

Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants

Jocelyn Gagnon, Denis Martel, Jean-Pierre Brunelle, Marielle Tousignant et Carlo Spallanzani

Volume 9, numéro 1, 2006

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1016883ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1016883ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gagnon, J., Martel, D., Brunelle, J.-P., Tousignant, M. & Spallanzani, C. (2006). Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 3–20. <https://doi.org/10.7202/1016883ar>

Résumé de l'article

Cet article présente une étude dont l'objectif était de décrire des injustices vécues par des élèves du primaire en éducation physique. À l'aide de la technique des incidents critiques, 296 élèves (154 filles, 142 garçons) de 5^e et 6^e années ont été invités à raconter des situations injustes présentes lors des leçons d'éducation physique avec leur enseignant. Une analyse de contenu de ces situations (N=372) a permis l'émergence d'une typologie comportant 17 catégories d'injustices vécues par les élèves. Ces révélations d'élèves ont mené à la formulation d'hypothèses d'actions susceptibles d'aider des enseignants à réduire la présence de situations d'injustice de leur part au gymnase.



Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants

Jocelyn Gagnon et Denis Martel

Université Laval

Jean-Pierre Brunelle

Université de Sherbrooke

Marielle Tousignant

Université Laval

Carlo Spallanzani

Université de Sherbrooke

Résumé – Cet article présente une étude dont l'objectif était de décrire des injustices vécues par des élèves du primaire en éducation physique. À l'aide de la technique des incidents critiques, 296 élèves (154 filles, 142 garçons) de 5^e et 6^e années ont été invités à raconter des situations injustes présentes lors des leçons d'éducation physique avec leur enseignant. Une analyse de contenu de ces situations (N=372) a permis l'émergence d'une typologie comportant 17 catégories d'injustices vécues par les élèves. Ces révélations d'élèves ont mené à la formulation d'hypothèses d'actions susceptibles d'aider des enseignants à réduire la présence de situations d'injustice de leur part au gymnase.

Abstract – This article presents a study whose aim was to describe the injustices experienced by elementary school pupils in physical education class. By means of the critical incidents technique, 296 pupils (154 girls and 142 boys) in grades five and six were invited to recount unjust situations present during physical education classes with their teachers. From a content analysis of these situations (N = 372), there emerged a typology comprising 17 categories of injustice experienced by pupils. The pupils' revelations led to the formulation of scenarios for action that could help teachers reduce their unjust behaviours in the gym.

1. Introduction

L'étude¹ rapportée ici s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste qui avait pour but d'améliorer la connaissance des actions pédagogiques privilégiées par des éducateurs physiques pour offrir à leurs élèves des conditions d'apprentissage plus équitables. Elle porte plus spécifiquement sur l'identification par des élèves du primaire de situations injustes dont ils ont été victimes ou témoins lors de leurs cours d'éducation physique. À notre avis, ces révélations d'élèves peuvent servir de point de référence aux éducateurs physiques désireux de poser un regard critique sur leur enseignement. De plus, l'étude propose des hypothèses d'actions susceptibles de les aider à réduire la présence de situations d'injustice au gymnase.

1.1 Nécessité d'interroger les élèves sur les injustices vécues au gymnase

Actuellement, il existe encore peu de travaux sur les perceptions des élèves au sujet de leurs cours d'éducation physique. À titre d'exemples, notons les travaux de Dyson (1995), Gagnon, Martel, Dumont, Grenier et Pelletier-Murphy (2000), Hopple et Graham (1995), Loo Veal et Compagnone (1995), Martel, Gagnon, Grenier et Pelletier-Murphy (1999), Martel, Gagnon, Pelletier-Murphy et Grenier (1999), Martinek (1988) ainsi que des études menées par Lee et ses collaborateurs (Lee, Carter et Xiang, 1995 ; Lee, Landing et Carter, 1992). Le postulat à la base de ce type de recherche est que l'apprentissage n'est pas déterminé principalement par l'enseignant (Dyson, 1995). En fait, il faut maintenant considérer que les perceptions des élèves au sujet de ce qu'ils vivent en éducation physique ont certainement une influence sur leur conduite et sur leur apprentissage. Dans cette perspective, l'utilisation des perceptions des élèves comme point de départ pour favoriser le processus de régulation de l'enseignement nous semble une avenue fort prometteuse. Comme le rapportent Piéron, Delfosse, Ledent et Cloes (2000), l'avis des élèves sur ce qu'ils vivent en classe représente une donnée particulièrement utile pour mieux apprécier la signification des comportements qu'ils adoptent.

Par ailleurs, les résultats d'une étude menée auprès d'éducateurs physiques révèlent sans équivoque que ceux-ci perçoivent les multiples formes d'injustices vécues au gymnase par des élèves (Gagnon, Martel, Spallanzani et Brunelle, 1997). Cependant, cette capacité des enseignants à reconnaître la présence de ces situations dans l'enseignement de leurs collègues n'est pas un gage de leur niveau de conscience quant à l'existence de ce phénomène dans leur propre enseignement. En fait, nous ignorons dans quelle mesure les éducateurs physiques sont capables d'identifier spécifiquement ceux de leurs comportements qui constituent des sources d'injustice pour les élèves. De plus, comme le souligne Graham (1995), même les bons enseignants trouvent qu'il est difficile de connaître et comprendre les besoins des élèves. Dans ces circonstances, les perceptions des élèves relativement aux injustices vécues en éducation physique constituent une source d'information de première importance pour des enseignants désireux d'offrir à leurs élèves un environnement éducatif mieux adapté à leurs besoins.

En fin, les résultats d'une étude sur les perceptions d'éducateurs physiques au sujet de l'équité en éducation physique ont permis de constater qu'il y avait pratiquement autant de définitions

1 La recherche a été réalisée grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC-410-98-1168).

du concept d'équité que de participants à cette étude (Rail et Dallaire, 1997). Selon cette même recherche, la problématique de l'équité n'est que très peu abordée par les éducateurs physiques lors de journées de perfectionnement pédagogique.

1.2 Nécessité de favoriser la réduction des injustices présentes au gymnase

Plusieurs travaux ont démontré que les situations inéquitables sont omniprésentes et fréquentes au gymnase et qu'elles ont des effets néfastes sur le climat d'apprentissage qui règne dans les cours d'éducation physique. Premièrement, des études portant sur la mixité ont mis en évidence les désavantages des filles par rapport aux garçons en éducation physique (Chalmers, 1992; Flintoff, 1993; Griffin, 1983, 1989; Rail et Dallaire, 1997; Scraton, 1992). Par exemple, la nature des activités d'apprentissage offertes en éducation physique favorise davantage la participation des garçons que des filles et les éducateurs physiques entrent davantage en interaction avec les garçons qu'avec les filles.

Deuxièmement, plusieurs recherches sur l'effet Pygmalion en éducation physique ont démontré un manque d'équité dans les conditions d'apprentissage offertes aux élèves selon que ceux-ci font l'objet d'attentes faibles ou élevées. À titre d'exemples, les élèves faisant l'objet d'attentes faibles reçoivent moins d'encouragements (Crowe, 1977; Martinek, 1988; Martinek et Johnson, 1979; Martinek et Karper, 1984a, 1984b, 1986; Rejeski, Darracott et Hustlar, 1979), bénéficient de moins d'occasions de répondre aux questions de l'éducateur physique et se font poser moins de questions visant à vérifier leur compréhension (Crowe, 1977; Martinek, 1989; Martinek et Johnson, 1979; Martinek et Karper, 1984b, 1986), reçoivent moins de rétroactions les informant de la qualité de leurs réponses motrices (Crowe, 1977; Martinek, 1989; Oien, 1979), ont rarement la possibilité d'entendre à nouveau une question incomprise ou d'obtenir plus d'explications lorsqu'ils n'arrivent pas à répondre à une question (Crowe, 1977), ont peu de contacts individuels avec leur éducateur physique (Brown, 1979; Martinek, 1989; Martinek et Johnson, 1979; Oien, 1979), reçoivent moins d'information sur les comportements moteurs attendus (Brown, 1979; Martinek et Karper, 1984a, 1984b, 1986; Rejeski *et al.*, 1979), reçoivent plus de critiques (Martinek, 1981a, 1981b; Templin, 1981), voient leurs idées et leurs suggestions moins souvent acceptées (Martinek, 1983; Martinek et Johnson, 1979; Martinek et Karper, 1981, 1986), initient moins d'interactions avec leur éducateur physique (Crowe, 1977; Horn, 1984; Martinek et Karper, 1984a), reçoivent plus de rétroactions techniques (Horn, 1984; Rejeski *et al.*, 1979) et, finalement, sont plus souvent engagés dans des tâches motrices peu adaptées à leur niveau d'habileté (Cousineau et Luke, 1990).

Troisièmement, les résultats des quelques recherches sur les perceptions des élèves au sujet des comportements et des attentes de leur éducateur physique révèlent qu'ils sont conscients que l'éducateur physique n'agit pas de la même façon avec tous les élèves de leur groupe (Gagnon, Martel, Dumont, Grenier et Pelletier-Murphy, 2000; Martinek, 1988, Morency, 1990; Mros, 1990). Plus particulièrement, les élèves faisant l'objet d'attentes élevées se disent plus souvent félicités que réprimandés (Martinek, 1988) et estiment être davantage soutenus que les élèves moins habiles (Martinek et Karper, 1986). De plus, les garçons affirment que leur éducateur physique les encourage plus souvent qu'il n'encourage les filles (Daniels, 1983). Enfin, une étude récente réalisée auprès d'élèves québécois de 5^e et 6^e années du primaire a permis

de constater que plus de 60% des élèves estiment qu'ils sont parfois traités de façon injuste par leur éducateur physique (Gagnon *et al.*, 2000). Cette dernière étude a également fait ressortir le fait que les élèves ne croient pas être en mesure d'amener leur éducateur physique à les traiter d'une façon qu'ils jugent plus appropriée. Cette résignation des élèves jumelée à leur crainte d'exprimer librement leur pensée à l'éducateur physique démontrent bien l'impasse dans laquelle ils se retrouvent. Ce sentiment d'impuissance des élèves nous porte à croire qu'il incombe d'abord à l'éducateur physique de réguler sa pratique pédagogique de façon à réduire les injustices, très souvent créées de manière involontaire, qui prennent place au gymnase.

2. Méthodologie

2.1 Participants

Douze éducateurs physiques francophones du Québec (5 femmes, 7 hommes) enseignant au primaire ont volontairement participé à l'étude. Ces enseignants, dont l'expérience professionnelle variait de 5 à 32 années d'enseignement de l'éducation physique, devaient sélectionner une classe de 5^e ou 6^e année au sein de leur école, dans laquelle les élèves seraient invités à participer à l'étude. Au total, 296 élèves (154 filles, 142 garçons) âgés de neuf à onze ans ont raconté des injustices vécues ou perçues lors des leçons d'éducation physique avec leur enseignant.

2.2 Prélèvement des situations injustes perçues par les élèves

La technique de prélèvement des incidents critiques (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988) a été utilisée pour recueillir les injustices qui interpellaient le plus les élèves. Dans chacune des classes, ces derniers étaient interrogés en l'absence de leur titulaire et de leur éducateur physique de manière à ce qu'ils puissent s'exprimer librement et en toute confidentialité. Plus précisément, ils devaient compléter, individuellement et autant de fois qu'ils le voulaient, un formulaire comportant les directives suivantes : « Raconte une situation qui s'est produite en éducation physique que tu as trouvée injuste pour toi ou d'autres élèves. Décris le plus précisément (quand, qui, quoi) ce qui s'est passé dans cette situation. »

2.3 Analyse des situations rapportées par les élèves

Les situations injustes rapportées (N=372) par les élèves ont fait l'objet d'une analyse de contenu à modèle ouvert² (L'Écuyer, 1988) afin de regrouper celles qui présentaient des affinités sous des appellations appropriées, permettant ainsi l'émergence d'une typologie qui identifie les catégories d'injustices vécues par les élèves. La validité de cette typologie a été établie en trois étapes. Lors de la première étape, deux chercheurs ont classifié la totalité des situations recueillies sur la base d'un accord inter-juges. À la deuxième étape, un troisième chercheur, non impliqué dans l'élaboration de la typologie, a été invité à classer de nouveau 20% des situations déjà regroupées dans chacune des catégories d'injustices, sans connaître le classement

2 Dans le modèle ouvert d'analyse de contenu, il n'existe pas de catégorie au départ: elles proviennent du matériel analysé à partir de regroupements successifs des énoncés (situations injustes) en se basant sur leur parenté ou leurs similitudes de sens les uns par rapport aux autres.

initial. Ce troisième chercheur a classé avec exactitude 85 % (coefficient de fidélité) des situations retenues. La troisième étape a permis aux trois chercheurs de peaufiner la typologie en corrigeant au besoin les appellations des catégories d'injustices et en obtenant un consensus sur le classement des énoncés pour lesquels il y avait des désaccords lors du test de fidélité. Par la suite, les catégories d'injustices ont été regroupées en six familles sur la base de l'objet de l'injustice rapportée par les élèves au sein de chacune des catégories. Par exemple, les catégories d'injustices « Donner des sanctions trop sévères », « Punir ou chicaner les élèves sans raison », « Manquer de respect envers les élèves », « Être inconstant dans l'application de règles de conduite » et « Instaurer des règles de conduite peu ou pas appropriées » ont été regroupées dans la famille d'injustices nommée « Gestion de la discipline ».

3. Résultats

Il faut d'abord rappeler que l'étude visait à décrire des situations considérées injustes par des élèves du primaire lors de leurs cours d'éducation physique. Ces révélations d'élèves se voulaient le point de départ d'un processus de réflexion pour des éducateurs physiques désireux de poser un regard critique sur leur enseignement. Cependant, il importe de préciser que les commentaires des élèves ne constituent pas un indice absolu du manque d'efficacité des enseignants à créer des conditions d'apprentissage équitables pour leurs élèves. Premièrement, nous n'avions pas demandé aux élèves de raconter des situations où ils estimaient que leur enseignant faisait preuve d'équité à leur égard ou auprès de leurs pairs. Deuxièmement, les propos rapportés par les élèves sont le reflet de leur vision d'événements qui les touchent plus particulièrement ; ces propos ne sont pas nécessairement interprétés de la même façon par leur enseignant. Troisièmement, les effets défavorables soulignés par les élèves ne peuvent être considérés comme des intentions pédagogiques des enseignants à l'égard de leurs élèves. En fait, ils sont généralement la résultante d'actions pédagogiques entreprises avec des intentions louables, mais dont découlent certains effets défavorables méconnus de la part des enseignants. Néanmoins, ces effets demeurent bien réels et authentiques pour les élèves qui en sont témoins ou les subissent. Dans cette perspective, les résultats de la présente étude sont présentés de manière à bien faire ressentir au lecteur le point de vue des élèves face aux situations injustes qu'ils ont rapportées.

3.1 Familles d'injustices

Les six familles d'injustices, issues du regroupement des 17 catégories de la typologie d'injustices, sont présentées au tableau 1. Ce tableau précise le nombre d'histoires racontées par les élèves de même que le nombre d'éducateurs physiques concernés pour chacune des familles d'injustices. Les résultats de ce tableau révèlent que les élèves dénoncent surtout des injustices associées à la gestion de la discipline. Plus spécifiquement, 41 % des situations injustes rapportées par les élèves mettent en cause la façon dont leur enseignant gère la discipline au sein de leur groupe. Il est à noter également que tous les éducateurs physiques qui ont participé à l'étude font l'objet de cette critique de la part de leurs élèves.

Tableau 1
Répartition des histoires racontées par les élèves en fonction des familles d'injustices

Familles d'injustices	Nombre d'histoires	Nombre de professeurs
Gestion de la discipline	154 (41 %)	12
Activités d'apprentissage	67 (18 %)	12
Gestion du temps	58 (16 %)	7
Préférences de l'enseignant	40 (11 %)	9
Comportements de pairs	34 (9 %)	9
Jugement de l'enseignant	19 (5 %)	9

Par ailleurs, bon nombre d'élèves perçoivent des carences dans les activités d'apprentissage offertes par leur enseignant puisque 18% des histoires concernent l'organisation de ces activités et leur nature. Ces carences ont une importance telle, pour les élèves des 12 classes visitées, qu'elles rendent les activités d'apprentissage porteuses d'injustices. À titre exemple, c'est une injustice pour les élèves que d'avoir à subir des activités d'apprentissage monotones. La gestion inadéquate du temps de séance, notamment la répartition du temps de pratique entre les élèves et les pertes de temps inutiles, irrite également des élèves au point qu'ils se sentent lésés en pareilles situations. Les récits relatifs à la mauvaise gestion du temps de séance comptent pour 16% de l'ensemble des situations injustes rapportées par les élèves et concernent 7 des 12 enseignants de l'étude.

Enfin, 11 % des injustices relatées sont attribuables à des traitements privilégiés dont bénéficient certains élèves, 9% sont causées par des comportements inappropriés d'élèves et seulement 5% concernent des erreurs de jugement de l'enseignant, principalement en situation d'évaluation.

3.2 Catégories d'injustices

Les catégories qui composent la typologie des injustices rapportées par les élèves sont présentées respectivement pour chacune des familles d'injustices aux tableaux 2 à 7. Ces tableaux précisent le nombre d'histoires racontées par les élèves de même que le nombre d'éducateurs physiques concernés pour chacune des catégories d'injustices.

3.2.1 Injustices liées à la gestion de la discipline

Les élèves de 9 des 12 éducateurs physiques ont relaté 53 situations où ils jugent que leur enseignant s'est montré trop sévère à leur égard ou à l'égard de leurs pairs. Cette catégorie, qui est la plus imposante de la typologie, révèle en quelque sorte que plusieurs élèves estiment que leur éducateur physique abuse de son autorité lorsqu'il réagit à l'un ou l'autre de leurs comportements perturbateurs. Les propos qui suivent illustrent cette perception des élèves : « Quand on oublie notre costume d'éducation physique, on est obligé de rester sur le banc pendant tout le cours. C'est plate. » ; « Simon ³ avait dit de ne pas jouer avec les ballons, mais un de mes amis a échappé son ballon. Simon lui a dit d'aller sur le banc et mon ami est resté là tout le

3 Les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

cours. C'est plate pour mon ami.»; «J'ai parlé avec mon ami et j'ai eu une belle copie. Mon éducatrice physique m'a dit d'écrire 25 fois une phrase de 15 mots. J'ai trouvé cela injuste.»

Tableau 2
Injustices liées à la gestion de la discipline

Catégories d'injustices	Nombre d'histoires	Nombre de professeurs
Donner des sanctions trop sévères	53	9
Punir ou chicaner des élèves sans raison	41	8
Manquer de respect envers les élèves	35	7
a) en les chicanant lorsqu'ils font des erreurs ou ne comprennent pas	18	4
b) en leur faisant des remarques désobligeantes	11	5
c) en les plaçant dans des situations gênantes	6	2
Être inconstant dans l'application des règles de conduite	18	7
Instaurer des règles de conduite peu ou pas appropriées	7	1

Plusieurs élèves remettent également en cause la légitimité de sanctions disciplinaires qui leur sont imposées. À cet égard, 41 histoires racontées par des élèves de huit éducateurs physiques font état de punitions ou réprimandes jugées non méritées. D'abord, les élèves comprennent mal d'avoir à subir des punitions de groupe lorsqu'ils n'ont rien à se reprocher. Voici quelques énoncés représentatifs de cette situation : «On est resté assis tout un cours parce que quelques élèves avaient mal agi. C'est comme si elle punissait ceux qui n'ont rien fait. Elle pourrait punir seulement ceux qui ont fait quelque chose.»; «Quand les gars ont fait une guerre d'eau à l'abreuvoir, toute la classe a été punie pour eux, même les filles. Je ne trouve pas cela juste de punir tout le monde.»; «On jouait au jeu de l'anneau, deux gars ont fait des conneries. Laurent a tout arrêté le jeu à cause de ces deux gars là.» En outre, des élèves sont indignés lorsqu'ils considèrent, comme dans les exemples qui suivent, que leur professeur se trompe d'élève lorsqu'il donne une punition : «Francis m'a poussé sur un tapis. Mon professeur pensait que je jouais sur le tapis et il m'a mis un point jaune (point de démerite). J'ai trouvé cela injuste et je n'ai pas aimé cela. C'est comme si Francis méritait une récompense.»; «On se pratiquait au volleyball, Paul a averti une personne qui n'avait rien fait, car c'était l'autre élève qui avait frappé le ballon avec le pied. Je trouve cela injuste.»

Par ailleurs, selon les récits de leurs élèves, sept enseignants semblent parfois manquer de respect envers eux. Ce manque de respect prend diverses formes. Dans certains cas, les élèves reprochent à leur enseignant de les chicaner lorsqu'ils font des erreurs ou ne comprennent pas ses directives : «Moi et d'autres étions en train de pratiquer quelque chose que l'on n'avait jamais fait auparavant. Quand j'ai raté, Simon m'a crié après. C'est arrivé à d'autres aussi. Cela me met en colère et je n'ai plus le goût de jouer.»; «Une fois, nous faisons un exercice et un élève n'a pas été capable de le réussir. Paul l'a chicané. Cela me fait de la peine car si j'étais moins bon, je n'aimerais pas qu'on me chicane parce que je n'ai pas réussi.» Dans d'autres cas, les élèves disent faire l'objet de remarques désobligeantes : «L'année dernière, on faisait une randonnée en ski de fond. Raymond m'a dit que j'avancais comme une personne de 90 ans, je me sentais mal et gênée.»; «Je trouve cela plate quand mon professeur d'éducation physique fait

des farces sur les autres et sur moi. Il dit qu'on est bébé, qu'on est pourri dans le jeu. Tout le monde rit de nous.» Enfin, des élèves en veulent à leur éducateur physique de les placer eux ou d'autres élèves dans des situations gênantes, voire humiliantes: «Lorsqu'il y a des personnes qui parlent beaucoup dans les vestiaires, Raymond les fait s'habiller dans le corridor et plusieurs personnes les voient. C'est injuste pour eux.»; «Une fois, j'ai oublié mes souliers d'éducation physique. Mon professeur ne voulait pas que je mette les souliers que je porte à l'extérieur. Elle m'a donné des souliers qui ressemblent à des pantoufles. On dirait qu'elle a fait cela pour me ridiculiser. Je me sentais ridiculisé.»

Finalement, 18 histoires reflètent les critiques des élèves à l'endroit de sept éducateurs physiques qui semblent manquer de constance dans l'application des sanctions associées à des règles de conduite. Voici quelques exemples de ce qui choque les élèves sensibles aux incohérences dans les interventions de leur enseignant: «Il y a deux jours, on jouait aux chasseurs et aux chevreuils. On ne pouvait pas aller boire de l'eau mais il y en a qui ont bu. Je trouve cela injuste.»; «Quand j'ai demandé pour aller boire de l'eau, Louise a dit non. Deux minutes plus tard, elle a dit oui à quelqu'un de meilleur que moi en éducation physique. J'étais choquée car on aurait dit qu'elle avait des chouchous.»; «David et moi on parlait mais c'est juste moi qu'Aline a envoyé sur le banc. Je me sens comme si elle aimait plus l'autre.» Dans le même ordre d'idée, les élèves d'un des enseignants rapportent sept histoires illustrant des situations où leur éducateur physique instaure des règles de conduite qu'ils jugent peu appropriées: «À chaque cours, Laurie nous dit qu'il faut s'attacher les cheveux mais elle, elle peut les laisser détachés. Je n'aime pas ça parce que moi et toutes les filles on doit les attacher. Les élastiques sont en caoutchouc et ils nous font mal. Notre professeur met juste un petit foulard et puis c'est correct pour elle».

3.2.2 Injustices liées aux activités d'apprentissage

Selon des élèves de 11 des 12 classes visitées, le processus de formation des équipes préconisé par leur éducateur physique génère des injustices flagrantes. En effet, 36 histoires relatent des situations où la formation des équipes cause des préjudices. Certains élèves estiment que leur éducateur physique crée des équipes de calibre inégal lorsqu'il désigne lui-même les élèves qui forment chacune des équipes: «Quand elle fait des équipes, elles ne sont pas justes. Les meilleurs sont dans une équipe et les moins bons dans l'autre. J'aimerais que cela change, je trouve cela injuste.» D'autres dénoncent l'inefficacité de la formation d'équipes à partir de chefs qui sélectionnent à tour de rôle leurs coéquipiers: «Quand on joue au soccer, par exemple, nous choisissons un chef gars et un chef fille. Le gars prend les plus forts et la fille prend surtout les filles. Alors, l'équipe de gars est plus forte que celle des filles. Je trouve cela injuste car les filles ont aussi droit à la victoire.» Enfin, des élèves sont sensibles aux malaises que le processus de formation des équipes peut engendrer: «Quand c'est le temps de faire des équipes, je suis toujours choisie en dernier comme si j'étais une nullité. Je me sens triste.»; «Quand on fait des jeux, il faut faire des équipes. Moi je n'aime pas ça parce que je suis toujours choisi en dernier. Je trouve cela vraiment injuste. Je me sens mal.»; «Parfois, quand on fait des équipes, certaines personnes ne sont pas choisies. Le professeur est obligé de les mettre elle-même dans une équipe. Ça me fait de la peine car ces personnes sont des humains comme tout le monde et elles ont le droit d'être aimées.»

Tableau 3
Injustices liées aux activités d'apprentissage

Catégories d'injustices	Nombre d'histoires	Nombre de professeurs
Utiliser un processus de formation d'équipes inadéquat	36	11
a) qui résulte en des équipes inégales en nombre ou en calibre	25	11
b) qui provoque des malaises chez certains élèves	11	6
Offrir des activités monotones	25	7
Obliger la participation des élèves	4	3
Proposer des activités dangereuses	2	1

Par ailleurs, des élèves de sept éducateurs physiques considèrent qu'il est injuste de participer à des activités d'apprentissage qu'ils trouvent monotones. De façon plus spécifique, ces élèves identifient les principaux motifs qui les amènent à remettre en question le contenu qui leur est offert par leur éducateur physique. Ainsi, certains sont simplement déçus de ne pas pouvoir pratiquer plus souvent des activités qu'ils affectionnent particulièrement : « Je n'aime pas les jeux en éducation physique. Il n'y a pas de jeux cool comme le hockey, le soccer, etc. Je n'aime pas ça, je n'aime vraiment pas ça. » ; « Raymond nous fait faire du ski de fond et jamais de ski alpin. C'est plate. » D'autres élèves reprochent à leur éducateur physique de présenter souvent les mêmes activités : « Je trouve qu'on ne fait pas souvent de nouveaux jeux, on fait presque tout le temps les mêmes. Ce serait plus amusant si on changeait parfois. C'est plate de toujours faire les mêmes choses. » Enfin, plusieurs n'apprécient pas de faire des activités sportives qui comportent des règles adaptées par leur enseignant : « On joue toujours à des jeux qui n'ont pas les bonnes règles. »

Quelques histoires nous laissent également croire que certains des élèves trouvent leur professeur intransigeant à l'égard de pairs qui vivent de l'inconfort en éducation physique. Les exemples ci-après illustrent bien cette sensibilité d'élèves eu égard au traitement accordé à leurs pairs qu'ils considèrent en difficulté : « Au cours d'éducation physique, quand il y a des gens malades, mon professeur les oblige à faire les activités. Cela me choque beaucoup et c'est injuste pour les personnes malades. » ; « Lorsqu'on faisait la course d'endurance, Sébastien, qui fait de l'asthme, ne respirait plus, il toussait. Le professeur l'a fait continuer. Ce n'est pas juste. J'ai de la peine pour Sébastien. »

Enfin, deux élèves ont exprimé leur crainte face aux conditions de réalisation de certaines activités proposées par leur enseignant. L'un d'eux raconte l'histoire suivante : « Quand le professeur nous fait faire des parcours, certains obstacles sont dangereux ou impossibles. Comme lorsqu'elle nous fait faire des sauts en hauteur, elle ne met qu'un petit coussin comme si elle n'avait jamais pensé que quelqu'un puisse accrocher ses pieds à la barre et tomber en se casant le nez ou les poignets. Je trouve que c'est beaucoup trop dangereux et qu'elle devrait mettre à la place un gros coussin. »

3.2.3 Injustices liées à la gestion du temps

Des élèves de sept éducateurs physiques estiment que ces derniers répartissent mal le temps de pratique entre les élèves (tableau 4). En fait, pas moins de 37 histoires soutiennent que des équipes jouent plus souvent que d'autres durant les cours d'éducation physique ou bien que les garçons profitent de plus d'occasions d'apprendre que les filles. Les propos des élèves à cet égard sont généralement sans équivoque : « Ce matin, nous avons joué aux buts géants. Nous étions dans l'équipe verte. Il y avait aussi les bleus et les jaunes. Les bleus et les jaunes ont joué deux matchs de plus que nous. J'étais frustré. » ; « À la fin du cours, on jouait à l'anneau dans la quille. Le professeur a laissé les gars jouer environ 15 minutes de plus que nous les filles. C'est plate parce que l'on niaisait sur le banc. » Des élèves de quatre éducateurs physiques considèrent également que leur enseignant leur fait perdre du temps. Parmi eux, certains reprochent à leur éducateur physique de parler trop longtemps ou trop fréquemment, ce qui leur fait perdre du temps de pratique : « Henriette parle beaucoup trop sur les choses qu'elle nous a déjà dites. Nous jouons donc beaucoup moins. C'est moins amusant et on apprend moins. Je n'aime pas vraiment ça parce que moi j'aime le sport. » Quant aux autres, ils dénoncent le manque de rigueur de leur enseignant face à des comportements perturbateurs qui brisent le rythme des séances : « Les filles dérangent durant les cours d'éducation physique. Au début du cours, elles se coiffent comme si elles étaient dans un salon de coiffure. Elles arrivent en retard et cela nous fait perdre du temps. À cause d'elles, les cours sont moins longs et on joue moins. Le professeur ne les punit même pas. »

Tableau 4
Injustices liées à la gestion du temps

Catégories d'injustices	Nombre d'histoires	Nombre de professeurs
Offrir moins de temps de pratique à certains élèves	37	7
Faire perdre du temps	21	4
a) en parlant trop longtemps ou trop fréquemment	13	3
b) en laissant des élèves retarder le début du cours	8	2

3.2.4 Injustices liées à des préférences de l'enseignant

Six des douze enseignants qui ont participé à cette étude sont accusés de choisir toujours les mêmes élèves pour accomplir des tâches valorisantes telles que faire des démonstrations, être chef d'équipe ou ranger le matériel (tableau 5). Pour les élèves, 23 histoires représentent la preuve indéniable que leur enseignant préfère certains de leurs pairs : « Lorsqu'il explique des règles de jeu devant tous les élèves, il choisit souvent la même personne pour démontrer. Je trouve cela plate pour les autres. » ; « Les chefs d'équipe sont tout le temps les mêmes. On pourrait changer quelquefois. » ; « À presque tous les cours, André prend la même personne pour ranger et sortir le matériel. C'est injuste envers moi et les autres. J'aimerais qu'il prenne une autre personne à chaque cours. »

Par ailleurs, des élèves de six des éducateurs physiques rapportent 17 histoires où ils jugent que leur enseignant, en certaines circonstances, n'accorde pas aux élèves le support dont ils

ont besoin. Par exemple, des élèves affirment que leur enseignant manque parfois de compassion à leur égard : « Une fois, quelqu'un avait trébuché et s'était vraiment fait mal. L'enseignante ne s'était même pas occupée de lui et le lendemain, il avait un plâtre parce que sa clavicule était cassée. Des fois, quand on se blesse, elle ne s'occupe pas assez de nous. » D'autres élèves dénoncent le fait que leur éducateur physique félicite et aide certains élèves plus que d'autres : « Mon professeur va toujours voir les mêmes dans les ateliers et leur dit des compliments. Je pense qu'elle a des chouchous et j'ai de la peine dans mon cœur. » ; « Quand Aline, mon professeur d'éducation physique, va aider l'autre équipe dans le jeu où on tire la corde et qu'elle vient nous aider une fois seulement, et qu'elle aide l'équipe adverse plus qu'une fois. Alors, c'est injuste parce qu'elle dit après le jeu qu'elle ne les a aidés qu'une seule fois et ce n'est pas vrai. Ça me fâche parce que je n'aime pas que les gens mentent. » ; « Quand elle vient me voir, elle ne me donne pas d'information. Mais quand elle va voir les meilleurs, elle donne des trucs, mais pas à moi. Je me sens triste et je ne me sens pas aimé. » Enfin, certains élèves expliquent que leur enseignant les ignore totalement lorsqu'ils sont ridiculisés par leurs pairs : « En plein début de cours de basket-ball, tous les joueurs de l'équipe m'agaçaient et je n'entrais pas dans le jeu. Paul ne faisait rien. J'étais triste. » ; « C'est lorsque j'ai reçu un ballon dans le ventre et un élève riait de moi. Paul ne m'aidait pas à me soulever et il aidait à soulever les autres. Ça me fait de la peine. »

Tableau 5
Injustices liées à des préférences de l'enseignant

Catégories d'injustices	Nombre d'histoires	Nombre de professeurs
Choisir toujours les mêmes élèves pour faire les démonstrations, être chef d'équipe ou ranger le matériel	23	6
Offrir moins de support à certains élèves	17	6

3.2.5 Injustices liées à des comportements de pairs

Des élèves de six des éducateurs physiques de l'étude racontent 19 histoires où, selon eux, les comportements inappropriés de certains de leurs pairs créent des situations blessantes pour certains élèves (tableau 6). Les sarcasmes et les critiques formulés par ces élèves constituent de véritables injustices pour les élèves qui les subissent ou qui en sont témoins : « Il restait une seule personne à choisir lors de la formation des équipes et c'était mon amie. Les gars n'arrêtaient pas de dire des choses comme : elle est la grosse conne, elle est pourrie et on va perdre à cause d'elle. Mais elle était bonne ; c'était eux les pourris car ils niaisaient au lieu de jouer. » ; « Une fois, lorsqu'on jouait au ballon-chasseur, il y avait du monde qui n'arrêtait pas de crier des bêtises à celles qui avait plus de difficulté dans le jeu. » Par ailleurs, les élèves de 5 des 12 enseignants rapportent 15 histoires où ils soulignent que les erreurs d'arbitrage et les tricheries de leurs pairs sont sources d'injustice et de frustration : « On jouait au hockey. Les juges de but parlaient ensemble et ne regardaient pas les tirs au but de mon équipe. Ce qui est injuste, c'est qu'ils ne comptaient pas correctement les points. Ça me dérange parce qu'ils sont juges et qu'ils ne faisaient pas bien leur travail. » ; « Un élève était l'arbitre. Il a dit que deux joueurs avaient fait deux lancers frappés mais ce n'était pas vrai. Je trouve que c'est injuste. Je suis fâché. »

Tableau 6
Injustices liées à des comportements de pairs

Catégories d'injustices	Nombre d'histoires	Nombre de professeurs
Ridiculiser, agacer ou critiquer leurs pairs	19	6
Faire des erreurs d'arbitrage ou tricher	15	5

3.2.6 Injustices liées au jugement de l'enseignant

Des élèves de cinq des éducateurs physiques relatent 14 histoires où ils estiment que le processus d'évaluation instauré par leur enseignant est source de préjudices (tableau 7). Certains considèrent que leur éducateur physique fixe des normes qui favorisent les filles au détriment des garçons : « Je trouve que les filles ont beaucoup d'avantages dans les examens. Si on compare aux garçons, pour avoir A, les filles doivent faire 42 *push-up* et les garçons 50. Pourtant, elles ont les mêmes cours et échauffements. Je trouve cela plate. » ; « Dans les examens de redressements assis, Laurie en demande plus aux garçons qu'aux filles pour avoir A, B, C ou D. Cela arrive à tous les examens du genre. Je me dis que c'est injuste pour les gars, même si je suis une fille. C'est plate pour les gars. » D'autres élèves jugent que leur enseignant manque parfois de discernement ou de congruence lorsqu'il les évalue : « On était en train de faire 10 minutes de jogging. J'ai arrêté pour attacher mon soulier. Si on arrête, on n'a pas notre diplôme ; il faut toujours continuer. Au cours suivant, il donnait les diplômes et moi, je n'en ai pas reçu parce que j'avais arrêté pour attacher mes souliers. Moi, j'étais triste de ne pas en avoir eu. » ; « Il y avait des examens de gymnastique et on ne pratique pas souvent la gymnastique. J'ai eu C sur mon bulletin d'éducation physique ». Enfin, quelques élèves de quatre des 12 enseignants expriment leur frustration causée par des erreurs d'arbitrage de leur éducateur physique : « Quelqu'un avait lancé le ballon sur moi lors du jeu de ballon-chasseur. J'étais éliminé et on m'a encore lancé le ballon sur moi parce que Paul, mon professeur, n'avait pas sifflé. Je trouve que c'est injuste. Ça m'a fâché et puis à cause de cela, je me suis fait mal au poignet. »

Tableau 7
Injustices liées au jugement de l'enseignant

Catégories d'injustices	Nombre d'histoires	Nombre de professeurs
Évaluer trop sévèrement	14	5
Faire des erreurs d'arbitrage	5	4

4. Discussion

Les commentaires des élèves touchant les situations injustes qu'ils estiment vivre au gymnase semblent révélateurs de conditions d'apprentissage plutôt défavorables à leur épanouissement. Cependant, la discussion de ces résultats doit prendre en compte la complexité du mandat professionnel qui incombe aux enseignants. D'abord, il faut reconnaître que tout éducateur physique est susceptible, consciemment ou inconsciemment, d'adopter des comportements qui seront perçus et interprétés défavorablement par un ou plusieurs de ses élèves. Une multitude

de facteurs tels que les comportements des élèves et leur niveau de réussite peuvent également influencer la conduite des enseignants et les amener à développer des préférences ou des aversions envers certains d'entre eux (Martel, Gagnon, Brunelle et Spallanzani, 1996). Par ailleurs, il est plausible de croire que les élèves, en certaines circonstances, formulent leurs propos sans être conscients des contraintes pédagogiques auxquelles est confronté leur éducateur physique. Par contre, les enseignants doivent admettre que leurs interventions, bien qu'elles soient fondées sur des intentions pédagogiques louables, peuvent parfois avoir des effets réels non désirés et surtout, défavorables au développement de leurs élèves. En fait, ils doivent davantage s'interroger sur les effets que produisent leurs actions bien plus que sur la légitimité de celles-ci.

4.1 Hypothèses de travail pour réduire la présence d'injustices en éducation physique

Les situations problématiques révélées par les élèves autorisent la formulation d'hypothèses de travail susceptibles de favoriser la modification d'actions pédagogiques qui, selon eux, constituent des injustices flagrantes au gymnase.

4.1.1 *Recourir à des stratégies éducatives pour gérer la discipline*

Les propos des élèves invitent, sans équivoque, les éducateurs physiques à s'interroger sur la portée éducative de leurs stratégies de gestion des comportements de leurs élèves. D'abord, certains élèves jugent que leur enseignant leur impose des règles de conduite plus ou moins justifiées et manque de constance dans l'application des sanctions. Évidemment, il est plausible de croire que l'avis des enseignants pourrait différer de celui des élèves quant à la pertinence des règles de conduite et à la légitimité des sanctions prévues à leur manquement. À cet égard, les éducateurs physiques doivent s'assurer que les règles de conduite sont préalablement connues des élèves et qu'elles constituent des procédures minimales pour assurer le bon fonctionnement de la classe, et non des entraves à la liberté des élèves. Dans cette perspective, l'éducateur physique soucieux d'offrir des conditions d'apprentissage équitables doit instaurer, idéalement en collaboration avec les élèves, un système de règles de conduite et de sanctions qu'il peut appliquer de façon consistante et rationnelle auprès de tous. Plus spécifiquement, l'enseignant qui souhaite évaluer la portée éducative des règles qu'il privilégie dans la gestion de la discipline aurait avantage à se poser les questions suivantes : Qui, de l'enseignant ou des élèves, tire davantage profit de la mise en place de ces règles de conduite ? Dans quelle mesure contribuent-elles à favoriser l'autodiscipline des élèves et à les rendre plus aptes à assumer les conséquences logiques de leurs actes ? Quel est l'impact réel sur les élèves des sanctions attribuées pour des manquements à ces règles ?

Plusieurs élèves reprochent également à leur enseignant de recourir à la punition de groupe pour ramener à l'ordre quelques élèves déviants. D'autres dénoncent le niveau de sévérité des sanctions imposées par leur éducateur physique en réponse à des manquements qui leur paraissent bénins. Ces stratégies empreintes d'autoritarisme constituent, sans contredit, des injustices flagrantes pour les élèves. En fait, l'utilisation récurrente d'interventions autoritaires d'un enseignant risque de créer, chez des élèves, un état de conformisme qui les amène à se soumettre et à vivre silencieusement une violence intérieure (Artaud, 1989 ; Debarbieux, 1990) ou d'engendrer une escalade des comportements perturbateurs chez d'autres élèves. Comment réduire les

risques d'un conformisme dans lequel peuvent se réfugier des élèves pour la recherche d'une paix apparente et superficielle avec l'enseignant? Comment briser ce cycle pernicieux qui risque de provoquer une diminution de leur coopération? En réponse à ces questions, Dostie (1996) propose quelques hypothèses susceptibles d'aider des enseignants à réagir de manière plus éducative aux comportements perturbateurs de leurs élèves. D'abord, il importe que seul l'élève concerné soit sanctionné pour son inconduite. Également, ce dernier ne doit pas avoir l'impression d'être attaqué personnellement par l'enseignant; il doit plutôt sentir que c'est le comportement qu'il a adopté qui est néfaste et à corriger. Ce n'est pas lui qui est mauvais. De plus, une nouvelle faute doit être traitée de façon objective comme un événement isolé où seul le comportement perturbateur immédiat est considéré par l'enseignant. De cette manière, son intervention est porteuse d'une charge émotive moins grande que si sa réaction est teintée d'une frustration accumulée. L'élève peut ainsi sentir que toute sa personnalité n'est pas en cause, qu'il a la chance de se reprendre et qu'il n'aura pas à porter constamment le fardeau de son passé. Évidemment, l'adhésion à ce type d'intervention exige de l'enseignant qu'il admette les limites de son répertoire habituel de réactions. Ce dernier doit également se préparer à utiliser cette approche plus éducative sur une base régulière et prolongée s'il veut en percevoir les bénéfices réels pour ses élèves et lui-même.

4.1.2 Concevoir des activités d'apprentissage stimulantes

Bon nombre d'élèves ont exprimé leur insatisfaction face aux activités d'apprentissage proposées par leur éducateur physique. Ils dénoncent le fait de ne pas pouvoir pratiquer plus fréquemment des activités qu'ils affectionnent tout particulièrement, de devoir trop souvent participer aux mêmes activités et de se voir proposer des activités que les règles de jeu adaptées rendent moins stimulantes. Évidemment, il est possible que les éducateurs physiques soient confrontés à des contraintes matérielles ou financières qui limitent la nature et la variété des activités d'apprentissage qu'ils peuvent offrir à leurs élèves. Un enseignant peut néanmoins susciter davantage l'intérêt de ses élèves en les faisant participer, en certaines occasions, à la sélection des activités d'apprentissage parmi celles qu'il est en mesure de leur offrir. De plus, il nous apparaît important pour un enseignant de s'interroger sur le niveau de motivation suscité par les activités d'apprentissage qu'il propose à ses élèves. À cet égard, Florence (1986, p. 46) présente cinq critères qui permettent de planifier des tâches d'apprentissage «qui soient dès leur présentation, dès les premiers essais, positivement perçues et reçues par les élèves». Concrètement, un enseignant doit proposer une tâche d'apprentissage : a) qui demande à l'élève de se mouvoir à travers plusieurs mouvements, où tout le corps est impliqué (dynamisme de la tâche); b) qui suscite son étonnement et sa curiosité (originalité de la tâche); c) qui comporte un niveau de difficulté adapté à son niveau d'habileté (charge de la tâche); d) qui lui offre des variations de manière à adapter la tâche à son niveau d'habileté, à ses idées d'évolution (ouverture de la tâche); e) qui assure le lien avec l'objectif de la leçon (sens de la tâche). Florence (1986) précise également que toute tâche d'apprentissage d'une séance ne doit pas nécessairement répondre à tous les critères simultanément, c'est-à-dire qu'il appartient à l'enseignant «de saturer ses exercices en tel ou (et) tel critères afin de rendre chacun de ceux-ci le plus stimulant possible» (p. 46).

4.1.3 Gérer efficacement les activités d'apprentissage

Le processus de formation des équipes semble représenter une source de mécontentement chronique pour les élèves. En fait, ils précisent que le calibre des équipes est parfois inégal, qu'ils n'ont pas la chance d'être avec leurs amis ou qu'ils trouvent parfois dévalorisant d'être choisis en dernier. Pour parvenir à la création d'équipes qui répondent davantage à ces besoins légitimes des élèves, un enseignant pourrait utiliser la procédure chronologique suivante : 1) demander aux élèves de se placer en duo en choisissant un de leurs amis ; 2) constituer lui-même des équipes de calibre comparable en regroupant différents duos préalablement formés.

Les élèves reprochent également à leur éducateur physique de leur faire perdre du temps de pratique en parlant trop longtemps ou trop fréquemment au gymnase. À cet égard, il importe pour un enseignant d'assurer un équilibre entre la nécessité de transmettre des informations et celle d'assurer aux élèves un temps de pratique optimal. D'autant plus, comme le rappellent Brunelle *et al.* (1988), que de trop longues périodes de temps consacrées aux explications, à l'organisation du groupe et du matériel de même que de grands moments d'attente pendant le déroulement d'une activité, contribuent à créer une baisse d'intérêt chez les élèves et parfois même un climat d'hostilité.

Enfin, des élèves affirment que certaines équipes jouent plus souvent que d'autres durant les cours d'éducation physique et que les garçons profitent de plus d'occasions d'apprendre que les filles. Contrer cette forme d'injustice suppose que l'enseignant utilise des moyens systématiques, notamment dans les jeux d'équipe, pour gérer objectivement le temps et les réelles occasions de pratique offertes aux élèves plutôt que de se fier uniquement à sa perception globale de l'utilisation du temps de séance.

4.1.4 Donner à chacun la chance d'assumer des tâches valorisantes

Plusieurs élèves considèrent injuste que ce soit généralement les mêmes qui se voient attribuer des tâches valorisantes (faire des démonstrations, être chef d'équipe) au gymnase. Les enseignants de ces élèves sous-estiment probablement l'intérêt de ces derniers à réaliser ce type de tâches. Par souci d'équité, un éducateur physique pourrait instaurer un système d'alternance systématique pour attribuer à tous et à tour de rôle certaines responsabilités. Par exemple, l'utilisation d'un calendrier ou d'une liste de vérification permet d'être plus objectif dans l'octroi de tâches aux élèves de manière à ce qu'ils aient tous des occasions de se mettre en valeur.

4.1.5 Soutenir davantage les élèves qui en ont le plus besoin

Des élèves de l'étude reprochent à leur éducateur physique de ne pas suffisamment s'occuper d'eux, notamment lorsqu'ils se blessent, ont de la peine, éprouvent des difficultés motrices ou vivent des moments de démotivation qui nécessiteraient des encouragements. Cependant, à la défense des enseignants, on doit admettre qu'ils sont confrontés à la nécessité d'assurer une gestion de classe où règne un équilibre entre l'attention accordée à l'ensemble du groupe et celle destinée aux besoins individuels de chacun des élèves. Néanmoins, un enseignant ne devrait pas s'astreindre à offrir la même aide à tous ses élèves sous prétexte qu'il souhaite être équitable. L'équité émerge davantage de l'adéquation entre le support offert à l'élève et ses besoins réels.

En d'autres termes, un enseignement équitable se traduit par des conditions d'apprentissage qui, sans être identiques, favorisent le développement optimal de chacun des élèves. Dans cette perspective, réagir davantage aux élèves qui en ont le plus besoin représente un principe pédagogique qui s'inscrit dans une pratique professionnelle équitable.

4.1.6 Créer un climat d'apprentissage basé sur le respect

Des élèves soulignent que leur enseignant leur manque parfois de respect en les chicanant, en leur faisant des remarques désobligeantes ou en les plaçant dans des situations gênantes. Ce traitement est d'autant plus déplorable qu'il est souvent infligé aux élèves sous le regard des pairs et qu'il risque d'inhiber leur désir d'apprendre. À cet égard, nous partageons les propos de Brunelle *et al.* (1988) qui invitent les enseignants à éliminer les critiques caustiques dont l'influence nocive sur l'apprentissage et le développement de la personne est bien connue. De façon plus spécifique, contrer une situation aussi nuisible à l'épanouissement des élèves exige que l'enseignant adopte des comportements plus positifs, qui font généralement partie de son répertoire d'interventions, et dont il fait usage, probablement naturellement et inconsciemment, auprès de certains élèves.

Par ailleurs, les comportements inappropriés de certains élèves créent des situations blessantes pour certains de leurs pairs. Un enseignant pourrait tenter d'amener les élèves à devenir des agents de renforcement auprès de leurs pairs de manière à créer un climat d'entraide. Comme le soulignent Brunelle *et al.* (1988), la présence d'un climat d'entraide peut jouer un rôle important dans la production de réactions constructives envers les élèves.

5. Conclusion

Les propos rapportés par les élèves confirment la nécessité et la pertinence de les interroger sur les conditions d'apprentissage qu'ils vivent dans leurs cours d'éducation physique. Sans contredit, leurs révélations ont mis en lumière des actions d'éducateurs physiques qui méritent d'être reconsidérées afin d'offrir des conditions d'apprentissage plus équitables. Évidemment, il appartient aux éducateurs physiques de nuancer les propos de leurs élèves en tenant compte des caractéristiques de leur milieu professionnel. Toutefois, ils se doivent de reconnaître les multiples sources d'injustices inhérentes à l'enseignement de l'éducation physique, d'admettre que le malaise des élèves face à ces injustices échappe souvent à leur vigilance et d'accepter le fait que parfois ils ne soupçonnent pas ou sous-estiment les effets pervers de certaines de leurs stratégies pédagogiques. En fin de compte, il s'avère incontournable pour les éducateurs physiques d'utiliser les perceptions de leurs élèves comme l'une des sources d'informations susceptibles de favoriser la qualité du processus de régulation de leur enseignement. Pour ce faire, nous croyons qu'il leur incombe de créer un climat de confiance qui permette aux élèves d'exprimer ouvertement leur opinion sans crainte de représailles. Ainsi, les élèves doivent percevoir l'ouverture nécessaire dans leur relation avec leur éducateur physique pour qu'ils puissent, au besoin, lui faire part de leur désaccord face au traitement dont ils font l'objet ou dont ils sont témoins. Si la relation enseignant-élève est, au contraire, peu axée sur la collaboration, les élèves seront plutôt craintifs ou embarrassés d'exprimer leur point de vue.

Références

- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Brown, J.P. (1979). *Description of dyadic student-teacher interaction in the physical education activity class*. Thèse de doctorat en science de l'exercice et du sport, University of North Carolina, Greensboro.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Chalmers, S. (1992). The influence of teachers on young women's experiences of physical education. *New Zealand Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 25(4), 3-6.
- Cousineau, W.J. et Luke, M.D. (1990). Relationships between teacher expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 262-271.
- Crowe, P. (1977). *An observational study of expectancy effects and their mediation mechanisms on students of physical education activity classes*. Thèse de doctorat en science de l'exercice et du sport, University of North Carolina, Greensboro.
- Daniels, R. (1983). The development of a tool to measure perceptions of physical education teaching behaviors found in secondary schools. *Dissertation Abstracts International*, 44(3), DAI-A 44/03, 702. (Microfilm n° AAC 8315635).
- Debarbieux, (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF.
- Dostie (1996). *Analyse d'incidents disciplinaires vécus par des éducateurs physiques au primaire*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'activité physique. Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dyson, B.P. (1995). Students' voices in alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 394-407.
- Flintoff, A. (1993). One of the boys? Gender identities in physical education initial teacher education. In I. Siraj-Blatchford (dir.), *Race, gender and the education of teachers* (p. 74-93). Buckingham : Open University Press.
- Florence, J. (1986). *Motivations et buts d'action en éducation physique scolaire, CIACO*. Louvain-la-Neuve : Éditions scientifiques et universitaires.
- Gagnon, J., Martel, D., Dumont, S., Grenier, J. et Pelletier-Murphy, J. (2000). Le pouvoir de l'élève sur l'agir de l'enseignant : un constat d'impuissance. *Revue Avante*, 6(2), 34-47.
- Gagnon, J., Martel, D., Spallanzani, C. et Brunelle, J.P. (1997). Manifestations d'iniquités au gymnase révélées par des éducateurs et éducatrices physiques. *Revue Avante*, 3(1), 34-45.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices : Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 364-371.
- Griffin, P.S. (1983). Gymnastics is a girls thing : Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In T.J. Templin et K. Olson (dir.), *Teaching in physical education* (p. 70-85). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Griffin, P.S. (1989). Assessment of equitable instructional practices in the gym. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 55(2), 19-22.
- Hopple, C. et Graham, G. (1995). What children think, feel and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 408-417.
- Horn, T.S. (1984). The expectancy process : Causes and consequences. In W.F. Straub et J.M. Williams (dir.), *Cognitive sport psychology* (p. 199-211). New York, NY : Lansing Sport Science Associates.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, A.M., Carter, J.A. et Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 384-393.
- Lee, A.M., Landing, G. et Carter, J. (1992). Student thoughts during tennis instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(3), 256-267.

- Loo Veal, M. et Compagnone, N. (1995). How sixth graders perceive effort and skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 431-434.
- Martel, D., Gagnon, J., Brunelle, J.P. et Spallanzani, C. (1996). Comportements d'élèves qui influencent le développement d'attentes chez les enseignants et enseignantes en éducation physique. *Revue Avante*, 2(2), 37-49.
- Martel, D., Gagnon, J., Grenier, J. et Pelletier-Murphy, J. (1999). Révélations d'élèves du primaire sur la conduite de l'éducateur physique à leur égard. In J.F. Grehaigne, D. Marchal et N. Mahut (dir.), *Actes du Congrès de l'AIÉSEP « Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques ? »* (Cédérom). Besançon: IUFM-Franche Comté.
- Martel, D., Gagnon, J., Pelletier-Murphy, J. et Grenier, J. (1999). Pygmalion en éducation physique : un mythe bien réel. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(1), 42-56.
- Martinek, T.J. (1981a). Physical attractiveness: Effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Sport Psychology*, 3, 196-205.
- Martinek, T.J. (1981b). Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education. *Research Quarterly*, 52(1), 58-67.
- Martinek, T.J. (1983). Creating Golem and Galatae effects during physical education instruction: a social psychological perspective. In J. Templin et J. Olson (dir.), *Teaching in physical education* (p. 59-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martinek, T.J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy mode 1: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(2), 118-126.
- Martinek, T.J. (1989). The psycho-social dynamics of the Pygmalion phenomenon in physical education and sport. In T.J. Templin et P.G. Schempp (dir.), *Learning to teach: Socialisation into physical education* (p. 199-217). Indianapolis, IN: Benchmark Press Inc.
- Martinek, T.J. et Johnson, S.B. (1979). Teacher expectations: Effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50(1), 60-70.
- Martinek, T.J. et Karper, W. (1984a). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly*, 55(1), 32-40.
- Martinek, T.J. et Karper, W.B. (1984b). The effects of non-competitive and competitive instructional climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of Sport Psychology*, 6, 408-421.
- Martinek, T.J. et Karper, W.B. (1986). Motor ability and instructional contexts: Effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Journal of Classroom Interaction*, 21(2), 16-25.
- Morency, L. (1990). Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 15(2), 103-114.
- Mros, M. (1990). A description of the causal attributions made to perceived teaching behavior across three elementary physical education context. *Dissertation Abstracts International*, 51(9), 3012. (Microfilm n° AAC 9105936).
- Oien, F. (1979). Teacher directed behavior toward individual students. In R.H. Cox (dir.), *Symposium Papers 11: Teaching behavior and women in sport*. Washington, DC: AAHPERD Publications.
- Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M. et Cloes, M. (2000). Que pense l'élève de la leçon qu'il vient de vivre? *Revue de l'éducation physique*, 40(3), 119-129.
- Rail, G. et Dallaire, H. (1997). La problématique de l'équité: parole aux enseignantes et enseignants en éducation physique. *Revue Avante*, 3(1), 34-47.
- Rejeski, W., Darracott, C. et Hustlar, S. (1979). Pygmalion in youth sport: A field study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 311-319.
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: Gender and girls' physical education*. Buckingham: Open University Press.
- Templin, T. (1981). Student as socializing agent. *Journal of Teaching in Physical Education*, Introductory issue, 71-79.