Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 18 (1996)

Heft: 1

Artikel: Comment les professeurs d'éducation physique et sportive transforment les attitudes de leurs élèves

Autor: Méard, J.A. / Bertone, S. / Euzet, J.-P.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786150

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Comment les professeurs d'éducation physique et sportive transforment les attitudes de leurs élèves

J.A. Méard, S. Bertone, J.-P. Euzet

La transformation des attitudes de l'élève constitue un objet d'étude très actuel dans l'enseignement scolaire. Nous avons choisi d'interroger les solutions que présentent les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dans les articles professionnels français de 1984 à 1994 pour transformer ces attitudes dans le sens d'une amélioration de l'apprentissage et d'une réduction des conduites déviantes. Une analyse de contenu de 75 articles qui expriment tous une sensibilité pour notre objet d'étude permet de dégager des familles de solutions privilégiées, d'autres relativement délaissées. Cette analyse permet aussi de mieux comprendre les contradictions concernant le rôle de l'enseignant dans cette transformation d'attitude de l'élève dans le milieu scolaire récent.

1. Introduction

Nous proposons ici les résultats d'une recherche qui tente d'examiner les solutions concrètes utilisées par les enseignants d'éducation physique et de sport (EPS) depuis dix ans dans le but de rendre l'attitude de l'élève plus favorable à l'apprentissage. Or, parmi les entrées possibles dans les problématiques éducatives en milieu scolaire, «l'entrée par l'attitude de l'élève» s'exprime à deux niveaux:

- d'une part comme un moyen d'optimiser les apprentissages, de rendre efficace et performante l'intervention pédagogique et didactique. Dans ce premier cas, l'attitude, conçue comme orientation de la personne, comme prédisposition à agir, comme «façon d'être au monde» (Thomas et Alaphilippe, 1983), est supposée déterminer la performance du processus «enseigner / apprendre»;

- d'autre part, comme manifestation d'une situation d'enseignement difficile. Dans ce second cas, qui concerne en particulier les enseignants novices ou ceux qui exercent en zones sensibles ou en zones d'éducation prioritaires (ZEP), l'attitude de l'élève est perçue comme l'expression, voire la cause, de la difficulté, comme la manifestation d'un problème majeur (Ehrlich, 1988; Defrance, 1990; Moricette et Gingras, 1991; Zakhartchouk, 1992; Lecarme et Thurier, 1992).

En EPS, de 1984 à 1994, ces deux niveaux d'intérêt pour l'attitude de l'élève sont présents: chez certains enseignants, on repère une volonté d'optimiser l'enseignement grâce à une implication de l'apprenant, une participation active, une responsabilisation. Par ailleurs, on constate un problème lié à l'attitude de l'élève et, par là, des stratégies visant à réduire la passivité ou les comportements perturbateurs. La gestion de la passivité ou des comportements perturbateurs chez l'élève devient alors un préalable à tout enseignement ultérieur, elle préside à toutes les décisions (contenus, évaluations, procédures) et impose de la part de l'enseignant des stratégies différenciées (Méard, 1993; Méard et Garbarino, 1995).

2. Problématique

Afin de réduire ces attitudes «non conformes à l'attente de l'institution», on peut se poser la question de leur origine. Mais les modèles explicatifs sont disparates. On peut par exemple traduire ces attitudes par un désintérêt (Dewey, 1906), un manque de motivation (Champagnol, 1976; Nuttin, 1980), une absence de désir (Rogers, 1972), une mauvaise image de soi (Eliacheff, 1988), une «non-disponibilité pour le futur» (Croizier, 1993), une absence de projet (Lafont,1995), une carence du «motif» (Leontiev, 1974), un «dysfonctionnement du couple problème/réponse dans le rapport au savoir» (Meirieu, 1991). On le voit, l'identification des origines de l'attitude de l'élève relève de champs explicatifs difficilement compatibles, car ils opèrent des éclairages à des niveaux différents et sont issus de modèles théoriques éloignés. Sommairement, on pourrait dire que soit le mode d'explication est d'origine pédagogique, mais il est peu valide, soit il s'inspire de travaux valides, mais il est partiel, peu en rapport avec les problématiques de l'intervention en milieu scolaire et s'avère finalement peu pertinent.

De plus, la réflexion aboutit souvent à des conclusions sur des causes prédéterminées qui laissent peu de place à l'espoir d'une transformation. En effet, en dehors des approches privilégiant la thèse d'une origine interne de l'attitude (le milieu familial, la petite enfance), les approches sociales de l'attitude scolaire se sont attachées à souligner les travers de «l'école-caserne» (Oury et Vasquez, 1971), les perversions de l'école comme lieu de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), le décalage entre les savoirs scolaires et la vie sociale (Freinet, 1969). Les attitudes chez l'enfant et l'adolescent scolarisés sont également explicables par la conjoncture socio-économique qui rend plus aléatoire l'intégration sociale et donc plus confuse «l'utilité» d'une scolarité réussie.

Certains invoquent des causes encore plus profondes, par exemple l'érosion, depuis une trentaine d'années, des autorités et en l'occurrence de l'autorité magistrale (Mendel, 1971; Gloton, 1974), érosion qui a mis à découvert chez beaucoup d'élèves, par contrecoup, une absence de mobiles intrinsèques jusque-là masquée par des pratiques impositives (Estrela, 1994). Enfin, on pourra même avancer que les attitudes de l'élève contemporain ne peuvent être envisagées indépendamment du contexte socio-politique de notre Occident «post-moderne» et d'une perte de sens globale dans nos sociétés (Morin, 1981).

Sans ignorer ces raisons, il faut convenir que leur pertinence respective finit par alimenter un sentiment d'impuissance qui place au second plan l'environnement institutionnel immédiat et le rôle de l'enseignant. Celui-ci n'ayant pas réellement de prise sur les facteurs habituellement évoqués, il parvient certes à se déresponsabiliser mais se dessaisit, en tant qu'acteur, d'un réel pouvoir de changement (Cherkaoui, 1979, pp. 134 et ss.; Inciyan, 1988; Dubet, 1988). Dès lors, il nous a semblé pertinent de réfléchir sur les moyens à mettre en œuvre pour dépasser le constat et le sentiment d'impuissance qui l'accompagne trop souvent (Charlot et coll., 1992). L'idée qui s'impose donc dans notre travail est que, si l'école est vide de sens pour certains élèves, c'est dans l'adaptation des dispositifs d'éducation qu'il faut chercher les moyens d'y remédier (Meirieu, 1987; Perrenoud, 1994) et en particulier dans les propositions innovantes et positives.

3. Présentation de la démarche

Dans cette optique, nous avons voulu examiner «les situations qui marchaient», c'est-à-dire qui décrivaient des stratégies réussies de transformations d'attitudes chez les élèves. Pour cela, nous avons étudié les articles professionnels dans lesquels une «sensibilité aux attitudes» était présente et qui simultanément décrivaient des mises en œuvre concrètes.

Le terrain d'exploration est celui de l'éducation physique et sportive obligatoire dans le second degré en France (de la 6e à la terminale, c'est-à-dire avec des élèves de 11 à 18 ans). La période s'étend de 1984 à 1994. Notons que la démarche, bien que fondée sur des descriptions de situations pédagogiques, n'est pas une recherche sur les pratiques à proprement parler, mais sur des «discours professionnels».

Le but de cette recherche est donc

- d'identifier les types de solutions utilisées par les professionnels,
- de mettre au jour le rapport de cause à effet entre la solution pédagogique retenue et l'attitude des élèves,
- de comprendre les modes d'explication auxquels recourent les auteurs, les argumentations, les enchaînements logiques qui les conduisent à faire tel ou tel choix.

Nous avons opté pour une démarche qualitative et inductive, car il nous a semblé qu'une recherche avec isolement de variables, application de tests statistiques pour établir des comparaisons, valider des différences ou des moyen-

nes, était inadéquate pour notre objet de recherche; de ce fait, nous n'avons pas formulé d'hypothèses préalables. Nous avons seulement cherché à dégager des tendances dans les solutions pratiques que les enseignants d'EPS utilisent pour modifier les attitudes de l'élève.

4. Méthodologie

4.1 La constitution du corpus

La démarche est basée sur l'analyse des documents professionnels dans lesquels apparaît une préoccupation relative à l'attitude de l'élève. La période considérée s'étend de 1984 à 1994. Donc, l'homogénéité du corpus tient en ce que

- les documents décrivent une mise en œuvre,
- les documents expriment le souci de prendre en compte et/ou de transformer l'attitude de l'élève,
- le corpus prend uniquement en compte les articles de la revue EPS pendant onze ans, de janvier 1984 à décembre 1994 (du n° 185 au n° 250).

Après avoir lu tous les articles, nous avons sélectionné ceux qui exprimaient explicitement une prise en compte, un souci pour l'attitude de l'élève.

* Les critères du tri des documents: les documents retenus sont ceux qui décrivent une mise en œuvre concrète et dans lesquels sont utilisés les vocables ou périphrases suivants (exemples représentatifs): «gérer l'angoisse», «faire naître le désir», «le plaisir d'apprendre», «une véritable envie d'apprendre», «redonner le goût de pratiquer», «répondre aux aspirations actuelles des jeunes», «motivation», «motivé», «surmotivé», «passer d'une attitude passive à», «sa joie d'avoir découvert», «l'engagement émotionnel et relationnel», «la mobilisation active», «recherche activement», «pour qu'il construise activement», «l'élève s'investit», «une attitude de participation active», «rendre l'élève acteur», «se prendre en charge», «gérer eux-mêmes leurs apprentissages», «travail sérieux et régulier», «l'élève transforme volontairement sa pratique», «autonomie», «autonome(s)», «se concerter pour aider un camarade», «apprendre à vivre avec des gens que l'on ne connaît pas».

Mais ce vocable ou cette périphrase doit être mentionnée au moins deux fois dans le document pour que celui-ci fasse partie du corpus.

* Exemples de documents écartés après hésitation: l'article stimulant de Brau-Antony (EPS n° 216, 1989) sur l'évaluation formative au handball n'a pas été retenu: même si la procédure de l'évaluation apparaît chez beaucoup d'auteurs comme un moyen privilégié de motiver ou de rendre plus autonome l'apprenant, dans la proposition de Brau-Antony, cette préoccupation n'est pas manifeste. Nous avons également écarté du corpus, par exemple, les excellents articles de Falguière (co-évaluation au basket-ball, in EPS n°s 228 et 229, 1991) et de Seners et coll. (approche didactique du saut en hauteur, in EPS n° 247, 1994) (voir aussi, par exemple, Collinet in EPS n° 237, 1992; Louis in EPS n° 242, 1993).

* Exemples de documents retenus «de justesse»: l'article (approche didactique du basket-ball au collège) de Guibourdenche et Cornez (in EPS n° 213, 1988), qui ne fait pas de l'attitude de l'élève la priorité; mais le fait que les auteurs évoquent
- (dans l'introduction) la nécessité de «donner l'envie aux enfants d'agir» grâce à «ce jeu motivant»,
- (dans la conclusion) «la motivation importante des élèves»,

nous a conduit à le retenir dans notre corpus (voir aussi par exemple les articles de Mauffrey in EPS n° 187, 1984, Badreau in EPS n° 200/201, 1986).

4.2 Le recueil des données

Nous avons identifié 75 articles présentant les caractéristiques susmentionnées; dès lors, nous avons procédé à une lecture au cas par cas des articles retenus, puis nous avons noté pour chacun:
- l'activité-support,
- le niveau de classe,
- le résumé du contenu, de l'évaluation, de la démarche utilisés par l'auteur.
- quelques périphrases ou vocables de l'auteur pour signaler
  * l'insistance sur les attitudes de l'élève
  * la nature de l'attitude évoquée.

4.3 Traitement des données

* Nous avons opéré des catégorisations de «solutions». A ce niveau, deux étapes de travail ont été nécessaires: dans un premier temps, nous avons cherché les rapports de cause à effet explicites dans les textes («c'est pourquoi», «on voit le rôle de», «de ce fait», «mais cela n'est qu'une évidence car», etc...). A l'issue de ce premier temps, nous avons identifié six catégories de solutions (les APS, les contenus, les évaluations, les procédures, les formes de groupement et les modes d'intervention magistrale). Dans un second temps, nous avons repassé tous les articles au crible de cette catégorisation en six familles afin d'identifier les solutions implicites dans chaque document. Ce deuxième temps a impliqué des interprétations importantes de notre part, car nous avons opéré en fonction de ce qui était implicite. Notons que nous avons procédé à une triangulation méthodologique (catégorisation de 25 articles par deux chercheurs en double-aveugle) dans le but de tester la fidélité de l'outil.

* Ce travail de catégorisation nous a conduit à commenter les arguments avancés, les références éventuelles, afin de déterminer chez les auteurs les logiques qui présidaient à tel ou tel choix.

* Nous avons classé les articles en fonction des types de «solutions» utilisées par les auteurs pour influer sur les attitudes des élèves.

5. Résultats

Nous ne pouvons livrer ici la totalité des résultats obtenus. Nous nous en tiendrons à
- la nature des attitudes visées par les enseignants,
- les mobiles (problème professionnel ou non),
- les solutions proposées par les enseignants.

5.1 La nature des attitudes visées: actif, autonome et solidaire

Tous les enseignants d'EPS dont nous avons retenu les articles cherchent avant tout à rendre l'élève plus *actif*. La répétition du thème de la motivation en est un signe incontestable: redonner l'envie, le goût, le plaisir de pratiquer corporellement et d'apprendre, faire naître le désir, voilà autant d'intentions réitérées qui marquent la volonté de transformer la passivité en engagement. L'élève doit s'impliquer, s'investir.

De façon complémentaire, la plupart des auteurs cherchent à rendre l'élève *autonome*. Il ne suffit pas qu'il soit motivé; sa motivation doit déboucher sur une prise en charge volontaire de son activité d'apprenant; il est responsabilisé, amené à s'autogérer. Chez l'enseignant, cette volonté de motiver et d'autonomiser l'élève s'insinue à tous les niveaux: les contenus (à construire), les tâches (résolution de problème), l'évaluation (auto et co-évaluations), les groupements (autogérés).

Beaucoup plus rares sont les enseignants qui évoquent les attitudes de *solidarité*, d'entraide, de coopération. Cette évocation est d'ailleurs coupée des préoccupations proprement didactiques (apprentissages): on veut que l'élève «apprenne à vivre».

5.2 Problème professionnel ou optimisation des apprentissages

La plupart des articles de notre corpus (56 sur 75) s'intéressent aux attitudes de l'élève dans le but d'optimiser les apprentissages. Dans ce premier cas, l'attitude active, autonome, responsable de l'apprenant est présentée comme une des conditions de l'efficacité pédagogique (par exemple: Castagnon, 1985; Goirand, 1986; Bouquet, 1989; Gaugey, 1990; Fougnies, 1991; Bot, 1993). Seuls 19 articles, soit environ un quart, justifient leurs préoccupations par une difficulté professionnelle: passivité, «élèves consommateurs», désintérêt, déficit de sens, violence entre élèves (par exemple: Loizon, 1985; Badreau, 1986; Cecconi et Vanpoulle, 1987; Mauffrey, 1988; Roméo, 1989; Maggi, 1991; Fiard, 1992; Moustard, 1993).

Cette proportion ne révèle qu'en partie ce qui se passe sur le terrain, où les enseignants d'EPS sont incontestablement confrontés au quotidien aux comportements passifs ou perturbateurs (Lefèvre 1994; *Spirales* nº 8, 1995; Méard et Garbarino, 1995). La raison de ce décalage tient sans doute au fait que les auteurs de la revue EPS sont les rares enseignants qui s'autorisent à écrire et que parmi ceux-ci, seuls ceux qui ont résolu ces difficultés écrivent vraiment.

5.3 Les solutions utilisées par les enseignants

Six familles de solutions sont mises en œuvre par les enseignants dans le but de susciter des attitudes actives, autonomes et solidaires chez l'élève.

- Première famille de solutions: **les activités-supports.**

Alors que les supports sont fréquemment présentés comme de simples «véhicules» des apprentissages en EPS, l'analyse des documents professionnels montre au contraire que l'activité elle-même semble influer sur la prédisposition des élèves aux apprentissages. Dans notre corpus, plus de la moitié des articles comportent ce postulat. Cependant, les arguments diffèrent et l'on peut distinguer à ce niveau trois sous-catégories de solutions.

D'abord, un certain nombre d'enseignants visent l'engagement de leurs élèves en leur proposant un support inhabituel: frisbee, activités de pleine nature, acrogym... L'idée est qu'il faut sortir de la routine qui fige les attitudes. On fait ressortir l'aspect motivant des jeux, on annonce une correspondance avec les «besoins» des élèves. Dans tous les cas, on recherche la spontanéité en fuyant les disciplines conventionnelles (gymnastique, athlétisme). Le but est sinon de sortir de l'école, du moins de sortir de l'ordinaire, «faire autre chose».

A l'opposé, l'avis majoritairement exprimé par les auteurs est que la transformation des attitudes des élèves en EPS relève avant tout de la capacité de l'enseignant, quelle que soit l'activité, à faire ressortir l'émotion spécifique de celle-ci: on peut «faire vibrer» l'élève à travers l'athlétisme, la gymnastique, car il n'y a pas à proprement parler d'activités traditionnelles: seules certaines démarches sont traditionalistes. Donc les auteurs, massivement, mettent l'accent sur l'acrobatie en gymnastique, sur la performance en athlétisme, sur l'opposition en sports collectifs.

Enfin, le support proposé en EPS peut donner du sens aux apprentissages à l'intérieur d'un projet interdisciplinaire: étude des déplacements (géométrie) et du support musical (musique) à propos d'un enchaînement de GRS, tracé des graphiques de course (mathématiques) à partir des temps intermédiaires en athlétisme. L'argument tient ici en ce que les supports présentés habituellement de façon isolée et qui ne bénéficient pas d'une représentation positive de la part des élèves prennent alors un sens dès lors qu'ils paraissent «utiles» pour l'atteinte d'un objectif transdisciplinaire.

- Deuxième famille de solutions: **les contenus.**

La moitié des articles analysés présentent la réflexion sur la nature des contenus comme prioritaire dans la transformation d'attitudes. Plusieurs logiques émergent: d'abord, le savoir doit être accessible donc différencié pour permettre la réussite de l'apprenant; alors, l'auteur décortique la tâche, détermine les ressources requises, multiplie les objectifs. Ensuite, le savoir doit être finalisé, c'est-à-dire qu'il doit naître de la logique intrinsèque de l'activité-support. Par exemple, le contenu proposé en sports collectifs sera directement issu de la tactique mise en œuvre par l'équipe pour vaincre l'équipe adverse. Les auteurs insistent sur la dimension fondamentale de ce savoir. Mais cette dimension fondamentale nécessaire n'est pas toujours comprise par rapport au support;

un courant assez fort se dessine pour tenter de définir ce qui est fondamental par rapport aux «principes» que l'élève doit acquérir pour agir et apprendre à agir. Enfin, la tendance est à la construction du savoir par l'élève lui-même. Celui-ci est mis en situation de réinventer «son» judo, «son» athlétisme. Les exemples les plus convaincants concernent les stratégies permettant aux apprenants d'élaborer leur propre code de gymnastique (Goirand, 1986) ou leurs propres critères en GRS (Helvig, 1992).

- Toisième famille de solutions: **les évaluations.**

L'évaluation apparaît comme le principal levier de transformation d'attitudes chez les élèves de 1984 à 1994: les deux tiers des enseignants la place au centre de leur démarche. On notera que les dispositifs mis en place à ce niveau sont proches de ceux relatifs aux contenus. Tout d'abord, les barèmes, les grilles se donnent pour but de «faire réussir l'élève»: ils prennent en compte les différences, ils minorent l'importance de la performance en introduisant le progrès, la connaissance et l'investissement, ils intègrent la valeur formatrice et diachronique de l'évaluation en valorisant le progrès (prise en compte du niveau de départ). Ensuite, l'élève est presque toujours placé en situation d'auto-évaluation: on clarifie le but, on formule les critères, on engage l'apprenant dans la voie d'une appropriation du matériau didactique. Enfin, l'enseignant organise souvent des co-évaluations qui investissent l'élève d'une responsabilité et d'une obligation de maîtriser les critères et qui semblent garantir une attitude autonome.

- Quatrième famille de solutions: **les procédures.**

Les procédures représentent les façons dont la tâche est présentée à l'élève (démonstration, explication, situations de résolution de problème, recours à des médias: graphiques, schémas, fiches). Ces procédures constituent, elles aussi, un moyen fréquent de rendre les élèves plus actifs, plus autonomes et plus solidaires; plus de la moitié des auteurs y recourent. Les postulats qui les sous-tendent sont conformes à ce qui a été décrit à propos des contenus et des évaluations: mise en situation de réussite, mise en adéquation de la difficulté et des possibilités de l'élève, capacité à s'auto-évaluer. On perçoit également une volonté de susciter la curiosité (vidéo, graphiques...) par des procédures inhabituelles. L'importance accordée aux situations de résolution de problème provient de la volonté de susciter l'intérêt et de masquer le savoir pour que l'élève le reconstruise. On note que les sous-entendus écologiques (adaptation de l'apprenant à l'environnement) et cognitivistes (modification des représentations fonctionnelles de l'élève par une activité réflexive médiée souvent par la verbalisation) se conjuguent dans la majorité des articles pour que l'élève soit amené à construire lui-même son savoir.

- Cinquième famille de solutions: **les formes de groupement.**

Les transformations d'attitudes par le biais des groupements constituent une famille de solutions secondaire par rapport aux solutions précédentes. Un tiers seulement des articles la laissent entrevoir, mais les enseignants ne lui accordent pas une importance première. Certes, on constate des tentatives pour mettre en

place des organisations (ateliers, équipes) plus fonctionnelles et pour rendre les élèves plus dépendants les uns des autres. Mais les groupements ne sont ni argumentés, ni rapportés à des modèles théoriques comme pouvaient l'être les contenus ou les évaluations. De plus, aucun auteur n'établit de lien de cause à effet entre le groupement qu'il met en place et l'attitude produite chez les élèves. L'action de ce point de vue reste clandestine, presque inconsciente (Gilly, 1984).

- Sixième famille de solutions: **les interventions du maître.**

Seuls cinq articles abordent explicitement les solutions relatives au comportement de l'enseignant. Ce qui transparaît, c'est le résultat de son travail «pré-actif». Pour ce qui concerne le travail «inter-actif», il est sous-entendu mais rarement décrit et ne fait jamais l'objet d'indications ou de conseils. On ne sait pas le type de rapport entretenu, on le découvre, en négatif, à travers les mises en situations (l'élève est confronté directement à la tâche).

6. Synthèse

On peut déterminer plusieurs grands axes stratégiques chez les enseignants qui cherchent à transformer l'attitude de leurs élèves.

- Premièrement, le choix de l'activité-support reste important aux yeux des professionnels pour ce qui concerne la mise en action de l'élève. L'émotion spécifique de chaque sport et la représentation sociale dont il bénéficie sont présentés comme de puissants leviers pour mobiliser l'apprenant.
- Deuxièmement, il y a une homogénéité certaine dans les stratégies de conception de contenus, d'évaluations et de présentation de la tâche, stratégies qui «obligent» pratiquement l'élève à se prendre en charge. L'unité de la démarche d'activation et d'autonomisation chez les enseignants est de ce point de vue incontestable: tout converge vers une autogestion de l'élève. Mais celle-ci est extrêmement instrumentée, préparée. L'autonomie visée n'est plus une libération, une émancipation; elle n'a plus grand-chose à voir avec l'autonomie telle qu'elle était formulée dans les décennies précédentes (Carton-Missoum, 1979). Dans la période que nous avons étudiée, c'est un véritable arsenal didactique que l'enseignant met en œuvre.
- Troisièmement, les déterminants relationnels de la situation pédagogique ne sont pas exploités pour jouer sur l'attitude de l'élève: la fonction dynamique du groupe n'est que peu utilisée et quand elle l'est, l'auteur ne la justifie pas, ne l'argumente pas. Ainsi, ni les co-évaluations, ni le recours aux ateliers ne semblent être «pensés» en termes dynamiques ou socio-cognitifs. Le parallèle est clair entre ce phénomène et le désintérêt des auteurs pour l'attitude solidaire. Mais l'impression qui se dégage des articles que nous avons retenus est moins celle d'une désaffection que celle d'une méconnaissance de la «chose groupale», comme si les considérations psychosociologiques n'avaient pas droit de cité à ce moment-là de la pédagogie de l'EPS, comme si elles étaient «hors para-

digme» (T. Kuhn). L'apprenant est représenté individuellement, solitaire face à sa tâche, son évaluation, sa fiche, son barème différencié. Faut-il y voir un prolongement somme toute normal des dispositifs scolaires traditionnels, qui ont toujours organisé l'isolement du jeune scolaire pour mieux le contrôler? Faut-il conclure au contraire, dans ces années 1980–90, à un rejet de courants pédagogiques précédents qui auraient accorder trop d'importance au groupe (pédagogies institutionnelles et non directives, Hameline, 1971; Snyders, 1973)? Faut-il comprendre ce rejet du groupe en EPS comme une manifestation parmi d'autres de l'individualisme décrit par nombre de sociologues (Sennett, 1979; Lipovetsky, 1980)?

- Quatrièmement, on note une absence d'indications concernant l'intervention directe du maître dans les articles qui s'intéressent à l'attitude de l'élève. Ce constat, s'il comporte l'inconvénient de ne pas renseigner l'enseignant en difficulté ou l'enseignant novice sur les stratégies à mettre en œuvre à ce niveau (la conduite à tenir), représente néanmoins, en négatif, une information véritablement éclairante. En effet, que l'enseignant en tant que personne soit absent des dispositifs, cela donne un sens à l'ensemble des autres dispositions: l'activation du formé par un support attrayant, l'accent sur l'émotion spécifique du sport, la conception de contenus finalisés, l'auto et la co-évaluation, la mise en situation problème, tout ce qui est proposé par les auteurs va dans le sens d'un face-à-face élève/savoir. On peut avancer que cette mise en scène permet à l'enseignant d'échapper à sa propre confrontation – parfois douloureuse, souvent conflictuelle, toujours impliquante – à la personne de l'élève.

Certes, on peut comprendre que pour rendre le jeune scolaire plus autonome, le pédagogue soit tenté de ne pas intervenir comme personne, comme représentant de l'institution et de l'autorité. Mais le paradoxe est que, dans les dispositifs que nous avons analysés, l'absence du maître de la situation décrite est remplacée par un appareillage didactique lourd, omniprésent, qui ne laisse pas vraiment d'initiative au jeune scolarisé que l'on décrit pourtant comme autonome. Tout se passe comme si, l'exercice direct du pouvoir devenant peu recommandable, presque inavouable, on lui préférait une maîtrise «à distance», plus efficace parce que plus discrète.

On se demandera donc si ces discours professionnels de l'EPS en France de 1984 à 1994, malgré les apparences, ne montrent pas un enseignant qui, sous prétexte d'autonomisation et malgré sa discrétion sur le terrain et dans le gymnase, met tout en œuvre pour affermir son pouvoir, c'est-à-dire finalement rester le «maître» de la situation.

On regrettera le décalage de ce discours par rapport aux pratiques elles-mêmes et aux multiples techniques d'intervention que l'enseignant-expert utilise, car celles-ci, si elles étaient analysées, rapportées à des données scientifiques valides, contribueraient sans doute à améliorer la formation des enseignants.

Bibliographie théorique

Bourdieu (P) et Passeron (JC): (1964) «Les héritiers» éd. de Minuit, Paris.

Bourdieu (P) et Passeron (JC): (1970) «La reproduction», éd. de Minuit, Paris.

Champagnol (C): (1976) «Activation et motivation. Théories de la consistance et leur utilisation pédagogique», in Revue française de pédagogie» n° 34.

Charlot (B), Bauthier (E), Rochex (JY): (1992) «Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs», A. Colin, coll. «Formation des enseignants».

Cherkaoui (M): (1979) «Les paradoxes de la réussite scolaire», PUF, coll. l'éducateur, Paris, 223 p.

Croizier (M): (1993) «Motivation, projet personnel, apprentissages», ESF, coll. pédagogies, Paris, 144 p.

Defrance (B)(dossier coordonné par): (1991) «Violences à l'école», in Cahiers pédagogiques n° 287, pp. 17.42.

Dewey (J): (1906, rééd 1970) «L'école et l'enfant», Delachaux et Niestlé.

Dubet (F) (sous la direction de): (1988) «Trois collèges en rénovation», Rapport de l'EHESS au Commissariat général au plan, non publié, 225 p.

Ehrlich (S) (1988) «L'installation du découragement» in Sciences et vie n° 164, («L'enfant et l'échec scolaire»), pp. 44.53.

Eliacheff (C): (1988) «Logiques d'échec», in Sciences et vie n° 164 («L'enfant et l'échec scolaire»), pp. 64.67.

Estrela (MT): (1992, rééd. 1994) «Autorité et discipline à l'école», ESF, coll Pédagogies, Paris, 125 p.

Freinet (C): (1969, rééd. 1977) «Pour l'école du peuple», P.C. Maspero, Paris, 180 p.

Gilly (M): (1984) «Psychosociologie de l'éducation», in Moscovici, pp. 473. 494.

Gloton (R): (1974) «L'autorité à la dérive», Casterman, coll. Orientation E/3, Bruxelles, 247 p.

Hameline (D): (1971) «Du savoir et des hommes», Gauthier-Villars, coll. Hommes et organisations, Paris, 230 p.

Inciyan (E): (1988) «Les enseignants font le succés de leurs élèves mais aussi leurs échecs», in Le Monde de l'éducation, sept. 1988, pp. 22.23.

Lafont (M) (dossier coordonné par): (1995) «Le projet personnel de l'élève», in Cahiers pédagogiques n° 331, pp. 4.55.

Lecarme (P) et Thurier (E) (dossier coordonné par): (1992) «Classes difficiles, classes impossibles», in Cahiers pédagogiques n° 306, pp. 10–48.

Leontiev (A): (1974) «Activité. Conscience. Personnalité», Editions du Progrés, Paris, 339 p.

Lipovetsky (G): (1980) «Narcisse ou la stratégie du vide», in «Le débat» n° 5, Gallimard.

Maccario (B): (1984) «Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS», Vigot, coll. Sport + enseignement, Paris.

Méard (JA): (1989) «La recherche d'autonomie en EPS», Thèse de doctorat, Paris 8, Sciences de l'éducation, 274 p.

Méard (JA) et Garbarino (JM): (1995) «Stratégies pédagogiques et différences d'attitudes chez les élèves en EPS» in C.O. du canton de Genève, à paraître.

Meirieu (P): (1987, rééd. 1990) «Apprendre... oui mais comment», ESF, Paris, 192 p.

Meirieu (P): (1991) «Echec scolaire et pédagogie du sens» in SPIRALES n° 4 «spécial didactique» Actes du colloque oct.1991 «Quels savoirs en EPS?», pp. 52.56.

Mendel (G): (1971, rééd. 1974) «Pour décoloniser l'enfant. Socio-psychanalyse de l'autorité», P.B. Payot, Paris, 236 p.

Moricette (D) et Gingras (M): (1991) «Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer.», De Boeck-Wesmael / Les presses de l'université Laval, Québec, 193 p.

Morin (E): (1981) «Pour sortir du XXe siècle», F. Nathan, coll. Dossiers 90, Paris, 376 p.
Moscovici (S): (1984) (sous la direction de) «Psychologie sociale», PUF, coll. Fondamental, Paris, 566 p.
Nuttin (J.): (1980) «Théorie de la motivation humaine», PUF, Paris.
Oury (F), Vasquez (A): (1971) «De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle», Maspero, Paris, 288 p.
Perrenoud (P): (1994b) «Métier d'élève et sens du travail scolaire», ESF, coll. Pédagogies, Paris, 207 p.
Rogers (C): (1972) «Liberté pour apprendre», Dunod, Paris.
Sennett (R): (1974, rééd. 1979) «Les tyrannies de l'intimité», Seuil, Paris.
Snyders (G): (1973, rééd. 1978) «Où vont les pédagogies non-directives?», PUF, coll. Sup L'éducateur, Paris.
Thomas (R) et Alaphilippe (D): (1983) «Les attitudes», PUF, coll. Que sais-je? nº 2091.
Zakhartchouk (JM) (dossier coordonné par): (1992) «La motivation» in Cahiers pédagogiques nº 300, janvier 1992.

Bibliographie professionnelle

Badreau (J): (1986) «Judo. Construction d'un contenu», in EP.S nº 200/201, pp. 50. 53.
Bot (G): (1993) «Tennis à l'école: un exemple de démarche didactique», in EP.S nº 243, pp. 75.78.
Bouquet (C): (1989) «L'EPS critique – Une expérience au collège», in EP.S nº 218, pp. 65.67.
Brau-Antony (S): (1989) «Hand ball; jeux sportifs collectifs; évaluation formative», in EP.S nº 216, pp. 20.24.
Carton-Missoum: (1979) «Vers une pédagogie de l'autonomie», in EP.S nº 157, pp. 49.60.
Castagnon (R): (1985) «Classes transplantées», in EP.S nº 194, pp. 60.62.
Cecconi (D) et Van Poulle (Y): (1987) «L'EPS au collège des Pyrénées: vers l'autonomie...», in EP.S nº 208, pp. 60.63.
Collinet (S): (1992) «Sports de combat: algorythme et EPS», in EP.S nº 237, pp. 25.28.
Falguiere (C): (1989) «Une démarche de construction de contenus en basket ball», in «Méthodologie et didactique de l'EPS» (BUI-XUAN (G) ed. AFRAPS), pp. 217.232.
Fiard (J), Soulard (C) et Thomas (L): (1992) «Gymnastique: action gymnique et représentation de l'élève», in EP.S nº 235, pp. 34.38.
Fougnies (L): (1991) «Tennis de table. Etre acteur de sa formation», in EP.S nº 227, pp. 22.26.
Gaugey (J): (1990) «Apprendre en gymnastique sportive», in EP.S nº 223, pp. 74.76; nº 224, pp. 19.23; nº 225, pp. 69.71.
Goirand (P): (1986) «A propos d'une séance d'EPS: didactique et pédagogie»:in EP.S nº 200/201, pp. 45,50; nº 208, pp. 50.53.
Guibourdenche (P) et Cornez (J.Y): (1988) «Une approche du basket-ball au collège», in EP.S nº 213, pp. 49.51.
Helvig (M): (1992) «GRS: et si l'élève construisait ses progrés?» in EP.S nº 236, pp. 59.62 et nº 237, pp. 35.37.
Lefevre: (1994) «EPS: les classe difficiles» in EP.S nº 248, pp. 33.36.

Loizon (D): (1985) «L'EPS dans un collège de banlieue», in EP.S nº 192, pp. 50.54.
Lopez (X): (1994) «L'aggressivité en milieu scolaire: vers une diminution des conduites agressives en EPS», Mémoire de maîtrise STAPS (Education et Motricité), UFR STAPS de Nice, 79 p.
Louis (E): (1993) «Tennis, tennis de table, badmington: traitement didactique transversal», in EP.S nº 242, pp. 62.64.
Maggi (J.P): (1991), «La course de 1000 m.», in EP.S nº 230, pp. 53.55.
Mauffrey (D): (1984), «L'organisation du bac EPS au lycée de Martigues», in EP.S nº 187, pp. 28.36.
Méard (JA): (1993) «EPS: Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes», in EPS nº 241, pp. 15. 19.
Moustard (J): (1993) «Basket ball: un cycle pour terminales», in EP.S nº 240, pp. 23.26.
Romeo (B): (1989) «L'EPS en zone d'éducation prioritaire», in EP.S nº 216, pp. 63.67.
Seners (F), Seners (P), Chabrier (M), Guennec (M.F) et Pialot (J.M): (1994) «Athlétisme. Approche didactique», in EP.S nº 247, pp. 75.79.
Spirales: «L'EPS dans l'école et la société d'aujourd'hui», nº 8, 1995.
Revue SPIRALES: UFR STAPS 27–29 Bd du 11 novembre 69100 Villeurbanne
Revue EPS: 11 Avenue du Tremblay, 75012 Paris

Sportlehrer verändern die Einstellungen ihrer Schüler

Zusammenfassung

Die Einstellungsforschung ist ein höchst aktuelles Gebiet der Erziehungswissenschaften. Die Autoren untersuchen Vorschläge von Sportlehrern zur Einstellungsänderung (im Sinne einer Verbesserung des Lernens und einer Reduzierung devianten Verhaltens), die zwischen 1984 und 1994 in Fachzeitschriften in Frankreich veröffentlicht wurden. Eine Inhaltsanalyse der 75 Artikel, die für das Forschungsobjekt relevant erschienen, erlaubte die Erfassung von häufigen und eher selten erwähnten Vorschlägen. Diese Analyse liefert auch einen Beitrag zum besseren Verständnis der widersprüchlichen Rolle des Lehrers in der Einstellungsänderung bei Schülern.

Come gli insegnanti di educazione fisica modificano i comportamenti dei loro allievi

Riassunto

La modifica dei comportamenti dell'allievo è un tema che attualmente suscita molta attenzione nell'insegnamento scolastico. Abbiamo scelto di analizzare negli articoli a carattere didattico apparsi dal 1984 al 1994 le soluzioni proposte

dagli insegnanti di educazione fisica per modificare i comportamenti con l'intento di migliorare l'apprendimento e di ridurre i comportamenti devianti. L'analisi di contenuto di 75 articoli mette in evidenza una particolare sensibilità per l'oggetto del nostro studio e permette di distinguere delle categorie di soluzioni privilegiate rispetto ad altre relativamente trascurate. Quest'analisi ci permette anche di capire meglio le contraddizioni che nel contesto scolastico recente caratterizzano il ruolo dell'insegnante per rapporto alla modifica dei comportamenti degli allievi.

How physical education teachers change the attitudes of their pupils

Summary

Attitude change is currently a major research area. We have chosen to investigate articles written by physical education teachers in France between 1984 and 1994, proposing ways of developing attitudes which enhance better learning and reduction of deviant behaviour. A content analysis of the 75 relevant articles enables us to identify groups of popular solutions and relatively rarely chosen ones. The analysis permits a better comprehension of the contradictory roles played by teachers in the process of attitude change.