



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES
SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT

SESSION DE JUIN 2014

**Le programme d'établissement comme outil de
planification et coordination de l'enseignant en
Éducation Physique et Sportive :
Entre volonté politique et réalité pratique**

Le cas du Secondaire I vaudois

Mémoire de master en sciences du mouvement et du sport
Orientation Enseignement du sport

Présenté par : Monsieur Top Badara
Directeur de mémoire : Monsieur Barral Jérôme
Expert : Monsieur Botfield Christophe

I. Remerciements

Mes sincères et chaleureux remerciements vont à :

- **Monsieur Jérôme Barral**, mon directeur de Mémoire, pour ses conseils avisés et sa patience devant la quantité impressionnante de courriels échangés.
- **Monsieur Christophe Botfield**, mon expert, et ancien excellent maître d'EPS (le mien entre autres), pour son aide constante et sa connaissance encyclopédique de cette branche.
- **Monsieur Gianpaolo Patelli**, professeur formateur à la HEP Vaud, qui m'a rendu attentif aux précautions à prendre lors d'une étude de terrain en EPS.
- **Monsieur Alain Mermoud**, responsable d'unité et professeur formateur à la HEP Vaud, qui m'a apporté de précieuses références théoriques alors que je désespérais d'en trouver un jour.
- **Monsieur Luc Vittoz**, maître d'EPS, pour avoir partagé sa grande expérience du terrain avec une constante bonne volonté.
- **Madame Catherine Jarne Top**, relectrice particulièrement professionnelle (et auteure de l'auteur) , qui s'est battue sans jamais faiblir contre mon expression écrite inutilement compliquée.
- **Mademoiselle Jennifer Mauclet**, ma chère et tendre, qui en plus de supporter mes absences et ma mauvaise humeur durant tous ces mois, a dû corriger plus de fautes d'orthographe dans mon travail que dans celui de ses élèves de 8 ans.
- **Mademoiselle Laure Frossard**, amie et collègue, pour ses conseils de mise en page et de structure fort bienvenus.
- **Monsieur Luis Laureano**, frère anglophone, qui a corrigé mon anglais approximatif en direct de Long Beach / English speaking brother, who corrected my broken English in live from Long Beach.
- **Les 3 maîtres d'EPS** qui ont bien voulu tester et me donner leurs conseils avisés sur le questionnaire de cette recherche.
- Enfin et surtout, **les 30 maîtres d'EPS vaudois** qui ont accepté, avec une systématique bienveillance, bonne humeur et bonne volonté, de participer à cette étude. Sans eux, rien n'aurait été possible.

II. Table des matières

1.	Préambule.....	1
2.	Cadre théorique	3
2.1	Pourquoi planifier et coordonner ?.....	3
2.2	Comment planifier et coordonner ?.....	6
3.	Méthode.....	11
3.1	Les participants	11
3.1.1	Au questionnaire	11
3.1.2	Aux entretiens	14
3.2	Les outils	16
3.3	La procédure.....	18
3.4	Analyse des données	19
3.4.1	Les 4 deltas.....	20
3.4.2	Sous-catégories de population.....	22
3.4.3	Les 4 variables indépendantes.....	23
3.4.4	Autres paramètres.....	25
4.	Résultats	27
4.1	Le questionnaire	27
4.1.1	Les taux d'application et d'applicabilité	27
4.1.2	Les variables indépendantes.....	29
4.1.3	Autres résultats	34
4.2	Les entretiens.....	35
4.2.1	La coordination au sein des établissements.....	36
4.2.2	Applicabilité et application des PdE	38
4.2.3	Les variables indépendantes et suggérées	41
4.2.4	Conclusion des entretiens.....	47
5.	Discussion	48
5.1	L'application des PdE	48
5.2	Les facteurs influençant l'application	49
5.3	La coordination au sein des établissements.....	56
5.4	Limites thématiques et méthodologiques.....	57
6.	Conclusion.....	61
7.	Bibliographie.....	64
8.	Annexes.....	66

III. Index des abréviations

Les abréviations suivantes sont utilisées dans ce travail :

- **CDIP** : Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l’Instruction Publique
- **CIIP** : Conférence Intercantonale de l’Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin
- **CSR** : Convention Scolaire Romande
- **DGEO** : Direction Générale de l’Enseignement Obligatoire
- **EPS** : Education Physique et Sportive
- **HarmoS** : Accord intercantonal sur l’harmonisation de la scolarité obligatoire
- **LEO** : Nouvelle Loi vaudoise sur l’Enseignement Obligatoire
- **MEPS** : Maître d’Éducation Physique et Sportive
- **PdE** : Programme d’Établissement en éducation physique et sportive
- **PER** : Plan d’Études Romand
- **PEV** : Plan d’Études Vaudois
- **SEPS** : Service de l’Éducation Physique et du Sport du canton de Vaud

1. Préambule

Le 26 août 2013, jour de la rentrée scolaire, a marqué l'entrée en vigueur de la nouvelle Loi vaudoise sur l'Enseignement Obligatoire (LEO), et surtout du nouveau Plan d'Études Romand (PER), qui prend la place des différents plans des cantons romands. Pour Vaud, le remplacement du Plan d'Études Vaudois de la scolarité obligatoire (PEV), en vigueur depuis 2002, amène un grand nombre de changements dans l'enseignement obligatoire, et ce également en Éducation Physique et Sportive (EPS). La transition est toutefois en suspens dans cette branche, puisque les nouveaux moyens d'évaluation n'ont pas encore été validés à ce jour¹.

L'organisation de l'éducation physique est d'ailleurs très particulière dans le canton de Vaud, puisque celui-ci est l'un des seuls à avoir un plan d'études spécifique à cette matière². En introduction à ce classeur d'une vingtaine de pages, un schéma permet de résumer visuellement le concept de planification voulu par le Service de l'Éducation Physique et du Sport (SEPS)³, qui a abouti à **la création obligatoire d'un programme commun par chaque établissement du canton⁴** : le maître d'EPS (MEPS) est donc censé « calquer » sa planification sur ce programme. Ce dernier est lui-même élaboré en tenant compte des contenus du plan d'études de l'EPS du canton, et à partir des manuels fédéraux de la branche. Dans ce système, **les programmes d'établissement (PdE) sont donc centraux, garantissant en théorie à la fois un contenu en EPS basé sur des documents validés au niveau fédéral et cantonal, et une certaine coordination de la matière enseignée au sein d'un établissement.**

Cependant, le remplacement en cours du PEV par le PER aura un effet direct sur la planification des enseignements, les PdE devant évidemment s'appuyer sur la nouvelle version du plan. **La création, ou mise à jour, de programmes « PER-compatibles » par toutes les écoles du canton, devrait par**

¹Selon M. Christophe Botfield, conseiller pédagogique au SEPS, les moyens d'évaluation, partie intégrante du nouveau programme d'étude, sont prêts, mais pas encore validés au niveau secondaire, par le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC).

²Zürich et le Valais sont les deux autres, a indiqué M. Botfield.

³Voir cadre théorique, figure 2.

⁴Voir annexes X-XII : documents émis par le SEPS.

conséquent être entreprise ces prochaines années⁵. Or, alors que les enseignants se questionnent déjà sur les changements entraînés par cette mise à jour prochaine, une réflexion plus large autour de cet outil de coordination et de son fonctionnement paraît importante. En effet, à ma connaissance, bien que le système de PdE soit en place depuis presque 15 ans, aucune analyse traitant ce thème n'a jamais été entreprise.

Pourtant, il ne m'a fallu qu'une modeste expérience dans l'enseignement de l'EPS au secondaire I, et quelques observations, pour me poser les 3 questions suivantes, centrales à ce travail⁶ :

- Dans quelles mesures les MEPS estiment-ils s'appuyer sur les PdE dans leur enseignement ?
- Quels sont les principaux facteurs influençant dans un sens ou dans l'autre cet appui ?
- Comment les MEPS coordonnent-ils leur travail à partir des PdE ?

Cette étude cherche donc à confronter un système de coordination, imposé par le canton au début des années 2000, à la réalité du terrain. Dépassant la dimension théorique des PdE et se centrant sur les pratiques des enseignants, elle vise à mettre en lumière l'impact de cet outil sur celles-ci. Pour ce faire, ce travail sera divisé en deux grandes parties: la première, théorique, définira les fondements scientifiques et sociaux de la planification, avant de présenter le concept qui régit son organisation dans le canton de Vaud. La seconde tentera, à l'aide de l'analyse et de la discussion des données obtenues par questionnaires et entretiens, de répondre aux questions posées plus tôt.

Par soucis de moyens et de précision, cette réflexion se limitera aux établissements vaudois du cycle secondaire I actuel, soit les 3 dernières années de scolarité obligatoire⁷.

⁵Selon M.Botfield, le SEPS tient à attendre que les nouvelles évaluations soient validées et testées avant de demander aux établissements de faire ce travail.

⁶Mon expérience personnelle : six ans en tant que remplaçant dans plusieurs établissements vaudois, ainsi qu'un poste fixe durant un peu moins d'une année.

⁷Anciennement 7^{ème} à 9^{ème}, ces années correspondent aujourd'hui aux degrés 9 à 11 de la nouvelle structure HarmoS.

2. Cadre théorique

Le but de cette partie est de poser un cadre théorique pour éclairer cette recherche sur le programme d'établissement en EPS. Après avoir défini, de manière générale, puis plus spécifiquement, la notion de « planification », nous verrons que cet acte a une utilité multiple, en raison par exemple de son impact sur l'élève et l'enseignant, mais aussi de ses implications politiques. Le « concept de planification » du canton de Vaud sera ensuite abordé, et les bases de son organisation expliquées. À cette occasion, la notion de « programme d'établissement » sera décrite plus en détails. Nous verrons encore comment le MEPS peut utiliser l'ensemble de ce système pour planifier son enseignement, avant de terminer par les difficultés que cette tâche engendre.

2.1 Pourquoi planifier et coordonner ?

L'utilité de la planification :

« Planifier » dans son sens commun signifie « organiser, régler selon un plan le développement de. » (Le Petit Larousse, 2006). En pédagogie, ce terme se définit comme le fait de « **concevoir et animer des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études** » (Référentiel de compétences, HEP-VD).

Bien que cette notion paraisse au premier abord attrayante, elle est « mal-aimée » des enseignants. Du moins, à en croire le titre d'un dossier paru dans L'Éducateur, le journal de l'association Syndicale et pédagogique des Enseignant-e-s de la Suisse Romande (Perrin, 2008, pp.25-40). Et pourtant, les auteurs du dossier l'affirment : « c'est l'une des compétences les plus centrales de la profession » (*ibid.*, p.25). Et ils ne sont pas les seuls, **les recherches sur le sujet montrent son influence positive sur l'apprentissage des élèves** (Gauthier *et al.*, 2003, cité par Martin, 2008, p.32).

Le maître doit donc posséder cette compétence de planification pour le bien de son élève, mais pas uniquement. Selon Stroot et Morton (1989, cité par Siedentop, 1994, p.260), les enseignants auraient 4 raisons de planifier : **s'assurer qu'il y ait une progression d'une leçon à l'autre ; rester centrés**

sur la tâche et utiliser efficacement le temps de séance ; réduire leur anxiété et maintenir leur confiance dans ce qu'ils enseignent ; et enfin, satisfaire les politiques de l'institution ou du système scolaire.

Après l'élève et l'enseignant, un troisième acteur rentre ainsi en jeu : l'institution. Ainsi, comme dans toute autre profession, l'employeur (dans ce cas l'Etat) a légitimement des attentes envers ses employés. Et pour celui-ci, **la planification est l'un des outils d'un dessein politique bien plus grand : l'harmonisation des systèmes de la scolarité obligatoire**, réalisable qu'au moyen d'une coordination étroite entre toutes les parties prenantes.

Une volonté politique de longue date :

La tendance de ces dernières décennies a donc été à cette harmonisation, entre autres pour lever l'un des « obstacles à la mobilité des élèves et de leur famille » (Brochure de la DGEO, p.2). **Bien qu'en Suisse l'éducation relève principalement de la compétence des cantons, cette forme « d'unification » s'observe à 3 niveaux : fédéral, régional⁸, et cantonal.** Sur le plan fédéral d'abord, la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP)⁹, a fait de la création d'un nouvel accord intercantonal l'une de ses priorités stratégiques dès 2001. Cinq ans plus tard, lors des votations populaires du 21 mai 2006, le peuple et les cantons ont accepté à plus de 86% la révision d'articles constitutionnels, portant entre autres sur l'harmonisation de l'école publique. Les autorités ont dès lors été tenues de réglementer uniformément dans tout le pays certains paramètres essentiels du système scolaire. En juin 2007, la CDIP a approuvé le concordat HarmoS, qui est entré en vigueur le 1^{er} août 2009. Cet « Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire », actuellement signé par 15 cantons¹⁰, fixe par exemple les domaines d'enseignement, ou le moment auquel doit commencer l'apprentissage d'une seconde langue étrangère. Le concordat donne en revanche aux régions linguistiques plusieurs missions spécifiques, dont celle de mettre au point des plans d'études communs.

⁸Le terme « régional » se réfère ici à la séparation du pays en trois régions linguistiques principales.

⁹La CDIP est une instance politique réunissant les Conseillers et Conseillères d'Etat en charge de l'éducation dans les 26 cantons.

¹⁰Voir figure 1 : ces 15 cantons abritent 76% de la population suisse.

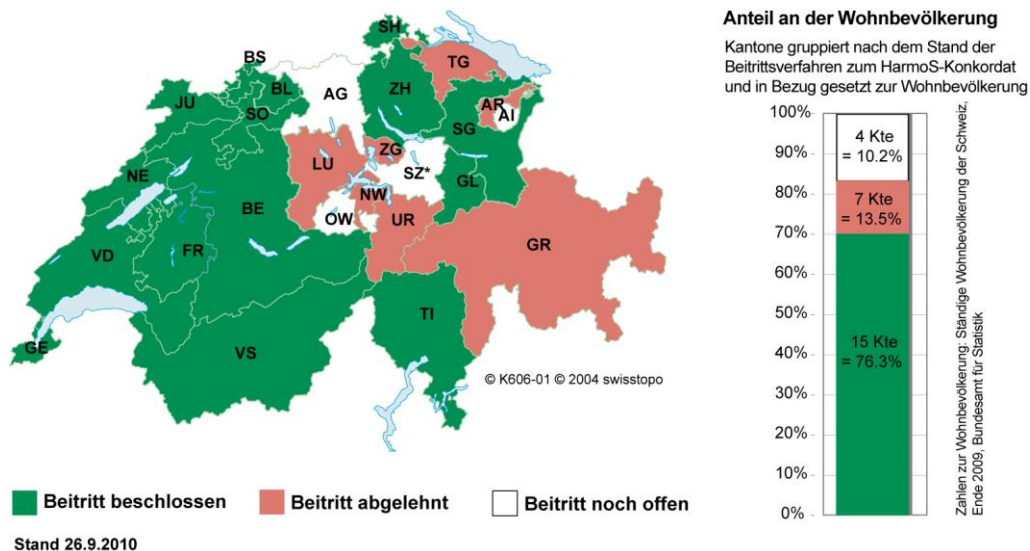


Figure 1 : Procédures d'adhésion au concordat HarmoS, état au 26.09.2010 // VERT=adhésion définitive ; ROUGE=adhésion refusée ; BLANC=adhésion en suspens ; *non entrée en matière (parlement) // image tirée de <http://www.edk.ch/dyn/12536.php>

Mais cette volonté « d'unification » n'a pas été observée uniquement dans les instances nationales. En effet, dès 1972, l'école romande, par l'intermédiaire de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)¹¹, a progressivement mis au point une forme de plan d'études commun. Celui-ci n'étant pas contraignant, son impact en a évidemment été considérablement réduit. Néanmoins, la CIIP annonçait officiellement en avril 2005 sa volonté de créer un « Espace romand de la formation », avec comme base un plan d'étude commun à toute la Suisse romande. La Convention scolaire romande (CSR), acceptée par tous les cantons, est donc entrée en vigueur, comme HarmoS, le 1^{er} août 2009. Elle met en œuvre, au niveau romand, les tâches déléguées aux régions par le concordat HarmoS. De plus, elle fixe des domaines complémentaires dans lesquels les cantons membres visent des objectifs communs plus élevés. **Le Plan d'Études Romand (PER) adopté en 2010, remplace les différents plans cantonaux**, et découle directement de la CSR qui applique elle-même l'accord suisse HarmoS. Pour Vaud, il est entré en vigueur à la rentrée 2013-2014.

Enfin, au niveau cantonal, une adaptation législative a également été entreprise pour permettre au système vaudois de s'accorder aux nouvelles directives

¹¹La CIIP représente l'équivalent de la CDIP, mais au niveau régional. Soit pour les cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud.

intercantonales. **La LEO**, qui a été acceptée par le peuple le 4 septembre 2011, **est entrée en vigueur en août dernier**. Elle remplace l'ancienne loi (LS) datant de 1984.

Le cadre légal vaudois :

La Confédération, les régions linguistiques et une majorité de cantons se tournent donc progressivement, depuis plusieurs années, vers une plus importante coordination de la matière enseignée. **Cette volonté politique, cette réforme, se traduit concrètement par la modification de législations existantes et l'apparition de nouvelles lois.** Le maître, en tant que fonctionnaire de l'Etat, et « dernier maillon » du système éducatif, est tenu par un cadre légal d'enseigner cette matière harmonisée.

Deux articles de la LEO sont explicites sur ce point : « les objectifs d'apprentissages sont définis dans un plan d'études intercantonal » (art.6) ; et « le plan d'études constitue la référence commune à tous les élèves qui fréquentent l'école obligatoire » (art.104). Enfin, ce cadre est complété par le chapitre dédié à l'EPS de la nouvelle loi sur l'éducation physique et le sport (2012), dont l'article 14 stipule : « L'enseignement est dispensé conformément aux manuels et aux plans d'études officiels »¹².

2.2 Comment planifier et coordonner ?

Le concept de planification :

Le Plan d'Etudes vaudois de l'Education Physique définit dès sa 1^{ère} page le concept de planification qu'il prône (illustré dans la figure 2). Voici comment ce plan est introduit :

« Les informations données par le plan d'études se situent à un niveau général; elles n'indiquent pas directement aux maîtres que faire et comment. Dans cette perspective, la détermination des objectifs plus restreints, et leur mise en œuvre, reviennent aux enseignants, collectivement dans leur établissement, puis individuellement dans leur enseignement. Ainsi, **à partir de ce plan**

¹²Cette loi ne possède à ce jour toujours aucun règlement d'application.

d'études et à la lumière des nouveaux manuels EP, il appartient aux équipes de maîtres d'éducation physique de concevoir leur propre programme d'établissement, en tenant compte, entre autres, des particularités locales. »

Cette introduction est directement suivie de l'illustration suivante :

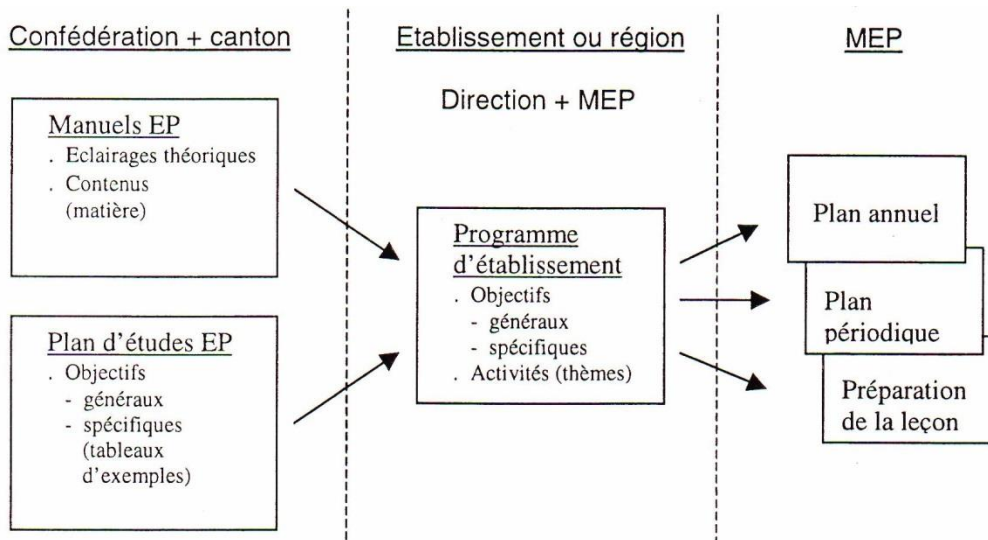


Figure 2 : Concept de planification de l'EPS vaudoise
Image tirée du Plan d'études vaudois de l'éducation physique, SEPS, 2002

Cette première page définit très clairement les 3 bases sur lesquelles la planification de l'enseignement du MEPS vaudois est posée. Il s'agit maintenant de définir, en quelques lignes, ces différentes bases.

La base fédérale

Les manuels d'éducation physique fédéraux, parus entre 2000 et 2002, se présentent sous la forme de 6 classeurs. Le 1^{er} contient les « éclairages théoriques » et les bases didactiques communes¹³, les autres accompagnent les enseignants en fonction des degrés scolaires. **Chaque manuel est formé de 7 brochures contenant un rappel didactique, puis de la matière sous forme de jeux, de progressions, de situations issues « des ensembles de mouvements apparentés »** (Bron, 1997, p.6), soit : se mouvoir, s'exprimer, danser ; tenir en équilibre, grimper, tourner ; courir, sauter, lancer ; jouer ; et plein air.

¹³Nous reviendrons sur ce classeur sur lequel se base les principes de planification du MEPS.

La base cantonale

Le Plan d'études EP cantonal vaudois est introduit en fin d'année 1999, et est en vigueur jusqu'à la rentrée 2013¹⁴. Il est construit en 2 parties : les « objectifs généraux » de l'EPS sont d'abord présentés globalement, et par cycles. **Cette organisation met en avant la notion de fil rouge permettant une continuité de l'action des MEPS tout au long de la scolarité de l'enfant.** Ensuite, des tableaux d'exemples d' « objectifs spécifiques », compatibles avec les manuels fédéraux ont pour but d'illustrer concrètement les objectifs généraux, et de simplifier la construction de PdE (Aellen, 1999, p.10).

La base locale

Le programme d'établissement se base sur les deux documents précédents (manuels fédéraux et plan cantonal), et précise les objectifs et contenus généraux de l'EPS dans les établissements. **Il a pour but de donner un cadre cohérent aux activités proposées durant tout le cursus, en tenant particulièrement compte des spécificités de la localité (infrastructures p.ex.), des maîtres (spécialités p.ex.), et de l'organisation de l'établissement (classes mixtes ou non p.ex.).** Cela, tout en laissant « une marge d'autonomie » à chaque enseignant, afin qu'ils puissent « conduire son enseignement selon ses intérêts et sa personnalité » (Aellen, 1999, p.20)¹⁵.

Comme on le voit très bien dans les annexes X à XIV, ce système de PdE a été décidé par les autorités, puis imposé par celles-ci aux enseignants de l'époque. Chaque MEPS du canton a par exemple reçu, entre octobre et décembre 1999, le mandat de créer avec ses collègues un plan pour son établissement. **Ce mandat et le « document technique » l'accompagnant comprenaient, outre un délai, les références nécessaires, les « éléments » devant obligatoirement y figurer, et les « principes d'élaboration »¹⁶.**

¹⁴Comme pour le reste du PEV (voir « 1. Préambule »), ce plan a été remplacé par le PER depuis la rentrée 2013-14.

¹⁵Voir annexe XIV : extraits de PdE.

¹⁶Voir annexes XI et XII : « mandat » et « document technique » du SEPS.

Les enseignants en EPS

Enfin, les MEPS devraient se baser sur les manuels fédéraux officiels, le programme de leur établissement, et sur toute autre ressource à leur disposition (ouvrages, sites internet, etc.) pour concevoir et planifier leurs enseignements. Les bases théoriques de cette pratique sont enseignées aux futurs MEPS du secondaire au cours de leur formation didactique. À la HEP Vaud (Lausanne), ces cours exercent le futur enseignant à concevoir une planification en partant de la leçon, pour ensuite élargir la démarche à un cycle, puis une année. Ils sont basés sur le « modèle fédéral », présenté dans le chapitre 4 « Concevoir, planifier l'enseignement » du 1^{er} manuel (brochure 1, pp.101-108)¹⁷. Il y est entre autres question de « fixer des objectifs » (généraux, spécifiques, puis opérationnels), et d' « élaborer des contenus »¹⁸.

Les difficultés de la tâche :

Comme nous avons pu le voir tout au long de ce chapitre, **planifier son enseignement est à la fois l'une des compétences les plus importantes pour un MEPS, et l'une des tâches les plus encadrées et organisées par les instances scolaires de tous niveaux.** Mais bien que Pasquini (2008, p.36) fasse l'hypothèse que les maîtres en formation se représentent cet acte comme « simple à réaliser », **les spécialistes sont clairs : planifier reste une pratique complexe demandant de l'expérience, du temps, et beaucoup de précautions.** C'est le cas pour Barioni (2008, p.26), professeur-formateur à la HEP-Vaud, pour qui c'est la compétence « dont les risques de dérives sont les plus importants », car certains enseignants auraient tendance à croire qu'il suffit que les élèves « fassent pour qu'ils apprennent ». En effet, **de nombreux travaux ont mis en lumière les difficultés qu'ont les enseignants à maintenir les objectifs fixés** (Clerc, 2008, p.29).

¹⁷D'après l'entretien avec M. Patelli, le 25.11.2013.

¹⁸Pour plus de détails sur les théories de la planification, voir notamment Leca et Billard (2005), et Florence *et al.* (2006).

Malgré ces difficultés, ce chapitre démontre que la planification et la coordination ont une réelle importance, notamment pour l'apprentissage de l'élève. Entre autres parce qu'il est un outil pour remplir ces tâches, les autorités vaudoises ont imposé la création d'un programme d'établissement d'éducation physique aux enseignants du Secondaire I. **Mais quelle place prend-il de fait dans la pratique des MEPS, et plus précisément dans quelles mesures ceux-ci estiment-ils s'appuyer sur ce plan pour l'enseignement et la coordination de leur travail ? Enfin, quels facteurs principaux ont-ils une influence sur l'utilisation que les maîtres font du PdE ?**

Centré sur ces questions, ce travail a ainsi pour but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de travail suivantes :

- Les programmes d'établissements d'EPS sont peu utilisés par les enseignants.
- Quand ils le sont, c'est principalement la personnalité des MEPS qui influence cette utilisation.
- Il n'existe que peu de coordination entre les différents enseignants d'un même établissement.

3. Méthode

Ce chapitre va exposer les différents aspects de la méthode choisie pour effectuer l'étude de terrain. Celle-ci s'est déroulée en 2 phases, l'une de questionnaires, suivie d'entretiens. Dans un premier temps, les participants de ces phases seront présentés. Puis il sera question de décrire les caractéristiques du questionnaire et de l'entretien, ainsi que la démarche choisie. Enfin, ce chapitre s'achèvera par la description de l'ensemble des « outils » ayant permis le traitement des résultats.

3.1 Les participants

3.1.1 Au questionnaire

Les établissements scolaires :

Pour le groupe de participants à interroger, il s'agissait de former un échantillon de population en fonction de critères précis. **Afin d'obtenir un panel d'enseignants et de situations aussi varié que possible, il était préférable de viser d'abord des régions et leurs établissements scolaires, avant de se focaliser sur les individus.** D'où la première partie de ces critères: une représentation géographique de l'ensemble du canton, des établissements de tailles diverses, et sélectionnés dans des « environnements » différents¹⁹.

Critère 1

La DGEO a divisé le canton en neuf régions scolaires, visibles dans la figure 3.

¹⁹Voir « 3.4 Analyse des données », dès p.23 : Définitions précises de toutes les variables utilisées dans le traitement des résultats.



Figure 3 : Les neuf régions scolaires du canton de Vaud // image tirée de [http://www.web-
vd.ch/vd_dgeo/etablisements/](http://www.web-
vd.ch/vd_dgeo/etablisements/)

Critère 2

Les établissements scolaires ont été différenciés par leur taille, les « petits » ont donc été distingués des « grands ».

Critère 3

L'environnement dans lequel ces écoles sont insérées a été pris en compte, celles-ci ont été séparées en établissements dits « urbains » ou « ruraux ».

Les neuf régions comptant au total 64 établissements dispensant de l'enseignement au niveau secondaire I (Site internet de la DGEO), le projet était de faire participer des maîtres d'environ un quart d'entre eux, soit 15 à 16. Cela en visant une représentation à la fois suffisante et équilibrée des 3 critères déterminés précédemment. Les caractéristiques de l'échantillon d'établissements ayant participé sont présentées dans le tableau 1.

Etablissements total:	15²⁰
Régions scolaires représentées :	8 ²¹
Répartition « urbain – rural » :	8 – 7
Répartition « grand – petit » :	10 – 5

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon d'établissements participant au questionnaire

Les enseignants en Éducation Physique et Sportive :

Le choix des établissements ayant été effectué, il a ensuite été question de s'atteler à la recherche des enseignants qui, au sein de ces écoles, allaient composer l'échantillon des participants. **L'objectif final était d'obtenir un nombre suffisant de répondants, tout en respectant à nouveau des critères bien déterminés**, la seconde partie de la liste débutée précédemment : pouvoir effectuer une analyse « intra-établissement », garantir des réponses de spécialistes, et enfin représenter les diverses caractéristiques interindividuelles des enseignants EPS vaudois.

Critère 4

Afin de pouvoir comparer au sein même d'un établissement, 2 maîtres par école ont été sélectionnés.

Critère 5

Pour garantir leur niveau de spécialisation, chaque MEPS devait être actif au minimum à 80% en EPS dans cette école.

Critère 6

Il s'agissait d'essayer de présenter l'éventail complet des pratiques et des opinions présentes chez les maîtres de sport du canton. Outre le sexe, « l'expérience » des MEPS, déterminée par les années d'enseignement, est prise en compte. Enfin, une différenciation a été faite entre les maîtres

²⁰Ceci correspond donc à un peu moins d'un quart, 23.4% précisément.

²¹Seule la « Venoge – Lac » n'est pas représentée. Néanmoins, d'un point de vue géographique et à l'échelle du canton, cela ne représente pas un manque important puisque le territoire est tout de même bien quadrillé (d'Ouest en Est comme du Nord au Sud).

enseignant exclusivement l'EPS, et les autres. Après avoir pris en compte tous ces critères, le panel de population interrogé est présenté dans le tableau 2²².

Enseignants EPS total :	30
Enseignants par établissement :	2
Répartition homme – femme :	17 – 13
Répartition « expérimentés – peu expérimentés »:	18 – 12
Répartition « exclusifs – non-exclusifs »:	9 – 21
Répartition « coordonnés – peu coordonnés » (<i>non déterminés</i>)	13 – 12 (5)

Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon d'enseignants en EPS participant au questionnaire

3.1.2 Aux entretiens

Le second stade de la recherche a consisté en une série d'entretiens. En raison d'un temps et de moyens limités, toutes les personnes ayant participé à la première partie ne pouvaient être interviewées. Néanmoins, tout comme pour les questionnaires, **il était primordial que ces entrevues représentent autant que possible les diverses pratiques et opinions des enseignants du canton.** Un « protocole de sélection » des entretiens a donc été mis au point, en voici les différentes étapes et critères, appliqués dans cet ordre :

Étape 1

Une analyse des données fournies par les 30 questionnaires a permis de faire apparaître plusieurs tendances dans l'application des programmes d'établissement. De cette façon, trois sous-catégories de population ont pu être mises en lumière : « les applicants », « les non-applicants d'établissement », et enfin les « non-applicants »²³. Les participants devaient être clairement identifiés à l'une de ces sous-catégories²⁴.

²²Dans une petite minorité de cas, les maîtres contactés dans les établissements sélectionnés en premier lieu n'ont pas pu participer. Il a donc fallu trouver un établissement « de substitution », possédant les mêmes caractéristiques que le 1^{er}.

²³ Voir « 3.4 Analyse des données ».

²⁴Chez les divers participants, les tendances peuvent être plus ou moins fortes. J'ai donc essayé de choisir pour les entretiens des enseignants avec des traits très marqués. L'idée est qu'ils soient les « représentants-types » de leur catégorie.

Étape 2

Les participants devaient avoir préalablement indiqué leur accord de participation à un éventuel entretien sur la dernière page du questionnaire²⁵.

Étape 3

« L'expertise » des participants a été prise en compte. La 3^{ème} partie du questionnaire ayant pour but d'évaluer le niveau de connaissance du système et du PdE, ce niveau a permis d'accorder plus ou moins de crédit aux données fournies. Un répondant qui affirmerait que son PdE n'est pas adapté aux infrastructures de son établissement, alors que ce maître ne semble pas du tout connaître ce plan, n'aurait par exemple pas beaucoup de valeur.

Étape 4

Le protocole a considéré une évaluation personnelle subjective, se basant sur la précision des réponses fournies et sur l'intérêt pour l'étude démontré par le répondant²⁶. Ce critère n'a pas été déterminant, mais utile en cas d'hésitation entre 2 répondants.

Étape 5

Une bonne représentation des divers facteurs interindividuels dans le groupe d'entretien était nécessaire. Ainsi, **alors que les différentes étapes ont permis d'identifier des participants souhaitables, le choix final s'est fait avec une volonté de rencontrer des femmes et des hommes, très ou peu expérimentés, issus de petits et grands établissements, etc.**

À l'aide du protocole de sélection décrit plus haut, 6 participants ont été choisis et interviewés, voici les caractéristiques de cet échantillon :

²⁵La question 22, demandait son accord au participant. Je n'ai donc contacté que des personnes ayant répondu « oui », ou « éventuellement ».

²⁶Cette note était octroyée aux répondants à l'issue de nos rencontres. J'ai eu la possibilité d'être présent lors du remplissage de tous les questionnaires.

CARACTÉRISTIQUES						
	Environnementales		Interindividuelles			
Code sujet	Taille	Zone	Sexe	Expérience (années)	Nb. de branches	Sous-catégorie ²⁷
1.1	G	U	F	7	EPS + 1	2
2.2	G	U	H	4	EPS + 1	3
3.2	G	R	F	20	EPS + 1	1
4.1	G	U	H	26	EPS	2
5.2	G	U	F	5	EPS + 1	3
7.1	P	R	F	28	EPS + 1	1
Nb. de régions scolaires représentées :					4	

Tableau 3 : Caractéristiques des MEPS ayant participé aux entretiens // G – P = « grand » - « petit » ; U – R = « urbain » - « rural »

3.2 Les outils

Le questionnaire²⁸:

Le questionnaire conçu pour les enseignants en éducation physique du secondaire I vaudois avait pour objectif de récolter de manière rapide et simple des informations basiques sur le rapport de ces personnes à leur PdE.

Il a été élaboré durant le mois de janvier 2014, soumis à deux spécialistes²⁹, puis testé par 3 maîtres d'EPS, dont 2 très expérimentés³⁰. Il a été modifié à plusieurs reprises afin de prendre en compte les diverses observations des testeurs, et validé au début du mois de février.

²⁷Ces trois « sous-catégories » sont décrites en détail dans la partie « 3.4 Analyse des données », p.22.

²⁸Voir annexe I : questionnaire.

²⁹Monsieur Gianpaolo Patelli, professeur formateur à la HEP Vaud, et ancien maître d'EPS ; et Monsieur Christophe Botfield, conseiller pédagogique au SEPS, et également ancien maître d'EPS.

³⁰Tous deux ont plus de 15 années d'enseignement au Secondaire I.

Le questionnaire se présente sur deux pages recto-verso, et se divise en un préambule, puis 4 parties.

Préambule

Le questionnaire débute par une brève présentation de son auteur, puis explique synthétiquement le sujet de l'étude, les objectifs et la méthode de recherche. Le participant y trouve encore quelques consignes, et est notamment informé du caractère anonyme de l'étude. Ainsi, seul un numéro en tête de page (code) permet de différencier les répondants³¹.

Partie 1

Les données « démographiques » brièvement récoltées renseignent principalement sur le parcours professionnel du répondant.

Partie 2

Elle a pour but de fournir des informations sur le fonctionnement interne de l'établissement en rapport avec son PdE.

Partie 3

Cette partie permet d'évaluer le « niveau d'expertise » du participant, en interrogeant sa connaissance de son PdE.

Partie 4

Enfin, le répondant évalue quantitativement l'application et l'applicabilité du contenu des PdE actuels sous différents angles³².

Étant donné l'aspect potentiellement « sensible » de cette thématique pour les participants, en plus de la garantie d'anonymat, **l'entier du questionnaire a été élaboré de façon à limiter au maximum la sensation d'inconfort, de gêne, qui pourrait altérer la qualité des réponses.**

³¹En tant qu'auteur de la recherche, je suis la seule personne à connaître l'identité des participants, ou des établissements. Les données récoltées à l'aide du questionnaire et de l'entretien sont présentées de manière strictement anonyme.

³²Concrètement, le participant répond à diverses questions à l'aide d'échelles graduées allant de 0 à 100%.

Les entretiens :

L'utilisation du questionnaire auprès de 30 enseignants en EPS a permis le recueil d'un nombre important d'informations utiles, par exemple sur la coordination entre collègues ou l'application déclarée du PdE. S'inscrivant dans une démarche quantitative, cette étape de la recherche est restée volontairement assez « en surface ». En effet, **il était prévu d'approfondir certains thèmes de manière ciblée et complémentaire dans un second stade : les entretiens.**

D'une durée n'excédant pas 30 minutes, ils ont été réalisés entre début avril et début mai 2014. Un nombre réduit d'enseignants ayant participé à la première partie de l'étude ont été sélectionnés. Les rencontres se sont déroulées dans un endroit calme sur leur lieu de travail, ou directement chez eux.

3.3 La procédure

Le questionnaire :

Pour la récolte des données, **la démarche a consisté à prendre rendez-vous avec les participants, à aller à leur rencontre, leur laisser le temps de remplir le questionnaire sur place, et le récupérer directement une fois complété.** Cette méthode a été choisie car elle paraissait la plus adaptée à la fois à la population cible, aux caractéristiques de la recherche – notamment à la forme du questionnaire – et aux moyens à disposition.

En effet, ce système permettait non seulement de faire connaissance, par exemple dans l'éventualité d'entretiens, mais aussi de garantir une meilleure qualité des informations récoltées. En étant sur place au moment du remplissage, il a été possible de répondre aux diverses questions et de vérifier que l'ensemble avait été bien compris. Enfin, les données ainsi obtenues sont d'autant plus comparables puisque recueillies dans des conditions relativement semblables : le même type d'environnement, approximativement la même durée passée sur le questionnaire³³, et des

³³Il n'était évidemment pas question de mettre une limite. En revanche, des réponses spontanées et sans réelle « recherche » ont conduit à une durée de remplissage quasi similaire entre les participants.

réponses « spontanées », individuelles et sans utilisation de documentation³⁴. Rempli en une quinzaine de minutes, ce questionnaire a bien répondu aux critères de rapidité et de simplicité.

Les entretiens :

Enregistrés à l'aide d'un dictaphone, les entretiens ont tous été effectués avec un guide d'entretien identique³⁵ : dans un premier temps, l'objectif ainsi que le principe d'anonymat de l'étude a été rappelé aux MEPS³⁶. Puis, le déroulement et les thèmes principaux de la discussion ont été présentés. **L'entretien suivait la même logique que le questionnaire, et était divisé en deux grandes parties. La première, plus globale, consistait en quelques questions sur la coordination entre collègues et la manière de travailler avec le PdE dans l'établissement. La seconde se focalisait sur la 4^{ème} section du questionnaire, et essayait de mettre en exergue les raisons influençant les taux déclarés.** Pour faciliter les réponses, le questionnaire rempli par les participants était à leur disposition, et le numéro de la question à laquelle je faisais référence était systématiquement mentionné. Enfin, une fois terminée, chaque entrevue a été retranscrite³⁷.

3.4 Analyse des données

Alors que tous les éléments relatifs à l'organisation de l'étude ont été précisément présentés, il s'agit maintenant de décrire l'ensemble des « outils » ayant permis le traitement des résultats. Ainsi, plusieurs variables ont été mises au point et définies à l'aide des données obtenues, elles sont exposées ci-après.

³⁴Afin de pouvoir obtenir des réponses mieux exploitables, notamment en ce qui concerne le « niveau d'expertise » et la connaissance du PdE, il était préférable que les participants répondent sans avoir recours au PdE écrit.

³⁵Voir annexe III : Guide d'entretien.

³⁶Les interviewés devaient se sentir libres dans leurs propos, les références à des lieux ou à des personnes ne paraîtraient ni dans la transcription, ni dans le travail.

³⁷Voir annexe IV-IX : transcriptions des entretiens.

3.4.1 Les 4 deltas

Quatre paramètres, appelés « deltas » (D), ont été calculés et utilisés dans le traitement des résultats. Ils représentent 4 mesures différentes mais liées au taux d'application des PdE dans l'enseignement secondaire I vaudois. Ces deltas varient sous l'influence d'autres paramètres, qui seront appelés « variables indépendantes », et présentés un peu plus bas.

Chacun de ces deltas représente la différence entre 2 taux, obtenus à l'aide des données de la 4^{ème} partie du questionnaire (questions 17 à 21). Ces différences se fondent donc toutes sur des déclarations et estimations. Leur composition est illustrée dans le tableau 4.


	17 applicabilité établissement	19 application vous	20 application collègues	21 application Vaud
17 applicabilité établissement				
19 application vous	D1 application indiv./possibilités		D2 application indiv./collègues	
20 application collègues	D3 application collègues/possibilités			D4 application collègues/Vaud
21 application Vaud				

Tableau 4 : Composition des 4 deltas // La « → » montre le sens de la soustraction, p.ex. D1 = 19 - 17

D1 / L'application individuelle par rapport aux possibilités

Ce delta se définit comme le taux d'appui sur le PdE déclaré par l'enseignant, mais en prenant en compte les éventuelles limitations liées à l'établissement (infrastructures, matériel, etc.). Il se calcule en soustrayant le taux donné à la réponse 17 (applicabilité du programme dans l'établissement) à celui donné à la 19 (application du programme par le participant) :

Deux groupes ont ensuite été distingués et nommés pour l'analyse : « application maximale » ($D1 = \text{ou} > 0^{38}$), et « application non maximale » ($D1 < 0$).

D2 / L'application individuelle par rapport aux collègues

Ce delta correspond au taux d'appui sur le PdE déclaré par le participant, en comparaison à celui qu'il estime pour ses collègues d'établissement. Il est obtenu en soustrayant le taux donné à la réponse 20 (application du programme par les collègues) de celui donné à la 19 (application du programme par le participant) :

D3 / L'application des collègues par rapport aux possibilités

Ce delta est défini comme le taux d'appui moyen sur le PdE des collègues d'établissement, déclarés par le participant, mais en prenant en compte les éventuelles limitations liées à l'établissement. Il se calcule en soustrayant le taux donné à la réponse 17 (applicabilité du programme dans l'établissement) de celui donné à la 20 (application du programme par les collègues) :

Comme pour D1, une distinction a ensuite été faite entre les collègues « application maximale » et ceux « application non maximale ».

D4 / L'application des collègues par rapport à la moyenne vaudoise

Ce dernier delta est **le taux d'appui sur le PdE des collègues du répondant, en comparaison à celui qu'il estime en moyenne pour les autres MEPS du canton.** On l'obtient en soustrayant le taux donné à la réponse 21 (application du programme par les enseignants vaudois) de celui donné à la 20 (application du programme par les collègues) :

³⁸Par définition, une variable égale à 0 signifie déjà une application maximale en fonction des possibilités, il ne devrait donc pas y avoir de valeurs supérieures. C'est cependant le cas pour une petite minorité, fait probablement dû à de l'inattention.

3.4.2 Sous-catégories de population

L'analyse des interactions existant entre les différents deltas a permis de faire apparaître 3 sous-catégories de population bien définies, particulièrement utilisées dans le protocole de sélection des entretiens décrit plus tôt :

Les applicants

Les membres de la sous-catégorie des « applicants » sont définissables par une forte utilisation déclarée du PdE. Concrètement, ils partagent les caractéristiques suivantes :

- Ils estiment s'appuyer sur le PdE au maximum de leurs possibilités (**D1 = ou > à 0**).
- Ils estiment s'appuyer sur le PdE autant ou plus que leurs collègues d'établissement (**D2 = ou > à 0**).

Les non-applicants d'établissement

Ce second sous-groupe se définit par un appui sur le programme déclaré moindre, et ce au sein d'un établissement où les collègues semblent également peu s'y référer. De manière concrète, ses membres ont les caractéristiques suivantes :

- Ils n'estiment pas s'appuyer sur le PdE au maximum de leurs possibilités (**D1 < à 0**).
- Ils estiment que leurs collègues ne s'appuient pas sur le PdE au maximum de leurs possibilités (**D3 < à 0**).
- Ils estiment que leurs collègues ne s'appuient pas sur le PdE autant que la moyenne vaudoise (**D4 < à 0**).

Les non-applicants

Les membres de cette dernière sous-catégorie déclarent s'appuyer moins sur le PdE qu'ils n'en auraient la possibilité, mais contrairement au sous-groupe précédent, ils évoluent dans un établissement où les autres MEPS semblent s'y référer plus. Les caractéristiques mesurables communes à ces enseignants sont :

- Ils n'estiment pas s'appuyer sur le PdE au maximum de leurs possibilités ($D1 < 0$).
- Ils estiment moins s'appuyer sur le PdE que leurs collègues d'établissement ($D2 < 0$).
- Ils estiment que leurs collègues s'appuient autant ou plus sur le PdE que la moyenne vaudoise ($D4 =$ ou > 0).

Le tableau 5 présente la répartition des 3 sous-catégories dans l'échantillon de recherche :

MEPS	Nombre (%)
Applicants	8 (27%)
Non applicants d'établissement	11 (37%)
Non applicants	10 (33%)
Total	29 (97%) ³⁹

Tableau 5 : Répartition des 3 sous-catégories dans l'échantillon de population de la recherche.

3.4.3 Les 4 variables indépendantes⁴⁰

Les variables indépendantes (VI) sont les caractéristiques présentes dans l'échantillon de population, et dont l'influence sur les mesures du taux d'application des PdE (deltas) a pu être observée.

Il existe deux types de variables indépendantes dans ce travail : celles changeant en fonction de l'établissement (dites environnementales) seront présentées d'abord, celles liées à l'individu (interindividuelles) ensuite.

VII / La taille des établissements

La « taille de l'établissement » se définit ici en fonction du nombre d'élèves y étant scolarisés selon la statistique officielle⁴¹. Deux groupes ont été formés : **les « petits » établissements ont 317 élèves ou moins (médiane cantonale),**

³⁹Un répondant n'a pu être placé dans aucun des sous-groupes à cause de réponses menant à des caractéristiques « contradictoires ».

⁴⁰Les mots « paramètre », « caractéristique », et « facteur » sont également utilisés pour qualifier les variables indépendantes.

⁴¹Statistique cantonale provenant d'un e-mail de la DGEO, datant du 31.03.14.

alors que les « grands » en ont plus de 317. Cette distinction a été librement choisie. Plus d'élèves signifiant également plus de maîtres, le nombre de MEPS est indirectement déduit de cette variable. Dans le cadre de cette recherche traitant de planification et de coordination, c'est davantage la taille de l'équipe d'enseignants qui intéresse⁴².

L'échantillon de l'étude est en dessus des chiffres cantonaux avec une médiane se situant à 411 élèves, et une moyenne de 398 élèves par établissement. Enfin, l'écart entre le plus petit et le plus grand est de 700, ce qui est particulièrement conséquent.

VI2 / La coordination interne

La « coordination interne » entre MEPS est définie comme un ensemble de processus concrets permettant une coordination de la branche au sein de l'établissement. Il peut par exemple s'agir de réunions, de discussions informelles, ou de leçons doubles⁴³.

Cette variable se base sur la question 10 du questionnaire : « Décrivez ce processus [de coordination de la planification des activités] en quelques mots. » Lorsque les données fournies le permettaient, les enseignants ont été divisés en deux groupes : **les enseignants « coordonnés » déclaraient utiliser un processus de coordination interne au moins une fois chaque deux mois. Les enseignants « peu coordonnés » affirmaient y avoir recours moins fréquemment.** Cette distinction a été librement choisie.

Sur l'ensemble des répondants, 13 sont qualifiés de « coordonnés » et 12 de « peu coordonnés ». Pour les 5 enseignants restants, cette variable n'a pu être déterminée en raison d'un manque de données.

⁴²« Le nombre de MEPS dans l'établissement » n'a malheureusement pas été systématiquement recensé auprès des répondants, c'est donc une manière détournée d'obtenir une information comparable.

⁴³Leçon de 2 maîtres et 2 classes en commun, possible dans des établissements équipés de doubles ou triples salles.

VI3 / L'expérience

« L'expérience » des enseignants interrogés se calcule ici uniquement en fonction du nombre d'années d'enseignement dans la branche, on pourrait donc aussi parler d'« ancienneté ». Cette information provient de la question 2 du questionnaire : « Depuis combien d'années enseignez-vous l'éducation physique ? ». **Une distinction a été faite entre les répondants qualifiés d'« expérimentés », ayant au minimum 10 ans de métier, et les « peu expérimentés » avec moins.** Cette distinction a été librement choisie.

La moyenne de l'échantillon se situe à près de 15 ans d'enseignement, la médiane à 12 ans et demi. Néanmoins, avec un écart type d'environ 11 ans, et un écart maximal de 35 ans, cette variable est très fluctuante.

VI4 / Enseigner exclusivement l'EPS ou non

Cette variable permet une distinction entre les maîtres n'enseignant que l'EPS, et les autres (2 branches et plus). Cette donnée a été obtenue à l'aide de la question 1 du questionnaire : « Quelle(s) branche(s) enseignez-vous ? ». **Les participants indiquant uniquement l'EPS sont dits « exclusifs », alors que ceux mentionnant au moins une seconde matière sont « non-exclusifs ».** Cette distinction a été librement choisie.

L'échantillon contient 21 enseignants non-exclusifs, et 9 travaillant uniquement en EPS.

3.4.4 Autres paramètres

Enfin, 2 paramètres ont encore été mis à contribution dans l'analyse des données, et doivent donc être définis. Pour une raison expliquée ci-après, ceux-ci ne se sont pas avérés être des variables indépendantes, ou n'ont pas pu être utilisés comme telles dans cette étude.

L'environnement de l'établissement

Le facteur de l' « environnement », plus précisément la distinction entre établissements « urbains » et « ruraux », a été utilisé dans le choix des participants. Le premier terme décrit les établissements de communes de plus de 10'000 habitants, alors que le second ceux de communes de moins de 10'000 (Statistique Canton de Vaud). Cette distinction a été librement choisie.

Préconisé dans la phase de sélection, ce paramètre n'a en revanche pas pu être utilisé comme variable, car indissociable de la notion de taille. En effet, aucun « petit établissement urbain » n'est représenté dans l'échantillon, alors que les écoles « rurales » sont très majoritairement « petites ».

L'expertise

L'« expertise des participants » définit le niveau de connaissance du système et du PdE. Elle se base sur un score obtenu à l'aide de questions 6 à 8, ainsi que 13 à 16 du questionnaire. En fonction des réponses fournies, une note de 0 (réponse correcte et précise) à 2 (réponse fausse, pas de réponse) était attribuée. L'addition de ces notes permettait le calcul du score. Ainsi, **un score inférieur ou égal à 3 – score médian de l'échantillon – qualifie un « expert », alors qu'au-delà l'enseignant est placé dans le groupe « peu expert ».** Cette distinction a été librement choisie.

La moyenne des répondants se situe légèrement au-dessus à 3.3. L'écart maximal entre 2 participants est de 6 points. Les 30 MEPS répondant se répartissent en 19 « experts », et 11 « peu experts ».

Après analyse, il s'est avéré que les deux paramètres « expérience » et « expertise » sont très liés chez les MEPS participants⁴⁴. Comme dans le cas de l' « environnement de l'établissement », il n'a donc pas été possible d'observer l'impact de ces derniers de manière séparée. Toutefois, il est intéressant pour la discussion à venir de savoir que tous deux sont corrélés.

⁴⁴Les résultats de l'influence de ces 2 facteurs entre eux se trouvent dans le chapitre « 4.Résultats », p.32.

4. Résultats

Ce chapitre est divisé en deux grandes parties : la première expose les résultats du questionnaire, les données quantitatives de ce travail. La seconde présente les données qualitatives issues des entretiens.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux différents taux d'appui sur les PdE tirés des questionnaires, et aux déclinaisons qui en ont été tirées (deltas). Puis, les corrélations observées entre ces mesures et diverses caractéristiques de l'échantillon seront présentées (variables indépendantes). Enfin, les résultats d'entretiens apporteront des éléments complémentaires, approfondis, et même des notions non explorées jusqu'à lors.

4.1 Le questionnaire

4.1.1 Les taux d'application et d'applicabilité

Les questions 17 à 21

Dans cette partie, il est question des 3 taux d'application, et des 2 taux d'applicabilité déclarés par les répondants dans la 4^{ème} partie du questionnaire (questions 17 à 21). Chacune de leur moyenne et médiane sont illustrées dans la figure 4.

Tout d'abord, il est possible de constater que ces taux diminuent progressivement d'une question à l'autre, s'éloignant du maximum (100%).

Les valeurs les plus élevées sont obtenues pour les 2 questions sur l'applicabilité des programmes (17-18), en haut de la figure. Selon les MEPS, les PdE de leurs 15 établissements sont donc potentiellement applicables à plus de 80% en moyenne.

Les 3 questions suivantes traitent de l'application du PdE (19-21), respectivement celle estimée par les répondants pour eux-mêmes, pour leurs collègues d'établissement, et pour les autres maîtres du canton. À la question 19, **les participants déclarent s'appuyer en moyenne à 72.2% sur leur PdE dans leur enseignement de l'EPS**. En outre, la médiane, supérieure de presque 8 points, indique qu'un peu moins de la moitié de ces MEPS annoncent un taux inférieur à cette moyenne. Les chiffres atteignent leur

minimum à la question 21. **La moitié des participants questionnés estiment donc que les autres MEPS du canton s'appuient sur leur programme à 60% ou moins dans leur enseignement.**

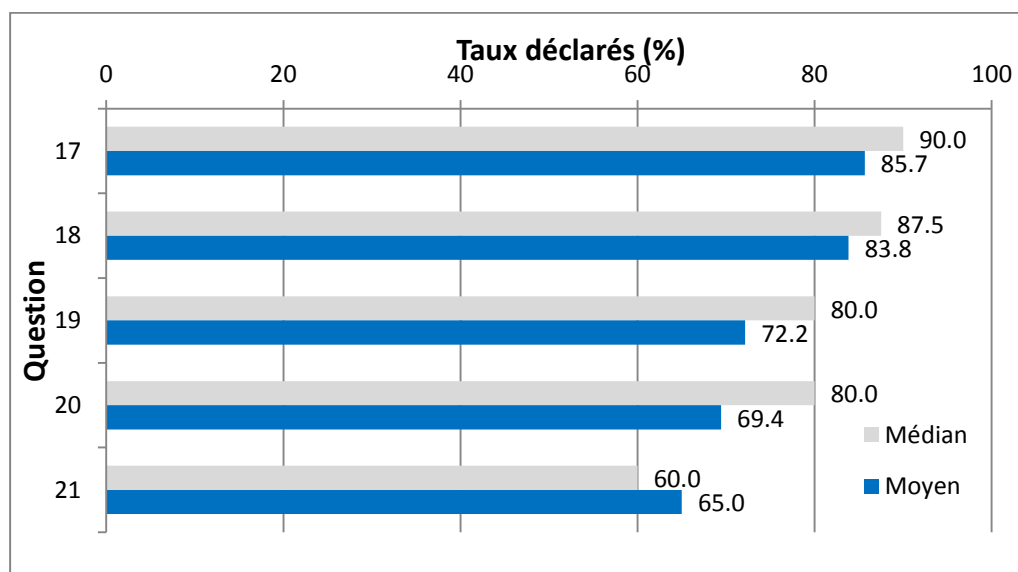


Figure 4: Taux moyens et médians d'applicabilité (17 – 18) et d'application (19 – 21) des PdE déclarés par les participants.

Les 4 deltas

Pour rappel, ces 4 mesures sont intimement liées aux taux d'application des PdE présentés plus haut, elles ne sont en fait que des déclinaisons de ceux-ci. Les résultats sont présentés dans le même ordre que dans l'analyse des données du chapitre précédent. Le tableau 6 résume l'ensemble des résultats de deltas.

Tout d'abord, **le delta 1 souligne le fait que les MEPS interrogés rapportent s'appuyer bien moins (13.5%) sur leur PdE que ce qu'ils pourraient.** C'est également ce qu'ils estiment pour leurs collègues, avec une différence légèrement plus élevée entre applicabilité et application (Delta 3, 16.2%). Ensuite, le delta 2 affiche une médiane à 0. **Une moitié des 30 MEPS participants s'estiment donc davantage utilisateurs du PdE que leurs collègues, alors que l'autre moitié pense l'inverse.** Enfin, la dernière ligne du tableau affiche un écart maximal extrêmement important pour les 4 deltas, ce qui démontre une très grande variation dans les situations et les opinions rapportées par les répondants.

	Delta 1	Delta 2	Delta 3	Delta 4
Moyenne	-13.5	2.7	-16.2	4.4
Médiane	-5	0	-10	2.5
Ecart max.	90	85	90	90

Tableau 6: Caractéristiques (moyenne, médiane, et écart max.) des 4 deltas, en % // D1=application individuelle par rapport aux possibilités, D2=application individuelle par rapport aux collègues, D3=application des collègues par rapport aux possibilités, D4=application des collègues par rapport à la moyenne vaudoise.

4.1.2 Les variables indépendantes

Après une présentation des divers taux et mesures liés à l'application des PdE dans le secondaire I vaudois, il s'agit maintenant de mettre en avant les liens observés entre ces derniers et 4 caractéristiques présentes dans le panel de population de l'étude. Les résultats seront à nouveau présentés dans l'ordre du chapitre 3 : les variables « environnementales » d'abord, les variables « interindividuelles » après.

VII / La taille de l'établissement

Le lien entre la taille des établissements et l'utilisation déclarée des PdE a été mis en lumière par son influence sur 3 deltas différents : « l'application individuelle du programme par rapport aux possibilités » (D1), « l'application des collègues d'établissement par rapport aux possibilités » (D3), et enfin « l'application du programme par les collègues par rapport à la moyenne vaudoise » (D4). Dans les 3 cas, **les MEPS travaillant dans de grands établissements ont proportionnellement tendance à déclarer s'appuyer davantage sur leurs PdE que ceux des plus petits.**

Comme on le remarque dans le tableau 7, 55% des répondants issus de grands établissements déclarent appliquer le programme au maximum de leurs possibilités (soit 11 MEPS sur 20). Ce rapport est réduit à 10% dans les établissements plus petits (1 sur 10).

INDIVIDUEL		
Etablissements	Application max.	Application non max.
Grands	55%	45%
Petits	10%	90%

Tableau 7: Pourcentage de MEPS déclarant appliquer le PdE au maximum de leurs possibilités, ou non, en fonction de la taille de l'établissement (+ ou – de 307 élèves)

La même relation apparaît lorsque l'on s'intéresse au delta 4. En effet, 80% des MEPS de grands collèges estiment que leurs collègues appliquent leurs programmes davantage que la moyenne vaudoise. Ils ne sont que 33% dans les petits établissements.

COLLEGUES		
Etablissements	> Moyenne Vaud	< Moyenne Vaud
Grands	80%	20%
Petits	33%	67%

Tableau 8: Pourcentage de MEPS estimant que leurs collègues appliquent le PdE plus, ou moins que la moyenne vaudoise, en fonction de la taille de l'établissement (+ ou – de 307 élèves)

VI2 / La coordination interne

Selon les observations faites sur l'impact de cette variable, une coordination plus fréquente entre les MEPS d'un établissement influence positivement le taux d'appui sur le PdE estimé dans celui-ci. Autrement dit, **les maîtres rapportant « une coordination interne » plus grande sont aussi ceux qui ont tendance à plus s'appuyer sur leur PdE.**

Ainsi, un peu moins de la moitié des enseignants dits « coordonnés » (46%) déclarent avoir un appui maximal sur le PdE par rapport à leurs possibilités; ils sont un tiers chez les « peu coordonnés » (33%). Mais l'impact de cette variable est encore plus visible sur le delta 3. Comme il est possible de le remarquer sur la figure 5, seul 10% des MEPS du groupe « peu coordonné » estiment que leurs collègues appliquent le PdE au maximum de leurs possibilités (diagramme de droite). Les enseignants « coordonnés » quant à eux sont 42% à évaluer que leurs collègues font leur maximum pour s'appuyer sur leur PdE.

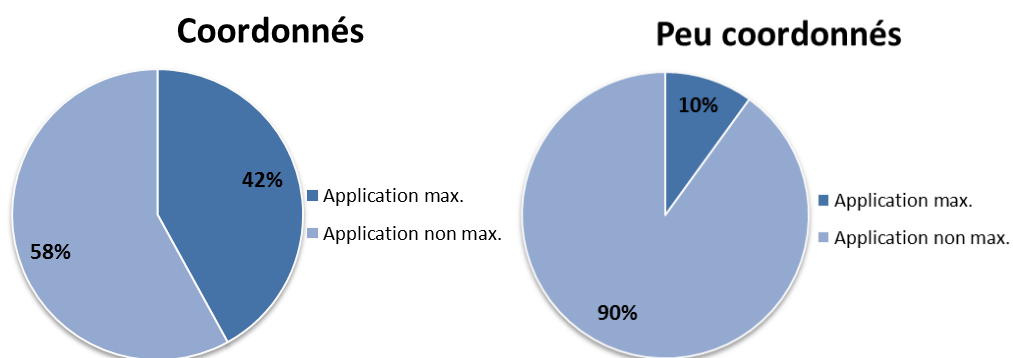


Figure 5 : Pourcentage de MEPS estimant que leurs collègues appliquent le PdE au maximum de leurs possibilités, ou non, en fonction du niveau de coordination interne (« coordination » au moins chaque 2 mois vs. « coordination » moins fréquente)

VI3 / L'expérience

L'influence de la variable « expérience », traduisant le nombre d'années d'enseignement, est visible sur 2 deltas se complétant : l'application du programme en fonction des possibilités (D1), et l'application du programme par rapport aux collègues d'établissement (D2). Proportionnellement, **les maîtres expérimentés déclarent s'appuyer moins sur leur PdE dans leur enseignement du sport que les « peu expérimentés ».**

L'analyse du delta 2 nous apprend que 40% des MEPS ayant moins de 10 ans de métier estiment s'appuyer davantage sur le PdE que leurs collègues. Les enseignants expérimentés ne sont que 24% à faire la même déclaration. Puis, comme il est possible de le voir dans la figures 3, alors que la moitié des MEPS peu expérimentés révèlent appliquer le PdE moins qu'ils ne le pourraient, cette proportion augmente de 17% avec les « expérimentés ».

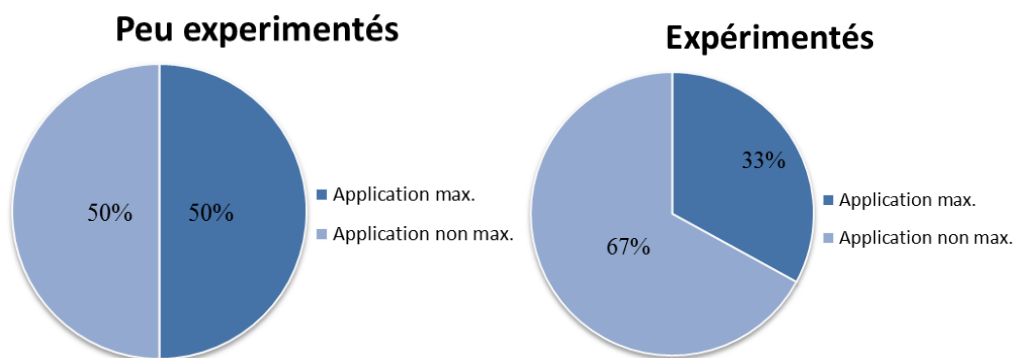


Figure 6 : Pourcentage de MEPS déclarant appliquer le PdE au maximum de leurs possibilités, ou non, en fonction de l'expérience (moins de 10 ans d'enseignement vs. 10 ans et plus)

Il faut encore mettre en avant la corrélation existant au sein de l'échantillon de MEPS entre les paramètres d' « expérience » et d' « expertise »⁴⁵. Selon les résultats, **les MEPS ayant un nombre d'années d'enseignement supérieur ont également proportionnellement une meilleure connaissance du PdE.**

Ceci est démontré par le tableau 9, dans lequel on peut voir que la moitié des participants « peu expérimentés » sont considérés « experts ». Ces MEPS avec une connaissance supérieure du PdE représentent en revanche presque les trois quarts des répondants du groupe « expérimentés ».

MEPS	Experts	Peu experts
Peu expérimentés	50%	50%
Expérimentés	72%	28%

Tableau 9: Pourcentage de MEPS considérés "experts", et "peu experts", de leur PdE, en fonction de l'expérience (moins de 10 ans vs. 10 ans et plus)

VI4 / Enseigner exclusivement l'EPS ou non

Un lien entre le fait d'enseigner exclusivement l'EPS ou non, et l'application rapportée des PdE a été établi. En effet, **les MEPS « exclusifs » sont proportionnellement plus enclins à s'appuyer au maximum sur leur PdE que ceux qui enseignent plusieurs branches.**

C'est le 1^{er} delta (D1) qui témoigne le plus clairement de cette connexion. Si l'on compare par exemple le secteur clair des 2 diagrammes circulaires de la figure 7, on observe que la part de MEPS déclarant ne pas appliquer le PdE au mieux de leurs possibilités augmente significativement à droite (pour les non exclusifs).

⁴⁵Voir partie « 3.4 Analyse de données », p.26 : définition précise de cette variable.

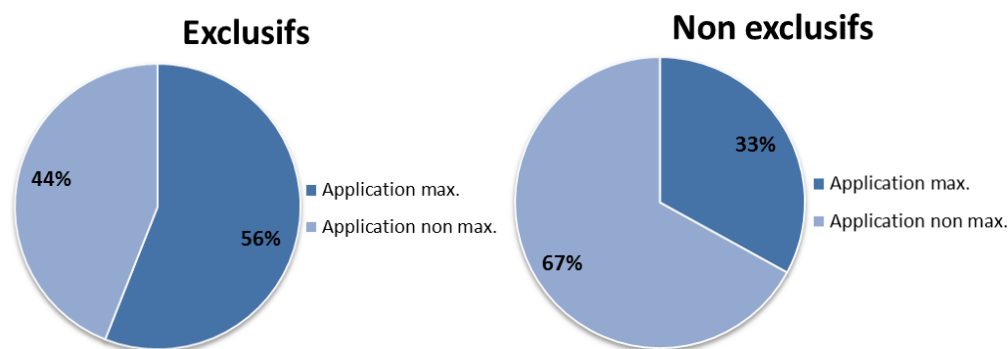


Figure 7 : Pourcentage de MEPS déclarant appliquer le PdE au maximum de leurs possibilités, ou non, en fonction d'un enseignement exclusif de l'EPS, ou non

Pour terminer avec cette variable « d'exclusivité », il est important de souligner la relation existant entre celle-ci et l' « expérience » des MEPS (VI3). En effet, comme le témoigne par exemple la 1^{ère} ligne du tableau 10, **le groupe de participants « exclusifs » est composé d'une plus grande proportion d'enseignants expérimentés.**

MEPS	Peu expérimentés	Expérimentés
Exclusifs	22%	78%
Non exclusifs	48%	52%

Tableau 10 : Pourcentage de MEPS enseignant exclusivement l'EPS ou pas, en fonction de l'expérience (moins de 10 ans vs. 10 ans et plus)

Cette étude par questionnaire a donc permis de faire apparaître l'influence de 4 variables bien distinctes sur le taux d'application du PdE rapporté par les participants. Deux sont liées à l'établissement dans lequel travaillent ceux-ci : le nombre d'élèves (et donc de MEPS), et le niveau de coordination interne entre maîtres. Les 2 autres paramètres sont directement en lien avec l'individu : les années de métier, et l'enseignement ou non d'une branche additionnelle. À ce stade, il est donc possible de faire une description relativement précise, une « carte d'identité théorique », du MEPS ayant tendance à s'appuyer fortement sur son PdE, et de celui qui le fera sensiblement moins. Ces 2 profils sont illustrés dans le tableau 11. Il ne s'agit bien sûr que d'une observation basée sur les données des 30 participants:

PROFILS		
VARIABLES	Les MEPS « appliquant »...	Les MEPS « peu appliquant »...
VI1 Taille de l'établissement	+++ enseignent dans de plus grands établissements (plus de 307 élèves)...	--- enseignent dans de plus petits établissements (moins de 307 élèves)...
VI2 Coordination interne	+++ se coordonnent assez fréquemment avec les autres MEPS de l'établissement (au moins 1x chaque 2 mois)...	--- se coordonnent peu fréquemment avec les autres MEPS de l'établissement (moins de 1x chaque 2 mois)...
VI3 L'expérience	--- ont relativement peu d'années de pratiques (moins de 10 ans)...	+++ ont beaucoup d'années de pratiques (10 ans et plus)...
VI4 Enseigner exclusivement l'EPS ou non	+++ enseignent exclusivement l'EPS.	--- n'enseignent pas que l'EPS (1 ou plusieurs branches additionnelles).

Tableau 11 : Profils théoriques des MEPS « appliquants » et « peu appliquants », en fonctions de 4 caractéristiques (variables indépendantes)

4.1.3 Autres résultats

Le sexe des MEPS

Bien qu'aucune corrélation n'ait pu être établie entre ce paramètre et les taux d'application, les résultats de l'analyse du lien entre sexe et utilisation déclarée du PdE seront présentés ci-après. À remarquer avant tout, la répartition du paramètre « expérience » (VI3) au sein des groupes féminin et masculin.

Le tableau 12 illustre un certain déséquilibre dans la représentation des deux variables, puisque les « hommes expérimentés » forment 37% du panel total, et 65% des hommes. L'« expérience », qui a un impact mesurable sur les deltas comme vu précédemment, a donc été prise en compte dans l'analyse du paramètre « sexe ».

	Peu exp.	Expérimenté	Total
Femme	6	7	13
Homme	6	11	17
Total	12	18	30

Tableau 12 : Répartition du facteur « expérience » chez les répondants femmes et hommes

En considérant la surreprésentation de la caractéristique « expérimenté » chez les participants masculins, **aucune corrélation n'a pu être établie entre le sexe des participants et le taux d'appui sur le PdE.**

Le tableau 13 présente ces résultats, en distinguant MEPS « peu expérimentés » et « expérimentés ». On remarque la forte inversion de la tendance chez les MEPS peu expérimentés (hommes ont une application supérieure) et expérimentés (hommes ont une application inférieure).

Application	Peu expérimentés		Expérimentés	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Max.	33%	67%	57%	18%
Inf.	67%	33%	43%	82%

Tableau 13 : Pourcentage de MEPS femmes ou hommes appliquant le PdE au maximum de leurs possibilités, en fonction de l'expérience.

4.2 Les entretiens

Basés sur un nombre relativement grand de données, les résultats des questionnaires ont permis d'établir un lien vérifiable entre plusieurs paramètres concrets et le taux d'appui sur le PdE de 30 MEPS du secondaire I vaudois. À travers 6 entretiens conduits avec certains de ces répondants, ces liaisons ont pu être discutées, confrontées, approfondies, et parfois confirmées. Certaines idées nouvelles ont même émergé. Ces entrevues ayant été effectuées de manière à suivre autant que possible l'ordre du questionnaire, c'est de cette façon que sont présentés les résultats de cette partie. Il sera d'abord question d'organisation et de coordination dans les établissements, puis d'applicabilité et d'application des PdE. La 3ème section présentera les résultats liés aux

différentes variables, alors que la conclusion résumera les opinions des interviewés sur le système. Chacune de ces parties est ponctuée d'une ou deux citations.

4.2.1 La coordination au sein des établissements

La formation des MEPS à la planification

La question 5 du questionnaire demandait aux participants d'indiquer quelle formation ils avaient suivie pour devenir MEPS, en notant la ou les Haute(s) Ecole(s) / université(s). Dans les entretiens, il s'agissait de savoir ce que cette formation avait apporté au répondant en termes de connaissances théoriques sur la planification, la question posée était : « Avez-vous appris, et si oui comment, la planification de l'enseignement lors de votre formation ? ».

Bien que les cursus suivis par les 6 MEPS interviewés ne soient pas systématiquement les mêmes, **tous ont témoigné avoir abondamment « baignés » dans la planification.** En effet, que ce soit à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne pour les plus jeunes, ou à l'Ecole Normale pour les maîtres plus expérimentés, cet aspect a vraisemblablement été pris très au sérieux. Voici les réponses de deux enseignantes, ayant respectivement 7 et 20 années d'expérience :

« Je me souviens d'un cours sur la planification à la HEP. Pour une évaluation, nous avons dû rendre une planification annuelle. On nous avait demandé la planification en stage et nous avons aussi dû en faire une. J'ai gardé une trace de ces planifs, je les ai encore et ça m'est arrivé de regarder dedans pour avoir une idée de comment faire.» (1.1, ligne 29)

« À l'école normale on faisait énormément de planifications. Donc moi j'avais déjà un bon bagage pour tout ce qui était objectifs. » (3.2, l.33)

La formation des MEPS à la coordination entre collègues

Dans la continuité, les MEPS étaient interrogés sur une éventuelle formation à la coordination entre collègues. Il était question de savoir s'ils estimaient avoir été préparés à cet aspect important de leur métier.

Ici, 4 répondants n'ont pas été en mesure d'identifier de formation particulière à la coordination. Les 2 autres, 2.2 et 7.1, ont apporté un

élément de réponse, citant les travaux de groupes comme moyen d'apprendre cette compétence :

« On y a été préparé par les différents travaux qu'il fallait faire en groupe, aussi bien à l'université qu'à la HEP. [...] Ça je pense que c'était un plus, pas seulement des travaux individuels comme dans certaines facultés. C'est un peu l'avantage du sport. » (2.2, 1.31)

L'introduction d'un nouveau collègue au PdE

La réponse 8 du questionnaire informait sur la participation ou non de l'enseignant à la création du PdE actuel de son école. Ainsi, 2 MEPS interviewés avaient rejoint leur établissement après que le PdE ait été créé ou mis à jour. Ils ont été interrogés sur la manière dont ils avaient été introduits à ce dernier dans ce nouvel établissement.

Les 2 participants en question ont vécu des expériences très différentes, 2.2 ayant été bien introduit au système et à son fonctionnement, alors que 5.2 a été davantage laissée à elle-même :

«J'ai eu contact avec nos deux chefs de file, qui m'ont d'ailleurs donné le plan d'établissement, et je l'ai lu complètement. [...] ça s'est surtout fait de manière orale, avec les collègues, par rapport au mode de fonctionnement durant l'année. [...] Ce sont eux qui me disaient « nous fonctionnons comme ça et comme ça » et j'ai suivi ces idées-là. » (2.2, 1.39)

« Alors on m'a vaguement donné un papier, ou montré quelque chose. Mais à mon avis je ne l'ai jamais vraiment reçu officiellement. Alors je me suis plutôt basé sur ce que j'avais appris à la HEP, et ce que j'ai pu trouver sur internet comme autre programme [...] » (5.2, 1.20)

La coordination interne entre MEPS

Au-delà de l'aspect de l'introduction d'un nouveau collègue, le questionnaire adressé aux MEPS touchait aux processus de coordination de la planification des activités (question 10). Après un court inventaire de ces processus grâce au questionnaire, l'entretien visait à obtenir des exemples détaillés de coordination interne entre MEPS; la question était la suivante : « Comment coordonnez-vous [les répondants et leurs collègues] concrètement entre vous la planification de l'enseignement ? ».

Deux éléments reviennent systématiquement dans les réponses des MEPS : les réunions, et les joutes et tournois. Même si leur fréquence varie beaucoup d'un

établissement à l'autre, **les interviewés citent tous, comme principal moyen de coordination, les séances ayant lieu à plusieurs reprises dans l'année scolaire**, voici un exemple :

« Il y a une réunion toutes les 6 à 8 semaines en fonction des besoins. [...] La coordination se passe comme cela : le chef de file envoie un mail 2 ou 3 semaines à l'avance, avec la date, et puis il y a un petit ordre du jour : on va parler de telles et telles choses. » (1.1, 1.73)

En outre, **ces réunions sont intimement liées aux événements sportifs « traditionnels » planifiés dans les établissements**. Ainsi, elles sont systématiquement agendées quelques semaines avant ceux-ci dans un but d'organisation :

« Non, alors on se réunit trois fois dans l'année. Une fois en début d'année, où on parle de la marche d'établissement, et de la mise en route de l'année. On se voit une fois avant les tournois de foot à Noël, et une fois maintenant, c'est-à-dire au printemps, vers Pâques, pour les joutes de fin d'année. En fait, dès qu'il y a une échéance, un truc de prévu, on se voit avant pour planifier, donc plus ou moins 2-3 fois. » (5.2, 1.63)

Enfin, certains MEPS mentionnent encore des démarches complémentaires particulières à leur établissement, comme par exemple des cours de formation interne, ou encore un enseignement en commun permettant de former des groupes différents (p.ex. en séparant filles et garçons, ou en fonction des activités désirées), 2.2 déclare :

« On vient de les mettre sur pied [ces cours de formation interne]. On se rencontre parfois le mercredi, et on utilise un peu les compétences de chacun. Par exemple, il y a un spécialiste du volley, alors on a pris 2 heures pour aller voir une leçon type de volley qu'on pourrait faire sur un thème précis [...]. Oui, c'est vraiment bien, parce qu'on a fait la même chose. On a la même installation du matériel [...]. » (2.2, 1.96)

4.2.2 Applicabilité et application des PdE

La 1^{ère} partie des entretiens a donc permis de récolter des nombreuses données sur l'organisation et la coordination des 6 MEPS participants au sein de leurs établissements respectifs. Cette 2^{ème} partie se base quant à elle sur les données obtenues à l'aide des 4 dernières questions du questionnaire (17 à 21). Il s'agit maintenant de présenter les informations complémentaires fournies par les interviewés sur l'applicabilité et l'application des PdE dans le secondaire I vaudois.

Les limites de l'applicabilité des PdE

Les questions 17 et 18 avaient pour sujet le taux d'applicabilité des PdE. Celles-ci ne fournissant que des données quantitatives, les entretiens ont permis de mettre en lumière les limites d'applicabilité qui apparaissaient aux MEPS.

Quatre participants ont fourni une réponse à cette question. **Pour 3 d'entre eux (1.1, 2.2, et 4.1), c'est la quantité trop importante d'éléments contenue dans leur PdE qui en limite l'utilisation.** Voici ce que 4.1 disait à ce sujet :

« Pour moi, le plan annuel est totalement applicable. Mais il est trop complet, il y a beaucoup trop de matière par rapport au temps disponible et on doit faire des choix. » (4.1, 1.154)

Pour la 4^{ème} participante, **il existe un écart entre les demandes du programme et les infrastructures à disposition cette année dans l'établissement :**

« Je dois faire des choix en fonction des infrastructures telles qu'elles sont durant l'année en cours. Par exemple là, il y a des travaux sur le terrain du C... » (5.2, 1.87)

L'utilisation concrète du PdE dans la planification

Après une question liée à l'applicabilité, les répondants ont été interrogés sur la manière concrète dont ils utilisaient leur PdE.

Tout d'abord, **les interviewés font tous références au PdE comme une aide à la planification des activités**, aucun ne déclare en faire un usage différent. Ensuite, les 2 hommes du panel (2.2 et 4.1) déclarent ne plus l'utiliser « physiquement » car ils l'ont intégré avec le temps. Le 1^{er} travaille dans son établissement depuis 4 années, le second depuis 26 :

« Il y a donc 26 ans que je travaille ici. Si on veut bien, le programme et l'ensemble des branches, ce qu'on fait, quand et comment, je n'ai plus un besoin majeur d'aller mettre mon nez dans le planning. Je le connais assez bien. Donc ça roule pas mal. » (7.1, 1.174)

Les 4 femmes expriment quant à elles une utilisation plus concrète de leur PdE dans la planification de leur enseignement. Cette dernière varie d'un MEPS à l'autre, passant d'une fonction « périodique », à un usage presque quotidien, par exemple :

« Concrètement je fais une planif annuelle par périodes, par exemple quand ils passent à la piscine. [...] De temps en temps il faut que je retourne dans

ma planif pour vérifier ou j'en suis. Parfois je suis assidue, d'autres fois je me rends compte que je n'ai pas vérifié depuis 2 mois. [...] Donc c'est plutôt par cycles. » (1.1, 1.133)

« En fait, dans le classeur avec lequel je travaille toute la journée, j'ai mes planifications qui sont posées là [...] si j'arrive au bout d'une activité, que j'ai fait mon évaluation, et que je sais où je suis, je regarde l'activité suivante. C'est là-dessus que je me base, en fait j'avance grâce à ma planification tout le temps, je la suis presque à la lettre. Ça me donne mon cadre, et je sais que je n'oublie rien. » (3.2, 1.136)

Les raisons invoquées pour une application non maximale des PdE

La question 19 du questionnaire destiné aux MEPS exigeait des répondants qu'ils expriment, à travers un taux en %, leur appui sur leur PdE. Comme vu auparavant dans les résultats du questionnaire, la très grande majorité des participants ne se déclarait pas à 100 %. Mais cette question ne permettait en revanche pas de savoir pourquoi une telle réponse. C'est précisément cette information qui a pu être récoltée à l'aide des entretiens.

Deux participants (3.2 et 4.1) ont évoqué l'inadaptation de la condition physique des élèves actuels à leur PdE, particulièrement pour ce qui est des agrès :

« J'ai répondu plus bas parce que les enfants n'ont plus les capacités pour. On a un problème de base, on a un nombre d'enfants en surpoids, c'est la folie. Au niveau de la force pure, le grimpe de perche, typiquement j'avais 1 ou 2 enfants par classe qui n'arrivaient pas à grimper aux perches. Mais maintenant on arrive gentiment à la moitié de la classe [...] C'est surtout en agrès que je suis embêtée, c'est l'aspect musculaire qui pose problème. Il y a aussi le vélo par exemple. » (3.2, 1.116)

Une autre répondante a évoqué l'importance d'adapter son enseignement aux élèves qui en bénéficient :

« Ensuite comme on n'a pas de notes, pas d'évaluation qui « fixeraient les choses » il y a toute la place pour l'improvisation. Si je vois qu'une équipe est super motivée dans une discipline je vais continuer dans ce sens, ou bien [les élèves] demandent et ça débouche sur un thème super que je n'avais pas du tout planifié, ce qui fait qu'il y a d'autres thèmes qui vont passer à la trappe. Donc, ... c'est assez cool dans le sport de ne pas avoir de notes. » (1.1, 1.116)

Enfin, une dernière raison invoquée par l'une des interviewées est l'absence d'informations « concrètes », directement applicables, dans le PdE de son établissement :

« Oui je l'ai regardé, car je me suis dit : « cool, je vais avoir des idées, je vais savoir exactement ce que je vais faire en agrès, ce que je vais faire en jeu, et tout ». Et en fin de compte, d'après ce que je me souviens, c'était assez vaste, il n'y avait pas vraiment de choses concrètes. » (5.2, 1.35)

4.2.3 Les variables indépendantes et suggérées

La section précédente s'appuyait sur les questions 17, 18, et 19 du questionnaire pour présenter les informations complémentaires données par les 6 répondants sur l'applicabilité et l'application des PdE. En se basant sur les questions 20 et 21, la partie qui suit se focalise sur les caractéristiques pouvant les influencer : les variables indépendantes, ainsi qu'une nouvelle notion, « les variables suggérées » (VS). Ces dernières se définissent comme des caractéristiques dont l'impact n'a pas été mis en avant par l'étude des questionnaires, mais dont l'influence est suggérée par les interviewés.

Les 4 variables indépendantes seront présentées en premier, dans l'ordre habituel, puis seront suivies par les 4 variables suggérées.

VII / La taille de l'établissement

Sur un total de 6 MEPS interviewés, 4 ont estimé possible que la taille de l'établissement joue un rôle sur l'application, ou non, du PdE. En revanche, ils n'étaient pas tous d'accord sur le sens de cet impact. Pour 2 répondants (1.1 et 4.1), la coordination est meilleure, plus simple dans un petit établissement, 1.1 disait par exemple :

« Dans une équipe plus petite, cela va un peu mieux, par exemple ils utilisent les mêmes fiches d'évaluation chaque année. » (1.1, 1.192)

Alors que pour les deux autres (2.2 et 3.2), c'est justement l'inverse, la coordination est moins bonne dans les plus petites écoles :

« Dans un petit établissement, on peut vraiment faire comme on veut. [...] On a une liberté énorme, cela tient à chacun de respecter ou pas. J'ai entendu dire qu'il y a des collègues qui n'aiment pas les agrès, et ils n'en font quasiment pas. Et puis tu as moins de pression [...] parce que l'équipe est plus petite. Chacun est dans sa salle, on se croise et on se dit bonjour. Ici, le fait de travailler dans un plus grand collège et d'être trois à travailler côte à côte [...]. » (2.2, 1.236)

VI2 / La coordination interne

La totalité des enseignants interrogés a reconnu l'importance d'une coordination interne « efficace » pour favoriser une bonne application du PdE. Au-delà de la dimension de « fréquence », mesurée par cette variable dans l'étude par questionnaire, les interviewés ont évoqué d'autres aspects liés à la coordination. 2 MEPS, 1.1 et 4.1, ont par exemple souligné l'importance d'une bonne entente au sein de l'équipe de maîtres. 4.1 déclarait :

« Je dirai qu'ici on a de la chance, on est 5 profs, il y a une bonne entente qui facilite beaucoup les choses. [...] Donc j'ai envie de dire que c'est intimement lié à la bonne entente du staff. » (4.1, 1.277)

Par ailleurs, **tous les participants ont évoqué l'importance du fil rouge que sont les joutes et tournois d'établissement.** Ces événements seraient en fait un « garde-fou », garantissant que même les MEPS les moins appliquants fassent certaines activités au programme afin de préparer leurs classes aux joutes :

« [...] prenons le saut en hauteur qui est quand même quelque chose que tu fais un peu chaque année. Ils sont en 8ème année, il y a les joutes, donc c'est clair que même si ça les embête, on va quand même le faire. Parce qu'autrement, ils vont être « à la rue » aux joutes, et toi tu passes aussi pour celle qui n'a pas travaillé la chose, alors que tu étais censé. » (5.2, 1.154)

VI3 / L'expérience

La variable « expérience », même si elle a plutôt été nommée « ancienneté » ou « âge » par les interviewés, est la première caractéristique qui est venue à l'esprit de la majorité lors de nos entrevues. Effectivement, **ils ont tous déclaré que les années de métier pouvaient entraîner une baisse de l'appui des MEPS sur leur PdE**, 7.1 :

« Il y a peut-être aussi l'âge. Certains vieillissent moins bien physiquement, et peut-être aussi mentalement. Si l'on ne garde pas l'esprit un peu joueur, un peu curieux, je pense qu'on tombe vite dans la routine. [...] » (7.1, 1.138)

Trois des participants ont même affirmé avoir observé sur eux-mêmes ce changement lié aux années d'expérience. Il s'agit des MEPS 1.1, 2.2, et finalement 4.1 :

« C'est vrai que si je reviens il y a longtemps en arrière, j'étais plus soucieux de dire : « j'ai prévu ça et ça ». Et plus on a tendance à s'y tenir

parce que c'est sécurisant, car on a quand même un job dans un milieu qu'on va qualifier de non sécurisé. Tu es à la piscine, sur le terrain ou dans la salle de sport, tu n'es pas derrière ton bureau. Donc si tu as une structure bien rigide, tu te tiens à ton truc, c'est bien. » (4.1, 1.214)

VI4 / Enseigner exclusivement l'EPS ou non

La caractéristique de n'enseigner que l'EPS, ou au contraire d'avoir une ou plusieurs autres branches, a également été reconnue comme facteur potentiel influençant l'application des PdE. L'échantillon pour les entretiens ne contenant qu'un seul maître enseignant exclusivement l'EPS, celui-ci a un angle de vue différent :

« Ce n'est pas pour dire que les gens font mal leur travail s'ils sont mixtes, mais par contre un maître qui n'a que 5 ou 6 périodes, automatiquement il est moins concerné par le sport. » (4.1, 1.32)

Dans une perspective un peu différente, mais tout de même suffisamment comparable, 3 autres participants (1.1, 2.2, et 5.2) ont estimé qu'un enseignant «généraliste» aurait plus de difficulté à s'en tenir à son PdE, l'un d'eux a par exemple déclaré :

« Du fait que l'on ne soit pas tous des spécialistes, il y a quand même une manière de travailler qui est très différente. Celui qui est généraliste et qui a des périodes de sport juste parce qu'il aime bien le sport, et qu'on lui a laissé un certain nombre de périodes, c'est quand même autre chose. Comme dans toutes branches, mais on voit qu'il y a moins soucis d'être rigoureux dans la planification, c'est plus : « vous avez envie de faire du foot, bon voilà. » » (5.2, 1.225)

VS1 / Le dynamisme du chef de file

Ce facteur de « la dynamique amenée par le chef de file » n'a pas été traité dans la phase de questionnaire, mais est apparue lors des interviews de 3 MEPS (1.1, 3.2, et 4.1), dont un chef de file (4.1). **Il semble donc que pour la moitié de l'échantillon cette personne ait un rôle important à jouer dans l'application du PdE des enseignants de son établissement :**

« Et c'est le chef de fil, c'est énorme, c'est lui qui va donner l'impulsion pour retoucher le programme d'établissement, c'est lui qui va donner l'impulsion pour dire : « écoute, toi ça ne va pas, tu n'es pas dans le plan, il faut que tu y colles sinon on est embêté ». Si le chef de fil s'en fiche, il n'y aura pas d'application du programme d'établissement, sauf les volontaires. » (3.2, 1.212)

« Oui, notre rôle c'est que la file sport elle roule. [...] Alors ça passe aussi par le fait de rappeler que nous avons un certain nombre de domaines à explorer, à suivre chaque année, pour faire en sorte que cela fonctionne. » (4.1, 1.262)

VS2 / Le profil d'élèves

Le « profil » ou « type » d'élèves et également un élément qui n'a pas été pris en considération dans le questionnaire. Néanmoins, **5 des 6 répondants aux entretiens** (tous sauf 1.1) **ont cité ce facteur comme pouvant avoir un impact sur l'utilisation constante du PdE**. Selon leurs dires, il est plus difficile de suivre un programme préétabli avec des élèves dits « difficiles »⁴⁶.

L'un des participantes a par exemple dit :

« On va plus facilement faire des choses avec des élèves qui sont preneurs pour faire des activités, qui ne sont pas toujours en train de râler, qu'avec des élèves difficiles qui sont déjà difficiles à gérer. Avec certains, on fait plus de l'éducation que de l'enseignement. » (2.2, 1.252)

VS3 / La personnalité du MEPS

La « personnalité », ou le caractère de l'enseignant est une caractéristique extrêmement difficile à définir, et donc à analyser. Il aurait été impossible d'inclure cette variable dans le questionnaire de cette étude. Pourtant, **cet élément a été mentionné par 2/3 des interviewés pour justifier une différence entre individus dans l'application du PdE**, et ce parfois de manière particulièrement catégorique. C'est l'avis de 1.1, 2.2, 3.2, et 5.2 :

« Et puis tout simplement il y a des personnes qui sont plus rigoureuses, qui vont suivre à la lettre, qui se sentent plus en sécurité quand ils suivent le programme d'établissement. J'ai l'impression que c'est plus la personnalité qui compte. » (2.2, 1.189)

⁴⁶Les participants font ici référence à des jeunes moins disciplinés, souvent issus de strates sociales moins favorisées.

VS4 / Le sexe des MEPS

Enfin, la question de savoir si le fait d'être un MEPS masculin ou féminin a une influence sur l'application du PdE, qui n'a pu être analysée par les réponses du questionnaire, semble sujet à débat dans le panel d'interviewés. En effet, après avoir réfléchi à la question, **2 participantes ont estimé que c'était le cas**. Pour la MEPS 7.1, c'est une question de caractère :

« Les femmes sont un peu plus scolaires, un peu plus appliquées pour planifier. Et je sais que ce trait de caractère peut aussi être un inconvénient, en s'attachant trop aux détails. » (7.1, 1.134)

Pour la seconde en revanche, **la raison tient plus au comportement des élèves** :

« Enfin, suivant la population que tu as, une fille à la gym, ça ne les intéresse pas. [...] Et du coup, et bien, je pense que peut-être une fille pour être crédible, doit être mieux préparée, elle doit bien planifier sa leçon quoi. Alors qu'un « gars », pour lui c'est plus facile, les élèves vont plus facilement l'accepter, enfin je pense. » (5.2, 1.235)

Les 4 autres répondants ne voient au contraire pas de raisons à une différence entre les sexes à ce niveau. C'est le cas de 2 enseignantes (1.1 et 3.2), et des 2 enseignants (2.2 et 4.1).

Les 4 variables indépendantes influençant le taux d'application des PdE, découvertes grâce à l'étude par questionnaire, ont donc toutes également été identifiées par les participants aux entretiens. De plus, 4 autres caractéristiques, les « variables suggérées », ont été révélées par certains MEPS. Le tableau suivant résume ces diverses variables et les participants les approuvant :

Code variable	Variabes ayant un impact...	MEPS approuvant / évoquant...	Nb.
VI1	Taille établissement	Bénéfique si petit : 1.1, 4.1	2
		Bénéfique si grand : 2.2, 3.2	2
VI2	Coordination interne	TOUS	6
VI3	Expérience / Âge	TOUS	6
VI4	Enseignement exclusif	4.1	1
		(1.1, 2.2, 5.2 pour influence généralistes vs. spécialistes)	3
VS1	Dynamisme Chef de file	1.1, 3.2, 4.1	3
VS2	Profil des élèves	2.2, 3.2, 4.1, 5.2, 7.1	5
VS3	Personnalité du MEPS	1.1, 2.2, 3.2, 5.2	4
VS4	Sexe	5.2, 7.1	2

Tableau 14 : Résumé des variables indépendantes (VI) et suggérées (VS), et des MEPS les ayant approuvées ou évoquées lors des entretiens

4.2.4 Conclusion des entretiens

En conclusion des entretiens, les 2 questions suivantes ont été posées à chaque MEPS participants : « Que pensez-vous, de manière générale, de ce système de PdE ? », et « Si vous pouviez changer quelque chose dans ce système, que serait-ce ? ». Afin de gagner en place et en lisibilité, les résultats sont résumés dans le tableau 15⁴⁷ :

Code MEPS	Que pensez-vous du PdE ?	Que changeriez-vous au PdE
1.1	C'est nécessaire pour que les élèves ne fassent pas chaque année la même chose ; Important pour l'esprit d'équipe de l'établissement.	Avoir pour chaque discipline des exemples de programme à suivre sur 6 périodes ; Mettre un peu moins de matière, on ne peut pas tout faire.
2.2	C'est bien , surtout dans un collège avec beaucoup de MEPS ; Ça donne une ligne de conduite.	Moins dense pour gagner en lisibilité.
3.2	C'est capital , c'est la base.	Adaptation à la condition physique diminuante des élèves.
4.1	C'est indispensable , mais il faut avoir un peu de souplesse quand même.	Un peu moins complet , moins détaillé.
5.2	Ça peut être bien , s'il y a des choses concrètes dedans.	Un contenu plus concret , directement utilisable sur le terrain.
7.1	Il en faut un , pour permettre la diversité des découvertes et apprentissages ; ça permet un suivi.	Enoncés « trop théoriques » à changer, afin de pouvoir plus facilement les faire comprendre aux enfants.

Tableau 15 : Récapitulatif des réponses des MEPS interviewés aux deux questions de conclusion

⁴⁷Il est facile de trouver les réponses complètes à ces questions à la fin de chaque transcription d'entretien (annexes IV – IX).

5. Discussion

Après s'être intéressé aux différents résultats pertinents obtenus à l'aide de questionnaires, puis d'entretiens, leurs diverses implications dans la problématique de cette recherche vont maintenant être discutées.

Ce chapitre se propose de répondre à 3 interrogations, représentant autant d'axes distincts, mais intimement liés. La question de la mesure de l'appui des enseignants sur leur PdE sera d'abord traitée. Puis, celle de l'influence de différents facteurs sur cet appui. Enfin, il s'agira de discuter la manière dont les MEPS utilisent leurs plans d'établissement, et d'autres méthodes, pour coordonner leur travail.

Chacune de ces 3 parties vise ainsi à relier les résultats à la question initiale, à confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ, et à comparer les observations avec la littérature existante. Enfin, cette discussion s'achèvera par la présentation des limites du travail.

5.1 L'application des PdE

L'une des interrogations principales de ce travail consistait à savoir **dans quelles mesures les MEPS estimaient s'appuyer sur le PdE dans leur enseignement**. L'analyse des réponses nous a appris que les participants de l'étude déclaraient en moyenne un taux d'application de 72%. Ils estimaient de plus un taux légèrement inférieur pour leurs collègues d'établissement et les autres MEPS du canton. Sans amener d'éléments quantitatifs, les 6 entretiens ont également confirmé l'idée que les MEPS s'appuient en partie sur leurs plans, mais reconnaissent pour la grande majorité d'entre eux ne pas le faire systématiquement, ou totalement.

Au-delà des aspects « purement quantitatifs » que cette étude n'a pas la prétention de traiter, ses particularités – être entièrement basée sur les dires des MEPS, et être la première sur le sujet – lui confèrent une valeur intéressante. Ainsi, **un taux d'application du PdE se situant entre 2/3 et 3/4 dans les questionnaires correspond à un résultat relativement élevé**. En revanche,

l'utilisation des deltas dans l'analyse, l'une des principales originalités de ce travail, permet tout de même de nuancer en affirmant que **selon leurs propres standards, les MEPS interrogés ne s'appuient pas sur leur PdE respectifs au maximum de leurs possibilités.**

Ces 2 observations sont confirmées par les réponses de la plupart des enseignants interviewés. Tout d'abord, tous ont confirmé sans hésitation les taux déclarés dans le questionnaire. Puis, en expliquant concrètement les raisons de telle ou telle réponse, **ils ont donné l'impression d'être conscients de leur manière de s'appuyer sur le plan, de celle de leurs collègues, et des possibilités réelles.** Il a par exemple été question de PdE au contenu trop conséquent, ou inadapté à la condition physique des élèves, ou encore d'une enseignante ressentant la nécessité d'adapter son enseignement à la réceptivité des élèves. Clerc (2008, p.29) ajoute d'ailleurs à ce sujet qu'**un grand nombre de travaux**, dont ceux de Trevisi (1997), **« ont montré les difficultés des enseignant-e-s à maintenir les objectifs fixés**, soit parce que les praticiens ne maîtrisent pas suffisamment les modèles théoriques de référence, soit parce qu'ils réorientent leurs leçons en se laissant détourner par les centres d'intérêts des élèves ».

Au regard de l'ensemble des résultats et de la notion, provenant de la littérature spécialisée, que le maintien des objectifs fixés est particulièrement difficile, **l'hypothèse selon laquelle les PdE sont « peu utilisés » par les MEPS peut être infirmée, tout en nuancant cette affirmation par leur reconnaissance d'une utilisation non maximale.**

5.2 Les facteurs influençant l'application

Le second axe important de ce travail concerne **les facteurs influençant l'appui des MEPS sur leur PdE, et la manière dont ceux-ci le font.** Par les données obtenues à travers les deux phases de la recherche, l'impact de plusieurs éléments a pu être démontré. Tout d'abord, l'analyse du questionnaire a révélé l'existence de 4 variables indirectes corrélées aux différents taux d'application et d'applicabilité déclarés par les MEPS. Ensuite, les entretiens effectués ont non seulement permis de renforcer les observations déjà faites,

mais aussi de compléter l'inventaire avec de nouvelles caractéristiques observées, ou du moins suggérées par des maîtres spécialistes actifs sur le terrain. **L'existence de ces nombreux facteurs permet donc de rejeter l'hypothèse affirmant que la personnalité de l'enseignant est la principale variable responsable des différences importantes dans les taux d'application des PdE.**

La personnalité du MEPS entre bien sûr en jeu – cela a été reconnu par 4 des 6 interviewés, et Siedentop (1994, p.261) déclare, en citant une étude de Stroot et Morton (1989) : « Certains enseignants ont manifestement besoin de leurs préparations de cours alors que d'autres semblent beaucoup plus détachés à l'égard de leur planification » – **mais ce n'est de loin pas le seul facteur.** Ci-après sont présentés ces facteurs principaux, c'est-à-dire les plus souvent cités par les participants ou dans la littérature, dans l'ordre de leur intérêt pour la discussion.

VII / La taille de l'établissement

Premièrement, les résultats en lien avec la taille de l'établissement conduisent à faire l'hypothèse que **dans les grands du canton, où un groupe plus important de maîtres de sport se côtoient et se partagent les classes, la nécessité d'une utilisation plus poussée d'un programme commun se fait sentir. Cette coordination permettrait d'assurer une cohérence** – au moins minimale – **dans l'enseignement de l'EPS, d'un degré à l'autre, d'une classe à la suivante**, etc. Cette explication a d'ailleurs été donnée par 2 MEPS interviewés. De plus, pour un autre participant travaillant dans un très grand établissement, évoluer « côte à côte », se croiser régulièrement, force pour ainsi dire à appliquer le programme dans une certaine mesure (2.2, 1.239).

À l'inverse, dans de petits collèges où ne travaillent ensemble que 2 ou 3 MEPS, ceux-ci se sentent probablement plus « libres » de s'éloigner du plan. **Suivant régulièrement leurs classes durant les 3 années du cursus secondaire, il serait en effet plus facile pour eux de garder un « fil rouge », même sans PdE**, que pour 3 enseignants qui se succèderaient.

VI2 / La coordination interne

Toujours dans le cadre des variables indépendantes liées à l'établissement, l'influence d'une coordination fréquente entre les MEPS sur l'application du PdE est démontrée. Ainsi, **des réunions plus fréquentes entre collègues, plus d'opportunités de discuter, encourageraient les enseignants d'un établissement à travailler davantage en suivant le programme commun.** Selon les MEPS interviewés, une bonne entente au sein de l'équipe de maîtres, et un « fil rouge » (joutes, tournois périodiques, etc.) cohérent et bien intégré dans les habitudes de l'établissement auraient également un effet bénéfique sur l'application.

Ici, une question importante doit-être posée: lequel de ces deux facteurs influence-t-il l'autre ? En effet, **même s'il est plus « arrangeant » pour les débouchés de cette recherche d'envisager la relation dans ce sens, une lecture inverse peut également être faite.** Ainsi, les enseignants qui ont tendance à s'appuyer plus fortement sur leur PdE pourraient entraîner une meilleure coordination dans leur établissement. Cette étude ne permet malheureusement pas de conclure dans un sens ou l'autre. **Une lecture double, à savoir une influence envisagée comme allant dans les deux sens, doit dès lors être préconisée.**

VI4 / Enseigner exclusivement l'EPS ou non

L'influence de n'enseigner que l'EPS ou non, a également été mise en avant par l'analyse des données du questionnaire, et par les répondants aux entrevues. **L'ensemble établit que les MEPS « exclusifs » sont proportionnellement plus enclins à s'appuyer au maximum sur leur PdE, alors même que ces maîtres ont proportionnellement plus d'années d'expérience** (facteur tendant à une moindre application). Plusieurs des interviewés ont ressenti, dans leur propre pratique, l'influence d'une seconde branche sur l'énergie investie dans la planification, et dans la tendance à s'appuyer sur un PdE. L'un d'eux déclarait ainsi : « C'est clair que les branches que l'on donne à côté nous demandent plus de préparation [...] Quand tu arrives le soir, que tu es un peu stressé et que tu dois préparer tes

cours, tu vas donner la priorité à ta branche théorique. [...] Quand tu n'as pas d'autres branches à préparer, tu te dis parfois je vais creuser pour trouver d'autres choses. Tu t'investis un peu plus dans ta branche principale. » (2.2, 1.223)

On peut donc faire l'hypothèse que cette différence s'explique par le temps, l'énergie, ou l'importance accordée par ces 2 catégories de maîtres à l'enseignement de l'EPS. **La planification, et par conséquent l'utilisation du programme d'établissement, « souffrirait » du manque de temps des MEPS non-exclusifs, et ceci en proportion du niveau d'implication dans leur autre branche.** Les branches académiques sont d'ailleurs considérées par beaucoup comme « plus importante », même par des enseignants dont la formation principale est l'EPS. Ce, notamment à cause de l'absence de notes dans celle-ci, et par conséquent de « son poids » et de la pression moindre qui entoure sa gestion⁴⁸.

Il semble qu'une influence contraire pourrait également se justifier, si l'on considère le PdE comme une planification « prête à l'emploi ». Ainsi, un maître qui ferait le choix de concentrer son énergie et son temps sur l'enseignement de sa branche académique pourrait davantage s'appuyer sur son PdE, afin de ne pas faire d'efforts supplémentaires dans la programmation d'activités physiques. Cette hypothèse va cependant à l'encontre des résultats obtenus au travers des données de questionnaire.

VI3 / L'expérience

Mais de tous les facteurs relevés par l'analyse des questionnaires ou les interviews, c'est bien **celui de « l'expérience » qui semble être à la fois le plus souvent reconnu par les participants, et le plus discuté dans la littérature spécialisée.** Ainsi, bien que les MEPS ayant le plus d'années d'enseignement s'avèrent avoir aussi la meilleure connaissance de leur PdE, ce sont eux qui déclarent s'y appuyer le moins dans leur enseignement. Certains MEPS affirment même avoir observé cette évolution sur eux-mêmes.

⁴⁸Le grand débat de « la note en EPS » n'est clairement pas le sujet ici. Néanmoins, il est souvent question de son impact sur la perception des autres enseignants ou sur les élèves. Il est intéressant de voir qu'ici l'absence de note peut également avoir un impact sur les MEPS.

Mais dans ce cas précis, **un moins grand appui déclaré ou observé, n'est pas nécessairement synonyme de moins de planification, ou de moins de respect effectif du plan mis en place pour l'établissement.** Indubitablement, une lassitude, ou une fatigue physique et mentale peuvent parfois entraîner un choix d'activités moins variées, ou l'abandon de certaines autres, mais ça n'est clairement pas une fatalité. Trois maîtres expérimentés ayant participé aux entretiens le démontrent avec une application du PdE parmi les plus hautes du panel.

L'expérience étant l'intégration et l'utilisation de différents types de savoirs, il y a donc dans certains cas une forme de transfert vers une planification intégrée, et par conséquent une utilisation moins systématique du PdE. Ce phénomène, probablement observable dans la très grande majorité des activités humaines, est confirmé par des recherches en pédagogie. Barioni (2008, p.26) constate « qu'il existe un écart important entre les procédures mises en œuvre par des enseignants novices – basées sur un modèle dominant en vigueur en formation initiale – et celles d'enseignants expérimentés ». **Les premiers**, « moins sûrs d'eux dans leur pratique professionnelle », **éprouvant la nécessité, pour réduire l'anxiété, de « construire des plans de séances plus rigides** que ceux de leurs collègues plus expérimentés » (Leca et Billard, 2005, p.50). **Les derniers étant quant à eux davantage dans une forme d'« improvisation bien planifiée** », plus attentifs à l'interprétation et réinterprétation de la situation (Tochon, 1993 cité par Perrin *et al.*, 2008, p.39).

VS4 / Le sexe des MEPS

Le facteur « sexe » est un élément unique dans cette recherche, il est donc particulièrement intéressant à discuter. **Bien que son impact sur les différents taux et deltas ait été analysé, aucune relation n'a pu être établie.** En effet, une surreprésentation chez les hommes de la variable « expérience », dont l'influence a été prouvée dans l'échantillon, a rendu impossible l'interprétation des résultats. Puis, à la suite des entretiens, l'indécision était toujours grande puisque l'opinion des MEPS interrogés variait de manière importante. Quatre

d'entre eux n'avaient pas remarqué de différence dans l'appui sur le PdE en fonction du sexe. Pour les 2 autres répondants en revanche, des femmes, l'influence du sexe était une réalité.

L'enseignante 7.1, 28 années d'expérience en EPS, met en avant l'argument du caractère : les femmes seraient plus « scolaires », « plus appliquées » (7.1, 1.134). Cette explication se base donc sur une idée reçue assez répandue ; mais tout stéréotype ne reposerait-il pas sur un fond de vérité ? La question reste ouverte. La 2ème MEPS, 5.2, a un argument différent : il est naturellement plus difficile pour une femme d'imposer la discipline, d'avoir le respect des élèves (5.2, 1.232). **À l'image du phénomène des jeunes maîtres anxieux cité plus tôt (Leca et Billard, 2005, p.50), celle-ci se sentirait moins sûre, et aurait donc tendance à planifier et s'appuyer davantage sur son PdE.** Statistiquement, les résultats de l'étude sur ce point ne sont pas significatifs, cependant, plusieurs auteurs argumentent dans ce sens. Pour Rey (1999, p.99 cité par Borghi et Gamboni, 2008, p.14), **un grand nombre d'enseignants paraissent accepter l'idée reçue « qu'il est plus difficile à une femme qu'à un homme d'imposer son autorité à une classe ».**

Cette idée semble également se confirmer dans les représentations des élèves, mais d'une manière un peu plus complexe et nuancée. Ainsi, un travail de mémoire qui se penchait sur les différences, aux yeux des élèves, d'être un homme ou une femme pour enseigner l'EPS, distingue bien dans ces conclusions la notion de « respect », de celle d'autorité. Pour le respect, « les élèves associent étroitement le sport dont il est question à la compétence qu'ils estiment nécessaire à l'enseignant. Ainsi ils attribuent une plus grande capacité d'enseignement à une femme pour la danse, le hip-hop [...]. Ils reconnaissent davantage de compétence à un homme pour tous les sports de contacts [...] » (Borghi et Gamboni, 2008, p.30). Mais « la majorité des élèves se représente un homme comme ayant plus d'autorité qu'une femme et ceci pour des raisons liées à la virilité » (*ibid.*, p.32) Selon ces résultats, la crainte soulevée par l'enseignante 5.2 n'est donc que partiellement fondée, puisque **la reconnaissance des compétences d'un MEPS est bien liée au sexe, mais uniquement en fonction de l'activité proposée, et non de manière générale.**

VS2 / Le profil d'élèves

Enfin, **5 participants aux entretiens sur 6 ont signalé le facteur « profil / type d'élèves » comme pouvant avoir une influence sur l'utilisation du PdE.** Il y a 2 sortes de caractéristiques utilisées par les MEPS pour différencier ces profils: la distinction « comportementale », et la distinction « physique ». Pour la première, les répondants estiment qu'il est plus difficile de suivre une planification prédéterminée avec des élèves au comportement dit « difficile ». Pour la seconde, et selon 2 MEPS, **une autre difficulté viendrait de l'écart se creusant entre les exigences de performances physiques inchangées des PdE, et le niveau régressif de la condition physique des élèves.** L'impossibilité d'une part croissante d'enfants à atteindre les objectifs se ferait particulièrement sentir dans les disciplines requérant de la force, les agrès en tête.

Ce problème important n'est pas directement lié à la question du PdE. En effet, dans le mandat du SEPS destiné aux maîtres⁴⁹, on peut lire que pour la création des programmes, les écoles doivent se baser sur « les nouveaux plans d'études », les manuels EP, les « conditions locales d'enseignement », et les « spécificités propres aux maîtres et à l'organisation de l'établissement ». Il n'est en aucun cas fait mention du « niveau » des élèves, qui est pris en compte à l'échelon fédéral et cantonal (manuels EP et plan d'études). Ainsi, **le choix des autorités cantonales de ne pas encourager une adaptation locale aux capacités physiques des jeunes laisserait à penser qu'il n'y a pas de différences significatives entre la population des établissements vaudois.** La question reste ouverte, mais ce n'est en tout cas pas l'avis de l'un des MEPS interviewés qui déclare : « [...] entre campagne et ville tu peux aussi avoir une différence, c'est-à-dire qu'en campagne [...]. Ce sont des gens qui se déplacent en vélo pour venir à l'école, qui ont peut-être plus cette notion de bouger facilement qu'en ville [...] » (2.2, 1.255)

Que ce soit au niveau fédéral, avec des manuels EP mis à jour, cantonal avec le PER, ou local, cette problématique soulevée par certains MEPS de l'échantillon doit cependant être mise en évidence. Ainsi, **lors de la mise à**

⁴⁹Voir annexe XI : mandat du SEPS au MEPS.

jour à venir des PdE, il sera impératif de considérer très sérieusement les changements au sein de la population cible.

5.3 La coordination au sein des établissements

L'utilisation concrète du PdE dans la planification

La troisième interrogation posée par cette étude concernait **la manière dont les MEPS utilisaient leur plan d'établissement pour coordonner leur travail.** S'agissant d'une question ouverte, et dont la réponse demande du temps, de la place, et probablement un certain guidage (afin d'éviter de « sortir du sujet »), ce sous-thème a été traité uniquement lors des entretiens.

Lorsque les 6 MEPS ont été questionnés sur l'utilisation de leur PdE, les réponses ont un peu divergé sur la forme, mais toutes ont fait référence au programme presque exclusivement comme d'une aide à la planification des activités. **L'aspect le plus important pour ces enseignants semble donc être la référence à des pratiques concrètes, alors que les rubriques liées aux objectifs** (généraux et spécifiques) **ne paraissent pas susciter autant d'intérêt.** Cette observation corrobore d'ailleurs le souhait de certains des maîtres d'avoir un PdE davantage orienté vers l'aspect pratique, moins abstrait⁵⁰.

La coordination interne entre MEPS

Mais, alors que la volonté était de se concentrer sur cet outil de planification, les interviewés ont tous exprimé l'importance de 2 autres éléments sur l'efficacité de la coordination : un fil rouge fort (joutes et tournois principalement), et des réunions périodiques. Ainsi, le participant 4.1, chef de file, a déclaré : « Nous, les maîtres de sport, on se voit quand même plusieurs fois dans l'année pour mettre au clair un certain nombre de petits détails, et pour que ça fonctionne. Ça c'est aussi un élément, ce n'est pas seulement : « va mettre ton nez dans le programme ». On se voit, ce qui est à mon avis

⁵⁰Voir partie 4.2.4 : tableau « récapitulatif des réponses des MEPS interviewés aux 2 questions de conclusion », p.47.

beaucoup plus profitable que de renvoyer simplement au planning annuel. » (4.1, 1.127) **Ces éléments, organisés au sein des établissements scolaires, participent au même titre, et vraisemblablement plus fortement que le PdE, à la coordination entre enseignants. Ceci permet d’infirmier l’hypothèse selon laquelle il n’existe que peu de coordination entre les différents MEPS d’un même établissement**, et ce même si ces pratiques n’ont malheureusement pas été assez investiguées dans la partie questionnaire. En effet, seuls 2 questions (9 et 10) abordaient ce thème, et qui plus est, de manière relativement vague et succincte. De ce fait, seules les réponses de 6 MEPS interviewés peuvent renseigner sur cet élément.

5.4 Limites thématiques et méthodologiques

Des données basées sur des déclarations

Dans les principaux atouts de ce travail – se centrer fortement sur le ressenti des enseignants, et être le 1^{er} sur ce sujet – résident également ses principales limites. Tout d’abord, **bien que cette recherche ait pour ambition de confronter une volonté politique à la réalité du terrain, la méthode choisie ne permet que de récolter des données provenant indirectement de celui-ci** ; le MEPS peut s’apparenter à un intermédiaire, rapportant des faits plus ou moins biaisés. Mais en plus de donner la parole aux MEPS, ce procédé se justifie d’un point de vue méthodologique.

Admettons qu’une méthode d’observation directe permettant d’obtenir des informations comparables soit privilégiée, 3 difficultés principales se manifesteraient alors. D’abord, un PdE s’étend sur une année scolaire voire sur un cursus complet, la récolte d’informations serait de ce fait très longue. Ensuite, elle s’avérerait extrêmement fastidieuse, le travail nécessitant donc l’implication de plusieurs personnes. Enfin, c’est l’aspect « sensible » de la thématique qui serait certainement l’obstacle majeur à l’utilisation d’une telle méthode⁵¹. **Non seulement il semble peu probable que des MEPS acceptent**

⁵¹C’est tout de même un travail touchant à la mise en pratique ou non, par des individus, d’un mandat étatique (lequel oblige, en principe, à se baser sur des PdE, eux-mêmes basés sur un plan cantonal et des manuels fédéraux).

d’être étudiés durant leur pratique, mais même si c’était le cas, ce procédé entraînerait un biais des données récoltées.

La méthode de recherche privilégiée a donc plusieurs avantages, même si elle a nécessité quelques « ajustements », par exemple : concevoir une étude anonyme qui, par la formulation de ses questions et objectifs, limite au maximum les risques de gêne, d’inconfort, ou de biais liés à la désirabilité sociale⁵². Et avoir une certaine confiance dans les répondants, tout en acceptant une part non négligeable d’incertitude quant aux résultats. En effet, **cette méthode implique de considérer que toute variable n’influence pas seulement le niveau d’application du PdE, mais aussi potentiellement la manière et la capacité des participants de rapporter, d’évaluer ou d’estimer.** Par exemple, l’étude a démontré que les MEPS « expérimentés » déclarent moins s’appuyer sur le PdE. Or, cette observation pourrait être partiellement ou totalement liée au fait que ce groupe d’enseignants ait plus de facilité à « avouer » ne pas s’appuyer fortement sur le plan. Une chose peut-être plus difficile à faire pour un jeune maître, peu sûr de lui, et plus fortement sujet à la désirabilité sociale.

Absence d’études comparables et de littérature spécifique sur le sujet

La possibilité de réfléchir sur un sujet jamais traité est incontestablement stimulante et excitante ; elle entraîne néanmoins des difficultés supplémentaires, qui s’atténueront à chaque fois qu’un nouveau travail dans le domaine sera effectué. En effet, **le concept de planification dans lequel s’insère le système du PdE étant une spécificité vaudoise, il n’existe à ma connaissance ni étude comparable, ni littérature spécifique à ce sujet.** Les autorités elles-mêmes ne semblent plus s’être réellement penchées sur cet outil depuis son introduction il y a presque 15 ans. Ces limites sont ressenties notamment dans la phase initiale du travail, et dans la discussion des résultats.

D’abord, il s’agit de **la difficulté de définir et d’apprécier de manière objective l’appui des MEPS sur leur PdE.** En effet qu’est-ce que s’appuyer beaucoup, ou peu, sur son PdE ? Et que signifie « s’appuyer » sur son

⁵²La désirabilité sociale est le biais qui consiste à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs. Ce mécanisme psychologique peut s’exercer de façon implicite, ou au contraire être le résultat d’une volonté consciente de manipuler son image aux yeux des autres.

programme ? En l'absence d'informations concrètes sur la situation, et sans expérience prolongée sur le terrain, il était impossible de répondre à ces questions avant d'effectuer l'étude de terrain. Cela aurait cependant été utile, puisque ce « flou » a certainement eu un impact négatif sur les réponses au questionnaire. Lorsque la question « À quel taux vous appuyez-vous sur votre PdE dans votre enseignement de l'EPS ? » a par exemple été posée, chaque répondant a dû utiliser ses propres définitions et standards pour s'évaluer.

La même limite s'est faite ressentir une fois les données récoltées et analysées, puisqu'il n'a alors pas été possible de comparer les résultats avec ceux obtenus par d'autres chercheurs dans des conditions semblables. La discussion des résultats doit donc se satisfaire de faire des liens avec quelques éléments « théoriques », ou de recherches, obtenus dans des conditions différentes.

Echantillon de population limité, impossibilité de généralisation

Enfin, ce travail n'a ni les moyens, ni la volonté d'être exhaustif. Comme de nombreux travaux à ce niveau, **cette étude s'est basée sur un échantillon de population certes aussi représentatif que possible, mais tout de même limité**. Ainsi, ce ne sont que les données obtenues auprès de 30 MEPS qui ont servi de base à l'analyse, et « seulement » 6 entretiens les ont complétées. De ce fait, bien que les observations faites aient une certaine valeur, **ces résultats ne sont en aucun cas généralisables à l'ensemble des maîtres d'éducation physique du secondaire I vaudois**.

Pistes d'amélioration

Comme nous venons de le voir, les limites de ce travail résident à la fois dans le fait que ce thème n'a jamais été traité auparavant, et qu'il est particulièrement délicat à appréhender. Pour ce qui est du côté « pionnier » de l'étude, **une recherche de littérature plus spécifiquement ciblée sur les différents constats découlant des résultats, permettrait probablement de créer davantage de liens entre cette recherche et d'autres traitants de la problématique de la planification dans le domaine scolaire**. Un travail plus conséquent pourrait aussi être fait au niveau de l'échantillon des participants.

Ceux-ci pourraient être plus nombreux, mais également plus soigneusement et spécifiquement sélectionnés afin que **des paramètres n'ayant pas pu être testés ici (l'environnement de l'établissement, ou le sexe des MEPS p.ex.), puissent l'être**. Enfin, **le questionnaire initial pourrait être amélioré en gagnant en précision, notamment sur le thème de la coordination interne**.

En ce qui concerne la thématique, il me semble par définition plus difficile d'y apporter des améliorations sans la dénaturer. En effet, malgré une intense réflexion, **aucune méthode ne me semble pouvoir traiter de l'application des PdE par les MEPS du secondaire I, sans se heurter aux mêmes difficultés et limites que la présente**. Comment éviter d'être complètement dépendant des déclarations des enseignants ?

Si une nouvelle recherche dans le même domaine voyait le jour, ce premier travail pourrait en revanche palier en grande partie aux limites auxquelles il a lui-même précisément été exposé. Par exemple, cette seconde étude s'appuierait dès le début sur une définition plus précise et moins subjective de la notion d'application du PdE. Des questionnaires plus précis pourraient alors être élaborés. La discussion des résultats serait également enrichie par la possibilité de comparaison avec cette étude antérieure.

6. Conclusion

Dans cette étude, le système du programme d'établissement en éducation physique, spécifique à l'enseignement obligatoire secondaire vaudois, a été abordé. Plus précisément, il a été question d'analyser l'utilisation par les MEPS de cet outil de planification et coordination, institué par les autorités cantonales au tout début des années 2000. **À l'aide d'une étude menée auprès de 30 enseignants spécialistes de 15 établissements distincts, ce travail cherchait à comprendre dans quelles mesures ceux-ci estimaient s'appuyer sur le PdE, quels étaient les principaux facteurs influençant dans un sens ou dans l'autre cet appui, et quelle fonction occupait ce plan dans la coordination du travail des MEPS.**

Grâce à un questionnaire adressé à tous les participants, et à l'entretien complémentaire de 6 d'entre eux, plusieurs résultats intéressants ont pu être mis en lumière. D'abord, **il a été démontré que les MEPS interrogés déclarent appliquer leur PdE en moyenne à plus de 70%**. La mise en perspective de ce taux par la notion d'« applicabilité » (deltas) a prouvé que ce chiffre, bien que relativement élevé, ne correspond pas aux possibilités maximales des répondants. Ensuite, l'hypothèse selon laquelle la personnalité des enseignants est le facteur principal influençant leur appui sur le PdE a été rejetée. En effet, **l'impact de nombreuses variables a été observé dans l'analyse des réponses au questionnaire, et suggéré par les MEPS interviewés**. Les années d'expérience, la taille de l'établissement, ou le « profil » des élèves sont parmi les influences les plus citées. Enfin, **les participants ont démontré que plusieurs moyens de planification et coordination des activités étaient utilisés dans leurs établissements**. En plus du PdE, les MEPS ont régulièrement recours aux réunions, et à l'organisation d'activités périodiques (joutes, tournois, etc.).

L'ensemble des résultats de cette recherche va donc à l'encontre des hypothèses faites en début de travail : **même si la marge de progression de cet outil est indéniable, la majorité des enseignants d'EPS du canton accorde une réelle importance à leur PdE, et travaillent avec celui-ci**. D'abord surpris par ce résultat, **il est en réalité symptomatique de la**

méconnaissance, voir même des aprioris, de la société actuelle – y compris d'un étudiant de dernière année se destinant à cette carrière – **sur le travail de l'enseignant en éducation physique**, encore souvent imaginé comme « l'homme en training et sifflet jouant toute la journée à la balle ». Deux autres facteurs ont certainement aussi participé à ce biais. D'abord, selon Pasquini (2008, p.35), l'acte de planifier est « le plus souvent peu observable ». **Il paraît en effet difficile, en spectateur extérieur, de déterminer à quel point un enseignement a été soigneusement planifié ou non.** Ensuite, le fait de m'être forgé une opinion sur l'utilisation des PdE de certains MEPS dans le cadre de remplacements, a très clairement eu un impact sur mes représentations. **L'impression de me trouver en face d'une classe ne suivant aucun programme clair peut parfaitement être liée au contexte particulier du remplacement.**

Aussi intéressante et surprenante soit-elle, cette étude est néanmoins limitée par 3 éléments principaux. Premièrement, **la méthode choisie ne permet pas de récolter des données provenant directement du terrain, puisque basée sur les déclarations des participants.** Deuxièmement, le PdE étant une spécificité vaudoise n'ayant jamais été étudiée depuis sa mise en place, **ce travail ne peut être directement comparé à aucun autre, et il n'existe aucune littérature spécifique à ce sujet.** Troisièmement, basée sur un échantillon de population limité, **cette recherche n'est pas exhaustive, et doit être comprise comme représentant la situation d'un groupe particulier, à un moment donné.**

Mais la prise en compte des différentes limites du travail, nécessaire bien sûr, permet aussi de mettre en avant ses principales forces. En étant la 1^{ère} à traiter du thème des plans d'établissement, **cette étude a le mérite d' « entrouvrir la porte » à d'autres étudiants ou chercheurs qui pourraient être intéressés par la question.** De plus, en donnant la parole à l'un des principaux acteurs du terrain – le MEPS – ce travail suscitera je l'espère une réflexion de fond sur cet outil que je crois très utile. Cet avis est d'ailleurs vraisemblablement partagé par une majorité des enseignants vaudois, puisque **l'ensemble des interviewés, en tout cas, attribue une réelle fonction au PdE.** Le succès et l'intérêt suscité par l'étude de terrain parlent également en faveur de ce thème. La

quasi-totalité des maîtres contactés ont accepté de remplir le questionnaire, 30% d'entre eux seulement ont refusé un entretien potentiel, et tous les MEPS interviewés ont affirmé être intéressé par les résultats finaux du travail.

Ainsi, alors que la création de nouveaux programmes « PER-compatibles » devrait être entreprise ces prochaines années, **la prise en compte de quelques-uns des résultats de cette étude pourrait participer à l'amélioration d'un système de planification et de coordination légitimé par la plupart, mais dont l'efficacité et l'impact pourrait sans aucun doute être supérieur.** Il s'avérerait certainement utile de savoir que dans un panel représentatif de 30 MEPS travaillant dans tout le canton, **ce sont les plus expérimentés, enseignant plusieurs matières et issus des plus petits établissements, qui ont tendance à moins s'appuyer sur leur PdE.** Ou encore, de prendre note que **lorsque 6 maîtres sont interrogés sur les changements à apporter au système, 3 parlent de son aspect « trop théorique, pas assez concret », 2 de la trop grande quantité de matière contenue, et 2 expriment la nécessité de prendre mieux en compte la baisse de condition physique des élèves.**

Mais avec ou sans l'apport du présent travail, le questionnement autour de cet outil à disposition des MEPS ne fait que commencer. Après tout, l'une des vocations de celui-ci, au-delà de son rôle dans la planification ou la coordination, est tout simplement de susciter une large et commune réflexion sur cette discipline en perpétuelle recherche d'identité qu'est l'éducation physique.

7. Bibliographie

Ouvrages

Florence, Jacques *et al.* (2006), Enseigner l'éducation physique au secondaire : motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative, Bruxelles : DeBoeck.

Gauthier Clermont *et al.* (2003), Mots de passe pour mieux enseigner. Saint-Nicolas (Québec) : Presses de l'Université Laval.

Leca, Raphaël et Billard, Michel (2005), L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques, Paris : Ellipses.

Rey, Bernard (1999), Les relations dans la classe, au collège et au lycée, Paris : ESF.

Siendentop, Daryl (1994), Apprendre à enseigner l'éducation physique, Paris : G. Morin.

Tochon, François (1993), L'enseignant expert. Paris : Nathan.

Articles de revue

Aellen Jean (1999), « Le plan d'études de l'éducation physique et sportive », ESPACES pédagogiques (coordonné par le Service de l'éducation physique et du sport), n°10, pp.10-21.

Barioni René (2008), « Planifier son enseignement : l'entrée par les objectifs ne serait pas l'alpha et l'oméga », Educateur, n°13, pp.26-28.

Bron, Raymond (1997), « Les nouveaux manuels d'éducation physique », ESPACES pédagogiques (coordonné par le Service de l'éducation physique et du sport), n°2, pp.2-7.

Clerc, Anne (2008), « Prévoir et s'adapter. Des prescriptions contradictoires à l'égard des enseignant-e-s enfantine ? », Educateur, n°13, pp. 29-31.

Diserens, Luc et Favre, Marcel (1997), « Plan d'études d'éducation physique », ESPACES pédagogiques (coordonné par le Service de l'éducation physique et du sport), n°3, pp.2-4.

Martin, Daniel (2008), « Jugyoukenkyuu : une démarche de recherche-formation pour améliorer la qualité de son enseignement », Educateur, n°13, pp.32-34.

Pasquini, Raphaël (2008), « Pourquoi former à planifier des leçons, alors que les enseignants n'y ont que peu recours ? », Educateur, n°13, pp.35-37.

Perrin, Nicolas (2008), « La planification, cette mal-aimée », Educateur, n°13, pp.25-40.

Stroot S. et Morton P. (1989), « Blueprints for Learning ». Journal of Teaching in Physical Education, n°8 (3), pp.213-222.

Documents officiels

« Manuel fédéral d'éducation physique 1 : Eclairages théoriques », Office Fédéral du Sport, 1998.

« Plan d'études de l'éducation physique », Service de l'Éducation Physique et du Sport, 2002.

« Référentiel de compétences », HEP-VD

<http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2013-hep-vaud.pdf>.

Mémoire

Borghini C. et Gamboni L. (2008), *Être un homme ou une femme pour enseigner l'éducation physique, finalement qu'est-ce que ça change aux yeux des élèves ? Une étude sur les représentations d'élèves du secondaire I*, Travail de diplôme de maître secondaire spécialiste, HEP-VD, Lausanne.

Sites internet

Brochure de la DGEO : « L'école obligatoire à l'heure de l'harmonisation intercantonale » / http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/071029-brochure_harmonisation_scolaire.pdf

Site internet de la DGEO : « Les neuf régions scolaires du canton de Vaud » / http://www.web-vaud.ch/vd_dgeo/etablissements/index.php

Statistique Canton de Vaud : population résidente permanente au 31 décembre 2013 / <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocId=7837>

Dictionnaire

Le Petit Larousse (2006), Paris : Larousse.

Ouvrage méthodologique

Aubel, Olivier *et al.* (2008), *Méthode et pratique des études dans les organisations sportives*, Paris : Presse universitaire de France.

8. Annexes

I.	Questionnaire destiné aux MEPS	i
II.	Consentement de participation à la recherche	v
III.	Guide d'entretien.....	vi
IV.	Entretien avec le MEPS « 1.1 ».....	ix
V.	Entretien avec le MEPS « 2.2 ».....	xiv
VI.	Entretien avec le MEPS « 3.2 ».....	xix
VII.	Entretien avec le MEPS « 4.1 ».....	xxiv
VIII.	Entretien avec le MEPS « 5.2 ».....	xxx
IX.	Entretien avec le MEPS « 7.1 ».....	xxxiv
X.	Lettre du SEPS aux directeurs / directrices des établissements scolaires du canton	xxxvii
XI.	Mandat du SEPS « Programmes d'établissements » à tous les MEPS du canton	xxxviii
XII.	Annexe au mandat du SEPS, « document technique »	xli
XIII.	Lettre « Accusé de réception » du SEPS à l'un des établissements participant.....	xliii
XIV.	Extraits des PdE des 6 établissements dont les MEPS ont été interviewés	xliv

I. Questionnaire destiné aux MEPS



Numéro :

Présentation:

Je suis étudiant de dernière année en Sciences du sport, mention enseignement, à l'Université de Lausanne. Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, je m'intéresse au « programme d'établissement en EPS comme moyen de planification utilisé par le maître au secondaire I vaudois ». L'objectif principal de mon travail est d'analyser l'utilisation qui est actuellement faite de ces programmes par les maîtres d'EPS, et d'identifier les forces et les faiblesses de cet outil de planification.

Cette recherche va s'effectuer en deux étapes distinctes : La première, avec ce questionnaire, va me permettre d'acquérir des connaissances générales sur le rapport à leur programme d'établissement d'une trentaine de maîtres d'EPS vaudois. La seconde, par des entretiens avec un nombre réduit d'enseignants, me permettra d'approfondir le sujet de manière plus ciblée.

Aujourd'hui, vous allez uniquement remplir le questionnaire :

- *Merci infiniment d'y répondre, de manière spontanée, dans l'espace prévu à cet effet.*
- *Le remplir ne vous engage en rien à participer à l'entretien ultérieur.*
- *En dehors de moi-même, personne n'a accès aux données permettant d'identifier les participants. Les résultats du travail seront présentés de manière entièrement anonyme.*

1^{ère} partie :

1. Quelle(s) branche(s) enseignez-vous ?

1) 2) 3)

2. Depuis combien d'années enseignez-vous l'éducation physique? (*celle-ci comprise*)

année(s) (*p.ex. 04 années*)

3. Et au secondaire I?

année(s)

4. Depuis combien d'années enseignez-vous l'EPS dans votre établissement actuel?

année(s)

5. Quelle formation avez-vous suivie pour devenir maître d'EPS? (*p.ex. Ecole Normale, HEP, Université, études étrangères, etc.*)

.....

2^{ème} partie :

6. Depuis quelle rentrée scolaire le programme d'établissement actuel de votre école est-il en vigueur? (notez l'année ; p.ex. Rentrée 2007)

Rentrée Je ne sais pas

7. Qui est à l'origine de l'élaboration du programme de votre établissement ?

Le directeur Plusieurs maître d'EPS Le chef de file / Un maître d'EPS
 Un organe cantonal Je ne sais pas Autres :

8. Avez-vous personnellement participé à la création du programme d'établissement actuel de votre école ?

Oui Non

9. Existe-il entre les maîtres d'EPS de votre établissement, au-delà du programme commun, un processus de coordination de la planification des activités (p.ex. réunions mensuelles, discussions informelles, directives écrites, etc.) ?

Oui Non Je ne sais pas

10. Si oui, lequel ? Décrivez ce processus en quelques mots.

.....

11. Qui (sa fonction) est/sont la/les personne(s) responsable(s) du suivi de l'utilisation du programme d'établissement dans votre école ? (p.ex. Le directeur, un maître d'EPS, etc.)

..... Personne Je ne sais pas

12. Quel(s) moyen(s) utilise(nt) cette/ces personne(s) pour accomplir sa/leur tâche ?

.....

..... Je ne sais pas

3^{ème} partie :

13. Pouvez-vous indiquer les 3 « types de savoirs » qui composent votre programme d'établissement?

1) 2) 3)

14. Pouvez-vous indiquer quelques domaines d'activités physiques définis dans votre programme d'établissement ? (p.ex. « jouer », ou « plein-air »)

.....

Numéro :

15. Pouvez-vous choisir 2 domaines d'activités différents, puis indiquer pour chacun une ou plusieurs activités proposées par le programme de votre établissement ?

- a) Domaine1 : → Activité(s) :
- b) Domaine2 : → Activité(s) :

16. Pouvez-vous choisir 2 activités physiques différentes, puis indiquer pour chacune la méthode d'évaluation proposée par le programme de votre établissement ?

- a) Activité1 : → Evaluation :
- b) Activité2 : → Evaluation :

4^{ème} partie :

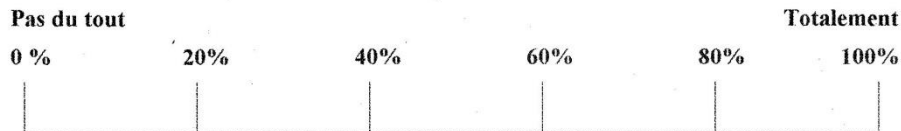
Cette dernière partie vous permet d'évaluer quantitativement l'application et l'applicabilité du contenu des programmes d'établissement actuels dans différents cas :

- *Merci de tenir compte dans votre évaluation des spécificités de lieu (infrastructures, matériel, horaires, etc.), et des différences interindividuelles (spécialités, affinités, etc.) des maîtres d'EPS du canton.*
- *Faites une croix, sur la ligne horizontale, entre 0 et 100%.*

Applicabilité,

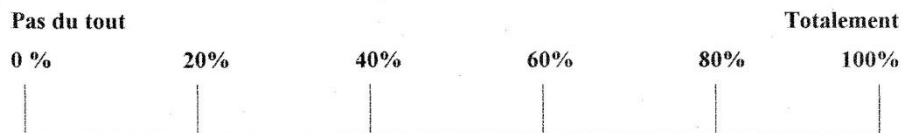
- Dans votre école :

17. À quel taux le programme d'établissement de votre école pourrait-il être appliqué dans l'enseignement de l'éducation physique ? (*décalages exigences vs. infrastructures, matériel, etc.*)



- Par vous :

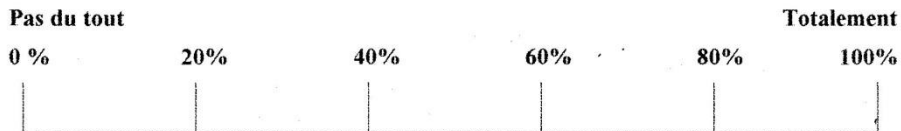
18. À quel taux pourriez-vous appliquer le programme d'établissement de votre école dans votre enseignement de l'éducation physique ? (*exigences vs. spécialités, affinités, etc.*)



Application,

- Par vous :

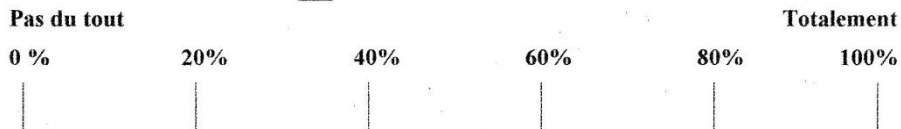
19. À quel taux vous appuyez-vous sur votre programme d'établissement dans votre enseignement de l'EPS ? (*exigences vs. spécialités, affinités, etc.*)



- Par vos collègues : (*Il s'agit ici de donner votre « impression subjective »*)

20. À quel taux pensez-vous que vos collègues d'établissement s'appuient, en moyenne, sur le programme d'établissement dans leur enseignement de l'EPS ? (*exigences vs. spécialités, affinités, etc.*)

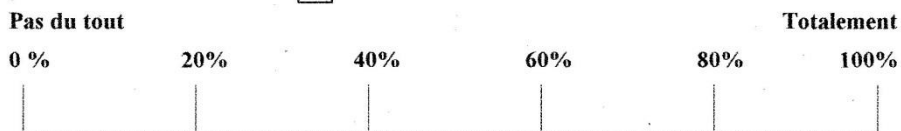
Je n'en ai aucune idée



- Par les autres maîtres du canton : (*Il s'agit ici de donner votre « impression subjective »*)

21. À quel taux pensez-vous que les autres maîtres d'EPS du canton s'appuient, en moyenne, sur leur programme d'établissement respectif dans leur enseignement de l'EPS ? (*exigences vs. Infrastructures, matériel, spécialités, affinités, etc.*)

Je n'en ai aucune idée



22. Enfin, seriez-vous, dans la 2^{ème} étape de la recherche, d'accord de participer à un court entretien (*maximum 30 minutes, au printemps*) afin de traiter plus amplement du sujet ?

Oui
 Non
 Eventuellement, me recontacter d'ici-là

MERCI DE VOTRE AIDE !!!

II. Consentement de participation à la recherche



UNIL | Université de Lausanne

Institut des sciences du sport
de l'Université de Lausanne

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations données dans la « Présentation » du questionnaire (p.1), je confirme mon accord pour participer à la recherche « le programme d'établissement en EPS comme moyen de planification utilisé par le maître au secondaire 1 vaudois », et j'autorise :

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans un mémoire de maîtrise, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; OUI NON
- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). OUI NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps de la recherche sans fournir de justifications ni subir de préjudices et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom	Date	Signature

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette recherche conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de **Lausanne**.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom	Date	Signature

III. Guide d'entretien

PREAMBULE :

- Brève présentation de l'interviewer (rappel)
- Rappel des objectifs de la recherche :
 - o Comprendre plus en détail l'utilisation faite par les enseignants en EPS de leur PdE
 - o Comprendre ce qui influence telle ou telle application
 - o Identifier les forces et faiblesses de cet outil
 - o En aucun cas de porter un jugement, mais bien de voir ce qui, selon vous fonctionne, et pas.
- Rappel de l'anonymat :
 - o À part moi, personne n'a accès aux données permettant l'identification des participants
 - o Les résultats seront présentés de manière totalement anonyme.
- Présentation du déroulement et des thèmes de l'entretien :
 - o Durée d'environ 30 minutes
 - o Il suit à peu de choses près la même logique, le même ordre que le questionnaire
 - o Vous pouvez vous référer au questionnaire que vous avez préalablement rempli [mis à la disposition du MEPS]
 - o Je vous rappellerai systématiquement la question à laquelle je fais référence (dans questionnaire)
 - o 2 grandes parties distinctes
 - 1) Quelques questions sur la coordination dans l'établissement, la manière dont vous travaillez avec le programme
 - 2) Centré sur la partie 4 du questionnaire, les « taux ». Nous allons essayer de comprendre ce qui justifie vos réponses, et ce qui influence selon vous tel ou tel application.

1^{ère} PARTIE : [début de l'enregistrement, numéro de l'entretien + date]

- Parcours professionnel du participant :
 - o Vos domaines préférés dans l'enseignement de l'EPS ?
 - o Les autres établissements où vous avez travaillé (inclus stages) ?
 - o Une responsabilité particulière dans cet établissement (en EPS) ?
- Question 5 / Formation à la planification/coordination :
 - o Comment avez-vous appris la planification ?
 - o Et la coordination entre collègues ?
- Question 8 / Création du PdE :
 - ➔ SI A PARTICIPE
 - o Comment cela s'est-il passé ?
 - o Y a-t-il eu une bonne collaboration entre les MEPS impliqués ?
 - o Comment les MEPS ont-ils accueilli la nouvelle ?
 - o Avez-vous observé un réel changement avant/après ?
 - ➔ SI N'A PAS PARTICIPE
 - o Comment s'est passée votre arrivée ici en ce qui concerne la coordination du travail ?
 - o Comment vous a-t-on présenté le programme ?
 - o Qui est entré en contact avec vous ? (Chef de file, doyen, personne ?)

- N'ayant pas participé à sa création, comment avez-vous réagi face au PdE ? (adhéré, satisfait, pas convaincu ?)
- Question 4 / Evolution des pratiques dans le temps :
 - Les activités/disciplines proposées ?
 - L'organisation entre collègues ?
 - Le suivi du programme ?
 - Avez-vous selon votre connaissance la possibilité, si volonté, d'avoir un impact sur le PdE? (Modifications, ajouts, suppressions ?)
- Question 10 / Coordination actuelle entre MEPS :
 - Combien de MEPS dans l'établissement ?
 - Vous avez répondu « ... », comment cela se passe-t-il concrètement ? Combien de fois dans l'année ?
 - Pouvez-vous m'expliquer plus en détail en quoi consiste cette coordination?
- Questions 11 -12 / Responsable de la coordination entre MEPS :
 - Pouvez-vous décrire plus en détail... [*question adaptée précisément en fonction des réponses données dans le questionnaire*]

2^{ème} PARTIE :

- Question 17 / Applicabilité du PdE dans cet établissement (décalage exigences vs. infrastructures, matériel, etc.) :
 - Pour quelle(s) raison(s) avez-vous répondu ...% ?
- Question 18 / Applicabilité du PdE par vous (décalage exigences vs. spécialités, affinités, capacités) :
 - Pour quelle(s) raison(s) avez-vous répondu ...% ?
- Question 19 / votre appui sur le PdE :
 - À quoi correspond concrètement ce taux ?
 - Comment préparez-vous pratiquement votre planification ? Sur quoi vous basez-vous ?
 - En [*nombre*] années dans l'établissement, évolution personnelle dans l'utilisation ?
- Question 20 / appui des collègues sur le PdE :
 - Sur quels critères vous basez-vous pour estimer un taux de...% ?
 - Quels facteurs pourraient selon vous expliquer les différences d'application entre collègues?
 - [*Si nécessité de stimuler la réflexion, utilisation d'exemples :*]
 - Manque d'intérêt pour telles activités
 - Caractère trop théorique du PdE
 - Adaptation aux élèves
 - Âge, expérience, sexe
 - N'enseigner que l'EPS ou non
- Question 21 / appui des autres MEPS du canton sur PdE :
 - Après la discussion des facteurs interindividuels pouvant influencer l'appui sur les PdE, envisagez-vous que des facteurs liés aux établissements, ou à l'environnement, puissent avoir un impact ?
 - [*Si nécessité de stimuler la réflexion, utilisation d'exemples :*]
 - Le nombre de classes, de MEPS
 - Le « type » d'élèves, de population
 - L'entente dans l'équipe
 - Impulsion des autres MEPS, du chef de file

- Confrontation, réaction à quelques résultats de l'étude :
 - o *[Questions varient en fonction du profil du MEPS interviewé, voici 3 exemples :]*
 - Dans l'échantillon, les personnes qui ont tendance à s'appuyer le moins sur leurs PdE sont les MEPS expérimentés. Réaction ?
 - Dans l'échantillon, les personnes qui ont tendance à s'appuyer le moins sur leurs PdE sont les MEPS enseignant plusieurs branches. Réaction ?
 - Dans l'échantillon, les établissements dans lesquels les MEPS ont tendance à s'appuyer le moins sur leurs PdE sont les plus petits. Réaction ?

CONCLUSION:

- De manière générale, que pensez-vous du principe de PdE ?
 - Si vous pouviez changer quelque chose dans le système, au niveau de votre établissement, ou plus largement au niveau cantonal), que changeriez-vous ?
 - Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?
- *[Seriez-vous intéressé à obtenir les résultats de l'étude ?]*

IV. Entretien avec le MEPS « 1.1 »

Réalisé le 14.04.2014

BT : « Quel est ton parcours professionnel ? As-tu fait des stages dans d'autres établissements avant ? »

J : « Avant la HEP, j'ai fait plusieurs remplacements...dans différents établissements dans le Gros de Vaud, du côté de la Côte aussi. Et puis après la HEP, mes stages c'était à L..., à C... et puis au gymnase de N... Ensuite j'ai fait la licence, et puis une année et demi de HEP, et avec ça j'avais les deux papiers, secondaire 1 et 2. J'ai eu la chance de ne pas avoir besoin de faire une année de plus. En faisant un stage, six mois et six mois. »

BT : « Dans ton enseignement, est-ce qu'il y a une activité que tu préfères ? »

J : « Ca dépend de ma motivation avec les années. J'ai fait beaucoup de volley, j'aime bien l'enseigner. Petite j'ai fait de la gym, donc tout ce qui est agrès..., j'aime aussi bien la leur faire découvrir. Là, en étant enceinte, j'ai moins poussé les agrès, j'ai aussi fait moins de danse cette année. Il y a des périodes où je faisais beaucoup de danse, surtout avec les équipes de filles. On partait sur des chorégraphies et des choses comme ça. C'est vrai que ces deux dernières années j'ai un peu moins fait. Je crois que ça dépend aussi de la motivation. [...] Je fais de tout toute l'année et puis après il y a un plan et je m'adapte, je varie aussi suivant les élèves. Des fois... j'ose prendre un peu de marge, faire comme j'en ai envie. Vu qu'on n'a pas les notes ça laisse un peu de place à l'improvisation. Ça varie en fonction des équipes. »

BT : « Toujours en éducation physique, as-tu une responsabilité particulière dans ce collège ? »

J : « Oui, je suis responsable des camps de skis depuis six ans. »

BT : « Tu as fait une licence, donc UNIL puis HEP. Est-ce que tu te rappelles des cours que tu as suivis sur la planification ou bien la coordination entre les maîtres ? »

J : « Je me souviens d'un cours sur la planification à la HEP. Pour une évaluation, nous avons dû rendre une planification annuelle. On nous avait demandé la planification en stage et nous avons aussi dû en faire une. J'ai gardé une trace de ces planifs, je les ai encore et ça m'est arrivé de regarder dedans pour avoir une idée de comment faire. »

BT : « La question était « avez-vous participé à la création du programme d'établissement ? » Si j'ai bien compris la réponse, c'était plutôt une mise à jour, ici dans cet établissement. Est-ce que vous avez apporté beaucoup de changements, en 2008 ? »

J : « Je pense que nous avons repris pas mal de choses, nous n'avons pas fait beaucoup de changements. Nous avons rafraîchi un peu le document que tu as, et aussi rajouté certaines choses sur le livret d'éducation physique. Mais nous étions partis sur la même présentation et puis les mêmes bases. Après nous l'avons donné au chef de file, je crois. [...] C'était un collègue avec qui j'aimais bien travailler, il est resté juste deux ans. En début d'année, nous nous sommes dit que c'était peut-être bien de refaire un peu [...]. On n'avait pas dû changer énormément de choses et puis c'était motivant de regarder ensemble. Ça ne nous a pas pris trop de temps non plus, on a repris les mêmes choses. Mais ça venait surtout de nous deux, il n'y a pas eu une grosse demande. Je pense que le chef de groupe était content qu'on ait un peu revu le « truc » [...]. Je n'ai pas eu beaucoup de retours des autres maîtres, mais je pense que ça a été bien pris. Après je n'ai aucune idée de la manière dont mes collègues utilisent ça. Est-ce qu'ils font leur planif avec le document en début d'année, ou pas ? Je ne sais pas vraiment comment ils travaillent. Moi ça m'aide, je ne dis pas que je le suis à la lettre, même pas du tout. Je varie passablement, mais ça m'aide à planifier. Et puis au milieu de l'année, je regarde ce que j'ai fait ou pas fait. Si j'ai oublié de travailler une chose ou l'autre, je remets un peu à jour. Mais eux, je ne sais pas. Dernièrement ils ont remis un peu à jour par rapport aux degrés, et puis pour HarmoS. C'était une journée d'établissement, et ils ont fait ça pour chaque branche. Moi je n'étais pas avec eux. [...] On attend toujours des moyens d'évaluation, on se réjouit, mais ça traîne un peu. »

BT : « Est-ce qu'il y a une évolution dans ta manière de travailler avec le plan depuis que tu as commencé à enseigner ? En sortant de la HEP tu étais peut-être plus assidue ? Vois-tu un changement ? »

J : « Non [rires] je crois que [...] peut-être au tout début j'étais plus « plan, planification » et moins improvisation. Maintenant, chaque année je reprends le plan, je fais mon programme annuel. Puis en cours

60 d'année je vérifie. J'ai eu besoin de beaucoup varier, parce que j'enseigne aussi les maths et j'ai la maîtrise de
61 classe depuis trois ans. Ce qui fait que parfois, le sport était mis un peu de côté et je reprenais chaque année ce
62 que j'avais fait. Je n'ai pas poussé plus loin, créé des fiches d'évaluation ou fait ce genre de choses. Je me suis
63 aussi investie dans d'autres branches, donc je pense que je n'ai pas beaucoup évolué dans cette histoire de
64 planification, personnellement. »

65
66 *BT : « Dans la dynamique de l'établissement et entre les profs, est-ce que tu as vu des changements? Est-ce que
67 vous collaborez plus ou moins, est-ce que vous êtes plus ou moins proches ? »*

68 J : « Alors, ici c'est quand même difficile, parce que c'est une grosse équipe, on est vraiment beaucoup [...] Nous
69 sommes entre 10 et 13 maîtres d'éducation physique. Ça dépend un peu des années, et nous sommes nombreux à
70 avoir d'autres branches. Quand je suis arrivée à V... c'est ce qui m'a directement frappé. Là où j'avais fait des
71 stages ou des remplacements, il y avait vraiment une équipe « professeurs de sport » qui se voyaient
72 régulièrement, et aussi pour prendre l'apéro régulièrement donc il y avait en plus un lien entre eux. Et c'est
73 quelque chose qui m'a manqué ici. Il y a une collaboration, on est obligé. Ça se passe bien, il y a une réunion
74 toutes les 6 à 8 semaines en fonction des besoins. Mais il n'y a pas vraiment l'esprit d'équipe, avec un groupe
75 vraiment soudé. Ça manque un peu, et je pense que c'est difficile à faire ici. Peut-être qu'il faudrait un nouveau
76 chef de file [...] qui arrive, qui remette plein de choses en place, qui redynamise l'équipe et actuellement cela
77 manque. Et puis à V..., la difficulté c'est tous les sites qui sont à droite et à gauche, on se croise peu. C'est ça
78 aussi qui m'a donné envie d'enseigner autre chose, j'en avais marre de ne faire que le sport et puis de bouger de
79 salle en salle. Et encore d'être avec une équipe qui n'est pas toujours motivée à faire bien, à donner des
80 impulsions, à créer des fiches d'évaluation. Avec l'ancien collègue on avait créé [...] un programme de
81 résultats, où on rentrait tous les résultats sportifs, puis nous faisions des classements. Et cela, ça a continué avec
82 R... qui l'a repris, c'est ce qui est à l'entrée. On le remet à jour de temps en temps. A l'époque nous avons fait
83 cela pour donner une impulsion. Mais tous les collègues n'étaient pas motivés à rentrer les données dans
84 l'ordinateur, à suivre... Ce n'était pas facile. [...] La coordination se passe comme cela : le chef de file envoie
85 un mail 2 ou 3 semaines à l'avance, avec la date, et puis il y a un petit ordre du jour : on va parler de telles et
86 telles choses. En début de saison c'est passablement pour les camps de ski. C'est moi qui donne les informations,
87 ensuite il y a les tournois à Noël, les joutes de fin d'année. Ça fonctionne bien à V..., on se répartit les tâches,
88 chacun organise des tournois et ça marche assez bien d'une année à l'autre. Ce sont les moments où nous les
89 maîtres de sport nous nous retrouvons, durant ces journées là c'est sympa. »

90
91 *BT : « Est-ce que ce sont différentes activités qui jalonnent la façon de travailler dans la planification ? »*

92
93 J : « Oui c'est un fil rouge, c'est une période où tout le monde en salle travaille les sports pour les tournois selon
94 le programme. Pareil pour l'athlétisme pour 2 volées, ça motive à travailler tous les sports, au Stade. Le Stade à
95 V... c'est bien, [...] ça permet de souder l'équipe, on se croise beaucoup là-bas. Et puis justement ces joutes
96 permettent de mettre l'accent sur certaines choses, c'est important. [...] En résumé, ce que je trouve important
97 c'est qu'il y ait un chef de file qui donne l'impulsion, et puis de se voir régulièrement. [...] Ici ce n'est pas
98 toujours très régulier, parfois il peut y avoir trois mois. Cela dépend de ce qu'il y a à organiser. Lors de ces
99 réunions, le temps passe très vite, il y a beaucoup d'activités à organiser, et puis après on parle des divers, il y en
100 a passablement. »

101
102 *BT : « Est-ce le même chef de file depuis que tu es arrivée ? »*

103
104 J : « Non, au début c'était un autre, pendant environ une année ou deux. »

105 *BT : « Est-ce que tu arrives à te rendre compte de l'impact d'un chef de file ou de l'autre ? »*

106
107 J : « Non, mais avec l'expérience, j'arrive à me l'imaginer. Notre chef de file l'a dit aussi, que ce serait bien de
108 changer. Ce n'est pas facile à gérer, une équipe aussi grande, et au bout d'un certain temps ça vaudrait la peine
109 de changer, qu'il y ait un peu de renouveau [...] Il cherche d'ailleurs, mais c'est difficile à trouver, des gens qui
110 veulent prendre des responsabilités. »

111
112 *BT : « À la question: comment pourrais-tu appliquer le programme, tu as répondu 80%. A quoi correspond cette
113 différence avec le 100% ? »*

114
115 J : « Alors je pense qu'il y a des imprévus qui ne permettent pas de tout faire, par exemple des problèmes avec la
116 stéréo quand on met de la musique, enfin des tas d'imprévus. Ensuite comme on n'a pas de notes, pas
117 d'évaluation qui « fixeraient les choses » il y a toute la place pour l'improvisation. Si je vois qu'une équipe est
118 super motivée dans une discipline je vais continuer dans ce sens, ou bien [les élèves] demandent et ça débouche
119 sur un thème super que je n'avais pas du tout planifié, ce qui fait qu'il y a d'autres thèmes qui vont passer à la

120 trappe. Donc, [...] c'est assez cool dans le sport de ne pas avoir de notes [...]...mais personnellement je suis
121 pour que cela soit un peu plus encadré, parce que cela amène de la motivation pour préparer. Parfois on pourrait
122 se laisser aller et moins faire de choses. »

123
124 *BT : « Pour la question 19, tu as mis entre 60 et 80%. Peux-tu justifier ? »*

125
126 J : « J'ai toujours fait de tout, même s'il y a des disciplines que j'aime moins que d'autres. Je déteste le lancer du
127 poids, mais je le fais quand même parce qu'à V... on a ce qu'il faut. Pour enseigner, ça va. J'ai répondu avant :
128 on s'adapte, on peut varier en fonction des équipes sans forcément suivre le plan. Mais cela m'aide d'avoir le
129 plan, quand je dois faire les bilans. Cela permet aussi de trouver des idées. Quand avec une équipe cela se passe
130 moins bien, et que j'ai moins de motivation avec eux, je peux reprendre le plan et voir ce que je peux essayer de
131 faire d'autre. Mais j'essaie de le suivre et on fait de tout, toute l'année : jeux, agrès, athlétisme, natation. [...]]
132 En fait je dois me faire violence pour revoir le plan régulièrement. Peut-être que je n'ai pas encore trouvé le
133 système parfait. Concrètement je fais une planif annuelle par périodes, par exemple quand ils passent à la
134 piscine. Ensuite il faut s'adapter aux imprévus. J'ai une fourre par volée, ou je mets aussi les certificats
135 médicaux, les fiches d'évaluation que je fais parfois. Et j'ai mon agenda pour noter toutes mes leçons. Tout ce
136 que je fais d'une semaine à l'autre, quand je vais évaluer. De temps en temps il faut que je retourne dans ma
137 planif pour vérifier ou j'en suis. Parfois je suis assidue, d'autres fois je me rends compte que je n'ai pas vérifié
138 depuis 2 mois. [...] C'est surtout par périodes. Vers Noël je prépare les joutes, et aussi les agrès, les deux en
139 parallèle. Puis après cette période, je reprends mes notes et je prépare la période suivante [...] Donc c'est plutôt
140 par cycles. »

141
142 *BT : « La question suivante était : pensez-vous que vos collègues appliquent ? Tu as mis 40%. Sur quoi te bases-*
143 *tu ? D'où vient cette impression ? »*

144
145 J : « J'ai l'impression que je suis plus consciencieuse que certains collègues, que j'ai besoin de bien faire les
146 choses, et du coup c'est pour ça que j'aurai mis un peu moins. Je pense que c'est une moyenne par rapport à mes
147 10 collègues. Certains d'entre eux sont là depuis longtemps, qui font le programme depuis très longtemps et qui
148 ont moins envie de s'appuyer là-dessus [...], qui n'aiment pas trop les changements, et qui auront aussi de la
149 peine à s'adapter si on met des notes et des évaluations fixes. Du coup j'ai mis la moyenne un peu plus basse
150 pour eux. Je pense aussi que certains collègues suivent un plan plus que moi, il y a de tout. » Ce n'est pas
151 seulement une question d'âge ou d'ancienneté, cela dépend des personnes. J'ai aussi un collègue qui travaille
152 très bien avec les enfants, mais il est beaucoup moins « plan », moins résultats à mettre sur l'ordinateur. Mais je
153 suis persuadée qu'il fait un très bon travail et il peut m'apporter beaucoup dans ce qu'il enseigne, avec les
154 jeunes. C'est aussi une question de personnalité, de caractères. Moi j'ai besoin de planifier, peut-être que
155 d'autres en ont moins besoin et préfèrent travailler « au ressenti », ce qui ne veut pas dire qu'ils travaillent
156 moins bien. Maintenant on est une équipe [...], moi je me réjouis qu'il y ait de nouveaux moyens. Normalement
157 je vais bientôt partir de V... et je me réjouis de changer d'équipe, d'avoir une nouvelle impulsion ailleurs. »

158
159 *BT : « Quand un maître reçoit une nouvelle classe et qu'il sait qu'elle suivait les cours avec tel autre maître, il*
160 *peut dire si les élèves sont bien préparés ou pas. Penses-tu que par rapport au suivi ou à la progression dans les*
161 *différents degrés, il est possible de se rendre compte si les maîtres sont plus ou moins impliqués dans la*
162 *planification ? »*

163
164 J : « Non, je n'ai jamais rien remarqué, pas en sport. Ce plan nous en avons parlé et nous essayons de nous y
165 tenir pour que les élèves ne fassent pas la même chose chaque année. [...] Mais tout à coup les gamins
166 demandent plutôt une chose qu'une autre et c'est sympa de travailler plutôt cela... Donc c'est possible qu'il y ait
167 des enfants qui n'ont jamais touché cet agrès là parce que qu'ils n'ont pas eu de chance avec un maître qui ne
168 faisait pas ça, et l'année suivante non plus. Ça c'est presque dommage, nous pourrions nous assurer que les
169 élèves ont touché à tout, mais je pense que tous les collègues ici font attention, ils varient bien et font de tout.
170 J'ai le souvenir, quand j'étais gamine, qu'avec certains maîtres on ne faisait que du jeu, ils suivaient encore
171 moins des plans. Cela dépend de quel maître on a eu. »

172
173 *BT : « Selon toi, le manque de suivi [du plan] serait dû au fait que le maître travaille au feeling par rapport aux*
174 *élèves, ce qu'ils aiment ou ce qui marche mieux. Il y a-t-il d'autres facteurs qui l'expliqueraient ? »*

175
176 J : « Oui, je pense que si j'avais continué à n'enseigner que le sport, ici, ma motivation aurait diminué. Il y a des
177 moments dans la vie où une personne a besoin de changements, de renouveau, de quelqu'un qui donne de
178 nouvelles impulsions. On finit par se lasser, par ne plus avoir envie de se lever pour aller travailler parce qu'on
179 fait toujours pareil. Ou il n'y a pas quelqu'un qui remette un cadre, et cela fait qu'on fait moins bien les choses.

180 Peut-être aussi que nous laissons trop les élèves décider. Je dis parfois que ce sont les élèves qui me donnent
181 l'impulsion. De toute façon dans une classe, une partie voudra faire ça et l'autre plutôt autre chose, donc la
182 variation ils l'amènent aussi. C'est plus en 11^{ème}, en dernière année, que je suis moins le programme, et je vais
183 voir avec eux ce dont ils ont envie. Chez les plus jeunes, je fais forcément de tout, ce que j'ai planifié. Bien sûr
184 s'ils adorent un jeu, on va le faire plus souvent pour l'échauffement, par exemple. »

185
186 *BT : « Est-ce que tu te situerais plutôt dans la moyenne par rapport aux maîtres du canton rencontrés pendant ta
187 formation ou des discussions avec les collègues ? »*

188
189 J : « C'est très difficile à répondre, à l'époque certains étaient déjà ici [montré avec le doigt sur l'échelle] alors
190 j'ai mis une moyenne un peu au-dessus. Je pense que maintenant il y a beaucoup d'établissements qui ont un
191 plan et qui s'y tiennent. J'ai des camarades qui travaillent dans d'autres collèges et j'ai l'impression que c'est
192 plus encadré. Dans une équipe plus petite, cela va un peu mieux, par exemple ils utilisent les mêmes fiches
193 d'évaluation chaque année. Je pense que ce n'est pas bon d'avoir trop de fiches d'évaluation, mais c'est comme
194 pour les joutes et les tournois. S'il y a une joute et un tournoi, plus une fiche d'évaluation au premier semestre et
195 une autre au deuxième ou nous faisons tous pareils, ça met une sorte de cadre. Je pense que cela aide d'avoir des
196 choses semblables. Du coup je pense qu'à V... on est un peu moins, et ailleurs un peu plus. »

197
198 *BT : « À part la taille des établissements et l'environnement, y a-t-il d'autres choses qui feraient que ça marche
199 moins bien ? »*

200
201 J : « Je pense que dans chaque équipe se retrouve à peu près le même genre de personnes, plus ou moins
202 motivées. Il suffit peut-être de 2-3 personnes qui donnent l'impulsion et qui motivent les troupes [...] Pour que
203 ça fonctionne, et il faut être une équipe, se réunir pour un apéro [...] au moins une fois par mois. Je pense que
204 cela fait énormément, et ici à V... nous n'avons pas trop réussi à le faire, je ne sais pas très bien pourquoi. A
205 certaines périodes il y a aussi des gens qui ont des enfants et qui mettent plus d'énergie dans la famille que dans
206 le travail. Peut-être que ce n'est pas mieux ailleurs... En tout cas le nombre joue un rôle, et les lieux de travail
207 dispersés [...]. Ici on n'a pas une salle où les maîtres de sport ont leurs affaires et peuvent échanger. Pour créer
208 une dynamique c'est très important. »

209
210 *BT : « Enfin en conclusion, que penses-tu du principe même du programme d'établissement ? »*

211
212 J : « Je pense que c'est nécessaire, et c'est bien. Il en faut un. Moi je ne suis pas trop rigide, je sais qu'il y en a qui
213 vont suivre, ils en seront là. Ce n'est pas dans ma nature, j'ai besoin de flexibilité. Mais je pense que pour qu'il y
214 ait un suivi d'une année à l'autre, il faut cela pour que les élèves ne fassent pas chaque année la même chose et
215 qu'ils découvrent un peu de tout. C'est quand même important pour garder la motivation et l'esprit d'équipe
216 dans l'établissement. En plus à V... je verrai bien une ou deux évaluations qui sont un peu similaires et qu'on
217 peut reprendre. Ce serait pas mal. »

218
219 *BT : « S'il fallait changer le système, soit au niveau de l'établissement, soit plus largement au niveau du canton,
220 aurais-tu des idées ou des conseils pour que cela fonctionne mieux, ou que cela s'adapte plus à la réalité ? »*

221 J : « Je leur fais confiance, et je me réjouis de voir ce qu'ils ont fait. Ces livrets d'éducation physique c'est bien
222 qu'il y ait quelque chose chaque année. Je me demande si ce document n'est pas un peu grand. Avec le livret
223 scolaire qui est comme cela et le livret d'éducation physique qui est comme ça, et qu'on fait signer à la fin. Je
224 pense que ça pourrait être un peu plus condensé. Je ne sais pas ce qui va en sortir. Je ne sais pas ce qu'ils vont
225 faire exactement. C'est bien qu'il y ait un document. Est-ce qu'on devrait mettre des notes en place ? Je pense
226 que ce serait beaucoup de contraintes pour passablement d'enseignants. Cela se fait dans la plupart des cantons
227 [...]. Des évaluations un peu communes, je pense que c'est bien, pour les notes je ne sais pas. Moi je
228 m'adapterai, mais je sais que pour certains ce sera très dur s'il faut commencer à mettre des notes d'éducation
229 physique. S'ils n'ont jamais mis de notes, ça va être difficile. Il faudra vraiment resserrer la vis, trouver des
230 critères d'évaluation. Ça va être [...] bien. Mais pourquoi pas des notes ? Il y a des collègues qui diront que
231 c'est la catastrophe parce qu'il y a des élèves qui sont mauvais, qui n'ont pas de facilité en éducation physique,
232 mais c'est un peu pareil dans toutes les branches. Le fait d'avoir des notes suivant les apprentissages qu'ils font.
233 ... Ou de montrer qu'en coordination, ou en travail d'équipe ils sont forts dans cette discipline, cela peut être
234 bien, en sport. [...] Donc au moins avoir un plan et quelques évaluations, je pense que ça donne un cadre et ça
235 fait plus de qualité. .. Pour dire s'il y a quelque chose à changer... c'est dur comme ça. Je pense que là-haut, ils
236 ont fait leur travail avec ces livrets. A la HEP ils nous montrent comment faire une planification, comment
237 utiliser les moyens. [...] Pour répondre à ta question, peut-être. Moi j'utilise passablement les revues « mobiles »
238 je pense qu'ils pourraient encore [...]. A l'époque à l'Uni, j'étais allée chercher les classeurs J&S, pleins d'infos
239 sur pleins de disciplines [...]. C'est quelque chose qui pourrait aider : avoir pour chaque discipline des exemples

240 de programme à suivre sur 6 périodes. Parfois il y a trop de choses sur le plan, tu ne peux pas tout faire. [...]. La
241 documentation existe, mais si pendant la formation on recevait un recueil par disciplines, avec des exercices, et
242 des liens sur les ressources pédagogiques. Je vais de temps en temps sur le site du canton pour les ressources
243 pédagogiques, je pense que cela pourrait être développé. Une impulsion pour la documentation, ce serait bien ».

1 **V. Entretien avec le MEPS « 2.2 »**

2 *Réalisé le 05.05.2014*

3

4 *BT : « Dans les grandes lignes quel est ton parcours professionnel ? »*

5

6 F : « Je viens des sports de balle ou des sports collectifs, foot depuis tout petit et aussi du hockey à côté. J'aime
7 également les sports de glisse, je pratique le snowboard, le ski, et aussi les sports de raquette, badminton, ping-
8 pong, tennis, dans ce style-là. »

9

10 *BT : « Parles-moi de tes stages avant de venir travailler ici ? »*

11

12 F : « J'ai déjà fait beaucoup de remplacements pendant l'Université, à la Faculté des Sciences du Sports. Après,
13 pour le secondaire 2, j'ai fait mon stage au gymnase de N..., et puis pour le secondaire 1, j'ai fait une année à
14 T..., un tout petit établissement. »

15

16 *BT : « Dans cet établissement, as-tu une responsabilité particulière par rapport au sport ? »*

17

18 F : « Je m'occupe des semaines hors-cadre, c'est-à-dire tout ce qui est camps. Aussi bien les camps de ski que les
19 voyages d'étude. Chaque année, il y a des voyages qui ont imposés, je m'occupe de ça. »

20

21 *BT : « Peux-tu me dire ce dont tu te souviens de tes études, concernant la planification ? »*

22

23 F : « Au niveau de la planification, je n'ai pas l'impression d'en avoir fait, en tout cas à l'uni. C'est plutôt des
24 choses que l'on a vu à la HEP. Je me souviens qu'on avait dû faire un examen qui consistait à faire une
25 planification sur 3 mois, on avait dû découper ce qu'on allait mettre dans notre planification. Ça n'est pas si
26 lointain, donc je m'en souvenais encore bien, je dois dire. »

27

28 *BT : « Et pour la coordination entre collègues, dans une équipe, as-tu l'impression d'y avoir été préparé durant
29 ta formation ? »*

30

31 F : « On y a été préparé par les différents travaux qu'il fallait faire en groupe, aussi bien à l'université qu'à la
32 HEP. Ce n'était pas un problème, vu qu'on a souvent fait des travaux de groupe, aussi bien en géographie qu'en
33 éducation physique. Ça je pense que c'était un plus, pas seulement des travaux individuels comme dans certaines
34 facultés. C'est un peu l'avantage du sport. »

35

36 *BT : « Tu n'as pas participé à la création du programme, mais comment s'est passée ton arrivée ici pour tout ce
37 qui est coordination du travail et planification ? »*

38

39 F : « J'ai eu contact avec nos deux chefs de file, qui m'ont d'ailleurs donné le plan d'établissement, et je l'ai lu
40 complètement. Mais vu qu'il date de 2000, et qu'il y a deux ou trois changements qui ont été faits, ça s'est
41 surtout fait de manière orale, avec les collègues, par rapport au mode de fonctionnement durant l'année. On a un
42 système au niveau des joutes, de l'athlétisme, des parties avec des agrès durant l'hiver. Ce sont eux qui me
43 disaient « nous fonctionnons comme ça et comme ça » et j'ai suivi ces idées-là. [...] Surtout qu'il y a quand
44 même beaucoup de choses et ça ne me semblait pas possible de tout faire. Alors j'ai posé la question à mes
45 collègues pour savoir comment ils s'y prenaient. C'était un peu une solution de facilité. [...] Chacun a ses
46 petites méthodes et tu prends le bon chez chacun, ça fonctionne un peu comme ça.

47

48 *BT : « Comment est-ce que les chefs de file se répartissent le travail ? »*

49

50 F : « Je ne sais pas exactement. Quand les maîtres se rencontrent, il y en a plutôt un qui prends les notes, qui
51 envoie les mails, qui s'occupe des tournois, de l'administratif. Et l'autre mène les discussions, même si les deux
52 se voient régulièrement et font tout le temps les choses en commun »

53 *BT : « Tu es dans cet établissement depuis 4 ans. Vois-tu une évolution au niveau des activités proposées, de
54 l'organisation, de la dynamique entre les profs ? »*

55

56 F : « J'ai l'impression que la dynamique suit son cours. Je vois plutôt une évolution par rapport à moi-même. Au
57 début tu es un peu dans le flou, tu prévois des choses mais c'est souvent trop. Tu te rends compte qu'avec le
58 temps tu as une meilleure organisation, tu arrives mieux à cibler ce que tu vas faire sur une période de 45
59 minutes. Au début je mettais toujours plein de choses, j'avais peur de ne pas avoir assez, mais ensuite tu te rends

60 compte que cela ne sert à rien de trop faire, ça n'est jamais bon. Tu te fixes plutôt sur certains objectifs, qui sont
61 beaucoup plus restreints. C'est plutôt dans ma manière de travailler que j'ai évolué. De manière générale, je n'ai
62 pas l'impression que cela ait beaucoup changé. »

63 *BT : « Est-ce que tu utilises des supports, et de quelle manière ? »*

64
65 F : « Les supports, on m'en a donné beaucoup au début, et je ne savais pas trop comment les utiliser. Tu te rends
66 compte avec le temps que tu en utilises certains, que tu modifies un peu « à ta sauce ». Il y a d'autres choses que
67 tu as faites, qui n'ont pas forcément été très bien, et donc tu modifies. Mais je n'ai pas l'impression [phrase
68 inachevée]. Bien sûr j'utilise des supports, mais il n'y a pas une grosse différence par rapport à cela, durant ces 4
69 ans. C'est plus dans la manière de gérer ta classe, de créer ta leçon, c'est là-dessus que tu t'améliores, surtout.

70 *BT : « Par rapport à ce programme, est-ce que tu imagines pouvoir avoir un impact dessus, si tu proposes
71 quelques chose. Je parle de la manière dont les choses se passent année après année ? »*

72
73 F : « Nous, nous sommes vraiment ouverts. Il y a des séances tous les mois et demi ou deux mois, cela dépend.
74 Chaque fois tous les profs de sport sont présents, on discute des choses. Quelqu'un ne va pas modifier les choses
75 de son côté. On amène des choses, on en discute ensemble, on regarde si on est d'accord, et puis ensuite on
76 valide. Alors oui, on peut avoir un impact, on peut tout-à-fait proposer des choses. »

77
78 *BT : « Parlons de la coordination actuelle entre les maîtres. Combien êtes-vous d'enseignants ? »*

79
80 F : « En tout, à enseigner le sport nous sommes sauf erreur 11. La moitié est à plein temps pour le sport, enfin on
81 doit être 4 ou 5. On a tous une 2^{ème} branche à côté, mais tout le monde ne l'enseigne pas. Les plus anciens ne
82 font que le sport, ils doivent être trois. [...] Peut-être qu'ils ne peuvent pas enseigner autre chose. Cette année je
83 n'ai que du sport, mais c'est une question d'organisation seulement, de nombre de périodes »

84
85 *BT : « Quand il y a des réunions, comment cela se passe-t-il ? »*

86
87 F : « Au début de l'année on planifie 5 ou 6 moments pour se voir, à 4 heures et demi, et cela nous prends une
88 heure et demi. Chaque fois on discute des camps de skis, des joutes. Il y a un plan qu'on établit, une marche à
89 suivre et on regarde les différentes choses à traiter. En début d'année il faut lancer la mise en route, [...] et après
90 c'est pour préparer un événement. On a les joutes des jeux, ensuite celles d'athlétisme, les camps de skis, et puis
91 une réunion à la fin de l'année. Il y a également les « bouffes » qu'on fait chez certains, et on discute aussi à ces
92 moments-là. On se voit régulièrement, en fait. »

93
94 *BT : « Tu as parlé des cours de formations internes, qu'est-ce que c'est ? »*

95
96 F : « Ça c'est tout nouveau, on vient de les mettre sur pied. On se rencontre parfois le mercredi, et on utilise un
97 peu les compétences de chacun. Par exemple, il y a un spécialiste du volley, alors on a pris 2 heures pour aller
98 voir une leçon type de volley qu'on pourrait faire sur un thème précis, ou sur plusieurs durées. Un autre c'était
99 plutôt les agrès, donc on a profité de voir le renversement au trampoline parce qu'il connaît bien. Il y a toute une
100 évolution, pour voir comment tu construirais ton cours. »

101
102 *BT : « C'est assez nouveau, mais penses-tu que cela peut avoir un impact sur une coordination entre les
103 maîtres ? »*

104
105 F : « Oui, c'est vraiment bien, parce qu'on a fait la même chose. On a la même installation du matériel, ça nous
106 remémore [...]. Et rien qu'au niveau sécurité, des fois on pourrait oublier des choses. Mais celui qui est
107 spécialiste agrès peut te dire de mettre un tapis là, même si ce n'est pas obligatoire, et ça te donne des idées en
108 plus. Tu fais cet exercice là, ça amène des choses. Moi je trouve que c'est super. On a commencé cette année, et
109 ça on va le garder. [...] C'est parti une fois, un peu comme ça, d'abord dans l'idée de faire un match de volley.
110 Et puis après on s'est dit on pourrait aussi faire des activités. Ça c'est fait un petit peu [phrase inachevée] »

111
112 *BT : « Est-ce qu'il n'y a vraiment personne qui est responsable de la coordination, ou alors c'est un peu tout le
113 monde ? »*

114
115 F : « Je dirai que c'est quand même les chefs de file qui sont responsables de la coordination. Après chacun peut
116 avoir un impact, en disant on pourrait se voir, on pourrait faire ceci. Mais je dirais que c'est quand même eux qui
117 chapeautent notre équipe. »

118
119 *BT : « Et toi, comment vois-tu cette façon de chapeauter ? »*

120
121 F : « Disons qu'ils ont aussi leurs réunions entre chefs de file, et ensuite ils nous envoient des mails sur ce qui
122 s'est passé pendant ces réunions. Ils nous transmettent les informations, et puis ils nous proposent d'en discuter.
123 Ce sont eux qui lancent les réunions. »
124
125 *BT : « Voyons la 3^{ème} partie [...] Selon toi, le programme d'établissement dans son entier est-il applicable ? »*
126
127 F : « C'est applicable, mais je pense qu'il y a trop, en plus on a souvent des périodes qui sautent. Donc il y a
128 énormément de choses, c'est à nous de trier et de voir ce qu'on peut faire. Par exemple il y a beaucoup de choses
129 sur l'athlétisme, et parfois on est dépendant de la météo. Ou il y a d'autres facteurs qui entrent en ligne de
130 compte qui font qu'on ne peut pas tout faire. En plus, même si tout était réuni pour que ça se passe au mieux, on
131 n'arriverait quand même pas à tout faire. C'est à nous de choisir, et aussi de faire un peu en fonction de nos
132 spécialités en tant qu'enseignant, pour transmettre les choses qu'on maîtrise bien. C'est comme cela que moi je
133 fonctionne. »
134
135 *BT : « Et toi, est-ce que tu estimes que tu pourrais tout enseigner ? »*
136
137 F : « Personnellement, je pense qu'on a suivi une formation qui était assez complète. On nous a demandé un
138 certain niveau à l'université. J'ai l'impression que je peux tout donner, mais il y a des branches où mon
139 enseignement sera meilleur parce que ce sont des activités que je maîtrise depuis tout petit, et d'autres que je
140 maîtrise moins. Par contre j'ai l'impression que je peux tout donner. Et au niveau sécurité je ne prendrai pas de
141 risques, parce que j'ai des connaissances suffisantes à ce niveau-là. »
142 *BT : « Dans ta réponse, tu dis que tu t'appuies [sur le programme] environ à 60 % Concrètement, sur quoi te*
143 *bases-tu ? »*
144
145 F : « C'est difficile à estimer. De toute façon on a des échéances pendant l'année, pour les tournois de jeux et
146 pour l'athlétisme, donc je vais faire en sorte qu'ils soient prêts. C'est déjà 2 gros blocs. Après on complète un
147 peu avec le reste, on fait des agrès bien sûr, on essaie de voir aussi d'autres choses. Donc un bon 60%, avec 50 %
148 pour ce qui est obligatoire, 10 % je le prends et puis tu complètes selon ton ressenti. »
149
150 *BT : « Pour résumer, vous avez un fil rouge sur l'année, avec des activités qui vous forcent à faire [...]...? »*
151
152 F : « Oui, on a en tout cas 2 périodes sur trois où on va tous dans la même direction, et une 3^{ème} un plus libre. Ça
153 fonctionne pas mal comme ça ici.
154
155 *BT : « Comment prépares-tu ta planification, en début d'année par exemple? »*
156
157 F : « En début d'année, pendant qu'il fait beau, on prépare l'athlétisme. C'est plutôt par périodes, on prépare
158 athlétisme, jeux, agrès et athlétisme de nouveau. C'est un petit peu notre philosophie ici. Après tu te concentres
159 plus [...]. Mais je fais vraiment par blocs. »
160
161 *BT : « Pour ces blocs, est-ce que tu vas utiliser ce document? »*
162
163 F : « Non, maintenant je sais ce que j'ai à faire. Au début je regardais, mais maintenant, je sais que les élèves
164 doivent savoir faire ça et ça, et ça me prends déjà beaucoup de temps. Je n'ai pas besoin de retourner pour voir
165 ce qu'il y a à faire. »
166
167 *BT : « Donc dans ton évolution personnelle, avec moins d'expérience tu avais plus tendance à utiliser ça, et*
168 *maintenant tu connais ? »*
169
170 F : « Exactement. »
171
172 *BT : « La question 20, c'est par rapport aux collègues. Tu as mis la même chose que pour toi. Sur quoi tu te*
173 *baserais pour dire ça ? »*
174
175 F : « Je me base sur le fait qu'ici on a 3 salles, on est 3 profs à bosser en même temps, donc tu vois un peu ce que
176 font les collègues. Et on se rend compte qu'on fait à peu près la même chose. C'est pour ça que j'ai mis aussi
177 60%. »
178 *BT : « Avec une aussi grand équipe, il doit quand même il y avoir des différences. Des personnes qui s'appuient*
179 *plus ou d'autres moins? »*

180
181 F : « Oui, c'est tout-à-fait juste de dire ça. Certains vont le suivre à la lettre. Tout le monde fait les choses qu'on
182 a à faire, mais on voit certains qui le suivent pas à pas, et d'autres qui sont un peu plus « rock-and-roll. »
183
184 *BT : « Est-ce que tu peux imaginer les facteurs qui expliquent ces différences? »*
185
186 F : « Je pense que ça pourrait être l'ancienneté. Certains ont maintenant l'habitude de faire des choses depuis un
187 certain nombre d'années. Je suppose que si cela fait 30 ans qu'ils font les choses, ils ont plus de peine à changer
188 leur manière de faire. Si on leur dit tout d'un coup, le programme a changé. Il était de 2000, et je sais qu'il y en
189 avait un autre avant. Ça peut être une explication. Et puis tout simplement il y a des personnes qui sont plus
190 rigoureuses, qui vont suivre à la lettre, qui se sentent plus en sécurité quand ils suivent le programme
191 d'établissement. J'ai l'impression que c'est plus la personnalité qui compte. »
192
193 *BT : « Après l'ancienneté et l'expérience, est-ce que le sexe pourrait être un facteur? »*
194
195 F : « Je n'aurai pas cette impression. Peut-être qu'on a tendance à dire que les femmes sont plus consciencieuses,
196 qu'elles respectent plus. Mais ici ce n'est pas forcément le cas, donc je n'en tirerai pas forcément une
197 [conclusion]. Non c'est plutôt une question de personnalité que de sexe. »
198
199 *BT : « Dans l'échantillon de 30 profs, plus ou moins moitié-moitié, dans les réponses c'était clairement plus les*
200 *femmes qui étaient [phrase inachevée]*
201
202 F : « C'est bien possible. »
203
204 *BT : « ...mais comme je leur demande, c'est peut-être aussi une différence dans la façon de répondre et pas*
205 *seulement sur le terrain? »*
206
207 F : « Bien sûr, tu as tout-à-fait raison. »
208
209 *BT : « Est-ce que le fait de n'enseigner que la branche, ou alors d'avoir beaucoup de périodes dans une autre*
210 *branche, ça peut avoir un impact sur [phrase inachevée]? »*
211
212 F : « Clairement, j'ai l'impression que quand on est prof de sport, que c'est notre branche, on a envie d'y aller à
213 fond. Ici nous sommes majoritairement des profs de sport. Pour 9 sur 11, le sport est notre branche principale
214 avec 5 ou 6 périodes, voire 4, d'une branche externe à côté. Donc nous nous focalisons sur notre branche
215 principale qui est l'éducation physique. Pour d'autres, qui n'ont des fois que 3 périodes d'éducation physique
216 avec leur classe, j'ai l'impression qu'ils font plus ce qu'ils ont envie, c'est plus le côté récréatif de la chose. Ou il
217 y en a un qui est spécialiste du volley, il fait énormément de volley avec eux. Il va peut-être moins suivre le
218 programme que nous, en fait. Mais ça c'est vraiment ma propre impression. »
219
220 *BT : « Au niveau personnel, penses-tu que le fait d'enseigner ou non la géographie [en plus du sport] fait une*
221 *différence? »*
222
223 F : « C'est clair que les branches que l'on donne à côté nous demandent plus de préparation, et des fois on
224 pourrait avoir tendance [phrase inachevée] . Quand tu arrives le soir, que tu es un peu stressé et que tu dois
225 préparer tes cours, tu vas donner la priorité à ta branche théorique. Tu vas te dire : le sport, je connais mes trucs,
226 et tu vas reprendre tes acquis. Quand tu n'as pas d'autres branches à préparer, tu te dis parfois je vais creuser
227 pour trouver d'autres choses. Tu t'investis un peu plus dans ta branche principale. En tout cas, pour moi, c'est
228 mon ressenti. Surtout que c'est mes premières années. Peut-être qu'après, quand tu as un peu de recul avec tes
229 branches théoriques, tu les connais, tu maîtrises et puis ça ne change peut-être plus grand-chose. En tout cas au
230 début, j'avais ce sentiment-là. »
231
232 *BT : « Finalement, par rapport aux maîtres du canton, tu t'es situé dans la moyenne. Comme tu as fait un stage*
233 *dans un petit établissement, penses-tu que l'environnement est un facteur? »*
234
235 F : « Dans un petit établissement, on peut vraiment faire comme on veut. Donc ça dépend de la personnalité du
236 maître d'éducation physique, de faire son programme, de voir ce qu'il veut faire. On a une liberté énorme, cela
237 tient à chacun de respecter ou pas. J'ai entendu dire qu'il y a des collègues qui n'aiment pas les agrès, et ils n'en
238 font quasiment pas. Et puis tu as moins de pression [...] parce que l'équipe est plus petite. Chacun est dans sa
239 salle, on se croise et on se dit bonjour. Ici, le fait de travailler dans un plus grand collège et d'être trois à

240 travailler côte à côte [...]. C'est vrai qu'il y a des choses que tu n'oses plus faire, et dans un petit établissement
241 tu vas peut-être moins te lancer. Ici tu vas dire « viens vite m'aider » sur un truc. A quelqu'un qui est en pause,
242 ça arrive. Je suis en pause, et je vais donner un coup de main. Ici on avait un mur de grimpe, et on s'était dit on
243 fait un peu plus. Ça peut être un plus, je ne sais pas. J'essaie d'y réfléchir, et je pense que cela peut avoir un
244 impact. On peut avoir tendance à se dire : mes choses je les maîtrise, je fais mes heures, il y a pas trop de
245 personnes qui me regardent, je suis dans la salle de sport. Il pourrait y avoir ce côté-là, mais tu peux aussi faire
246 les choses « hyper bien » si tu as une grande liberté dans un petit établissement. Si tu es chef de file, tu crées ton
247 propre programme d'établissement. Les deux sont tout-à-fait [phrase inachevée]»
248 *BT : «Dans un environnement urbain, il n'y a sûrement pas le même genre d'élèves qu'en campagne est-ce que*
249 *tu penses que ça peut influencer? »*
250
251 F : «Oui, je pense bien. Sans parler nécessairement urbain et campagne. Je vais plutôt faire une comparaison
252 urbaine, mais avec des élèves avec un niveau social différent, disons. On va plus facilement faire des choses avec
253 des élèves qui sont preneurs pour faire des activités, qui ne sont pas toujours en train de râler, qu'avec des élèves
254 difficiles qui sont déjà difficiles à gérer. Avec certains, on fait plus de l'éducation que de l'enseignement. Il peut
255 y avoir une différence à ce niveau-là. Et puis sinon entre campagne et ville tu peux aussi avoir une différence,
256 c'est-à-dire qu'en campagne, ils sont plus [...]. Ce sont des gens qui se déplacent en vélo pour venir à l'école,
257 qui ont peut-être plus cette notion de bouger facilement qu'en ville, Parfois, tu as un peu la sensation [...]. que je
258 prends l'ascenseur, je prends l'escalier roulant, pour aller prendre le bus. On perd un peu cette notion-là »
259
260 *BT : «tu pourrais imaginer que si tu as une classe plus difficile, tu auras tendance à faire moins? Tu vas te dire,*
261 *il y a le foot qui marche... »*
262
263 F : «Oui, on ne va pas faire que ça. Mais tu vas faire moins d'activités, c'est sûr, parce que tout prend plus de
264 temps. Rien qu'avec ça tu feras de toute façon moins de choses.»
265 *BT : «En conclusion, de manière générale, que penses-tu du principe de programme d'établissement ? »*
266
267 F : «Je trouve que c'est bien, surtout dans un collège comme le nôtre où il y a passablement d'enseignants, cela
268 nous donne une ligne de conduite, un fil rouge à suivre, ce sont des choses importantes à avoir.»
269
270 *BT : «C'est un bon système, mais tu ne l'utilise pas autant que ça. Si tu pouvais changer quelque chose, pour*
271 *que ce soit plus adapté, dans le programme ou dans le système? »*
272
273 F : «Je ne changerai pas forcément. Le système de réunion qu'on a je pense que c'est un plus, et je ne suis pas
274 sûr que cela se fasse partout. Maintenant on se voit les mercredis. »
275
276 *BT : «et le fait qu'il y ait trop de choses? »*
277
278 F : «Oui, peut-être qu'on pourrait réussir à le rendre plus lisible. 2 ou 3 grands thèmes, sans les objectifs, ce
279 serait aussi une possibilité. [...] Il y a aussi la question des infrastructures. Si pour faire du saut en longueur tu as
280 une fosse affreuse, tu n'as plus envie. Les infrastructures, c'est un facteur important»
281
282 *BT :«D'accord,merci»*

VI. Entretien avec le MEPS « 3.2 »

Réalisé le 07.04.2014

BT : « Pourrais-tu m'expliquer dans les grandes lignes ton parcours professionnel ? »

A : « J'ai commencé par l'école normale et après j'ai fait l'université, c'était à l'époque où c'était possible, donc au CFMEP. Et puis d'un coup, déjà en deuxième année de CFMEP j'ai pu travailler. J'enseignais le français en [classe à] effectif réduit et puis la gym à côté. Et je faisais mon stage en gym. Et puis après je suis resté, ça c'était à O..., je suis resté 4 ans à O..., à l'époque il y avait un système de nomination et moi j'étais la dernière arrivée. Le directeur me disait toujours qu'il aimait bien ce que je faisais mais qu'il ne pouvait me garder, s'il y avait moins d'élève, c'était moi qui partais.

Ça ne me plaisait pas comme système alors je cherchais à être nommée en fait, et c'est comme ça que j'ai été nommée dans l'établissement où je suis maintenant, j'y suis depuis 15 ans, je n'ai pas bougé [rires].

BT : « Est-ce que tu as des activités, des domaines que tu préfères dans l'enseignement de l'éducation physique ? »

A : « J'ai une formation d'agrès à la base, donc c'est mon dada. D'ailleurs le plan d'établissement au niveau des agrès, grimper, c'est moi qu'il l'a fait. Et puis autrement après, une fois que j'ai plus réussi à faire des agrès, j'ai fait du volleyball, donc ça me plaît bien. J'aime mieux les sports plutôt techniques, je n'aime pas les sports de contact.

BT : « Est-ce que dans l'établissement actuel ou tu travailles tu as une responsabilité particulière pour l'éducation physique ? »

A : « Oui, je suis animatrice pour les enseignantes de 1-2p [1^{ère} et 2^{ème} primaire]. J'essaie de leur donner un peu de matière, donc je les vois 3 fois par année, et je vois leurs élèves aussi trois fois par année pour les animations pédagogiques. »

BT : « Dans la question 5 qui traitait de ta formation, tu m'as dit école normale et CFMEP, te rappelles-tu si vous aviez déjà abordé la planification, ou la coordination entre collègues ? »

A : « À l'école normale on faisait énormément de planification. Donc moi j'avais déjà un bon bagage pour tout ce qui était objectifs. Puis au CFMEP je n'ai pas de souvenir très précis, car du moment que j'avais ce bagage qui était énorme, je me baladais un peu dans ces planifications et ces objectifs. Mais oui on en a fait, mais je n'ai pas un souvenir qu'on en ait fait beaucoup ».

BT : « Donc tu as fait l'école normale en premier, avant le CFMEP, c'était comme ça pour tout le monde ? »

A : « Non, il y avait des gens qui venaient du gymnase, ou de nul part, qui arrivaient au CFMEP. Eux étaient perdus au niveau des objectifs »

BT : « Dans la question 8, par rapport à la création du programme d'établissement, tu as dit avoir participé. Comment cela s'est-il passé avec les collègues ? Comment cela a été reçu ? »

A : « Alors on avait reçu une directive du canton, qui nous demandait de faire une planification que l'on devait leur envoyer, c'était quelque chose de très officiel. Nous avons tout de suite été partants parce que je crois que nous étions tous motivés. Je sais qu'il y a des établissements dans lesquels ça avait pas mal ronchonné, mais nous ça nous arrangeait, on avait envie de travailler ensemble. On s'est réuni tous autour de la table, on n'était pas nombreux, 5 je pense à l'époque, et on a essayé de savoir qui aimait quoi, et chacun a pris un domaine. Nous étions 5 pour 5 domaines, ça tombait parfaitement. On a travaillé comme ça, puis on s'est relu, on a donné notre avis car certains n'étaient pas d'accord de faire certaines choses, ou alors des choses n'étaient pas judicieuses. Donc on a rediscuté, on s'est vu environ 4 ou 5 fois jusqu'à ce qu'on ait mis sur pied notre dossier final et qu'on l'envoie au canton. Depuis on travaille là-dessus, on a rien changé. Je pense qu'à l'avenir on va devoir changer quelque chose car les élèves sont beaucoup plus faibles. Là on avait des objectifs de sauts périlleux déjà avec des élèves de 10^{ème} [HarmoS], sauts périlleux avant et arrière. Mais maintenant il faut reprendre la culbute en 10^{ème} ce n'est pas très marrant. Donc soit on arrive à tout replanifier et on arrive à prendre avec nous les maîtresses et les maîtres qui enseignent chez les plus petits ; on arrive à faire une planification globale, on met la culbute plus tôt et on avance, ce qui est plus intelligent. Mais actuellement, comme nous arrivent les enfants en 7-8^{ème}, surtout

60 que ça n'est plus tellement nous qui les avons en 7-8^{ème}, mais souvent des maîtres généralistes qui prennent la
61 gym et ne font pas ce genre de trucs... Et bien on se retrouve avec des élèves franchement en déficience au
62 niveau musculaire, gainage, et on ose bientôt plus rien faire. C'est vraiment le problème. Soit on reprend le
63 programme avec les maîtres qui s'occupent des plus jeunes, soit on revoit notre plan d'établissement à la baisse,
64 mais je pense qu'il va falloir qu'on fasse quelque chose. »

65
66 *BT : « Comme tu as eu la chance de connaître les deux choses, as-tu vu en réel changement entre avant et après
67 la mise en place du programme ? »*

68
69 A : « Ah oui, les 5 on s'est calqué là-dessus et puis ça a vraiment été... Vraiment on a fait du bon boulot. Après
70 on savait que quand on avait des élèves en 9^{ème} [HarmoS], ils avaient fait les appuis renversés, en 10^{ème} on faisait
71 les renversements sur le trampoline et on y allait. Ça marchait vraiment du tonnerre. Et puis maintenant, quand il
72 y a des nouveaux qui arrivent, on leur donne le programme d'établissement, et eux sont moins investis de ça.
73 Mais je vois, les nouveaux sont cools, ils essayent de se mettre dedans. Ça marche, ça marche [...] ça marche
74 [intonation peu convaincue, rires]. Après il y a des vieux qui ont un peu oublié je crois, il faudrait qu'on sonne à
75 nouveau la sonnette d'alarme, mais ça ne marche pas trop mal. »

76
77 *BT : « Par rapport à l'évolution, 15 années dans le même établissement, presque depuis le début tu as eu ce
78 programme, vois-tu une évolution de la motivation des profs ? »*

79
80 A : « Oui, je pense que les vieux ont décroché [rires]. Les jeunes essaient de se mettre dedans, mais pour eux ça
81 n'est pas facile. Mais je pense que c'est plus les plus âgés qui ont décroché, alors que les jeunes essaient de se
82 tenir au plan d'établissement. À part ça, je pense que c'est une bonne aide pour les jeunes, ils savent où ils vont,
83 ils savent qu'ils font quelque chose qui est juste, qui est dans la ligne, donc je pense que pour eux c'est
84 chouette. »

85
86 *BT : « Au niveau de l'organisation entre collègues, la façon de coordonner les choses, est-ce qu'il y a eu des
87 changements au fil du temps ? Comment gérez-vous la chose entre vous ? »*

88
89 A : « Avant on colloquait presque une fois par mois avec la direction, on avait un colloque maîtres de sport,
90 direction, et doyen[s]. On coordonnait vraiment énormément de choses. Maintenant on se voit trois fois par
91 année avec la direction, mais on ne se voit jamais sans, donc là il y a un manque. Il faudrait qu'on ait un colloque
92 direction, puis un colloque profs de sport, que l'on alterne. Mais voilà je n'ai pas voulu être chef de file donc je
93 me tais [rires]. C'est vrai qu'après il faut accepter les responsabilités, moi je n'avais pas le temps ni l'énergie
94 d'être responsable, donc après j'accepte ce qui se fait. Je ne veux pas mettre les pieds au mur et ne pas vouloir
95 m'investir. »

96
97 *BT : « Combien êtes-vous de maîtres d'éducation physique dans l'établissement ? »*

98
99 A : « 5 vieux [...], une dame que je ne dois pas oublier [...], on est 8. »

100
101 *BT : « Tu as écrit dans ton questionnaire : « colloque pour les grosses activités ». Tu parlais des joutes ? »*

102
103 A : « Non, les joutes on se débrouille. C'est des marches d'établissement, ça c'est nous qui organisons. Il y a
104 aussi les camps de skis, les crosses. Il y a aussi pas mal de courrier que le directeur reçoit pour les maîtres de sport,
105 et il aime bien nous le donner à tous. Il y a un peu de formation [...], c'est un peu ce genre de choses. »

106
107 *BT : « Donc tu aimerais que les maîtres de sport se voient plus. Si c'était toi qui devais organiser cela, comment
108 verrais-tu la chose ? »*

109
110 A : « Si j'étais chef de file on aurait ces trois colloques direction, et on intercalerait toujours un colloque maîtres
111 de sport. Ça ferait donc 6 fois par année. »

112
113 *BT : « On va passer à la dernière partie, la question 18, l'applicabilité du programme pour toi. Tu n'as pas
114 répondu 100%, pourquoi ? »*

115
116 A : « J'ai répondu plus bas parce que les enfants n'ont plus les capacités pour. On a un problème de base, on a un
117 nombre d'enfants en surpoids, c'est la folie. Au niveau de la force pure, le grimpe de perche, typiquement j'avais
118 1 ou 2 enfants par classe qui n'arrivaient pas à grimper aux perches. Mais maintenant on arrive gentiment à la
119 moitié de la classe, on est tout content parce qu'ils arrivent, et l'autre moitié reste en bas, ils sont scotchés au sol.

120 Et ça c'est choquant. Après si l'on veut faire des anneaux, ça devient dangereux. Avant de faire des anneaux
121 maintenant, je fais chaque fois un test, savoir qui tient en bras fléchis aux anneaux. Ceux qui n'arrivent pas, ils
122 ne balancent pas. C'est vraiment que ça fait mal au cœur car c'est déjà eux qui aimeraient balancer, on aimerait
123 leur faire plaisir, mais c'est trop dangereux. On ne veut pas non plus les envoyés sur un mini trampoline ces
124 enfants-là, ils n'ont pas le gainage nécessaire. Ça fait peur car c'est ce qui ferait plaisir aux enfants, on se dit
125 c'est là qu'on pourrait les motiver, mais c'est dangereux de les envoyer là-dessus. C'est surtout en agrès que je
126 suis embêtée, c'est l'aspect musculaire qui pose problème. Il y a aussi le vélo par exemple. On va faire des après-
127 midi sportives vélo. Avant on partait, on faisait juste un tour dans la cour, on levait le bras gauche, on levait le
128 bras droit, on se mettait debout sur la salle [...], ok tout le monde arrive, on part. Maintenant on peut leur
129 apprendre à lever la main droite, on recommence, on va essayer de lever la main gauche, et attention. Et puis on
130 ne peut plus faire de la circulation, enfin on n'en fait beaucoup moins qu'avant, parce qu'on veut leur apprendre à
131 rouler avant d'aller sur la route, on ne veut pas qu'ils se fassent écraser par un camion ».

132
133 *BT : « Question 19, comment tu as appliqué le plan. Ici, tu es clairement au maximum de ce que tu peux faire.*
134 *Concrètement, comment fais-tu ta planification ? »*

135
136 A : « En fait, dans le classeur avec lequel je travaille toute la journée, j'ai mes planifications qui sont posées là
137 [montre physiquement son classeur]. Et puis du coup, quand je prépare mes leçons, si j'arrive au bout d'une
138 activité, que j'ai fait mon évaluation, et que je sais où je suis, je regarde l'activité suivante. C'est là-dessus que je
139 me base, en fait j'avance grâce à ma planification tout le temps, je la suis presque à la lettre. Ça me donne mon
140 cadre, et je sais que je n'oublie rien. »

141
142 *BT : « Est-ce que tu penses que ta façon de travailler avec ce programme a évolué au fil des années ? »*

143
144 A : « Non. Je suis en train de me dire qu'il va peut-être falloir changer de planification car il y a un petit
145 problème de décalage par rapport au niveau des élèves. Mais moi j'ai toujours fait comme ça [rires]. »

146
147 *BT : « Au début tu disais qu'il y a certains profs anciens qui lâchent un peu. En tout cas, pour toi, ça n'est pas le*
148 *cas. »*

149
150 A : « Non. Moi je suis entre deux, il y a les jeunes, il y a les anciens, et je suis pile au milieu [rires]. »

151
152 *BT : « Ensuite, pour la question 20, par rapport à tes collègues, tu as clairement indiqué qu'en moyenne, ils se*
153 *basaient moins sur le programme, et pas au maximum des possibilités qu'ils avaient. Qu'est-ce qui te donne ce*
154 *sentiment ? »*

155
156 A : « C'est quand je passe à côté, que je vois leurs leçons, je me dis qu'ils n'ont pas du tout touché à ça. Ou alors
157 quand j'ai leurs élèves, et puis que je leur demande ce qu'ils ont fait l'année passée. Je fais du renversement au
158 mini trampoline, vous ne savez pas tenir sur vos mains, ils répondent : « on n'a jamais fait des appuis
159 renversés ». Et quand ils me disent quel maître ils avaient [rires]. Il y a un trou dans ce qu'ils doivent apprendre,
160 et c'est difficile après d'avancer. »

161
162 *BT : « Est-ce que tu penses que cette différence vient plus du fait que ces enseignants ne sont pas intéressés par*
163 *le programme ? Parce qu'ils ont envie de faire leurs propres choses ? »*

164
165 A : « J'ai l'impression que c'est un peu une lassitude, parce que tu fais, tu fais, tu refais tout le temps la même
166 chose. Je pense qu'il y a un moment où c'est difficile. Je parle pas mal des agrès, mais c'est difficile de faire les
167 appuis renversés, tout le temps. Les enfants n'aiment pas au début, ça n'est pas très ludique, après ils décrochent
168 et ils n'ont plus envie de faire ça. Alors les profs savent ce qui va marcher. Typiquement, on avait dit qu'on allait
169 faire du tchoukball, pour changer un peu de domaine, que je ne parle pas tout le temps d'agrès, et bien le
170 tchoukball ça n'est peut-être pas un sport qui motive beaucoup certains élèves, alors eux [ses collègues] laissent
171 tomber. C'est plus facile de faire du foot, de mettre en place des buts, et puis de faire une partie, et tant pis pour
172 le programme. Oui, je pense qu'il y a une bonne part de lassitude, et de : « j'ai fait mon travail, et maintenant je
173 lève un peu le pied ». Et puis il y a aussi le physique, tu dois les tenir, je pense que l'énergie pour lancer le
174 tchoukball, si tu n'es pas motivé, les enfants ne vont pas crocher. À partir d'un certain âge, il y a des profs qui ne
175 sont plus trop motivés, et qui préfèrent faire quelque chose que les jeunes aiment. »

176
177 *BT : « Donc ici tu cibles plus les enseignants plus anciens. »*

178

179 A : « Oui, j'ai vraiment l'impression. Les jeunes font ce qu'ils peuvent, il y a des choses qu'ils ne connaissent
180 pas, ou qu'ils ne savent pas comment faire, alors peut-être qu'ils ne font pas une ou deux choses parce qu'ils
181 n'ont pas les connaissances pour. Ou ils n'osent pas, ils préfèrent d'abord être à l'aise dans certains domaines, ils
182 n'osent pas se lancer dans tous. Mais j'ai l'impression qu'ils vont y aller, surtout si je continue à leurs dire :
183 « vas-y ! » [Rires]. »

184
185 *BT : « J'ai vu qu'il y avait eu une mise à jour du programme en 2004, suite au nouveau carnet sorti en 2002.*
186 *Est-ce envisageable pour un maître de proposer un changement ou une évolution ? »*
187

188 A : « Je pense que s'il y a un maître qui vient et qui est motivé, nous nous replongerons dans le programme.
189 Enfin, je ne sais pas, cela dépend du chef de file. Mais oui, je pense que ce serait possible, ça mettrait justement
190 un peu de dynamisme pour se replonger dedans. Ça ne s'est jamais fait, mais le programme permet cette
191 ouverture. »

192
193 *BT : « La dernière question, c'est par rapport aux maîtres du canton. Tu as mis : « je n'en ai aucune idée ». Si*
194 *tu imaginais une moyenne chez les maîtres de sport vaudois, tu te placerais plutôt au-dessus ou en dessous, en*
195 *termes d'application du plan ? »*
196

197 A : « Il y en a qui n'ont juste pas de programme d'établissement. Parce que l'équipe dans laquelle ils étaient, ont
198 mis les pieds au mur quand cela s'est fait. Eux c'est clair qu'ils ne sont pas bons. Non, je pense que je suis bien
199 [...], vraiment bien, je suis top [rires]. Je pense que je peux respecter mon plan d'établissement aussi parce que
200 j'ai les élèves qui vont avec. Tu as vu, tu as dit à Tu ne peux pas faire ce que tu veux, moi c'est qu'ou je
201 travaille si je dis : « on va faire du tchoukball », ils ne vont pas casser la salle [rires]. Peut-être qu'ils vont sauter
202 une fois sur le cadre, mais ils ne vont pas lancer le cadre et me casser une vitre. Donc l'environnement a un
203 impact énorme. »

204
205 *BT : « Donc il y a l'aspect, si l'on veut être caricatural, « ville-campagne ». Mais n'y aurait-il pas aussi le*
206 *facteur « grand-petit établissement » ? Je parle plus de la coordination entre les enseignants. Est-ce que tu*
207 *penses que si tu travailles dans un établissement dans lequel il y a 23 profs de sport, ou si tu travailles dans un*
208 *établissement où il y en a 3 ou 4 [...]. »*
209

210 A : « Non, je pense qu'au contraire, celui dans lequel ils sont 24 doit énormément se coordonner, plus que si
211 c'est un petit établissement. Donc nous, quand on a fait notre plan d'établissement, nous étions 5 et on a eu envie
212 de se coordonner. C'est les personnalités qui font tout. Et c'est le chef de fil, c'est énorme, c'est lui qui va
213 donner l'impulsion pour retoucher le programme d'établissement, c'est lui qui va donner l'impulsion pour dire :
214 « écoute, toi ça ne va pas, tu n'es pas dans le plan, il faut que tu y colles sinon on est embêté ». Si le chef de fil
215 s'en fiche, il n'y aura pas d'application du programme d'établissement, sauf les volontaires. »

216
217 *BT : « À part l'aspect expérience, puisque c'est surtout de cela qu'on a parlé, est-ce que tu penses qu'on*
218 *pourrait faire une différence entre les hommes et les femmes dans l'application du plan d'établissement ? »*
219

220 A : « Non, je pense qu'il existe autant des hommes qui ont envie d'être proches du plan d'établissement que des
221 femmes. »

222
223 *BT : « Un peu en conclusion, si tu devais, de manière générale, exprimer pour toi l'importance du programme*
224 *d'établissement, à une personne qui n'est pas dans ce milieu, que dirais-tu ? »*
225

226 A : « C'est capital. C'est comme quand tu fais une recette de cuisine, si tu ne vas pas d'abord regarder ce que tu
227 dois acheter, tu ne pourras pas la finir. C'est la base quoi [rires]. »

228
229 *BT : « Et puis, si tu devais changer quelque chose dans le système, au niveau de ton établissement, ou de*
230 *manière plus générale au niveau du canton, le ferais-tu ? »*
231

232 A : « Pour moi, nous avons un bon plan d'établissement. C'est un bon plan le carnet vert que l'on a maintenant
233 [cahier d'éducation physique et sportive du DFJ]. Je trouve qu'il nous aide bien. En tout cas, nous l'avons [leur
234 plan d'établissement] remanié par rapport à ça, et ça marche bien. Maintenant, pour ce qu'ils vont faire de
235 nouveau, je ne sais pas. Je viens d'en toucher un de ces nouveaux livrets [nouveau livret d'éducation physique
236 « PER-compatible »], je ne sais pas si cela va coller à notre plan d'établissement. Mais j'ai l'impression qu'ils
237 font du bon boulot, ils vont toujours dans la bonne direction. Maintenant, ils ont un futur qui est branlant, Anne-
238 Catherine Lyon ne veut plus les avoir à part, c'est politique. Mais si le SEPS peut continuer à travailler comme il

239 le fait actuellement, ils font du très bon travail. J'ai l'impression que la direction qu'ils prennent, qu'ils ont envie
240 de prendre, est bonne. Mais on leur met tellement de bâtons dans les roues, que je ne sais pas où ils pourront
241 aller, mais la direction est bonne. »

VII. Entretien avec le MEPS « 4.1 »

Réalisé le 02.05.2014

BT : « Par rapport à ton parcours professionnel, y-a-t-il des choses que tu préfères, d'autres que tu n'aimes pas trop ? »

O : « Bien sûr. Tout ce qui est jeu et athlétisme, c'est top. Au niveau agrès, j'ai du plaisir à enseigner certaines choses, mais je trouve que cela devient très compliqué par rapport au niveau des gens et le peu de capacité qu'ils ont, ne serait-ce que pour travailler un tout petit peu leurs abdos. Ça devient complexe et moins rigolo à travailler dans ce domaine-là. »

BT : « Tu as toujours travaillé ici, mais pendant ta formation, as-tu fait des stages ailleurs ? »

O : « Obligatoirement. Déjà à l'Ecole normale. Ensuite j'ai enseigné à E..., à L.... En plus j'ai fait une année de remplacement dans des établissements divers, dans plusieurs coins du canton. »

BT : « Par rapport à l'éducation physique, as-tu des responsabilités particulières ? »

O : « Chef de file. »

BT : « Ici, faites-vous aussi de l'animation pédagogique ? »

O : « A l'époque oui, mais il n'y en a plus depuis plusieurs années. C'était géré par un maître, qui allait voir les maîtresses [...]. »

BT : « Toi tu enseignes juste l'éducation physique. Est-ce qu'à l'époque de ta formation c'était comme ça, ou un choix ? »

O : « Ça a toujours été comme ça et c'est aussi un choix. Je n'ai jamais eu envie de changer, et encore moins maintenant. [Rires] Ici sur les 5 profs de sport il y en a 2 à plein temps et 3 qui sont mixtes. C'est depuis l'année passée et suite à une demande de diminuer les maîtres de sport, pour avoir un maximum de maîtres de sport, c'est-à-dire des gens qui sont concernés. Ce n'est pas pour dire que les gens font mal leur travail s'ils sont mixtes, mais par contre un maître qui n'a que 5 ou 6 périodes, automatiquement il est moins concerné par le sport. Il est aussi tellement pris par sa charge à côté, maîtrise de classe ou autre, et donc le sport passe en deuxième. Pour les avoir dans les joutes, dans les camps, ça devient très compliqué. Nous avons de la chance depuis une année, d'avoir les 2 tiers qui sont dans l'enseignement du sport, voir même 80 ou 90%, et c'est très efficace. On veut éviter que ça change. »

BT : « C'est plutôt une demande de la direction, ou de toi ? »

O : « Non, c'est les maîtres de sport. Pour avoir maximum, pour éviter d'avoir [...]. Ce d'autant qu'avec l'arrivée des maîtres de 7 et 8^{ème} année qui pourraient être des généralistes et qui prendraient juste les 3 périodes de leur classe en sport, j'aimerais vraiment éviter qu'on arrive à ça. Je l'ai signalé très clairement à la direction, qui me suit pour l'instant. On a jusqu'à 2018 pour régler ça, mais je ne suis pas convaincu que jusqu'à 2018 il n'y ait pas de changements. Enfin ce sera déjà tout ça de gagné. »

BT : « C'est hors-sujet, mais ça m'intéresse. Pour les 2 degrés qui sont maintenant en primaire, ce ne sont que les maîtres de sport qui donnent ces périodes ? Il n'y a pas encore de généralistes ? Tu sais s'il y a eu des demandes de certains profs pour le faire ? »

O : « Non, mais je doute qu'on me signale si tel était le cas. On nous mettra devant le fait accompli le jour où [...] cela conviendra, où il faudra, où les directions n'auront pas d'autre choix que d'appliquer cela. Mais pour l'instant, non. Et dans les maîtres qui enseignent en 7-8, je ne vois pas de profil actuel de gens qui seraient susceptibles de le faire. Il y a une maîtresse qui enseigne en 7-8, et qui est prof de sport et donc elle enseigne pour sa classe. »

BT : « Par rapport à la formation que tu as suivie, [Ecole normale et brevet fédéral] est-ce que tu te rappelles comment et à quel moment vous avez appris la planification ? Et aussi, avez-vous parlé de coordination entre collègues, du travail en équipe ? »

60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119

O : « En étant à l'École normale et au brevet, on a baigné dans les planifications annuelles, dans les objectifs, c'était l'élément dans lequel on baignait. Donc il n'y a rien d'extraordinaire, de nouveau, de fantasmagorique à ça. Cela a toujours fait partie, c'était la base de tout. Vu que la formation a plus ou moins drastiquement changé, je ne suis pas convaincu que ce soit un élément majeur aujourd'hui dans la formation, ce d'autant plus que les maîtres n'ont pas passé par l'École normale, ou sont en formation en HEP, donc ils sont peut-être en train de découvrir ce genre de choses. Pour nous c'était la normalité. »

37.26

BT : « Et en ce qui concerne la coordination, donc plus le travail d'équipe dans un groupe de profs de sport, est-ce que c'est quelque chose que vous avez touché pendant la formation? »

O : « Vu que notre planification est intimement liée, je dirais même la colonne vertébrale, d'un certain nombre de joutes, de manifestations sportives qui jalonnent l'année, je dirais que c'était vraiment le fil rouge de l'ensemble. Et puis là-dessus on est venu préciser un certain nombre d'éléments qu'on voulait voir apparaître dans les années 7-9, et puis chacun avec ses sensibilités a fait passer les choses. Au niveau coordination, oui, tout le monde connaît le fil rouge, et après il amène sa touche. Mais c'est ça aussi qui est intéressant, ça permet aussi pour un gamin qui va avoir plusieurs maîtres de 7 à 9, de voir un peu de pays. »

BT : « Tu as participé à la création du programme d'établissement. Peux-tu m'expliquer comment cela s'est fait ? »

O : « Oui, à l'époque on était 6 maîtres quand on a fait ce document, et à chaque maître on a attribué un domaine. Cela veut dire que le spécialiste de l'athlétisme s'est occupé de l'athlétisme, que le spécialiste du jeu s'est occupé de ça, et ainsi de suite. Chaque maître a eu un domaine spécifique et a travaillé dessus. Ensuite on a partagé notre travail entre les 6 maîtres, on y a amené quelques petites corrections ou précisions, et puis ensuite on a accouché du document. »

BT : « Au niveau de la motivation, de la manière dont les profs ont pris cette demande de créer ce programme, comment cela a-t-il été pris? »

O : « Dans un premier temps, comme toujours, c'était un peu qu'est-ce qu'on vient mettre son nez dans notre business, etc., et puis ensuite on a quand même constaté que de faire une petite mise à jour avec les nouveaux documents qui arrivaient, c'était une bonne chose. Parce que ça nous obligeait à mettre notre nez dans la nouveauté, à réfléchir à nouveau aux domaines des objectifs, ces choses-là. A accoucher des évaluations que l'on voulait voir arriver durant l'année, et puis même si c'était un gros boulot, au bout du compte on savait qu'après ce serait une bonne base de données pour le travail. »

BT : « Puisque tu travailles depuis 26 années, tu as fait à peu près la moitié sans programme d'établissement, et la moitié avec. Est-ce que tu vois une différence dans la façon de travailler avant et après ? »

O : « Non parce que l'idée a été, dans la mise en place du programme, de travailler dans la continuité. On n'allait pas réinventer le sport, tout d'un coup, parce qu'il y avait des nouveaux documents, des nouvelles choses. Dans la finalité il n'y avait rien d'extraordinaire et de nouveau, ce qui se passait avant et ce qui se passe aujourd'hui, c'est la même chose. C'est une continuité, avec une petite réflexion. Je crois que l'idée, à la base, était surtout de faire réfléchir un peu les établissements sur comment ils fonctionnaient, comment ils allaient fonctionner dans la suite, par rapport aux nouveaux documents qui arrivaient. C'était une petite réflexion, je ne peux pas dire qu'on a vu un avant ou un après. C'était une suite harmonieuse, dans la continuité. On n'a pas cherché à mettre des trucs nouveaux, à réinventer la roue, parce qu'on nous demandait un programme. Nous avions un fonctionnement par rapport à nos spécificités locales, par rapport à nos manifestations, qui donnaient le fil rouge, et on est venu compléter pour savoir mieux où on mettait les pieds. »

BT : « Concernant la dynamique entre les collègues, est-ce que le fait d'avoir un document de référence aide à partager plus ? »

O : « Je n'en ai pas le sentiment. Il y a un truc qu'il est important de voir ici, c'est que comme la moitié de l'année on travaille dehors, on est ensemble. Donc par la force des choses on partage, et tout d'un coup tu vois une idée de l'un ou l'autre, et ça amène des discussions, de la nouveauté dans ce que tu as, et en fait j'ai envie de dire que les choses se font naturellement. Il y a aussi les 6 autres mois où on est à l'intérieur, mais là aussi on se croise quand même beaucoup, et on partage pas mal de choses, naturellement. »

120 *BT : « Depuis que ce programme existe, est-ce que tu vois un changement ? Bon il y a eu un certain renouveau*
121 *au niveau des profs. Peut-être juste dans l'application, si des profs qui ont participé à la mise en place ont été*
122 *remplacé par d'autres qui n'y ont pas participé. Est-ce que cela a changé quelque chose dans la dynamique, ou*
123 *bien pas du tout ? »*

124
125 O : « Non, parce que les gens qui arrivent, on les met au courant de comment on fonctionne, de ce qu'on fait,
126 quand, et puis même s'il y a un support, sans qu'on se réfère au point-virgule au support. Nous, les maîtres de
127 sport, on se voit quand même plusieurs fois dans l'année pour mettre au clair un certain nombre de petits détails,
128 et pour que ça fonctionne. Ça c'est aussi un élément, ce n'est pas seulement : « va mettre ton nez dans le
129 programme ». On se voit, ce qui est à mon avis beaucoup plus profitable que de renvoyer simplement au
130 planning annuel. »

131
132 *BT : « En lien avec la coordination, vous avez des réunions et j'imagine que tu en es responsable. Comment cela*
133 *se passe-t-il, est-ce prédéfini ? Vous faites quelque chose au début de l'année ? »*

134
135 O : « Là aussi c'est un petit peu lié aux événements, automatiquement. Donc, en amont de certaines événements,
136 des camps, des joutes, on a ces réunions qui nous permettent de parler de ce qui va arriver, et puis après on
137 s'adapte aussi en fonction de certaines événements particuliers. »

138
139 *BT : « Pour les questions 11 et 12, tu m'as répondu qu'il n'y a personne en particulier pour cette planification,*
140 *c'est juste ? »*

141
142 O : « Il n'y a pas un responsable attitré, mais c'est le chef de file, par le force des choses. Aujourd'hui les gens
143 fonctionnent comme cela. Ils ne vont pas prendre la responsabilité pour le fun, donc ça fonctionne. Les gens ne
144 rechignent pas à la tâche, mais ils ne courent pas après une quelconque responsabilité. C'est pour cela que le chef
145 de file, de temps en temps, doit remettre l'église au milieu du village. C'est d'ailleurs ce que je dois faire la
146 semaine prochaine [rires]. A part cela, nous avons eu beaucoup de remplaçants. Nous, on a beaucoup de camps,
147 ça bouge beaucoup. Moi j'ai été absent pendant un certain temps, il y a eu une pétée de remplaçants [...] pendant
148 mon absence, ça amène pas mal de choses. Quelques discussions par rapport à l'utilisation et au rangement des
149 salles, du matériel, des petits détails de fonctionnement, mais qui sont assez importants. »

150
151 *BT : « Dans ta réponse, tu as donné le chiffre de 90% pour l'applicabilité du programme. A quoi est-ce que cela*
152 *correspond pour toi ? »*

153
154 O : « Pour moi, le plan annuel est totalement applicable. Mais il est trop complet, il y a beaucoup trop de matière
155 par rapport au temps disponible et on doit faire des choix. Après il y a des choix obligatoires, puisque si on a des
156 joutes de basket à Noël en 9^{ème} année, on ne va pas faire du volley juste avant. Dans toute la gamme étendue que
157 nous avons à disposition, et aussi en fonction des affinités de chacun par rapport aux diverses disciplines, il y a
158 des accents qui vont se mettre sur certaines branches plutôt que d'autres. Et puis on espère un petit peu qu'un
159 élève de 7 à 11 puisse croiser plusieurs maîtres qui fourniront la palette la plus large possible. C'est pour ça que
160 je dis que le plan est applicable. »

161
162 *BT : « Mais on pourrait imaginer qu'entre le moment où il a été fait et maintenant, dans certains établissements*
163 *il y ait des problèmes avec les infrastructures, la piscine par exemple, dans ce cas-là il n'est plus applicable ? »*

164
165 O : « Oui, c'est juste. Chez nous on est tranquille, il n'y a rien qui change, ce qui veut dire que on n'a pas de salle
166 de gym supplémentaire, on a un terrain extérieur qui est vraiment au top, donc il n'y a rien de mieux, mais rien
167 de moins bien non plus. C'est assez décontracté, on ne peut pas dire qu'on ne peut plus faire ci ou ça. Par contre
168 on essaie d'amener des petites nouveautés, surtout dans les jeux. Il y a des sports, peut-être un peu plus fun qui
169 font leur apparition. On essaie de voir dans quelles mesures on peut les introduire, en tout cas y toucher. »

170
171 *BT : « Concernant l'application tu as dit 70%. Comment est-ce que tu travailles avec ce plan, comment est-ce*
172 *que tu fais ta planification par exemple ? »*

173
174 O : « Il y a donc 26 ans que je travaille ici. Si on veut bien, pour le programme et l'ensemble des branches, ce
175 qu'on fait, quand et comment, je n'ai plus un besoin majeur d'aller mettre mon nez dans le planning. Je le
176 connais assez bien. Donc ça roule pas mal. Je reconnais diminuer un peu l'enseignement au niveau agrès, y aller
177 par petite touches. Avec regret d'ailleurs, mais plus par un manque de niveau du côté des élèves. Je m'adapte,
178 oui. Quand tu joues au basket, ou n'importe quel sport de ballon, et puis que tu loupes ton tir, ce n'est pas très
179 grave. Quand tu lâches les anneaux et que tu es en train de te balancer, c'est un peu différent. Donc, je m'adapte

180 de manière plus rigoureuse pour ce genre de discipline, plutôt que dans le jeu ou l'athlétisme, sur l'éducation du
181 mouvement et des choses comme cela. Ce n'est pas pareil. »

182
183 *BT : « Mais à part cela, est-ce que tu vois une évolution personnelle dans la manière de travailler, au niveau de
184 la planification ? »*

185
186 O : « J'ai envie de dire que c'est plus décontracté, aujourd'hui. Je sais où je vais, j'aime bien introduire des
187 petites nouveautés en allant chercher de gauche et de droite. Ce n'est pas parce qu'il y a 26 ans que je fais
188 quelque chose, que je dois faire tout pareil. Donc on amène des « news » en fonction de l'actualité, de tous les
189 cours de recyclage qu'on peut avoir, qui nous amènent pas mal de choses, même des détails. Mais aussi, le fait
190 d'avoir des nouveaux collègues qui débarquent avec des idées, des petites choses qui complètent, ça amène un
191 certain nombre d'exercices au catalogue. Pour autant on ne réinvente pas la roue. »

192
193 *BT : « Par rapport à tes collègues [question 20] tu as répondu la même chose. Sur quoi te bases-tu ? »*

194
195 O : « D'abord en travaillant à côté des gens, on voit bien ce qui se passe. Et aussi en discutant, en récupérant des
196 classes d'un collègue de l'année d'avant, on voit un peu ce qui a été fait. Mais ça reste assez subjectif, bien sûr. »

197 *BT : « Est-ce que dans le groupe d'enseignants, et cela dépend aussi de la personnalité, il y en a qui seront plus
198 dans l'improvisation, ou plus à s'adapter aux élèves, et d'autres qui seront plus carrés sur la planification ? »*

199
200 O : « Alors, dans l'enseignement du sport, si tu n'es pas capable d'improviser, tu es mal. En fait, partant d'une
201 structure établie, on ne fait qu'improviser. On doit faire de l'improvisation instantanée parce que chaque classe,
202 chaque groupe et chaque année, tu peux balancer la même leçon, c'est chaque fois une leçon différente. Parce
203 que les gens réagissent différemment, tu inventes un truc que tu n'aurais même pas imaginé. C'est de
204 l'improvisation permanente. [Répétition]. Maintenant ça vient aussi avec l'expérience. De pouvoir rebondir tout
205 d'un coup. Parce que tu sais que dans ce domaine-là tu as cette palette d'exercices à disposition, tu pars sur un
206 truc, ça part en sucette, tu rebondis, tu piques l'idée d'un collègue, mais tu pars d'une structure rigide. Toi, tu as
207 ton idée, tu sais comment, quoi, et puis après tu t'adaptes. Alors effectivement cela peut s'adapter par rapport
208 aux élèves, qui réussissent ou ne réussissent pas, ou parce qu'ils sont décidés de « foutre la merde » ou, bien tu
209 avais prévu trois trucs et puis tu en fais le double. »

210
211 *BT : « Donc tu verrais peut-être que des enseignants plus jeunes, qui ont moins d'expérience, auraient plus
212 tendance à être dans un plan défini et moins [phrase inachevée] ? »*

213
214 O : « Je ne peux que l'imaginer. C'est vrai que si je reviens il y a longtemps en arrière, j'étais plus soucieux de
215 dire : « j'ai prévu ça et ça ». Et plus on a tendance à s'y tenir parce que c'est sécurisant, car on a quand même un
216 job dans un milieu qu'on va qualifier de non sécurisé. Tu es à la piscine, sur le terrain ou dans la salle de sport,
217 tu n'es pas derrière ton bureau. Donc si tu as une structure bien rigide, tu te tiens à ton truc, c'est bien [phrase
218 inachevée]. Le fait d'ouvrir ta palette, ou si tu es dans ton sport, tu es un nageur et puis tu donnes des cours de
219 natation. Dans ton domaine tu vas être plus décontracté, que si tu es dans une leçon d'agrès qui n'est pas ton
220 domaine, et qu'il se passe ci ou ça, c'est moins facile. »

221 *BT : « Là, j'essaie de comprendre. J'ai eu 30 profs, certains disent j'applique à 100%, d'autres j'ai même eu
222 0%, donc j'essaie de comprendre les facteurs [...]. On a parlé un peu d'expérience. Tu es le premier homme que
223 j'interroge, est-ce que tu penses, par exemple, que les hommes ont tendance à moins suivre le programme, le
224 plan d'établissement. Est-ce que cela te surprend ? »*

225
226 O : « Je ne verrai pas pourquoi les hommes suivraient plus ou moins le programme. Ici on a un fil rouge qui est
227 connu, on sait ce qu'on a à faire [...]. Il y a un facteur qui à mon sens est majeur, c'est le confort. C'est plus
228 confortable d'enseigner des disciplines où tu es très à l'aise parce que c'est ton domaine sportif, que d'aller
229 explorer des choses où ton catalogue est moins grand. Tu as plus de peine à te retourner, au niveau de tous les
230 correctifs que tu peux amener, c'est moins large. Donc tu es un peu à flux tendu, tandis que dans ton domaine, ça
231 roule. Aussi, si tu as un groupe facile, ça rigole, mais quand ça devient un petit peu chaud, tu arrives dans tes
232 derniers retranchements. Et c'est là que ça devient intéressant de voir comment tu peux t'en sortir. Là, si tu peux
233 travailler avec quelque chose de bien structuré, ça te fait un truc de moins à gérer, »

234 *BT : « Donc tu veux dire que si on est avec un groupe qui est un peu plus dur, il y a des chances que l'on
235 s'appuie un peu plus sur une planification prédéterminée ? »*

236
237 O : « Oui, en même temps on pourrait aussi se dire que là, le groupe il est tellement foireux, je m'adapte à eux et
238 je sors de la planif., parce que c'est juste impensable de faire [ce qui était prévu]. C'est d'aller sur les éléments
239 les plus simples, les plus basiques, ceux qui vont plaire le plus, pour s'éviter, justement, la confrontation. [...]

240 assez typique, aller amener de la danse à 22 garçons de dernière année, c'est peut-être un peu plus compliqué
241 qu'à d'autres groupes. Mais dans le fond, pas inintéressant, mais assez casse-gueule. [Rires] »

242

243 *BT : « Est-ce que tu penses que le fait de n'enseigner que le sport, ou d'avoir une autre branche à côté peut
244 avoir un impact sur la façon de s'appuyer sur un plan ? »*

245

246 O : « Je ne vois pas pourquoi ça changera quelque chose. »

247

248 *BT : « Avant tu disais que vous vouliez avoir des profs qui enseignent un maximum de sport, parce qu'ils se
249 sentent plus concernés. »*

250

251 O : « Voilà, mais plus concerné par la collaboration. Par rapport à l'utilisation de ces gens, que tu peux avoir
252 dans les joutes, dans les camps, dans nos réunions. Après, j'ose imaginer ou espérer que si un maître, par
253 exemple en 7-8, qui a sa classe, qui est généraliste et qui vient enseigner les 3 périodes de sport uniquement avec
254 sa classe, venait à ne pas suivre ce qu'on a à faire, [...] Je pense que je ne mettrais pas 6 mois à lui faire
255 comprendre qu'il y a des choses à faire, qu'on a [...] une colonne vertébrale qu'on suit, et s'il n'est pas capable
256 de le faire, il faut changer. »

257

258 *BT : « Concernant les chefs de file. Par exemple je prends 2 profs dans l'établissement, qui ne sont pas des
259 chefs de fil. Il y en a un qui dit : on applique à 30%, et l'autre dit 20%. Dans un autre établissement [et les
260 mêmes conditions...], 90 et 90%. Est-ce que pour toi, le chef de file peut, ou doit avoir un impact là-dessus ? »*

261

262 O : « Oui, notre rôle c'est que la file sport elle roule. Je vois mon rôle comme ça. Chef ça me fait bien rire, parce
263 qu'on est chef de quoi ? On est chef des emmerdements, ça c'est clair, parce que c'est nous qui devons ramener
264 notre fraise, c'est nous qui allons au front, c'est chez nous que les commentaires arrivent. Au-delà de ça, je me
265 sens effectivement le devoir de faire tourner la file. Alors ça passe aussi par le fait de rappeler que nous avons un
266 certain nombre de domaines à explorer, à suivre chaque année, pour faire en sorte que cela fonctionne. Moi le
267 premier, j'aime partir sur un truc qui me branche plus, un « trip machin », et c'est aussi ce qui fait le côté
268 intéressant du métier, ce n'est pas non plus de rester fixe. »

269 *BT : « Enfin, on est ici dans un assez grand établissement, dans un environnement plutôt urbain. Est-ce que dans
270 un établissement en campagne, avec 150 élèves et 3 profs de sport, ça pourrait faire une différence dans la
271 façon qu'ont ces profs de travailler avec le programme d'établissement ? Et aussi dans un petit établissement, le
272 public il est sensiblement différent ? »*

273

274 O : « Oui le public est différent. Je ne sais pas s'il est moins preneur, ou plus. Je pense que c'est difficile à
275 cerner. Je pense qu'il y a un point qui est majeur, c'est la bonne entente du staff. Plus tu as de personnes, plus
276 c'est compliqué, mais en même temps si vous êtes deux et vous ne pouvez pas vous blairer, c'est compliqué
277 aussi. Je dirai qu'ici on a de la chance, on est 5 profs, il y a une bonne entente qui facilite beaucoup les choses.
278 Ça permet aussi de dire les choses sans que les gens se sentent agressés. Si tu dis quelque chose, voilà, on essaie
279 de faire mieux, de changer. [...] Donc j'ai envie de dire que c'est intimement lié à la bonne entente du staff.
280 Mais on peut avoir une super entente à 10 ou à 2, ou ça peut être moisi dans un sens comme dans l'autre. »

281

282 *BT : « De manière générale, que penses-tu de ce système de plan d'établissement, comment qualifierai-tu ce
283 système si tu devais l'expliquer à quelqu'un ? »*

284

285 O : « Je pense qu'il n'y a pas un métier où il n'y a pas un plan pour le fonctionnement. Je ne vois pas d'autre
286 possibilité, un plan comme ça c'est une obligation. Il faut aussi un peu de souplesse, parce que la richesse de
287 notre métier c'est de pouvoir y amener notre touche, nos sensibilités, des petites choses qui nous sont propres.
288 Mais le fait d'avoir une structure directrice est indispensable. C'est juste normal»

289

290 *BT : « Si tu pouvais changer quelque chose dans ce système, est-ce que tu y apporterais une modification ? »*

291

292 O : « Moi je trouve exceptionnel le travail qui a été fait par le CEPS et par les gens qui se sont investis dans la
293 planification liée au PER, avec les évaluations. Si je regarde notre plan au niveau de la structure et de la manière
294 de travailler, ça y ressemble. J'aurai envie de dire, de façon un peu ambitieuse, qu'on sent la patte d'anciens
295 maîtres, fait à la vieille école, et on a quelque chose qui est clair, précis, simple et qui est facilement utilisable.
296 Qui est adaptable, évidemment dans chaque établissement en fonction de spécificités locales, de manifestations
297 locales, mais honnêtement, je trouve que le boulot qui est fait est vraiment exceptionnel et facilement adaptable.
298 Donc c'est clair que quand ces documents vont nous arriver, il faudra qu'on les adapte à ici, au lieu, mais je

299 pense que cela va être un travail ni fastidieux, ni compliqué, parce que la base est excellente. Pour moi c'est très
300 bien. »

VIII. Entretien avec le MEPS « 5.2 »

Réalisé le 22.04.2014

BT : « Ma première question concerne ta formation, tu as fait UNIL suivi de la HEP. Est-ce que tu te souviens avoir appris des choses sur la planification, ainsi que sur la coordination entre collègues ? »

C : « Alors à l'université nous n'avons rien appris là-dessus. Mais c'est vraiment à la HEP que l'on a appris ça, dans la didactique du sport. Et après, comment faire notre leçon, c'était plus dans les cours transversaux où cela se retranchait un petit peu. En tout cas, à l'uni, il n'y avait rien du tout »

BT : « Après la fin de ta formation, tu as directement commencé à travailler dans l'établissement où tu es actuellement, juste ? »

C : « Oui, mais j'ai fait une année de stage B aux B... »

BT : « Dans la question 8, tu as déclaré ne pas avoir participé à la création du programme de ton établissement actuel. De ce fait, comment s'est passé ton arrivée dans cet établissement par rapport à la coordination du travail ? Comment t'a-t-on présenté le programme ? »

C : « Alors on m'a vaguement donné un papier, ou montré quelque chose. Mais à mon avis je ne l'ai jamais vraiment reçu officiellement. Alors je me suis plutôt basé sur ce que j'avais appris à la HEP, et ce que j'ai pu trouver sur internet comme autre programme, voir s'il y avait des idées, des choses qui se faisaient principalement en 7^{ème}, 8^{ème}, ou 9^{ème}. »

BT : « Tu as dit avoir « vaguement reçu quelque chose. Qui a été en contact avec toi lors de ton arrivée ? »

C : « Le problème est que quand je suis arrivé à R..., il n'y avait pas vraiment de chef de file, c'était une phase de transition où il y avait deux personnes qui se partageaient la tâche. Du coup, je pense que c'est pour cela qu'il y a eu cet espèce de flou, car les autres [enseignants] ont reçu un programme [...]. Je pense que j'étais plutôt un cas particulier. »

BT : « Lorsque tu as reçu ton programme, comment l'as-tu envisagé ? L'as-tu trouvé bien ? Comment as-tu réagi ? »

C : « Oui je l'ai regardé, car je me suis dit : « cool, je vais avoir des idées, je vais savoir exactement ce que je vais faire en agrès, ce que je vais faire en jeu, et tout ». Et en fin de compte, d'après ce que je me souviens, c'était assez vaste, il n'y avait pas vraiment de choses concrètes. Je pense que c'est un peu pour ça que je ne me suis pas battue, je n'ai pas cherché à aller plus loin dans le fait que je n'aie pas reçu le document [...] »

BT : « Est-ce que dans les 5 années où tu as été dans cet établissement tu vois des changements dans les activités proposées, ou dans la coordination entre les collègues ? »

C : « En fait, quand on doit travailler avec quelqu'un, par exemple s'il y en a un qui a les filles, l'autre les garçons, on peut éventuellement travailler en parallèle comme cela. Après si on a des classes mixtes, qu'on est l'un à côté de l'autre, sans qu'il y ait un lien entre les classes, on ne se concerta pas forcément pour savoir ce que fait l'autre. On pourrait très bien le faire, mais après il faut que ce soit un collègue qui ait la même vision des choses que nous, qui travaille de la même manière. »

BT : « T'a-t-on déjà demandé ton avis sur le programme ? Penses-tu que tu aurais la possibilité, si tu voulais, d'avoir un impact dessus ? »

C : « Si j'avais envie de me pencher sur le programme d'établissement, oui, bien sûr. Mais du coup, ça veut dire que je prends l'initiative, et la responsabilité de faire une proposition, un projet. Mais maintenant qu'on a un chef de file attitré, ça pourrait être envisageable. Mais il faut avoir le temps, et l'envie de s'impliquer là-dedans. »

BT : « En rapport avec la question 10, combien de maîtres êtes-vous au secondaire dans cet établissement ? »

C : « Cette année, avec le nouveau système, 7 ou 8. »

60 *BT : « Tu as mentionné avoir des réunions pour les joutes. Est-ce juste une fois dans l'année ? Comment cela se*
61 *62 passe-t-il ? »*

63 C : « Non, alors on se réunit trois fois dans l'année. Une fois en début d'année, où on parle de la marche
64 d'établissement, et de la mise en route de l'année. On se voit une fois avant les tournois de foot à Noël, et une
65 fois maintenant, c'est-à-dire au printemps, vers Pâques, pour les joutes de fin d'année. En fait, dès qu'il y a une
66 échéance, un truc de prévu, on se voit avant pour planifier, donc plus ou moins 2-3 fois. »

67

68 *BT : « Est-ce que c'est le chef de file qui s'occupe de vous convoquer ? »*

69

70 C : « Oui [rires]. Il fait un ordre du jour, et après il fait le procès-verbal. On a une liste de présence, qu'on doit
71 signer, et après il donne à la direction. Je ne sais pas s'il doit donner le PV à la direction, mais en tout cas il y a
72 une trace écrite de ce qui a été dit. Et puis parallèlement à ça il y a L... [un autre collègue], qui va des fois voir le
73 directeur parce qu'il est dans un conseil [...]. Donc il y a un lien avec la direction, mais par un autre biais [pas
74 par le chef de file].»

75

76 *BT : « Tu parlais également d'avoir « des discussions informelles ». Tu faisais donc référence au fait de*
77 *travailler en parallèle avec un autre collègue. Est-ce que ça t'arrive souvent ? »*

78

79 C : « Et bien [...], pour que cela soit bien, il faut déjà que l'on soit dans la salle l'un à côté de l'autre. Ou alors,
80 quand par exemple je veux faire de l'escalade avec ma classe, mais je suis à la M...[une des salles de
81 l'établissement]. Donc je n'ai pas l'installation, on peut se concerter avec le collègue qui est dans la salle
82 adéquate pour voir si ça le dérange si, de telle date à telle date, on inverse les salles. »

83

84 *BT : « Dans la première question de la 4^{ème} partie, la 17, sur l'applicabilité du programme dans l'établissement,*
85 *tu as mis 70%. Peux-tu justifier pourquoi ? »*

86

87 C : « Je dois faire des choix en fonction des infrastructures telles qu'elles sont durant l'année en cours. Par
88 exemple là, il y a des travaux sur le terrain du C..., c'est clair que ça n'est pas la même chose. La longueur [saut
89 en longueur] tu vas la faire en salle, mais le sprint, tu vas ne pas pouvoir le faire. Donc il faut s'adapter comme
90 cela. »

91

92 *BT : « Dans la question 18, l'applicabilité par toi, tu as déclaré 50%. Pourrais-tu également justifier. »*

93

94 C : « Ça m'est arrivé d'en discuter avec un collègue [...]. Finalement ça ne s'est pas fait car j'ai dû arrêter de
95 donner la gym. Mais par exemple, ça pourrait très bien être envisageable de dire : « moi le foot ce n'est pas trop
96 mon truc, je suis plus à l'aise en agrès. Alors je fais le mini trampoline avec une partie, pendant que tu fais du
97 foot avec l'autre, et après on inverse, en mélangeant nos élèves. » Je ne l'ai jamais fait, mais cela serait
98 envisageable, on en avait déjà discuté. »

99

100 *BT : « Est-ce juste comme ça entre deux maîtres, ou vous en avez parlé tous ensemble ? »*

101

102 C : « Oui c'est plutôt une entente entre deux profs, plutôt qu'un procédé. Mais tout dépend le collègue avec
103 lequel tu te retrouves, car il y en a qui ne travaille pas la même chose que toi, qui ont une autre vision. »

104

105 *BT : « Les deux dernières questions, 20 et 21, te demandent d'imaginer l'application du programme par tes*
106 *collègues, puis les maîtres du canton. Donner un taux est difficile, mais arriverais-tu à dire si tu es plutôt à plus*
107 *appliquer, ou moins qu'eux? »*

108

109 C : « Et bien moi je suis assez psychorigide [...]. Non, avant de faire la HEP, j'aurai pu avoir comme idée que
110 tant qu'ils [les élèves] transpirent, qu'ils bougent, j'ai accompli ma tâche. Et maintenant, il faut vraiment que
111 j'aie planifié, je ne peux pas faire n'importe quoi. C'est-à-dire que si j'ai planifié de faire le salto avant au mini
112 trampoline d'octobre à décembre, je vais faire mon apprentissage pour que je puisse atteindre un objectif avec
113 mes élèves. Ou alors on nous avait dit en début d'année : « tout le monde fait de l'endurance en début d'année,
114 c'est obligatoire. » Mais je vois très bien qu'il y a certains de mes collègues qui font autre chose [rires], qui font
115 du jeu ou comme ça. Alors, moi je me tiens vraiment à ce qui a été dit, mais je sais que ça n'est pas partout
116 pareil. Il y a certains collègues qui sont un peu comme moi, et d'autres qui sont un peu « à l'arrache ». »

117

118 *BT : « Mais ce plan dont tu parles, tu le fais par rapport à ce que tu as vu à la HEP ? Parce que comme tu*
119 *utilises moins le programme d'établissement, comment as-tu mis au point ta planification ? »*

120
121 C : « Je me suis plutôt basé sur ce qu'on nous avait dit à la HEP sur la planification d'un apprentissage, qu'en
122 deux fois tu n'as pas pu acquérir ce que tu voulais, donc qu'il fallait 6-8 fois en tout cas pour qu'il y ait quelque
123 chose qui puisse être stabilisé. Et je me suis rendu compte qu'en faisant de vacances en vacances, il y a à chaque
124 fois entre 6 et 8 semaines, à part après Pâques où il y a plus. Alors je me suis dit, si je fais au moins une fois par
125 semaine le truc, ça n'est pas tout le temps la même chose parce qu'il n'y a pas les trois périodes qui sont utilisées
126 pour faire la même activité, mais tu apprends quelque chose. C'est dans ce sens-là que je périodise. Et puis après,
127 en fonction de ce que j'ai travaillé l'année d'avant avec la classe, soit aller plus loin, soit faire une autre activité à
128 la place.
129 Mais je dirais que je suis dans la moyenne de mes collègues. »

130
131 *BT : « Et pour ce qui est des collègues du canton, te verrais-tu également dans la moyenne ? »*

132
133 C : « Oui, je pense être dans la moyenne. Je pense que c'est plus une manière de travailler, plutôt qu'une histoire
134 d'établissement. Moi je suis assez perfectionniste, à partir du moment que je sais que ce n'est pas terrible, bien
135 sûr qu'une fois ou deux tu peux faire comme ça [...], mais ça me dérange. J'ai l'impression de ne pas faire
136 comme il faut mon travail si je n'ai pas rempli les « trucs ». »

137
138 *BT : « Si tu imagines tes collègues qui n'utilisent pas trop la planification, à quoi penses-tu que cela soit dû ? Tu*
139 *parles plus d'une histoire de caractère, mais vois-tu autre chose ? »*

140
141 C : « Je ne sais pas, car je ne vais pas voir les leçons des autres. Mais ce que tu peux voir, parce que tu es à côté,
142 ou alors ce que les élèves peuvent en dire [...], je ne sais pas si c'est une question d'âge [...], non, plutôt une
143 façon de voir les choses, ou un peu des deux. Je pense que forcément, avec l'âge, soit tu as de l'expérience, tu as
144 vu qu'il y avait des choses qui ne marchaient pas, et tu as « bâché ». Soit c'est des gens [...], par exemple là, une
145 personne que j'ai à l'esprit, c'est quelqu'un qui ne fait jamais comme tous les autres, donc forcément il y a un
146 décalage. Mais par exemple en 8^{ème} année [10^{ème} HarmoS], il y a les joutes d'athlétisme, donc forcément tout le
147 monde est censé se focaliser là-dessus. Tu passes en revue toutes les disciplines, donc tu ne vas pas forcément les
148 revoir toutes l'année d'après. Autrement ils vont en avoir marre. Après c'est aussi un peu cela le problème, entre
149 ce que les élèves ont envie de faire, et ce qu'il faudrait faire. »

150
151 *BT : « J'ai pu rencontrer des maîtres qui sont très sensibles, qui vont beaucoup s'adapter par rapport au*
152 *ressenti de la classe. Es-tu comme ça ? »*

153
154 C : « Oui, exactement. Après c'est clair, et bien prenons le saut en hauteur qui est quand même quelque chose
155 que tu fais un peu chaque année. Ils sont en 8^{ème} année, il y a les joutes, donc c'est clair que même si ça les
156 embête, on va quand même le faire. Parce qu'autrement, ils vont être « à la rue » aux joutes, et toi tu passes aussi
157 pour celles qui n'as pas travaillé la chose, alors que tu étais censé. »

158
159 *BT : « Nous avons parlé plutôt des différences entre les personnes, mais pourrais-tu aussi voir une différence*
160 *dans les établissements qui fait ? que les enseignants aient plus ou moins tendance à planifier, ou à se*
161 *coordonner entre eux ? »*

162
163 C : « Non, si je me souviens un peu ce qu'il y avait eu aux B... [l'établissement de son stage], il y avait des profs
164 qui faisaient comme eux ils voyaient la chose, et il me semble qu'il y avait encore moins de discussions entre les
165 profs. Je pense que ça revient à peu près au même partout, peu importe le degré où tu enseignes. Si je regarde
166 mon stage A au gymnase, où l'on travaille par options, même entre deux groupes de la même activité, il y aura
167 deux manières d'enseigner différentes, en fonction de l'enseignant. »

168
169 *BT : « Tu enseignes deux branches actuellement. Comment est, et a été, la proportion de périodes enseignées*
170 *dans ces deux matières ? »*

171
172 C : « La première année je n'ai enseigné presque que du sport, 21 périodes, je n'avais qu'une classe en allemand.
173 Après j'ai eu une classe de plus en allemand. Et ensuite j'ai eu moitié sport, moitié allemand. Actuellement j'ai
174 plus de sport que d'allemand, 12 et 9 périodes. »

175
176 *BT : « Donc si tu regardes ces changements que tu as eu au fil des années, penses-tu que le fait d'enseigner deux*
177 *branches, ou beaucoup d'allemand et peu de sport, peut avoir un impact sur ta façon de planifier les choses ?*
178 *Sur le fait d'être sérieuse dans ta préparation ? »*

179

180 C : « C'est difficile pour moi de dire, comme j'étais au tout début [...], et en plus j'ai à chaque fois eu un
181 nouveau degré, j'ai maintenant déjà eu toutes les années. Maintenant je me concentre plus sur mon autre branche
182 au niveau de la préparation, et là maintenant je regarde un peu ce que j'avais fait les autres années pour réajuster,
183 ou reprendre. Mais c'est un peu difficile de répondre. En fin disons que c'est un peu moche à dire quand on a fait
184 l'université en sport, mais c'est un petit peu moins grave si ton cours est moins bien structuré en sport que dans
185 ton autre branche. »

186
187 *BT* : « D'accord, donc tu pourrais imaginer que tu mettes un peu plus d'énergie et de temps, de te focaliser plus
188 sur cette deuxième branche ? »

189
190 C : « Oui. »

191
192 *BT* : « Par rapport aux résultats de mon analyse sur les réponses du questionnaire : sur 30 personnes, celles qui
193 disent s'appuyer davantage sur leur programme, en général, sont les femmes, avec pas plus de 7 ans
194 d'expérience, et dans les grands établissements. En fait c'est ton profil, alors que tu ne t'appuies pas du tout sur
195 le programme. »

196
197 C : « Non, je l'ai regardé une fois, vaguement, et comme j'ai vu que je ne pouvais pas en retirer énormément, j'ai
198 fait à ma manière. Pour que dans ma tête, et pour moi, il y ait une suite logique du début jusqu'à la fin de la
199 scolarité obligatoire, là où je suis concernée. Mais par contre j'ai aussi regardé le livret d'éducation physique,
200 pour que ce soit cohérent. Par exemple, je prends le sprint, et bien tu as, je ne sais plus en quelle année, le départ
201 accroupi. Et dans les autres années tu peux partir debout, donc du coup tu travailles d'autres compétences, la
202 vitesse de réaction, ou autre chose. »

203
204 *BT* : « En conclusion, de manière générale, que penses-tu du système de programme d'établissement ? Le fait
205 que les maîtres sont censés suivre un peu la planification qui est mise en place pour l'établissement, qu'en
206 penses-tu ? »

207
208 C : « Je pense que ça peut être bien, si le plan d'établissement est déjà compatible avec le livret d'éducation
209 physique. Et qu'il y ait vraiment des choses qui soient concrètes dedans. Par exemple en 5^{ème} tu fais la roulade
210 avant, en 6^{ème} la roulade arrière. Comme cela, si tu n'as pas la classe en 5^{ème}, tu sais que la roulade avant a été
211 faite, et que maintenant tu peux faire la roulade arrière. Pas que la roulade avant n'ait pas été faite, là tu vas être
212 embêté. »

213
214 *BT* : « Et donc, si tu devais changer quelque chose dans le système, tu recréerais un programme avec un contenu
215 que tu peux vraiment utiliser directement ? »

216
217 C : « Oui exactement. Après, évidemment chacun est libre de faire sa leçon comme il l'entend. Mais qu'il y ait
218 un objectif général bien défini, sur lequel on puisse s'appuyer, et après [...]. Mais c'est vrai aussi, que comme on
219 a des joutes en fin d'année, comme partout, au niveau des sports de balle c'est plus facile parce que tu sais qu'en
220 7^{ème} c'est le basket, en 8^{ème} le volley, et voilà. Donc tu vas focaliser tes jeux là-dessus. Mais dans tout ce qui est
221 plutôt athlétisme, agrès, grimper, c'est plutôt là [où un plan peut être utile]. »

222
223 *BT* : « As-tu quelque chose à ajouter, quelque chose qui te reviens ? »

224
225 C : « Oui, tu demandais avant, par rapport aux collègues, la manière de faire. Du fait que l'on ne soit pas tous des
226 spécialistes, il y a quand même une manière de travailler qui est très différente. Celui qui est généraliste et qui a
227 des périodes de sport juste parce qu'il aime bien le sport, et qu'on lui a laissé un certain nombre de périodes,
228 c'est quand même autre chose. Comme dans toutes branches, mais on voit qu'il y a moins soucis d'être
229 rigoureux dans la planification, c'est plus : « vous avez envie de faire du foot, bon voilà. » Un peu comme un
230 remplaçant, enfin c'est un peu méchant [rires], mais tu vois, comme un remplacement d'une semaine où tu te dis
231 que le but c'est que ça se passe bien, qu'ils bougent et voilà. [...]

232 Et aussi, je me suis dit, que le fait d'être une femme, c'est plus difficile quand même en sport. Enfin, suivant la
233 population que tu as, une fille à la gym, ça ne les intéresse pas. Par exemple, à R..., il y a beaucoup de turcs,
234 c'est une autre culture, et pour eux et bien la place d'une femme n'est pas forcément là. Enfin, c'est ce que je
235 ressens. Donc en fonction du public que tu as, c'est sûrement différent ailleurs. Et du coup, et bien, je pense que
236 peut-être une fille pour être crédible, doit être mieux préparée, elle doit bien planifier sa leçon quoi. Alors qu'un
237 « gars », pour lui c'est plus facile, les élèves vont plus facilement l'accepter, enfin je pense. »

IX. Entretien avec le MEPS « 7.1 »

Réalisé le 22.04.2014

BT : « Où avez-vous travaillé pendant toutes ces années d'expérience ? »

G : « J'ai d'abord travaillé à l'I... pendant un an, puis j'ai arrêté pendant quatre ans pour m'occuper de mes enfants. Comme je ne trouvais pas de temps partiel je n'ai fait que de l'animation pédagogique, comme des cours de piscine, et des cours privés que j'ai mis en place dans mon village [...] pour garder un pied dans la pratique. C'était parfait comme cela. Ensuite j'ai travaillé à B... pendant cinq ans.

Avant, pendant mes études, j'ai enseigné pendant trois ans à R..., puis trois ans en ne faisant que des remplacements, pour pouvoir voyager. [...] Maintenant je suis à Y..., depuis onze ans. »

BT : « Avez-vous des responsabilités particulières dans l'établissement dans lequel vous travaillez actuellement ? »

G : « Pour l'éducation physique, j'organise le sport facultatif depuis six ans et je vais aux réunions des chefs de files. Comme nous sommes dans un établissement où il y a peu de maîtres de sport, il n'y a pas vraiment de chef. C'est vraiment une collaboration, nous sommes tous au même niveau et chacun touche à tout. Avec une collègue, nous avons repris ce qui touche à l'achat de matériel. J'ai donné des animations pédagogiques pendant longtemps, mais je ne le fait plus depuis trois ans. »

BT : « Concernant votre formation, vous avez fait le CFMEP, c'est juste ? »

G : « Oui, le CFMEP c'est ce qu'il y avait avant l'université. J'ai ensuite fait le BFC 1, un brevet de formation complémentaire vaudois qui n'existe plus, qui permettait d'enseigner d'autres branches en complément de l'éducation physique. Je pourrais théoriquement enseigner le français, l'allemand, la science et le dessin que j'ai un peu enseigné jusqu'en 9^{ème}. J'ai gardé la cuisine que j'enseigne jusqu'en 11^{ème} actuelle »

BT : « Vous souvenez-vous de ce que vous avez appris sur la planification, ou sur la coordination entre les maîtres au sein d'un établissement ? »

G : « Oui, comme notre formation nous permettait d'enseigner un peu dès la 2^{ème} année, j'avais trouvé quelques heures à R..., avec un maître de stage. Et dans ce cadre-là, je devais faire un programme périodique et annuel. Donc nous étions tout de suite en pratique, avec le maître de stage qui nous suivait. Je trouvais qu'il y avait vraiment un suivi efficace. Bien sûr nous avons aussi quelques heures de cours sur la planification.

BT : « Et pour ce qui est de la coordination, du travail entre collègues ? »

Pendant notre formation il y avait des choses à faire en groupe. Par exemple, en Education du Mouvement et de la Tenue, nous devions produire quelque chose en groupe, comme des circuits d'agrès, et nous collaborions pour cela. Mais je ne saurais dire s'il y avait quelque chose de plus théorique. »

BT : « Avez-vous participé à la création du programme d'un établissement ? »

G : « J'y ai participé dans l'établissement où j'étais avant, à B... Quand je suis arrivée ici il était déjà fait. Par contre il a été mis à jour en 2004. Si je me souviens bien, nous nous étions partagés les domaines, chacun faisant un travail personnel. Puis nous avons mis les choses en commun. Ici, dans ce cadre, il y a toujours une collaboration, on discute, on se met d'accord. Quand je suis arrivée, ma collègue m'a sorti le petit feuillet [rires], un programme ressemble à un autre. Après, c'est vrai, on voit un peu nos personnalités dedans. Moi je trouve qu'il faut un programme. [...] On peut bien faire faire du sport aux enfants, il y en a qui voient notre métier comme cela. Il faut les faire bouger, et ça suffit. Mais pour moi, le programme permet aux enfants de voir toutes les matières, de développer toutes les compétences, etc. Et puis, s'ils changent de maître de sport durant leur parcours scolaire, il faut qu'il y ait un suivi. Ils ne font pas chaque année la même chose, ils évoluent dans les différents domaines. Le fait que je sois arrivée dans un établissement où le programme était déjà établi n'a pas été un problème. Je crois que je m'adapte assez facilement. D'autre part, dans mon établissement précédent qui était beaucoup plus grand, nous nous étions déjà partagés le travail par groupe de deux. Après nous remettons tout ensemble. Donc de toute façon ce n'était pas moi qui avait vu tous les domaines. C'est vrai que parfois il y a des choses qui ne me parlent pas trop, qui ne me paraissent pas tellement importantes, mais il faut s'adapter. Donc je prends quand même la ligne directrice, un peu à ma sauce. Par exemple, j'avoue que je ne fais pas de

60 test de mobilité, c'est très compliqué et je n'en vois pas bien l'intérêt. Si on regarde l'enfant, on voit s'il évolue,
61 cela n'a pas besoin d'être chiffré, à mon avis. »

62
63 *BT : « Dans cet établissement, avez-vous vu une évolution au niveau de la collaboration ou du suivi du*
64 *programme au fil du temps ? »*

65
66 G : « Oui, nous avons un peu changé les choses. L'important c'est que chaque chose prévue soit faite dans
67 l'année, et pas tellement à quel moment. Par exemple j'avais remarqué qu'avec toute la végétation il y avait
68 beaucoup d'allergies. Au printemps, les activités à l'extérieur c'est très difficile pour certains. J'ai proposé de
69 faire les activités d'endurance plutôt en automne. En même temps cela fait une remise en forme pour certains
70 enfants qui ne font pas grand-chose pendant l'été. Donc nous avons changé ça. De temps en temps, quelqu'un
71 propose un changement, nous en discutons, et puis on fait quelques adaptations au programme. Il est évolutif,
72 mais on ne supprime pas des matières. »

73
74 *BT : « Dans cet établissement, j'ai vu que le travail en équipe est quelque chose de fort. Dites-moi comment cela*
75 *se passe concrètement ? »*

76
77 G : « Actuellement nous sommes trois maîtres de sport généralistes, mais pas tous à plein temps. Depuis deux ou
78 trois ans ma collègue est moi sommes toujours là. Nous avons souvent des remplaçants. Avec les jeunes
79 remplaçants cela se passe toujours très bien. Dès que quelqu'un arrive, nous lui expliquons le programme,
80 comment nous fonctionnons, et nous disons que nous sommes à disposition. »

81
82 *BT : « Vous voyez-vous plusieurs fois dans l'année ? »*

83
84 G : « Oui, mais nous n'avons pas d'agenda, ce n'est pas prévu à l'avance. Nous le faisons selon les besoins,
85 d'autant plus que nous nous rencontrons souvent dans l'établissement, et que nous faisons des petites réunions
86 selon les problèmes. Avant la fin de l'année scolaire nous anticipons pour les camps de l'année d'après, et nous
87 nous rencontrons systématiquement à la rentrée scolaire. Même si nous organisons chacune notre camp de ski,
88 on se voit et on fait des choses en commun dans la station. On se voit encore pour préparer les joutes, fixer les
89 grandes lignes et se partager le travail. Ensuite on met en commun, c'est beaucoup plus simple parce que nous
90 sommes un très petit nombre. À B... il y avait un vrai chef de file, c'était plus formellement organisé. » [...]
91 Maintenant ici, il y a plus de maîtres généralistes. Nous leur donnons le programme, mais il n'y a aucun contrôle
92 ensuite. Certains généralistes sont dans des villages, sans salle de gym avec tout le matériel, et d'autres sont ici.
93 Certains sont à l'aise, d'autres moins, certains sont sportifs et d'autres moins. Nous nous rendons bien compte
94 que quand nous récupérons les élèves en actuelle 9^{ème}, certains n'ont rien vu. C'est absolument nouveau.
95 Dernièrement nous avons appris qu'il y aurait une journée de joutes avec les nouveaux primaires, 8,7, 6 et 5,
96 ensemble, sans nous. Il semble que l'idée soit que les enfants « s'éclatent », qu'ils ne fassent pas toujours la
97 même chose. Mais nous, les maîtres de sport, nous trouvons que les jeux qui sont prévus ne sont pas adaptés à
98 leur niveau, alors qu'il y en a beaucoup qui permettent de développer les compétences qui seront nécessaires
99 pour les grands jeux, plus tard.

100 Mais les maîtres généralistes ne viennent rien nous demander, à part du matériel que nous n'utilisons pas à cet
101 âge. [...] Nous ne sommes pas des références pour eux. Il y a quand même un petit fossé qui se crée, pour moi
102 c'est une perte énorme pour l'éducation physique, nous en faisons l'expérience. »

103
104 *BT : « Passons à la deuxième partie de l'entretien. Vous avez déclaré appliquer le programme presque au*
105 *maximum. Concrètement, comment travaillez-vous avec ? »*

106
107 G : « Je touche tous les domaines demandés dans le programme, mais il y a quelques détails que je ne fais pas.
108 Concrètement, j'ai les feuilles de programme pour chaque classe dans mon classeur, ensuite je mets sur une
109 feuille le nombre de leçons pour la période en cours, c'est à dire le trimestre et je planifie en répartissant les
110 leçons, sachant qu'il me faut tant de leçons pour un domaine ou un autre. »

111
112 *BT : « Est-ce vous avez changé beaucoup de choses, soit au moment de la mise en place du programme, soit dans*
113 *son application au fil des années dans votre établissement actuel ? »*

114
115 G : « Non pas beaucoup, si ce n'est qu'il y a des choses que je fais maintenant et que je ne faisais peut-être pas,
116 genre tchoukball, que je n'avais pas apprise. On adapte aussi en fonction du matériel dont on dispose dans la
117 salle ou en extérieur. Je dirais que foncièrement, je n'ai pas changé tellement de choses. Quand nous avons fait
118 ce programme [pour les 13-14 ans], le gros problème c'était de répondre à la question des objectifs spécifiques et
119 généraux, alors nous allions rechercher dans le plan les objectifs intéressants. Pour ce qui est de la matière, des

120 domaines, des activités, je les fais mais pour les objectifs, je les fais de toute façon, mais je ne m'accroche pas [à
121 ce document]. Je travaille la technique, ce qui va permettre de faire mieux au niveau performance. Moi je n'ai
122 pas besoin de me référer aux objectifs écrits pour observer l'évolution et montrer aux enfants comment améliorer
123 les mouvements techniquement. Par exemple je ne fais pas une leçon sur « connaître les mesures de prévention
124 et les premiers secours et de sauvetage » mais pour chaque activité j'explique aux enfants, par exemple, où et
125 pourquoi on met des tapis. Pour moi c'est dans la nature des choses, je trouve que l'on dissèque trop les choses.»
126

127 *BT : «Vraisemblablement, dans votre établissement, vos collègues et vous vous situez en dessus de la moyenne*
128 *cantonale. À quoi pensez-vous que cette différence est due ?»*
129

130 G : «Dans mon établissement, je pense que nous sommes clairement au-dessus de la moyenne sur ce plan. Je ne
131 sais pas à quoi serait due cette différence avec d'autres établissements. Niveau femme - homme ? C'est bien
132 possible. Pour certains collègues je suis sûre qu'ils sont au maximum, je connais leurs formations et leurs
133 parcours. Pour d'autres, je les ai vus fonctionner et je sais qu'ils sont plutôt en bas. Alors les enfants qui sont
134 tombés plusieurs années avec l'un de ceux-là. [...] Je pense que les femmes sont un peu plus scolaires, un peu
135 plus appliquées pour planifier. Et je sais que ce trait de caractère peut aussi être un inconvénient, en s'attachant
136 trop aux détails. Mais entre le faire trop et pas du tout le regarder [le plan] [rires]. Je sais qu'il y a des gamins
137 qui ont fait des heures et des heures de hockey avec le maître qui était derrière le caisson avec son chronomètre
138 et des papiers. La leçon est vite donnée. Il y a peut-être aussi l'âge. Certains vieillissent moins bien
139 physiquement, et peut-être aussi mentalement. Si on ne garde pas l'esprit un peu joueur, un peu curieux, je pense
140 qu'on tombe vite dans la routine. [...] Il faut garder cet esprit chercheur, sinon on n'a plus envie d'être avec les
141 gamins. Donc l'âge peut jouer un rôle, mais ce n'est pas pareil pour tous. Physiquement ça peut être dur, alors il
142 faut trouver une autre motivation que le plaisir du mouvement pour soi-même. Personnellement j'aime les gens,
143 je collabore toujours avec les collègues, les spécialistes de l'une ou l'autre matière nous apprennent des choses,
144 c'est stimulant. Le chef de file est utile pour transmettre les informations, mais je n'aime pas l'idée d'un chef
145 qui, par exemple, organise les camps de ski et tout, ensuite le maître de gym fait ce qu'on lui dit de faire. Moi
146 j'aime mon job et je l'assume. L'environnement, le matériel dont on dispose sont assez déterminants pour ce
147 qu'on va faire, par exemple le fait de disposer ou non d'une piscine. Par contre le nombre d'enfants, le
148 public ne changent pas grand-chose en ce qui concerne la planification. C'est vrai que si j'ai une classe de
149 garçons dont 60% font du football dans le club, ils vont plus jouer au foot qu'une autre classe. C'est bien de
150 temps en temps de leur donner ce qu'ils aiment, même si ce n'est plus vraiment de l'enseignement. Donc parfois
151 je m'adapte au public. Mais cela ne vient pas de la taille de l'établissement.»
152

153 *BT : «Un peu en conclusion, pensez-vous que ces programmes d'établissement sont utiles?»*
154

155 G : «Il ne faut pas le prendre comme un carcan, mais plutôt comme une carte de géographie qui permet de
156 choisir sa route. Cela donne des jalons, et c'est plutôt une aide pour ne pas faire du « zapping ». Pour évoluer, le
157 « zapping » ça ne va pas. Cela ne veut pas dire qu'on doit faire la même activité pendant six mois, mais si on
158 veut voir un enfant progresser dans quelque chose, il doit avoir le temps soit de découvrir l'activité, soit
159 d'améliorer ce qu'il fait déjà, de travailler aussi la volonté de se voir évoluer. Je dirais que c'est nécessaire, si on
160 veut qu'un enfant ait un large panel d'activités, de développer des activités variées physiquement et puis de lui
161 donner l'envie, plus tard, de bouger. Plus il aura de choix possibles, mieux il pourra trouver sa propre
162 orientation. Si un gamin n'a jamais touché une raquette, il ne va peut-être pas être attiré spontanément.»
163

164 *BT : « Si vous pouviez changer quelque chose dans le système au niveau des programmes, qu'est-ce que ce*
165 *serait?»*
166

167 G : «Je ne me pose pas tellement de questions par rapport à ces programmes. J'apprécie de ne pas être contrôlée,
168 je me stresse bien assez toute seule. Je me remets aussi en question, je cherche ce dont j'ai besoin pour bien
169 travailler. Je ne vois pas vraiment ce qu'on devrait changer. Il y a bien des énoncés très théoriques qu'on pourrait
170 changer, parce que ce serait trop difficile de les faire comprendre rapidement aux enfants. Mais je le fais sur le
171 terrain, par la pratique.»

X. Lettre du SEPS aux directeurs / directrices des établissements scolaires du canton



SERVICE DE
L'ÉDUCATION PHYSIQUE
ET DU SPORT

Lausanne, le 25 octobre 1999 AE/mg

**Mesdames et Messieurs
les Directrices et Directeurs
des établissements scolaires
primaires, mixtes et secondaires**

Plan d'études de l'éducation physique et sportive et programme d'établissement.

Madame la Directrice,
Monsieur le Directeur,

Entre fin octobre et mi-décembre 1999, les maîtres d'éducation physique de la scolarité obligatoire suivront un cours de recyclage d'une journée, mis en place d'entente avec le SENEPS et avec la collaboration du CPF. A cette occasion, les nouveaux manuels et plan d'études de l'éducation physique et sportive seront introduits. Chaque maître d'éducation physique recevra également le mandat de réaliser, avec ses collègues, un programme d'établissement ou de région (cf. documents annexés).

Afin que cette dernière étape, qui concerne avant tout l'établissement, se déroule dans les meilleures conditions, nous vous demandons de bien vouloir désigner un maître d'éducation physique responsable du projet, maître qui devrait régulièrement vous tenir au courant de l'avance des travaux et vous remettre, ainsi qu'au conseiller pédagogique de l'éducation physique, les documents réalisés.

En restant bien sûr à votre disposition pour toute information complémentaire et en vous remerciant de votre collaboration, nous vous prions d'agréer, Madame la Directrice, Monsieur le Directeur, nos meilleures salutations.

Jean Aellen



Adjoint pédagogique

Annexes :

- Le calendrier général des cours d'introduction « Nouveaux manuels et plan d'études de l'éducation physique »
- Le plan d'études de l'éducation physique et sportive
- Le mandat « Programme d'établissement » et son annexe « technique »

Copie :

M. Raymond Bron, chef du Service de l'éducation physique et du sport
M. Jean-François Durussel, chef du SENEPS
MM. les conseillers pédagogiques de l'éducation physique

XI. Mandat du SEPS « Programmes d'établissements » à tous les MEPS du canton



SERVICE DE
L'ÉDUCATION PHYSIQUE
ET DU SPORT

Nouveaux manuels d'éducation physique
Nouveau plan d'études de l'éducation physique

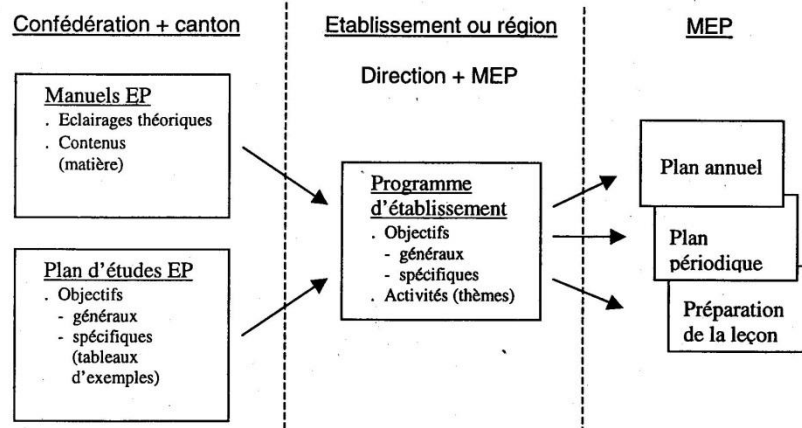
Cours d'introduction

MANDAT A TOUS LES MAITRES D'EDUCATION PHYSIQUE DE LA SCOLARITE OBLIGATOIRE

« Le programme EP d'établissement »

1. Introduction

Avec la publication des nouveaux manuels et la diffusion généralisée du plan d'études de l'éducation physique commence la dernière étape d'un processus de réflexion, de rédaction et de consultation entamé depuis plusieurs années. Dès maintenant, il appartient aux maîtres de s'approprier les concepts, objectifs et contenus définis pour l'éducation physique et de réaliser ainsi les programmes d'établissement.



2. MANDAT

En se fondant sur

- les nouveaux plans d'études et manuels de l'éducation physique
- les conditions locales d'enseignement
- les spécificités propres aux maîtres et à l'organisation des établissements

rédiger le programme d'éducation physique de votre établissement, voire de votre région (pour les établissements à petits effectifs)

Le document « technique » annexé à ce mandat donne les indications nécessaires à cette réalisation.

3. Références

- Plan d'études EP – VD (SEPS ; octobre 1999).
- Manuels EP Nos 1, 4, 5

4. Organisation

- 4.1 Chaque directeur d'établissement désigne un responsable du projet « Programme EP d'établissement » (chef de file EP ou MEP répondant).
- 4.2 Les maîtres se concertent pour conduire cette réflexion dans le cadre de l'établissement ou, pour les établissements à petits effectifs, de la région. Le responsable du projet coordonne les activités du groupe.
- 4.3 Les conseillers pédagogiques de l'EP sont à disposition pour tout complément d'information.
- 4.4 Ce mandat s'inscrit dans le cahier des charges de l'enseignant et ne donne droit à aucune rémunération ou décharge horaire particulières.
- 4.5 Au terme dudit mandat, les documents réalisés sont remis pour information au directeur de l'établissement et au conseiller pédagogique EP du secteur.

5. Calendrier

5.1 Automne 1999

- Cours de recyclage « Introduction des nouveaux manuels et du plan d'études EP ».

5.2 Novembre – décembre 1999

- Information et échange lors des conférences régionales de chefs de file EP.

5.3 Juin 2000

- Le responsable du projet informe le conseiller pédagogique EP sur l'avancement du travail.


5.4 15 décembre 2000, au plus tard

- Délai de remise des programmes d'établissement ou de région au directeur de l'établissement et au conseiller pédagogique EP de secteur.

Le chef du Service de l'éducation
physique et du sport


Raymond Bron

Le chef du Service de l'enseignement
enfantin, primaire et secondaire


Jean-François Durussel

Annexe :

Le programme EP d'établissement, annexe au présent mandat (document technique)

Distribution :

Mmes les Directrices et MM. les Directeurs des établissements scolaires
Mmes et MM. les maîtresses et maîtres d'éducation physique

Lausanne, octobre 1999
AE/mg

XII. Annexe au mandat du SEPS, « document technique »



SERVICE DE
L'ÉDUCATION PHYSIQUE
ET DU SPORT

Annexe au mandat

Nouveaux manuels d'éducation physique
Nouveau plan d'études de l'éducation physique

Cours d'introduction

« Le programme EP d'établissement »

1. Définition

Le programme EP d'établissement (ou de la région pour le cas des petits établissements)

- précise les objectifs et contenus généraux de l'enseignement de l'éducation physique et sportive de l'établissement et en fixe les accents ; à ce titre, il donne un cadre cohérent aux activités proposées au fil des années scolaires (cursus d'études) ;
- établit la relation entre
 - les objectifs généraux de l'éducation physique;
 - les objectifs spécifiques de l'éducation physique;
 - les contenus de leçons.
- répartit et optimise les apprentissages en évitant les pertes de temps et les redondances des activités proposées ;
- améliore le suivi des élèves notamment lors d'un changement de maître d'une année à l'autre ;
- laisse une marge d'autonomie à chaque maître pour qu'il puisse conduire son enseignement selon ses intérêts et sa personnalité ;
- précise les modalités d'évaluation de l'éducation physique.

2. Eléments du programme EP d'établissement (ou de la région)

Le programme d'éducation physique et sportive comporte au moins les éléments suivants :

- catégories de savoirs ;
- objectifs généraux de l'EP (cf. tableau vert A3) ;
- objectifs spécifiques de l'EP (cf. tableaux d'exemples) ;
- domaines (cf. thèmes des brochures des nouveaux manuels EP) ;
- activités ;
- modalités d'évaluation ;
- activités particulières.

3. Principes d'élaboration du programme EP d'établissement (ou de la région)

- La forme du programme EP est du ressort des maîtres. Pour exemple, un modèle envisageable est annexé à ce document.
- La référence de base est le tableau des objectifs généraux, par cycles (tableau vert A3).
- Dans la réflexion, l'unité de planification est le cycle (5-6 ; 7-8-9).
- Dans la réalisation, afin de faciliter la gestion de l'enseignement, le programme d'établissement se limitera à une planification annuelle (degré), celle-ci, le cas échéant, pouvant être organisée en semestres ou en périodes.
- Tous les objectifs généraux (tableau vert A3) sont pris en considération dans un cycle.
- Tous les domaines (thèmes des brochures des nouveaux manuels + natation) sont pris en considération dans un cycle.
- Les activités particulières (après-midi de sport, joutes, camps, etc.) sont prises en compte dans le programme d'établissement.

4. Remarque

Le programme d'établissement, outil de coordination au sein de l'établissement ou de la région, ne remplace pas la planification et la préparation personnelles de chaque maître.

Annexe : ment.

Distribution :

A tous les destinataires du Mandat « Programme EP d'établissement »

Lausanne, octobre 1999
AE/mg

XIII. Lettre « Accusé de réception » du SEPS à l'un des établissements participant

Etat de Vaud - DIRE



Lausanne, le 22 janvier 2001 LD/mg



Monsieur,
cher collègue,

J'accuse réception de votre plan d'établissement et je vous en remercie. C'est l'aboutissement d'un important travail dont je veux penser qu'il a donné l'occasion à chacun(e) des collègues concerné(e)s de se poser certaines questions importantes quant aux objectifs actuels de la branche que nous défendons.

Il est bien évident, comme j'ai eu l'occasion de le dire à plusieurs reprises, qu'une pareille planification ne peut être qu'évolutive et que sa mise en œuvre devrait peu à peu amener certaines modifications.

Je vous prie de transmettre à vos collègues ma satisfaction ainsi que mes félicitations pour le travail réalisé. Je profite de souhaiter à chacun(e) une excellente mise en œuvre du projet et me réjouis d'échanger avec vous à ce sujet lors de nos prochaines rencontres.

Je vous adresse, ainsi qu'à tous vos collègues, mon bien cordial message.

Le conseiller pédagogique
de l'éducation physique

Luc Diserens

P.S. Avez-vous transmis votre projet à votre direction, comme il était convenu ?

Copie :

A la Direction de l'établissement concerné

XIV. Extraits des PdE des 6 établissements dont les MEPS ont été interviewés

Etablissement « 1 » :

mai 2012

Degré : 10^{ème}

Etablissement secondaire de [REDACTED]

Programme d'éducation physique













Objectifs d'apprentissage	Domaines	Activités	Evaluation
Adaptier son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans des formes de jeu...	Jouer	<ul style="list-style-type: none"> • Volley : passe, manchette, service, construction du jeu • Tchoukball, passe, tir au cadre, placement en réception • Base-ball • Football • Basket • Unihockey 	En attente des nouveaux moyens d'évaluation Harmos.
Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices... Consolider ses capacités de coordination...	Courir, sauter, lancer	<ul style="list-style-type: none"> • 12 minutes, Jeux d'endurance • Sprint 80 mètres, entraîner le départ accroupi • Saut en hauteur • Saut en longueur (rappel prendre ses marques) • Lancer du javelot 	
Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication...	Vivre son corps, s'exprimer, danser	<ul style="list-style-type: none"> • Test condition physique • Chorégraphie aux agrès (voir ci-dessous) • Musculation et stretching (chorégraphie de danse (hip-hop ou...)) • Double-corde 	
Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices... Consolider ses capacités de coordination...	Se maintenir en équilibre, grimper, tourner	<ul style="list-style-type: none"> • Mini-trampoline : saut d'appui (renversement), apprentissage du salto • Sol : appui-renversé/streuli • Suite aux agrès, chorégraphie avec un engin ou plusieurs engins (réaliser des mouvements synchro), combiner 2 agrès en groupes • Expérimenter l'accro-gym ou les pyramides humaines • Combattre au sol (lutte) 	

Année scolaire 2012 - 2013

Etablissement secondaire de []		PROGRAMME D'ETABLISSEMENT				Période 2 : décembre - mars							
Objectifs généraux		Objectifs spécifiques		Domaines		Activités		Evaluation		Divers		Références	
Savoir	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Domaines	Activités	Evaluation	Divers	Références						
SE	Perception Vivre et percevoir le rythme, comprendre son importance dans le mouvement	Imiter puis créer ses propres enchaînements	Vivre son corps, s'exprimer, danser	Street dance			M5 B2 2.1-2.4 2.13						
SE	Personne Porter un regard critique sur ses apprentiss., ses perf. et son degré d'autonomie	Evaluer sa propre prestation et celle des autres de manière objective	Se maintenir en équilibre, grimper, tourner	Tourner en l'air ou par-dessus un obstacle			M5 B3 4.1-4.2						
SE	Personne Porter un regard critique sur ses apprentissages, ses performances et son degré d'autonomie	Adapter un jeu aux capacités de chacun (règles, comportement)	Jouer	Volleyball									
SF	Apprentiss. Technique Réaliser des formes finales d'activités physiques et sportives	Exercer les pas de street dance	Vivre son corps, s'exprimer, danser	Street dance	Présentation								
SF	Aptitudes motrices Améliorer la perception de son corps, le dosage de l'énergie, la maîtrise des mouvements	Se représenter mental. les ex. avant de les exécuter. Maîtriser son corps dans l'air	Se maintenir en équilibre, grimper, tourner	Minitrampoline	Présenter un saut avec et un saut sans appui	Renversement Salto							
SF	Apprentiss. Technique Réaliser des formes finales d'activités physiques et sportives	Exercer le franchissement et le rythme entre les haies	Courir, sauter, lancer	Haies		En salle							
SF	Apprentiss. Technique Améliorer la qualité des gestes et des mouvements	Enchaîner différents gestes techniques	Jouer	Volleyball	Test technique	Passé-manch. Bloc - attaque Pos. défense							
SV	Connais. spécifiques Identifier et utiliser quelques principes d'entraînement	Connaitre les critères d'évaluation de quelques exercices	Se maintenir en équilibre, grimper, tourner	Tourner	Fiche d'évaluation mutuelle								
SV	Connais. spécifiques Connaitre les règles des grands jeux	Connaitre les règles des grands jeux pour les arbitrer ou jouer en auto-arbitrage	Jouer	Volleyball	Arbitrage d'un match	Tournoi de volleyball							

Degré 8+9 filles Période 2

PROGRAMME D'ETABLISSEMENT
EDUCATION PHYSIQUE

DOMAINES	SAVOIRS	OBJECTIFS GENERAUX	OBJECTIFS SPECIFIQUES	ACTIVITES	EVALUATIONS	DIVERS
VIVRE SON CORPS S'EXPRIMER DANSER	  	Affiner ses perceptions, sa sensibilité. Comprendre le sport comme facteur d'équilibre dans la vie.	Percevoir diverses caractéristiques d'un mouvement (fluidité, esthétisme...) Savoir expliquer diverses techniques de relaxation.	Circuit d'équilibre(3/3/p.537) Massage avec balle/décontraction des jambes...35/2(p.20)		
SE MAINTENIR EN EQUILIBRE GRIMPER TOURNER	  	Confronter ses idées à celles des autres. Entraîner sa condition physique.	Discuter et construire une suite gymnique avec la collaboration de plusieurs camarades. Entraîner sa musculature, se représenter le corps renversé	Elançers en synchronisation (S/3/p.17)(D8-9F P2/1) Grimper de perche, Concours combiné unihockey -escalade(S/3/p.27) Suite d'appuis renversés(D8-9 P2/2)	Autoévaluation de la qualité de la collaboration et du résultat obtenu. Chrono, comparaison progrès S-7e	A.M.S. patin/ski de fond.
COURIR SAUTER LANCER	  	Développer sa volonté par une démarche centrée sur le progrès. Entraîner ses capacités de coordination et de différenciation.	S'engager pleinement dans une activité. Réaliser des performances correspondant à son potentiel. Trouver et expérimenter des variantes aux gestes connus.	Saut en hauteur *Fosbury Flop*(S/4/p.18) Sauts, diverses formes, concours et jeux(S/4/pa.20et21)	Test hauteur (D8-9F P2/3)	
JOUER	  	Renforcer sa capacité à s'exprimer. Acquérir un comportement responsable. Connaître les caractéristiques d'un tournoi.	Discuter et appliquer une tactique au sein d'une équipe. S'engager pleinement tout en respectant les limites de sécurité. Connaître un système de tournoi et participer à son organisation.	Unihockey, position et attaque(S/5/p.34) Unihockey, technique de passe et de tir(S/5/pp.31334) Tournoi mélangé unihockey-basket...	Organisation d'un mini-tournoi sur 1 période par 1 élève.	

 = SAVOIR-ETRE
 = SAVOIR-FAIRE
 = SAVOIR

Remarques: le domaine "plein-air" est intégré aux 4 premiers domaines
 Les élèves de 8e et 9e n'ont plus de natation.

DOMAINE: Courir, sauter, lancer

GRAMME D'ETABLISSEMENT DE VOIE SECONDAIRE - DEGRE : 7

Objectifs	Activités	Evaluations	Divers
<p>Vitesse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeux de course, de poursuites et de sprints: l'avalanche; poursuite par couples; libérer B5/5 - Apprentissage du départ accroupi B5/9 - Formes d'estafettes et de relais: les serpents; estafette autour du piquet; estafette avec rencontres B5/6 - Courir mieux, plus rapidement et longtemps: expériences de courses; essais B5/8 - Partir et courir vite: poursuite entre les files; estafettes avec tapis; départ en tombant; départ debout B5/9 - Se mouvoir en aveugle: guider et être guidé B5/30 - Du franchissement des obstacles à celui des haies: poursuite par-dessus les obstacles; courir par-dessus les obstacles; courir par-dessus des fossés; poursuite par-dessus des haies B5/10 <p>Endurance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Courir longtemps-plus longtemps-course d'endurance: estimation du temps; la course avec 1/2 tour; la course-rencontre; l'estafette qui grandit; la course aux cartes B5/12 - Entraînement fractionné à récupération incomplète M6/52-53 <p>Orientation</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'orienter avec la carte: s'orienter - estimer - mesurer; course d'orientation de 10' B5/6 - Course d'orientation en étoile B5/7 <p>Sauter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des sauts multiples au triple saut: sauts avec cerceaux; sauter sur les îles B5/15 - Du saut en avant au saut avec appel: sauts sur le tremplin B5/16 - Améliorer la tech. du fosbury-flop: chais perchés; exercices pour le flop B5/18 - Formes de jeux, d'entraînement et de concours: jeux de sauts; saut en hauteur de 50 m; concours dans un jardin de sauts; sauts avec patte d'oie B5/20 - Varier avec le saut à la corde B5/21 - Saut en longueur à l'aveugle B5/30 - Par 2, prendre ses marques en hauteur et en longueur <p>Lancer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du lancer d'objets divers au lancer du javelot: lancer des allumettes; lancer contre le mur; lancer par étapes; lancer des anneaux; ballon-rotor; diverses possibilités de lancer B5/23 - Lancer du javelot de précision - Du lancer du ballon au lancer du poids; lancer contre le mur; lancer avec élan latéral; lancer avec élan dorsal B5/27 <p>Combiner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concours multiples sous formes de jeux: courir en sautant; courir et sauter en groupe; tétraathlon B5/29 	<p>Tests:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 80 m départ debout - course navette (10 x 5m) <p>Test:</p> <ul style="list-style-type: none"> Course d'obstacles B5/10 <p>Test: 12 minutes</p> <p>Test:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sauts d'obstacles B5/15 <p>Test:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saut en haut. en cercle B5/18 <p>Test: saut en longueur sans élan</p> <p>Concours:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lancer du javelot : de précision (cerceaux) Entraînement du lancer B5/27 	<p>Courir sur différents sols (herbe, goudron, synthétique, en montant et descendant).</p> <p>Critères:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le nb. de pas doit être correct • course s/ la plante des p. • deux essais corrects <p>Cross d'établissement. Journée d'orientation aux Pléiades</p> <p>Critères:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saut par-des. 6 haies sans les toucher • 2 passages enchaînés • J. d'appel: 1 x dr.; 1 x g. • pose le p. activement en se tenant droit <p>Critères:</p> <ul style="list-style-type: none"> • enchaînement correct des pas • faire le parcours 1 x à dr. et 1 x à g. • sauter avant le tapis <p>Exploiter les similitudes des mouvements de différents lancers.</p> <p>Critères:</p> <ul style="list-style-type: none"> • élan correct: g, dr, g (pour un droitier) • rythme de l'élan final: tam-ta-tam • le ballon doit rebondir plus loin que la ligne désignée • récupérer le ballon après le rebond contre le mur 	
<p>Promouvoir l'entraide, la collaboration, la tolérance, le respect des autres et de leurs différences.</p> <p>Confronter ses idées à celles des autres.</p> <p>Aider à prendre les marques, à mesurer, à chronométrer.</p> <p>Partager ses sensations physiques et mentales avec les autres.</p> <p>Expérimenter diverses méthodes de travail et d'évaluation.</p> <p>Développer des stratégies personnelles.</p> <p>Améliorer la qualité des mouvements.</p> <p>Définir ses objectifs et ses stratégies d'apprentissage en fonction de ses capacités.</p> <p>Opérer des choix tactiques dans le cadre d'une CO.</p> <p>Rechercher la performance à l'aide de différentes méthodes.</p> <p>Connaître les mesures de prévention des accidents.</p> <p>Connaître le règlement de base des épreuves athlétiques scolaires.</p> <p>Décrire et argumenter les apports d'une activité d'endurance régulière en matière de santé et de bien-être.</p> <p>Etre capable de juger de l'application des règles de base de l'athlétisme.</p>			

Education Physique: Plan d'établissement

Remarques:.....

Etablissement: [REDACTED]
 MEP: [REDACTED]

Degrés: 7^{ème} année
 Structure: période
 ou semestre
 ou année

Cycle: 7-9

		Contenus					
Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Domaines	Activités	Evaluation	Divers		
Affirmer ses perceptions, sa sensibilité Promouvoir le respect des autres Confronter ses idées à celles des autres	Percevoir les dimensions de l'espace et du temps dans le jeu Observer un camarade et lui apporter une critique constructive Discuter et appliquer une tactique au sein d'une équipe	Jouer Plein-air	Basketball Mini-volley Football	Accent: Basketball	Tournoi des 7 ^{ème} années (joutes de fin d'année)		
Entraîner ses capacités de coordination (différenciation, orientation, anticipation et dissociation) Réaliser des formes finales d'activités sportives	S'adapter à différentes balles au basketball Pratiquer la forme finale du basketball Imaginer et utiliser divers schémas tactiques	Jouer Plein-air	Basketball Mini-volley Football	Accent: Basketball	Tournoi des 7 ^{ème} années (joutes de fin d'année)		
Connaître les règles des grands jeux Connaître les effets des comportements à risque (violence, etc...)	Connaître les règles du basketball pour arbitrer ou jouer en auto-arbitrage Discuter les problématiques liées à la violence, au dopage...	Jouer Plein-air	Basketball Mini-volley Football	Accent: Basketball	Tournoi des 7 ^{ème} années (joutes de fin d'année)		

Etablissement secondaire
MEP : [REDACTED]

Programme d'établissement

Degré : 7

Période 1
Août – Novembre

	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Domaines	Activités	Références	Activités particulières
Savoir-être	Développer sa volonté et la confiance en soi par une démarche centrée sur le progrès, la réussite. Porter un regard critique sur ses apprentissages, ses performances et son degré d'autonomie.	S'engager pleinement dans une activité et réaliser des performances correspondant à son potentiel. Évaluer sa propre prestation et celle des autres de manière objective.	<ul style="list-style-type: none"> Courir, Sauter, Lancer Se maintenir en équilibre, Grimper, Tourner 	<ul style="list-style-type: none"> Lancer du boulet 3 kg Grimper de perche, de corde 	<p>4 / p. 27</p> <p>3 / p.8</p>	<ul style="list-style-type: none"> Chronométrier (p.10)
Savoir-faire	Améliorer la qualité des mouvements.	Recherche de la performance dans les diverses activités athlétiques. Améliorer la qualité des gestes techniques et de la mobilité.	<ul style="list-style-type: none"> Courir, Sauter, Lancer Jouer 	<ul style="list-style-type: none"> Lancer du boulet 3 kg Handball : système de défense, feintes de corps 	<p>4 / p. 27</p> <p>5 / p. 24 + manuel de l'UNI</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mesurer le lancer 3 kg (p. 11) Tournoi
Savoir	Connaître les mesures de prévention des accidents, de premiers secours et de sauvetage.	Expliquer les techniques de transport de charge. Savoir expliquer les principes de base d'un échautement	<ul style="list-style-type: none"> Se maintenir en équilibre, Grimper, Tourner Vivre son corps, S'exprimer, Danser 	<ul style="list-style-type: none"> Bancs Perches, Cordes Espaliers Respecter son dos Stretching Mobilité 	<p>Manuel 4, brochure 3</p> <p>2 / p. 8-10</p>	<ul style="list-style-type: none"> Test de mobilité avec fiche de progression (cf. p. 10 bro 2)

Résumé

Le programme d'établissement – outil à disposition des enseignants d'éducation physique du Secondaire I vaudois – est un document visant à garantir un contenu en EPS basé sur des directives officielles, et à assurer une coordination de la matière dispensée au sein d'un établissement scolaire. Partant de ce système imposé par les autorités cantonales au tout début des années 2000, ce travail cherche à comprendre dans quelles mesures les maîtres s'appuient sur leur programme, quels sont les principaux facteurs influençant cet appui dans un sens ou dans l'autre, et quelle fonction occupe ce plan dans la coordination de leur travail. L'étude menée à l'aide d'un questionnaire adressé à 30 enseignants spécialistes de 15 établissements distincts, et d'entretiens complémentaires de 6 d'entre eux, a permis plusieurs observations. D'abord, les participants déclarent appliquer leur programme d'établissement en moyenne à environ 70%, ce qui ne correspond pas, selon eux, à leurs possibilités maximales. Ensuite, l'impact de plusieurs variables sur l'application du plan – dont entre autres le nombre d'années d'expérience de l'enseignant, la taille de l'établissement, et le « profil » des élèves – a été prouvé. Enfin, les participants ont démontré que plusieurs moyens de planification et coordination des activités étaient utilisés dans leurs établissements. En effet, en plus de ce programme commun, les maîtres d'EPS ont régulièrement recours aux réunions, et à l'organisation d'activités périodiques (joutes, tournois, etc.).

Mots-clés : Planification, coordination, organisation, programme d'établissement, outil, plan, éducation physique, EPS, enseignant, MEPS, enseignement, scolarité secondaire, canton de Vaud.

Abstract

The school program – a tool available to Physical Education (PE) teachers in the secondary school system of the Canton of Vaud – is a document that aims to ensure PE content-based official guidelines and to guarantee a coordination of the material provided within a school. Starting from the system imposed by the cantonal authorities in the early 2000's, this work seeks to understand the extent to which teachers rely on the program, the main factors influencing this reliance and what function holds this plan in the coordination of their work. The study conducted used a questionnaire addressed to 30 specialized teachers from 15 different institutions, and interviewed 6 of them, which allowed several observations. First, participants report applying their school program on average to about 70%, which does not correspond, according to them, to their maximum possibilities. Then, the impact of several variables on the application of the plan – teacher's experience, the school size, and the student "profile", among other things – was proven. Finally, participants demonstrated that several means for activity planning and coordination were used in their school. In addition to the common program, PE teachers have regular recourse to meetings and to the organization of periodic activities (games, tournaments, etc.).

Keywords: Planning, coordination, organization, school program, tool, plan, physical education, PE, teacher, teaching, secondary education, Canton of Vaud.