

# L'entraide des élèves du secondaire pendant les cours d'éducation physique

Babo Dassé, Paul Godbout et Marielle Tousignant

Volume 16, numéro 2, 1990

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900664ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900664ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dassé, B., Godbout, P. & Tousignant, M. (1990). L'entraide des élèves du secondaire pendant les cours d'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 255–272. <https://doi.org/10.7202/900664ar>

Résumé de l'article

Les auteurs décrivent comment des élèves du secondaire s'entraident spontanément pendant les cours d'éducation physique. Un questionnaire, inspiré de la technique des incidents critiques, a été utilisé pour recueillir les données. Une stratégie d'analyse inductive des récits d'une expérience d'entraide vécue par 500 élèves a permis d'identifier des types d'activités plus ou moins propices à l'entraide et de décrire l'interaction entre les étudiants en termes de stratégies d'aide et de types de réactions à l'aide reçue ou apportée.

## L'entraide des élèves du secondaire pendant les cours d'éducation physique

Babo Dassé, Paul Godbout et Marielle Tousignant\*

**Résumé** — Les auteurs décrivent comment des élèves du secondaire s'entraident spontanément pendant les cours d'éducation physique. Un questionnaire, inspiré de la technique des incidents critiques, a été utilisé pour recueillir les données. Une stratégie d'analyse inductive des récits d'une expérience d'entraide vécue par 500 élèves a permis d'identifier des types d'activités plus ou moins propices à l'entraide et de décrire l'interaction entre les étudiants en termes de stratégies d'aide et de types de réactions à l'aide reçue ou apportée.

**Abstract** — The authors describe the spontaneous mutual aid between secondary level students during physical education courses. A questionnaire, using the critical incident technique, was used to gather the data. The 500 subjects produced recalls of their mutual helping experiences. An inductive analysis technique was used to identify the types of activities that were more or less favourable to this mutual help. As well, this analysis was used to describe the interaction between students in terms of helping strategies and of types of reaction to help given or received.

**Resumen** — Los autores describen como alumnos de nivel secundario se ayudan mutuamente espontaneamente en la clases de educación física. Un cuestionario, inspirado de la técnica de los incidentes críticos fue utilizado para obtener los datos. Una estrategia de análisis inductiva de relatos de vivencias de ayuda mutua de 500 alumnos permitió la identificación de los tipos de actividades más o menos propicias a la ayuda mutua y la descripción de la interacción entre los alumnos en términos de estrategias de ayuda y de tipos de reacciones a la ayuda recibida o prestada.

**Zusammenfassung** — Die Verfasser beschreiben, wie Schüler der Höheren Schule einander während des Turnunterrichtes spontan helfen. Ein von der Technik der «kritischen Vorfälle» inspirierter Fragebogen wurde zur Sammlung der Daten verwendet. Eine Strategie der induktiven Analyse der Erfahrungsberichte über gegenseitige Hilfe unter 500 (fünfhundert) Schülern, hat erlaubt, verschiedene Arten von Übungen zu identifizieren, die sich für gegenseitige Hilfestellung mehr oder weniger eignen, sowie die Interaktion unter den Schülern zu beschreiben bezüglich der Hilfsstrategien und der Art und Weise, wie sie auf die erfahrene oder geleistete Hilfe reagieren.

---

\* Dassé, Babo: professeur, Institut National de la Jeunesse et des Sports (Côte d'Ivoire)  
Godbout, Paul: professeur, Université Laval  
Tousignant, Marielle: professeure, Université Laval.

### *Problématique*

Depuis quelques années, des chercheurs en activité physique ont centré leurs efforts sur l'observation et l'analyse de ce qui se passe sur les plateaux en termes d'interaction entre les étudiants pendant le déroulement des apprentissages en éducation physique. Ainsi, à partir d'une étude expérimentale réalisée avec des jeunes de 11 et 12 ans, Neil (1983) conclut que les élèves préfèrent consulter leurs pairs plutôt que l'enseignant lorsque ceux-ci éprouvent de la difficulté lors de l'exécution d'une tâche.

Le rapport de recherche de Johnson, Maryuama, Nelson et Skon (1980) fait apparaître pour sa part que l'interaction entre les étudiants en vue de l'accomplissement des tâches proposées par l'enseignant favorise l'apprentissage. À la suite d'une étude expérimentale visant à vérifier l'efficacité des élèves du secondaire pour la mesure d'habiletés motrices, Dassé (1986) constate que les jeunes de 14-16 ans sont capables de mesurer avec un bon degré de précision les habiletés motrices de leurs pairs s'ils suivent un entraînement préalable à l'observation de ces habiletés. Cette conclusion est appuyée par l'expérience réalisée par Boudreau (1986) avec des enfants de dix ans. L'auteur rapporte que ces jeunes sont capables d'apprécier les habiletés de leurs pairs et d'obtenir un taux d'accord de plus de 80 % avec leur instructeur. Desrosiers, Spallanzani, Martel et Godbout (1987) concluent, à la suite d'une expérience réalisée avec des enfants du primaire, que les jeunes apprécient participer activement à l'évaluation quand les modalités sont claires et simples.

Dassé (1989) a interrogé une dizaine d'enseignants expérimentés en enseignement de l'éducation physique au secondaire sur les conditions susceptibles d'influencer la participation des élèves à l'évaluation formative des apprentissages. Les enseignants ont indiqué, entre autres, «la prédisposition naturelle des adolescents pour l'interaction avec leurs pairs» comme étant une des conditions qui favorisent l'évaluation par les pairs. Lavoie (1985) a conclu dans le même sens à l'issue d'une étude descriptive réalisée dans un contexte d'évaluation réciproque et portant sur des comportements d'enfants de 10-11 ans.

Trudel (1987) a utilisé une stratégie d'évaluation formative pour vérifier la capacité des élèves de niveau secondaire d'apprécier leurs propres habiletés. L'auteur mentionne que le fait de créer «l'habitude» chez les élèves de porter un jugement sur leur propre niveau de réussite peut procurer à long terme des résultats satisfaisants. L'étude a toutefois démontré qu'il n'existait pas de relation entre les auto-appréciations des élèves et des appréciations effectuées par deux observateurs de l'extérieur, principalement parce que les meilleurs avaient eu tendance à se sous-estimer et les plus faibles, à surestimer leurs habiletés.

En définitive, il découle des quelques études qui viennent d'être citées que l'implication des élèves dans la gestion ou l'évaluation de leurs propres apprentissages pourrait être une alternative à l'évaluation impliquant exclusivement l'en-

seignant. Mais en dehors d'un contexte d'enseignement structuré par un enseignant ou un expérimentateur, les élèves se proposent-ils spontanément pour fournir de l'assistance à leurs copains qui éprouvent de la difficulté à accomplir les tâches d'apprentissage, sans que l'enseignant leur demande systématiquement de s'entraider pour apprendre? Énoncées de façon plus spécifique, les questions auxquelles cette étude tente d'apporter des réponses sont les suivantes:

1. Quels sont les activités et les objectifs des programmes dans lesquels les élèves vivent spontanément des occasions d'entraide?
2. Quelles stratégies les élèves emploient-ils pour s'entraider?
3. Comment les élèves réagissent-ils à l'aide qu'ils reçoivent et comment justifient-ils ces réactions?

### *Méthodologie*

#### *Les sujets*

L'étude a été réalisée dans deux établissements scolaires de la région métropolitaine de Québec offrant de l'enseignement en EPS aux cinq niveaux du secondaire. Le choix de ces deux écoles a surtout été motivé par le grand nombre d'élèves qui y étaient inscrits, ce qui favorisait la conduite de notre enquête. Cent élèves par niveau ont été choisis au hasard afin de constituer un échantillon total de 500 répondants, soit 274 (55 %) garçons et 226 (45 %) filles.

#### *La préparation du questionnaire*

Un questionnaire de prélèvement de perceptions s'inspirant de la Technique des incidents critiques (TIC) a été développé (Flanagan, 1954; Brunelle et Tousignant, 1988). Le questionnaire permet aux participants de décrire des événements comme ils le feraient suivant une TIC et les procédures pour recueillir les perceptions sont dans l'ensemble identiques. La principale adaptation apportée concerne le type de situations que les répondants ont eu à décrire, soit: a) une situation dans laquelle l'élève a apporté de l'aide à un camarade pour réaliser une tâche pendant un cours d'éducation physique sans que l'enseignant n'ait demandé de s'entraider; b) une situation dans laquelle l'élève a reçu l'aide d'un copain. Ainsi, un événement ayant marqué positivement ou négativement le répondant peut être décrit dans l'une ou l'autre des deux situations relatées. En conséquence, les réponses attendues ne s'appuient pas sur une alternance entre un événement positif et un événement négatif comme c'est le cas pour la TIC.

Une version préliminaire des questions a été soumise à un groupe de cinq experts (enseignants ou élèves de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle en éducation physique) puis expérimentée avec une quarantaine d'élèves du secondaire. Les suggestions des experts ainsi que l'analyse des événements relatés lors de cette préexpérimentation a permis d'apporter quelques correctifs mineurs aux formulations initiales des

questions. Le questionnaire définitif soumis aux élèves se présente comme suit:

1. Pense à un moment pendant les cours d'éducation physique des dernières semaines où tu as eu l'occasion d'aider un autre élève à mieux faire les activités proposées. Raconte ce qui s'est passé:
  - (a) Quelle était l'activité que vous faisiez?
  - (b) Qu'est-ce que tu as fait pour l'aider? Qu'est-ce que tu lui as dit?
  - (c) Comment a-t-il réagi à l'aide que tu lui as apportée? Est-ce qu'il a changé quelque chose dans sa façon de faire l'activité?
  - (d) Penses-tu qu'il a apprécié ton aide? Oui \_\_\_\_ Non \_\_\_\_
2. Pense à un autre moment où, pendant tes cours d'éducation physique des dernières semaines, tu as eu l'occasion d'être aidé par un autre pour faire l'activité proposée par le professeur. Les items a, b, c et d réfèrent aux mêmes types d'informations.

### *La cueillette des données*

Les données de l'étude ont été recueillies par le chercheur lors de séances organisées au sein des établissements sélectionnés. Les rencontres avaient lieu dans un gymnase au début d'un cours d'éducation physique. Afin d'assurer la validité des procédures et des récits recueillis, les répondants étaient mis dans les mêmes conditions et ils recevaient les mêmes consignes pour relater leurs événements. La rencontre débutait par un exposé d'environ cinq minutes au cours duquel le chercheur présentait les buts de son étude, insistait sur l'anonymat qui serait assuré aux répondants, donnait un exemple pris en dehors de l'éducation physique, et signalait aux élèves que seuls les incidents d'entraide spontanée pouvaient être relatés. Enfin, il invitait les élèves à remplir la section des renseignements avant de leur accorder une trentaine de secondes leur permettant de se remémorer un événement qui les avait marqués lorsqu'ils avaient aidé un camarade.

Après cette période de concentration, il leur demandait d'écrire, dans leurs propres mots, ce qui s'était passé à ce moment-là. Après cinq minutes environ, la même démarche était entreprise en vue de raconter un événement qui les avait marqués lorsqu'ils avaient eux-mêmes été aidés cette fois par un camarade. La durée approximative d'une rencontre était de 15 minutes. Les réponses ainsi recueillies ont constitué les données brutes de l'étude.

### *L'analyse quantitative des données*

Cette phase préliminaire d'analyse des données avait pour buts de: a) faire le décompte des réponses fournies au questionnaire, c'est-à-dire déterminer les fréquences de réponses dans lesquelles les élèves décrivaient des situations concrètes où ils avaient offert spontanément de l'aide à un autre élève ainsi que les situations au cours desquelles ils avaient reçu l'assistance d'un pair; b) vérifier si la distri-

bution de ces fréquences avait une relation avec le niveau scolaire et le sexe des participants. Pour ce faire, il a fallu :

1. Classer les feuilles de réponses en leur attribuant des numéros. Par exemple, «F4,40» indique qu'il s'agit d'une fille de 4<sup>e</sup> secondaire dont la fiche de réponse porte le numéro 40, tandis que «G3,78» signifie un garçon de 3<sup>e</sup> secondaire dont la fiche de réponse porte le numéro 78;
2. Lire le contenu des récits et profiter de cette occasion pour souligner les mots clés et les faits saillants permettant de résumer chaque récit;
3. Écarter les cas d'absence de réponse (formulaire de réponses vierge, réponses illisibles ou ne traitant pas d'entraide spontanée entre élèves);
4. Comparer les fréquences de réponses obtenues en fonction du niveau et du sexe des répondants en utilisant la technique statistique du Chi-deux telle que définie par Siegel (1956).

#### *L'analyse qualitative des réponses*

La technique de la relation sémantique de Spradley (1980) permet de regrouper par un processus inductif les aspects des récits présentant des similitudes. Cette démarche a conduit à l'identification et à l'élaboration d'une taxonomie des facteurs associés: a) aux programmes d'éducation physique dans lesquels participaient des élèves; b) à l'interaction entre les élèves lors de l'entraide spontanée. Cette phase consistait donc à :

1. Regrouper les réponses qui présentaient des similitudes;
2. Élaborer une liste des activités et des objectifs du programme sur lesquels avaient porté les échanges entre les participants;
3. Identifier des stratégies d'aide employées par ces élèves;
4. Identifier des types de réactions et des motifs d'apparition de ces comportements au cours des échanges;
5. Établir la fréquence d'apparition de ces catégories de réponses.

Dans le but de vérifier et de valider la pertinence des regroupements effectués par le premier auteur de cet article, les taxonomies construites ont été soumises à l'expertise des deux coauteurs. Les réactions de ces experts ont permis d'apporter quelques changements mineurs aux catégories initialement construites.

### ***Résultats et discussion***

#### *Résultats de l'analyse quantitative*

Le tableau 1a présente, d'une part, la répartition de l'échantillon selon le niveau et le sexe des répondants et, d'autre part, les réponses totales obtenues. Les données de ce tableau permettent de constater que sur un total de 1 000

réponses attendues de l'ensemble des 500 répondants issus des cinq niveaux du secondaire, 850 réponses ont été considérées comme étant suffisamment spécifiques pour la poursuite de l'analyse. Cent cinquante formulaires ont été rejetés, c'est-à-dire classés dans la catégorie «absence de réponse».

Parmi les réponses retenues, 389 concernent des récits d'expérience d'entraide vécue par des filles et 461 concernent des événements racontés par des garçons. Par ailleurs, le tableau 1a fait apparaître que la fréquence de réponses par niveau est supérieure à 80 % et qu'elle atteint 90 % dans certains cas.

Le tableau 1b présente pour sa part la répartition (selon le niveau et le sexe des participants) des fréquences et des pourcentages de réponses spécifiques ou utilisables dans le cadre de l'analyse qualitative des données. Les données du tableau 1b indiquent que les élèves ont eu tendance à se souvenir plus de l'aide qu'ils avaient fournie à un copain (463, soit 55 % des réponses retenues) que de l'aide qu'ils avaient reçue (387, soit 45 % des réponses retenues), et ce autant chez les filles que chez les garçons.

La comparaison des fréquences entre filles et garçons en ce qui concerne les catégories «présence de réponses» et «absence de réponses» a révélé un  $X$  non significatif d'une valeur de 0,73 avec degré de liberté (d.l. = 1). Le  $X$  s'est également avéré non significatif lorsque les fréquences des filles ont été comparées à celles des garçons en ce qui concerne les catégories «aide reçue» contre «aide offerte» ( $X = 1,52$  avec d.l. = 1). Ces résultats indiquent l'absence de différence significative entre les fréquences des filles et celles des garçons en ce qui concerne le total de réponses fournies au questionnaire et le type de ces réponses.

Par contre, la comparaison des fréquences de réponses en fonction du niveau des participants a donné un  $X$  significatif ( $P < 0,001$ ) au niveau des catégories «présence de réponses» contre «absence de réponses» ( $X = 19,48$  avec d.l. = 4). Le  $X$  était également significatif ( $P < 0,05$ ) en ce qui concerne les catégories «aide offerte» contre «aide reçue» ( $X = 10,52$  avec d.l. = 4). Il apparaît donc des différences significatives entre les fréquences de réponses produites selon le niveau scolaire des participants.

Cette différence est probablement attribuable à l'écart qui existe entre les réponses fournies par les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires comparativement aux autres groupes. En effet les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires ont fourni plus de 90 % du maximum de réponses attendues par niveau alors que les autres groupes en ont fourni entre 80 et 85 %. En définitive, au plan quantitatif, la catégorie «présence de réponses» est de loin supérieure à la catégorie «absence de réponse» quel que soit le niveau ou le sexe du répondant. Ces résultats nous amènent à résumer l'analyse quantitative des données en ces termes: pendant les cours d'éducation physique, les élèves du secondaire s'entraident spontanément.

Ce fait étant acquis, on peut donc présumer que pendant les situations d'apprentissage, les élèves a) observent les comportements de leurs pairs; b)

**Tableau 1a**  
**Répartition de l'échantillon et des réponses totales aux questions**  
**selon le niveau et le sexe des participants**

Réponses au questionnaire									
Élèves interrogés			Réponses utilisables			Absence de réponse <sup>1</sup>			
Niveau	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
1 <sup>re</sup> sec	52	48	100	82/104	75/96	157	22	21	43
2 <sup>e</sup> sec.	54	46	100	88/108	78/92	166	20	14	34
3 <sup>e</sup> sec.	50	50	100	91/100	93/100	184	9	7	16
4 <sup>e</sup> sec.	50	50	100	88/100	91/100	179	12	9	21
5 <sup>e</sup> sec.	68	32	100	112/136	52/64	164	24	12	36
<b>TOTAL</b>	<b>274</b>	<b>226</b>	<b>1000</b>	<b>461/548</b> (84 %)	<b>389/452</b> (86 %)	<b>850</b> (85 %)	<b>87</b> (9 %)	<b>63</b> (6 %)	<b>150</b> (15 %)

1. L'élève ne répond pas aux questions (formulaire de réponses vierge);  
 Le récit fait part d'un événement, mais pas de façon spécifique;  
 L'élève décrit un événement qui ne traite pas d'entraide entre élèves.



**Tableau 1b**  
**Répartition des fréquences et des pourcentages de réponses utilisables**  
**selon le niveau et le sexe des répondants**

Niveau	Aide reçue <sup>1</sup>			Aide offerte <sup>2</sup>			Total <sup>3</sup>
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	
1	44	34	78	38	41	79	157
	38	39	77	50	39	89	166
2	40	44	84	51	49	100	184
3	30	41	71	58	50	108	179
4	49	28	77	63	24	87	164
5							
<b>TOTAL</b>	<b>201</b>	<b>186</b>	<b>387</b>	<b>260</b>	<b>203</b>	<b>463</b>	<b>850</b>

1. L'élève relate un événement spécifique en rapport avec une situation dans laquelle il REÇOIT l'aide d'un autre élève.
2. L'élève raconte un événement spécifique en rapport avec une situation dans laquelle il APPORTE l'aide à un autre élève.
3. Total des réponses ayant servi à l'une ou l'autre phase de l'analyse des données.

repèrent certains d'entre eux qui éprouvent de la difficulté à accomplir la tâche demandée par l'enseignant; c) proposent des solutions visant à réduire leurs difficultés. Pour en savoir davantage sur les modalités de cette interaction spontanée, nous avons procédé à l'analyse qualitative des réponses.

### *Résultats de l'analyse qualitative des réponses*

#### *Les activités d'apprentissage*

Le tableau 2 permet de constater que 14 activités ont été identifiées dans les 850 réponses des élèves. Ces activités fournissent des indications sur les mises en situation pendant lesquelles les élèves se souviennent avoir vécu des occasions d'entraide. Le regroupement des activités identifiées dans les réponses s'est fait en nous inspirant d'une classification suggérée par Mérand, Marsenach et Viala (1970).

**Tableau 2**  
Fréquences et pourcentages des activités au cours desquelles  
les élèves ont vécu des occasions d'entraide

Activités	Fréquences	Pourcentages
<b>A. Les jeux sportifs collectifs</b>		
1. Basketball	203	24 %
2. Volleyball	165	19 %
3. Handball	72	8 %
4. Badminton	63	7 %
5. Soccer	35	4 %
6. Ballon balai	04	1 %
Sous-total:	542	63 %
<b>B. Les activités individuelles</b>		
1. Conditionnement physique	114	13 %
2. Gymnastique	60	7 %
3. Natation	50	6 %
4. Athlétisme	20	3 %
Sous-total:	244	29 %
<b>C. Les jeux préparatoires</b>		
1. Ballon canard	20	2 %
2. Ballon drapeau	14	2 %
3. Ballon prisonnier	10	1 %
4. Hockey bottine	20	2 %
Sous-total:	64	7 %
<b>TOTAL:</b>	<b>850</b>	<b>100 %</b>

Les trois catégories d'activités qui découlent de cette classification sont les suivantes: a) les jeux sportifs collectifs; b) les activités individuelles; c) les jeux préparatoires.

- (a) *Les jeux sportifs collectifs.* Les jeux sportifs collectifs (63 %) sont des activités régies par des règles et dont l'organisation et la pratique nécessitent l'implication de plus d'un participant. Elles se déroulent dans un environnement non stable en raison de la présence de partenaires, d'adversaires, de juges, etc. Parmi les activités classées dans cette catégorie, le basketball a été identifié comme étant l'activité au cours de laquelle les élèves interrogés ont saisi le plus d'occasions de s'entraider spontanément (24 %). Le volley-ball occupe la seconde place avec 19 %. Le handball, le badminton joué en double, le soccer et le ballon balai ont également été classés dans cette catégorie.
- (b) *Les activités individuelles.* Les activités individuelles (29 %) regroupent l'ensemble des activités se déroulant dans un environnement physique stable et où le participant n'est pas tenu d'agir en fonction de la présence d'un partenaire ou d'un adversaire. Parmi les activités dites individuelles, nous retrouvons les activités de conditionnement physique (13 %), par exemple la danse aérobique, le jogging, les exercices avec divers appareils de développement physique. La gymnastique, la natation et l'athlétisme ont également été classés dans cette catégorie.
- (c) *Les jeux préparatoires.* Les jeux préparatoires (7 %) représentent l'ensemble des activités à caractère ludique proposées dans le but de favoriser l'acquisition des bases d'habiletés tactiques et techniques fondamentales aux sports. Elles peuvent se dérouler aussi bien dans un environnement non stable que dans un environnement stable. Les jeux tels que le ballon canard, le ballon drapeau et le ballon prisonnier sont des exemples de réponses classées dans cette catégorie.

Comme l'indique le tableau 2, la fréquence totale obtenue par les jeux sportifs collectifs dépasse de loin toutes les autres catégories. Cependant, la méthodologie utilisée ne permet pas d'expliquer si cette forte proportion d'événements puisés dans les jeux sportifs collectifs vient du fait que les programmes mettent plus d'emphasis sur ces activités au secondaire ou du fait que les élèves ont effectivement plus d'occasions de s'entraider pendant ce type d'activités. Cependant, compte tenu des possibilités que semblent offrir les jeux collectifs pour l'entraide spontanée entre les élèves, il serait souhaitable que les enseignants profitent de la structure d'organisation de ces activités pour implanter progressivement dans leurs classes des stratégies d'évaluation formative dans lesquelles les élèves prennent une part active.

*Les objectifs du programme d'EPS*

Le tableau 3 permet de prendre connaissance des objectifs du programme ayant fait l'objet d'échanges spontanés entre les élèves. Les catégories du Système d'évaluation du temps d'apprentissage (SETA) (Brunelle et Tousignant, 1988) ont été utiles pour classer les réponses concernant les échanges sur des «savoir-faire», c'est-à-dire les habiletés motrices. De plus un deuxième domaine a émergé de l'analyse, soit celui des «savoir-être», c'est-à-dire les attitudes des élèves.

**Tableau 3**  
Fréquences et pourcentages des objectifs du programme  
qui font l'objet d'échanges entre les élèves

Domaines	Objectifs du programme	Total	%
Savoir faire	Techniques	481	57
	Tactiques	142	17
	Cond. Phys.	88	10
	Règlements	110	13
Savoir être	Comportements sociaux	19	2
Non spécifié dans la réponse		10	1
<b>TOTAL</b>		<b>850</b>	<b>100</b>

*Acquisition des «savoir-faire» moteurs*

(a) *Apprentissage d'habiletés techniques* (481, soit 57 %). Cette catégorie concerne les informations portant sur l'exécution d'un mouvement donné ou d'une série de mouvements selon une forme prédéterminée. Lorsque l'événement relaté par un élève porte sur la topographie ou la forme du mouvement, il est classé dans la catégorie «apprentissage de techniques». Par exemple, une fille de 4<sup>e</sup> secondaire dit avoir demandé à son partenaire qui effectuait mal des dribbles au basketball, de «pousser sur la balle vers l'avant au lieu de la frapper». Une autre élève de 3<sup>e</sup> secondaire raconte qu'en jouant au volleyball, son partenaire frappait souvent la balle dans le filet. Elle est intervenue pour expliquer à ce dernier «l'orientation du corps et le placement du bras dans la suspension».

(b) *Apprentissage d'habiletés tactiques* (142, soit 17 %). Les récits contenant des informations sur des plans d'action en vue de réaliser une performance seul ou en équipe ont été classés dans cette catégorie. Les apprentissages tactiques sont caractérisés par le fait que chaque participant est constamment appelé à prendre des décisions dans des conditions qui fluctuent d'une situation à une autre en raison de la présence de partenaires et d'adversaires dont il doit tenir compte pour produire sa performance. Les deux récits suivants illustrent les types d'interaction regroupés dans cette catégorie:

On jouait au basketball; chaque fois qu'il m'adressait une passe, celle-ci était immédiatement interceptée par l'adversaire. Alors, je lui ai dit qu'il se plaçait derrière l'adversaire avant de me faire la passe, c'est pourquoi il se faisait avoir. Il m'a dit d'aller me faire voir et que c'était plutôt moi qui me plaçais mal par rapport à sa position... (F4, 43).

(c) *Conditionnement physique* (88, soit 10 %). Les récits portant sur des aspects du développement de la condition physique concernent, par exemple, le rythme à adopter dans une course d'endurance, la position des bras dans l'exécution du «push up». Les informations sur le fonctionnement d'un appareil de conditionnement physique (bench-press, Dips, appareils Nautilus, etc.) font également partie de cette catégorie.

(d) *Apprentissage des règlements* (110, soit 13 %). Cette catégorie concerne les événements portant sur des règles qui régissent la pratique d'une activité sportive donnée tels que, par exemple, expliquer à un copain la faute du «marcher» au basketball, ou dire au copain «ne joue pas la balle de volley-ball avec les pieds, c'est interdit».

(e) *Amélioration des «savoir-être»* (19, soit 2 %). Cette catégorie concerne des échanges portant sur des comportements sociaux tels qu'inviter un pair à respecter la décision de l'arbitre, ou des réflexions moralisantes du genre «Ne sois pas égoïste, fais donc la passe aux autres!», et, enfin, certaines attitudes particulières en rapport avec l'activité d'apprentissage, par exemple le fait de dire: «Je n'ai pas la taille qu'il faut pour jouer à ce poste-là, je ne serai jamais capable de sauter» (F3, 59). L'observation du tableau 3 permet de constater que les échanges portant sur des savoir-faire moteurs, c'est-à-dire sur des objectifs particuliers du programme, sont beaucoup plus nombreux (97 % des réponses) que les échanges portant sur des savoir-être (2 %). De plus, la comparaison des fréquences de réponses obtenues par chacun des objectifs particuliers du domaine des savoir-faire permet de noter qu'une forte proportion d'élèves interrogés disent communiquer davantage à leurs pairs des informations relatives à des apprentissages de techniques (481) plutôt que des informations sur des apprentissages d'habiletés tactiques (142), des règles de jeu (110) ou de conditionnement physique (88).

#### *Les facteurs reliés à l'interaction*

Les réponses fournies par les participants ont également permis d'identifier les stratégies utilisées par les élèves pour s'entraider et les types de réactions qui apparaissent lors des échanges.

#### *Les stratégies des élèves pour s'entraider*

Les procédés qui semblent être le plus souvent employés par les élèves pour fournir de l'assistance à un copain concernent a) l'explication; b) la démonstration ou l'aide visuelle; c) l'explication accompagnée d'une démonstration; d) l'aide physique ou manuelle (tableau 4).

**Tableau 4**  
**Fréquences et pourcentages des stratégies**  
**employées par les élèves pour s'entraider**

Stratégies	Fréquences	Pourcentage
1. Explication	407	48 %
2. Démonstration	210	24 %
3. Explication accompagnée d'une démonstration	131	15 %
4. Aide physique ou manuelle	100	12 %
5. Non spécifiée dans la réponse	2	1 %
<b>TOTAL</b>	850	100 %

(a) Les explications (407, soit 48 %) concernent la description d'un geste ou d'un procédé technico-tactique. Les élèves racontent qu'ils ont expliqué à un pair la façon de mieux exécuter une passe au handball, des dribbles au basketball, le smash au volleyball, la meilleure façon pour un gardien de but d'effectuer sa parade. Des explications relatives à l'utilisation d'appareils de conditionnement physique apparaissent également dans les échanges spontanés entre les élèves, comme la position des jambes et des bras sur le bench-press, le placement de la barre et des poids en haltérophilie, le calibrage d'une bicyclette ergométrique.

(b) La démonstration (210, soit 24 %) concerne la présentation d'un modèle, d'un geste ou d'un procédé technico-tactique pouvant être utile à un ou à plusieurs copains pour la réalisation de la tâche demandée par l'enseignant. Les réponses de cette catégorie concernent des événements au cours desquels les élèves ont fait usage de la démonstration pour fournir de l'assistance à un copain qui éprouvait de la difficulté à accomplir une tâche demandée par l'enseignant.

(c) L'explication accompagnée d'une démonstration (131, soit 15 %) se caractérise par le fait que les explications du geste sont données en même temps que la présentation du modèle, comme le témoigne le récit de cette élève de 3<sup>e</sup> secondaire qui écrit: «J'expliquais et je montrais comment placer les bras dans le trépied en gymnastique» (F3, 59).

(d) L'assistance manuelle (100, soit 12 %) d'un camarade dans l'exécution d'un geste se présente sous la forme de parades avec les mains, un objet ou le corps. La plupart des récits qui font allusion à cette forme d'aide se rencontrent dans les activités individuelles telles que la gymnastique, le conditionnement physique sur appareils ou la natation.

#### *Types de réactions à l'aide reçue ou apportée*

Dans la présente étude, nous avons convenu d'appeler «réaction», tout comportement manifesté par un élève lorsqu'il reçoit ou apporte de l'aide à un

pair. Trois catégories de réactions ont été identifiées: a) les réactions positives; b) les réactions négatives; c) les réactions mitigées (tableau 5).

**Tableau 5**  
**Fréquences et pourcentages des types de réactions**  
**manifestées face à l'aide reçue ou apportée par un pair**

Types de réactions	Fréquences	%
<b>1. Les réactions positives (534, soit 67 %)</b>		
— Porter attention aux commentaires	223	28
— Remercier pour l'aide apportée	202	25
— S'efforcer de faire mieux	109	14
<b>2. Les réactions négatives (159, soit 20 %)</b>		
<b>2.1 Réactions négatives manifestes</b>		
— Rejeter globalement l'aide	91	12
— Rejeter l'aide en se justifiant	40	5
<b>2.2 Réactions négatives non extériorisées</b>		
— Du point de vue de l'élève qui reçoit l'aide: se sentir frustré, mal à l'aise, rabaissé	17	2
— Du point de vue de l'élève qui fournit l'aide: se sentir ignoré, détesté, rejeté	11	1
<b>3. Les réactions mitigées (107, soit 13 %)</b>		
— Suivre le conseil par curiosité ou pour faire plaisir	76	10
— Se montrer insatisfait de l'aide reçue puis changer d'avis	17	2
— Se montrer satisfait de l'aide reçue puis revenir sur sa décision	14	1
<b>TOTAL</b>	<b>800*</b>	<b>100</b>

\* Cinquante réponses ne fournissant pas d'information suffisamment spécifique sur les types de réactions n'ont pu être utilisées lors de l'analyse inductive.

### 1. Les réactions positives (534, soit 67 %)

La réaction d'un élève est considérée positive lorsque la réponse qu'il décrit ne remet pas en cause l'aide qui lui a été proposée par un pair. La réponse est également classée dans cette catégorie lorsqu'elle laisse apparaître manifestement une certaine satisfaction. L'analyse inductive des réponses a fait émerger trois sous-catégories de réactions positives.

(a) *Porter attention aux commentaires du pair (28 %)*. Les élèves rapportent qu'ils écoutent les commentaires d'un copain lorsqu'ils éprouvent de la difficulté à faire une tâche. Diverses raisons ont été évoquées: a) il est gentil de vouloir m'aider; b) il est venu me parler de mes erreurs quand je ne savais plus quoi faire pour les corriger; c) il a de l'expérience; d) ça peut m'aider à obtenir une bonne note.

(b) *Remercier le copain pour l'aide apportée (25 %)*. Lorsqu'ils reçoivent une aide et qu'ils en sont satisfaits, les élèves manifestent leur satisfaction en disant «merci», en serrant la main, ou en tapant amicalement sur l'épaule du copain. Ils remercient également s'ils se sentent encouragés ou motivés par un pair à accomplir la tâche demandée par l'enseignant et ils montrent leur satisfaction en employant des expressions, comme «Tu as raison!», «C'est vrai ce que tu dis là!», «C'est exact!».

(c) *S'efforcer de faire mieux (14 %)*. Certains élèves racontent que lorsqu'ils reçoivent une aide d'un pair, ils ont tendance à se surpasser, à foncer, à s'accrocher parce qu'ils veulent dépasser leurs limites et être les meilleurs.

## 2. Les réactions négatives (159, soit 20 %)

Cette catégorie de réactions concerne les comportements qui font entrevoir l'insatisfaction de l'élève qui reçoit une aide. Ces réactions négatives ont été subdivisées en deux sous-catégories, soit les réactions manifestes (17 %) et celles qui ne sont pas extériorisées (3 %).

### (a) Les réactions négatives manifestes

1. *Rejeter globalement l'aide (12 %)*. Les élèves racontent que si le copain accuse, ironise, raquine ou critique l'exécutant avant de lui proposer son aide, ou s'il tente d'imposer une façon de procéder ou d'exécuter une tâche, ils rejettent l'aide qui leur est proposée. Deux types de réactions apparaissent: celles teintées d'agressivité verbale (par exemple: «Va te faire voir!», «Fiche-moi la paix!», «Rat!») ou non verbale (par exemple: «Il m'a regardé bête!», «Il m'a regardé avec de gros yeux!», «Il m'a regardé de bas en haut!...»).

2. *Rejeter l'aide en se justifiant (5 %)*. Les élèves racontent qu'à la suite des commentaires d'un copain, ils tentaient d'abord d'expliquer eux-mêmes les causes de leurs erreurs. Ce type de commentaire pourrait être de nature à favoriser l'auto-évaluation (Boisvert, 1985). Or, certaines réponses des élèves ne véhiculent pas toujours une telle intention. Elles sont plutôt de nature accusatrice comme le montre le récit suivant: «Je lui ai dit que j'étais bien démarquée, c'est sa passe qui était trop haute...» (F5, 65).

(b) Les réactions négatives non extériorisées des élèves se manifestent différemment selon qu'il s'agit de celui qui reçoit une aide spontanée ou de celui qui en offre. Les élèves qui reçoivent l'aide d'un copain racontent qu'ils se sentent frustrés, rabaissés ou gênés, lorsque ceux-ci expliquent les erreurs en présence d'autres membres du groupe. Ils ajoutent qu'ils ressentent aussi ce type d'im-



pression lorsqu'un pair répète trop souvent les mêmes remarques. Du point de vue de celui qui fournit l'aide, le fait qu'une assistance proposée spontanément soit rejetée par un camarade, alors que ce dernier semble éprouver de sérieuses difficultés à accomplir la tâche demandée par l'enseignant, constitue une source d'inquiétude ou d'anxiété. Il provoque chez l'élève qui fournit l'aide le sentiment d'être ignoré, détesté ou rejeté. Les quelques élèves qui rapportent avoir été victimes de telles attitudes signalent que les effets des comportements négatifs manifestés à leur égard par les pairs sont si marquants qu'ils inhibent leur motivation à aider spontanément un autre copain à l'avenir.

### 3. Les réactions mitigées (107, soit 13 %)

La réaction de l'élève aidé est considérée mitigée lorsqu'elle laisse entrevoir de façon indirecte une satisfaction ou une insatisfaction, ou encore lorsque la réaction en cache une autre. Les réactions mitigées ont été subdivisées en trois sous-catégories.

1. *Suivre le conseil par curiosité (10 %)*. Bon nombre d'élèves racontent avoir suivi le conseil d'un pair non pas parce qu'ils en sentaient le besoin mais, selon leurs propres expressions, «par curiosité», «juste pour voir», ou «pour faire plaisir au copain». Certains élèves racontent qu'ils feignent d'accepter le conseil d'un pair soit en lui faisant croire qu'il l'écoute attentivement, soit en disant par exemple «OK, je vais essayer!», mais en réalité, qu'ils n'ont pas l'intention de tenir compte du conseil du copain. Certains racontent qu'ils essaient ce qui leur est proposé par le copain, mais sans conviction et qu'ils abandonnent dès l'apparition de la moindre difficulté, comme le témoigne le récit de cet élève de 5<sup>e</sup> secondaire:

Il avait sans doute raison quand il m'a parlé de mes erreurs. J'ai d'abord ri un peu puis je lui ai dit que j'allais essayer. Mais quand j'ai commencé à le faire, j'étais très lent. Je n'ai même pas appliqué tout à fait ce qu'il m'avait demandé. (G5, 78).

2. *Se montrer insatisfait de l'aide reçue et revenir sur sa décision (2 %)*. La réaction de l'élève est classée dans cette catégorie lorsque le récit est négatif au départ, alors qu'il cache une réaction plutôt positive.

Selon les réponses des élèves interrogés, ces types de comportements apparaissent lorsque l'élève aidé veut montrer qu'il n'a pas besoin d'aide, ou encore lorsqu'il veut signifier qu'il est meilleur que celui qui propose l'aide, même si les commentaires de ce dernier sont exacts. La situation suivante offre un exemple de comportement classé dans cette catégorie:

J'ai refusé ses conseils et les commentaires qu'il faisait à propos de ma technique de lay-up et j'ai continué à ma façon. Mais je ne réussissais pas à faire un panier durant le match, alors j'ai essayé comme il me l'avait dit. Je faisais beaucoup moins de fautes dans le jeu et j'ai même réussi trois paniers en quelques minutes! (F5, 69).

3. *Se montrer satisfait de l'aide reçue et revenir sur sa décision (1 %)*. Cette catégorie concerne quelques réponses d'élèves qui faisaient croire au départ du récit qu'ils étaient satisfaits de l'aide qu'ils avaient reçue. Puis à la fin, le récit montre que la réaction est en réalité négative. En voici un exemple:

Lorsqu'il voulait m'aider à faire mes exercices sur la barre fixe en gymnastique, je l'ai écouté. Au fond, j'étais d'accord avec ce qu'il disait. Mais comme c'est un gars trop orgueilleux, j'ai refusé volontairement de faire ce qu'il m'a dit et j'ai fait un autre exercice à la place. Il m'a regardé bête (G3, 56).

### *Conclusion*

Les résultats de la présente étude révèlent que les élèves s'entraident spontanément pendant les cours d'éducation physique sans que l'enseignant ne demande systématiquement d'exécuter des tâches d'assistance entre les participants. Ainsi, les élèves racontent qu'ils observent de façon non structurée les comportements de leurs pairs, repèrent ceux qui éprouvent de la difficulté à accomplir les tâches demandées par l'enseignant, et proposent des solutions visant à réduire ces difficultés. Pour ce faire, ils expliquent au pair les causes de ses erreurs ou ils lui présentent des modèles de réponses en vue de l'aider à fournir la performance attendue.

Trois types de réactions apparaissent au cours des échanges spontanés entre les élèves. Une grande majorité de ces réactions ont été considérées comme étant positives, puisqu'elles semblaient traduire une certaine satisfaction face à l'aide reçue. Quelques réactions ont été considérées comme négatives lorsque l'aide proposée avait été rejetée par le pair. Enfin, quelques élèves ont réagi de façon mitigée devant l'aide qu'ils avaient reçue. Les comportements reliés à ces trois types de réactions attirent l'attention sur un des éléments qui semblent faciliter ou perturber les échanges entre les élèves pendant le cours d'éducation physique.

Il serait intéressant de poursuivre l'analyse des données afin de vérifier s'il y a une relation entre, d'une part, l'âge, le niveau scolaire ou le sexe des apprenants et, d'autre part, la fréquence d'apparition des réactions positives, négatives et mitigées ainsi que les formes d'aide employées par les élèves. Pour l'instant, les résultats obtenus permettent de suggérer aux intervenants intéressés à impliquer éventuellement les élèves dans un processus d'évaluation formative rationnel et intéressés à favoriser des échanges entre les apprenants, les principes suivants:

1. Proposer des activités qui ne soient ni trop difficiles ni ennuyeuses et qui offrent aux élèves un climat social favorable à la pratique de l'activité et aux échanges;
2. Faire confiance aux élèves en les encourageant à aller spontanément au «secours» de leurs camarades qui rencontrent des difficultés pour réaliser la tâche d'apprentissage;

3. Être attentif à ce que disent les élèves et ce qu'ils font spontanément afin de les assister dans la formulation des commentaires adressés à leurs pairs;
4. Apprendre aux élèves à accepter le feedback d'un pair car, même négatif, ce feedback constitue une manifestation de la volonté du copain à offrir son assistance.

#### RÉFÉRENCES

- Boisvert, M.-T., Développer l'habileté à s'auto-évaluer, *Québec français*, no 57, 1985, p. 54-57.
- Boudreau, P., *L'évaluation par les pairs: une étude sur sa justesse et son influence sur l'apprentissage d'une activité physique*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'activité physique, Québec: Université Laval, 1986.
- Brunelle, J. et M. Tousignant, L'incident critique, in J. Brunelle, D. Drouin, P. Godbout, M. Tousignant (éd.), *La supervision de l'intervention en activité physique*, Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, 1988, p. 170-178.
- Dassé, B., *Étude sur la capacité d'élèves à mesurer les habiletés motrices de leurs pairs et influence sur l'apprentissage*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'activité physique, Québec: Université Laval, 1986.
- Dassé, B., *L'implication des étudiants dans le processus d'évaluation formative des apprentissages en éducation physique*, Thèse de doctorat, Sciences de l'activité physique, Québec: Université Laval, 1989.
- Desrosiers, P., C. Spallanzani, D. Martel et P. Godbout, L'intérêt d'élèves du primaire pour des démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique intégrant différentes stratégies d'évaluation formative, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIII, no 3, 1987, p. 447-462.
- Flanagan, J. C., The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, no 51, 1954, p. 327-358.
- Johnson, D. W., G. R. Maryuama, L. Nelson et L. Skon, Effect of cooperative, competitive and individualistic goals structures on achievement: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, no 89, 1980, p. 47-62.
- Lavoie, R., *Utilisation des manoeuvres pédagogiques par des enfants de 10-11 ans dans un contexte d'évaluation réciproque en apprentissage moteur*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'activité physique, Québec: Université Laval, 1985.
- Mérand, R., J. Marsenach et M. Viala, Motricité et jeux sportifs collectifs, *Revue de l'Éducation Physique*, vol. 10, no 3, 1970, p. 1-13.
- Neil, I. G., Peer evaluation in physical education teaching training, *Research in School Physical Education*, vol. 9, 1983, p. 343-350.
- Siegel, S., *Non parametric statistics for behavioral sciences*, New York: McGraw Book, 1956.
- Spradley, J.P., *Participant observation*, New York: Rinehart and Winston, 1980.
- Trudel, C., *Étude de la justesse de l'auto-évaluation d'habiletés sportives chez les étudiants de niveau secondaire, deuxième cycle (15-16 ans)*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'activité physique, Québec: Université Laval, 1987.