

UNIVERSITÉ RENNES 2

Ecole Doctorale - Sciences Humaines et Sociales

Unité de Recherche - Centre de Recherche en Education Apprentissage et Didactique

THESE

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Rennes

Discipline : APS

Présentée et soutenue publiquement par Marie GUEGUEN

Titre

Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève

Directeurs de thèse : Yvon Léziart et Denis Pasco

JURY

Lucile LAFONT, Professeur des Universités, Université Bordeaux Segalen. Présidente du jury.
Ghislain CARLIER, Professeur ordinaire, Université Catholique de Louvain. Rapporteur.
Marc CLOES, Professeur ordinaire, Université de Liège. Rapporteur.
Benoît LENZEN, Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève. Examinateur.
Yvon LEZIART, Professeur des Universités, Université de Rennes 2. Directeur de thèse.
Denis PASCO, Maitre de conférences (habilité à diriger les recherches), Université de Bretagne Occidentale. Directeur de thèse.

Avant propos et remerciements

Arrivée au terme de ce travail de recherche, je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance à toutes celles et tous ceux qui m'ont accompagnée, encouragée et soutenue tout au long de ce parcours.

La réalisation de cette thèse concrétise une orientation professionnelle réalisée dans des circonstances peu linéaires. En effet, après une licence de sciences physiques obtenue en 1993, j'intègre l'équipe de formateurs de l'Institut Rural de Rumengol (réseau des Maisons Familiales et Rurales) pour enseigner les mathématiques et les sciences à des élèves en alternance entre le monde du travail et l'école. A l'époque, je fais partie de l'équipe de France de Wave-ski et participe régulièrement à des compétitions internationales. Pour compléter mon temps de travail partiel, le directeur de l'établissement me propose alors de prendre en charge les cours « *de sport* ». La confusion entre sportive de haut niveau et professeur d'EPS est évidente mais je parviens à négocier l'intégration à une licence STAPS par alternance (Université d'Orléans). Je découvre alors un univers qui ne cessera de me passionner. A l'issue des deux années de formation, je passe le CAPEPS et obtiens l'agrégation l'année suivante. Même si je n'ai pas abandonné l'enseignement des sciences physiques puisque j'interviens en classe de cinquième, l'extrême richesse des contenus d'enseignement possible en EPS, l'engagement total de l'élève dans ce cours me plaisent particulièrement et me stimulent en permanence. Ainsi, je décide d'explorer, dans le cadre d'un master recherche, la part de l'émotion dans le traitement des informations. L'apparition de la notion du développement personnel de l'élève dans les programmes d'EPS pour la classe de seconde (BO n°4 du 29/04/2010) m'interpelle. Je suis également sensible aux différentes réactions des collègues qui oscillent entre une forme de scepticisme et le devoir de conformité aux directives officielles. Peu à peu se précise alors l'idée d'examiner plus en profondeur ces postures de réceptions qu'ont les enseignants lorsque de nouvelles directives paraissent.

J'ai trouvé en la personne de Denis Pasco un soutien de qualité. Toujours disponible et impliqué, il m'a aidée à théoriser cette question de terrain et à devenir de plus en plus autonome dans son traitement. La qualité de son écoute et de ses commentaires m'a permis de mener ce travail dans les meilleures conditions possibles.

Les analyses d'Yvon Léziart m'ont aidée à établir une distance critique avec mon travail. Ses contributions salutaires m'ont incitée à le placer en perspective et à en distinguer les limites.

Je salue également la patience de David Métivier qui à plusieurs reprises à accepter de se pencher sur le manuscrit et m'a éclairée de ses conseils méticuleux.

Comment ne pas citer Laurence Coulvier, Emilien Nohaic et Pierre-Yves Derrien qui, au pied levé, ont accepté de m'accorder un peu de leur temps précieux.

Enfin, ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans la patience des miens. Mes fils, Yaël, Alan et Youen, mon mari, Bruno ; tous ont, à leur mesure, contribuer à la réussite de cette entreprise.

Ce travail n'existerait pas sans les dix collègues d'EPS qui ont accepté, pour participer à l'expérience, de remettre en cause les conceptions à partir desquelles ils définissent leur pratique. J'espère que cette participation contribuera à alimenter les réflexions riches et denses qu'ils ont déjà à propos de l'exercice de leur métier.

SOMMAIRE

PARTIE 1 : Comprendre le développement personnel pour concevoir un curriculum d'enseignement……..19

1. Caractériser l'objet de l'enseignement

1.1 Un changement de paradigme

1.2 Perméabilité de l'Education Physique et Sportive aux valeurs véhiculées par la société

1.3 Le développement personnel est une notion polysémique

2. Approches scolaires du développement personnel

2.1 Conceptions de l'enfant et développement personnel

2.2 Les modèles scolaires du développement personnel

2.2.1 L'individualisme générique est le principe fondateur de l'école républicaine

2.2.2 Massification scolaire et développement personnel des élèves

2.2.3 Atteindre l'excellence individuelle à l'école

2.3 Le développement personnel de l'élève en éducation physique

2.3.1 Une prise en compte évolutive et contextuée

2.3.2 L'élève comme point de départ de son développement personnel dans les nouveaux programmes du lycée

2.3.3 Les attentes exprimées par le BOEN n°4 du 29 août 2010

3. Approches sociologiques du développement personnel

3.1 L'individu : un sujet défini par des droits fondamentaux

3.2 L'individu est un produit social

3.3 Capitalisme et hypertrophie du sentiment de soi

3.4 Le développement personnel

4. Approches psychologiques du développement personnel

4.1 Devenir le meilleur de soi-même : la dynamique de la hiérarchie des besoins

4.2 Le concept soi, levier du développement personnel

4.2.1 Les dimensions du concept de soi

4.2.2 Concepts de soi spécifiques, concept de soi général

4.2.3 Concept de soi physique

4. 3 Le développement personnel

5. Opérationnaliser le développement personnel en EPS

5.1 La sacralité de la personne et sa capacité à agir de façon souveraine

5.2 Principes supports à l'élaboration d'un enseignement favorable au développement personnel de l'élève

PARTIE 2 : Prise en compte des orientations curriculaires par les enseignants……..57

1.Les études portant sur les effets des curricula sur les enseignants

1.1 Facteurs de résistance identifiés par la littérature

1.1.1 Logique de conception et effets obtenus auprès des enseignants

1.1.2 Logique de diffusion et effets obtenus auprès des enseignants

1.1.3 Structure du texte introduit et effets obtenus auprès des enseignants

1.1.4 Mise en rapport des conceptions initiales des enseignants avec leur capacité à intégrer les changements

1.2 Le cas des programmes d'EPS en France

1.2.1 Logique de conception et d'introduction

1.2.2 Clarté des perspectives éducatives et de la proposition d'enseignement

1.2.3 Conceptions initiales des enseignants français et orientations des programmes du lycée

2. Eléments susceptibles de favoriser une évolution des conceptions enseignantes

3. Caractériser et situer les changements induits par le curriculum

3.1 Les déterminants de la pratique enseignante

3.2 Caractériser les conceptions enseignantes

3.2.1 Le modèle des orientations de valeurs

3.2.2 Le test VOI

PARTIE 3 : Les orientations de valeur en éducation physique et sportive……80

1. Présentation des orientations de valeur en éducation physique

1.1 La maîtrise de la discipline

1.1.1 Fondements

1.1.2 Principes

1.1.3 Mises en œuvre

1.1.4 Synthèse

1.2 Le processus d'apprentissage

1.2.1 Fondements

1.2.2 Principes

1.2.3 Mises en œuvre

1.2.4 Synthèse

1.3 La responsabilisation sociale

1.3.1 Fondements

1.3.2 Principes

1.3.3 Mises en œuvre

1.3.4 Synthèse

1.4 L'intégration écologique

1.4.1 Fondements

1.4.2 Principes

1.4.3 Mises en œuvre

1.4.4 Synthèse

1.5 L'auto-actualisation

1.5.1 Fondements

1.5.2 Principes

1.5.3 Mises en œuvre

1.5.4 Synthèse

1.6 Synthèse

2. Etudes comparatives

2.1 Les relations entre les OV

2.2 Les éléments susceptibles d'affecter les OV des enseignants

2.2.1 Le genre

2.2.2 L'expérience professionnelle

2.2.3 La spécialité sportive de l'enseignant

2.2.4 Le contexte d'enseignement

2.2.5 Le niveau d'enseignement

2.2.6 L'environnement culturel

2.2.7 Synthèse

2.3 Les OV des enseignants en France

2.3.1 Caractérisation

2.3.2 Résultats

2.3.3 Synthèse

2.4 Effet des OV dans la conception d'un programme

2.5 Effets des OV dans la réception d'un programme

3. Problématique et hypothèse

PARTIE 4 : Méthodologie……127

1. Conception du curriculum

1.1 Un curriculum centré sur le développement personnel de l'élève et susceptible d'affecter les orientations de valeur des enseignants

1.2 Un modèle de développement d'un curriculum

1.2.1 Etape 1 : Choisir le cadre théorique de développement du curriculum

1.2.2 Etape 2 : Les rédacteurs du curriculum

1.2.3 Etape 3: Développer les contenus disciplinaires

1.2.4 Etape 4 : L'organisation de l'enseignement

1.3 Etape 5 : Mise à l'épreuve de la version provisoire

1.3.1 Conformité du cycle avec ses principes fondateurs

1.3.2 Essai des phases critiques du curriculum

1.3.2.1 Les parties du curriculum à tester

1.3.2.2 Le test

2. La version finale du curriculum

2.1 Première leçon : caractériser son jeu

2.2 A l'issue de la première leçon : analyser les observations pour choisir un axe d'approfondissement

2.3 De la deuxième à la septième leçon : construire sa trajectoire personnelle

2.4 L'évaluation

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

3. Mise en œuvre de l'expérience

3.1 Stratégie d'échantillonnage

3.2 Sujets

3.3 Inventaire des priorités des enseignants

3.3.1 Description de l'outil de la version française du Value Orientation Inventory (VOI)

3.3.2 Procédure de recueil des données

4. Traitement des données

4.1 Analyses descriptives

4.2 Test statistique utilisé

PARTIE 5 : Résultats…….161

1. Description des profils initiaux des enseignants

1.1 Comparaison des profils à la population totale

1.2 Caractérisation des profils individuels

1.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

1.2.2 Composition des profils

2. Les profils après la mise en application du curriculum

2.1 Comparaison des profils à la population totale

2.2 Caractérisation des profils individuels

2.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

2.2.2 Composition des profils

2.3 Les changements survenus

2.3.1 Les changements significatifs

2.3.2 Transformation de la composition des profils

3. Les profils huit semaines après la fin du curriculum

3.1 Comparaison des profils à la population totale

3.2 Caractérisation des profils individuels

3.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

3.2.2 Composition des profils

3.3 Les changements survenus

3.3.1 Les changements significatifs

3.3.2 Transformation de la composition des profils

4. Synthèse

4.1 Evolution des valeurs moyennes accordées aux orientations de valeurs

4.2 Evolution des priorités au cours de l'expérience

4.3 Transformation des orientations de valeurs

PARTIE 6 : Discussion…….188

1. Rapport des enseignants à l'orientation de valeur AA

1.1 Evolution des orientations de valeur incompatibles avec AA

1.2 Evolution des orientations de valeurs compatibles avec AA

2. Effet du curriculum sur les attracteurs des profils initiaux

2.1 Un profil initial moyen contradictoire

2.1.1 Des orientations de valeurs incompatibles entre elles

2.1.2 Des conceptions différentes de l'individualisme

2.2 Evolution de la tension structurelle des profils au cours de l'expérience

2.3 Transformation et structure du profil initial

2.3.1 Evolution des attracteurs du profil initial moyen

2.3.2 Evolution des profils incompatibles

2.3.3 Evolution des profils compatibles

2.4 Synthèse

3. Effets du protocole sur les transformations

3.1 L'orientation de valeur fondatrice unique

3.2 Les enseignants ne sont pas impliqués dans la conception du curriculum

3.3 L'introduction concertée du curriculum

3.4 Le pragmatisme du curriculum

3.5 Synthèse

4. Perturbation ou transformation des conceptions enseignantes ?

4.1 Le protocole et les transformations induites

4.1.1 Le caractère bottom-up du curriculum est négocié

4.1.2 La mesure des changements

4.1.3 La caractérisation des conceptions éducatives

4.2 Où la question du sens refait surface

4.3 Un positionnement philosophique bouleversant

CONCLUSION GENERALE……..219

BIBLIOGRAPHIE…….222

LISTE DES ABREVIATIONS……244

ANNEXES

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

INTRODUCTION

La question du changement du système éducatif occupe une place centrale au sein de la communauté internationale (Rivard, 2010 ; Gauthier, 2011). Les pistes de transformations sont nombreuses et des axes comme les missions du professeur, l'évaluation, les programmes disciplinaires sont explorés. Rivard (2010) et Gauthier (2011) constatent que les programmes constituent le moyen le plus fréquemment utilisé pour mettre en œuvre le changement. En France, la montée en puissance des valeurs liées à l'accomplissement personnel et à la réalisation de soi dans l'espace social a catalysé une réflexion sur la nature des contenus à enseigner et le rapport à établir entre les élèves et les savoirs. En attribuant à chaque élève la possibilité de choisir des enseignements optionnels, la réforme du lycée (BO[1] spécial n°1 du 4 février 2010) atteste d'une évolution des valeurs éducatives. La construction des trajectoires personnelles constitue maintenant le cœur du parcours lycéen. Ce changement de perspective s'opérationnalise au niveau des programmes disciplinaires.

Leur rédaction a été confiée à des experts qui, selon Legendre (2005), disposent de l'autorité et de la légitimité pour articuler les acquis de la recherche avec les demandes de la société. Ils ont ensuite été diffusés auprès des enseignants et leur application vérifiée lors d'inspections formelles. Cette logique de conception, qualifiée de « top-down » par Jewett et Bain (1985), repose sur l'hypothèse que l'introduction d'un programme suffit pour modifier les systèmes de valeurs des enseignants et transformer leurs pratiques. Les études (Le Bot, Pasco, Desbiens, 2010 ; Julien, 2009 ; Lenoir, 2007, Tardif et Lessard, 1999) qui ont éprouvé cette hypothèse ont toutes constaté que l'enseignant en est le ressort essentiel.

Parce qu'elles sont déterminantes dans le rapport au savoir, aux autres et à soi, les pratiques enseignantes sont donc placées au cœur des réflexions. Saxe, Gearhart, Franke, Howard et Crockett (1999) ont analysé l'environnement au sein duquel l'enseignant évolue et leurs résultats révèlent qu'il subit une triple pression : celle exercée par les usagers, celle qu'il s'inflige lui-même et celle donnée par l'institution.

Par « usagers », Saxe et al. (1999) désignent l'ensemble des acteurs constitué des élèves, des chefs d'établissement, des parents et des collègues. D'autres études (Cothran et Ennis, 2001 ; Hargreaves, 2000) confirment l'importance des élèves sur la perception et la satisfaction qu'ont les enseignants de leur travail. Dans une revue de littérature consacrée

[1] BO : Bulletin Officiel

aux principaux facteurs contribuant à l'efficacité des établissements secondaires, Hallinger et Heck (1998) révèlent aussi le rôle prépondérant du chef d'établissement. Enfin, l'aura de certains collègues peut affecter les perceptions des enseignants sur leur capacité à changer et à développer l'apprentissage des élèves (Leithwood, 1986).

Les « pressions personnelles » sont celles que les enseignants s'appliquent à eux-mêmes (Saxe et al., 1999). Parmi les éléments qui structurent ce système de pressions, Hardre et Sullivan (2008) identifient les conceptions individuelles développées par chacun sur le rôle de l'école, de l'enseignement, de l'apprentissage et des élèves. Rushton, Morgan et Richard (2007) trouvent que les profils de personnalité des enseignants configurent également ces « pressions personnelles ». D'autres travaux (Hardre et Sullivan, 2008 ; Rushton et al, 2007) montrent que les pratiques d'enseignement, la capacité à intégrer de nouveaux contenus ou à changer sont déterminées par ces différents facteurs.

Enfin, les « pressions institutionnelles » sont celles exercées par les programmes disciplinaires, les formations d'enseignants, les pratiques d'évaluation et peuvent se manifester à différentes occasions. L'étude menée par Barksdale-Ladd et Thomas (2000) confirme le caractère anxiogène des inspections formelles qui accompagnent la mise en œuvre de nouveaux programmes disciplinaires. Alors que la vocation initiale de l'institution est de transformer les pratiques d'enseignement, Sweetland et Hoy (2000) montrent que cette pression peut au contraire gêner le changement voire contrarier des initiatives locales.

En éducation physique et sportive (EPS), les incitations au changement par l'introduction de nouveaux programmes scolaires ont été dominantes durant ces vingt-cinq dernières années. En effet, au premier programme d'EPS pour la classe de sixième paru en 1996 (BO[2] n°29 du 18 juillet 1996), a succédé en moins de cinq années la publication de quatre nouveaux programmes[3] . Pasco (2005) a étudié les effets de cette pression institutionnelle sur les enseignants en observant plus particulièrement la réception et la mise en œuvre du programme de 1996. Il montre que le caractère trop consensuel de ce texte gêne la transformation des pratiques d'enseignement. Un rapport du ministère de l'éducation

[2] BO : Bulletin Officiel

[3] BO n°5 du 30 janvier 1997, BO n°10 du 15 octobre 1998, BO n°6 du 12 août 1999, BO n°6 du 31 août 2000, BO n°5 du 30 août 2008

nationale (MEN[4], 2007) constate également une faible évolution des pratiques d'enseignement de l'EPS au lycée suite à l'introduction des nouveaux programmes. Ce document révèle même une profonde insatisfaction des enseignants par rapport aux orientations officielles données à leur discipline et montre qu'ils se prononcent pour « *une quasi-révision des objectifs de la discipline »* (MEN, 2007, p.19).

Pourtant, ces nouveaux programmes du lycée ont été élaborés conformément au modèle de l'EPS qui depuis toujours cherche à se construire en cohérence avec l'évolution des pratiques physiques, sportives et artistiques dans notre société. Ainsi, en accordant au développement personnel de l'élève une place centrale dans les contenus d'enseignement, les concepteurs de ces programmes ont pris acte de l'essor dans le champ social de modalités de pratique en relation avec le bien-être individuel (Pociello, 1999 ; Chifflet, 2005). La prise en compte du développement personnel de l'élève est une question à laquelle la profession peut difficilement se soustraire. Cependant, force est de constater que l'introduction de cette notion par la voie institutionnelle reste sans effet sur les pratiques enseignantes.

Notre étude reprend cette question essentielle de la transformation des pratiques d'enseignement en EPS. Nous proposons de la traiter en mettant en œuvre cette nouvelle orientation institutionnelle par un curriculum centré sur le développement personnel de l'élève. L'expérience consiste à en observer les effets sur des enseignants qui ont accepté de le conduire face à leurs élèves. Elle permettra également d'éprouver la viabilité de ce texte officiel en fonctionnement.

Pour élaborer ce curriculum, il est nécessaire de s'appuyer sur une conception du développement personnel de l'élève qui soit la plus conforme possible à celle exprimée par le programme. Nous consacrons donc la première partie à caractériser le plus exhaustivement possible cette notion. Dans une deuxième partie, nous passons en revue les travaux qui ont observé et analysé les effets sur les enseignants de différents modes d'introduction de programmes afin d'élaborer un protocole qui garantisse une transformation la plus efficace possible. Dans une troisième partie, nous présentons le cadre théorique des orientations de valeurs à partir duquel nous allons concevoir le programme et

[4] MEN : Ministère Education Nationale

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

analyser ses effets sur les enseignants qui le mettent en oeuvre. Nous y précisons également la problématique et l'hypothèse de ce travail. Une quatrième partie est consacrée à la présentation de la méthodologie utilisée pour concevoir le programme et en assurer la mise en œuvre. Une cinquième partie développe les résultats obtenus auprès d'un échantillon d'enseignants d'EPS au lycée. Nous discutons ces résultats dans une sixième partie et terminons par une conclusion générale sur cette étude.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

PARTIE 1

PARTIE 1 : Comprendre le développement personnel pour concevoir un curriculum d'enseignement

1. Caractériser l'objet de l'enseignement

1.1 Un changement de paradigme

1.2 Perméabilité de l'Education Physique et Sportive aux valeurs véhiculées par la société

1.3 Le développement personnel est une notion polysémique

2. Approches scolaires du développement personnel

2.1 Conceptions de l'enfant et développement personnel

2.2 Les modèles scolaires du développement personnel

2.2.1 L'individualisme générique est le principe fondateur de l'école républicaine

2.2.2 Massification scolaire et développement personnel des élèves

2.2.3 Atteindre l'excellence individuelle à l'école

2.3 Le développement personnel de l'élève en éducation physique

2.3.1 Une prise en compte évolutive et contextuée

2.3.2 L'élève comme point de départ de son développement personnel dans les nouveaux programmes du lycée

2.3.3 Les attentes exprimées par le BOEN n°4 du 29 août 2010

3. Approches sociologiques du développement personnel

3.1 L'individu : un sujet défini par des droits fondamentaux

3.2 L'individu est un produit social

3.3 Capitalisme et hypertrophie du sentiment de soi

3.4 Le développement personnel

4. Approches psychologiques du développement personnel

4.1 Devenir le meilleur de soi-même : la dynamique de la hiérarchie des besoins

4.2 Le concept soi, levier du développement personnel

4.2.1 Les dimensions du concept de soi

4.2.2 Concepts de soi spécifiques, concept de soi général

4.2.3 Concept de soi physique

4. 3 Le développement personnel

5. Opérationnaliser le développement personnel en EPS

5.1 La sacralité de la personne et sa capacité à agir de façon souveraine

5.2 Principes supports à l'élaboration d'un enseignement favorable au développement personnel de l'élève

PARTIE 1 : Comprendre le développement personnel pour concevoir un curriculum d'enseignement

1. Caractériser l'objet d'enseignement

1.1 Un changement de paradigme

Selon De Landsheere (1972), le propre de toute institution éducative démocratique est de fournir au jeune adolescent les moyens de s'adapter à la civilisation contemporaine tout en l'armant contre ce qu'elle contient de menaçant. Raulin (2006a) indique que, pour atteindre cet objectif, les contenus d'enseignement ont longtemps été élaborés à partir de savoirs universitaires ou de pratiques sociales codifiées. Cependant, les transformations sociales de ces dernières décennies ont affecté cette façon de procéder. En effet, alors que l'école et la famille constituaient les lieux privilégiés de l'éducation, le développement des médias bouleverse cette situation en facilitant l'accès à un plus grand nombre de connaissances. Raulin (2006a) constate que non seulement l'école doit faire face à cette concurrence avec de multiples autres sources de savoirs mais elle est également de plus en plus sollicitée pour prendre en charge les préoccupations sociales ou politiques du moment. Dans ces conditions, De Landsheere (1972) précise qu'un programme d'enseignement ne peut plus résulter d'une méditation entre experts. Au contraire, il est devenu ce que Lorca (2005) nomme un espace social négocié à l'intérieur duquel se déroulent des jeux de pouvoir et d'influence, de luttes de territoire et de positionnement symboliques révélant plus fondamentalement des idées sur la culture et ses rapports avec l'école. Non seulement les programmes scolaires ne peuvent plus faire abstraction des développements de la science et de l'évolution de la société mais en plus ils doivent désormais s'y adapter. En pointant une « *inertie structurale du système d'enseignement qui se traduit par un retard plus ou moins grand selon les moments et selon les domaines, des contenus enseignés par rapport aux acquis de la recherche et aux demandes de la société »,* Bourdieu (1989) confirme cette transformation du rôle de l'école. Autrement dit, non seulement les programmes d'enseignement ne peuvent plus être conçus au sein du vase clos que constitue l'école mais en plus ils doivent apporter une réponse fonctionnelle aux demandes sans cesse renouvelées de la société. Joshua (1999a) et Chevallard (1997) soulignent que ce procédé risque de dénaturer la spécificité de la socialisation scolaire, c'est-à-dire la rencontre avec

des oeuvres humaines à travers l'étude de savoirs. La prise en charge de nouveaux apprentissages comme l'éducation sexuelle (BOEN n°9 du 27 février 2003), la sécurité routière (BOEN n°40 du 31 août 2002) constituent des précédents car ils introduisent des objets d'enseignement qui n'ont pas d'assises scientifiques. Ces formations sont introduites pour répondre à un problème de société ou à un projet politique. Dans son discours du 21 octobre 2008, le ministre de l'Education Nationale Xavier Darcos évoque l'intégration par l'école de cette valeur du développement personnel largement diffusée dans l'espace social : « *C'est de la responsabilité de l'Ecole de permettre à ces élèves de trouver la voie qui correspond à leurs capacités et à leurs goûts »*. L'organisation des enseignements est conçue pour que l'élève puisse « *déterminer le parcours le plus approprié à ses besoins »* afin qu'il atteigne « *le meilleur niveau dans la voie choisie ».*

Dans ces conditions, le spectre des connaissances à mobiliser pour concevoir un programme scolaire dépasse largement les limites du savoir universitaire. Prélevés dans la sphère sociale, certains objets d'enseignement n'ont pas de fondements scientifiques. Néanmoins, pour les transposer dans l'espace scolaire, il est nécessaire de les caractériser afin de concevoir des programmes d'enseignement qui les opérationnalisent. Plus particulièrement, quels champs disciplinaires mobiliser pour comprendre ce qu'est le développement personnel et le transformer en objet d'enseignement ?

1.2 Perméabilité de l'Education Physique et Sportive aux valeurs véhiculées par la société

Les caractéristiques particulières de l'Education Physique et Sportive (EPS) illustrent ce nouveau paradigme à partir duquel les objets d'enseignement sont désormais conçus. Depuis l'introduction massive des pratiques sportives suivant les modèles des clubs civils dans les années soixante, cette discipline mobilise des pratiques sociales pour élaborer des contenus d'enseignement. Arnaud (1989) souligne d'ailleurs que l'inflation des activités physiques susceptibles d'être supports d'enseignement repose la question du rapport à établir entre l'EPS et la culture physique. Si la transposition didactique permet d'équilibrer les caractères a-culturel, atemporel de l'EPS scolaire et les pratiques sportives de la société civile, « *tout le prosélytisme pédagogique pour fonder la spécificité de l'EP consiste alors à transformer l'objet culturel en objet puis en contenu d'enseignement »* (Arnaud, 1989, p. 32*)*.

Pour cet auteur, l'EPS utilise le sport comme support d'enseignement mais reste d'abord une éducation motrice qui se justifie dans les sciences d'appui que sont la psychologie générale, la psychosociologie, les neurosciences... La méthodologie retenue pour rédiger les nouveaux programmes d'EPS est également une illustration de ce procédé qui consiste à caractériser l'objet d'enseignement à partir de sources multiples de savoirs. «*Il ne peut exister de bons programmes qu'à la condition d'un travail acharné sur les notions et les contenus disciplinaires, mais surtout d'une consultation constante des partenaires institutionnels et sociaux »* (Klein, 2000a). Pour les rédiger, le Groupe Technique Disciplinaire (GTD) s'est ainsi appuyé sur l'avis de près de 4000 personnes (cadres, enseignants, parents, formateurs, étudiants, élèves...).

La prise en compte du développement personnel est donc typique de cette ouverture des enseignements à des objets qui n'ont pas de fondements scientifiques. Se pose alors la question du type de connaissances à mobiliser pour le caractériser. Autrement dit, quels types de savoirs sont pertinents, cohérents avec la perspective d'intégration du développement personnel au sein des enseignements ?

1.3 Le développement personnel est une notion polysémique

Le sens courant attribue à cette notion de nombreuses significations différentes. Selon Le Bart (2008), les expressions du type « *développement personnel* », « *réalisation de soi* », « *accomplissement individuel* » renvoient toutes au processus d'individualisation dans lequel nos sociétés occidentales sont entrées depuis quelques décennies. Abordé par une pluralité de champs disciplinaires, le développement personnel souffre d'une telle inflation sémantique qu'il est difficile de lui accorder un sens rigoureux. Lukes (1973) situe cette polysémie au carrefour d'au moins quatre registres : dignité et sacralité de la personne, autonomie et capacité à agir souverainement, respect de l'intimité privée, développement de soi. Honneth (2006) recense lui des problématiques d'autonomie, d'authenticité, de réflexivité, d'isolement... *« Le terme individualisme recouvre les notions les plus hétérogènes que l'on puisse imaginer* » (Weber, 1985, p. 118). De même, il semble tout aussi ardu de situer l'origine du processus d'individualisation qui selon Le Bart (2008, p. 16) *« n'a ni point de départ, ni moteur central* ». L'individualisme est donc un concept polysémique, à la

genèse incertaine, mais qui serait la matrice de toutes ces quêtes d'épanouissement personnel, d'authenticité auxquelles on assiste actuellement.

Dans ces conditions, caractériser de façon exhaustive la notion de développement personnel revient à s'engager dans un travail complexe qui, dans notre cas, doit être orienté vers son introduction dans la sphère scolaire. La commande politique stipule que la subjectivité et l'individualité des élèves doivent être intégrées à l'organisation des enseignements. Trois champs nous semblent alors pertinents pour caractériser le développement personnel dans cette perspective. En accueillant des enfants, l'école contribue de fait à leur développement. Cependant, la signification attribuée et les modalités diffèrent selon les époques. La conception d'un programme d'enseignement censé intégrer le sens actuel de cette notion peut difficilement se passer d'un état des lieux des procédés mis en œuvre par l'institution pour contribuer à l'épanouissement des élèves. Erigé en véritable valeur de vie dans la société actuelle, des apports issus de la sociologie faciliteront la compréhension de la dimension sociale de cet objet. Enfin, destiné à conditionner l'environnement d'apprentissage des élèves, des apports de la psychologie semblent pertinents.

2. Approches scolaires du développement personnel

2.1 Conceptions de l'enfant et développement personnel

De l'Antiquité aux Lumières, on a essentiellement pensé l'enfant comme une matière informe à redresser en permanence. L'enfant est perçu comme une nature « mauvaise » prompte à la faute. Ses propres conceptions, représentations et visions spontanées n'ont aucun intérêt (Mialaret, 1992). L'apprentissage du latin et de l'Antiquité est d'ailleurs un moyen utilisé par les collèges de l'Ancien Régime pour contenir les débordements de la jeunesse. Pour les congréganistes, le temps et l'espace scolaires sont des parenthèses hors du monde où la valeur de l'être peut être développée au prix d'un cheminement long, rigoureux et pénible. C'est le principe commun qui fonde ici la formation de l'individu (Simmel, 1999). La prise en compte de la singularité de l'élève est en complète contradiction avec la finalité de cette éducation soucieuse avant tout de créer un individu générique socialement déterminé.

Au 18ème siècle, la vision de l'enfant évolue. Le postulat d'une perversité innée de l'enfant est progressivement remplacé par l'idée d'une singularité individuelle que l'éducation peut révéler. «*Un feu qu'on allume »* disait Rabelais. Il s'agit moins de le réduire à un ordre ou à un rôle social mais davantage de lui permettre de se développer suivant ses propres caractéristiques. Cependant, même si la Révolution amplifie cet idéal des Lumières, les conceptions et les pratiques antérieures demeurent. Ainsi, se cristallise sous la 3ème république cette forme dite « traditionnelle » de l'éducation d'un maître qui détient le savoir et qui, sans ambiguïté, est chargé de le transmettre aux générations futures.

Les apports des connaissances scientifiques sur l'enfance, les idéologies socialistes (relayées par la Ligue de l'Enseignement) mais aussi les enjeux politiques attribués à l'éducation vont contribuer à modifier l'approche de l'enfant et de son développement personnel au sein de l'institution scolaire. La massification de l'enseignement, instrument du projet politique de création d'une élite, brise la séparation entre l'école et la société. En accueillant tous les enfants sans aucune distinction, l'école n'a plus à gérer un profil d'élève uniforme et prévisible. Pénétrée par d'innombrables diversités sociales et culturelles, le modèle de développement personnel sur lequel l'école s'appuyait jusqu'alors devient caduc. Un changement important de perspective est introduit par la loi d'orientation de 2005 (Loi n°2005-380 du 23 avril 2005). L'élève n'est plus assujetti au savoir, ce sont désormais ses caractéristiques individuelles qui déterminent l'organisation des enseignements.

D'une matière informe et perverse à un potentiel individuel à révéler, ces différentes conceptions de l'enfant ont conditionné la nature des modèles du développement personnel de l'élève retenus par l'institution scolaire pour organiser les enseignements. Une revue des différents modèles qui ont jalonné l'histoire de l'école permettra de mieux situer la perspective à partir de laquelle les orientations officielles actuelles définissent le développement personnel de l'élève.

2.2 Les modèles scolaires du développement personnel

2.2.1 L'individualisme générique est le principe fondateur de l'école républicaine.

« *Dans l'Antiquité, l'éducation intellectuelle avait pour objet de communiquer à l'enfant un certain nombre de talents déterminés (…). Or ces connaissances définies, ces habitudes particulières pouvaient être acquises chez des maîtres séparés. Il s'agissait non d'agir sur la personnalité dans ce qui fait son unité fondamentale, mais de la revêtir d'une sorte d'armature extérieure dont les différentes pièces pouvaient être forgées séparément les unes des autres (...) »* (Durkheim, 2002). En harmonisant et en regroupant les différents enseignements au sein d'un même lieu, en affichant la vocation d'agir sur la personnalité entière de l'élève, le christianisme rompt avec cette conception parcellaire de l'éducation. Surtout, sa vocation première est de fonder un caractère commun entre tous. Ce modèle d'éducation, repris par les philosophes des Lumières avec la volonté de l'étendre au plus grand nombre (Durkheim, 2002), envisage donc l'être humain comme un acteur social qui se soumet au principe de l'intérêt général. L'école républicaine s'est construite sur les principes de ce projet d'éducation. L'ordre des valeurs sur lequel elle s'appuie est reconnu légitime et s'impose à tous.

La formation de l'individu est soumise à une raison universelle et s'efface au nom du principe de l'intérêt général. Le développement personnel de l'élève ne s'envisage pas en dehors d'une logique de reproduction de l'ordre social.

2.2.2 Massification scolaire et développement personnel des élèves

La massification introduit la compétition scolaire

Les mesures de massification de l'enseignement prises après la seconde guerre mondiale transforment la vocation initiale de l'école. Il ne s'agit plus de reproduire un ordre donné mais de distribuer les individus dans l'espace social suivant le niveau de leurs performances individuelles. Cet extrait du Plan Langevin-Wallon précise : « *Tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte (…). L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser*

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation » (extrait cité par Mialaret, 1992, p. 17). L'intérêt général demeure toujours le principe fondateur de ses finalités mais le choix de l'efficacité pour le servir est désormais fait. Comme la réussite sociale est maintenant corrélée à la réussite scolaire, l'école devient explicitement un espace de concurrence entre les élèves. « *La compétition scolaire, qui était relativement neutralisée par le poids de la sélection sociale antérieure aux études, se déplace vers une compétition interne au système scolaire lui-même. »* (Dubet et Martucelli, 1996, p. 40). Ainsi, Rayou (1998) constate que c'est au lycée que les élèves éprouvent vraiment la dureté des classements sociaux à travers des épreuves qui leur paraissent gratuites et décontextualisées mais aussi fondamentales puisqu'elles déterminent leur vie future.

Compétition scolaire et développement personnel

Selon Dubet (1991), l'identité lycéenne ne peut s'affirmer que dans les interstices de cette compétition scolaire. C'est dans cet entre-deux que s'élaborerait une sociabilité régie par les seuls principes de l'authenticité et de l'expression de la liberté de chacun (Rayou, 1998). Une sorte d'équilibre semble ainsi s'établir entre le monde instrumental « dur » de la sélection et le monde expressif « mou » de la vie juvénile. Deux logiques contradictoires régissent alors les rapports lycéens : celle des frères et celle des concurrents (Dubet, 1991; Rayou, 1998). Sur le plan individuel, l'élève oscille entre un principe d'efficacité par lequel il tente d'avoir un rendement maximum et un principe de distanciation par lequel il s'efforce de montrer qu'il n'est pas dupe (Dubet, 1991). Cette « culture de la réticence » (Rayou, 1998) lui permet de relativiser l'emprise du lycée. En adhérant a minima aux normes qui régissent l'univers scolaire, il protège son individualité. On retrouve ici les mécanismes de l'activité dynamique décrite par Dubet (2008) qui consiste pour l'individu à gérer le couple conformité à des normes sociales/authenticité de sa personnalité.

Une compétition inégale

L'objectif affiché des mesures de massification de l'enseignement est d'abord que l'école fournisse les meilleures compétences pour faire face aux exigences socio-économiques du moment. Bourdieu et Passeron (1964) ont montré que les lycéens n'abordent pas cette compétition scolaire avec les mêmes atouts. Les inégalités sont telles que Crahay (2003)

assimile l'idéal d'égalité des chances à la base de ce dispositif de sélection avec l'idéologie du capitalisme, du personnalisme ambiant. Selon Dubet (1991), seuls les « vrais » et les « bons » lycéens parviennent à équilibrer vie scolaire et vie personnelle. Les autres, ces « nouveaux » (Dubet, 1991) apparus lors de la démocratisation de la scolarité, oscillent entre salut et déchéance. Cette compétition scolaire ne parvient donc pas à rompre le phénomène de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1971). De plus, les stratégies mises en œuvre par les lycéens consistent bien plus à se protéger de cette pression imposée par le système qu'à s'épanouir individuellement au sein de l'institution (Dubet, 1991 ; Rayou, 1998). Face à ces constats, Dubet (1991) suggère, pour former des individus compétents, d'abandonner cette logique méritocratique au profit d'une prise en compte effective de la subjectivité du lycéen.

2.2.3 Atteindre l'excellence individuelle à l'école

Le lycée, qui pendant près d'un siècle et demi est resté l'apanage des classes les plus favorisées, s'est adapté pour tenter de répondre aux caractéristiques désormais différentes des élèves qu'il accueille. Klein (2000a, p. 20) synthétise les profondes modifications qui ont affecté cette institution en trois processus : « *massification »*, la plupart des élèves passent maintenant au lycée; « *complexification* », le lycée devient un moment déterminant pour l'orientation et l'avenir de l'élève; « *diversification »,* les publics lycéens sont issus de milieux désormais profondément hétérogènes.

Ces nouvelles orientations se concrétisent par la possibilité qu'a désormais l'élève de réajuster son choix sur des modules optionnels.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

<u>Tableau I</u> : aperçu synthétique de l'organisation des enseignements induite par cette nouvelle loi d'orientation

Organisation temporelle	Organisation des enseignements
Semestre 1 **Septembre à juin**	**Tronc commun** : 21h Français, histoire géographie, mathématiques, sciences expérimentales, EPS. **Option** : 6h 2 modules à choisir parmi 4 blocs (humanité, sciences, sciences de la société, technologie) **Accompagnement personnalisé** : 3h
Semaine de bilan et d'orientation A partir d'un premier bilan de compétences, l'élève formule un projet d'orientation	
Semestre 2 **Février à juin**	Organisation identique qu'au premier semestre mais l'élève a la possibilité de modifier le choix de ses options.

La personnalisation du parcours de formation (choix des options), l'analyse des effets obtenus (semaine de bilan et d'orientation) et le pilotage du parcours de formation par l'élève (possibilité de modifier ses options à l'issue du bilan) constituent les nouveaux espaces au sein desquels le lycéen peut désormais se développer.

La réussite scolaire s'envisage désormais à partir de la personnalisation des besoins. L'élève, qui peut choisir ses modules d'enseignement ou les modifier en cours d'année, dispose maintenant d'un espace d'expression qu'il n'avait jamais eu jusqu'alors.

2.3 Le développement personnel de l'élève en éducation physique

2.3.1 Une prise en compte évolutive et contextuée

La prise en compte du développement de l'enfant occupe une place centrale dans les textes officiels qui ont successivement défini l'EP. Ainsi, que l'on évoque la lutte contre le surmenage intellectuel des élèves des Instructions Officielles (IO) de 1891 de l'EP, la lutte contre l'alcoolisme de celles de 1907, ou bien encore la force et la vigueur qui semblent faire défaut à la jeunesse française sous le régime de Vichy, tous ces textes sont élaborés à partir d'une conception particulière du développement de l'élève. Cette vision formaliste de l'EP domine la discipline jusque dans les années soixante. A partir de cette période, l'engouement pour les pratiques sportives ne cesse de croître et pénètre progressivement la sphère scolaire. Les instructions officielles de 1967 établissent un lien explicite entre le sport et le développement de l'élève : « *Notre époque est marquée par la croyance dans le progrès (...) et le sport moderne participe de lui-même à cette idée (...) en cherchant à accroître les possibilités de l'homme».* Depuis le début des années quatre-vingt, en se démarquant d'une didactique des activités physiques et sportives (APS) (centrée sur le contenu spécifique de chaque activité sportive) et en s'orientant vers une didactique de l'EPS, la discipline se place dans un cadre plus large qui intègre à la fois les références aux pratiques sociales et les objets transdisciplinaires de l'école dont notamment le développement personnel de l'élève. Ainsi, les IO de 1986 affirmaient déjà que « *se connaître, c'est prendre conscience des différences, des particularités, des qualités, et des possibilités des uns et des autres; c'est identifier les aptitudes et capacités, les caractéristiques morphologiques et les investir dans l'activité pour accéder à d'autres capacités* ». Au collège, un aspect affectif du soi est également mis en évidence dans les programmes de sixième (BOEN n° 29 du 18/07/1996) : « *Dans le cadre du développement de la connaissance de soi, on veille à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et à favoriser l'élaboration d'une image de soi positive ».* Les programmes de 2000 des lycées (BOEN n°6 du 31 août 2000), soulignent quant à eux que « *chaque activité physique, sportive ou artistique offre des solutions caractéristiques qui conduisent l'élève à produire une performance typique dans cette activité. Dans chacune de ces situations, l'enseignant favorise l'acquisition de connaissances : les informations sur l'activité, les savoir-faire techniques et tactiques significatifs de cette activité, les connaissances sur soi, les savoir-faire sociaux (...) ».* Les pratiques sportives et les objectifs

éducatifs plus vastes d'éducation à la citoyenneté et à la santé cohabitent désormais dans ces programmes au sein d'un « *consensus actif »* (Klein*,* 2000a). Pour Méard et Klein (2001), l'intégration de la « connaissance de soi » (BO n°6 du 31 août 2000) marque l'appropriation par l'EPS d'une conception du développement personnel définie à partir de l'élève et garantie par l'enseignement d'un grand nombre d'APS (Nègre, 1991).

2.3.2 L'élève comme point de départ de son développement personnel dans les nouveaux programmes du lycée

Selon Klein (2000a), l'expérience du lycéen s'organise en un pôle scolaire et un pôle personnel. Le premier, de l'ordre de l'efficacité, désigne l'ensemble des stratégies développées par l'élève pour réaliser l'orientation qu'il s'est fixée. Le second désigne la sensibilité avec laquelle chacun va recevoir les différents enseignements. Pour le président du GTD (Klein, 2000a), l'EPS est un espace essentiel de réalisation personnelle de l'élève. *« C'est pourquoi l'EPS doit prendre en compte ces deux pôles »* (Klein, 2000a, p. 21). Ainsi, les nombreuses Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées constituent autant d'occasions pour l'élève d'éprouver son efficacité à résoudre des problèmes de natures différentes. Ces mêmes APSA constituent des espaces d'apprentissage individuel et collectif lui permettant de comprendre le retentissement d'une activité sur ses émotions, de sortir d'un anonymat dont il peut souffrir, d'exercer une lucidité sur les différentes activités et enfin de s'épanouir personnellement. Les activités retenues pour développer ce type de connaissances doivent être telles que « *le pratiquant par sa propre activité, sollicite des processus énergétiques, neuromusculaires ou cognitifs pour développer des aptitudes physiques, atteindre un état de détente et de concentration »* (MEN, 2001b, p. 83). Il s'agit pour l'élève de « *savoir intervenir sur certaines propriétés de son activité corporelle »,* de faire un « *bon usage de soi »* (gestion du stress, contrôle émotionnel). Les progrès « *s'appuient sur le développement d'habiletés perceptives qui supposent et développent des capacités d'intériorisation »* (MEN, 2001b, p. 83). En important du champ social de nouvelles modalités de pratiques physiques reconnues par les lycéens comme porteuses de ces valeurs d'épanouissement et de développement personnel (la relaxation, le stretching, le step, la musculation, les activités aérobiques diverses ou le fitness), les concepteurs montrent leur intention de se placer du point de vue de l'élève pour organiser les enseignements. L'évolution majeure des nouveaux programmes, au-delà de l'intégration de ces nouvelles

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

activités, réside bien dans la prise en compte explicite des centres d'intérêt de l'élève. Ils explicitent en effet une « *conception de la discipline »* dans laquelle « *l'enseignement doit s'intéresser aux besoins de chacun »* (Klein, 2000b).

La subjectivité et la singularité de l'élève sont désormais considérées comme des données essentielles : « *Le lycée est le temps d'une prise en compte de l'orientation, du sens que chacun donne à la dimension corporelle de sa vie personnelle. Chacun s'y pilote et s'y conduit selon ses propres motifs d'agir »* (Klein, 2000a, p. 21). La connaissance de soi, introduite à part entière dans ces textes, est un moyen d'accéder à « *une réalisation personnelle, ou mieux à la construction constante d'un équilibre personnel »* (Klein, 2000a, p. 21).

2.3.3 Les attentes exprimées par le BOEN n°4 du 29 août 2010

Ce programme intègre les éléments relatifs à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole (Loi n°2005-380 du 23 avril 2005) et décline, dans le cadre de l'EPS, les modalités permettant à l'élève de s'épanouir. « *A sa mesure, l'EPS constitue un espace privilégié (…) dans lequel l'élève construit un engagement et une trajectoire personnelle* » (MEN, 2010, p. 1). La finalité de l'enseignement de cette discipline au lycée est « *de former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen, cultivé, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (MEN, 2010, p. 1).

Pour viser cette finalité, trois objectifs sont définis. Le développement des ressources et l'enrichissement de la motricité doivent permettre de s'engager dans une pratique raisonnée et contribuer à l'équilibre personnel et à la réalisation de soi. La recherche du bien-être, de la santé et de la forme physique est le second objectif affiché par ce programme. Il s'agit d'amener l'élève à construire une image positive de son corps et à développer une analyse réflexive des conditions de pratique afin de devenir un pratiquant lucide et responsable. Enfin, l'accès au patrimoine constitue le troisième objectif de ces programmes. L'accès aux connaissances et à un certain niveau de pratique permet à l'élève de se situer au sein d'une culture contemporaine.

La conception de la compétence utilisée dans ce programme correspond à celle développée actuellement par le champ des sciences de l'éducation (D'Hainaut, 1988 ; Meirieu, 1988 ; Gillet, 1991 ; Joannert, Lauwaers et Pesenti, 1990 ; Raynal et Rieunier, 1997 ; Perrenoud,

1997 ; etc...). Un sujet développe une compétence effective en mobilisant et coordonnant une série de ressources « *dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales et celles reliées à la situation et à ses contraintes* (Joannert, 2002, p. 41). Ainsi, les rédacteurs de ce programme considèrent que différents ensembles de compétences interagissent dans la pratique : les compétences propres à l'EPS, les compétences méthodologiques et sociales. Les premières s'observent à travers les réalisations motrices des élèves et renvoient à l'ensemble des pratiques prélevées dans l'espace social. Les secondes font référence aux méthodes, attitudes et démarches de l'élève favorables aux apprentissages. La notion de compétence est bien envisagée ici comme une capacité à articuler entre elles différents éléments en vue de réussir une tâche. Etre compétent dans le cadre de l'EPS, c'est être capable de combiner à la fois des connaissances, des capacités et des attitudes. Les connaissances renvoient aux informations que doit s'approprier l'élève sur les activités physiques (règlements, évolution, formes sociales de pratique..), sur son fonctionnement corporel (éléments de physiologie de l'effort, de psychologie…), sur l'activité d'autrui, sur l'environnement. Les capacités attestent du pouvoir d'agir. Elles mobilisent des connaissances dans une situation particulière, se développent et s'observent dans la pratique effective. Elles recouvrent des dimensions motrices (techniques, tactiques…) ou méthodologiques (procédures d'observation, d'évaluation…). Les attitudes sont définies comme une prédisposition à agir, une manière d'être et de penser qui organise les relations à soi, aux autres et à l'environnement. Elles renvoient donc à des postures intellectuelles, affectives et physiques liées à la confiance en soi et aux savoir-faire sociaux.

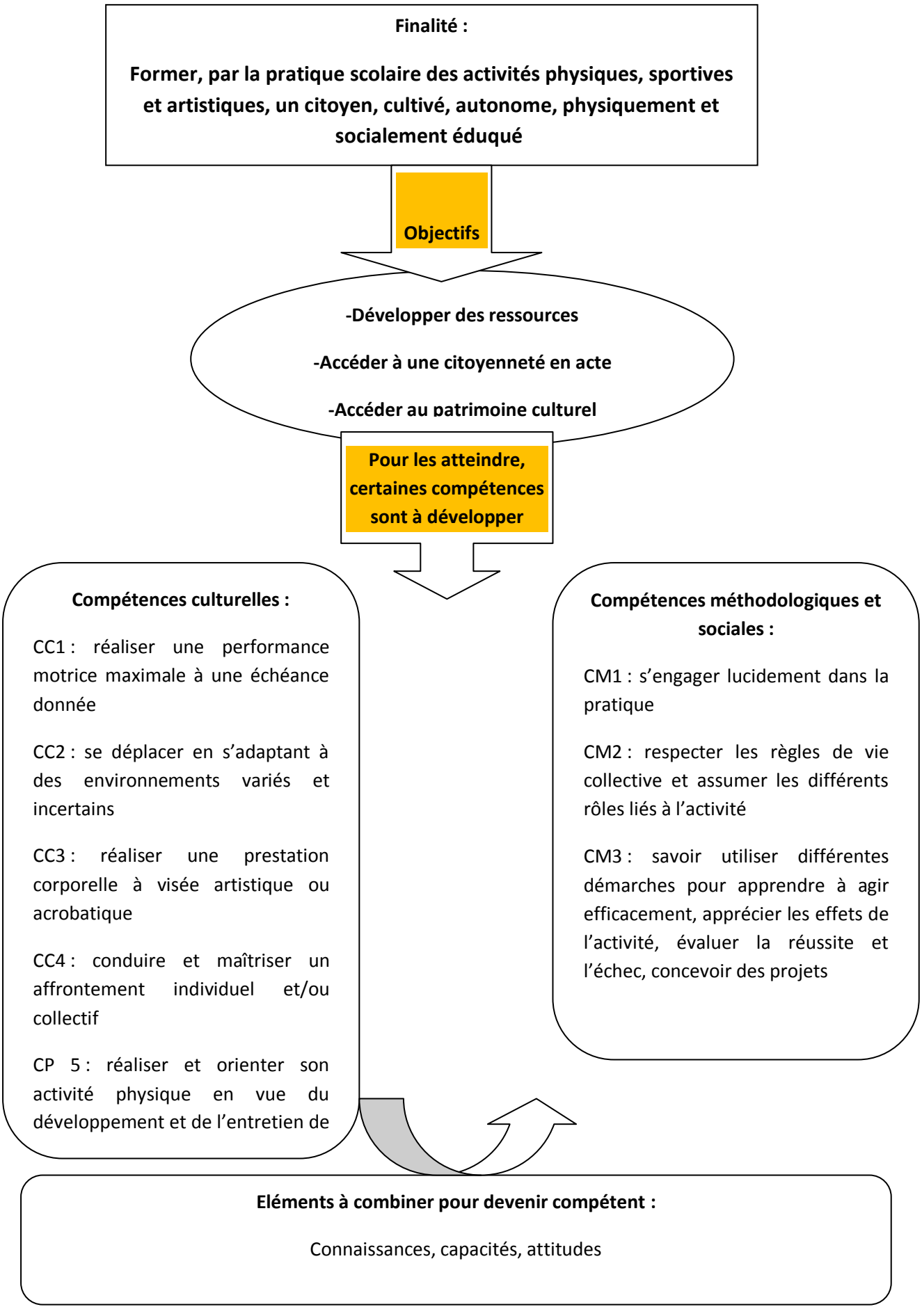


Figure 1 : les attentes du programme

Pour atteindre ces objectifs, il est préconisé de multiplier les expériences corporelles afin que l'élève puisse développer ses ressources lors d'actions individuelles ou collectives, se réaliser et accéder au patrimoine culturel que constituent les APSA. L'enseignement de cette discipline doit favoriser « *les choix, les projets d'action et la réalisation de soi. Elle contribue ainsi, à la réussite des adolescentes et des adolescents, qui, en quête de sens et d'affirmation de soi, traversent une période clé de leur développement et de leur construction identitaire* » (MEN, 2010, p. 1). Les programmes incitent à individualiser la formation du lycéen en EPS. L'enseignement à organiser doit permettre à l'élève d'accéder à une connaissance optimale de ses ressources afin qu'il soit en mesure de prendre des décisions sur sa trajectoire d'apprentissage.

Le traitement de la question du développement personnel de l'élève par les concepteurs des programmes de l'EPS se concrétise donc par une centration sur la personne, les habiletés spécifiques aux APSA étant perçues comme des moyens à maîtriser parmi d'autres pour y parvenir.

3. Approches sociologiques du développement personnel

3.1 L'individu : un sujet défini par des droits fondamentaux

En raison de son incomplétude organique, intellectuelle et physique, la survie de l'être humain ne peut s'envisager qu'au sein d'un réseau de relations tissées dans un environnement favorable à son développement (Calame, 2008b). Par conséquent, il assume en permanence deux statuts distincts : celui de sujet et celui d'individu (Calame, 2008b). Alors que le premier renvoie à la singularité de l'homme, le second fait référence aux conditions de son adaptation à une vie en société.

Le sujet

Le sens accordé au concept « sujet » dans la pensée occidentale est la résultante d'un faisceau d'influences. Calame (2008b) distingue trois moments clés dans la construction de cette notion. La « lyrique » grecque l'aborde comme un sentiment personnel, une intériorité. Les premiers penseurs chrétiens l'envisagent ensuite comme une conscience de soi atteignable par l'introspection. Enfin, il est abordé comme une compréhension critique et singulière de soi-même à la Renaissance. Le sens attribué au sujet moderne est une

construction qui se situe à l'interface de ces évolutions. C'est une entité autonome, consciente et libre régie par une intériorité affective.

L'individu

La notion d'individu est quant à elle définie par une constellation de droits fondamentaux attribuée à tout sujet évoluant dans un groupe donné. Ainsi, la *Déclaration Universelle des droits de l'homme* (adoptée à Paris le 10 décembre 1948 par les 58 Etats membres de la nouvelle organisation des Nations Unies) en posant un système de « droits fondamentaux », établit une certaine conception du sujet au sein des sociétés démocratiques occidentales. Un profil particulier d'individu émerge alors. Tandis que le sujet renvoie à la singularité de l'être humain, l'individu, défini à partir des droits fondamentaux, des invariants et des valeurs qui fondent une société, a une dimension plus universelle. « *L'individu de la Déclaration Universelle des droits de l'homme est considéré non pas dans sa singularité, mais il est soumis au postulat de l'universalité : seule garantie du partage des droits qui le fondent »* (Calame, 2008b, p. 17).

La dynamique sujet-individu

Dans ces conditions, traiter la question du développement personnel de l'être humain revient à définir un équilibre entre un affranchissement des aliénations posées et une intégration à la société. Pour Dubet (2008) la relation sujet-individu est une activité dynamique par laquelle l'individu essaie de se réaliser en tant que sujet dans les marges de libertés que lui laisse le fonctionnement de la société. « *L'individu est celui qui essaie de résoudre un problème sociologique d'action et d'identité en surmontant un certain nombre d'épreuves qu'il n'a pas choisies et en mobilisant ses appartenances, des espaces stratégiques et des capacités subjectives propres »* (Dubet, 2008, p. 125).

3.2 L'individu est un produit social.

Les travaux de Taylor (1998, 1994a) s'attachent à identifier plus précisément ces espaces de liberté ou de non-liberté au sein desquels l'individu tente de se réaliser. Selon cet auteur (1998, 1994a), ce sont les conditions de possibilités exprimées à la fois dans le droit (propriété, vote...), dans les choses (habitation, vêtement...), dans le langage (pronoms possessifs, verbes réfléchis...), dans les corps (visage, regard, silhouette) qui façonnent

l'individu. Il n'est pas donné ni premier, c'est une production sociale (Taylor, 1992). Ainsi, pour Le Bart (2008), le capitaliste, l'artiste, le citoyen, le propriétaire, le croyant, le salarié... sont différentes incarnations de l'individualisation. L'individualisation est un processus global et massif dont la genèse s'inscrit dans la structure même de la société pour interagir avec elle.

L'individualisme générique

L'individu existe en référence à un principe commun à tous (religieux, intérêt général...). Simmel (1999) parle d'individu « universel ». Cet individualisme générique assigne à chacun une place, un statut, une identité qui tout à la fois singularise (j'occupe une place différente de celle de mon voisin) et le désingularise (un autre que moi occupe la même place, obéit aux mêmes normes constitutives du même personnage social). Selon Le Bart (2008, p. 25),ce type d'individualisme correspond à des sociétés d'interdépendances où chacun est « *tenu par l'intérieur* » par des croyances, des habitus, un statut, des références universelles... L'individualisme de 1789 est générique car il arrache l'individu de ses ancrages originels en se référant à la figure universelle du citoyen.

L'individualisme de différenciation

L'individualisme concret ou de différenciation se fonde sur une toute autre logique identitaire. Il s'agit ici de se différencier, de ne pas être réduit ni à un ordre ni à un rôle social. L'individu entend exister au-delà de tous ses ancrages identitaires et sociaux. Il est « *moi profond »* contre « *moi social »,* émotion singulière plutôt que raison universelle (Le Bart, 2008). L'exigence d'égalité entre citoyen est désormais entendue comme droit à être soi-même, à échapper à une forme d'assignation identitaire. L'individu déborde des rôles que la société lui donne, il récuse les identités prescrites, préférant se bricoler une identité originale et sincère. Cette seconde modalité d'individualisation s'impose en France à partir des années cinquante (Le Bart, 2008). S'il est difficile de lui associer une date précise, mai 68 n'est cependant pas étranger aux bouleversements du sens accordé à l'individualisme : une culture hédoniste ou libertaire se développe dans un contexte de croissance économique, de développement de la consommation et des loisirs, d'augmentation du niveau de scolarité.

L'individualisme contemporain

Jusqu'aux années soixante dix, le capitalisme exigeait des individus qu'il se conforme à des normes sociales rigoureuses au premier rang desquelles figure le travail (Le Bart, 2008). Le salarié devait être docile et loyal, la production était à ce prix. Le chômage provoqué par la crise des années soixante dix introduit une nouvelle forme d'individualisme caractérisée par une compétition interindividuelle exacerbée. Selon Beck (2002), cette transformation du capitalisme place les individus au coeur d'une contradiction. En effet, Bell (1976) montre qu'ils doivent d'une part composer avec un ordre technico-économique qui impose des normes rigides et exige des salariés l'ajournement de leur satisfaction personnelle mais aussi avec un monde de la culture qui rejette complètement les vertus bourgeoises. Ce que Boltanski et Chiapello (1999) nomment le « nouvel esprit du capitalisme » affecte la figure de l'individu. Ce n'est « *plus celui qui recherche rationnellement son intérêt sur le marché (...) mais l'être affectif, centré sur lui-même, soucieux de se réaliser soi-même* » (Touraine, 1992, p. 305). Selon Giddens (1992) l'individu dispose d'une importance qu'il n'avait jamais eue jusqu'alors. La conjonction de ces facteurs contribue à la diffusion d'un idéal de réalisation de soi très autocentré. Il s'agit de se sentir bien dans sa peau, de faire correspondre une apparence et une personnalité profonde (Le Bart, 2008). Pour Calame (2008a), cependant, l'espace de réalisation personnelle est plus difficile à identifier qu'auparavant. En effet, la personne se trouve maintenant tiraillée entre un besoin exacerbé de réalisation personnelle (sujet) et une identité collective (individu) faite d'appartenances de plus en plus composites.

L'apparition de nouvelles références sociales moins stables et moins bien déclarées qu'auparavant configure autrement la relation dynamique sujet-individu. En effet, si l'épanouissement personnel et les marges d'évolution de l'individu sont plus vastes, il reste néanmoins soumis à des systèmes de contraintes plus complexes et moins facilement identifiables.

3.3 Capitalisme et hypertrophie du sentiment de soi

« De tous temps, l'aspiration des individus à se réaliser comme tels, à manifester leur moi authentique a été bridée, aliénée par des règles sociales barbares et des croyances religieuses insensées. (...) . L'histoire n'est pas tant celle de la lutte des classes que celle de la libération de l'individu -du Sujet- de toutes les entraves qui l'enserraient jusque là. Cette

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

libération s'est opérée grâce au triomphe conjoint de la démocratie et du capitalisme, l'une produisant la libération politique et l'autre la libération économique » (Caillé, 2008, p. 70). Selon cet auteur, l'articulation entre capitalisme, démocratie et individualisme permet au plus grand nombre d'exercer la capacité d'agir par soi mais garantit aussi le développement de la démocratie entendue comme une capacité collective d'agir par soi-même. Pour Dubet (2008), l'individu peut se réaliser si des espaces de liberté et d'initiative, entendus ici comme les « marchés » de nos sociétés démocratiques capitalistes, lui sont accessibles. Cependant, le passage à une société « post industrielle », diagnostiqué en 1976 par Bell, introduit un conflit entre une sphère productive « centrée sur l'efficacité » et une sphère culturelle centrée sur « l'expression du moi et l'épanouissement personnel » (Touraine, 2005*).* Selon Calame (2008b), la focalisation des libertés inaliénables de l'individu sur la seule liberté du marché le réduit désormais à un sujet consommateur dans un univers de concurrence économique. Les libertés fondamentales sont assujetties aux seules lois du marché asservissant les choix autonomes des personnes non pas à la satisfaction de leurs besoins de base mais au profit financier immédiat (Calame, 2008b). Les droits universels définissant dans leur constellation l'individu sont réduits à des droits individuels de liberté et de propriétés privées.

Dans ce type de régime néolibéral, l'identité individuelle débouche sur un sentiment de soi hypertrophié qui ne peut se développer qu'en concurrence avec les autres (Calame, 2008a). L'émancipation de l'individu s'opère désormais de manière essentiellement égocentrique (Caillé, 2008).

3.4 Le développement personnel

Le développement personnel est donc envisagé ici comme une négociation permanente entre la nécessité d'être intégré à un groupe social et l'expression de la singularité de chacun. Selon Calame (2008b), chaque personne oscille entre deux statuts : le sujet qui désignerait la « valeur absolue » de chaque être humain et l'individu qui renverrait à ce qui lui est possible d'exprimer de sa singularité, à l'aliénation de son authenticité mais aussi à la constellation des droits fondamentaux dont il dispose pour vivre en société. Dans ces conditions, le développement personnel s'apparente au traitement dynamique réalisé par chacun de la dialectique sujet-individu (Dubet, 2008).

Les transformations sociétales constatées durant ces dernières décennies (Bell, 1976) modifient les conditions d'évolution des individus : centration exacerbée sur l'individu (Touraine, 2005) qui conduit à une hypertrophie du sentiment de soi (Calame, 2008b), élargissement du champ de ses décisions (Beck, 2002), confusion entre libertés fondamentales et les lois du marché (Calame, 2008b)... Cet élargissement considérable des espaces de réalisation de l'individu rend acceptable des conduites jusqu'alors considérées comme marginales (modèles familiaux, trajectoires personnelles, choix de vie...), mais ne l'affranchit cependant pas des aliénations liées à une vie en société (Caillé, 2008). Elles sont même plus complexes à identifier qu'auparavant. Selon Dubet (2008), l'identité individuelle disparaît dans un mélange d'utilitarisme et de manipulation par la consommation. Pour cet auteur, l'unité de l'individu est désormais à envisager comme une sorte de projet éthique, la gestion de la tension entre conformité sociale et autonomie, entre l'individu et le sujet. Autrement dit, les conditions permettant à l'individu d'exister dans sa singularité, de posséder une distance et une capacité critiques sont à créer (Dubet, 2008). Pour ce faire, il apparaît nécessaire d'accéder à une connaissance plus précise des éléments constitutifs du développement personnel à partir notamment des éléments issus de la psychologie.

4. Approches psychologiques du développement personnel

Aux Etats-Unis, l'individualisme est une norme culturelle profonde (Lichterman, 1996). Comme Le Bart (2008), la mobilisation de travaux nord américains sur le développement personnel nous semble alors pertinente pour en identifier les facteurs constitutifs.

4.1 Devenir le meilleur de soi-même : la dynamique de la hiérarchie des besoins

Maslow (1954) modélise le développement personnel comme étant la résultante d'un processus de satisfaction de besoins hiérarchiquement organisés. Ainsi, lorsque les urgences physiologiques sont satisfaites, d'autres besoins (supérieurs) émergent. Au fur et à mesure de leur satisfaction, d'autres apparaissent. C'est ce que cet auteur nomme l'organisation des besoins en « *hiérarchie de prépondérance* » (Maslow, 1954, p. 23). L'auto-actualisation désigne alors la démarche entreprise par chacun pour progresser vers des niveaux supérieurs de santé, de créativité et d'épanouissement.

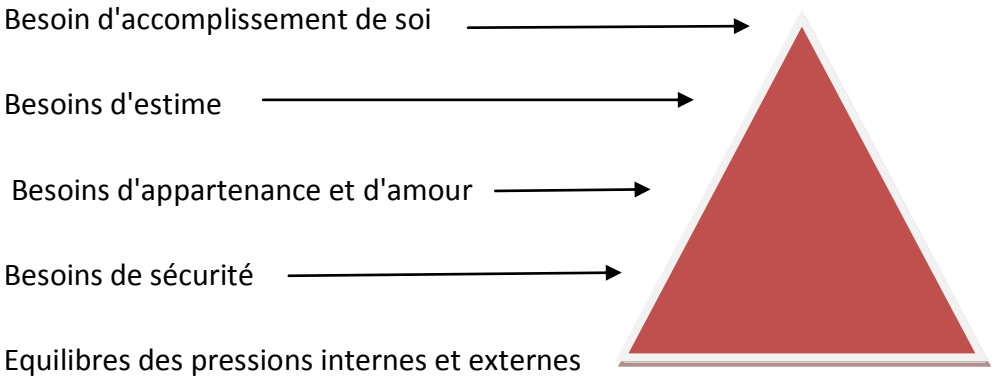


Figure 2 : La pyramide des besoins (d'après Maslow, 1954) : organisation des besoins humains en hiérarchie de prépondérance

Les besoins physiologiques

La survie de l'organisme dépend d'abord du maintien d'un état constant, normal, du flux sanguin. Le concept d'homéostasie (Cannon, 1932) désigne ces efforts automatiques réalisés par le corps humain pour maintenir dans le sang un niveau satisfaisant en eau, en sel, en protéines, en graisses, en calcium, en oxygène, d'acidité, et une température constante. On peut ajouter à cette liste d'autres minéraux, les hormones, les vitamines, etc... Young (1985), établit une relation entre les appétits et les besoins du corps. Ainsi, si le corps vient à manquer d'un certain élément chimique alors il tendra à développer un appétit spécifique ou faim partielle pour cet élément nutritif.

Lorsque l'ensemble de ces besoins physiologiques sont satisfaits, que la survie de l'organisme n'est pas menacée par une carence particulière sur le plan physiologique alors émergent les besoins d'ordre supérieur que Maslow (1954) identifie successivement comme étant des besoins de sécurité, d'appartenance et d'amour, d'estime et d'accomplissement de soi.

Les besoins de sécurité

Lorsque les besoins physiologiques sont relativement satisfaits alors émerge un nouvel ensemble de besoins regroupés sous la catégorie des besoins de sécurité (sécurité, stabilité, dépendance, protection, libération de la peur, de l'anxiété et du chaos, besoin d'une structure de l'ordre, de la loi et des limites, sentiment de force parce qu'on a un protecteur...). Ils deviennent alors les organisateurs quasi exclusifs du comportement.

Maslow (1954) souligne cependant que dans notre culture, l'adulte sain, normal, heureux est largement satisfait dans ses besoins de sécurité. « *La bonne société, pacifique, stable, harmonieuse permet en général à ses membres de se sentir suffisamment à l'abri des bêtes sauvages, des températures extrêmes, des assassins, de l'agression et du crime, du chaos, de la tyrannie…* » (Maslow, 1954, p. 61). Dès lors, l'individu n'a plus, dans un sens très concret, de besoins de sécurité comme motivations actives. C'est uniquement lors de situations d'urgence (guerres, catastrophes naturelles, désorganisation de la société, névroses, lésions cérébrales...) que le besoin de sécurité est considéré comme mobilisateur actif et dominant des ressources de l'organisme.

Si les besoins physiologiques et de sécurité sont relativement bien satisfaits alors émergent les besoins d'appartenance, d'amour et d'affection.

Les besoins d'appartenance et d'amour

Les besoins d'amour incluent le fait de donner et de recevoir de l'affection. S'ils ne sont pas satisfaits alors l'individu ressent vivement l'absence d'amis, de conjoints ou d'enfants. Il a soif de relations en général. Il jettera toutes ses forces dans la conquête d'une place au sein d'un groupe, d'une famille. Ce sont alors les aiguillons de la solitude, de l'ostracisme et du déracinement qui sont devenus prioritaires. Maslow (1954) estime que l'accroissement de la mobilité des individus, l'explosion des groupes traditionnels (déchirement des familles...), l'urbanisation généralisée peuvent générer des conditions propices à l'isolement.

Les besoins d'estime

Tous les individus (aux exceptions pathologiques près) ont un besoin d'évaluation élevée, stable et fondée d'eux-mêmes. Ils ressentent le besoin d'être estimés par les autres et par eux-mêmes. Ces besoins peuvent être classés en deux sous-ensembles. Il y a d'abord le désir de puissance, de performance, de confiance au regard du monde. Ensuite, il y a ce que Maslow (1954) désigne comme le désir de réputation ou de prestige qui occupe, selon lui, une place de plus en plus importante chez les individus. La satisfaction du besoin d'estime de soi conduit à des sentiments de confiance en soi, de valeur et de compétence. Leur frustration génère par contre des sentiments d'infériorité, de faiblesse et d'impuissance.

Cependant, même si tous ces besoins sont satisfaits, une nouvelle impatience peut néanmoins se développer.

Le besoin d'accomplissement de soi

Pour Golsdstein (1939), un musicien doit faire de la musique, un artiste doit peindre, un poète doit écrire... Autrement dit, un homme doit être ce qu'il peut être, être vrai avec sa propre nature. Ce besoin, Maslow (1954) le nomme besoin d'accomplissement de soi. Il renvoie au désir de réalisation de soi, c'est-à-dire la tendance de l'individu à s'actualiser en ce qu'il est. Cette tendance peut aussi être formulée comme le désir de devenir de plus en plus ce que l'on est, de devenir tout ce que l'on est capable d'être. La forme spécifique que prennent ces besoins varie considérablement d'une personne à l'autre. Chez l'une, ce peut être le désir d'être une mère idéale, chez l'autre, l'exercice de ses capacités athlétiques... C'est d'ailleurs à ce niveau que les différences entre les individus sont les plus marquées. Cependant, l'émergence des besoins d'accomplissement de soi requiert la satisfaction préalable des besoins physiologiques, de sécurité, d'amour et d'estime.

Maslow (1954) relativise l'apparence séquentielle de ce modèle qui pourrait laisser croire que ces cinq ensembles de besoins sont dans une relation du « tout ou rien » les uns avec les autres. L'auteur souligne en effet que dans la réalité la plupart des personnes normales sont « *partiellement satisfaites dans tous leurs besoins fondamentaux et partiellement insatisfaits dans tous leurs besoins fondamentaux* » (Maslow, 1954, p. 74). L'apparition d'un nouveau besoin n'est pas un phénomène soudain, brutal, mais correspond plutôt à une émergence progressive.

Un sujet accompli est alors une personne qui a atteint un niveau de maturité, de santé et d'épanouissement supérieur. Il ne lutte plus au sens traditionnel du terme, il se développe pour atteindre la perfection, pour croître pleinement selon son propre style. Il ne connaît pas de manque mais plutôt des désirs.

4.2 Le concept de soi, levier du développement personnel

Maslow (1954) désigne par « Auto-Actualisation » le processus de satisfaction des besoins qui mène au stade suprême du développement personnel. Les niveaux de progression que peut réaliser l'individu dépendent de ce que James (1963) nomme le « concept de soi ». Cette entité regroupe l'ensemble des représentations qu'un individu a de soi (Gecas, 1982). Cette approche psychologique envisage donc le développement personnel comme une démarche qui consiste à réduire l'écart entre un état initial dont les caractéristiques sont déterminées par le concept que l'individu a de soi, et ce qu'il souhaite atteindre. Selon James (1963), des trois pôles constitutifs du concept de soi : connaissance de soi, estime de soi et confiance en soi, les deux derniers seraient plus particulièrement impliqués dans la recherche de soi et la sauvegarde de soi dans l'avenir. Maslow (1954) pressentait également qu'un certain niveau d'estime de soi était le préalable nécessaire à la mise en oeuvre du processus de réalisation personnelle.

4.2.1 Les dimensions du concept de soi

Selon James (1909), père fondateur du concept de soi, coexistent de manière indissociable dans la personne totale le « Je », sujet actif de l'expérience et le « Moi » contenu de cette expérience. Il modélise le « Moi » en trois dimensions hiérarchiquement organisées entre elles. A la base se situe le « Moi matériel »; la position intermédiaire fait apparaître le « Moi social » et le sommet est occupé par le « Moi spirituel ».

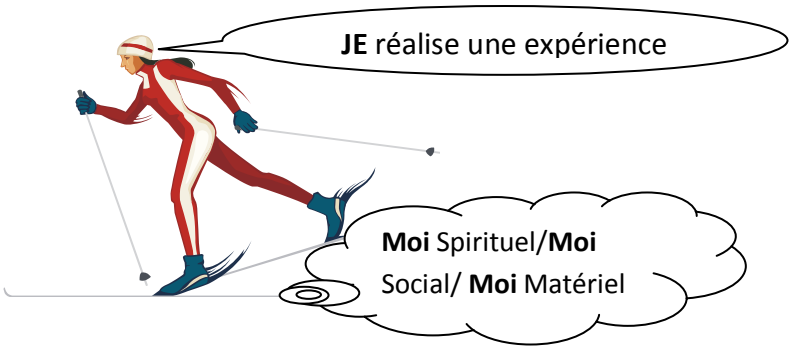


Figure 3

Le « Moi matériel » renvoie à la connaissance que l'individu a de lui (ses capacités, ses origines, sa silhouette, ses performances...). L'estime de soi constituerait le pôle évaluatif du concept de soi et désignerait l'ensemble des comparaisons que la personne établit avec des autruis significatifs, des normes sociales, culturelles... Enfin, la confiance en soi constituerait la dimension affective du soi.

Cet auteur établit un lien entre les comportements mis en œuvre et cette organisation multidimensionnelle du « Soi ». Ainsi, la connaissance que l'individu a de lui est à l'origine des comportements de préservation de soi et de maintien dans le présent tandis que l'estime de soi et la confiance en soi permettent les quêtes et les projections dans l'avenir. Ces dernières peuvent être apparentées au processus d'Auto-Actualisation identifié plus tard par Maslow (1954) par lequel l'individu tente d'atteindre un niveau de développement maximum.

Selon la perspective de James, le concept de soi est une structure hiérarchiquement organisée composée de trois éléments. Les composantes « estime de soi » et « confiance en soi » sont les leviers du processus d'auto-actualisation.

4.2.2 Concepts de soi spécifiques, concept de soi général

Si certains ont tenté d'envisager le concept de soi comme une entité unidimensionnelle (Spearman, 1927; Marx et Winne, 1978; Rosenberg, 1965), le caractère multidimensionnel introduit par James (1909) fait désormais l'unanimité (Marsh et Smith, 1982 ; Marsh et Roche, 1996; Hattie, 1992).

D'autres travaux (Marsh, 1997; Shavelson, Hubner et Stanton, 1976) ont formulé l'hypothèse de l'existence d'un concept de soi global et se sont interrogés sur la nature des relations qui s'établissent avec des concepts de soi élaborés dans des conditions spécifiques. Par exemple, en EPS les élèves ont-ils un concept de soi physique général ou bien spécifique à différentes APSA? Quels sont les rapports entre le concept de soi global, le concept de soi d'habileté et les autres croyances concernant la nature de l'habileté, les rapports avec l'effort?

Un consensus se dégage de ces différentes études pour considérer que le concept de soi est à la fois global et spécifique à des domaines particuliers. Le modèle élaboré par Shavelson et al. (1976) synthétise ces approches du concept de soi.

Ces chercheurs ont identifié sept caractéristiques fondamentales du concept de soi :

-Il est *organisé ou structuré*. Les individus catégorisent la vaste quantité d'informations qu'ils ont sur eux-mêmes et relient ces différentes catégories entre elles.

-Il est *multidimensionnel*. Les domaines particuliers du concept de soi (scolaire, social, attirance physique, compétence physique...) reflètent les systèmes de catégories adoptés par un individu.

-Il est *hiérarchique.* Cette structure dimensionnelle est hiérarchiquement ordonnée vers une dimension de généralité. Se trouvent ainsi à la base les expériences individuelles dans des situations particulières et au sommet un concept de soi général. Il existe une relation étroite entre le concept de soi d'un sujet et le concept de soi de ce même sujet inféré par un observateur. Pour James (1909), ce rapprochement décroît au fur et à mesure que l'on remonte dans la hiérarchie du concept de soi, c'est-à-dire que l'on s'éloigne de la situation.

-Il est *stable.* Le concept général est stable. Néanmoins, au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie, celui-ci dépend de plus en plus de situations spécifiques et est donc changeant. Le concept de soi général peut être affecté par une grande variété de situations spécifiques. Ainsi, le succès ou l'échec dans une tâche d'athlétisme peut changer le concept de soi spécifique de compétence physique du sujet sans pour autant altérer son concept de soi général.

-Il est *développemental.* Il devient progressivement multidimensionnel lorsque l'individu croît de l'enfance à l'âge adulte. Les enfants ne se différencient de leur environnement qu'avec l'acquisition du langage. C'est avec l'âge que le concept de soi devient progressivement différencié et intégré dans un modèle hiérarchique et multidimensionnel.

-Il présente *un caractère évaluatif.* Si l'individu se décrit dans des situations particulières, il s'évalue aussi dans ces situations. Ces jugements se forgent par rapport à des normes absolues, tel un « idéal », ou à des critères relatifs comme ses pairs ou les évaluations perçues des autrui significatifs. Ces évaluations peuvent être pondérées de manières différentes en fonction des individus ou des situations et dépendent essentiellement de l'expérience passée du sujet. Cet aspect évaluatif et affectif est censé refléter l'estime de soi.

-Il est *différenciable.* La réussite scolaire doit être plus fortement corrélée avec le concept de soi scolaire général qu'avec le concept de soi social ou le concept de soi physique.

Cette modélisation envisage donc le concept de soi comme une structure multidimensionnelle ordonnée hiérarchiquement. En allant du sommet vers la base de la

hiérarchie, la structure devient progressivement différenciée. Le concept de soi se diversifie alors en deux branches : le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire. La branche scolaire contient quatre sous-domaines : les concepts de soi en lettres, histoire, mathématiques et sciences. Chacun de ces quatre sous-domaines se ramifie en des concepts de soi séparés et plus spécifiques. La branche non scolaire comprend trois sous-domaines : les concepts de soi social, physique et émotionnel.

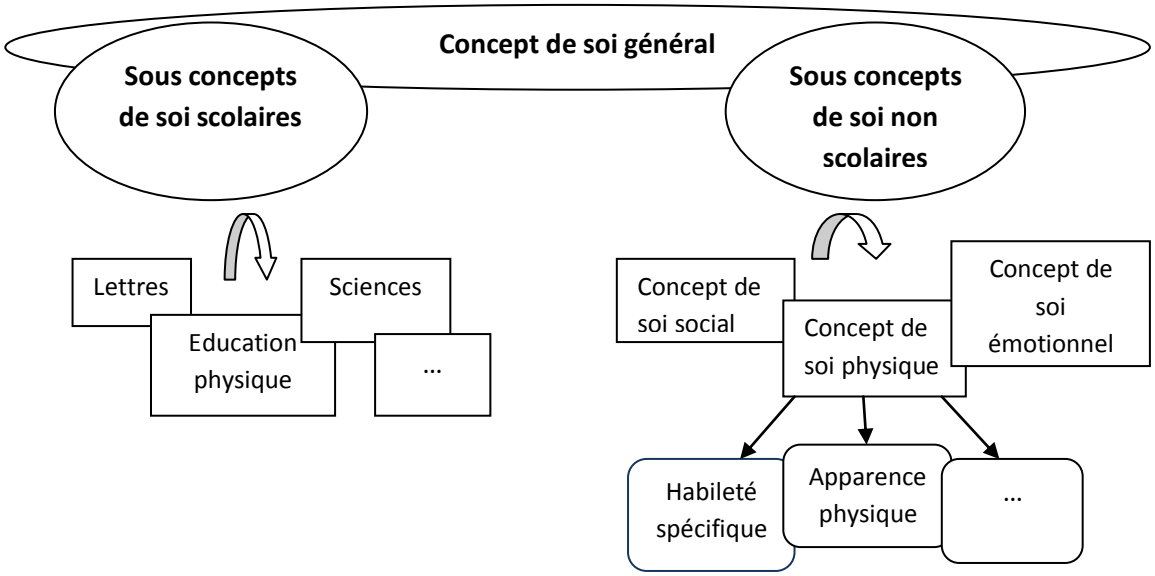


Figure 4 : le concept de soi d'après Shavelson et al. (1976)

Le caractère multidimensionnel implique que les différents sous-domaines du concept de soi, bien qu'inter-corrélés, puissent être interprétés comme étant séparés. Par exemple, si l'on se réfère à la partie scolaire du modèle, on remarque que le concept de soi général interagit avec le concept de soi scolaire qui lui-même est lié aux concepts de soi spécifiques de lettres, d'histoire, de sciences et d'éducation physique mais que chacune de ces dimensions opère comme étant une entité interprétable séparément.

4.2.3 Concept de soi physique

Historiquement, la recherche dans ce domaine est venue principalement des travaux sur l'image du corps et de sa relation à l'estime de soi globale. Cependant, jusqu'aux travaux de Fox et Corbin (1989), Marsh et Redmayne (1994), Marsh, Richards, Johnson, Roche et Tremayne (1994), Richards (1987, 1988), Sonstroem, Harlow et Josephs (1994), Sonstroem, Speliotis et Fava (1992), des composants physiques apparemment distincts comme la santé, la composition corporelle, l'attirance physique, la condition ou la valeur physique étaient

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

combinés et confondus les uns avec les autres. Ces chercheurs se sont alors penchés sur une modélisation hiérarchique et multidimensionnelle du concept de soi physique. En se fondant sur les travaux de Harter (1982), de Marsh (1989), de Marsh et Shavelson (1985) et Shavelson et al. (1976), Fox et Corbin (1989) ont modélisé le concept de soi physique par une structure incorporant différents aspects de la représentation de Shavelson et al. (1976). Cette structure est composée au sommet de l'estime de soi générale, puis au niveau juste en dessous, de la valeur de soi physique et enfin à l'étage inférieur des différentes dimensions spécifiques du concept de soi physique. Chacune des dimensions du concept de soi physique peut être à son tour divisée en des domaines encore plus spécifiques. Par exemple, la décomposition proposée par Fox (1990) des domaines « compétence sportive » et « attirance physique » s'intègre dans la logique d'une conception générale hiérarchique du concept de soi.

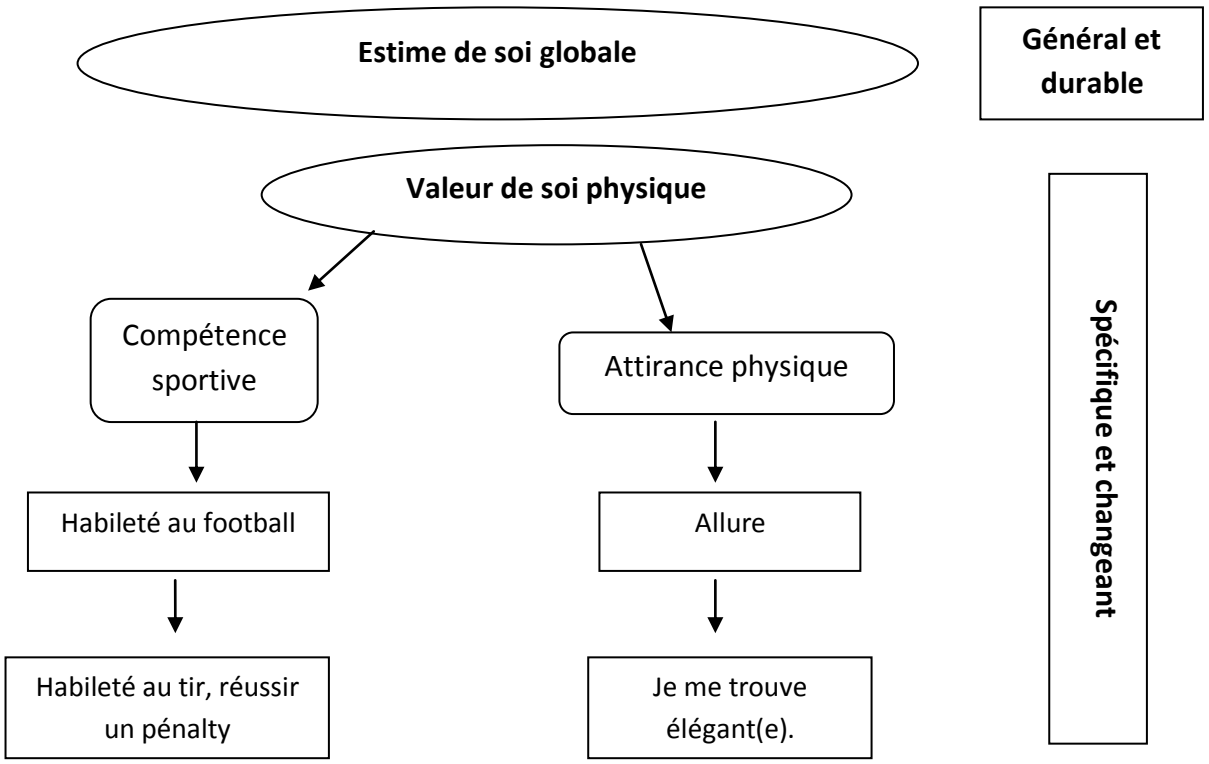


Figure 5 : structure hiérarchique du concept de soi physique d'après Fox (1990) et Fox et Corbin (1989)

Goni et Zulaika (2001) s'appuient également sur la modélisation hiérarchique multidimensionnelle du concept de soi développée par Shavelson et al. (1976) pour montrer

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

qu'une modification positive au niveau du concept de soi physique contribue à améliorer le concept de soi global. L'hypothèse formulée par ces chercheurs selon laquelle le développement du niveau d'habiletés physiques lors de la pratique d'exercices spécifiques ou sportifs affecte positivement le niveau d'estime de soi globale a été vérifiée par d'autres études. Certaines (Smith, 1982; Gruber, 1986) trouvent que l'estime de soi est liée à l'exercice physique, d'autres (Riley, 1983; Young, 1985) à la condition physique ou au développement des habiletés motrices (Schempp, Cheffers et Zaichlowsky, 1983) et sportives (Hopper, Guthrie et Kelly, 1991). De même, un large apport empirique certifie que la pratique sportive, y compris par périodes de courtes durées (Hatfield, Vaccaro, Benedict, 1985) exerce des effets positifs sur l'amélioration de l'estime de soi (Marsh et Peart, 1988; Petrakis et Balhs, 1991).

4. 3 Le développement personnel

Le développement personnel est envisagé ici comme une qualité intrinsèque possédée par chaque être humain qui le pousse à se réaliser, à s'accomplir (Goldstein, 1939). Ce dernier n'a de cesse de vouloir atteindre des niveaux toujours plus élevés de développement physique, matériel, intellectuel. Maslow (1954) montre que l'activation du processus d'auto-actualisation est conditionnée par le niveau d'estime de soi. Un consensus est désormais établi pour considérer que le concept de soi global est une entité composée de multiples sous-concepts de soi spécifiques qui interagissent entre eux et qui l'affectent. Chaque dimension du concept de soi participe donc à la configuration particulière du concept de soi global et conditionne l'activation du processus d'auto-actualisation. Plus particulièrement, les concepts de soi scolaire et physique agissent sur l'individu dans sa recherche particulière de l'excellence.

Cette approche repose donc sur l'hypothèse que chaque sous-composante du concept de soi est un catalyseur potentiel du développement personnel. Dans cette perspective, le rôle de l'école est de toute importance puisque le concept de soi scolaire qui s'y forme agit également sur l'activation du processus d'auto-actualisation. En agissant sur le concept de soi physique, l'EPS peut également contribuer à l'amélioration du concept de soi global.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Il s'agit maintenant d'opérationnaliser l'ensemble de ces éléments afin d'organiser un enseignement qui permette effectivement à l'élève d'accéder à des niveaux supérieurs de son développement personnel.

5. Opérationnaliser le développement personnel en EPS

5.1 La sacralité de la personne et sa capacité à agir de façon souveraine

Le développement personnel est une notion polysémique. Dans les sections précédentes, nous avons tenté de la caractériser dans la perspective de l'intégrer aux enseignements. Comme de nombreux autres objets désormais enseignés à l'école, le développement personnel n'a pas d'assise scientifique. Il est donc impossible de s'appuyer sur un champ universitaire unique pour le transposer didactiquement. Appelé à organiser l'environnement d'apprentissage des élèves, il nous a semblé pertinent de retenir trois apports distincts pour construire une définition du développement personnel : ceux issus de l'histoire de sa prise en charge par l'école, de la sociologie et de la psychologie.

Chaque discipline d'enseignement, en contribuant spécifiquement aux dimensions éducative, sociale et distributive de la mission de l'école, concourt au développement personnel de l'élève. Tandis que certaines mobilisent les capacités d'abstraction, d'autres s'ancrent dans le discours ou encore dans les habiletés motrices. La dimension de l'éducation physique est résolument praxique. Les connaissances affectent la motricité et engagent le corps dans sa globalité. Plusieurs travaux (Harris, 1976; Rodrigues et Morales, 1989) montrent que l'enseignement de l'éducation physique doit répondre à de multiples attentes : contribuer à la formation équilibrée et intégrale de la personnalité, au développement biologique, cognitif, affectif et relationnel (Urdangarin, 1992; Azémar, 1991), favoriser la connaissance et le contrôle de soi (Deman et Blais, 1982) et susciter des qualités comme la générosité, la loyauté, le désir de dépassement, l'esprit de coopération, la persévérance (Tap, 1991). Ces quelques exemples illustrent, s'il le fallait encore, que les objectifs assignés à l'enseignement sont désormais multiples et ne se limitent plus à la seule transmission de connaissances.

Dans notre cas, Klein (2000a) précise que l'EPS doit désormais prendre en compte la sensibilité de l'élève et les stratégies d'apprentissage qu'il mobilise. Il anticipe les

conceptions de l'enseignement développées par la loi d'orientation 2005 (Loi n°2005-380 du 23 avril 2005) selon lesquelles l'élève n'est plus assujetti aux savoirs et que désormais ses caractéristiques individuelles déterminent l'enseignement. Cette conception s'ancre sur deux axes de définition récurrents du développement personnel : la sacralité de la personne (Lukes, 1973) et sa capacité à agir souverainement (Honneth, 2006). Cependant, la question de sa mise en œuvre se pose. Quels principes retenir pour bâtir une progression pédagogique garantissant que l'« *EPS constitue un espace privilégié (…) dans lequel l'élève construit un engagement et une trajectoire personnels »* (MEN, 2010, p. 1) ? Le cadre scolaire impose un certain nombre de contraintes de fonctionnement non négociables. Le temps de cours et le groupe classe sont imposés, le contenu du cours est pré déterminé. Autrement dit, l'élève peut-il exercer sa capacité à agir souverainement lorsqu'on lui impose les moments où il doit avoir cours, les personnes avec lesquelles il doit travailler, les APSA qu'il pratique ? Ces conditions semblent davantage favorables à la production d'individus génériques à qui serait dispensé le même enseignement, sur le même temps, à partir de la même APSA. Il est donc nécessaire d'imaginer un espace pédagogique au sein duquel l'élève puisse négocier son appartenance au groupe-classe avec l'expression de sa singularité.

5.2 Principes supports à l'élaboration d'un enseignement favorable au développement personnel de l'élève

Selon les apports de la sociologie mobilisés ici, le développement personnel s'apparente au processus mis en œuvre par chaque personne pour préserver sa singularité face aux contraintes posées par le groupe social auquel elle appartient. En établissant un parallèle avec la perspective développée par Calame (2008b), le statut d'élève aliène l'adolescent. L'authenticité de ce dernier est altérée par le fonctionnement de l'institution scolaire. L'organisation actuelle du système scolaire est peu adaptée pour permettre la mise en œuvre d'un individualisme de différenciation. Dubet (1991) et Rayou (1998) montrent que c'est seulement dans les marges du système que l'élève peut exprimer sa « *qualité intrinsèque individuelle* » (Goldstein, 1939). Dans ces conditions, seuls les principes fondateurs de l'enseignement dispensé peuvent être modifiés pour créer un espace au sein duquel l'élève puisse choisir sa propre voie de développement.

Le développement personnel est, selon Gecas (1982), la démarche qui consiste à réduire l'écart entre un état initial dont les caractéristiques sont déterminées par le concept que l'individu a de soi, et ce qu'il souhaite atteindre. Selon Maslow (1954), l'activation de ce processus d'auto-actualisation dépend du niveau d'estime de soi. Or si le cours d'éducation physique est une opportunité de développement des dimensions personnelles de l'élève, des conséquences non désirées peuvent cependant être engendrées : anxiété, baisse de l'estime de soi (Purdy, 1980), séquelles parmi les individus physiquement peu dotés ou aux habiletés peu développées (Hoffman, 1971; Branden, 1993). Tous ces effets montrent que les conditions garantissant l'amélioration de l'image de soi en éducation physique ne sont pas naturelles et qu'elles doivent être créées. D'après les apports de la psychologie mobilisés ici, le concept de soi est une structure hiérarchiquement organisée en différentes entités. Pour que le cours d'EPS agisse favorablement sur les sous composantes du concept de soi impliquées lors de ce temps scolaire, il convient de baser l'enseignement sur des principes qui préservent l'élève des effets néfastes décrits plus hauts. Il s'agit donc de poser un axe de traitement didactique et un mode d'organisation pédagogique qui permettent à l'élève de prendre conscience de ses singularités et d'envisager des axes de transformations qui lui permettent de devenir ce qu'il souhaite être. Autrement dit, il s'agit de créer un enseignement qui, à l'intérieur des limites posées par l'organisation scolaire (temps de cours, groupe-classe, contenus), permette à l'élève d'exercer une forme de souveraineté par rapport à ses apprentissages.

Pour concevoir cet enseignement, nous choisissons de nous appuyer sur trois principes :

Principe 1 : la qualité intrinsèque de l'élève est première. Il s'agit d'enseigner ce dont il a besoin et non ce qu'il ne sait pas.

Principe 2 : l'enseignement garantit à chacun de progresser vers sa propre excellence individuelle.

Principe 3 : la subjectivité de l'élève organise l'enseignement. Sa trajectoire de formation est personnelle, il peut choisir les apprentissages en fonction d'objectifs qu'il s'est personnellement fixés.

Ce positionnement est un véritable renversement philosophique puisque jusqu'à présent la valorisation de l'érudition et l'étude de toutes les sciences fondaient l'école républicaine (Durkheim, 1990). La pertinence de cette approche questionne car en asservissant les savoirs à la subjectivité de l'élève ne risque-t-on pas de le placer dans une suprématie illusoire, de réduire le patrimoine culturel distribué par l'école à une perspective d'utilité personnelle ? En posant l'individu comme unique point de départ du développement personnel de l'élève, n'y a t-il pas un risque de l'isoler de ces connaissances qui fondent le patrimoine de l'humanité ?

Le propos de ce travail consiste à décliner la demande institutionnelle en un curriculum et d'en observer les effets sur les enseignants, nous n'approfondirons donc pas ce positionnement philosophique. Cependant, la question de sa pertinence peut constituer un des facteurs de résistance des enseignants à transformer leur pratique.

Résumé

L'ouverture de l'école à la société et la multiplication des sources de savoirs affectent les modalités de conception des programmes. Désormais, les objets susceptibles d'être enseignés ne sont plus exclusivement issus de la sphère scientifique. La volonté institutionnelle d'intégrer le développement personnel aux enseignements illustre les nouvelles dimensions du rôle de l'école. Cependant, comme tout concept susceptible d'être intégrés aux enseignements, il doit être défini. Le fait qu'il soit largement investi par le sens courant et qu'il soit abordé par de nombreux champs disciplinaires complexifie cette caractérisation. La perspective de son intégration à la sphère scolaire conditionne le choix des sources retenues pour le définir. Ainsi, les apports de la psychologie et de la sociologie nous ont semblé pertinents pour comprendre les dimensions du développement personnel les mieux adaptées au contexte actuel de l'apprentissage à l'école.

Les travaux mobilisés ici révèlent une structure dynamique pour ce concept. En effet, la sociologie envisage le développement personnel comme la négociation opérée en permanence par l'individu entre sa nécessaire intégration à un groupe social et la sauvegarde de sa singularité. Les psychologues considèrent le développement personnel comme un processus activé par l'individu qui le pousse à réduire l'écart qu'il perçoit entre ce qu'il est et ce qu'il souhaite être. Ces deux champs abordent ce concept comme une tension à gérer entre conformité sociale et intégrité personnelle pour l'un et pour l'autre entre un état perçu et un état visé.

Un enseignement favorable à l'activation de ce processus doit donc permettre à l'élève qui évolue au sein du groupe-classe de progresser vers un état qu'il a personnellement défini. Selon les psychologues, la qualité du concept de soi est le préalable nécessaire à l'activation de ce processus d'auto-actualisation. Il s'agit donc de fixer des conditions qui permettent à la fois de gérer cette double tension psychologique et sociale et de placer l'élève dans un climat propice à la construction d'un concept de soi favorable.

Si la commande institutionnelle pose explicitement la nécessité de prendre en compte la subjectivité de l'élève et de lui laisser une part de souveraineté dans son parcours de formation, l'organisation scolaire n'est pas modifiée. Or ce cadre organisationnel est davantage adapté pour produire des individus génériques. Comme aucune modification

n'est envisagée sur ce plan, c'est au niveau des principes fondateurs de l'enseignement qu'il convient d'agir afin de mettre en œuvre une EPS qui ménage l'authenticité de l'élève et lui permet d'exercer un pouvoir d'action dans la conduite de son parcours d'apprentissage.

Les principes fondateurs du curriculum que nous retenons dans le cadre de ce travail sont alors les suivants :

Principe 1 : ***la qualité intrinsèque de l'élève est première. Il s'agit d'enseigner ce dont il a besoin et non ce qu'il ne sait pas.***

Principe 2 : ***l'enseignement garantit à chacun de progresser vers sa propre excellence individuelle.***

Principe 3 : ***la subjectivité de l'élève organise l'enseignement. Sa trajectoire de formation est personnelle, il peut choisir les apprentissages en fonction d'objectifs qu'il s'est personnellement fixés.***

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

PARTIE 2

PARTIE 2 : Prise en compte des orientations curriculaires par les enseignants

1.Les études portant sur les effets des curricula sur les enseignants

1.1 Facteurs de résistance identifiés par la littérature

1.1.1 Logique de conception et effets obtenus auprès des enseignants

1.1.2 Logique de diffusion et effets obtenus auprès des enseignants

1.1.3 Structure du texte introduit et effets obtenus auprès des enseignants

1.1.4 Mise en rapport des conceptions initiales des enseignants avec leur capacité à intégrer les changements

1.2 Le cas des programmes d'EPS en France

1.2.1 Logique de conception et d'introduction

1.2.2 Clarté des perspectives éducatives et de la proposition d'enseignement

1.2.3 Conceptions initiales des enseignants français et orientations des programmes du lycée

2. Eléments susceptibles de favoriser une évolution des conceptions enseignantes

3. Caractériser et situer les changements induits par le curriculum

3.1 Les déterminants de la pratique enseignante

3.2 Caractériser les conceptions enseignantes

3.2.1 Le modèle des orientations de valeurs

3.2.2 Le test VOI

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Partie 2 : Prise en compte des orientations curriculaires par les enseignants

Le programme est un texte de politique éducative, un contrat social et pédagogique entre les enseignants, la société et les jeunes (Becker, Couturier et Fouquet, 2000). Son rôle consiste à organiser la mise en oeuvre des finalités de l'enseignement définies « *par référence à un système de valeurs étroitement tributaire des conditions politiques, sociales, économiques ou culturelles propres à une époque* » (Arnaud, 1989, p. 29-30). Concevoir une discipline d'enseignement dépasse donc largement la juxtaposition de techniques. C'est une contribution singulière à l'atteinte de ce qui est considéré comme étant le plus noble dans l'homme par notre civilisation à un moment donné de son histoire. L'intégration de toute nouvelle discipline d'enseignement aux programmes scolaires se fait donc à l'aune de son utilité à ces finalités éducatives (Arnaud, 1989). En élaborant les programmes d'EPS, les rédacteurs apportent un traitement spécifique à ces questions fondamentales du patrimoine à transmettre et des valeurs à faire partager.

Cependant, le changement de perspective éducative défini dans les programmes devient effectif lorsque les enseignants les intègrent réellement à leurs conditions d'exercice. Or, l'introduction d'un curriculum officiel n'est pas la condition suffisante pour garantir une transformation effective des pratiques enseignantes (MEN, 2007). Un certain nombre de travaux (Ennis, Mueller et Hooper, 1990; Curtney-Smith et Meek, 2000; Banville, Desrosiers et Genet-Volet, 2001) se sont penchés sur cette délicate question de la réception du curriculum officiel par les enseignants. Les résultats obtenus permettent d'établir des liens entre l'amplitude de transformation et les modalités retenues pour introduire et concevoir le nouveau programme.

Cette partie est consacrée à leur présentation détaillée dans la perspective de définir un corpus de principes de conception et d'introduction du curriculum susceptibles d'infléchir les conceptions éducatives mobilisées par les enseignants vers les valeurs fondatrices du programme.

1.Les études portant sur les effets des curricula sur les enseignants

1.1 Les facteurs de résistance identifiés par la littérature

Curtney-Smith et Meek (2000), Beaudoin, Trudet et Mathias (2006) constatent une forte résistance des enseignants à intégrer le changement lorsqu'il est introduit par le programme. Cette attitude serait même une constante à tous les systèmes éducatifs. Il ressort de la littérature en éducation que « *l'adoption des nouvelles valeurs, explicites ou implicites dans de nouveaux programmes, constituent un des facteurs influençant la réussite de tout changement curriculaire en éducation »* (Rivard, 2010, p. 37).

Quatre axes ont été explorés par la littérature pour identifier la nature des facteurs de résistance aux valeurs éducatives introduites par la voie du curriculum officiel : la logique qui préside à la conception des nouveaux programmes, le mode d'introduction retenu, la structure du texte introduit et les conceptions initiales des enseignants.

1.1.1 Logique de conception et effets obtenus auprès des enseignants

Parmi les études qui tentent de différencier les facteurs susceptibles d'affecter la réception par les enseignants d'un nouveau curriculum, certaines s'attachent à mettre en rapport la logique qui préside à la conception du programme avec l'effet obtenu sur les enseignants. Curtney-Smith et Meek (2000) constatent qu'une logique « top-down », c'est-à-dire élaboré par un groupe d'experts au niveau central et diffusé auprès des enseignants, est néfaste à l'évolution de leurs systèmes de valeurs. Le curriculum national d'EP introduit en Angleterre et au Pays de Galles en 1992 et révisé en 1995 est un exemple de ce que Jewett, Bain et Ennis (1995) qualifient de « top-down » ou descendant. Ce texte a été conçu par un groupe d'experts avec le soutien du gouvernement et appuyé pour sa mise en œuvre par des inspections formelles. Curtney-Smith et Meek (2000) montrent que les enseignants (N=64) ont des priorités autres que l'enseignement des contenus de l'EP privilégiée dans le curriculum officiel (Curtney-Smith, 1999). Ce résultat est confirmé par des études qui se sont penchées sur les effets obtenus auprès d'enseignants ayant reçu un curriculum élaboré selon une logique « bottom-up » ou ascendant. Banville et al.(2001) et Le Bot (2008) constatent en effet que les systèmes de valeurs des enseignants sont bien plus transformés par la mise en oeuvre des programmes élaborés dans la concertation.

1.1.2 Logique de diffusion et effets obtenus sur les enseignants

Un second axe de recherche consiste à déterminer dans quelle mesure le mode d'introduction du programme auprès des enseignants peut les affecter. Trois études (Ennis et al., 1990; Curtney-Smith et Meek, 2000; Banville et al., 2001) ont isolé l'effet de l'introduction de nouvelles directives officielles sur les systèmes de valeurs des enseignants.

Implantation du NCPE[5] au Pays de Galles (1992)

En 1992, un curriculum national d'EP est introduit en Angleterre et au Pays de Galles. Curtney-Smith et Meek (2000) ont étudié la façon dont soixante-quatre enseignants l'ont reçu et mis en application. Conçu par un groupe d'experts mandaté par le gouvernement, il a été diffusé auprès des enseignants et son application vérifiée par des inspections formelles. Ce type d'introduction est qualifié par Jewett et al.(1995) de « *top-down »* ou « descendante ».

Les résultats obtenus par Curtney-Smith et Meek (2000) montrent que l'implantation de ce curriculum n'engendre pas de réelles transformations des organisations pédagogiques. Ils observent davantage d'une adaptation des pratiques professionnelles.

Rénovation des programmes d'éducation physique au Québec (1981)

Des nouveaux programmes d'EP ont été introduits dans les écoles secondaires du Québec au début des années quatre-vingt (MEQ[6], 1981). La mise en application de ces nouvelles directives a fait l'objet d'une évaluation systématique menée par le ministère de l'éducation. Banville et al. (2001) ont étudié la façon dont deux cent soixante-six enseignants les ont reçues et mises en application. Conçu par un groupe d'experts mandaté par le gouvernement, il a été diffusé auprès des enseignants et son application évaluée de façon systématique. Il s'agit donc également d'une introduction « *top-down »* ou « descendante ».

Les résultats de l'enquête officielle (MEQ, 1993) démontrent une certaine résistance des enseignants, ou tout du moins, des difficultés à mettre en oeuvre les propositions ministérielles. Ainsi, plus de la moitié des enseignants n'avait pas respecté le délai prévu

[5] NCPE : National Curriculum for Physical Education
[6] MEQ : Ministère de l'Education du Québec

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

pour la mise en application qui devait se faire entre 1981 et 1985. Près de trois quart des enseignants interrogés n'avaient pas modifié leur pratique professionnelle.

Introduction d'un curriculum innovant par une formation continue (1990)

L'étude conduite par Ennis et al. (1990) observe l'influence d'une formation continue sur les systèmes de valeur de vingt-cinq enseignants exerçant en district urbain (neuf femmes et seize hommes). Comme ce nouveau curriculum est amené lors d'une formation continue, ce mode d'implantation est qualifié de « bottom-up » ou ascendant.

Les résultats montrent que la plupart des enseignants ont changé leur planification pour inclure plus de contenus consacrés au processus d'apprentissage. Ils suggèrent donc que le curriculum introduit de façon locale et par une formation est un élément susceptible d'affecter les perspectives à partir desquelles les enseignants envisagent leur pratique.

Stratégies d'introduction du curriculum officiel et évolution des perspectives à partir desquelles les enseignants définissent leurs pratiques

Le type d'introduction retenu d'un nouveau curriculum est un élément susceptible d'affecter les conceptions à partir desquelles les enseignants abordent leur métier. Une implantation de type « bottom-up », c'est-à-dire au niveau d'un groupe d'enseignants restreint et supervisé par un mentor, serait plus propice à une évolution des perspectives éducatives de l'enseignant qu'une introduction de type « top-down ». D'ailleurs, d'autres études menées aux Etats-Unis (Leithwood, 1986; Cuban, 1992) confirment les effets décrits dans les paragraphes précédents de cette implantation « top-down ». Conçus à un niveau central, ces programmes génériques ignorent les particularités locales et les enseignants éprouvent des difficultés concrètes à les appliquer (ressources financières, humaines et matérielles disponibles dans le milieu local, aux caractéristiques du public scolaires, au temps accordé à l'EP…). Par contre, une implantation concertée, expliquée à un petit groupe d'enseignants (Ennis et al., 1990) semble être plus efficace pour faire évoluer les perspectives à partir desquelles ils abordent leur métier.

1.1.3 Structure du texte introduit et effets obtenus auprès des enseignants

Un troisième axe consiste à mettre en relation la structure du texte et sa capacité à affecter les enseignants. Souvent rédigé par des experts, le curriculum est le fruit d'un

consensus entre des positions divergentes en matière d'enseignement. Plusieurs travaux (Ennis, 1992a; Ennis, 1994a ; Gillespie, 2003 ; Jewett et Bain, 1985 ; Martin, 1992) ont ainsi montré que la rédaction d'un curriculum est soumis à l'influence des systèmes de valeurs de ses concepteurs. Le résultat est souvent un programme qui s'appuie sur des perspectives éducatives différentes. Pour traiter cette question de la résistance au changement des pratiques enseignantes (Giroux, 1983; Hargreaves, 2000; Sparkes, 1991a), certains travaux (Ennis et al., 1990 ; Banville et al., 2001 ; Le Bot, 2008) ont alors isolé l'effet que peuvent avoir les conceptions philosophiques qui président à la conception du curriculum sur les enseignants. D'autres (Doyle et Ponder, 1977, Sparks, 1983) se sont attachés à examiner la relation entre le forme donnée au curriculum et son effet sur les enseignants. Les résultats obtenus permettent d'identifier d'autres caractéristiques du curriculum susceptibles d'affecter les enseignants.

La clarté du cadre philosophique

Pour procéder à l'identification des perspectives éducatives fondatrices du programme d'EP introduit en 1981 au Québec, Banville et al.(2001) ont suivi la démarche en cinq étapes décrites par L'Ecuyer (1988). Ainsi, après une lecture préliminaire, le choix et la définition des unités de classification, la catégorisation du matériel analysé, la quantification des données et enfin la description scientifique, ils parviennent à isoler des perspectives différentes dans ce texte. La partie conceptuelle du programme est élaborée à partir des principes du développement personnel de l'élève et de son autonomie dans les apprentissages. Par contre, la partie fonctionnelle du document est clairement établie à partir d'une approche techniciste de l'apprentissage. Cette seconde partie du programme se place en contradiction avec l'introduction du document. En effet, d'un côté l'apprentissage est envisagé comme un geste autonome décidé par l'élève et de l'autre c'est la maîtrise d'exécution technique, le souci d'une reproduction du geste à l'identique qui doivent être l'objet des attentions de l'enseignant. Banville et al.(2001) interprètent ce décalage de valeurs en évoquant un manque de connaissances de la part des concepteurs. La partie conceptuelle est rédigée à partir d'un énoncé politique : « L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action » (MEQ, 1979). Selon Banville et al.(2001), les valeurs de développement personnel et d'autonomie de l'élève de ce texte politique ne sont pas suffisamment maîtrisées par les concepteurs du programme d'EP pour qu'ils puissent

élaborer un enseignement qui les intègre. Les enseignants d'EP se retrouvent avec une prescription officielle contradictoire puisqu'elle juxtapose deux conceptions antagonistes de l'apprentissage. Les résultats de l'étude (Banville et al., 2001) révèlent que les pratiques enseignantes sont très peu affectées par ce programme.

En 2003, de nouveaux programmes d'EP sont introduits pour remplacer ceux de 1981. Pour caractériser les conceptions philosophiques qui fondent ce nouveau programme, Le Bot (2008) a complété l'analyse réalisée en 2002 par Legendre en utilisant le cadre théorique des orientations de valeurs (OV). Les résultats obtenus révèlent un texte très consensuel qui s'appuie sur un nombre important de conceptions distinctes de l'enseignement. Ainsi, dans la partie conceptuelle, les notions les plus représentées sont celles relatives à la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages et à l'identification des processus cognitifs qu'il mobilise pour apprendre. La partie fonctionnelle du document se réfère à la responsabilisation de l'élève, à son développement personnel, à l'identification des processus cognitifs mobilisés, à la création d'un équilibre… Face à une telle diversité de références, Le Bot (2008) n'observe aucune modification significative des conceptions de l'enseignement auxquelles se réfèrent les vingt-cinq enseignants de son échantillon.

Cothran (1996) montre que face à un nouveau curriculum, l'enseignant mobilise son système de valeurs comme une « grille de lecture ». Dans le cas d'une profusion de conceptions philosophiques, le système de valeurs de l'enseignant a peu de chances d'être remis en cause puisqu'une partie résonne avec les perspectives du programme. Dans ce cas, à l'image de ce qui a été constaté par les deux études québécoises citées plus haut, les pratiques enseignantes évoluent peu.

A l'inverse, Ennis et al.(1990) ont constaté une modification significative des conceptions d'enseignement lors d'une formation à un curriculum d'EP uniquement centré sur l'identification des processus d'apprentissage mobilisés par les élèves. Les enseignants sont désormais préoccupés par les stratégies mentales mises en œuvre par les élèves.

Ces résultats plaident en faveur d'une déclaration explicite et claire des conceptions de l'enseignement à partir desquelles le curriculum est élaboré. Un programme trop consensuel n'affecte pas en profondeur les pratiques enseignantes. Pasco (2005) montre ainsi que ce que le programme gagne en consensus, il le perd en capacité à orienter les pratiques

d'enseignement dans une direction définie. D'autres études (Banville et al., 2001; Curtney-Smith et Meek, 2000; Meek et Curtney-Smith, 2004) confirment l'inefficacité de tels curricula à modifier la structure fondamentale des systèmes de croyances des enseignants. Une simple adaptation des pratiques est observée sans modification profonde du sens attribué aux actions d'enseignement (Sparkes, 1987). Sparkes (1991a) qualifie d'ailleurs cette capacité à négocier un compromis entre une apparence de changement et le maintien de ses valeurs initiales de « réaction intelligente ».

Le pragmatisme de l'outil

La réelle transformation des pratiques enseignantes dépend fortement du succès avec lequel cette nouvelle conception sera acceptée par les enseignants. Or, Doyle et Ponder (1977) ont établi que la perturbation des procédures d'enseignement peut être une source possible de résistance aux changements introduits par un nouveau curriculum. Selon Sparks (1983), le surcoût de travail engendré par la mise en œuvre d'un nouveau programme freine le changement. Selon lui (1983), pour garantir le succès d'un curriculum auprès des enseignants, il convient de leur présenter un outil qui soit facile à mettre en œuvre. L'étude menée par Lenoir (2007) confirme que l'engagement dans le changement est fortement corrélé aux moyens dont dispose les enseignants pour s'approprier la mise en œuvre des nouvelles directives.

Le curriculum d'EP « *Goals and Strategies for Teaching Physical Education* » conçu par Hellison (1985) illustre ces résultats. Persuadé que l'évolution du public scolaire nord américain nécessite une approche pédagogique basée sur des valeurs de responsabilisation et d'autonomie de l'élève dans ses apprentissages, il conçoit et diffuse un programme d'EP élaboré à partir de ces perspectives éducatives. Pour recueillir une réelle adhésion de la part des enseignants, il s'attache à détailler méticuleusement, étape par étape, les progressions pédagogiques, les différents niveaux de progression, les attitudes à repérer chez l'élève, les stratégies pédagogiques à employer... Il présente lui-même son ouvrage « *Goals and Strategies for Teaching Physical Education* » (1985) comme un livre de recettes permettant une mise en oeuvre rapide et aisée de son curriculum.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

1.1.4 Mise en rapport des conceptions initiales des enseignants avec la capacité à intégrer les changements introduits par le curriculum

Jewett et al.(1995) montrent que certains enseignants peuvent résister aux changements induits par ces curricula officiels s'ils estiment que les modifications apportées ne sont pas profitables aux élèves ou s'ils évaluent une trop grande différence entre les transformations prescrites et leurs buts personnels, professionnels.

D'autres travaux (Banville et al., 2001 ; Curtney-Smith et Meek, 2000 ; Meek et Curtney-Smith, 2004) avancent l'hypothèse que les difficultés récurrentes à la mise en œuvre du curriculum officiel s'expliquent par un décalage entre les systèmes de valeurs des concepteurs et ceux des enseignants sur le terrain. Le rôle du décalage entre les orientations portées par le curriculum et la réalité du terrain dans le processus de transformation des pratiques enseignantes a été à maintes reprises mis en évidence (Brennan, 1996 ; Genet-Volet et Desrosiers, 1995 ; Pasco, 2005 ; Tardif et Lessard, 1999).

Ennis et al.(1990) sont parvenus à établir un lien entre la nature du système de valeurs initial de l'enseignant et sa capacité à intégrer de nouvelles orientations en matière d'enseignement. Ils formulent l'hypothèse qu'une formation continue dont l'objet est la mise en œuvre d'un nouveau curriculum peut avoir un effet sur les systèmes de valeurs des vingt-cinq enseignants d'éducation physique (9 femmes et 16 hommes). L'étude se déroule en trois temps, a) caractérisation des valeurs éducatives des enseignants, b) participation à une formation organisée en sept journées distribuées sur une période de trois mois sur la présentation d'un curriculum privilégiant une valeur éducative très faiblement représentée dans l'échantillon (centration sur les processus d'apprentissage mobilisé par l'élève), c) caractérisation des valeurs éducatives deux mois après la formation. Les résultats montrent que les enseignants les plus disposés au changement sont ceux qui accordent peu d'importance à la transmission des habiletés spécifiques et qui valorisent fortement les relations sociales entre les élèves. Les auteurs soulignent que les enseignants qui sont très centrés sur la transmission des habiletés spécifiques résistent fortement au changement introduit lors de cette formation continue. Ces résultats confirment que le système initial de valeurs éducatives de l'enseignant agit sur la façon de recevoir les nouvelles perspectives éducatives introduites par un programme. Plus précisément, ces chercheurs sont parvenus à

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

établir un lien entre des structures de profil de valeurs et la posture de l'enseignant face au changement introduit par un curriculum.

1.2. Le cas des programmes d'EPS en France

1.2.1 Logique de conception et d'introduction

En France, le changement de valeurs éducatives est également confié aux programmes. La montée en puissance des valeurs liées à l'accomplissement personnel et à la réalisation de soi dans l'espace social a catalysé une réflexion sur la nature des contenus à enseigner et entrainé la rédaction de nouveaux programmes disciplinaires. Cette tâche a été confiée à des experts qui, selon Legendre (2005), disposent de l'autorité et de la légitimité pour articuler les acquis de la recherche avec les demandes de la société. Les nouveaux contenus d'enseignement diffusés auprès des enseignants résultent d'un travail d'experts : le conseil national des programmes (CNP) définit les orientations générales que des groupes techniques disciplinaires transforment en propositions de contenus pour chaque discipline. L'application est vérifiée lors d'inspections formelles. Cette logique de conception et d'introduction, qualifiée de « top-down » par Jewett et Bain (1985), repose sur l'hypothèse que l'introduction d'un programme suffit pour modifier les systèmes de valeurs des enseignants et transformer leurs pratiques. Elle présente toutes les caractéristiques susceptibles de provoquer des résistances de la part des enseignants (Leithwood, 1986; Cuban, 1992, Banville et al., 2001 ; Pasco, 2005 ; Le Bot, 2008). Le rapport établi en 2007 (MEN, 2007) confirme l'inefficacité de ce procédé pour faire évoluer les pratiques enseignantes.

1.2.2 Clarté des perspectives éducatives et de la proposition d'enseignement

On a mis en évidence, dans les précédents paragraphes, que si ces programmes intègrent de façon explicite des valeurs liées au développement personnel de l'individu, ce dernier n'est pas qualifié précisément. La lecture des documents d'accompagnement illustre cette confusion. Ils constituent la partie fonctionnelle de la prescription officielle et sont utilisés par les enseignants pour concevoir des contenus d'enseignement. C'est donc dans cette partie que doit être décliné concrètement, à travers toutes les APSA, le développement personnel de l'élève. Aucun traitement didactique particulier susceptible de

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

favoriser l'épanouissement personnel de l'élève dans le cadre de la pratique d'une des vingt-sept activités proposées n'apparaît à la lecture de ce document. L'introduction de la relaxation et du stretching témoigne cependant de la volonté d'établir un rapport au corps différents des autres APSA. Si toutes deux recouvrent une grande diversité de pratiques aux origines historiques très différentes, elles sont cependant liées par des principes communs : absence de lutte contre le temps, contre les autres; valorisation de l'immobilité, du ralenti; gestion du stress par le biais de techniques à point de départ corporel. Plusieurs apports spécifiques sont listés: préservation de l'intégrité corporelle, connaissance fine de soi, gestion émotionnelle, réinvestissement potentiel à des situations extrascolaires, apports d'éléments critiques...

Les rédacteurs de ce document distinguent deux modalités de pratique pour le stretching et la relaxation. Elles peuvent être pratiquées pour elles-mêmes, dans un but de compensation de la vie quotidienne mais aussi comme adjuvant à la pratique d'autres APSA. La première approche permettrait à l'élève de développer la première compétence méthodologique : « *S'engager lucidement dans l'activité »* ; tandis que la seconde opérationnalise davantage la troisième compétence méthodologique : « *Mesurer et apprécier les effets de l'activité physique »*.

Ces activités peuvent donc être envisagées soit comme un support à part entière d'un cycle d'enseignement, soit comme complément à la pratique d'une autre APSA. Le type de modalité retenu est laissé au choix de l'enseignant. Cependant, la lecture de ce texte laisse apparaître une prise de position nettement en faveur de la seconde approche. De nombreux passages expriment une préférence pour l'utilisation de ces techniques comme complément aux autres APSA. Ainsi, « *être compétent en stretching pour un élève de niveau 2 en cycle terminal consiste à choisir et à réaliser des étirements compatibles avec le projet qu'il s'est fixé (...) dans le cadre d'une autre APSA* (MEN, 2001b, p. 109). Pour la classe de seconde, il est conseillé à l'enseignant de « *maintenir les étirements en tant que rituel d'une partie de séance »* (MEN, 2001b, p. 109). De même, parmi les postures possibles de relaxation, l'enseignant est invité à « *choisir des mobilisations et des postures adaptées aux APSA de la programmation annuelle de la classe »* (MEN, 2001b, p. 112).

L'introduction des pratiques physiques associées au développement personnel de l'individu dans les programmes d'enseignement de l'éducation physique est donc ambiguë. D'un côté, elles sont identifiées comme des pratiques à part entière à partir desquelles il est possible d'organiser un enseignement, une progression et une évaluation spécifique : *« répondre de mieux en mieux aux critères posturaux »* (MEN, 2001b, p. 106), et d'un autre côté elles ne sont intégrées qu'au titre d'adjuvants des autres APSA.

L'héritage de la trajectoire de l'éducation physique à travers l'institution scolaire, notamment sur la question de l'origine culturelle de ses contenus d'enseignement peut contribuer à expliquer cette difficulté à positionner avec clarté le statut de ces activités. Cela pose néanmoins la question de l'intégration réelle par les enseignants de l'EPS de cette dimension de développement personnel à leur pratique professionnelle. S'agit-il seulement d'aménager des temps spécifiques en début et fin de séance pour affirmer que l'épanouissement personnel est désormais une préoccupation centrale de l'éducation physique ? Est-ce que la conception de cycles d'enseignement à partir de ces activités suffit pour garantir une prise en compte du développement personnel de l'élève? De même, peut-on considérer que la confrontation à une grande diversité d'APSA garantisse à elle seule l'épanouissement personnel du lycéen ? L'incertitude générée par la position consensuelle de ces documents peut, comme l'ont constaté les études québécoises (Banville et al. , 2001 ; Le Bot, 2008), gêner l'évolution des pratiques enseignantes en faveur du développement personnel de l'élève.

L'étude menée par Pasco (2005) lors de la réception du premier programme[7] de la discipline révèle le même phénomène. Il (2005) montre que dans la mesure où ce programme résulte également d'un consensus entre des perspectives différentes sur ce qui est le plus important à enseigner en EPS, les enseignants se réfèrent à leurs propres priorités pour être en phase avec l'une ou l'autre de ces orientations officielles. Il (2005) observe alors des enseignements très divers dans les mêmes APSA pour des élèves de sixième. Ce document n'est pas utilisé pour concevoir des contenus d'enseignement mais plutôt comme une justification de conformité de son enseignement à la « norme nationale » qu'il pose. Pour Lorca (2005), cette tentative d'articuler entre elles des perspectives éducatives très différentes, voire contradictoires (Pasco, 2005) est la conséquence des jeux d'influence et de

[7] BO n°29 du 18 juillet 1996

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

pouvoir qui se jouent lors de la rédaction d'un curriculum. Cette confusion porte cependant un réel préjudice à la transformation des systèmes de valeurs que mobilisent les enseignants pour aborder leur métier (Sparkes, 1987 ; Cothran, 1996 ; Curtney-Smith et Meek, 2000 ; Banville et al., 2001; Meek et Curtney-Smith, 2004).

Enfin, ces documents d'accompagnement ne proposent pas de pistes concrètes permettant d'organiser des progressions pédagogiques centrées sur le développement personnel de l'élève. Or, plusieurs études ont déjà montré (Doyle et Ponder, 1977; Sparks, 1983) que le surcoût de travail généré par l'appropriation de nouvelles logiques de travail est susceptible d'augmenter la résistance au changement des enseignants.

Sont-ce les effets associés d'une introduction de type « top-down » avec des références philosophiques très différentes et d'une absence de propositions concrètes de mises en œuvre qui conduisent les enseignants à ne pas conformer leurs pratiques aux attentes institutionnelles ? En tout cas, Raulin (2006a, 2006b) commente ainsi cette période de modernisation des programmes : « *un double constat s'impose (...). Les nouveaux programmes, élaborés d'une nouvelle façon, n'ont rien pu faire bouger : ils devaient être le moteur de la modernisation mais cela n'a pas marché (...)* ».

1.2.3 Conceptions initiales des enseignants français et orientations des programmes du lycée

Les travaux de Pasco, Kermarrec et Guinard (2008) identifient deux positions privilégiées des enseignants d'EPS par rapport au sens qu'ils attribuent à leur discipline. La première considère l'EPS comme une matière académique dont la finalité est de viser les savoirs disciplinaires légitimés par l'institution scolaire dans les programmes. La seconde position est davantage centrée sur l'individu. Considérant que l'explosion des savoirs ne permet plus de couvrir l'ensemble des domaines de connaissances, ces enseignants valorisent la transmission de méthodes pour apprendre. La finalité visée est de préparer l'individu à sa vie future. Isambert-Jamati (1995) qualifie ces deux postures antagonistes de « classique » pour la première et de « moderne » pour la seconde. Selon la première conception, l'école doit instruire les élèves par le travail et viser la maîtrise des connaissances des différentes disciplines scolaires. La seconde l'envisage comme un lieu d'éducation à la connaissance de soi et des autres. Le rôle de l'école consiste alors à ouvrir le

champ des possibles et à offrir aux élèves des opportunités pour construire leur propre chemin et favoriser leur bien-être.

L'étude de Pasco et al.(2008) révèle qu'une part non négligeable des enseignants d'EPS (44%) aborde l'enseignement à partir de cette seconde conception. Cependant, ce sont essentiellement les dimensions cognitives de l'élève qui sont prises en considération. Le nature du développement personnel qui occupe l'esprit de l'enseignant et organise sa pratique n'est pas centrée sur la singularité de l'élève mais plutôt sur son rapport à l'apprentissage et à l'école. Peut-être faut-il y voir les traces laissées par la laborieuse légitimation de la discipline au sein de l'institution scolaire et qu'il convient mieux, pour rester conforme à l'orthodoxie scolaire (Arnaud, 1989), de se centrer sur les aspects cognitif et moteur du développement de l'élève. Toujours est-il que les enseignants envisagent une autre dimension du développement de l'élève que celle posée par les programmes. Les parts cognitives et motrices du développement de l'élève sont plus importantes à leurs yeux que la prise en compte de sa subjectivité.

La focalisation sur le développement personnel de l'élève, telle qu'elle est préconisée par les nouveaux programmes d'EPS du lycée, est donc initialement très peu répandue parmi les enseignants d'EPS en France (Pasco et al., 2008). Une minorité d'enseignants utilisent l'unicité et la spécificité de chaque élève pour élaborer des possibilités individuelles de progression. Ainsi, alors que les références nombreuses des programmes du lycée (BO n°6 du 31 Août 2000) au développement personnel de l'élève exigeraient que les enseignants inscrivent cette perspective à leur pratique, peu d'entre eux élaborent des progressions élaborées à partir des buts que se fixe chaque élève. Pasco, Le Bot, Kermarrec (2012) constatent davantage une mise en oeuvre négociée qui consiste à faire des objectifs de développement personnel un élément parmi d'autres de la leçon d'EPS. Ils sont abordés épisodiquement au cours de séances ou lors des deux « temps » de la leçon particulièrement favorables pour aborder ce type d'objectifs que sont l'échauffement et le retour au calme. Par cette stratégie, les enseignants rendent ainsi compatibles leur rejet des activités physiques de développement personnel comme la relaxation, le stretching, le step ou encore le fitness avec l'obligation liée à leur statut de respecter les programmes nationaux d'EP.

Cette incompatibilité initiale peut, si l'on s'appuie sur les résultats établis par Ennis et al. (1990), expliquer une part de la résistance des enseignants français à envisager un développement personnel de ce type à leur pratique.

2. Les éléments susceptibles de favoriser une évolution des conceptions enseignantes

Les conclusions des différents travaux mobilisés plus haut fournissent des pistes susceptibles de susciter l'évolution des systèmes de valeurs des enseignants suite à l'introduction d'un nouveau curriculum.

Ainsi, lorsque le programme est conçu à un niveau central par des experts, les orientations qu'il contient sont rarement intégrées par les enseignants. De même, lorsqu'il est introduit comme une norme à laquelle il faut conformer sa pratique, peu d'évolutions sont constatées parmi les enseignants qui le mettent en œuvre. Par contre, l'exemple de la formation continue étudiée par Ennis et al.(1990) révèle que lorsqu'il est destiné à un groupe restreint d'enseignants et qu'un suivi est organisé alors il n'est plus perçu comme un objet externe et affecte bien plus les conceptions éducatives mobilisées. L'implantation concertée qui permet à l'enseignant d'avoir une réelle prise sur le programme semble plus propice à l'évolution de ses conceptions d'enseignement. Un programme trop consensuel sur le plan des valeurs peut également constituer un frein à l'évolution des pratiques enseignantes (Banville et al., 2001, Le Bot, 2008). L'étude de Pasco (2005) révèle que dans ce cas chaque enseignant se positionne sur les orientations du curriculum qui correspondent à ses propres priorités pour l'éducation physique. Pour éviter cet effet grille de lecture mis en évidence par Cothran (1996) et provoquer une réelle remise en cause du système de valeurs de l'enseignant, il semble plus judicieux de le rédiger, dans ses parties théorique et fonctionnelle, à partir d'une seule perspective philosophique de l'enseignement. La facilité avec laquelle les orientations contenues dans le curriculum peuvent être mises en œuvre auprès des élèves détermine sa capacité à transformer les systèmes de valeurs des enseignants (Doyle et Ponder, 1977; Sparks, 1983). Le pragmatisme du document, des propositions concrètes et faciles à mettre en œuvre sont des moyens testés (Hellison, 1985) susceptibles de faciliter l'adhésion des enseignants au projet présenté. Enfin, les conceptions initiales utilisées par les enseignants pour aborder leur pratique affectent leur capacité à intégrer les changements proposés par les curricula.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

La synthèse de ces conclusions nous permet d'identifier trois axes favorables à la transformation des systèmes de valeurs des enseignants lors de l'introduction d'un nouveau curriculum :

Axe 1: Le curriculum est présenté, expliqué auprès d'un échantillon d'enseignants.

Axe 2: La conception philosophique de l'enseignement fondatrice du curriculum est très explicite.

Axe 3: La proposition d'enseignement est concrète, détaillée, facile à mettre en oeuvre.

3. Caractériser et situer les changements induits par le curriculum

Afin d'être en mesure de déterminer l'effet d'un curriculum qui possède ces caractéristiques, il est nécessaire de disposer d'un outil qui permette l'identification des caractéristiques majeures de l'enseignement. De même, dans le souci de concevoir un curriculum qui s'appuie uniquement sur la dimension du développement personnel de l'élève que nous avons définie dans la première partie de ce travail, il conviendra de s'inscrire au sein d'un cadre théorique. Nous subordonnons donc la conception de ce curriculum aux limites posées par un modèle théorique afin de garantir la plus grande intégrité possible avec ces perspectives du développement personnel de l'élève. Un modèle théorique permet d'envisager et d'analyser un objet de recherche, mais il réduit inévitablement la lecture des phénomènes à un angle particulier. Néanmoins, l'objet de notre étude, l'enseignement, est si complexe qu'il est nécessaire de disposer d'un outil qui permette de structurer son approche. Le choix de ce modèle résulte d'un compromis à opérer entre sa pertinence à saisir les dimensions du développement personnel de l'élève retenues ici et l'inévitable appauvrissement de l'objet qui résultera de son utilisation.

3.1 Les déterminants de la pratique enseignante

Les conceptions en matière d'enseignement et d'apprentissage agissent comme un filtre (Cothran, 1996) dans la lecture des priorités d'un programme. La mise en œuvre des orientations contenues dans les programmes dépend directement des choix réalisés par l'enseignant en matière de valeurs, de modèles d'enseignement. Si le temps imparti, l'environnement matériel, les caractéristiques des élèves pèsent indéniablement sur les choix effectués (Brennan, 1996 ; Genet-Volet et Desrosiers, 1995 ; Tardif et Lessard, 1999 ;

Pasco, 2005), le système de valeurs de l'enseignant exerce cependant l'influence la plus significative et la plus constante (Jewett, 1994) sur les décisions qu'il prend. Ainsi, l'orientation explicite des programmes de l'éducation physique au lycée vers l'épanouissement personnel du lycéen ne suffit pas à garantir une réelle mise en oeuvre de cette dimension. Elle dépendra de la façon dont elle sera perçue par l'enseignant (Cothran, 1996), du modèle d'enseignement qu'il retiendra pour l'opérationnaliser, des choix qu'il jugera les plus pertinents à réaliser au regard des différentes caractéristiques de son environnement.

Sur le terrain, les effets de cette lecture orientée du curriculum sont visibles. Comme le constate Pasco (2005), ils se traduisent par une grande hétérogénéité des pratiques. De plus, une même valeur fondatrice peut renvoyer à des modèles d'enseignement différents et donc générer des approches pédagogiques très différentes. Par exemple, l'amélioration du concept de soi en éducation physique peut être abordée tantôt dans ses dimensions objectives à partir du modèle « développement de l'habileté » (Snow, Corno et Jackson, 1996), tantôt dans ses dimensions évaluative ou affective à partir du modèle « d'amélioration de soi » (Calsyn et Kenny, 1977). Une valeur initiale identique peut donc être opérationnalisée par différents modèles de conception de l'enseignement. Dans le cas de notre exemple, deux propositions distinctes proposent de participer à l'amélioration du concept de soi en cours d'éducation physique. La première prône d'agir sur le niveau d'habiletés de l'élève tandis que la seconde est davantage centrée sur l'estime de soi et la confiance en soi. Les organisations pédagogiques vont donc être différentes suivant que l'on se situe dans le premier ou le second modèle.

Les concepteurs des programmes n'échappent pas à cette règle et mobilisent également leur système de valeurs pour donner une orientation particulière aux directives officielles. Les résultats obtenus par Banville et al.(2001) montrent que les systèmes de valeurs des enseignants et des concepteurs ne sont pas automatiquement perméables. Ennis et al. (1990) ont montré que certains systèmes de valeurs, notamment ceux accordant une grande importance à la maîtrise des habiletés, rendent plus difficile l'appropriation de nouvelles orientations philosophiques.

L'ensemble de ces éléments suggère donc que les pratiques enseignantes sont déterminées par les conceptions en matière d'enseignement et d'éducation. Nous choisissons donc d'aborder la question de la transformation de l'enseignement suite à l'introduction d'un nouveau curriculum à partir du système de valeurs mobilisé par l'enseignant. Il nous faut donc disposer d'un outil qui puisse en révéler la structure. De plus, afin de pouvoir comparer plus facilement les résultats que nous obtiendrons avec ceux des études dont nous venons de détailler les résultats, il nous semble judicieux d'utiliser le même cadre théorique. Comme tous abordent la transformation des conceptions éducatives des enseignants à partir du cadre théorique des orientations de valeurs (OV), l'utilisation de ce modèle garantira une certaine homogénéité de traitement et facilitera la compréhension de l'objet d'étude. Comme le soulignent Delignières et Nourrit (1997), la validité d'un modèle théorique est toujours relative. Il s'agit plutôt de retenir un cadre qui soit le plus pertinent possible par rapport aux exigences locales. Dans le contexte de notre étude, ce modèle présente non seulement l'avantage d'avoir été développé dans le domaine spécifique de l'EP (Jewett et Bain, 1985) mais il nous permet d'identifier la structure du système de valeurs à partir duquel les professionnels de la discipline abordent leur métier.

3.2.1 Le modèle des orientations de valeurs

L'idée selon laquelle le choix des objectifs, des contenus, du style pédagogique et des procédures d'évaluation repose sur un ensemble de positions philosophiques a été développée par de nombreux chercheurs (Houssaye, 1992 ; Kerlinger et Lee, 2000 ; Reboul, 1992). Pour reprendre Galpérine (1966), cet ensemble constitue une base d'orientations qui agit comme un filtre cognitif sur les actions et les décisions d'un enseignant. Dans le domaine particulier de l'EP, Jewett et al. (1995) ont formalisé un modèle qui identifie les *« orientations de valeurs »* des enseignants. Il a été élaboré à partir de la typologie des conduites d'enseignement élaborée par Eisner et Vallence (1974). Pour le décliner aux caractéristiques particulières de l'enseignement de l'EP, il a été soumis à l'approbation d'experts de cette discipline. Le modèle obtenu est générique. Il est constitué de cinq ensembles qui renvoient à des conceptions de l'école, de la relation aux savoirs, de la place de l'élève distinctes les unes des autres. Ces OV désignent *« l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social »* (Jewett et al., 1995, p. 23). Elles constituent une référence qui oriente les convictions et les comportements, qui conduit

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

à privilégier certaines finalités, certains contenus, certaines situations d'apprentissage. Pour un individu donné qui choisit plus ou moins consciemment d'adhérer à certaines valeurs, cette référence devient sa préférence. La combinaison de différentes OV reflète le système de croyances de l'enseignant.

Les OV en matière d'éducation reflètent donc les conceptions philosophiques à propos de la scolarisation et constituent un fondement aux décisions pédagogiques. Afin de déterminer dans quelle mesure elles peuvent être affectées par l'introduction d'un nouveau curriculum, il convient de disposer d'un outil qui puisse les caractériser.

3.2.2 Le « Value Orientation Inventory »

Ennis et Hooper (1988) ont développé un questionnaire qui permet d'identifier les OV des enseignants d'éducation physique. Il s'agit d'un ensemble de quatre-vingt dix propositions exprimant chacune une situation d'enseignement lors de la phase de planification ou d'interaction. Ces énoncés ont été soumis à cinquante spécialistes du curriculum d'éducation physique. Ces spécialistes, représentant différentes conceptions des fondements d'un curriculum, devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chaque énoncé à l'aide d'une échelle de type Likert. La validité a été examinée à travers une analyse de la moyenne des classements des experts sur chaque énoncé. Le seuil de 3.75 a été choisi pour décider de conserver ou de supprimer l'énoncé. Pour estimer la fiabilité, les énoncés ont été examinés à travers un coefficient de consistance interne calculé en utilisant l'alpha de Cronbach. Le seuil de 0.70 a été retenu pour décider de conserver ou supprimer l'énoncé. Soixante-quinze énoncés ont été classés comme valide et fiable pour mesurer l'orientation de valeur qu'il était censé traduire. Ils ont été utilisés pour construire le questionnaire. Ils ont été organisés en quinze ensembles de cinq énoncés pour construire un questionnaire appelé le « Value Orientation Inventory » (VOI). A la suite des travaux effectués en utilisant le VOI (Ennis, 1992a, b; Ennis, Chen et Ross, 1992a ; Ennis, Ross et Chen, 1992b ; Ennis et Zhu, 1991 ; Jewett et Ennis, 1990), les réponses des enseignants ont révélé des problèmes de cohérence interne nécessitant de réviser certains énoncés. Ennis et Chen (1993) ont procédé à cette révision pour construire une seconde version du VOI appelé VOI-Revised ou VOI-2. Le questionnaire ainsi reconstruit est constitué de quatre-vingt-dix énoncés répartis en dix-huit ensembles de cinq énoncés. Les modalités de réponses sont

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

identiques au VOI. Cet instrument a été traduit et validé au Canada par Banville, Desrosiers et Genet-Volet (1999) puis adapté et validé en France par Pasco et al.(2008). La version française du VOI-2 est composée de quinze ensembles de cinq énoncés correspondant chacun implicitement à l'une des orientations de valeur. L'enseignant doit les classer par ordre d'importance, cinq (5) représentant l'énoncé le plus important de l'ensemble pour lui et un (1) l'énoncé qu'il juge le moins important. Le score obtenu pour chaque OV permet de caractériser le système de priorités à partir duquel l'enseignant envisage sa pratique.

Résumé

Plusieurs études ont analysé la façon dont les enseignants reçoivent les prescriptions curriculaires. Les résultats révèlent l'existence de liens entre la capacité du document introduit à affecter les enseignants et certains critères relatifs notamment à sa conception, à ses références en matière de valeurs éducatives, à son opérationnalité et à son mode d'introduction.

Un curriculum conçu à un niveau central par des experts et diffusé selon une voie descendante agit peu sur les enseignants. Lorsque les perspectives éducatives qui président à sa conception sont trop nombreuses ou contradictoires alors il reste sans effet sur les enseignants chargés de le mettre en œuvre. De même un curriculum non opérationnel, qui ne propose pas de pistes de mises en œuvre aisées affecte peu les enseignants. Enfin, l'hypothèse selon laquelle les conceptions initiales des enseignants agissent sur leur capacité à évoluer suite à l'introduction d'un nouveau curriculum a été vérifiée.

Ces travaux suggèrent donc que le curriculum est susceptible d'affecter les enseignants chargés de le mettre en œuvre à condition qu'ils répondent à certaines caractéristiques : clarté des perspectives éducatives qui le fondent, pragmatisme de sa forme, introduction dirigée par un mentor. Cette transformation est aussi conditionnée par le type d'orientations privilégiées dans le texte et le système de valeurs de l'enseignant.

L'objet de ce travail consiste à observer les effets sur les enseignants d'un curriculum centré sur le développement personnel de l'élève. D'après les résultats de ces travaux, la prise en compte de la subjectivité du lycéen doit être explicite et organisée concrètement pour se placer dans des conditions favorables à l'évolution de l'enseignement.

De nombreuses études ont démontré que la nature de l'enseignement mise en oeuvre est déterminée par les systèmes de valeurs des enseignants. L'ensemble des travaux que nous avons mobilisés dans cette partie ont observé l'évolution de ces systèmes lors de l'introduction des différents types de curricula. Nous faisons le choix de nous centrer sur cette même variable pour caractériser l'effet du curriculum que nous allons introduire. De même, dans un souci de cohérence avec ces travaux précités, nous choisissons d'utiliser

également le cadre théorique des orientations de valeurs pour cerner la nature des conceptions éducatives sur lesquelles s'appuient les enseignants et identifier leurs éventuelles modifications.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

PARTIE 3

PARTIE 3 : Les orientations de valeur en éducation physique et sportive

1. Présentation des orientations de valeur en éducation physique

1.1 La maîtrise de la discipline

1.1.1 Fondements

1.1.2 Principes

1.1.3 Mises en œuvre

1.1.4 Synthèse

1.2 Le processus d'apprentissage

1.2.1 Fondements

1.2.2 Principes

1.2.3 Mises en œuvre

1.2.4 Synthèse

1.3 La responsabilisation sociale

1.3.1 Fondements

1.3.2 Principes

1.3.3 Mises en œuvre

1.3.4 Synthèse

1.4 L'intégration écologique

1.4.1 Fondements

1.4.2 Principes

1.4.3 Mises en œuvre

1.4.4 Synthèse

1.5 L'auto-actualisation

1.5.1 Fondements

1.5.2 Principes

1.5.3 Mises en œuvre

1.5.4 Synthèse

1.6 Synthèse

2. Etudes comparatives

2.1 Les relations entre les OV

2.2 Les éléments susceptibles d'affecter les OV des enseignants

2.2.1 Le genre

2.2.2 L'expérience professionnelle

2.2.3 La spécialité sportive de l'enseignant

2.2.4 Le contexte d'enseignement

2.2.5 Le niveau d'enseignement

2.2.6 L'environnement culturel

2.2.7 Synthèse

2.3 Les OV des enseignants en France

2.3.1 Caractérisation

2.3.2 Résultats

2.3.3 Synthèse

2.4 Effet des OV dans la conception d'un programme

2.5 Effets des OV dans la réception d'un programme

3. Problématique et hypothèses

Durant les vingt-cinq dernières années, des chercheurs en éducation ont développé l'idée que les décisions didactiques et pédagogiques reposaient sur un ensemble de positions philosophiques (Jewett, 1994). Ainsi, les croyances sur le rôle de l'école dans la société, sur la nature de l'apprenant, sur l'importance de la discipline scolaire constitueraient les fondements essentiels des choix des enseignants mais aussi des experts chargés de concevoir ou de rénover les programmes scolaires (Ennis, 1992a ; Ennis, 1994a). Eisner et Vallance (1974) introduisent la notion d'Orientation de Valeur pour rendre compte de ces préférences éducatives. Les orientations de valeur traduisent une tendance à privilégier certaines finalités, certains contenus et certaines situations d'apprentissage. Les travaux d'Eisner et Vallance (1974) ont identifié cinq tendances différentes : le rationalisme académique, la technologie, les processus cognitifs, l'auto-actualisation et la reconstruction sociale.

En référence à ces résultats et à partir de l'analyse de cinquante spécialistes du curriculum, Jewett et Bain (1985) caractérisent aussi cinq orientations de valeurs susceptibles d'affecter les contenus d'enseignement de l'EP : la maîtrise de la discipline (MA), le processus d'apprentissage (PA), l'auto-actualisation (AA), la responsabilisation sociale (RS) et l'Intégration écologique (IE). Le cadre des OV permet de caractériser les conceptions philosophiques à partir desquelles les enseignants et les concepteurs de curricula fondent leurs décisions. Chaque système de croyances est une combinaison particulière de plusieurs de ces OV.

1. Présentation des orientations de valeur en éducation physique

Les études examinant les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique ont été principalement réalisées par Ennis et ses associés (Ennis, Mueller et Hooper, 1990; Ennis et Zhu, 1991; Ennis, 1992b; Ennis, Ross et Chen, 1992b).

1.1 La Maîtrise de la Discipline

1.1.1 Fondements

Les fondements de cette OV s'ancrent dans la vision développée par Durkheim (1990, 2002) selon laquelle l'école doit valoriser l'érudition et l'étude de toutes les sciences. Dans cette conception, l'école est un lieu de transmission de savoirs préétablis. Elle doit préserver

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

et transmettre un héritage culturel à travers des connaissances de base (Mac Neil, 1985). Les enseignants centrent les apprentissages sur le corps de connaissances le plus traditionnel du domaine disciplinaire (Bruner, 1960). Les tenants de cette approche croient à la nécessité de préserver et de transmettre un héritage culturel à travers des connaissances de base (MacNeil, 1985). La finalité est que l'élève maîtrise les contenus disciplinaires (Hirst, 1974). Il doit donc maîtriser des connaissances et être capable de démontrer son efficacité.

1.1.2 Principes

Les principes qui prévalent à la conception d'un programme d'enseignement selon cette OV sont de l'ordre de l'efficacité, de l'observation du comportement et de l'intervention. L'enseignement repose sur quatre activités : organiser l'activité des élèves, leur présenter de l'information, les observer et les superviser pendant les tâches proposées (Siedentop, 1994). L'enseignant est l'ingénieur du comportement (Skinner, 1971). C'est lui qui a la responsabilité de planifier et d'organiser les enseignements qui permettent la transformation la plus efficace des comportements moteurs des élèves. Les contenus d'enseignement sont choisis pour apporter des réponses les plus précises possibles à des questions du type : « *quelles étapes mènent à la maîtrise de cette habileté? Qu'est-ce que l'élève doit être en mesure de faire pour arriver au résultat final? »* La passivité du rôle de l'élève est également un principe fondateur de cette conception de l'enseignement. C'est un sujet qui réagit aux stimuli fournis par l'environnement. Sa motivation est essentiellement extrinsèque et est régulièrement stimulée par des renforçateurs externes programmés par l'enseignant. Dans le cadre particulier de l'EP, Siedentop (1994) recense les quatre activités les plus fréquentes d'un élève qui évolue au sein d'un enseignement de ce type : il attend, il exécute des tâches d'organisation, il reçoit des informations enfin il pratique. Il attend pendant les périodes qui précèdent ou qui succèdent les phases d'organisation, de transmission de consignes. Il range, il installe, il se déplace pour pratiquer. Il reçoit des consignes sur l'organisation, des descriptions sur des habiletés, des explications de jeu, des mesures de sécurité... Il produit des formes gestuelles.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

1.1.3 Mises en œuvre

Ce type d'approche de l'enseignement est notamment développé par les institutions IBO[8]. La formation de l'esprit critique des élèves repose sur le principe qu'elle est étroitement liée au niveau de maîtrise des connaissances qu'ils ont pu acquérir. La vocation explicite de ces formations consiste alors à organiser un enseignement rigoureux et exigeant pour à la fois garantir cette formation de l'esprit et pour faciliter l'accès aux cycles universitaires n'importe où dans le monde. Les concepteurs (Peterson, 2003) s'appuient essentiellement sur la théorie des connaissances pour concevoir leurs curricula.

Le cycle de Hand-Ball élaboré par Le Meur (2008) illustre cette approche de l'enseignement de l'éducation physique. Il constate que les élèves ont du mal à occuper l'espace de façon rationnelle. Il formule alors l'hypothèse qu'en améliorant le bagage technique de ses élèves, ils réussiront à mieux gérer l'espace de jeu. Il se focalise sur la relation entre le porteur de balle et le non porteur de balle et plus particulièrement sur l'habilité spécifique du passe et va. Chaque situation d'apprentissage aborde un point technique précis qui permet d'améliorer la progression de la balle. La recherche d'efficacité du joueur et de l'équipe est envisagée à partir de l'acquisition de gestes techniques précis. Chaque situation est ramenée à un but de performance : « *gagner le match, marquer le maximum de points, marquer en touchant le plot avec la balle…* » (Le Meur, 2008, p. 58-59). Les connaissances à acquérir sont listées pour chaque situation. Des critères de réalisations, ce qu'il nomme « *outils et astuces* » sont établis pour permettre à l'élève d'améliorer encore plus rapidement son efficacité. Voici un exemple d'astuce qu'il donnerait à un élève en réception de balle : *« recevoir la balle après une course légèrement curviligne ».* La perspective à partir de laquelle cet enseignant fonde sa démarche est explicitement centrée autour de l'objet d'apprentissage. Pour transformer les attitudes observées, il choisit d'agir sur des habiletés spécifiques. Son objectif est de parvenir à rendre les actions des élèves efficaces au sein du jeu.

[8] IBO : International Baccalaureate Organization

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

1.1.4 Synthèse

Un curriculum d'EP élaboré selon l'OV MD est donc centré sur le corps de connaissances le plus traditionnel du domaine disciplinaire (Bruner, 1960). Les habiletés spécifiques sont perçues comme les conditions de la performance (Rink, 1985). Leur développement constitue le corps de chaque leçon. Le temps de pratique est consacré à répéter et à s'exercer (Siedentop, 1987; 1994). L'enseignant ou des élèves performants démontrent les habiletés.

<u>Tableau II</u> : **Ennis et Chen (1993) synthétisent les concepts majeurs à partir desquels un curriculum d'EP est élaboré.**

<table>
<tr><th colspan="3">Connaissances de base</th></tr>
<tr><td colspan="2">Mouvements fondamentaux, sports</td><td>Habitudes pour se maintenir en bonne santé</td></tr>
<tr><th colspan="3">Compétences visées</th></tr>
<tr><td>Les élèves maîtrisent les critères de performance et de réalisation.</td><td>Les élèves maîtrisent les critères de performance et de réalisation.</td><td>Les élèves comparent leurs performances à celles des autres en se référant à des grilles normatives.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Transmission des connaissances</th></tr>
<tr><td colspan="2">Les élèves apprennent des connaissances qui leur permettent d'agir avec les autres.</td><td>Les élèves apprennent des connaissances qui leur permettent d'accéder à des styles de vie sains.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Comprendre</th></tr>
<tr><td colspan="2">Les rôles et les stratégies</td><td>Les principes scientifiques (biomécanique, physiologique)</td></tr>
<tr><th colspan="3">Apprécier et évaluer l'activité physique</th></tr>
<tr><td colspan="2">Les connaissances permettent d'améliorer la performance.</td><td>Apprécier l'importance de l'exercice physique pour le maintien en bonne santé.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Caractéristiques fondamentales</th></tr>
<tr><td colspan="3">Acquérir des compétences dans les mouvements fondamentaux, les habiletés, les sports et les activités de la forme et de la santé. Accéder à une compréhension des rôles, des stratégies et des principes scientifiques associés à l'amélioration de la performance. Développer un style de vie actif afin de préserver santé</td></tr>
</table>

1.2 Le Processus d 'Apprentissage

1.2.1 Fondements

La connaissance des processus cognitifs mobilisés par l'élève pour l'aider dans sa démarche d'apprentissage fonde cette OV. L'élève doit prendre conscience de ses facultés intellectuelles en réfléchissant sur l'objet d'apprentissage. Cette conception de l'enseignement épouse les théories piagétiennes de l'apprentissage selon lesquelles de nouvelles connaissances se construisent à l'occasion d'un déséquilibre cognitif organisé par l'enseignant. La tâche de celui-ci consiste alors à se placer dans ce que Vygotski (1985) nomme la « *zone proximale de développement* » afin de créer un déséquilibre cognitif « *optimal* » (Cardinet, Tourneur et Allal, 1976), c'est-à-dire favorable à la réorganisation des « *schèmes »* (Piaget, 1970) de l'élève. L'élève ne reçoit pas passivement une succession de notions prévues mais participe à l'élaboration de ses propres connaissances. Pour Decroly (1990), le maître doit « *montrer, faire observer sur le vif, faire analyser, manipuler, expérimenter, confectionner, collectionner* ». En proposant des tâches dont la difficulté présente ce décalage optimal avec la structure cognitive de l'élève, l'enseignant suscite un intérêt propice à le rendre attentif à des signes caractéristiques. L'élève, tout en prenant conscience de la chose, prend conscience de lui-même (Soëtard, 1990).

1.2.2 Principes

L'objet visé n'est pas le produit final présenté par l'élève mais la démarche qu'il a mise en oeuvre pour y parvenir. L'activité de l'élève est importante : brassage et partage d'idées, réflexion, questionnement, doute... Le principe fondateur de cette conception de l'enseignement est que « apprendre, ça s'apprend ». L'erreur n'est pas à corriger mais elle est le point de départ de nouveaux apprentissages. Les enseignements sont conçus à partir de connaissances dont dispose déjà l'élève afin de favoriser le transfert des apprentissages. Pour cela, l'enseignant privilégie des situations pour lesquelles l'élève ne dispose pas de procédures de résolution ou lorsque les procédures qu'il connaît sont insuffisantes. Il cherche à le mettre en déséquilibre cognitif pour, selon la terminologie de Piaget, lui permettre de construire ou d'adapter ses schèmes. La résolution de problème est l'activité intellectuelle que privilégient les enseignants centrés sur PA car elle mobilise à la fois la

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

mémoire, la perception, le raisonnement, la conceptualisation, le langage, la motivation, la confiance en soi, la capacité à maîtriser une situation... Il intervient davantage en aide aux démarches d'apprentissage. L'élève est actif. Il est engagé sur les plans cognitif, affectif et moteur dans la construction des savoirs. Il n'est pas spectateur de sa connaissance, mais acteur de celle-ci (Dewey, 1916). Son intuition et son imagination sont sollicitées. La confrontation à des situations problèmes lui permet d'éprouver la validité des techniques qu'il connaît déjà, de les améliorer, d'en concevoir d'autres. Il effectue des choix, prend des décisions, s'adapte, improvise, essaie, corrige, déduit...

1.2.3 Mises en œuvre

Le curriculum d'enseignement élaboré par Hirsh (1987) en histoire s'inscrit dans cette perspective qui vise à donner à l'élève les moyens d'appréhender de nouvelles connaissances. Pour cet auteur, l'enjeu de l'enseignement consiste non seulement à le doter d'un corpus de connaissances suffisant qu'il peut partager avec ses pairs mais aussi à faire de lui un citoyen capable d'élaborer une pensée autonome. C'est lorsque l'élève parvient à connecter les différentes sources d'informations et de connaissances qu'il peut élaborer un jugement personnel. Pour cet auteur, la tâche de l'enseignant consiste à transmettre des connaissances et simultanément à guider l'élève dans la construction de son raisonnement, dans l'articulation des différentes connaissances entre elles. Dans son curriculum, Hirsh (1987) s'applique alors à développer l'habileté des élèves à établir des liens, des corrélations entre les connaissances d'une discipline donnée mais aussi entre d'autres disciplines (sciences, arts…).

Lawson et Placek (1981) développent un curriculum d'éducation physique basé sur cette orientation de valeur. L'enseignant propose des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève est amené à se questionner sur les conditions à prendre en compte pour réussir. Les feed-back de l'enseignant visent à aider les élèves à percevoir ces conditions. Les élèves apprennent ainsi à les identifier pour réussir une performance et pour faciliter les apprentissages futurs. Lawson et Placek (1981) préconisent ainsi de retenir dans le curriculum des situations présentant des caractéristiques communes afin de faciliter ces processus d'identification des conditions à prendre en compte et de réinvestissement des acquis.

L'approche pédagogique en judo développée par Imine (2009) s'inscrit dans la perspective de l'OV PA. Marquée culturellement par des valeurs extrême-orientales de rigueur et de hiérarchie, la relation pédagogique de cette APSA est souvent unilatérale : le maître est savant, les élèves le copient pour accéder aux savoirs techniques. Cet auteur propose une approche active de cette APSA. Il ne s'agit pas de faire copier des techniques ou de faire accepter des règles mais plutôt de les faire découvrir à travers l'observation des conséquences d'interaction entre deux corps, l'équité des combats, la sécurité des combattants. Il préconise donc une approche par la découverte : l'observation, les sensations servent de base à l'élaboration de codes techniques et éthiques du combat de judo. Si l'auteur reconnaît qu'avec cette méthode, la précision des contenus moteurs est inférieure à celle d'une « *pédagogie traditionnelle* » centrée exclusivement sur les habiletés spécifiques, elle permet cependant de motiver intrinsèquement les élèves et d'explorer un panel plus grand de procédés techniques. Ainsi, les consignes des situations donnent des principes d'actions dans le but de faire émerger des formes majeures de techniques. Ainsi, la consigne « *Tori doit attaquer la jambe pincée uniquement avec sa jambe pincée »* (les deux combattants portent une pince à linge sur une de leurs jambes) doit faire émerger les techniques de O Soto (grand extérieur) et de Ko Ushi (petit intérieur). La recherche de solutions est déclinée sous différentes formes : par deux en partenariat, en démonstration face au groupe. Cet enseignant se soucie davantage de l'efficience des gestes produits par ses élèves que de leur efficacité, le produit final étant, comme il le souligne, davantage une approximation du geste technique réel. C'est la démarche produite par l'élève pour créer une réponse qui est la préoccupation centrale de cet enseignant.

1.2.4 Synthèse

Les enseignants valorisant PA s'attachent à ce que les élèves « apprennent comment apprendre » de nouvelles connaissances en transférant ce qu'ils savent déjà à de nouvelles situations (Kermarrec, 2004). Selon cette conception, l'apprentissage d'habiletés repose sur la capacité des individus à comprendre et à synthétiser des informations à partir des connaissances qu'ils possèdent déjà (Papert, 1980). Les élèves sont évalués sur leur capacité à identifier les conditions de réussite d'une situation.

<u>Tableau III</u> : Ennis et Chen (1993) détaillent, pour un curriculum d'enseignement élaboré à partir de l'orientation de valeur PA, les domaines abordés et les concepts majeurs.

<table>
<tr><th colspan="3">Apprendre à apprendre</th></tr>
<tr><td colspan="2">Acquisition de connaissances procédurales (observer, analyser le mouvement, utiliser des feedbacks, raisonner...)</td><td>Acquisition de concepts scientifiques synthétisés permettant d'expliquer et d'améliorer la performance</td></tr>
<tr><th colspan="3">Appliquer les connaissances</th></tr>
<tr><td>Les élèves utilisent des connaissances et des habiletés leur permettant de résoudre des problèmes moteurs (sportif...).</td><td>Les élèves identifient des liens, des similitudes entre des situations connues ou nouvelles.</td><td>Les élèves distinguent et catégorisent les différents mouvements et types de performance (manipulation d'objet, endurance...)</td></tr>
<tr><th colspan="3">Développer des progressions d'apprentissage</th></tr>
<tr><td colspan="2">Les élèves développent la capacité à établir des liens entre les différents types de connaissances. Ils assimilent les nouvelles connaissances en les intégrant aux précédentes.</td><td>Les élèves évoluent dans des situations de plus en plus complexes.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Caractéristiques fondamentales</th></tr>
<tr><td colspan="3">Apprendre ***comment*** apprendre le mouvement, les sports, les activités de la forme et ***comment*** utiliser les connaissances, les informations pour résoudre des problèmes</td></tr>
</table>

1.3 La Responsabilisation Sociale

1.3.1 Fondements

Cette OV repose sur l'idée que le rôle de l'école dans la formation de l'élève à son rôle social, à son apprentissage de la démocratie et à son ouverture sur le monde est prépondérant. « *L'éducation »* est un acte politique qui «*doit permettre de résoudre les problèmes sociaux, culturels et environnementaux* » (Bertrand, 1998, p. 20) selon les valeurs des hommes qui la dispensent. L'apprentissage scolaire consiste alors à apprendre à remplir un rôle social, à assumer une citoyenneté responsable et démocratique, à prendre sa place

en tant qu'acteur dans le monde. « *Le but de l'éducateur n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher, avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent »* (Freire, 1978, p. 89). La liberté de conscience pourrait être l'axiome de cette perspective de l'enseignement, « *penser librement pour agir de façon responsable* » (Ferrer, 1976). Le sujet qui apprend n'est pas qu'un individu, c'est aussi une collectivité en soi (Vygotsky, 1985). Les interactions entre pairs (Piaget, 1970), la médiation d'un adulte ou d'un apprenant servant de guide (Vygotsky, 1985) contribuent à la dimension sociale de cet apprentissage.

1.3.2 Principes

Dans cette perspective, enseigner consiste à aller à la rencontre du monde avec l'élève, s'engager au côté des élèves dans la construction d'un nouveau projet de société. Il s'agit d'encourager l'élève à être éveillé et autonome, à questionner, à chercher du sens, à tester les limites… (Ferguson, 1981). Les enseignants ne visent pas l'acquisition d'habiletés formelles mais plutôt sociales (développement de l'esprit d'équipe). Selon Makarenko (1956), « *le binôme maître-élève n'existe pas, seuls existent l'école, l'organisation, le collectif de travail, le style général du travail ».* Le but est de développer des habiletés de coopération, d'entraide et un sentiment d'appartenance à un groupe. Les élèves sont impliqués dans la gestion de la classe (Caron, 1994, 1997). Cela englobe les aspects liés à l'apprentissage (organisation du temps, environnement pédagogique) mais aussi à la motivation et à la discipline (Legendre, 1993). Ce dernier point est essentiel car il conditionne la sérénité de l'environnement d'apprentissage. Glasser (1969) propose la tenue régulière d'assemblée générale de classe, de conseil de coopération... Il s'agit d'outiller le groupe afin de lui permettre de se gérer. Pour Jasmin (1994), la fonction d'une telle instance est de développer les habiletés sociales de coopération, à faire l'apprentissage des droits collectifs et individuels avec la responsabilité que ces droits supposent. C'est un lieu de résolution de problèmes. La dissidence est permise puisque l'élève a la possibilité de remettre en cause le point de vue de l'enseignant ou d'autres élèves. Chacun doit se sentir libre de pouvoir exprimer sa différence. Il faut pouvoir accueillir dans la classe « *le doute, la suspicion, la critique et le débat »* (Michaud, 2002, p. 8).

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

1.3.3 Mises en œuvre

Les travaux de Griffin (1985) et Dewar (1987) ont développé la responsabilisation sociale en éducation physique. La classe est alors envisagée comme une microsociété. Les objectifs sont centrés sur la coopération, le travail d'équipe et le respect des autres. Les situations d'apprentissage sont basées sur des réalisations collectives : organisation et gestion d'équipes, recherche de stratégies collectives, aides... L'enseignant s'assure que chaque élève dispose d'une opportunité pour interagir avec les autres. L'évaluation est centrée sur un travail de groupe et la coopération effective.

Le travail mené par Bourgoin (2004) s'inscrit également dans une perspective de responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages. Cet auteur s'est plus particulièrement penché sur la question de l'évaluation et de la signification qu'elle doit avoir aux yeux des élèves. Pour lui, « *l'évaluation est un temps de vie sociale, un moment où chacun prend sa place dans le groupe, où la parole est partagée à égalité entre tous, quelles que soient les capacités d'abstraction et d'expression de chacun* » (Bourgoin, 2004, p. 45). Son protocole repose sur trois priorités : proposer une évaluation collective où chaque élève est un acteur de droit ; poser les bases d'une analyse et d'une redéfinition communes des conduites en relation avec les attentes exprimées par l'enseignant ; valoriser l'engagement de l'élève dans sa pratique. L'évaluation se fait en deux temps, d'abord à la moitié puis à la fin de la séance. Enseignant et élèves se concentrent alors à l'attribution des « *couleurs* », chacune d'entre elles correspondant à des comportements précis. Pour attribuer cette couleur, le principe d'égalité des voix est adopté. Si l'auteur constate que la parole de l'adulte influence le groupe, force est de constater que l'exercice est profitable à la circulation de la parole et à l'élaboration du jugement de l'élève. En effet, chaque évaluateur donne son avis sur ses partenaires de classe. L'enseignant n'intervient que pour nuancer un avis partial ou favoriser la verbalisation des observations et critères pris en compte dans le jugement. Enfin, une trace écrite est gardée sur papier où les résultats apparaissent sous forme colorée. L'évolution entre le milieu et la fin de la séance est verbalisée par l'enseignant ce qui permet d'amorcer la leçon suivante. Parmi les effets induits par l'utilisation de ce protocole, l'auteur note non seulement une amélioration des relations entre les élèves (aide, tutelle, échange) mais également une amélioration de la pratique corporelle effective. Cependant, en se soumettant à ce code couleur, l'élève perd de son

authenticité ce qui peut rentrer en contradiction avec le projet initial. Néanmoins, cette démarche, en organisant concrètement une mise en œuvre de valeurs démocratiques, tente de donner à l'élève une réelle dimension citoyenne au sein du cours d'éducation physique.

1.3.4 Synthèse

L'orientation de la reconstruction sociale, transformée en Responsabilisation Sociale après l'étude d'Ennis et de Chen (1993), conduit donc les élèves à analyser le contexte dans lequel ils vivent et travaillent. Ce contexte est construit autour de facteurs sociaux, politiques et économiques qui influencent les décisions dans et hors de l'école (Apple, 1982). Les élèves apprennent à poser des questions critiques et à développer de nouvelles stratégies pour construire un monde plus solidaire (Freire, 1970).

Tableau IV : Ennis et Chen (1993) détaillent, pour un curriculum d'enseignement élaboré à partir de l'orientation de valeur RS, les domaines abordés et les concepts majeurs.

<table>
<tr><th colspan="4">Prendre conscience des besoins, des centres d'intérêts</th></tr>
<tr><td colspan="2">Développer son empathie, sa sensibilité, le respect des différents centres d'intérêts</td><td colspan="2">Comprendre que les buts que se fixe le groupe sont un regroupement de besoins individuels</td></tr>
<tr><th colspan="4">Acquérir les habiletés permettant d'agir pour et avec le groupe</th></tr>
<tr><td>Les élèves acquièrent les habiletés leur permettant d'être efficaces individuellement et collectivement.</td><td>Les élèves développent des stratégies collectives justes (négociation, persuasion, défendre son point de vue...)</td><td>Les élèves peuvent tester des solutions alternatives et sélectionner ainsi la meilleure.</td><td>Les élèves ont le pouvoir de modifier ou d'introduire des modalités de fonctionnement.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Acquérir des habiletés et des stratégies pour créer un environnement meilleur (plus solidaire)</th></tr>
<tr><td colspan="2">L'environnement est stable, et sécurisé (exempt de violence et d'abus d'aucune sorte...)</td><td colspan="2">Egalité d'accès aux opportunités d'apprentissage, d'accès aux connaissances, compréhension de l'activité...</td></tr>
<tr><th colspan="4">Caractéristiques fondamentales</th></tr>
<tr><td colspan="4">Prendre conscience de la dimension sociale du fonctionnement d'un groupe, acquérir les habiletés personnelles propices à la création de meilleures relations au sein d'un groupe</td></tr>
</table>

1.4 L'Intégration Ecologique

1.4.1 Fondements

Dans cette perspective, l'apprentissage est abordé comme un processus d'expansion de la conscience individuelle, une quête de la transcendance. L'éducation doit permettre de gagner une liberté intérieure (Steiner, 1983) et créer un équilibre entre les élèves, l'enseignant et les contenus à enseigner. Les enseignants qui souscrivent à cette OV se concentrent sur une dimension plus spirituelle de l'élève. Ils essaient d'articuler le sens de la vie personnelle et collective, les relations entre soi et l'univers (recherche d'unité). L'éducation apparaît comme évolution et métamorphose. Elle suscite le réveil spirituel et découle de la croyance en la réincarnation. Cette composante du courant humaniste qui fonde cette conception de l'enseignement n'est pas associée à une confession religieuse même si les métaphores de la croissance, du réveil, de vérités y sont souvent associées (Steiner 1983). Elle renvoie plutôt à une certaine idée de la vie, une vision spirituelle qui inclut une dimension immatérielle, laquelle peut porter plusieurs noms : conscience universelle, âme collective... Ce courant spiritualiste pose la question de la relation entre l'humain et l'univers. Il répond au besoin pressant de se situer dans l'espace et dans le temps, de saisir sa relation personnelle à l'univers (Caouette, 1992).

1.4.2 Principes

L'école est un système écologique dans lequel chaque évènement influence les autres. Un enseignement élaboré à partir de l'OV IE considère l'enfant comme un organisme en interaction avec l'environnement (Dewey, 1916). L'éducation est envisagée comme un processus naturel et social permettant à des groupes sociaux de maintenir leur existence en recréant les croyances, les idéaux, les espoirs, les joies, les misères et les savoir-faire (Dewey, 1916). Il précise d'ailleurs que l'éducation est un processus de vie et non une préparation à une vie future. Robin (1893) insiste d'ailleurs sur le fait que chaque être humain doit être considéré d'un double point de vue : comme *être distinct*, il a le droit au complet développement de ses facultés et comme *organe de la collectivité*, il doit lui apporter la part de travail nécessaire. En partant de la prémisse de l'école comme communauté, Dewey (1916) rejette les contenus d'enseignement « traditionnels » parce qu'ils sont divisés et atomisés à partir d'une classification et d'une organisation logique qui n'ont rien à voir avec

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

l'expérience de l'enfant. Ce sont les activités sociales de ce dernier qui constituent la véritable base et le fil conducteur des contenus d'enseignement. Sans opposer l'enfant à la matière, Dewey (1916) propose de les concevoir comme les deux limites qui définissent un seul processus.

1.4.3 Mises en œuvre

Jewett et ses associés (Jewett et Ennis, 1990; Jewett et Mullan, 1977) ont développé cette orientation de valeur en éducation physique. Les enseignants sensibles à cette orientation de valeur recherchent un équilibre entre la dimension sociale, l'élève et les connaissances disciplinaires. Ils retiennent les situations qui permettront aux élèves de vivre des expériences riches, variées et d'identifier différents niveaux de compréhension de leur environnement. Il s'agit de trouver le bon contenu pour le bon élève au bon moment. Ces situations tiennent compte à la fois des élèves, de la matière à enseigner et de la communauté dans laquelle ils travaillent (Wenger, 1998). L'évaluation vise à s'assurer que les élèves développent une perspective holistique de la connaissance dans ses dimensions personnelles et sociales.

L'approche de l'enseignement de la natation développée par Cocu et Pelayo (1992) s'inscrit dans cette perspective. Ils prennent acte de l'essor dans le champ social des activités de pleine nature et choisissent de contextualiser l'enseignement de la natation en optant pour l'angle du sauvetage aquatique. Les élèves doivent ainsi récupérer une personne en difficulté dans l'eau en étant habillés. La progression pédagogique aborde alors différentes techniques pour se séparer des effets qui s'avèrent être les plus gênants à l'opération de sauvetage, les gestes pour saisir la personne en difficulté et la ramener sans se mettre soi-même en danger.

1.4.4 Synthèse

L'OV de l'IE est centrée sur la compréhension des relations entre les individus, les contenus de la discipline et l'environnement. Les élèves apprennent à construire un équilibre qui favorise et utilise au mieux leurs ressources (Jewett et Ennis, 1990). L'apprentissage est envisagé comme une expérience personnelle d'intégration complexe et en changement continuel. Les enseignants sensibles à cette orientation de valeur recherchent un équilibre

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

entre la dimension sociale, l'élève et les connaissances disciplinaires. L'évaluation vise à s'assurer que les élèves développent une perspective holistique de la connaissance dans ses dimensions personnelles et sociales.

Tableau V : Ennis et Chen (1993) détaillent, pour un curriculum d'enseignement élaboré à partir de l'orientation de valeur IE, les domaines abordés et les concepts majeurs.

Recherche personnelle de connaissances ayant du sens pour soi	
Participer à des expériences variées	Apprendre à identifier les expériences qui sont utiles
Ajuster ses besoins personnels à l'environnement social et naturel	
Les élèves participent à des expériences qui intègrent à la fois des buts individuels et des buts collectifs.	Les élèves apprennent à appliquer leurs connaissances et leurs habiletés pour résoudre des problèmes qui leur sont posés personnellement ou au groupe.
Trouver l'équilibre entre les attentes sociales, ses propres besoins et la demande scolaire	
Le curriculum s'adapte pour répondre à la diversité des élèves.	Les buts du curriculum, sont, à travers des situations spécifiques, de trouver un équilibre à long terme.
Créer des opportunités permettant à chacun de se projeter dans l'avenir	
Les élèves acquièrent les capacités à questionner, à émettre un jugement critique, à résoudre un problème, à utiliser des connaissances et des habiletés leur permettant de modifier leur style de vie.	Les élèves apprennent à identifier les activités auxquelles ils sont capables de participer.
Caractéristiques fondamentales	
Apprendre à ajuster ses besoins personnels et ses centres d'intérêts tout en maintenant le plus possible un équilibre social et environnemental	

1.5. L'Auto-Actualisation

1.5.1 Fondements

Cette perspective de l'enseignement repose sur l'idée que c'est la personne elle-même qui contrôle son propre développement. C'est un organisme vivant qui possède un instinct de croissance et auquel il suffit de créer un environnement favorable (Rogers, 1951).

L’élève s’auto-détermine. Parmi les valeurs auxquelles se réfèrent les enseignants sensibles à l’OV AA, il y a l’unicité de l'apprenant, la coopération et l'entraide.

Le développement affectif, le besoin de liberté et d'expression de soi (la créativité), la prise en considération des intérêts personnels, la prise en charge de sa vie, incluant notamment la responsabilisation face aux apprentissages scolaires sont les fondements de cette OV.

1.5.2 Principes

Selon Combs (1981), un enseignement s’inscrivant dans la perspective AA s’appuie sur ce type de principes :

1-les besoins et les centres d'intérêts de chaque apprenant sont pris en considération dans le but de créer des programmes et des situations d’apprentissage répondant au potentiel unique de chacun.

2-l'actualisation de chacun est favorisée, le développement de compétences personnelles est valorisé.

3-Le savoir vivre ensemble est central.

4-les décisions et les pratiques éducatives sont personnalisées. Les élèves participant démocratiquement à toutes les étapes du processus d'apprentissage.

5-La primauté de l'affectif est reconnue. La sensibilité des élèves est intégrée comme facteur d'apprentissage.

6-Une atmosphère de soutien et d'acceptation est créée afin de mettre en place un climat d'apprentissage stimulant, non menaçant, qui invite au dépassement de soi.

7-La valeur intrinsèque de chaque personne est respectée. Le souci de l'autre est important et des habiletés de résolutions de conflit sont développées.

Une pédagogie centrée sur l'interaction

Il y a des interactions entre l'enseignant et l'élève, entre l'élève et leur environnement (tableau de programmation...). L'organisation pédagogique favorise l'établissement de liens significatifs entre l'apprenant et son environnement.

Un apprentissage par découverte

L’'espace de travail est aménagé en ateliers différents afin de rendre l'espace d'apprentissage stimulant. Un tableau de programmation centralise la gestion des différents ateliers par un système d'inscriptions.

L'enseignant est un accompagnant.

Il aide l'élève dans son processus d'apprentissage, il propose sans imposer. Enseigner c'est répondre aux besoins exprimés et non exprimés (dimension personnelle).

Rogers (1976, 1983) s'est penché plus particulièrement sur ce rôle de l'enseignant facilitateur des apprentissages :

- établir un climat propice à l'apprentissage en faisant confiance au groupe et à chaque élève

- amener les élèves à choisir et à clarifier leurs objectifs d'apprentissage personnels

- aider l'élève à concrétiser son désir d'apprendre en lui proposant de s'impliquer dans des projets ayant une signification pour lui. Exemple : commencer le volley par des situations de smash

- proposer le plus large éventail possible de ressources pour apprendre (affichage, échanges, démonstrations...)

- tenir compte du vécu affectif des élèves (sentiments, émotions, attitudes) et favoriser son expression.

- faire preuve d'authenticité, ne pas hésiter à communiquer aux élèves ses propres sentiments et émotions, ses colères, peurs...

- prendre part au processus collectif d'apprentissage.

L'élève est considéré comme « s’éduquant ».

Il dirige lui-même son processus d'apprentissage pour répondre à un besoin inné de connaître, de comprendre et de s'auto-actualiser. Dans les faits, il choisit ses activités d'apprentissage, il planifie ses horaires de travail, il prend part à l'élaboration des règles de vie de la classe (Glasser, 1984).

1.5.3 Mises en œuvre

En proposant des contenus d'enseignement élaborés à partir des qualités initiales des élèves et non de leurs faiblesses, les travaux de Hellison (1985, 1973) illustrent cette orientation de valeur en EP. Cet auteur postule, à l'instar de Rogers (1983) que chacun d'entre eux est capable de prendre les bonnes décisions à son égard. Dans son modèle d'enseignement, Hellison attribue à l'élève la responsabilité d'identifier le ou les buts qu'il estime être les mieux adaptés à ses caractéristiques. L'enseignant est envisagé comme un facilitateur des apprentissages qui encourage chaque élève à atteindre l'excellence individuelle dans la voie qu'il a choisie. « Etre tout ce que l'on peut être » est le thème dominant de cette démarche.

Le cycle de badminton élaboré par Guéguen (2010) illustre également cette perspective de l'enseignement qui engage les élèves dans un double processus de développement personnel et de responsabilisation face aux apprentissages. Pour le niveau seconde, les programmes précisent qu'il faut « *doter les élèves d'un outillage »* leur permettant de conforter « *un projet personnel ».* Les compétences attendues en badminton en classe de seconde sont : « *se préparer, s'investir et produire volontairement des trajectoires variées pour gagner ses matches. Dans une opposition à son niveau, ou lorsqu'il n'est pas en difficulté dans l'échange, l'élève tente d'imposer des déplacements importants à son adversaire pour le mettre en situation inconfortable ».* L'enseignante identifie alors quatre axes de travail : Construire le point, Surprendre l'adversaire, Diriger le volant, Contrôler sa vitesse. Des fiches de travail évolutives sont conçues pour progresser dans chacun de ces thèmes. Elles sont mises à la disposition des élèves après qu'ils ont diagnostiqué, lors des deux premières leçons, la structure de leur propre jeu. A l'issue de la seconde leçon, chaque élève dispose de données précises sur sa capacité à marquer des points suivant les quatre modalités demandées par l'enseignant. Des besoins de formation particuliers émergent. L'élève choisit alors pour la leçon suivante un axe d'approfondissement parmi : Diriger le volant, Gérer la vitesse du volant, Construire le point, Surprendre l'adversaire. A la fin de la leçon 2, l'enseignant récupère donc une répartition d'élèves dans les différents ateliers. C'est lui qui répartit des fiches qui sont les mieux adaptées au niveau des élèves. Ainsi, 9 élèves peuvent avoir choisi dans le thème « Diriger le volant » l'exercice « renvoyer dans des zones précises » et se voir attribuer des fiches différentes. En fonction de ces répartitions, un

certain nombre d'ateliers sont à prévoir. Il organise donc l'espace en attribuant les terrains aux différents groupes. Les groupes d'élèves se placent ensuite sur les terrains, organisent leurs espaces matériel et temporel pour réaliser les tâches décrites. Le dernier tiers de la séance est consacré à la suite du tournoi montant descendant commencé aux cours précédents. Les fiches de comptages de points correspondent au thème qu'ils viennent de travailler. Ces cartons seront ensuite rangés dans un classeur individuel et comparés à ceux de la leçon précédente. En fonction de l'évolution qu'il constate, l'élève peut choisir parmi trois possibilités : il reste sur le même axe de travail et sur le même exercice, il garde le même axe mais change d'exercice, il change d'axe. Il s'inscrit alors sur le poster qui correspond à son nouveau choix. Afin de garder une trace précise de la trajectoire de formation choisie par l'élève et pour éviter de lui redonner une fiche qu'il aurait déjà travaillée, l'enseignant centralise les références des fiches données à chaque cours. Dans cette configuration, l'élève ne « consomme » plus un cours déjà ficelé. Il choisit seul ses thèmes d'apprentissage. La qualité de ses apprentissages dépend de la nature des relations interpersonnelles qu'il tisse avec les membres de son groupe.

1.5.4 Synthèse

L'épanouissement personnel de l'élève est la préoccupation principale des enseignants qui s'inscrivent dans cette perspective. Le bien-être de l'élève, l'acquisition d'une meilleure connaissance de lui-même, sont les composantes centrales des situations d'apprentissage.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

<u>Tableau VI :</u> Ennis et Chen (1993) détaillent, pour un curriculum d'enseignement élaboré à partir de l'orientation de valeur AA, les domaines abordés et les concepts majeurs.

<table>
<tr><th colspan="4">Autonomie</th></tr>
<tr><td>Apprendre à s'auto-déterminer</td><td colspan="2">Participer à des tâches permettant de développer son sens de la responsabilité</td><td>Apprendre à travailler en autonomie</td></tr>
<tr><th colspan="4">Connaissance de soi</th></tr>
<tr><td>Les élèves sont encouragés à définir leurs propres besoins et leurs propres centres d'intérêts.</td><td>Les élèves sont placés dans des situations qui leur permettent d'améliorer leur connaissance d'eux-mêmes et leur capacité de compréhension.</td><td>Les élèves prennent conscience de leurs propres capacités.</td><td>Les élèves sont encouragés à poursuivre les activités qui correspondent à leurs centres d'intérêts et à leurs besoins.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Progresser</th></tr>
<tr><td>La progression est définie individuellement.</td><td>La progression est considérée comme positive si l'élève réussit des tâches qui ont du sens pour lui.</td><td>Les élèves évoluent au sein de progressions élaborées pour répondre à leurs besoins.</td><td>Les élèves conçoivent leur propre programme.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Caractéristiques fondamentales</th></tr>
<tr><td colspan="4">Apprendre à devenir auto-déterminé et responsable. Acquérir une meilleure connaissance de soi, se développer suivant ses propres capacités</td></tr>
</table>

1.6 Conclusion

Chacune de ces orientations de valeur correspond à une façon particulière d'articuler les trois éléments que sont l'individu, la matière et la société dans l'acte d'enseignement.

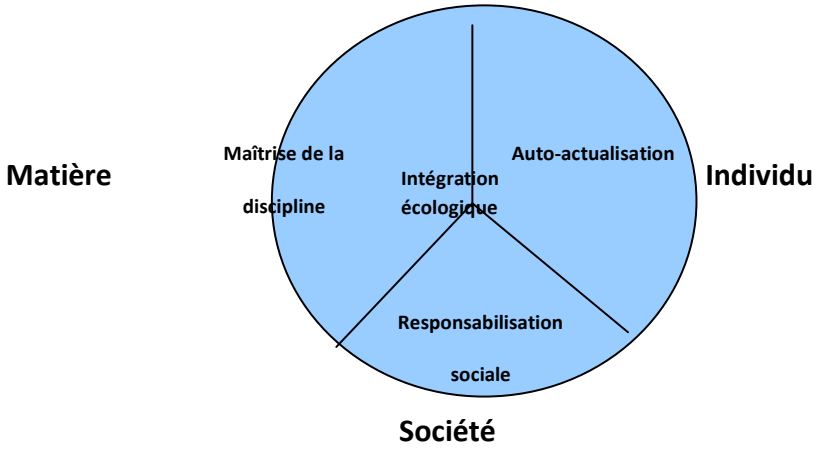


Figure 6 : Jewett et al. (1995, p. 34)

Ce schéma permet de visualiser la proximité des différentes orientations de valeur avec chacun des pôles du triptyque « Matière/ Individu/ Société ». Si certaines sont résolument associées à l'un d'entre eux : Maîtrise de la Discipline avec le pôle *Matière*, Auto-Actualisation avec le pôle *Individu* et Responsabilisation Sociale avec le pôle *Société*; d'autres se situent à l'intersection de deux voire de trois d'entre eux. Ainsi, l'orientation PA emprunte à la fois au pôle Matière et au pôle Individu tandis que l'orientation IE se réclame des trois simultanément.

<u>Tableau VII</u> : Pasco et Ennis (2009) synthétisent les caractéristiques essentielles de chacune de ces orientations de valeur.

OV	Finalités visées	Conception de l'école, de la classe d'EP	Contenus enseignés-évalués
MD	Transmettre un héritage culturel	Lieu de performance	Habiletés spécifiques
PA	Apprendre comment apprendre	Lieu d'apprentissage	Méthode pour apprendre et réussir
AA	Excellence individuelle	Lieu d'épanouissement	Connaissance de soi
RS	Construction d'une société plus solidaire	Lieu de coopération	Réalisations collectives
IE	Individu-connaissance-société	Lieu d'équilibre	Fonction des individus et des contextes

L'identification des différentes orientations de valeur en EP permet de mieux comprendre la structure des systèmes de croyances des enseignants.

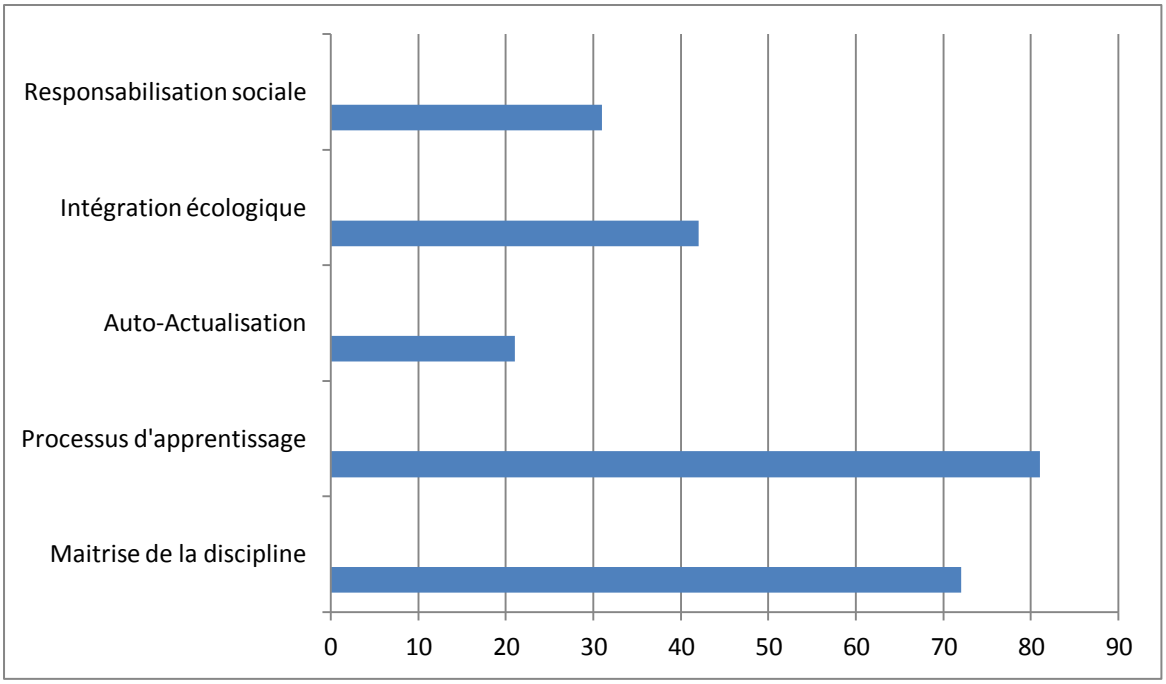
2. Etudes comparatives

Les travaux sur les OV des enseignants s'inscrivent également dans des perspectives internationales. Si les résultats obtenus sont fortement liés au contexte de l'étude, ils sont néanmoins susceptibles de révéler des convergences et des tendances générales.

2.1 Les relations entre les OV

La combinaison de différentes OV reflète le système de croyance d'un enseignant. La figure suivante présente un exemple du profil d'OV d'un enseignant d'éducation physique :

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013



Graphe 1 : exemple de profil d'OV d'un enseignant d'éducation physique (Le Bot, 2008)

Plusieurs études se sont penchées sur cette question des articulations possibles entre les différentes orientations de valeurs (Ennis et al., 1992a; Ennis et al., 1992b; Ennis et Chen, 1995). Est-ce que toutes les articulations sont possibles? Y a t-il des tendances particulières, des types de profils identifiables? Les résultats obtenus indiquent que des relations positives ou négatives s'établissent entre les différentes OV. La matrice de corrélation établie par Ennis et al. (1992a) montre que MD et PA forment un système d'OV compatibles entre elles. Les OV RS, IE et AA constitue un groupe d'OV également compatibles entre elles. Par contre, les OV de ces deux systèmes entretiennent des relations négatives.

<u>Tableau VIII</u> : matrice de corrélation obtenue par Ennis et al. (1992a), p≤0,05 ; p≤0,0001

	Processus d'apprentissage	Auto-Actualisation	Intégration écologique	Responsabilisation sociale
Maîtrise de la discipline	0,48	-0,38	-0,66	-0,72
Processus d'apprentissage		-0,37	-0,73	-0,62
Auto-Actualisation			0,17	-0,01
Intégration Ecologique				0.47

Apparaissent en vert les OV qui établissent des liens positifs entre elles. Ces résultats confirment ceux obtenus par Ennis et al. (1990). La matrice de corrélation établie par Le Bot (2008) à l'aide du test de Spearman auprès d'enseignants d'éducation physique québécois identifie les mêmes relations. Les enseignants d'éducation physique français associent les différentes OV de façon similaire (Pasco et al., 2008). La matrice de corrélation établie par ces chercheurs auprès d'un échantillon de cent-cinquante-sept enseignants français d'éducation physique révèle des tendances identiques aux études précédemment citées.

Tableau IX : **matrice de corrélation établie par Le Bot (2008), p< 0,001; p < 0,05**

	PA	AA	IE	RS
MD	0,16	-0,45	-0,31	-0,48
PA		-0,53	-0,59	-0,46
AA			0,33	0,01
IE				-0,06

L'ensemble de ces résultats confirme que chacune des OV renvoie à des perspectives éducatives si différentes les unes des autres qu'elles ne peuvent toutes être associées simultanément au sein d'un même système de croyances. Deux profils types d'enseignement émergent de ces matrices de corrélation. L'un considère l'EP comme une discipline académique dont la visée est de privilégier l'apprentissage de connaissances spécifiques : le pôle d'attractivité est alors MD et PA. L'autre envisage l'EP comme une matière qui se penche sur l'individu dans le but de le préparer à sa vie future : le pôle d'attractivité est alors IE et AA.

Cependant, si ces résultats identifient des récurrences de compatibilité entre les OV, ils ne révèlent pas la diversité des profils d'enseignant. Plusieurs études ont cherché à comprendre la structure du système d'OV de l'enseignant à partir de l'hypothèse que des éléments du contexte pouvaient l'affecter.

2.2 Les facteurs susceptibles d'affecter les OV des enseignants

Plusieurs travaux (Ruble, 1983; Zeichner et Tabachnik, 1983; Ennis et Chen, 1995; Chen, Lui et Ennis, 1997; Curtney-Smith et Meek, 2000; Banville, Desrosiers et Genet-Volet, 2002; Behets et Vergauwen, 2004; Liu et Silverman, 2006; Pasco et al., 2008) ont caractérisé les OV dans différents pays et tenté de comprendre comment se structurent les systèmes de valeurs des enseignants. Dans toutes ces études, plus de 80% des enseignants démontrent une position constante sur une orientation de valeur au moins. Le genre, l'expérience professionnelle, la spécialité sportive de l'enseignant, le contexte d'enseignement et le niveau auquel l'enseignement est dispensé ont été identifiés comme des facteurs susceptibles d'affecter la nature des préférences éducatives.

2.2.1 Le genre

Ennis et Zhu (1991) suggèrent qu'en raison des différences historiques dans l'éducation des filles et des garçons, les enseignants hommes et femmes peuvent développer des perspectives éducatives différentes. De même, Ruble (1983) souligne que le bien-être individuel et la maîtrise de soi, notions phares de l'Auto-Actualisation, sont fréquemment associés au sexe féminin. Cependant, les résultats obtenus par Ennis et Zhu (1991) auprès de quatre-vingt-dix enseignants d'EP du secondaire dans un état de l'ouest des Etats-Unis ne permettent pas de conclure à une influence significative du sexe dans le choix des OV. Des travaux menés ultérieurement (Ennis et Zhu, 1991; Curtney-Smith et Meek, 2000; Pasco et al., 2008; Behets et Vergauwen, 2004) nuancent également un éventuel effet du genre sur le choix des OV. Seule l'étude de Liu et Silverman (2006) réalisée auprès d'un échantillon de trois-cent-cinquante-trois enseignants taïwanais du primaire (n=186) et du secondaire (n=167) identifient des différences significatives entre les hommes et les femmes dans les choix d'OV. Les hommes privilégient MD et PA tandis que les femmes organisent leur enseignement en référence à RS. Ce résultat illustre l'influence différenciée d'une culture sur les garçons et sur les filles. Cependant la structure de l'échantillon (plus de 61% d'hommes pour seulement 38% de femmes) est susceptible d'influencer le résultat final. Des travaux complémentaires seraient à mener pour confirmer l'existence d'un lien significatif entre le genre de l'enseignant et les OV qu'il privilégie.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

2.2.2 L'expérience professionnelle

L'effet de l'expérience professionnelle sur la structuration du système d'OV des enseignants a été examiné à maintes reprises. Certaines études (Ennis et Zhu, 1991; Curtney-Smith et Meek, 2000; Behets, 2001; Behets et Vergauwen, 2004; Liu et Silverman, 2006; Pasco et al., 2008) montrent que les profils d'OV des enseignants se déterminent au cours des premières années d'exercice pour ensuite se stabiliser. Cependant, les résultats obtenus par d'autres travaux (Solmon et Ashy, 1995; Tjeedsma, Meztler, Walker, 2000; Tutt et Carter, 2000) suggèrent que la construction des OV se réalise à partir de l'expérience pratique et surtout qu'elle peut évoluer en cours de carrière. La « *pression institutionnelle »* (Zeichner et Tabachnik, 1983) à laquelle ont été soumis plus longuement les enseignants expérimentés affecterait la nature de l'orientation de valeur préférentielle. Ainsi, les plus âgés dans l'institution accorderaient plus d'importance à la Maîtrise de la Discipline. Leurs collègues plus jeunes, plus critiques par rapport au système éducatif, s'orienteraient vers des perspectives éducatives à buts socio-culturels. Les contradictions entre ces différentes réponses sont encore trop nombreuses pour pouvoir dégager une conclusion définitive.

2.2.3 La spécialité sportive de l'enseignant

La spécialité sportive a été envisagée comme un élément susceptible d'affecter le profil d'OV des enseignants. Lawson (1983a, 1983b) remarque en effet que les différents types d'activités physiques ainsi que les attitudes sociales à l'égard des sports masculins et féminins peuvent expliquer certaines différences entre les perceptions qu'ont les enseignants des buts de leur travail. Il suggère que les hommes ayant pratiqué un sport traditionnel sont plus souvent conservateurs dans leurs choix de contenus en EP et donc de privilégier l'OV MD. Par contre, les enseignants ayant pratiqué un sport ou une activité non traditionnelle font davantage preuve d'innovations dans leurs contenus. L'étude menée par Curtney-Smith et Meek (2000) repose également sur l'hypothèse d'une influence de la spécialité sportive sur la préférence des perspectives éducatives. Si la taille de leur échantillon ne permet pas de généraliser des conclusions définitives à l'ensemble de la population, des relations entre le type d'expérience sportive de l'enseignant et le type de priorité éducative privilégiée ont néanmoins été identifiées. Ainsi, ceux qui ont un vécu dans des activités traditionnelles (athlétisme, natation, gymnastique, sports collectifs) accordent

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

une grande priorité à la responsabilisation sociale, tandis que ceux qui sont polyvalents ou ont pratiqué des activités physiques non-traditionnelles (danse, gymnastique rythmique, activités de pleine nature) privilégient principalement le processus d'apprentissage. Même si le volume des travaux n'est pas suffisant pour pouvoir généraliser les conclusions, l'influence de la spécialité sportive sur la nature du profil d'OV reste néanmoins à considérer avec attention.

2.2.4 Le contexte d'enseignement

Les caractéristiques du public scolaire affecteraient les orientations de valeur des enseignants (Delpit, 1988 ; Fine, 1991; Jackson, 1968). Poggi-Combaz (2002) montre que les enseignants adaptent leurs contenus et leurs objectifs aux caractéristiques des élèves. D'autres études (Ennis et al., 1992a; Ennis et Chen, 1995) reposent également sur l'hypothèse que le contexte d'enseignement est un facteur susceptible d'affecter les OV des enseignants. Les résultats obtenus par Ennis et al.(1992a) montrent que des enseignants exerçant en milieu urbain privilégient l'OV RS. Plus tard, Ennis et Chen (1995) indiquent que l'auto-actualisation est une orientation de valeur essentiellement mise en oeuvre en milieu urbain. Les enseignants des zones rurales sont davantage centrés sur la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage. Parmi les éléments susceptibles d'expliquer ces différences, Ennis et Chen (1995) identifient la diversité des élèves et la nécessité d'enseigner le respect des règles nécessaires à l'entrée dans les apprentissages. L'étude menée par Liu et Silverman (2006) à Taïwan aboutit à une autre répartition des orientations de valeurs entre urbains et ruraux. Cependant, ils concluent également à un effet du contexte sur la préférence éducative développée par les enseignants.

2.2.5 Le niveau d'enseignement

Le niveau de développement des élèves, leur motivation pour les activités physiques peuvent affecter le choix des objectifs d'apprentissage. Behets et Vergauwen (2004) ont testé cette hypothèse en examinant les OV d'enseignants du primaire et du secondaire. Leurs résultats montrent que les enseignants du primaire privilégient les OV MD et AA tandis que leurs homologues du secondaire accordent davantage d'importance aux OV MD et RS. Liu et Silverman (2006) observent aussi des différences pour l'OV RS entre des enseignants du primaire et du secondaire. Alors que cette OV constitue une priorité forte pour les

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

premiers, elle est neutre pour les seconds. Si les résultats de cette étude sont en contradiction avec ceux de Behets et Vergauwen (2004) pour l'OV RS, ils confirment néanmoins l'effet discriminant du niveau d'enseignement sur la nature des OV privilégiées.

2.2.6 L'environnement culturel

Le contexte culturel porte, entre autres, des systèmes de valeurs, des traditions et des croyances et peut à ce titre conditionner les OV des enseignants. Les études conduites sur les OV auprès d'enseignants de Chine, de France, des Etats-Unis, de Canada, d'Angleterre et de Flandres mettent ainsi en évidence des convergences mais aussi des différences significatives. Isambert-Jamati (1995) montre que l'on ne peut pas dissocier l'état d'un système éducatif de la structure sociale au sein de laquelle il est implanté. Ainsi, une étude conduite en Chine par Chen, Lui et Ennis (1997) compare l'importance relative de chaque OV dans les cultures chinoise et américaine. Les résultats montrent que la préférence pour MD et AA semble être indépendante du contexte culturel. Par contre, des différences significatives apparaissent pour les OV PA, RS et IE. Les chinois seraient plus enclins à privilégier PA (43,7% vs 24,4%) et IE (46,2% vs 22,4%) tandis que les américains accordent une plus grande importance à RS (47,7% vs 15%). De même, l'étude menée en Flandres par Behets et Vergauwen (2004) montre que les enseignants du primaire accordent une grande importance à l'OV MD tandis que leurs homologues taïwanais (Liu et Silverman, 2006) sont davantage centrés sur RS. Il faudrait davantage de travaux comparatifs pour pouvoir établir une relation définitive entre un contexte culturel donné et des préférences éducatives. Cependant, ces différents travaux permettent d'envisager les OV comme un analyseur des perspectives philosophiques portées par différentes cultures.

2.2.7 Synthèse

L'ensemble de ces études révèlent l'existence de liens entre des orientations de valeurs et certaines caractéristiques du contexte. Ainsi, les enseignantes seraient plus sensibles à l'OV AA alors que leurs homologues masculins privilégieraient davantage les OV MD et PA. Les enseignants expérimentés envisagent plus leur pratique à partir de l'OV MD contrairement à leurs collègues plus jeunes qui s'inscrivent plutôt dans les OV RS et IE. Les enseignants qui ont une expérience sportive personnelle traditionnelle (athlétisme, natation, gymnastique, sports collectifs) abordent leur métier à partir des OV MD et RS, les autres

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

(danse, gymnastique rythmique, activités de pleine nature…) développent plutôt une approche PA. Les OV AA et RS sont davantage celles des enseignants exerçant en milieu urbain tandis que les OV MD et PA apparaissent plus fréquemment en milieu rural. Les enseignants du primaire fondent leur approchent sur les OV MD et AA tandis que ceux du secondaire sont plus centrés sur MD et PA. Enfin, les préférences éducatives semblent conditionnées par les normes culturelles utilisées par la société. Ainsi, les OV PA, RS et IE sont différemment appréciées par les enseignants chinois et américains. Les OV AA et MD semblent quant à elles indépendantes du contexte culturel.

Cependant, ces résultats se contredisent encore trop pour permettre leur généralisation. Il n'est donc pas encore possible de systématiser des liens entre les OV de l'enseignant et les éléments du contexte au sein duquel il évolue.

2.3 Les OV des enseignants en France

2.3.1 Caractérisation

Deux études (Pasco et al., 2008; Pasco et al., 2012) ont caractérisé les OV des enseignants d'éducation physique en France. Ces deux travaux ont retenu une approche quantitative et utilisé l'outil conçu par Ennis et Hooper (1988), le Value Orientation Inventory (VOI). Ce test a été révisé et adapté à plusieurs reprises. Ainsi, une révision substantielle des propositions a été effectuée par Ennis et Chen (1993) qui ont élaboré une nouvelle version, le VOI-2. Cet instrument a ensuite été traduit et validé au Canada par Banville et al.(1999) puis adapté et validé en France par Pasco et al.(2008). La version française du VOI-2 est composée de dix-huit ensembles de cinq énoncés correspondant implicitement à l'une des cinq OV. La tâche de l'enseignant est de classer ces énoncés par ordre d'importance, cinq (5) représentant l'énoncé le plus important de l'ensemble pour lui et un (1) celui qu'il juge le moins important. On obtient ainsi pour chaque professeur un score total pour MD, PA, AA, IE et RS. Dans la littérature, un écart-type de plus ou moins 0,6 par rapport à la moyenne est retenu pour dégager une orientation de valeurs prépondérante (forte ou faible). Dans le cas où le score de l'orientation de valeurs est compris entre la moyenne et cet écart-type, elle est identifiée comme neutre.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

L'échantillon sur lequel ont travaillé Pasco et al.(2008) est composé de cent-cinquante-sept enseignants (89 hommes et 68 femmes) exerçant dans différentes régions de France. La proportion d'hommes de l'échantillon est un peu plus élevée que dans la population totale[9] des enseignants d'EPS (56,6% vs 53,38%). A contrario, celle des femmes est plus faible (43,4% vs 46,62%). Par catégorie d'âge et de sexe, les proportions sont proches de celles de la population totale des enseignants d'EPS en France. On note un peu moins de femmes dans les moins de 30 ans et les 56 ans et plus. On observe un peu plus d'hommes dans les catégories 30 à 49 ans et 50 à 55 ans. Les auteurs estiment que cet échantillon peut être considéré comme représentatif de la population totale.

Les résultats obtenus par Pasco et al.(2012) reposent sur les données recueillies auprès de quatre-vingt-seize enseignants d'EPS (52 hommes et 44 femmes). Les proportions d'hommes et de femmes sont proches de celle de la population totale des enseignants d'EPS (54,17% vs 53,38% pour les hommes et 45,83% vs 46,62 pour les femmes). Cet échantillon est également considéré comme représentatif de la population totale des enseignants d'EPS français par les auteurs de l'étude.

2.3.2 Résultats

L'analyse descriptive du profil des enseignants menée par Pasco et al.(2012) indique que 79% possèdent au moins une orientation de valeur forte ou faible. 36% placent une priorité dans une seule orientation de valeur et 15% environ privilégient des énoncés se rapportant à deux orientations de valeur différentes. Pour 10%, il est possible d'identifier trois orientations de valeur et 2% de l'échantillon accordent une priorité à quatre orientations de valeurs distinctes. Pasco et al.(2008) obtiennent des résultats similaires puisque 83% des enseignants de leur échantillon possèdent au moins une orientation de valeur forte ou faible. 27% placent une priorité dans une seule orientation de valeur et 29% environ privilégient des énoncés se rapportant à deux orientations de valeur. Pour 15%, il est possible d'identifier trois orientations de valeur et 9% accordent une priorité à quatre orientations de valeur. Ces auteurs présentent la répartition des enseignants suivant les cinq orientations de valeurs : 52,8% d'entre eux accordent une grande importance à l'orientation de valeur PA, 33% à RS, 31% à IE, 30% à MD et 26, 7% à AA. L'écart-type mesuré pour PA

[9] Données de la direction de la prospective et du développement du Ministère de l'Education Nationale

(12,17) montre que pour cette OV, les enseignants ont des positions hétérogènes et contrastées. La forme ipsative du VOI-2, c'est-à-dire résultant d'un questionnaire à choix forcé, entraîne un grand nombre de liaisons négatives entre les orientations de valeurs. Ainsi, PA est reliée négativement aux orientations de valeur AA (-0, 53 ; p≤0,01), RS (-0, 46 ; p≤0,01) et IE (-0,59, p≤0,01). Il y a deux corrélations positives significatives : entre AA et IE (0,33 ; p≤0,01) et entre MD et PA (0,16 ; p≤0,05).

2.3.3 Synthèse

Ces deux articles permettent de caractériser les profils d'orientations de valeurs des enseignants d'EPS en France. Tous deux confirment l'importance d'un système de croyances éducatives particulier incluant un ensemble de connaissances et de méthodes correspondantes pour l'apprentissage des élèves en éducation physique. Pasco et al., (2008) montrent ainsi que la majorité des enseignants (74%) développe une position forte en matière d'éducation. Cette position est constante, contrairement à ce que l'étude menée par Guskey (1985) avait révélé. Ces travaux contredisent l'hypothèse émise par Jewett et al. (1995) en révélant que le système de valeurs des enseignants est le plus souvent composé de deux orientations de valeurs distinctes. Les auteurs (Pasco et al., 2008) suggèrent alors que plusieurs perspectives sur les buts de l'enseignement et de l'apprentissage s'associent, s'imbriquent ou se rejettent pour constituer le système de croyances des enseignants d'éducation physique. Ainsi, l'OV PA est fortement corrélée à MD tandis que l'OV AA est perçue comme lui étant opposée (Pasco et al., 2012).

Les corrélations dégagées entre les orientations de valeurs révèlent deux positions opposées vis-à-vis des finalités de l'EPS (Pasco et al., 2008). Selon un premier point de vue, la vocation fondamentale de l'EP est de faire apprendre aux élèves les connaissances spécifiques de cette discipline. Cette position apparaît dans la corrélation positive entre la maîtrise de la discipline (MD) et le processus d'apprentissage (PA). Un second point de vue considère que l'enseignement de l'EP doit être finalisé par le développement de l'individu. L'enseignant privilégie alors soit la relation autonome de l'élève (AA) et son adaptation à l'environnement (IE), soit son insertion dans la vie sociale (RS). Ces différentes perspectives révélée par l'application du test VOI-2 à deux échantillons d'enseignants d'EP français se retrouvent dans l'histoire des finalités de l'école en France. Durkheim (1990) a dégagé deux orientations

fortes des finalités de l'école quelles que soient les époques : la valorisation de l'érudition et l'étude de toutes les sciences. Isambert-Jamati (1995) a caractérisé du point de vue des valeurs les positions des différents acteurs du système éducatif lors des différentes réformes de l'école. Par « classiques », elle désigne ceux qui considèrent que l'école doit instruire les élèves par le travail et l'effort à la maîtrise des connaissances des différentes disciplines scolaires. Elle qualifie de « modernes » ceux qui envisagent l'école comme un lieu d'éducation de l'individu à la connaissance de soi et des autres. Les travaux de Derouet (1992), Houssaye (1992) et Reboul (1992) confirment que ces deux positions sont habituellement défendues dans les discours sur les valeurs de l'école même si elles peuvent se nuancer selon les époques. Les résultats obtenus par Pasco et al.(2012) montrent que la posture « classique », c'est-à-dire combinant les OV MD et PA entre elles, est majoritaire parmi les enseignants d'EP en France tandis que les « modernes » qui privilégient davantage les OV AA, IE et RS sont nettement moins répandus.

En abordant la question des valeurs des enseignants d'EP en France par le modèle des orientations de valeurs, il est possible de caractériser les systèmes de croyances mobilisés pour enseigner. Les enseignants se positionnent généralement de façon constante sur un profil composé de deux OV. Le premier, composé des OV MD et PA, envisage l'EP comme une matière académique dont la finalité est de viser les savoirs disciplinaires légitimés par l'institution scolaire (dans les programmes). Ce profil est actuellement le plus répandu. Le second, composé d'associations entre les OV AA, IE et RS, considère l'EP comme une discipline qui se penche sur l'individu dans le but de préparer sa vie future. Ces différentes combinaisons d'OV révèlent des prises de position différentes sur la place et le rôle que l'EP doit tenir à l'école. Ces résultats confirment le clivage révélé par Roux-Pérez (2003) sur l'identité professionnelle des enseignants d'EP en France. Le monde de l'EP s'organiserait selon un bipartisme qui d'un côté assignerait les enseignants à garantir la spécificité culturelle par la maîtrise des contenus de la discipline et qui d'un autre côté placerait l'élève comme acteur principal de ses apprentissages.

2.4 Effets des OV dans la conception d'un programme

Un programme n'est pas généré spontanément. Il est une réponse à des besoins de la société et contribue à la réalisation de projets de développement politique, économique,

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

social, scientifique, culturel. A son origine, se trouve un processus de décisions qui concerne d'abord le projet de société que l'on souhaite promouvoir, puis le type de qualités humaines que l'on veut développer et enfin l'outil avec lequel le système d'éducation va contribuer à réaliser ces intentions. Autrement dit, le programme est l'instrument d'une idéologie et d'une certaine conception de l'homme (Demeuse et Strauven, 2006). Les experts se réfèrent donc aux valeurs exprimées par les responsables politiques pour concevoir les programmes d'éducation. Le Bot, Pasco, Desbiens (2010) montrent ainsi que les valeurs à partir desquelles sont rédigés les programmes d'éducation physique québécois de 1981 et de 2003 ont évolué dans le souci de mieux répondre aux nouvelles attentes de la société. Alors que le programme de 1981 était élaboré à partir de l'OV MD, celui de 2003 repose essentiellement sur l'OV RS. Ce changement radical dans les OV fondatrices traduit l'intention de dépasser une logique strictement disciplinaire des apprentissages pour inscrire l'enseignement de l'éducation physique dans une approche par compétences. Cependant, modifier les valeurs auxquelles on se réfère pour concevoir un programme est une opération très sensible dans la mesure où elles « *sont des sentiments puissants fondateurs de légitimité* » (Kuty, 1998, p. 13). Dans le cas des programmes d'éducation physique au Québec, Banville et al.(2002), craignent que l'abandon de l'OV MD fasse perdre à l'EP son « point d'ancrage » disciplinaire spécifique. En effet, même si l'approche par compétences, en mobilisant le processus d'apprentissage, s'inscrit tout de même dans une certaine continuité avec les programmes de 1981, la plus grande autonomie laissée aux enseignants pour définir les contenus n'est pas sans risque pour l'unité de l'enseignement de l'éducation physique au Québec (Le Bot et al., 2010). Modifier les valeurs fondatrices d'un programme est donc une opération complexe, sensible car elle touche directement à la légitimité de la discipline d'enseignement.

Les concepteurs peuvent également affecter de leurs propres systèmes de valeurs les orientations données aux programmes (Demeuse et Strauven, 2006). En effet, chacun d'entre eux véhicule des croyances distinctes sur le rôle de l'école dans la société, sur la nature de l'apprenant, sur l'importance de la discipline scolaire pour le rédiger. Plusieurs travaux (Ennis, 1992a, b; Gillespie, 2003; Jewett et Bain, 1985; Martin, 1992) ont d'ailleurs montré que la rédaction d'un curriculum est largement influencée par les OV de ses concepteurs. La conception d'un programme s'avère souvent être un exercice consensuel

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

pour faire figurer les OV de tous les rédacteurs (Jewett et Bain, 1985). L'étude menée par Banville et al.(2001) sur les programmes de l'éducation physique de 1981 révèle ainsi que la représentativité de certaines OV varie suivant la partie du document analysée. En effet, alors que la partie conceptuelle du document préconise le développement de l'élève par une auto-responsabilisation de son développement moteur, affectif et cognitif, la partie fonctionnelle propose essentiellement des objectifs d'apprentissage en termes d'acquisition de contenus. Autrement dit, la partie conceptuelle repose sur l'OV AA tandis que l'OV MD domine dans la partie fonctionnelle. Banville et al.(2001) expliquent ce décalage de conceptions éducatives au sein d'un même document formel par le fait que la partie conceptuelle devait obligatoirement s'appuyer sur le document « l'Ecole Québécoise : énoncé et plan d'action » (MEQ, 1979). Or les valeurs énoncées dans ce document politique n'étaient pas nécessairement celles des concepteurs chargés de formuler la partie fonctionnelle du programme. Ennis et al.(1992b) révèlent la difficulté des concepteurs d'opérationnaliser les OV AA et RS s'ils ne possèdent pas les connaissances théoriques suffisantes. Comme la formation universitaire des enseignants d'éducation physique nord-américains est principalement centrée autour de l'OV MD (Jewett et al., 1995), Banville et al., 2001) estiment que les concepteurs du programme de 1981 se sont naturellement placés dans la perspective éducative de l'OV MD. Le travail mené par Le Bot (2008) sur les OV qui sont mobilisées dans la rédaction du programme de 2003 révèle le même phénomène. Joannert (2002) montre également que l'approche par compétences préconisée dans les programmes de 2003 est abordée à partir de deux perspectives distinctes. L'une l'envisage comme une transversalité des apprentissages à l'école et correspond donc à l'OV PA alors que l'autre l'aborde comme un réinvestissement des apprentissages dans la vie quotidienne, s'inscrivant alors dans l'OV IE.

La conception d'un programme est donc tout sauf une opération neutre. L'évolution des caractéristiques et des besoins de la société induisent régulièrement des remises en question du système de valeurs au sein duquel on se situe pour définir les finalités du système éducatif. Les nouvelles orientations affectent profondément la discipline d'enseignement qui doit redéfinir sa légitimité à partir de nouveaux critères. Les choix de contenus, de situations d'apprentissage, établis à partir de l'évolution des connaissances sur l'apprentissage dans la perspective de répondre aux nouvelles exigences du marché du

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

travail, sont également affectés par les systèmes de valeurs des concepteurs. Au final, le programme est un document où plusieurs OV différentes peuvent coexister. L'ensemble des travaux cités plus haut suggèrent que la conception d'un document formel est davantage une recherche de consensus entre d'une part une volonté politique soucieuse d'intégrer les valeurs de la société et d'autre part les conceptions éducatives des différents experts chargés de sa rédaction.

2.5 Effets des OV dans la réception d'un programme

L'activité de l'enseignant est une négociation permanente entre ses missions- transmettre des connaissances, créer les conditions au développement de la personnalité des élèves, favoriser leur insertion dans la vie professionnelle, éduquer à la citoyenneté, viser l'égalité des chances ou encore, faire partager les valeurs d'une nation- et les caractéristiques de son environnement de pratique. En fonction des contraintes de temps, des ressources disponibles et des contenus à enseigner définis par les programmes, mais aussi de ses croyances à l'égard des objectifs, des contenus, du processus d'apprentissage, du style pédagogique ou des modalités d'évaluation, il fait des choix et déterminent des priorités pour ses élèves. Ainsi, Ennis (1994a, b) constate que les enseignants de secteurs urbains accordent une priorité forte à la responsabilisation sociale. L'étude menée par Ennis, Cothran et Loftus (1997) auprès de cinquante-trois enseignants d'éducation physique montre que l'OV prioritaire de chacun détermine le type d'organisation et de présentation des connaissances mis en oeuvre. Chen et Ennis (1996) avaient déjà montré que les enseignants choisissent des contenus et des organisations d'enseignement en cohérence avec leurs OV. Ces travaux montrent que la structuration de l'enseignement dispensé par chaque professeur est d'abord déterminée par son système individuel de valeurs. Cette attitude conditionne alors fortement la réception d'un nouveau programme. En effet, la mise en œuvre du curriculum officiel peut être affectée si les OV qu'il véhicule ne sont pas celles des enseignants chargés de l'appliquer. Plusieurs études (Banville et al., 2001 ; Curtney-Smith et Meek, 2000 ; Meek et Curtney-Smith, 2004) ont d'ailleurs formulé l'hypothèse que les difficultés récurrentes à la mise en œuvre du curriculum officiel pourraient s'expliquer par un décalage entre les OV exprimées par le programme et les priorités des enseignants sur le terrain.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

C’est le cas du curriculum national d’EP, le NCPE, introduit en Angleterre et au Pays de Galles en 1992. Après avoir identifié que l’OV MD était fondatrice de ce programme, Curtney-Smith et Meek (2000) ont caractérisé les OV de soixante-quatre enseignants. Ils ont ensuite étudié la façon dont ils l'ont reçu et mis en application. Le test VOI (Ennis et Chen, 1993) fait apparaître que peu d'entre eux adhèrent à la Maîtrise de la Discipline (70% d'entre eux lui accordent une priorité faible) mais qu’ils accordent une grande importance à la Responsabilisation Sociale, l'Auto-Actualisation et le Processus d'Apprentissage. La matrice de corrélation entre les orientations de valeur établie par plusieurs études (Ennis et Zhu, 1991; Ennis et al., 1992a; Ennis et Chen, 1995), permet d'établir qu'il y a une incompatibilité entre la Maîtrise de la Discipline fondatrice du NCPE et les orientations de valeur majoritairement représentées parmi les enseignants de l'échantillon. Les observations recueillies par Curtney-Smith et Meek (2000) suite à l'implantation de ce curriculum valident l’hypothèse énoncée plus haut puisqu’ils ne constatent aucune transformation dans les choix de contenus ou de méthodes pédagogiques. Il s'agit davantage d'une adaptation des pratiques professionnelles.

L’hypothèse selon laquelle la difficulté de mise en œuvre des directives officielles peut s’expliquer par un décalage entre les OV véhiculées par le curriculum et celles des enseignants chargés de l’appliquer est encore vérifiée par Pasco et al.(2012). La focalisation sur le développement personnel de l'élève, telle qu'elle est préconisée par les nouveaux programmes d'EP du lycée, est très peu répandue parmi les enseignants d’éducation physique en France (Pasco et al., 2008). Une minorité d'entre eux utilisent l'unicité et la spécificité de chaque élève pour élaborer des possibilités individuelles de progression. Ainsi, alors que les références nombreuses des programmes du lycée (BO n°6 du 31 Août 2000) au développement personnel de l'élève exigeraient que les enseignants s'inscrivent dans la perspective de l'Auto-Actualisation, la plupart (44%) sont centrés sur des acquisitions disciplinaires et les processus d’apprentissage mobilisés par les élèves. Pasco et al. (2012) constatent une mise en oeuvre négociée qui consiste à faire des objectifs de développement personnel un élément parmi d'autres de la leçon d'EP. Ils sont abordés épisodiquement au cours de séances ou lors des deux « temps » de la leçon particulièrement favorables pour aborder ce type d'objectifs : l'échauffement et le retour au calme. Par cette stratégie, les enseignants rendent ainsi compatibles leur rejet des activités physiques de développement

personnel comme la relaxation, le stretching, le step ou encore le fitness avec l'obligation liée à leur statut de respecter les programmes nationaux d'EP. A une transformation des pratiques, se substitue encore une adaptation des modes d'enseignement.

L'étude menée par Banville et al. (2001) sur la réception par les enseignants d'EP du Québec des nouveaux programmes de 1981 complète l'hypothèse initiale. En effet, ce travail révèle que le décalage entre les OV véhiculées par le texte et celles des enseignants chargés de l'appliquer n'est pas la seule cause pour expliquer la difficulté à l'opérationnaliser. La caractérisation des profils d'orientation de valeurs des enseignants québécois, réalisée en 2002 par Banville et al révèle une nette préférence pour la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage. (Banville et al., 2002). Comme les OV des enseignants sont stables durant leur carrière (Pasco et Ennis, 2009), nous pouvons considérer que les OV prioritaires des enseignants de l'échantillon de l'étude réalisée par Banville et al.(2001) sont aussi MD et PA. Pour identifier les OV fondatrices du curriculum officiel d'EP, Banville et al. (2001) se placent dans le cadre développé par Ennis et Chen (1993). L'analyse a été menée suivant la démarche en cinq étapes décrite par L'Ecuyer (1988) : lecture préliminaire, choix et définition des unités de classification, catégorisation du matériel analysé, quantification des données et enfin description scientifique. Les résultats obtenus mettent en évidence que plusieurs orientations de valeurs sont présentes dans ce texte. Les résultats sont les suivants :

Tableau X : Répartition en % des orientations de valeurs de la partie conceptuelle du programme, N = 143

MD	PA	AA	RS	IE
23,1	23,8	30	8,4	14,7

<u>Tableau XI :</u> Répartition en % des orientations de valeurs de la partie fonctionnelle du programme, N = 58

MD	PA	AA	RS	IE
70,7	8,6	5,2	15,5	0

Ce travail de caractérisation met en évidence la présence de plusieurs orientations de valeurs dans le curriculum officiel. L'importance relative des différentes orientations de valeur n'est pas la même suivant les parties du document. Dans la partie conceptuelle, l'auto-actualisation est majoritaire tandis que dans la partie fonctionnelle c'est la maîtrise de la discipline qui est la plus représentée. Selon Banville et al.(2001) cette profusion d'OV dans les programmes peut être à l'origine de la résistance des enseignants révélée par l'enquête officielle (MEQ, 1993). En effet, plus de la moitié d'entre eux n'avait pas respecté le délai prévu pour la mise en application qui devait se faire entre 1981 et 1985 et près de trois quart des enseignants interrogés n'avaient pas modifié leur pratique professionnelle.

Selon Banville et al.(2001), l'absence de filiation explicite à une des cinq orientations de valeur explique en partie cette absence d'évolution des pratiques de la part des enseignants. Comme les fondements philosophiques de ce texte officiel sont nombreux et différents, chaque enseignant peut y trouver une compatibilité avec son propre système de croyances. Le profil d'OV d'un enseignant agit comme une « *grille de lecture* » (Cothran, 1996) des perspectives contenues dans le curriculum officiel. L'étude de Pasco (2005) en France révèle que, dans le cadre de la mise en œuvre d'un curriculum officiel, les enseignants abordent les orientations contenues dans les textes nationaux en fonction de leurs propres OV.

Le contexte de l'étude menée par Le Bot (2008) sur la réception par un échantillon de vingt-cinq enseignants d'éducation physique québécois des nouveaux programmes de 2003 est particulièrement intéressant. En effet, alors qu'en 1981 la divergence entre les OV du curriculum officiel et celles des enseignants satisfaisait l'hypothèse initiale, les données recueillies par ce chercheur dans le cas des nouveaux programmes de 2003 sortent de ce cadre. Les OV des enseignants de l'échantillon recueillies en appliquant l'Inventaire des Priorités des Enseignants d'Education Physique (Banville et al., 1999) indiquent une

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

répartition sur l'ensemble des cinq perspectives. Ce travail de caractérisation révèle également un positionnement neutre sur l'ensemble des OV et un nombre d'enseignants identifiés en priorités fortes et faibles identique ou proche sur chaque OV. Les valeurs fondatrices du nouveau programme relèvent à la fois de PA (Legendre, 2002) mais aussi de RS (Le Bot, 2008). Il est donc fondé sur des orientations de valeurs incompatibles (responsabilisation sociale et processus d'apprentissage). L'étude par questionnaire menée par Le Bot (2008) ne permet pas d'éclairer s'il y a des mises en oeuvre réelles de ce programme. Cependant, Le Bot (2008) suppose que l'on peut s'attendre à des difficultés dans la réception de ce programme par les enseignants car en intégrant la responsabilisation sociale et le processus d'apprentissage, il contraint les enseignants à choisir entre deux perspectives. Ce positionnement se ferait à l'aune des priorités que chacun définit pour l'éducation physique (Le Bot, 2008). Dans ce cas, l'incompatibilité des OV véhiculées par le curriculum officiel incite l'enseignant à mobiliser son propre système de valeurs comme « grille de lecture » (Cothran, 1996) des orientations contenues dans les programmes.

D'autres chercheurs (Curtney-Smith et Meek, 2000 ; Banville et al., 2001) ont abordé autrement cette relation entre les OV du curriculum officiel et celles des enseignants. Les innovations contenues dans le curriculum ne peuvent-elles pas affecter les OV des enseignants chargés de le mettre en œuvre ? Ennis et al.(1990) se sont posé cette question lorsqu'ils ont observé l'influence d'une formation continue sur les OV de vingt-cinq enseignants exerçant en secteur urbain. Un nouveau curriculum est donc introduit lors d'une formation continue. Ce mode d'implantation est qualifié de « bottom-up » ou ascendant. L'OV majoritaire de cet échantillon de professeurs est MD pour 56% d'entre eux (recueillie par l'application du test VOI établi par Ennis et Hooper en 1988). Les trois caractéristiques fondamentales de ce curriculum sont : l'utilisation d'un vocabulaire spécifique, le partage de la décision avec les élèves et leur implication cognitive. L'OV fondatrice est PA. L'étude se déroule en trois temps, a) mesure des OV des vingt-cinq enseignants, b) participation à une formation organisée en sept journées distribuées sur une période de trois mois et centrée sur la présentation d'un curriculum présentant une orientation de valeur très faiblement représentée dans l'échantillon (ici PA), c) mesure des OV deux mois après la formation. Les résultats montrent que la plupart des enseignants ont changé leur planification pour inclure plus de contenus consacrés au processus d'apprentissage. Ils suggèrent donc que le

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

curriculum introduit de façon locale et par une formation est un élément susceptible d'affecter les OV des enseignants.

La réception d'un nouveau curriculum est donc conditionnée par les OV des enseignants chargés de le mettre en œuvre. Trois cas de figure émergent de la littérature. Lorsque le décalage entre les OV véhiculées par le programme et celles des enseignants est trop important alors une certaine résistance est observée. Elle ne s'exprime pas forcément par une absence de mise en œuvre mais plutôt par une forme de négociation qui consiste à intégrer des pratiques conformes aux exigences sans toutefois remettre fondamentalement en question ses propres OV (Pasco et al., 2012). Lorsque le programme est élaboré à partir d'OV trop nombreuses, voire incompatibles entre elles alors les enseignants abordent cette confusion en mobilisant leurs OV comme une « grille de lecture » (Pasco, 2005). Autrement dit, ils intègrent à leur pratique la perspective du texte qui correspond à la leur. Les valeurs exprimées dans les programmes ne sont pas toutes mises en œuvre, seulement celles qui correspondent aux OV des enseignants. Cependant, Pasco et al., 2012) indiquent que le rejet de certaines orientations contenues dans le texte n'implique pas forcément une absence de mise en œuvre des préconisations contestées. Sparkes (1991a) a décrit cette résistance des enseignants comme une action intelligente qui peut les conduire à ne pas changer ce qu'ils disent des programmes mais à trouver des compromis dans leur mise en œuvre. Tardif et Lessard (1999, 2005) présentent plusieurs études sur le rapport des enseignants aux programmes dans leur travail quotidien. Ces travaux révèlent qu'ils négocient avec les prescriptions officielles en développant une approche personnalisée de la mise en œuvre des contenus à enseigner. Dans le cas des enseignants d'EP français, le rejet des objectifs de développement personnel peut être négocié en les introduisant à des moments précis de la leçon. Ainsi, l'échauffement et le retour au calme peuvent être des temps propices pour introduire des activités de développement personnel comme la relaxation, le stretching et ainsi satisfaire leur obligation statutaire de respecter les programmes nationaux. Cette action intelligente leur permettrait de respecter la lettre du programme sans pour autant en partager les valeurs. Cependant, les résultats obtenus par Ennis et al.(1990) montrent que les innovations contenues dans le programme peuvent avoir un effet sur les OV des enseignants chargés de le mettre en œuvre à condition qu'il soit introduit localement lors d'une formation continue.

3. Problématique et hypothèses

La révision des programmes disciplinaires peut se produire à de multiples occasions : une transformation du marché du travail exigeant de nouvelles compétences, une évolution des connaissances sur l'apprentissage, une évolution des caractéristiques du public scolarisé… Durant sa carrière, un enseignant est donc amené à appliquer des directives différentes. Leur réception est un évènement auquel il ne peut se soustraire et qui contraint son activité. L'objet de ce travail vise à compléter les apports des travaux présentés dans les sections précédentes en examinant si l'introduction de nouveaux programmes induit systématiquement une transformation des pratiques enseignantes. Cette question peut être traitée au moins de deux façons distinctes : en étudiant les stratégies ou les styles d'enseignement utilisés ou bien en examinant les systèmes de valeurs mobilisés par les enseignants. Etant donné que les choix de contenus sont essentiellement déterminés par les valeurs auxquelles se réfèrent les enseignants (Eisner et Vallence, 1974), nous allons y répondre en nous plaçant sur le pôle des systèmes de valeurs. Autrement dit, nous nous situons en amont de la réalisation pédagogique, au moment où l'enseignant définit les finalités, les objectifs et les contenus conformément à ses croyances sur le rôle de l'école, de la discipline, sur les rôles de chacun au sein de la classe... Dans ce cas, la question initiale peut être reformulée ainsi : les orientations de valeurs véhiculées par un curriculum affectent-elles systématiquement celles des enseignants chargés de le mettre en œuvre ? Plus particulièrement, est-ce que l'orientation de valeur Auto-Actualisation très présente dans les nouveaux programmes d'EPS au lycée peut engendrer une modification des perspectives éducatives des enseignants d'EPS français ?

Les travaux de Banville et al.(2001) et Le Bot (2008) étudient l'évolution des orientations de valeurs des enseignants lorsqu'ils reçoivent le programme officiel. En France, Pasco et al., 2012) se sont placés dans les mêmes conditions pour constater que les notions liées au développement personnel de l'élève du programme d'EPS du lycée n'avaient pas été intégrées par beaucoup d'enseignants. Aucune étude ne s'est placée à un autre niveau pour étudier les effets des valeurs du curriculum officiel sur les préférences éducatives des enseignants chargés de le mettre en œuvre. Nous nous situons dans un espace intermédiaire en opérationnalisant les valeurs véhiculées par le programme officiel au sein d'un cycle d'enseignement que nous proposons aux enseignants. Pour le concevoir et l'introduire, nous

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

retenons les éléments identifiés par la littérature comme étant favorables à la transformation des orientations de valeurs des enseignants. Lorsqu'un curriculum est introduit comme une norme à laquelle il faut se conformer, il est difficilement assimilé par l'enseignant (Pasco, 2005). Ce type d'implantation nuirait à l'appropriation authentique des valeurs fondatrices du texte officiel (Banville et al., 2001; Le Bot, 2008) tandis qu'une implantation concertée, de type « bottom-up » semble plus efficace pour faire évoluer les orientations de valeurs des enseignants vers celles relayées par le document officiel (Ennis, et al., 1990). Les résultats significatifs obtenus par Ennis et al. (1990) suggèrent qu'une mise en œuvre locale et dirigée par un mentor peut se révéler être efficace dans la transformation des profils des enseignants. De même, le surcoût de travail engendré par un texte confus ou peu opérationnel a été identifié comme étant un frein indéniable à la mise en œuvre des valeurs contenues dans le programme (Doyle et Ponder, 1977; Sparks, 1983). Pour être certain que les enseignants intègrent le développement personnel de l'élève à leur pratique, Hellison (1985) a conçu un cycle d'enseignement volontairement très facile à appliquer. Enfin, plusieurs études (Sparkes, 1987; Cothran, 1996; Curtney-Smith et Meek, 2000; Banville et al., 2001; Meek et Curtney-Smith, 2004) constatent que si les OV fondatrices du curriculum sont trop nombreuses ou incompatibles entre elles, alors elles ont un effet très limité sur le système de valeurs des enseignants chargés de le mettre en œuvre. Les propositions de mises en œuvre du programme d'EPS au lycée juxtaposent deux conceptions antagonistes de l'enseignement de l'EPS puisque l'une est centrée sur la production de performances précises et l'autre sur la réalisation de l'élève. Son développement personnel serait assuré par l'introduction, à des moments bien identifiés du cours, de séquences d'activités comme le stretching ou la relaxation. Ni la prise en compte de la dimension intrinsèque de l'élève, ni la mise en place de trajectoires de formation personnelle ne sont préconisées. Cette incohérence entre les intentions et les propositions pédagogiques entretient cette confusion nuisible à la mise en œuvre d'un enseignement qui permettrait à chaque élève de progresser vers sa propre excellence.

Pour formuler l'hypothèse de notre étude, nous articulons donc les résultats obtenus par la littérature en explorant l'entre deux qui se situe entre la réception du document officiel et son opérationnalisation par l'enseignant.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Nous faisons l'hypothèse que le profil d'OV d'un enseignant peut être affecté par l'introduction de ce curriculum. L'unicité de l'OV fondatrice, l'introduction guidée, le pragmatisme de la proposition pédagogique sont des éléments favorables à la transformation des conceptions mobilisées par l'enseignant pour aborder sa pratique. Ce positionnement particulier permettra d'éprouver autrement le consensus qui semble se dégager au sujet de la capacité de transformation d'un profil constitué d'OV incompatibles avec celles véhiculées par le curriculum.

Résumé

Les choix didactiques et pédagogiques sont déterminés par le système de valeurs auxquelles se réfèrent les enseignants ou les concepteurs de programme. Dans le domaine particulier de l'éducation physique, cinq ensembles distincts ont ainsi été modélisés. Ils correspondent chacun à une vision de l'école, des finalités éducatives à poursuivre, des contenus à enseigner.

Tableau XII : Les orientations de valeur

Orientations de valeurs	Finalités visées	Conception de l'école, de la classe d'EP	Contenus enseignés-évalués
Maîtrise de la Discipline	Transmettre un héritage culturel	Lieu de performance	Habiletés spécifiques
Processus d'Apprentissage	Apprendre comment apprendre	Lieu d'apprentissage	Méthode pour apprendre et réussir
Auto-Actualisation	Excellence individuelle	Lieu d'épanouissement	Connaissance de soi
Responsabilisation Sociale	Construction d'une société plus solidaire	Lieu de coopération	Réalisations collectives
Intégration Ecologique	Individu-connaissance-société	Lieu d'équilibre	Fonction des individus et des contextes

Comme ces orientations de valeurs renvoient à des conceptions philosophiques différentes, elles ne sont pas toutes compatibles entre elles. MD et PA établissent entre elles des corrélations positives ainsi que les orientations de valeurs de l'ensemble constitué de AA, IE et RS.

Les perspectives éducatives auxquelles se réfèrent les enseignants pour travailler peuvent, à partir de ce modèle, être envisagées comme étant une articulation de ces orientations de valeurs. Il a été établi que les enseignants développent une position forte, constante par rapport à leur système de valeurs. Des relations commencent à être révélées entre les orientations de valeurs qui constituent le système de croyances et certaines caractéristiques du profil des enseignants. L'âge, l'expérience professionnelle, la spécialité

sportive sont des éléments susceptibles d'affecter la préférence vers une orientation de valeur particulière.

Ces systèmes de croyances interviennent lors de la conception d'un programme. En effet, la rédaction d'un curriculum officiel est un exercice d'écriture collégial où se jouent des jeux d'influence et de pouvoir entre différentes sphères. Le texte final s'apparente souvent à la recherche d'un consensus actif entre les différentes perspectives qui s'affrontent tout en intégrant les nouvelles connaissances sur l'apprentissage et en tentant de répondre aux exigences du marché du travail.

Face à un curriculum aux références souvent multiples, il a été constaté à plusieurs reprises que l'enseignant mobilise son système de valeurs comme une « grille de lecture » afin de ne retenir du texte officiel que les perspectives en phase avec les siennes. Cela ne se traduit pas systématiquement par une absence de mise en œuvre mais plutôt par une recherche de compromis qui consiste à intégrer des pratiques conformes aux exigences sans remettre en cause fondamentalement ses propres orientations de valeurs. L'évolution des pratiques enseignantes n'est donc pas un critère significatif pour apprécier l'intégration des valeurs véhiculées par un curriculum au système de croyances des enseignants.

En France, les enseignants se fondent majoritairement sur une perspective éducative qui associe les orientations de valeur MD et PA. Les textes du lycée font du développement personnel de l'élève et de sa responsabilisation face à ses apprentissages les finalités essentielles de l'EP. Une incompatibilité apparaît donc entre d'une part des enseignants attachés à favoriser les apprentissages de connaissances spécifiques et les programmes qui définissent un enseignement résolument centré autour de l'élève.

Nous formulons l'hypothèse qu'il est possible de modifier le système de valeurs d'enseignants d'éducation physique en déclinant concrètement la notion du développement personnel de l'élève dans un curriculum d'enseignement qu'ils mettront en œuvre dans leur classe. Ce procédé inédit permettra d'éprouver d'une autre façon la résistance au changement des profils composés d'OV incompatibles avec celles du curriculum introduit.

PARTIE 4

PARTIE 4 : Méthodologie

1. Conception du curriculum

1.1 Un curriculum centré sur le développement personnel de l'élève et susceptible d'affecter les orientations de valeur des enseignants

1.2 Un modèle de développement d'un curriculum

1.2.1 Etape 1 : Choisir le cadre théorique de développement du curriculum

1.2.2 Etape 2 : Les rédacteurs du curriculum

1.2.3 Etape 3: Développer les contenus disciplinaires

1.2.4 Etape 4 : L'organisation de l'enseignement

1.3 Etape 5 : Mise à l'épreuve de la version provisoire

1.3.1 Conformité du cycle avec ses principes fondateurs

1.3.2 Essai des phases critiques du curriculum

1.3.2.1 Les parties du curriculum à tester

1.3.2.2 Le test

2. La version finale du curriculum

2.1 Première leçon : caractériser son jeu

2.2 A l'issue de la première leçon : analyser les observations pour choisir un axe d'approfondissement

2.3 De la deuxième à la septième leçon : construire sa trajectoire personnelle

2.4 L'évaluation

3. Mise en œuvre de l'expérience

3.1 Stratégie d'échantillonnage

3.2 Sujets

3.3 Inventaire des priorités des enseignants

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

3.3.1 Description de l'outil de la version française du Value Orientation Inventory (VOI)

3.3.2 Procédure de recueil des données

4. Traitement des données

4.1 Analyses descriptives

4.2 Test statistique utilisé

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

1. Conception du curriculum

1 .1 Un curriculum centré sur le développement personnel de l'élève et susceptible d'affecter les orientations de valeur des enseignants

Le curriculum d'enseignement que nous souhaitons concevoir ici doit répondre simultanément à deux exigences. Non seulement, il doit favoriser le développement personnel de l'élève tel qu'il a été défini dans les sections précédentes mais il doit aussi affecter les orientations de valeurs de l'enseignant qui le met en œuvre.

Rappelons les principes auxquels doit répondre le curriculum afin qu'il garantisse la conception du développement personnel que nous avons retenue pour ce travail. D'abord, la qualité intrinsèque de l'élève est le point de départ de toute l'organisation pédagogique. Il ne s'agit pas d'enseigner ce qu'il ne sait pas mais plutôt ce dont il a besoin. Ensuite, l'enseignement doit permettre à chacun de progresser vers sa propre excellence individuelle. Enfin, c'est la subjectivité de l'élève qui organise l'enseignement. Sa trajectoire de formation est personnelle, il peut choisir les apprentissages en fonction d'objectifs qu'il s'est lui-même fixés.

Pour que ce curriculum interpelle significativement les orientations de valeurs des enseignants, il convient de lui donner les caractéristiques révélées par la littérature et développées dans les sections précédentes. Il est donc conçu à partir d'une conception philosophique de l'enseignement unique et explicite. Il est présenté, expliqué auprès des enseignants. Il est concret, détaillé et facile à mettre en œuvre.

1.2 Un modèle de développement d'un curriculum

Pour développer ce curriculum, nous suivons la démarche en cinq étapes décrite par Demeuse et Strauven (2006). La première consiste à choisir un modèle d'organisation des connaissances, la seconde à définir le statut des rédacteurs, la troisième à développer les contenus d'enseignement, la quatrième à organiser le cycle, enfin la dernière à évaluer les parties critiques du curriculum.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

1.2.1 Etape 1 : Choisir le cadre théorique de développement du curriculum

Intégrer le développement personnel de l'élève

La conception du développement personnel retenue par l'institution scolaire s'exprime dans les programmes des différentes disciplines d'enseignement. Ce sont eux qui formalisent concrètement l'espace d'évolution laissé au lycéen pour exprimer sa singularité. En EPS (BO n°6 du 31 août 2000), le développement personnel de l'élève est envisagé à partir des principes de son auto-détermination, de sa responsabilité face aux apprentissages, du souci qu'il a des autres. Le lycéen doit pouvoir planifier son propre projet d'apprentissage élaboré à partir de la connaissance des effets de la pratique physique sur lui. Le cadre théorique que nous allons mobiliser pour rédiger ce curriculum doit donc permettre de développer un enseignement conforme à ces attentes institutionnelles.

Le modèle de l'auto-actualisation

En France, la question des valeurs en éducation est traitée de façon générale (Reboul, 1992) sans fournir de cadre théorique spécifiquement utilisable en EPS. A l'inverse, alors qu'Hellison (1973) s'appuie sur des valeurs similaires à celles des programmes français, ses propositions pédagogiques sont tellement précises (adaptées aux caractéristiques de l'enseignement secondaire urbain aux USA de l'EP), qu'elles ne peuvent être transposées en l'état. Le modèle des OV (Jewett et Bain, 1985), en rassemblant au sein d'ensembles structurés des principes de conception de l'EP, est plus générique. Parmi ces ensembles, l'auto-actualisation décrit une pratique pédagogique fondée sur l'auto-détermination, la connaissance de soi et la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages. Dans cette démarche d'enseignement, l'élève conçoit son propre programme d'apprentissage en fonction des besoins qu'il a identifiés et de ses propres centres d'intérêts. Comme ces concepts sont ceux mobilisés par les programmes de l'EPS pour définir et organiser le développement personnel de l'élève, il nous semble pertinent de nous inscrire dans le cadre de l'auto-actualisation pour élaborer le curriculum.

1.2.2 Etape 2 : Les rédacteurs du curriculum

Ce curriculum est également conçu dans le souci d'affecter les orientations de valeurs des enseignants. Dans cette perspective, la question du statut des rédacteurs par rapport

aux professeurs qui vont le mettre en œuvre est essentielle. En effet, Banville et al.(2001) ont montré que si des experts chargés de la rédaction du curriculum imposent leur conception aux enseignants alors ces derniers modifient peu leur pratique. Pour s'éloigner de cette configuration peu rentable du discours de l'expert qui transmet sa conception de l'enseignement de l'éducation physique, nous avons opté pour une démarche qui s'apparente davantage à un échange entre pairs. Le curriculum a été rédigé par une professeure d'EPS (nous-même) en poste actuellement auprès de collégiens et de lycéens. Son statut est donc similaire à celui des enseignants à qui elle s'est adressée pour mener ce travail. Lors de la conception du cycle, elle s'est à plusieurs reprises entourée des conseils avisés de collègues également en poste dans des établissements secondaires.

La transformation des orientations de valeurs des enseignants suite à l'introduction d'un nouveau curriculum est aussi largement déterminée par la clarté des perspectives éducatives qui le fondent. Pour se placer dans des conditions optimales, nous avons précisé plus haut que nous options pour un cycle qui reposerait uniquement sur la prise en compte de la réalisation personnelle de l'élève. Comme les orientations de valeurs des concepteurs affectent significativement les finalités, les contenus et les situations d'apprentissage qu'ils choisissent (Ennis, 1992a, b; 1994a, c), un examen du profil de l'enseignante chargée d'élaborer le cycle s'avère indispensable. Avant de concevoir le cycle, nous nous sommes donc prêtée à l'exercice du questionnaire à choix forcé établi par Pasco et al.(2008) afin de déterminer la structure de notre système de valeurs.

Tableau XIII : résultats obtenus

Orientations de valeurs	MD	PA	RS	IE	AA
	27	37	50	32	47

Les orientations de valeurs AA et RS sont majoritaires dans notre profil initial. L'élaboration d'un curriculum centré sur le développement personnel de l'élève n'entre donc pas en contradiction avec les perspectives éducatives qui ont le plus de sens pour nous. Réciproquement, notre profil d'orientations de valeurs ne va pas interférer avec le développement de ce curriculum.

1.2.3 Etape 3 : Développer les contenus disciplinaires

Durant sa scolarité, l'élève est confronté à un grand nombre d'activités physiques sportives et artistiques. Les problèmes moteurs, affectifs, cognitifs qu'il devra affronter dépendront des caractéristiques intrinsèques de chacune d'entre elles. Alors que les activités d'expression vont solliciter davantage ses capacités de création, les sports collectifs vont éprouver la qualité des relations qu'il établit avec les autres, la course de durée lui permettra d'explorer sa capacité à gérer l'intensité d'un effort. Les activités de raquettes supposent de la part de l'élève qu'il maîtrise un corpus minimal de gestes techniques et de repères avant qu'il puisse construire un jeu. Cette particularité induit une forme d'enseignement très répandue qui consiste à faire acquérir un bagage d'habiletés spécifiques. Le comportement de l'élève est modélisé en différents niveaux auxquels correspondent des démarches d'enseignement. « *Une longue observation de nos jeunes, du débutant au confirmé, nous a montré qu'ils passent tous par des comportements comparables, ce qui nous autorise à décrire des stades de construction dans la progression du badminton(…)* » (Grunenfelder et Couartou, 2001). A l'image de ces auteurs, l'enseignement du badminton s'envisage souvent à travers la transmission d'habiletés spécifiques adaptées au niveau actuel de l'élève et censées le faire évoluer vers un niveau de jeu supérieur. En retenant le badminton pour cette expérience, nous souhaitons montrer que le développement personnel de l'élève en cours d'EPS est à envisager comme un axe de traitement didactique, quelle que soit la nature de l'activité. Nous allons donc décliner l'exigence du programme de seconde : « *doter les élèves d'un outillage* » leur permettant de conforter « *un projet personnel »,* à partir du badminton. L'inventaire des compétences attendues à ce niveau va nous permettre de déterminer le type de connaissances et d'habiletés que l'élève doit être capable de mobiliser. Ainsi, les programmes précisent que le lycéen doit être capable de : « *se préparer, s'investir et produire volontairement des trajectoires variées pour gagner ses matches. Dans une opposition à son niveau, ou lorsqu'il n'est pas en difficulté dans l'échange, l'élève tente d'imposer des déplacements importants à son adversaire pour le mettre en situation inconfortable*. L'évaluation formative porte sur *« le processus d'acquisition des connaissances ».*

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

L'extrait : « *Produire* ***volontairement*** *des* ***trajectoires variées*** *»* renvoie à des connaissances tactiques : construire le point ; et à des connaissances techniques : diriger le volant, gérer sa vitesse.

L'extrait : *« **Imposer des déplacements importants à son adversaire** pour le mettre en difficulté »* renvoie à des connaissances tactiques : surprendre l'adversaire; et à des habiletés techniques : diriger le volant, gérer sa vitesse.

Pour atteindre le niveau exigé par les programmes, nous considérons qu'il faut aborder à la fois des connaissances tactiques -construire le point, surprendre l'adversaire- et des connaissances techniques -diriger le volant, gérer la vitesse du volant. Pour chacun de ces objets d'enseignements, des contenus sont définis. On a ainsi :

Tableau XIV : Contenus

Surprendre l'adversaire	Envoyer le volant là où l'adversaire n'est pas	Modifier la vitesse du volant	Rompre un échange par une trajectoire inédite
Construire le point	Identifier le point faible de l'adversaire afin de jouer dessus	Mettre au point des combinaisons de frappes	
Diriger le volant	Contrôler la trajectoire du volant en orientant ses appuis	Distinguer son revers de son coup droit ainsi que celui de son adversaire	Renvoyer un volant qui arrive sur le revers
Gérer la vitesse du volant	Smasher : donner au volant une trajectoire descendante et tendue	Amortir : donner au volant une trajectoire descendante et courte passant au plus près de la bande du filet	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Comme l'auto-détermination de l'élève dans ses apprentissages est la pierre angulaire de ce cycle d'enseignement, il n'est pas possible de présenter une répartition chronologique de ces différents contenus. En effet, c'est à l'élève que revient la responsabilité de distribuer, en fonction de ses besoins ou de ses centres d'intérêt, les différents contenus.

1.2.4 Etape 4 : L'organisation de l'enseignement

Les leçons

Le but des deux premières leçons est de fournir à l'élève suffisamment d'informations sur la structure et le niveau de son jeu afin qu'il puisse ensuite s'orienter vers l'objet d'apprentissage de son choix. Lors de ces deux premiers cours, l'enseignant aborde les connaissances fondamentales de l'APSA et organise des situations d'observation entre élèves. C'est sur la base de ces éléments que l'élève détermine l'objet qu'il souhaite approfondir à la leçon suivante. Pour pouvoir en changer, il doit réaliser, lors de match à points majorés, un score supérieur à une valeur seuil. Chaque fin de leçon est alors rythmée par le choix d'un autre axe de travail ou par la reconduction de celui qui vient d'être abordé.

L'activité de l'enseignant

Quatre axes d'approfondissement sont proposés à l'élève : Diriger le volant, Gérer la vitesse du volant, Surprendre l'adversaire, Construire le point. Quatre livrets contiennent des fiches d'exercices de difficulté croissante se reportant à chacun des thèmes. Durant ce cycle, l'enseignant laisse à l'élève le soin d'organiser, parmi les axes donnés, la succession de ses apprentissages. Son travail consiste à répartir des fiches d'exercices adaptées au niveau des élèves. Ainsi, plusieurs élèves peuvent avoir choisi le même thème d'approfondissement mais se voir attribuer des fiches différentes. Il adapte les consignes, procède à des régulations techniques, d'affinement du geste abordé par l'élève, conseille pour orienter la suite du parcours de formation... Deux posters sont affichés à chaque cours. Sur le premier, les élèves inscrivent les scores réalisés lors des matchs à points majorés. La valeur de ce score est comparée à une valeur seuil. Le changement de thème de travail est subordonné à cette comparaison. Sur le second, ils choisissent leur thème d'apprentissage pour le prochain

cours. Une fiche bilan permet à l'enseignant de pointer la référence des fiches de travail donnée à chaque élève.

L'activité de l'élève

Après les échauffements général et spécifique, les élèves se regroupent en fonction des thèmes de travail choisis lors du précédent cours. Munis des fiches de travail élaborées par l'enseignant, ils se répartissent sur les terrains qui leur sont attribués. La réalisation des différentes tâches est alors conditionnée par l'organisation matérielle, temporelle et interpersonnelle qu'ils parviennent à mettre en place entre eux. Lors de ce cycle, l'élève est donc successivement amené à caractériser son profil de jeu pour choisir un axe d'approfondissement, s'organiser avec d'autres, évaluer l'efficacité de son travail. Il possède un livret individuel sur lequel il reporte cours après cours des données sur ses progrès. Ce recueil lui est indispensable pour analyser les effets de ses choix de travail sur son jeu.

1.3 Etape 5: Mise à l'épreuve de la version provisoire

1.3.1 Conformité du cycle avec ses principes fondateurs

Pour garantir le développement personnel de l'élève, l'organisation pédagogique retenue doit prendre en compte la qualité intrinsèque de l'élève et lui permettre de progresser suivant ses propres besoins pour atteindre le meilleur niveau possible.

Pour que l'application de ce cycle interpelle significativement les orientations de valeurs des enseignants qui le mettent en oeuvre, il doit être concret et facile à mettre en œuvre. Le développement personnel de l'élève doit apparaître clairement comme étant le principal objectif visé.

Nous allons dans un premier temps vérifier que l'architecture générale du cycle que nous avons conçu garantit à l'élève de se réaliser individuellement. Pour cela, nous reprenons les trois concepts majeurs du modèle de l'auto-actualisation et vérifions que le cycle les opérationnalise. Nous organisons cette mise en correspondance dans un tableau. Dans un second temps, nous allons examiner la forme du curriculum pour s'assurer qu'elle possède les caractéristiques favorables à une appropriation facile par l'enseignant.

<u>Tableau XV</u>: mise en correspondance des concepts majeurs de AA avec les caractéristiques du cycle d'enseignement

Auto-Actualisation	Cycle
Auto-détermination	
Apprendre à s'auto-déterminer	**Décisionnelle** : à la fin de chaque leçon, l'élève se positionne sur le thème de ses apprentissages **Relationnelle** : à chaque leçon, l'élève doit s'organiser avec les autres pour réaliser les tâches des ateliers
Connaissance de soi	
L'élève définit ses propres besoins et centres d'intérêt, prend conscience de ses propres capacités.	Les évaluations diagnostiques et continues permettent d'identifier les besoins tout au long du cycle.
Les situations permettent à l'élève d'améliorer la connaissance de soi-même et sa capacité de compréhension.	Avant de s'engager dans l'exercice, l'élève doit comprendre les consignes de la fiche.
L'élève est encouragé à poursuivre les activités qui correspondent à ses centres d'intérêt et à ses besoins.	Chaque fin de séance se conclut par des tests (matches à points majorés) qui renseignent l'élève sur ses progrès.
	L'enseignant aide l'élève à analyser les données sur son jeu afin qu'il s'engage dans le module le mieux adapté.
Progresser	
La progression est définie individuellement.	L'évaluation quantifie la différence constatée entre le niveau de l'élève en séance 1 et lors de la dernière séance du cycle. Elle est auto-référée.
La progression est considérée comme positive si l'élève réalise des tâches qui ont du sens pour lui.	Le parcours réalisé par l'élève est celui qu'il a choisi.
L'élève évolue au sein de progressions élaborées pour répondre à ses besoins.	L'élève s'engage dans un module à partir de données récupérées sur son jeu lors des situations d'observation.
L'élève conçoit son propre programme.	A chaque cours, l'élève réajuste son parcours de formation.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Pour mettre en œuvre ce cycle, les enseignants ont à leur disposition les outils suivants : un « livret de l'enseignant » qui détaille chacune des huit leçons du cycle. De l'échauffement général au tournoi qui marque le dernier tiers de la leçon, toutes les situations sont détaillées sur les plans matériels, temporels, humains. S'il y a des temps d'observation alors les fiches d'observations correspondantes sont proposées. De plus, ils disposent des quatre livrets qui compilent les exercices relatifs aux axes que nous avons retenus pour répondre aux exigences des programmes. Ils se présentent, en double exemplaire, sous la forme de fiches plastifiées destinées à être mises en œuvre par les élèves. Les posters sur lesquels les élèves indiquent d'un cours à l'autre les thèmes d'apprentissage qu'ils choisissent d'explorer sont également réalisés. Enfin, nous fournissons à l'enseignant un document qui lui permet de reporter les références des fiches de travail qu'il a données à chaque élève afin d'éviter de redonner deux fois la même. Avec ce matériel, l'enseignant peut donc aborder le cycle sans aucune préparation préalable. C'est donc par ce procédé que nous nous plaçons dans les conditions identifiées par la littérature pour favoriser l'appropriation par l'enseignant des valeurs véhiculées par le curriculum. En le dégageant du travail de conception et d'organisation du cycle, nous lui permettons d'accéder directement à la perspective éducative du développement personnel de l'élève.

1.3.2 Essai des phases critiques du curriculum

1.3.2.1 Les parties du curriculum à tester

Demeuse et Strauven (2006) suggèrent de soumettre les parties les plus critiques du curriculum à l'épreuve du réel afin d'éprouver sa faisabilité sur le terrain. Dans ce curriculum, il nous semble nécessaire de faire fonctionner les séquences d'observation réalisées par l'élève, les moments où il choisit son axe de travail et ceux où il coopère avec les autres pour organiser son espace de travail.

La qualité du choix effectué par l'élève repose avant tout sur la précision des données qu'il récupère sur son jeu. Ainsi, il nous a semblé fondamental de tester cette phase. S'assurer que tous attribuent les mêmes significations aux codes utilisés, questionner sur la place de l'observateur sur le terrain en fonction de la nature des données à récupérer, vérifier que tous situent les limites aux mêmes endroits... sont autant de points que nous souhaitons aborder avec les élèves.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Le choix de sa trajectoire de formation est une phase essentielle que nous tenons également à tester. En effet, ni les enseignants ni les élèves ne sont habitués à être impliqués dans ce type de démarche. Pour l'élève, ce curriculum bouleverse la nature de son investissement : il ne s'agit plus d'effectuer des tâches imposées par l'enseignant mais d'investir des situations qu'il a lui-même choisies. Pour l'enseignant, la rupture est au niveau du contrôle des contenus et de la conduite de la classe.

Habitué à investir un espace déjà structuré par l'enseignant, c'est l'élève qui doit ici organiser les situations d'apprentissage en collaboration avec les autres. C'est un point de rupture de son activité qu'il convient aussi d'éprouver.

1.3.2.2 Le test

Pour tester l'ensemble des parties du curriculum évoquées plus haut, nous avons réalisé deux leçons auprès d'une classe de seconde d'un établissement du second degré urbain. L'enseignant de la classe a accepté de nous laisser mener le cours. Il était présent avec nous mais n'intervenait pas directement auprès des élèves.

Observer pour caractériser le jeu

La tâche principale de l'élève lors du premier cours est d'utiliser des fiches d'observations afin de caractériser le plus précisément possible la structure du jeu. Pour cela, il va, pendant une séquence de dix minutes, réaliser des échanges avec un partenaire sur un terrain complet en suivant les consignes respectives suivantes : « *faire durer l'échange le plus longtemps possible, envoyer le volant sur toutes les zones du terrain, accélérer le plus souvent possible le volant, ralentir le plus souvent possible le volant* ».

A la suite de cette séquence, il encadre la réponse qui correspond à ce qu'il estime être capable de faire. Ce tableau se trouve dans leur livret individuel.

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

<u>Tableau XVI</u> : tableau de progression individuelle

	Faire durer l'échange	***Envoyer le volant sur tout le terrain***	***Smasher le volant***	***Amortir le volant***
Je réussis à	Oui	Oui	Souvent	Souvent
	Un peu	Sur certaines zones	Parfois	Parfois
	Non	sur une seule zone	Jamais	Jamais

Dans un deuxième temps, les élèves se répartissent à quatre par terrain. Chaque joueur est observé lors de quatre séquences de cinq minutes d'échange dont les thèmes successifs sont de nouveau : « *faire durer l'échange le plus longtemps possible, envoyer le volant sur toutes les zones du terrain, accélérer le plus souvent possible le volant, ralentir le plus souvent possible le volant* ».

Pour chacun de ces thèmes, les observateurs disposent d'une fiche où sont figurés quatre demi-terrains de jeu.

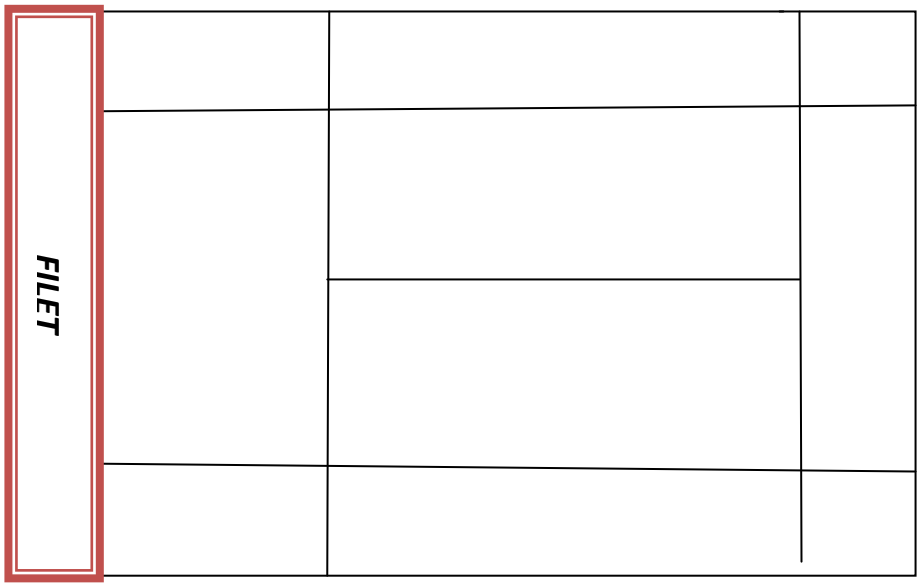


Figure 7 : plan du demi-terrain de badminton

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Pour le thème « *faire durer l'échange* », l'observateur se concentre sur son joueur. Il dessine une croix à chaque fois qu'il ne parvient pas à renvoyer le volant. La croix doit être effectuée dans la zone où le joueur se trouve lors de la frappe ratée.

Pour le thème « *envoyer le volant sur toutes les zones du terrain »,* l'observateur utilise le deuxième demi-terrain de la fiche. Il se concentre alors sur le joueur adverse et doit inscrire une croix à l'endroit où le volant arrive, qu'il soit renvoyé ou non.

Pour le thème « *smasher le volant* », l'observateur utilise le troisième demi-terrain de la fiche. Il se concentre également sur le joueur adverse et doit inscrire une croix aux endroits où le volant tombe, un rond à l'endroit où il est smashé.

Pour le thème « *amortir le volant* », l'observateur utilise le quatrième demi-terrain de la fiche. Il se concentre également sur le demi-terrain adverse et doit inscrire une croix aux endroits où le volant tombe, un rond où il est amorti.

Lorsque le joueur récupère sa fiche, il peut visualiser si la structure de son jeu correspond à celle qu'il percevait en début de leçon en comparant les résultats inscrits dans le tableau et les quatre demi-terrains de la fiche.

Les élèves se sont investis sans difficulté particulière dans ces différentes tâches. Certains cependant se sont perdus sur la représentation du demi-terrain. Il a donc fallu reprendre avec eux la signification des différentes limites. Cette clarification est indispensable car elle conditionne la validité des données recueillies. Par contre, la comparaison des données (subjectives et objectives) entre elles ne s'est pas faite spontanément. Leur activité s'arrêtait naturellement à la fin de la prise de données. Nous avons dû intervenir de façon systématique pour qu'ils comparent les deux catégories d'informations.

Choisir son axe de formation

A l'issue de la comparaison entre les données subjectives et objectives de leur jeu, les élèves se voyaient proposer quatre axes de formation distincts. S'il a fallu énormément les guider dans l'analyse de leur profil, ils n'ont éprouvé aucune difficulté à choisir un axe de formation pour le cours suivant. Par contre, à plusieurs reprises, le choix effectué par l'élève ne correspondait pas avec celui que nous aurions fait pour lui. Ainsi, certains d'entre eux éprouvaient des difficultés à contrôler la trajectoire du volant et s'inscrivaient néanmoins

dans le module « *gérer la vitesse du volant* ». Nous nous sommes contraints à ne pas intervenir car, pour rester en cohérence avec le principe du développement personnel de l'élève que nous avons retenu pour ce travail, le choix de l'axe de formation lui revient entièrement. Alors que l'enseignant agirait naturellement sur les besoins de l'élève, il lui faut accepter que ce dernier fonde son choix sur ce qui l'intéresse d'abord. Cette phase du curriculum s'est donc déroulée avec beaucoup de fluidité pour les élèves alors que l'enseignant devait se contraindre à ne pas intervenir dans les choix effectués.

S'organiser avec les autres

Dans une conduite plus traditionnelle de l'enseignement de l'EPS, l'élève investit un espace matériel, temporel et humain prédéfini par l'enseignant. Ce curriculum affecte profondément cette attitude de l'élève puisque la qualité de son activité dépend directement de sa capacité à s'organiser avec les autres. Ainsi, lors de la seconde leçon, nous attribuons à chaque groupe d'élèves un terrain et une fiche de deux exercices à réaliser. Un schéma décrit l'organisation spatiale, la distribution des rôles, le temps de la situation.

Une « *banque de matériel* » met à disposition des volants, des plots, des chasubles et autres éléments nécessaires à la mise en place des situations décrites.

Lorsque nous distribuons les fiches, nous précisons qu'un temps maximum de cinq minutes est accordé pour configurer le terrain et que lors des deux premières minutes, il est interdit de nous solliciter. Cette consigne est destinée à catalyser un processus de recherche de solution collective au profit d'un recours direct à l'enseignant.

Nous pensions que cette phase serait très critique dans la mesure où elle confronte simultanément les élèves à deux tâches inédites : interpréter un document et organiser l'espace à plusieurs. Cependant, ils n'ont pas éprouvé autant de difficultés que nous le prévoyions. La mise en place matérielle de la situation a en général été menée sans que nous soyons sollicitée. Par contre, presque tous les groupes ont demandé des précisions sur la nature précise de la tâche à réaliser. Un seul élève s'est permis de s'écarter de son groupe pour aller discuter avec ceux d'un autre terrain. Avant que nous ayons à intervenir, il s'est fait interpeller par ses partenaires et est revenu prendre sa place au sein de son collectif.

Ces essais préliminaires ont permis d'éprouver et de d'améliorer l'outil. Les échanges avec l'enseignant titulaire de cette classe ont été précieux à plusieurs titres. Il a très vite saisi le fonctionnement et la perspective éducative visée pendant ce cours. Le curriculum conçu semble donc répondre aux critères de pragmatisme et de clarté que nous avons retenus pour garantir une transformation du système de valeurs de l'enseignant.

A la suite de ses remarques nous avons simplifié certaines fiches, complété d'autres. Ces tests nous ont permis également de ressentir les points qui pourront poser des problèmes aux enseignants auxquels ce curriculum est destiné. Nous avons en effet dû nous contenir lorsque les élèves formulaient leur choix. Le fait d'avoir vécu cet épisode permettra de l'annoncer aux enseignants de l'échantillon afin qu'ils sachent également résister à cette tentation. Dans ce curriculum, l'enseignant est essentiellement une ressource que l'élève peut utiliser afin de s'améliorer dans la voie qu'il a choisie.

2. La version finale du curriculum

2.1 Première leçon : caractériser son jeu

L'enseignant aborde, lors de matches à thèmes organisés en montant descendant, les quatre connaissances retenues pour le cycle. A l'issue de ces cours, chaque élève dispose de données précises sur la structure de son jeu.

Tableau XVII : exemples de fiche de match

Thème	**Diriger le volant**	**Leçon n°**
Joueur :	**Observateur :**	
Score	**Points marqués dans l'espace libre**	**Points marqués autrement**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Thème	Surprendre l'adversaire	Leçon n°
Joueur :	**Observateur :**	
Score	**Points marqués sur le revers de l'adversaire**	**Points marqués autrement**
Thème	**Construire le point**	**Leçon n°**
Joueur :	**Observateur :**	
Score	**Points marqués dans l'espace libéré**	**Points marqués autrement**

2.2 A l'issue de la première leçon : analyser les observations pour choisir un axe d'approfondissement

A l'issue de cette leçon, chaque élève dispose de données précises sur sa capacité à marquer des points suivant les quatre modalités demandées par l'enseignant. Des besoins de formation particuliers émergent alors. L'élève choisit pour la leçon suivante un axe d'approfondissement parmi : Diriger le volant, Gérer la vitesse du volant, Construire le point, Surprendre l'adversaire. Il s'inscrit sur un des posters dans la case « leçon 2 ».

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

<u>Tableau XVIII</u> : posters de répartition affichés en classe

DIRIGER LE VOLANT				
Exercices	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçons…
Faire durer l'échange				
Servir sur le coup droit et le revers				
Renvoyer dans des zones précises				
Varier sa mise en jeu				
Faire passer le service au-dessus de l'adversaire pour le forcer à jouer loin du filet				

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

SURPRENDRE L'ADVERSAIRE				
Exercices	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçons…
Marquer en envoyant loin de l'adversaire				
Déstabiliser l'adversaire en jouant sur son revers				
Smasher ou amortir pour marquer				

CONSTRUIRE LE POINT				
Exercices	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçons…
Se créer un espace libre pour marquer				
Marquer sur le revers de l'adversaire				

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

2.3 De la deuxième à la septième leçon : construire sa trajectoire personnelle

Travail de préparation :

A la fin de la première leçon, l'enseignant récupère une distribution d'élèves dans les différents ateliers. Il lui faut d'abord répartir des fiches qui soient le plus adaptées au niveau des élèves. En effet, à chaque thème correspond une progression de trois à quatre exercices dont l'intensité et la complexité vont croissantes. Ainsi, neuf élèves peuvent avoir choisi dans le thème « Diriger le volant » l'exercice « renvoyer dans des zones précises » et se voir attribuer des fiches différentes. En fonction de ces répartitions, un certain nombre d'ateliers sont à prévoir. Il lui faut donc organiser l'espace en attribuant les terrains aux différents groupes.

La leçon

Les échauffements général et spécifique sont conduits par l'enseignant. Paradoxalement, l'expérience a montré qu'une prise en main plus directive facilitait le passage vers le travail autonome qu'exigent les fiches. Les groupes d'élèves se placent ensuite sur les terrains, organisent leurs espaces matériel et temporel pour réaliser les tâches décrites. Le dernier tiers de la séance est consacré à la suite du tournoi montant descendant débuté lors des cours précédents. Les fiches de comptages de points correspondent au thème qu'ils viennent de travailler. Ainsi, un élève ayant travaillé « Gérer la vitesse du volant » sera observé avec le carton suivant :

<u>Tableau XIX</u> : carton d'observation

Thème	**Gérer la vitesse du volant**	**Leçon n°**
Joueur :	**Observateur :**	
Score	**Points marqués par smash/amorti**	**Points marqués autrement**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Ces cartons seront ensuite rangés dans le classeur de l'élève et comparés à ceux de la leçon précédente. En fonction de l'évolution qu'il constate, l'élève peut choisir parmi trois possibilités : il reste sur le même axe de travail et sur le même exercice, il garde le même axe mais change d'exercice, il change d'axe. Il s'inscrit alors sur le poster qui correspond à son nouveau choix.

Afin de garder une trace précise de la trajectoire de formation choisie par l'élève et pour éviter de lui redonner une fiche qu'il aurait déjà travaillée, l'enseignant centralise les références des fiches données à chaque cours.

Tableau XX : suivi du parcours des élèves

Elèves	Suivi	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçons…
	Thème				
	Exercices				
	Fiches				

2.4 L'évaluation

L'organisation retenue pour ce cycle implique l'élève dans deux types d'activités. La première consiste à mettre au point une organisation interpersonnelle qui permette de réaliser le plus correctement possible les tâches décrites par la fiche dans le temps imparti. La seconde concerne les apprentissages qu'il réalise sur l'activité badminton. L'évaluation doit quantifier l'efficacité du projet personnel décidé par l'élève pour atteindre le niveau d'exigence imposé par le programme.

Pour cela, nous valorisons dans un premier temps les efforts que fournit l'élève pour travailler avec les autres, pour trouver en commun des solutions aux problèmes posés par la fiche. Cette partie est notée sur 8 points.

<u>Tableau XXI</u> : s'organiser : 8 Support de cette évaluation : les leçons 2 à 6 du cycle.

Organisation matérielle, temporelle et humaine des ateliers /5	
Gêne la mise en place et le déroulement des ateliers	**0 : le perturbateur**
Ne s'implique pas dans la mise en place et dans le déroulement des ateliers	**De 0,5 à 1,5 : l'indifférent**
Faible investissement : ne prend pas d'initiatives mais agit en "suivant" pour la mise en place du matériel, la gestion du temps des séquences, les alternances de rôles à assumer	**De 1,5 à 2,5 : le suiveur**
S'investit dans les différentes tâches, prend quelques initiatives individuelles	**De 2,5 à 3,5 : l'investi**
Prend des initiatives pour optimiser le déroulement des ateliers, prend en compte l'avis des autres pour améliorer les mises en place	**De 3,5 à 5 : l'autonome**
Recours à l'enseignant /3	
-Recours à l'enseignant systématique pour des questions de mise en place matérielle, de lecture des consignes	**De 0 à 0,5 : l'enseignant résout mes problèmes**
- L'enseignant est encore sollicité pour des questions d'ordre matériel, parfois pour des questions relatives à l'apprentissage	**De 0,5 à 1,5 : je commence à chercher des solutions par moi-même**
- L'enseignant est essentiellement sollicité pour des questions liées à l'apprentissage	**De 1,5 à 3 : j'optimise les ressources à ma disposition pour réaliser mes apprentissages**

L'efficacité du projet personnel dépend du choix de trajectoire effectué durant le cycle. L'élève a donc la possibilité de valoriser les axes qu'il a approfondis. Il annonce avant le début des matchs quels types de points il souhaite valoriser. Nous retenons la formule de match par poule de niveau pour préserver l'homogénéité du rapport de force. Cette partie est notée sur 12 points.

<u>Tableau XXII</u> : jouer : 12 points

Modalité : par poules de niveau, choisir un ou deux points forts pour être évalué.

Nom :	**Coefficient des terrains : 1(1,2), 2(1,1), 3 (1), 4 (0,9), 5(0,8), 6(0, 75), 7 et + (0, 7)**	
Match 1	Gagné : 2; Perdu : 1; Nul : 0	
Points marqués par :		**Points marqués autrement :**
Smash		
Amorti		
Zone libre		
Zone libérée		
Revers de l'adversaire		
Match 2	Gagné : 2; Perdu : 1; Nul : 0	
Points marqués par :		**Points marqués autrement :**
Smash		
Amorti		
Zone libre		
Zone libérée		
Revers de l'adversaire		
Match 3	Gagné : 2; Perdu : 1; Nul : 0	
Points marqués par :		**Points marqués autrement :**
Smash		
Amorti		
Zone libre		
Zone libérée		
Revers de l'adversaire		
Classement dans la poule /4	**% de points marqués sur les points choisis /8**	**Coefficient du terrain :**
1er : 4pts, 2ème : 3 pts, 3ème : 2pts, 4ème : 1 pt	+ de 80% : **8pt**s; 80, 70 : **7 pts**; 70, 60 : **6pts**; 60, 50 : **5 pts**; 50, 40 : **4 pts**; 40, 30 : 3 pts; 30, 20 : **2 pts**; - de 20% : **1 pt**	**Note /12**
Classement : /4	**% de points choisis : /8**	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

3. Mise en œuvre de l'expérience

3.1 Stratégie d'échantillonnage

Les conditions expérimentales retenues par Ennis et al.(1990) ont contribué à affecter significativement les priorités des enseignants. Nous allons donc privilégier un ancrage local afin de pouvoir exercer un mentoring similaire à celui conduit lors de la formation continue qui a servi de support à leur étude. Pour constituer l'échantillon, seize enseignants de notre réseau professionnel proche ont été contactés. Trois d'entre eux, vivement intéressés par le sujet de notre travail, n'ont pas pu intégrer l'échantillon car ils n'enseignaient pas en classe de seconde. Deux autres n'ont pas voulu se joindre au groupe en invoquant des raisons liées à l'âge ou parce qu'ils ne souhaitaient pas transformer leurs habitudes de travail. Ces justifications confirment les résultats établis par Zeichner et Tabachnik (1983) qui montrent que ces tendances conservatrices sont effectivement plus fréquentes chez les enseignants âgés. Enfin, le sixième, bien qu'attiré par l'expérimentation proposée, n'a pas souhaité y prendre part. Nous faisons partie de la même équipe pédagogique et cette proximité professionnelle le gênait visiblement pour intégrer l'échantillon. Certains, comme ce collègue, ont pu être affectés par une « emprise affective » et effectuer leur choix davantage par politesse à notre égard que par un réel intérêt pour le thème de la recherche. Cependant, les refus que nous avons essuyés suggèrent que les enseignants contactés parvenaient néanmoins à distinguer notre proposition du fait que nous nous connaissions déjà. Le fait que nous ayons naturellement sollicité des enseignants avec lesquels nous partageons des affinités professionnelles peut constituer un autre biais à cette technique d'échantillonnage. La diversité des profils initiaux d'orientations de valeurs peut s'en trouver affectée.

Cette étude s'inscrit dans la continuité des travaux déjà publiés sur la transformation des pratiques enseignantes lors de l'introduction d'un curriculum innovant. Les conditions protocolaires retenues sont donc directement inspirées des résultats déjà obtenus. Comme l'étude d'Ennis et al.(1990) établit un lien entre l'amplitude des transformations observées parmi les enseignants et leur proximité avec le formateur, nous choisissons délibérément, malgré les biais évoqués plus haut, de nous placer dans ces conditions.

3.2 Les sujets

Nos données portent sur dix enseignants et enseignantes d'éducation physique du secondaire dans le Finistère. Le tableau suivant présente les caractéristiques de ce groupe.

Tableau XXIII : caractéristiques personnelles et contextuelles du groupe d'enseignants

Caractéristiques	Effectifs
Genre des enseignants	Femme 6 Homme 4
Expérience des enseignants	Moins de 10 ans 7 11 à 20 ans 1 Plus de 20 ans 2
Vécu d'entraîneur	Actuellement 7 20 dernières années 3
Vécu sportif	Discipline traditionnelle 3 Discipline non traditionnelle 7 Actuellement 9 20 dernières années 10 Niveau atteint : régional : 4 ; national : 4 ; international : 2
Formation	Capeps : 9 Agrégation : 1 UFR STAPS : 6 CREPS : 2 UEREPS : 1 IFEPS Angers : 1
Lieu d'exercice	Urbain : 8 Semi-Urbain : 2

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Tous ont été préalablement informés des visées de l'étude et des dispositions prises par la chercheuses pour préserver leur anonymat ainsi que la confidentialité des données brutes. Leur participation était libre et volontaire. Elle ne leur a causé aucun frais et ne leur a procuré aucune rémunération.

3.3 L'inventaire des priorités des enseignants

Le volet quantitatif de notre travail repose sur une étude par questionnaire auprès d'un échantillon de dix enseignants. Nous avons recueilli des données liées au genre de l'enseignant, à ses années d'expérience dans l'enseignement, à la nature de sa formation initiale, à son vécu sportif et à ses activités d'entraîneur actuel. Selon Pasco et Ennis (2009), il s'agit de facteurs susceptibles d'affecter les orientations de valeur des enseignants.

3.3.1 Description de la version française du Value Orientation Inventory (VOI)

Pour caractériser le niveau de transformation des orientations de valeur des enseignants lors de cette expérimentation, nous avons retenu une approche quantitative. Ennis et Hooper (1988) ont développé un outil de mesure des orientations de valeur des enseignants en éducation physique**,** le Value Orientation Inventory (VOI). En 1993, Ennis et Chen ont examiné de nouveau la représentativité de chaque item et construit une nouvelle version, le VOI-2. Cet instrument a été traduit et validé au Canada par Banville et al.(1999) puis adapté et validé en France par Pasco et al.(2008).

La version française du VOI-2 est un questionnaire à choix forcé composé de treize ensembles de cinq énoncés correspondant chacun implicitement à l'une des orientations de valeur. Pour illustrer, voici les énoncés du premier ensemble :

1-J'enseigne aux élèves les règlements, la technique et la tactique des activités physiques en vue d'une performance efficace.

2- J'enseigne aux élèves à utiliser des habiletés de manipulation leur permettant de marquer ou de faire des passes à des coéquipiers.

3- J'enseigne aux élèves à travailler ensemble pour résoudre les problèmes du groupe-classe.

4-J'enseigne aux élèves à se fixer des objectifs qui tiennent compte de leurs capacités personnelles.

5- J'enseigne aux élèves à résoudre des problèmes leur demandant de modifier les mouvements et les habiletés selon les exigences de la situation.

L'enseignant doit classer les cinq énoncés de chacun de ces ensembles en leur affectant une valeur qui va de un à cinq. Cinq(5) représente l'énoncé le plus important de l'ensemble, un (1) l'énoncé qu'il juge le moins important.

La seconde partie du questionnaire permet de caractériser l'âge, le sexe, l'ancienneté, la zone où se situe l'établissement, la nature de la formation initiale, la discipline sportive de l'enseignant, son implication éventuelle dans des encadrements hors cadre scolaire.

3.3.2 Procédure de recueil des données

L'objet de notre travail est de déterminer si la mise en œuvre par ces enseignants d'un curriculum de badminton élaboré explicitement à partir de l'OV AA affecte leur profil d'orientation de valeurs. Afin de quantifier les éventuelles transformations, nous reprenons le protocole mis en œuvre par Ennis et al.(1990). Les orientations de valeurs de ces enseignants ont donc été recueillies en trois temps : avant la première leçon du cycle, à l'issue de la dernière leçon, huit semaines plus tard. Cette dernière mesure permet de déterminer si le temps est un critère significatif dans le processus de changement des OV. Le délai de huit semaines a été retenu car il correspond à la durée moyenne d'un cycle d'enseignement. Nous désignons par « cycle libre » celui que met en place en place l'enseignant sans guidage de notre part.

Schématiquement, la procédure de collecte est la suivante :

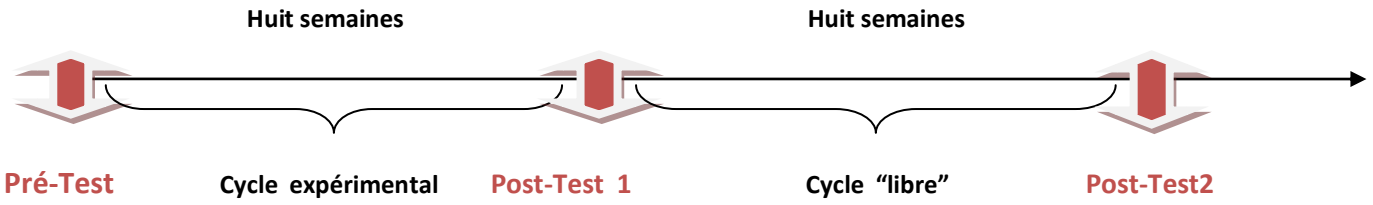


Figure 8 : **organisation temporelle de la collecte de données**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

4. Traitement des données

4.1 Analyses descriptives

Pour chaque sujet, il a été procédé au calcul du score pour chacune des cinq orientations de valeurs. Pour cela, le score attribué à chaque énoncé est reporté dans la grille d'analyse du test. Cette opération est répétée pour soixante-cinq énoncés des treize ensembles du questionnaire.

Tableau XXIV : grille d'analyse du test

MD	**PA**	**AA**	**IE**	**RS**
Enoncé	Score	Enoncé	Score	Enoncé
1		**5**		**4**
10		**8**		**9**
14		**15**		**12**
18		**16**		**20**
25		**24**		**21**
28		**29**		**27**
33		**31**		**34**
37		**40**		**39**
43		**41**		**45**
47		**48**		**49**
55		**53**		**52**
56		**58**		**57**
65		**63**		**64**
Total				

Le profil d'orientation de valeur d'un enseignant est déterminé à partir de la somme des scores obtenus pour chaque énoncé se rapportant à chaque orientation de valeur. La moyenne et l'écart-type sont calculés pour chaque orientation de valeur. Le score de chaque enseignant sur chaque orientation de valeur est rapporté à la moyenne de la population totale afin de déterminer si ce score permet d'identifier une priorité forte, faible ou neutre sur l'orientation de valeur correspondante. A partir de cette moyenne, un classement est opéré en utilisant l'écart-type calculé sur l'ensemble des scores de chaque orientation de valeur. La norme internationale retenue dans les travaux est d'identifier une priorité forte ou faible lorsque l'écart du score de l'enseignant à la moyenne de l'échantillon est de +/-0 ,6 écart-type. Autrement dit, un score sur une orientation de valeur supérieur à +0,6 écart-type

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

de la moyenne de l'échantillon conduit à identifier cette orientation de valeur comme une priorité forte de cet enseignant. De même, un score d'un enseignant sur une orientation de valeur inférieur à 0,6 écart-type de la moyenne de l'échantillon conduit à identifier cette orientation de valeur comme une priorité faible pour cet enseignant. Lorsque le score d'une orientation de valeur ne permet pas de l'identifier comme une priorité forte ou faible, cette orientation de valeur est classée comme neutre pour l'enseignant.

4.2 Test statistique utilisé

Seule l'application d'un test statistique permet de déterminer si l'évolution du profil d'orientations de valeurs d'un enseignant est significative ou non. Il nous faut alors utiliser celui qui correspond le mieux aux caractéristiques de notre échantillon. Un test paramétrique exige que les données se répartissent selon une courbe dont l'allure est proche de la loi normale (Guéguen, 2005). Ici, les treize valeurs obtenues par l'OV MD au post-test 1 ne se distribuent pas de manière « normale ». Après vérification, les scores des autres OV, quel que soit le test (1, 2 ou 3) ne présentent pas non plus ce type de répartition. Il est donc impossible d'envisager ici l'application de ce type de test statistique. Les tests non paramétriques peuvent être utilisés sans obligation de conformité avec une loi normale pour les données et sont adaptés pour des échantillons de petite taille (Guéguen, 2005). Le test de l'analyse de la variance permet de comparer trois moyennes et plus. Il nous parait donc pertinent de l'utiliser dans notre cas. Son application permettra de déterminer si l'évolution des moyennes de scores de chacune des OV entre chacun des trois tests VOI est significative ou non.

Il s'agit de comparer le rapport entre la variance intragroupe et la variance intergroupe à une table statistique. Par exemple, pour l'orientation de valeur MD les éléments de ce rapport sont :

V inter-groupe $=\sum(xi - moy)^2/(n-1)$, n=1 à 3

avec xi = moyMD1 ; moyMD2 ; moyMD3, n=3 et moy $=\sum$moyMDi

Vintragroupe = $\sum(\sum(xi-moy)^2/(n-1)$, n= 1 à 13, test 1 + $\sum(xi-moy)^2/(n-1)$, n= 1 à 13, test 2 + $\sum(xi-moy)^2/(n-1)$, n= 1 à 13, test 3)

Avec xi= les 13 valeurs de score obtenues à chaque test et moy = valeur moyenne des 13 scores obtenus par test

La valeur de ce rapport est comparée à une valeur théorique donnée par une table statistique. Dans le cas où l'égalité des moyennes entre les échantillons est vérifiée, on utilise la table établie pour la loi du F de Fischner-Snedecor. Dans le cas contraire, on se réfère à la table établie pour la loi du t de Student. Ici, l'égalité des moyennes n'étant pas vérifiée, nous utilisons la table du t de Student pour caractériser la différence des moyennes de chacune des OV avec un degré de liberté de 12 au risque de 5%. Si le rapport des variances est inférieur à la valeur théorique du t alors on conclut que le changement n'est pas significatif. Dans le cas contraire, la transformation constatée est significative.

Résumé

Pour vérifier l'hypothèse de ce travail, il convient d'abord d'élaborer un curriculum d'enseignement qui sera ensuite soumis à un échantillon de dix enseignants. Les profils d'orientations de valeurs de chacun d'entre eux seront caractérisés avant et après la mise en œuvre du cycle afin d'apprécier les effets de cette expérience sur les systèmes de croyances qu'ils mobilisent pour travailler.

Le curriculum est conçu dans une double perspective. Il doit en effet simultanément organiser le développement personnel de l'élève et induire une transformation des profils d'orientations de valeurs des enseignants qui vont le mettre en œuvre. Pour cela, nous nous attachons à lui donner les caractéristiques identifiées par la littérature favorables à une transformation des perspectives éducatives des enseignants. Ainsi, le développement personnel de l'élève est l'axe fort de ce cycle d'enseignement. Il se présente sous la forme d'un outil « clé en main », facile d'accès et posant le moins possible de problèmes techniques de mise en œuvre auprès des élèves. Enfin, il est présenté à des enseignants volontaires qui peuvent à tout moment interpeller le concepteur.

Nous avons retenu une démarche qui détaille précisément les différentes étapes qui doivent présider à sa conception. La première appelle à fixer le cadre théorique au sein duquel nous allons nous inscrire pour le développer. Le modèle des orientations de valeurs décline les principes génériques de conception de l'éducation physique en fonction de cinq positionnements philosophiques distincts. La prise en compte du développement personnel de l'élève dans l'enseignement correspond à « l'auto-actualisation ». Etant donné que le pragmatisme est une condition essentielle à la réussite de notre expérience, il nous a semblé pertinent de retenir un cadre théorique qui le soit aussi.

Nous avons délibérément opté pour une activité, le badminton, qui est traditionnellement abordée par la maîtrise des habiletés spécifiques par beaucoup d'enseignants. Par cette option, nous tenons à renforcer l'idée que la prise en compte du développement personnel dans l'enseignement de l'EPS est un traitement didactique de l'activité support indépendant des caractéristiques internes de celle-ci. A partir des exigences institutionnelles pour le niveau de la seconde, nous dégageons quatre axes techniques et tactiques à maîtriser. Chacun d'entre eux sont déclinés au travers de situations

d'apprentissage dont les niveaux de complexité technique, tactique, informationnel, physique sont différenciés. Ces situations sont compilées dans des fiches.

L'enseignement est organisé de manière à ce que les élèves disposent rapidement de données suffisamment précises sur la structure de leur jeu afin qu'ils puissent déterminer leurs besoins de formation et s'orienter parmi les quatre axes de travail proposés. C'est à ce niveau également qu'est abordée la question de l'activité de l'enseignant durant les cours. Comme ce sont les élèves qui fixent leurs thématiques de travail en fonction d'objectifs de transformation qu'ils ont eux-mêmes choisis, la tâche de l'enseignant consiste alors à attribuer les fiches de situations dont le niveau de complexité est en décalage optimal avec le leur.

Enfin, il s'agit de soumettre à l'épreuve du réel les parties du curriculum que l'on estime critiques. Avant cela, nous avons minutieusement vérifié que les principes d'auto-détermination, de connaissance de soi et de progression du modèle de l'auto-actualisation étaient effectivement opérationnalisés lors de ce cycle d'enseignement. Les parties qui nous semblaient essentielles à faire fonctionner auprès d'élèves sont le recueil d'informations sur le jeu, le choix de l'axe de formation et l'organisation inter-élèves sans laquelle aucune des situations d'apprentissage ne peut fonctionner. Ces essais ont permis une amélioration substantielle de l'outil avant sa diffusion auprès des dix enseignants de l'échantillon. Ces derniers se voient alors proposer une succession de huit cours durant lesquels l'élève va successivement caractériser la structure de son jeu et, dans le cadre d'une organisation matérielle, temporelle et humaine précise, évoluer à sa guise parmi les connaissances spécifiques du badminton. L'évaluation apprécie la qualité de sa contribution à l'organisation des groupes de travail et la nature des transformations de son profil de jeu corrélée au niveau de performance qu'il parvient à atteindre à la fin du cycle.

Afin de déterminer dans quelle mesure l'application de ce cycle d'enseignement peut affecter les perspectives éducatives mobilisées par les enseignants de l'échantillon, nous utilisons la version française du VOI. Cet outil permet d'identifier les orientations de valeurs constitutives des systèmes de croyances de chacun. Nous choisissons de retenir un protocole de recueil identique à celui d'expériences déjà menées afin de pouvoir comparer

les résultats. Ainsi, nous procédons à un premier inventaire avant que les enseignants ne mettent en application le cycle auprès de leurs élèves. A l'issue du dernier cours, nous procédons à un deuxième recueil. Enfin, nous relevons une dernière fois les orientations de valeurs huit semaines plus tard. Ce délai a été retenu car il correspond à la durée moyenne d'un cycle d'enseignement en éducation physique.

Pour traiter les données recueillies, nous mobilisons un test d'analyse de la variance car il permet de comparer trois séries de données. De plus, il est adapté à la taille de l'échantillon et à la distribution non normale des valeurs obtenues. L'application de ce test permettra de déterminer si les changements éventuels qui interviennent dans les orientations de valeurs qui composent les systèmes de croyances de ces enseignants sont significatifs ou non.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

PARTIE 5

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

PARTIE 5 : Résultats

1. Description des profils initiaux des enseignants

1.1 Comparaison des profils à la population totale

1.2 Caractérisation des profils individuels

1.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

1.2.2 Composition des profils

2. Les profils après la mise en application du curriculum

2.1 Comparaison des profils à la population totale

2.2 Caractérisation des profils individuels

2.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

2.2.2 Composition des profils

2.3 Les changements survenus

2.3.1 Les changements significatifs

2.3.2 Transformation de la composition des profils

3. Les profils huit semaines après la fin du curriculum

3.1 Comparaison des profils à la population totale

3.2 Caractérisation des profils individuels

3.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

3.2.2 Composition des profils

3.3 Les changements survenus

3.3.1 Les changements significatifs

3.3.2 Transformation de la composition des profils

4. Synthèse

4.1 Evolution des valeurs moyennes accordées aux orientations de valeurs

4.2 Evolution des priorités au cours de l’expérience

4.3 Transformation des orientations de valeurs

1. Description des profils initiaux des enseignants

1.1 Comparaison des profils à la population totale

Tableau XXV : scores de chacun des dix enseignants par rapport au score moyen obtenu pour chaque orientation de valeur

	MD	PA	AA	IE	RS
Scores moyens de l'échantillon	37,3	41	42,9	33,8	40,1
Rébéca	46	51	47	30	21
Cédric	45	43	43	34	31
Nathalie	40	44	46	25	40
Bruno F	28	31	43	47	46
Marie Pierre	29	41	41	36	48
Bruno G	21	37	53	30	54
Fanch	47	29	42	32	45
Anne-Hélène	36	57	36	36	30
Annie	28	41	38	35	53
Fanny	53	36	40	33	33

Avant de mettre en œuvre auprès des élèves le curriculum, les scores moyens affectés par les enseignants de l'échantillon à chacune des orientations de valeurs sont les suivants : 37,3 pour MD, 41 pour PA, 42,9 pour AA, 33,8 pour IE et 40,1 pour RS.

Les scores strictement supérieurs à la valeur du score moyen de l'orientation de valeur sont en rouge. Ainsi, Rébéca attribue aux orientations de valeurs MD, PA et AA des scores supérieurs à la moyenne des scores attribués à cette orientation de valeur par les dix enseignants de l'échantillon. Les valeurs qu'elle affecte aux orientations de valeurs IE et RS sont inférieures à la moyenne des scores de l'échantillon. Toutes les orientations de valeurs se voient attribuer cinq fois ou plus un score supérieur à la moyenne.

1.2 Caractérisation des profils individuels

1.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

Tableau XXVI : score moyen des enseignants sur chaque orientation de valeur et détermination des priorités fortes, neutres et faibles

Orientations de valeur	Echantillon				
	Score moyen	Ecart-type	Priorités		
			Forte	Neutre	Faible
Maîtrise de la discipline	37,3	9,96	**2**	**1**	**7**
Processus d'apprentissage	41	8,08	**4**	**0**	**6**
Auto-Actualisation	42,9	4,61	**2**	**2**	**6**
Intégration écologique	33,8	5,43	**2**	**0**	**8**
Responsabilisation sociale	40,1	10,39	**3**	**1**	**6**

Lors de ce pré-test, les enseignants ont à trente trois reprises affecté une priorité faible aux différentes orientations de valeurs, à treize reprises affecté une priorité forte et à quatre reprises une priorité neutre. L'intégration écologique est l'orientation de valeur qui suscite le moins d'adhésion. Le processus d'apprentissage est une priorité forte pour quatre d'entre eux.

1.2.2 Composition des profils

A l'instar de Guskey (1985) et Pasco et al. (2008), nous considérons que les deux orientations de valeurs ayant obtenu les scores les plus élevés constituent le système de croyances sur lequel l'enseignant se fonde pour aborder sa pratique professionnelle. Ce pré-test met en évidence deux types de profils distincts : les premiers sont composés d'orientations de valeurs compatibles entres elles (Pasco et Ennis, 2009) tandis que les autres articulent des orientations de valeurs qui renvoient à des perspectives éducatives contradictoires.

Les profils qui articulent des orientations de valeurs compatibles entre elles

Quatre enseignants ont ce type de profil. Pour deux d'entre eux (Bruno F. et Bruno G.) les orientations de valeurs qui le composent sont respectivement AA, IE, RS et AA, RS. Ces orientations sont compatibles avec celle du curriculum qu'ils ont accepté de mener face à leurs élèves.

Les deux autres profils se caractérisent par une préférence très marquée pour une seule orientation de valeur. Pour l'une (Anne-Hélène), il s'agit de PA et pour l'autre (Fanny) de MD. Ces deux orientations de valeurs sont incompatibles avec celle qui fonde le curriculum de badminton.

Les profils qui articulent des orientations de valeurs incompatibles avec AA

Six enseignants ont ce type de profil. Trois d'entre eux (Cédric, Rébéca et Nathalie) attribuent des scores similaires aux orientations de valeurs MD, PA et AA. MD et PA sont certes incompatibles avec celle du curriculum de l'expérience mais ils expriment une proximité avec la perspective éducative décrite par l'orientation de valeur AA.

Le profil de Marie-Pierre est composé des orientations de valeurs PA, AA et RS. PA est incompatible avec AA et RS. Une partie de ce profil est donc en contradiction avec l'orientation de valeur fondatrice du curriculum de badminton qu'elle va mettre en œuvre auprès de ses élèves.

Les deux autres profils (Fanch et Annie) se caractérisent par un profil bipolaire composé de deux orientations de valeurs incompatibles (MD/RS et PA/RS). A chaque fois l'une d'elle (MD ou PA) est en contradiction avec celle qui fonde le curriculum de badminton.

Kérouédan (2009) a aussi constaté l'existence de tensions dans la composition des profils d'orientations de valeurs d'enseignants d'EPS. Son étude de cas révèle ainsi que le profil d'orientations de valeurs d'un enseignant est une recherche active d'un consensus entre des exigences institutionnelles qui valorisent traditionnellement la recherche de la performance et des préférences éducatives personnelles davantage centrées sur l'épanouissement individuel de l'élève.

2. Les profils après la mise en application du curriculum

2.1 Comparaison des profils à la population totale

Tableau XXVII : scores de chacun des enseignants par rapport au score moyen obtenu pour chaque orientation de valeur

Scores moyens	MD 27,9	PA 37,5	AA 50,9	IE 34,6	RS 44,1
Rébéca	20	41	63	32	39
Cédric	33	41	49	30	42
Nathalie	34	43	49	35	34
Bruno F	20	41	40	44	50
Marie Pierre	26	40	40	38	51
Bruno G	19	33	55	30	58
Fanch	29	22	60	39	45
Anne-Hélène	40	49	50	29	27
Annie	23	40	43	36	53
Fanny	35	25	60	33	42

A l'issue directe du curriculum, les scores moyens affectés par les enseignants de l'échantillon à chacune des orientations de valeurs sont les suivants : 27,9 pour MD, 37,5 pour PA, 50,9 pour AA, 34 ,6 pour IE et 44,1 pour RS.

Les scores strictement supérieurs à la valeur du score moyen de l'orientation de valeur sont en rouge. Ainsi, Cédric attribue aux orientations de valeurs MD et PA des scores supérieurs à la moyenne des scores attribués à cette orientation de valeur par les dix enseignants de l'échantillon. Les valeurs qu'il affecte aux orientations de valeurs AA, IE et RS sont inférieures à la moyenne des scores de l'échantillon. Toutes les orientations de valeurs se voient attribuer quatre fois ou plus un score supérieur à la moyenne.

2.2 Caractérisation des profils individuels

2.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

Tableau XXVIII : score moyen des enseignants sur chaque orientation de valeur et la détermination des priorités fortes, neutres et faibles

Orientations de valeur	Echantillon				
	Score moyen	Ecart-type	Priorités		
			Forte	Neutre	Faible
Maîtrise de la discipline	27,9	7,02	**4**	**1**	**5**
Processus d'apprentissage	37,5	7,92	**3**	**0**	**7**
Auto-Actualisation	50,9	7,98	**5**	**1**	**4**
Intégration écologique	34,6	4,52	**2**	**4**	**4**
Responsabilisation sociale	44,1	8,85	**3**	**3**	**4**

Lors de ce premier post-test, les enseignants ont à vingt quatre reprises affecté une priorité faible aux différentes orientations de valeurs, à dix-sept reprises affecté une priorité forte et à neuf reprises une priorité neutre. Le processus d'apprentissage est l'orientation de valeur qui suscite le moins d'adhésion. L'auto-actualisation est une priorité forte pour cinq d'entre eux.

2.2.2 Composition des profils

A l'issue de ce premier post-test, les deux types de profils identifiés plus haut apparaissent toujours. Six enseignants présentent un profil d'orientations de valeurs compatibles entre elles tandis que les autres articulent toujours des perspectives éducatives éloignées les unes des autres.

Les profils qui articulent des orientations de valeurs incompatibles entre elles

Nous allons examiner les données individuelles des enseignants qui présentent une association de type MD/AA ou PA/AA mais aussi MD/RS ou PA/RS dans leur profil initial. Il

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

s'agit de quatre combinaisons incompatibles (Pasco et al.,2008). Huit enseignants présentent une contradiction de ce type dans leur profil initial.

Nous allons tenter de déterminer, si, à l'instar de Fanch, leur parcours de formation leur a fourni les outils nécessaires pour mettre en œuvre un enseignement favorisant le développement personnel, la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages.

Marie-Pierre et Annie travaillent depuis plus de 20 ans et ont débuté leur formation initiale dans des UEREPS[10] dans les années 70.

Rébéca, Cédric, Nathalie et Fanny constituent un groupe homogène car ils ont une ancienneté dans l'enseignement de moins de 10 ans et ont tous été formés dans des UFR STAPS dans les années 1990. Anne-Hélène a un profil identique mais enseigne simultanément à des segpa, des collégiens et des lycéens.

Fanch a également été formé en UFR STAPS mais a plus de 10 ans d'ancienneté.

Marie-Pierre et Annie

Marie-Pierre attribue le même score aux OV AA et PA, Annie accorde à l'OV RS un score bien plus important qu'à l'OV PA. Avec plus de 20 ans d'ancienneté, elles sont sans doute plus sensibles à cette « *pression institutionnelle»* décrite par Zeichner et Tabachnik (1983) qui amène les enseignants à se conformer aux perspectives traditionnelles de l'école et donc à intégrer PA ou MD à leur profil d'orientation de valeurs.

Les UEREPS créées suite à la loi d'orientation du 12 novembre 1968[11] sont des organismes de formation rattachés aux facultés de médecine dont la direction est assurée conjointement par des médecins et des professeurs d'éducation physique. Les contenus de formation sont affectés par cette filiation à la faculté de médecine et sont nettement orientés vers des approches physiologique, biomécanique et pédagogique. Les questions relatives à l'organisation d'un enseignement permettant à l'élève de se réaliser personnellement sont complètement étrangères à cette formation. Ce n'est donc pas lors de leur formation initiale que Marie-Pierre et Annie ont développé une sensibilité pour le développement personnel de l'élève.

[10] UEREPS : Unité d'Enseignement et de Recherche en EPS
[11] Loi n °68-978 du 12 novembre 1968 sur l'enseignement supérieur

Leurs spécialités sportives sont respectivement le hand-ball et la GRS. Dans la classification établie par Curtney-Smith et Meek (2000), ces activités sont non-traditionnelles et leurs pratiquants privilégient l'orientation de valeur PA.

L'ancienneté au sein de l'institution scolaire, la nature des spécialités sportives de ces enseignantes, le manque de formation pour organiser un enseignement suivant l'orientation de valeur AA peut contribuer à expliquer la présence de l'OV PA dans les profils initiaux de ces enseignantes.

Rébéca, Cédric, Nathalie, Fanny

Leurs profils initiaux sont composés des OV PA, MD et AA. Ils accordent des scores très proches aux OV PA/AA ou MD/AA. Le delta moyen est inférieur à 3. Leur ancienneté dans l'enseignement est inférieure à 10 ans. La *« pression institutionnelle»* (Zeichner et Tabachnik, 1983) à laquelle ils sont exposés est donc moins intense que pour Marie-Pierre ou Annie. Il est plus difficile ici d'affirmer l'influence du formalisme scolaire sur les profils de ces enseignants.

Ils ont tous été formés dans des UFR STAPS. Faute d'un corpus suffisant de travaux universitaires spécifiques à l'EPS, cette filière universitaire s'est longtemps appuyée sur des sciences de références appartenant à des champs différents. Il en résulte une formation polyvalente, mobilisant des connaissances issues de domaines aussi distincts que la physiologie, les sciences de l'éducation… Fanny garde le souvenir « *d'une formation complète*, *qui permet de se sentir solide face aux autres disciplines d'enseignement* ». Cédric retient avoir beaucoup travaillé sur « *les méthodes pédagogiques et notamment sur les Résolutions de Situations Problème ».* Les impressions ressenties par ces enseignants sur leur formation initiale renvoient d'une part à la satisfaction de maîtriser des contenus spécifiques à une discipline et d'autre part à la construction de situations d'apprentissage qui mettent l'élève en situation de mobiliser ses ressources pour résoudre un problème qui lui est posé. Autrement dit, les traces laissées par les formations initiales s'inscrivent dans des perspectives MD et PA. A part une visite dans une école Montessori pour Nathalie, aucun d'entre eux n'a le souvenir d'avoir reçu des apports spécifiques sur l'organisation d'un enseignement favorisant le développement personnel de l'élève.

Rébéca, Cédric et Nathalie ont tous les trois pratiqué une discipline sportive que Curtney-Smith et Meek (2000) qualifient de non-traditionnelles tandis que Fanny, athlète de niveau national, est catégorisée comme une pratiquante traditionnelle. Ces auteurs établissent un lien entre le type de pratique sportive et la nature de l'OV qui est privilégiée. Ainsi, ceux qui ont une pratique polyvalente ou d'activités non-traditionnelles privilégient l'OV PA tandis que ceux qui se sont engagés dans une pratique traditionnelle s'orientent plus facilement vers MD. Si la taille de l'échantillon ne permet pas une généralisation des résultats de leur étude, nous retrouvons cependant cette correspondance puisque Cédric, Rébéca et Nathalie affichent l'OV PA dans leur profil initial tandis que Fanny intègre l'OV MD.

Ainsi, pour ce groupe d'enseignants, la présence des OV PA et MD au sein de leur profil initial serait liée à leur formation universitaire ainsi qu'à la nature du sport qu'ils ont pratiqué.

Fanch

Son profil initial est MD/AA. Il attribue un score plus important à l'OV MD qu'à l'OV AA. Il a été formé au sein d'une UFR STAPS. Les caractéristiques de sa formation initiale peuvent donc être rapprochées de celles du groupe d'enseignants que l'on vient d'examiner. Autrement dit, et il l'a clairement exprimé, il n'a pas reçu d'outils lui permettant de concrétiser un enseignement favorable au développement personnel de l'élève.

Il enseigne depuis 15 ans. L'influence de la « *pression institutionnelle» (*Zeichner et Tabachnik, 1983) exercée par le milieu scolaire n'est donc pas à négliger dans son cas. Comme il pratiquait la natation, classée par Curtney-Smith et Meek (2000) comme traditionnelle, il serait donc enclin à privilégier l'OV MD. Nous constatons que ce lien se vérifie encore une fois.

Pour cet enseignant, la présence de l'OV MD dans son profil initial peut être liée à la pression institutionnelle, à la nature de son sport d'origine ainsi qu'à sa formation initiale.

Anne Hélène

Elle possède la structure de profil initial la plus complexe. En effet, si elle accorde un score très important à l'OV PA, les OV MD, AA et IE obtiennent la même valeur.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Elle a été formée dans une UFR STAPS, a moins de 10 ans d'expérience et se décrit comme une sportive polyvalente. Nous pouvons, comme nous l'avons fait précédemment, minorer la part de l'influence de l'institution sur son profil et considérer davantage l'influence de sa formation ainsi que de sa spécialité sportive.

Les résultats que nous avons utilisés plus haut (Zeichner et Tabachnik, 1983 ; Curtney-Smith et Meek, 2000) permettent d'expliquer la tendance PA de son profil.

Les travaux d'Ennis et Chen (1995) ainsi que ceux de Liu et Silverman (2006) établissent l'existence d'un lien entre le contexte d'enseignement, le niveau d'enseignement et les préférences éducatives des enseignants. Si ces travaux n'aboutissent pas aux mêmes conclusions, ils suggèrent néanmoins que la nature du public et le contexte d'enseignement affecte les systèmes d'orientation de valeur. Anne-Hélène a un poste qui l'amène à travailler avec des segpa, des collégiens et des lycéens. Elle doit donc à chaque fois s'adapter aux caractéristiques bien particulières de chacun de ces publics. Elle déclare d'ailleurs : « *je n'arrive pas toujours à dégager ce qui est important à enseigner. Je le sais quand je suis face à mes élèves ».*

L'origine de la structure particulière du profil initial de cette enseignante se situe peut-être pour une part dans la diversité des publics d'élèves avec lesquels elle travaille. Très sollicitée par des caractéristiques si différentes, pas encore « marquée » par les valeurs institutionnelles, elle semble pour l'instant opter pour l'adaptation.

Les profils qui articulent des orientations de valeurs compatibles entre elles

Bruno F.

Son profil initial est IE/RS. Son parcours est atypique dans la mesure où l'enseignement de l'EPS n'est pas son premier métier. En effet, il a d'abord encadré pendant 10 ans au sein de structures associatives des activités nautiques. Il a donc une formation très spécialisée dans ce domaine qu'il a effectuée au sein de CREPS. Il considère que sa formation lui a appris à mettre en place des situations qui donnent du sens à l'action. Il déclare : « *J'ai été formé à aménager les espaces pour faire progresser les enfants. Les consignes d'action devaient être utilisées uniquement si la situation devenait dangereuse ».* Par le biais d'une validation

d'acquis et d'expérience professionnelle, il a pu valider une licence STAPS et se présenter au troisième concours de recrutement des professeurs d'EPS.

Son ancienneté au sein de l'institution scolaire est de 7 ans. L'influence de cette dernière peut être relativisée (Zeichner et Tabachnik, 1983), d'autant que sa culture professionnelle s'est certainement structurée au cours de ses 10 années d'encadrement. Il exprime d'ailleurs ce décalage avec un certain humour : *« De toutes façons, je ne suis pas un vrai prof d'EPS… ».* De plus, la législation fédérale à laquelle il était soumis contraint l'activité des moniteurs essentiellement sur le plan sécuritaire mais laisse une grande autonomie sur les contenus d'enseignement.

Le système de valeurs éducatives de cet enseignant s'est constitué dans un autre cadre que celui de l'institution scolaire. Ce profil semble suffisamment stable pour ne pas être affecté par les OV MD et PA traditionnellement portées par la sphère scolaire.

Bruno G.

Son profil initial est AA/RS. Il reçu sa formation initiale à l'IFEPS d'Angers. Cette structure est une antenne de l'Université Catholique de l'Ouest et délivre les mêmes titres que l'UFR STAPS. Il est donc possible de considérer que la formation initiale de cet enseignant possède les mêmes caractéristiques que celle délivrée par une UFR STAPS. Il a donc plutôt été formé à développer un enseignement de type PA.

Il a 10 ans d'expérience et ses spécialités sportives sont le hand et le tennis. Si nous appliquons les apports de la littérature aux caractéristiques de son profil, nous obtenons un profil qui ne correspond pas à celui qu'il déclare. En effet, la pratique d'une activité sportive non traditionnelle aurait tendance à l'orienter vers PA (Curtney-Smith et Meek, 2000) et son ancienneté devrait le rendre sensible aux OV PA ou MD légitimées par l'institution scolaire (Zeichner et Tabachnik, 1983).

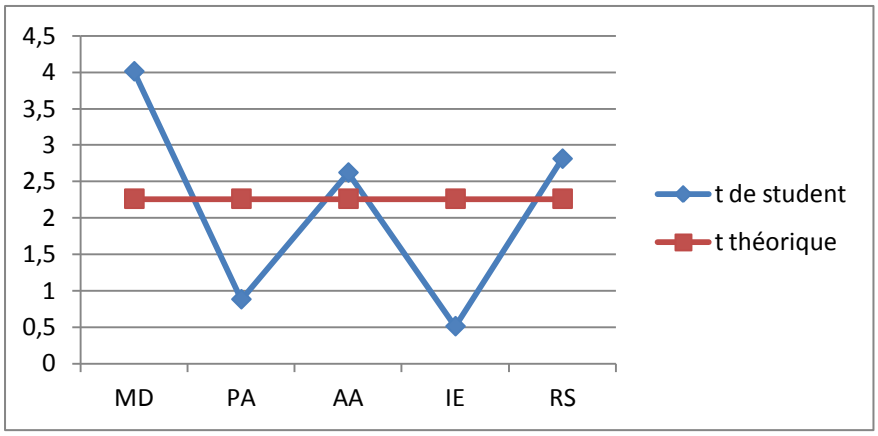
Cet enseignant intervient uniquement en lycée professionnel. Comme pour Anne-Hélène, nous mobilisons les apports des travaux d'Ennis et Chen (1995) et Liu et Silverman (2006) qui établissent des liens entre le niveau des élèves et les préférences éducatives pour interpréter le profil initial de cet enseignant. Les réponses très différentes de Bruno G. et de Anne-Hélène ne correspondent ni aux résultats trouvés par Ennis et Chen (1995), ni à ceux

de Liu et Silverman (2006). Nos observations permettent juste de confirmer, sans l'identifier, l'existence d'un lien entre enseigner à des publics spécifiques et les préférences éducatives des enseignants.

2.3 Les changements survenus

2.3.1 Les changements significatifs

L'application du test de Student permet de qualifier la nature du changement obtenu sur chaque orientation de valeur à l'issue directe de la mise en œuvre du curriculum. Le graphe suivant situe chaque orientation de valeur par rapport au t théorique :



Graphe 2

L'évolution des orientations de valeurs MD, AA et RS entre le pré-test et le premier post-test est significative. Par contre, les orientations de valeurs PA et IE ne sont pas affectées de manière significative.

2.3.2 Transformation de la composition des profils

<u>Tableau XXIX</u> *:* Evolution dans la composition des profils présentant une orientation de valeur incompatible avec AA

Pré-test	MD/PA/AA	MD/PA/AA	MD/PA/AA	PA/AA/RS	MD/RS	PA/RS
Post-Test	**PA/AA**	AA/RS	**PA/AA**	**PA/AA/RS**	AA/RS	AA/RS

A l'issue du cycle, les profils initiaux incompatibles ont tous évolué sauf un (PA/AA/RS). Tous intègrent désormais l'orientation de valeur fondatrice du cycle. Trois

d'entre eux, en rouge, associent encore deux orientations de valeurs incompatibles entre elles.

Tableau XXX : Evolution dans la composition des profils totalement incompatibles avec AA

Pré-test	PA	MD
Post-test1	**PA/AA**	AA/RS

Les deux profils ont été affectés par la mise en œuvre du curriculum. Ils intègrent désormais tous les deux l'orientation de valeur fondatrice du cycle. Cependant, l'un d'entre eux articule encore deux perspectives éducatives incompatibles entre elles.

Tableau XXXI : Evolution dans la composition des profils associant des orientations de valeurs compatibles avec AA

Pré-test	AA/IE/RS	AA/RS
Post-test 1	IE/RS	AA/RS

Un seul des profils a été affecté par la mise en œuvre du cycle de badminton. Cependant, les orientations de valeurs qui les composent restent compatibles avec AA.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

3. Les profils huit semaines après la mise en application du curriculum

3.1 Comparaison des profils à la population totale

Tableau XXXII: scores des enseignants par rapport au score moyen obtenu pour chaque orientation de valeur

	MD	PA	AA	IE	RS
Scores moyens	22,9	31,2	56,4	38	46,3
Rébéca	17	33	62	38	45
Cédric	37	33	60	27	38
Nathalie	20	37	56	44	38
Bruno F	16	31	53	36	59
Marie Pierre	25	35	49	41	43
Bruno G	17	32	60	32	54
Fanch	19	16	64	47	49
Anne-Hélène	28	37	62	35	33
Annie	25	40	35	41	54
Fanny	25	18	63	39	50

Huit semaines après la mise en œuvre du curriculum de badminton auprès des élèves, les scores moyens affectés par les enseignants de l'échantillon à chacune des orientations de valeurs sont les suivants : 22,9 pour MD, 31,2 pour PA, 56,4 pour AA, 38 pour IE et 46,3 pour RS.

Les scores strictement supérieurs à la valeur du score moyen de l'orientation de valeur sont en rouge. Ainsi, Nathalie attribue aux orientations de valeurs PA et IE des scores supérieurs à la moyenne des scores attribués à cette orientation de valeur par les dix enseignants de l'échantillon. Les valeurs qu'elle affecte aux orientations de valeurs MD, AA et RS sont inférieures à la moyenne des scores de l'échantillon. Toutes les orientations de valeurs se voient attribuer quatre fois ou plus un score supérieur à la moyenne.

3.2 Caractérisation des profils individuels

3.2.1 Les priorités accordées aux orientations de valeurs

Tableau XXXIII : score moyen des enseignants sur chaque orientation de valeur et la détermination des priorités fortes, neutres et faibles

Orientations de valeur	Echantillon				
	Score moyen	Ecart-type	Priorités		
			Forte	Neutre	Faible
Maîtrise de la discipline	22,9	6,16	**2**	**2**	**6**
Processus d'apprentissage	31,2	7,56	**3**	**0**	**7**
Auto-Actualisation	56,4	8,45	**1**	**0**	**9**
Intégration écologique	38	5,53	**2**	**2**	**6**
Responsabilisation sociale	46,3	7,92	**2**	**4**	**4**

Lors de ce second post-test, les enseignants ont à trente deux reprises affecté une priorité faible aux différentes orientations de valeurs, à dix reprises affecté une priorité forte et à huit reprises une priorité neutre.

3.2.2 Composition des profils

A l'issue de ce second post-test, tous les profils articulent des orientations de valeurs compatibles avec AA. A l'exception de l'un d'entre eux, l'orientation de valeur fondatrice du cycle est représentée.

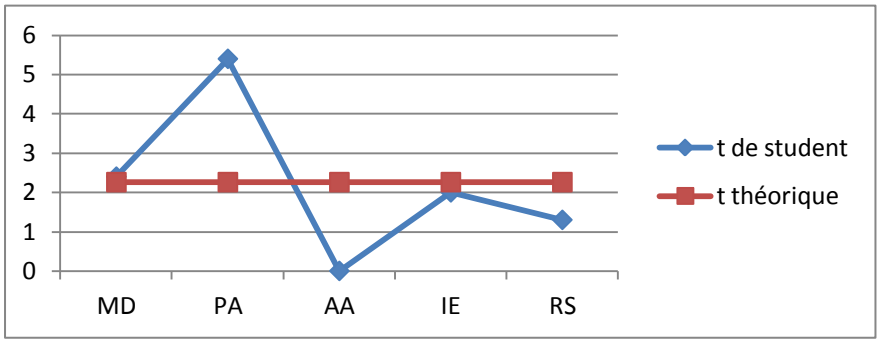
3.3 Les changements survenus

3.3.1 Les changements significatifs

L'application du test de Student permet de qualifier la nature du changement obtenu sur chaque orientation de valeur à l'issue directe de la mise en œuvre du curriculum. Le graphe suivant situe chaque orientation de valeur par rapport au t théorique. Le premier

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

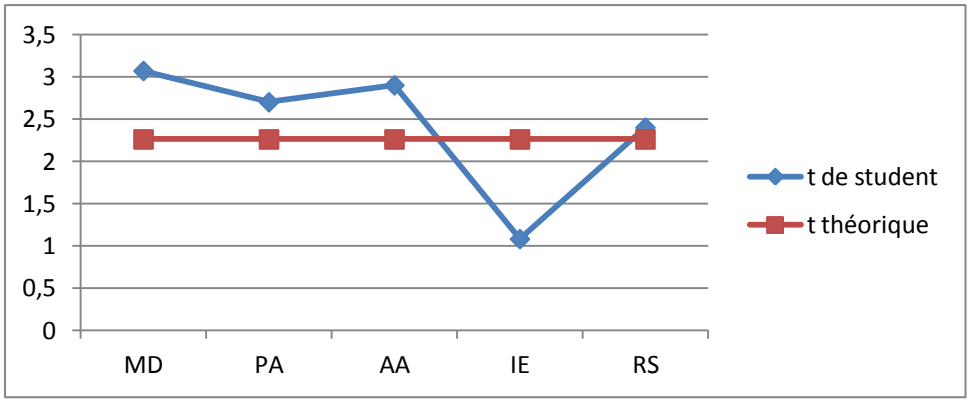
permet de déterminer les orientations de valeurs qui ont évolué le plus significativement.



Graphe 3

A l'issue des huit semaines qui suivent la fin du curriculum, seule l'OV PA évolue significativement.

Le second graphe met en évidence les changements qui interviennent entre le pré-test et le second post-test.



Graphe 4

Entre le test initial et le test réalisé huit semaines après la fin du cycle, les modifications des OV MD, PA, AA et RS sont significatives.

3.3.2 Transformation de la composition des profils

Tableau XXXIV : évolution dans la composition des profils présentant une orientation de valeur incompatible avec AA

Post-test 1	PA/AA	PA/AA	PA/AA/RS	PA/AA
Post-Test 2	AA/RS	AA/IE	AA/RS	AA/PA

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Huit semaines après le cycle, les profils initiaux incompatibles ont continué à évoluer. Tous intègrent désormais l'orientation de valeur fondatrice du cycle à laquelle lui est désormais associée une orientation de valeur compatible.

Tableau XXXV : évolution dans la composition des profils associant des orientations de valeurs compatibles avec AA

Post-test 1	AA/RS	AA/RS	AA/RS	IE/RS	AA/RS	AA/RS
Post-test 2	AA/RS	AA/RS	AA/RS	AA/RS	AA/RS	IE/RS

Tous les profils intègrent désormais l'orientation de valeur AA et l'associent à une orientation de valeur qui lui est compatible.

4. Synthèse

4.1 Evolution des valeurs moyennes accordées aux orientations de valeurs

Tableau XXXVI : MD

Maîtrise de la discipline	**Pré-test**	**Post-test 1**	**Post-test 2**
Score moyen	**37,3**	**27,9**	**22,9**
Effectif supérieur au score moyen	**5**	**4**	**5**
Effectif égal au score moyen	**0**	**0**	**0**
Effectif inférieur au score moyen	**5**	**6**	**5**

Tableau XXXVII : PA

Processus d'apprentissage	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Score moyen	41	37.5	31.2
Effectif supérieur au score moyen	4	7	5
Effectif égal au score moyen	2	0	0
Effectif inférieur au score moyen	4	3	5

Tableau XXXVIII : AA

Auto-Actualisation	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Score moyen	42,9	50,9	56,4
Effectif supérieur au score moyen	5	4	7
Effectif égal au score moyen	0	0	0
Effectif inférieur au score moyen	5	6	3

Tableau XXXIX : IE

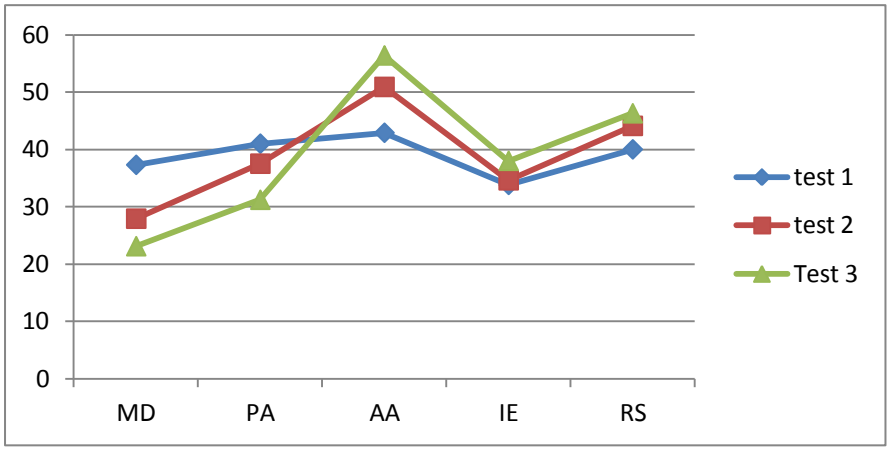
Intégration écologique	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Score moyen	33,8	34,6	38
Effectif supérieur au score moyen	5	5	4
Effectif égal au score moyen	0	0	0
Effectif inférieur au score moyen	5	5	6

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Tableau XXXX : RS

Responsabilisation sociale	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Score moyen	40,1	44,1	46,3
Effectif supérieur au score moyen	5	5	5
Effectif égal au score moyen	0	0	0
Effectif inférieur au score moyen	5	5	5

Le graphe suivant synthétise l'évolution des scores moyens affectés à chaque OV.



Graphe 5

4.2 Evolution des priorités au cours de l'expérience

Tableau XXXXI : MD

Maîtrise de la discipline	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Priorité forte	2	4	2
Priorité neutre	1	1	2
Priorité faible	7	5	6

Tableau XXXXII : PA

Processus d'apprentissage	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Priorité forte	4	3	3
Priorité neutre	0	0	0
Priorité faible	6	7	7

Tableau XXXXIII : AA

Auto-Actualisation	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Priorité forte	2	5	1
Priorité neutre	2	1	0
Priorité faible	6	4	9

Tableau XXXXIV : IE

Intégration écologique	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Priorité forte	2	2	2
Priorité neutre	0	4	2
Priorité faible	8	4	6

Tableau XXXXV : RS

Responsabilisation sociale	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
Priorité forte	3	3	2
Priorité neutre	1	3	4
Priorité faible	6	4	4

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

4.3 Transformation des orientations de valeurs

4.3.1 Les changements significatifs

Tableau XXXXVI : amplitude des scores moyens au cours de l'expérience

	MD	PA	AA	IE	RS
Entre le pré-test et le post-test 1	**-9,4**	**-3,5**	**+8**	**+0,8**	**+4**
Entre le post-test 1 et le post-test 2	**-5**	**-6,3**	**+5,5**	**+3,4**	**+2,2**
Entre le test initial et le post-test 2	**-14,4**	**-9,8**	**+13,5**	**+4,2**	**+6,2**

La transformation des profils d'orientations de valeurs identifiée directement à la fin du cycle se poursuit lors des huit semaines qui suivent. Ainsi, la baisse d'intérêt pour les orientations de valeurs MD et PA repérée juste après le cycle se poursuit lors des huit semaines qui suivent. De même, l'accroissement d'intérêt pour les orientations de valeurs AA, IE et RS continue dans les huit semaines qui suivent la fin de la mise en œuvre du cycle. Dans tous les cas, l'amplitude de transformation la plus importante est constatée lors du premier post-test.

L'application du test de Student confirme que les changements les plus significatifs sont repérés lors du premier post-test pour les orientations de valeurs MD, AA et RS. Dans les huit semaines qui suivent, même si la tendance amorcée se poursuit, les changements ne sont pas significatifs. Par contre, l'application de ce test entre le pré-test et le dernier post-test révèle, excepté pour IE, que toutes les orientations de valeurs de ces enseignants ont été affectées par l'expérience.

Tableau XXXXVII : changements significatifs obtenus pour chacune des OV aux différents moments de l'expérience

	MD	PA	AA	IE	RS
Entre le pré-test et le post-test 1	**OUI**	**NON**	**OUI**	**NON**	**OUI**
Entre le post-test 1 et le post-test 2	**NON**	**OUI**	**NON**	**NON**	**NON**
Entre le test initial et le post-test 2	**OUI**	**OUI**	**OUI**	**NON**	**OUI**

4.3.2 Transformation de la composition des profils

Tableau XXXXVIII : transformation des profils composés d'orientations de valeurs incompatibles avec AA

	Nathalie	Cédric	Rébéca	Marie-Pierre	Fanny	Annie	Anne-Hélène	Fanch
Pré-test	MD/PA/AA	MD/PA/AA	MD/PA/AA	PA/AA/RS	MD/AA	PA/RS	PA/ MD/IE/AA	MD/AA
Post-test 1	PA/AA	AA/RS	PA/AA	PA/AA/RS	AA/RS	AA/RS	PA/AA	AA/RS
Post-test 2	AA/IE	AA/RS	AA/RS	AA/RS	AA/RS	IE/RS	AA/PA	AA/RS

Tous les profils ont été affectés par l'expérience. A l'exception d'un, ils intègrent tous l'orientation de valeur fondatrice du curriculum et à laquelle est associée une orientation de valeur qui lui est compatible.

La transformation identifiée juste après la fin du cycle de badminton se poursuit lors des huit semaines qui suivent.

<u>Tableau XXXXIX</u> : transformation des profils composés d'orientations de valeurs compatibles avec AA

	Bruno F	**Bruno G**
Pré-test	AA/IE/RS	AA/RS
Post-test 1	PA/IE/RS	AA/RS
Post-test 2	AA/RS	AA/RS

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Résumé

L'application de la version française du test VOI permet de déterminer si la mise en œuvre du cycle de badminton élaboré à partir du principe du développement personnel de l'élève affecte ou non les orientations de valeurs des enseignants de l'échantillon. La structure des profils des enseignants est identifiée à trois reprises : avant qu'ils mettent en œuvre le cycle auprès de leurs élèves, à l'issue de la dernière leçon et huit semaines plus tard.

Le pré-test met en évidence deux types de profils distincts. Quatre d'entre eux sont constitués d'orientations de valeurs compatibles entre elles tandis que les autres articulent des perspectives éducatives contradictoires. Six enseignants ont dans leur profil initial une orientation de valeur incompatible avec AA.

Après la mise en œuvre du curriculum, les scores moyens des orientations de valeurs MD et PA baissent respectivement de dix à quatre points tandis que celui de AA augmente de huit points. Une perturbation apparaît donc dans la structure des profils initiaux à la suite de la mise en œuvre du curriculum. A l'issue de ce second test, quatre enseignants articulent toujours des orientations de valeurs incompatibles entre elles. Neuf d'entre eux affecte désormais à AA le score le plus élevé mais quatre enseignants l'associent encore à une orientation de valeur qui lui est incompatible. L'application du test d'analyse de la variance montre que la perception des orientations de valeur MD, AA et RS a été significativement modifiée.

Le test réalisé huit semaines après la fin du cycle révèle encore une baisse du score moyen attribué aux orientations de valeurs MD et PA tandis que ceux de AA, IE et RS continuent de progresser. A l'issue de ce test, il n'y a plus aucun profil articulant des orientations de valeurs incompatibles entre elles. Neuf d'entre eux ont intégré AA. L'application du test d'analyse de la variance montre que pendant cet intervalle de temps, seule l'orientation de valeur PA évolue significativement.

L'introduction d'un curriculum élaboré à partir de l'orientation de valeur AA a donc affecté les profils des enseignants chargés de le mettre en œuvre. La modification de la perception des orientations de valeurs est amorcée lors de la mise en œuvre du cycle puisque le premier post-test fait état de changements significatifs pour trois d'entre elles. Cette transformation se poursuit dans l'intervalle des huit semaines qui suit la fin du cycle.

L'orientation de valeur AA, fondatrice du cycle, apparaît désormais dans tous les profils même dans ceux qui étaient initialement composés d'orientations de valeurs incompatibles avec elle. A la fin de l'expérience, plus aucun système de valeurs n'articule d'orientations de valeurs incompatibles entre elles.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

PARTIE 6

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

PARTIE 6 : Discussion

1. Rapport des enseignants à l'orientation de valeur AA

1.1 Evolution des orientations de valeur incompatibles avec AA

1.2 Evolution des orientations de valeurs compatibles avec AA

2. Effet du curriculum sur les attracteurs des profils initiaux

2.1 Un profil initial moyen contradictoire

2.1.1 Des orientations de valeurs incompatibles entre elles

2.1.2 Des conceptions différentes de l'individualisme

2.2 Evolution de la tension structurelle des profils au cours de l'expérience

2.3 Transformation et structure du profil initial

2.3.1 Evolution des attracteurs du profil initial moyen

2.3.2 Evolution des profils incompatibles

2.3.3 Evolution des profils compatibles

2.4 Synthèse

3. Effets du protocole sur les transformations

3.1 L'orientation de valeur fondatrice unique

3.2 Les enseignants ne sont pas impliqués dans la conception du curriculum

3.3 L'introduction concertée du curriculum

3.4 Le pragmatisme du curriculum

3.5 Synthèse

4. Perturbation ou transformation des conceptions enseignantes ?

4.1 Le protocole et les transformations induites

4.1.1 Le caractère bottom-up du curriculum est négocié

4.1.2 La mesure des changements

4.1.3 La caractérisation des conceptions éducatives

4.2 Où la question du sens refait surface

4.3 Un positionnement philosophique bouleversant

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

L'objectif de ce travail est de déterminer dans quelle mesure l'introduction d'un curriculum peut affecter les systèmes de valeurs des enseignants chargés de le mettre en œuvre. Plus particulièrement, il s'agit d'apprécier dans quelle mesure les enseignants intègrent l'orientation de valeur auto-actualisation véhiculée par le curriculum et l'importance avec laquelle ils la considèrent à l'issue de l'expérience. Pour cela, nous avons recueilli à trois reprises les orientations de valeurs de dix enseignants d'éducation physique à l'aide de la version française du test Value Orientation Inventory (Pasco et al., 2008) : avant qu'ils ne mettent en application le cycle d'enseignement de badminton auprès de leurs élèves, à l'issue de la dernière leçon et huit semaines plus tard.

Pour favoriser l'adhésion des enseignants au principe du développement personnel de l'élève, le cycle de badminton est conçu et introduit en tenant compte des caractéristiques identifiées par la littérature comme susceptibles de favoriser un changement ou d'engendrer le moins de résistances possible. Ainsi, l'auto-actualisation sur laquelle repose ce curriculum est explicite et n'est associée à aucune autre orientation de valeur (Banville et al., 2001; Le Bot, 2008). De même, l'effectif de l'échantillon est volontairement faible pour garantir un réel accompagnement des enseignants (Ennis et al., 1990).

Cette étude éprouve ces résultats à partir d'une approche différente des travaux mobilisés pour ce travail. Pour que les enseignants ne puissent pas déroger au principe du développement personnel de l'élève, ils ne sont pas du tout impliqués dans la démarche de conception. Leur tâche consiste à mettre en œuvre auprès de leurs élèves une succession de huit leçons entièrement préconçues. Ils n'ont pas d'autre choix que d'adopter l'organisation pédagogique proposée. Ce procédé a pour but d'atténuer l'effet « grille de lecture » (Cothran, 1996) qui consiste à ne retenir d'un nouveau programme que les principes compatibles avec les siens évitant ainsi toute remise en cause fondamentale (Sparks, 1983).

Les profils initiaux identifiés lors du premier test associent des perspectives éducatives incompatibles entre elles (Pasco et al., 2008). En effet, les thématiques liées au développement personnel de l'élève, à sa responsabilisation face aux apprentissages sont fréquemment articulées à des conceptions centrées sur la maîtrise des contenus disciplinaires, sur les processus mobilisés par les élèves pour apprendre… Cette particularité

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

nous conduit également à examiner l'influence de l'introduction du curriculum sur ces tensions structurelles au cours de l'expérience.

1. Rapport des enseignants à l'orientation de valeur AA

1.1 Evolution des orientations de valeur incompatibles avec AA

Les scores moyens affectés aux orientations de valeurs MD et PA ne cessent de décroître tout au long de cette expérience (plus de quatorze points pour MD et presque dix points pour PA). L'application du test de l'analyse de la variance révèle que l'évolution du score attribué à MD est significative dès le premier post-test. Par contre, la transformation n'est pas significative lors du premier post-test pour l'orientation de valeur PA. L'importance accordée à cette perspective éducative met plus de temps à être modifiée. La transformation ne sera significative que huit semaines plus tard.

Ces résultats contredisent ceux obtenus par Ennis et al.(1990) et sont contraires à l'hypothèse que nous avions formulée. En effet, d'après les résultats obtenus par ces auteurs et par les différents travaux mobilisés dans le cadre de notre travail, MD est l'orientation de valeur qui résiste le plus fortement à l'introduction d'un nouveau curriculum. Nous nous attendions donc à ce que cette orientation de valeur soit peu affectée par le protocole expérimental. Or, nous constatons ici que c'est celle qui évolue le plus rapidement. Pour interpréter cette contradiction, il convient peut être de prendre en compte la particularité des profils initiaux. En effet, les orientations de valeurs MD et PA ne peuvent ici être manipulées isolément puisqu'elles sont fréquemment (N= 6) associées à AA. Selon Pissanos et Allison (1993), les profils d'orientations de valeurs qui intègrent AA acceptent facilement les innovations introduites par des curricula.

Nous constatons ici que le caractère relatif à l'orientation de valeur AA agit de façon plus efficace que celui de MD. L'orientation de valeur MD n'est pas ici un facteur de résistance (Ennis et al., 1990) aux innovations introduites par le cycle de badminton tandis que la prédisposition à l'ouverture associée à AA (Pissanos et Allison, 1993) se vérifie nettement. Nous observons également qu'une orientation de valeur dont le score initial est important peut malgré tout être rapidement et significativement affectée. Ces résultats laissent

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

suggérer qu'une évaluation quantitative n'est pas suffisante pour caractériser la constance et la solidité de l'intérêt accordé à une orientation de valeur.

1.2 Evolution des orientations de valeurs compatibles avec AA

Le score initial moyen accordé à l'Auto-Actualisation est le plus élevé de tous. Sa valeur continue de progresser à chaque test. La centration sur le développement personnel de l'élève opérée par ce cycle résonne particulièrement avec la forte sensibilité des enseignants de l'échantillon pour AA. De nombreux travaux (Ennis, 1992a, b; Cothran, 1996; Chen et Ennis, 1996) ont montré que les enseignants ont tendance à faire correspondre leurs orientations de valeurs avec les buts fixés aux élèves. Les progressions significatives des scores attribués à AA dès le premier post-test illustrent encore ce résultat. Surtout, elles montrent que l'introduction d'un curriculum élaboré à partir d'une orientation de valeur à laquelle les enseignants sont sensibles a pour effet de renforcer l'intérêt pour cette perspective éducative.

Le score attribué à RS augmente également à chaque test. Cette évolution est significative dès le premier test. Il convient de rappeler que l'organisation pédagogique du cycle place très fréquemment l'élève dans des situations de prises de responsabilité. En effet, il doit d'abord assumer la responsabilité de choisir un axe de formation parmi ceux qui lui sont proposés. Ensuite, la qualité de ses apprentissages est directement liée à son implication dans le groupe de travail qu'il intègre. Ainsi, l'organisation spatiale, temporelle et humaine des ateliers repose sur une série de prises de responsabilité face aux tâches à réaliser. Comme l'ont constaté Ennis et al.(1997), un lien semble s'établir entre l'organisation des connaissances proposée par ce cycle et la perspective éducative à laquelle elle fait référence. Dans le cas présenté ici, l'organisation pédagogique qui incite les élèves à prendre des responsabilités rend les enseignants plus sensibles à RS.

La faiblesse des scores attribués à IE renforce cette proposition (Ennis et al., 1997). En effet, contrairement à une démarche d'enseignement élaborée à partir de IE, ce cycle n'incite pas l'élève à considérer ses apprentissages comme des éléments d'intégration à un environnement plus large que l'espace du cours. Comme l'orientation de valeur IE n'affecte pas l'organisation des connaissances de ce cycle alors elle est peu prise en compte par les enseignants.

2. Effet du curriculum sur les attracteurs des profils initiaux

2.1 Un profil initial moyen contradictoire

2.1.1 Des orientations de valeurs incompatibles entre elles

A l'issue du premier test, les scores moyens des orientations de valeur AA et PA sont les plus élevés (respectivement 42,9 et 41). Comme peu d'enseignants ont une structure de profil qui s'en écarte (10,7% pour l'OV AA et 19,7% pour l'OV PA), il est possible d'affirmer que ce comportement moyen est majoritairement partagé par les enseignants de cet échantillon. Nous considérons, à l'instar de Guskey (1985) et Pasco et al.(2008), que le système de croyances à partir duquel l'enseignant fonde sa pratique est composé des deux orientations de valeurs ayant obtenu les scores les plus élevés.

La matrice de corrélation établie par Pasco et al.(2008) montre que certaines associations d'OV sont incompatibles car elles renvoient à des conceptions de l'enseignement, de l'élève trop éloignées les unes des autres. Les OV AA et PA appartiennent à des systèmes non compatibles. En effet, alors que l'OV PA renvoie à une conception cognitiviste de l'apprentissage et de l'enseignement, l'OV AA relève d'une filiation humaniste où les questions de responsabilisation, d'autonomie et d'intégration de l'élève sont primordiales. Les enseignants qui souscrivent à l'OV PA sont préoccupés « *par ce qui se passe dans la tête des élèves lorsqu'ils tentent de résoudre un problème qui leur est posé »*. Ils tentent d'accéder aux processus internes mobilisés par les élèves afin de mieux enseigner. Le rôle de l'enseignant est conçu comme une aide aux démarches d'apprentissage. L'élève évolue dans un univers prédéfini par l'enseignant.

Les enseignants qui s'inscrivent dans le perspective AA posent un préambule à ces préoccupations. « *A quoi servent toutes les stratégies cognitives et métacognitives si l'élève n'a pas trouvé les moyens d'entrer en relation avec lui-même, avec les autres? »* Le bien-être de l'élève, l'acquisition d'une meilleure connaissance de lui-même, sont les composantes centrales des situations d'apprentissage. Si l'enseignant est également envisagé comme un facilitateur des apprentissages, son rôle consiste cependant ici à encourager l'élève à atteindre l'excellence individuelle dans la voie qu'il a choisie. L'environnement au sein

duquel l'élève évolue est alors aménagé pour qu'il puisse atteindre en toute autonomie le but qu'il s'est lui-même fixé.

La structure du profil initial moyen de l'échantillon est donc constituée de deux orientations de valeurs incompatibles car elles renvoient à des conceptions de l'enseignement et des mises en œuvre pédagogiques ayant peu de points communs.

2.1.2 Des conceptions différentes de l'individualisme

Maslow (1954) définit l'auto-actualisation comme un besoin d'accomplissement de soi qui renvoie au désir de réalisation de soi. Un enseignant qui envisage son travail à partir de l'OV AA tente donc, pour chaque élève, de favoriser l'émergence de ce qui le singularise. Son but n'est pas de le conformer à une norme préétablie par l'institution mais plutôt de lui permettre d'être en phase avec celui qu'il veut devenir. Il s'agit ici de permettre l'expression des singularités face à une raison universelle (Le Bart, 2008). La perspective d'auto-actualisation en matière d'enseignement tente de faire exister l'élève au-delà d'une identité prescrite. L'orientation de valeur AA est la transposition scolaire de l'individualisme de différenciation qui se développe dans les sociétés de consommation depuis les années cinquante (Le Bart, 2008).

L'OV PA correspond à une vision de l'enseignement légitimé par une institution scolaire (Pasco et al., 2008) dont la fonction consiste à « *donner à tous les hommes ce bagage commun de savoirs, de savoir-faire, de sentiments qui fonde une nation et même plus largement l'humanité* » (Durkheim, 1990, p. 36-37). La formation est donc traditionnellement référée à un principe commun d'intérêt général, elle produit des individus ajustés aux grandes finalités sociales. Dans un contexte d'explosion des savoirs, la formation de cet individu générique passe par la transmission de méthodes d'apprentissage. Cette perspective de l'enseignement est également centrée sur l'élève, mais elle ne vise pas, comme l'OV AA, l'expression de la singularité de chaque élève. L'OV PA l'aborde uniquement dans son rapport à l'apprentissage et l'école.

La composition AA/PA du profil initial de l'échantillon juxtapose donc deux conceptions antagonistes de l'individualisme. L'une considère que l'enseignement doit faciliter l'expression de la subjectivité de chacun, tandis que l'autre cherche à conformer l'élève à

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

une norme institutionnelle selon le principe de l'intérêt général. On peut reconnaitre une dialectique semblable à celle décrite par Dubet (2008) au sujet des lycéens qui négocient le conflit entre leurs valeurs d'adolescents et celles imposées par le lycée en pratiquant ce que Rayou (1998) nomme la « *culture de la réticence ».* Les enseignants vivraient une oscillation du même type puisqu'ils doivent simultanément assumer deux statuts distincts : celui de citoyens intégrés à une société qui prône l'avènement d'un individualisme de différenciation et celui de membres d'une institution dont la fonction est de former des individus génériques conformément au principe de l'intérêt général. Ce qui apparaissait initialement comme une contradiction serait donc le résultat d'un traitement dynamique opéré par l'enseignant entre deux conceptions distinctes de l'individu : l'une véhiculée par la société à laquelle il est intégré et l'autre fondatrice de l'institution au sein de laquelle il travaille. L'intégration de l'OV PA au système d'orientations de valeur des enseignants serait l'expression de ce que Zeichner et Tabachnik (1983) nomment la « *pression institutionnelle ».*

Le curriculum que les enseignants ont ici mis en œuvre s'appuie clairement sur un individualisme de différenciation et organise un enseignement qui permet à chaque élève d'exprimer sa singularité, d'atteindre le meilleur niveau par la voie de son choix. Il s'agit maintenant d'apprécier si les tensions dans les profils des enseignants révélées par le premier test sont affectées par l'introduction de ce programme.

2.2 Evolution de la tension structurelle des profils au cours de l'expérience

Le pré-test révèle que 80% des profils initiaux sont composés d'une association entre les orientations de valeurs AA et PA. La proportion de ce type de profil diminue de moitié lors du test réalisé à la fin du cycle de badminton. Huit semaines plus tard, il n'y a plus qu'un seul profil de ce type.

MD est l'orientation de valeur qui est la plus rapidement affectée puisqu'elle ne rentre plus dans la composition d'aucun profil dès la fin du cycle. Alors qu'Ennis et al.(1990) ont constaté que MD est l'orientation de valeur qui résiste le plus au changement lors de l'introduction d'un curriculum, nous obtenons un résultat contraire. Dans notre cas, c'est l'abandon de la perspective éducative décrite par PA qui prend le plus de temps. Sa disparition est presque totale à l'issue du troisième test.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Jewett et al.(1995) ont montré que les enseignants s'opposent au changement lorsqu'ils estiment que celui-ci n'est pas bénéfique pour les élèves. Inversement, ceux de l'échantillon sont sensibles au principe du développement personnel de l'élève mais pourtant aucun, avant l'expérience décrite ici, ne l'opérationnalise dans ses contenus d'enseignement. Fanch exprime qu'il est « *sensible à la question du développement personnel de l'élève mais »* qu'il n'a *« jamais été formé à cela »,* qu'il ne sait «*pas l'organiser sur le terrain ».* L'absence de propositions de procédures pédagogiques par les documents officiels qui accompagnent les programmes du lycée semble être un frein à la réalisation de cette perspective éducative. Le manque de moyens, financiers, matériels, humains, a d'ailleurs souvent été invoqué pour expliquer les difficultés de mise en œuvre des curricula officiels (Brennan, 1996; Genet-Volet et Desrosiers, 1995; Tardif et Lessard, 1999; Pasco, 2005). Comme l'ont déjà montré un certain nombre de travaux (Sparks, 1983; Sparkes, 1987, 1991a; Hellison, 1985), les enseignants intègrent avec difficulté les valeurs d'un curriculum si elles entraînent une réorganisation des procédés d'enseignement trop profonde. Le pragmatisme explique peut-être ici le maintien d'orientations de valeurs comme MD ou PA dans les profils initiaux. A défaut d'avoir reçu une formation pédagogique permettant d'organiser un enseignement favorisant le développement personnel de l'élève, affecté par les principes éducatifs conservateurs de l'institution scolaire (Zeichner et Tabachnik, 1983), influencé par les valeurs MD ou PA d'une discipline sportive qu'ils pratiquent (Curtney-Smith et Meek, 2000), les enseignants maintiennent les orientations de valeur PA et MD comme références tout simplement parce qu'ils les maîtrisent et qu'ils savent organiser un enseignement à partir des conceptions qu'elles véhiculent. Le développement personnel de l'élève serait une valeur de fond tandis que la maitrise des contenus et l'efficacité des processus d'apprentissage mobilisés par l'élève des valeurs fonctionnelles. Dans ce cas, le cycle de badminton que nous leur proposons constitue une réponse directe à cette absence pour organiser un enseignement conforme aux attentes institutionnelles.

2.3 Transformation et structure du profil initial

2.3.1 Evolution des attracteurs du profil initial moyen

La structure initiale du profil moyen de l'échantillon est modifiée lors de cette expérience. Ainsi, les attracteurs évoluent de PA/AA vers AA/RS au deuxième test. Le profil

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

moyen recueilli lors du dernier post-test est identique au second, seuls les scores attribués à AA et RS augmentent encore (5,5 pour AA et 2,2 pour RS).

Non seulement les deux orientations de valeur du profil initial correspondent à des conceptions de l'enseignement antagonistes mais en plus elles sont issues de deux sphères différentes. En effet, PA recouvre une perspective éducative largement diffusée dans les formations initiales des enseignants et depuis longtemps légitimée par l'institution scolaire tandis que AA est une transposition dans la sphère scolaire des valeurs d'épanouissement personnel véhiculées par la société actuelle.

La perte d'intérêt pour PA s'observe tout au long de cette expérience avec une diminution de score de 18% entre le début et la fin. L'attractivité pour AA croît nettement puisque ses scores augmentent de plus de 30% entre le premier et le dernier test. Ces deux orientations de valeurs ne sont donc pas appréciées avec la même considération par les enseignants de l'échantillon. Cependant, la perte d'intérêt pour PA n'est pas immédiate et ne devient vraiment significative qu'au troisième test. Par contre, AA devient dès le second test la préférence éducative principale de l'échantillon. Nous observons donc une progression différenciée des orientations de valeurs du profil moyen. Alors qu'Ennis et al.(1990) constatent que MD est l'orientation de valeur qui résiste le plus aux propositions innovantes, PA est ici celle qui résiste le plus au changement.

Le dernier post-test révèle que la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages devient le deuxième attracteur du profil moyen. Le cycle de badminton organise un enseignement qui permet à l'élève de choisir lui-même son parcours de formation et qui l'implique dans des relations fonctionnelles avec les autres. Il est directement responsable de la qualité de ses apprentissages. La mise en place de l'atelier d'apprentissage, la gestion du temps, sont les tâches qu'il assume désormais. Alors qu'Howarth (2000) montre que la mise en œuvre d'un curriculum est affectée par les orientations de valeur auxquelles adhèrent les enseignants, l'augmentation du score attribué à RS valide la réciproque de cette proposition. En effet, on observe ici que la mise en œuvre du curriculum affecte le système de valeurs des enseignants.

2.3.2 Evolution des profils incompatibles

Marie-Pierre et Annie

Le profil initial de Marie-Pierre est PA/AA/RS. Il est constitué d'orientations de valeur incompatibles entre elles (Pasco et al., 2008). Son deuxième profil comprend les mêmes orientations de valeurs mais elles ne sont pas affectées des mêmes scores. Ainsi, les attracteurs révélés par le second test sont RS/PA/AA. Les écarts de scores sont minimes puisqu'un point sépare les scores PA et AA entre le pré-test et le premier post-test et il n'y a que 3 points de différence entre les scores RS. Le profil final de Marie-Pierre est compatible et constitué de AA/RS.

La mise en œuvre du cycle de badminton auprès de ses élèves n'a pas affecté en profondeur la structure de son profil. La transformation la plus importante survient dans les huit semaines qui séparent les tests 2 et 3.

Pour Marie-Pierre, la transformation du profil initial est un processus différé.

Le profil initial d'Annie est PA/RS. Il est constitué d'orientations de valeurs incompatibles entre elles (Pasco et al., 2008). RS et AA sont les attracteurs du second profil. Par contre, le troisième profil est identique au premier puisqu'il est de nouveau constitué des orientations de valeur RS et PA. RS obtient un score plus important que PA à ce dernier test. Le profil final d'Annie est incompatible et constitué de RS/PA. La structure du profil de cette enseignante n'est donc modifiée à l'issue du cycle de badminton. Si l'orientation de valeur AA, fondatrice du curriculum, est intégrée à son système de valeurs au second test, cette transformation n'est pas stable dans le temps puisque huit semaines plus tard, elle se repositionne sur son profil initial à peine altéré par une différence de hiérarchie entre les orientations de valeurs qui le constituent.

Ces deux enseignantes résistent au changement. Pour Marie-Pierre, la transformation est mineure puisqu'elle ne consiste qu'à diminuer l'importance de PA, les orientations de valeur AA et RS étant déjà présentes dans son profil initial. De plus, c'est un processus qui met du temps à s'installer. Pour Annie, une réelle modification de la structure apparaît lors du premier post-test puisqu'elle abandonne PA au profit de AA. Cependant, ce changement n'est pas stable dans le temps. Plusieurs travaux (Solmon et Ashy, 1995; Tjeedsma, Meztler

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

et Walker, 2000; Tutt et Carter, 2000) ont démontré que les profils d'orientations de valeurs peuvent évoluer au cours de la carrière de l'enseignant, notamment à partir de l'expérience pratique. Les résultats obtenus par ces deux enseignantes tendent à confirmer l'importance de la « *pression institutionnelle »* (Zeichner et Tabachnik, 1983) sur la capacité à transformer son système d'orientations de valeurs. L'amplitude de transformation générée par l'expérience à laquelle elles ont participé est soit mineure, soit nulle.

Rébéca

Le profil initial de Rébéca est PA/AA. Il est constitué d'orientations de valeur incompatibles entre elles. La structure du second profil est identique, seule la hiérarchie entre ces deux orientations de valeurs est modifiée. PA est abandonnée dans le troisième profil et remplacée par RS. Le profil final de Rébéca est compatible et constitué de AA/RS.

L'évolution du profil de cette enseignante est visible seulement lors du dernier test mais contrairement à Annie et Marie-Pierre, c'est un phénomène continu. En effet, elle attribue initialement à PA une très grande importance (score de 51). L'abandon de cette perspective est visible dès le second test avec une diminution de 10 points, puis de 8 points entre les tests 2 et 3. Par contre, le score de AA augmente brutalement au second test (+ 16 points) et se maintient à cette valeur au test final. La transformation du profil de Rébéca est semblable à celle mise en évidence pour le profil moyen de l'échantillon. Avant de participer à l'expérience, elle était déjà sensible à la question du développement personnel de l'élève mais simultanément s'appuyait sur PA pour envisager son métier. L'abandon de cette orientation de valeur fonctionnelle est un processus qui prend du temps car elle suppose une remise en cause de ses habitudes de travail, de ses apports de formation, de traditions scolaires profondément ancrées. Comme l'ont constaté Pissanos et Allison (1993), une approche constructiviste de l'apprentissage est souvent observée parmi les enseignants sensibles à AA. Le fait que cette association PA/AA soit facile à assumer peut expliquer que sa remise en cause prenne du temps.

Nathalie

Le profil initial de Nathalie est PA/AA. Il est constitué d'orientations de valeurs incompatibles entre elles. Le second test ne révèle pas de modification structurelle mais un

changement de hiérarchie entre ces deux orientations de valeurs. PA est finalement abandonnée au profit de IE. Le profil final de Nathalie est compatible et constitué de AA/IE. On constate une évolution de profil similaire à celle de Rébéca. En effet, le score initial de PA est important et diminue progressivement dès le second test.

Cédric

Le profil initial de Cédric est MD/PA/AA. Il est constitué d'orientations de valeur incompatibles entre elles. Le second test révèle une transformation structurelle profonde puisque les attracteurs de son profil sont désormais AA/RS. Ils se maintiennent dans cet ordre lors du troisième test. Le profil final de Cédric est alors compatible et constitué de AA/RS. Le profil initial fait apparaître une contradiction forte dans les valeurs qui président à sa façon d'aborder le métier. D'une part, il est centré sur la maîtrise des contenus disciplinaires et sur l'efficacité des processus d'apprentissage que mobilise l'élève et d'autre part il souhaite organiser un enseignement qui laisse à l'élève la possibilité d'évoluer suivant des besoins qu'il ressent. En mettant en œuvre auprès de ses élèves un curriculum élaboré à partir d'une seule orientation de valeur, Cédric semble avoir réglé ce conflit interne.

Fanny et Fanch

Les profils initiaux de Fanny et de Fanch sont MD/AA. Ils sont constitués d'orientations de valeurs incompatibles entres elles. Une transformation structurelle de leur profil apparaît dès le second test. Le dernier test révèle le même profil compatible AA/RS. La mise en œuvre auprès de leurs élèves d'un cycle élaboré explicitement à partir de AA a provoqué une remise en cause rapide de leur système initial. Contrairement aux résultats obtenus par Ennis et al.(1990), MD n'est pas un facteur de résistance à l'introduction d'innovations.

2.3.3 Evolution des profils compatibles

Bruno F.

Le profil initial de Bruno F. est IE/RS. Il est constitué d'orientations de valeurs compatibles entre elles. Il n'y a pas de modification structurelle du second profil, seulement une inversion de la hiérarchie entre les orientations de valeur. Par contre, AA est intégrée au troisième profil au détriment de IE. Le profil final de Bruno F. est RS/AA. Il est compatible.

La modification du système d'orientation de valeurs de cet enseignant n'intervient pas immédiatement. Contrairement aux cas précédents, il n'est pas exposé à un conflit interne de valeurs. Les perspectives à partir desquelles il envisage son métier ne sont antagonistes. L'introduction du curriculum affecte cependant son profil puisqu'il finit par intégrer AA. Les raisons de ce choix ne sont pas du même ordre que les enseignants car il ne s'agit pas ici d'harmoniser des conceptions entre elles. Bruno F. peut avoir été sensible à la démarche d'enseignement proposée ou avoir reconnu dans cette proposition une façon de mettre en œuvre les programmes d'EPS du lycée (BO n°6 du 31 août 2000). Il est vrai que les conceptions qui relèvent de l'orientation de valeur IE n'y sont que très peu mobilisées.

Bruno G.

Le profil initial de Bruno G. est AA/RS. Il est constitué d'orientations de valeurs compatibles entre elles. Il n'est pas modifié par l'expérience. Les scores affectés à AA ne cessent de croître. L'introduction de ce curriculum a donc consolidé l'attrait pour AA.

2.4 Synthèse

Après avoir mis en application auprès de leurs élèves un cycle de badminton élaboré à partir de l'orientation de valeur AA, la structure initiale du profil de l'échantillon s'est transformée. Pour expliquer l'incompatibilité du profil AA/PA initial, nous avons suggéré que AA incarnait une sensibilité intime acquise en dehors de l'institution scolaire qui reflétait l'assimilation par ces enseignants des valeurs liées au développement personnel et au bien-être individuel véhiculées par la sphère sociale.

L'orientation de valeur PA renvoie, avec MD, à des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sur lesquelles l'institution scolaire se fonde traditionnellement et pour lesquelles les enseignants ont été formés.

Oscillant entre une adhésion aux valeurs de développement personnel véhiculées par la société et leur appartenance à une institution scolaire traditionnellement chargée de former des individus génériques, les enseignants cèderaient à cette pression révélée par Saxe, Gearhart, Franke, Howard et Crockett (1999) en adoptant une position consensuelle. Ils envisagent leur métier à partir d'une conviction profonde, le développement personnel de l'élève, et d'une conception de l'enseignement conforme aux normes de l'institution scolaire

et dont ils maîtrisent les mises en œuvre, l'efficacité des ressources mobilisées par les élèves pour apprendre.

L'évolution du profil vers les attracteurs AA et RS tend à confirmer cette interprétation. En effet, la diminution significative des scores attribués à l'orientation de valeur PA montre que son rôle était avant tout fonctionnel. A partir du moment où les enseignants disposent de moyens pédagogiques pour mettre en œuvre le développement personnel de l'élève, leur intérêt pour PA décroit.

Cependant, cet attracteur est puissant car sa diminution ne devient significative que dans la deuxième partie de l'expérience, alors que l'augmentation des scores pour AA est significative dès l'application du second test VOI. L'examen des progressions individuelles fournit des éléments qui permettent de mieux cerner cette progression différenciée des orientations de valeur AA et PA du profil initial de l'échantillon.

Nos résultats confirment ceux établis par Zeichner et Tabachnik (1983). Les enseignants qui ont été le plus longtemps soumis à la « pression institutionnelle » sont ceux qui résistent le plus au changement. Les enseignants de notre échantillon qui travaillent depuis plus de vingt ans, abandonnent plus difficilement l'orientation de valeur PA. Ces résultats rejoignent les conclusions de nombreux travaux (Solmon et Ashy, 1995; Tjeedsma, Meztler et Walker 2000; Tutt et Carter, 2000), qui montrent que plus l'ancienneté au sein de l'institution est importante et plus la remise en cause des systèmes de valeur est laborieuse.

Nous constatons également une faible amplitude de transformation parmi les enseignants dont le système initial est composé d'orientations de valeurs compatibles entre elles. De même, l'association PA/AA résiste davantage (Pissanos et Allison, 1993) que les autres. Soucieux de préserver l'équilibre de leur système de valeurs, ces enseignants auraient cette intelligence décrite par Sparkes (1991a) d'adhérer à minima aux innovations. La proximité des orientations de valeurs constituant les systèmes initiaux de ces enseignants avec AA peut également expliquer la faible évolution de ces profils durant l'expérience.

Par contre, nous constatons que plus la structure initiale du profil de l'enseignant est complexe (plus de trois orientations de valeurs) ou plus les orientations de valeurs qui le composent renvoient à des conceptions de l'enseignement antagonistes, plus le processus

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

de transformation s'installe rapidement et durablement. Comme si la proposition de changement permettait de mettre un terme salvateur à un conflit interne.

Il reste alors à déterminer dans quelle mesure les conditions particulières retenues ici pour concevoir et introduire la proposition pédagogique se révèlent efficaces pour transformer les profils des enseignants.

3. Effet du protocole sur les transformations

Le test réalisé juste après la dernière séance du cycle de badminton révèle que tous les profils initiaux des enseignants ont été altérés. 60% ont été modifiés structurellement : les orientations de valeurs qui le constituent ont été en partie ou complètement changées. Pour les autres, si les orientations de valeurs restent les mêmes, leurs importances relatives sont modifiées.

Le dernier test, réalisé huit semaines après la dernière leçon du cycle de badminton, montre que 80% des profils initiaux sont transformés structurellement, c'est-à-dire qu'ils sont désormais composés d'OV différentes du profil initial. 10% sont une évolution du profil initial, c'est-à-dire que seule l'importance relative des OV qui le constituent est modifiée. Les autres reviennent exactement à leur état initial.

En moyenne, 70% des profils initiaux ont subi une modification structurelle au cours de cette expérience, 25% ont évolué et 5% n'ont pas été modifié du tout.

Les deux post-tests indiquent que AA est désormais intégrée aux profils des enseignants (90%) et associée à une orientation de valeur qui leur est compatible. La proportion des profils compatibles (Pasco et al., 2008) ne cesse de croître pendant toute la durée de l'expérience pour atteindre 90% lors du dernier test.

Une variation de l'intérêt accordé aux différentes OV est constatée. Les scores accordés aux différentes OV se distribuent différemment à chaque test. Ainsi, ceux attribués à MD et PA diminuent tout au long de cette expérience tandis que l'intérêt pour AA, RS et IE augmente à chaque test.

L'introduction de ce curriculum a incontestablement modifié les attracteurs des profils initiaux des enseignants. Examinons dans quelle mesure le protocole a pu affecter l'amplitude et la nature de ces transformations.

3.1 L'orientation de valeur fondatrice unique

L'axe du développement personnel de l'élève est l'unique support de ce cycle. Tout est organisé pour que celui-ci évolue suivant ses propres motifs d'agir. Aucune ambiguïté n'est possible et les réactions des enseignants montrent qu'ils le perçoivent bien. Ainsi, pour Bruno F. l'approche de ce cycle est *« radicale mais claire ».* Pour Nathalie, ce cycle place véritablement « *l'élève au centre des préoccupations ».* Cédric y voit une solution au problème qu'il estime insoluble de la différenciation pédagogique puisque « *là au moins c'est l'élève qui va là où il a besoin ».* Ces quelques réactions montrent que les enseignants ont bien perçu que le développement personnel de l'élève est la colonne vertébrale de ce cycle.

Pour aborder un curriculum innovant, les enseignants utilisent leur système de valeurs comme « grille de lecture » (Cothran, 1996). Autrement dit, ils tentent d'y retrouver les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement qui sont significatives pour eux. Les résultats obtenus lors du pré-test indiquent que le développement personnel de l'élève, son autonomie et sa responsabilisation face aux apprentissages fondent pour partie l'approche qu'ont ces enseignants de leur métier. Leur « grille de lecture » est donc, au moins partiellement, favorable à l'orientation de valeur du cycle que nous leur proposons. Plusieurs travaux (Banville et al., 2001; Curtney-Smith et Meek, 2000; Howarth, 2000, Meek et Curtney-Smith, 2004) ont démontré que lorsqu'un profil comporte des orientations de valeur proches de celles du curriculum alors il évolue plus facilement vers la perspective éducative développée. Cette tendance se confirme puisque les scores affectés à AA augmentent tandis que ceux de PA et MD diminuent tout au long de l'expérience. Comme le cycle ne s'appuie que sur le développement personnel de l'élève, alors seule une partie des références éducatives des enseignants est interpellée. Cette sollicitation a pour effet de renforcer l'intérêt pour AA au détriment de MD et PA.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

3.2 Les enseignants ne sont pas impliqués dans la conception du curriculum

Une partie des valeurs auxquelles se réfèrent initialement les enseignants de l'échantillon sont aussi en décalage avec celles du programme qu'ils doivent appliquer (Curtney-Smith, 1999; Curtney-Smith et Meek, 2000). La « grille de lecture » (Cothran, 1996) qu'ils mobilisent pour aborder le cycle de badminton s'avère être un outil complexe dans la mesure où il articule des conceptions antagonistes de l'individualisme et de l'enseignement. En utilisant un protocole qui consiste à former des enseignants à l'orientation de valeur PA, Ennis et al. (1990) constatent certes une transformation des pratiques. Cependant ce changement n'est pas toujours associé à une remise en cause fondamentale des références éducatives.

Dans notre étude, la tâche des enseignants ne consiste pas à intégrer l'orientation de valeur AA pour concevoir des contenus d'enseignement mais plutôt de mettre en œuvre auprès de leurs élèves une succession de huit leçons entièrement préconçues. Les enseignants ne peuvent donc pas négocier les contenus. La transformation des systèmes de valeur obtenue semble efficace puisque que les scores attribués à MD et PA diminuent tandis que ceux AA et RS augmentent rapidement et significativement. Cependant, si notre protocole semble mieux affecter cette « grille de lecture » que celui utilisé par Ennis et al.(1990), rien ne permet d'établir de lien entre ces évolutions et la transformation des pratiques enseignantes. En effet, même si l'adhésion à une orientation de valeur est le préalable nécessaire à sa mise en œuvre auprès des élèves (Howarth, 2000), nos résultats ont suggéré que le score attribué à une orientation ne suffit pas pour caractériser l'importance que lui attribue l'enseignant. Les résultats obtenus identifient nettement une transformation des profils d'orientations de valeurs des enseignants mais ne permettent pas de l'associer à une évolution des pratiques comme ont pu le faire Ennis et al.(1990). Comme les décisions prises par les enseignants sont déterminées par leurs orientations de valeurs (Jewett, 1994) et qu'il y a une cohérence entre celles-ci et les contenus enseignés Chen et Ennis (1996), la configuration AA/RS des profils des enseignants à la fin de l'expérience, on peut supposer que les enseignements seront affectés par ce nouveau système de valeur.

3.3 L'introduction concertée du curriculum

En nous présentant d'abord comme une enseignante de collège menant un travail de recherche, nous nous sommes délibérément éloignée du schéma peu efficace de l'expert qui

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

diffuse une nouvelle conception d'enseignement (Jewett et Bain, 1985; Leithwood, 1986; Cuban, 1992). Ainsi, lorsque Fanch a accepté de nous ouvrir les portes d'une de ses classes afin de confronter à l'épreuve du réel une première ébauche de ce cycle, il a été touché par les réactions des élèves. Sa curiosité a été indéniablement excitée par l'organisation d'un enseignement favorisant le développement personnel de l'élève. Marie-Pierre, que nous avons sollicitée pour tester certaines situations, a très vite manifesté de l'intérêt et s'est investie bien plus que nous l'escomptions. Rébéca, aux critiques de qui nous avons soumis le cycle, en a fait une lecture très précise, et soulevait systématiquement les points de dysfonctionnement. L'intérêt avec lequel chacun de ces enseignants s'est investi dans la conception de l'outil montre l'intérêt que les enseignants accordent à des introductions de type « bottom-up ».

3.4 Le pragmatisme du curriculum

L'outil a été conçu pour que sa mise en œuvre n'engendre aucun surcoût de travail. Selon Sparks (1983), c'est la condition minimale pour que l'implantation du curriculum soit un succès. Nous faisons alors tout pour que l'effort à réaliser ne soit pas alourdit par un travail de conception de situations pédagogiques. Nous voulions éviter que les enseignants s'opposent au changement introduit par ce curriculum uniquement parce qu'il perturbe trop leurs procédures d'enseignement (Doyle et Ponder, 1977). L'organisation pédagogique est donc présentée à chacun et nous restons à leur disposition pendant tout le temps du cycle. Nos procédures sont très vite assimilées et très peu d'entre eux nous sollicitent durant le cycle.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

3.5 Synthèse

L'expérience menée a incontestablement affecté les systèmes de valeurs des enseignants. Les caractéristiques retenues pour concevoir et introduire le curriculum se sont révélées efficaces pour enclencher un processus de transformation. Cependant, ce curriculum n'est pas seulement un outil pratique, facile à mettre en œuvre, il concrétise également le virage philosophique déterminant opéré par ce nouveau programme d'EPS. Il est fondé sur une conception de l'enseignement qui remet en cause la suprématie des savoirs sur l'élève, qui envisage différemment leurs places respectives avec celle de l'enseignant. Est-ce qu'en adhérant à la conception éducative portée par ce curriculum, les enseignants sont plus en phase avec l'orientation prise par les textes officiels ? Autrement dit, cette expérience fournit-elle suffisamment d'éléments pour que l'on puisse établir un lien entre la modification des systèmes de valeurs générée par la mise en œuvre du curriculum et une réelle assimilation par les enseignants des nouvelles orientations institutionnelles ? Le protocole retenu pour ce travail permet-il de traiter avec fiabilité cette délicate question de la transformation des conceptions enseignantes ? Ces interrogations sont essentielles car il s'agit de déterminer si le changement obtenu est seulement un artéfact de stimulation généré par l'introduction d'une perturbation ou s'il annonce une transformation en profondeur des références éducatives mobilisées par ces enseignants.

4. Perturbation ou réelle transformation des conceptions enseignantes ?

4.1 Le protocole et les transformations induites

4.1.1 Le caractère « bottom-up » du curriculum est négocié

La prise en compte des dimensions subjectives et personnelles de l'élève au sein de l'éducation physique introduit une véritable rupture dans l'enseignement de cette discipline. Les enseignants doivent réviser les conceptions éducatives à partir desquelles ils abordent leur pratique. Dans cette perspective, nous organisons un protocole à partir de trois éléments que la littérature identifie comme susceptibles de prédisposer favorablement au changement. Les transformations les plus efficaces ont été observées lorsque les nouvelles orientations sont amenées par la concertation, lorsqu'elles s'appuient sur une conception éducative explicite, lorsque des mises en œuvre concrètes sont proposées. Le curriculum

que nous avons conçu satisfait effectivement aux critères « outil concret » et « référence éducative unique ». Cependant, en optant pour un protocole qui consiste à soumettre aux enseignants un curriculum « clé en main » élaboré uniquement à partir du principe du développement personnel de l'élève, ils sont exclus de la démarche de conception. En effet, même si trois d'entre eux ont contribué par leurs suggestions à faire évoluer la forme du cycle, ils n'ont à aucun moment pu agir sur les valeurs fondatrices. Leurs interventions sont bien restées à la marge du processus d'élaboration.

Autrement dit, en souhaitant éprouver la perméabilité des enseignants à l'OV AA, l'effet « top-down » de l'introduction du programme officiel est réaffirmé. Cette contradiction interroge la fiabilité de la démonstration qu'est censé apporter ce travail. En effet, les résultats obtenus démontrent-ils vraiment que les valeurs de ce curriculum ont affecté celles des enseignants ? Ne confirment-ils pas plutôt que les enseignants sont capables d'appliquer des directives pédagogiques particulièrement verrouillées à la fois sur le plan des valeurs éducatives que sur celui de l'organisation pédagogique ? Pour mieux intégrer le critère « bottom-up », il aurait sans doute fallu s'engager dans une réelle démarche de conception collaborative avec les enseignants de l'échantillon.

Cependant, notre but est d'éprouver des critères qui puissent être transposables par des concepteurs de programme dans le but d'affecter efficacement les conceptions enseignantes. Cette perspective restreint alors les modalités de conception. Le critère « bottom-up » a donc ici été négocié et, seuls l'introduction et le suivi de la mise en œuvre ont été partagés avec les enseignants.

4.1.2 La mesure des changements

Le test VOI a été utilisé pour caractériser le profil de chaque enseignant. En moyenne, le temps nécessaire pour renseigner ce questionnaire à choix forcé de 65 énoncés est de 30 à 45 minutes. Lors de cette expérience, chaque enseignant remplit le questionnaire à trois reprises. Tous ont exprimé plus ou moins explicitement une certaine lassitude face à cet exercice. La forme de cet outil a d'ailleurs découragé deux enseignants à participer à cette expérience. Banville et al.(2002) ont rencontré le même type de réticence puisque en utilisant la voie postale, ils ont obtenu moins de 20% de retour. Par contre, Pasco et al.(2008) ont obtenu plus de 98% de retour en s'appuyant sur la collaboration de stagiaires

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

spécifiquement formés à la passation du questionnaire. Peut-être faut-il s'orienter, comme l'ont fait Ennis et al.(1997), vers une version réduite à 50 énoncés ? Un recueil des orientations de valeurs lors d'un entretien peut s'avérer également moins rébarbatif. En tout cas, la longueur de l'exercice, sa répétition au cours de l'expérience sont des éléments qui ont suscité une certaine lassitude. Il convient d'en tenir compte car elles peuvent altérer la qualité des données recueillies. D'ailleurs, l'outil adapté et validé en France par Pasco et al. (2008) pour recueillir les OV explique 31,86% de la variance. Une part importante en reste donc inexpliquée.

Malgré ces défauts matériels, nous avons maintenu ce procédé de recueil de données afin de garantir une certaine homogénéité avec les résultats obtenus par les travaux que nous avons mobilisés dans ce travail. L'évolution des scores révèlent que les conceptions éducatives des enseignants ont été perturbées. Ils ne permettent cependant pas d'identifier une remise en cause authentique des références éducatives, ni un processus qui consisterait à abandonner ses conceptions initiales au profit de celles portées par le curriculum. Une approche qualitative de la transformation, via des entretiens, aurait permis d'apporter davantage d'éléments de réponse. L'observation des pratiques de ces enseignants au-delà du délai des huit semaines aurait également permis de mieux caractériser l'intensité et la constance de la transformation induite par l'expérience.

Le test VOI renseigne donc sur la structure du système de valeurs de l'enseignant en quantifiant par des scores l'intensité de l'intérêt accordé aux différentes OV. Cependant, il ne permet pas, à lui seul, de déterminer si la réorganisation des OV persiste dans le temps et affecte les pratiques. L'utilisation d'outils qualitatifs aurait pu davantage éclairer sur le processus de changement mesuré par le test VOI.

4.1.3 La caractérisation des conceptions éducatives

De nombreux facteurs déterminent les conceptions éducatives que mobilise l'enseignant d'éducation physique pour mener son cours. Les éléments personnels constituent un premier ensemble. Dans leur revue de littérature, Pasco et Ennis (2009) identifient notamment le sexe, la spécialité sportive et l'expérience. Un second regroupe des éléments liés au contexte au sein duquel l'enseignant évolue. Pasco et Ennis (2009) identifient, entre autres, le milieu urbain ou rural de l'établissement, le niveau

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

d'enseignement, le contexte culturel. Les valeurs éducatives à partir desquelles l'enseignant détermine sa pratique résultent d'un traitement dynamique qu'il opère en permanence entre un système de contraintes constitué par les exigences institutionnelles, les pressions exercées par les « usagers » (Saxe et al., 1999) et les perspectives idéales qu'il possède à propos de l'école et de son rôle. Ce système de valeurs n'est pas figé et peut être remis en cause lors d'évènements imprévus pendant le cours. Ainsi, certains comportements d'élèves peuvent amener l'enseignant à adopter une posture en contradiction avec ses valeurs profondes.

Le but de ce travail est de déterminer dans quelle mesure ce système de valeurs peut être affecté par l'introduction d'un curriculum. Autrement dit, il s'agit de déterminer l'impact d'un élément de contexte sur les références éducatives mobilisées par l'enseignant. Pour cela, il est nécessaire de disposer d'un outil qui permette de caractériser la structure du système de valeurs à partir duquel l'enseignant aborde sa pratique. Comme nous l'avons décrit plus haut, les conceptions des enseignants en matière d'éducation constituent un ensemble dont l'évolution est difficilement prévisible. D'ailleurs, la divergence des résultats obtenus par les études qui se sont penchées sur cette question confirme cette caractéristique. Alors que certaines (Ennis et Zhu, 1991 ; Curtney-Smith et Meek, 2000; Behets et Vergauwen, 2004, Liu et Silverman, 2006; Pasco et al., 2008) montrent que les préférences éducatives se structurent pendant les premières années pour ensuite se stabiliser, d'autres (Salmon et Ashy, 1995; Tjeerdsma et al., 2000; Tutt et Carter, 2000) révèlent le contraire. Le système de valeurs de l'enseignant est donc un ensemble difficile à cerner dont les fondements philosophiques sont rarement explicités.

Le modèle des orientations de valeur est une construction théorique résultant d'une compilation d'avis de plus de cinquante experts de l'enseignement. Cet outil est tellement générique qu'il en devient a-culturel et a pu être mobilisé pour caractériser des conceptions enseignantes aux USA (Ennis, 1992b, Ennis et Chen, 1995; Ennis et al., 1997), à Taiwan (Liu et Silverman, 2006), en Flandres (Behets et Vergauwen, 2004), en Chine (Chen et al., 1997), au Québec (Banville, 1998, Banville et al., 2002) et en France (Pasco et al., 2008). Cette catégorisation des préférences éducatives fournit une lecture de la perturbation que nous allons générer. Cependant, comme elle se fait en dehors de la pratique, une contradiction apparaît et soulève un questionnement. En effet, un outil décontextualisé est-il à même de

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

saisir la complexité d'un enseignement essentiellement praxique ? Une telle différence de nature entre l'objet et l'outil utilisé ne risque t-elle pas de livrer un résultat tronqué ? Etant donné la complexité de l'objet à caractériser, la question de son appauvrissement par l'outil théorique utilisé se serait posée dans tous les cas.

Un outil qui permettrait, à partir de l'observation et de l'analyse de conduites de cours, d'identifier les valeurs fondatrices de l'enseignant aurait sûrement été plus en phase avec la complexité de l'objet à caractériser. Plusieurs démarches sont d'ailleurs entreprises, notamment par Le Bot, pour mettre en forme un tel outil. Dans le cadre de ce travail, si le souci de cohérence avec les travaux mobilisés a présidé, il convient cependant d'accueillir les scores obtenus avec lucidité.

4.2 Où la question du sens refait surface

L'orientation de valeur AA est présente dans près de 80% des profils initiaux de l'échantillon. La pertinence de l'assimilation par la sphère scolaire des thématiques liées au développement personnel de l'élève est une question qui semble ne pas se poser pour ces enseignants. Cependant, dans le même temps, cette OV est associée à d'autres qui lui sont incompatibles. En effet, le développement personnel de l'élève est initialement associé à la transmission des connaissances et à la maîtrise des procédés d'apprentissage. Cette particularité interpelle et suggère au moins deux interprétations. La première consisterait à l'envisager comme l'expression d'une certaine tension interne. Les enseignants de l'échantillon seraient partagés entre le souci de se conformer aux normes de l'institution scolaire qui valorise les conceptions enseignantes décrites par les OV MD et PA, et une sensibilité personnelle réceptive aux notions d'épanouissement individuel largement diffusées dans l'espace social. On peut aussi y voir une différence profonde sur le sens attribué au développement personnel de l'élève. Contrairement à celle retenue par les programmes de l'EPS, la conception du développement personnel de ces enseignants n'est pas dissociée de la transmission des connaissances et de l'optimisation des procédés d'apprentissage. Cette interprétation de la composition des profils initiaux illustre une nouvelle fois le caractère polysémique du développement personnel. Comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce travail, les programmes d'EPS convoquent cette notion sans jamais lui attribuer un sens précis. Les enseignants qui les reçoivent peuvent

donc l'investir d'une signification qui leur est propre. Le fait que AA soit associée aux OV MD et PA pour 80% des profils initiaux montrent que les valeurs éducatives dites traditionnelles, c'est-à-dire centrées sur la transmission des savoirs, exercent encore une influence importante sur les enseignants. Cette particularité du profil initial confirme également que lorsque les textes officiels s'appuient sur des concepts mal définis alors ils ne modifient pas vraiment les systèmes de valeurs des enseignants.

4.3 Un positionnement philosophique bouleversant

Les textes officiels abordent le développement personnel de l'élève comme une hyper focalisation sur l'individu. Les connaissances servent désormais à satisfaire rapidement des besoins que l'élève est parvenu à se définir. Cette posture interpelle à double titre. En effet, l'élève est-il vraiment capable d'analyser sa pratique et de définir la nature des connaissances dont il a besoin pour progresser ? Dans le cas du curriculum utilisé pour ce travail, un élève de classe de seconde est-il suffisamment cultivé en badminton pour déterminer les axes de transformation à investir ? Enfin, le rôle de l'enseignant est considérablement modifié. Il est réduit à celui de concepteur de situations d'apprentissage parmi lesquelles les élèves évolueraient selon leur guise. Cette modification affecte les fondements de l'action enseignante. Il n'est plus celui qui transmet mais celui qui propose, qui met à disposition des connaissances et des savoirs. Dans cette conception, la fonctionnalité se substitue à l'atemporalité de l'enseignement. La classe s'envisage désormais comme un ensemble composé d'individualités singulières qui doivent avoir chacune la possibilité d'évoluer suivant leurs propres desseins. N'y a-t-il pas ici le risque d'isoler l'élève du reste du groupe dans la mesure où les interactions sont seulement fonctionnelles ? Elles ne sont pas conçues à partir de valeurs de solidarité collective mais à partir d'une personnalisation de l'enseignement. De même, les connaissances sont désormais à disposition. C'est à l'élève que revient la décision de les aborder ou pas. Cela ne risque t-il pas d'isoler l'élève de sa culture ? L'hyper-individualisation de l'enseignement questionne également le rôle de l'EPS. Cette discipline doit-elle être le reflet des nouvelles tendances de la société ou préserver une sorte de constance, d'universalisme face à cette montée de l'individualisme dans l'espace social ? Ces textes soulèvent de nouveau cette question récurrente des rapports à établir entre les disciplines scolaires et la société. En

prenant l'individualisme comme point de départ du développement personnel de l'élève, peut-on espérer poser les bases d'une société solidaire ?

L'analyse critique du positionnement philosophique à partir duquel l'enseignement est aujourd'hui défini ne constitue pas l'objet initial de ce travail. Cependant, aucun enseignant n'est insensible à cette question du type de citoyen généré par l'école. Comme le soulignent Kerlinger et Lee (2000), elle est même fondamentale et relègue à un niveau secondaire les procédés mis en œuvre pour l'introduire auprès des enseignants. Par conséquent, les résultats que nous obtenons ici peuvent être tronqués dans la mesure où les enseignants ont peut être du développement personnel de l'élève une conception différente de celle des textes officiels. Les résultats auraient certainement gagné en lisibilité si le pré-test avait été associé à un entretien relatif à cette question du citoyen que l'on souhaite former.

4.4 Synthèse

Ce travail repose sur l'hypothèse qu'à condition de vérifier certains critères, l'introduction d'un curriculum peut affecter les OV des enseignants chargés de le mettre en œuvre. Dans ce travail, deux d'entre elles se révèlent particulièrement délicates à articuler. Ce curriculum doit engendrer un surcoût de travail minimum (Sparks, 1983; Sparkes, 1987, 1991a; Hellison, 1985) et à la fois être introduit de manière concertée (Ennis et al., 1990). Pour que la prise en compte du développement personnel de l'élève nécessite un effort minimal, le parti a été ici pris de proposer aux enseignants un cycle entièrement conçu. Ils sont de fait écartés du processus de conception. Même si la taille de l'échantillon (N= 10) autorise les échanges entre le concepteur et les enseignants, la logique d'introduction du curriculum est davantage « top-down » que « bottom-up ».

La caractérisation des conceptions éducatives mobilisées par les enseignants pour aborder leur pratique est une opération délicate car ces dernières se fondent sur des systèmes complexes constitués d'éléments personnels, contextuels, culturels (Pasco et Ennis, 2009). L'utilisation d'un modèle générique comme celui des orientations de valeurs peut se révéler alors pertinent. Son caractère a-culturel, a-contextuel et a-personnel lui permettrait de transcender toutes ces particularités qui déterminent un enseignant et de caractériser les valeurs fondatrices d'une pratique professionnelle. Néanmoins, on peut tout aussi bien lui reprocher cette différence de nature avec l'objet qu'elle doit caractériser et pointer

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

l'inadéquation entre une construction théorique et un enseignement essentiellement praxique. D'ailleurs, certaines combinaisons d'OV recueillies lors de cette expérience interpellent la catégorisation des valeurs d'enseignement proposée par ce modèle. L'OV AA est fréquemment associée à MD ou PA. Comme la notion de développement personnel n'est pas précisément définie par les programmes, elle a pu être investie de façon sincère par des enseignants qui attachent de l'importance à des OV incompatibles avec AA. Dans ces circonstances, comment considérer les résultats obtenus par le test VOI ? Comment considérer les enseignants qui envisagent leur pratique professionnelle à partir d'un système d'OV incompatibles entre elles ? Les associations MD/AA ou PA/AA obtenues lors de travail révèlent la nécessité de compléter cette caractérisation quantitative par une approche plus qualitative, qui s'appuie davantage sur des observations de pratique.

La conception du développement personnel véhiculée par les directives officielles s'apparente à une hyper focalisation sur l'individu. Ce positionnement philosophique bouscule la conception traditionnelle du rôle de l'école davantage centrée sur la transmission des connaissances et l'optimisation des procédés d'apprentissage. La présence de MD et PA dans les profils initiaux peut signifier que ces enseignants sont attachés aux valeurs décrites par ces OV, au rôle central qu'ils occupent alors mais aussi au type de citoyen que ce modèle d'enseignement génère.

Si cette expérience a indéniablement affecté les OV des enseignants de cet échantillon, les résultats obtenus confirment également que les références éducatives d'un enseignant forment un système complexe, difficile à cerner. Les informations recueillies en appliquant le modèle des OV et le test VOI caractérisent partiellement le profil d'un enseignant mais elles permettent néanmoins d'identifier et de confirmer des modes d'introduction plus favorables au changement que ceux traditionnellement employés par l'institution.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Résumé

Comme l'ont fait Guskey (1985) et Pasco et al.(2008), nous considérons que le système de références des enseignants est constitué des deux orientations de valeurs ayant obtenu les scores les plus élevés. Les données recueillies lors de cette expérience permettent de questionner des résultats antérieurs sur l'aptitude à transformer le système de valeurs d'un enseignant lorsqu'il est confronté à un nouveau curriculum. Elles révèlent également une structure du profil initial moyen assez particulière et sur laquelle il convient de s'attarder.

Selon la terminologie employée par Pasco et al.(2008), les profils initiaux de l'échantillon articulent majoritairement des orientations de valeurs incompatibles entre elles. Plus particulièrement, les orientations de valeurs MD et PA sont fréquemment associées à AA. Ces orientations renvoient à des conceptions de l'enseignement différentes puisque l'une est centrée sur le corpus de connaissances à apprendre et l'autre sur le développement de la subjectivité de l'élève.

Cette contradiction apparente peut être rapprochée du traitement dynamique identifié par Dubet (2008) chez les lycéens lorsqu'ils tentent d'équilibrer les exigences posées par l'école avec leur authenticité. En effet, si les enseignants doivent se conformer à une orthodoxie institutionnelle qui traditionnellement forme des individus génériques, ils sont également des citoyens intégrés à une société qui prône davantage un individualisme de différenciation. L'intégration des orientations de valeur PA et MD seraient l'expression de ce que Zeichner et Tabachnik (1983) nomment la « *pression institutionnelle* » tandis que la sensibilité pour AA révèlerait l'influence des valeurs d'épanouissement personnel véhiculées par une société à laquelle ils sont intégrés. L'incompatibilité des profils initiaux serait donc l'expression du conflit qui oppose les valeurs traditionnelles de l'enseignement avec celles qui sont actuellement les plus partagées dans l'espace social.

Plusieurs travaux (Solmon et Ashy, 1995; Tjeedsma et al., 2000; Tutt et Carter, 2000) ont montré que l'expérience pratique peut contribuer à faire évoluer les profils d'orientations de valeur. Nos résultats confirment ces conclusions puisqu'à la fin de l'exercice, la plupart des profils intègrent AA et sont constitués d'orientations de valeurs compatibles entre

elles. Cependant, si tous les profils ont été perturbés par l'introduction du curriculum, les évolutions diffèrent et semblent dépendre de certaines caractéristiques initiales.

Plusieurs éléments se révèlent susceptibles de retarder le processus de transformation. Les amplitudes de transformation les plus faibles ont été mesurées auprès des enseignants les plus âgés de l'échantillon. Ainsi, comme Zeichner et Tabachnik (1983), nos résultats révèlent que l'ancienneté agit sur la capacité à transformer son système de valeurs.

Ils confirment également que le maintien d'un certain équilibre est une préoccupation qui augmente la résistance aux changements. Ce phénomène est observé chez tous ceux dont le profil initial est constitué d'orientations de valeurs compatibles entre elles ou du type PA/AA. Sans exception, ils ont cette « *réaction intelligente* » (Sparkes, 1991a) qui consiste à adhérer à minima aux changements introduits. Pissanos et Allison (1993) ont déjà montré que les enseignants qui ont une approche constructiviste de l'apprentissage sont naturellement attirés par des perspectives éducatives favorisant le développement personnel de l'élève. Autrement dit, même si AA et PA sont incompatibles au sens de Pasco et al.(2008), leur association peut malgré tout être assez sereine. Ainsi, les profils initiaux articulant des perspectives éducatives qui génèrent un conflit de valeur minime résistent davantage aux transformations introduites par le curriculum.

Le phénomène inverse est observé parmi les profils articulant des orientations de valeurs incompatibles entre elles. Plus particulièrement, la modification des profils de type MD/AA apparaît dès le second test. Alors qu'Ennis et al.(1990) attribuent à MD une grande responsabilité dans la résistance au changement, nos résultats montrent que lorsqu'elle est articulée à une orientation de valeur qui lui est incompatible alors le changement intervient rapidement. Ce résultat permet d'énoncer le corollaire de la proposition émise par Sparkes (1991a) : si le changement introduit permet d'accéder à un meilleur niveau d'équilibre alors les enseignants y adhèrent à maxima. Les tensions du profil initial agissent comme un catalyseur dans le processus de transformation des systèmes de valeurs auxquels se réfèrent les enseignants.

Cothran (1996) montre que, face à un texte qui repose sur plusieurs valeurs différentes, les enseignants ont tendance à ne retenir que celles qui correspondent aux leurs. Pasco (2005) confirme qu'un curriculum trop consensuel sur le plan des valeurs nuit à l'activation d'un

processus de transformation. Dans l'expérience décrite ici, les enseignants mettent en œuvre un cycle d'enseignement élaboré à partir d'une seule orientation de valeur. A la fin de l'expérience, tous les profils intègrent AA. Ce résultat tend à confirmer l'existence d'un rapport entre la clarté du cadre philosophique à partir duquel est élaboré le cycle et son effet sur les systèmes de valeurs des enseignants. Cependant, ce résultat est à nuancer par le fait que tous les profils initiaux intègrent AA. En effet, plusieurs travaux (Banville et al., 2001; Curtney-Smith et Meek, 2000; Howarth, 2000; Meek et Curtney-Smith, 2004) ont montré que si un profil est composé d'orientations de valeurs proches de celle du curriculum introduit alors il évolue plus rapidement vers elle. Cette caractéristique initiale des profils de l'échantillon ne permet pas de déterminer dans quelle mesure l'unicité de l'orientation de valeur du curriculum a affecté le processus de transformation. Cette sensibilité initiale à l'orientation de valeur AA nuit également à l'appréciation des effets générés par l'implantation de type « bottom-up » du curriculum ainsi qu'au pragmatisme du cycle sur le processus de transformation constaté.

Les résultats obtenus confirment également la difficulté qu'il y a à saisir la complexité du système de valeurs auquel se réfère l'enseignant pour aborder sa pratique. Les nombreux profils incompatibles obtenus par l'application du test VOI révèlent peut-être la limite des outils utilisés et appellent à les compléter par des caractérisations complémentaires.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

CONCLUSION GENERALE

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

CONCLUSION GENERALE

Ce travail repose sur le constat que les injonctions officielles ne pénètrent pas les pratiques enseignantes. Si quelques modifications peuvent être constatées, elles restent cependant à la marge et ne transforment pas profondément les façons de faire. Les postures les plus observées face à l'introduction d'un nouveau programme oscillent entre indifférence et rejet. Le rapport commandé par le ministère de l'éducation nationale (MEN, 2007) identifie un profond désaccord entre les valeurs fondatrices du nouveau programme avec celles des enseignants. Comme elles déterminent les pratiques, nous avons choisi d'aborder cette question du changement à partir des valeurs mobilisées par les enseignants pour aborder leur pratique. L'étude réalisée par Pasco et al. (2008) confirme l'existence d'un décalage entre les valeurs les plus répandues parmi les enseignants d'EPS et celles qui fondent les derniers textes officiels de la discipline. Alors que les premiers accordent une importance primordiale à la transmission des connaissances et à l'optimisation des procédés d'apprentissage, les programmes se centrent bien plus sur la prise en compte de l'individualité de l'élève. Ces deux systèmes de valeurs sont qualifiés d'incompatibles par la terminologie du modèle des orientations de valeurs. Pasco et al. (2012) confirme que l'incompatibilité entre ces systèmes de valeurs constitue l'obstacle essentiel au changement introduit par les programmes. La question de la mise en adéquation de ces deux sphères se pose alors. Plus précisément, quel procédé mettre en œuvre pour conformer les systèmes de valeurs des enseignants à la commande institutionnelle ? La plupart des travaux qui aborde cette question mobilise le modèle des orientations de valeur pour caractériser les changements survenus. Nous avons, par souci de cohérence et de lisibilité, également opté pour cette modélisation. L'examen de la littérature fournit les caractéristiques à donner à un curriculum afin qu'il affecte les enseignants. Trois éléments essentiels apparaissent : clarté de l'OV fondatrice (Banville et al. , 2001), introduction concertée (Ennis et al. , 1990) et surcoût de travail engendré pour l'enseignant minimum (Sparkes, 1987, 1991a). Ce travail repose alors sur l'hypothèse qu'il est possible de transformer les orientations de valeurs des enseignants si on leur soumet une proposition pédagogique qui organise concrètement un enseignement centré sur le développement personnel de l'élève.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Les résultats obtenus confirment une partie de l'hypothèse. En effet, l'OV AA fondatrice du curriculum perturbe ou pénètre les systèmes de valeurs des enseignants de l'échantillon. Par contre, l'évolution des profils constatée ici n'est pas conforme avec celle identifiée par la littérature. En effet, au cours cette expérience MD est l'OV qui résiste le moins au changement. Cette particularité interpelle et rappelle, s'il le fallait, que le système de valeurs d'un enseignant est complexe et ne peut être envisagé comme un ensemble constitué d'entités distinctes les unes des autres. C'est davantage la structure du profil qu'il convient d'observer que l'évolution de chacune des OV qui le constitue. Ainsi, l'expérience décrite ici révèle que l'introduction du curriculum peut non seulement renforcer l'intérêt des enseignants pour l'OV qu'il véhicule mais que son effet est différent selon la structure du profil initial. En effet, les profils qui sont le plus rapidement affectés sont ceux qui initialement associent des OV incompatibles entre elles.

Comme la mesure des modifications des OV s'achève huit semaines après la fin du curriculum, il est difficile de savoir si les résultats obtenus attestent d'une perturbation ou d'une amorce de transformation. Par contre, cette expérience permet de confirmer l'effet des éléments que nous avons prélevés dans la littérature pour concevoir ce curriculum. Même si le caractère « bottom-up » de son introduction est négocié, les résultats montrent que les enseignants adhèrent facilement à une proposition concrète, facile à mettre en œuvre et élaborée à partir d'une perspective éducative claire et non ambiguë. La prise en compte de ces éléments est donc essentielle dans une démarche d'introduction de changement. Sachant que les enseignants mettent en œuvre le changement s'ils estiment qu'il peut être bénéfique pour les élèves (Jewett et al. , 1995), ce curriculum facilite cet examen des valeurs véhiculées par le programme. Loin d'être prosélytique, la démarche expérimentale mise en œuvre ici s'apparente davantage à un catalyseur, c'est-à-dire qu'elle agit seulement sur la vitesse avec laquelle la transformation peut s'installer.

Pour compléter ce travail, il conviendrait de déterminer si un lien existe entre la transformation du profil d'OV et l'évolution des pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

Apple, M. (1982). *Education and Power.* Boston : ARK.

Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique. *RFP, n°89*, p.29-34.

Azémar, T. (1991). Sistemas practicos de educacion fisica. *Encyclopedia General del Ejercicio, VII.* Barcelona : Paidotribo.

Banville, D. (1998). L'identification des orientations de valeurs dans l'enseignement de l'éducation physique au secondaire au Québec. Thèse de doctorat non publiée. Université de Laval, Québec.

Banville, D., Desrosiers, P. et Genet-Volet, Y. (1999). Traduction et validation canadienne-française d'un instrument portant sur les orientations de valeur des éducateurs physiques. *Avante,* 5(2), 21-39.

Banville, D., Desrosiers, P. et Genet-Volet, Y. (2001). Analyse des valeurs véhiculées dans le programme d'études d'éducation physique au secondaire au Québec. *Science et Motricité, 42,* 37-46.

Banville, D., Desrosiers, P. et Genet-Volet, Y. (2002). Comparison of Value Orientations of Quebec and American Teachers : a cultural difference ? *Teaching and Teacher Education, 18,* 469-482.

Barksdale-Ladd, M.A. et Thomas, K.F. (2000). What's a skate in high stakes testing: Teachers and parents speak out. *Journal of Education, 51*, 384-397.

Beaudouin C., Trudel P. et Mathias M. (2006). L'implantation d'un nouveau programme cadre en éducation physique et santé : l'expérience des enseignants en milieux francophones ontariens. *Canadian Journal of Education 29-4*, (923-948).

Beck, U. (2002). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*. Paris. Aubier

Becker, A., Couturier, C., Fouquet, M. (2000). Le SNEP et les programmes. Un enjeu pour la discipline, un débat à poursuivre. *Revue EPS n°281*, p.13-18.

Bell, D. (1976). *Les contradictions culturelles du capitalisme*. Paris. Puf.

Behets, D. et Vergauwen, L. (2004). Value Orientations of Elementary and Secondary Physical Education Teachers in Flanders. *Reasearch Quaterly for Exercice and Sport, 75(2),* 156-164.

Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation.* 4ème édition, Montréal, Editions Nouvelles.

Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme.* Editions Gallimard.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture.* Paris, Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1971). *La reproduction.* Paris, Minuit.

Bourdieu, P. et Gros, F. (1989). Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement. Rapport de la commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. In *Interventions, 1961-2001. Sciences sociales et action politique.*

Bourgoin, T. (2004). Activités physiques adaptées : une pratique collective de l'évaluation en milieu spécialisé. *Revue EPS n°308, p. 44-45*.

Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima.* Barcelona : Paidos.

Brennan, D. (1996). Dance in the Northen Ireland Physical Education Curriculum : A Farsighted policy or an Unrealistic Innovation? *Women's Studies International Forum, 19(5),* 493-503.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education.* Cambridge, MA : Harvard University Press.

Caillé, A. (2008). Individualisme ou parcellitarisme? In *Identités de l'individu contemporain.* Les éditions Textuel. Sous la direction de Calame, C.

Calame, C. (2008a). *Identités de l'individu contemporain.* Les éditions Textuel.

Calame, C. (2008b). Entre personne et sujet, l'individu et ses identités. In *Identités de l'individu contemporain.* Les éditions Textuel.

Calsyn, R. et Kenny, D. (1977). Self-Concept of Ability and Perceived Evaluations by Others : Cause of Effect of Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology, 69*, 136-145.

Cannon, W.B. (1932). *The widom of the body.* New York. Norton. Dienstbier, R.A (1989).

Cardinet, J.,Tourneur,Y. et Allal,L. (1976).The symmetry of generalizability theory: Aplications to educational measurement. *Journal of educational measurement*, *13*, 119-135.

Caron, J. (1994). *Quand revient septembre… Guide sur la gestion de classe participative.* Vol.1, Montréal, Les Editions de la Chenelière.

Caron, J. (1997). *Quand revient septembre… Recueil d'outils organisationnels.* Vol.2, Montréal, Les Editions de la Chenelière.

Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société.* Montréal, VLB Editeur.

Chen, A. et Ennis, C.D. (1996). Teaching Value-Laden Curriculum in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,* p.338-354.

Chen, A., Ennis, C.D. et Loftus, S. (1997). Refining the Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercice and Sport, 68(3),* 352-356.

Chen, A., Lui, Z., et Ennis, C.D. (1997). Universality and uniqueness of teacher educational value orientations. *Journal of Research and Development in Education, 30(3),* 135-143.

Chevallard, Y. (1997). Le problème curriculaire aujourd'hui. Intervention au colloque « Défendre et transformer l'école pour tous ». Aix-Marseille, octobre, France.

Chifflet, P. (2005). *Système sportif français, analyse socio-historique ».* Presses Universitaires de Grenoble.

Cocu, P.C. et Pelayo, P. (1992). Le sauvetage, objet d'enseignement en milieu scolaire. *Revue EPS 234, p.47-49.*

Combs, A.W. (1981). Humanistic Education : Too Tender for a Tough World? *Phi Delta Kappan, 62*, p.446-449.

Cothran, D.J. (1996). The Effects of Students' and Teachers' Values on the Teaching-Learning Process in Physical Education. Thèse de doctorat non publiée. Université de Maryland.

Cothran, D.J. et Ennis, C.D. (2001). "Nobody said nothing about learning stuff": Students, teachers, and curricular change. *Journal of Classroom Interaction*, *36*, 1-5.

Crahay, M. (2003). *L'école peut elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* De Boeck et Larcier.

Cuban, L. (1992). *Curriculum Stability and Change*. In : P. Jackson. Handbook of Research on Curriculum New York, Mac Millan : 216-247.

Curtney-Smith, M.D. (1999). The More Things Change the More They Stay the Same : Factors Influencing Teachers'Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education . *Sport, Education and Society 4(1),* 75-97.

Curtney-Smith, M.D. et Meek G.A. (2000). Teachers' Value Orientations and Their Compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review, 6(1),* 27-45.

Decroly, O. (1990). Un modèle d'école*? Le Binet -Simon*, Lyon, 623.

De Landsheere, G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation.* Paris : Puf.

Delignières, D., Nourrit, D. (1997). L'apprentissage moteur : évolutions récentes et perspectives actuelles de la recherche. *In G.Treutlein et C.Pigeassou (Eds). Sportwissenschaft in Deutschland und Frankreich* (pp. 133-146). Hamburg : Czwalina Verlag.

Delpit, L.D. (1988). The silenced Dialogue : Power and Pedagogy in Educating other people's Children. *Harvard Educational Review, 58,* 280-298.

Deman, A.F. et Blais, G. (1982). Relashionship between Preference for a Type of Sport and two Aspects of Personnality : Social Alienation and Self-Esteem. *Perceptual and Motor Skills, 36***,** 11-14.

Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage.* De Boeck Université.

Derouet J.L. (1992). *Ecole et justice*. *De l'égalité des chances aux compromis locau*x. Paris. Métaillé 1992, p. 82.

Dewar, A.M. (1987). The Social Construction of Gronder in Physical Education. *Women's Studies International Forum, 10,* 453-466.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education.* New-York : MacMillan.

D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats obtenus d'une formation.* Bruxelles : Labor.

Doyle, W. et Ponder, G. (1977). The Practical Ethic and Teacher Decision-Making. *Interchange, 8*, 1-12.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens.* Le Seuil.

Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'éducation.* Paris Seuil.

Dubet, F. (2008). Le travail de l'individu in *Identités de l'individu contemporain.* Sous la direction de Calame, C. Les éditions Textuel.

Durkheim, E. (1990) *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Puf.

Durkheim, E. (2002). *L'individualisme et les intellectuels.* Paris, Mille et une nuits.

Eisner, E.W. et Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum.* Berkeley, McCutchan.

Ennis, C.D. et Hooper, L.M. (1988). «Developpement of an Instrument for Assessing Educational Value Orientations ». *Journal of Curriculum Studies 20 :* 277-80

Ennis, C.D., Mueller, L.K. et Hooper, L.M. (1990). The Influence of Teacher Value Orientation on Curriculum Planning within the Parameters of a Theorical Framework. *Reasearch Quaterly for Exercice and Sport, 61,* 360-368.

Ennis, C.D. et Zhu, W. (1991). Value Orientations : A Description of Teachers'Goals for Students Learning. *Reasearch Quaterly for Exercice and Sport, 62,* 33-40.

Ennis, C.D. (1992a). The Influence of Value Orientation in Curriculum Decision Making. *Quest, 44,* 317-329.

Ennis, C.D. (1992b). Curriculum Theory as Practiced : Case studies of Operationalized Value Orientations. *Journal of Teaching in Physical Education, 11,* 358-375.

Ennis, C.D., Chen, A. et Ross, J. (1992a). «Educational Value Orientations as a Theorical Framework for Experienced Urban Teachers' Curricular decision Making », *Journal of Reasearch and Developpment in education 25 :* 156-64.

Ennis, C.D., Ross, J. et Chen, A. (1992b). The Role of Value Orientation in Curriculum Decision Making : A Rationale for Teachers'Goals and Expectations. *Reasearch Quaterly for Exercice and Sport, 63,* 38-47.

Ennis, C.D. et Chen, A. (1993). Domain Specifications and Content Representativeness of the Revised Value Orientation Inventory. *Research Quaterly for Exercice and Sport, 64(4),* 436-446.

Ennis, C.D. (1994a). Urban Secondary Teachers'Value Orientations : Delineating Curricular Goals for Social Responsabilities. *Journal of Teaching in Physical Education, 13,* 163-179.

Ennis, C.D. (1994c). Urban Secondary Teachers'Value Orientations : Social Goals for Teaching. *Teaching & Teacher Education, 10(1),* 109-120.

Ennis, C.D. et Chen, A. (1995). « Teachers' Value Orientations in Urban and Rural School Settings », *Research Quaterly for exercise and Sport 66 :* 41-50.

Ennis, C.D., Cothran, D.J. et Loftus, S.J. (1997). The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development in Education*, *30*, 73-86.

Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna. Postuma explication y alcance de la ensenanza racionalista.* Tusquets Editor, Barcelone.

Ferguson, M. (1981). *Les enfants du Verseau : pour un nouveau paradigme.* Paris, Calmann-Lévy.

Fine, M. (1991). *Framing dropouts : Notes on the Polititics of an Urban Public High School.* Albany, NY : State University of New York Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New-York : Continuum.

Freire, P. (1978). *L'éducation : pratique de la liberté.* 4ème édition, Paris, Les Editions du Cerf.

Fox, K.R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile Manual.* DeKalb : Northern Illinois University, Office for Health Promotion.

Fox, K.R. et Corbin, C.B. (1989). The physical Self-Perception Profile : Developpment and Preliminary Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 408-30.

Galperine, P.I. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. *Recherches psychologiques en URSS,* 114-132. Moscou : Editions du Progrès.

Gauthier R.F. (2011). Introduction. Une autre façon de penser l'éducation ? *Revue Internationale d'Education, 56*, 31-40.

Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology, 8*, 1-33.

Genet-Volet, Y. et Desrosiers, P. (1995). Programmes d'apprentissage sollicitant des actions de coopération-opposition et transposition didactique. *STAPS, 36,* 29-44.

Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy : Sexuality, Love and Erotism in Modern Societies.* Polity Press.

Gillespie, L. (2003). Influences on curriculum value orientations of physical education teachers and implications for the profession. Thèse de doctorat non publiée. Christchurch College of Education. New Zealand.

Giroux, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education, *Harvard Educational Review 53;* 257-96.

Glasser, W. (1969). *School without Failure.* New York, Harper & Row.

Glasser, W. (1984). *Take Effective Control of your Life.* New York, Harper & Row.

Gillet, P. (1991). *Construire des formations.* Paris : ESF.

Goni, A. et Zulaika, L.M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *Revue STAPS n°56*, p. 75-92.

Goldstein, K. (1939). *The Organism.* New York. American Book.

Griffin, P. (1985). Teacher Perceptions of Reactions to Equity Problems in Middle School Physical Education. *Reasearch Quaterly for Exercice and Sport, 56(2),* 103-110.

Gruber, J.J. (1986). Physical Activity and Self-Esteem Developement in Children : a Meta-Analysis. *American Academy of Physical Education Papers, 19***,** 30-48.

Grunenfelder, F. et Couartou, G. (2001). *Badminton "De l'école...aux associations"*. Revue EPS. De l'école...aux associations.

Guéguen, N. (2005). *Statistiques pour psychologues.* 3ème édition, Dunod, Paris.

Guéguen, M. (2010). Individualiser le parcours de formation en badminton. *Revue EPS n°344,* 6-8 du cahier 12 ans & plus.

Guskey, T.R. (1985). Staff Development ant Teacher Change. *Educational Leadership, April 1985,* 57-60.

Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. School Effectiveness and School Improvement, *9(2),* 157-191.

Hardre, P. L. et Sullivan, D. (2008). Classroom environments and student differences: How they contribute to student motivation in rural high schools. *Learning and Individual Differences*, *18*, 471-485.

Hargreaves, D. (2000). Knowledge Management in the Learning Society. Paper presented at the Forum of OECD Education, Ministers, Copenhagen.

Harris, D. (1976). Afecta la actividad fisica al concepto del yo? *Por qué practicamos deporte? Razones somatopsiquicas para la actividad fisica.* Barcelona : Jim.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*, 87-97.

Hatfield, B.D., Vaccaro, P. et Benedict, G.J. (1985). Self-Concept Responses of Children to Participation in an Eight-Week Precision Jump-Rope Program. *Perceptual and Motor Skills, 61*, 1275-1279.

Hattie, J. (1992). *Self-Concept.* Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Hellison, D.R. (1973). *Humanistic Physical Education*. Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs, New Jersey.

Hellison, D.R. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education.* Champaign, IL : Human Kinetics.

Hirsh, E.D. (1987). *Cultural literacy : What every American needs to know.* Boston : Houghton Mifflin.

Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and the Curriculum.* London : Routledge & Kegan Paul.

Hoffman, H.A. (1971). The Right Fielders Bats Last. *Physical Educator, 28(2),* 94-95.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique.* Paris, La Découverte.

Hopper, Ch., Guthrie, G.D. et Kelly, T. (1991). Self Concept and Skill Development in Youth Soccer Players. *Perceptual and Motor Skills, 72(1),* 275-285.

Houssaye, J. (1992*). Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation.* Paris : PUF.

Howarth, K. (2000). Context as a Factor in Teachers' Perceptions of the Teaching of Thinking Skills in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 19(3),* 270-286.

Imine, Y. (2009). Judo : Vers une « pédagogie de la découverte guidée ». *Revue EPS n°337,* 3-5 du cahier 12 ans et plus.

Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires.* Paris : L'Harmattan.

Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms.* New York : Holt, Rinehardt, & Winston.

James, W. (1909). *Précis de psychologie*. Paris : Marcel Rivière.

James, W. (1963). *The Principles of Psychology.* New-York : Holt, Rinrehart & Winston. Original work published 1890.

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour la vie de classe et la gestion des conflits.* Montréal, Les Editions de la Chenelière.

Jewett, A.E. et Mullan, M.R. (1977). *Curriculum Design : Purposes and Processes in Physical Education Teaching-Learning.* Reston, VA : AAHPER.

Jewett, A.E. et Bain, L.L. (1985). *The Curriculum Process in Physical Education Teaching-Learning.* Reston, VA : AAHPER.

Jewett, A.E. et Ennis, C.D. (1990). Ecological Integration as a Value Orientation for Curricular Decision Making. *Journal of Curriculum and Supervision, 5(2),* 120-131.

Jewett, A.E. (1994). Curriculum Theory and Research in Sport Pedagogy. *Sport Science review, 3(1),* 56-72.

Jewett, A.E., Bain, L.L. et Ennis, C.D. (1995). *The Curriculum Process in Physical Education* (2nde ed.). Duduque, IA : Brown et Benchmark.

Joannert, P., Lauwaers, A., Pesenti, M. (1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche : radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone.* Louvain-LA6Neuve : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, rapport de recherche.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.* Bruxelles : De Boeck-Université.

Joshua, S. (1999a). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La dispute.

Julien, D.E. (2009). *Observation des pratiques de classe des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences.* Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.

Kerlinger, F.N. et Lee, H.B. (2000). *Foundations of Behavior Research (4th Ed).* New-York: Harcourt Brace.

Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives. *Science et Motricité, 53;* 9-38.

Kérouédan, M. (2009). Les OV dans les pratiques pédagogiques en EPS : une étude de cas en EPS. Mémoire de master 1. Université de Bretagne Occidentale.

Klein, G. (2000a). Les programmes de seconde au lycée. Déjà clos? Encore au débat? Entretien avec Gilles Klein. *Revue EPS n° 281*.

Klein, G. (2000b). "La grenouille, le boeuf et le mille-pattes". *Revue EPS n°*285, 9-13.

Klein, G. (2001). Trois enseignements de l'élaboration des programmes du lycée. *Revue EPS n° 287*, 55-57.

Kuty, O. (1998). *La négociation des valeurs.* Bruxelles. De Boeck.

Lawson, H.A. et Placek, J.H. (1981). *Physical education in secondary schools : Curriculum alternatives.* Boston : Allyn & Bacon.

Lawson, H.A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in Physical Education : The subjective warrant, recruitment, and teacher education (part1). *Journal of Teaching in Physical education, 2(3),* 3-16.

Lawson, H.A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in Physical Education : Entry in schools, Teachers' role orientations, and Longevity in Teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical education, 3(1),* 3-15.

Le Bart, C. (2008). *L'individualisation.* Sciences Po. Les Presses.

Le Bot, G. (2008). Les orientations de valeur dans les programmes d'éducation physique et à la santé au Québec. Analyse du changement et de sa réception par un groupe d'enseignants. Mémoire de Master Sport Santé Société. Université de Bretagne Occidentale, Brest.

Le Bot, G., Pasco, D. et Desbiens, J.F. (2010). Analyse comparative des changements dans les valeurs véhiculées par les programmes d'éducation physique québécois entre 1981 et 2003. *Science & Motricité*, *71*, 41-48.

L'Ecuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notions et étapes. In JP Deslauriers. Les méthodes de la recherche qualitative. Québec, Presses de l'Université du Québec : 49-65.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 2ème édition, Montréal, Guérin Editeur.

Legendre, M-F. (2002). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. In C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Eds.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp.24-57). Canada : Presses Universitaires de Laval.

Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3ème éd.). Montréal : Guérin.

Le Goff, J-P. (1999). *Epistémologie et histoire des mathématiques.* Paris. Ellipses.

Leithwood, K. (Ed.) (1986). *Planned Educational Change. A Manual of Curriculum Review Development, and Implementation* (CRDI) *Concepts and Procedures*. Toronto, ON: OISE Press.

Leithwood, K.A. (1986). Planned educationnal change : A manual of curriculum review, development, and implementation (CRDI) concepts and procedures. Toronto, the Ontario Institute for Studies in Education Press.

Le Meur, L. (2008). Handball : se démarquer*. Revue EPS n°332,* 57-60.

Lenoir Y. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution . *Formation et Profession 13-2*, 14-16.

Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : Puf.

Lichterman, P. (1996). *The Search for Political Community : American Activists Reinventing Commitment.* Cambridge, Cambridge University Press.

Liu, H.Y. et Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taïwan. *Sport, Education & Society, 11(2),* 173-191.

Lorca, P. (2005). Le rôle des tribus dans la constitution de l'Education Physique et Sportive (EPS) entre 1981 et 2000. *Biennale Education Formation, 9 Juin 2006*.

Lukes, S. (1973). *Individualism.* Oxford, Blackwell.

Makarenko, A.S. (1956). *Le livre des parents* (vol.V), Volk und Wissen Wolkseigner Verlag, Berlin.

MacNeil, J.D. (1985). *Curriculum : A comprehensive introduction.* Boston, Little Brown.

Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept : Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.

Marsh, H.W. (1997). The measurment of physical self-concept : A construct validation approach. In K.Fox(Ed.), *The physical self-concept : From motivation to well-beeing,* 27-58. Champaign, IL : Human Kinetics.

Marsh, H. W. et Peart, N.D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls : Effects on physiscal fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10***,** 390-407.

Marsh, H.W. et Redmayne, R.S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relation to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 45-55.

Marsh, H.W., Richards, G.E., Johnson, S., Roche, L. et Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire : Psychometrics properties and a multi-trait-multi-method analysis of relashionships to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 270-305.

Marsh, H.W. et Roche, L.A. (1996). Predicting self-esteem from perceptions of actual and ideal ratings of body fatness is there only ideal supermodel. *Research Quaterly for Exercise & Sport, 67(1)* : 13-23.

Marsh, H.W. et Shavelson, R.J. (1985). Self-concept : Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 107-125.

Marsh, H.W. et Smith, I.D. (1982). Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Jounal of Educational Psychology, 74,* 430-440.

Martin, V.L.P. (1992). Educational value orientations and physical education goals. Thèse de doctorat non publiée. Université de Georgia, Athènes.

Marx, R.W. et Winne, P.H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108.

Maslow, A.H. (1954). Devenir le meilleur de soi-même. Eyrolles. 3ème tirage 2008.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality.* New York, Harper & Row, 2ème éd.

Méard, J.A., Klein, G. (2001). Les programmes d'EPS "lycées". *Collection : EPS. Education Physique et Sport (1976). 279 0245 8969.*

Meek, G., et Curtney-Smith, M.D. (2004). Preservice teachers'value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *Physical Educator, 61(2),* 88-101.

Meirieu, P. (1988). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée.* Paris, Ed. ESF, 3ème édition.

Mialaret, G. (1992). *La pédagogie*. PUF.

Michaud, C. (2002). Pour une éducation de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. *Education et francophonie, vol.20, n°2 (en ligne)*. http : //WWW.acelf.ca/revue/30-2/articles/03-michaud.html).

Ministère de l'éducation au Québec (1979). L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation au Québec (1981). Programme d'études : secondaire, éducation physique. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation au Québec (1993). *Evaluation des programmes d'études : éducation physique, secondaire. Rapport global.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Education Nationale (1996). Programmes d'enseignement de la classe de sixième. *Bulletin officiel de l'Education Nationale n° 29 du 18 juillet 1996.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (1997). Programmes d'enseignement du cycle central. *Bulletin officiel de l'Education Nationale n° 5 du 30 janvier 1997.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (1998). Programmes d'enseignement de la classe de troisième. *Bulletin officiel de l'Education Nationale n°10 du15 octobre 1998.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (2000). Programmes d'enseignement de la classe de seconde. *Bulletin officiel de l'Education Nationale n°6 du 31 août 2000.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (2001). Programmes d'enseignement du cycle terminal. *Bulletin officiel de l'Education Nationale n°5 du 30 août 2001.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (2001b). *Accompagnement des programmes. Education Physique et Sportive [I].* Classe de seconde, première et terminale. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (2002). Sécurité routière. *Bulletin officiel de l'Education Nationale n°40 du 31 août 2002.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (2003). Santé scolaire. Actualisation du cahier de l'infirmier(ère). *Bulletin officiel de l'Education Nationale n°9 du 27 février 2002.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (2007). Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006. Paris : DEPP

Ministère de l'Education Nationale (2010).Réforme du lycée. *Bulletin officiel spécial de l'Education Nationale n°1 du 4 février 2010.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Nègre, W. (1991). Réflexions à propos du « programme » en EPS. *Les sciences de l'éducation.1-2/1991,* 249-251.

Papert, S. (1980). *Mindstorms : Children, computers and powerful ideas.* New-York : Basic Books.

Pasco, D. (2005). Le premier programme d'éducation physique et sportive : mise en oeuvre par les enseignants en classe de sixième. Thèse de doctorat non publiée. Université de Rennes 2 Haute-Bretagne.

Pasco, D. et Ennis, C. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Science et Motricité, 66,* 85-112.

Pasco, D., Kermarrec, G. et Guinard, J-Y. (2008). Les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *STAPS, 81,* 89-105.

Pasco, D., Le Bot G. et Kermarrec, G. (2012). Les orientations de valeurs : un obstacle au changement? Illustration par l'introduction d'objectifs de développement personnel dans les programmes d'éducation physique au lycée. *Carrefours de l'éducation, 33,* 163-182.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris : Puf.

Peterson, A. (2003). *Schools accross frontiers : The story of the International Baccalaureate and the United World College.* New York : Open Court Publishers.

Petrakis, E. et Balhs, V. (1991). Relation of physical education to self-concept. *Perceptual and Motor Skills, 73***,** 1027-1031.

Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémilogie.* Paris, PUF, collection *Que sais-je ?*

Pissanos, B.W. et Allison, P.C. (1993). Students' construct of elementary school physical education. *Research Quaterly for Exercise and Sport, 64(4),* 425-435.

Plan Langevin Wallon, extrait cité par Mialaret, G. (1997). *Le plan Langevin Wallon.* Page 17*.* Paris : PUF, Collection pédagogies et pédagogues.

Pociello, C. (1999). *Sports et sciences sociales. Histoire, sociologie et prospective.* Collection Repères en Education Physique. Edition Vigot.

Poggi-Combaz, M.P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. *Revue Française de Pédagogie, 139,* 53-69.

Purdy, D.A. (1980). Youth sports participants : the relashionship among self-esteem, competition anxiety and comptitiveness. *Review of Sport and Leisure,* 114-135.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive.* Paris : ESF.

Raulin, D. (2006a). *Les programmes scolaires.* Paris : Retz.

Raulin, D. (2006b). De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires. *Revue Française de Pédagogie, n°154,* 61-72.

Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens.* Paris : L'Harmattan/ Débats/Jeunesses.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'école.* Paris, PUF.

Richards, G.E. (1987). *Outdoor education in Australia in relation to the Norman Conquest, a Greek olive grove and the external perspective of a horse's mouth.* Outward Bound School : Tharwa, ACT Australia. Paper presented at the 5th National Outdoor education Conference. Perth, Western Australia.

Richards, G.E. (1988). Physical Self-Concept scale. Sydney : Australian Outward Bound Foundation.

Riley, J.H. (1983). The relashionship of self-concept with physical estimation and physiscal performance form preadolescent boys and girls. *Journal of Early Adolescence, 3(4),* 327-333.

Rink, J.E. (1985). *Teaching physical education for learning.* St Louis : Times Mirror/Mosby.

Rivard M.-C. (2010). “Les valeurs au cœur du programme québécois en éducation physique et à la santé au secondaire »- *PHENex/PhenEPS Journal 2-3*, 1-15.

Robin, P. (1893). *Sessions normales de pédagogie pratique, 1890-1891-1892,* Orphelinat Prevost.

Rodrigues, M. et Morales, D. (1989). *Influencia de la actividad fisico-deportiva en el desarollo de la personalidad infantil.* Pamplona : Gobierno de Navarra.

Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Therapy : Its current practice, Implications, and Theory.* Boston, MA, Houghton Mifflin.

Rogers, C.R. (1976). *La relation d’aide et la psychothérapie.* 2 volumes, Paris, Editions Sociales Françaises.

Rogers, C.R. (1983). Reaching person-centered issues in education. In C. Rogers (Ed.), *Freedom to learn,* 197-221. Colombus, OH : Merrill.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New-York : Basic Books.

Roux-Perez, T. (2003). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, *63*, 75-88.

Ruble, T.L. (1983). Sex stéréotypes : Issues of change in the 1970s. *Sex Roles, 9,* 397-402.

Rushton, S., Morgan, J. et Richard, M. (2007) ‘Teacher’s Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits’, *Teaching and TeacherEducation, 23*, 432-441.

Saxe, G.B., Gearhart, M., Franke, M.L., Howard, S., et Crockett, M. (1999).

Teachers'hifting assessment practices int he context of educational reform in mathematics. *Teaching and Teacher Education, 15*, 85-105.

Schempp, P., Cheffers, J. et Zaichlowsky, L. (1983). Influence on a decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children. *Research Quaterly, 54***,** 183-189.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J. et Stanton, G.C. (1976). Self-concept : validation of construct interpretations. *Review of Educational research, 46*, 407-41.

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barette, R. Feingold, R Rees,& M. Pieron (Eds.), *Myths, models, and methods in sport pedagogy,* 79-86. Champaign, IL : Human Kinetics.

Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique.* Paris : Gaëtan Morin.

Simmel, G. (1999). *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation.* Paris, PUF.

Skinner, B.F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement.* 2ème édition, Bruxelles, Dessart et Mardaga.

Smith, T.L. (1982). Self-concepts and movement skills of third grade children after physiscal education programs. *Perceptual and Motor-Skills, 54(3),* 1145-1146.

SNEP (1999). L'éducation physique et sportive au lycée. Orientations générales, « culture commune », « culture singulière », « culture spécialisée ». Texte d'orientation pour le débat en commission administrative. Complément au bulletin du SNEP. Document ronéoté.

Snow, R., Corno, L., et Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D.C Berliner & R.C. Calfee (Eds). Handbook of Educational psychology , 243-310. New-York : Macmillan.

Soëtard, M. (1990). *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie,* Armand Colin, Paris.

Solmon, M.A. Ashy, M.H. (1995). Value Orientations of preservice teachers. *Research Quaterly for Exercise and Sport, 66(3),* 219-230.

Sonstroem, R.J., Harlow, L.L. et Josephs, L. (1994). Exercice and Self-Esteem : validity of model expansion and exercise associations. *Research Quaterly for Exercise and Sport, 16*, 29-42.

Sonstroem, R.J., Speliotis, E.D. et Fava, J.L. (1992). Perceived physical competence in adults : an examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14,* 207-221.

Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational leadership*, *41*, 65-72.

Sparkes, A.C. (1987). Strategic Rhetoric : a Constraint in Changing the Practice of Teachers. *British Journal of Sociology of Education 40,* 37-54.

Sparkes, A.C. (1991a). « Curriculum change : on gaining a sense of perspective ». In N. Armstrong, & A.Sparkes (eds), 1-19. *Issues in Physical Education.* London : Cassel.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London : Macmillan.

Steiner, R. (1983). *Philosophie de la liberté.* Editions anthroposophiques romandes, 2ème édition. Genève.

Sweetland, S. R., et Hoy, W. K. (2000). School characteristics: Toward an organizational model of student achievement. *Educational Administration Quarterly, 5,* 703-729.

Tap, P. (1991). Estime de soi et promotion par l'activité sportive. *Dossier EPS n°10,* 303-308.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles : De Boëck.

Tardif, M. et Lessard, C. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux.* Bruxelles : De Boëck.

Taylor, C. (1992). "Atomism", dans Shlomo Avineri et Avner De Shalit (eds), *Communitarism and Individualism,* Oxford, Oxford University Press, 29-50.

Taylor, C. (1994a). *Le malaise de la modernité.* Paris, Cerf.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne.* Paris, Seuil.

Tjeedsma, B.L., Meztler, M.W. et Walker T.M. (2000). Assessing dispositions. *Journal of Teaching in Physical Education, 19(4),* 451-475.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité.* Paris, Fayard.

Touraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme***.** Fayard.

Tutt, B.R., et Carter, S. (2000). Verifying the Educational Value Orientations in the Curriculum Decision Making Process of Pre-Service Teachers. Communication présentée à la 52ième conférence de l'Association Américaine des Collèges de Formation des Enseignants, 26-29 février, Chicago, IL.

Urdangarin, C. (1992). Educacion fisica de la accion motriz. *Kirola Ikertuz, 3***,** 3-6.

Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage.* Paris, Messidor.

Weber, M. (1985). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme.* Paris, Plon, collection "Agora".

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, Meaning and Identity.* New-York : Cambridge University Press.

Young, M.L. (1985). Estimation of fitness and physical ability, physiscal performance, and self-concept among adolescent females. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness.* September, 144-150.

Zeichner, K.M. et Tabachnik, B.R. (1983). *Teacher perspectives in the face of the institution*. Paper presented at the annual meeting of the AREA, Montréal, ON, Canada, April.

LISTE DES ABREVIATIONS

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

Liste des abréviations

AA **:** Auto-Actualisation

APS : Activité Physique et Sportive

APSA : Activité Physique Sportive et Artistique

BO : Bulletin Officiel

BOEN : Bulletin Officiel Education Nationale

CNP : Conseil National des Programmes

EP : Education Physique

EPS : Education Physique et Sportive

UEREPS : Unité d'Enseignement et de Recherche en EPS

GRS : Gymnastique Rythmique et Sportive

GTD : Groupe Technique Disciplinaire

IBO : International Baccalaureate Organization

IE : Intégration Ecologique

IO : Instruction Officielle

MA : Maîtrise de la Discipline

MEN : Ministère Education Nationale

MEQ : Ministère de l'Education du Québec

NCPE : National Curriculum for Physical Education

OV : Orientation de valeurs

PA : Processus d'Apprentissage

RS : Responsabilisation Sociale

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

UFR STAPS : Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

VOI : Value Orientation Inventory

Ce travail repose sur le constat que l'introduction de nouveaux programmes affecte peu les pratiques enseignantes. Quatre facteurs de résistances ont été identifiés par la littérature : la logique de conception du document officiel, son mode d'introduction auprès des enseignants, la structure du texte et les conceptions éducatives à partir desquelles les enseignants définissent leur pratique. Pour traiter cette question du changement, nous nous plaçons en amont des pratiques enseignantes, au niveau du système de valeurs que mobilise l'enseignant pour aborder son métier. Nous formulons l'hypothèse qu'il est possible, dans le cadre particulier de l'éducation physique et sportive, d'affecter le système de valeurs des enseignants en déclinant concrètement la notion du développement personnel de l'élève dans un curriculum d'enseignement qu'ils mettront en œuvre dans leur classe. Pour caractériser les systèmes de valeurs et mesurer les changements induits par l'introduction du curriculum, nous utilisons le modèle des orientations de valeurs (OV). Les résultats obtenus confirment en partie de l'hypothèse car une modification des systèmes de valeurs est constatée. Cette expérience confirme l'effet des éléments prélevés dans la littérature pour concevoir le curriculum et l'existence d'un lien entre l'évolution du profil d'OV et sa structure initiale. Cependant deux contradictions majeures questionnent la pertinence d'une approche strictement quantitative. Les profils initiaux des enseignants sont composés d'OV incompatibles entre elles et l'évolution des différentes OV durant l'expérience n'est pas conforme à celle identifiée par la littérature.

Mots clés : enseignant, éducation physique, orientation de valeur, curriculum, changement

This work lies on the analysis that the introduction of new programs only slightly affects teachers' practices. Four resisting factors have been identified by the literature: the conception logic of official documents, the way they are introduced to teachers, the structure of the text and finally, the educative conceptions from which teachers define their own practices. In order to deal with this issue of change, it was key to start upstream from teachers' practices, where lies the system of values mobilized by the teacher to carry out his task. We will express the hypothesis according to which it is possible, under the particular frame of physical education (PE), to affect teachers' system of values in presenting the range of the notion of pupils' personal-development in a teaching curriculum during their PE lessons. In order to characterize the systems of values and measure the changes induced by the introduction of the curriculum, we use the values-orientation (VO) model. The obtained results partly confirm this hypothesis as a modification of the systems of values is noticed. This experience concurs with the effect of the elements picked up in the literature to conceive the curriculum and the existence of a link between the evolution of the VO profile and its original structure. However, two major contradictions raise questions on the relevance of a strictly quantitative approach. The teachers' original profiles are composed of incompatible VOs among themselves and the evolution of the different VOs during the experience disagrees with those coined by the literature.

Key words : teacher, physical education, value orientation, curriculum, change



UNIVERSITÉ RENNES 2

Ecole Doctorale - Sciences Humaines et Sociales

Unité de Recherche - Centre de Recherche en Education Apprentissage et Didactique

THESE

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Rennes

Discipline : APS

Présentée et soutenue publiquement par Marie GUEGUEN

ANNEXES

Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève

Directeurs de thèse : Yvon Léziart et Denis Pasco

JURY

Lucile LAFONT, Professeur des Universités, Université Bordeaux Segalen. Présidente du jury.
Ghislain CARLIER, Professeur ordinaire, Université Catholique de Louvain. Rapporteur.
Marc CLOES, Professeur ordinaire, Université de Liège. Rapporteur.
Benoît LENZEN, Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève. Examinateur.
Yvon LEZIART, Professeur des Universités, Université de Rennes 2. Directeur de thèse.
Denis PASCO, Maitre de conférences (habilité à diriger les recherches), Université de Bretagne Occidentale. Directeur de thèse.

SOMMAIRE ANNEXE

Partie 1 : Fiches pédagogiques **3**

1.1 Diriger le volant 4
1.2 Gérer la vitesse du volant 18
1.3 Construire le point 30
4.4 Surprendre l'adversaire 38

Partie 2 : Livret de l'enseignant **45**

Partie 3 : Livret de l'élève **85**

Partie 4 : Test VOI **133**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

DIRIGER LE VOLANT

Je n'arrive pas toujours à :	Ce que je veux améliorer :
- Varier mes frappes : le volant arrive toujours dans la même zone, avec la même trajectoire et la même vitesse. - Renvoyer le volant quand il arrive sur mon revers.	- Orienter la trajectoire du volant vers des zones différentes du terrain. -Renvoyer le volant de différents points du terrain (fond du court, du filet). -Renvoyer le volant en coup droit, en revers.
Je vais apprendre à :	
-Contrôler les trajets du volant en orientant mes appuis. -Distinguer mon revers et mon coup droit ainsi que ceux de mon adversaire. - Renvoyer un volant qui arrive sur mon revers.	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1 Fiche d'évaluation diagnostique

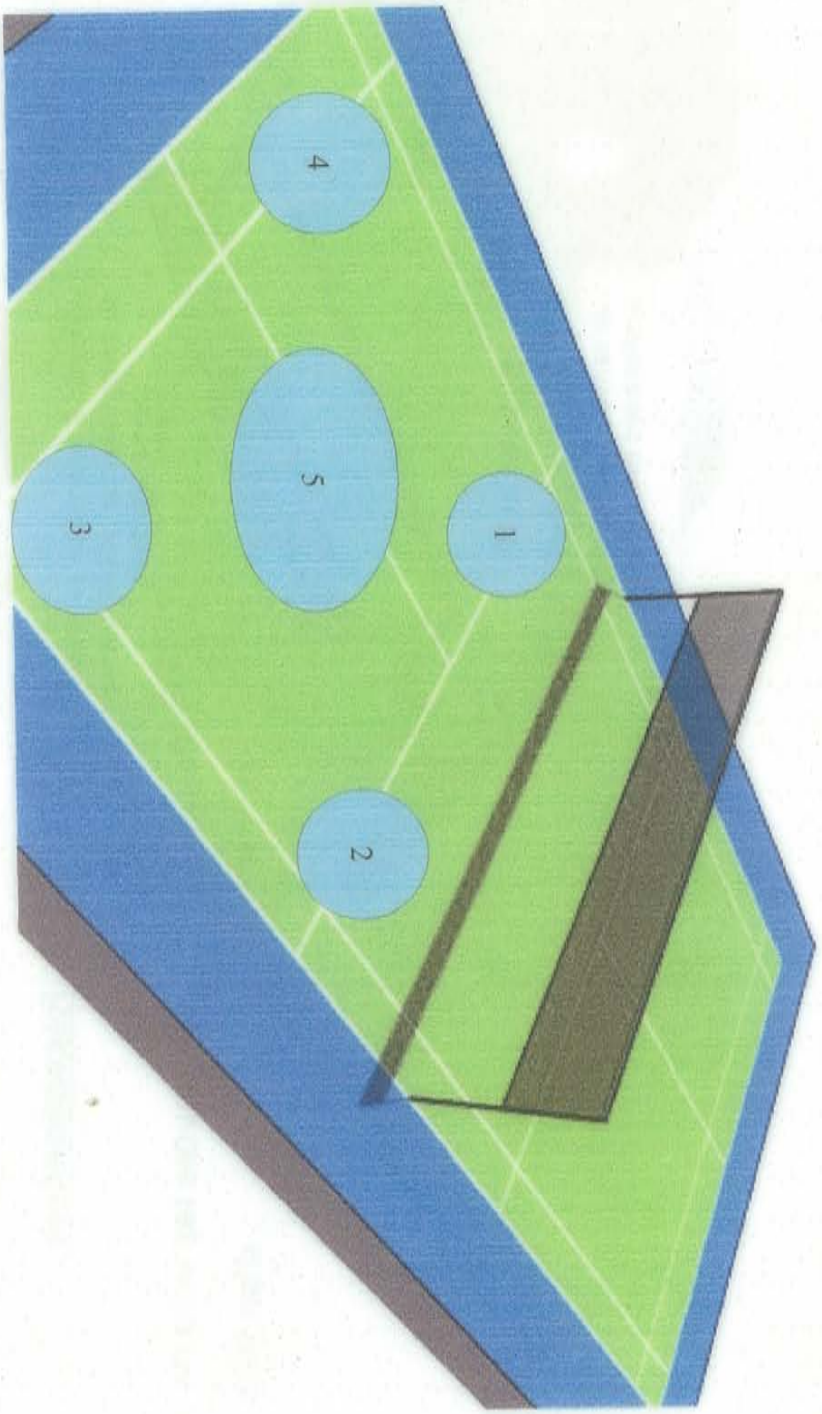
Observateur : .....

2 rencontres de 3 min

But : Envoyer dans les 5 zones numérotées et marquées au sol

Rencontre 1	Zones touchées ou survolées par le volant :	Nombre de zones différentes :	Rencontre 2	Zones touchées ou survolées par le volant	Nombre de zones différentes :
Renvoi en coup droit					
Renvoi en revers					
Légende	Pour chaque renvoi, noter le n° de la zone où le volant atterrit/est renvoyé				
Bilan	**Nombre de zones différentes atteintes par coup droit**		**Nombre de zones différentes atteintes par revers**		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013



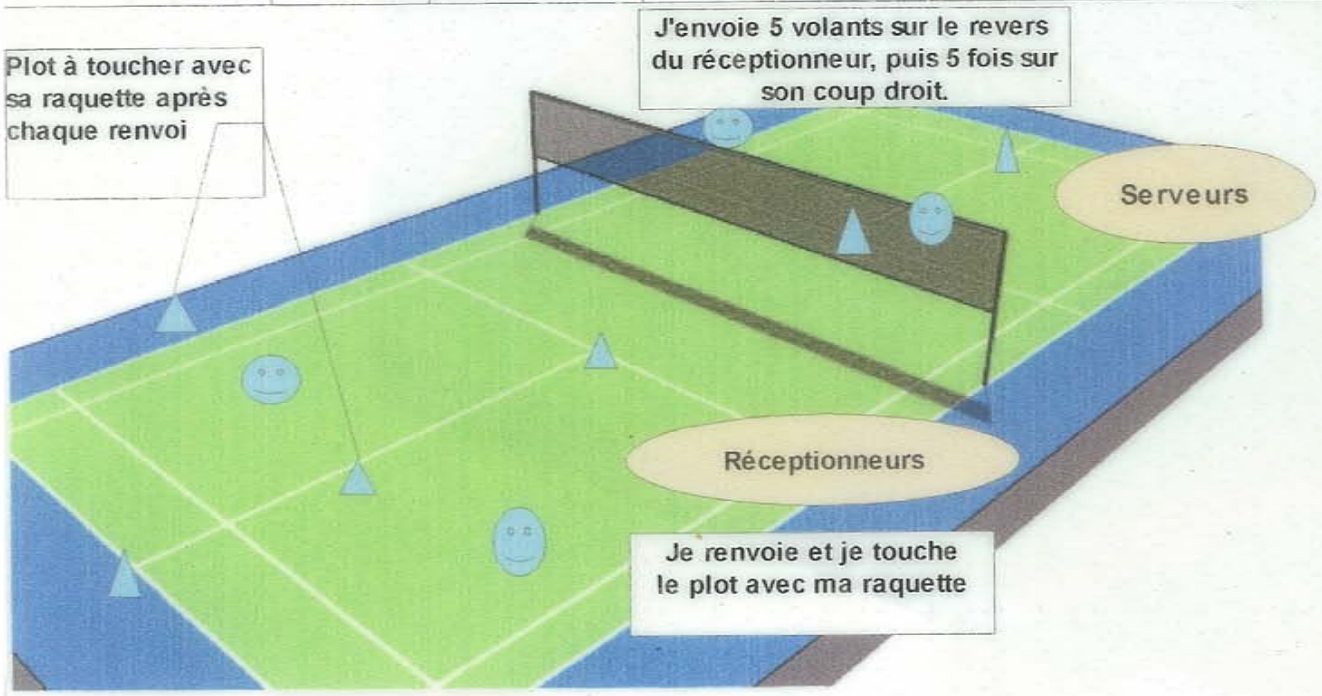
*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

Diriger le volant	Séance 1

Atelier 1 : Faire durer l'échange le plus longtemps possible.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
10 : 5 par binôme.	4	6	4 : 2 serveurs, 2 réceptionneurs.	10 min



Réussir

Plot revers = plot placé du côté du bras qui ne tient pas la raquette.

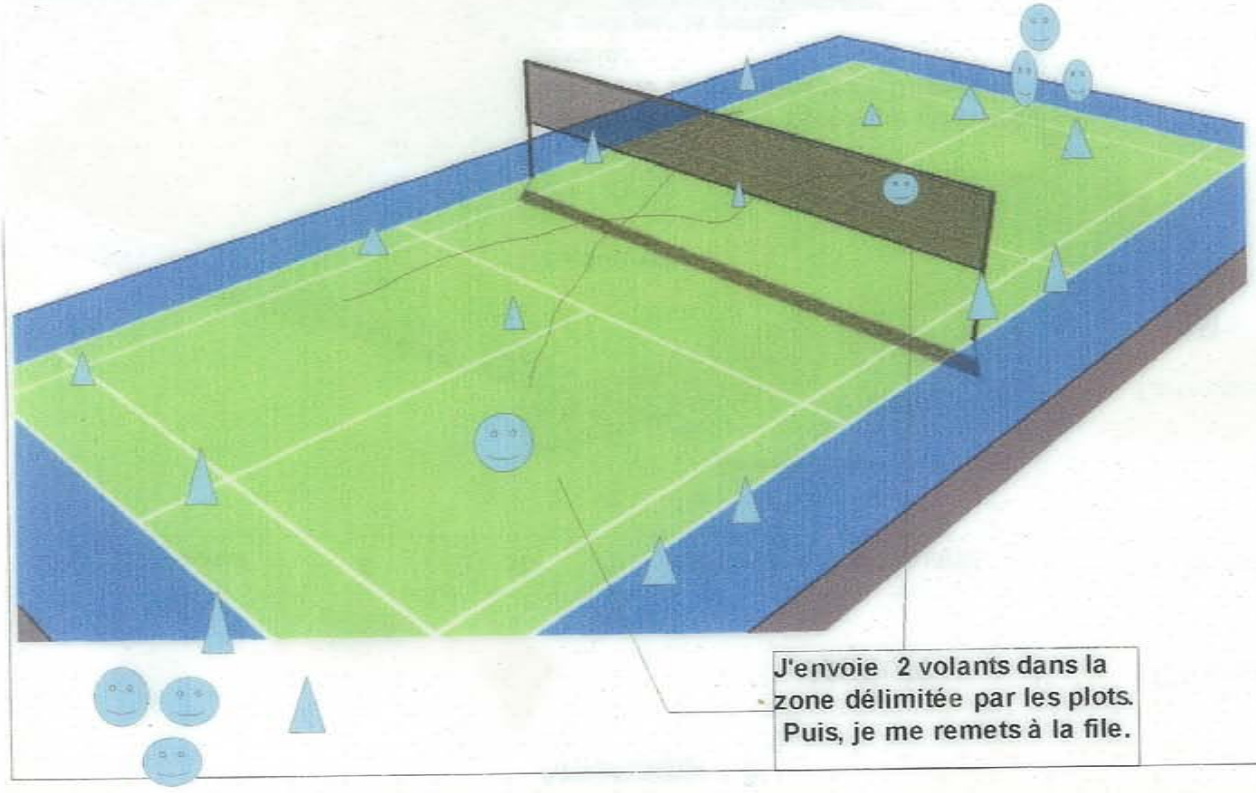
<u>Réceptionneur</u> :

Je renvoie les volants dans le terrain d'en face.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Faire le service règlementaire sur le coup droit. Et sur le revers.

Aménager : 5'					Réussir
			Joueurs	Durée	
16 : 2 par joueur	8	12	8 : 2 groupes de 4.	10 min	



Le volant atterrit dans la zone.

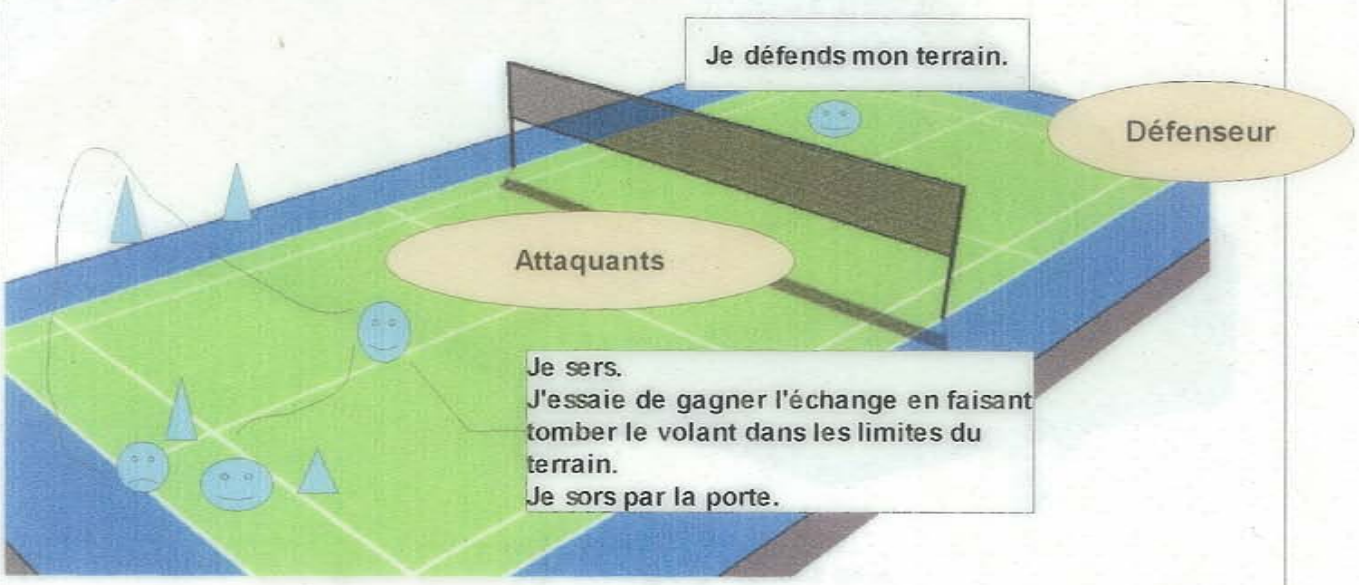
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Diriger le volant	Séance 1

Atelier 3 : Renvoyer dans les zones autorisées.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
8 : 2 par joueur	4	4	4 : 1 défenseur, 3 attaquants.	10 min



Réussir

Je gagne l'échange.

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

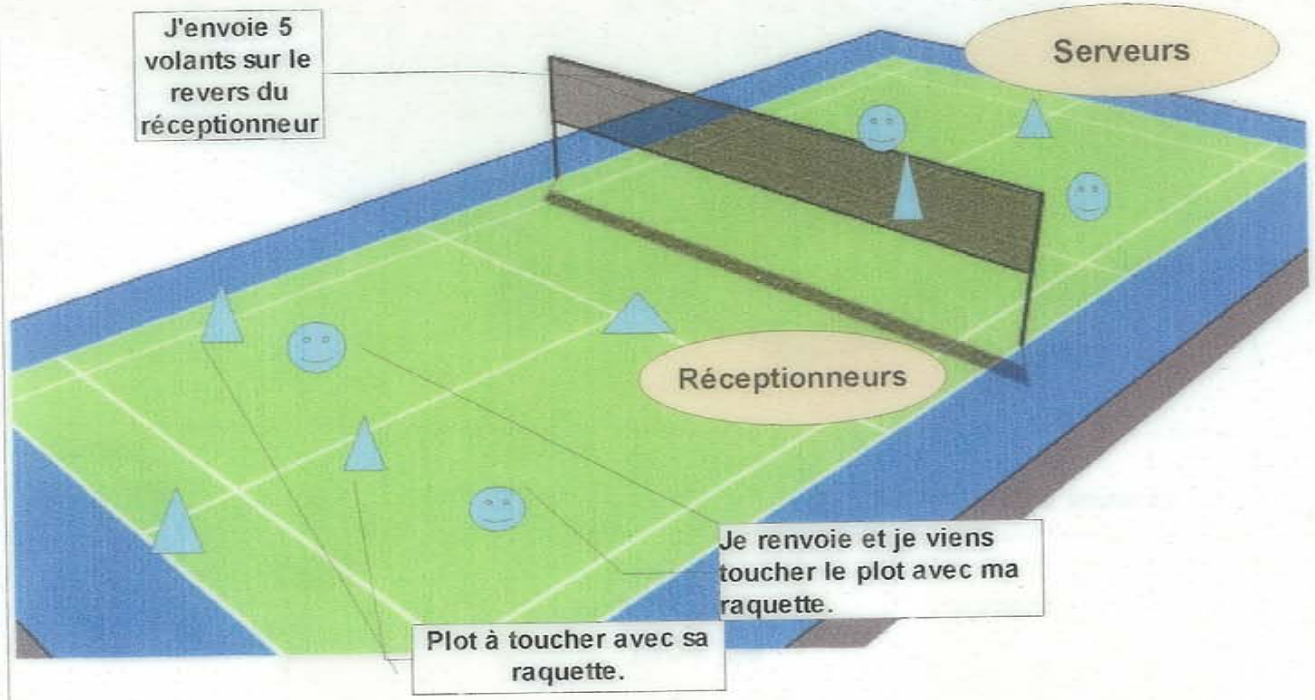
Diriger le volant

Séance 2

Atelier 1 : Faire durer l'échange le plus longtemps possible.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
10 : 5 par binôme.	4	6	4 : 2 serveurs, 2 réceptionneurs.	10 min



Réussir

Deux joueurs :

L'échange dure longtemps.

Réceptionneur :

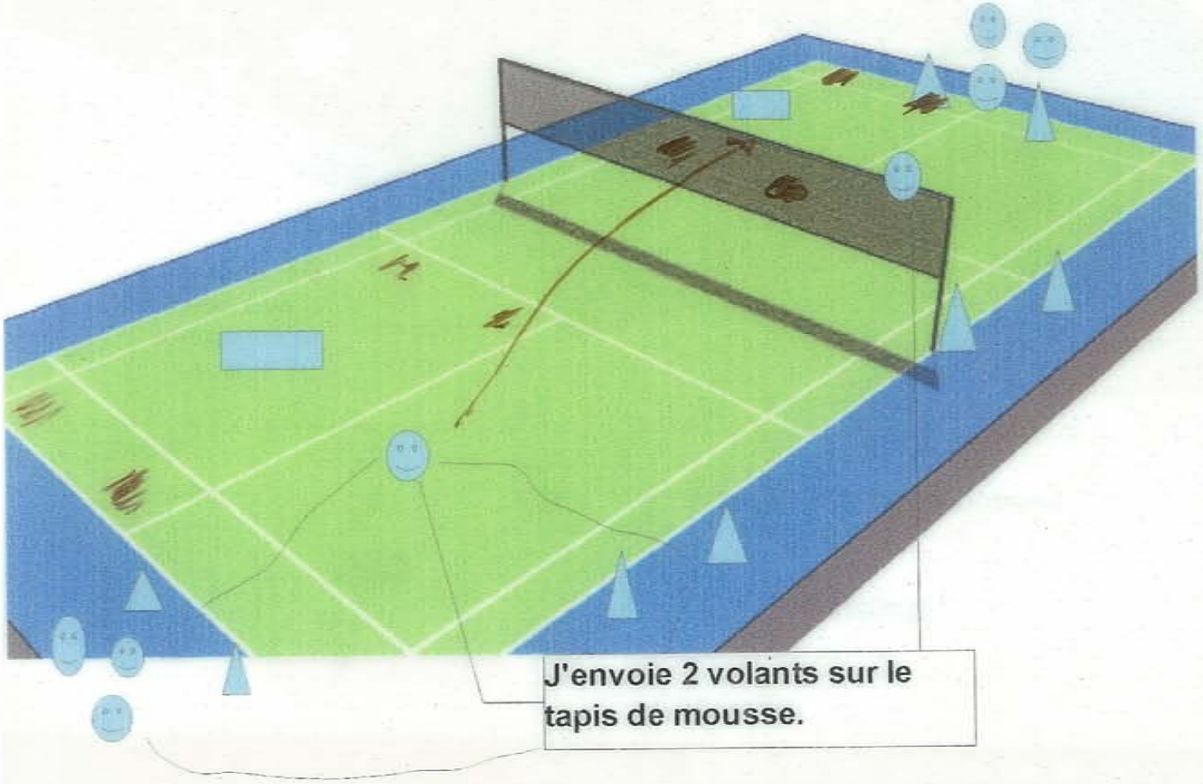
plot revers = plot placé du côté du bras qui ne tient pas la raquette.

Tous les joueurs se rencontrent.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2: Faire le service règlementaire sur le coup droit. Et sur le revers.

Aménager : 5'						Réussir
			Tapis de mousse	Joueurs	Durée	
16 : 2 par joueur	8	12	2	8 : 2 groupes de 4 serveurs.	10 min	



Le volant atterrit ~~sur le tapis.~~ dans les zones

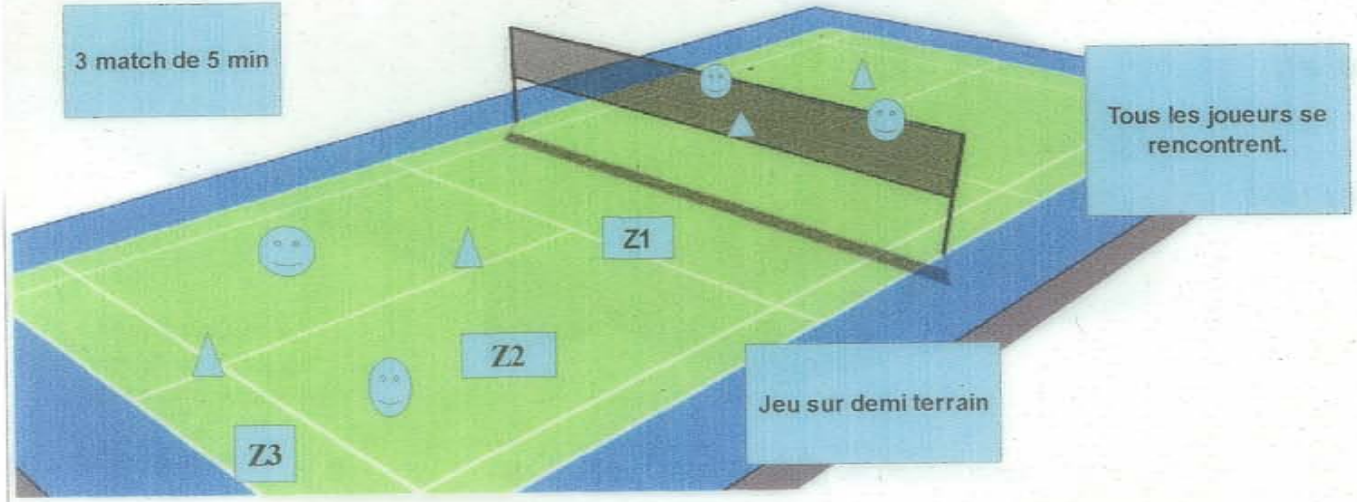
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Diriger le volant	Séance 2

Atelier 3 : Renvoyer dans les zones autorisées.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
8 : 2 par joueur	4	4	4 : 2 serveurs, 2 réceptionneurs.	10 min



Réussir

Gagner le plus possible de points.

Z1 = 10 points

Z2 = 1 point

Z3 = 100 points

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

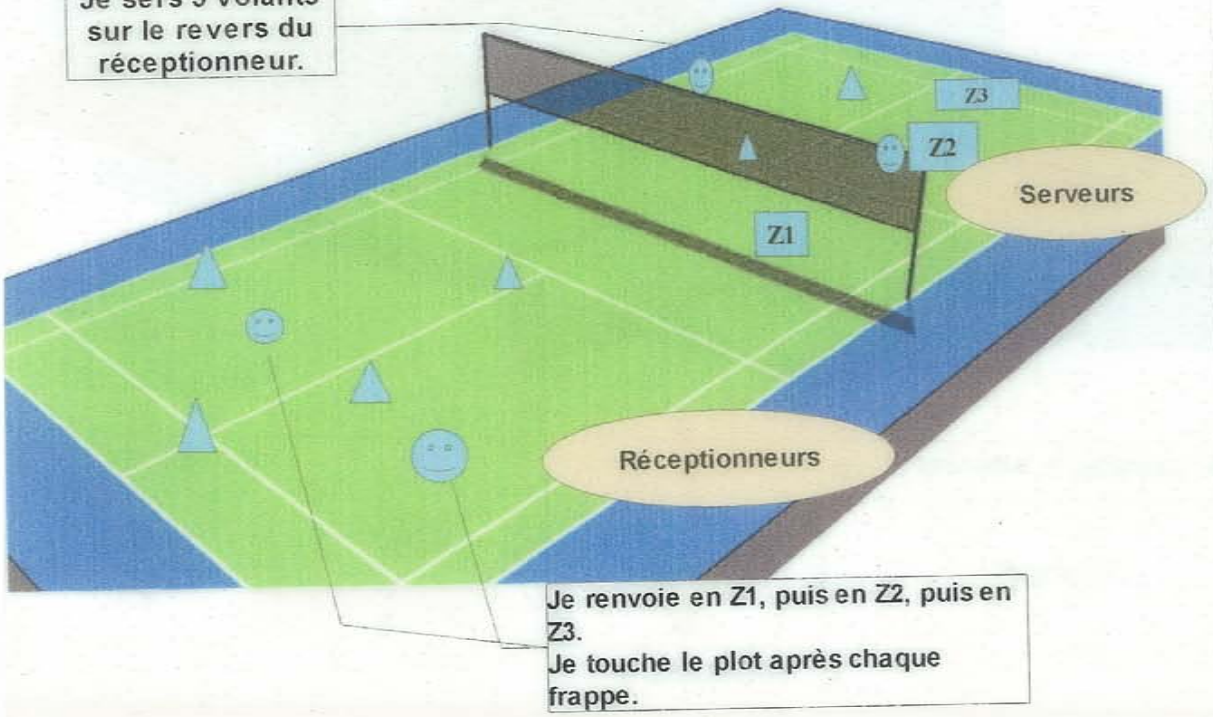
Diriger le volant

Séance 3

Atelier 1 : Faire durer l'échange le plus longtemps possible.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
10 : 2 par serveur	4	6	4 : 2 serveurs, 2 réceptionneurs	10 min



Réussir

Deux joueurs :

L'échange dure longtemps.

Réceptionneur :

plot revers = plot placé du côté du bras qui ne tient pas la raquette.

Le volant atterit dans la zone autorisée.

Chaque binôme joue sur un ½ terrain.

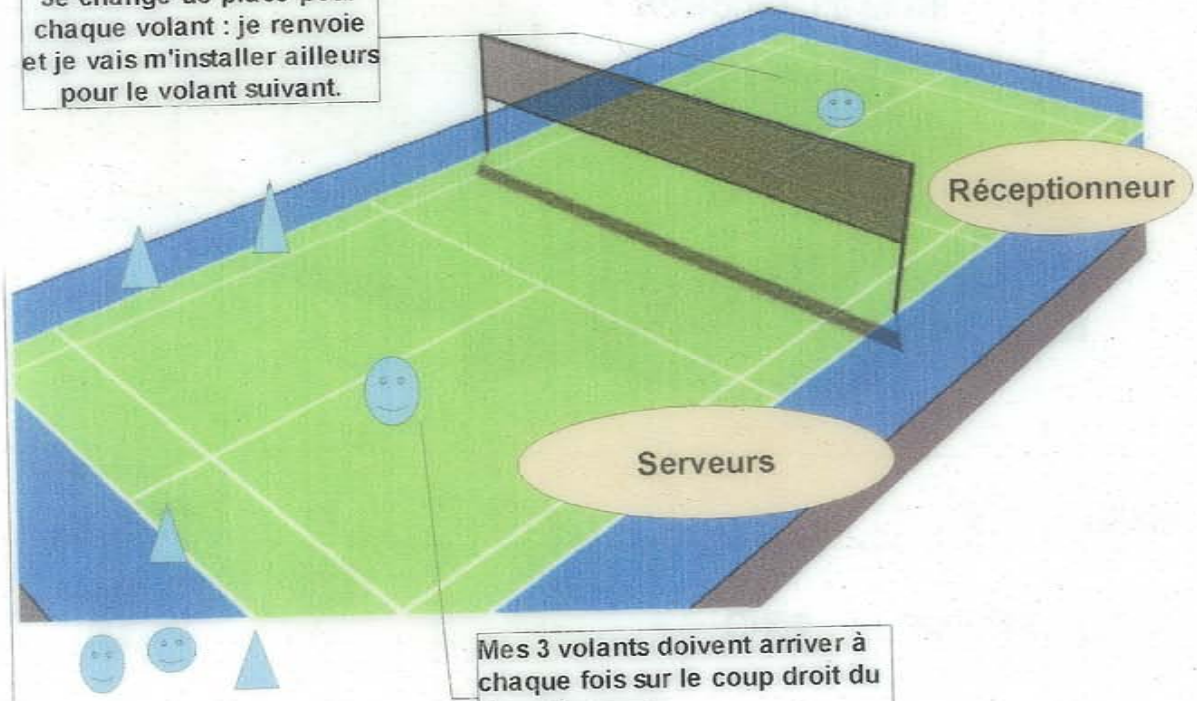
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Varier sa mise en jeu .

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
12 : 3 par serveur	4	4	4 : 3 serveurs, 1 réceptionneur	10 min

Je change de place pour chaque volant : je renvoie et je vais m'installer ailleurs pour le volant suivant.



Mes 3 volants doivent arriver à chaque fois sur le coup droit du réceptionneur.
Pas d'échange.

Réussir

Le volant arrive sur le réceptionneur.

10 passages au service.

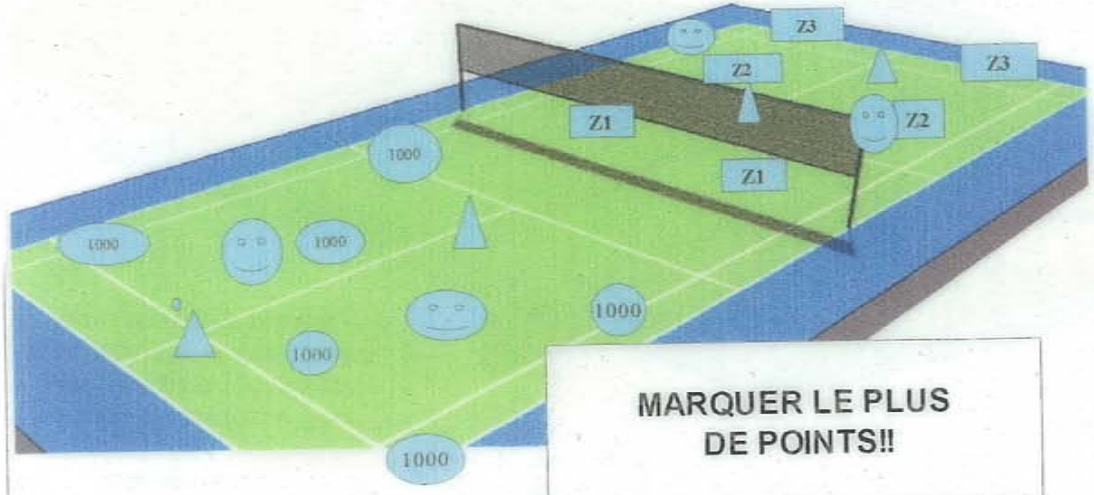
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Diriger le volant	Séance 3

Atelier 3 : Renvoyer dans les zones autorisées.

Aménager : 5'

			Craie	Joueurs	Durée
8 : 2 par joueur	4	4	1	4	10 min



MARQUER LE PLUS DE POINTS!!

Réussir

Les binômes jouent sur un demi terrain.

3 match de 5' avec zones majorées.

Les gagnants de chaque ½ terrain se rencontrent.

Z1 = 10 points

Z2 = 1 point

Z3 = 1000 points

Zones à 1000 points = zones marquées à la craie

Gagner le plus possible de points.

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

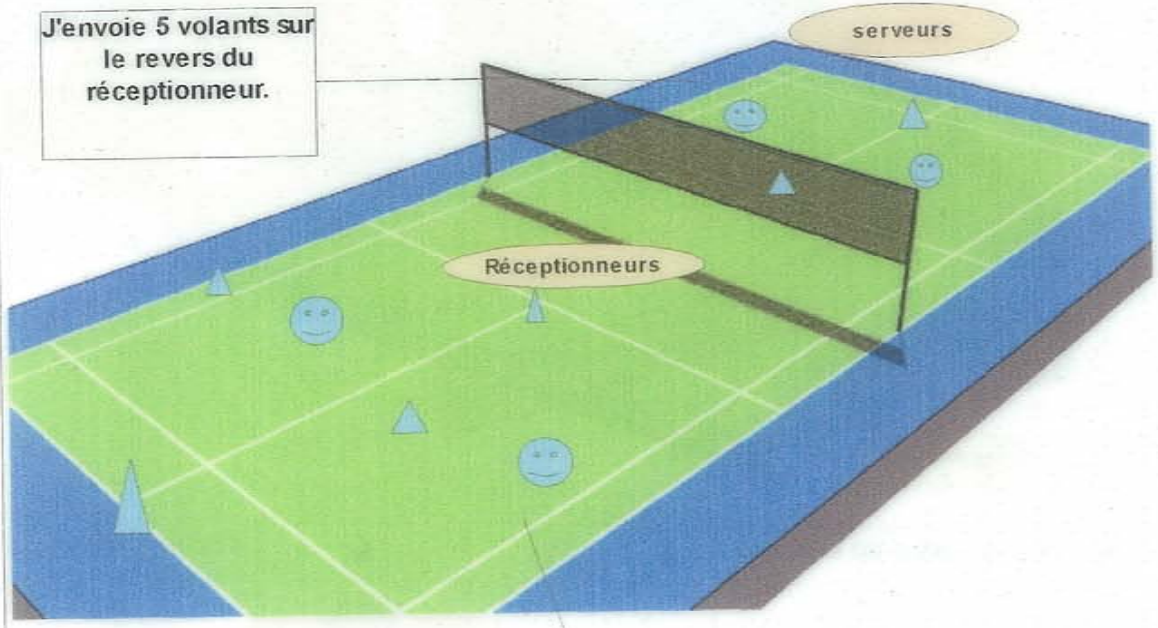
Diriger le volant	Séance 4

Atelier 1 : Faire durer l'échange le plus longtemps possible.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
10 : 5 par binôme	4	6	4 : 2 serveurs, 2 réceptionneurs	10 min

J'envoie 5 volants sur le revers du réceptionneur.



Je viens toucher le plot avec ma raquette après chaque frappe.

Réussir

Chaque binôme joue sur un ½ terrain.

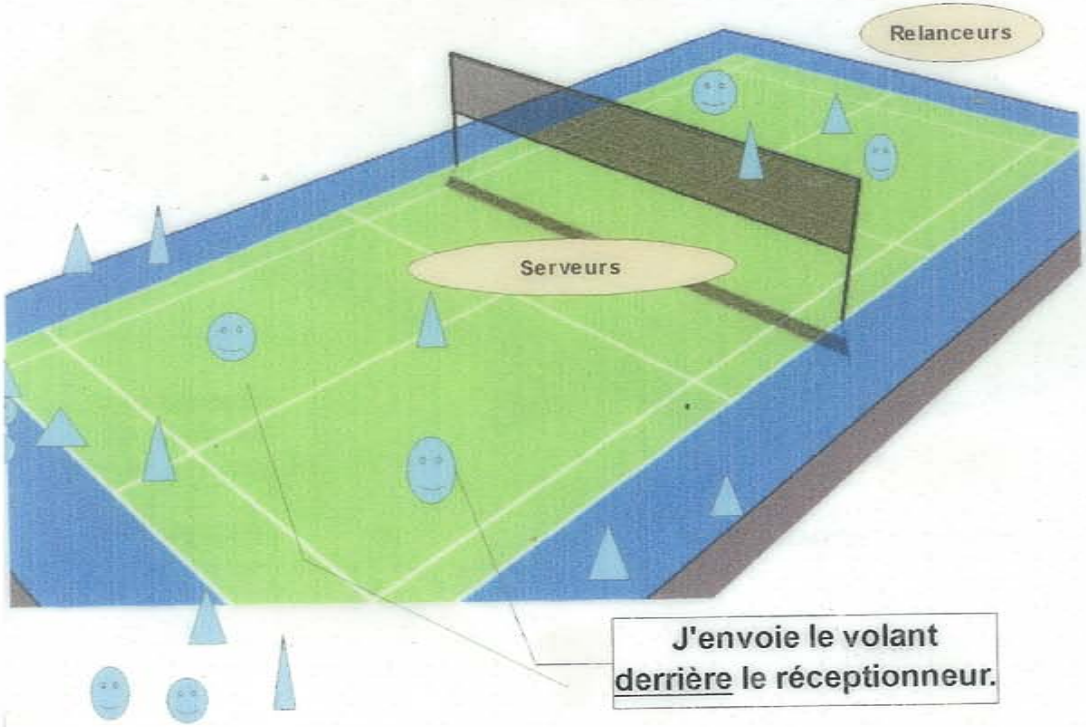
Deux joueurs :

L'échange dure longtemps.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2: Faire passer le service au dessus du relanceur pour le forcer à jouer loin du filet.

Aménager : 5'					Réussir
			Joueurs	Durée	
12 : 2 par serveur	8	12	8 : 2 groupes de 3 serveurs et 1 relanceur	10 min	



Le volant atterrit derrière le relanceur.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

GERER LA VITESSE DU VOLANT.

Je n'arrive pas toujours à :	Ce que je veux améliorer :
Contrôler intentionnellement la vitesse que je donne au volant.	Donner, quand je veux, un rythme différent au volant : Smasher et amortir le volant.
Je vais apprendre à :	
-Smasher : Donner au volant une trajectoire descendante et tendue par une frappe puissante. - Amortir : Donner au volant une trajectoire descendante et courte, passant au plus près de la bande du filet par une frappe main haute.	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1. Fiche d'évaluation diagnostique

Observateur : .....

2 rencontres de 3 min

But : Amortir et smasher le plus souvent possible

Rencontre 1	Smash	Amorti	Autre	% de smash calculé par l'enseignant	% d'amorti calculé par l'enseignant
Rencontre 2	**Smash**	**Amorti**	**Autre**	**% de smash** calculé par l'enseignant	**% d'amorti** calculé par l'enseignant
Légende	**Faire un tiret à chaque fois que le volant est renvoyé**				

Bilan	% de smash		% d'amorti	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

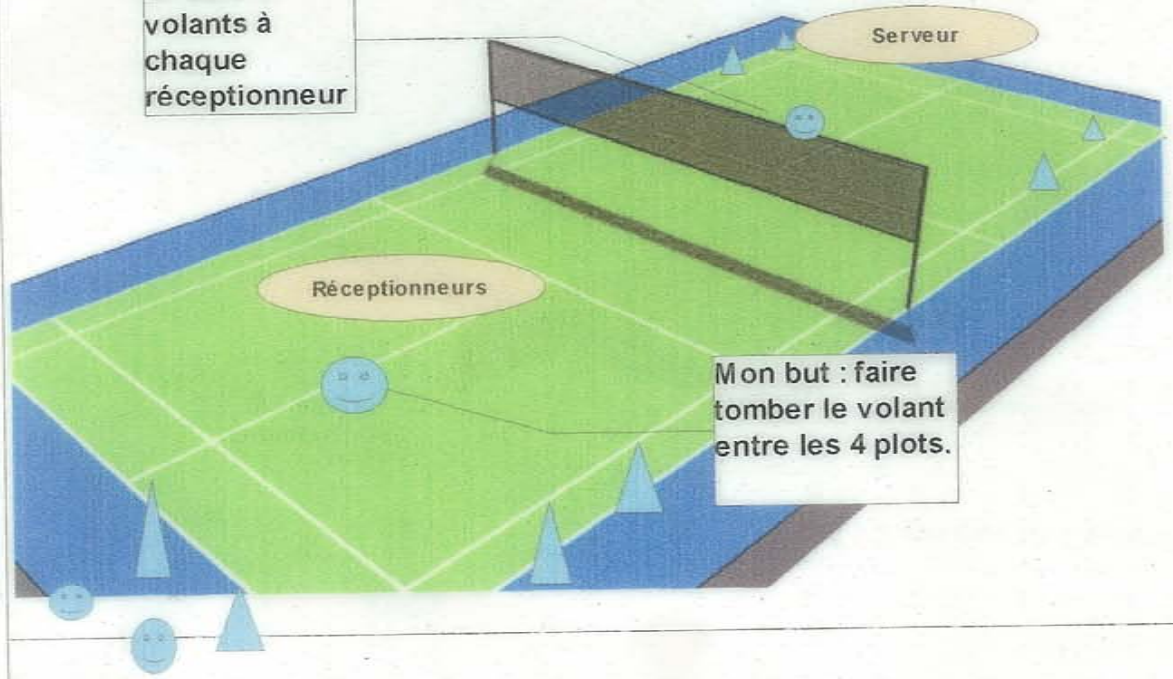
Gérer la vitesse du volant | Séance 1

Atelier 1 : Frapper fort pour rompre l'échange.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
15	4	8	4 : 1 serveur, 3 réceptionneurs	10 min

Je sers 5 volants à chaque réceptionneur



éussir

Jouer FORT

Réceptionneur : Faire tomber le volant dans la zone délimitée par les 4 plots.

Serveur : Relancer le volant en hauteur.

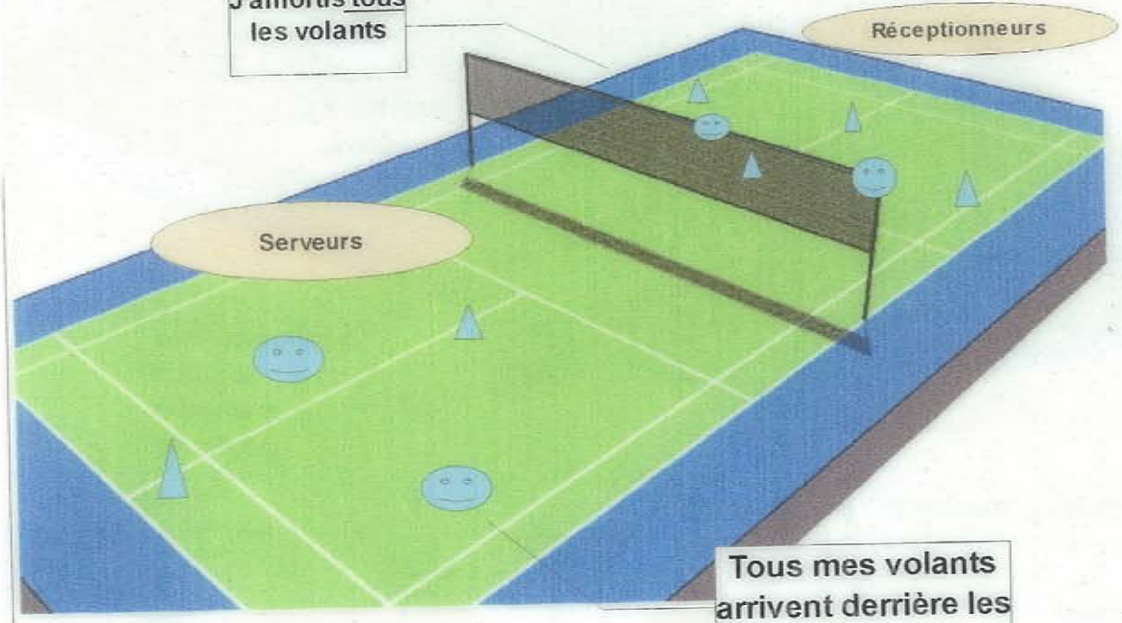
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Faire durer l'échange en enchaînant des frappes longues (lob) puis courtes (amorti).

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
10 : 5 par serveur	4	4	4 : 2 groupes de 1 serveur et 1 relanceur.	10 min

J'amortis tous les volants



Tous mes volants arrivent derrière les plots.

Faire durer l'échange

Réussir

Serveurs : le volant arrive derrière les plots.

Réceptionneurs :

Le volant atterrit juste derrière le filet.

AMORTIR

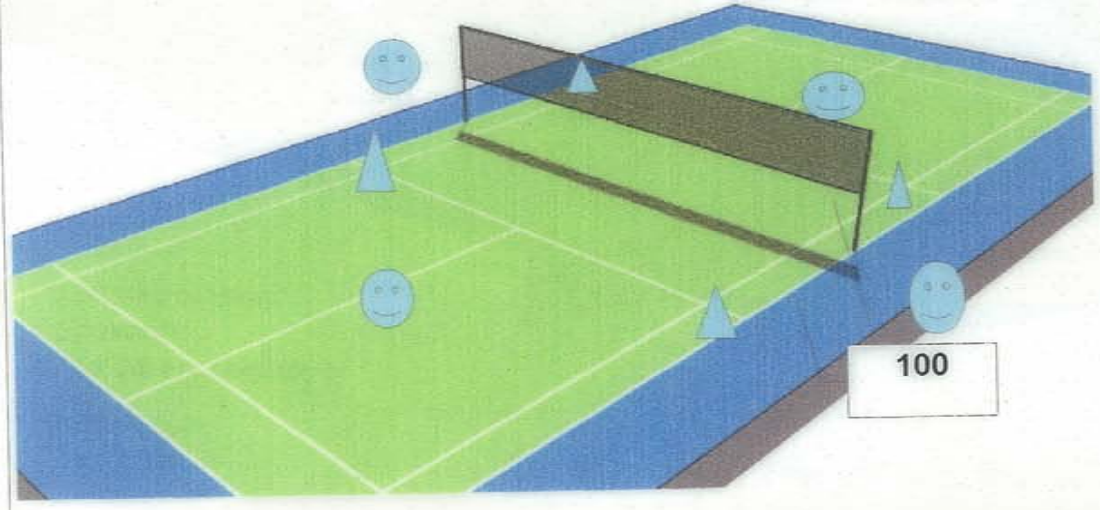
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Gérer la vitesse du volant | Séance 1

Atelier 3 : Gagner le plus possible de points.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
2	4	4	4 : 2 joueurs, 2 observateurs	10 min



Réussir

5 match de 3' avec zones majorées.

Les binômes jouent sur un terrain complet.

Les gagnants se rencontrent.

Seuls les points marqués par smash ou amorti comptent.

Smash = 10 points

Amorti = 100 points

Gagner le plus possible de points.

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Gérer la vitesse du volant

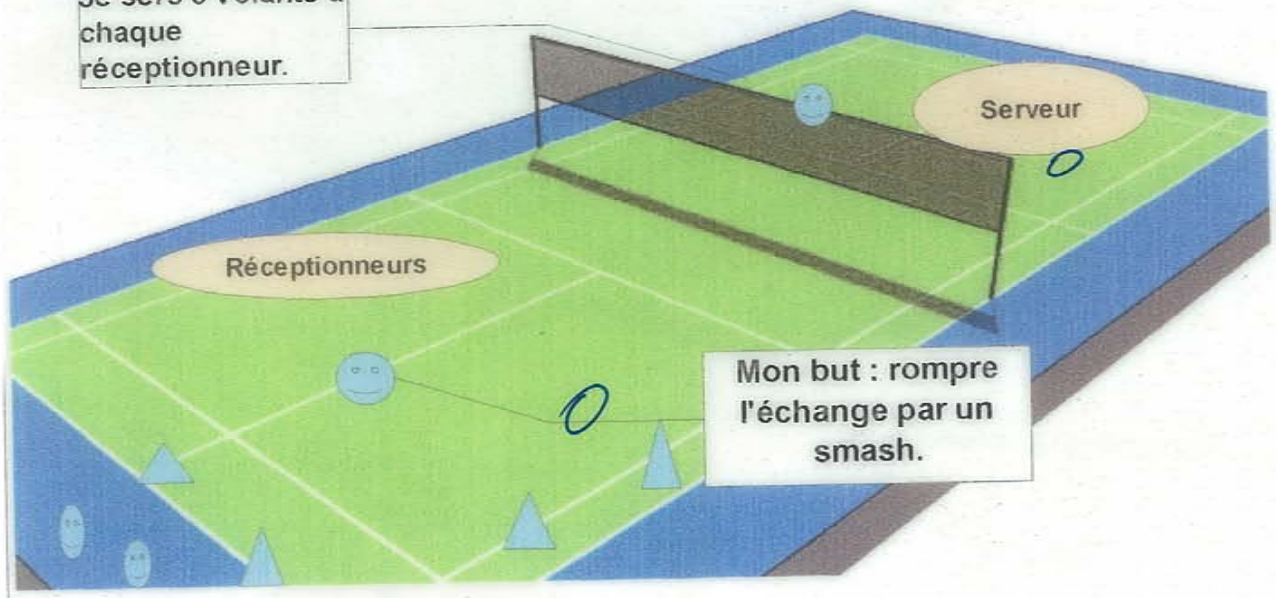
Séance 2

Atelier 1 : Rompre l'échange [redacted] par un smash.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
9: 3 par réceptionneur	4	4	4 : 1 serveur, 3 réceptionneurs	10 min

Je sers 3 volants à chaque réceptionneur.



Réussir

Serveur : Sur les 9 volants, réaliser le plus de ruptures par smash.

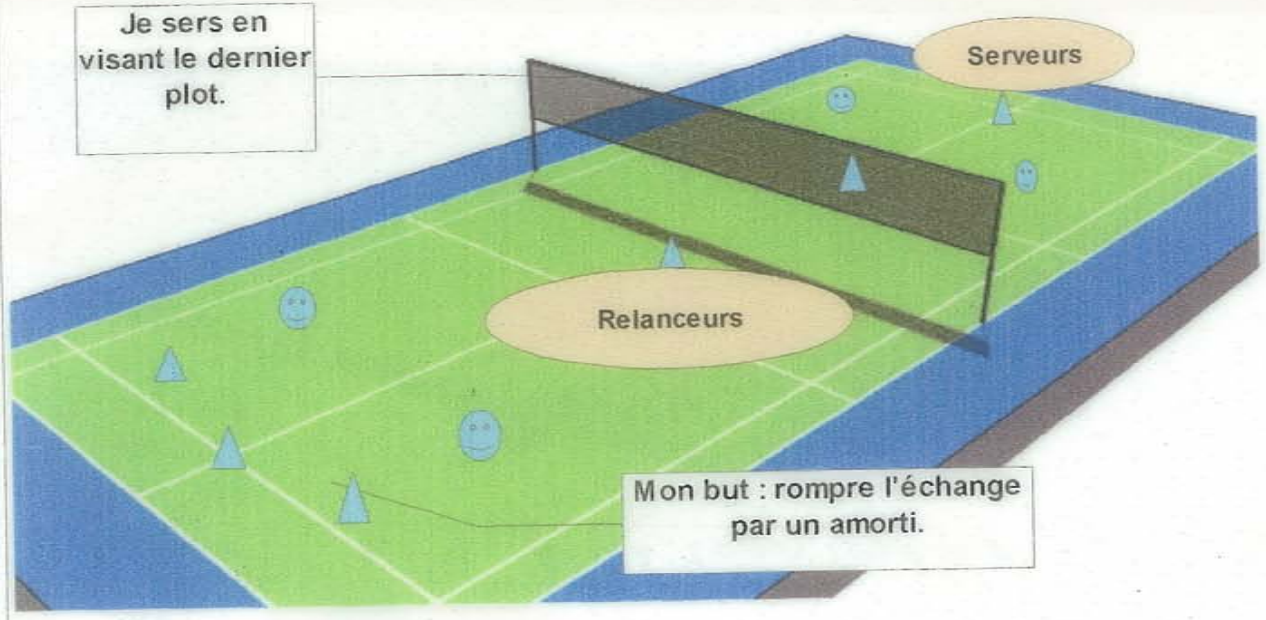
Réceptionneur : renvoyer haut et long

Travailler comme atelier 2 par 1/2 terrain

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Rompre l'échange en amorti.

Aménager : 5'					Réussir
			Joueurs	Durée	
10 : 5 par serveur	4	6	4 : 2 groupes de 1 serveur et 1 relanceur	10 min	



Serveurs : le volant arrive au dessus du dernier plot.

Réceptionneurs :

Le volant atterrit juste derrière le filet. Le volant n'est pas rattrapé par le serveur.

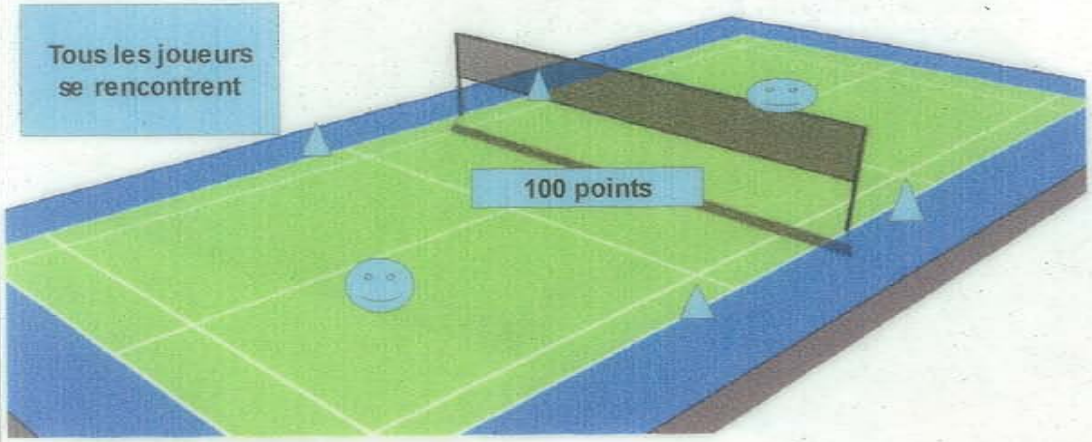
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Gérer la vitesse du volant	Séance 2

Atelier 3 : Gagner le plus possible de points.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
2 : 1 par joueur	4	4	4 : 2 joueurs, 2 observateurs	10 min



Réussir

Smash = 100 points

Amorti = 100 points

Gagner le plus possible de points.

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

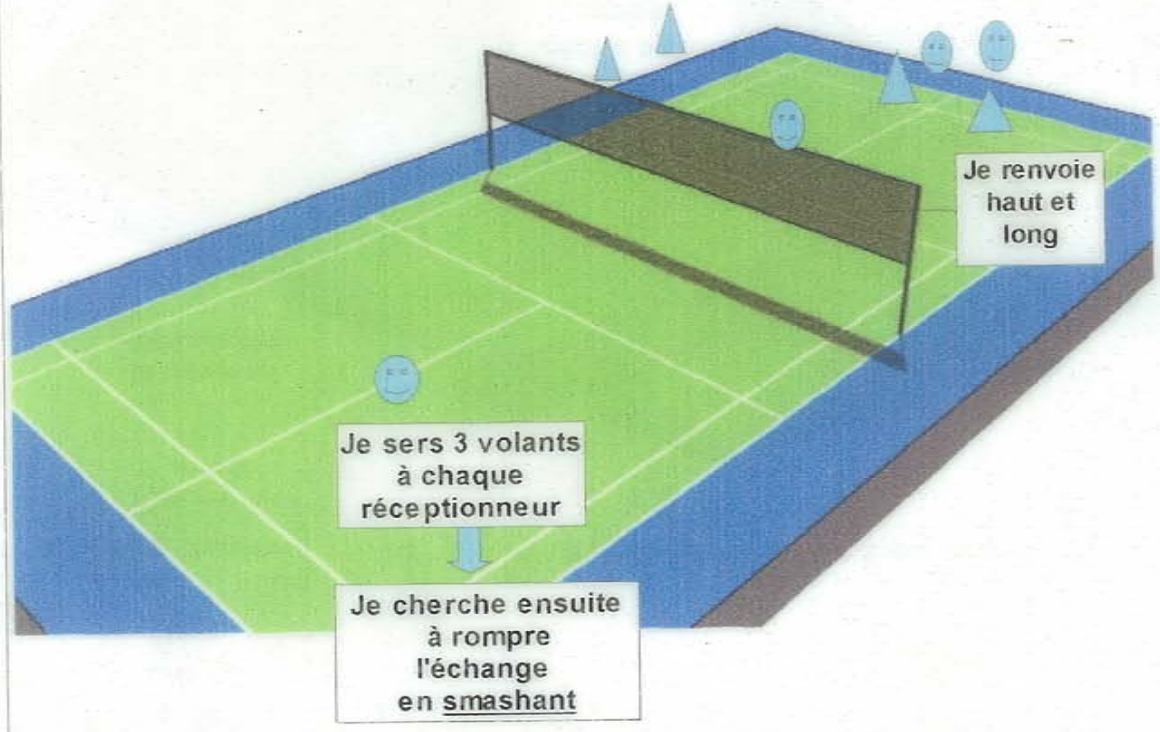
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Gérer la vitesse du volant	Séance 3

Atelier 1 : Rompre l'échange en dégagé par un smash.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
9 : 3 par relanceur	4	4	4 : 1 serveur, 3 relanceurs	10 min



Réussir

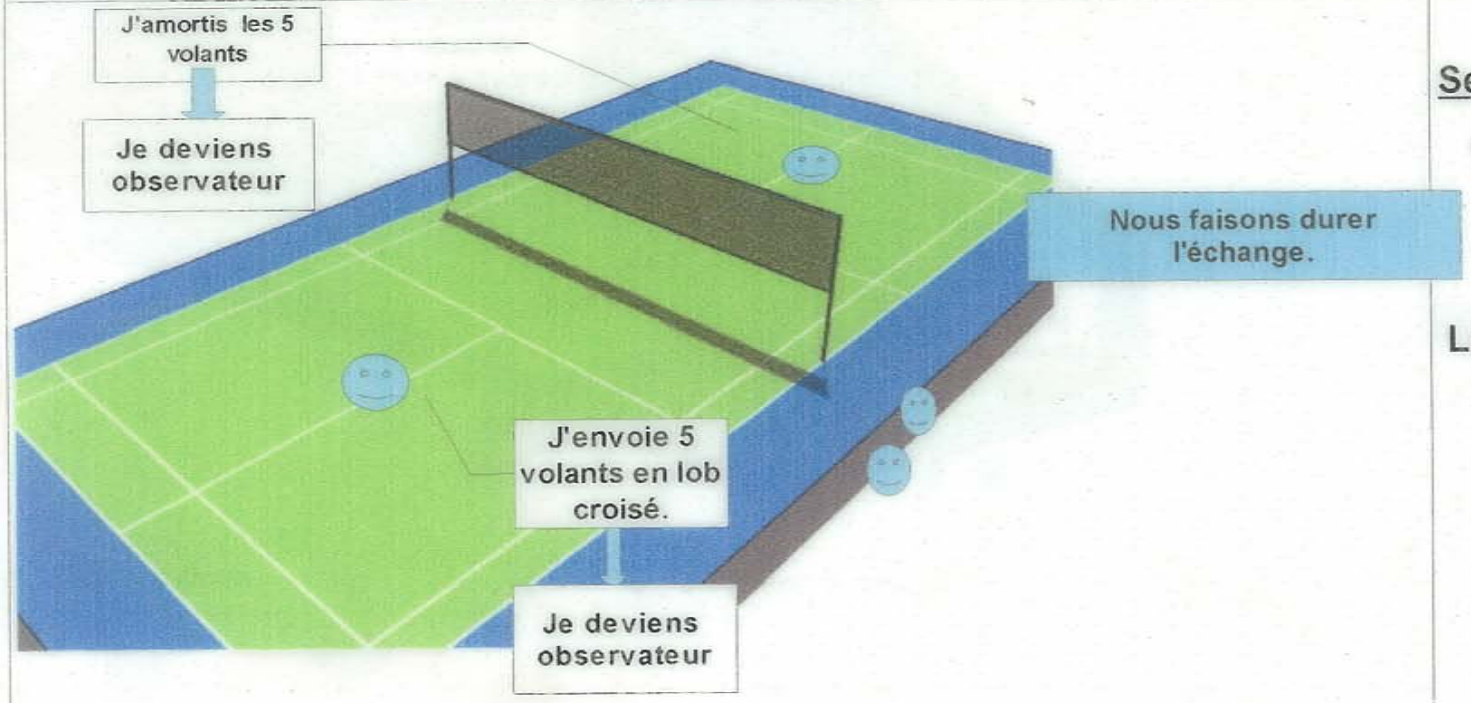
Serveur : Sur les 9 volants, réaliser le plus de ruptures par smash.

Réceptionneur : Renvoyer haut et long.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Faire durer l'échange en enchaînant des frappes croisées/longues (lob croisé) et croisées/courtes (amorti slice).

Aménager : 5'				Réussir
		Joueurs	Durée	
10 : 5 par serveur	4	4 : 2 binômes qui entrent à tour de rôle sur le terrain	10 min	



<u>Serveurs :</u> le volant arrive dans le carré de service du relanceur.

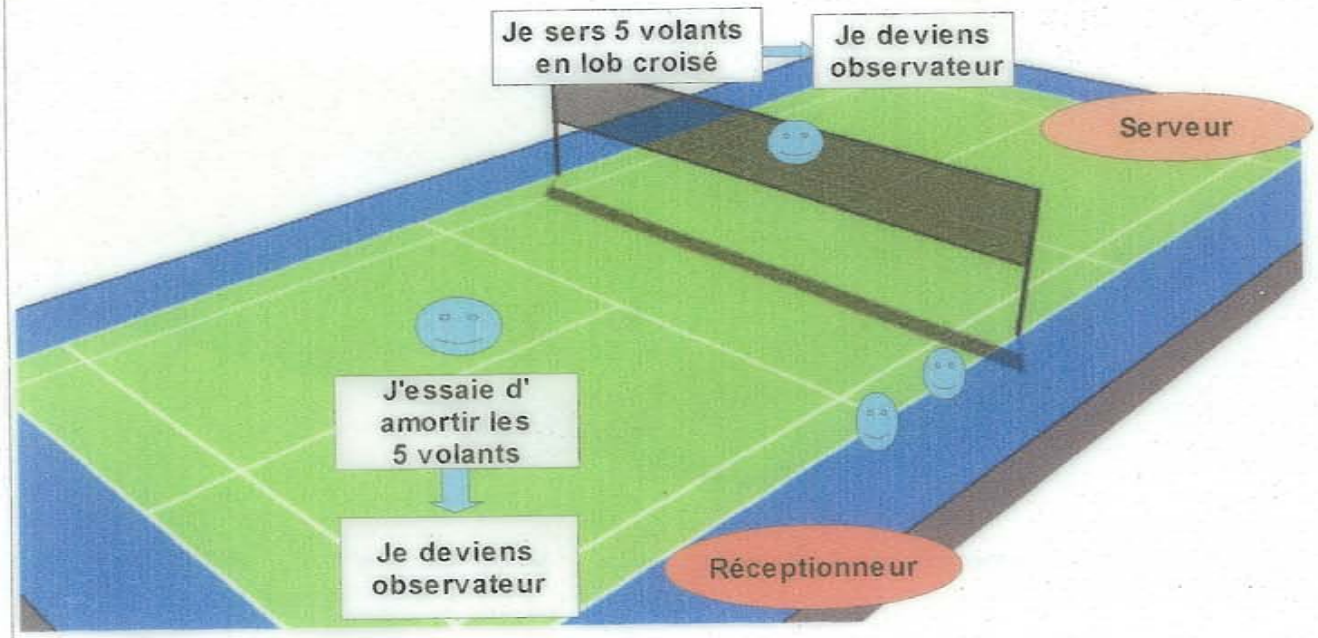
<u>Réceptionneurs :</u>

Le volant atterrit juste derrière le filet.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Rompre un échange de frappes croisées/longues (lob croisé) et croisées/courtes (amorti slice).

Aménager : 5'				Réussir
		Joueurs	Durée	
10 : 5 par serveur	4	4 : 2 binômes qui entrent à tour de rôle sur le terrain	10 min	



Serveurs : le volant arrive dans le carré de service du relanceur.

Réceptionneurs :

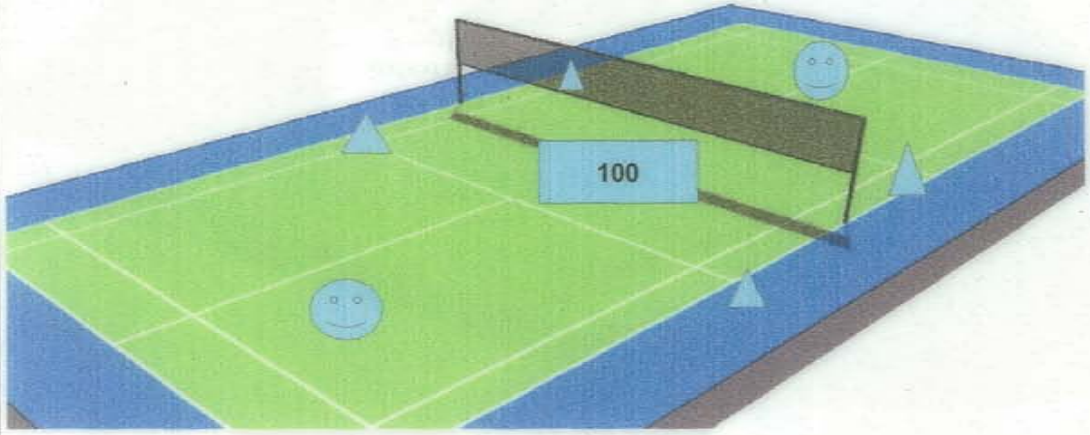
Le volant atterrit juste derrière le filet.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Gérer la vitesse du volant	Séance 4

Atelier 3 : Gagner le plus possible de points.

Aménager : 5'					Réussir
			Joueurs	Durée	**5 match de 3' avec zones majorées.** Les binômes jouent sur un terrain complet. Les gagnants se rencontrent. **Seuls les points marqués par smash ou amorti comptent.** **Smash = 100 points** **Amorti = 100 points** **Gagner le plus possible de points.**
4 : 1 par joueur	4	4	4 : 2 joueurs, 2 observateurs	10 min	



Rangement et démontage de l'atelier.	Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Construire le point.

Je n'arrive pas toujours à :	Ce que je veux améliorer :
Jouer avec des intentions précises.	Ma capacité à anticiper, à prévoir la réaction de l'adversaire .
Je vais apprendre à :	
- Mettre au point des combinaisons de frappes. -Identifier le point faible de l'adversaire pour jouer dessus.	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Evaluation diagnostique

Observateur : .....

2 match de 3 min

But : Marquer en construisant le point

Rencontre 1	Points marqués...	% calculés par l'enseignant	Rencontre 2	Points marqués...	% calculés par l'enseignant
Sur l'*espace libéré*			**Sur l'*espace libéré***		
Autres			***Autres***		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Construire le point	Séance 1

Atelier 1 : Se créer un espace libre pour marquer.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
9 : 3 par relanceur	4	4	4 : 1 serveur, 3 relanceurs	10 min



Réussir

Serveur : Marquer le plus de points possibles.

marquer dans l'espace libéré.

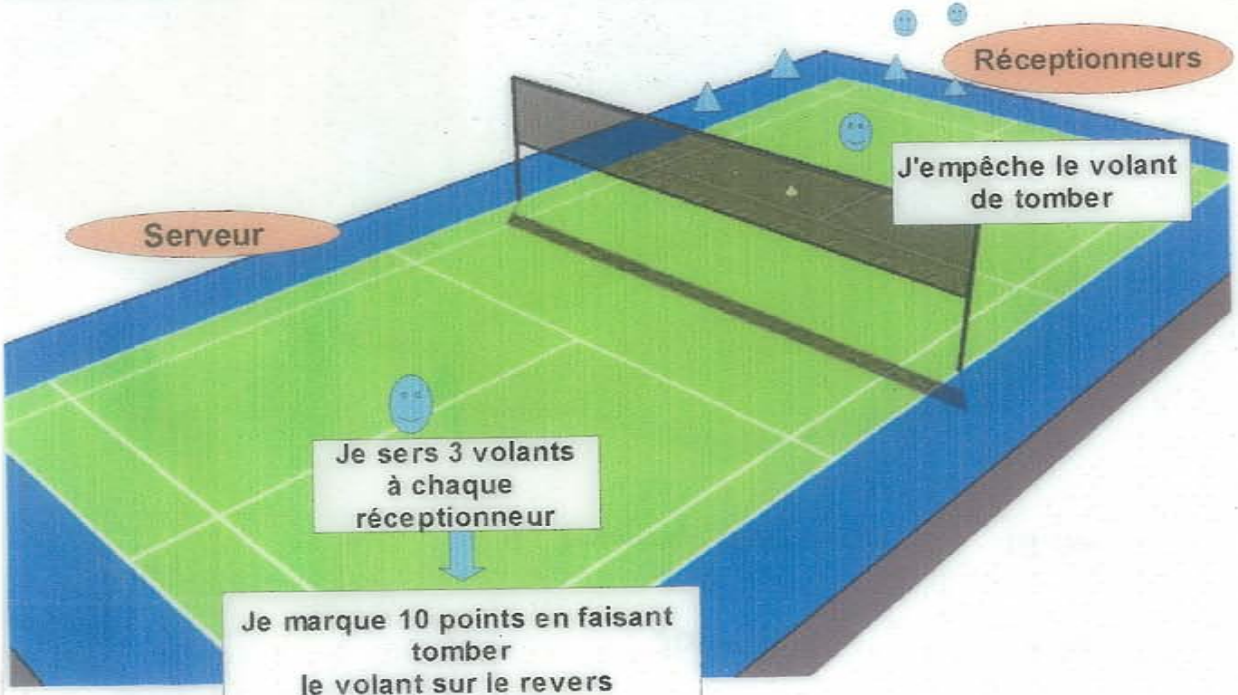
Si échange gagné en jouant sur l'adversaire = 0 pt

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Marquer le plus de points possibles sur le revers de l'adversaire.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
9 : 3 par relanceur	4	2	4 : 1 serveur, 3 relanceurs	10 min



Réussir

Serveur : Sur les 9 volants, marquer le plus de points possibles.

Mettre l'adversaire en difficulté en jouant sur le revers.
Je marque 10 points si je gagne sur le revers ou la frappe suivante

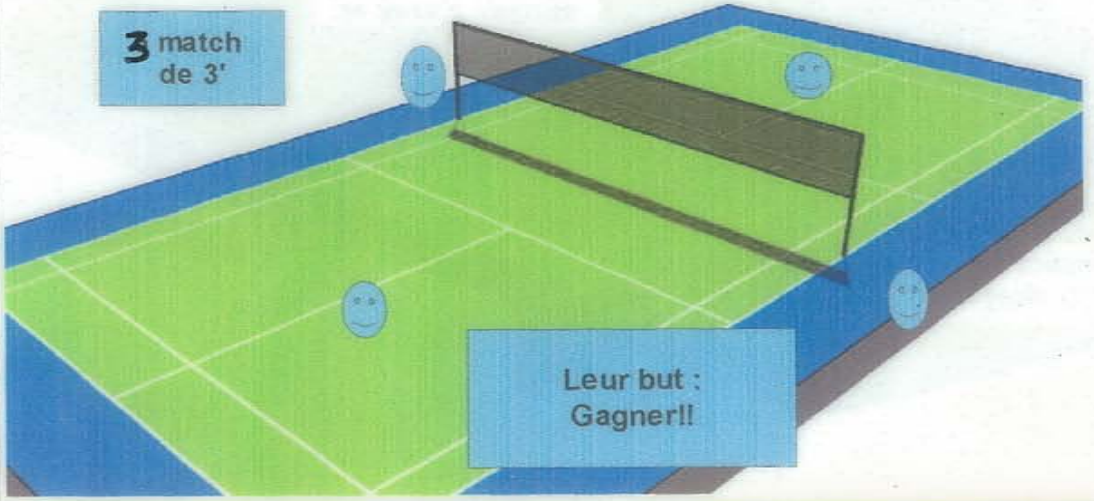
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Construire le point	Séance 2

Atelier 3 : Gagner le plus possible de points.

Aménager : 5'

		Joueurs	Durée
2	4	4 : 2 joueurs, 2 observateurs	10 min



Réussir

Zone libre = 10

Zone libre créée = 100

Amorti de l'adversaire = 1000

Gagner le plus possible de points.

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Construire le point	Séance 3

Atelier 1 : Se créer un espace libre pour marquer.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée	Craie
9 : 3 par relanceur	4	4	4 : 1 serveur, 3 relanceurs	10 min	1



Réussir

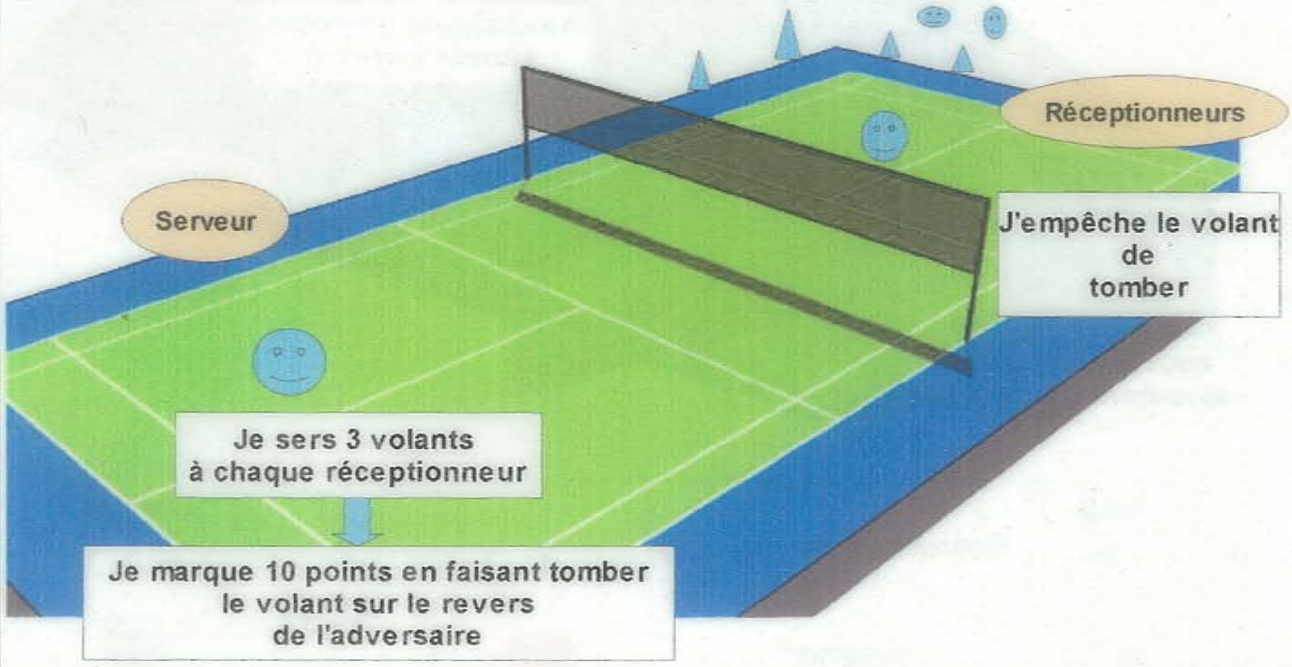
Serveur : Marquer le plus de points possibles dans la zone.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Marquer le plus de points possibles sur le revers de l'adversaire.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
9 : 3 par relanceur	4	4	4 : 1 serveur, 3 relanceurs	10 min



Réussir

Serveur : Sur les 9 volants, marquer le plus de points possibles.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

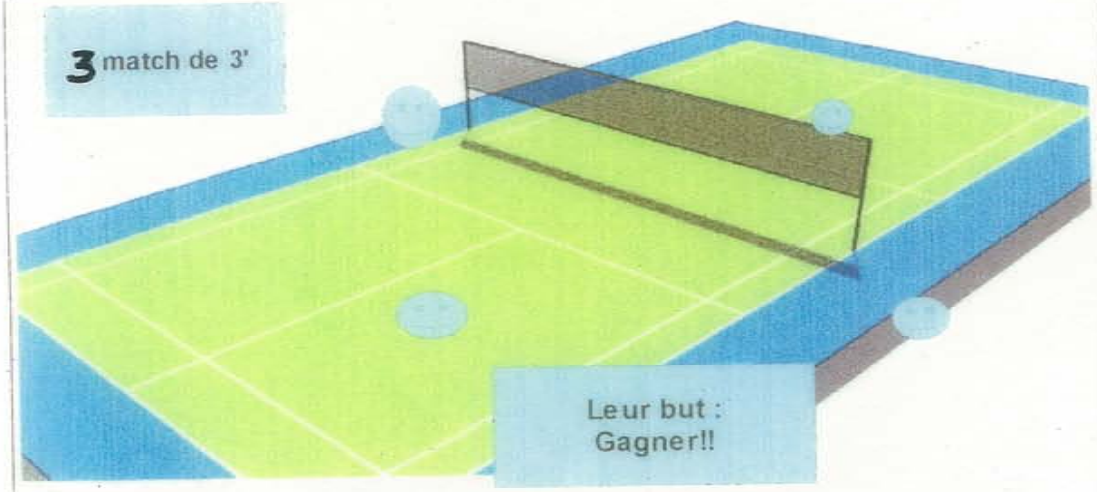
Construire le point

Séance 3

Atelier 3 : Gagner le plus possible de points.

Aménager : 5'

		Joueurs	Durée
2	4	4 : 2 joueurs, 2 observateurs	10 min



Réussir

Les binômes jouent sur un terrain complet.

Les gagnants se rencontrent.

5 match de 3' avec points majorés.

Zone libre = 10

Zone libre créée = 100

Revers de l'adversaire = 1000

Gagner le plus possible de points.

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Surprendre l'adversaire.

Je n'arrive pas toujours à :	Ce que je veux améliorer :
- Varier mes frappes. -Jouer sur le revers de l'adversaire. -Varier la vitesse du volant.	Ma capacité à placer une frappe qui surprend l'adversaire.
Je vais apprendre à :	
-Identifier et jouer sur le point faible de l'adversaire. - Envoyer le volant là où l'adversaire n'est pas. -Modifier la vitesse du volant.	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Fiche d'évaluation diagnostique

Observateur : .....

2 match de 3 min

But : Marquer en surprenantl'adversaire

Rencontre 1	Points marqués...	% calculés par l'enseignant	Rencontre 2	Points marqués...	% calculés par l'enseignant
Par un ***smash***			Par un ***smash***		
Sur le ***revers*** de l'adversaire			Sur le ***revers*** de l'adversaire		
Sur l'***espace libre***			Sur l'***espace libre***		
Autres			***Autres***		

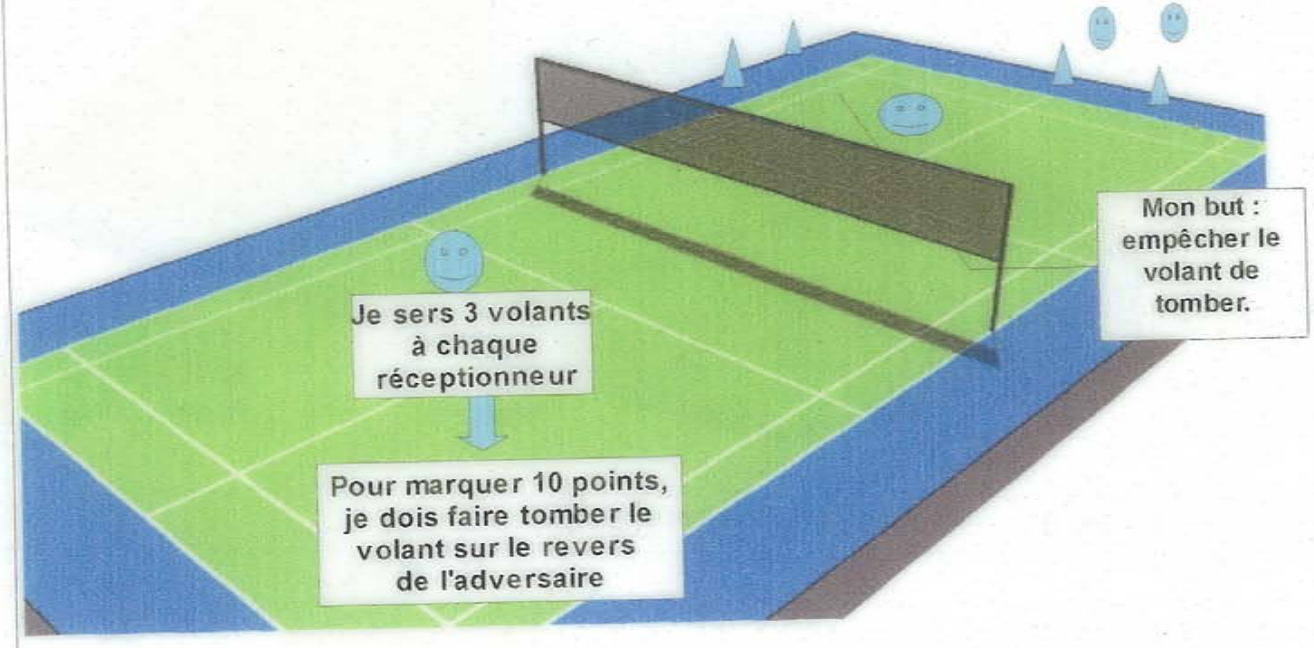
Bilan évaluation diagnostique	
% de points marqués par	
Smash	
Sur le revers de l'adversaire	
Sur l'espace libre	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Déstabiliser l'adversaire en jouant sur son revers..

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
9 : 3 par relanceur	4	4	4 : 1 serveur, 3 relanceurs	10 min



Réussir

Serveur : Sur les 9 volants, marquer le plus de points possibles.

Réceptionneur : empêcher le volant de tomber.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Surprendre l'adversaire	Séance 2

Atelier 3 : Gagner le plus possible de points.

Aménager : 5'

		Joueurs	Durée
2	4	4 : 2 joueurs, 2 observateurs.	10 min



Réussir

Zone libre = 10

Amorti/smash = 100

Revers de l'adversaire = 1000

Gagner le plus possible de points.

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

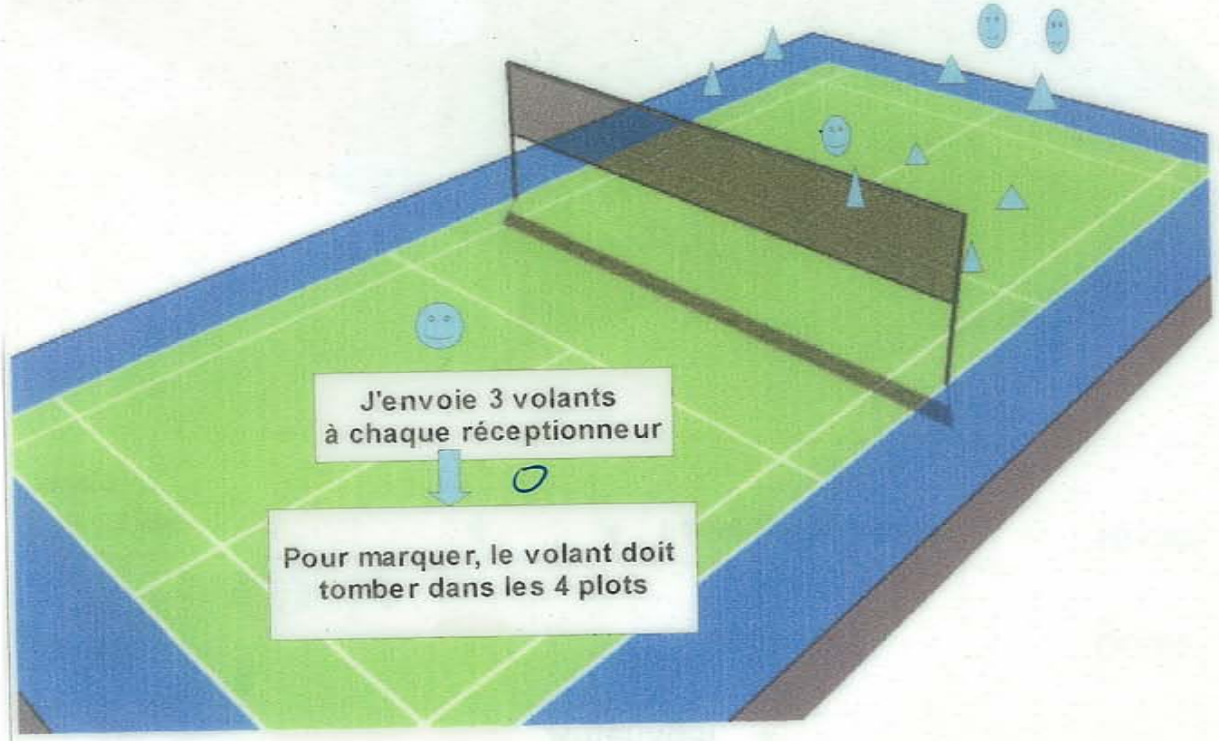
Surprendre l'adversaire

Séance 3

Atelier 1 : Marquer le point en envoyant le volant loin de l'adversaire.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
4	4	8	4 : 1 serveur, 3 réceptionneurs	10 min



Réussir

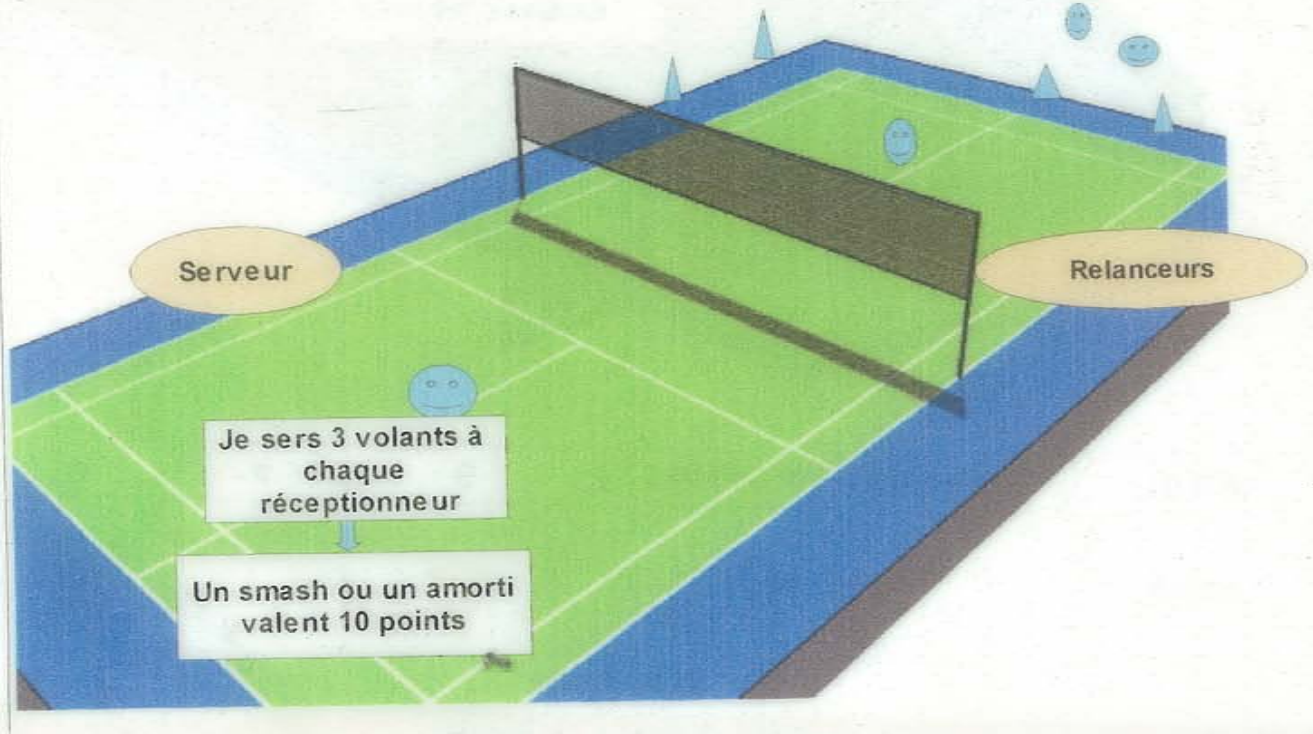
Serveur : Marquer en une frappe dans la zone des 4 plots.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Atelier 2 : Marquer le plus de points possibles.

Aménager : 5'

			Joueurs	Durée
9 : 3 par relanceur	4	4	4 : 1 serveur, 3 relanceurs	10 min



Réussir

Serveur : Sur les 9 volants, marquer le plus de points possibles.

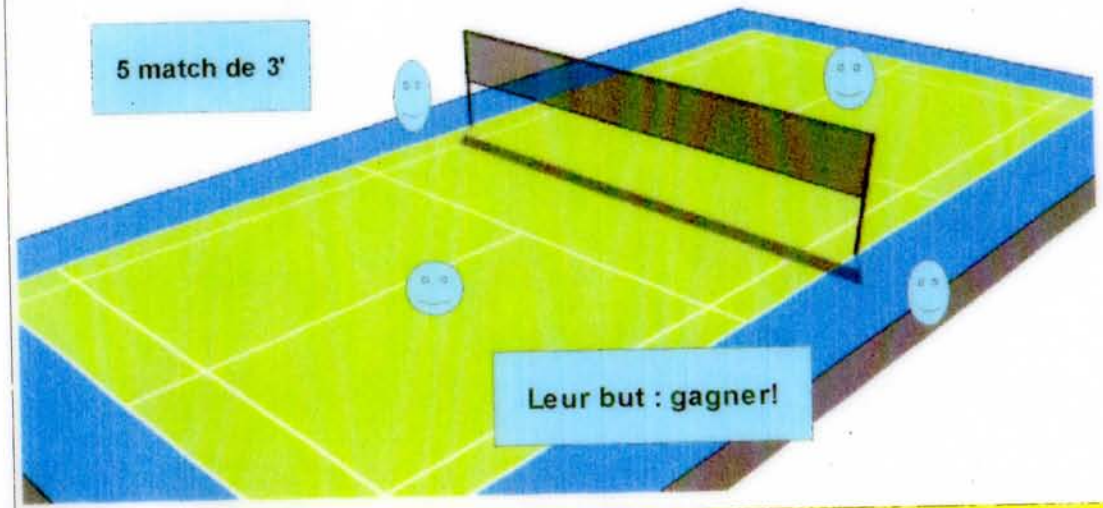
Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Surprendre l'adversaire	Séance 3.

Atelier 3 : Gagner le plus possible de points.

Aménager : 5'

		Joueurs	Durée
2	4	4 : 2 joueurs, 2 observateurs	10 min



Réussir

Les binômes jouent sur un terrain complet. Les gagnants se rencontrent.

5 match de 3' avec zones majorées.

Zone libre = 10

Amorti/smash = 100

Revers de l'adversaire = 1000

Gagner le plus possible de points.

Rangement et démontage de l'atelier.

Durée : 10'

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

CYCLE BADMINTON

LIVRET DE L'ENSEIGNANT

*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

Philosophie générale du cycle :

L'orientation actuelle des réformes du lycée tend à introduire une part d'autonomie plus grande à l'élève dans la gestion de son parcours de formation. Son développement personnel constitue la nouvelle toile de fond de l'organisation des enseignements. Les contenus enseignés en EPS peuvent constituer des éléments susceptibles de favoriser l'épanouissement de l'élève. Cependant, le simple fait de pratiquer des activités physiques ne garantit pas automatiquement le développement personnel de l'élève. Favoriser l'épanouissement de l'élève repose sur la définition d'objectifs, sur des stratégies pédagogiques particulières, sur des conceptions de l'élève et du rôle de l'enseignant bien précis. L'épanouissement personnel et l'estime de soi sont deux notions liées. Il n'est donc pas question d'éluder les connaissances spécifiques liées aux activités enseignées dans la mesure où elles permettent à l'élève de mesurer ses progrès, son expertise. Pour cela, il doit être renseigné fréquemment et précisément sur les avancées de ses apprentissages.

Objectifs :

- Apprendre à devenir autonome, responsable et auto-déterminé.
- Acquérir une meilleure connaissance de soi.
- Se développer suivant ses propres capacités et habiletés.

Stratégies pédagogiques :

- L' élève définit ses propres besoins et centres d'intérêts en rapport avec le cycle mené.
- L'organisation pédagogique lui permet d'améliorer la connaissance de lui-même et sa capacité de compréhension.
- Chacun définit individuellement sa propre progression parmi les connaissances présentées : il est responsable de son parcours de formation.
- Il travaille en interaction avec les autres.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Conception de l'élève :

- Il est envisagé comme une individualité qui doit doit pouvoir s'exprimer en tant que telle : chaque élève représente une voix qui doit être entendue et respectée.
- Il est le mieux placé pour prendre des décisions le concernant.

Conception du rôle de l'enseignant :

- Il aborde l'élève par ses qualités et non par ses manques ou ses faiblesses.
- Il valorise les démarches, les efforts de l'élève (empathie, pédagogie de la réussite).
- Il est précis dans l'enseignement des connaissances spécifiques liées à l'activité.
- Il donne du pouvoir à l'élève (décision, organisation...).
- Il régule le niveau de responsabilité attribué à l'élève en fonction des comportements de ce dernier.

Activité traitée :

Dans ce cycle, l'activité badminton est traitée de façon à favoriser des espaces de réalisation personnelle pour l'élève. Les connaissances spécifiques sont disponibles à l'élève sous la forme de cinq modules d'enseignement. Comme chaque parcours de formation est unique, l'évaluation ne peut être ramenée à une norme externe. Elle doit rendre compte pour chacun des progrès réalisés dans la voie choisie.

Synthèse :

L'organisation de ce cycle de badminton s'apparente à la construction d'un édifice unique. Les pièces, connaissances spécifiques livrées sous forme de modules, sont fournies par l'enseignant. L'élève réalise alors l'assemblage qu'il veut avec les éléments de son choix.

L'évaluation vérifie la solidité de la construction.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séances	Objectifs		Contenus
	Elève	Enseignant	
1	**- Entrer dans la logique de l'activité** **-Repérer son niveau par rapport aux autres**	**-Identifier les niveaux de jeu** **-Former des groupes de travail (niveau et besoin) pour les échauffements.**	1- Installer les terrains 2- Tournoi montant/ descendant 3- Ranger le matériel
2	**-Identifier la structure de son jeu** **- Choisir son module de formation**	**- Former les élèves à l'observation** **-Recueillir pour chaque élève un profil de jeu fiable afin qu'il puisse élaborer son propre parcours de formation parmi les modules proposés**	1- Installer 2- S'échauffer 3- Travail collectif sur l'observation 4- Recueil individuel d'observations 5- Analyser son jeu 6- Choisir son module pour le prochain cours 7- Ranger
3 à 8	**Approfondir le thème de son choix**	**Aider individuellement chaque élève à progresser dans la voie qu'il a choisie :** régulations techniques, tactiques; discussions sur la pertinence du module choisi, sur les modules à suivre ensuite...	1- Installer 2- S'échauffer 3- Aménager son module 4- Réaliser les exercices 5- Remplir la fiche du livret bilan du livret élève 6- 3 à 4 match en montant/descendant 7- Ranger

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

9	**Réaliser la meilleure performance possible lors de 2 match de 5' sur les items travaillés pendant le cycle et lors d'un tournoi montant/descendant**	**Mesurer les progrès réalisés par rapport à la séance 2 suivant le parcours de formation retenu par l'élève.**	1- Installer 2- S'échauffer 3- Evaluation : **10 pts - Structure du jeu** : nouvelle observation avec la même fiche que lors de la S2 : analyse et notation en fonction du parcours de formation suivi **5 pts - Niveau de jeu** : Match par poules de niveau. **5pts- Autonomie** dans la mise en place matérielle et la gestion temporelle des exercices

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1	
Objectifs Enseignant	**-Identifier les niveaux de jeu** **-Former des groupes de travail (niveau et besoin) pour les échauffements.**
Objectifs élève	**- Entrer dans la logique de l'activité** **-Repérer son niveau par rapport aux autres**
Temps 1 : 10 min	Installer les terrains
Réalisation : les élèves	
Temps 2 : n* 3 min	Tournoi montant/ descendant : n match de 3 min en tie-break n = nombre de terrains
Réalisation : les élèves	
Temps 3 : 3 min	Inscrire son nom sur la fiche de résultats
Réalisation : les élèves	
Temps 4 : 5 min	Ranger les terrains
Réalisation : les élèves	

Séance 1		
Terrains	**Joueurs**	**En attente**
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Classement	Joueurs	Classement	Joueurs
1		15	
2		16	
3		17	
4		18	
5		19	
6		20	
7		21	
8		22	
9		23	
10		24	
11		25	
12		26	
13		27	
14		28	

Binômes de besoin	
Terrains	Joueurs

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Binômes de niveau		
Terrains	Numéro de binôme	Joueurs

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 2	
Objectifs Enseignant	**- Former les élèves à l'observation** **-Recueillir pour chaque élève un profil de jeu fiable afin qu'il puisse élaborer son propre parcours de formation parmi les modules proposés**
Objectifs élève	**-Identifier la structure de son jeu** **- Choisir son module de formation**
Temps 1 : 7 min Réalisation : les élèves	Installer les terrains
Temps 2 : 10 min Réalisation : enseignant	S'échauffer : Faire durer l'échange le plus longtemps possible. **1- <u>Par binôme de besoin : 5 min</u>** 5 séquences de 1' d'échanges avec des consignes différentes à chaque fois pour celui ou celle qui a le meilleur niveau. S1 : - envoyer sur le coup droit du partenaire/ S2 : idem + frapper le tamis avec sa main entre chaque frappe/ S3 : Id + toucher sa cheville avec la raquette entre chaque frappe/ S4 : Id + toucher le sol avec la main entre chaque frappe/ S5 : Id + toucher le filet entre chaque frappe. **<u>2- Par binôme de niveau : 5 min</u>** Binômes de 1 à 7 : alterner coup droit/ revers Binômes de 8 à 14 : envoyer sur le coup droit du partenaire

Temps 3 : 15 min	Apprendre à observer : travail collectif
Réalisation : enseignant	Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et 1 fiche d'observation par élève Répartition humaine : 2 élèves jouent sur un terrain. Consignes : 2 match de 5' (changement de joueurs à chaque match) Toute la classe observe le même joueur. A la fin du match, on compare lesobservations. Questions à soulever : limites du terrain? Comment orienter la fiche? Où se placer suivant l'observation à réaliser?...
Temps 4 : 20 min	Repérer son profil de jeu : travail par 2
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et 1 fiche d'observation par élève Répartition humaine : 4 élèves par terrain : 2 binômes de niveau. Consignes : 4 match de 5' : 1 binôme joue, l'autre observe. Chaque joueur doit obtenir son profil de jeu.
Temps 5 : 10 min	Analyser son profil et choisir son module de formation
Réalisation : élève	A partir de l'analyse de sa fiche, choisir le module que l'on veut travailler à partir de la séquence prochaîne. Inscrire son choix sur le tableau. Rendre sa fiche d'observation à l'enseignant : **elle sert de base à l'évaluation des progrès dans la structure du jeu.**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Temps 6 : 20 min	Montant/ Descendant : 4 match de 5 min
Réalisation : élève	Consignes : se placer dans la configuration de la séance 1. Noter son nom sur la fiche de résultats.
Temps 7 : 5 min	Ranger le matériel
Réalisation : élève	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

EVALUATION DIAGNOSTIQUE.

Joueur :.....Date :.....

<table>
<tr><td colspan="2">Observation match 1
Quels types de coups ?</td><td colspan="4">Observation match 2
Mes volants.</td></tr>
<tr><td></td><td>Smash</td><td>Amorti</td><td>Neutre</td><td>Espace libre</td><td>/</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Coup droit</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="3">/
/
/
/
/
/
/
/</td><td rowspan="2">½ terrain adverse</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>Revers</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5"></td><td>/</td><td></td></tr>
<tr><td>Légende</td><td colspan="4">| : si le volant franchit le filet
O : si le volant ne franchit pas le filet</td><td colspan="3">O : si le volant est renvoyé par l'adversaire
X : si le volant tombe ou si l'adversaire ne parvient pas à le renvoyer de l'autre côté du filet.</td></tr>
<tr><td>Analyse</td><td colspan="6">J'ai envie d'améliorer ou d'apprendre à :
Faire durer l'échange / Envoyer le volant sur toutes les zones du terrain (le diriger où je veux) / Smasher ou amortir le volant (agir sur sa vitesse) / Surprendre l'adversaire / Dégager un espace pour y faire tomber le volant (construire le point).</td></tr>
<tr><td>Module pour la séance 3</td><td colspan="6">Faire durer l'échange / Diriger le volant / Gérer la vitesse du volant / Construire le point / Surprendre l'adversaire.</td></tr>
</table>

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Modules Séances	Faire durer l'échange	Gérer la vitesse du volant	Diriger le volant	Surprendre l'adversaire	Construire le point
3					
4					
5					
6					
7					
8					

Séance 2		
Terrains	**Joueurs**	**En attente**
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 3	
Objectifs Enseignant	**Aider individuellement chaque élève à progresser dans la voie qu'il a choisie :** régulations techniques, tactiques; discussions sur la pertinence du module choisi, sur les modules à suivre ensuite...
Objectifs élève	**Approfondir le thème de son choix**
Temps 1 : 5 min Réalisation : les élèves	Installer les terrains
Temps 2 : 10 min Réalisation : enseignant	S'échauffer : Faire durer l'échange le plus longtemps possible. **1- <u>Par binôme de besoin : 5 min</u>** 5 séquences de 1' d'échanges avec des consignes différentes à chaque fois pour celui ou celle qui a le meilleur niveau. S1 : - envoyer sur le coup droit du partenaire/ S2 : idem + frapper le tamis avec sa main entre chaque frappe/ S3 : Id + toucher sa cheville avec la raquette entre chaque frappe/ S4 : Id + toucher le sol avec la main entre chaque frappe/ S5 : Id + toucher le filet entre chaque frappe. **2- <u>Par binôme de niveau : 5 min</u>** Binômes de 1 à 7 : alterner coup droit/ revers Binômes de 8 à 14 : envoyer sur le coup droit du partenaire

Temps 3 : 45 min	Réaliser le module choisi en séance 2
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : les 5 livrets des modules avec le matériel correspondant mis à la disposition des élèves. Distribuer le livret individuel pour chaque élève Répartition humaine : 4 élèves par terrain et par module. Consignes : Aménager. Réaliser les exercices. **Attention** : en cas de problème de mise en place, les élèves n'ont droit de poser qu'une seule question à l'enseignant.
Temps 4 : 20' min	Faire le test du livret, inscrire le module pour la séance 4
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et le livret individuel de chaque élève Répartition humaine : les 4 élèves qui ont travaillé sur le module. Consignes : 4 match de 5'. Chaque joueur est observé et sa fiche est complétée. Choisir son module pour S4 en fonction du score réalisé. Noter ce choix sur le tableau.
Temps 5 : 15 min	Montant/ Descendant : 4 match de 3 min
Réalisation : élève	Consignes : se placer dans la configuration de la séance 2. Noter son nom sur la fiche de résultats.
Temps 6 : 3 min	Ranger le matériel
Réalisation : élève	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 3		
Terrains	**Joueurs**	**En attente**
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 4	
Objectifs Enseignant	**Aider individuellement chaque élève à progresser dans la voie qu'il a choisie :** régulations techniques, tactiques; discussions sur la pertinence du module choisi, sur les modules à suivre ensuite...
Objectifs élève	**Approfondir le thème de son choix**
Temps 1 : 5 min Réalisation : les élèves	Installer les terrains
Temps 2 : 10 min Réalisation : enseignant	S'échauffer : Faire durer l'échange le plus longtemps possible. **1- <u>Par binôme de besoin : 5 min</u>** 5 séquences de 1' d'échanges avec des consignes différentes à chaque fois pour celui ou celle qui a le meilleur niveau. S1 : - envoyer sur le coup droit du partenaire/ S2 : idem + changer la raquette de main entre chaque frappe/ S3 : Id + amortir le volant avec la raquette et faire 3 jonglages entre chaque frappe/ S4 : Id + toucher le sol avec les deux mains entre chaque frappe/ S5 : Id + sortir du terrain entre chaque frappe. **<u>2- Par binôme de niveau : 5 min</u>** Binômes de 1 à 7 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange en alternant coup droit/ revers Binômes de 8 à 14 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange sur le coup droit du partenaire

Temps 3 : 45 min	Réaliser le module choisi en séance 3
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : les 5 livrets des modules avec le matériel correspondant mis à la disposition des élèves. Distribuer le livret individuel pour chaque élève Répartition humaine : 4 élèves par terrain et par module. Consignes : Aménager. Réaliser les exercices. **Attention** : en cas de problème de mise en place, les élèves n'ont droit de poser qu'une seule question à l'enseignant.
Temps 4 : 20' min	Faire le test du livret, inscrire le module pour la séance 5
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et le livret individuel de chaque élève Répartition humaine : les 4 élèves qui ont travaillé sur le module. Consignes : 4 match de 5'. Chaque joueur est observé et sa fiche est complétée. Choisir son module pour S5 en fonction du score réalisé. Noter ce choix sur le tableau.
Temps 5 : 15 min	Montant/ Descendant : 4 match de 3 min
Réalisation : élève	Consignes : se placer dans la configuration de la séance 3. Noter son nom sur la fiche de résultats.
Temps 6 : 3 min	Ranger le matériel
Réalisation : élève	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 4		
Terrains	**Joueurs**	**En attente**
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 5	
Objectifs Enseignant	**Aider individuellement chaque élève à progresser dans la voie qu'il a choisie :** régulations techniques, tactiques; discussions sur la pertinence du module choisi, sur les modules à suivre ensuite...
Objectifs élève	**Approfondir le thème de son choix**
Temps 1 : 5 min Réalisation : les élèves	Installer les terrains
Temps 2 : 10 min Réalisation : enseignant	S'échauffer : Faire durer l'échange le plus longtemps possible. **1- <u>Par binôme de besoin : 5 min</u>** 5 séquences de 1' d'échanges avec des consignes différentes à chaque fois pour celui ou celle qui a le meilleur niveau. S1 : - envoyer sur le coup droit du partenaire/ S2 : idem + changer la raquette de main entre chaque frappe/ S3 : Id + amortir le volant avec la raquette et faire 3 jonglages entre chaque frappe/ S4 : Id + toucher le sol avec les deux mains entre chaque frappe/ S5 : Id + sortir du terrain entre chaque frappe. **<u>2- Par binôme de niveau : 5 min</u>** Binômes de 1 à 7 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange en alternant coup droit/ revers Binômes de 8 à 14 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange sur le coup droit du partenaire

Temps 3 : 45 min	Réaliser le module choisi en séance 4
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : les 5 livrets des modules avec le matériel correspondant mis à la disposition des élèves. Distribuer le livret individuel pour chaque élève Répartition humaine : 4 élèves par terrain et par module. Consignes : Aménager. Réaliser les exercices. **Attention** : en cas de problème de mise en place, les élèves n'ont droit de poser qu'une seule question à l'enseignant.
Temps 4 : 20' min	Faire le test du livret, inscrire le module pour la séance 6
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et le livret individuel de chaque élève Répartition humaine : les 4 élèves qui ont travaillé sur le module. Consignes : 4 match de 5'. Chaque joueur est observé et sa fiche est complétée. Choisir son module pour S6 en fonction du score réalisé. Noter ce choix sur le tableau.
Temps 5 : 15 min	Montant/ Descendant : 4 match de 3 min
Réalisation : élève	Consignes : se placer dans la configuration de la séance 4. Noter son nom sur la fiche de résultats.
Temps 6 : 3 min	Ranger le matériel
Réalisation : élève	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 5		
Terrains	**Joueurs**	**En attente**
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 6	
Objectifs Enseignant	**Aider individuellement chaque élève à progresser dans la voie qu'il a choisie :** régulations techniques, tactiques; discussions sur la pertinence du module choisi, sur les modules à suivre ensuite...
Objectifs élève	**Approfondir le thème de son choix**
Temps 1 : 5 min Réalisation : les élèves	Installer les terrains
Temps 2 : 10 min Réalisation : enseignant	S'échauffer : Faire durer l'échange le plus longtemps possible. **1- <u>Par binôme de besoin : 5 min</u>** 5 séquences de 1' d'échanges avec des consignes différentes à chaque fois pour celui ou celle qui a le meilleur niveau. S1 : - envoyer sur le coup droit du partenaire/ S2 : idem + changer la raquette de main entre chaque frappe/ S3 : Id + amortir le volant avec la raquette et faire 3 jonglages entre chaque frappe/ S4 : Id + toucher le sol avec les deux mains entre chaque frappe/ S5 : Id + sortir du terrain entre chaque frappe. **<u>2- Par binôme de niveau : 5 min</u>** Binômes de 1 à 7 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange en alternant coup droit/ revers Binômes de 8 à 14 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange sur le coup droit du partenaire

Temps 3 : 45 min	Réaliser le module choisi en séance 5
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : les 5 livrets des modules avec le matériel correspondant mis à la disposition des élèves. Distribuer le livret individuel pour chaque élève Répartition humaine : 4 élèves par terrain et par module. Consignes : Aménager. Réaliser les exercices. **Attention** : en cas de problème de mise en place, les élèves n'ont droit de poser qu'une seule question à l'enseignant.
Temps 4 : 20' min	Faire le test du livret, inscrire le module pour la séance 7
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et le livret individuel de chaque élève Répartition humaine : les 4 élèves qui ont travaillé sur le module. Consignes : 4 match de 5'. Chaque joueur est observé et sa fiche est complétée. Choisir son module pour S7 en fonction du score réalisé. Noter ce choix sur le tableau.
Temps 5 : 15 min	Montant/ Descendant : 4 match de 3 min
Réalisation : élève	Consignes : se placer dans la configuration de la séance 5. Noter son nom sur la fiche de résultats.
Temps 6 : 3 min	Ranger le matériel
Réalisation : élève	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 6		
Terrains	**Joueurs**	**En attente**
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 7	
Objectifs Enseignant	**Aider individuellement chaque élève à progresser dans la voie qu'il a choisie :** régulations techniques, tactiques; discussions sur la pertinence du module choisi, sur les modules à suivre ensuite...
Objectifs élève	**Approfondir le thème de son choix**
Temps 1 : 5 min Réalisation : les élèves	Installer les terrains
Temps 2 : 10 min Réalisation : enseignant	S'échauffer : Faire durer l'échange le plus longtemps possible. **1- <u>Par binôme de besoin : 5 min</u>** 5 séquences de 1' d'échanges avec des consignes différentes à chaque fois pour celui ou celle qui a le meilleur niveau. S1 : - envoyer sur le coup droit du partenaire/ S2 : idem + changer la raquette de main entre chaque frappe/ S3 : Id + amortir le volant avec la raquette et faire 3 jonglages entre chaque frappe/ S4 : Id + toucher le sol avec les deux mains entre chaque frappe/ S5 : Id + sortir du terrain entre chaque frappe. **<u>2- Par binôme de niveau : 5 min</u>** Binômes de 1 à 7 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange en alternant coup droit/ revers Binômes de 8 à 14 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange sur le coup droit du partenaire

<table>
<tr><td>Temps 3 : 45 min</td><td>Réaliser le module choisi en séance 6</td></tr>
<tr><td>Réalisation : élève</td><td>Matériel nécessaire : les 5 livrets des modules avec le matériel correspondant mis à la disposition des élèves. Distribuer le livret individuel pour chaque élève
Répartition humaine : 4 élèves par terrain et par module.
Consignes : Aménager. Réaliser les exercices.
Attention : en cas de problème de mise en place, les élèves n'ont droit de poser qu'une seule question à l'enseignant.</td></tr>
<tr><td>Temps 4 : 20' min</td><td>Faire le test du livret, inscrire le module pour la séance 8</td></tr>
<tr><td>Réalisation : élève</td><td>Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et le livret individuel de chaque élève
Répartition humaine : les 4 élèves qui ont travaillé sur le module.
Consignes : 4 match de 5'. Chaque joueur est observé et sa fiche est complétée. Choisir son module pour S8 en fonction du score réalisé. Noter ce choix sur le tableau.</td></tr>
<tr><td>Temps 5 : 15 min</td><td>Montant/ Descendant : 4 match de 3 min</td></tr>
<tr><td>Réalisation : élève</td><td>Consignes : se placer dans la configuration de la séance 6. Noter son nom sur la fiche de résultats.</td></tr>
<tr><td>Temps 6 : 3 min</td><td>Ranger le matériel</td></tr>
<tr><td>Réalisation : élève</td><td></td></tr>
</table>

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 7		
Terrains	**Joueurs**	**En attente**
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 8	
Objectifs Enseignant	**Aider individuellement chaque élève à progresser dans la voie qu'il a choisie :** régulations techniques, tactiques; discussions sur la pertinence du module choisi, sur les modules à suivre ensuite...
Objectifs élève	**Approfondir le thème de son choix**
Temps 1 : 5 min Réalisation : les élèves	Installer les terrains
Temps 2 : 10 min Réalisation : enseignant	S'échauffer : Faire durer l'échange le plus longtemps possible. **1- <u>Par binôme de besoin : 5 min</u>** 5 séquences de 1' d'échanges avec des consignes différentes à chaque fois pour celui ou celle qui a le meilleur niveau. S1 : - envoyer sur le coup droit du partenaire/ S2 : idem + changer la raquette de main entre chaque frappe/ S3 : Id + amortir le volant avec la raquette et faire 3 jonglages entre chaque frappe/ S4 : Id + toucher le sol avec les deux mains entre chaque frappe/ S5 : Id + sortir du terrain entre chaque frappe. **<u>2- Par binôme de niveau : 5 min</u>** Binômes de 1 à 7 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange en alternant coup droit/ revers Binômes de 8 à 14 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange sur le coup droit du partenaire

Temps 3 : 45 min	Réaliser le module choisi en séance 7
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : les 5 livrets des modules avec le matériel correspondant mis à la disposition des élèves. Distribuer le livret individuel pour chaque élève Répartition humaine : 4 élèves par terrain et par module. Consignes : Aménager. Réaliser les exercices. **Attention** : en cas de problème de mise en place, les élèves n'ont droit de poser qu'une seule question à l'enseignant.
Temps 4 : 20' min	Faire le test du livret
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et le livret individuel de chaque élève Répartition humaine : les 4 élèves qui ont travaillé sur le module. Consignes : 4 match de 5'. Chaque joueur est observé et sa fiche est complétée.
Temps 5 : 15 min	Montant/ Descendant : 4 match de 3 min
Réalisation : élève	Consignes : se placer dans la configuration de la séance 7. Noter son nom sur la fiche de résultats.
Temps 6 : 3 min	Ranger le matériel
Réalisation : élève	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 8		
Terrains	**Joueurs**	**En attente**
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 9	
Objectifs Enseignant	**Mesurer les progrès réalisés par rapport à la séance 2 suivant le parcours de formation retenu par l'élève.**
Objectifs élève	**Réaliser la meilleure performance possible lors de 2 match de 5' sur les items travaillés pendant le cycle et lors d'un tournoi montant/descendant**
Temps 1 : 5 min Réalisation : les élèves	Installer les terrains
Temps 2 : 10 min Réalisation : enseignant	S'échauffer : Faire durer l'échange le plus longtemps possible. **1- <u>Par binôme de besoin : 5 min</u>** 5 séquences de 1' d'échanges avec des consignes différentes à chaque fois pour celui ou celle qui a le meilleur niveau. S1 : - envoyer sur le coup droit du partenaire/ S2 : idem + changer la raquette de main entre chaque frappe/ S3 : Id + amortir le volant avec la raquette et faire 3 jonglages entre chaque frappe/ S4 : Id + toucher le sol avec les deux mains entre chaque frappe/ S5 : Id + sortir du terrain entre chaque frappe. **<u>2- Par binôme de niveau : 5 min</u>** Binômes de 1 à 7 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange en alternant coup droit/ revers Binômes de 8 à 14 : effectuer un service règlementaire puis faire durer l'échange sur le coup droit du partenaire

Temps 3 : 20 min	Evaluer les progrès dans la structure du jeu
Réalisation : élève	Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et 1 fiche d'observation par élève. Répartition humaine : 4 élèves ayant un parcours de formation similaire par terrain. Consignes : 4 match de 5 min. Chaque élève joue et observe 2 fois.
Temps 4 : 60 min	Evaluer les progrès dans le niveau de jeu
Réalisation : élève	Tournoi par poule de 4 élèves de même niveau : Répartition des joueurs suivant les résultats du M/D de S8 6 match de 10 min (3 match par élève). Matériel nécessaire : 1 plaquette, 1 crayon et 1 fiche de score par élève.
Temps 5 : 3 min	Ranger le matériel
Réalisation : élève	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

NOTATION

Modules validés : Faire durer l'échange / Diriger le volant / Gérer la vitesse du volant / Surprendre l'adversaire / Construire le point

A/ Structure du jeu : 10 points

C'est la comparaison des deux fiches d'observation (séance2 et séance 9) qui permet d'attribuer ces points.

Progression entre les observations de S2 et S9	Points attribués / 10
Aucun changement	3
Modification légère du jeu, maîtrise irrégulière des items abordés : l'élève utilise quelques fois des points travaillés, tous les points travaillés ne sont pas intégrés au jeu	4
Modification significative du jeu, maîtrise irrégulière des items abordés : l'élève utilise régulièrement des points travaillés, tous ne sont pas intégrés au jeu	7
Modification profonde du jeu, maîtrise de tous les items abordés : l'élève utilise régulièrement les points travaillés, tous sont intégrés au jeu	10

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

B/ Niveau de jeu : 5 points

Note attribuée en fonction du classement réalisé lors des match par poules de niveau et du terrain sur lequel l'élève joue.

Terrain	14, 15	Note	Terrain	12, 11	Note	Terrain	10-8	Note	Terrain	7-4	Note	Terrain	3-1	Note
Classement	1er	5	Classement	1er	4,5	Classement	1er	4	Classement	1er	3,5	Classement	1er	3
	2ème	4,5		2ème	4		2ème	3,5		2ème	3		2ème	2,5
	3ème	4		3ème	3,5		3ème	3		3ème	2,5		3ème	2
	4ème	3,5		4ème	3		4ème	2,5		4ème	2		4ème	1,5

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

FICHE INDIVIDUELLE DE NOTATION.

Nom :.....**Prénom** :.....**Classe** :.....Date :.....

Structure du jeu		
Progression entre S2 et S9	**Points**	Note
Aucun changement	3	**/10**
Modification légère du jeu, maîtrise irrégulière des items abordés : l'élève utilise quelques fois des points travaillés, tous les points travaillés ne sont pas intégrés au jeu	4	
Modification significative du jeu, maîtrise irrégulière des items abordés : l'élève utilise régulièrement des points travaillés, tous ne sont pas intégrés au jeu	7	
Modification profonde du jeu, maîtrise de tous les items abordés : l'élève utilise régulièrement les points travaillés, tous sont intégrés au jeu	10	

Niveau de jeu		
Numéro de terrain	**Classement**	**Note**
		/5

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Autonomie		
Niveaux	Points	Note
0 Perturbateur Pas d'investissement	0	/5
1 Respectueux, investissement faible	2	
2 Respectueux, investi dans les tâches	4	
3 Autonome, prise d'initiatives	5	

NOTE FINALE	/20

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

MON LIVRET DE BADMINTON

NOM : HUET

Prénom: Nolwenn

Classe : S1

Année :

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1 : **Impressions de jeu**

Actuellement, mon jeu me permet de :			Commentaires éventuels
Faire durer longtemps l'échange	OUI	NON	
Envoyer le volant où je veux sur le terrain	OUI	NON	
Accélérer le volant	OUI	NON	
Ralentir le volant	OUI	NON	
Surprendre l'adversaire	OUI	NON	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 2 : Observation de mon jeu

Observation match 1 **Quels types de coups ?**					Observation match 2 **Mes volants.**
	Smash	Amorti	Neutre	Espace libre	/
Coup droit					
Revers					/
Légende	| : si le volant franchit le filet O : si le volant ne franchit pas le filet				O : si le volant est renvoyé par l'adversaire X : si le volant tombe ou si l'adversaire ne parvient pas à le renvoyer de l'autre côté du filet.
Analyse	J'ai envie d'améliorer ou d'apprendre à : Faire durer l'échange / Envoyer le volant sur toutes les zones du terrain (*le diriger où je veux*) / Smasher ou amortir le volant (*agir sur sa vitesse*) / Surprendre l'adversaire / Dégager un espace pour y faire tomber le volant (*construire le point).*				
Module pour la séance 3	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**				

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

FAIRE DURER L'ECHANGE

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1. Fiche d'évaluation diagnostique

Observateur : .....

2 rencontres de 5 min

But : faire durer l'échange le plus longtemps possible.

Rencontre 1	Observations relevées par l'élève observateur	% de réussite Calculé par l'enseignant	Rencontre 2	Observations relevées par l'élève observateur	% de réussite Calculé par l'enseignant
Le volant arrive SUR le joueur en coup droit			**Le volant arrive SUR le joueur en coup droit**		
Le volant arrive SUR le joueur en revers			**Le volant arrive SUR le joueur en revers**		
Le volant arrive LOIN du joueur en coup droit			**Le volant arrive LOIN du joueur en coup droit**		
Le volant arrive LOIN du joueur en revers			**Le volant arrive LOIN du joueur en revers**		
Légende	+ : si le volant *franchit le filet et/ou atterrit à l'intérieur des limites du terrain* adverse. 0 : si le volant *ne franchit pas le filet ou atterrit à l'extérieur des limites* du terrain adverse.				

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1. Tests de fin de séance

2 rencontres de 5 min.

Règles :

-Les deux joueurs tentent de faire durer l'échange le plus longtemps possible.

- Un des joueurs compte à chaque fois qu'il renvoie le volant. A chaque fois qu'il compte 10 alors les deux joueurs marquent 1 point.

-Si on obtient ***moins de 6 points*** à l'une des 2 rencontres ***alors on continue ce module*** à la séance suivante.

-Si on obtient ***6 points ou plus*** aux 2 rencontres alors on peut soit ***continuer ce module,*** soit ***changer de module***.

Rencontres	Points marqués
1	
2	
Module pour la séance 2	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 2. Tests de fin de séance

2 rencontres de 5 min.

Règles :

-Les deux joueurs tentent de faire durer l'échange le plus longtemps possible.

- Un des joueurs compte à chaque fois qu'il renvoie le volant. A chaque fois qu'il compte 10 alors les deux joueurs marquent 1 point.

-Si on obtient ***moins de 6 points*** à l'une des 2 rencontres ***alors on continue ce module*** à la séance suivante.

-Si on obtient ***6 points ou plus*** aux 2 rencontres alors on peut soit ***continuer ce module,*** soit ***changer de module***.

Rencontres	Points marqués
1	
2	
Module pour la séance 3	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 3. Tests de fin de séance

2 rencontres de 5 min.

Règles :

-Les deux joueurs tentent de faire durer l'échange le plus longtemps possible.

- Un des joueurs compte à chaque fois qu'il renvoie le volant. A chaque fois qu'il compte 10 alors les deux joueurs marquent 1 point.

-Si on obtient ***moins de 6 points*** à l'une des 2 rencontres ***alors on continue ce module*** à la séance suivante.

-Si on obtient ***6 points ou plus*** aux 2 rencontres alors on peut soit ***continuer ce module,*** soit ***changer de module***.

Rencontres	Points marqués
1	
2	
Module pour la séance 4	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 4. Tests de fin de séance

2 rencontres de 5 min.

Règles :

-Les deux joueurs tentent de faire durer l'échange le plus longtemps possible.

- Un des joueurs compte à chaque fois qu'il renvoie le volant. A chaque fois qu'il compte 10 alors les deux joueurs marquent 1 point.

-Si on obtient ***moins de 6 points*** à l'une des 2 rencontres ***alors on continue ce module*** à la séance suivante.

-Si on obtient ***6 points ou plus*** aux 2 rencontres alors on peut soit ***continuer ce module,*** soit ***changer de module***.

Rencontres	Points marqués
1	
2	
Module pour la séance 5	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Evaluation du module « Faire durer l'échange »

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Observateur : .....

4 rencontres de 5 min avec au moins 2 joueurs différents

But : faire durer l'échange le plus longtemps possible.

Le volant arrive...	Moyenne % réussite	Rencontre 1	% réussite	Rencontre 2	% réussite	Rencontre 3	% réussite	Rencontre 4	% réussite
SUR le joueur en coup droit									
SUR le joueur en revers									
LOIN du joueur en coup droit									
LOIN du joueur en revers									
Légende		+ : si le volant *franchit le filet et/ou atterrit à l'intérieur des limites du terrain* adverse. 0 : si le volant *ne franchit pas le filet ou atterrit à l'extérieur des limites* du terrain adverse.							

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Critères : le volant arrive...	% réussite séance 1	moy % réussite séance d'évaluation finale	Niveau de progression : différence entre les 2 valeurs de %	Niveau de progression : /8	Nombre de critères en progression positive : / 4	Note / 12
SUR le joueur en coup droit				/2	/1	
SUR le joueur en revers				/2	/1	
LOIN du joueur en coup droit				/2	/1	
LOIN du joueur en revers				/2	/1	

Niveau de progression	Régression	De 0 à 10%	De 10 à 20%	De 20 à 30%	De 30 à 40%	De 40 à 50%	Plus de 50%
Note /2	0	0,5	0,75	1	1,5	1,75	2

Responsabilité /4		
Suivre ce module m'a servi pour transformer mon jeu	OUI	NON
Le module suivant que je choisis est	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant**	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

DIRIGER LE VOLANT

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1 Fiche d'évaluation diagnostique

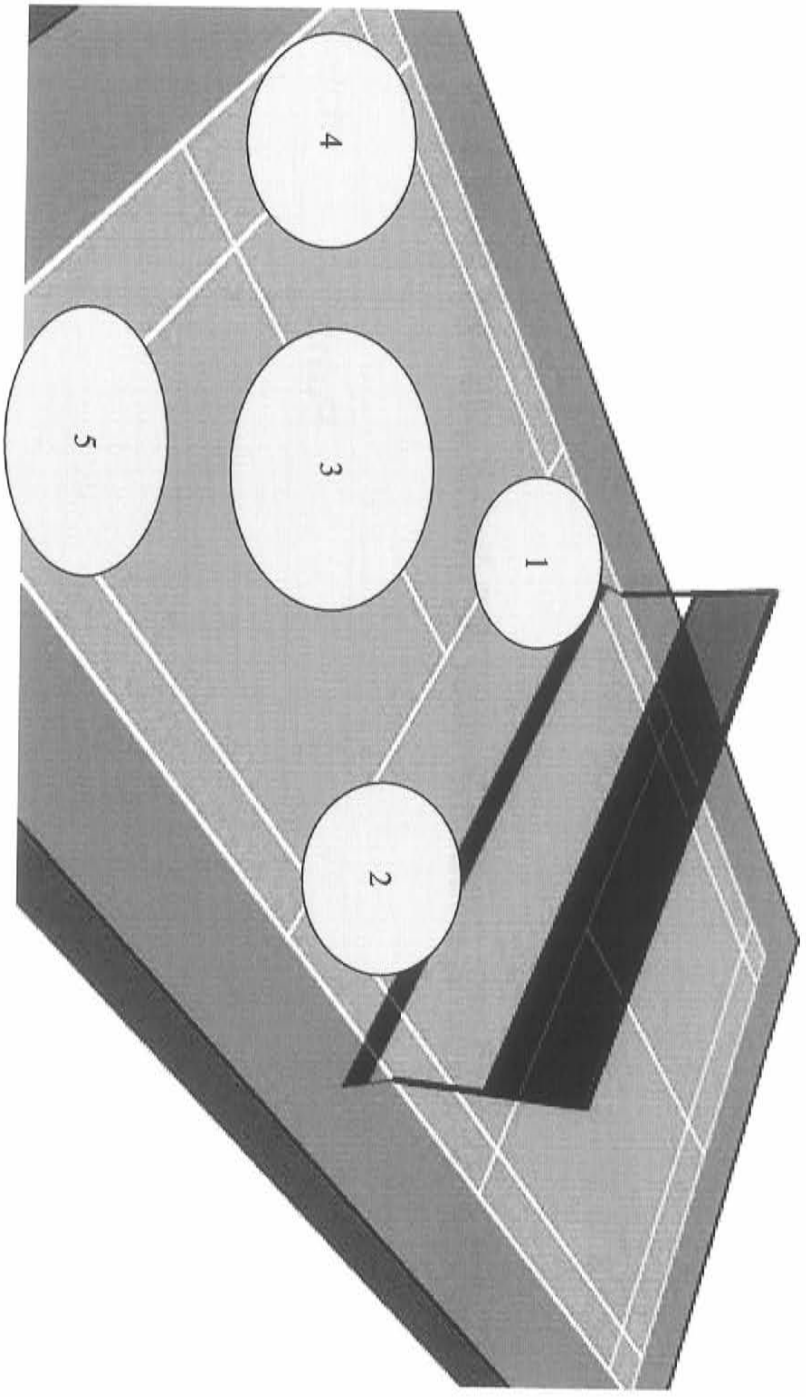
Observateur : .....

2 rencontres de 5 min

But : Envoyer dans les 5 zones numérotées et marquées au sol

Rencontre 1	Zones touchées ou survolées par le volant :	Nombre de zones différentes :	Rencontre 2	Zones touchées ou survolées par le volant	Nombre de zones différentes :
Renvoi en coup droit					
Renvoi en revers					
Légende	Pour chaque renvoi, noter le n° de la zone où le volant atterrit/est renvoyé				
Bilan	**Nombre de zones différentes atteintes par coup droit**		**Nombre de zones différentes atteintes par revers**		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013



*Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013*

Séance 1. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-3 zones marquées à la craie. Si le volant tombe dans une de ces zones alors on marque 10, 100 ou 1000 points.

-***Pour pouvoir changer de module, il faut marquer au moins une fois dans les 3 zones sur les 2 match***.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 2	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 2. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-3 zones marquées à la craie. Si le volant tombe dans une de ces zones alors on marque 10, 100 ou 1000 points.

-Pour pouvoir changer de module, il faut marquer au moins une fois dans les 3 zones sur les 2 match.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 3	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 3. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-3 zones marquées à la craie. Si le volant tombe dans une de ces zones alors on marque 10, 100 ou 1000 points.

-***Pour pouvoir changer de module, il faut marquer au moins une fois dans les 3 zones sur les 2 match***.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 4	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 4. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-3 zones marquées à la craie. Si le volant tombe dans une de ces zones alors on marque 10, 100 ou 1000 points.

-Pour pouvoir changer de module, il faut marquer au moins une fois dans les 3 zones sur les 2 match.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 5	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Evaluation du module « Diriger le volant »

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Observateur : .....

4 rencontres de 5 min

But : Envoyer dans les 5 zones numérotées et marquées au sol

Rencontre 1	N° de zone	Nombre de zones différentes :	Rencontre 2	N° de zone	Nombre de zones différentes :
Renvoi en coup droit					
Renvoi en revers					
Rencontre 3	N° de zone	Nombre de zones différentes :	Rencontre 4	N° de zone	Nombre de zones différentes :
Renvoi en coup droit					
Renvoi en revers					
Bilan	Nombre de zones différentes atteintes par coup droit			Nombre de zones différentes atteintes par revers	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Progression du nombre de zones atteintes	Evaluation diagnostique	Evaluation finale	Différence entre les 2	Note	Note finale
Par coup droit				/6	/12
Par revers				/6	

Responsabilité /4		
Suivre ce module m'a servi pour transformer mon jeu	OUI	NON
Le module suivant que je choisis est	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant**	

Progression sur le coup droit	Pas de progression	1 zone de plus	2 zones de plus	3 zones de plus	4 zones de plus
Note /6	0	3	4	5	6

Progression sur le revers	Pas de progression	1 zone de plus	2 zones de plus	3 zones de plus	4 zones de plus
Note /6	0	3,5	4,5	5,5	6

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

GERER LA VITESSE DU VOLANT

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1. Fiche d'évaluation diagnostique

Observateur : LEBLANT Ambre

2 rencontres de 5 min

But : Amortir et smasher le plus souvent possible

Rencontre 1	Smash	Amorti	Autre	% de smash calculé par l'enseignant	% d'amorti calculé par l'enseignant
	1	1+III 5	IIIIIIIIIII 11 19	4	20
Rencontre 2	**Smash**	**Amorti**	**Autre**	**% de smash** calculé par l'enseignant	**% d'amorti** calculé par l'enseignant
	1		1111 1111 11 12	7,6	0
Légende	**Faire un tiret à chaque fois que le volant est renvoyé**				

Bilan	% de smash	5,8	% d'amorti	10

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-100 points lorsque le volant tombe sur un smash, 1000 points sur un amorti

-Pour changer de module, il faut marquer au moins 2 points par smash et 2 points par amorti sur les 2 match.

Match	Points
1	1000 pts (1 amorti)
2	
Module pour la séance 2	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 2. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-100 points lorsque le volant tombe sur un smash, 1000 points sur un amorti

Pour changer de module, il faut marquer au moins 2 points par smash et 2 points par amorti sur les 2 match.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 3	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 3. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-100 points lorsque le volant tombe sur un smash, 1000 points sur un amorti

Pour changer de module, il faut marquer au moins 2 points par smash et 2 points par amorti sur les 2 match.

Match	Points
1	0 0 0 0 0 1 0 1 1 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 400 3100
2	
Module pour la séance 4	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 4. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-100 points lorsque le volant tombe sur un smash, 1000 points sur un amorti

Pour changer de module, il faut marquer au moins 2 points par smash et 2 points par amorti sur les 2 match.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 5	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Evaluation du module « Gérer la vitesse du volant »

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Observateur : .....4 rencontres de 5 min

Rencontre 1	**Smash**	**Amorti**	**Autre**	**% de smash**	**% d'amorti**
5 min	II	III	++++ III	10,5	15,7
Rencontre 2	**Smash**	**Amorti**	**Autre**	**% de smash**	**% d'amorti**
5 min Observateur: LEBLANT Ambre (services comptés dans autres)		++++ II	++++ ++++ ++++ III	0	20,5
Rencontre 3	**Smash**	**Amorti**	**Autre**	**% de smash**	**% d'amorti**
5 min Observateur: LEBLANT Ambre (idem)	II	IIII	++++ ++++ ++++ ++++ IIII	5,7	11,4
Rencontre 4	**Smash**	**Amorti**	**Autre**	**% de smash**	**% d'amorti**
5 min	I	III	++++ IIII	7,6	23
Bilan	**% de smash**	5,9	**% d'amorti**	17,6	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Progression de smash et d'amorti	% évaluation diagnostique	% évaluation finale	Différence entre les 2	Note	Note finale
Smash	5,8	5,9	0,1	0 /6	1 /12
Amorti	10	17,6	7,6	1 /6	

Progression % smash	0	0 à 10	10 à 20	20 à 30	30 à 40	40 à 50	Plus de 50
Note	0	1,5	2,5	3,5	4,5	5,5	6
Progression % amorti	0	0 à 10	10 à 20	20 à 30	30 à 40	40 à 50	Plus de 50
Note	0	1	2	3	4	5	6

Responsabilité /4		
Suivre ce module m'a servi pour transformer mon jeu	OUI	NON
Le module suivant que je choisis est	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant**	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Fiche d'évaluation diagnostique

Observateur : .....

2 match de 5 min

But : Marquer en surprenantl'adversaire

Rencontre 1	Points marqués...	% calculés par l'enseignant	Rencontre 2	Points marqués...	% calculés par l'enseignant
Par un ***smash***			Par un ***smash***		
Sur le ***revers*** de l'adversaire			Sur le ***revers*** de l'adversaire		
Sur l'***espace libre***			Sur l'***espace libre***		
Autres			***Autres***		

Bilan évaluation diagnostique	
% de points marqués par	
Smash	
Sur le revers de l'adversaire	
Sur l'espace libre	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-100 points lorsque le volant tombe sur **un smash ou sur un amorti**, **1000 points** lorsque le volant tombe dans l'**espace libéré**.

Pour changer de module, il faut marquer au moins 3 points par smash, 3 points par amorti, 3 points sur l'espace libéré sur les 2 match.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 2	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 2. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-**100 points** lorsque le volant tombe sur **un smash ou sur un amorti**, **1000 points** lorsque le volant tombe dans l'**espace libéré**.

Pour changer de module, il faut marquer au moins 3 points par smash, 3 points par amorti, 3 points sur l'espace libéré sur les 2 match.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 3	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 3. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-100 points lorsque le volant tombe sur **un smash ou sur un amorti**, **1000 points** lorsque le volant tombe dans l'**espace libéré**.

Pour changer de module, il faut marquer au moins 3 points par smash, 3 points par amorti, 3 points sur l'espace libéré sur les 2 match.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 4	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Evaluation du module « Surprendre l'adversaire »

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique :
une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

But : Marquer en surprenantl'adversaire 4 match de 5 min

Rencontre 1	Points marqués...	%	Rencontre 2	Points marqués...	%
Par un ***smash***			Par un ***smash***		
Sur le ***revers*** de l'adversaire			Sur le ***revers*** de l'adversaire		
Sur l'***espace libre***			Sur l'***espace libre***		
Autres			***Autres***		
Rencontre 3	Points marqués...	%	Rencontre 4	Points marqués...	%
Par un ***smash***			Par un ***smash***		
Sur le ***revers*** de l'adversaire			Sur le ***revers*** de l'adversaire		
Sur l'***espace libre***			Sur l'***espace libre***		
Autres			***Autres***		

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève. 2013

Bilan évaluation finale	
% de points marqués par	
Smash	
Sur le revers de l'adversaire	
Sur l'espace libre	

% de points marqués	Evaluation diagnostique	Evaluation finale	Différence	Notes	Note finale
Smash				/4	/12
Revers				/4	
Espace libre				/4	

Responsabilité /4		
Suivre ce module m'a servi pour transformer mon jeu	OUI	NON
Le module suivant que je choisis est	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant**	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

CONSTRUIRE LE POINT

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Evaluation diagnostique

Observateur : ....@RASSINI Victoire.....

2 match de 5 min

But : Marquer en construisant le point

Rencontre 1	Points marqués...	% calculés par l'enseignant	Rencontre 2	Points marqués...	% calculés par l'enseignant
Sur l'*espace libéré*	1		**Sur l'*espace libéré***		
Autres	1111 1		***Autres***	1111	

6 min 3 min

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 1. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-**100 points** lorsque le volant tombe dans l'**espace libéré**.

Pour changer de module, il faut marquer plus de 3 points par match sur l'espace libéré.

Match	Points
1	// 100 |
2	100 -
Module pour la séance 2	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 2. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-**100 points** lorsque le volant tombe dans l'**espace libéré**.

Pour changer de module, il faut marquer plus de 3 points par match sur l'espace libéré.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 3	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Séance 3. Tests de fin de séance

2 match de 5 min.

Règles :

-100 points lorsque le volant tombe dans l'**espace libéré**.

Pour changer de module, il faut marquer plus de 3 points par match sur l'espace libéré.

Match	Points
1	
2	
Module pour la séance 4	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant .**

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Evaluation du module « Construire le point »

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Observateur : .....

4 match de 5 min

But : Marquer en construisant le point

Rencontre 1	Points marqués...	% calculés par l'enseignant	Rencontre 2	Points marqués...	% calculés par l'enseignant
Sur l'*espace libéré*			**Sur l'*espace libéré***		
Autres			***Autres***		
Rencontre 3	Points marqués...	% calculés par l'enseignant	Rencontre 4	Points marqués...	% calculés par l'enseignant
Sur l'*espace libéré*			**Sur l'*espace libéré***		
Autres			***Autres***		

Bilan évaluation diagnostique	
% de points marqués sur l'espace libéré	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

% de points marqués sur l'espace libéré	Evaluation diagnostique	Evaluation finale	Différence	Note
				/12

Progression en %	Pas de progression	0 à 10	10 à 20	20 à 30	30 à 40	40 à 50	50 à 60	Plus de 60
Note	0	2	3	4	6	8	10	12

Responsabilité /4		
Suivre ce module m'a servi pour transformer mon jeu	OUI	NON
Le module suivant que je choisis est	**Construire le point / Faire durer l'échange / Surprendre l'adversaire / Gérer la vitesse du volant / Diriger le volant**	

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

MON PARCOURS EN BADMINTON

Séances / Modules	3	4	5	6	7	8	9	8
Faire durer l'échange								
Diriger le volant								
Gérer la vitesse du volant	X	X	X					
Surprendre l'adversaire								
Construire le point				X				
Module(s) retenu(s) pour l'évaluation			Gérer la vitesse du volant					

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Fiche individuelle de notation

Nom :.....Prénom :..... Classe :.....Date : .....

Domaines	Connaissance de soi /8		Autonomie /8		Responsabilité /4	
	Cohérence profil de jeu/parcours/évaluation **/2**	Taux de progrès **/6**	Organisation **/5**	Rapport à l'enseignant **/3**	Analyse des effets du parcours **/2**	Pertinence du parcours **/2**
	2	0,5	2,5	0,5	1	2
Note /20	8,5 **/20**					

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Pasco et al. (2008)

Inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique et sportive

Vous trouverez ci-dessous des ensembles d'énoncés qui décrivent des comportements d'enseignants en éducation physique et sportive (EPS). En raison des contraintes de temps, d'équipement, de matériel, d'horaires etc., nous avons à décider quoi faire, quoi dire en classe compte tenu de ce que l'on juge le plus important pour les élèves.

Votre tâche est de classer les énoncés de chacun des ensembles. Même si certains énoncés peuvent vous paraître semblables, ils expriment différentes façons de faire révélatrices des priorités d'enseignants d'EPS. Les résultats de cet inventaire seront utiles pour la révision des programmes et la formation initiale des enseignants.

Recommandations

1. Lire attentivement tous les énoncés de chacun des ensembles avant de répondre ;
2. Considérer l'importance de chacun des énoncés lorsque vous planifiez et enseignez à des élèves en EPS ;
3. Identifier votre ordre de priorité (5 à 1) en classant chaque énoncé ;
4. Inscrire **"5"** devant l'énoncé qui vous semble **LE PLUS IMPORTANT** dans votre planification et votre enseignement, "4" devant l'énoncé qui vient au deuxième rang en importance et ainsi de suite jusqu'à **"1"** qui est l'énoncé ayant **LE MOINS d'IMPORTANCE** en comparaison des autres.

La forme masculine est utilisée comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE I

1_____ J'enseigne aux élèves les règlements, la technique et la tactique des activités physiques en vue d'une performance efficace.

2_____ J'enseigne aux élèves à utiliser des habiletés de manipulation leur permettant de marquer ou de faire des passes à des coéquipiers.

3_____ J'enseigne aux élèves à travailler ensemble pour résoudre les problèmes du groupe-classe.

4_____ J'enseigne aux élèves à se fixer des objectifs qui tiennent compte de leurs capacités personnelles.

5_____ J'enseigne aux élèves à résoudre des problèmes leur demandant de modifier les mouvements et les habiletés selon les exigences de la situation.

ENSEMBLE II

6_____ En situation de jeu, j'encourage les élèves à conjuguer leurs capacités personnelles à marquer des points avec le but de notre classe qui est d'aider le plus d'élèves à s'impliquer.

7_____ J'enseigne aux élèves à respecter les droits des autres dans les activités collectives.

8_____ J'enseigne aux élèves les principes associés à l'apprentissage de nouvelles habiletés.

9_____ Dans mon enseignement, je permets aux élèves de choisir les tâches qu'ils préfèrent.

10_____ J'enseigne aux élèves à se mouvoir efficacement lorsqu'ils pratiquent des activités physiques, sportives, artistiques et de développement personnel.

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE III

11_____ Quand je planifie des activités physiques, sportives, artistiques et de développement personnel et que j'établis des règles, je m'assure que chacun ait une chance de jouer.

12_____ J'encourage les élèves à se sentir personnellement responsables de leurs actions.

13_____ J'enseigne aux élèves à partager le matériel pour que chacun ait une chance d'améliorer ses habiletés ou ses ressources physiques.

14_____ J'exige que les élèves pratiquent les activités présentées en classe.

15_____ Je planifie les tâches de façon à ce qu'elles deviennent progressivement plus difficiles.

ENSEMBLE IV

16_____ Je planifie les tâches d'apprentissage de façon séquentielle pour que les élèves comprennent la contribution de chacune de ces tâches au développement de leurs habiletés et à l'amélioration de leurs ressources physiques.

17_____ Je discute avec les élèves des problèmes personnels qu'ils ont parfois avec leurs camarades de classe et je les aide à trouver des solutions.

18_____ En tenant compte de l'âge des élèves, je transmets des informations sur l'activité physique et le mouvement qui proviennent de divers domaines tels que la physiologie de l'exercice, l'anatomie et la biomécanique.

19_____ J'enseigne aux élèves des activités physiques, sportives, artistiques et de développement personnel afin qu'ils se sentent à l'aise, tout au long de leur vie, dans leurs activités sociales.

20_____ Je permets à chaque élève d'exprimer ses préférences à l'égard des activités proposées à la classe.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE V

21_____ Je planifie les tâches de façon à ce que les élèves obtiennent des connaissances sur eux-mêmes.

22_____ J'enseigne aux élèves à être positifs et encourageants lorsqu'ils parlent aux autres élèves.

23_____ J'enseigne aux élèves à utiliser les habiletés apprises en classe pour aider leur équipe.

24_____ J'enseigne aux élèves à observer les mouvements de leurs partenaires et à offrir des rétroactions afin d'améliorer leurs performances.

25_____ J'enseigne aux élèves des habiletés pour qu'ils éprouvent du plaisir dans la pratique des activités.

ENSEMBLE VI

26_____ J'encourage les élèves à laisser chaque membre du groupe jouer à sa position préférée au moins une fois durant la séquence.

27_____ Je propose des activités où les élèves doivent apprendre à travailler de façon autonome.

28_____ J'enseigne aux élèves les principes et les concepts, en matière d'activité physique, que l'on doit connaître pour mener une vie saine.

29_____ Je planifie des situations problèmes à résoudre sur le plan moteur qui exigent que les élèves combinent divers éléments pour trouver la solution.

30_____ J'enseigne aux élèves à travailler ensemble pour faire de la classe d'éducation physique un endroit où il fait bon vivre.

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE VII

31_____ J'enseigne aux élèves à explorer plusieurs possibilités afin qu'ils découvrent une façon efficace d'exécuter une tâche.

32_____ Je planifie des activités de groupe de façon à ce que les élèves de milieux différents apprennent à se respecter.

33_____ J'enseigne aux élèves les effets positifs de l'exercice sur le corps.

34_____ J'encourage les élèves à participer à une variété d'activités pour que chacun apprenne à mieux se connaître.

35_____ J'enseigne aux élèves à se projeter dans l'avenir et à apprendre des activités pouvant améliorer leur qualité de vie une fois qu'ils auront terminé l'école.

ENSEMBLE VIII

6_____ J'enseigne aux élèves à accepter les différents niveaux d'habiletés de leurs camarades de classe.

7_____ J'enseigne aux élèves la façon la plus efficace d'effectuer des habiletés et des mouvements spécifiques.

8_____ J'enseigne aux élèves à choisir des activités qu'ils aimeraient apprendre en vue de les pratiquer dans le futur.

9_____ J'encourage les élèves à expérimenter de nouvelles activités.

10_____ Je planifie des séquences afin que les élèves apprennent de nouvelles habiletés et de nouvelles connaissances qui s'appuient sur celles apprises dans les séquences précédentes.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE IX

41_____ J'enseigne aux élèves comment utiliser plusieurs formes de rétroactions (auditive, visuelle, kinesthésique) pour améliorer leur performance et leurs ressources physiques.

42_____ J'enseigne aux élèves à créer une meilleure ambiance de travail en discutant de leurs problèmes plutôt qu'en se battant.

43_____ J'enseigne aux élèves à devenir plus habiles et à améliorer leurs ressources physiques.

44_____ Je planifie mes cours pour que l'accent soit mis à la fois sur l'amélioration des performances motrices et sur les interactions sociales entre les élèves.

45_____ Je fais en sorte que les élèves développent une image positive d'eux-mêmes.

ENSEMBLE XI

46_____ J'encourage les élèves à appliquer leurs connaissances relatives au développement de leurs ressources physiques dans le but d'améliorer leur santé.

47_____ J'enseigne aux élèves à exécuter correctement les habiletés et les mouvements fondamentaux.

48_____ Je fais remarquer aux élèves en quoi une nouvelle habileté est semblable à une habileté qu'ils ont déjà apprise.

49_____ J'inclus des activités qui correspondent aux intérêts et aux habiletés spécifiques des élèves de mes classes.

50_____ J'encourage les élèves à travailler ensemble afin d'atteindre les objectifs du groupe et du cours.

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE XII

51_____ Je crée un contexte dans lequel les élèves apprennent à planifier et à se préparer pour une vie active et saine.

52_____ J'enseigne aux élèves à identifier leurs forces et leurs faiblesses.

53_____ J'enseigne aux élèves à évaluer et à améliorer leurs performances à partir de critères spécifiques.

54_____ Je guide mes élèves pour qu'ils assument des responsabilités à l'intérieur de leur groupe-classe.

55_____ J'explique à mes élèves pourquoi ils ont plus de chances de réussir une activité s'ils utilisent une technique particulière.

ENSEMBLE XIII

56_____ Les activités que je prépare permettent à mes élèves de pratiquer des exercices dont la fréquence, l'intensité et la durée favorisent le développement de leurs ressources physiques.

57_____ J'enseigne aux élèves à être autonomes.

58_____ J'enseigne aux élèves à exécuter des tâches complexes en combinant des mouvements simples.

59_____ J'enseigne aux élèves à sélectionner la meilleure option ou stratégie afin de concilier leurs besoins avec ceux de leur équipe.

60_____ J'encourage les élèves à être sensibles aux problèmes des autres élèves et à travailler pour les aider.

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE XIV

61_____ J'enseigne aux élèves que les buts du groupe sont parfois plus importants que les besoins personnels.

62_____ J'enseigne aux élèves à essayer de nouvelles activités pour ainsi trouver celles qu'ils aiment.

63_____ J'enseigne aux élèves à se centrer dans les activités physiques, sportives, artistiques et de développement personnel sur les composantes les plus importantes de l'apprentissage.

64_____ Je propose plusieurs tâches aux élèves pour qu'ils puissent choisir celles qui sont les plus significatives et qui les amènent à se dépasser.

65_____ Je planifie afin que les élèves pratiquent des activités physiques, sportives et artistiques et de développement personnel reliées au développement de leurs ressources physiques.

Pour terminer, pourriez-vous répondre à ces quelques questions SVP

- Quelle est votre année de naissance ? .....
- Quel est votre sexe ? ☐ féminin ☐ masculin
- Quel est votre grade ? (indiquez l'année d'obtention)

☐ CAPEPS interne (obtenu en.....) ; ☐ CAPEPS externe (obtenu en.....)

☐ Agrégation interne (obtenue en.....) ; ☐ Agrégation externe (obtenue en.....)

☐ Autre (précisez):..... (obtenu en.....)

- Quelle est votre ancienneté ?

☐ 1 à 5 ans ; ☐ 6 à 10 ans ; ☐ 11 à 15 ans ; ☐ 16 à 20 ans ; ☐ 21 à 25 ans ; ☐ + de 25 ans

- Dans quel établissement exercez-vous ? (type, nom et code postal)

- Quel est le nombre d'élèves dans votre établissement ? .....
- Enseignez-vous en ZEP ou en zone sensible ? ☐ oui ☐ non
- Dans quel établissement avez-vous suivi votre formation post-secondaire spécifique EPS ?

☐ CREPS ; ☐ IREPS ; ☐ UEREPS ; ☐ UFRSTAPS ; ☐ autre (précisez):.....

- Indiquez les années de début et de fin de formation :

Année de début de formation: ..... ; Année de fin de formation:.....

- Indiquez l'année de votre première affectation : .....

TOURNEZ LA PAGE SVP

Guéguen, Marie. Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève - 2013

Ce travail repose sur le constat que l'introduction de nouveaux programmes affecte peu les pratiques enseignantes. Quatre facteurs de résistances ont été identifiés par la littérature : la logique de conception du document officiel, son mode d'introduction auprès des enseignants, la structure du texte et les conceptions éducatives à partir desquelles les enseignants définissent leur pratique. Pour traiter cette question du changement, nous nous plaçons en amont des pratiques enseignantes, au niveau du système de valeurs que mobilise l'enseignant pour aborder son métier. Nous formulons l'hypothèse qu'il est possible, dans le cadre particulier de l'éducation physique et sportive, d'affecter le système de valeurs des enseignants en déclinant concrètement la notion du développement personnel de l'élève dans un curriculum d'enseignement qu'ils mettront en œuvre dans leur classe. Pour caractériser les systèmes de valeurs et mesurer les changements induits par l'introduction du curriculum, nous utilisons le modèle des orientations de valeurs (OV). Les résultats obtenus confirment en partie de l'hypothèse car une modification des systèmes de valeurs est constatée. Cette expérience confirme l'effet des éléments prélevés dans la littérature pour concevoir le curriculum et l'existence d'un lien entre l'évolution du profil d'OV et sa structure initiale. Cependant deux contradictions majeures questionnent la pertinence d'une approche strictement quantitative. Les profils initiaux des enseignants sont composés d'OV incompatibles entre elles et l'évolution des différentes OV durant l'expérience n'est pas conforme à celle identifiée par la littérature.

Mots clés : enseignant, éducation physique, orientation de valeur, curriculum, changement

This work lies on the analysis that the introduction of new programs only slightly affects teachers' practices. Four resisting factors have been identified by the literature: the conception logic of official documents, the way they are introduced to teachers, the structure of the text and finally, the educative conceptions from which teachers define their own practices. In order to deal with this issue of change, it was key to start upstream from teachers' practices, where lies the system of values mobilized by the teacher to carry out his task. We will express the hypothesis according to which it is possible, under the particular frame of physical education (PE), to affect teachers' system of values in presenting the range of the notion of pupils' personal-development in a teaching curriculum during their PE lessons. In order to characterize the systems of values and measure the changes induced by the introduction of the curriculum, we use the values-orientation (VO) model. The obtained results partly confirm this hypothesis as a modification of the systems of values is noticed. This experience concurs with the effect of the elements picked up in the literature to conceive the curriculum and the existence of a link between the evolution of the VO profile and its original structure. However, two major contradictions raise questions on the relevance of a strictly quantitative approach. The teachers' original profiles are composed of incompatible VOs among themselves and the evolution of the different VOs during the experience disagrees with those coined by the literature.

Key words : teacher, physical education, value orientation, curriculum, change