

## **LES ORIENTATIONS DE VALEURS DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE. INFLUENCE DU SEXE, DE L'ÂGE ET DE L'ANCIENNETÉ**

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). Pour un individu, elles constituent une référence qui oriente ses convictions et ses comportements. Les orientations de valeurs en matière d'éducation sont le reflet des conceptions philosophiques des enseignants à propos de la scolarisation et constituent le fondement de leurs décisions. Plusieurs études ont montré l'influence des orientations de valeurs des enseignants sur leurs choix de contenus à enseigner (Eisner & Vallance, 1974 ; Orlosky & Smith, 1978 ; Pinar, 1981 ; Mc Neil, 1985). Eisner et Vallance (1974) ont identifié cinq orientations possibles pour un programme en fonction des valeurs explicitement ou implicitement véhiculées : le rationalisme académique, la technologie, les processus cognitifs, l'auto-actualisation et la reconstruction sociale. Jewett et Bain (1985) ont repris ces orientations en éducation physique.

### **Cadre théorique**

Jewett et Bain (1985) ont mis en évidence cinq orientations de valeurs en éducation physique : la maîtrise de la discipline, les processus d'apprentissage, l'auto-actualisation, la responsabilisation sociale et l'intégration écologique.

Les enseignants dont l'orientation prépondérante est la *maîtrise de la discipline* (MD) proposent des contenus qui s'appuient sur des connaissances scientifiques et techniques. Ils centrent leur enseignement sur la maîtrise de connaissances en physiologie et en biomécanique ainsi que sur les connaissances techniques et tactiques liées aux activités physiques pratiquées. La maîtrise la discipline est considérée comme la clef de la réussite scolaire. L'école est envisagée comme le lieu de transmission d'un héritage culturel d'une génération à l'autre.

Les enseignants valorisant le *processus d'apprentissage* (PA) placent très souvent les élèves en situation de résoudre des problèmes. Ils s'attachent à ce que les élèves « apprennent comment apprendre » de nouvelles connaissances en transférant ce qu'ils savent déjà à de nouvelles situations. Ils tiennent ainsi compte de la compréhension et de l'habileté des élèves à synthétiser l'information à partir des connaissances qu'ils possèdent. Ces enseignants reconnaissent que l'explosion des savoirs ne permet plus de couvrir l'ensemble des domaines de connaissances. L'école doit privilégier les capacités d'adaptation des individus.

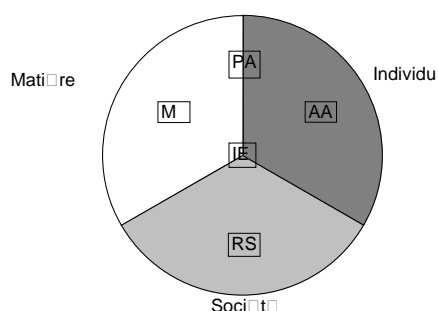
Les enseignants qui centrent leur enseignement sur *l'auto-actualisation* (AA) assignent une grande priorité à la réalisation autonome de l'individu. Les contenus d'enseignement visent le développement des potentialités de l'élève. Les situations d'apprentissage proposées offrent l'occasion aux élèves d'acquérir une connaissance d'eux-mêmes et de développer leur autonomie. L'école doit être attentive aux besoins de chacun. Pour les enseignants qui valorisent la *responsabilisation sociale* (RS), le but principal est d'augmenter les interactions sociales entre les élèves. Les contenus d'enseignement sont définis en termes de coopération, de travail d'équipe et de respect des autres. Ces enseignants

considèrent que les besoins sociaux doivent l'emporter sur les besoins individuels. Ils insistent sur la responsabilité de l'école dans la construction d'un monde plus solidaire. Enfin, pour les enseignants privilégiant *l'intégration écologique* (IÉ), le contenu des cours varie selon le contexte. Les situations d'apprentissage proposées tiennent compte à la fois des élèves, de la matière à enseigner et de la communauté dans laquelle ils travaillent. L'école doit favoriser les contenus pouvant être utilisés une fois la formation terminée.

La figure 1, traduite de Jewett, Bain et Ennis (1995), situe les orientations de valeurs en fonction des trois pôles qui influence le choix des contenus : l'individu, la matière et la société.

### Figure 1

Les orientations de valeurs en relation avec leur(s) pôle(s) d'influence



(Source : Jewett, Bain et Ennis, 1995, p. 34)

Jewett *et al.* (1995) émettent trois hypothèses principales : la majorité des enseignants devraient se classer sur l'orientation MD ; les orientations de valeurs sont sous l'influence du sexe et de l'âge de l'enseignant ; les premières années d'enseignement sont déterminantes dans la définition des orientations de valeurs des enseignants.

L'objet de ce travail est d'étudier, dans le monde de l'éducation en France, l'influence des facteurs sexe, âge et ancienneté sur les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique (EP).

### Méthode

Le recueil des données a été assurée par voie postale. 157 questionnaires de l'« Inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique » ont été collectés auprès d'enseignants de différentes régions de France. Les caractéristiques de cet échantillon rapportées à la composition de la population totale permette de le considérer comme représentatif.

### Résultats

Une analyse descriptive du profil des enseignants indique que 83% (n=130) possèdent au moins une orientation de valeurs forte ou faible. 27% placent une priorité dans une seule orientation de valeurs et 29% environ privilégient des énoncés se rapportant à deux orientations de valeurs. Pour 15%, il est possible d'identifier trois orientations de valeurs et 9% de l'échantillon se compose d'enseignants accordant une priorité à quatre orientations de valeurs. Enfin, un enseignant démontre une forte ou une faible priorité sur chacune des cinq orientations de valeurs.

L'analyse présentée dans le tableau 2 indique que 52,8 % des enseignants démontrent une position constante (forte ou faible) pour le processus d'apprentissage (PA), 33% pour la responsabilisation sociale (RS), 31% pour l'intégration écologique (IE), 30% pour la maîtrise de la discipline (MD) et 26,7% pour l'auto-actualisation (AA). L'écart-type mesuré pour le processus d'apprentissage (12,17) montre les positions hétérogènes et contrastées des enseignants pour cette orientation de valeurs.

**Tableau 2**

Analyse statistique descriptive des réponses pour les priorités forte et faible

Orientations de valeurs	Echantillon		Priorité							
			Forte				Faible			
	M	E-T	M	E-T	n	%	M	E-T	n	%
Maîtrise de la discipline	56,5	9,07	68,7 3	2,53	34	21,6 5	39,7 7	3,74	13	8,28
Processus d'apprentissage	61	12,1 7	71,9 7	5,24	69	43,9 5	37,6 4	3,81	14	8,91
Auto-actualisation	49	7,68	68	1,41	4	2,54	40,2 9	2,47	38	24,2 0
Intégration Ecologique	48	8,18	67,1 7	3,06	6	3,82	39,2	3,58	43	27,3 9
Responsabilisation sociale	54	10,3 7	70,9	4,89	27	17,2	39,2 8	3,95	25	15,9 2

M = moyenne ; E-T = écart-type ; n = nombre ; % = pourcentage

Les résultats indiquent aussi des corrélations significatives entre les différentes orientations de valeurs (tableau 3).

**Tableau 3**

Corrélations entre orientations de valeurs

	MD	PA	AA	IE	RS
Maîtrise de la discipline		0,16**	-0,45*	-0,31*	-0,48*
Processus d'apprentissage			-0,53*	-0,59*	-0,46*
Auto-Actualisation				0,33*	0,01
Intégration Écologique					-0,06
Responsabilisation Sociale					

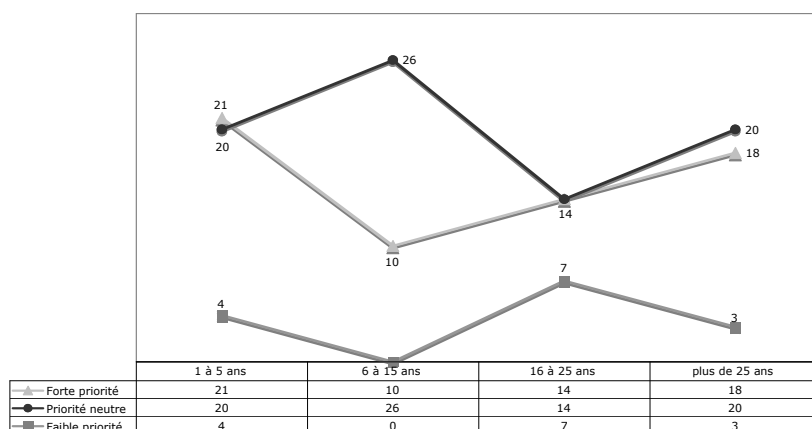
\* $p \leq 0,01$  ; \*\* $p \leq 0,05$

La forme ipsative du VOI-2 (choix forcé) entraîne un grand nombre de liaisons négatives entre les orientations de valeurs. Ainsi, l'orientation de valeurs « processus d'apprentissage » est reliée négativement aux orientations de valeurs « auto-actualisation » (-0,53 ;  $p \leq 0,01$ ), « responsabilisation sociale » (-0,46 ;  $p \leq 0,01$ ) et « intégration écologique » (-0,59 ;  $p \leq 0,01$ ). Il y a deux corrélations positives significatives : entre AA et IE (0,33 ;  $p \leq 0,01$ ) et entre MD et PA (0,16 ;  $p \leq 0,05$ ).

Le test Khi-deux a été utilisé pour étudier les relations des orientations de valeurs des enseignants avec l'âge, le sexe et l'ancienneté. Les analyses des données de sexe et d'âge n'indiquent pas de résultats significatifs. Ils sont significatifs pour l'orientation de valeurs « processus d'apprentissage » (PA) et les catégories d'ancienneté 6-15 ans et 16-25 ans. Le graphique 2 présente la distribution des effectifs d'enseignants par catégorie d'ancienneté selon qu'ils accordent une forte, une faible ou une priorité neutre au processus d'apprentissage.

## Graphique 2

Evolution du rapport des enseignants à l'orientation de valeurs « processus d'apprentissage » (PA) au cours de leur carrière



En début (1 à 5 ans) et en fin de carrière (plus de 25 ans), on n'observe pas de différence significative entre le nombre d'enseignants accordant une priorité forte, neutre ou faible au processus d'apprentissage. Entre 6 et 15 ans d'ancienneté, les écarts sont significatifs ( $X^2 = 18,83$  ;  $p \leq 0,01$ ). Les enseignants sont plus nombreux dans cette catégorie ( $n=26$  :  $m=72,22\%$ ) à considérer PA comme une priorité neutre. Aucun enseignant ne considère le processus d'apprentissage comme une priorité faible. Entre 16 et 25 ans, les résultats sont également statistiquement significatifs ( $X^2 = 14,74$  ;  $p \leq 0,05$ ). Au sein de cet échantillon, on obtient une répartition équilibrée entre les enseignants qui considèrent PA comme une priorité neutre et ceux qui en font une priorité forte. Toutes catégories confondues, les enseignants disposant de 16 à 25 ans d'ancienneté sont les plus nombreux à considérer le processus d'apprentissage comme une priorité faible.

## Discussion et conclusion

Les résultats montrent que 83% des enseignants d'EP envisagent leur mission au travers d'une orientation de valeurs au moins. Pour 74% d'entre eux, il est possible d'identifier une priorité forte. Ces choix ne sont pas identiques d'un enseignant à l'autre. L'hypothèse émise par Jewett *et al.* (1995) d'une structuration de l'enseignement en EPS autour de la maîtrise de la discipline n'est pas observée dans cet échantillon. Ce résultat indique une différence culturelle entre l'EP enseignée aux Etats-Unis et en France.

Les corrélations dégagées entre les orientations de valeurs permettent d'identifier deux positions opposées vis-à-vis des missions ou finalités de l'EP. La première consiste à considérer que la mission première de l'EP est de faire apprendre aux élèves les connaissances spécifiques de cette discipline. Elle apparaît dans la corrélation positive entre la maîtrise de la discipline (MD) et le processus d'apprentissage (PA). La seconde position considère que l'enseignement de l'EP doit être finalisé par le développement de l'individu. L'enseignant privilégie alors soit la réalisation autonome de l'élève (AA) et son adaptation à l'environnement (IÉ), soit son insertion dans la vie sociale (RS). Ces deux positions sont habituellement défendues dans les discours sur les valeurs de l'école et se retrouvent dans son histoire (Derouet, 1992 ; Houssaye, 1992 ; Reboul, 1992 ; Isambert-Jamati, 1995).

En France, la perception du rôle de l'EP semble donc être décrit de façon alternative : soit l'EP est envisagée comme une discipline académique dont la finalité est de viser des savoirs disciplinaires légitimés par l'institution scolaire (dans les programmes) ; soit elle est considérée comme une discipline qui se penche sur l'individu dans le but de préparer sa vie future. Les enseignants prennent position sur la place et le rôle de l'EP à l'école à travers les orientations de valeurs qu'ils privilégient.

Pour autant, des positions récentes mettent en avant la complémentarité d'une orientation centrée sur les apprentissages et d'une orientation centrée sur l'insertion sociale future. S'inspirant de la tradition anglo-saxonne et des apports des approches situées en EP (Kirk, 2004), Delignières et Garsault (2004) valorisent dans leurs discours une EP centrée sur les pratiques sportives. Les sports seraient constitutifs de véritables communautés de pratiques, elles-mêmes vecteurs de développement de l'individu (Bruner, 1996) et de transfert des apprentissages (Kirk, 2004).

Concernant l'influence des facteurs sexe, âge et ancienneté sur les orientations de valeurs des enseignants d'EP, les résultats révèlent une indépendance vis-à-vis du sexe ainsi qu'une relative stabilité temporelle. Les orientations de valeurs ne subissent pas l'effet de l'âge et, pour quatre d'entre elles, ne varient pas selon l'ancienneté. Seul, le positionnement des enseignants vis-à-vis du processus d'apprentissage évolue significativement au cours de leur carrière.

Quelles que soient les orientations de valeur considérées comme prioritaires, les enseignants se positionnent par rapport au processus d'apprentissage. Cette orientation constitue une priorité forte pour 44% des enseignants de notre population. Ce phénomène peut s'expliquer par le rattachement récent de l'EP au MEN. Longtemps administrée par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, l'EP devient discipline scolaire en 1981. Ce changement de tutelle ministérielle s'accompagne d'une transformation de ses finalités. En particulier, viser des apprentissages pour tous les élèves devient un objectif central. Les enseignants de notre population partagent cette orientation générale de leur discipline mais leur positionnement vis-à-vis du processus d'apprentissage évolue de façon positive ou négative au cours de leur carrière.

Entre 6 et 15 ans d'ancienneté, ils considèrent le plus souvent que le processus d'apprentissage est une priorité neutre ou affirment qu'il constitue une priorité forte de leur enseignement mais aucun des participants à la recherche ne l'identifie comme une priorité faible. Entre 16 et 25 ans, on note une évolution significative des enseignants considérant le processus d'apprentissage comme une priorité faible. Enfin, en début et en fin de carrière, les effectifs se répartissent de façon équilibrée entre priorité forte et priorité neutre tandis que la tendance à accorder une priorité faible au processus d'apprentissage est minimisée. Tout semble se passer comme si les positions adoptées au cours des cinq premières années d'enseignement sur la place à accorder au processus d'apprentissage en EP se trouvaient discutées et relativisées en milieu de carrière pour se retrouver au-delà de 25 ans d'ancienneté.

Des travaux rapportent la construction progressive des conceptions et de l'identité des enseignants au cours de leur carrière (Perrenoud, 2003 ; Roux-Perez, 2004 ; Tardif & Lessard, 2005). L'évolution observée dans cette étude peut être interprétée soit comme une remise en cause en EP du modèle dominant de l'apprentissage à l'école construit sur des connaissances déclaratives et visant le développement cognitif de l'élève, soit comme une volonté de relativiser cette dimension par rapport à d'autres orientations de valeurs possibles en EP et notamment, l'auto-actualisation, l'intégration écologique ou la responsabilisation sociale. Des travaux complémentaires sont à conduire avec des enseignants d'EP en milieu de carrière pour mieux comprendre et expliquer ces choix.