

# Table des matières

<b>1. Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Cadre théorique</b> .....	<b>3</b>
<b>2.1 Le concept des orientations de valeur</b> .....	<b>3</b>
2.1.1 La maîtrise de la discipline (MD) .....	4
2.1.2 Le processus d'apprentissage (PA).....	4
2.1.3 L'auto-actualisation (AA) .....	5
2.1.4 La responsabilisation sociale (RS) .....	5
2.1.5 L'intégration écologique (IE).....	5
<b>2.2 Les recherches sur les orientations de valeur en éducation physique</b> .....	<b>7</b>
<b>2.3 Présentation du contexte EPS vaudois</b> .....	<b>10</b>
2.3.1 Le plan d'étude romand (PER).....	10
2.3.2 Formation de l'enseignant d'EPS dans le canton de Vaud .....	11
2.3.3 Particularité du canton de Vaud : EPS non noté.....	12
<b>3. Présentation de l'étude</b> .....	<b>13</b>
<b>3.1 Objet d'étude</b> .....	<b>13</b>
<b>3.2 Questions d'étude et problématique</b> .....	<b>13</b>
<b>3.3 Hypothèses</b> .....	<b>14</b>
<b>4. Méthodologie</b> .....	<b>15</b>
<b>4.1 Échantillon</b> .....	<b>15</b>
<b>4.2 Outils de recueil de données</b> .....	<b>17</b>
<b>4.3 Procédure</b> .....	<b>18</b>
<b>4.4 Analyse des données</b> .....	<b>18</b>
<b>5. Résultats</b> .....	<b>20</b>
<b>5.1 Vue d'ensemble des OV des enseignants d'EPS (Suisse-Canada)</b> .....	<b>20</b>
<b>5.2 Les orientations de valeur des enseignants d'EPS vaudois et leurs priorités</b> .....	<b>21</b>
<b>5.3 Les facteurs susceptibles d'influencer les OV des enseignants d'EPS</b> .....	<b>23</b>
5.3.1 Le Sexe.....	23
5.3.2 L'âge .....	25
5.3.3 L'ancienneté.....	25
5.3.4 Pratique un sport de compétition ou non .....	27
<b>5.4 Corrélation entre les orientations de valeur des enseignants vaudois</b> .....	<b>28</b>
<b>6. Discussion</b> .....	<b>29</b>
<b>7. Limites et perspectives</b> .....	<b>34</b>
<b>8. Conclusion</b> .....	<b>36</b>
<b>9. Références bibliographiques</b> .....	<b>37</b>
<b>10. Annexes</b> .....	<b>40</b>
<b>10.1 Sommaire des tableaux et figures</b> .....	<b>40</b>
<b>10.2 Questionnaire enseignant</b> .....	<b>41</b>

## 1. Introduction

Les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) véhiculent un certain nombre de croyances et de valeurs dans leurs pratiques professionnelles. Pour mettre en exergue le profil type de tel ou tel enseignant selon sa manière d'enseigner, nous nous focaliserons sur les orientations de valeur (OV) des enseignants. Grâce à cette approche, ce travail permet de faire ressortir des orientations de valeur d'enseignants d'éducation physique sur les décisions de nature pédagogique. Notre analyse des travaux sur la mise en oeuvre des orientations de valeur permet de souligner le peu de connaissances produites sur leurs rôles dans l'enseignement. Les études sur les orientations de valeur démontrent qu'il y a une forte implication de ces systèmes de croyances dans la mise en oeuvre de l'enseignement en EPS. Celles-ci ont fait l'objet d'analyse dans des travaux de recherches en éducation physique aussi bien en Amérique du Nord (États-Unis, Canada), en Asie (Chine) qu'en France avec les recherches dernièrement menées par Denis Pasco et al. en 2004. Afin de faire ressortir le dynamisme qui s'opère entre les orientations de valeur et les pratiques d'enseignement, nous avons mobilisé à la fois le concept des OV et celui des pratiques d'enseignement.

C'est dans le cadre de notre formation en enseignement dans le secondaire I à la Haute École Pédagogique de Lausanne que nous avons pris part à ce projet *PEERS* 2015/2016. Tous deux futurs enseignants en éducation physique et sportive, c'est avec un grand intérêt que nous avons décidé de prendre part à ce voyage et de choisir de participer à ce projet en réseaux (*PEERS*) pour cette première édition au Québec. Cet échange s'est fait en collaboration avec quatre étudiants et une enseignante de l'*UQAM* au Québec. Le but était de comparer les conceptions d'enseignement de l'EPS entre la Suisse et le Québec.

L'objectif de notre étude est d'analyser les orientations de valeur d'un échantillon représentatif d'enseignants vaudois au secondaire I. Bien que notre récolte de données se soit effectuée en Suisse et au Canada, nous avons décidé de nous focaliser sur la Suisse car un autre groupe de collègue s'est attardé sur l'analyse Canado-Suisse. Il s'agissait donc de varier les questions de recherche afin de ne pas faire un travail trop similaire. De plus, il paraît également judicieux de se demander si les programmes d'éducation physique et sportive existants influencent les conceptions des enseignants d'EPS. Ce qui amènera à une meilleure compréhension du système vaudois.

Pour débiter notre étude, nous traiterons dans un premier temps le cadre théorique des orientations de valeur en les décrivant. Ensuite, nous passerons en revue les différents travaux qui ont analysé les effets sur les enseignants vis-à-vis des orientations de valeur afin d'en faire ressortir les tendances utiles pour élaborer nos hypothèses. Nous ferons une courte description du système éducatif vaudois afin de comprendre les subtilités susceptibles d'expliquer certains résultats. Puis, nous passerons aux différentes questions de recherche et aux hypothèses de l'étude. Cette partie sera suivie d'une présentation méthodologique utilisée pour concevoir le questionnaire et en assurer la mise en œuvre.

La cinquième partie comprendra les résultats obtenus auprès d'un échantillon d'enseignants d'EPS vaudois et finalement, nous discuterons des résultats obtenus ainsi que des limites du travail pour terminer avec la conclusion générale de l'étude.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Le concept des orientations de valeur

Selon Kerlinger et Lee (2000), l'intérêt pour la compréhension et l'étude des croyances est basé sur l'idée que les différences de valeurs constituent l'essence majeure des choix et des conflits humains. Les prises de décisions des enseignants qui concernent leurs choix à adopter sont souvent basées sur les croyances mises en relation avec la nature de l'apprenant, avec l'importance de la discipline scolaire et du rôle de l'école dans la société.

Dans le domaine de l'éducation, les orientations de valeur (OV) expriment une tendance à privilégier certaines finalités, certains contenus d'enseignement et encore certaines situations d'apprentissage. Nous pouvons affirmer qu'il s'agit alors du fondement des décisions des enseignants. Pasco mentionne qu' *«une valeur est un principe fondateur et régulateur de l'exercice du jugement et des actions conduites par les membres d'une communauté. Elle constitue une référence qui oriente les convictions et comportements»* (Pasco 2008, p.90).

Dans la littérature, Eisner et Vallance (1974) ont été les premiers à mentionner la notion d'orientation de valeur pour catégoriser les choix éducatifs. Les recherches d'Eisner et Vallance ont révélé cinq orientations de valeur différentes : le rationalisme académique, la technologie, les processus cognitifs, l'auto-actualisation et la reconstruction sociale.

Dix ans plus tard, en 1985, les orientations de valeur ont été transposées en EPS par Jewett et Bain et sont également au nombre de cinq : *«la maîtrise de la discipline, les processus d'apprentissage, l'auto-actualisation, la responsabilisation sociale et l'intégration écologique.»* Ces orientations de valeur représentent, selon Jewett et Bain (1985, p. 14) *«l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social.»* Elles désignent donc les préférences des enseignants dans l'orientation de leur enseignement et les valeurs qu'ils souhaitent faire passer à leurs élèves.

Afin de mieux cerner les enjeux de ces aspects décisionnels pour l'enseignant, nous reprenons la définition établie par Houssaye concernant les orientations de valeur. Selon lui, *«les valeurs se révèlent à l'occasion de choix qui traduisent un jugement des acteurs, des structures et des institutions sur ce qui est préférable ou désirable»* (Houssaye, 1992, p.13). Par conséquent, chaque maître d'éducation physique a ses propres conceptions de l'enseignement de l'éducation physique. Selon ses origines, ses pratiques sportives, ses convictions, son

expérience et sa position sociale, tout enseignant va appliquer une méthode différente pour instruire ses élèves. Ces caractéristiques propres à chaque enseignant peuvent être regroupées sous l'appellation «d'orientation de valeur» (OV). Ce thème a fait l'objet de nombreuses recherches au sein de l'éducation physique avec notamment des études en Chine, au Canada et aux Etats-Unis et, plus récemment, en France (Pasco, 2004). Ces études analysent l'influence des orientations de valeur des maîtres d'éducation physique sur les décisions prises au niveau pédagogique. Certains enseignants, selon leurs caractéristiques sociales et leurs croyances, vont orienter leurs cours vers l'aspect compétitif ou alors plutôt sur l'acquisition des habiletés motrices propres à chaque discipline. C'est ce qui correspond aux orientations de valeur.

Nous allons à présent reprendre ces orientations de valeur séparément afin de voir quelle fonction elles dégagent pour la discipline de l'éducation physique.

### *2.1.1 La maîtrise de la discipline (MD)*

L'orientation de la maîtrise de la discipline (MD) est appliquée par les enseignants qui souhaitent centrer les apprentissages sur les connaissances traditionnelles de chaque sport. Ce sont les connaissances de base ainsi que la maîtrise des contenus et la démonstration de leur efficacité sur lesquels les élèves sont évalués.

### *2.1.2 Le processus d'apprentissage (PA)*

Les enseignants qui privilégient le processus d'apprentissage (PA) souhaitent que les élèves «*apprennent comment apprendre*» de nouvelles tâches. Pour ce faire, les élèves doivent transférer les connaissances déjà acquises sur de nouvelles situations d'apprentissage. Selon Papert (1980), l'apprentissage de nouvelles habiletés se fait grâce à la capacité des gens à synthétiser et comprendre les informations en fonction des notions acquises lors de tâches précédentes. En prenant l'exemple du jonglage, le processus d'apprentissage consisterait, dans un premier temps, à faire jongler les élèves avec des foulards pour faciliter la compréhension du mouvement de la cascade. Puis, lors du passage aux balles, les élèves devraient transposer le mouvement des foulards aux balles.

### *2.1.3 L'auto-actualisation (AA)*

Les enseignants qui orientent leur enseignement sur l'auto-actualisation (AA) prônent le développement personnel de l'élève en cherchant à le rendre autonome dans ses apprentissages. L'enseignant cherche le bien-être de l'apprenant et oriente ses contenus de façon à ce que l'élève puisse apprendre par lui-même (Pasco, 2009). Cela passe par la mise à disposition de supports didactiques qui permettent à l'élève d'apprendre comme s'il lisait un mode d'emploi.

### *2.1.4 La responsabilisation sociale (RS)*

L'avant dernière OV a été renommée en 1993 par Ennis et Chen. Le terme reconstruction sociale est devenu la responsabilisation sociale (RS). Cette orientation pousse les élèves à comprendre et analyser le monde dans lequel ils évoluent selon trois facteurs : social, économique et politique. Ceux-ci influent les décisions et les actes à l'école et en dehors. Selon Freire (1970), les élèves doivent apprendre à collaborer ensemble afin de créer des stratégies efficaces à l'élaboration d'un monde plus solidaire. En résumé, la visée principale de cette orientation de valeur est d'augmenter les interactions sociales entre les élèves.

### *2.1.5 L'intégration écologique (IE)*

Pour terminer, la dernière OV est l'intégration écologique (IE), qui consiste à comprendre les relations entre les individus, l'environnement et les contenus de la discipline. Cette orientation suggère que l'école est conçue comme un système écologique où chaque interaction influence les autres. Selon Jewett et Ennis (1990), «*les élèves apprennent à construire un équilibre qui favorise et utilise au mieux leurs ressources.*» Chaque élève, lors des apprentissages, vit une expérience personnelle d'intégration à un environnement complexe et en changement permanent. Jewett et deux de ses collègues (Jewett & Mullan, 1977 ; Jewett & Bain, 1985) prétendent que les enseignants centrés sur l'intégration écologique suggèrent des apprentissages qui prennent en compte à la fois les élèves, la discipline à enseigner et la communauté dans laquelle ils travaillent.

Afin d'avoir un aperçu global de toutes ces orientations de valeur, la figure 1 ci-dessous illustre la position des cinq orientations de valeur en fonction des trois pôles influençant le choix des contenus d'apprentissage.



**Figure 1 : les orientations de valeur selon les 3 pôles d'influence<sup>1</sup>**

Pasco, Kermarrec & Guinard, (2008, p.12) stipulent que «*les auteurs distinguent ainsi chaque orientation selon qu'elle constitue une priorité forte, faible ou neutre pour l'enseignant. La combinaison des différentes orientations de valeur reflète le système de croyances de l'enseignant.*» Nous retiendrons donc qu'un enseignant ne possède pas uniquement une seule de ces orientations de valeur mais qu'il développe des priorités fortes. Par conséquent, certaines orientations de valeur sont plus «*émergentes*» que d'autres dans le style d'enseignement de l'enseignant.

Avant de se focaliser sur les orientations de valeur du canton de Vaud, il convient dès à présent de passer en revue les différents résultats de recherches présentés dans la littérature.

<sup>1</sup> Figure 1 tirée de Jewett, Bain et Ennis, 1995, p. 34

## 2.2 Les recherches sur les orientations de valeur en éducation physique

Malgré des débats au sein de la profession, l'EPS fait partie d'une discipline scolaire aux contours incertains. Discipline d'enseignement pour les uns, activité compensatrice pour les autres, chacun accorde à l'EPS son degré d'importance. A l'heure actuelle, la majorité des enseignants d'EPS fondent leur enseignement sur la pratique des activités sportives culturellement signifiantes. Dans le cadre d'une éducation motrice, les pratiques sportives peuvent évidemment offrir à l'enseignant un ensemble de situations (Parlebas, 1976) ou de tâches (Famose, 1990) susceptibles de constituer des outils utiles au développement des ressources des élèves. En tant qu'enseignant, nous sommes face à des élèves à qui nous devons transmettre des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être. L'enseignant se doit d'être disponible pour les aider dans leur apprentissage et leur développement. Le dictionnaire Larousse<sup>2</sup> définit l'élève comme «*celui, celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire ; collégien, lycéen.*» Le terme élève désigne donc uniquement un individu à qui est dispensé un enseignement. Dans le PER, lorsqu'il est question des apprenants, il est chaque fois fait référence aux élèves. Mais en tant qu'enseignant, nous savons que les élèves qui nous font face ne sont pas «que» des apprenants auxquels est donné un enseignement. Ce sont avant tout des individus, qui ont des valeurs, des vécus et des habitudes qui leur sont propres et avec lesquelles il faut composer.

Lorsque nous nous intéressons au bien-être des élèves dans les établissements scolaires, nous observons que leur sentiment de bien-être dépend d'un certain nombre de facteurs comme la nature et la qualité des relations avec leurs enseignants. Nicaise et Cogérino (2008) prétendent qu'il n'est pas facile d'étudier les phénomènes interactifs sans prendre en considération «la culture de la classe» qui sont ancrés aux convictions pédagogiques, ainsi qu'aux connaissances didactiques de l'enseignant. En outre, les traits de caractères propres à l'enseignant : les années d'expériences, sa personnalité, son contexte social, son statut permettent de construire l'identité de l'enseignant d'EPS.

En nous aidant des travaux de Robin (2003) portant sur l'identification des savoirs de références développés par les théories scolaires, nous avons pu ressortir deux modélisations appartenant respectivement «au registre technique» et l'autre à « l'aspect de la pratique faisant ressortir des émotions.»

---

<sup>2</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9l%C3%A8ve/28394>, consulté le 5 mai 2016.



Il semble donc intéressant d'étudier les conceptions des enseignants d'EPS quant à l'enseignement de cette discipline et plus précisément leurs orientations de valeur.

### **Comparaisons internationales**

Les études sur les orientations de valeur des enseignants d'EPS se sont aussi développées dans le cadre de comparaisons internationales. Par exemple, une étude menée en Chine par Chen, Lui et Ennis (1997) a comparé la façon dont chaque orientation de valeur est prioritaire dans la culture américaine et chinoise. Les résultats indiquent que la maîtrise de la discipline (MD) et l'auto-actualisation (AA) ne sont visiblement pas influencées par l'une ou l'autre culture dans la mesure où un pourcentage quasiment similaire d'enseignants d'EPS américains (31,9 %) et chinois (32,6 %) privilégient ces orientations en priorité. Cependant, des différences ont été trouvées pour d'autres orientations. La population chinoise fait ressortir une grande importance au processus d'apprentissage (PA) (43,7 % vs 24,4 %) et à l'intégration écologique (IE) (46,2 % vs 22,4 %) alors que les américains donnent une grande priorité à la responsabilisation sociale (RS) (47,7 % vs 4 %).

D'autres résultats menés par Pasco, Kermarrec & Guinard (2008) stipulent que le processus d'apprentissage (PA) correspond à une priorité forte des enseignants d'EP français (44 %). Dans une autre étude, Ennis & Chen (1995) observent une distinction vis-à-vis des américains, qui mettent en avant la responsabilisation sociale (RS). Cependant, les orientations de valeur des enseignants français rejoignent les enseignants chinois qui se basent d'avantage sur le processus d'apprentissage et l'intégration écologique (Chen, Lui & Ennis, 1997). Les enseignants québécois obtiennent également une grande priorité au processus d'apprentissage (Banville et al., 2002).

Cette comparaison entre les pays permet non seulement de voir si des différences culturelles font apparaître des conceptions différentes, mais aussi d'observer les influences des programmes d'éducation physique sur ces mêmes concepts.

### **Variable du sexe**

Au niveau du sexe, plusieurs constats, notamment celui de Ruble (1983), démontrent que l'auto-actualisation (AA) est basée sur le bien-être individuel et la maîtrise de soi, bien souvent liés au sexe féminin. Cependant, l'étude d'Ennis et Zhu (1991), sur un échantillon de nonante enseignants d'EPS du secondaire aux États-Unis montre que le sexe n'a pas d'influence sur le choix des OV. Par la suite, Liu et Silverman (2006) ont réalisé une étude sur un échantillon de trois-cent-cinquante-trois enseignants taïwanais du primaire (n=186) et du secondaire (n=167). Les résultats indiquent des différences significatives entre les hommes et les femmes dans les choix d'OV. Ainsi, les femmes accordent plus d'importance à l'orientation de valeur RS et moins d'importance à MD et PA par rapport aux hommes. Mais comme cette étude concerne Taïwan, nous supposons que l'influence culturelle du pays peut expliquer ces résultats significatifs qui s'opposent à ceux trouvés dans les autres études.

### **Variable de l'âge**

Selon la littérature, l'âge ne semblerait pas influencer le choix des OV des enseignants d'EPS. C'est en tout cas ce qu'a montré l'étude de Pasco, Kermarrec & Guinard (2008) sur un échantillon de 157 enseignants d'EPS de différentes régions de France.

### **Variable de l'ancienneté**

En ce qui concerne l'ancienneté, plusieurs travaux (Solmon et Ashy, 1995; Tjeedsma et al., 2000; Tutt et Carter, 2000) ont remarqué que l'expérience dans le domaine de l'éducation physique contribue à faire évoluer les profils d'orientations de valeur. Schein (1988) rapporte que dans la mesure où l'OV la plus « traditionnelle » est la maîtrise de la discipline (MD), il suppose que cette dernière soit davantage utilisée par les enseignants chevronnés. Au contraire, les enseignants novices auraient tendance à s'orienter plus facilement vers des orientations liées à des buts socioculturels (RS).

En se basant sur la présentation effectuée en 2015 par les anciens étudiants de la HEPL, les chercheurs Ennis et Chen (1995) prétendent que c'est principalement durant les dix premières années que le système de croyances des enseignants commence à se structurer. De plus, les OV des enseignants qui auraient entre dix et vingt ans d'expérience sont plus stables dans leur manière d'enseigner et auraient moins tendance à évoluer.

## 2.3 Présentation du contexte EPS vaudois

Il nous semble judicieux de présenter très succinctement les bases du système suisse, car le plan d'étude du canton de Vaud se base par rapport au Plan d'Etude Romand (PER). Nous mettrons en avant toutes les particularités du canton de Vaud qui seraient susceptibles d'influencer les OV, à savoir le PER, l'EPS non noté et la formation de l'enseignant.

### 2.3.1 Le plan d'étude romand (PER)

En Suisse romande, nous avons un document qui sert de référence pour créer et planifier les enseignements de toutes les branches, y compris l'éducation physique : il s'agit du plan d'études romand (PER)<sup>3</sup>, qui définit les contenus d'apprentissage pour toute la scolarité obligatoire. Il décrit, tout d'abord, ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité et, surtout, il permet aux enseignants de situer leur travail, la place et le rôle de leurs disciplines dans le cursus global de formation de l'élève. Le PER est structuré selon trois pôles : formation générale (thématiques transversales aux domaines disciplinaires), domaines disciplinaires (déclinaison des différentes disciplines enseignées), et capacités transversales (compétences développées dans le cadre d'activités en classe).

Les intentions principales du domaine de l'EPS que nous retrouvons dans la rubrique «Corps et mouvement», contribuent au maintien et au développement de la santé physique et psychique des élèves. Le PER souligne aussi que *«l'éducation physique vise à enrichir le répertoire moteur et à optimiser les ressources personnelles de chaque élève. Dans cette perspective, elle organise et stimule les apprentissages dans le domaine du mouvement et de l'expression corporelle. Elle contribue à la diversification, au développement et au transfert de potentiels et de savoir-faire propres à l'action motrice»* (PER).

Il mentionne aussi que la prévention des accidents doit faire l'objet d'une attention particulière. Tout comme l'organisation de la leçon, l'atmosphère, le respect des mesures de sécurité, l'apport de consignes précises ainsi que la promotion de l'aide et de la surveillance par les pairs (PER). Si nous entrons plus dans les détails propres à la discipline de l'EPS, le PER détermine quatre axes concernant l'éducation physique. Il s'agit de la condition physique et la santé, les activités motrices et/ou d'expression, les pratiques sportives et les jeux individuels et collectifs.

---

<sup>3</sup> Plan d'étude romand (PER) : <https://www.plandetudes.ch/per>, consulté le 29 mai 2016.

### *2.3.2 Formation de l'enseignant d'EPS dans le canton de Vaud*

La scolarité obligatoire dure en moyenne 11 ans dans le canton de Vaud. Si un individu souhaite accéder à une formation universitaire en sport à l'ISSUL (Institut des sciences du sport à l'Université de Lausanne), il doit être titulaire d'un certificat de maturité gymnasiale qui s'acquiert après trois années d'étude de formation.

Ensuite, pour devenir maître d'EPS dans le secondaire I, les étudiants doivent effectuer 3 ans d'Université pour obtenir un Bachelor, et 2 ans supplémentaires pour un Master en enseignement. Ainsi, d'après notre système de formation, si nous comptons les années d'étude après la sortie de l'école obligatoire, nous arrivons à une durée de huit ans en Suisse.

En outre, la particularité du système suisse veut que l'étudiant qui entreprend une formation universitaire, se doit de choisir une branche mineure. Cette caractéristique reste propre à la Suisse qui oblige les enseignants d'EPS à choisir une deuxième branche, ceci dans l'optique de pallier à un éventuel accident qui les empêcheraient de poursuivre leur enseignement dans le sport. Ainsi, la mineure peut expliquer la durée des études vaudoises puisque nous devons valider plus de crédits pour l'obtenir. Finalement, la formation initiale des enseignants du secondaire I qui désirent devenir enseignant d'EPS se divise comme suit :

L'étudiant doit entreprendre une formation à l'ISSUL durant 3 ans pour obtenir son Bachelor (180 crédits). Quant aux exigences de la HEP, le Master en enseignement pour le secondaire I s'effectue sur deux ans et la formation nécessite 120 crédits.

Or, une grande différence est visible entre la formation à l'ISSUL et la HEP. De manière générale, le cursus universitaire permet d'acquérir des connaissances en sciences biologiques et sciences humaines en lien avec l'EPS. En pratique, les contenus proposés à l'Université se focalisent sur les connaissances techniques et tactiques liées aux activités physiques pratiquées, ainsi que la maîtrise de connaissances en physiologie et en biomécanique. La formation universitaire s'appuie principalement sur l'apprentissage individuel de l'étudiant pour les activités physiques. Tandis qu'à la HEP, les notions sportives sont plutôt axées sur les transmissions du savoir et du savoir-faire. Ainsi, la formation à la HEP apporte un complément de bases théoriques et pratiques nécessaires pour l'enseignement de cette discipline.

Cependant, le système d'enseignement vaudois se distingue des autres cantons, notamment à cause de la non-notation de l'EPS.

### *2.3.3 Particularité du canton de Vaud : EPS non noté*

Un besoin de connaissances et de compréhension des représentations et des pratiques en matière d'évaluation en EPS est d'une utilité importante, en particulier dans la dynamique instaurée par l'introduction du PER. En Suisse, l'évaluation sommative en EPS n'est pas uniformisée, elle se retrouve organisée au niveau cantonal. Par exemple, dans le canton de Vaud, l'évaluation non certificative se retrouve inscrite dans un livret d'évaluation individualisé. Cette modalité d'évaluation sommative en EPS a certainement des incidences sur l'acte d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Cependant, l'évaluation est définie selon chaque canton. Le projet NOTEPS, mené par Lentillon-Kaestner en 2015, a eu pour but de comprendre les effets de l'évaluation sommative en EPS sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Il en résulte plusieurs constats dans le canton de Vaud. Lentillon-Kaestner et ses collègues (2015), observent dans cette étude que sans note, il y aurait plus d'équité entre les bons et les moins bons élèves. Ceux-ci accorderaient même moins de valeur à l'EPS, branche qui n'a pas le même poids certificatif que les autres disciplines. Finalement, cette particularité du système vaudois amènerait les enseignants à se focaliser davantage sur la relation sociale avec les élèves.

Afin de mieux cerner l'enjeu des orientations de valeur ancrées dans le système éducatif qui nous concerne, posons dès à présent les objectifs spécifiques à notre étude.

## 3. Présentation de l'étude

### 3.1 Objet d'étude

Notre étude vise à analyser, dans un premier temps et de façon générale, les orientations de valeur des enseignants vaudois et, dans un deuxième temps, de voir l'influence de différents facteurs comme l'âge, l'ancienneté, le sexe, sur l'importance accordée à chaque OV.

### 3.2 Questions d'étude et problématique

Bien que les enseignants vaudois suivent une formation similaire, ils ont tous des façons différentes de transmettre le savoir. En effet, les valeurs et les convictions de chaque enseignant lui sont propres et elles vont influencer fortement la manière d'aborder une notion avec les élèves ou les aspects qu'il veut travailler. En outre, il y a des enseignants qui axent plutôt leur enseignement sur l'aspect social, alors que d'autres vont préférer s'orienter sur les notions tactiques ou techniques. Au final, des élèves d'un même établissement peuvent avoir acquis des notions totalement différentes en fonction des valeurs et du vécu personnel de leur enseignant. Il nous semble donc intéressant d'étudier et d'analyser les orientations de valeur des enseignants d'EPS vaudois pour voir dans quelle mesure elles influencent leur enseignement. Quelles tendances pouvons-nous mettre en évidence ? Pour aller plus loin dans l'étude, nous souhaitons voir si certains facteurs influencent les orientations de valeur des enseignants vaudois. Est-ce que les OV varient en fonction de l'âge et de l'ancienneté des enseignants ? Est-ce que le sexe montre que les hommes sont plus sur une OV que les femmes ? Le fait de faire un sport en compétition peut-il expliquer qu'un enseignant soit plus orienté sur la maîtrise de la discipline ? De plus, nous analyserons sur quelles OV se situent les priorités des enseignants vaudois.

La question générale de notre étude s'articule donc comme ceci :

*Quels sont les facteurs qui influencent les orientations de valeur des enseignants vaudois ?*

Pour y répondre, nous avons établi des hypothèses pour orienter nos recherches. Elles sont mentionnées dans le chapitre suivant.

### 3.3 Hypothèses

Nos recherches dans la littérature et notre cadre théorique nous permettent d'émettre les hypothèses suivantes :

- 1) Le sexe n'aurait pas d'influence sur le choix des orientations de valeur des enseignants vaudois. C'est le constat qui ressort dans la plupart des études menées ces dernières années. Notamment dans celles de Pasco, Kermarrec & Guinard (2008).
- 2) L'âge n'influencerait pas le choix des orientations de valeur des enseignants d'EPS vaudois. Nous nous appuyons sur l'étude de Pasco, Kermarrec & Guinard (2008) pour établir cette hypothèse.
- 3) Les enseignants qui ont de l'expérience dans l'enseignement (ancienneté) privilégient davantage l'orientation de valeur de la maîtrise de la discipline. Quant aux enseignants novices, ils ont une préférence pour la responsabilisation sociale. Nous nous sommes basés sur les résultats de l'étude de Schein (1988) pour émettre cette hypothèse.
- 4) Les enseignants qui pratiquent un sport de compétition seraient plus orientés sur l'OV MD. Nous ne pouvons pas appuyer cette hypothèse d'après la littérature car, selon nous, il n'y a pas d'études qui traitent ce facteur. Mais nous supposons que les enseignants qui pratiquent un sport de compétition transmettraient cette notion de performance du geste technique à leurs élèves.

## 4. Méthodologie

Cette étude fait suite à celle commencée lors du précédent projet PEERS, menée en parallèle avec « *l'Umboldt State University* » en Californie, qui visait à comparer les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique suisses et américains. Notre étude a été effectuée durant la deuxième année du secondaire 1 (automne 2015-printemps 2016) à la HEP de Lausanne. Elle a été réalisée sur la base d'un questionnaire élaboré par Pasco et al. (2008) durant le semestre académique en cours. Avant de nous intéresser aux résultats obtenus, nous présentons quelle population a participé à notre étude ainsi que la méthode de recherche que nous avons utilisée pour obtenir les résultats qui seront exposés et discutés ultérieurement. Nous exposerons également l'outil de récolte de données choisi : le questionnaire.

### 4.1 Échantillon

Pour la récolte des données de 2016, nous avons décidé d'interroger une tranche de la population qui enseigne au secondaire I pour l'éducation physique. Les critères de l'âge et du sexe ne rentraient pas en ligne de compte. Idéalement, nous aurions aimé interroger uniquement des enseignants avec 10 ans d'expérience et plus car l'échantillon de 2015 contenait essentiellement des enseignants vaudois avec moins de 10 ans d'expérience. Cependant, le manque de personnes interrogées nous a poussé à modifier nos critères de départ, à savoir élargir notre échantillon avec des personnes qui ont plus ou moins de 10 ans d'expérience. Nous expliquerons les raisons de ce faible taux de participation dans le chapitre consacré aux limites du travail.

A présent, si nous nous concentrons et analysons globalement notre échantillon d'enseignants vaudois, nous pouvons tout d'abord souligner qu'il y a davantage d'hommes que de femmes, ce qui correspond assez à la réalité du métier. En effet, le tableau 1, ci-dessous, correspond à l'étude démographique de l'échantillon. Il se compose de 71 enseignants dont 78 % d'hommes ( $n= 56$ ) et 16,9 % de femmes ( $n= 12$ ). La moyenne d'âge de l'échantillon total est de 35 ans, soit 37 ans pour les hommes et 32 ans pour les femmes. Notre objectif, lors de la récolte, était d'obtenir le maximum de réponses de la part des enseignants avec plus de dix ans d'expérience étant donné que dans la récolte de l'année dernière, il y avait très peu d'enseignants avec dix ans d'expérience et plus. L'objectif est partiellement atteint, puisque nous n'avons pas réussi à rééquilibrer totalement l'échantillon avec 39.4% qui ont plus de dix ans d'expérience.



Au total, 4,2 % d'individus (n=3) n'ont pas pu être inclus dans notre étude car ils s'étaient arrêtés au milieu du questionnaire mais nous reparlerons de ce fait dans les limites de l'étude.

<i>Caractéristiques</i>	n= 71	%
<b>Genre des enseignants vaudois</b>		
Homme	56	78.9
Femme	12	16.9
Données manquantes	3	4.2
<b>Âge</b>		
Moyenne de l'échantillon total	35 ans	100
Moyenne des hommes	37 ans	78.9
Moyenne des femmes	32 ans	16.9
<b>Ancienneté (années)</b>		
< 5 ans	14	19.7
5 - 9 ans	28	39.5
10 - 14 ans	11	15.5
15 - 19 ans	4	5.6
> 20 ans	13	18.3
<b>Données manquantes</b>	1	1.4

**Tableau 1 : échantillon vaudois**

## 4.2 Outils de recueil de données

Le but principal de cette étude étant de caractériser les orientations de valeur des enseignants d'EPS, nous avons donc retenu une approche quantitative sous forme d'un questionnaire.

Le choix du questionnaire s'est imposé pour deux raisons principales. Premièrement, il nous permettait de soumettre une liste d'énoncés aux répondants et ainsi d'analyser plus facilement les données que s'il avait été question d'entretiens.

Nous expliquons plus en détails, ci-dessous, comment nous avons procédé pour la réalisation du questionnaire. Une fois notre questionnaire réalisé, nous l'avons soumis à la population choisie. Puis, nous avons traité et analysé les résultats. Ces éléments seront décrits ultérieurement.

Notre questionnaire, issu des travaux de recherche de Pasco et al. (2008), se compose de deux parties. Tout d'abord, nous avons demandé aux personnes interrogées de classer des ensembles d'énoncés qui décrivent des comportements d'enseignants en éducation physique et sportive (EPS). La version française du questionnaire de Pasco comprend 13 ensembles de cinq énoncés correspondant chacun implicitement à l'une des orientations de valeur. Un énoncé se résume à une phrase de maximum deux lignes décrivant un comportement ou des valeurs qui expriment la façon d'enseigner. La tâche pour les répondants est de classer les énoncés de chacun des ensembles selon l'importance qu'ils avaient à leurs yeux par rapport à leur façon d'enseigner. Sur l'entête de chaque ensemble, il est mentionné la donnée suivante : *«Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas»* (cf. annexe 10.2).

Enfin, la dernière partie du questionnaire contient des questions factuelles permettant de caractériser l'ancienneté, l'âge et le sexe de l'enseignant, ainsi que d'autres caractéristiques qui ne sont pas toutes prises en compte dans cette étude.

### 4.3 Procédure

Dans un premier temps, comme mentionné au sous-chapitre 4.2, nous avons choisi de récolter nos données à l'aide d'un questionnaire que nous avons réalisé sous forme électronique. Ce sondage a été envoyé dans différentes régions du canton de Vaud dès le mois de février 2016 par quatre<sup>4</sup> étudiants de la HEPL concernés par ce projet. Chaque personne était chargée de recueillir les données auprès d'une partie des enseignants composant l'échantillon. Le questionnaire a été réalisé à l'aide du logiciel de sondage *Kwiksurveys* et les réponses des participants ont directement été enregistrées sur cette plateforme. Cette dernière est restée ouverte entre le 11 février et le 18 avril 2016 et fut envoyée aux participants par *e-mail*.

Après avoir personnellement testé le questionnaire, il a été spécifié aux volontaires que cela leur prendrait environ 20 minutes. Les sujets ont été informés du caractère du questionnaire, de l'objectif du projet et du rôle qu'ils allaient jouer en acceptant d'y participer. De plus, lors de l'envoi des questionnaires, la garantie de l'anonymat a été spécifiée. Le questionnaire compte 27 questions obligatoires pouvant amener des réponses à caractères différents.

### 4.4 Analyse des données

Dans un deuxième temps, afin de faire ressortir les résultats significatifs pour notre étude, les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. Des analyses descriptives ont été menées (e.g., Student, Anova, corrélations, Chi-Deux). La majeure partie des résultats fut encodée par une étudiante impliquée dans ce projet, Laurine Ricci et Madame Lentillon-Kaestner nous a aidé à réaliser les statistiques sur SPSS. La significativité des résultats a été mesurée à  $p < .05$ .

En complément, nous avons réalisé une analyse relativement «basique» des données, grâce au logiciel *Excel*. Notons que les moyennes des scores ont été arrondies pour faciliter la lecture des données. En outre, *Excel* nous a permis d'établir des graphiques (histogrammes) afin de rendre plus parlantes les données récoltées.

Ainsi, nous obtenons pour chaque enseignant un score total pour PA, MD, AA, RS et IE. Afin de faciliter la lecture des graphiques, il nous semble important de préciser que l'axe des abscisses contient soit les différentes OV, soit les OV avec les différentes catégories qui peuvent les influencer comme le pays, l'âge, l'ancienneté ou le fait de faire un sport de compétition ou non. L'axe des ordonnées, quant à lui, contient soit la moyenne des scores des

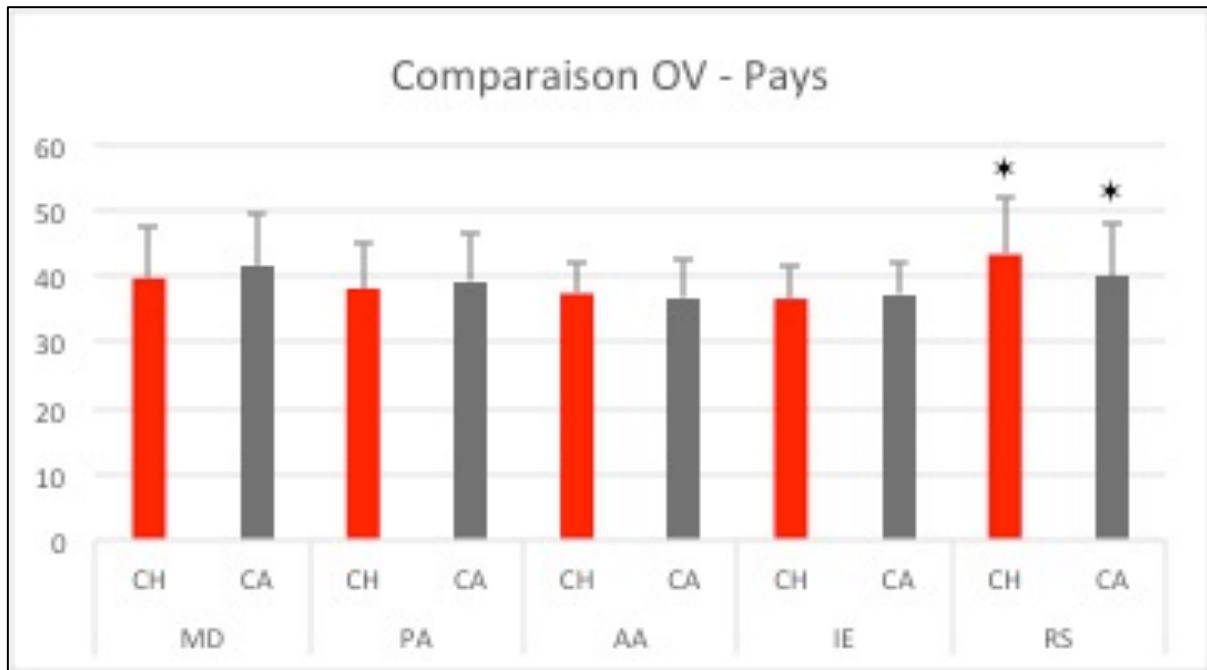
---

<sup>4</sup> Laurine Ricci, Yoan Mudry, Kevin Goy et Mike Fayolle.

OV (jusqu'à 60), soit la moyenne du score de la priorité sur 3, 1 étant une priorité faible et 3 une priorité forte.

## 5. Résultats

### 5.1 Vue d'ensemble des orientations de valeur des enseignants d'EPS (Suisse-Canada)



**Figure 2 : Comparaison OV - Pays**

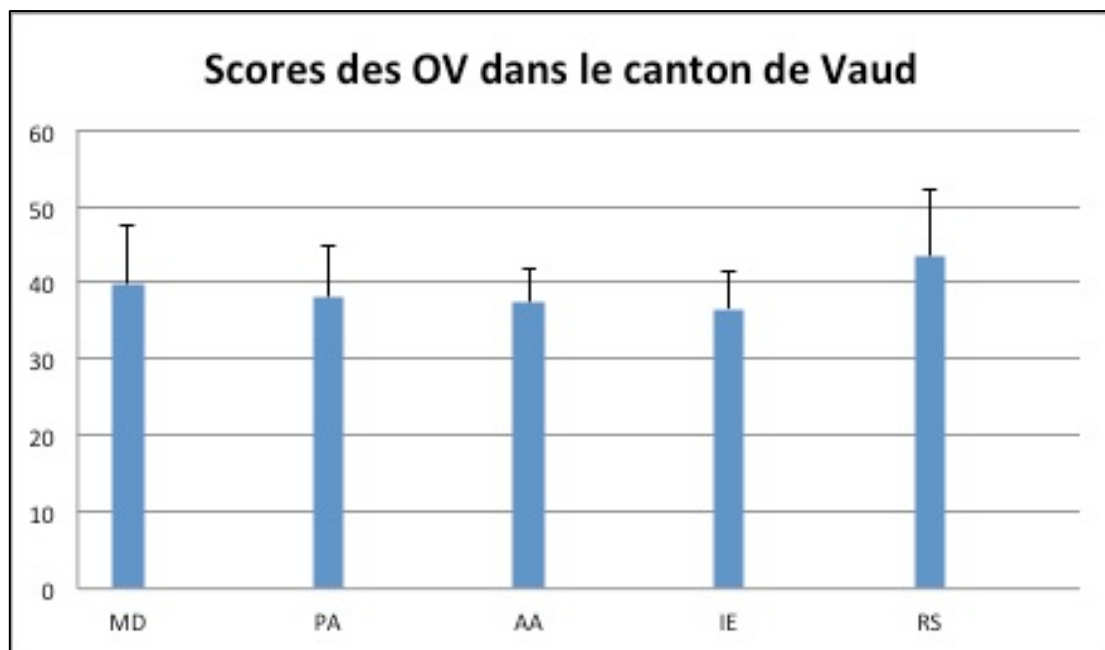
Figure 2 illustrant la comparaison Suisse-Canada en fonction des cinq OV avec les écarts-types et les moyennes des scores (MD, PA, AA, IE, RS), \* = différence significative. MD = maîtrise de la discipline, PA = Processus d'apprentissage, AA= Auto-Actualisation, IE = Intégration Ecologique, RS = Responsabilisation Sociale.

Pour débiter l'analyse des résultats, nous souhaitons proposer une vue d'ensemble de l'échantillon total, avec la moyenne des scores des canadiens pour chaque OV. La figure 2 permet d'illustrer cette vue d'ensemble. L'axe des abscisses indique les différentes OV pour chacun des deux pays et l'axe des ordonnées indique les scores moyens que les enseignants vaudois et canadiens accordent aux différentes OV. Ainsi, le graphique nous montre qu'aucune différence significative n'est relevée pour les orientations de valeur MD ( $t(157) = -1.52, p=0.131$ ), PA ( $t(156) = -1.047, p=0.297$ ), AA ( $t(156) = -0.675, p=0.501$ ) et IE ( $t(156) = -0.945, p=0.346$ ). Par contre, une différence significative est observée pour l'orientation de valeur RS ( $t(156) = 2.56, p=0.011$ ). Cela signifie que les enseignants vaudois accordent plus

d'importance à la responsabilisation sociale (RS) que leurs homologues canadiens. Nous tenterons d'expliquer ce constat dans la discussion.

Si nous nous intéressons, à présent, uniquement à notre échantillon vaudois, le premier constat qui ressort est la faible quantité de résultats significatifs. Cela signifie, tout simplement, qu'il n'y a pas de grandes différences d'orientation de valeur dans le corps enseignants vaudois en fonction des différents facteurs pris en compte dans cette étude. Mais certains d'entre-eux influencent tout de même les orientations de valeur que nous exposerons dans le sous-chapitre 5.3.

## 5.2 Les orientations de valeur des enseignants d'EPS vaudois et leurs priorités

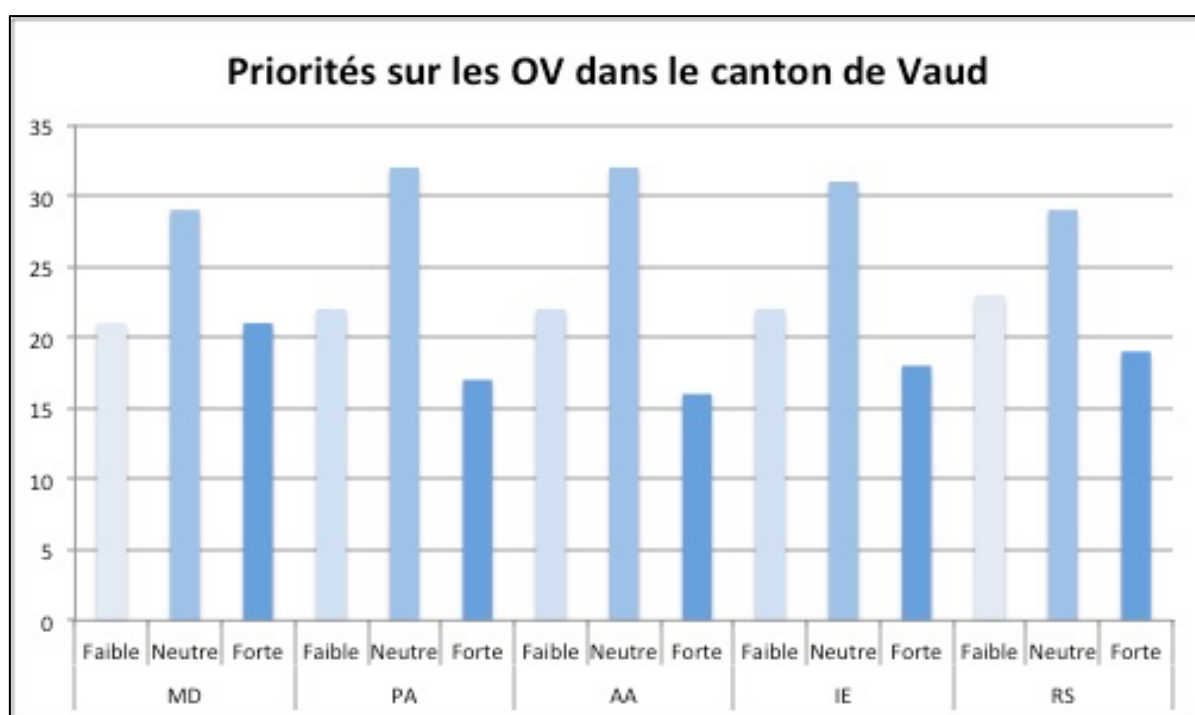


**Figure 3 : la moyenne des scores des OV attribuées par les enseignants vaudois**

Graphique illustrant les moyennes des scores des cinq OV des enseignants vaudois avec les écart-types (MD, PA, AA, IE, RS) MD = maîtrise de la discipline, PA = Processus d'apprentissage, AA= Auto-Actualisation, IE = Intégration Ecologique, RS = Responsabilisation Sociale.

La figure 3 reprend la figure précédente mais la moyenne des scores des canadiens pour chaque OV a été enlevée. Ainsi, cet histogramme indique que les enseignants vaudois (tous facteurs confondus) ont donné un score moyen de 43.333 pour la responsabilisation sociale

(RS), 39.7 pour la maîtrise de la discipline (MD), 38.13 pour le processus d'apprentissage (PA), 37.406 pour l'auto-actualisation (AA) et 36.594 pour l'intégration écologique (IE). Si nous nous intéressons uniquement aux moyennes des scores des différentes OV, nous remarquons que c'est l'orientation de valeur de la responsabilisation sociale (RS) qui obtient le plus haut score. Cela sous-entend que les enseignants vaudois privilégient cette orientation de valeur dans leur enseignement en premier lieu. Les écarts-types mesurés pour MD (7.92), PA (6.79) et RS (8.72) montrent les positions hétérogènes et contrastées des enseignants pour ces orientations de valeur.



**Figure 4 : Priorités sur les OV dans le canton de Vaud**

La figure 4 illustre les priorités (faibles, neutres ou fortes) des enseignants vaudois sur les différentes OV. Ainsi, nous observons que 29.5% des enseignants (n=21) placent une priorité faible et forte sur la maîtrise de la discipline et 40.8% (n=29) une priorité neutre. Pour PA, on a 30.9% des enseignants (n=22) qui accordent une priorité faible, 45% une priorité neutre (n=32) et 23.9% une priorité forte (n=17). En ce qui concerne l'OV AA, ils placent une priorité faible à 31.4% (n=22), une priorité neutre à 45.7% (n=32) et une priorité forte à 22.8% (n=16). Pour IE, les enseignants indiquent une priorité faible de 30.9% (n=22), une priorité neutre de 43.6% (n=31) et une priorité forte de 25.3% (n=18). Et enfin pour RS, nous

constatons que 32.3% des enseignants (n=23) placent une priorité faible, 40.8% une priorité neutre (n=29) et 26.7% une priorité forte (n=19). C'est donc pour MD qu'il y a le plus d'enseignants vaudois qui accordent une priorité forte (n=21 : m=29.5%). Ensuite, c'est l'OV RS qui obtient une priorité forte de la part de 29 enseignants (26.7%). Au niveau des priorités faibles, c'est l'OV RS sur laquelle le plus grand nombre d'enseignants indique une priorité faible (n=23 : m=32.3%). En revanche, c'est l'OV MD qui obtient le pourcentage d'enseignants accordant la priorité la plus faible (n=21 : m=29.5). Nous reprendrons ces résultats dans la discussion (cf. chapitre 6).

### 5.3 Les facteurs susceptibles d'influencer les orientations de valeur des enseignants d'EPS

#### 5.3.1 Le Sexe

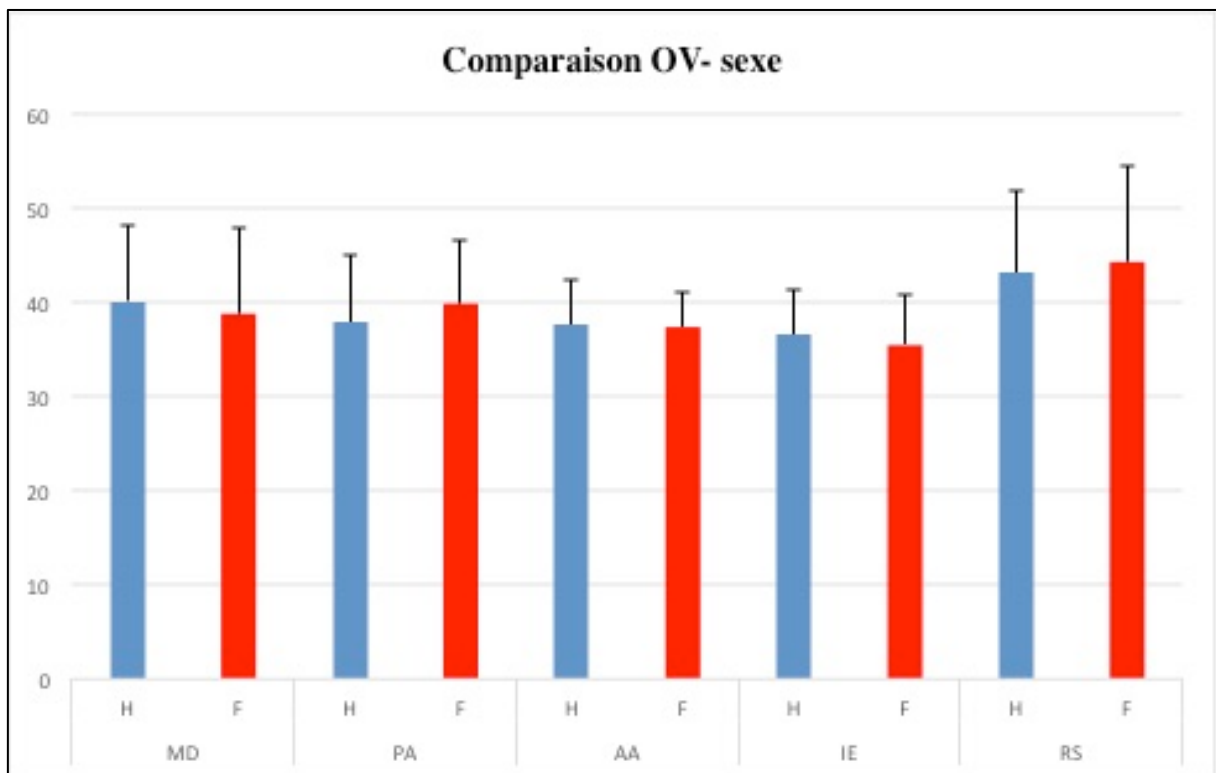


Figure 5 : Comparaison OV-sexe



Passons à présent à l'analyse des différents facteurs susceptibles d'influencer le choix des orientations de valeur des enseignants vaudois. Nous relevons sur la figure 5 ci-dessus qu'il existe une légère différence entre les femmes et les hommes pour les moyennes des scores des différentes orientations de valeur. Mais aucune différence significative n'a été constatée entre les hommes et les femmes pour toutes les orientations de valeur (MD :  $t(65) = 0.527$ ,  $p=0.6$ , PA :  $t(64) = -0.855$ ,  $p=0.396$ , AA :  $t(64) = 0.15$ ,  $p=0.882$ , IE :  $t(64) = 0.663$ ,  $p=0.509$ , RS :  $t(64) = -0.385$ ,  $p=0.702$ ).

Nous pouvons donc conclure que le sexe n'entraîne aucune différence significative sur l'importance accordée à chaque OV des enseignants vaudois.

### 5.3.2 L'âge

En ce qui concerne l'âge, là encore, il n'y a aucune différence significative avec ce facteur. La corrélation entre l'âge et les orientations de valeur donnent les résultats suivants : MD  $r(67)=-0.88$ ,  $p=0.47$ , PA  $r(66)=0.04$ ,  $p=0.75$ , AA  $r(66)=0.103$ ,  $p=0.413$ , IE  $r(66)=-0.01$ ,  $p=0.939$  et RS  $r(66)=0.005$ ,  $p=0.967$ . Cela présuppose que l'âge n'a aucune influence dans le choix des orientations de valeur chez les enseignants vaudois. Il sera intéressant de voir si nous obtenons des résultats similaires avec l'ancienneté car ces deux facteurs sont directement liés étant donné que plus nous sommes âgés, plus nous acquérons de l'expérience.

### 5.3.3 L'ancienneté

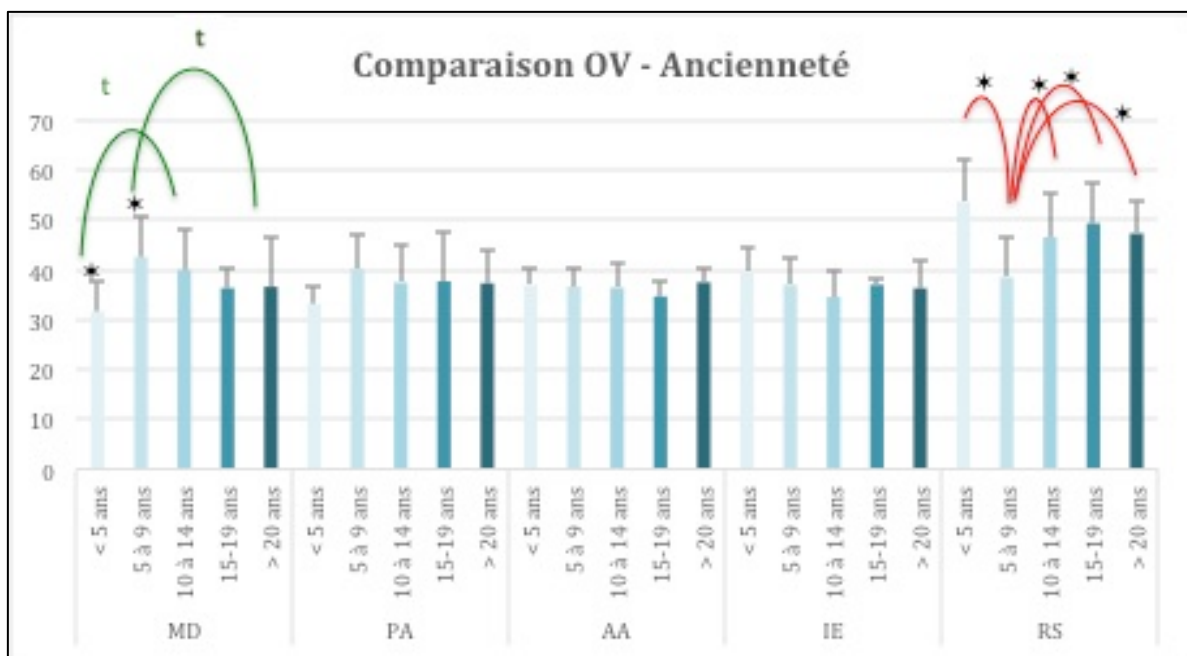


Figure 6 : Comparaison OV-Ancienneté

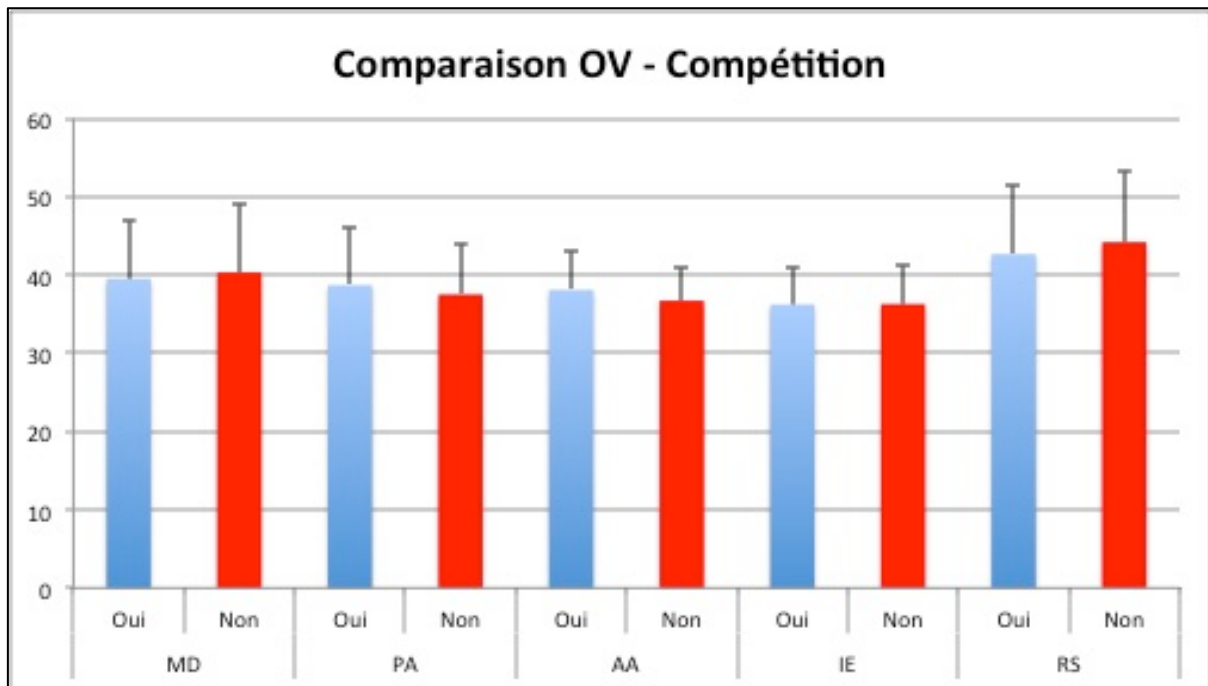
En croisant l'ancienneté avec les moyennes des scores des orientations de valeur, nous obtenons plusieurs éléments d'analyse intéressants. Tout d'abord, la figure 6 montre que l'orientation de valeur de la maîtrise de la discipline (MD) a une différence significative (étoiles sur la figure 6) entre les enseignants qui ont moins de 5 ans d'expérience et ceux qui ont 5 à 9 ans d'expérience. La moyenne des scores est, respectivement, de 31.6 (pour les moins de 5 ans) et de 42.5 (pour les 5 à 9 ans). Il y a donc un écart de 10.9 entre les deux scores. La différence est donc significative pour MD ( $p=0.008$ ) au test post-hoc LSD. Autrement dit, les enseignants avec moins de 5 ans d'expérience seraient moins axés sur la maîtrise de la discipline que les enseignants avec 5 à 9 ans d'expérience.

Nous pouvons également relever deux tendances (courbes vertes) pour l'OV MD qui montreraient que les enseignants avec 10 à 14 ans d'expérience seraient légèrement plus axés sur l'OV MD (avec un écart de 8.3 sur la moyenne des scores) que les enseignants avec moins de 5 ans d'expérience ( $p=0.076$ ). Idem avec les enseignants qui ont entre 5 à 9 ans d'expérience par rapport à ceux qui ont plus de 20 ans d'expérience ( $p=0.075$ ). Avec, cette fois-ci, un écart plus faible (5.9) sur la moyenne des scores.

Deuxièmement, nous avons également des résultats significatifs pour l'OV RS. Ainsi, nous obtenons des différences significatives sur la moyenne des scores des enseignants avec 5 à 9 ans d'expérience avec ceux qui ont moins de 5 ans ( $p=0$ ), 10 à 14 ans ( $p=0.027$ ), 15 à 19 ans ( $p=0.033$ ) et plus de 20 ans ( $p=0.007$ ).

Donc, sur RS, si nous classons la moyenne des scores dans l'ordre décroissant, nous obtenons les résultats suivants : les enseignants avec moins de 5 ans d'expérience avec un score moyen de 53.6, de 49,3 pour les 15 à 19 ans d'expérience, 47,3 pour les enseignants avec plus de 20 ans d'expérience, 46,5 pour les 10 à 14 ans et 38,5 pour les 5 à 9 ans. Plus précisément, le graphique montre que les enseignants avec 5 à 9 ans d'expérience seraient moins orientés sur l'OV RS que leurs homologues avec plus ou moins d'expérience. Nous tenterons d'expliquer ces résultats lors de la discussion.

### 5.3.4 Pratique un sport de compétition ou non



**Figure 7 : Comparaison OV- Compétition**

Une fois de plus, le fait qu'un enseignant pratique un sport en compétition ou non ne crée pas de différence significative sur la moyenne des scores de chaque OV. Ainsi, MD :  $t(65) = -0.392$ ,  $p=0.696$ , PA :  $t(64) = 0.686$ ,  $p=0.495$ , AA :  $t(64) = 1.213$ ,  $p=0.23$ , IE :  $t(64) = -0.04$ ,  $p=0.968$  et RS :  $t(64) = -0.69$ ,  $p=0.493$ ). Nous pouvons donc affirmer que le fait qu'un enseignant pratique ou non un sport de compétition n'influence pas ces choix d'orientations de valeur.

## 5.4 Corrélation entre les orientations de valeur des enseignants vaudois

Corrélation OV	Processus d'apprentissage	Auto-Actualisation	Intégration Ecologique	Responsabilisation Sociale
Maîtrise de la discipline	.130	-.356**	-.244*	-.696**
Processus d'apprentissage		-.229	-.363**	-.544**
Auto-Actualisation			-.183	.103
Intégration Ecologique				-.004

- La corrélation est significative si  $p < 0,05$
- \*\* La corrélation est significative si  $p < 0,01$

**Tableau 2 : Matrice de corrélation entre les différentes orientations de valeur**

Le tableau 2 contient plusieurs valeurs significatives au niveau de l'OV MD si nous la corrélons avec la progression des apprentissages (PA), l'intégration écologique (IE) et la responsabilisation sociale (RS) avec, respectivement,  $r(69) = -.356$ ,  $p < 0.01$ ,  $r(69) = -.244$ ,  $p < 0.05$ , et  $r(69) = -.696$ ,  $p < 0.01$ . Cela signifie que plus les enseignants sont centrés sur l'OV MD et moins ils accordent d'importance aux orientations de valeur PA, IE et RS. Plus concrètement, les enseignants qui axent leur enseignement sur la maîtrise de la discipline et l'acquisition des gestes techniques accordent moins d'importance à l'apprentissage autonome des élèves (PA), ainsi qu'à faire comprendre les relations entre les individus, l'environnement et les contenus (IE) et à favoriser les interactions sociales entre les élèves (RS).

Enfin, il y a également des valeurs significatives pour l'OV PA puisque, si nous la corrélons avec l'intégration écologique (IE) et la responsabilisation sociale (RS), nous obtenons, respectivement,  $r(68) = -.363$ ,  $p < 0.01$ ,  $r(68) = -.544$ ,  $p < 0.01$ . Cela signifie que plus les enseignants sont centrés sur l'OV PA et moins ils accordent d'importance aux orientations de valeur IE et RS. Plus concrètement, les enseignants qui favorisent le processus d'apprentissage accorderont moins de temps à faire comprendre les relations entre les individus, l'environnement et les contenus (IE) et à favoriser les interactions sociales entre les élèves (RS).

## 6. Discussion

L'objectif de notre étude était de présenter une description des orientations de valeur des enseignants d'EPS vaudois et, surtout, d'identifier des facteurs qui influenceraient leurs choix et leurs valeurs dans leur façon d'enseigner l'éducation physique.

### **Prédominance de l'OV RS**

Pour commencer, nous allons revenir sur la moyenne des scores des OV des enseignants vaudois. Les résultats nous montrent qu'ils privilégient en premier lieu l'orientation de valeur RS. Si nous comparons ce résultat avec les études trouvées dans la littérature, nous voyons que les enseignants vaudois se rapprochent de leurs homologues américains puisque l'étude de Chen, Lui & Ennis (1997) affirme que les enseignants français sont plus orientés sur le processus d'apprentissage et l'intégration écologique contrairement aux américains qui privilégient la responsabilisation sociale. Ainsi, les enseignants vaudois seraient donc plus proches des résultats américains que de leurs voisins français. Il faudrait s'intéresser davantage au système éducatif américain pour approfondir l'analyse.

### **Particularité du canton de Vaud : EPS non noté**

Pour expliquer cette prédominance de l'OV RS chez les enseignants vaudois, nous pensons que le fait qu'il n'y ait pas de notes dans le canton de Vaud leur permet de passer plus de temps sur cette orientation. Étant donné que les résultats importent peu, les enseignants peuvent accorder plus de temps à transmettre des valeurs sociales aux élèves comme le *fair-play*, la coopération, l'esprit d'équipe, le respect, plutôt que de se concentrer sur la réussite de leurs apprentissages en vue de la note. De plus, notre mixité culturelle étant grandissante, nous pensons que cela peut être une autre explication à la volonté des enseignants de favoriser les interactions sociales entre élèves. Comme nous devons composer avec des élèves à caractères très différents, dûs à cette mixité culturelle, les enseignants doivent leur apprendre à cohabiter et se respecter les uns les autres.

En croisant les regards portés sur l'identité des enseignants d'EPS que nous retrouvons dans différentes études mentionnées par Roux-Perez (2004), le caractère donne un aperçu de cette «identité pour autrui» (Mead, 1934; Tap, 1980) constitutive de l'identité professionnelle. Plusieurs travaux de recherche ont porté sur les représentations de l'EPS et de ses enseignants pour les enseignants des autres disciplines (Dorville, 1991 ; Gleyse, 1993). Les résultats nous renseignent sur la manière dont les différents acteurs du système scolaire caractérisent l'enseignant d'EPS participant à la vie de l'enseignement à travers des qualités relationnelles

et d'animation. Ces compétences se retrouvent dans l'organisation de camps extrascolaires, ce qui valorise cette discipline articulée autour d'une dimension essentiellement éducative. Autrement dit, ces études sur l'identité professionnelle montrent que les enseignants d'éducation physique jouent davantage un rôle dans l'éducation des valeurs sociales de leurs élèves que le professeur de mathématiques, ou d'une autre branche, qui a moins d'interactions de ce type dans une salle de classe où les élèves sont assis derrière un pupitre.

De plus, d'après le projet *NOTEPS* mis sur pied par Lentillon-Kaestner et al. (2015), un enseignant vaudois participant à cette étude prétend que l'apprentissage moteur occupe une place de deuxième rang pour les enseignants vaudois. Si bien que la relation à l'élève vise davantage à développer sa santé et le plaisir dans la pratique qui sont des besoins essentiels à son développement :

*«Moi, je suis quelqu'un de très relationnel, j'adore le contact avec les élèves. Donc pour moi un bon prof d'EPS, c'est quelqu'un qui s'entend bien avec ses élèves, qui arrive à jouer avec, qui arrive à les faire rire, à les engager, à les motiver. [...] C'est qu'ils arrivent en 11e en ayant envie de faire de l'activité physique.»* Martin<sup>5</sup>, enseignant vaudois.

Cet extrait illustre bien le rapport social entre l'enseignant et ses élèves qui semble, donc, essentiel aux yeux des maîtres d'éducation physique vaudois.

Tournons nous à présent vers les différentes variables (sexe, âge, ancienneté, sport de compétition) qui sont susceptibles d'affecter les orientations de valeur.

### **La variable du sexe**

En ce qui concerne le sexe des enseignants, les résultats ne montrent pas de différence significative. Ce qui veut dire que le sexe n'influence pas le choix des orientations de valeur des enseignants vaudois. Ces résultats corroborent donc notre première hypothèse qui prétendait que le sexe n'influence pas le choix des orientations de valeur. Comme le mentionnait Pasco, Kermarrec & Guinard (2008) dans leur étude. Cependant, ce résultat est peu pertinent étant donné le faible taux de femmes dans notre échantillon. Mais nous reviendrons sur ce fait dans le chapitre suivant.

### **La variable de l'âge**

---

<sup>5</sup> Prénom d'emprunt.

Ensuite, nous avons vu que les résultats concernant l'âge n'affichaient aucune différence significative sur les orientations de valeur. Ce constat rejoint celui de l'étude de Pasco et al. (2008) qui stipule que l'âge n'influence pas le choix des OV des enseignants d'EPS. Ainsi, nous pouvons valider notre deuxième hypothèse. En revanche, il est intéressant de constater qu'il y a des différences significatives avec l'ancienneté qui est directement liée avec l'âge puisque, plus nous vieillissons et plus nous avons d'expérience. Nous en reparlerons dans les perspectives pour voir de quelle manière nous aurions pu expliquer ce constat.

### **Variable de l'ancienneté**

Pour la variable de l'ancienneté, celle-ci révèle, cette fois, plusieurs différences significatives sur les OV MD et RS. Notre troisième hypothèse prétendait que, plus les enseignants avaient de l'expérience, plus ils accordaient de l'importance à l'OV de la maîtrise de la discipline. Si nous nous focalisons sur les résultats de l'OV MD, nous constatons que la moyenne des scores contredit notre hypothèse puisque c'est les enseignants avec 5 à 9 ans d'expérience qui donnent la moyenne de score la plus élevée. Pourtant, leurs homologues avec moins de 5 ans d'expérience donnaient la moyenne de scores la plus faible et la différence avec les 5 à 9 ans est significative. Ainsi, l'hypothèse est invalidée par la moyenne de scores des 5 à 9 ans d'expérience.

Si nous nous intéressons maintenant aux résultats de l'OV RS, ils montrent que les enseignants avec 5 à 9 ans d'expérience privilégieraient moins l'OV de la responsabilisation sociale que ceux qui ont moins d'expérience qu'eux (moins de 5 ans d'expérience) mais également que ceux qui ont plus d'expérience (de dix à plus de vingt ans d'expérience). Ce résultat vient, une nouvelle fois, contredire la deuxième partie de notre troisième hypothèse qui prétendait que les enseignants avec peu d'expérience avaient tendance à s'orienter plus facilement vers l'orientation de valeur RS. Même si la moyenne de score la plus élevée pour cette OV est donnée par les enseignants les moins expérimentés, le fait que les enseignants avec 5 à 9 ans d'expérience donne la moyenne de scores la plus faible invalide notre hypothèse de départ. D'ailleurs, les moyennes augmentent pour les deux catégories suivantes pour ensuite diminuer pour les enseignants avec plus de vingt ans d'expérience. De plus, les enseignants avec 5 à 9 d'expérience sont ceux qui sont le plus représentés dans notre échantillon (n=17 sur un total de 43 répondants) donc nous ne pouvons même pas prétendre que les résultats ne sont pas représentatifs de l'échantillon puisqu'ils sont en majorité. Au final, nous n'avons pas trouvé d'étude dans littérature qui corresponde à ces résultats. Ainsi,



ces différences sur le choix des OV selon l'ancienneté sont difficilement explicables. Notre échantillon est sans doute trop faible pour dégager des tendances pertinentes.

### **La variable compétition**

Au regard de la variable compétition, c'est à dire le fait que les enseignants pratiquent au moins un sport en compétition ou pas du tout, il n'y a, une fois encore, pas de différence significative. Nous ne pouvons, malheureusement, pas nous appuyer sur la littérature car il n'y a, selon nous, pas d'études qui traitent des sports de compétition en lien avec les orientations de valeur. Cette variable ne fait pas partie du questionnaire original de Pasco, mais elle a été introduite dans le questionnaire par les étudiants du projet PEERS de 2014/2015. Dans la littérature, il y a des études qui traitent de la participation en tant qu'encadrant dans un club sportif mais aucune qui demande clairement si le répondant prend part à des compétitions sportives dans sa discipline. De plus, il existe des résultats significatifs concernant les sports traditionnels (athlétisme, natation, gymnastique) en lien avec les OV parus dans l'étude menée par Curtney-Smith et Meek (2000). Cela ne concerne pas directement l'aspect compétitif. Ainsi, notre quatrième et dernière hypothèse est invalidée puisqu'il n'y a aucune différence significative qui permet de montrer que les enseignants vaudois qui pratiquent un sport de compétition seraient plus orientés sur l'OV MD.

### **Les corrélations entre les différentes OV**

Pour terminer, nous allons discuter du tableau des corrélations des différentes OV en lien avec les priorités fortes ou faibles sur les OV. Ainsi, les corrélations des OV donnent des différences significatives sur l'OV MD. Les résultats montrent surtout des liens significatifs entre l'OV MD et les OV PA, IE et RS. Ces valeurs étant négatives, cela signifie que plus les enseignants privilégient MD et moins ils accordent d'importance à PA, IE et RS. Si nous nous référons aux études antérieures, ces résultats sont contradictoires avec l'enquête menée par Derouet, Houssaye et Reboul (1992) qui montrait une corrélation positive entre la maîtrise de la discipline (MD) et la progression des apprentissages (PA). Ce constat signifiait, toujours selon les mêmes auteurs, que la visée première de l'EPS était de faire apprendre les connaissances spécifiques de chaque discipline. Ainsi, nos résultats sont légèrement différents mais plutôt cohérents car il semble logique que si l'enseignant se focalise sur la maîtrise de la discipline, il va accorder moins d'importance à l'intégration écologique, la progression des apprentissages et la responsabilisation sociale. D'ailleurs, ce constat est similaire à celui avancé dans l'étude de Pasco, Guinard & Kermarrec (2008) qui montrait également une

corrélation positive entre MD et PA. Ainsi, soit l'enseignant est axé sur les savoirs techniques en lien avec la discipline, ou alors il axe son enseignement sur l'individu et ses relations avec l'environnement qui l'entoure.

Il y a également des valeurs significatives pour l'OV PA puisque, si nous la corrélons avec l'intégration écologique (IE) et la responsabilisation sociale (RS), nous obtenons, respectivement :  $r(68) = -.363$ ,  $p < 0.01$ ,  $r(68) = -.544$ ,  $p < 0.01$ . Cela signifie que plus les enseignants sont centrés sur l'OV PA et moins ils accordent d'importance aux orientations de valeurs IE et RS. Là encore, ces résultats correspondent à l'étude de Pasco, Guinard & Kermarrec (2008) qui affirme que les enseignants qui privilégient les OV MD et PA accorderont moins d'importance à IE et RS.

Pour terminer, si nous mettons en relation le tableau des corrélations avec les priorités sur les OV, nous constatons qu'il y a un lien entre la corrélation sur MD et les priorités accordées. En effet, la priorité la plus forte donnée par les enseignants vaudois se situe sur MD (29.5%) alors que les pourcentages les plus faibles accordant une priorité forte concernent AA (22.8%). Ces résultats vont dans le sens de la corrélation négative entre l'OV MD et AA ( $r(69) = -.356$ ,  $p < 0.01$ ). Nous pouvons également souligner que RS obtient le deuxième pourcentage de priorité forte ce qui semble logique étant donné que les enseignants vaudois ont une moyenne de score élevée sur cette OV. Nous n'avons pas trouvé d'autres liens entre les corrélations et les priorités.

## 7. Limites et perspectives

La première limite que nous pouvons relever pour notre étude concerne l'aspect fastidieux du questionnaire. En effet, ce dernier est passablement long et demande une lecture attentive et un niveau de concentration assez important pour bien comprendre chaque énoncé d'un ensemble. Ainsi, il est fort possible que les répondants n'aient pas répondu de façon rigoureuse tout au long du questionnaire. De plus, les cinq énoncés de chaque ensemble sont souvent très proches en ce qui concerne leur signification et cela peut influencer les résultats s'ils sont mal interprétés par les répondants et ne reflètent pas l'orientation de valeur qu'ils suggèrent. Dès lors, cela a certainement eu une influence sur nos résultats qui ont pu être biaisés à cause de ce facteur.

La seconde limite de notre étude concerne le faible taux de réponses obtenues (N=44) dû à un problème en lien avec la récolte des résultats sur la plateforme *kwiksurveys*. En effet, nous avons récolté 91 questionnaires mais, malheureusement, plus de la moitié n'étaient pas acceptables car une bonne partie des réponses n'apparaissait pas dans le tableau de synthèse des réponses. Il y avait des lignes complètement vides alors que chaque réponse était obligatoire pour pouvoir envoyer le questionnaire. Nous n'avons pas réussi à trouver la solution pour expliquer cette erreur. Nous émettons cependant l'hypothèse que les répondants ont très certainement arrêté de remplir le questionnaire au milieu. Ainsi, nous avons récolté 44 questionnaires sur 91, que nous avons pu, heureusement, ajouter aux 27 questionnaires récoltés l'année dernière. Mais la récolte aurait pu être plus importante et un taux de participation plus élevé aurait, peut-être, donné des résultats légèrement différents.

Concernant la méthode de recherche quantitative, il aurait été intéressant d'avoir un nombre de questionnaires plus équilibré entre les femmes et les hommes, surtout lorsque nous nous intéressons à la question du sexe. En effet, nous obtenons un échantillon qui se compose de 56 hommes et de seulement 12 femmes. Ainsi, les résultats non significatifs sur la variable du sexe ne peuvent être pris comme une certitude. En effet, le faible taux de participation des femmes est insuffisant pour expliquer l'influence de cette variable. Il faudrait un échantillon global plus équilibré au niveau du sexe pour exprimer des tendances valables.

La dernière limite concerne le choix des variables, leur pertinence et, surtout, la façon de les traiter dans le questionnaire. En vue d'une prochaine analyse, il serait plus judicieux de ne pas faire de catégories pour les années d'expérience mais d'utiliser les valeurs détaillées car c'est

beaucoup plus précis pour les analyses. Concernant la pertinence de la variable sur le fait de pratiquer un sport en compétition ou non, ce n'est certainement pas un choix très judicieux étant donné que, selon nous, la littérature est très peu fournie à ce sujet. L'analyse est donc très maigre et nécessiterait davantage de données pour être exploitables.

Une ouverture envisageable pour une étude ultérieure serait d'essayer d'équilibrer l'échantillon au niveau du genre en récoltant plus de questionnaires auprès des enseignantes. Il serait également intéressant de mener des entretiens afin d'avoir des points de vue plus précis pouvant expliquer certaines tendances. En outre, il semblerait judicieux de remplacer la variable compétition par le fait de pratiquer un sport traditionnel ou pas, étant donné que la littérature est beaucoup plus fournie sur le sujet. Une autre piste envisageable pour le futur serait de confronter les orientations de valeur d'un échantillon d'étudiants de l'ISSUL et de la HEP. Actuellement, nous supposons que les universitaires s'orientent davantage vers l'OV MD car ils performant dans les connaissances traditionnelles de chaque sport, mais ils auraient une tendance envers AA car ils acquièrent une formation qui vise un apprentissage individuel propre à l'auto-actualisation. Quant aux étudiants de la HEP, nous pourrions émettre l'hypothèse qu'ils seraient basés sur un autre type de valeur car la formation n'est pas la même. Finalement, il serait intéressant de faire le même genre d'étude dans d'autres cantons suisses romands afin de comparer nos résultats.

## 8. Conclusion

L'objectif de notre étude était de présenter les différents facteurs susceptibles d'influencer les orientations de valeur des enseignants vaudois d'éducation physique et sportive. Afin de conclure notre étude, nous allons revenir sur notre question de recherche et les hypothèses afin de voir les tendances des orientations de valeur des enseignants vaudois. Pour tenter de répondre à cette question, nous avons émis quatre hypothèses appuyées sur des études antérieures (sauf pour la variable compétition) et qui concernaient la variable du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. Ainsi, nos deux premières hypothèses concernant le sexe et l'âge sont validées puisqu'aucune différence significative n'a été constatée pour ces deux variables. Au niveau de l'ancienneté et de la compétition, nos deux hypothèses ne sont pas validées, puisque la compétition n'a pas d'influence sur le choix des OV alors que nous avons supposé que les enseignants compétiteurs étaient plus orientés sur MD. Pour l'ancienneté, nous avons soumis l'idée que les enseignants qui ont de l'expérience dans l'enseignement privilégient davantage l'orientation de valeur de la maîtrise de la discipline. Quant aux enseignants novices, ils ont une préférence pour la responsabilisation sociale. Mais nos résultats montraient des résultats assez différents. Au final, pour répondre à la question générale de notre étude, nous pouvons dire que seule la variable de l'ancienneté influence le choix des orientations de valeur des enseignants vaudois. En prenant un peu de recul sur notre étude, nous constatons que, d'une part, nos recherches issues de la littérature sont capitales puisqu'elles déterminent nos hypothèses et, donc, orientent l'analyse des résultats. D'autres part, les facteurs que nous avons choisi de traiter étaient ceux qui nous semblaient le plus intéressants. Mais le fait que nous n'ayons pas trouvé d'études comparatives concernant le facteur du sport de compétition nous a ouvert les yeux sur l'importance de bien choisir les facteurs. Néanmoins, notre étude permettra de lancer un début de réflexion sur cette variable. De plus, l'absence de significativité dans les résultats ne nous permet pas de les valider de manière systématique. Au niveau international, beaucoup de travaux ont été entrepris et notre analyse mériterait, sans doute, de comparer davantage nos résultats avec ces études. Etant donné que notre étude concerne un nouvel échantillon jamais étudié auparavant, elle ne permet pas de faire des comparaisons pertinentes. En outre, l'échantillon n'est pas assez conséquent pour assurer la validité de nos résultats. Il serait intéressant de récolter davantage de données au cours d'une future étude pour approfondir ces résultats et, surtout, développer d'autres pistes d'analyses avec des variables plus pertinentes.

## 9. Références bibliographiques

- Dorvillé, C. (1991). Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs. *STAPS*, 24, 7-23.
- Eisner, E.W. & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, McCutchan.
- Ennis, C.D. & Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 436-446.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.
- Gleyse, J. (1993). Les représentations de l'Education Physique, en France, chez les acteurs du système éducatif, in G. Bui-Xuan. & J. Gleyse (Eds.). *Enseigner l'EPS*, Clermont-Ferrand, Editions AFRAPS, 181-189.
- Guéguen M. (2013). *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*. Education. Université de Rennes 2.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs de l'école. L'éducation au temps de sécularisation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Jewett, A. E. & Mullan, M. R. (1977). *Curriculum design : Purposes and processes in physical education teaching-learning*. Reston, VA : AAHPER.
- Jewett, A.E. & Bain, L.L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA : Wm.C. Brown.
- *Jewett, A.E., Bain, L.L. & Ennis, C.D. (1995). The curriculum process in physical education (2<sup>nd</sup> ed.). Dubuque, IA : Brown et Benchmark.*
- *Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2000). Foundations of behavioral research (4<sup>th</sup> ed.). Orlando, Florida : Harcourt College Publishers.*
- *Mead, G.H. (1934). Mind, Self and Society. Chicago, University of Chicago Press.*
- *Nicaise V., Cogérino G., Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ?, Staps 3/2008 (n° 81) , p. 35-53*
- *Papert, S. (1980). Mindstorms : Children, computers and powerful ideas. New York : Basic Books.*

- Parlebas, P. (1976). Activités physiques et éducation motrice : Editions Revue EPS, Paris.
- Pasco D., Ennis C., (2009). Les orientations de valeurs des enseignants. Une revue de question en éducation physique, *Movement & Sport Sciences*, 66, p.85
- Pasco D., Guinard J-Y. & Kermarrec G. (2008). Les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique et sportive. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *8 ème Biennale de l'éducation et de la formation*, 3, (n° 81).
- Pasco, D. & Ennis, C. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Science & Motricité*, 66, p. 85-112.
- Pasco, D., Kermarrec G., & Guinard J.Y. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté, *Staps 3* (n° 81), p. 89-105.
- Robin, J. F. (2003). *Transposition didactique : Le rôle des leaders en gymnastique scolaire*. In C. Amade-Escot (Éd.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, pp. 27-48.
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps 1* (n° 63), p. 75-88
- Solmon, M.A. Ashy, M.H. (1995). Value Orientations of preservice teachers. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 66(3), 219-230.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation, identité collective et changements sociaux*. Toulouse, Privat.

### Sources électroniques

- Plan d'étude romand (PER) : <https://www.plandetudes.ch/per>
- Dictionnaire en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9%C3%A8ve/28394>

### Présentation

- Samararante, J., Dodd, D., & Goy, Y. (2015). *A Comparative Analysis between Value Orientations in Swiss and US Physical Education Teachers*

## **Projet**

- Allain M.; Deriaz D. Voisard N. & Lentillon-Kaestner V. (dir.) (2015). *Les effets de l'évaluation sommative sur les processus d'enseignement- apprentissage en éducation physique et sportive (EPS) au degré secondaire I*, projet NOTEPS.



## 10. Annexes

### 10.1 Sommaire des tableaux et figures

#### **Tableaux**

**Tableau 1** : échantillon vaudois

**Tableau 2** : matrice de corrélation entre les différentes orientations de valeur

#### **Figures**

**Figure 1** : les orientations de valeur selon les 3 pôles d'influence

**Figure 2** : comparaison OV- pays

**Figure 3** : la moyenne des scores OV attribuée les enseignants vaudois

**Figure 4** : priorités sur les OV dans le canton de Vaud

**Figure 5** : comparaison OV- sexe

**Figure 6** : comparaison OV - ancienneté

## 10.2 Questionnaire enseignant

Ce questionnaire va nous permettre d'appréhender les conceptions d'enseignement en EPS. Ce questionnaire est anonyme et vos réponses resteront parfaitement confidentielles.

Nous vous remercions d'avance d'être le plus sincère possible et de veiller à répondre à toutes les questions. Nous vous remercions sincèrement de votre aide et votre confiance.

### A. Mes priorités en EPS

*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 les 5 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. Pour le classement de chaque ensemble (I à XIV) : l'énoncé le plus important se met en haut et le moins important en bas.*

#### **ENSEMBLE I**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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 possibles.
- ❖ 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.

## **ENSEMBLE III**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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 sa condition physique.
- ❖ 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**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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 leur condition physique.
- ❖ 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.

## **ENSEMBLE V**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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.

## **ENSEMBLE VII**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 36) J'enseigne aux élèves à accepter les différents niveaux d'habiletés de leurs camarades de classe.
- ❖ 37) J'enseigne aux élèves la façon la plus efficace d'effectuer des habiletés et des mouvements spécifiques.
- ❖ 38) J'enseigne aux élèves à choisir des activités qu'ils aimeraient apprendre en vue de les pratiquer dans le futur.

- ❖ 39) J'encourage les élèves à expérimenter de nouvelles activités.
- ❖ 40) 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.

## **ENSEMBLE IX**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 41) J'enseigne aux élèves comment utiliser plusieurs formes de rétroactions (auditive, visuelle, kinesthésique) pour améliorer leur performance et leur condition physique.
- ❖ 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 leur condition physique.
- ❖ 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**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 46) J'encourage les élèves à appliquer leurs connaissances relatives au développement de leur condition physique 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.

## **ENSEMBLE XII**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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 leur condition physique.
- ❖ 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.

## **ENSEMBLE XIV**

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ 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 relié au développement de leur condition physique.

## B. Ma vision de l'EPS idéale

### 1. Pour moi, le plus important en EPS est ...

*Classez l'item le plus important en haut et le moins important en bas.*

- ❖ la promotion de la santé
- ❖ l'amélioration des capacités physiques et de coordination
- ❖ le développement du savoir-être
- ❖ la recherche de la performance
- ❖ le plaisir des élèves

### 2. Pour moi, l'idéal est d'évaluer les élèves en EPS ... *(Une seule réponse possible)*

- Sous d'autres modalités que la note
- Une note qui ne compte pas pour la promotion des élèves
- Une note qui compte pour la promotion des élèves

### 3. Pour moi, l'idéal en EPS est d'enseigner ... *(Une seule réponse possible)*

- Filles – garçons mélangés
- Filles – garçons séparés
- Pas de préférence

### 4. Le sexe des élèves influence-t-il le choix des activités proposées aux élèves ? *(Une seule réponse possible)*

- Oui, j'essaie de proposer des activités majoritairement neutres susceptibles de plaire aux filles comme aux garçons.
- Oui, j'essaie de proposer à la fois des activités féminines et masculines en EPS.
- Non, d'autres éléments que le sexe des élèves interviennent dans le choix des activités.



**5. Lorsque j'enseigne, je considère que ... (Une seule réponse possible)**

- Je détiens le savoir
- Les élèves détiennent le savoir
- Le savoir est construit en collaboration avec les élèves

**6. Est-ce que vous ressentez que le directeur de votre établissement soutient l'éducation physique ?**

- Oui
- Non

**7. Est-ce que vous pensez que la majorité des étudiants de votre école...**

	Oui	Non
a) sont intéressés à apprendre en éducation physique?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ont les aptitudes physiques nécessaires pour réussir en éducation physique?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ont les compétences sociales nécessaires pour réussir en éducation physique?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ont la confiance en soi nécessaire pour réussir en éducation physique?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Sexe**

- Homme
- Femme

**9. Age :**

**10. Statut**

- Stagiaire
- Remplaçant
- Titulaire

**11. Année(s) d'expérience dans l'enseignement de l'EPS (avec ou sans diplôme) :**

**12. Combien de périodes d'EPS enseignez-vous par semaine ? :**

**13. Combien d'heures consacrez-vous à l'activité physique et/ou sportive (en moyenne par semaine):**

**14. Pratiquez-vous au moins un sport en compétition ?**

oui     non



## Résumé

Présentation des orientations de valeur : Les orientations de valeur caractérisent les systèmes de croyances des enseignants vis-à-vis des leçons qu'ils enseignent, et de la manière dont ils retransmettent aux élèves ce qu'ils ont appris. Pour l'éducation physique, cinq orientations de valeur ont été présentées : la maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage, l'auto-actualisation, la responsabilisation sociale et l'intégration écologique.

But : L'objectif de cette étude est d'analyser les facteurs susceptibles d'influencer les orientations de valeur des enseignants vaudois au secondaire I, à savoir les variables du sexe, de l'âge, de l'ancienneté et de la compétition. Il s'agit d'identifier les principales tendances et résultats qui en découlent.

Échantillon et méthodologie : Un total de 71 personnes furent interrogées, soit 78,9 % d'hommes (n=56) et 16,9 % de femmes (n=12). La moyenne d'âge de l'échantillon total atteint un score de 35 ans, soit 32 ans pour les femmes et 37 ans pour les hommes. L'utilisation du questionnaire de Pasco et al. (2008), fut effectué via le logiciel de sondage en ligne «Kwiksurvey.com». Afin de faire ressortir les résultats significatifs pour notre étude, les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. Des analyses descriptives ont été menées (e.g., Student, Anova, corrélations, Chi-Deux). La significativité des résultats a été mesurée à  $p < .05$ .

Résultats : Les résultats montrent que les variables du sexe, de l'âge et le fait de pratiquer un sport de compétition n'influencent pas le choix des orientations de valeurs des enseignants vaudois. Seule la variable de l'ancienneté obtient des résultats significatifs montrant une influence sur le choix des OV.

Conclusion : Nous avons obtenu peu de résultats significatifs, ceci est certainement dû au faible taux de réponses obtenues. Néanmoins, les résultats sont pertinents et correspondent à la plupart des études effectuées auparavant.

**Mots clés** : projet PEERS - EPS - orientations de valeur (OV) - priorités - pratiques d'enseignement - PER - enseignants vaudois

