

eJRIEPS 39 juillet 2016

Eclairages sur le processus de changement des orientations de valeurs d'un groupe d'enseignants d'éducation physique et sportive français à la suite d'un programme renouvelé

Guéguen Marie

CREAD EA 3975, Université de Rennes 2, France

Eclairages sur le processus de changement des orientations de valeurs d'un groupe d'enseignants d'éducation physique et sportive français à la suite d'un programme renouvelé

Marie Guéguen

CREAD, EA3975, Université Rennes 2, France

Résumé

L'objectif de cet article est de mieux comprendre le processus de changement des orientations de valeurs des enseignants et d'en déterminer les facteurs associés. Pour cela, nous testons sur dix enseignants la mise en œuvre d'un programme dont les caractéristiques de conception, de rédaction et d'introduction sont susceptibles d'être favorables au changement. La version française de l'inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique a été utilisée pour identifier les profils d'orientation de valeurs avant et après la mise en œuvre du programme. Une évolution significative des priorités apparaît. A la fin de l'expérimentation, l'orientation de valeur auto-actualisation devient prépondérante au détriment des pôles maîtrise de la discipline et processus d'apprentissage. Ces résultats nous conduisent à discuter, pour ces enseignants, le rôle des paramètres du programme dans les évolutions constatées. Dans un contexte de rénovation des programmes, ils apportent un éclairage sur les conditions susceptibles d'être favorables à l'activation d'un processus de changement d'orientations de valeurs des enseignants.

Mots clés : enseignant, éducation physique, orientation de valeur, profil, programme, changement

1. Introduction

La révision des programmes disciplinaires peut se produire à de multiples occasions : une transformation du marché du travail exigeant de nouvelles compétences, de nouvelles 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. En France, l'Education Physique et Sportive (EPS) se caractérise par une fréquence importante de parution de programmes officiels. Depuis 1996, pas moins de 10 programmes se sont succédé pour définir l'enseignement de cette discipline dans les sections générales ou technologiques. Les professeurs d'EPS éprouvent donc régulièrement leur capacité à intégrer le changement. Cette question de la transformation du système éducatif occupe actuellement une place centrale au sein de la communauté internationale (Rivard, 2010; Gauthier, 2011). Ces auteurs constatent que le programme est le moyen le plus fréquemment utilisé pour le mettre en œuvre. Dans ce cas de figure, le rôle des enseignants est primordial (Tardif et Lessard, 1999 ; Julien, 2009 ; Lenoir, 2007). Un examen de la littérature montre que la résistance au changement -lorsqu'il est introduit par le programme- est une constante à tous les systèmes éducatifs (Giroux, 1983 ; Sparkes, 1991a ; Hargreaves, 2000 ; Curtney-Smith et Meek, 2000 ; Beaudoin, Trudel et Mathias, 2006). En France, le programme du 29 avril 2010 (BO n°4 du 29/08/2010) se caractérise par la prise en compte du « *développement personnel de chaque élève* ». Or, l'étude menée par Pasco, Kermarrec et Guinard (2008) révèle que cette préoccupation est mineure chez les enseignants d'EPS davantage centrés sur la maîtrise des connaissances et des procédés d'apprentissage. Ces contradictions interpellent et nous conduisent à examiner la nature du rapport qui s'établit entre le programme et les enseignants. Quelles conditions doit vérifier un programme pour que ses conceptions éducatives affectent les enseignants chargés de le mettre en œuvre ?

Depuis plusieurs décennies, l'idée selon laquelle le système de valeurs de l'enseignant détermine sa pratique est particulièrement développée (Houssaye, 1992 ; Reboul, 1992 ; Cothran, 1996 ; Kerlinger et Lee, 2000). Dans cette perspective, quel procédé mettre en œuvre pour que les conceptions éducatives qui fondent le nouveau programme affectent celles des enseignants ? Plusieurs travaux se sont penchés sur le rapport entre les caractéristiques du programme et la nature des modifications induites sur le système de valeurs des enseignants. Un premier axe de discussion s'attache à étudier les effets de la logique qui préside à sa conception, un second l'effet de son mode de rédaction. Pour

Ennis, Mueller et Hooper (1990) et Le Bot, Pasco et Desbiens (2010), l'intégration de nouvelles orientations en matière d'enseignement s'apparente à une négociation avec le système de valeurs initial de l'enseignant. Dans ces conditions, comment le concevoir, le rédiger et l'introduire auprès des enseignants pour que cette négociation fasse converger leur système de valeurs vers celles introduites par le programme?

1.1. Logique de conception du programme et évolution des systèmes de valeurs

Curtney-Smith et Meek (2000) constatent qu'un programme conçu à un niveau central par des experts est néfaste à l'évolution des systèmes de valeurs des enseignants. 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 transformer les enseignants. Cette hypothèse est contredite par plusieurs travaux. Banville, Desrosiers et Genet-Volet (2001) et Le Bot (2008) constatent en effet que les systèmes de valeurs des enseignants sont bien plus transformés lors de la mise oeuvre de programmes élaborés dans la concertation. Ennis et al. (1990) révèlent qu'une diffusion locale, sous la direction d'un mentor, influence significativement les systèmes de valeurs des enseignants. En France, les programmes sont élaborés selon cette logique « top-down ». 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 entraîné 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. Le conseil national des programmes 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.

1.2. Mode de rédaction du programme et évolution des systèmes de valeurs

Souvent rédigé par des experts, le programme est le fruit d'un consensus entre des positions divergentes en matière d'enseignement. Plusieurs travaux (Jewett et Bain, 1985 ; Ennis, 1992a ; Martin, 1992 ; Ennis, 1994a ; Gillespie, 2003) ont ainsi montré que la rédaction d'un programme est soumise à l'influence des systèmes de valeurs de ses concepteurs. Le texte qui en résulte s'appuie sur des perspectives éducatives différentes. De nombreux résultats (Sparkes, 1987 ; Cothran, 1996 ; Curtney-Smith et Meek, 2000 ; Banville et al., 2001 ; Meek et Curtney-Smith, 2004) montrent que si le programme est défini à partir de valeurs éducatives distinctes alors elles ont peu d'effet sur les enseignants. Le travail mené par Le Bot (2008) à partir du programme d'EP introduit en

2003 au Québec confirme ces résultats. Les parties théorique et fonctionnelle de ce texte officiel ne reposent pas sur les mêmes valeurs éducatives. Il a reçu une adhésion partagée des enseignants québécois. En France, 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. Selon cet auteur, les enseignants mobilisent leurs systèmes de valeurs comme une « grille de lecture » et sélectionnent dans le programme les conceptions éducatives qui correspondent aux leurs. Sparkes (1991a) qualifie de « réaction intelligente » cette opération qui consiste à intégrer le nouveau texte tout en maintenant ses valeurs initiales. Doyle et Ponder (1977) montrent que le surcoût de travail engendré par un texte confus freine la transformation du système de valeurs des enseignants. Selon Sparks (1983), le succès d'un programme auprès des enseignants est lié à l'opérationnalité de l'outil. L'étude menée par Lenoir (2007) confirme que l'engagement dans le changement est fortement corrélé aux moyens dont disposent les enseignants pour s'approprier la mise en œuvre des nouvelles directives. Centré sur le développement personnel de l'élève, le nouveau programme d'éducation physique et sportive (EPS) du lycée en France (BO n°4 du 29 août 2010) mobilise explicitement une individualisation de l'enseignement. « *A sa mesure, l'EPS constitue un espace privilégié (...) dans lequel l'élève construit un engagement et une trajectoire personnelle* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010, p. 1). Cependant, les documents d'accompagnement, qui constituent la partie fonctionnelle de ce programme, ne proposent aucun traitement didactique susceptible de favoriser l'épanouissement personnel de l'élève dans le cadre de la pratique d'une des vingt-sept activités supports. Pasco, Le Bot et Kermarrec (2012) constatent une résistance à mettre en œuvre l'enseignement centré sur le développement personnel de l'élève tel qu'il est préconisé par ce programme.

1.3. Les systèmes de valeurs des enseignants et la disposition au changement

Jewett, Bain et Ennis (1995) montrent que certains enseignants peuvent résister aux changements introduits par les programmes s'ils évaluent une trop grande différence entre les transformations prescrites et leurs buts personnels, professionnels. D'autres travaux (Curtney-Smith et Meek, 2000 ; Banville et al., 2001 ; Meek et Curtney-Smith, 2004) avancent l'hypothèse que les difficultés récurrentes à la mise en œuvre du programme s'expliquent par un décalage entre les systèmes de valeurs des concepteurs et ceux des enseignants. 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. D'après ces chercheurs, les enseignants centrés sur la maîtrise des habiletés spécifiques résistent davantage au changement tandis que ceux dont la préoccupation première est la mise en responsabilité des élèves sont plus disposés aux transformations. En France, l'étude menée par Pasco et al. (2008) révèle que 65,6% des enseignants d'EPS accordent une priorité forte à la maîtrise des habiletés spécifiques. Ces deux orientations de valeurs correspondent aux conceptions mobilisées successivement en France pour définir la discipline EPS.

1.4. Cadre de référence

L'ensemble des positions philosophiques des enseignants constitue une base d'orientations qui, selon Galpérine (1966), agit comme un filtre cognitif sur leurs actions et leurs décisions. Dans le cadre particulier de l'éducation physique (EP), Jewett et al. (1995) se sont appuyés sur les travaux d'Eisner et Vallence (1974) pour formaliser un modèle qui identifie les « *orientations de valeurs* » (OV) des enseignants. Ce modèle est générique et est constitué de cinq ensembles structurés. La maîtrise de la discipline (MD) renvoie à la maîtrise des contenus disciplinaires, la responsabilisation sociale (RS) se réfère au rôle de l'école dans la construction d'un monde plus solidaire, le processus d'apprentissage (PA) fait écho aux travaux développant des méthodes pour permettre aux élèves à apprendre à apprendre, l'auto-actualisation (AA) renvoie au développement personnel des élèves et l'intégration écologique (IE) se centre sur la recherche d'un équilibre entre les trois éléments supports aux choix des contenus à enseigner : la société, la matière et l'individu. 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 et conduit 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 valeurs de l'enseignant. La matrice de corrélation établie par Ennis, Chen et Ross (1992a) montre que la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage forment un système d'OV compatibles entre elles. Il renvoie à un enseignement centré sur les contenus disciplinaires et les processus mobilisés par les élèves dans leurs apprentissages. Les OV responsabilisation sociale, intégration écologique et auto-actualisation constituent un autre système compatible, distinct du premier. Il correspond à un enseignement centré sur

l'élève et sa subjectivité. La matrice de corrélation établie par Le Bot (2008) à l'aide du test de Spearman confirme que ces deux systèmes entretiennent des corrélations négatives.

1.5. Question de recherche et hypothèse

Les conditions de conception, de rédaction et d'introduction du dernier programme d'EPS pour le lycée n'influencent pas les pratiques enseignantes. Comment procéder pour que l'individualisation de l'enseignement et la prise en compte du développement personnel de l'élève développées par ce texte officiel affectent les enseignants ? Pour traiter cette question, à l'instar des travaux réalisés au Québec par Banville et al. (2001), Le Bot (2008) et en France par Pasco et al. (2012), nous nous plaçons amont de la pratique, au moment où l'enseignant définit les finalités, les objectifs et les contenus conformément à ses croyances sur le rôle de l'école.

Ce travail propose d'éprouver l'hypothèse suivante : un curriculum d'enseignement conçu explicitement à partir du développement personnel de l'élève, rédigé de façon opérationnelle et introduit localement auprès des enseignants modifiera leurs systèmes de valeurs.

2. Méthodologie

2.1. Stratégie d'échantillonnage

Les conditions expérimentales retenues par Ennis et al. (1990) ont contribué à influencer significativement les priorités des enseignants. Nous allons aussi 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 lycée. 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 influencés par une « emprise affective » et effectuer leur choix davantage plus par politesse à notre égard que par un réel intérêt pour le thème de la recherche. Cependant, les refus que nous

avons essayés suggèrent que les enseignants contactés parvenaient néanmoins à distinguer notre proposition du fait que nous nous connaissons déjà. Le fait que nous ayons naturellement sollicité des enseignants avec lesquels nous partageons des affinités professionnelles constitue un autre biais à cette technique d'échantillonnage. La diversité des profils initiaux d'orientations de valeurs peut s'en trouver affectée. 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 donc de nous placer dans ces conditions pour mener ce travail. Cependant, les biais évoqués plus haut imposent de le considérer comme une étude exploratoire sur la question de l'influence des programmes sur les enseignants.

2.2. Participants

Dix enseignants d'EPS (6 femmes et 4 hommes) exerçant dans le Finistère ont participé à cette étude. Des dispositions ont été prises 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. Leurs caractéristiques sont détaillées dans le tableau I.

Tableau I. Caractéristiques des sujets.

Caractéristiques	Effectifs	
Sexe	Femme	6
	Homme	4
Expérience	Moins de 10 ans	7
	11 à 20 ans	1
	Plus de 20 ans	2
Lieu d'exercice	Urbain	8
	Semi-Urbain	2

2.3. Procédure de recueil des données

L'étude s'est déroulée pour chaque participant sur une période de 16 semaines. Chacun remplit le test VOI-2 à trois reprises : 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 1. Organisation temporelle de la collecte de données

2.4. Le cycle expérimental

D'après les conditions recensées dans les sections précédentes, un curriculum est susceptible d'influencer le système de valeurs des enseignants s'il se fonde sur une perspective éducative explicite, s'il est introduit de façon « bottom-up » et s'il est facile à mettre en œuvre auprès des élèves. Le développement personnel de l'élève est abordé dans le programme de 2010 à partir d'expressions du type : *réalisation de soi, autonomie, équilibre personnel, image et estime de soi*. Une clarification s'avère donc nécessaire. Une revue des modèles scolaires du développement de l'élève associée aux apports de la sociologie (Taylor, 1994a ; Taylor, 1998 ; Calame, 2008b ; Dubet, 2008) et de la psychologie (Goldstein, 1939 ; Maslow, 1954 ; Le Bart, 2008) nous ont permis de poser trois principes fondateurs au curriculum. Il s'agit d'*enseigner ce dont a besoin l'élève et non ce qu'il ne sait pas, de garantir à chacun de progresser vers sa propre excellence individuelle, de permettre à l'élève de choisir ses apprentissages en fonction d'objectifs qu'il s'est lui-même fixés*. Un cycle d'enseignement pour la classe de seconde en badminton a été élaboré à partir de ces principes (Guéguen, 2010). Il se présente sous la forme d'une succession de 8 leçons préconçues, directement applicable par l'enseignant auprès de ses élèves. Il a été introduit localement auprès de chacun des dix enseignants de l'échantillon. Nous désignons par « cycle libre », la reprise par l'enseignant d'une activité non guidée.

2.5. Outils de recueil et de traitement des données

2.5.1. Le test : Value Orientation Inventory-2

La caractérisation des OV qui composent le profil d'un enseignant est réalisée à partir d'une approche quantitative à l'aide d'un questionnaire à choix forcé. Initialement conçu par Ennis et Hooper (1988), le Value Orientation Inventory (VOI) 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, Desrosiers et Genet-Volet (1999) puis

adapté et validé en France par Pasco, Guinard et Kermarrec (2008). Il est composé de dix-huit ensembles de cinq énoncés correspondant implicitement à l'une des cinq OV. La tâche de l'enseignant consiste à les classer 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. Le tableau II présente un ensemble d'énoncés extrait du questionnaire.

Tableau II. Ensemble n° 1 du test VOI-2.

Ensemble I		
Enoncés		Scores
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.	

Pour chaque sujet, à chaque test, il a été procédé au calcul du score pour chacune des cinq OV. 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 III. Grille d'analyse du test.

Maîtrise de la discipline		Processus d'apprentissage		Auto-actualisation		Intégration écologique		Responsabilisation sociale	
Enoncé	Score	Enoncé	Score	Enoncé	Score	Enoncé	Score	Enoncé	Score
1		5		4		2		3	
10		8		9		6		7	
14		15		12		13		11	
18		16		20		19		17	
25		24		21		23		22	
28		29		27		26		30	
33		31		34		35		32	
37		40		39		38		36	
43		41		45		44		42	
47		48		49		46		50	
55		53		52		51		54	
56		58		57		59		60	
65		63		64		62		61	
Total		Total		Total		Total		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.

2.5.2. Le test statistique

Les valeurs obtenues par l'OV maîtrise de la discipline au post-test 1 ne se distribuent pas de manière « normale ». Après vérification, aucun score ne présente ce type de répartition. Un test paramétrique exige que les données se répartissent selon une courbe dont l'allure est proche de la loi normale (Guéguen, 2005). 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 a été retenu car il permet de comparer trois moyennes et plus. La taille de cet échantillon, le fait qu'il ne soit pas représentatif de la population des enseignants d'EPS France limite évidemment la portée de ces analyses. Néanmoins, l'application de ce test fournira des indications sur l'évolution des moyennes des scores. Il s'agira de comparer le rapport entre la variance intragroupe et la variance intergroupe 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 Fischer-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, la table du t de Student a été retenue 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 le changement n'est pas significatif. Dans le cas contraire, la transformation constatée est significative.

3. Résultats

3.1. Les profils initiaux

Deux constats peuvent être formulés. Le premier est que les scores attribués aux orientations de valeurs maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage sont importants. Les enseignants de l'échantillon présentent donc un profil initial similaire à celui révélé par Pasco et al. (2008). Ils s'inscrivent dans la perspective dite traditionnelle de l'enseignement de l'EPS qui consiste à apprendre aux élèves les connaissances spécifiques de la discipline. Le deuxième est que l'OV auto-actualisation est très représentée dans les profils initiaux (7 sur 10). Or, elle entretient des corrélations négatives avec la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage. Le Bot et al. (2010) ont constaté que les enseignants intègrent à leur discours les OV présentes dans les textes officiels. La maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage et l'auto-actualisation correspondent aux perspectives éducatives mobilisées successivement par l'institution pour définir les contenus d'enseignement. Le fait de superposer ces différentes conceptions au sein d'un même profil serait, selon Le Bot et al. (2010), une phase intermédiaire précédant le changement. De même, l'imprécision sémantique qui entoure le développement personnel dans le programme peut aussi être un élément d'interprétation. En l'absence de définition précise, les enseignants l'investissent à partir des conceptions auxquelles ils ont été formés ou auxquelles ils sont sensibles. Ils associent alors les deux formes de centration autour de l'élève que synthétisent les OV processus d'apprentissage et auto-actualisation.

3.2. Nature des profils initiaux et évolution des orientations de valeurs

L'auto actualisation est très représentée dans les profils initiaux. Cependant, ils n'évoluent pas de la même façon au cours de l'expérience. Ainsi, les profils articulant initialement des OV compatibles sont relativement stables durant l'expérience alors que ceux qui articulent

des OV incompatibles intègrent rapidement l'auto-actualisation. Seul un profil auto-actualisation/processus d'apprentissage subsiste à la fin de l'expérience.

Tableau IV. Associations d'OV durant l'expérience.

Associations d'OV	Pré test	Post test 1	Post test 2
Incompatible	6	3	1
Compatibles comprenant AA	2	4	8
Compatibles comprenant MD ou PA	2	2	1
Compatible sans AA	0	1	0

L'augmentation du nombre de profils intégrant l'auto-actualisation montre que les questions liées au développement personnel de l'élève et à l'individualisation de son parcours de formation sont davantage prises en compte au cours de l'expérience par les enseignants de l'échantillon.

Tableau V. Evolution du nombre de profils intégrant l'auto actualisation.

	Pré test	Post test 1	Post test 2
Profils comprenant AA	7	9	9
Profils sans AA	3	1	1

3.3. Evolution des orientations de valeur pendant l'expérience

Les transformations engendrées par l'introduction du cycle expérimental ne se répartissent pas de la même façon dans le temps pour chacune des OV. Ainsi, les scores attribués à la maîtrise de la discipline et processus d'apprentissage ne cessent de décroître au cours de l'expérience au profit de l'auto-actualisation et de la responsabilisation sociale. Cette baisse, constatée lors du premier post test, est confirmée huit semaines plus tard lors du second post test.



Figure 2. Evolution des scores moyens au cours l'expérience.

L'application du test de la variance révèle que ces évolutions sont significatives pour la maîtrise de la discipline, l'auto-actualisation et la responsabilisation sociale dès le premier post test. Pour le processus d'apprentissage, le changement devient significatif lors du dernier test seulement. Entre le pré-test et le post-test 2, toutes les OV (à l'exception de l'intégration écologique) ont été significativement modifiées par l'expérience. Le rapport au changement ne s'établit pas de la même façon pour toutes les OV. Les résultats recueillis révèlent que, pour ces enseignants, le processus d'apprentissage et l'intégration écologique résistent davantage que les autres.

Les caractéristiques de ce curriculum -introduction locale, parti pris explicite pour l'individualisation de l'enseignement et opérationnalité- ont affecté les profils d'OV déclarés par les enseignants. Trois modifications apparaissent : l'auto-actualisation pénètre les profils, le score de cette OV ne cesse de progresser et les tensions structurelles des profils initiaux s'atténuent. Deux aspects vont être discutés au regard de l'hypothèse initiale. Dans quelle mesure les caractéristiques du curriculum ont-elles participé à l'évolution du système de valeurs des enseignants? Quelle contribution à l'étude du changement des OV lorsqu'un nouveau programme est introduit nos résultats apportent-ils?

4. Discussion

4.1. Caractéristiques initiales des enseignants et aptitude au changement

Le profil moyen déclaré par les enseignants lors du pré-test est centré sur les OV maîtrise de la discipline, processus d'apprentissage et auto-actualisation. Plusieurs travaux ont étudié la nature des liens entre la nature des OV privilégiées par l'enseignant et certaines des caractéristiques de ce dernier. Ainsi, Liu et Silverman (2006) révèlent que les hommes

privilégient la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage tandis que les femmes organisent davantage leur enseignement en référence à la responsabilisation sociale. Zeichner et Tabachnik (1983) établissent un lien entre ce qu'ils nomment la « *pression institutionnelle* » et le type d'OV privilégiées. Les plus expérimentés sont davantage centrés sur la maîtrise de la discipline alors que les plus jeunes s'orientent vers les OV responsabilisation sociale, auto-actualisation ou intégration écologique. Le contexte d'enseignement affecte également la nature des OV privilégiées. Ennis et al. (1992a) et Ennis et Chen (1995) indiquent que l'auto-actualisation est une OV essentiellement mise en œuvre en milieu urbain tandis que la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage sont davantage mises en œuvre dans les zones rurales. L'échantillon est ici constitué de 6 femmes et 4 hommes qui exercent pour 8 d'entre eux en milieu urbain et dont l'expérience professionnelle varie de moins de 10 ans pour 7 d'entre eux à plus de 20 ans pour les autres. Les caractères féminin, urbain et ancienneté présentés plus haut semblent avoir affecté la répartition des scores de l'échantillon. Ennis et al. (1990) identifient la maîtrise de la discipline comme un facteur de résistance au changement or cette OV obtient un score important lors du pré-test. Dans cette perspective, l'aptitude au changement des enseignants de cet échantillon est difficile à anticiper car les profils initiaux articulent des OV qui ne prédisposent pas de la même façon au changement. Des travaux ont formulé l'hypothèse que les difficultés récurrentes à la mise en œuvre du programme officiel pourraient s'expliquer par un décalage entre les OV des concepteurs et les priorités des enseignants sur le terrain (Curtney-Smith et Meek, 2000 ; Banville et al., 2001 ; Meek et Curtney-Smith, 2004). Les résultats que nous obtenons ne permettent pas d'illustrer l'effet du décalage car l'OV auto-actualisation est fortement représentée dans les profils initiaux. Cependant, l'existence d'un lien entre l'aptitude au changement et la nature des OV qui composent le système de valeurs des enseignants est confirmée. Ici, ce sont les profils initialement forts sur le processus d'apprentissage qui résistent le plus. De même, les profils initialement composés d'OV incompatibles entre elles évoluent plus rapidement que les autres au cours de l'expérience.

4.2. Caractéristiques du curriculum et évolution des profils d'orientations de valeurs

Le curriculum proposé aux enseignants de cet échantillon a été élaboré en reprenant les caractéristiques identifiées par la littérature comme étant favorables à la transformation de leur système de valeurs : OV fondatrice explicite, introduction locale et concertée, opérationnalité. Les résultats obtenus ici indiquent que ces facteurs prédisposent

favorablement les enseignants au changement. Comme Ennis et al. (1990), nos résultats confirment l'efficacité d'une introduction locale et concertée sur les systèmes de valeurs des enseignants. Ce curriculum est élaboré explicitement à partir de l'auto-actualisation. La « grille de lecture » (Pasco, 2005) que constitue le système de valeurs de l'enseignant est sollicitée uniquement à partir de cette perspective éducative. Cette condition engage l'enseignant dans un processus de transformation et minimise l'activité d'adaptation décrite par Sparkes (1991a), constatée par Curtney-Smith et Meek (2000) et Banville et al. (2001). Enfin, l'opérationnalité de ce cycle semble en avoir facilité la mise en œuvre. Cependant, les données recueillies ne fournissent aucune information sur la nature du curriculum réel. Le choix de se placer uniquement sur le plan des valeurs est un biais méthodologique qui peut remettre en cause l'hypothèse initiale. Cependant, même si il n'y pas eu de vérification sur le terrain, la part d'interprétation à laquelle se livre tout enseignant en situation n'a pas été ignorée. La stratégie d'enseignement de ce curriculum est exigeante pour l'enseignant et nécessite une transformation importante de ses interventions. Ce décalage important avec les pratiques antérieures est un point sensible qui a été abordé avec chacun lors de la présentation du programme.

La durée d'observation peut également altérer la qualité des résultats obtenus. Observer le changement d'OV chez un enseignant ne peut se faire qu'à moyen ou long terme. La question initiale porte sur l'intégration par les enseignants des orientations contenues dans les programmes officiels. Or, ces derniers se succèdent à un rythme soutenu (en moyenne 1 par an sur les 10 dernières années) imposant de fait aux enseignants un effort d'adaptation rapide. Le but de ce travail est de sélectionner et de tester des caractéristiques de conception et d'introduction susceptibles d'engendrer des transformations dans un cadre temporel proche de celui imposé par l'institution. Cependant, il est difficile de discerner si les changements obtenus correspondent à une véritable transformation ou seulement à une perturbation ponctuelle.

5. Conclusion

L'activité de l'enseignant est un processus complexe qui, selon Lenzen (2012), se situe à l'interface de quatre déterminants : ses valeurs, les références curriculaires locales, l'institution et les caractéristiques du public scolaire auquel il s'adresse. Ce travail explore plus particulièrement la relation qui s'établit entre les valeurs mobilisées par l'enseignant et les programmes officiels qui lui sont imposés. L'existence d'un lien entre les caractéristiques du programme et l'aptitude au changement est confirmée. Plus

particulièrement, un programme élaboré prioritairement à partir de AA, introduit localement et conçu de façon opérationnelle, a modifié les systèmes de valeurs déclarés par les enseignants de l'échantillon. Les résultats obtenus lors de cette expérience ne fournissent pas de données sur ce qui est réellement enseigné. Nous ne savons pas non plus si l'enseignant a transformé son activité. Le risque d'une reconfiguration demeure et repose avec acuité la question du changement sur injonction. Peut-on changer un enseignant en lui proposant d'enseigner autrement ? Pour compléter les apports de ce travail, trois pistes au moins se dessinent. L'observation des pratiques de terrain pendant la mise en œuvre du cycle permettrait de mieux apprécier la pertinence de ses caractéristiques, d'apprécier le lien entre ce qui est déclaré et ce qui fait et réciproquement. L'utilisation d'un outil différent, complémentaire au test VOI améliorerait la qualité des résultats. Nous pensons notamment à une approche inductive qui consisterait à observer les pratiques enseignantes pour identifier les orientations de valeurs mobilisées. Enfin, accompagner le changement en diffusant des propositions concrètes d'organisation pédagogiques permettrait de concrétiser ce travail auprès des enseignants.

Bibliographie

- 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.
- Beaudoin C., Trudel P. et Mathias, M. (2006). L'implantation d'un nouveau programme cadre en éducation physique et santé : l'expérience des enseignants en milieu francophones ontariens. *Canadian Journal of Education* 29(4), (923-948).
- Calame, C. (2008b). Entre personne et sujet, l'individu et ses identités. In *Identités de l'individu contemporain*. Paris, Éd. Textuel, coll. La Discorde, 9-13.
- 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.

- 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.
- Doyle, W. et Ponder, G. (1977). The Practical Ethic and Teacher Decision-Making. *Interchange*, 8, 1-12.
- Dubet F. (2008). Le travail de l'individu in *Identités de l'individu contemporain*. Sous la direction de Calame C., Les éditions Textuel, 69-83.
- Eisner, E.W. et Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, McCutchan.
- Ennis, C.D. et Hooper, L.M. (1988). «Development 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 Theoretical Framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 360-368.
- Ennis, C.D. (1992a). The Influence of Value Orientation in Curriculum Decision Making. *Quest*, 44, 317-329.
- Ennis, C.D., Chen, A. et Ross, J. (1992a). «Educational Value Orientations as a Theoretical Framework for Experienced Urban Teachers' Curricular decision Making », *Journal of Research and Development in education* 25, 156-64.
- Ennis, C.D. et Chen, A. (1993). Domain Specifications and Content Representativeness of the Revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 436-446.
- Ennis, C.D. (1994a). Urban Secondary Teachers'Value Orientations : Delineating Curricular Goals for Social Responsibilities. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
- Ennis, C.D. et Chen, A. (1995). « Teachers' Value Orientations in Urban and Rural School Settings », *Research Quarterly for exercise and Sport* 66, 41-50.
- Galperine, P.I. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. In A.N. Léontiev, A. Luria, A. Smirnoff (dir.), *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.

- 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.
- Goldstein K. (1939). *The Organism*. New York. American Book.
- Guéguen, N. (2005). *Statistiques pour psychologues*. 3^{ème} édition, Dunod, Paris.
- Guéguen, M. (2010). Individualiser le parcours de formation en badminton. *Revue EPS n°344*, 6-8 du cahier 12 ans & plus.
- Hargreaves, D. (2000). Knowledge Management in the Learning Society. Paper presented at the Forum of OECD Education, Ministers, Copenhagen.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : PUF.
- Jewett, A.E. et Bain, L.L. (1985). *The Curriculum Process in Physical Education Teaching-Learning*. Reston, VA : AAHPER.
- Jewett, A.E., Bain, L.L. et Ennis, C.D. (1995). *The Curriculum Process in Physical Education* (2^{nde} ed.). Dudaque, IA : Brown et Benchmark.
- 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.
- 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.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ème} éd.). Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et Profession*, 13(2), 14-16.

- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et réalité : une revue de littérature. [e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport](#), (27), 27-65.
- Liu, H.Y. et Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taiwan. *Sport, Education & Society*, 11(2), 173-191.
- Maslow A.H. (1954). Devenir le meilleur de soi-même. Eyrolles 2008. 3^e tirage.
- Martin, V.L.P. (1992). Educational value orientations and physical education goals. Thèse de doctorat non publiée. Université de Georgia, Athènes.
- 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.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010). Réforme du lycée. *Bulletin officiel spécial de l'Éducation Nationale n°1 du 4 février 2010*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.
- 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., Guinard, J.Y. et Kermarrec, G. (2008). Validation transculturelle canadienne-française d'un instrument de mesure des orientations de valeur d'enseignants d'éducation physique. *Colloque international de l'Association pour la Recherche et l'Intervention en Sport (ARIS)*, Rodez, France, mai.
- 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.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'école*. Paris, PUF.
- 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.
- 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.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boëck.
- 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.
- 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.