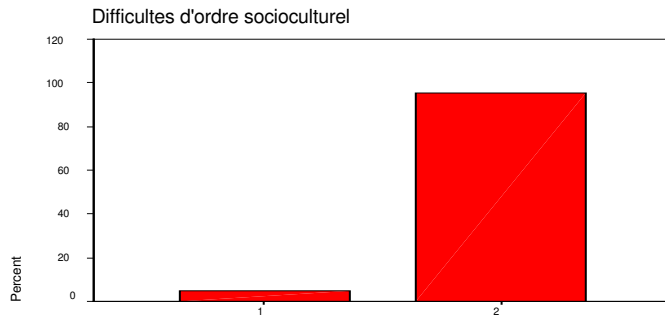
Gymnastique sportive



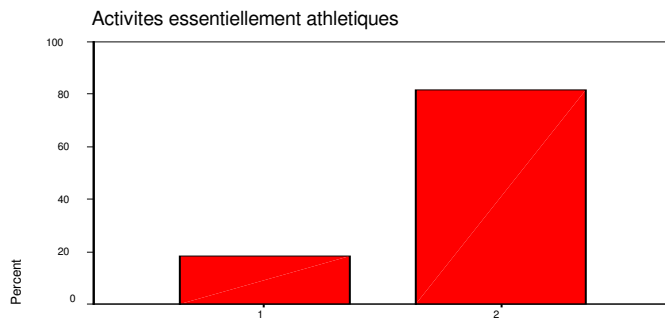




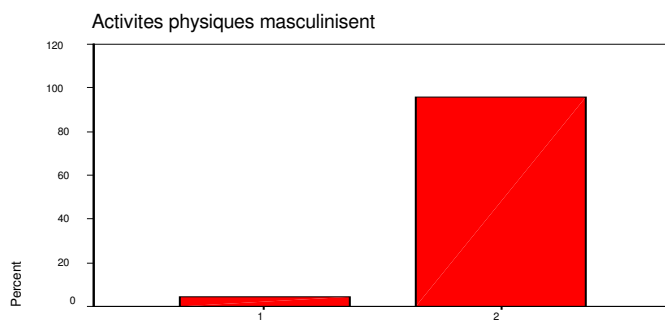
Difficultes liees a l'image de soi



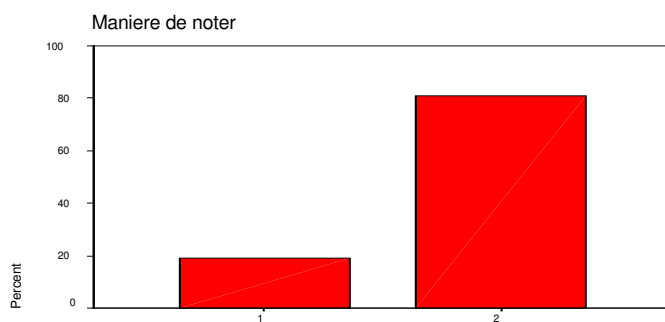
Difficultés d'ordre socioculturel



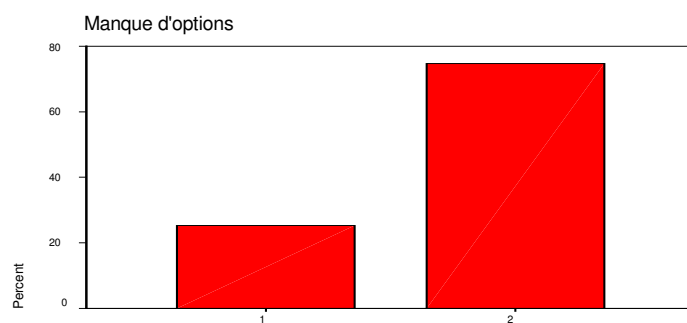
Activites essentiellement athletiques



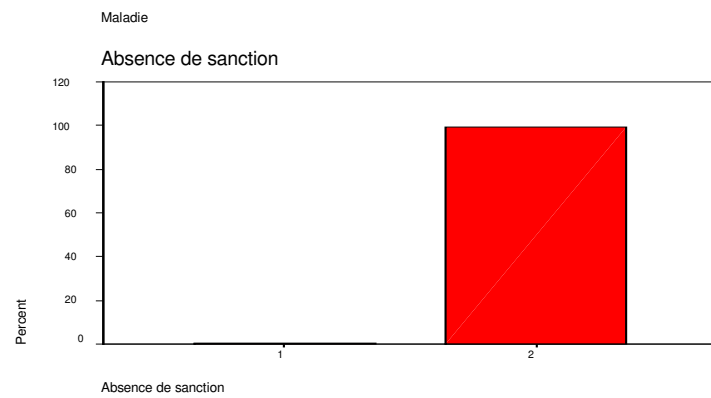
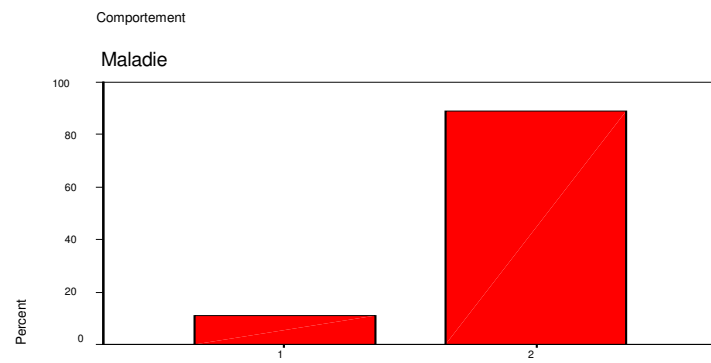
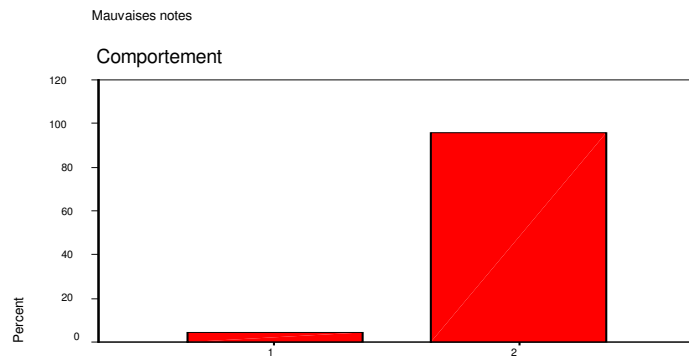
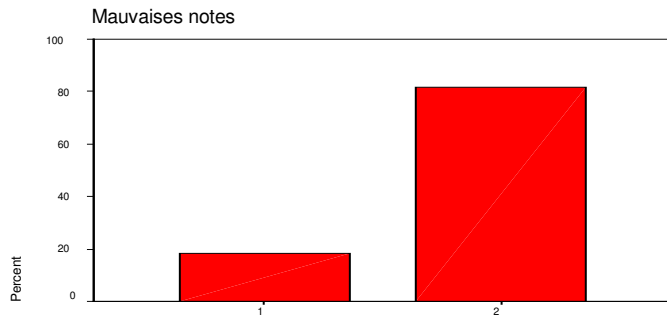
Activites physiques masculinisent



Maniere de noter



Manque d'options

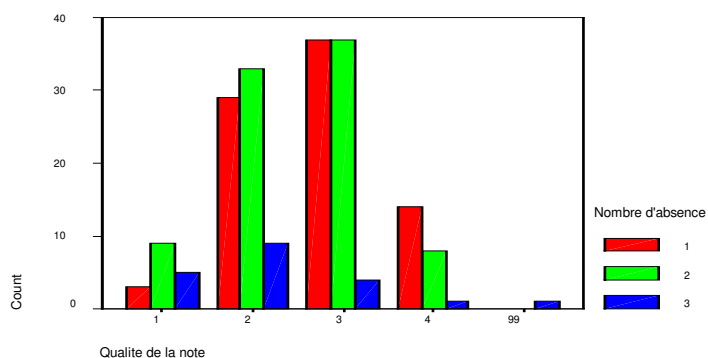


## TABLEAUX CROISÉS

**V5 Qualite de la note \* V10 Nombre d'absence Crosstabulation**

Count

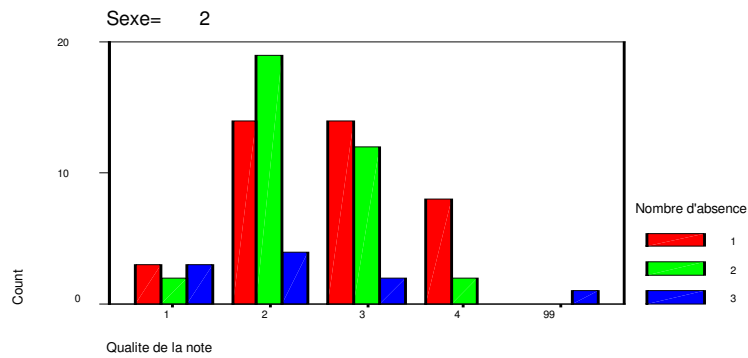
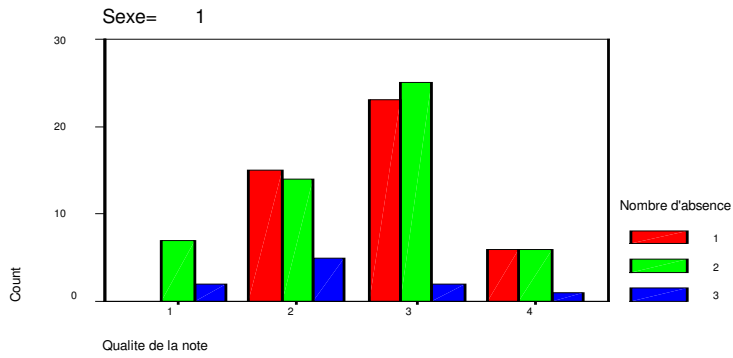
		V10 Nombre d'absence			Total
		1	2	3	
V5 Qualite de la note	1	3	9	5	17
	2	29	33	9	71
	3	37	37	4	78
	4	14	8	1	23
	99			1	1
Total		83	87	20	190



**V5 Qualite de la note \* V10 Nombre d'absence \* V2 Sexe Crosstabulation**

Count

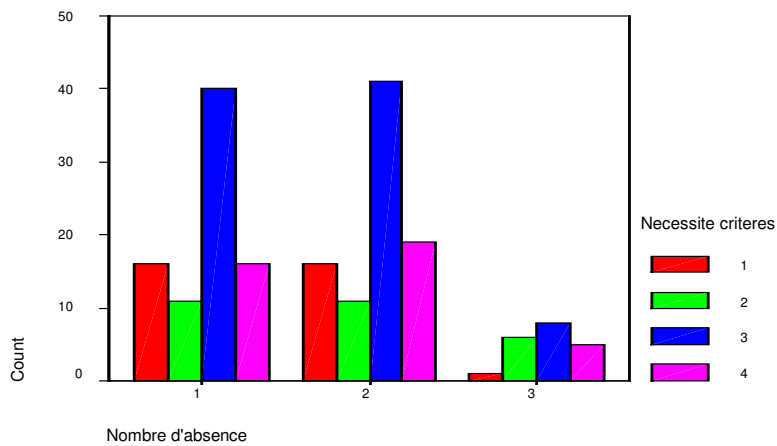
				V10 Nombre d'absence			Total
				1	2	3	
V2 Sexe	1	V5 Qualite de la note	1		7	2	9
			2	15	14	5	34
			3	23	25	2	50
			4	6	6	1	13
			Total	44	52	10	106
	2	V5 Qualite de la note	1	3	2	3	8
			2	14	19	4	37
			3	14	12	2	28
			4	8	2		10
			99			1	1
Total			39	35	10	84	



**V10 Nombre d'absence \* V12 Necessite criteres Crosstabulation**

Count

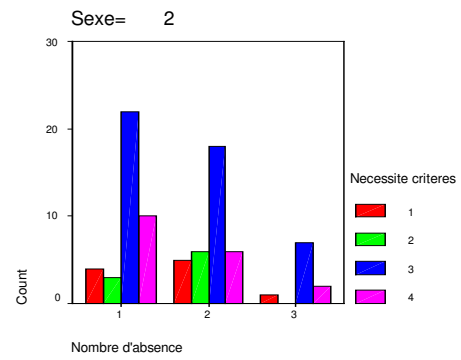
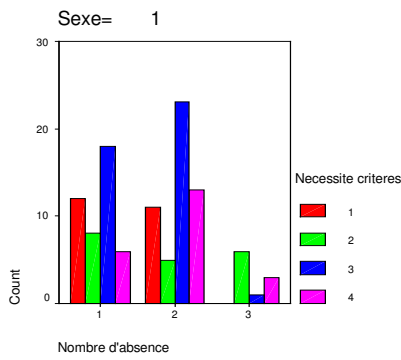
		V12 Necessite criteres				Total
		1	2	3	4	
V10 Nombre d'absence	1	16	11	40	16	83
	2	16	11	41	19	87
	3	1	6	8	5	20
Total		33	28	89	40	190



**V10 Nombre d'absence \* V12 Necessite criteres \* V2 Sexe Crosstabulation**

Count

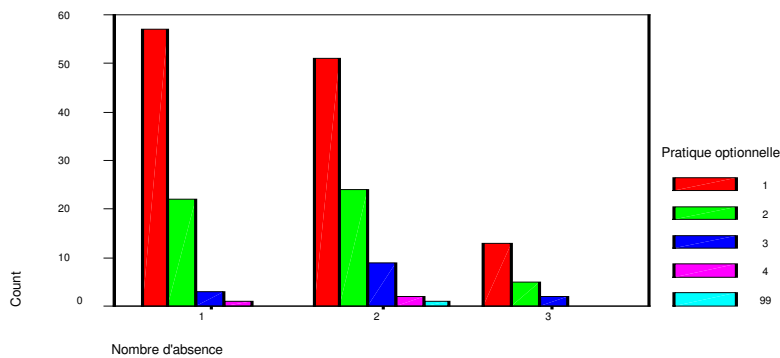
				V12 Necessite criteres				Total
				1	2	3	4	
V2 Sexe	1	V10 Nombre d'absence	1	12	8	18	6	44
			2	11	5	23	13	52
			3		6	1	3	10
		Total	23	19	42	22	106	
2	V10 Nombre d'absence	1	4	3	22	10	39	
		2	5	6	18	6	35	
		3	1		7	2	10	
	Total	10	9	47	18	84		



**V10 Nombre d'absence \* V16 Pratique optionnelle Crosstabulation**

Count

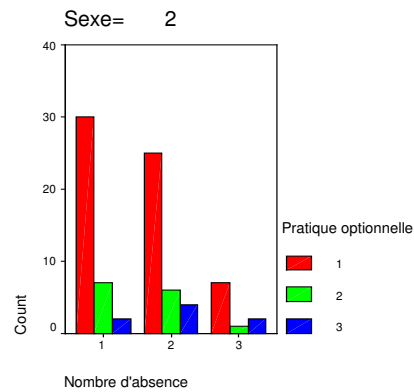
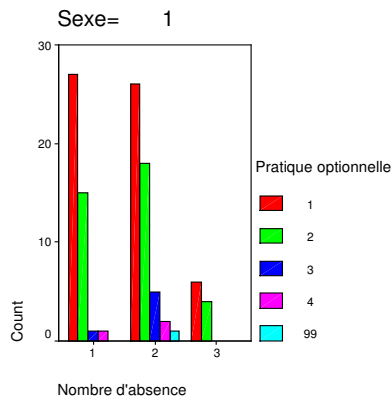
		V16 Pratique optionnelle					Total
		1	2	3	4	99	
V10 Nombre d'absence	1	57	22	3	1		83
	2	51	24	9	2	1	87
	3	13	5	2			20
Total		121	51	14	3	1	190



**V10 Nombre d'absence \* V16 Pratique optionnelle \* V2 Sexe Crosstabulation**

Count

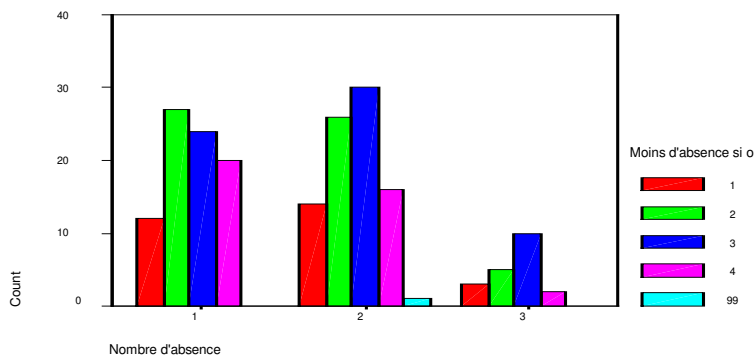
				V16 Pratique optionnelle				
				1	2	3	4	99
V2 Sexe	1	V10 Nombre d'absence	1	27	15	1	1	
			2	26	18	5	2	1
			3	6	4			
	Total		59	37	6	3	1	
	2	V10 Nombre d'absence	1	30	7	2		
			2	25	6	4		
			3	7	1	2		
	Total		62	14	8			



**V10 Nombre d'absence \* V17 Moins d'absence si option Crosstabulation**

Count

		V17 Moins d'absence si option					Total
		1	2	3	4	99	
V10 Nombre d'absence	1	12	27	24	20		83
	2	14	26	30	16	1	87
	3	3	5	10	2		20
Total		29	58	64	38	1	190

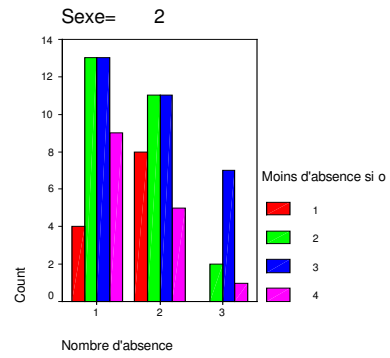
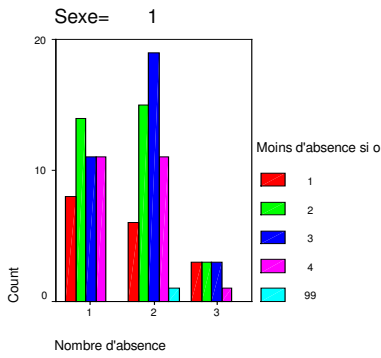




**V10 Nombre d'absence \* V17 Moins d'absence si option \* V2 Sexe Crosstabulation**

Count

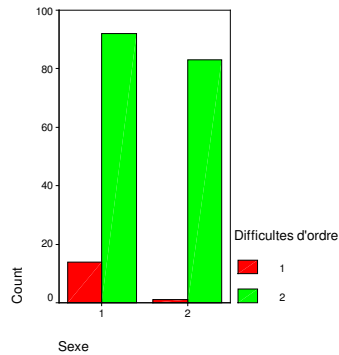
				V17 Moins d'absence si option					
				1	2	3	4	99	Total
V2 Sexe	1	V10 Nombre d'absence	1	8	14	11	11		44
			2	6	15	19	11	1	52
			3	3	3	3	1		10
		Total	17	32	33	23	1	106	
V2 Sexe	2	V10 Nombre d'absence	1	4	13	13	9		39
			2	8	11	11	5		35
			3		2	7	1		10
		Total	12	26	31	15		84	



**2 Sexe \* V18 Difficultes d'ordre religieux Crosstabulation**

Count

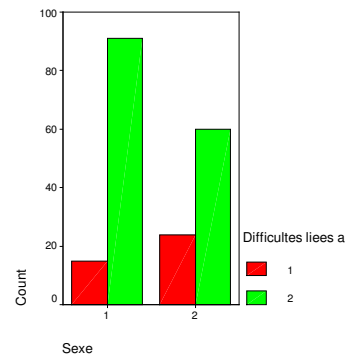
		V18 Difficultes d'ordre religieux		
		1	2	Total
V2 Sexe	1	14	92	106
	2	1	83	84
Total		15	175	190



**2 Sexe \* V19 Difficultes liees a l'image de soi Crosstabulation**

Count

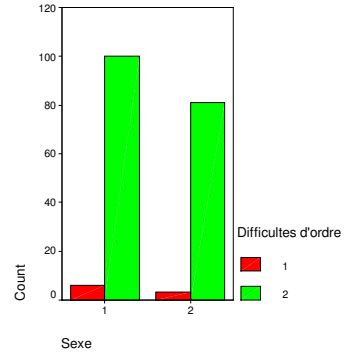
		V19 Difficultes liees a l'image de soi		
		1	2	Total
V2 Sexe	1	15	91	106
	2	24	60	84
Total		39	151	190



**2 Sexe \* V20 Difficultes d'ordre socioculturel Crosstabulation**

Count

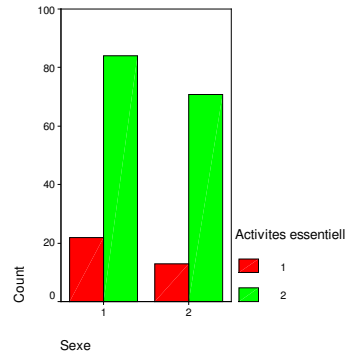
		V20 Difficultes d'ordre socioculturel		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	6	100	106
	2	3	81	84
Total		9	181	190



**V2 Sexe \* V21 Activites essentiellement athletiques Crosstabulation**

Count

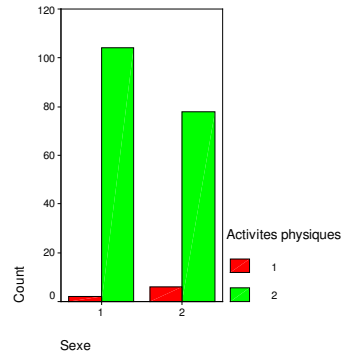
		V21 Activites essentiellement athletiques		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	22	84	106
	2	13	71	84
Total		35	155	190



**V2 Sexe \* V22 Activites physiques masculinisent Crosstabulation**

Count

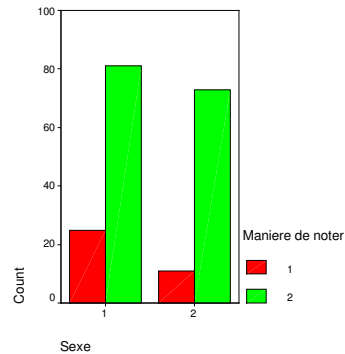
		V22 Activites physiques masculinisent		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	2	104	106
	2	6	78	84
Total		8	182	190



**V2 Sexe \* V23 Maniere de noter Crosstabulation**

Count

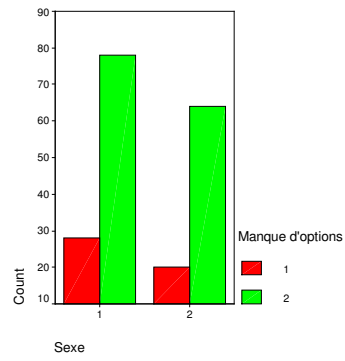
		V23 Maniere de noter		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	25	81	106
	2	11	73	84
Total		36	154	190



**V2 Sexe \* V24 Manque d'options Crosstabulation**

Count

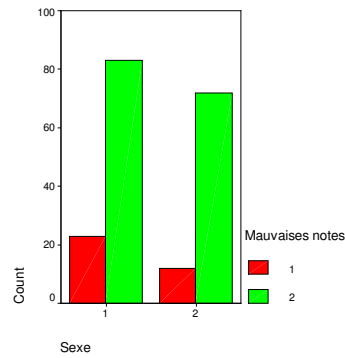
		V24 Manque d'options		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	28	78	106
	2	20	64	84
Total		48	142	190



**V2 Sexe \* V25 Mauvaises notes Crosstabulation**

Count

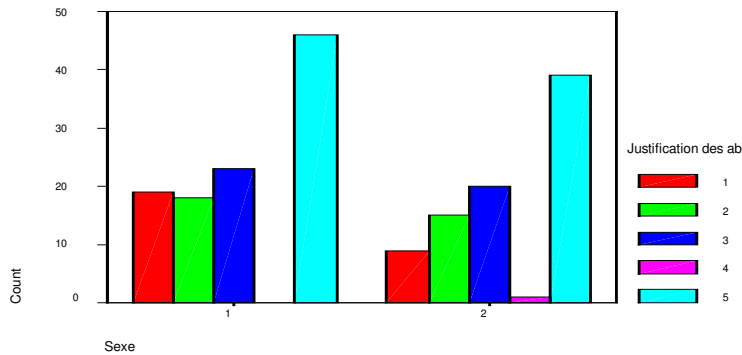
		V25 Mauvaises notes		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	23	83	106
	2	12	72	84
Total		35	155	190



**V2 Sexe \* V11 Justification des absences Crosstabulation**

Count

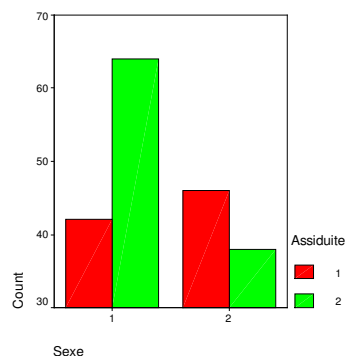
		V11 Justification des absences					Total
		1	2	3	4	5	
V2 Sexe	1	19	18	23		46	106
	2	9	15	20	1	39	84
Total		28	33	43	1	85	190



**V2 Sexe \* V13 Assiduite Crosstabulation**

Count

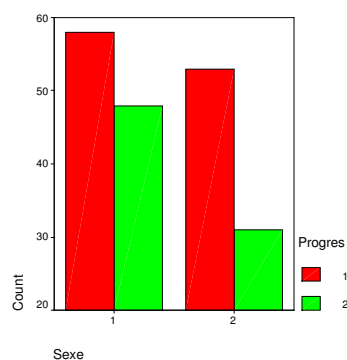
		V13 Assiduite		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	42	64	106
	2	46	38	84
Total		88	102	190



**V2 Sexe \* V14 Progres Crosstabulation**

Count

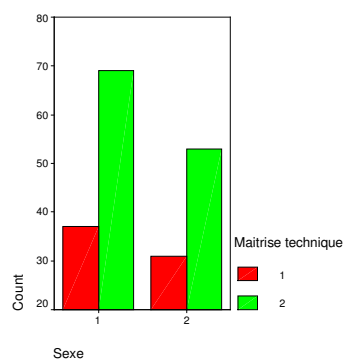
		V14 Progres		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	58	48	106
	2	53	31	84
Total		111	79	190



**V2 Sexe \* V15 Maitrise technique Crosstabulation**

Count

		V15 Maitrise technique		Total
		1	2	
V2 Sexe	1	37	69	106
	2	31	53	84
Total		68	122	190



V1 Age \* V10 Nombre d'absence \* V2 Sexe Crosstabulation

Count

				V10 Nombre d'absence			Total
				1	2	3	
V2 Sexe	1	V1 Age	15	1	1		2
			16	4	3		7
			17	4	5	1	10
			18	13	17	4	34
			19	10	15	1	26
			20	6	6	3	15
			21	4	3	1	8
			22	2	1		3
			23		1		1
			Total		44	52	10
	2	V1 Age	14	1			1
			15	2	4		6
			16	2	2	2	6
			17	7	7	1	15
			18	12	6	3	21
			19	9	10	3	22
			20	1	3		4
			21	3	3	1	7
			22	2			2
			Total		39	35	10

