

Table des matières

Liste des abréviations

1. Introduction	1
2. Cadre théorique.....	2
2.1 Contexte d'enseignement suisse et américain concernant l'éducation physique.....	2
2.1.1 Suisse : plan d'études romand (PER)	2
2.1.2 Etats-Unis : California Physical Education Standards (CPES).....	4
2.2 Historique de l'éducation physique en Suisse et aux Etats-Unis	5
2.2.1 Développement de l'éducation physique en Suisse	5
2.2.2 Développement de l'éducation physique aux Etats-Unis.....	8
2.3 Conceptions/orientations de valeur de l'enseignement.....	11
3. Présentation de l'étude.....	16
3.1. Objet d'étude	16
3.2. Questions d'étude et problématique.....	16
3.3. Hypothèses	17
4. Méthodologie.....	18
4.1. Échantillon.....	18
4.2. Outils de recueil de données	19
4.3. Procédure.....	19
4.4. Analyse des données.....	19
5. Résultats	20
5.1 Vue d'ensemble	20
5.2 Différence Suisse/USA-VO	21
5.3 Rapport Suisse-Etats-Unis concernant chaque orientation de valeur.....	21
5.4 Différence hommes-femmes-VO	22
5.5 Comparaison Pays-Sexe-VO	23
5.7 Comparaison Pays-VO-Ancienneté.....	25
6. Discussion	26
6.1 Influence du pays sur VO.....	26
6.2 Influence du genre sur VO	29
6.3 Influence de l'ancienneté sur VO	31
7. Limites et perspectives	32

8. Conclusion.....	34
9. Liste des figures	36
10. Bibliographie.....	37
11. Annexes	40
Version anglaise de l’inventaire des priorités des enseignants d’éducation physique et sportives (version courte)	40
Version française de l’inventaire des priorités des enseignants d’éducation physique et sportives	47
Résumé	52

Liste des abréviations

AA :	Auto-Actualisation
CIIP :	Conférence inter-cantonale de l’instruction publique
CM :	Corps et mouvement
CPES :	California Physical Education Standards
EP :	Education physique
EPS :	Education physique et sportive
IE :	Intégration Ecologique
MD :	Maîtrise de la Discipline
NASPE :	National Association for Sport and Physical Education
NPES :	National Physical Education Standards
PA :	Processus d’Apprentissage
PEERS :	Projet d'Etudiants et d'Enseignants-chercheurs en Réseaux Sociaux
PER :	Plan d’études romand
RS :	Responsabilisation Sociale
SPSS :	Statistical Package for the Social Sciences
VOI :	Value Orientation Inventory – Inventaire des orientations de valeur
VO - OV :	Value Orientation – Orientation de Valeur
YMCA :	Young Men Christian Association
YWCA :	Young Women Christian Association

1. Introduction

Chaque enseignant d'éducation physique a sa manière bien précise d'enseigner. Certains enseignants orientent davantage leur enseignement sur l'aspect technique, d'autres sur l'aspect tactique, d'autres favorisent l'aspect social ou d'autres encore se placent en tant que détenteur du savoir à enseigner. Comment expliquer ces différentes approches et surtout comment expliquer ce choix opéré par les enseignants ?

La présente étude porte sur les conceptions qu'ont les enseignants d'éducation physique du secondaire 1 sur l'enseignement de cette discipline et plus précisément sur leurs orientations de valeur. Nous avons choisi d'approfondir ce sujet d'étude lors de notre échange PEERS en Californie en accord avec notre directrice de mémoire. L'intérêt pour cette thématique nous est apparu lors de nos observations de leçons d'éducation physique en Californie. En effet, même si nous n'avons pas observé un grand nombre de leçons, nous avons immédiatement noté des différences significatives dans la manière de donner une leçon d'éducation physique outre Atlantique. De plus, il nous est apparu pertinent de nous pencher sur une thématique qui touche directement les enseignants : les conceptions que ceux-ci ont de l'enseignement de cette discipline. Plus précisément, nous voulons saisir en quoi les conceptions de l'enseignement en éducation physique diffèrent entre les USA et la Suisse. Quelles tendances peut-on mettre en évidence? Qu'est-ce que cela nous apprend sur la conception de l'enseignement de l'EPS en Suisse ? Quelles sont les influences externes qui modulent ces conceptions ?

2. Cadre théorique

Dans cette partie théorique, nous apporterons tout d'abord un éclairage quant à ce qu'est une conception d'enseignement ainsi que les orientations de valeur qui l'oriente.

Ensuite, il nous semble important de s'attarder sur l'historique de l'éducation physique en Suisse et aux Etats-Unis afin d'y repérer les points communs ainsi que les différences. En effet, des résultats différents (si différence il y a) au niveau des orientations de valeur entre la Suisse et les Etats-Unis peuvent s'expliquer entre autre par l'histoire de l'éducation physique du pays dont il est question.

Finalement, une présentation des différents systèmes d'éducation physique à l'école pour la Suisses (PER) et les Etats-Unis (Standards) conclut cette partie de notre travail.

2.1 Contexte d'enseignement suisse et américain concernant l'éducation physique

Il nous semble intéressant de comparer les bases des systèmes suisses et américains. En effet, en Suisse, le plan d'étude se fait par rapport au Plan d'Etude Romand (PER) et aux Etats-Unis, il se fait sur la base des « American Standards ». Nous allons donc présenter ces deux systèmes dans cette partie de notre travail.

2.1.1 Suisse : plan d'études romand (PER)

Concernant l'enseignement de l'éducation physique, le programme est défini par le plan d'étude romand (PER). Il y a également les manuels d'éducation physique publiés par la Confédération qui servent de bases pour créer et planifier son enseignement en éducation physique.

En Suisse, c'est le plan d'études romand (PER) qui définit les contenus d'apprentissage au cours de la scolarité obligatoire pour la Suisse romande. Il décrit d'une part ce que les élèves doivent apprendre durant leurs onze années d'école obligatoire et, d'autre part, 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 organisé selon trois entrées : domaines disciplinaires (déclinaison des différentes disciplines enseignées), formation générale (thématiques transversales aux domaines disciplinaires) et capacités transversales (compétences développées dans le cadre d'activités en classe). Ce plan est entré en vigueur pour l'année scolaire 2014/2015 (Canton de Vaud 2015).

Le PER se divise en domaines disciplinaires. Ces derniers sont au nombre de cinq : « Langues » composé de trois disciplines distinctes comme le français, l'allemand et

l'anglais ; « Mathématiques et Sciences de la nature » composé des maths et des sciences de la nature ; « Sciences humaines et sociales » composé de la géo, l'histoire et la citoyenneté ; « Arts », composé de l'art visuel et de la musique et finalement, celui qui nous intéresse le plus, « Corps et mouvement », composé de l'éducation physique et de l'éducation nutritionnelle (CM).

Les intentions principales du domaine « Corps et mouvement » sont tout d'abord de contribuer au maintien et au développement de la santé physique et psychique des élèves. Le PER précise également 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 »* (CIIP 2013).

Il est également indiqué qu'une attention particulière doit être portée à la prévention des accidents. L'atmosphère et l'organisation de la leçon, le respect des mesures de sécurité, la promotion de l'aide et de la surveillance par les pairs et l'apport de consignes précises constituent des facteurs de sécurité à ne pas négliger d'après le PER (CIIP 2013).

Plusieurs axes sont ensuite déterminés. Pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, la structure du PER concernant l'éducation physique s'articule autour de quatre axes : la condition physique et la santé, les activités motrices et/ou d'expression, les pratiques sportives et les jeux individuels et collectifs.

La question de la santé a pris une place très importante dans le PER. Comme cité précédemment, un des axes principaux s'intitule « condition physique et santé ». De plus, l'éducation nutritionnelle a été ajoutée au sein du domaine « Corps et mouvement » du PER. Cette dernière apporte à l'élève les connaissances alimentaires théoriques et pratiques nécessaires à la préservation de la santé. Là encore, l'aspect « santé » est mis en avant.

Il y a donc 4 axes majeurs, quatre visées prioritaires pour l'éducation physique en Suisse et les élèves passent par 3 cycles différents.

En Suisse, l'école obligatoire est répartie sur 3 cycles. Le cycle 1 (degré pré-primaire) composé des 3^e et 4^e année avec des élèves âgés de 4 à 6 ans. Ensuite, il y a le cycle 2 (degré primaire), avec des élèves âgés entre 7 et 12 ans, qui dure 6 ans. Finalement, le degré secondaire, correspondant aux 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} année scolaire est composé d'élèves âgés

de 13 à 15 ans. L'école post-obligatoire est composée ensuite de 3 années scolaires et les élèves qui y prennent part sont âgés, normalement, de 16 à 18 ans.

2.1.2 Etats-Unis : California Physical Education Standards (CPES)

En Californie, c'est les « California Physical Education Standards (CPES) » qui définissent ce que les étudiants doivent savoirs et connaître. Les écoles, que ce soit des petites écoles de district ou des écoles d'Etat utilisent le NPES pour élaborer le cadre et les programmes de l'enseignement de l'éducation physique (California State Board of Education 2010).

Ces standards sont au nombre de cinq. Le premier standard, concernant l'EP en Californie est le suivant : l'élève fait preuve de compétence dans une variété d'habiletés motrices et de patterns mouvements. Le second standard explique que l'élève doit être capable d'appliquer ses connaissances, les concepts, les stratégies, les tactiques vues en cours afin d'être performant. Le troisième standard concerne la condition physique des élèves : l'élève démontre les compétences et les connaissances nécessaires afin d'atteindre et de maintenir un niveau d'activité physique et de condition physique favorable à un bon état de santé. Le quatrième standard est le suivant : l'élève présente un comportement responsable respectueux de lui-même et des autres. Le cinquième et dernier standard explique que l'élève doit être capable de connaître l'enjeu de l'activité physique dans le domaine de la santé mais également la valeur de l'éducation physique afin de prendre du plaisir, de relever des défis, s'exprimer et avoir une interaction sociale (California State Board of Education 2010).

L'école obligatoire aux Etats-Unis, comme en Suisse, est composée de trois cycles distincts et de 13 années allant du « Kindergarten » au K 12. Il y a tout d'abord l'Elementary School (Kindergarten – Grade 5), composée d'élèves de 5 à 11 ans. Ensuite, la Middle School (Grade 6-8) est composée d'élèves âgés entre 12 et 14 ans. Finalement, la High School (Grade 9-12), qui correspond à la dernière année de secondaire I et au secondaire II en Suisse, est composée d'élèves âgés de 15 à 18 ans.

Pour l'« Elementary School », le contenu des standards concerne la manière dont les élèves se déplacent dans un environnement donné, la manière dont ils se déplacent avec un partenaire, les appuis et les changements de direction, la manipulation et le lancer d'objet.

Pour la Middle School, le contenu des standards comprend le fait de travailler en collaboration avec des partenaires afin d'atteindre un but commun. La prise de décision, la collaboration afin de résoudre des tâches complexes ainsi que prendre part à des tournois ou

compétitions sont d'autres critères que les élèves doivent atteindre selon les Standards. Concernant la High School, ce sont les trois premiers standards cités ci-dessus qui sont pris en compte.

Aux Etats-Unis, il y a donc cinq axes majeurs, cinq standards concernant les visées prioritaires de l'éducation physique aux Etats-Unis. De plus, tout comme en Suisse, les élèves passent par 3 cycles différents durant leur parcours scolaire obligatoire.

Nous pouvons observer qu'il existe des différences et similitudes entre les programmes suisses et les programmes américains.

Tout d'abord, dans les deux pays, l'accent est mis sur les activités motrices ainsi que leurs patterns de mouvements spécifiques. De plus, la condition physique et l'aspect santé sont également mis en avant que ce soit en Suisse ou aux Etats-Unis. Par contre, il est intéressant de remarquer que la question de la performance est mise en avant dans le programme américain alors que ce n'est pas le cas dans le programme suisse.

2.2 Historique de l'éducation physique en Suisse et aux Etats-Unis

Afin d'appréhender les questions de conceptions des enseignants d'éducation physique, il est important de comprendre dans les grandes lignes l'histoire de cette discipline dans les deux pays concernés. Parlons d'abord du cas de la Suisse. Il nous semble utile de parler de l'historique de l'EPS en Suisse ainsi qu'aux Etats-Unis. Nous reviendrons sur cet aspect historique dans la discussion afin de préciser si cela permet de mieux comprendre certains résultats.

2.2.1 Développement de l'éducation physique en Suisse

En se basant sur les différentes éditions des manuels fédéraux d'éducation physique (Education physique, manuel 1 n.d.), nous observons une évolution significative de l'éducation physique en Suisse à travers l'histoire et ceci, que ce soit dans le domaine de ses intentions, des activités qu'elle préconise comme support, des méthodes utilisées ou encore des idéologies corporelles qu'elle véhicule. Afin de poser des marques dans cette évolution et de mieux l'appréhender, voici quelques dates incontournables. Dès 1820, les exercices physiques deviennent une discipline d'enseignement dans de nombreux cantons au sein des écoles publiques. En 1874, la révision de la constitution helvétique rend obligatoire la gymnastique pour les garçons. Cependant, c'est seulement en 1907 que cela sera réalisé. Dès lors, la gymnastique scolaire est obligatoire pour les garçons de 7 à 15 ans par ordre de deux

heures par semaines. « *Cette gymnastique rigide, qui ne laisse aucune place à la fantaisie, est à l'image du temps: patriotique et nationaliste.* » (Manuel 1, Eclairage théorique, Brochure 1, p.20).

Des manuels officiels pour l'enseignement de l'EP voient le jour dès 1876. Après une période purement militariste accordée à la gymnastique, celle-ci se voit marquée par une lutte entre les tenants de la gymnastique traditionnelle (la gymnastique allemande de Spiess), les défenseurs de la gymnastique suédoise et des autres courants scientifiques (notamment celui de Demyen) et les promoteurs du mouvement sportif. Chacune de ces "méthodes" envisageant de façons très divergentes le mouvement et ses fonctions.

Le manuel de 1912 est le reflet de ce débat d'idées. Bien qu'il s'inscrive nettement dans la mouvance de la gymnastique suédoise et qu'il privilégie l'aspect sanitaire de l'exercice physique, il ouvre ses pages aux autres courants.

Signe de la transformation des pratiques et de leur conception, l'édition de 1927 intègre pour la première fois la notion d'éducation physique. S'appuyant sur des bases scientifiques, elle est issue de la double influence des médecins et des pédagogues. "Affermir la santé", "développer les aptitudes physiques" et "former le caractère" constituent les lignes directrices d'un ouvrage qui fait la part belle aux jeux et aux exercices populaires (courses, sauts, lancers, etc.), annonçant ainsi le passage des différentes gymnastiques aux jeux et sports de plein air.

Le manuel de 1942, édité pendant la deuxième guerre mondiale, marque en quelque sorte un retour à la fin des années 1870 par sa volonté de former des futurs citoyens-soldats disciplinés, courageux, à l'esprit combatif, en bonne condition physique, subordonné aux intérêts de la communauté. Chaque pratique physique est systématiquement mise en relation avec cette finalité: le ski "affermit la volonté", la natation "endurcit le corps contre les intempéries", les exercices dans le terrain "lient l'enfant à sa patrie", les activités de combat donnent "le goût de la lutte". Malgré cette omniprésence du militaire, on pressent l'évolution d'une discipline dont les pratiques de références se transforment. Un vocabulaire nouveau est employé. On parle maintenant d'athlétisme, d'exercices aux agrès et de sport.

En 1957, le manuel suisse de gymnastique scolaire n'est plus uniquement destiné aux garçons, mais aussi aux jeunes filles. Celles-ci disposaient jusqu'alors de leurs propres manuels édités par la Société Suisse des Maîtres de Gymnastique à partir de 1916. Avec pour orientations principales le développement des aptitudes physiques de l'enfant et la formation de son caractère, l'ouvrage souscrit à l'idée d'une éducation globale, s'adressant à l'être tout entier et visant son développement harmonieux. C'est aussi avec le manuel de 1957 que l'on voit une certaine distance avec l'aspect militaire de l'EP.

S'il y a une date phare dans l'histoire de l'éducation physique c'est bien 1970. Cette année-là, la Suisse se dote de nouvelles bases légales concernant la gymnastique et les sports. L'enseignement de l'éducation physique devient obligatoire pour les élèves des deux sexes, du début de leur scolarité jusqu'à la fin du secondaire supérieur. Le pays montre ainsi un intérêt particulier pour l'amélioration de la santé publique et surtout une volonté gouvernementale de promouvoir les pratiques physiques dans les cadres scolaire et extrascolaire. D'ailleurs, les textes législatifs influencent directement les prochains manuels de 1975 et 1981. L'ouvrage entérine la sportivisation de l'éducation physique à l'école. Le sport, pratique référentielle incontournable de la nouvelle société des loisirs, se confond parfois même avec l'éducation physique. Celle-ci a maintenant pour but d'"éduquer au sport", c'est-à-dire de donner aux élèves l'accès à une véritable culture sportive. On lui prête également l'ambition d'éduquer par le sport" en contribuant au développement psychomoteur, cognitif, social et affectif de la personne.

Les derniers manuels d'éducation physique ont été publiés par la Confédération Suisse depuis 1998, sont des ouvrages officiels pour l'enseignement de l'éducation physique. Ils touchent toute la scolarité obligatoire de l'école enfantine au secondaire II et sont au nombre de 6.

Un premier manuel (Manuel 2) concerne l'école enfantine et le degré préscolaire. Un manuel (Manuel 3) existe pour la 1^{ère} à 4^{ème} années scolaires, un autre (Manuel 4) pour les années scolaires 4, 5 et 6, un supplémentaire (Manuel 5) pour les 6^{ème} à 9^{ème} années et finalement un manuel (Manuel 6) pour les 10^{ème} à 13^{ème} années scolaires. Il y a également un manuel (Manuel 1) qui a pour sujet les éclairages théoriques.

Chacune des brochures est divisée en sept brochures avec des thèmes précis à chaque fois : éclairages théoriques ; enjeux pour la pratique, vivre son corps, s'exprimer, danser ; se maintenir en équilibre, grimper, tourner ; courir, lancer, sauter ; jouer ; plein air ; autres aspects. Outre les manuels d'éducation physique, il existe également un manuel, composé de quatre brochures (pratique et théorique), dédié à l'enseignement de la natation (Confédération suisse s.d.). Ces derniers manuels montrent grosso modo à quoi veut ressembler l'éducation physique depuis un peu plus d'une quinzaine d'années et les différents domaines qui doivent être travaillés durant la scolarité des élèves du secondaire. Nous pouvons constater une éducation qui ne se veut plus militaire ou exclusivement sportive, mais une éducation qui se veut globalisante et qui tient compte de l'évolution de cette discipline à travers le temps.

Aujourd'hui l'éducation physique s'inspire encore des manuels de 1998. D'ailleurs dans les grandes lignes des objectifs d'apprentissage du plan d'étude romand (PER), référence officielle actuelle, on retrouve les thématiques principales des derniers manuels avec quelques

modifications et ajouts. Comme explicité plus haut dans ce travail, le PER est constitué de quatre grands axes thématiques (1. Condition physique et santé, 2. Activités motrices et/ou d'expression, 3. Pratiques sportives, 4. Jeux individuels et collectifs) et à ces axes vient s'ajouter l'éducation nutritionnelle qui se décline en deux axes thématiques (1. Sens et besoin physiologiques, 2. Equilibre alimentaire).

PER	Manuels d'éducation physique de 1998
Condition physique et santé	Courir, lancer, sauter (plein air), éclairages théoriques ; enjeux pour la pratique, autres aspects
Activités motrices et/ou d'expression	Vivre son corps, s'exprimer, danser se maintenir en équilibre, grimper, tourner, (plein air)
Pratiques sportives	Jouer (plein air)
Jeux individuels et collectifs	Jouer (plein air)

Figure 1 : classement des 7 brochures des manuels de 98 dans les 4 grands axes thématiques du PER.

Il est important d'ajouter que dès 1972, l'organisme « Jeunesse + Sport » est créé. Il a pour but de promouvoir le sport auprès des jeunes mais également de promouvoir la santé. Là encore, tout comme les manuels des années 70, l'aspect santé est un aspect central de l'éducation physique suisse.

2.2.2 Développement de l'éducation physique aux Etats-Unis

Plusieurs courants d'origine européenne ont influencés et modelés les origines de la gymnastique. Ainsi, les gymnastiques allemande et suédoise sont prépondérantes. La gymnastique allemande sert ainsi de base au développement de l'éducation physique aux Etats-Unis entre le début et le milieu du XIXe siècle. D'ailleurs, de nombreux matériaux comme les cordes, les anneaux ou encore les perches sont encore présents dans certaines salles de sports. C'est également le cas en Suisse où la gymnastique allemande a joué un rôle important dans le développement de l'éducation physique.

1825 est une année importante car elle voit se construire le premier gymnase public. Les élèves doivent participer à trois heures d'instruction par semaine. Cependant, l'éducation physique en tant que programme scolaire à part entière n'est pas encore à l'ordre du jour (Pons 1954).

Bien que l'idée d'une éducation publique et gratuite fasse son chemin dans la deuxième partie du XIXe siècle, le développement de l'éducation physique dans les écoles se fit lentement. C'est seulement en 1866 qu'en Californie, une loi fut votée en faveur de l'intégration de l'éducation physique au sein des programmes scolaires. Dans la décennie qui suivit, la plupart des grandes villes avaient également adopté l'éducation physique au sein de leur programme scolaire. A titre de comparaison, en Suisse, l'exercice physique devient une discipline scolaire dès 1820. Cette discipline devint obligatoire au début du XXe siècle, comme en Suisse.

Cependant, encore aujourd'hui, certains états américains ne rendent pas l'éducation physique obligatoire ! (NASPE and AHA 2010 in (Shimon 2011). Au début du XXe siècle, le programme scolaire concernant l'éducation physique ne prend pas en compte la santé des élèves ainsi que leur niveau « d'activité physique » (Swanson & Spears 1995).

En 1860, une importante organisation privée est créée : la Young Men Christian Association (YMCA). Elle va jouer un rôle important dans le développement de l'éducation physique. Quelques années plus tard, c'est au tour de la YWCA (woman) d'être créée. La gymnastique s'ouvre donc petit à petit aux femmes et aux enfants.

Différents tests, afin de mesurer les besoins et les progrès des élèves sont également mis sur pied (Shimon 2011).

L'éducation physique passe donc durant le XIXe siècle d'une gymnastique militaire pour les masses à une gymnastique comme moyen d'améliorer sa santé et ses capacités athlétiques prenant en compte tous les individus (Shimon 2011).

La Seconde Guerre mondiale fit se rendre compte à nouveau (comme ce fut le cas lors de la Première Guerre mondiale) qu'une part importante de l'armée américaine était mal entraînée et avait de mauvaises conditions physiques. Il en va de même pour les enfants à l'école. Certains tests de fitness sont utilisés et les résultats montrent que de nombreux enfants n'atteignent même pas le minimum requis (abdos, lombaire,...). La conséquence de ce mauvais état de forme fut d'augmenter l'activité physique pour les enfants. Plusieurs tests furent mis en place pour observer l'état de forme et son évolution. Le Fitnessgram en est un et c'est d'ailleurs un des plus utilisés encore de nos jours (Pons, 1954 ; Shimon, 2011).

Dès lors, les enseignants d'EP doivent avant tout améliorer les performances physiques de leur élèves afin qu'ils soient de meilleurs soldats. La visée de l'EP est principalement tournée vers la performance physique. Aucune étude n'a été réalisée à cette époque mais l'on peut

s'avancer pour dire que la conception de l'enseignement à cette époque est principalement tournée vers l'orientation de valeur MD que l'on peut associer à la recherche de la performance.

Tout comme en Suisse à cette époque, la gymnastique est étroitement liée au militaire. La gymnastique doit servir le militaire et doit avant tout former des jeunes gens forts, endurants et athlétique.

Dès les années 60, un nouveau courant vit le jour et est d'ailleurs toujours d'actualité pour l'éducation physique au niveau élémentaire (10 ans). Il s'agit de l'éducation par le mouvement qui devient très populaire dans les années 1970 qui consiste à développer et améliorer certains gestes de la vie de tous les jours comme courir, attraper, lancer, tirer etc.

Dans la deuxième partie du XXe siècle, de nombreux modèles et programmes d'éducation physique furent élaborés.

En 1986, la NASPE (National Association for Sport and Physical Education) élaborait une définition de ce que les élèves doivent être capables de faire concernant l'éducation physique. Cinq axes majeurs tels que la connaissance de différentes habiletés motrices, la connaissance des bienfaits de l'activité physique, la participation régulière aux cours d'éducation physique ou encore le fait d'être en bonne forme ont été défini comme standards. (Shimon 2011).

A cette même époque, en Suisse, il est déjà question d'un développement social et affectif grâce à l'éducation physique. Il en est autrement aux Etats-Unis, où l'aspect santé est bien présent, tout comme en Suisse d'ailleurs, mais le lien entre les aspects sociaux et affectifs ne sont pas clairement établis. L'aspect social et affectif du sport, que l'on peut associer à l'orientation de valeur RS, IE ainsi qu'à AA (cf. point 2.3 pour les orientations de valeurs) est développé plus tôt en Suisse qu'aux Etats-Unis. (D'ailleurs, même dans le programme américain actuel (CPES), l'aspect social et affectif est peu explicite. Il est moins développé qu'en Suisse si nous comparons le PER au CPES.)

Dès lors, les enseignants suisses d'EP sont sensibilisés aux aspects sociaux et affectifs depuis plus longtemps que les enseignants américains. Cela pourrait-il avoir une conséquence sur les orientations de valeurs actuelles ? Les suisses, habitués depuis plus longtemps à travailler le social et l'affectif à travers l'éducation physique mettent peut-être davantage l'accent sur les orientations de valeurs RS, IE ou encore AA.

L'influence du sport sur l'aspect social et affectif est ancré depuis plus longtemps dans les conceptions des enseignants suisses.

2.3 Conceptions/orientations de valeur de l'enseignement

Depuis plus de 30 ans, des chercheurs en éducation ont développé l'idée que les choix des enseignants à propos des objectifs, des contenus, du style pédagogique et de la procédure d'évaluation reposaient sur un ensemble de positions philosophiques ou d'orientations de valeur (Jewett 1994, cité par Pasco 2008). « *Ainsi, les croyances sur le rôle de l'école dans la société, sur la nature de l'apprenant, sur l'importance de la discipline scolaire constitueraient les fondements essentiels des choix des enseignants mais aussi des experts chargés de concevoir ou de rénover les programmes scolaires* » (Ennis, 1992 cité par Gueguen, p.82)

C'est Eisner et Vallance (1974) qui introduisent la notion d'Orientation de valeur. Ces derniers expliquent que cette notion traduit une tendance à privilégier certaines finalités, certains contenus d'apprentissage ou encore des situations d'apprentissage.

Pasco (2008), quant à lui, rajoute 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 les comportements* » (Pasco 2008, p.90).

« 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 cité par Pasco 2008, p.90). Une valeur constitue une référence qui oriente les convictions et les comportements.

Une orientation de valeur est donc un système de croyances des enseignants à propos des contenus qu'ils enseignent, de la façon dont ils sont enseignés et, par extension, des contenus qui sont appris (Pasco 2008). Pasco et al. (2008) expliquent également que les orientations de valeur représentent les perspectives éducatives qui sous-tendent les priorités choisies par les enseignants pour les élèves.

« *Eisner et Vallance (1974) ont identifié cinq tendance différentes : le rationalisme académique, la technologie, les processus cognitifs, l'auto-actualisation et la reconstruction sociale* » (Gueguen, 2013, p.82).

Eisner et Vallance (1974) soulignent également que les choix des enseignants sont basés sur un système de croyances qui intègre des connaissances conscientes ou inconscientes en rapport avec les caractéristiques des enseignants, du contexte et des connaissances du corps. Ces deux mêmes auteurs ont également identifiés les orientations possibles pour un

programme en fonction des valeurs explicitées : le rationalisme académique, la technologie, les processus cognitifs, l'auto-actualisation et la reconstruction sociale.

Jewett et Bain, dans leur article *The curriculum process in physical education* (1985) (A. E. Jewett 1985) ont repris ces orientations de valeurs pour l'enseignement de l'éducation physique (Pasco 2008). Ils ont dégagés cinq orientations de valeur en éducation physique. Les voici : la maîtrise de la discipline (MD), le processus d'apprentissage (PA), l'auto-actualisation (AA), la responsabilisation sociale (RS) et l'intégration écologique (IE).

Nous allons suite à cela, présenter chacune de ses orientations et expliquer en quoi elle consiste.

L'orientation correspondant à la Maîtrise de la Discipline (MD) conduit l'enseignant à centrer les apprentissages sur le corps de connaissances le plus traditionnel du domaine disciplinaire (Pasco, 2008). Un enseignant tendant vers cette orientation va donc centrer son enseignement sur la maîtrise de connaissances techniques ou tactiques liées aux activités physiques pratiquées en cours. « *L'enseignant a la responsabilité de planifier et d'organiser l'enseignement qui permet la transformation la plus efficace des comportements moteurs des élèves* » (Gueguen 2013, p.83). Ainsi, les élèves sont attendus sur leur maîtrise des contenus vus en cours ainsi que sur la démonstration de ce qui a été appris. Un élève devra par exemple être capable d'expliquer ce qu'est un tir en foulée au basket, d'en expliquer les points essentiels et être capable de démontrer qu'il sait l'exécuter correctement. Les enseignants d'EP pour qui l'orientation prépondérante est la maîtrise de la discipline (MD) centre donc leur enseignement sur les aspects technique et tactique (Pasco, Le Bot & Kermarrec, 2012). Durant le processus d'apprentissage, l'élève est passif et cette passivité constitue un principe fondateur de cette conception de l'enseignement (Gueguen 2013, p.83). « *La motivation de l'élève est extrinsèque et est régulièrement stimulée par des renforçateurs externes programmés par l'enseignant* » (Gueguen 2013, p.83). De plus Siedentop (1994) explique que l'élève doit principalement attendre, exécuter des tâches d'organisation, reçoit des informations et pratique le mouvement ou l'habileté motrice qui est travaillée (Gueguen 2013).

Les enseignants qui favorisent l'orientation du Processus d'Apprentissage (PA) se focalisent sur le fait d'apprendre comment apprendre de nouvelles connaissances aux élèves en transférant ce qu'ils savent déjà à de nouvelles situations. Ainsi les élèves doivent mobiliser ce qu'ils savent déjà et sélectionner ce qui est utile pour réussir une tâche donnée et ce, afin de

faciliter les apprentissages futurs (Pasco, 2008). « *L'élève doit donc prendre conscience de ses facultés intellectuelles en réfléchissant sur l'objet d'apprentissage* » (Gueguen, 2013, p.86).

Cette orientation de valeur préconise que le processus d'apprentissage des élèves est tout autant important que les techniques apprises (Jewett 1990). De plus, « *cette conception de l'enseignement épouse les théories piagétienne de l'apprentissage selon lesquelles de nouvelles connaissances se construisent à l'occasion d'un déséquilibre cognitif organisé par l'enseignant. La tâche de celui-ci consiste alors à se placer dans ce que Vygotsky (1985) nomme la « zone proximale de développement » afin de créer un déséquilibre cognitif « optimal », c'est-à-dire favorable à la réorganisation des « schèmes » de l'élève* » (Gueguen, 2013, p.90).

Ce qui est important ici pour l'enseignant c'est de se focaliser sur la démarche de l'élève pour arriver une tâche donnée et non pas la tâche en elle-même. « *L'école doit permettre aux élèves de développer des méthodes pour apprendre de nouvelles connaissances* » (Pasco, Le Bot & Kermarrec, 2012, p.164). Dans cette optique, l'erreur n'est pas à proscrire mais elle sert de base pour avancer vers de nouveaux apprentissages. De plus, l'enseignant considère l'élève comme ayant déjà un certain bagage de connaissances et c'est à partir de ces connaissances déjà acquises que ce fait le transfert des apprentissages (Gueguen, 2013). L'élève est donc actif. « *Il est engagé sur les plans cognitif, affectif et moteur dans la construction des savoirs* » (Gueguen, 2013, p.87). De plus, « *la confrontation à des situations problèmes lui permet d'éprouver la validité des techniques qu'il connaît déjà, de les améliorer, d'en concevoir d'autres. Il effectue des choix, prend des décisions, s'adapte, improvise, essaie, corrige déduit...* » (Gueguen, 2013, p.87).

Les orientations de valeur MD et PA sont donc focalisées sur le corps ainsi que la maîtrise et la réalisation des différents mouvements ou capacités motrices que l'on retrouve en éducation physique. Les élèves doivent connaître et comprendre différents patterns de mouvements afin de pouvoir les apprendre de manière autonome (Ennis, 1994).

L'Auto-Actualisation est une autre orientation définie par Jewett et Bain (1985). Dans cette conception de l'enseignement, la priorité est mise sur le développement personnel et l'autonomie de l'élève (Maslow 1979) in Pasco 2008). Chaque élève a un certain potentiel et ce potentiel peut être développé au sein des cours d'éducation physique. Chaque situation d'apprentissage va dans ce sens et vise le bien-être des élèves ainsi que la connaissance d'eux-

mêmes. Cette conception de l'enseignement de l'éducation physique repose donc sur le fait que c'est l'élève lui-même qui contrôle son propre développement (Gueguen, 2013). « *Le développement affectif, le besoin de liberté et d'expression de soi (créativité), la prise en considération des intérêts personnels, la prise en charge de sa vie, incluant notamment la responsabilisation face aux apprentissages scolaires sont les fondements de cette orientation de valeur* » (Gueguen, 2013, p.96). Ici l'enseignant est vu davantage comme un accompagnant qui aide les élèves dans le processus d'apprentissage.

Les enseignants qui privilégient la Responsabilité Sociale (RS) tentent d'amener les élèves à analyser le contexte dans lequel ils vivent et travaillent. Comme le dit Apple (Apple 1982), ce contexte est construit autour de facteurs sociaux, politiques et économiques qui influencent les décisions dans et hors de l'école (Pasco, 2008). « *Les élèves apprennent à poser des questions critiques et à développer de nouvelles stratégies pour construire un monde plus solidaire* » (Pasco, 2008, p.91). Le but d'un enseignement de ce type est de favoriser et d'augmenter les interactions sociales que peuvent avoir les élèves entre eux. Dès lors, les contenus d'enseignement sont déterminés avant tout de manière à favoriser la coopération, le travail d'équipe ou encore le respect des autres (Pasco, 2008). « *L'apprentissage scolaire consiste alors à apprendre à remplir un rôle social, à assumer une citoyenneté responsable et démocratique, à prendre sa place en tant qu'acteur dans le monde* » (Gueguen, 2013, p.89). Dans cette conception, le plus important pour l'enseigner n'est pas de vérifier les habiletés formelles de l'élève mais bien de faire prendre conscience à l'élève des habiletés sociales. Les élèves sont donc impliqués dans la gestion de la classe et sont sensibilisés au sentiment d'appartenance au groupe classe. Ici, enseigner consiste donc à aller à la rencontre du monde avec l'élève, à l'encourager à être éveillé, autonome, à questionner ou encore à chercher du sens (Ferguson 1981) in Gueguen, 2013).

Les enseignants qui privilégient l'orientation de valeur de l'Intégration Ecologique (IE) centrent leur enseignement sur la compréhension des relations entre les individus, les contenus de la discipline et l'environnement (Pasco, 2008). Ici, « *l'apprentissage est vu comme une expérience personnelle d'intégration à un environnement complexe et en changement continu* » (Pasco, 2008, p.91). L'enseignant, lorsqu'il crée les situations d'apprentissage prend en compte bien évidemment les élèves mais aussi la matière à enseigner ou encore la communauté dans laquelle ils travaillent (Pasco, 2008). Gueguen (2013), dans sa thèse, explique également que, dans cette perspective, l'éducation doit permettre de gagner

une liberté intérieure et créer un équilibre entre les élèves, l'enseignant et les contenus à enseigner. L'accent est mis sur une dimension plus spirituelle de l'élève. Une articulation est cherchée entre le sens de la vie personnelle et collective ainsi qu'entre soi et l'univers (recherche d'unité) (Gueguen, 2013).

Nous pouvons remarquer, comme l'indique Catherine D. Ennis, que les orientations de valeur AA, IE et RS sont focalisées sur les capacités affectives nécessaires pour vivre en société. (Ennis 1994).

De nombreux travaux concernant les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique ont déjà été réalisés. Pasco (2008) les a répertoriés. Ainsi, ce dernier explique que la plupart des recherches ont été réalisées par Ennis et ses associés (Ennis, Mueller & Hooper, 1990; Ennis & Zhu, 1991; Ennis, 1992 ; Ennis, Ross & Chen, 1992 ; Ennis, 1994).

Le travail d'Ennis, Mueller & Hooper (1990) consiste à l'observation de l'influence des orientations de valeur de 25 enseignants d'éducation physique en école primaire aux Etats-Unis (Wisconsin) sur leurs décisions en cours en mesurant les changements dans leurs préparations des leçons. Il en est ressorti que les enseignants qui portent de l'importance à la dimension RS ainsi que ceux qui ne portent que peu d'importance à la dimension MD laissent plus d'opportunités aux élèves pour prendre des décisions durant les cours en comparaison aux autres enseignants. (Pasco, 2008).

Ennis et Zhu (1991) ont également évalués les orientations de valeur d'enseignants américains (région centrale de l'ouest américain). L'étude est composée de 90 enseignants d'éducation physique. Les résultats montrent que 97% des enseignants identifient une ou plusieurs orientations de valeur comme priorité forte ou faible. De plus, les résultats montrent que le sexe, l'âge et l'ancienneté de l'enseignant n'influencent pas la définition de ses orientations de valeur. (Pasco, 2008).

Ennis, Chen et Ross (1992) se sont intéressés à des enseignants de l'Est américain. Les résultats de leur étude révèlent que seuls 7.6% des enseignants placent une grande importance dans la dimension MD alors que plus de 56% estiment la dimension RS comme une priorité forte. Des recherches similaires, dans la même région (Ennis, Ross et Chen 1992 ; Ennis, 1994), démontrent que les enseignants qui considèrent la dimension RS comme la plus importante se préoccupent avant tout d'enseigner aux élèves le respect des autres et la coopération.

Il est intéressant de remarquer que plusieurs études, tout comme la nôtre, se sont développées dans le cadre de comparaisons internationales. Chen, Lui et Ennis (1997) ont comparé la

façon dont chaque orientation de valeur est prioritaire dans la culture américaine et chinoise. Les résultats démontrent que la dimension MD et AA ne semblent pas être influencées par l'une ou l'autre culture dans la mesure où un pourcentage similaire d'enseignants américains (32%) et chinois (32.6%) sélectionnent ces orientations en priorité. Il en va autrement pour d'autres orientations de valeur. Ainsi, les Chinois accordent une grande importance à la dimension PA (43.7% vs 24.4%) et à la dimension IA (46.2% vs 22.4%) alors que les Américains donnent une plus grande priorité à la dimension RS (47.7% vs 4%). Ces résultats suggèrent donc une différence culturelle entre la Chine et les États-Unis dans le choix des orientations de valeur en éducation physique (Pasco, 2008).

Desrosiers et Genet-Volet (2002) ont quant à eux comparé les priorités des enseignants québécois et américains. Les résultats montrent que les enseignants des deux pays accordent la même importance à la dimension MD (Québec 38.7% vs États-Unis 31.9%). Cette orientation de valeur n'est donc pas influencée par chaque culture. Il y a également des différences pour d'autres orientations de valeur. Ainsi, les Québécois identifient le PA comme une forte priorité (39.9% vs 24.4%), tandis que les Américains placent une grande priorité dans la dimension RS (47.7% vs 15%). Les auteurs analysent ces différences au regard de l'influence de la culture américaine au Québec. (Pasco, 2008).

3. Présentation de l'étude

3.1. Objet d'étude

Cette étude porte sur les conceptions qu'ont les enseignants d'éducation physique du secondaire 1 sur l'enseignement de cette discipline et plus précisément sur leurs orientations de valeur.

3.2. Questions d'étude et problématique

Malgré une formation identique pour tous les enseignants d'EPS, chaque enseignant a une façon différente de travailler. En effet, chaque enseignant a ses propres valeurs et ses propres convictions. Ces dernières vont influencer certains choix comme la manière d'aborder un sujet avec les élèves, la place donnée à ces derniers ou encore les aspects que l'on veut travailler. Ainsi, certains enseignants orientent davantage leur enseignement sur l'aspect technique, d'autres sur l'aspect tactique, d'autres favorisent l'aspect social ou d'autres encore se placent en tant que détenteur du savoir à enseigner. Il est intéressant de se demander si les programmes d'éducation physique et surtout le plan d'étude romand (PER) correspondent aux

conceptions qu'ont les enseignants de l'EPS. A ce propos, Pasco, Le Bot & Kermarrec (2012) ont étudié la question. Ces derniers expliquent que de nombreux travaux (Genet-Volet et Derosiers, 1995 ; Pasco, 2005 ; Tardif et Lessard, 1999) ont souligné les décalages entre ces orientations et la réalité du terrain. Dès lors il apparaît important d'étudier et évaluer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique pour évaluer s'il existe une adéquation entre la conception des enseignants et les programmes existants.

Il y a également plusieurs études qui se sont intéressées à la comparaison entre différents pays. Ainsi, il apparaît intéressant de comparer différents pays afin de déterminer si les différences culturelles impliquent une différence aussi au niveau des orientations de valeurs. A travers cette étude, nous souhaitons saisir en quoi les conceptions/orientations de valeur de l'enseignement en éducation physique diffèrent entre les USA et la Suisse. Quelles tendances peut-on mettre en évidence? Qu'est-ce que cela nous apprend sur la conception de l'enseignement de l'EPS en Suisse ? Quelles sont les influences externes qui modulent ces conceptions ? L'historique du développement de l'EPS peut-il expliquer certaines différences au niveau des orientations de valeur ? En quoi les conceptions des enseignants d'éducation physique américains sont-elles différentes des enseignants suisses et pour quelles raisons ? De plus, nous analyserons si le sexe et les années d'expérience ont des influences. De plus, nous observerons sur quelles orientations de valeur sont mises les priorités.

3.3. Hypothèses

Premièrement, nous postulons que les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique suisses diffèrent de celles des enseignants américains. Nous pensons que ces dernières sont plus axées sur la notion de maîtrise de la discipline chez les américains, et chez les enseignants suisses, sur les processus d'apprentissage. En effet, d'après nous les américains accordent une place prestigieuse au sport de haut niveau. Des bourses d'études sont accordées aux étudiants à haut potentiels, les médias valorisent un grand nombre de pratiques, des salaires plus ou moins importants sont versés. A nos yeux ce système incite davantage d'enseignants américains à mettre leurs priorités sur cette orientation de valeur. En Suisse, tout ceci existe également mais dans une moindre mesure. Dans notre pays, la formation des enseignants met beaucoup plus l'accent sur la manière dont les enfants apprennent et sur les différentes stratégies d'apprentissage. C'est pourquoi nous estimons que l'enseignement suisse met l'accent sur les PA.

Ensuite, nous sommes intéressés à savoir s'il pourrait y avoir une différence entre les hommes et les femmes sur les priorités accordées aux orientations de valeurs. Notre hypothèse est donc que le genre a une influence sur les orientations de valeurs, et cela entre les pays et à l'intérieur des deux pays concernés. Comme le suggère plusieurs études (Ennis et Zhu, 1991 ; Gueguen, 2013), les femmes accordent plus d'importance aux orientations de valeurs RS et AA par rapport aux hommes. De plus les femmes accorderaient moins d'importance à MD que les hommes.

Notre troisième hypothèse est qu'autant aux États-Unis qu'en Suisse, les années d'expérience ont une influence sur les orientations de valeur. D'après nous, plus un enseignant aura de l'expérience et moins il accordera de l'importance à l'orientation de valeur MD. Nous pensons que les maîtres expérimentés accordent avec les années, plus d'importance aux aspects transversaux liés à l'éducation physique, tels que la vie en groupe, le fair-play etc.

4. Méthodologie

4.1. Échantillon

L'étude est composée d'un échantillon de 59 enseignants ou futurs enseignants d'éducation physique du secondaire I (11-16 ans). 32 sujets sont originaires de l'Etat de Californie aux Etats-Unis et les 27 autres sujets proviennent du Canton de Vaud.

Variables	A	B
Origine	Suisse (n=27)	Etats-Unis (n=32)
Genre	Homme (n=35)	Femme (n=24)
Années d'expérience	+10ans (n=26.5)	-10ans (n=32.5)
Taille de l'échantillon total (n = 59).		

Figure 2 : Récapitulatif des variables que nous utilisons dans ce travail.

4.2. Outils de recueil de données

Dans cette étude, les données ont également été recueillies à l'aide d'un questionnaire appelé VOI (inventaire des orientations de valeur).

C'est Ennis et Hooper (Hooper C. D. & Hooper L.M., 1998) qui ont développé un outil de mesure des orientations de valeur des enseignants en éducation physique, le Value Orientation Inventory (VOI).

Les étudiants américains ont utilisé la version anglaise du questionnaire et en Suisse, une version française validée à partir de la version anglaise par Pasco (2008) a été utilisée. La version française du VOI, utilisée pour la partie vaudoise de ce travail, est composé de 14 ensembles de cinq énoncés correspondant chacun implicitement à l'une des orientations de valeur (MD, AA, PA, RS, IE). (Pasco, 2008)

Quant au questionnaire américain, ce dernier est composé de 10 ensembles de cinq énoncés. (cf. annexes pour les questionnaires FR et US au complet).

La tâche de l'enseignant est de classer ces énoncés par ordre d'importance, cinq (5) représentant l'énoncé le plus important de l'ensemble pour lui et un (1) l'énoncé qu'il juge le moins important. On obtient pour chaque professeur un score total pour MD, PA, AA, RS et IE. Pasco (2008), précise qu'un écart-type de plus ou moins 0,6 par rapport à la moyenne est retenu pour dégager une orientation de valeurs prépondérante (forte ou faible). Dans le cas où le score de l'orientation de valeurs est compris entre la moyenne et cet écart-type, elle est identifiée comme neutre. Deux ensembles de cinq énoncés avec les orientations de valeur correspondantes sont présentés en annexe. À la suite des quatre-vingt-dix items, une seconde partie du questionnaire permet de caractériser l'âge, le sexe et l'ancienneté de l'enseignant (Pasco, 2008).

4.3. Procédure

Le VOI, version française et version anglaise, a été envoyé via le logiciel de sondage en ligne « surveymonkey.com ». La plateforme est restée ouverte entre le 9 mars et le 10 avril. Ce questionnaire a été transmis par e-mail à un réseau de connaissances dans l'enseignement d'éducation physique par les étudiants américains du projet PEERS pour la partie Californienne et par les étudiants suisses pour la partie vaudoise.

4.4. Analyse des données

Le logiciel d'analyse statistique SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) a été utilisé pour effectuer l'analyse statistique des données collectées. Les Tests de Levene ont été

utilisés pour mesurer les variances dans les différents groupes et ont permis de déterminer si ces dernières étaient égales (homogènes). Les tests de Student ont permis de comparer les moyennes entre deux groupes (Suisses vs. Américains, enseignants hommes vs femmes, etc.). Pour les corrélations, le coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson a été utilisé. Le niveau de significativité a été fixé à $P < 0.05$.

5. Résultats

5.1 Vue d'ensemble

La vision globale nous montre deux tendances principales. Premièrement, on voit que la moyenne des enseignants suisses et américains est classée par ordre d'importance de la manière suivante : 1) Maîtrise Disciplinaire, 2) Processus d'Apprentissages, 3) Intégration Ecologique, 4) Auto-Actualisation, 5) Responsabilité Sociale. Deuxièmement, on voit que les valeurs maximales pour chaque item sont à peu de choses près égales, alors que pour l'orientation de valeur RS, la valeur minimale est bien inférieure aux autres VO.

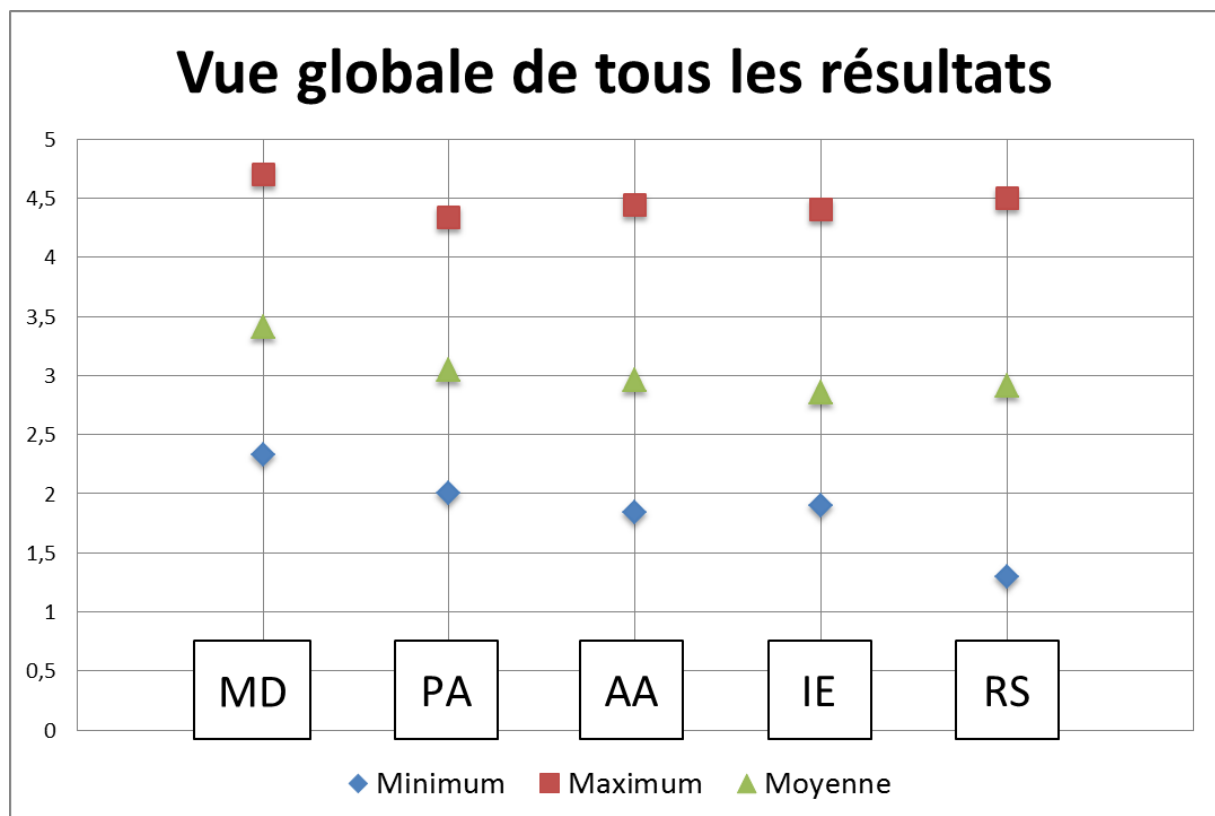


Figure 3 : graphique illustrant une vue globale de l'ensemble des résultats récoltés auprès des 58 répondants suisses et américains. Les moyennes sont représentées par les triangles verts, les maximums par les carrés rouges et les minimums par les losanges bleus. MD = maîtrise disciplinaire, PA = processus d'apprentissages, AA = auto-actualisation, IE = intégration écologique, RS = responsabilité sociale

5.2 Différence Suisse/USA-VO

Aucune différence significative n'est relevée dans la comparaison Suisse/USA pour l'orientation de valeur PA ($t(57)=-0.882$, $p=0.382$), AA ($t(57)=0.216$, $p=0.829$), IE ($t(57)=-0.247$, $p=0.806$). Par contre, deux différences significatives sont relevées pour les orientations de valeurs MD ($t(57)=-2.054$, $p=0.045$) et RS ($t(57)=2.7$, $p=0.008$). C'est-à-dire que les enseignants américains accordent d'avantage de valeur à la maîtrise disciplinaire que les enseignants suisses et la tendance est inversée pour l'orientation de valeur RS.

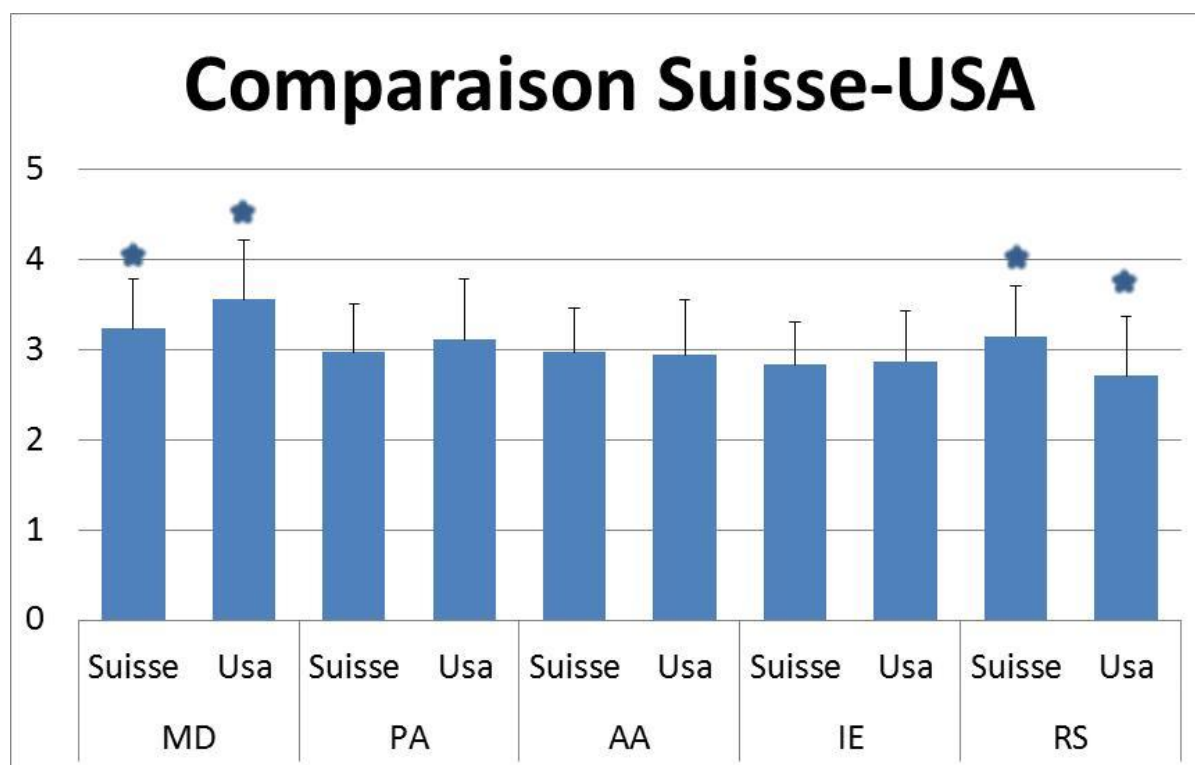


Figure 4 : Graphique illustrant la comparaison Suisse-USA en fonction des 5 orientations de valeurs avec les écarts-types et les moyennes (MD, PA, AA, IE, RS).★ = différence significative. MD = maîtrise disciplinaire, PA = processus d'apprentissages, AA = auto-actualisation, IE = intégration écologique, RS = responsabilité sociale

5.3 Rapport Suisse-Etats-Unis concernant chaque orientation de valeur

En comparant les moyennes pour chaque répondant à notre étude et pour chaque orientation de valeur, nous avons sélectionné celle qui était la plus élevée et donc considérée comme la plus importante et avons ensuite établis des pourcentages. Par exemple, si un répondant a une moyenne plus élevée pour l'orientation de valeur MD, nous établissons que MD est prioritaire pour cet enseignant. Ainsi, en observant les priorités pour chaque enseignant par rapport aux cinq orientations de valeur, nous notons que pour MD, il y a 33% des enseignants suisses pour

qui c'est une priorité contre 53% pour les enseignants américains. L'orientation de valeur PA est une priorité pour 15% des enseignants suisses versus 25% pour les enseignants américains. Concernant la valeur d'orientation AA, les enseignants suisses sont 18.5% à la considérer comme une priorité alors que ce pourcentage descend à 9.5% pour les américains. IE est une priorité pour 7.5% des enseignants suisses alors qu'aux Etats-Unis, ils sont 6.5% à la considérer comme la plus importante des valeurs d'orientation. Finalement, concernant l'orientation de valeur RS, nous observons une importance plus élevée entre les enseignants suisses et américains. En effet, les enseignants suisse sont 26% à trouver que l'orientation de valeur RS est la plus importante. Par contre « seul » 6.5% des enseignants américains ont comme priorité dans leur enseignement la valeur d'orientation RS.

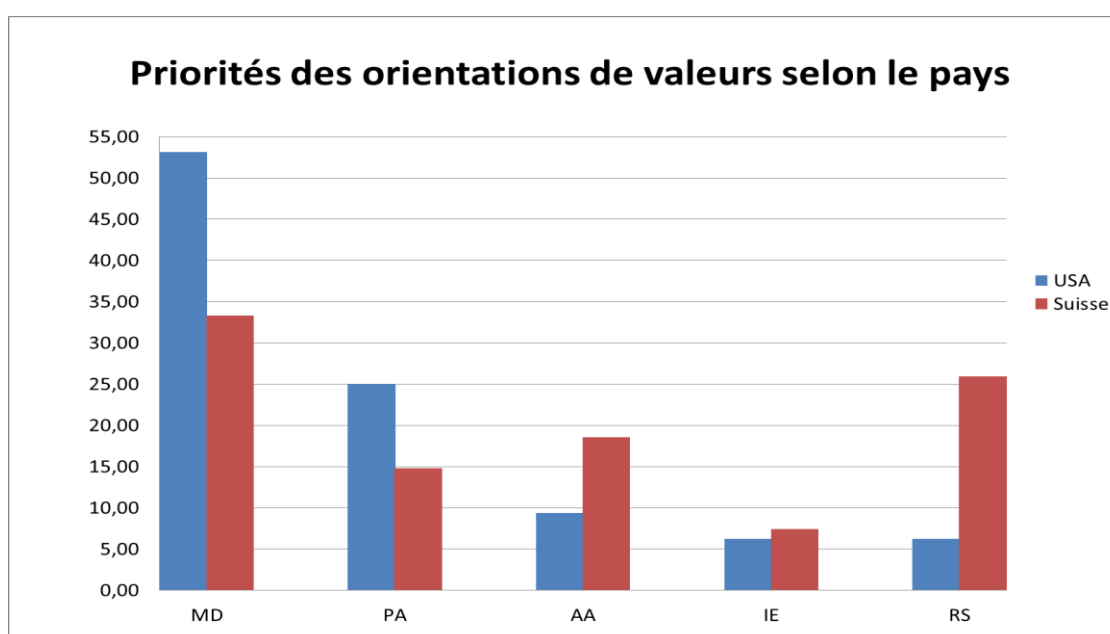


Figure 5 : Graphique représentant le pourcentage de suisses (en rouge) et américains (en bleu) qui s'orientent prioritairement vers l'une ou l'autre des VO. MD = maîtrise disciplinaire, PA = processus d'apprentissages, AA = auto-actualisation, IE = intégration écologique, RS = responsabilité sociale

5.4 Différence hommes-femmes-VO

Graphiquement, nous voyons qu'il y a une légère différence entre les hommes et les femmes pour les orientations de valeur MD et RS. Nous voyons en effet que les hommes accordent plus d'importance à ces deux orientations que les femmes. Mais aucune différence significative n'a été relevée entre les hommes et les femmes pour toutes les orientations de valeurs (MD : $t(57)=1.094$, $p=0.278$, PA : $t(57)=-0.219$, $p=0.827$, AA : $t(57)=0.525$, $p=0.602$, IE : $t(57)= -0.399$, $p=0.691$, RS : $t(57)=0.799$, $p=0.427$).

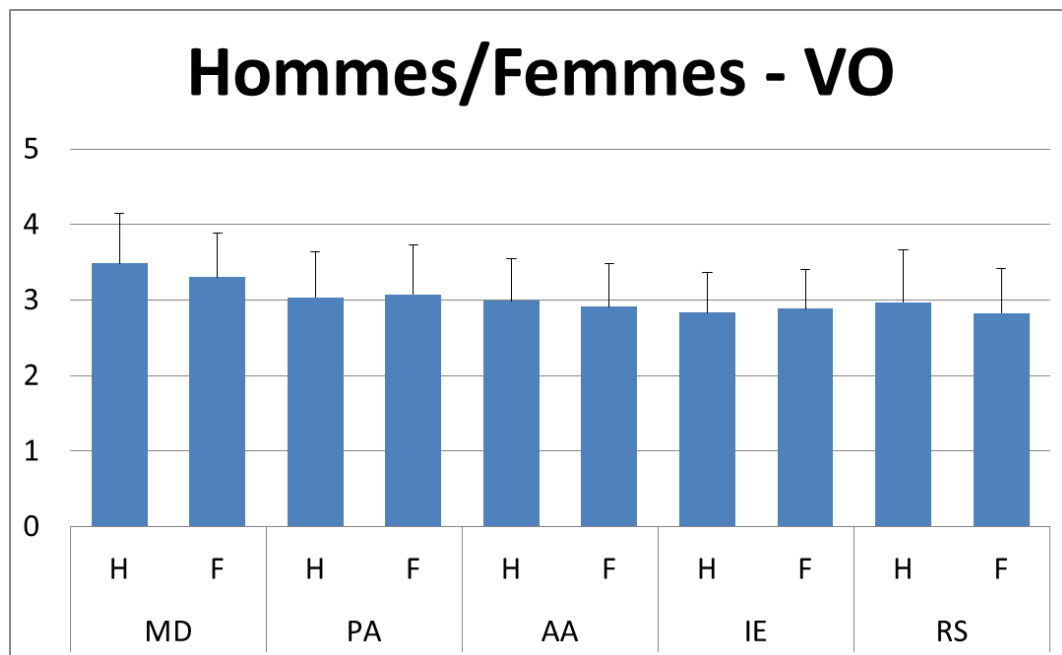


Figure 6 : Graphique illustrant la comparaison Hommes/Femmes en fonction des 5 orientations de valeurs avec les moyennes et les écarts-types (MD, PA, AA, IE, RS). MD = maîtrise disciplinaire, PA = processus d'apprentissages, AA = auto-actualisation, IE = intégration écologique, RS = responsabilité sociale

5.5 Comparaison Pays-Sexe-VO

Graphiquement, nous constatons une différence de genre en Suisse et aux Etats-Unis pour les orientations de valeurs MD et IE. Mais lorsque l'on confronte les résultats aux analyses statistiques, ceux-ci se révèlent partiellement significatifs. En effet, nous ne relevons aucune différence significative pour les valeurs suisses MD ($t(25)=0,299$, $p=0,767$), PA ($t(25)=-0,908$, $p=0,373$), AA ($t(25)=-0,21$, $p=0,984$) et RS ($t(25)=-2,229$, $p=0,821$). Et pour les valeurs américaines PA ($t(30)=0,738$, $p=0,466$), AA ($t(30)=0,534$, $p=0,597$), IE ($t(30)=-1,501$, $p=0,144$), RS ($t(30)=-0,475$, $p=0,638$). Par contre, une valeur significative est relevée pour MD ($t(30)=2,832$, $p=0,008$) aux Etats-Unis et pour IE ($t(25)=2,063$, $p=0,05$) en Suisse. En effet, les hommes américains accordent plus d'importance à l'orientation de valeur MD que les femmes américaines et les hommes suisses, accordent plus d'importance à l'orientation de valeur IE que les suissesses.

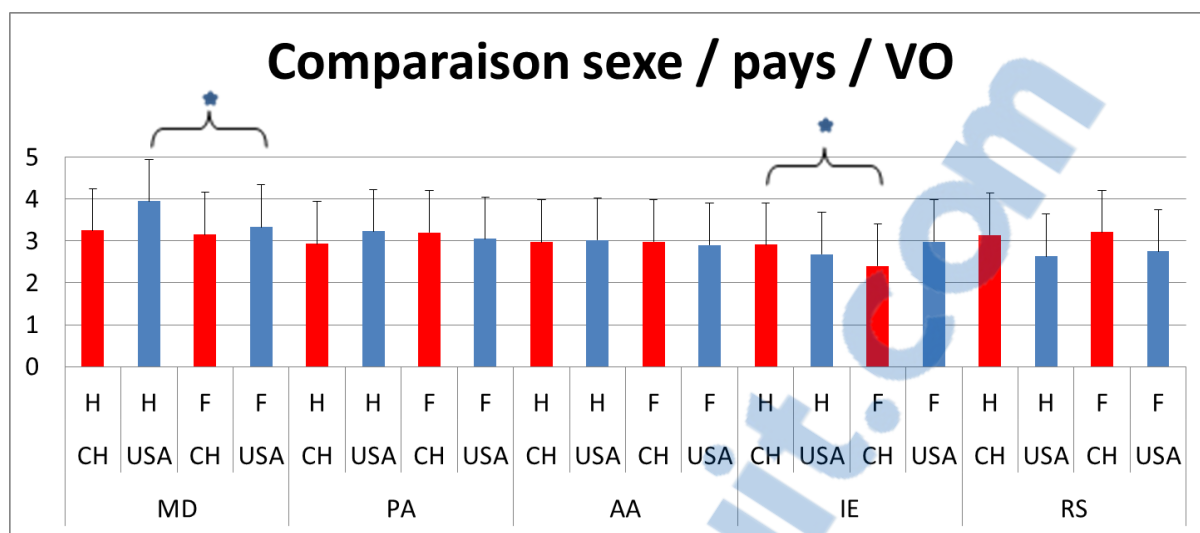


Figure 7 : Graphique illustrant la comparaison entre le genre, le pays et les 5 orientations de valeurs avec les écarts-types et les moyennes (MD, PA, AA, IE, RS). ★ = différence significative. MD = maîtrise disciplinaire, PA = processus d'apprentissages, AA = auto-actualisation, IE = intégration écologique, RS = responsabilité sociale

5.6 Années d'expérience-VO

Les orientations de valeurs MD ($t(56)=404$, $p=0.688$), PA ($t(56)=0.734$, $p=0.466$), AA ($t(56)=-0.302$, $p=0.764$) et IE ($t(56)=-0.792$, $p=0.66$) ne montrent aucune différence significative. Une seule différence significative est notée pour l'orientation de valeur RS ($t(56)=-2.626$, $p=0.11$). On note aussi qu'une corrélation significative est relevée entre l'ancienneté et l'orientation de valeur RS ($r(58)= -0.28$, $p=0.017$) : plus l'ancienneté augmente et moins les enseignants poursuivent l'orientation de valeur RS.

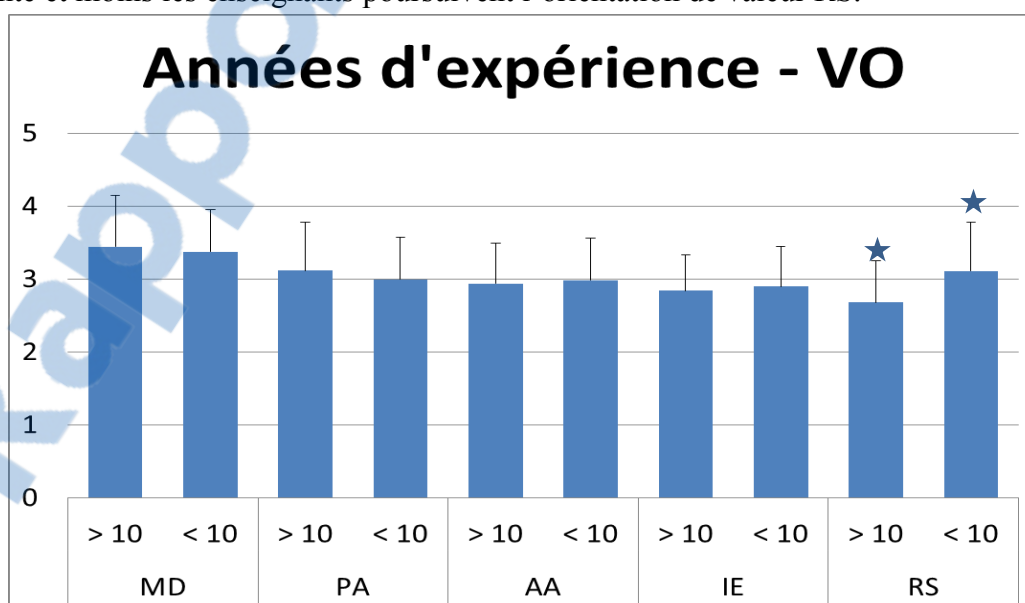


Figure 8 : Graphique illustrant la comparaison entre les années d'expérience et les 5 orientations de valeurs avec les écarts-types et les moyennes (MD, PA, AA, IE, RS). ★ = différence significative. MD = maîtrise disciplinaire, PA = processus d'apprentissages, AA = auto-actualisation, IE = intégration écologique, RS = responsabilité sociale

5.7 Comparaison Pays-VO-Ancienneté

Graphiquement, en Suisse, nous observons des différences liées à l'ancienneté pour les orientations de valeurs MD, PA, AA et RS. Et aux Etats-Unis, de légères différences sont observées pour AA et IE. En effet, pour les enseignants suisses, les moins expérimentés accordent plus d'importance à l'orientation de valeur MD que les plus expérimentés ($>10=2.9$ vs $<10=3.3$). Pour l'orientation de valeur PA, ce sont les plus expérimentés qui y accordent d'avantage d'importance ($>10=3.3$ vs $<10=2.9$). Pour AA, ce sont à nouveau les plus expérimentés qui y accordent plus d'importance ($>10=3.3$ vs $<10=2.9$). Enfin, pour l'orientation de valeur RS, les enseignants les moins expérimentés y accordent plus d'importance que les plus expérimentés ($>10=2.7$ vs $<10=3.2$). Pour les enseignants américains, les moins expérimentés accordent plus d'importance à l'orientation de valeur AA que les plus expérimentés ($>10=2.8$ vs $<10=3.1$). En ce qui concerne l'orientation de valeur IE, les enseignants les moins expérimentés y accordent moins d'importance que les plus expérimentés ($>10=2.8$ vs $<10=3$).

Statistiquement, aucune différence significative n'a été relevée dans la comparaison des Etats-Unis et de la Suisse entre l'ancienneté et les orientations de valeurs. Pour la Suisse les valeurs statistiques sont MD ($t(25)=-1,258$, $p=0,210$), PA ($t(25)=1,124$, $p=0,272$), AA ($t(25)=1,302$, $p=0,205$), IE ($t(25)=-0,207$, $p=0,837$), RS ($t(25)=-1,441$, $p=0,162$) et pour les Etats-Unis MD ($t(29)=-0,282$, $p=0,780$), PA ($t(29)=-0,331$, $p=0,743$), AA ($t(29)=-1,029$, $p=0,312$), IE ($t(29)=-0,931$, $p=0,360$), RS ($t(29)=-0,519$, $p=0,608$). Pour les Etats-Unis, les valeurs statistiques sont MD ($t(29)=-0,282$, $p=0,780$), PA ($t(29)=-0,331$, $p=0,743$), AA ($t(29)=-1,029$, $p=0,312$), IE ($t(29)=-0,931$, $p=0,360$), RS ($t(29)=-0,519$, $p=0,608$).

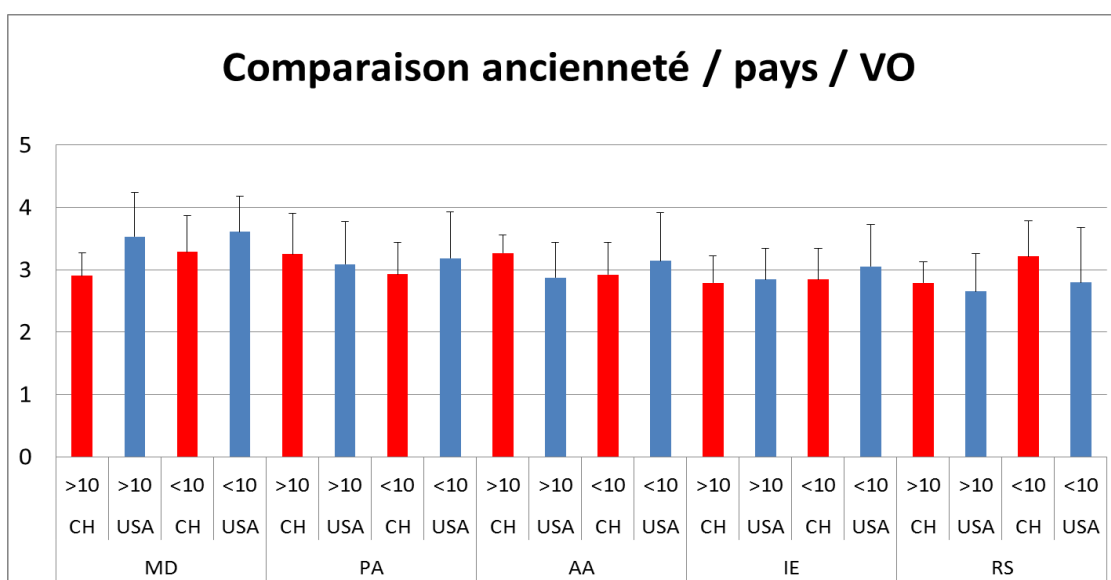


Figure 9 : Graphique illustrant la comparaison entre les années d'expérience, le pays et les 5 orientations de valeurs avec les écarts-types et les moyennes (MD, PA, AA, IE, RS). MD = maîtrise disciplinaire, PA = processus d'apprentissages, AA = auto-actualisation, IE = intégration écologique, RS = responsabilité sociale

6. Discussion

6.1 Influence du pays sur VO

Notre hypothèse est en partie confirmée. En effet, les enseignants américains accordent une plus grande importance à l'orientation de valeur MD (cf. figure 4) que les enseignants suisses. Cela s'expliquerait, comme exposé plus haut, par le fait que le système sportif américain met d'avantage l'accent sur le professionnalisme du sport et ce dès la highschool. Ainsi, des bourses d'études sont accordées aux étudiants à haut potentiels, les médias valorisent un grand nombre de pratiques, des salaires plus ou moins importants sont versés. A nos yeux ce système incite davantage d'enseignants américains à mettre leurs priorités sur cette orientation de valeur. De plus, lorsque nous regardons les standards californiens (CPES : *Standard 2 : students demonstrate knowledge of movement concepts, principles, and strategies that apply to the learning and performance of physical activities. Standard 4 : Students demonstrate knowledge of physical fitness concept, principles, and strategies to improve health and performance*) (PES California, 2010, p.vii). Nous pouvons observer que la notion de performance est présente alors que ce n'est pas le cas en Suisse (PER). A titre comparatif, Chen, Lui et Ennis (1997) ont montré que l'orientation de valeur MD était autant importante pour les enseignants chinois que pour les enseignants américains (USA 31.9%, Chine 32.6%). Aussi, l'étude d'Ennis, Chen et Ross (1992) montre qu'à l'est des Etats-Unis, seul 7,6% des

enseignants accordent de l'importance à l'orientation de valeur MD. Desrosiers et Genet-Volet (2002) ont quant à eux comparé les priorités des enseignants québécois et américains. Les résultats montrent que les enseignants des deux pays accordent la même importance à la dimension MD (Québec 38.7% vs Etats-Unis 31.9%). Il est toutefois intéressant de noter que ce pourcentage reste relativement bas en comparaison aux résultats de notre étude (53.13%) (cf. figure 5).

La différence que nous trouvons entre la Suisse et les Etats-Unis pour MD peut aussi s'expliquer par les notes. En effet, dans le canton de Vaud (où nous avons récolté les données suisses), l'éducation physique ne compte pas dans la scolarité d'un élève contrairement à l'éducation physique aux États-Unis. Le fait d'être noté pousserait ainsi les enseignants à prioriser les apprentissages moteurs au détriment d'autres apprentissages plus transversaux.

En nous référant à notre partie historique (point 2.2.2), nous pouvons nous rendre compte que suite à la seconde guerre mondiale, l'aspect performance a été mis en avant dans les deux pays. Cependant, il semble qu'aux Etats-Unis cette mise en avant de la performance ait été plus importante. En effet, dès cette époque, de nombreux spécialistes préconisent l'utilisation et la mise en place de tests physiques pour évaluer les élèves (Pons, 1954 ; Shimon, 2011).

Nous avons d'ailleurs pu remarquer lors de notre voyage PEERS (oct. 2014) aux Etats-Unis, que les élèves sont régulièrement évalués à l'aide de tests physique (Fitnessgram : cf. point 2.2.2) et mettent encore aujourd'hui beaucoup l'accent sur la condition physique. En effet, suite à nos observations de leçons d'EPH en Californie et à des discussions avec les enseignants en question, nous retenons que les aspects liés à la condition physique (principalement force et endurance) sont présents de manière hebdomadaire.

Par contre notre hypothèse concernant les enseignants suisses ne se confirme pas. Nous pouvons constater qu'il n'apparaît aucune différence significative (cf. figure 4) pour l'orientation de valeur PA entre la Suisse et les Etats-Unis. L'idée que nous avons de dire que la formation Suisse est très axée en direction des processus d'apprentissage n'est pas fausse car les valeurs moyennes sont assez élevées, mais les américains y accordent également une grande importance. Les valeurs américaines moyennes sont d'ailleurs sensiblement plus élevées que les suisses (2.97 (Suisse) vs 3.11 (USA)). De plus, aux Etats-Unis, 25% d'enseignants considèrent PA comme une priorité alors que ce pourcentage descend à 15 concernant la Suisse.

Aussi, nos résultats nous apportent une information que nous n'attendions pas. L'orientation de valeur RS est significativement différente entre les Etats-Unis et la Suisse (cf. figure 4). Nos résultats montrent que les enseignants suisses y accordent plus d'importance que les enseignants américains. Comme nous l'avons expliqué dans la partie historique (cf. point 2.2.2) l'aspect émotionnel et social sont présents depuis plus longtemps dans les programmes d'éducation physique suisses que dans les américains. Cela pourrait donc être une piste explicative. Cependant, de nos jours, ces aspects semblent avoir la même importance dans les deux pays. Tout du moins pour les nouveaux standards nationaux (NPES). Cependant, l'étude d'Ennis, Chen et Ross (1992) montre qu'à l'est des Etats-Unis, 57% des enseignants ont l'orientation de valeur RS comme priorité. Ces derniers précisent que ces derniers mettent l'accent sur le respect et la collaboration. Aussi, en s'appuyant sur le plan d'étude romand, nous nous apercevons que l'orientation de valeur RS est bien représentée dans les capacités transversales (collaboration et communication) et dans la formation générale (vivre ensemble et exercice de la démocratie). Dans les standards américains, cette dernière est également représentée dans le quatrième standard : « *l'élève présente un comportement responsable respectueux de lui-même et des autres* » et dans le cinquième standard « *l'élève doit être capable de connaître l'enjeu de l'activité physique dans le domaine de la santé mais également la valeur de l'éducation physique afin de prendre du plaisir, de relever des défis, s'exprimer et avoir une interaction sociale* » (California State Board of Education 2010, p. vii). Nous ne pouvons donc pas vraiment dire que cette différence est liée aux programmes de formation des enseignants.

Une autre piste explicative pourrait être la non notation de l'EP dans le canton de Vaud. En effet l'étude NOTEPS, actuellement en cours, menée sur ce sujet (Lentillon, Deriaz, Voisard, Allain, 2015), montre que les enseignants du Canton de Vaud accordent davantage d'importance aux habiletés sociales ainsi qu'aux interactions enseignants-élèves par rapport aux enseignants du Canton de Genève qui eux, doivent faire des évaluations sommatives.

A titre de comparaison, il est intéressant de noter que pour cette même orientation de valeur (RS), une étude de Desrosiers et Genet-Volet (2002) montre que les enseignants aux USA y accordent plus d'importance que les enseignants du Québec (Banville, Desrosiers et Genet-Volet, 2002).

6.2 Influence du genre sur VO

Le graphique de la figure 6, nous permet de constater une légère différence de moyenne pour les orientations de valeurs MD et RS. Ainsi les hommes, que ce soit pour MD ou RS, ont des moyennes légèrement supérieures aux femmes. Par contre, aucune différence statistiquement significative n'a été relevée entre les hommes et les femmes pour toutes les orientations de valeurs (cf. figure 6). Ces résultats corroborent l'étude de Pasco (2008), dans laquelle ce dernier démontre que le sexe, l'âge ainsi que l'ancienneté de l'enseignant n'influencent pas la définition de ses orientations de valeur. (Pasco, 2008). Notre hypothèse est donc en partie réfutée par les résultats statistiques obtenus. Nous pouvons donc envisager l'idée que l'enseignement de l'activité physique est un métier asexué, ou du moins qu'il l'est devenu au fil du temps. Notre deuxième hypothèse explicative serait de dire qu'une plus grande partie des sports pratiqués à l'école étant à connotation masculine comme le football, le handball, la lutte, l'escalade, le unihockey ou encore le basketball (Fontayne, 2001), les femmes qui choisiraient ce métier auraient des traits de caractère, que l'on associe plus aux hommes. Ces derniers seraient plus marqués. En effet, les travaux de Bem (1981, 1985) parlent « d'individus typés « masculin » (qui endossent les rôles et traits psychologiques caractéristiques des hommes et rejettent ceux qui caractérisent les femmes), d'individus typés « féminins » (qui endossent les rôles et traits psychologiques caractéristiques des femmes et rejettent ceux qui caractérisent les hommes), d'individus « androgynes » (qui endossent les rôles et traits psychologiques qui caractérisent à la fois les hommes et les femmes), et d'individus « non-différencié » (qui ne marquent pas d'appétence particulière pour les rôles et traits psychologiques caractéristiques des hommes ou des femmes) » (Fontayne, 2001, p. 24). De plus, Fontayne explique que le sport en tant que pratique sociale tend à un marquage sexuel. En général, le sport est considéré comme un domaine plutôt masculin (Fontayne, 2001).

Un article de 1968 parle d'ailleurs du sport comme moyen d'exprimer sa part de masculinité pour les futures enseignantes d'éducation physique, en voici un passage : *Le conditionnement féminin est officiellement véhiculé, mais les professeures en devenir parviennent à construire une double identité. En classe non mixte, elles se distinguent et affichent leur supériorité. Supérieure à la norme, leur niveau en fait les cadres incontournables des cours d'EPS, incitant leurs enseignantes à les solliciter pour la démonstration ou l'encadrement de petits groupes. La pratique de l'EPS permet ainsi aux filles sportives d'exprimer leur part de masculinité, identité qu'elles renforcent à l'extérieur de l'enceinte scolaire.* (Szerdahelyi, 1968, p.121).

Par contre lorsque nous comparons les hommes et les femmes à l'intérieur de leurs pays respectifs, nous notons des différences significatives pour MD (pour les Américains) et IE (pour les Suisses) (cf. figure 7). Ceci confirme donc partiellement notre hypothèse. Le sexe peut donc avoir une influence sur l'orientation de valeur MD, tout du moins par rapport à l'échantillon de cette étude qui est quelque peu disparate (échantillon majoritairement masculin pour la Suisse et féminin pour les USA). Nous pourrions éventuellement expliquer ces résultats en disant qu'aux Etats-Unis, les hommes accorderaient plus d'importance à la réalisation correcte de gestes techniques en vue d'une meilleure performance. En effet, nous pensons que les hommes prennent plus à cœur que les femmes, le fait de se mesurer aux autres et donc d'être plus performant que son adversaire. La différence concernant IE ne nous interpelle pas et ne voyons aucun élément pertinent pour l'expliquer. De plus en sachant que l'échantillon suisse étant composé en grande majorité d'hommes, ce résultat peut être biaisé.

Aussi, il est intéressant de relever que nos résultats ne vont pas dans la direction de l'étude de Ennis et Zhu (1991) qui suggèrent que les enseignantes d'éducation physique accorderaient plus d'importance à l'orientation de valeur AA que les enseignants. En effet, ces derniers pensent qu'une des caractéristiques du genre féminin est de prendre soin et d'élever les enfants. Ceci influencerait donc le fait de vouloir que les élèves apprennent petit à petit à être autonomes, à faire leurs propres choix etc. De même, Ruble (1983) souligne que le bien-être individuel et la maîtrise de soi, notions phares de l'Auto-Actualisation, sont fréquemment associés au sexe féminin. Sylvie Schweitzer ajoute, que l'industrialisation du milieu du XIXe siècle marque le début de l'enracinement de stéréotypes concernant les qualités au travail des femmes, telles la patience, la docilité ou l'adresse, opposées aux qualités masculines comme la force physique, la décision ou l'inventivité (Marguerite, 2008).



Il est intéressant de compléter cette partie avec une étude de Liu et Silverman (2006) qui a été réalisée auprès d'un échantillon de trois-cent-cinquante-trois enseignants taïwanais du primaire (n=186) et du secondaire (n=167) (Liu et Silverman, 2006). *« Les hommes privilégient MD et PA tandis que les femmes organisent leur enseignement en référence à RS. Ce résultat illustre l'influence différenciée d'une culture sur les garçons et sur les filles. Cependant ce résultat pourrait, tout comme dans notre étude, être biaisé par la structure de l'échantillon (plus de 61% d'hommes pour seulement 38% de femmes). Des travaux complémentaires seraient à mener pour confirmer l'existence d'un lien significatif entre le genre de l'enseignant et les OV qu'il privilégie. »* (Gueguen, 2013, p.105)

6.3 Influence de l'ancienneté sur VO

Lorsque nous comparons les années d'expérience en croisant les données suisses aux données américaines, les orientations de valeurs MD, PA, AA et IE ne montrent aucune différence significative par rapport à l'ancienneté (cf. figure 8). Et une seule différence significative est notée pour l'orientation de valeur RS ($t(56)=-2.626$, $p=0.11$). On note aussi une corrélation significative entre l'ancienneté et l'orientation de valeur RS ($r(58)=-0.28$, $p=0.017$) : plus l'ancienneté augmente et moins les enseignants poursuivent la RS. Une des explications à cela serait de dire que les années d'expérience modifient la manière d'appréhender ce métier. La vision de l'enseignement évolue, les priorités sont quelque peu déplacées au fur et à mesure d'une carrière d'enseignant. De même, Ennis et Chen (1995) remarquent que les systèmes de croyances se structurent généralement au cours des dix premières années d'enseignement. Les orientations de valeur des enseignants disposant de dix ou vingt ans d'ancienneté sont plus stables et moins susceptibles d'évoluer. Enfin, lorsqu'ils ont plus de vingt ans d'ancienneté, leur système de croyances est fermement établi et peu susceptible de changer. Les enseignants inexpérimentés, plus critiques vis-à-vis du système éducatif, s'orienteraient plus facilement vers des orientations associées à des buts socioculturels. Cet article va donc dans le sens de nos résultats.

Par contre, en faisant la comparaison entre les enseignants expérimentés et les jeunes enseignants à l'intérieur de leurs pays respectifs, aucune différence significative n'est notée et ceci malgré des tendances que l'on relève graphiquement. Nous expliquons cela une fois de plus par le fait que notre échantillon est très déséquilibré entre les deux pays (plus d'expérimentés pour les données américaines que suisses).

7. Limites et perspectives

Une première limite de notre travail est le fait que le questionnaire est quelque peu fastidieux à remplir. Nous pouvons nous demander si les sujets ont tous répondu rigoureusement. De plus, les affirmations à classer de 1 à 5 selon l'importance qu'on lui apporte sont également proche au niveau de leur signification. Nous pouvons nous demander si le classement des affirmations reflète réellement la conviction et l'orientation de valeur à laquelle on attache le plus d'importance. Dès lors, cela a pu avoir une répercussion sur nos résultats et a pu biaiser certains résultats.

Le fait de se concentrer sur certaines orientations de valeur comme MD, RS ou PA pourrait être une bonne idée et permettrait d'être davantage précis et concis au niveau du questionnaire ainsi que dans l'analyse des données. En effet, nous avons remarqué dans notre étude que les orientations de valeur IE et AA passe quelque peu en second plan pour les enseignants qui ont pris part à notre étude. Il serait judicieux d'approfondir cette question : pour quelle raison, certaines orientations de valeur sont aussi peu privilégiées par les enseignants.

Une autre limite de notre étude est le nombre relativement faible de sujet qui ont pris part à notre étude (N=59). Si la période accordée à la récolte de donnée avait été plus longue, peut-être aurions-nous eu plus de répondants ? Cela reflète-il réellement les conceptions d'enseignements des profs d'éducation suisses et américains ? Aurait-on eu des résultats différents si un échantillon plus conséquent avait été utilisé pour répondre à nos hypothèses ?

Aussi, il aurait été judicieux d'interroger un nombre équivalent de femmes et d'hommes et cela d'autant plus lorsque l'on se penche sur la question du genre. Nous pouvons faire la même remarque à propos des années d'expérience. En effet, concernant le sexe, nous avons un échantillon pour la Suisse qui est composé de 23 hommes et de seulement 4 femmes. Du côté américain, 20 femmes et 12 hommes composent l'échantillon. Et par rapport aux années d'expérience, nous avons un échantillon relativement disproportionné. Ainsi, l'échantillon est composé pour la Suisse de 4 enseignants avec plus de 10 années d'expérience et de 23 enseignants qui ont moins de 10 ans d'expérience. Il en va de même pour les Etats-Unis mais dans l'autre sens. (23 enseignants avec plus de 10 ans d'expérience et 8 avec moins de 10 ans d'expérience. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'avec des données qui soient davantage proportionnées, nous aurions pu trouver davantage de différences significatives.

Afin de limiter ce problème, nous aurions pu répartir les années d'expérience en plusieurs tranches comme l'a fait par exemple Paco (2008) : 1 à 5 ans, 6 à 15 ans, 16 à 25 ans et plus de 25 ans d'expérience.

Pour un éventuel prochain travail dans ce domaine, il est nécessaire de considérer ces différentes limites afin d'obtenir des résultats encore plus pertinents et ainsi avoir une image encore plus fidèle à la réalité. Aussi, il nous apparaîtrait intéressant d'observer en nous concentrant d'avantage sur le passé sportif des enseignants (Meek G., Cutner-Smith, Matthew D., 2004). Cet aspect pourrait peut-être mettre en évidence d'autres différences intéressantes. Effectivement, comme le suggère Lawson, *« les hommes ayant pratiqués un sport traditionnel ont plus de chance d'être conservateurs dans leurs choix de contenus en EP et donc de privilégier la maîtrise de la discipline. Il ajoute également que les enseignants ayant pratiqués un sport ou une activité physique non traditionnelle ont plus de chance de faire preuve d'innovation dans les contenus »* (Lawson1983, cité par Pasco 2008 p.101).

Une dernière limite de notre travail est le fait que nous avons utilisé les standards californien comme référence pour les programmes d'EP puisque initialement le questionnaire devait être distribué à des enseignant d'EP californiens. Cependant, quelques questionnaires ont également été distribué dans d'autres états. Dès lors, certains enseignants américains qui ont pris part à l'étude se basent sur d'autres standards (soit les National Standard ou des standards d'autres Etats).

8. Conclusion

Pour conclure ce travail, nous allons revenir sur nos questions de recherche ainsi que sur les hypothèses émises afin de synthétiser nos réponses. Ainsi nous voulions saisir en quoi les conceptions de l'enseignement de l'éducation physique diffèrent entre les USA et la Suisse. Le sexe et les années d'expérience ont-elles une influence sur les orientations de valeurs (OV) ? Si oui, quelles sont les influences externes qui modulent ces différentes conceptions. Nous avons émis plusieurs hypothèses quant aux éventuelles différences entre les enseignants suisses et américains. Premièrement, selon nous, les américains mettent davantage l'accent sur la maîtrise de la discipline alors que les suisses sont plus axés PA.

Ensuite, il y aurait une différence entre les hommes et les femmes au niveau des OV. En effet, comme le suggère plusieurs études (Ennis et Zhu, 1991 ; Gueguen, 2013), les femmes accordent plus d'importance aux orientations de valeurs RS et AA par rapport aux hommes. De plus les femmes accorderaient moins d'importance à MD que les hommes.

Finalement, plus un enseignant aura de l'expérience, moins ce dernier accordera de l'importance à la maîtrise de la discipline. En effet, l'hypothèse était que plus un enseignant a de l'expérience, plus il va accorder de l'importance à l'aspect social de l'éducation physique.

Ce travail confirme partiellement toutes nos hypothèses initiales et vient même nous apporter des éléments supplémentaires forts intéressants.

Premièrement, en comparant les deux pays, nous observons que les enseignants américains accordent une plus grande importance à l'orientation de valeur MD et nous expliquons en partie cela en nous appuyant sur le système sportif américain qui valorise extrêmement la culture sportive. Aussi, nous supposons que dans le système de formation des enseignants américains, les California Standards mettent plus l'accent sur la notion de performance. Notre troisième piste explicative est de dire que le fait de noter les élèves aux Etats-Unis, joue un rôle dans l'importance accordée à MD. Cette première comparaison Suisse-USA nous montre également que l'orientation de valeur PA n'est pas, comme nous l'envisagions, plus importante pour les enseignants suisses. L'idée n'est pas totalement fausse puisque les valeurs moyennes sont assez élevées, mais les américains y accordent également une grande importance. Enfin, nous apprenons avec nos résultats que l'orientation de valeur RS est significativement plus importante pour les enseignants suisses que pour les enseignants américains. En allant creuser un peu la question, nous faisons la conclusion que cette différence n'est pas liée aux programmes de formation des enseignants.

Dans la comparaison entre les orientations de valeur et le genre, notre travail nous permet de noter des différences graphiques qui montrent que les hommes ont des moyennes légèrement supérieures aux femmes pour MD et RS. Par contre, en mélangeant les hommes et les femmes des deux pays, aucune différence statistiquement significative n'a été relevée entre les hommes et les femmes pour toutes les orientations de valeurs. Nous émettons l'hypothèse que ce métier serait asexué, ou du moins qu'il l'est devenu au fil du temps. Ou notre deuxième hypothèse explicative serait de dire que le sport est simplement à connotation masculine. En comparant les hommes et les femmes à l'intérieur de leurs pays respectifs, nous notons des différences significatives pour MD (pour les Américains) et IE (pour les Suisses). D'après-nous, les hommes américains accorderaient plus d'importance à la réalisation correcte de gestes techniques en vue d'une meilleure performance. Nous pensons que les hommes ont un goût pour la compétition beaucoup plus marqué que les femmes. En ce qui concerne IE pour les Suisses, aucun élément pertinent pour l'expliquer. De plus en sachant que l'échantillon suisse étant composé en grande majorité d'hommes, ce résultat peut être biaisé.

Dans la comparaison entre les orientations de valeurs avec l'ancienneté des maîtres d'EPH. Et en croisant les données suisses aux données américaines, les orientations de valeurs MD, PA, AA et IE ne montrent aucune différence significative par rapport à l'ancienneté. Et une seule différence significative est notée pour l'orientation de valeur RS. Nous notons aussi une corrélation significative entre l'ancienneté et l'orientation de valeur RS. Nous supposons que les années d'expérience modifient la manière d'appréhender ce métier. La vision de l'enseignement évolue, les priorités sont quelque peu déplacées au fur et à mesure d'une carrière d'enseignant.

Une ouverture possible serait, pour une prochaine étude, d'utiliser également des questionnaires pour les élèves afin d'observer s'il y a adéquation entre les conceptions de l'enseignant et ce que les élèves perçoivent. Il serait utile également de faire une étude qualitative en mettant en place des interviews. Cela permettrait d'être davantage précis dans la récolte de données.

9. Liste des figures

Figure 1 : classement des 7 brochures des manuels de 98 dans les 4 grands axes thématiques du PER., p.8

Figure 2 : récapitulatif des variables que nous utilisons dans ce travail, p18

Figure 3 : vue globale de tous les résultats, p.20

Figure 4 : comparaison Suisse-USA, p. 21

Figure 5 : priorités des orientations de valeurs selon le pays, p.22

Figure 6 : hommes/femmes – VO, p.23

Figure 7 : comparaison sexe / pays / VO, p.24

Figure 8 : années d'expérience – VO, p.24

Figure 9 : comparaison ancienneté / pays / VO, p.26

10. Bibliographie

Apple, M. (1982) «Education and power.» Boston

BANVILLE, D., DESROSIERS, P., & GENET-VOLET, Y. (2002). Comparison of value orientations of Quebec and American teachers : a cultural difference ? *Teaching and Teacher Education*, 18, 469-482.

Bem, S. (1981). Sex Role Inventory : Professional manuel. Palo alto, CA : Consulting Psychologist Press.

Conférence inter cantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. (CIIP). Repéré dans <http://www.ciip.ch/>

Education physique Manuel 1, Eclairages théoriques, enjeux pour la pratique. Brochure 1, pp. 19-23. Repéré à <http://www.mobilesport.ch/actualite/manuels-d%C3%A9ducation-physique-manuel-1-eclairages-th%C3%A9oriques/?lang=fr>

Ennis, C. D., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientation in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.

Ennis, C.D., Chen, A., & Ross, J. (1992). Educational value orientations as a theoretical framework for experienced urban teachers' curricular decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 156-163.

Ennis, C. D. & Zhu W. (1991) Value Orientation: A description of teachers' goal for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33-40

Ferguson, M. (1981). Les enfants du Verseau: pour un nouveau paradigme. Paris: Calmann-Lévy. Cité par Gueguen (2013)

Fontayne, P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *DE Boeck Supérieur. Staps*, 55, 23-37.

Gueguen M., sous la direction de Denis Pasco. (octobre 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.» *Thèse*. Édité par Université européenne de bretagne, 82-102

Hooper C. D. & Hooper L.M. (mars 1998). «Development of an instrument for assessing educational value orientations.» *Journal of Curriculum Studies*, pp. 277-280.

Jewett, A.E. (1994). «Curriculum Theory and Research in Sport Pedagogy.» *Sport Science Review*, pp. 56-72.

Jewett A. E., Bain L.L. (1985). «The curriculum process in physical education.» 124-125

Lawson, H.A. (1983a). « Toward a model of teacher socialization in physical education : the subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of teaching of physical education*, 2, 3-16.

Lentillon, V., Deriaz, D., Voisard, N., Allain, M., (2015) « Les effets de l'évaluation sommative sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en éducation physique et sportive au degré secondaire », *Projet de recherche intercantonal en EPS, financé par l'Office Fédéral du Sport, Macolin (OFSP) et le Service de l'Education Physique et du Sport (SEPS) du Canton de Vaud*, 2012-2015. (étude en cours, publication prévue en août 2015)

Marguerite, H. (2008). Genre et éducation. Dossier d'actualités de la VST, n°37.

Maslow, A. H. (1979). «Humanistic education.» *Journal of Humanistic Psychology*, pp. 13-27.

Meek, G., & Cutner-Smith, M. D. (2004). Preservice teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *Physical Educator*, 61(2), 88.

National physical education standards (NPES). Repéré à <http://www.shapeamerica.org/standards/pe/>

Pasco, Denis et al. (2008). «Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté.» *Staps*. 89-105

Pasco, D., Le Bot, G., & Kermarrec, G. (2012). Les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique et leur compatibilité avec les objectifs de développement personnels des programmes. *Carrefours de l'éducation*, n°33, 163-182.

Physical Education Model Content Standards for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve. (PES California) (2010). California State Board of Education. Repéré à <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/pestandards.pdf>.

Plan d'étude romand (PER). Repéré à <http://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg/>.

Pons, J. (janvier 1954). «L'éducation physique aux Etats-Unis.» *EP&S*.

Shimon, Jane M. (2011). *Introducing to teachning physical education. Principles and strategies*. Édité par Human Kinetics, 1-32

Swanson & Spears. (1995). *History of Sport and Physical Education in the United States*. Dubuque: WCB Brown & Benchmark. 205-252

Szerdahelyi L. (2009). 68', révolutions dans le genre ? Regards complémentaires. *L'Éducation Physique et Sportive entre sport et mixité durant les années 68*. 29, pp. 119-129

11. Annexes

Version anglaise de l'inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique et sportives (version courte)

Physical Educator Valued Orientation Inventory (Short Form)

Below you will find groups or sets of statements that describe goals for students in physical education. Because of limitations in class time, facilities, equipment, and scheduling, etc., we often have to make hard choices about which goals are most important for students in our physical education classes.

Please read the statements in each set and rank them from 5 (most important) to 1 (least important). Although some statements in the various sets may seem similar, they express different goals that physical educators believe are important. Your rankings will be used by your school district to plan staff development sessions and other support services to assist you in accomplish your goals for students in physical education.

Directions:

1. Carefully read all of the statements in each set before answering.
2. Consider the importance of each statement to you when planning and teaching students in your physical education classes.
3. Assign your priority (5 to 1) by ranking each statement.
4. Place a "5" next to the statement that **MOST** important in your planning and teaching, a "4" next to the statement that is second most important and so on through number "1" which is the statement of **LEAST** importance when compared to the others.

MOST IMPORTANT:

5. **PLEASE GIVE EACH STATEMENT IN THE SET A *DIFFERENT* NUMBER (5 - 1) EVEN WHEN THIS IS DIFFICULT. The inventory cannot be scored if a set has two 1's or three 2's, etc.**

SET I:

1. _____ I teach students to try new activities to find ones that they enjoy.
2. _____ I teach students how to break down movement, skill, and fitness tasks to emphasize the most critical components for learning.
3. _____ I teach students to work together to solve class problems.
4. _____ I plan so that students are practicing skills, games, or fitness tasks.
5. _____ I teach students to take responsibility for their own actions.

BE SURE TO USE A DIFFERENT NUMBER (5-1) FOR EACH ITEM IN THE SET

SET II:

6. _____ I plan so that classes reflect an emphasis on social interaction, personal success, and effective performance.
7. _____ I teach students to select goals consistent with their unique abilities.
8. _____ I teach students to apply skills in appropriate game and exercise situations.
9. _____ I teach students to think carefully about the rules to be sure that all students have an equal chance to play.
10. _____ I teach students games, sport, and fitness activities so they can participate with others.

SET III:

- 11._____ I require students to spend class time practicing games, skill, and fitness activities emphasized in the daily objectives.
- 12._____ I challenge students to learn new things about themselves.
- 13._____ I teach students the basic concepts necessary for effective performance in games, sport, or fitness activities.
- 14._____ I balance my curriculum so that students learn about their own capabilities as well as the capabilities of others.
- 15._____ I teach students to develop their own rules that are fair and safe for all.

SET IV:

- 16._____ I plan so that students exercise at optimal frequency, intensity, and duration levels to improve their fitness.
- 17._____ I sequence tasks so that students can understand how each physical activity contributes to their fitness or skill performance.
- 18._____ I encourage students to experience new activities that they have never tried before.
- 19._____ I teach students to create a better class environment by talking through problems rather than fighting.
- 20._____ I plan classes so that students can select from different activities to find those that are meaningful to them.

BE SURE TO USE A DIFFERENT NUMBER (5-1) FOR EACH ITEM IN THE SET

SET V:

- 21._____ I teach students to perform exercise skills and movement fundamentals correctly.
- 22._____ I create a class environment where students can feel physically and emotionally safe.
- 23._____ I point out to students ways in which a new skill is similar to a skill they have already learned.
- 24._____ I teach students to try difficult tasks to better understand their own abilities.
- 25._____ I guide students to assume responsibility within our class community.

SET VI:

- 26._____ I teach students to use skills learned in class to help their team.
- 27._____ I teach students about the positive effects of exercise on their bodies.
- 28._____ I urge students to be patient with others who are learning new skills or strategies.
- 29._____ I teach students to use many forms of feedback to improve their movement, skill, and fitness performance.
- 30._____ I reward students who try to perform even when they are not successful.

SET VII:

- 31._____ I teach students skills so they will enjoy playing sports and games.
- 32._____ I teach students to work positively with other students of different sexes, races, or abilities.
- 33._____ I teach students to solve problems by modifying movements and skills based on the

demands of a given situation.

34._____ I teach students to select the best option or strategy to balance their needs with those of their team.

35._____ I include activities that represent specific interests and abilities of students in my classes.

BE SURE TO USE A DIFFERENT NUMBER (5-1) FOR EACH ITEM IN THE SET

SET VIII:

36._____ I teach students to look to the future and learn activities to enhance their lives after they finish school.

37._____ I plan units so that students add new performance skills and knowledge to those that were learned in earlier units.

38._____ I teach students to work together to make our class a better place to be.

39._____ I encourage students to enjoy learning skills, games, and fitness activities.

40._____ I encourage students to be the best they can be.

SET IX:

41._____ I teach students to be positive and supportive when speaking with other students.

42._____ I teach students that gradually increasing task difficulty will lead to improved performance.

43._____ I teach students the most effective way to perform specific movements and skills.

44._____ I teach students to make decisions about activities they would like to learn for the future.

45._____ I teach students to work independently to complete movement, skill, and fitness tasks.

SET X:

46._____ I teach students to be aware of differences in ability in our class and help others who need assistance.

47._____ I teach students challenging activities that may foster lifetime participation.

48._____ I teach students to become skilled and fit.

49._____ I encourage students to participate in a variety of activities to gain a greater understanding of themselves.

50._____ I teach students the processes associated with learning new skills.

PLEASE PROVIDE THE FOLLOWING INFORMATION:

Years of Teaching Experience_____

Grade Levels that you teach (Please check)

Elementary_____

Middle_____

Junior High_____

High School_____

School Name_____

Sex (Please check)

Female_____

Male_____

Cultural/Ethnic Background (Please check)

African-American_____

Asian-American_____

Hispanic-American_____

Pacific Islander_____

Caucasian_____

Do you feel that your principal(s) is supportive of physical education?

Yes_____

No_____

Do you feel that most students at your school:

Please Circle

a. Are interested in learning physical education content? Yes No

b. Have the physical skills/fitness necessary to be successful in PE? Yes No

c. Have the social skills necessary to be successful in PE? Yes No

d. Have the self-confidence necessary to be successful in PE? Yes No

Version française de l'inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique et sportives

Pasco et al. (2008)

Inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique et sportive

Vous trouverez ci-dessous des ensembles d'énoncés qui décrivent des comportements d'enseignants en éducation physique et sportive (EPS). En raison des contraintes de temps, d'équipement, de matériel, d'horaires etc., nous avons à décider quoi faire, quoi dire en classe compte tenu de ce que l'on juge le plus important pour les élèves.

Votre tâche est de classer les énoncés de chacun des ensembles. Même si certains énoncés peuvent vous paraître semblables, ils expriment différentes façons de faire révélatrices des priorités d'enseignants d'EPS. Les résultats de cet inventaire seront utiles pour la révision des programmes et la formation initiale des enseignants.

Recommandations

1. Lire attentivement tous les énoncés de chacun des ensembles avant de répondre ;
2. Considérer l'importance de chacun des énoncés lorsque vous planifiez et enseignez à des élèves en EPS ;
3. Identifier votre ordre de priorité (5 à 1) en classant chaque énoncé ;
4. Inscrire "5" devant l'énoncé qui vous semble **LE PLUS IMPORTANT** dans votre planification et votre enseignement, "4" devant l'énoncé qui vient au deuxième rang en importance et ainsi de suite jusqu'à "1" qui est l'énoncé ayant **LE MOINS d'IMPORTANCE** en comparaison des autres.

La forme masculine est utilisée comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

page 1

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE I

1. J'enseigne aux élèves les règlements, la technique et la tactique des activités physiques en vue d'une performance efficace.
2. J'enseigne aux élèves à utiliser des habiletés de manipulation leur permettant de marquer ou de faire des passes à des coéquipiers.
3. J'enseigne aux élèves à travailler ensemble pour résoudre les problèmes du groupe-classe.
4. J'enseigne aux élèves à se fixer des objectifs qui tiennent compte de leurs capacités personnelles.
5. J'enseigne aux élèves à résoudre des problèmes leur demandant de modifier les mouvements et les habiletés selon les exigences de la situation.

ENSEMBLE II

6. En situation de jeu, j'encourage les élèves à conjuguer leurs capacités personnelles à marquer des points avec le but de notre classe qui est d'aider le plus d'élèves à simplifier.
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.

page 2

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE III

11. Je planifie des activités physiques, sportives, artistiques et de développement personnel et que j'établis des règles, je m'assure que chacun ait une chance de jouer.
12. J'encourage les élèves à se sentir personnellement responsables de leurs actions.
13. J'enseigne aux élèves à partager le matériel pour que chacun ait une chance d'améliorer ses habiletés ou ses ressources physiques.
14. J'exige que les élèves pratiquent les activités présentées en classe.
15. Je planifie les tâches de façon à ce qu'elles deviennent progressivement plus difficiles.

ENSEMBLE IV

16. Je planifie les tâches d'apprentissage de façon séquentielle pour que les élèves comprennent la contribution de chacune de ces tâches au développement de leurs habiletés et à l'amélioration de leurs ressources physiques.
17. Je discute avec les élèves des problèmes personnels qu'ils ont parfois avec leurs camarades de classe et je les aide à trouver des solutions.
18. En tenant compte de l'âge des élèves, je transmets des informations sur l'activité physique et le mouvement qui proviennent de divers domaines tels que la physiologie de l'exercice, l'anatomie et la biomécanique.
19. J'enseigne aux élèves des activités physiques, sportives, artistiques et de développement personnel afin qu'ils se sentent à l'aise, tout au long de leur vie, dans leurs activités sociales.
20. Je permets à chaque élève d'exprimer ses préférences à l'égard des activités proposées à la classe.

page 3

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE V

21. Je planifie les tâches de façon à ce que les élèves obtiennent des connaissances sur eux-mêmes.
22. J'enseigne aux élèves à être positifs et encourageants lorsqu'ils parlent aux autres élèves.
23. J'enseigne aux élèves à utiliser les habiletés apprises en classe pour aider leur équipe.
24. J'enseigne aux élèves à observer les mouvements de leurs partenaires et à offrir des rétroactions afin d'améliorer leurs performances.
25. J'enseigne aux élèves des habiletés pour qu'ils éprouvent du plaisir dans la pratique des activités.

ENSEMBLE VI

26. J'encourage les élèves à laisser chaque membre du groupe jouer à sa position préférée au moins une fois durant la séquence.
27. Je propose des activités où les élèves doivent apprendre à travailler de façon autonome.
28. J'enseigne aux élèves les principes et les concepts, en matière d'activité physique, que l'on doit connaître pour mener une vie saine.
29. Je planifie des situations problèmes à résoudre sur le plan moteur qui exigent que les élèves combinent divers éléments pour trouver la solution.
30. J'enseigne aux élèves à travailler ensemble pour faire de la classe d'éducation physique un endroit où il fait bon vivre.

page 4

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE VII

- 31_____ J'enseigne aux élèves à explorer plusieurs possibilités afin qu'ils découvrent une façon efficace d'exécuter une tâche.
- 32_____ Je planifie des activités de groupe de façon à ce que les élèves de milieux différents apprennent à se respecter.
- 33_____ J'enseigne aux élèves les effets positifs de l'exercice sur le corps.
- 34_____ J'encourage les élèves à participer à une variété d'activités pour que chacun apprenne à mieux se connaître.
- 35_____ J'enseigne aux élèves à se projeter dans l'avenir et à apprendre des activités pouvant améliorer leur qualité de vie une fois qu'ils auront terminé l'école.

ENSEMBLE VIII

- 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.

page 5

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE IX

- 41_____ J'enseigne aux élèves comment utiliser plusieurs formes de rétroactions (auditive, visuelle, kinesthésique) pour améliorer leur performance et leurs ressources physiques.
- 42_____ J'enseigne aux élèves à créer une meilleure ambiance de travail en discutant de leurs problèmes plutôt qu'en se battant.
- 43_____ J'enseigne aux élèves à devenir plus habiles et à améliorer leurs ressources physiques.
- 44_____ Je planifie mes cours pour que l'accent soit mis à la fois sur l'amélioration des performances motrices et sur les interactions sociales entre les élèves.
- 45_____ Je fais en sorte que les élèves développent une image positive d'eux-mêmes.

ENSEMBLE XI

- 46_____ J'encourage les élèves à appliquer leurs connaissances relatives au développement de leurs ressources physiques dans le but d'améliorer leur santé.
- 47_____ J'enseigne aux élèves à exécuter correctement les habiletés et les mouvements fondamentaux.
- 48_____ Je fais remarquer aux élèves en quoi une nouvelle habileté est semblable à une habileté qu'ils ont déjà apprise.
- 49_____ J'inclus des activités qui correspondent aux intérêts et aux habiletés spécifiques des élèves de mes classes.
- 50_____ J'encourage les élèves à travailler ensemble afin d'atteindre les objectifs du groupe et du cours.

page 6

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE XII

- 51_____ Je crée un contexte dans lequel les élèves apprennent à planifier et à se préparer pour une vie active et saine.
- 52_____ J'enseigne aux élèves à identifier leurs forces et leurs faiblesses.
- 53_____ J'enseigne aux élèves à évaluer et à améliorer leurs performances à partir de critères spécifiques.
- 54_____ Je guide mes élèves pour qu'ils assument des responsabilités à l'intérieur de leur groupe-classe.
- 55_____ J'explique à mes élèves pourquoi ils ont plus de chances de réussir une activité s'ils utilisent une technique particulière.

ENSEMBLE XIII

- 56_____ Les activités que je prépare permettent à mes élèves de pratiquer des exercices dont la fréquence, l'intensité et la durée favorisent le développement de leurs ressources physiques.
- 57_____ J'enseigne aux élèves à être autonomes.
- 58_____ J'enseigne aux élèves à exécuter des tâches complexes en combinant des mouvements simples.
- 59_____ J'enseigne aux élèves à sélectionner la meilleure option ou stratégie afin de concilier leurs besoins avec ceux de leur équipe.
- 60_____ J'encourage les élèves à être sensibles aux problèmes des autres élèves et à travailler pour les aider.

page 7

Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble

ENSEMBLE XIV

- 61_____ J'enseigne aux élèves que les buts du groupe sont parfois plus importants que les besoins personnels.
- 62_____ J'enseigne aux élèves à essayer de nouvelles activités pour ainsi trouver celles qu'ils aiment.
- 63_____ J'enseigne aux élèves à se centrer dans les activités physiques, sportives, artistiques et de développement personnel sur les composantes les plus importantes de l'apprentissage.
- 64_____ Je propose plusieurs tâches aux élèves pour qu'ils puissent choisir celles qui sont les plus significatives et qui les amènent à se dépasser.
- 65_____ Je planifie afin que les élèves pratiquent des activités physiques, sportives et artistiques et de développement personnel reliées au développement de leurs ressources physiques.

page 8

Pour terminer, pourriez-vous répondre à ces quelques questions SVP

- ☐ Quelle est votre année de naissance ?
- ☐ Quel est votre sexe ? ☐ féminin ☐ masculin
- ☐ Quel est votre grade ? (indiquez l'année d'obtention)
- ☐ CAPEPS interne (obtenue en.....) ; ☐ CAPEPS externe (obtenue en.....)
- ☐ Agrégation interne (obtenue en.....) ; ☐ Agrégation externe (obtenue en.....)
- ☐ Autre (précisez):..... (obtenue en.....)
- ☐ Quelle est votre ancienneté ?
- ☐ 1 à 5 ans ; ☐ 6 à 10 ans ; ☐ 11 à 15 ans ; ☐ 16 à 20 ans ; ☐ 21 à 25 ans ; ☐ + de 25 ans
- ☐ Dans quel établissement exercez-vous ? (type, nom et code postal)
- ☐ Quel est le nombre d'élèves dans votre établissement ?
- ☐ Enseignez-vous en ZEP ou en zone sensible ? ☐ oui ☐ non
- ☐ Dans quel établissement avez-vous suivi votre formation post-secondaire spécifique EPS ?
- ☐ CREPS ; ☐ IREPS ; ☐ UEREPS ; ☐ UFRSTAPS ; ☐ autre (précisez):.....
- ☐ Indiquez les années de début et de fin de formation :
- Année de début de formation: ; Année de fin de formation:
- ☐ Indiquez l'année de votre première affectation :

TOURNEZ LA PAGE SVP

page 9

- ☐ Dans quel établissement avez-vous été affecté pour votre première année d'enseignement ? (type, nom et code postal)
- ☐ Cet établissement est-il ou était-il en ZEP ou en zone sensible ? ☐ oui ☐ non
- ☐ Combien de stages de formation continue des enseignants d'EPS avez-vous suivis depuis le début de votre carrière ?
- ☐ aucun ; ☐ 1 à 5 ☐ 6 à 10 ☐ 11 à 15 ☐ 16 à 20 ☐ + de 20
- ☐ Participez-vous ou avez-vous participé à des activités d'encadrement en club sportif ? ☐ oui ☐ non
- Si oui, combien d'années ?
 - à quel niveau ? ☐ départemental ☐ régional ☐ national
- ☐ Participez-vous ou avez-vous participé à des activités d'encadrement en centre de loisirs ? ☐ oui ☐ non
- Si oui, combien d'années ?
- ☐ Quelle est ou quelle était votre spécialité sportive ?
- ☐ Quel est ou quel était votre niveau dans cette spécialité ?
- ☐ départemental ☐ régional ☐ national

MERCI

page 10

Résumé

Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique et sportive. Etude comparative Suisse-Etats-Unis.

Chaque enseignant d'éducation physique a sa vision personnelle de l'enseignement et a des valeurs qui lui sont propres. Le terme d'orientation de valeur a été inventé par Eisner et Vallance (1974). Puis Jewett et Bain (1985) ont repris ces orientations de valeurs pour l'enseignement de l'éducation physique. Il existe cinq orientations de valeurs : maîtrise de la discipline (MD), responsabilisation sociale (RS), processus d'apprentissage (PA), auto-actualisation (AA) et intégration écologique (IE). Nous avons voulu comparer ces différentes orientations de valeurs entre les enseignants suisses (canton de Vaud) et les enseignants américains et observer si des différences significatives existaient. Les hypothèses de notre travail sont les suivantes : les enseignants américains sont plus axés sur l'OV MD alors que les enseignants suisses le sont davantage sur PA. Ensuite, le genre aurait une influence sur les orientations de valeurs, et cela entre les pays et à l'intérieur des deux pays concernés. Les femmes accorderaient plus d'importance aux orientations de valeurs RS et AA par rapport aux hommes. De plus les femmes accorderaient moins d'importance à MD que les hommes. Notre troisième hypothèse est qu'autant aux États-Unis qu'en Suisse, les années d'expérience ont une influence sur les orientations de valeur et plus précisément sur MD.

Les résultats montrent qu'il existe une différence au niveau de MD et PA entre les enseignants américains et suisses. Ces derniers sont plus importants aux États-Unis. Concernant RS, cette orientation de valeur est davantage préconisée en Suisse. Dans la comparaison entre les orientations de valeur et le genre, aucune différence statistiquement significative n'a été relevée entre les hommes et les femmes pour toutes les orientations de valeurs. Cependant, en comparant les hommes et les femmes à l'intérieur de leurs pays respectifs, nous notons des différences significatives pour MD (pour les Américains) et IE (pour les Suisses).

Les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique diffèrent donc sensiblement d'un pays à l'autre et plus particulièrement, dans la présente étude, entre la Suisse et les États-Unis.

Orientations de valeurs – Eucation physique et sportive – secondaire I – Suisse – Etats-Unis – Genre – années d'expérience