

## Les références curriculaires des enseignants d'éducation physique: influence de l'ancienneté

**Benoît Lenzen, Bernard Poussin, Hervé Dénervaud et Adrián Cordoba**

*L'élaboration du curriculum en éducation physique et sportive (EPS) est sous l'influence de multiples variables, dont les effets restent encore en partie méconnus. Des données recueillies par questionnaire auprès de l'ensemble des enseignants et des enseignantes d'EPS du canton de Genève montrent un détachement progressif de ces derniers vis-à-vis des instructions officielles et de certaines références curriculaires potentielles (formation pédagogique/professionnelle, revues professionnelles, Internet). Cette distanciation est discutée au regard des apports de la sociologie du curriculum et de la sociologie des organisations.*

### Introduction

Si l'on admet, dans la foulée des sociologues britanniques initiateurs du courant de la sociologie du curriculum<sup>1</sup> (Forquin, 2008), que le savoir transmis à l'école n'est pas neutre mais qu'il est au contraire le produit d'interactions sociales entre différents acteurs et actrices qui n'ont pas la même conception de ce qu'il est légitime de transmettre à l'école, on est alors amené à interroger sous un angle nouveau les pratiques curriculaires des enseignants et des enseignantes. Dans une discipline scolaire somme toute récente comme l'éducation physique et sportive (EPS), la question de la légitimité de la chose enseignée relève sans doute d'une actualité plus brûlante<sup>2</sup> que dans d'autres disciplines scolaires plus anciennes ou reposant sur des savoirs savants (Johsua, 1996; Perrenoud, 1998).

Cette question de la légitimité de la chose enseignée est principalement du ressort de la noosphère<sup>3</sup>, responsable de la formalisation du savoir à enseigner (Chevallard, 1985) ou plus largement du curriculum formel. Mais «le plan de formation propose, ils [les formateurs et formatrices ainsi que les formés et formées] disposent» (Perrenoud, 1998, p. 507). Dans le contexte des réformes curriculaires touchant les enseignants et enseignantes d'EPS du canton de Genève<sup>4</sup>, et dans la mesure où nous sommes nous-mêmes impliqués à différents niveaux dans la mise en œuvre de ces réformes, il nous est apparu utile

d'in-vestiguer le rapport des MEP genevois aux instructions officielles et aux autres références curriculaires susceptibles d'alimenter le curriculum réel.

## Problématique

### Contexte

Dans la structure fédéraliste de la Suisse, l'enseignement de l'EPS est sous la responsabilité des cantons, qui suivent plus ou moins fidèlement l'ordonnance fédérale sur l'encouragement des sports du 21 octobre 1987 stipulant que «les cantons veillent à ce que, dans le cadre de l'enseignement ordinaire, trois leçons d'éducation physique hebdomadaires en moyenne soient dispensées dans les écoles primaires, dans les écoles du degré secondaire I et dans les écoles de formation générale du degré secondaire II». Dans le canton de Genève, trois périodes sont effectivement programmées dans l'enseignement primaire, mais ce volume tombe à deux périodes dans l'enseignement secondaire inférieur (cycle d'orientation) et dans les trois premières années de l'enseignement secondaire supérieur (postobligatoire). L'EPS devient même optionnelle dans la dernière année de la formation gymnasiale. Cette réalité est d'ailleurs déplorée par certains intervenants.

Au sein du Département de l'instruction publique (DIP), trois Directions générales sont chargées d'organiser l'enseignement: une pour l'enseignement primaire, une pour le cycle d'orientation (CO) et une pour l'enseignement secondaire postobligatoire (PO). Cette dernière étant en charge de la formation gymnasiale, de la formation en École de commerce, de la formation de culture générale et de la formation professionnelle initiale, ce sont finalement six plans d'études distincts qui tiennent lieu d'instructions officielles pour les MEP genevois. Ils n'ont été rédigés ni à la même période, ni par les mêmes équipes et se distinguent entre eux par un degré de formalisation et de précision très variable.<sup>5</sup>

Pour l'enseignement de l'EPS, d'autres instructions officielles sont annoncées dans le canton de Genève. Il s'agit du projet «Qualité en éducation physique et sportive» (Qeps.ch, voir <http://www.qeps.ch>) initié par l'Office fédéral du sport (OFSP), lequel avait pour mission de développer un moyen pratique et des outils de mesure qui devaient permettre de contribuer à la qualité de l'éducation physique, du sport et de l'éducation au mouvement à tous les degrés scolaires en Suisse. Le canton de Genève a choisi de développer une version hybride de ce système qualité, plus en phase avec les spécificités cantonales, et un groupe de travail dont font partie tous les auteurs de ce texte a été mis sur pied à cet effet. La présente recherche s'inscrit dans le mandat de ce groupe de travail GEQeps.ch, dans le souci affiché d'acquérir une meilleure connaissance du terrain d'implémentation de ces nouvelles instructions officielles.

Par ailleurs, en moins de 30 ans, ce ne sont pas moins de six formations initiales à l'enseignement de l'EPS distinctes, tant en termes de durée (de 2

à 5 ans) que de pouvoir organisateur (fédéral versus cantonal) et de structure (monodisciplinaire versus bidisciplinaire), qui se sont succédé dans le canton de Genève. La formation pédagogique/professionnelle des MEP a également connu plusieurs changements durant la même période. Placée jusqu'il y a peu sous la responsabilité du DIP, elle est désormais confiée à un Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), à l'exception de la formation spécifique à l'enseignement primaire qui reste organisée en interne. Les MEP actuellement en place se caractérisent donc par des niveaux de formation très variables, sans compter qu'un certain nombre d'entre eux ont suivi une partie, voire l'intégralité de leur formation dans d'autres pays, essentiellement en France en raison de la situation frontalière du canton. Enfin, l'enseignement de l'EPS à l'école primaire est assuré principalement par les généralistes, qui sont aidés dans leur mission par des MEP. Toutefois, la proportion des leçons prises en charge respectivement par les généralistes et les MEP est en train de s'inverser, au bénéfice de ces derniers.

### Littérature

Les pratiques curriculaires des enseignants et enseignantes et leurs déterminants ont fait l'objet de nombreux travaux, menés dans diverses orientations théoriques. Nous nous focaliserons exclusivement ici sur les travaux relatifs aux MEP, en nous appuyant sur une revue de littérature à paraître prochainement (Lenzen, sous presse).

Briot (1999) a distingué trois niveaux d'élaboration des contenus d'enseignement: (a) le niveau macro-structurel (plan supérieur officiel de type prescriptif), celui des programmes et instructions officielles; (b) le niveau méso-structurel (plan intermédiaire structurel de type incitatif), celui du contexte matériel local, des projets d'établissement et d'équipe pédagogique, des structures de formation continue; et (c) le niveau micro-structurel (plan terminal individuel de type actualisé), celui des enseignants. La majorité des études portant sur le curriculum en EPS aboutit au constat d'un faible impact des instructions officielles (niveau macro-structurel) sur les décisions curriculaires des MEP. Les résultats de l'étude menée dans deux collèges français par Briot (1999) mettent en évidence des stratégies adaptatives et interprétatives par rapport aux prescriptions nationales, avec une prédominance des justifications d'origine méso-structurelle chez les MEP (concernant surtout les structures décentralisées de formation continue et l'«effet équipe d'EPS»). L'influence du niveau méso-structurel est également bien visible dans les travaux de Poggi (Poggi, 2007; Poggi-Combaz, 2002a, 2002b), révélant que les disparités importantes dans la façon de concevoir et mettre en œuvre les contenus d'enseignement en EPS s'expliqueraient en partie par les variations liées aux caractéristiques sociales des publics scolaires. Ayant interrogé 531 MEP français, puis contrasté leurs réponses selon le type d'établissement dans lequel ils enseignaient (défavorisés, très défavorisés, très favorisés), Poggi a en effet montré qu'exercer en établissement très défavorisé diminuait la marge de manœuvre des MEP et les contraignait à organiser leur enseignement

à partir d'un modèle largement dominé par la logique sportive (Poggi, 2007). La façon de concevoir l'élève oscillait ainsi entre une approche centrée sur «l'enfant citoyen» en établissement très défavorisé et une démarche organisée autour de «l'enfant apprenant» en établissement très favorisé (Poggi-Combaz, 2002b). Dans une recherche beaucoup plus qualitative investiguant, à l'inverse des recherches susmentionnées, le curriculum réel plutôt que déclaré, Debars et Amade-Escot (2006) ont étudié l'incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire en France) sur les pratiques d'intervention d'un MEP lors de trois leçons de badminton. Le souci de contrôler ses élèves conduisait ce MEP à mettre en place en cours de leçons une succession de micro-tâches centrées sur l'effectuation d'un geste, très éloignées des tâches ouvertes initialement planifiées. Relevant toujours de ce niveau méso-structurel, l'absence de contrôle institutionnel de leur enseignement en classe était avancée par Cordoba (1996) comme l'un des facteurs explicatifs du fait que parmi les enseignants et enseignantes généralistes et d'EPS qui se partageaient l'enseignement de l'EPS dans le canton de Genève, certains avouaient ne pas se référer au curriculum formel et construire la discipline en toute liberté.

Parmi les caractéristiques des MEP (niveau micro-structurel), plusieurs se sont révélées déterminantes pour expliquer leurs choix curriculaires, à commencer par leurs représentations des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) enseignées. Garnier et Amade-Escot (2003) faisaient par exemple état d'une tension chez un MEP français entre l'injonction scolaire de privilégier une gymnastique peu aérienne et sa préférence pour une gymnastique aérienne en élan. Les conceptions plus générales qu'ont les MEP de leur discipline scolaire entrent elles aussi en concurrence avec les instructions officielles. Ainsi, une étude exploratoire menée auprès de 114 enseignants chiliens montrait que les conceptions majoritairement partagées par ces derniers renvoyaient à un modèle d'EPS centré sur la pratique sportive, à l'opposé des programmes qui prescrivaient quant à eux un modèle axé sur le développement de l'action motrice (Araya-Cortez & Carlier, 2005). Les connaissances disciplinaires des MEP, déclinées sous deux modalités contrastées (spécialisation/non spécialisation sportive) ont également été mises en relation avec les curricula qu'ils proposaient ou les autres références qu'ils intégraient dans leur travail d'élaboration curriculaire. Hsouna, Terrisse et Berhaim (2007) ont notamment relevé, dans une étude de cas, une tendance des enseignants à se référer davantage au programme officiel pour l'enseignement de la non spécialité. En revanche, aucune relation significative entre les variables de sexe et d'ancienneté des MEP et les curricula en EPS n'a été obtenue dans les études ayant tenté de mesurer séparément l'influence de ces caractéristiques personnelles (Lachheb, 2008; Musard, Robin & Caty, 2009). De même, Pasco, Kermarrec et Guinard (2008) ont conclu à l'absence de relation entre ces mêmes caractéristiques des MEP d'une part, et leurs orientations de valeur<sup>6</sup> d'autre part. Ces derniers résultats sont contraires à ceux obtenus par Roux-Perez (2005), témoignant d'une évolution temporelle des conceptions qu'ont les MEP des

APSA qu'ils enseignent ou des finalités de leur discipline scolaire.

En conclusion, les influences des différents niveaux d'élaboration curriculaire sur le curriculum en EPS se combinent diversement, tantôt elles se renforcent, tantôt elles s'annihilent l'une l'autre. Certains résultats contradictoires, notamment ceux relatifs à l'influence de l'ancienneté des MEP sur leurs pratiques curriculaires, appellent de nouvelles investigations des déterminants de l'élaboration du curriculum en EPS.

### Questions de recherche

Face à la complexité de ce réseau d'influences<sup>7</sup>, nous avons voulu élucider, parmi plusieurs caractéristiques des MEP genevois (voir rubrique «A propos de vous» du questionnaire en annexe), celles qui influençaient les connaissances et les comportements relatifs au travail d'élaboration curriculaire (voir rubriques «Plans d'études» et «Élaboration des contenus des cycles d'enseignement» du questionnaire en annexe).

### Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans une approche socio-didactique<sup>8</sup> de l'intervention en EPS (Poggi, Verscheure, Musard & Lenzen, 2010), qui adopte ici comme cadrage théorique celui de la «sociologie du curriculum» (Forquin, 2008), intéressée par les processus de sélections curriculaires, et celui des «nouvelles approches sociologiques des organisations» (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 2005), qui interprète les actions sociales comme la résultante de deux dimensions: celle de l'acteur (social-historique, stratégique, identitaire...) et celle de la situation (contexte historique, institutionnel...). Ces deux courants sociologiques nous apparaissent en effet complémentaires, dans la mesure où le principal apport de la sociologie du curriculum, en l'occurrence une vision du curriculum non plus comme une entité absolue et dotée d'une valeur intrinsèque mais comme une construction sociale, «produit d'interactions entre différents acteurs sociaux qui peuvent aussi bien coopérer que s'affronter pour défendre telle ou telle conception des savoirs qu'il est légitime de transmettre à l'école» (Poggi et al., 2010, pp. 173-174), s'accommode bien avec les fondements et les principaux concepts de la sociologie des organisations. Parmi ces derniers, audacieusement rassemblés dans l'ouvrage d'Amblard et al. (2005), nous allons brièvement développer ceux que nous retenons dans le cadre de notre projet.

A la suite de plusieurs auteurs (e.g., Briot, 1999; Delvaux & Van Zanten, 2006), nous postulons que l'institution scolaire s'apparente à un *système d'action concret*, défini par Crozier et Friedberg (1977) comme «un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux» (p. 246). Les enseignants et ensei-

gnantes ne sont pas des agents de l'institution scolaire, simples applicateurs des instructions officielles, mais bien des acteurs capables de stratégies à l'intérieur de ce système d'action concret. Entendues comme le choix de solutions avantageuses, les stratégies des acteurs ne deviennent intelligibles pour le chercheur et la chercheuse qu'au regard des enjeux qui animent les acteurs, des contraintes qui pèsent sur eux et des atouts qu'ils possèdent (Crozier & Friedberg, 1977). Les enjeux des enseignants et enseignantes ne se limitent pas à favoriser les apprentissages des élèves, mais ils résident également dans la légitimation, voire la valorisation de leur action professionnelle aux yeux des autres acteurs de la scène scolaire (hiérarchie, collègues, parents, divers partenaires de la co-éducation) ainsi que dans les bénéfices qu'ils peuvent retirer de leur activité en termes de confort, de santé, d'intégration à leur milieu de travail, de déroulement de carrière, etc. (Goigoux, 2007). Les contraintes qui pèsent sur les enseignants et enseignantes proviennent d'abord du niveau d'élaboration curriculaire macro-structurel (programmes, plans d'études, systèmes qualité, évaluations externes, dotation horaire de la discipline, inspection scolaire,...). Elles peuvent aussi être liées aux particularités locales du contexte d'enseignement, relevant du niveau méso-structurel (projet d'équipe ou d'établissement, public scolaire, statut de la discipline scolaire enseignée au sein de l'établissement,...). En EPS plus spécifiquement, elles concernent également la qualité et la disponibilité des infrastructures (Kossivi, 2009). Enfin, parmi les différentes ressources listées dans la littérature (qui peuvent devenir selon la situation des atouts), citons l'expertise, les ressources financières, l'information et les règles (Bourgeois & Nizet, 1995).

En complément de l'analyse stratégique, nous pensons trouver dans l'approche dite des «économies de la grandeur» (Boltanski & Thévenot, 1991) un cadrage théorique susceptible d'éclairer les pratiques curriculaires des MEP. Cette approche s'intéresse aux accords justifiés, légitimes entre les membres d'une société. Elle postule que pour qu'il y ait échange et coordination, il faut qu'il y ait des «conventions» entre les personnes concernées, que celles-ci soient écrites ou pas. D'un point de vue méthodologique, Amblard et al. (2005), en référence à Boltanski et Thévenot (1991), avancent l'idée que «les situations ne peuvent se comprendre, s'analyser qu'à partir de la représentation qu'en donnent, à travers leurs justifications, les personnes qui les font» (p. 78). Il est donc important d'avoir accès, d'une manière ou d'une autre, aux justifications des personnes étudiées et d'être un minimum à l'écoute de la parole ainsi recueillie. D'un point de vue théorique, ces auteurs, à l'origine sociologue pour le premier et économiste pour le second, ont élaboré un ensemble de six mondes idéaux-typiques, tous ayant une cohérence interne dans leur grandeur, leur système d'équivalence. Il n'est sans doute pas utile de développer ces six mondes ici, aussi nous contenterons-nous d'évoquer les trois qui nous semblent pouvoir trouver un écho dans les données que nous avons récoltées: (a) le *monde de l'inspiration*, renvoyant à la création, au jaillissement de l'inspiration; (b) le *monde domestique*,

avec comme figures de référence la famille, la tradition, les anciens, dans lequel la grandeur des êtres tient plus à leur position hiérarchique qu'à leurs compétences rationnelles; et (c) le *monde industriel*, dans lequel la performance technique, la science, l'analyse rationnelle sont considérées comme les fondements de l'efficacité. Chacun de ces mondes n'a d'existence que théorique mais Boltanski et Thévenot (1991) font l'hypothèse que l'identification de ces mondes et de leurs différentes dimensions (principe supérieur commun, état de grandeur...) est un préalable à la construction des accords et à la résolution des conflits entre les membres d'une organisation ou d'une société donnée.

## Méthodologie

### Population

Les MEP genevois sont au nombre de 295. Soixante-six d'entre eux enseignent au primaire (22.37%) tandis que 229 enseignent au secondaire (77.63%). Les hommes (197, soit 66.78%) sont deux fois plus nombreux que les femmes (98, soit 33.22%) dans cette population, dont la moyenne d'âge est de 42.55 ans.

### Recueil des données

Un lien vers un questionnaire en ligne a été envoyé par le premier auteur au nom du groupe GEQeps.ch, par courrier électronique, à l'ensemble des MEP du canton de Genève, à l'exclusion des quatre MEP faisant partie du groupe GEQeps.ch (n = 291). Le questionnaire (voir annexe) comportait des questions (a) biographiques, (b) sur la connaissance des plans d'études cadre (PEC) et d'établissement (PEE), (c) sur l'adhésion au PEC et au PEE, et (d) sur les références sur lesquelles les MEP s'appuyaient pour élaborer les contenus de leurs cycles d'enseignement. Pour les trois derniers types de questions, les répondants devaient exprimer sur une échelle à quatre niveaux leur degré d'accord avec la proposition formulée. Chaque question était suivie d'une case «remarque» dans laquelle les répondants pouvaient commenter leur réponse initiale. Le questionnaire était anonyme mais les répondants qui le souhaitaient pouvaient laisser leurs coordonnées complètes à la fin de celui-ci, afin qu'ils puissent le cas échéant être recontactés pour un autre volet de ce projet de recherche, consistant à étudier le curriculum réellement mis en œuvre dans les classes genevoises.

Au total, 138 questionnaires ont été complétés en ligne. Dans la mesure où les MEP affectés à plusieurs établissements scolaires avaient reçu la consigne de compléter un questionnaire par établissement, il ne nous est pas possible de convertir le nombre de répondants en un pourcentage exact de la population totale. Néanmoins, sachant que les «MEP voltigeurs» sont rares à Genève, nous pouvons considérer avoir obtenu un taux de retour supérieur à 40%, ce qui est considérable pour ce type d'enquête. Par ailleurs, tant la répartition des répon-

dants entre l'enseignement primaire (24.6%) et secondaire (75.4%) que leur ratio hommes (60.1%)/femmes (39.9%) et leur moyenne d'âge (39.48 ans) sont suffisamment proches des caractéristiques de la population totale (voir section *Population* ci-dessus) pour pouvoir considérer que cet échantillon est représentatif de l'ensemble des MEP du canton de Genève.

#### Traitement des données

Les échelles d'adhésion ont été considérées comme des variables continues pour les analyses.

Une régression linéaire a été effectuée pour la recherche d'un lien entre ces variables continues et les données biographiques des MEP. A noter que les résultats de ces analyses pour la variable «ancienneté dans l'enseignement de l'EPS» sont quasiment identiques avec la variable «ancienneté dans l'enseignement de l'EPS dans l'ordre d'enseignement indiqué dans les données biographiques» (voir annexe).<sup>9</sup> Les commentaires laissés par certains répondants dans les cases «remarque» ont été utilisés pour tenter d'interpréter les résultats des tests statistiques, en tant que révélateurs de leur représentation de la situation (Amblard et al., 2005).

#### Posture épistémologique

Notre posture épistémologique étant complexe et inhabituelle, il nous paraît utile de la développer brièvement et d'envisager ses implications sur la manière d'interpréter et de discuter les données. Premièrement, étant mandatés pour implémenter une version hybride du système qualité Qeps.ch dans le canton de Genève et, pour l'un d'entre nous, pour accompagner la mise en œuvre du PER au CO, nous sommes nous-mêmes partie prenante du système d'action concret que nous étudions. Sans compter que notre fonction de formateurs de MEP fait de nous les principaux maîtres d'œuvre des *prescriptions secondaires*<sup>10</sup> qui déterminent en partie, selon la perspective psychologique ergonomique adoptée par Goigoux (2007), l'activité des enseignants et enseignantes. Il s'agira donc, non pas d'adopter la posture wébérienne de neutralité axiologique, mais plutôt d'expliciter nos propres représentations des situations étudiées, notamment en les catégorisant selon les différents mondes de Boltanski et Thévenot (1991). Il s'agira ensuite de confronter nos représentations à celles des MEP, démarche nécessairement préalable à la constitution des accords, voire à la résolution des conflits que nous serons amenés à opérer dans le cadre des mandats qui nous sont confiés. Deuxièmement, notre posture épistémologique est à la fois positiviste et interprétative. Il s'agira donc de considérer conjointement (a) les relations statistiques obtenues entre les différentes variables mesurées et (b) les commentaires, remarques, justifications apportés par les MEP dans le questionnaire, en mettant à disposition du lecteur suffisamment d'informations pour lui permettre de reconstruire nos raisonnements.

#### Résultats

Dans l'ensemble, les résultats témoignent d'une adhésion moyenne des MEP aux PEC ( $M = 2.7 \pm 0.6$  sur une échelle de 1 à 4, soit entre «peu» et «beaucoup») ainsi que d'un appui déclaré sur ceux-ci tout aussi mitigé ( $M = 2.6 \pm 0.9$  sur une échelle de 1 à 4, soit entre «rarement» et «souvent»). Ils révèlent en outre l'influence de deux caractéristiques des MEP sur leurs connaissances et comportements relatifs au travail d'élaboration curriculaire: (a) la possession d'un diplôme suisse versus étranger; et (b) leur ancienneté. L'effet de la première variable ayant déjà été présenté et développé ailleurs (Lenzen, 2012), nous nous focaliserons exclusivement ici sur «l'effet ancienneté». Nous présenterons d'abord les résultats des tests statistiques (données quantitatives), puis nous poursuivrons par la présentation des commentaires et justifications des MEP (données qualitatives), avant de les mettre en relation et de les discuter dans la section suivante.

**Relation entre l'ancienneté et le rapport aux instructions officielles**

Il existe une corrélation entre l'ancienneté et l'adhésion aux PEC: plus leur ancienneté augmente, moins les MEP disent adhérer aux PEC (Test de Fisher test régression:  $p = 0.003$ ; coefficient de corrélation: 0.28) (Tableau 1).

*Tableau 1: Relation entre l'ancienneté et l'adhésion aux PEC*

En corollaire, plus leur ancienneté augmente, moins ils disent s'appuyer sur les PEC pour élaborer les contenus de leurs cycles d'enseignement (Test de Fisher test régression:  $p = 0.004$ ; coefficient de corrélation: 0.26) (Tableau 2).

Adhésion PEC	N	moyenne	Ancienneté	
			médiane	écart type
Pas du tout?	2	13.5	13.5	14.8
Peu?	39	18.5	20.0	12.1
Beaucoup?	61	12.1	7.0	9.8
Totalement?	7	8.4	9.0	4.3

*Tableau 2: Relation entre l'ancienneté et l'appui sur les PEC*

**Relation entre l'ancienneté et l'usage d'autres références curriculaires potentielles**

L'usage d'autres références curriculaires potentielles est corrélé avec l'ancienneté.

Adhésion PEC	N	moyenne	Ancienneté	
			médiane	écart type
Jamais?	13	17.5	23.0	12.8
Rarement?	41	17.1	19.0	10.8
Souvent?	46	11.8	8.0	9.3
Toujours?	18	10.3	8.0	8.9

Ainsi, plus leur ancienneté augmente, moins les MEP disent s'appuyer sur les contenus de leur formation pédagogique/professionnelle (Test de Fisher test régression:  $p < 0.001$ ; coefficient de corrélation: 0.36) (Tableau 3).

*Tableau 3: Relation entre l'ancienneté et l'appui sur les contenus de la formation pédagogique/professionnelle*

Ensuite, plus leur ancienneté augmente, moins les MEP disent s'appuyer sur les revues professionnelles pour construire leurs contenus d'enseignement (Test de

Appui contenu formation	N	moyenne	Ancienneté	
			médiane	écart type
Jamais?	9	21.9	24.0	12.5
Rarement?	19	20.1	22.0	8.1
Souvent?	82	13.7	9.0	10.7
Toujours?	21	8.0	4.0	8.2

Fisher test régression:  $p = 0.048$ ; coefficient de corrélation: 0.17) (Tableau 4).

*Tableau 4: Relation entre l'ancienneté et l'appui sur les revues professionnelles*

Enfin, plus leur ancienneté augmente, moins les sujets disent s'appuyer sur Internet pour élaborer les contenus de leurs cycles d'enseignement (Test de Fisher test régression:  $p < 0.001$ ; coefficient de corrélation: 0.28) (Tableau 5).

Appui revues	N	moyenne	Ancienneté	
			médiane	écart type
Jamais?	9	14.6	10.0	10.0
Rarement?	54	16.0	18.0	10.3
Souvent?	65	13.4	10.0	11.4
Toujours?	7	5.3	6.0	3.6

*Tableau 5: Relation entre l'ancienneté et l'appui sur Internet*

#### De la justification

A travers leurs commentaires en relation avec la connaissance des PEC, certains MEP déplorent le manque de précision de ces instructions officielles: «Il est

Appui Internet	N	moyenne	Ancienneté	
			médiane	écart type
Jamais?	20	21.2	25.0	11.0
Rarement?	57	14.3	10.0	11.0
Souvent?	52	11.6	8.0	9.7

extrêmement succinct. Présenté en pp. 60-61 du document général du Collège

de Genève»; «peu de contenus, trop vaste». Un enseignant expérimenté remet carrément en cause l'utilité même d'un plan d'études: «Pas très utile si on prend d'abord le plaisir de l'élève et le nôtre par rapport aux branches que nous aimons enseigner», tandis qu'un enseignant engagé il y a quelques années critique sévèrement le contenu du PEC du CO:

«Je l'ai assez subi à l'IFMES<sup>11</sup> (lavage de cerveau): méthodologie unilatérale, dogmatique et totalitaire du socioconstructivisme, des rôles et des fiches, de la mono-activité, de la mythique dissociation enseignement/animation par ces messieurs les didacticiens distingués qui ont créé un manichéisme dual et stérile.»

Les commentaires relatifs à l'adhésion aux PEC confirment la difficulté de ces instructions officielles à orienter les pratiques curriculaires des MEP en raison de leur caractère trop général: «Il est trop vague (ECG)<sup>12</sup> pour être un guide quelconque»; «tellement succinct qu'il laisse une grande marge de manœuvre». Ils soulignent également l'utilisation sélective que certains MEP sont susceptibles d'en faire: «Ce plan d'étude n'est pas facile à lire (manque de clarté), comme pour tout programme, il y a des choses à garder et d'autres non»; «il y a de bonnes choses et d'autres à compléter afin qu'il soit pragmatique pour l'enseignement». Enfin, à l'inverse du MEP susmentionné qui la remet en question, un autre MEP justifie l'utilité des PEC par la cohérence qu'ils sont supposés introduire dans le parcours scolaire des élèves: «Importance de donner une ligne directrice avec certaines exigences, afin de ne pas se retrouver avec des élèves qui n'ont pas la connaissance que l'on supposait acquise».

S'agissant de l'appui sur les PEC pour élaborer les contenus de leurs cycles d'enseignement, le commentaire d'une enseignante expérimentée traduit plutôt une certaine intériorisation des prescriptions officielles: «Je ne m'appuie pas sur le PEC, je sais que mes contenus font partie du PEC!».

Les commentaires relatifs à l'appui sur la formation initiale et pédagogique/professionnelle véhiculent quant à eux une préférence des MEP – surtout les plus anciens – pour les aspects pratiques, couplée à une certaine défiance à l'encontre de la théorie et des concepts scientifiques: «La formation que j'ai reçue était bien mieux adaptée à celle de nos jours, car elle est plus axée sur la pratique et nos compétences de terrain avec des élèves difficiles»; «excellente, car très pratique, avec des évaluations sur le terrain»; «surtout les aspects pratiques, les patch-works réalistes, la boîte à outils organisationnelle. Pas les postulats ni les paradigmes théoriques [...]».

Certains MEP justifient leur usage limité des revues professionnelles par l'expérience qu'ils ont acquise au cours de leur carrière: «Je pense que les revues sont très bien! C'est juste que j'ai beaucoup d'expérience et que c'est rare que j'obtienne de nouvelles idées par ce biais»; «méthodes propres grâce à l'expérience». À nouveau, un MEP y fait état de sa préférence pour la pratique: «À l'occasion de quelques lectures mais je préfère la pratique», tandis que d'autres mettent en avant leur besoin de contenus plus adaptés à leur contexte local: «Je ne suis pas abonnée, et les revues que j'ai consultées proposent souvent des

exercices pas adaptés à mes élèves ou mon matériel».

Le recours limité à Internet pour élaborer les contenus de leurs cycles d'enseignement est principalement justifié par l'argument «temps»: «On perd vite beaucoup de temps dans les recherches»; «je ne surfe jamais sur le net... à tort probablement, car j'imagine qu'en prenant du temps, on doit y trouver des sources intéressantes de docs!». De même que pour les revues professionnelles, un commentaire évoque l'idée selon laquelle l'expérience rend l'appui sur Internet moins nécessaire: «Au début, moins maintenant».

Enfin, quelques commentaires relatifs à d'autres questions du questionnaire apportent un éclairage intéressant sur notre problématique. Certains mettent en exergue l'autonomie et la créativité qui devraient, selon certains MEP, caractériser leurs pratiques curriculaires: «Nous avons un programme commun à tous les MEP, lequel je suis en grandes lignes. Ce qui ne m'empêche pas de faire d'autres activités que celles proposées dans ce programme»; «création personnelle de situations d'apprentissage. Cela permet de mieux maîtriser les contenus dispensés et d'être plus proche des besoins spécifiques de nos élèves»; «ce qui ne veut pas dire qu'il y a consensus sur les contenus dans l'équipe. La discussion permet aussi de se distancier de certaines pratiques»; «démocratie qui devrait être la norme dans toute école, afin de respecter au mieux les choix des uns et des autres. La divergence de méthodologie ou d'activités est richesse»; «plus j'enseigne, plus j'axe mes cours sur la pratique du sport, sans trop insister sur la théorie. Nos élèves ont besoin de mouvement, de bouger et de se dépenser à nos cours car ils sont assez sédentaires par leur vie actuelle». D'autres commentaires évoquent tantôt une certaine considération des jeunes MEP pour les plus anciens («Je me réfère aux anciens»; «j'interroge parfois les anciens mais mes discussions avec les nouveaux me montrent qu'ils sont de plus en plus dans la théorisation et pas à l'aise du tout dans les aspects pragmatiques et concrets»), tantôt une absence de dialogue avec ceux-ci («Impossible de discuter!»).

## Discussion

### Un rapport évolutif aux instructions officielles et autres références curriculaires potentielles

Nos résultats confirment l'impact modéré des instructions officielles sur le curriculum déclaré en EPS, déjà relevé dans bon nombre d'études (Briot, 1999; Musard et al., 2009) dont une menée dans l'enseignement primaire genevois il y a une quinzaine d'années (Cordoba, 1996). Entre-temps, les PEC ont changé dans le canton de Genève, mais ils ne semblent pas peser plus lourd dans le travail d'élaboration curriculaire des MEP. Les commentaires laissés par certains MEP dans le questionnaire apportent quelques éléments contributifs à l'explication de ce constat: les PEC (niveau macro-structurel) sont jugés soit trop vagues pour aider les MEP dans leur tâche, soit véhiculant une conception de l'enseignement

de l'EPS opposée aux propres conceptions des MEP (niveau micro-structurel), soit enfin composés d'aspects dignes d'être pris en compte et d'autres non.

Un élément objectif du contexte doit également être considéré pour expliquer cette distanciation des MEP vis-à-vis des instructions officielles, qui s'accroît avec l'ancienneté. Dans le système fédéral suisse, les cantons disposent d'une large autonomie en matière d'enseignement. Dans le canton de Genève, le système scolaire se caractérise notamment par de multiples PEC et une absence d'évaluation formelle du travail enseignant par un corps inspectoral. C'est tout l'inverse par exemple du système scolaire tunisien, extrêmement centralisé et contrôlant, dans lequel Lachheb (2008) avait constaté que «tous les enseignants observés appliquent les directives consignées dans les instructions officielles et les programmes» (p. 152). Pour expliquer ce phénomène, cette auteure attribuait un rôle majeur à la formation initiale de ces MEP, qui paraissait structurée par des tendances uniformes et standardisées induisant une cohérence remarquable de la pratique enseignante. Là aussi, c'est tout le contraire du canton de Genève, dans lequel la formation initiale des MEP a connu de nombreuses (r)évolutions. Les formations initiale et pédagogique/professionnelle reçues par les MEP les plus anciens (formation monodisciplinaire d'une durée de deux à trois ans et compagnonnage), même si elles sont plébiscitées par plusieurs répondants pour leur côté pratique, ne correspondent plus aux conceptions et aux besoins sociétaux actuels tels qu'ils sont notamment formulés dans le PEC du CO: approche par compétences, perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, finalités en termes d'éducation à la citoyenneté, à la culture, à la santé... En raison de la dilution des responsabilités entre les Directions générales des différents ordres d'enseignement, la formation continue n'a sans doute pas contribué à hauteur de ce qui serait nécessaire à la réactualisation des connaissances et à l'évolution des conceptions du corps enseignant genevois, alors qu'elle est apparemment parvenue à jouer ce rôle dans le système scolaire américain étudié par Alger (2009).

Ajoutés à ces données contextuelles, nos propres résultats indiquant une tendance des MEP expérimentés à délaisser des références curriculaires susceptibles de contribuer à cette «remise à jour», telles que les revues professionnelles et Internet, nous amènent à formuler l'hypothèse suivante: un décalage est en train de se creuser entre les MEP les plus anciens et les prescriptions primaires et secondaires supposées homogénéiser le parcours scolaire des élèves en EPS, et devant l'ampleur de la tâche pour combler ce fossé<sup>13</sup>, les MEP les plus anciens rejettent le *monde industriel* (Boltanski & Thévenot, 1991) dans lequel nous situons la noosphère genevoise, incluant nous-mêmes. Des indicateurs tels que le rejet des théories issues des sciences de l'éducation et la nostalgie des anciennes formations moins ancrées dans la science nous semblent en effet révélateurs de ce désaccord entre mondes. Certains MEP, mettant en avant leur expérience pour légitimer leur autonomie curriculaire, se situeraient plutôt selon nous dans le *monde domestique*. Dans ce monde marqué par la tradition, l'ancienneté et l'expérience qui l'accompagne peuvent effectivement constituer des ressources

potentielles pour qui veut exercer du pouvoir et/ou bénéficier d'une certaine liberté à l'intérieur du système (Etzioni, 1971). Ces MEP expérimentés seraient rejoints dans ce monde par quelques MEP plus jeunes, n'ayant pas adhéré à la formation réformée qui leur a été dispensée et considérant les anciens comme la référence la plus fiable pour alimenter leur réflexion curriculaire. D'autres MEP, revendiquant davantage leur droit à la créativité et à l'auto-assignation des finalités de leur enseignement, seraient plutôt ancrés, selon nous, dans le *monde de l'inspiration*: qu'importe le curriculum pourvu qu'on ait le plaisir ou que nos élèves bougent... Dès lors, la question qui se posera, au moment de l'implémentation des nouvelles instructions officielles, sera celle de l'élaboration d'accords entre ces différents mondes, soit par la clarification dans un seul monde, soit par l'établissement d'arrangements provisoires, soit par la construction de compromis plus durables entre mondes (Boltanski & Thévenot, 1991).

### Limites de l'étude

S'ils valent pour l'ensemble des MEP genevois, les résultats obtenus dans cette enquête à l'échelle cantonale ne sont pas généralisables au-delà des frontières du canton de Genève. Selon le principe de la *généralisation analytique* (Yin, 1990), les théories et les hypothèses explicatives générées dans cette étude peuvent néanmoins être confrontées par le lecteur à celles qu'il aurait lui-même élaborées dans son propre contexte. Par ailleurs, notre posture épistémologique ambiguë, même si nous nous en sommes expliqués et avons – nous semble-t-il – pris les précautions qui s'imposaient à cet égard, pourrait faire peser sur notre travail un soupçon d'idéologie au sens poppérien du terme. Enfin, et c'est sans doute là la limitation la plus importante de cette recherche, celle-ci n'investigue pas le curriculum réel. Elle n'aborde pas davantage le curriculum déclaré en termes de programmation d'activités et de contenus d'enseignement, se focalisant exclusivement sur les connaissances et les comportements relatifs au travail d'élaboration curriculaire. Des entretiens menés avec quelques MEP auraient sans doute complété avantageusement les données recueillies à l'aide d'un questionnaire. Ainsi que nous l'avons déjà précisé, cette enquête inscrite dans une approche à la fois positiviste et interprétative, cherchant à combiner des données quantitatives et qualitatives, ne constitue qu'un volet d'un projet plus vaste et ambitieux. Le deuxième volet, consistant à investiguer dans des études de cas le curriculum réellement mis en œuvre par des MEP aux caractéristiques contrastées, est actuellement en cours de réalisation.

### Conclusions

Issues d'une enquête menée dans le cadre de l'implémentation du projet fédéral Qeps.ch dans le canton de Genève, les données présentées ici révèlent un détachement progressif des MEP vis-à-vis du curriculum formel (PEC) et de plusieurs références curriculaires potentielles (formation pédagogique/profes-

sionnelle, revues professionnelles, Internet) habituellement considérées comme des déterminants du curriculum réel. PEC peu formalisés, système scolaire peu contraignant pour les MEP, insuffisance de la formation continue, attachement à des mondes différents de celui dans lequel évolue la noosphère, constituent autant d'éléments explicatifs à cette autonomie curriculaire progressive des MEP genevois. En même temps qu'ils contribuent à l'explication des stratégies curriculaires déclarées, ces éléments nous renseignent sur les leviers possibles à actionner pour accompagner le plus efficacement possible la mise en œuvre des nouvelles instructions officielles, selon le mandat qui nous est confié.

### Notes

1. Le curriculum «désigne généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné» (Forquin, 2008, p.8). De nombreux auteurs (Demeuse & Strauven, 2006; Forquin, 2008; Isambert-Jamati, 1990; Perrenoud, 1993) s'accordent à distinguer le curriculum *formel* ou *manifeste* ou *prescrit* (curriculum tel qu'il est formulé explicitement dans les textes légaux ou officiels), le curriculum *réel* ou *implanté* (curriculum mis en œuvre par les enseignants et les enseignantes) et le curriculum *maîtrisé* ou *réalisé* (partie du curriculum officiel effectivement maîtrisée par les apprenants et les apprenantes). Martinand (2000) y ajoute le curriculum *potentiel*, qui correspond à tous les curricula que les enseignants et les enseignantes peuvent potentiellement proposer compte tenu des contextes réels. Enfin, on parle de *curriculum déclaré* pour désigner ce que les enseignants et enseignantes déclarent relativement à leurs pratiques curriculaires (Musard, Robin, Nachon & Gréhaigne, 2008).
2. En témoigne la prise de position de Fathi Derder – à l'époque rédacteur en chef d'une télévision locale et aujourd'hui conseiller national – dans le quotidien romand *24 Heures* du 8 mars 2010, affirmant que le sport n'avait pas sa place à l'école.
3. La «sphère de ceux qui pensent», instance essentielle au fonctionnement didactique regroupant, selon les contextes, ministère de l'éducation, directions générales, corps inspectoral, chercheurs, formateurs, etc.
4. Dans la suite du texte, nous désignerons les enseignants et les enseignantes d'EPS sous le sigle «MEP» (qui signifie maître et maîtresse d'éducation physique, appellation la plus courante dans le canton de Genève).
5. A noter que dès la rentrée 2011-2012, les plans d'études cantonaux du primaire et du cycle d'orientation ont cédé la place au Plan d'études romand (PER, voir <http://www.ciip.ch>). L'un des auteurs de ce texte fait partie d'une commission chargée d'accompagner la mise en œuvre du PER au CO.
6. Jewett et Bain (1985, cités par Pasco & Ennis, 2009) ont introduit la notion d'orientations de valeur – au nombre de cinq pour l'EPS (maîtrise de la discipline, processus d'apprentissage, auto-actualisation, reconstruction sociale et intégration écologique) – pour désigner les préférences des enseignants, lesquelles constituent une base d'orientation agissant comme un filtre qui oriente leurs décisions et actions.
7. Martinand (2001) parle d'ailleurs de *composition sous influences* pour caractériser le processus d'élaboration curriculaire que d'autres qualifient de *transposition didactique*.
8. A noter que, eu égard au type de données recueillies dans cette enquête, le versant sociologique prime ici sur le versant didactique de cette approche interdisciplinaire. Ce dernier sera davantage convoqué dans les investigations du curriculum réel qui constituent un autre volet de ce projet de recherche.
9. Nous parlerons donc désormais simplement d'ancienneté.
10. Par opposition aux *prescriptions primaires* que constituent «les programmes d'enseignement

et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs [...], l'évaluation des élèves, etc.» (Goigoux, 2007, p. 57).

11. Institut de formation des maîtresses et des maîtres de l'enseignement secondaire, ancienne institution directement rattachée au DIP qui assurait jusqu'il y a peu la formation pédagogique/professionnelle des enseignants et des enseignantes du secondaire dans le canton de Genève.
12. Référence au PEC de l'École de culture générale (ECG), l'une des sections de la scolarité postobligatoire à Genève.
13. L'argument du manque de temps avancé pour justifier l'usage limité d'Internet ne dissimule-t-il pas autre chose, par exemple la crainte de voir ses pratiques curriculaires remises en question?

## Références

- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, (5), 743-751.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3e éd.). Paris: Seuil.
- Araya-Cortez, E. & Carlier, G. (2005). L'éducation physique chilienne entre la tradition et le changement. *Staps*, 69, (3), 119-134.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1995). *Pression et légitimation*. Paris: PUF.
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 73-85.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Cordoba, A. (1996). Regard sur la construction du curriculum réel en éducation physique à l'école primaire. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, (1), 34-51.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Debars, C. & Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants: Incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *eJRIEPS*, 9, 35-43.
- Delvaux, B. & Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 5-8.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Etzioni, A. (1971). *Les organisations modernes*. Gembloux: Éditions Duculot.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses Universitaires de Rennes.
- Garnier, A. & Amade-Escot, C. (2003). L'enseignement de la gymnastique au collège: Tensions et injonctions contradictoires à l'origine du rapport au savoir de l'enseignant. *eJRIEPS*, 4, 23-37.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & Didactique*, 1, (3), 47-70.
- Hsouna, H. B., Terrisse, A. & Berhaim, A. (2007). Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS: Signature de l'enseignant et différenciation de pratiques – études de cas. *eJRIEPS*, 12, 82-98.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raïski & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats*

- autour de concepts fédérateurs (pp. 61-73). Bruxelles: De Boeck.
- Kossivi, A. (2009). Les contenus du nouveau programme d'EPS définis en termes de compétences au Bénin: Une problématique de l'intervention dans l'enseignement secondaire. *Staps*, 86, 93-108.
- Lachheb, M. (2008). L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Éducation et Sociétés*, 22, 145-159.
- Lenzen, B. (sous presse). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté. *eJRIEPS*.
- Lenzen, B. (2012). Jeune enseignant d'EPS frontalier. Une identité particulière. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx & C. Delens (Éd.), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (pp. 217-232). Presses Universitaires de Louvain.
- Martinand, J.-L. (2000). Production, circulation et reproblématisation des savoirs. In M. Bru (Éd.), *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* (CD-ROM). Université de Toulouse II.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- Musard, M., Robin, J.-F. & Cary, D. (2009). La construction des cycles d'acrosport: Une démarche originale des enseignants d'EPS. *eJRIEPS*, 16, 73-85.
- Musard, M., Robin, J.-F., Nachon, M. & Gréhaigne, J.-F. (2008). La «composition sous influences» des curricula: Un exemple en acrosport. *Science & Motricité*, 64, 61-67.
- Pasco, D. & Ennis, C. D. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Science & Motricité*, 66, 85-112.
- Pasco, D., Kermarrec, G. & Guinard, J.-Y. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *Staps*, 81, 89-105.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF. Consulté le 17 février 2012 dans [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html)
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, (3), 487-514.
- Poggi, M.-P. (2007). Le modèle sportif: Une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Science & Motricité*, 61, 101-129.
- Poggi, M.-P., Verscheure, I., Musard, M. & Lenzen, B. (2010). Vers une approche socio-didactique en intervention. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Éd.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 159-178). Paris: Éditions EP&S.
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002a). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'année sociologique*, 52, 479-505.
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002b). La construction des inégalités sociales à l'école: L'EPS ne semble pas épargnée. *eJRIEPS*, 2, 55-68.
- Roux-Perez, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps: Une étude de cas chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Science & Motricité*, 56, 75-96.
- Yin, R. K. (1990). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

**Mots-clés:** Sociologie ; didactique ; curriculum ; référence ; éducation physique  
**Lehrplanreferenzen von Turn- und Sportlehrpersonen: Der Einfluss des Dienstalters**

### Zusammenfassung

Das Erstellen des Lehrplans im Fach Turnen und Sport wird von vielfältigen Variablen beeinflusst, deren Auswirkungen noch weitgehend unbekannt sind. Daten, die mittels Fragebögen erhoben wurden, welche allen Turn- und Sport-

lehrpersonen des Kantons Genf zugestellt worden sind, zeigen auf, dass sich diese Lehrerinnen und Lehrer mit zunehmendem Alter immer mehr von offiziellen Instruktionen und bestimmten potentiellen curricularen Empfehlungen (pädagogische oder berufliche Fortbildung, Fachzeitschriften, Internet) abwenden. Dieses sich Distanzieren wird unter Berücksichtigung von Beiträgen der pädagogischen Soziologie und der Organisationssoziologie diskutiert.

**Schlagworte:** Soziologie, Didaktik, Curriculum, Referenz, Turn- und Sportunterricht

### **I riferimenti per il programma dei docenti di educazione fisica: l'influsso dell'anzianità di servizio**

#### **Riassunto**

La costruzione del programma di Educazione Fisica (EF) risente dell'influenza di molti fattori, i cui effetti non sono noti. I dati ottenuti da un questionario proposto a tutti i docenti di EF del Canton Ginevra mostrano un progressivo distacco degli insegnanti dalle istruzioni ufficiali e da alcuni potenziali riferimenti per lo sviluppo del programma (la formazione pedagogica e professionale, le riviste professionali, internet). Questa presa di distanza viene discussa alla luce degli apporti della sociologia del curriculum e della sociologia delle organizzazioni.

**Parole chiave:** Sociologia, didattica, curriculum, programma, riferimenti, educazione fisica

## **Curricular references of physical education teachers: influence of seniority**

### **Summary**

Curriculum construction in physical education (PE) is under influence of many variables whose effects are not yet well known. Questionnaire data obtained from all PE teachers of Geneva indicate that these ones stand back from official curriculum and from some potential curricular references (teacher training programme, professional journals, Internet) throughout their career. Such distantiation is discussed regarding contributions of sociology of education and sociology of organizations.

**Key words:** Sociology, didactics, curriculum, reference, physical education

# MODÈLE

EvaSys	Elaboration des contenus des cycles d'enseignement	Electric Paper

Instructions :     Veuillez utiliser un stylo ou un marqueur fin. Ce questionnaire sera traité automatiquement.

Correction:     Veuillez suivre les exemples affichés pour optimiser la lecture des résultats.

## 1. A propos de vous

- 1.1 Ordre d'enseignement (Un seul choix possible! Merci de bien vouloir compléter un questionnaire pour chaque établissement scolaire auquel vous êtes affecté cette année)
- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Primaire          | <input type="checkbox"/> Cycle d'orientation | <input type="checkbox"/> Collège                    |
| <input type="checkbox"/> Ecole de commerce | <input type="checkbox"/> ECG                 | <input type="checkbox"/> Enseignement professionnel |
- 1.2 Taux total d'activité, toutes disciplines et établissements scolaires confondus
- |                                     |                                    |                                    |
|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 50% à 62%  | <input type="checkbox"/> 63% à 75% | <input type="checkbox"/> 76% à 88% |
| <input type="checkbox"/> 89% à 100% |                                    |                                    |
- 1.3 Nombre d'heures d'enseignement de l'EPS dans l'établissement scolaire concerné
- |  |
|--|
| 10 <input type="checkbox"/> |
| 1 <input type="checkbox"/>  |
| x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9  |
- 1.4 Votre âge
- |  |
|--|
| 10 <input type="checkbox"/> |
| 1 <input type="checkbox"/>  |
| x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9  |
- 1.5 Vous êtes  Une femme  Un homme
- 1.6 Votre ancienneté dans l'enseignement de l'EPS
- |  |
|--|
| 10 <input type="checkbox"/> |
| 1 <input type="checkbox"/>  |
| x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9  |
- 1.7 Votre ancienneté dans l'enseignement de l'EPS dans l'ordre d'enseignement que vous avez indiqué dans la première question
- |  |
|--|
| 10 <input type="checkbox"/> |
| 1 <input type="checkbox"/>  |
| x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9  |
- 1.8 Votre ancienneté dans l'enseignement de l'EPS dans l'établissement scolaire concerné
- |  |
|--|
| 10 <input type="checkbox"/> |
| 1 <input type="checkbox"/>  |
| x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9  |
- 1.9 Diplôme le plus élevé possédé en relation avec l'enseignement de l'EPS
- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Diplôme fédéral I (CH)                                      | <input type="checkbox"/> Diplôme fédéral II (CH)                                     | <input type="checkbox"/> Diplôme de maître d'éducation physique - Maccolin (CH)                                    |
| <input type="checkbox"/> Licence bi-disciplinaire (CH)                               | <input type="checkbox"/> Bachelor en Sciences du mouvement et du sport (CH)          | <input type="checkbox"/> Master en Sciences du mouvement et du sport, orientation enseignement ou équivalente (CH) |
| <input type="checkbox"/> Licence STAPS, orientation enseignement ou équivalente (F)  | <input type="checkbox"/> Maîtrise STAPS, orientation enseignement ou équivalente (F) | <input type="checkbox"/> Master 1 STAPS, orientation enseignement ou équivalente (F)                               |
| <input type="checkbox"/> Master 2 STAPS, orientation enseignement ou équivalente (F) | <input type="checkbox"/> Autre   |  |
- 1.10 Si vous avez répondu "Autre" à la question précédente, merci de préciser lequel
- 

# MODÈLE

## MODÈLE

EvaSys	Elaboration des contenus des cycles d'enseignement	Electric Paper
--------	--	----------------

## 1. A propos de vous [suite]

1.11 Formation pédagogique / professionnelle d'enseignant d'EPS  EP (CH)  IFMES (CH)  IUFE, en cours (CH)

HEP (CH)  IUFM (F)  Autre

1.12 Si vous avez répondu "Autre" à la question précédente, merci de préciser laquelle

1.13 Autres titres possédés en relation avec l'enseignement de l'EPS

Moniteur J+S

Brevets, certificats divers

Diplômes d'entraîneur

1.14 Si moniteur J+S, merci de préciser

1.15 Si brevets ou certificats, merci de préciser lesquels

1.16 Si diplômes d'entraîneur, merci de préciser lesquels

1.17 Nombre d'enseignants (vous inclus) composant l'équipe d'EPS de l'établissement scolaire dans lequel vous enseignez

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

1.18 Je participe à des séances de formation continue dans le domaine de l'EPS à raison de

Moins de une journée par an

De une à deux journées par an

De deux à quatre journées par an

Plus de quatre journées par an

1.19 Je participe à des séances de formation continue dans le domaine du Développement personnel à raison de

Moins de une journée par an

De une à deux journées par an

De deux à quatre journées par an

Plus de quatre journées par an

1.20 Je participe à des séances de formation continue dans le domaine des Technologies de l'Information et de la Communication TIC à raison de

Moins de une journée par an

De une à deux journées par an

De deux à quatre journées par an

Plus de quatre journées par an

1.21 Je participe à des séances de formation continue dans d'Autres domaines à raison de

Moins de une journée par an

De une à deux journées par an

De deux à quatre journées par an

Plus de quatre journées par an

## MODÈLE

ANNEXE

# MODÈLE

EvaSys	Elaboration des contenus des cycles d'enseignement	Electric Paper
--------	--	----------------

## 1. A propos de vous [suite]

1.22 Autres activités professionnelles en relation avec l'enseignement de l'EPS

- Animation de formations continues    
  Entraînement sportif    
  Animation de stages ou camps sportifs (J+S ou autres)
- Formateur de terrain    
  Autre

1.23 Si vous avez répondu "Autre" à la question précédente, merci de préciser la ou lesquelles

## 2. Plans d'études

- 2.1 Je connais le plan d'études cadre (PEC) pour l'EPS de mon ordre d'enseignement
- Il n'existe pas*    *Pas du tout*    *Peu*    *Bien*    *Très bien*    *Je ne sais s'il existe*
- 

2.2 Remarque sur la connaissance du plan d'études cadre

- 2.3 J'adhère au plan d'études cadre (PEC) pour l'EPS de mon ordre d'enseignement
- Il n'existe pas*    *Pas du tout*    *Beaucoup*    *Totalement*    *Je ne sais s'il existe*
- 

2.4 Remarque sur l'adhésion au plan d'études cadre

ANNEXE

# MODÈLE

EvaSys	Elaboration des contenus des cycles d'enseignement	Electric Paper
--------	--	----------------

## 2. Plans d'études [suite]

- 2.5 Je connais le plan d'études d'école ou d'établissement (PEE) pour l'EPS de mon établissement scolaire
- Il n'existe pas  Pas du tout  Peu  Bien  Très bien  Je ne sais s'il existe
- 2.6 Remarque sur la connaissance du plan d'études d'école ou d'établissement

- 2.7 J'adhère au plan d'études d'école ou d'établissement (PEE) pour l'EPS de mon établissement scolaire
- Il n'existe pas  Pas du tout  Peu  Beaucoup  Totalemment  Je ne sais s'il existe
- 2.8 Remarque sur l'adhésion au plan d'études d'école ou d'établissement

## 3. Elaboration des contenus des cycles d'enseignement

Lorsque j'élabore les contenus de mes cycles d'enseignement en EPS, je m'appuie sur les éléments suivants:

- 3.1 Le plan d'études cadre (PEC) pour l'EPS de mon ordre d'enseignement
- Jamais  Rarement  Souvent  Toujours  Sans objet
- 3.2 Remarque PEC

# MODÈLE

ANNEXE

# MODÈLE

EvaSys	Elaboration des contenus des cycles d'enseignement	Electric Paper
<b>3. Elaboration des contenus des cycles d'enseignement [suite]</b>		
3.3 Le plan d'études d'école / d'établissement (PEE) pour l'EPS de mon établissement scolaire	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3.4 Remarque PEE		
3.5 Les discussions avec mes collègues	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3.6 Remarque Discussions collègues		
	<i>Jamais</i> <i>Rarement</i> <i>Souvent</i> <i>Toujours</i> <i>Sans objet</i>	
3.7 Les contenus appris lors de ma formation initiale d'enseignant d'EPS (EEPS, ISSEP, STAPS, etc)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3.8 Remarque Formation initiale		
3.9 Les contenus appris lors de ma formation pédagogique / professionnelle d'enseignant d'EPS (EP, IFMES, HEP, IUFM, etc)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3.10 Remarque Formation pédagogique		
3.11 Les contenus appris en formation continue	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3.12 Remarque Formation continue		

# MODÈLE

## ANNEXE

## MODÈLE

EvaSys	Elaboration des contenus des cycles d'enseignement				Electric Paper
<b>3. Elaboration des contenus des cycles d'enseignement [suite]</b>					
3.13 Les contenus appris dans ma pratique sportive personnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.14 Remarque Pratique sportive	<div style="border: 1px solid black; height: 50px;"></div>				
3.15 Les contenus appris lors de mes formations annexes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.16 Remarque Formations annexes	<div style="border: 1px solid black; height: 50px;"></div>				
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Souvent</i>	<i>Toujours</i>	<i>Sans objet</i>
3.17 Les contenus issus des manuels fédéraux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.18 Remarque Manuels fédéraux	<div style="border: 1px solid black; height: 50px;"></div>				
3.19 Les contenus issus de revues professionnelles (Mobile, Revue EPS 1, Revue EPS, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.20 Remarque Revues professionnelles	<div style="border: 1px solid black; height: 50px;"></div>				
3.21 Les contenus issus de livres spécialisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.22 Remarque Livres spécialisés	<div style="border: 1px solid black; height: 50px;"></div>				

ANNEXE

# MODÈLE

EvaSys	Elaboration des contenus des cycles d'enseignement	Electric Paper
--------	--	----------------

3. Elaboration des contenus des cycles d'enseignement [suite]

3.23 Les contenus issus de revues scientifiques (Revue suisse des HEP, STAPS, Science & Motricité, eJRIEPS, etc)

3.24 Remarque Revues scientifiques

3.25 Les contenus trouvés sur Internet

3.26 Remarque Contenus Internet

*Jamais*      *Rarement*      *Souvent*      *Toujours*      *Sans objet*

3.27 Autre (1)

3.28 Merci de préciser (1) et remarque éventuelle

3.29 Autre (2)

3.30 Merci de préciser (2) et remarque éventuelle

3.31 Autre (3)

3.32 Merci de préciser (3) et remarque éventuelle

# MODÈLE

## ANNEXE

## MODÈLE

EvaSys

Elaboration des contenus des cycles d'enseignement

Electric Paper

**4. Merci encore pour votre collaboration!** Si vous acceptez d'être contacté ultérieurement pour la seconde phase de ce projet de recherche et que vous souhaitez avoir accès aux résultats de cette étude une fois celle-ci terminée, merci de bien vouloir compléter les cadres ci-dessous.

4.1 Nom

4.2 Prénom

4.3 Adresse

4.4 Téléphone

4.5 e-mail

