



Profils de discordance et comportements d'élèves dans un contexte d'éducation physique belge francophone

*Denis Martel **, *Marc Cloes ***, *Xavier Colina-Valdor ***, *Luc Nadeau ** *Paul Godbout **

** Département d'éducation physique, Université Laval, Québec, Canada*

*** Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège, Belgique*

Mots clés : éducation physique, perceptions, auto évaluation, comportements d'élèves, comportements d'enseignants.

Introduction

Cette étude traite des perceptions qu'ont les élèves des comportements de leur enseignant à leur égard et de leurs réactions positives ou négatives à ces comportements d'enseignants. Selon Martinek (1988), cette variable s'avère critique pour le processus enseignement-apprentissage dans la mesure où les perceptions des élèves des comportements de leur enseignant, et particulièrement l'interprétation qu'ils en font, ont une forte influence sur leurs propres comportements et leur performance. Dans cette perspective, la présente étude s'inscrit en continuité avec de récents travaux de recherche qui révèlent l'existence d'une relation entre des profils de discordance d'élèves, issus de l'interprétation des comportements de leur éducateur physique, et les comportements qu'ils disent adopter en classe d'EPS (Martel, Gagnon et Godbout, 2011).

Perceptions des élèves des comportements de leur enseignant

Les résultats d'études qui ont décrit les perceptions d'élèves en rapport avec les comportements des enseignants indiquent que les élèves sont conscients des différents traitements accordés à ceux qui éprouvent des difficultés à l'école par rapport à ceux qui réussissent facilement (Babad, Bernieri et Rosenthal, 1991; Brattesani, Weinstein et Marshall, 1984; Weinstein, 1983; Weinstein, Marshall, Brattesani et Middlestadt, 1982; Weinstein, Marshall, Sharp et Botkin, 1987). Les études de Weinstein et ses collaborateurs auront permis de constater que les élèves pensent que ceux qui sont moins performants reçoivent plus de feed-back négatifs et de directives, qu'ils ont plus de travail à faire et sont soumis à plus de règlements que ceux qui obtiennent de bons résultats. À l'inverse, ils perçoivent que ceux qui ont du succès jouissent d'attentes plus élevées et profitent d'une plus grande liberté de choix. Rappelons que dans ces études, les élèves devaient

se prononcer sur les comportements de leur enseignant envers les autres élèves et non sur la nature de ses comportements à leur endroit. En éducation physique, les conclusions de recherches sur ce que pensent les élèves de la conduite de leur éducateur physique révèlent essentiellement : que les élèves perçoivent que l'éducateur physique n'agit pas de la même façon avec tous les élèves de la classe (Martinek, 1988, Morency, 1990; Mros, 1990) ; que les élèves faisant l'objet d'attentes élevées se disent plus souvent félicités que réprimandés (Martinek 1988) et estiment être davantage supportés que les élèves moins habiles (Martinek et Karper, 1986) ; que les garçons affirment que leur éducateur physique les encourage plus souvent qu'il n'encourage les filles (Daniels, 1983) ; que l'interprétation que font les élèves des comportements de l'éducateur physique à leur égard n'est pas la même pour tous (Martinek, 1988). En France, des recherches conduites auprès d'élèves du collège ont révélé que les garçons affirment recevoir plus de rétroactions négatives mais se sentent plus compétents que les filles en éducation physique (Nicaise, 2005; Nicaise, Cogérino, Bois, & Amorose, 2006). Enfin, une étude réalisée auprès d'adolescents et adolescentes de niveau collégial a révélé que les filles percevaient recevoir plus fréquemment de l'encouragement et des informations techniques alors que les garçons avaient le sentiment que leur enseignant les critiquait davantage et était plus susceptible d'ignorer leurs erreurs (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, et Cogérino, 2007).

Écart entre l'autoévaluation des élèves et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique

Les travaux de Gagnon et ses collaborateurs ont permis d'identifier trois types d'écarts entre l'autoévaluation des élèves et leur prédiction de l'évaluation de l'enseignant, et de quantifier la prévalence de ces écarts (Gagnon, 1992 ; Gagnon, Martel, Michaud, Valois et Gagné, 2005; Julien, 2003; Pelletier-Murphy, 2004). Plus précisément, un *score de discordance* est obtenu en calculant la différence entre la prédiction par l'élève de l'évaluation de l'éducateur physique à son égard (score de prédiction) et son autoévaluation (score d'autoévaluation) pour trois dimensions (performance, discipline, effort)¹ considérées individuellement. La présence, ou l'absence d'un écart, permet de déterminer le type de discordance, ou de concordance, entre l'image qu'un élève a de lui-même et l'image qu'il croit que son enseignant a de lui. Une *concordance* signifie que l'élève se sent évalué à sa juste valeur, son autoévaluation étant identique à sa prédiction de l'évaluation de l'enseignant. Dans tous les autres cas, il y a discordance, c'est-à-dire que l'autoévaluation de l'élève diffère de sa prédiction de l'évaluation de l'enseignant. Une *discordance positive* signifie que l'élève se sent surévalué (Score de prédiction > Score d'autoévaluation); à l'inverse, il y a *discordance*

¹ Le choix de ces dimensions repose sur le fait qu'elles sont les variables les plus déterminantes dans le développement des attentes des enseignants (Dostie, 1996).



négligée lorsque l'élève se sent sous-évalué (Score de prédiction < Score d'autoévaluation).

Des résultats de recherches, réalisées auprès d'élèves québécois âgés de 10 à 11 ans, révèlent que 25% des élèves s'estiment sous-évalués sur leur niveau de performance, qu'environ 20% croient qu'ils sont sous-évalués quant à leur niveau de discipline, et enfin que près de 35% prétendent que leurs efforts sont sous-évalués par leur éducateur physique (Gagnon et al., 2005 ; Pelletier-Murphy, 2004). Par ailleurs, la perception qu'ont les élèves du comportement de l'enseignant à leur endroit varie selon le type de discordance et sa magnitude (Julien, 2003 ; Pelletier-Murphy, 2004). Plus précisément, les élèves qui signalent être évalués correctement ou légèrement surévalués semblent très satisfaits de leur sort et se sentent encouragés à adopter et maintenir une conduite positive durant les cours d'EPS. À l'opposé, les élèves qui s'estiment fortement sous-évalués sont insatisfaits de leur sort et indiquent que cette insatisfaction les amène à adopter des comportements inappropriés. Enfin, pour les cas où sont perçues une légère sous-estimation ou une forte surestimation, les perceptions sont variables: des élèves satisfaits, insatisfaits, et d'autres tantôt satisfaits et tantôt insatisfaits.

Enfin, une étude récente a permis de démontrer que la nature et l'amplitude de l'écart entre l'autoévaluation d'un élève et sa prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique constituent un indice révélateur des comportements qu'il est susceptible d'adopter en EPS (Martel et al., 2011). En fait, des analyses de variance ont démontré que plus les élèves se perçoivent sous-évalués par leur enseignant, que ce soit pour la performance, la discipline ou l'effort, moins ils disent adopter des comportements positifs² en réaction aux comportements de leur enseignant.

Profils de discordance et comportements des élèves en éducation physique

Le concept de *profil de discordance* résulte de la combinaison des types d'écart (discordance négative, concordance ou discordance positive) entre l'autoévaluation des élèves et leur prédiction de l'évaluation de l'enseignant (Martel et al., 2011). Les *profils de discordance*, plutôt que les scores composés (Σ score de discordance_{performance} + score de discordance_{discipline} + score de discordance_{effort}), sont utilisés afin de considérer simultanément les dimensions (performance, discipline, effort). Cette décision des chercheurs est fondée sur le fait qu'un score composé peut masquer la réalité exprimée par un élève. Par exemple, un score composé de zéro, indiquant qu'un élève s'estime évalué à sa juste valeur, peut provenir de scores de discordances $[(-1)+(-1)+(+2)=0]$ où l'élève se croit sous-évalué sur deux dimensions et surévalué sur une dimension.

² La liste des comportements dits positifs ou dits négatifs est présentée dans la section méthodologique sous la rubrique *Réactions positives des élèves*.

En fait, un profil de discordance correspond à l'amalgame des types d'écart pour les trois dimensions (performance, discipline et effort) considérées simultanément. Dix profils de discordance sont caractérisés à l'aide de symboles (Tableau 1). Le symbole « - » représente une discordance négative (Score de prédiction < Score d'autoévaluation) alors que le symbole « + » représente une discordance positive (Score de prédiction > Score d'autoévaluation), le symbole « 0 » signifiant une concordance (Score de prédiction = Score d'autoévaluation). Par exemple, le profil No 5 (- 0 +) signifie qu'un élève se sent sous-évalué sur une dimension, correctement évalué sur une deuxième et surévalué sur la troisième.

No de profil	Amalgames des discordances* pour les trois dimensions			No de profil	Amalgames de discordances* pour les trois dimensions		
1	-	-	-	6	-	+	+
2	-	-	0	7	0	0	0
3	-	-	+	8	0	0	+
4	-	0	0	9	0	+	+
5	-	0	+	10	+	+	+

*Discordance négative (-); Discordance positive (+); Concordance (0).

Tableau 1 : Profils de discordance

Les résultats d'une étude réalisée dans un contexte d'éducation physique québécois, auprès de 891 élèves âgés de 10 à 11 ans, ont révélé qu'un peu plus de 38% de ces derniers expriment une concordance parfaite (Profil 000) entre leur autoévaluation et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique (Martel et al., 2011). Cela signifie que ces élèves s'estiment évalués à leur juste valeur à la fois pour leur niveau de performance, leur conduite et leurs efforts en ÉPS. Ce pourcentage est légèrement plus élevé que ceux rapportés respectivement par Julien (2003) et Pelletier-Murphy (2004). De plus, près de 49% des élèves s'estiment sous-évalués (discordance négative) sur une seule dimension (27,7%), deux (14,9%) ou trois dimensions (6,1%) simultanément. Par ailleurs, l'analyse de la relation entre les profils de discordance des élèves et les comportements qu'ils disent adopter en classe d'ÉPS confirme que les perceptions qu'ont les élèves de ce que leur enseignant pense d'eux exercent une influence sur leurs comportements adoptés en classes d'éducation physique. D'une part, plus des élèves perçoivent être en accord avec leur enseignant, plus ils disent adopter des comportements positifs. D'autre part, lorsque des élèves se sentent sous-évalués, ils tendent à signaler moins de comportements positifs. En fait, les élèves qui s'estiment sous-évalués sur deux dimensions (Profil --0) ou trois dimensions (Profil ---) disent adopter moins de comportements positifs que

les élèves des autres profils de discordance. Toutefois, ces résultats sont parcellaires et limités à l'enseignement de l'ÉPS auprès d'élèves québécois âgés de 10 à 11 ans. Il nous apparaît donc pertinent de poursuivre l'étude de la relation entre les profils de discordance d'élèves et les comportements qu'ils disent adopter en ÉPS. Plus précisément, les objectifs de l'étude, réalisée auprès d'élèves belges de niveau secondaire, visent : (1) à identifier leurs profils de discordance déterminés à partir de l'écart entre leur prédiction de l'évaluation de l'enseignant et leur autoévaluation en ce qui a trait à leur niveau de performance, de discipline et d'effort; et (2) à analyser la relation entre ces profils de discordance et les comportements que disent adopter ces élèves durant des cours d'ÉPS.

Méthodologie

Participants

Au total, 1073 élèves (615 filles, 458 garçons) issus de quatre écoles de l'agglomération de Liège ont participé à l'étude. Ces élèves, âgés entre 11 ans et 20 ans, évoluaient dans un contexte d'ÉPS non mixte. Vingt-huit éducateurs physiques ont agi à titre d'intermédiaires pour faciliter les rencontres entre les chercheurs et les élèves.

Instrument

Un questionnaire (Tableau 2) a été utilisé afin de recueillir les perceptions des élèves concernant leur performance, leur niveau de discipline et l'intensité de leurs efforts en ÉPS. La passation de ce questionnaire a été réalisée auprès de tous les élèves vers la fin de l'année scolaire en l'absence de l'éducateur physique. Des membres de l'équipe de recherche supervisaient les élèves afin de s'assurer qu'ils comprennent adéquatement les questions et qu'ils inscrivent leurs réponses de manière appropriée sur le questionnaire. Ces chercheurs prenaient également soin de préciser aux élèves que la confidentialité de leurs réponses serait assurée.

Concrètement, les élèves devaient cocher leur genre (fille ou garçon), inscrire le nom de leur professeur d'ÉPS, leur niveau scolaire et leur âge. Par la suite, chaque élève complétait individuellement le questionnaire selon une procédure systématique illustrée ci-après à partir de la section du questionnaire relative à la dimension performance (Tableau 2). Lors de cette procédure, chaque élève devait : 1) encercler sur l'échelle d'appréciation graduée de 1 à 5 la cote qui selon lui correspondait à sa performance en éducation physique (Question 1.1); 2) encercler sur l'échelle d'appréciation graduée de 1 à 5 la cote qu'il croyait que son éducateur physique lui donnerait sur sa performance (Question 1.2); 3) encercler le numéro du comportement qui constituait le meilleur indice pour justifier la cote qu'il croyait que son éducateur physique lui donnerait sur sa performance (Question 2.1); 4) encercler le numéro du sentiment



ressenti lors de l'adoption de ce comportement par l'éducateur physique à son égard (Question 2.2); 5) encercler le numéro de sa façon de réagir face à ce comportement de l'éducateur physique à son égard (Question 2.3). Les étapes 4 et 5 étaient reprises à la suite de l'identification d'un second comportement (étape 3) constituant le deuxième meilleur indice pour l'élève de la cote qu'il croyait que son éducateur physique lui donnerait pour sa performance en éducation physique. À cette seconde occasion, l'élève devait tracer un triangle plutôt qu'un cercle autour des numéros afin de distinguer, sans risque de confusion, les chaînes de réponses (comportement-sentiment-réaction) pour chacun des comportements d'éducateur physique sélectionnés. Par la suite, l'élève devait réaliser la même procédure afin de répondre aux questions pour les deux autres dimensions de l'étude (discipline, effort).

Pour répondre aux questions relatives à une dimension, les élèves devaient choisir deux comportements d'éducateurs physiques différents. Toutefois, ces comportements pouvaient à nouveau être sélectionnés lors de leurs réponses aux autres dimensions. Par ailleurs, les sentiments et les réactions pouvaient être répétés plus d'une fois au sein d'une même dimension et de plusieurs dimensions du questionnaire. Au terme de cette procédure, les élèves avaient normalement identifié six comportements d'éducateurs physiques, six sentiments et six réactions. Enfin, il importe de préciser que les élèves avaient l'opportunité d'indiquer un comportement d'enseignant, un sentiment ou une réaction non formulés dans l'une ou l'autre des listes du questionnaire. Toutefois, peu d'entre eux se sont prévalus de cette opportunité.

Dans cet article, les éléments du questionnaire retenus sont : a) l'autoévaluation des élèves de leur performance, de leur discipline et de leurs efforts en éducation physique [Question 1.1]; (b) leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard pour ces mêmes trois dimensions [Question 1.2]; (c) les réactions qu'ils disent adopter suite aux comportements de l'éducateur physique leur révélant la cote qu'il croyait que ce dernier leur donnerait pour chacune des dimensions [Question 2.3].

<p>1.1 En éducation physique, tu es...</p> <p style="text-align: center;">○</p> <p style="text-align: center;">1 2 3</p> <p style="text-align: center;">4 5</p> <p>Pas très bon(ne) Très bon(ne)</p>	<p>1.2 Que crois-tu que ton professeur d'éducation physique dirait si on lui posait la même question à ton sujet ?</p> <p style="text-align: center;">Il ou elle dirait que tu es... ○</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>Pas très bon(ne) Très bon(ne)</p>		
<p>2.1 Quels sont les comportements de ton professeur d'éducation physique qui te font croire cela ?</p> <p>Mon professeur d'éducation physique...</p> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> 1- me choisit pour faire des démonstrations 2- ne me laisse pas beaucoup de chance 3- est plus sévère avec moi 4- accepte les suggestions que je lui fais 5- me félicite souvent 6- ne me choisit pas pour être chef d'équipe 7- me donne de bonnes notes 8- m'accorde peu d'attention 9- me punit souvent pour rien 10- me fait jouer plus souvent que d'autres élèves <p>Autre comportement :</p> <p>_____</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> 11- ne me fait pas confiance 12- ne me choisit pas pour faire des démonstrations 13- ne m'encourage pas beaucoup 14- me choisit pour être chef d'équipe 15- n'écoute pas ce que je lui dis 16- me chicane rarement 17- m'accorde beaucoup d'attention 18- me donne de mauvaises notes 19- m'encourage souvent 20- me punit rarement </td> </tr> </table>		<ul style="list-style-type: none"> 1- me choisit pour faire des démonstrations 2- ne me laisse pas beaucoup de chance 3- est plus sévère avec moi 4- accepte les suggestions que je lui fais 5- me félicite souvent 6- ne me choisit pas pour être chef d'équipe 7- me donne de bonnes notes 8- m'accorde peu d'attention 9- me punit souvent pour rien 10- me fait jouer plus souvent que d'autres élèves <p>Autre comportement :</p> <p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> 11- ne me fait pas confiance 12- ne me choisit pas pour faire des démonstrations 13- ne m'encourage pas beaucoup 14- me choisit pour être chef d'équipe 15- n'écoute pas ce que je lui dis 16- me chicane rarement 17- m'accorde beaucoup d'attention 18- me donne de mauvaises notes 19- m'encourage souvent 20- me punit rarement
<ul style="list-style-type: none"> 1- me choisit pour faire des démonstrations 2- ne me laisse pas beaucoup de chance 3- est plus sévère avec moi 4- accepte les suggestions que je lui fais 5- me félicite souvent 6- ne me choisit pas pour être chef d'équipe 7- me donne de bonnes notes 8- m'accorde peu d'attention 9- me punit souvent pour rien 10- me fait jouer plus souvent que d'autres élèves <p>Autre comportement :</p> <p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> 11- ne me fait pas confiance 12- ne me choisit pas pour faire des démonstrations 13- ne m'encourage pas beaucoup 14- me choisit pour être chef d'équipe 15- n'écoute pas ce que je lui dis 16- me chicane rarement 17- m'accorde beaucoup d'attention 18- me donne de mauvaises notes 19- m'encourage souvent 20- me punit rarement 		

<p>2.2 Qu'est-ce que cela te fait ?</p> <p><input type="radio"/></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Cela me rend malheureux (se) 2- Cela me gêne 3- Cela me décourage 4- Je suis fier (fière) de moi 5- Je me sens rejeté(e) 6- Je n'aime pas ça 7- Je suis content(e) 8- Cela me fait de la peine 9- Cela me frustre 10- Je me sens meilleur(e) 11- Cela ne me fait rien 12- Cela m'encourage 13- J'aime cela 14- Je me sens plus confiant(e) 15- Cela me choque 16- Cela me rend heureux (se) 17- Je me sens mal <p>Autre sentiment : _____</p>	<p>2.3 Comment réagis-tu lorsque cela se produit ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Je me force moins 2- Je suis plus attentif (ve) 3- Je boude 4- Je travaille mieux 5- Je suis moins attentif (ve) 6- Je m'améliore 7- Je participe moins au cours 8- Je suis plus ennuyant(e) 9- Je continue de fournir les mêmes efforts 10- Je ne fais plus rien 11- Je me force plus 12- Je suis impoli(e) 13- Je ne respecte plus les règles 14- Je suis moins ennuyant(e) 15- Je travaille moins bien 16- Je participe mieux au cours 17- Je râle 18- Je continue de bien me conduire <p>Autre réaction : _____</p>
---	--

Tableau 2

Illustration d'un questionnaire³ sur l'autoévaluation des élèves et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard pour la *Performance*⁴

Variables

Profils de discordance

Tel que précisé préalablement, un profil de discordance correspond à l'amalgame des scores de discordance pour les trois dimensions (performance, discipline, effort) considérées simultanément (Tableau 1).

³ Questionnaire adapté de celui validé par Martel et al. (2011). Le format de présentation *paysage* est utilisé lors de la cueillette des données afin d'assurer pour les élèves un lien plus systématique entre les questions 2.1, 2.2 et 2.3.

⁴ Les échelles des dimensions *Discipline* et *Effort* étaient respectivement libellées de *Peu discipliné(e)* à *Très discipliné(e)* et de *Peu d'efforts* à *Beaucoup d'efforts*. Les listes des comportements de l'éducateur physique, des sentiments et des réactions étaient identiques à celles qui sont utilisées pour la dimension *Performance*.



Réactions positives des élèves

Les réactions des élèves correspondent aux comportements qu'ils disent adopter suite aux comportements de leur éducateur physique révélateurs de leur prédiction de l'évaluation de ce dernier à leur égard pour chacune des dimensions. Ces réactions des élèves, en réponse à la question *Comment réagis-tu lorsque cela se produit ?* (Tableau 2, section 2.3), sont qualifiées de *réactions positives* (numéros 2, 4, 6, 9, 11, 14, 16 et 18) ou de *réactions négatives* (numéros 1, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15 et 17). Le nombre de réactions positives varie entre zéro et deux pour chacune des dimensions et entre zéro et six pour les dimensions considérées simultanément.

Analyse des données

Les données descriptives ont d'abord été comptabilisées selon le genre des élèves et chacun des profils de discordance ($n=10$). Cette procédure a permis d'exclure d'analyses subséquentes des profils de discordance (0++, +++, --- et -++) comportant un trop petit nombre de sujets. Par la suite, des analyses de variance ont permis d'examiner la relation entre les profils de discordance retenus (---, --0, -00, 000, 00+ et -0+), trois catégories d'âge (13-14 ans; 15-16 ans; 17-18 ans), le genre des élèves ($n= 488$ filles ; $n= 407$ garçons) et le nombre de réactions positives ($0 \leq n \leq 6$) rapportées par ces derniers.

Résultats et discussion

Profils de discordance

Le premier objectif de l'étude était de déterminer les profils de discordance des élèves à partir de leur autoévaluation et de leur prédiction de l'évaluation de l'enseignant à leur égard. Le Tableau 3 présente les statistiques descriptives des dix profils de discordance respectivement pour les garçons et les filles. Les résultats révèlent que seulement 22,9% des élèves (garçons=104 ; filles= 142) expriment une concordance parfaite (Profil 000) entre leur autoévaluation et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique. Cela signifie que ces élèves s'estiment évalués à leur juste valeur à la fois pour leur niveau de performance, leur conduite au gymnase et leurs efforts en ÉPS. Ce pourcentage est nettement inférieur à ceux rapportés par Julien (2003), Pelletier-Murphy (2004) ainsi que Martel et al. (2011) pour des élèves de niveau primaire. De plus, près de 53% des élèves, garçons et filles confondus, s'estiment sous-évalués (discordance négative) sur une seule dimension (25,8%), deux (18,0%) ou trois dimensions (8,7%) simultanément. Ces résultats sont relativement comparables à ceux identifiés par Martel et al. (2011) auprès d'élèves de niveau primaire âgés entre 10 et 11 ans. Plus précisément, ces résultats indiquaient que 49% des élèves, garçons et filles confondus, s'estimaient sous-évalués sur une seule dimension (27,7%), deux (14,9%) ou trois dimensions (6,1%) simultanément.

Profils de discordance et réactions des élèves

Le deuxième objectif de l'étude était d'analyser la relation entre les profils de discordance et les comportements que disent adopter des élèves à la suite des comportements d'enseignant sélectionnés et l'identification d'un sentiment ressenti face à ces comportements. Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse de variance à trois dimensions en prenant le genre, l'âge et le profil de discordance comme variables indépendantes et le nombre de réactions positives rapportées par les élèves comme variable dépendante. Des différences significatives ont été observées pour le genre [$F = 4.98 (1), p. = .026$] et pour le profil de discordance [$F = 20.48 (5), p. = .000$]. Ensuite, une analyse de variance à deux facteurs (genre et profils de discordance) a permis d'observer une différence significative uniquement pour les profils de discordance [$F = 29.39 (5), P. = .000$; ampleur de l'effet = .1135 (petit)]. La Figure 1 présente la relation entre ces profils de discordance et le nombre moyen de réactions positives rapportées par les élèves ainsi que le résultat d'un test de comparaisons multiples (Bonferrohi, $p < .05$). Ces résultats confirment ceux de Martel et al. (2011) à savoir que plus les élèves s'estiment sous-évalués (Profils - - 0 et ---) moins ils rapportent de réactions positives en réaction aux comportements de l'éducateur physique à leur égard.

Profils	Garçons		Filles		Total	
	n	%	n	%	n	%
---	32	7,0	61	9,9	93	8,7
--0	76	16,6	117	19,0	193	18,0
-00	141	30,7	136	22,1	277	25,8
000	104	22,7	142	23,1	246	22,9
00+	42	9,2	73	11,9	115	10,7
0++	9	2,0	19	3,1	28	2,6
+++	2	0,4	3	0,5	5	0,5
--+	14	3,1	18	2,9	32	3,0
-0+	30	6,6	41	6,7	71	6,6
-++	8	1,7	5	0,8	13	1,2
Total	458	100	615	100	1073	100

Tableau 3 : Répartition des élèves en fonction des profils de discordance

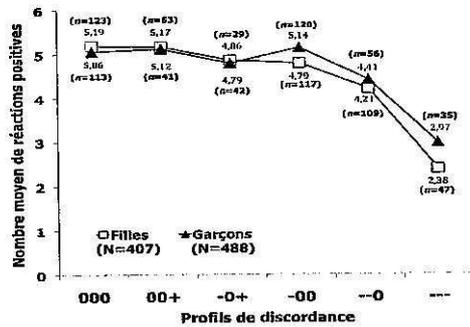


Figure 1 : Nombre moyen de réactions positives rapportées selon les profils de discordance

Test de comparaisons multiples⁵ (Filles et garçons confondus)

Profils de discordance	00+	000	-00	-0+	--0	---
Nombre moyen de réactions positives	5,15	5,13	4,97	4,82	4,28	2,63

Conclusion

Les résultats de l'étude confirment ceux de Martel, Gagnon et Godbout (2011) sur l'effet que les perceptions des élèves, concernant ce que leur enseignant pense d'eux en termes de performance, de discipline et d'effort, ont un impact sur les comportements qu'ils disent adopter en ÉPS. D'une part, lorsque des élèves se sentent sous-évalués, ils tendent à signaler moins de comportements positifs. Cela semble être particulièrement le cas lorsque les élèves se sentent sous-évalués sur au moins deux des trois dimensions étudiées (Profils 0-- et ---). D'autre part, plus des élèves perçoivent être en accord avec leur enseignant, plus ils disent adopter des comportements positifs. En somme, ces résultats soutiennent que l'écart entre l'autoévaluation d'un élève et sa prédiction de l'évaluation de son enseignant représente une variable pertinente pour l'étude du processus enseignement-apprentissage. À ce titre, il nous semble légitime de

⁵ Selon les règles d'édition usuelles, les valeurs moyennes reliées par un trait ne présentent pas de différence significative entre elles.



poursuivre des recherches sur la relation entre les profils de discordance et les comportements que disent adopter des élèves en EPS. En fait, il peut s'avérer intéressant de reproduire ce type d'étude auprès d'un plus grand nombre d'élèves d'âges variés et issus de différents contextes scolaires et pays. Il pourrait être également valable d'amorcer des études auprès d'athlètes d'âges variés qui évoluent dans des disciplines sportives individuelles ou collectives et à différents niveaux de compétition.

Par ailleurs, les résultats de l'étude révèlent que plus du quart des élèves expriment une discordance négative entre leur autoévaluation et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique sur deux ou trois dimensions. À cet égard, nous sommes d'avis qu'il pourrait être intéressant de décrire le processus enseignement-apprentissage dans des classes où l'on observe soit peu, soit beaucoup de discordances entre ce que les élèves pensent d'eux-mêmes et ce qu'ils ont l'impression que leur éducateur physique pense d'eux. Ainsi, nous pourrions tenter d'identifier divers facteurs (comportements de l'éducateur physique, procédures d'évaluation) susceptibles de provoquer de telles discordances entre ce que les élèves pensent d'eux-mêmes et ce qu'ils ont l'impression que leur enseignant pense d'eux. De plus, il serait pertinent de documenter de manière détaillée ce que vivent et pensent des élèves qui expriment des discordances négatives sur deux (Profil 0--) ou trois dimensions (Profil ---). Nous croyons qu'une meilleure compréhension de leur réalité pourrait favoriser la mise en place de recherches-action contribuant à réduire la fréquence de ces discordances. À titre d'exemple, il pourrait être valable de mettre en place un processus systématique de régulation des apprentissages, développé et géré conjointement par les élèves et les éducateurs physiques, de manière à favoriser l'objectivation des conduites et des performances des élèves. Un tel processus pourrait favoriser, à la fois chez les élèves et les enseignants, une prise de conscience susceptible de les amener à reconsidérer, voire modifier, leurs perceptions et leurs comportements.

Enfin, nous sommes d'avis qu'il revient aux enseignants de modifier des conditions d'enseignement-apprentissage qui semblent nuire au développement de leurs élèves. Pour ce faire, les enseignants se doivent de considérer de manière plus systématique les perceptions de leurs élèves afin de mieux comprendre leurs sentiments, leurs besoins et leur appréciation des expériences qu'ils leur proposent en EPS. Comme le souligne avec à-propos Dyson (2006) : « Listening to students can provide valuable perspectives and new insights into the complexities of teaching and learning that can then be applied to improving the quality of physical education in our schools ». (p. 342)

Références

- Babad, Elisha, Bernieri, Frank & Rosenthal, Robert, «Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior», *American Educational Research Journal*, 28, 211-234, 1991.
- Brattesani, Karen, A., Weinstein, Rhona, S., & Marshall, Hermine, H, «Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects», *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247, 1984.
- Daniel, Mary, D., *The development of a tool to measure perceptions of physical education teaching behaviors found in secondary schools*, Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 1983.
- Dostie, Stéphane, *Analyse d'incidents disciplinaires vécus par des éducateurs physiques au primaire*, Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec, Canada, 1996.
- Dyson, Benedict, «Students' perspectives of physical education», in *The Handbook of Physical Education*, sous la direction de David Kirk, Doune Macdonald & Mary O'Sullivan, London: SAGE, 2006.
- Gagnon, Jocelyn, *L'effet Pygmalion dans une équipe sportive de niveau collegial*, Thèse de Doctorat, Université Laval, Québec, Canada, 1992.
- Gagnon, Jocelyn, Martel, Denis, Michaud, Valérie, Valois Pierre, & Gagné, Geneviève, «Types de concordance-discordances entre l'auto-évaluation des élèves et leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique», *Revue de l'Éducation Physique*, 45, 79-90, 2005.
- Julien, Annie, *Étude de la concordance entre ce que des élèves pensent d'eux-mêmes et ce qu'ils croient que leur éducateur physique pense d'eux*, Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec, Canada, 2003.
- Martel, Denis, Gagnon, Jocelyn et Godbout, Paul, «Auto-évaluation d'élèves et prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard : incidences sur leurs comportements en éducation physique», *eJRIEPS*, 22, 30-55, 2011.
- Martinek, Thomas, «Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors», *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126, 1988.
- Martinek, Thomas, & Karper, William, «Motor ability and instructional contexts: Effect on teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes», *Journal of Classroom Interaction*, 21(2), 16-25, 1986.



- Morency, Linda, «Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire», *Revue Canadienne de l'Éducation*, 15, 103-114, 1990.
- Mros, Marilyn, *A description of the causal attributions made to perceived teaching behavior across three elementary physical education context*, Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 1990.
- Nicaise, Virginie, «Les feedback: Perceptions différenciées chez les filles et les garçons?» in *Filles et garçons en EPS*, sous la direction de Geneviève Cogérino, Paris (France): Éditions Revue EPS, 2005.
- Nicaise, Virginie, Cogérino, Geneviève, Bois, Julien E., & Amorose, Anthony, J., «Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects», *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57, 2006.
- Nicaise, Virginie, Bois, Julien, E., Fairclough, Stuart, J., Amorose, Anthony, J. & Cogérino, Geneviève, «Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses», *Journal of Sports Sciences*, 25, 915-926, 2007.
- Pelletier-Murphy, Joanne, *Perceptions d'élèves du primaire qui s'estiment sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur par leur éducateur physique*, Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada, 2004.
- Weinstein, Rhona, S., «Student perceptions of schooling», *Elementary School Journal*, 38, 287-312, 1983.