



PHENex Journal/Revue phénEPS

Les valeurs au cœur du programme québécois en éducation physique et à la santé au secondaire

Values at the core of physical and health education programs in Québec high schools

Marie-Claude Rivard
Université du Québec à Trois-Rivières

La réforme scolaire québécoise s'accompagne d'une révision des valeurs qui transcendent les programmes scolaires et en expriment les finalités. La présente étude vise à identifier les orientations de valeurs dans le texte ministériel en éducation physique et à la santé (EPS) au premier cycle du secondaire (MEQ, 2003). Les résultats issus de l'analyse curriculaire en EPS révèlent que les orientations de valeurs (Jewett, Bain et Ennis, 1995) présentes n'ont pas la même importance selon qu'il s'agit de la partie conceptuelle ou de la partie fonctionnelle du texte ministériel. De fait, la partie conceptuelle met l'accent sur l'autoactualisation et la responsabilisation sociale, alors que la partie fonctionnelle met l'accent sur la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage. La discussion aborde l'évolution de l'EPS à travers les orientations des valeurs curriculaires de 1981 à 2003 au Québec. Toujours sous l'angle des valeurs, l'analyse curriculaire d'autres disciplines scolaires est suggérée comme piste de recherches futures.

The Quebec education reform is accompanied by a revision of values that transcend curricula and express purposes. This study aims to highlight the values put forward in the ministerial text of the physical and health education program (PHE) in middle school. The results of the analysis indicate that the value orientations have different importance in the conceptual and functional sections of the ministerial text. In fact, the conceptual part focuses on self-actualization and social responsibility, while the functional part focuses on the mastery of the discipline and the learning process. The discussion addresses the evolution of the value orientations in PHE programs between 1981 and 2003. The analysis of other school curricula from a value orientations perspective is suggested as an avenue for future research.

Introduction

Depuis une dizaine d'années, une importante vague de réformes en éducation a touché l'ensemble de la communauté internationale et le Québec n'y échappe pas (Commission des États généraux de l'Éducation, 1996). La réforme québécoise a engendré d'importants changements quant à l'organisation des programmes et des contenus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation

(Legendre, 2001). Par la même occasion, cette réforme axée sur le développement de compétences bouscule les représentations qu'on se fait de l'école et des rôles attribués aux enseignants et aux élèves. Selon Gauthier et Saint-Jacques (2002), les changements curriculaires, découlant des réformes scolaires, s'accompagnent d'une révision des valeurs exprimées très souvent sous forme de finalités. Banville, Genet-Volet et Desrosiers (2001) estiment que l'adoption des nouvelles valeurs, explicites ou implicites dans de nouveaux programmes, constituent un des facteurs influençant la réussite de tout changement curriculaire en éducation : « L'implantation et la mise en application d'un programme d'étude obligatoire est une opération délicate. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer le succès d'une telle opération dont, entre autres, les orientations de valeurs véhiculées par le programme » (p. 37). La présente étude a comme objectif d'identifier les orientations de valeurs issues du récent texte ministériel québécois en éducation physique et à la santé au premier cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003).

Problématique

Renouveau pédagogique

Dans le contexte actuel de grandes mutations en éducation au Québec, l'étude des valeurs est peu documentée. Pourtant, elle apparaît comme un élément déterminant. D'une part, toute la complexité qui découle des changements en éducation est intimement liée au degré d'adhésion des acteurs impliqués, au sens de l'acceptation des changements proposés et aux acteurs eux-mêmes (Lessard, 2000). Pour Paquette (2002), les individus s'associent soit à un changement rénovateur, soit à un changement innovateur. Ce second type de changement correspond aux transformations majeures qui découlent des nouvelles orientations ministérielles au Québec et à la complexité de leur mise en œuvre ; ces orientations impliquent «des transformations profondes pour vivre d'autres projets, d'autres finalités, d'autres valeurs» (p. 29). Selon Valade (1990), «les valeurs sont l'expression de principes généraux, d'orientations fondamentales et d'abord de préférences et de croyances collectives» (p. 203). D'autre part, toute réforme remet les valeurs en exergue parce que les défis entourant les changements éducatifs reposent nécessairement sur de nouvelles valeurs qui transcendent les finalités des textes officiels (Gauthier & Saint-Jacques, 2002) ; il en est de même pour les changements prônés en éducation physique (Roux-Perez, 2003).

Deux études ont examiné les programmes québécois en éducation physique au secondaire sous l'angle des orientations de valeurs (Banville, & al., 2001 ; Le Bot, Pasco, & Desbiens, sous presse). L'étude de Banville et de ses collègues (2001) s'est penchée sur les valeurs que l'école québécoise, comme institution, véhicule à travers son programme de 1981 en éducation physique au secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1981). Les auteures ont analysé le programme selon cinq orientations de valeurs (Jewett, Bain, & Ennis, 1995), soit la maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage, l'autoactualisation, la responsabilisation sociale et l'intégration écologique. Leur démarche d'analyse portait sur la partie conceptuelle du programme, qui réfère aux grandes orientations, finalités et objectifs de l'éducation physique, et sur la partie fonctionnelle, qui regroupait les moyens mis en œuvre pour opérationnaliser les finalités et les objectifs. Les résultats de leur étude révèlent que la partie

conceptuelle est particulièrement associée à l'autoactualisation de l'élève, comme l'autonomie et la responsabilisation, et la partie fonctionnelle reflétait de façon dominante la maîtrise de la discipline, comme les connaissances techniques et stratégiques des sports et des activités physiques. Selon Banville et al. (2001), ces orientations de valeurs distinctes traduisent un décalage entre les grandes orientations et visées ministérielles, telles que véhiculées dans la partie conceptuelle, et celles portées par les rédacteurs du texte ministériel à travers la partie fonctionnelle.

Quant à la seconde étude (Le Bot, & al., sous presse), elle cherchait à analyser et à comparer les orientations de valeurs des programmes de 1981 en éducation physique (ÉP) au secondaire à celles du programme de 2003, devenu éducation physique et santé (ÉPS). L'analyse du programme de 1981 réalisée par Le Bot et al. (sous presse) se distingue des résultats obtenus par Banville et al. (2001) puisqu'elle révèle la dominance de la maîtrise de la discipline comme orientation de valeur et ce, autant dans les parties conceptuelle et fonctionnelle du programme. Quant à l'analyse du programme de 2003, la maîtrise de la discipline est la moins représentée alors que la responsabilisation sociale prédomine dans l'ensemble du programme d'ÉPS, quelque soit la partie. Bien que Le Bot et al. (sous presse) se soient inspirés de la démarche de Banville et al. (2001) fondée sur l'analyse de contenu de l'Écuyer (1990), ils précisent que leurs modalités de validation de classification des énoncés peuvent expliquer leurs résultats distincts de ceux de Banville et al. (2001). Ils ajoutent que l'importance accordée à la maîtrise de la discipline dans le programme de 1981 s'explique notamment par une centration des apprentissages essentiellement disciplinaires contrairement à des apprentissages décloisonnés et d'ordre général, comme les habitudes de vie et la santé, ciblés dans le programme de 2003. Toujours selon Le Bot et al. (sous presse), la dominance de la responsabilisation sociale dans le récent programme trouve écho dans la formation des jeunes désormais axée vers le développement des compétences (une approche constructiviste du processus d'enseignement-apprentissage). Cette approche axée sur les compétences se traduit non seulement à travers des intentions très marquées d'interactions sociales entre les élèves, mais aussi, dans une moindre mesure, par des intentions centrées sur la santé et sur l'apprentissage de l'élève.

Ces distinctions notées dans les deux études attirent notre attention au plan des contenus analysés. D'abord, il importe de préciser qu'en 1981, tous les programmes disciplinaires étaient distincts et élaborés dans des ouvrages sous plis séparés, d'où l'appellation du *Programme d'études secondaire, éducation physique* qui combine les deux cycles et compte 122 pages. Par ailleurs, en 2003, les programmes disciplinaires se trouvent réunis dans un seul et même ouvrage intitulé *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, qui compte 575 pages. Ce récent *Programme de formation* réunit non seulement tous les programmes disciplinaires en lien avec leur domaine d'apprentissage mais également les compétences transversales et les domaines généraux de formation. Nous comprenons que dans leur étude, Banville et al. (2001) semblent avoir retiré certaines sections pour finalement analyser au final 47 pages du programme d'ÉP, tandis que Le Bot et al. (sous-presses) semblent avoir analysé le programme spécifique d'ÉPS au complet en plus des domaines généraux de formation, des compétences transversales et de la présentation des domaines d'apprentissage, soit 106 pages.

Pertinence de l'étude

À la lumière des résultats issus de ces deux études, il apparaît pertinent et légitime de conduire une seconde analyse du programme de 2003 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003), cette fois de façon spécifique sur les contenus disciplinaires de l'ÉPS et de comparer les parties conceptuelle et fonctionnelle du «curriculum formel», comme l'ont fait Banville et al. (2001) pour le programme de 1981. Inspirée de leur démarche, la présente étude vise donc à identifier les orientations de valeurs explicites qui sont identifiées de façon univoque, et implicites, c'est-à-dire de façon sous-entendue, et ce telles que rédigées dans le texte ministériel en ÉPS. Ce nouveau regard sur le curriculum permettra de mettre au jour l'évolution de l'ÉPS à travers les orientations des valeurs issues du programme à l'étude et celles de l'ancien programme.

Les valeurs renseignent sur les intentions éducatives et elles représentent les idéaux visés globalement par un système scolaire. En ce qui concerne le texte ministériel québécois à l'étude, les valeurs telles que vues par Valade (1990) se dessinent à travers les différentes constituantes du *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Comme indiqué précédemment, ce *Programme de formation* est constitué de grands domaines généraux de formation, de compétences transversales communes à toutes les disciplines scolaires et des domaines d'apprentissage ; ces derniers regroupent l'ensemble des programmes disciplinaires, l'ÉPS étant rattachée au domaine du développement personnel. De manière à identifier les orientations de valeurs spécifiques à l'ÉPS, le présent article couvre uniquement le chapitre 3, à savoir cette portion du *Programme de formation* relative au programme en ÉPS (parties conceptuelle et fonctionnelle) et les savoirs qui y sont associés. Tout au long du texte, l'expression « texte ministériel » désignera donc les contenus analysés en lien avec le programme spécifique en ÉPS au premier cycle du secondaire (7^e et 8^e années).

Cadre théorique

Le cadre théorique de Jewett, Bain et Ennis (1995) apparaît pertinent pour une analyse curriculaire puisqu'il couvre les trois pôles et les cinq orientations de valeurs sur lesquels porte généralement un curriculum scolaire. De plus, il a l'avantage d'avoir été utilisé et validé de façon spécifique en ÉP (Banville, & al., 2001) et en ÉPS (Le Bot, & al., sous presse). Pasco et Ennis (2009) abondent dans le même sens en ce qui a trait à la pertinence de ce cadre théorique: « Cette discipline mobilise ainsi, dans le choix des contenus à enseigner, les trois pôles d'influence au fondement de toute action éducative : l'individu, la société et la matière » (p. 88).

C'est à partir des pôles d'influence du développement du curriculum scolaire que Jewett et al. (1995) ont identifié du point de vue philosophique des orientations de valeurs en ÉP, orientations qui se concrétisent dans les objectifs d'apprentissage proposés aux élèves. Les pôles d'influence sont au nombre de trois (voir Figure 1). Il s'agit d'abord du pôle matière (à gauche) en tant que discipline d'enseignement, c'est-à-dire tout ce qui a trait aux règles, aux types de pratiques, aux connaissances, aux savoirs, savoir-être et savoir-faire qui sont spécifiques à la discipline scolaire. Puis, le pôle société (en bas) qui fait référence au savoir-vivre ensemble, au respect des différences, au travail de groupe, et

également à la connaissance de sa culture et de celle des autres. Enfin, le pôle individu (à droite) a trait à tout ce qui est de l'ordre de la construction de l'identité, du développement physique et mental et de l'enrichissement personnel pour acquérir diverses compétences et connaissances.

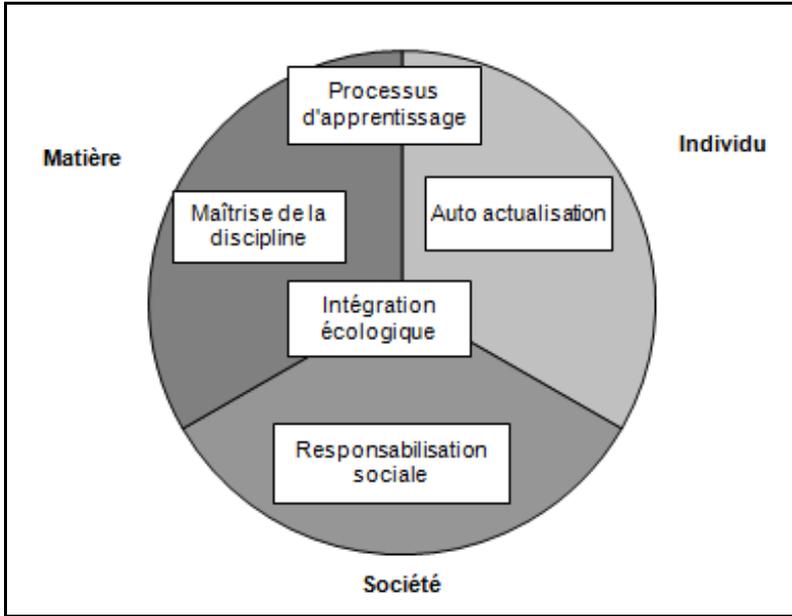


Figure 1. Orientations de valeurs en relation avec leur(s) pôle(s) d'influence (Source : Jewett, Bain, & Ennis, 1995, p. 34 ; utilisation autorisée par Banville, Genet-Volet, & Desrosiers, p. 10)

Selon l'importance accordée à l'un ou l'autre des trois pôles d'influence, Jewett et al. (1995) ont identifié cinq orientations de valeurs principales véhiculées à travers les programmes scolaires. Ainsi, un programme favorisant la maîtrise de la discipline est axé sur le pôle matière. Des objectifs d'apprentissage ou des compétences liés à la maîtrise des connaissances scientifiques, techniques, théoriques et règlementaires sont alors dominants. Un programme scolaire centré sur l'autoactualisation est axé sur le pôle individu. C'est le développement global et intégral de l'élève qui est visé, notamment le développement de qualités comme l'autonomie, la connaissance de soi et la responsabilisation. Un programme privilégiant le processus d'apprentissage met l'accent sur deux pôles à la fois : la matière et l'individu. C'est ainsi que les objectifs d'apprentissage ou les compétences du programme sont rédigés de manière à ce que l'élève utilise ses connaissances et ses habiletés pour comprendre et résoudre les problèmes qu'il rencontre dans les tâches proposées. Un programme favorisant la responsabilisation sociale est axé sur le pôle société. Les objectifs d'apprentissage ou les compétences sont formulés de façon à encourager le

respect des autres, la coopération, le travail d'équipe, ainsi que l'apprentissage des règles de sécurité et des normes de comportements. En somme, les élèves apprennent à vivre en société. Enfin, un programme favorisant l'intégration écologique touche les trois pôles : matière, individu et société. Les objectifs d'apprentissage ou les compétences de ce programme sont libellés de sorte que l'élève est encouragé à prendre en compte ses propres caractéristiques ainsi que les spécificités de l'environnement et de la matière pour agir. Les trois pôles interagissent ensemble. L'idée d'un réinvestissement futur est également spécifique à l'intégration écologique.

Objectif de recherche

Compte tenu des études déjà réalisées et en utilisant comme cadre de référence les orientations de valeurs proposées par Jewett et al. (1995), le présent article a pour objectif d'identifier les orientations de valeurs dans le texte ministériel québécois en éducation physique et à la santé au premier cycle du secondaire (7^e et 8^e années). De cet objectif découle la question de recherche suivante : quelles sont les orientations de valeurs explicites et implicites dans les parties conceptuelle et fonctionnelle du texte ministériel?

Méthodologie

Analyse de contenu

Comme pour les études précédentes (Banville, & al., 2001 ; Le Bot, & al., sous presse), notre analyse a recours à une analyse thématique qui cherche à « identifier le contenu d'un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, idées directrices, et termes pivots » (Van Der Maren, 1995, p. 418). Pour les fins d'analyse et tel que suggéré par Banville et al. (2001), le texte ministériel à l'étude est divisé en deux parties distinctes. Une première partie appelée conceptuelle fait référence aux généralités de l'ÉPS (orientations, finalités et objectifs) et se subdivise en deux sections dans le texte ministériel : Présentation du domaine du développement personnel et Présentation de la discipline. Une deuxième partie dite fonctionnelle fait référence aux spécificités de l'ÉPS (moyens de mise en oeuvre des finalités et objectifs) et se décline en deux sections : Sens des compétences disciplinaires et Savoirs.

Chacune des étapes de l'analyse thématique de contenu a été réalisée à l'aide d'une grille de codage (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Cette analyse déductive (Landry, 1998) a utilisé les pôles d'influence et les orientations de valeurs comme catégories prédéterminées de la grille de codage, tel que décrit par Banville et al. (2001) : « Les indices des codage ont été les suivants : premièrement, identification du ou des pôles d'influence, ensuite analyse plus fine du contenu pour associer le contenu de l'unité de sens aux éléments associés à l'orientation de valeurs possibles » (p. 42). Réparties selon les deux parties du texte ministériel, conceptuelle et fonctionnelle, les principales rubriques de la grille de codage sont les suivantes : unité de sens à analyser, pôle d'influence, orientation de valeurs. L'analyse de contenu a été conduite selon les mêmes modalités de classification que celles utilisées par Banville et al. (2001), soit les 5 étapes proposées par l'Écuyer (1990).

*Modèle de L'Écuyer (1990)**Étape 1 : Première lecture et détermination du contenu à analyser*

Dans un premier temps, deux experts codeurs universitaires spécialistes de l'intervention en éducation physique et à la santé ont déterminé de façon indépendante le contenu retenu pour fins d'analyse. Pour y arriver, il s'agissait de faire quelques lectures attentives des 29 pages du texte ministériel en ÉPS et de retenir, à l'aide des définitions de la grille, les paragraphes comportant des valeurs ou des termes qui constituent des indicateurs de valeurs. Cette étape-ci n'a pas engendré de désaccords dans le choix des paragraphes retenus pour les fins d'analyse. Concernant la partie conceptuelle, en particulier la section de la Présentation du domaine, les paragraphes suivants ont été retenus : Introduction, Contribution du domaine du développement personnel à la formation générale de l'élève et Points communs aux disciplines du domaine du développement personnel. Quant à la section portant sur la Présentation de la discipline, les paragraphes suivants ont été retenus: Introduction, Relations avec les domaines généraux de formation et Relations avec les compétences transversales. En ce qui a trait à la partie fonctionnelle, les paragraphes retenus se rapportent à la section relative au Sens de chacune des trois compétences disciplinaires: *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques ; Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques ; Adopter un mode de vie sain et actif* alors que ceux issus de la section Savoirs sont les contenus de formation comme les Savoir-faire, les Savoir-être et les Repères culturels.

Étape 2 : Choix et définition des unités de classification

À cette deuxième étape, les experts ont identifié de façon indépendante les unités de sens en vue de leur classification. Des discussions entre eux ont été nécessaires pour clarifier les désaccords (taux d'accord initial de l'ordre de 81%) dans le but d'obtenir au final un consensus sur le fractionnement du texte en unités de sens. Ainsi, dans la partie conceptuelle, chaque partie de texte qui comportait une orientation de valeurs a été considérée comme une unité de sens. De même, pour la partie fonctionnelle, chaque énoncé en référence avec les orientations de valeurs et associé au Sens et aux Savoirs de chacune des trois compétences disciplinaires a été considéré comme une unité de sens.

Étape 3 : Catégorisation et classification du matériel analysé

À cette étape-ci, les deux experts codeurs ont procédé de façon individuelle à la classification proprement dite des unités de sens. Une fois ces unités classifiées, les analystes ont comparé leur classification et tout désaccord a été discuté entre eux de façon à ce que les 36 unités de sens classés différemment (taux d'accord inter-juges de 84,6%) ont été reclassées par consensus.

Étape 4 : Quantification des données

La quatrième étape consiste à quantifier les données et à déterminer, à partir de fréquences simples, dans ce cas-ci si l'une des cinq orientations de valeurs répertoriées se démarque des autres. Il s'agit de comptabiliser les unités associées à chaque orientation et d'établir des pourcentages telles qu'illustrées par exemple à la figure 1.

Étape 5 : Interprétation des résultats

Cette étape consiste à décrire et interpréter les résultats tels qu'ils se présentent et ce, à partir de la littérature cadrée en fonction des questions de recherche. L'interprétation des données permet d'explicitier les résultats obtenus à la lumière du cadre théorique de Jewett et al. (1995) et des écrits scientifiques s'y rattachant. En d'autres mots, l'interprétation des résultats consiste à «prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié» (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31).

Résultats

Le corpus sur lequel les analyses ont été effectuées a permis de répertorier un total de 233 unités de sens dans le texte ministériel en ÉPS, soit 71 issus de la partie conceptuelle et 162 de la partie fonctionnelle.

Partie conceptuelle

Quelles sont les orientations de valeurs présentes dans la partie conceptuelle du texte ministériel en ÉPS ? L'analyse révèle que cette partie générale du texte, soit la Présentation du domaine du développement personnel et la Présentation de la discipline, comporte un total de 71 unités de sens. De façon plus spécifique, cette partie conceptuelle est principalement axée sur l'autoactualisation (46,5% des unités de sens, 33 / 71). Plusieurs passages illustrent ce fait. Par exemple à la section portant sur la Présentation du domaine, on retrouve l'extrait suivant : « Le domaine du développement personnel permet à l'élève de se développer dans toutes ses dimensions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p. 463). Cet exemple rend compte de la contribution de ce domaine dans la construction et le développement de l'élève et par conséquent le lien étroit avec l'orientation des valeurs qu'est l'autoactualisation. Cette même orientation visant le développement global, l'autonomie et la responsabilisation de l'élève est également très présente dans le texte. L'extrait suivant en témoigne :

Le programme d'ÉPS s'inscrit dans une perspective de développement global de l'élève. S'il a notamment pour objectif de l'amener à accroître son efficacité motrice (...), il vise (...) l'acquisition de connaissances, de stratégies, d'attitudes et de comportements sécuritaires et éthiques nécessaires à une gestion judicieuse de sa santé et de son bien-être ... Le programme contribue (...) à la formation générale de l'élève, à la construction de son identité (p. 469).

Soulignons que des aspects intimement liés à l'individu comme le bien-être et la santé sont aussi présents dans cette même orientation des valeurs. À titre d'exemple, citons les deux passages suivants : « Développer chez l'élève le souci de sa santé physique et de son équilibre mental » (p. 464), et « Se responsabiliser à l'égard des moyens à prendre pour assurer sa santé et son bien-être » (p. 469).

Bien que l'autoactualisation domine la partie conceptuelle, une seconde orientation de valeurs se démarque, soit la responsabilisation sociale qui compte pour 32,4% des unités de sens, 23 / 71.

En guise d'exemple, les énoncés suivants y réfèrent: « Accroître sa capacité à coopérer avec ses pairs » (p. 470) et « Élaboration de plans d'action communs » (p. 470). Dans une moindre importance, on retrouve aussi des énoncés liés au processus d'apprentissage (7,0%), par exemple « Résoudre des problèmes dans différents contextes physiques » (p. 473), et à l'intégration écologique (7,0%)

comme « Au terme de sa formation, l'élève aura développé un ensemble d'outils dont il aura besoin tout au long de sa vie » (p. 469). Enfin, la maîtrise de la discipline (4,2%) se réfère à des énoncés comme « Planifier des stratégies » (p. 473).

Rappelons que les différentes unités de sens repérées en ÉPS ont été classées selon que les énoncés se rapportaient à l'une ou l'autre des cinq orientations définies par Jewett et al. (1995) En cours d'analyse, certains énoncés comme « Aident à mieux comprendre les différentes façons de voir et d'agir qui tissent notre culture » (p. 463) ne se rapportaient à aucune des cinq orientations de valeurs. La création d'une catégorie émergente est donc apparue nécessaire et a été libellée comme suit : « Enrichissement historique et culturel ». Cette catégorie se situe au pôle société. D'autres énoncés tels que « Connaître son héritage culturel par l'entremise d'œuvres qui témoignent des croyances et des courants de pensées issus de différents lieux et époques » (p. 463) ont été classés dans cette catégorie émergente. Ces énoncés représentent 2,8% de toutes les unités de sens répertoriées dans cette partie conceptuelle (voir Figure 2). De toute évidence, cette catégorie rejoint, on ne peut mieux, la perspective socioculturelle adoptée par le ministère dans le cadre du nouveau pédagogique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003).

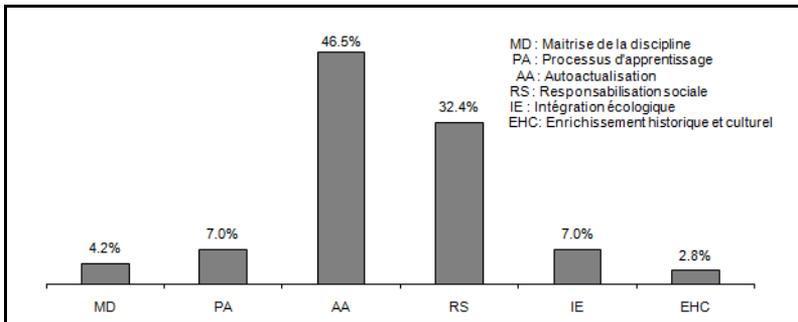


Figure 2. Répartition des orientations des valeurs dans la partie conceptuelle

Au paragraphe sur les Points communs aux disciplines du développement personnel issu de la section de la Présentation du domaine, on retrouve le passage suivant : Le but de ce domaine est de « (...) développer des valeurs telles que l'engagement, l'affirmation de soi, la solidarité, l'égalité, la dignité et de les intégrer dans ses relations avec les autres et l'environnement » (p. 464). Ces énoncés se réfèrent principalement à l'autoactualisation et à la responsabilisation sociale. Notons que c'est le seul et unique passage, parmi les 29 pages analysées en ÉPS où l'on retrouve des énoncés qui sont explicitement formulés en termes de valeurs. L'ensemble du texte ministériel en ÉPS (partie conceptuelle) correspond plutôt à des énoncés regroupés en unités de sens se rapportant à l'une ou l'autre des cinq orientations de valeurs, telles que définies précédemment.

Partie fonctionnelle

La section qui suit présente les orientations de valeurs identifiées dans la partie fonctionnelle du texte ministériel en ÉPS. Rappelons que cette partie du texte servant à l'opérationnalisation des grandes finalités et objectifs de l'ÉPS, en particulier le Sens des compétences disciplinaires et de leurs Savoirs, comporte 162 unités de sens. Les résultats révèlent que la partie fonctionnelle est principalement axée sur la maîtrise de la discipline et sur le processus d'apprentissage (voir Figure 3). Ces deux orientations comptabilisent respectivement 26,5% des unités (43 / 162) et 24,7% (40 unités). Plusieurs termes comme optimal, efficacité, et des verbes se référant à un comportement moteur tels que exécuter, manier, synchroniser, se déplacer correspondent à la maîtrise de la discipline. D'autres exemples, cette fois spécifiques à la compétence *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*, comme « Exécuter des enchaînements d'actions motrices variées » (p. 477) et « Varier la force, la vitesse, la distance de ses mouvements ou de ses actions motrices » (p. 486) font référence à cette même orientation de valeurs. Concernant le processus d'apprentissage au sein de cette même compétence disciplinaire, l'énoncé « Cerner les améliorations souhaitables » (p. 477) place l'élève dans un processus d'analyse critique vis-à-vis des éléments d'apprentissage lui posant plus de difficulté.

La partie fonctionnelle met en évidence une troisième orientation de valeurs, soit l'autoactualisation (19,1%). Plusieurs énoncés s'y rapportent comme « Reconnaître ses goûts et ses aptitudes » (p. 481). D'autres énoncés font référence aux notions de bien-être et de santé ; les passages suivants sont éloquentes : « Persévérance dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif » (p. 489) ou encore « Reconnaître les habitudes qui sont favorables ou nuisibles pour sa santé et son bien-être » (p. 481). La responsabilisation sociale suit de près (16,7%). Plusieurs passages y font référence, tels que « Respecter les règles d'éthique et de sécurité » (p. 477) ou « Respect des rôles » (p. 489). L'intégration écologique représente seulement 1,9% de toutes les unités répertoriées, dont voici un exemple : « Reconnaître les éléments pouvant être utilisés dans d'autres contextes » (p. 477). Enfin, le processus d'analyse a permis de faire émerger une catégorie appelée « enrichissement historique et culturel » qui représente 11,1% de toutes les unités identifiées. Les énoncés associés à cette catégorie prennent ancrage dans différents passages comme « Faits marquants de l'actualité en rapport avec l'activité physique et le sport » (p. 490).

En résumé, la partie conceptuelle du texte ministériel comportant 71 unités de sens, est principalement axée sur l'autoactualisation (46,5%) et la responsabilisation sociale (32,4%) tandis que la partie fonctionnelle, totalisant 162 unités de sens, met l'emphase à la fois sur la maîtrise de la discipline (26,5%) et le processus d'apprentissage (24,7%).

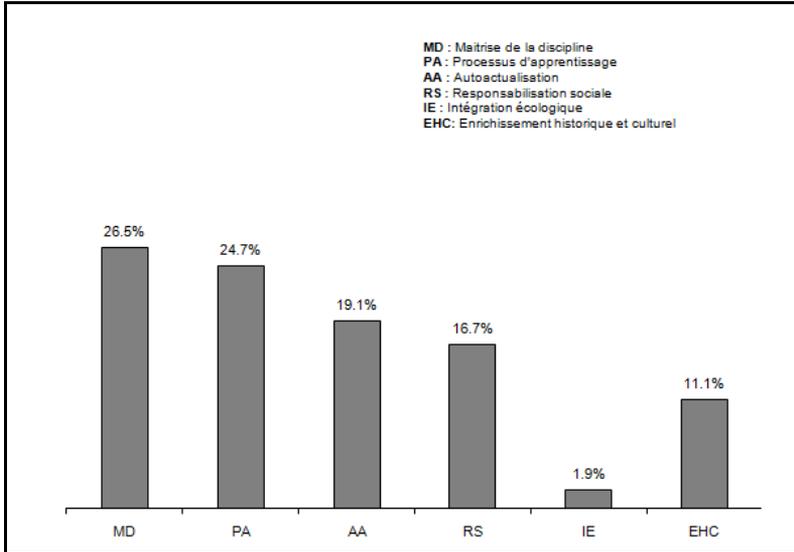


Figure 3. Répartition des orientations des valeurs dans la partie fonctionnelle

Discussion

Valeurs éducatives

Rappelons que l'objectif de notre étude était d'identifier les orientations de valeurs explicites et implicites dans le texte ministériel québécois en éducation physique et à la santé au premier cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). La présente étude permet de voir que les orientations de valeurs n'ont pas la même importance selon qu'il s'agit des parties conceptuelle ou fonctionnelle du texte ministériel.

En bref, la partie conceptuelle met l'accent sur l'autoactualisation de l'élève, regroupant des valeurs telles que l'autonomie et la responsabilisation ; cette partie met également l'accent sur la responsabilisation sociale à travers l'interaction sociale, la coopération, le travail d'équipe et le respect. La place prépondérante de ces deux orientations de valeurs est d'ailleurs cohérente avec l'approche par compétences sur laquelle s'appuie la réforme actuelle au Québec. Dans une telle approche, l'élève se situe au centre des apprentissages puisqu'il est considéré comme le premier responsable de son développement global et comme un être socialisant.

De son côté, la partie fonctionnelle comporte elle aussi deux orientations de valeurs dominantes : la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage. La maîtrise de la discipline est la plus souvent mise en avant-plan. On y retrouve essentiellement des attentes en termes d'acquisition de la matière, que ce soit des connaissances théoriques ou techniques. Le processus d'apprentissage est aussi très présent dans cette partie du texte, axé particulièrement sur les connaissances et les habiletés auxquelles fait appel l'élève pour résoudre les difficultés

rencontrées dans la réalisation des tâches proposées. Suivent ensuite l'autoactualisation, la responsabilisation sociale, l'enrichissement historique et culturel et dans une moindre proportion, l'intégration écologique. En somme, la partie fonctionnelle du texte ministériel fait ressortir cinq orientations de valeurs laissant supposer que les moyens de mise en œuvre prennent ancrage dans un spectre assez large de valeurs.

Évolution de l'ÉPS à travers les orientations de valeurs

À la lumière des résultats de notre étude, il semble que le récent texte ministériel porte de nouvelles orientations de valeurs en comparaison avec les orientations identifiées par Banville et al. (2001) dans le programme de 1981. Une comparaison des résultats de ces deux études est présentée au tableau 1.

Partie conceptuelle

Une première observation est à l'effet que l'autoactualisation de l'élève domine à nouveau la partie conceptuelle du texte ministériel, mais ce de façon plus marquée dans le texte de 2003. Nous estimons que cette tendance prend ancrage dans le nouveau volet santé en ÉPS. En effet, l'analyse curriculaire de l'ÉP en 1981 limitait le spectre de la santé à l'effort physique et à la condition physique. Le concept de santé a évolué au fil des ans et déjà en 1994, la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec intégrait la santé à sa définition de l'éducation physique: « L'éducation physique est un champ d'études et une profession qui participe au développement de la personne par la mise en œuvre de pratiques corporelles et des connaissances s'y rattachant, dans le but de contribuer à son éducation, à sa santé et à sa qualité de vie dans tous les milieux et pour toute la vie » (Boileau & al., 1994, p. 18). De toute évidence, la dernière décennie a été marquée par une prise de conscience croissante de l'importance du rôle de l'environnement scolaire tout entier pour répondre à un besoin social de santé. Ainsi, l'école d'aujourd'hui est interpellée pour répondre à des besoins et des demandes de plus en plus grandissants, et formulés à la fois par ses propres usagers et par la communauté en dehors de l'établissement (Beaudoin, Rivard, Grenier, & Caty, 2008).

Tableau 1

Les orientations de valeurs dominantes selon les programmes d'ÉPS à l'étude

Programme 1981 ¹		Programme 2003 ²	
Partie conceptuelle	Partie fonctionnelle	Partie conceptuelle	Partie fonctionnelle
1 ^{er} : Autoactualisation (30,0%) 2 ^e : Processus d'apprentissage (24%)	1 ^{er} : Maîtrise de la discipline (71,0%) 2 ^e : Responsabilisation sociale (15,5%)	1 ^{er} : Autoactualisation (46,5%) 2 ^e : Responsabilisation sociale (32,4%)	1 ^{er} : Maîtrise de la discipline (26,5%) 2 ^e : Processus d'apprentissage (24,7%)

Outre cette première observation, il est intéressant de porter une attention particulière sur les orientations de valeurs qui arrivent au 2^e rang: processus d'apprentissage dans l'étude de Banville et al. (2001), et responsabilisation sociale dans la présente étude. Cette observation semble tout à fait logique dans la foulée de l'évolution de l'éducation physique. De fait, les récentes visées en ÉPS dépassent l'acquisition d'habiletés motrices et techniques traditionnelles et ouvrent notamment vers le développement global de l'élève, en particulier le développement accru d'habiletés psychosociales. Ces habiletés s'inscrivent d'ailleurs dans la nouvelle mission de l'école québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier ; la dimension sociale se trouve donc au cœur des récentes visées éducatives. Ce glissement vers la responsabilisation est également dans la suite logique de la place prédominante du constructivisme (et du socio-constructivisme) dans de nombreux système scolaires incluant celui du Québec.

Partie fonctionnelle

La maîtrise de la discipline domine autant dans le programme de 1981 que dans celui de 2003 dans la partie fonctionnelle. Toutefois, leur importance relative nous interpelle : plus de 70% des énoncés dans le programme de 1981 et environ 25% dans celui de 2003. De fait, le programme de 1981 est reconnu pour être davantage centré sur la performance motrice ; les connaissances théoriques et

¹ Résultats partiels issus de l'étude de Banville, D., Genet-Volet, Y., & Desrosiers, P. (2001). Analyse des valeurs véhiculées dans le programme d'études d'éducation physique au secondaire au Québec. *Sciences et Motricité*, 42 : 37-46.

² Résultats partiels issus de la présente étude.

techniques dominant donc largement cette partie du texte. De son côté, le récent programme est élaboré autour du développement des compétences ; la maîtrise de la discipline devance à peine le processus d'apprentissage qui engage l'élève dans une démarche d'apprentissage. Cette seconde orientation de valeurs est d'ailleurs cohérente avec les nouvelles visées du texte ministériel car elle est intimement liée aux fondements de l'approche par compétences où l'élève fait appel à une variété de ressources en vue de résoudre les problèmes d'apprentissage. Ajoutons que la santé intégrée à la discipline de l'ÉPS (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003) transcende aussi la partie fonctionnelle du programme à travers l'autoactualisation, dont les énoncés se rapportent principalement aux notions de bien-être et de santé. À cet égard, une des compétences disciplinaires couvre justement ces notions, soit *Adopter un mode de vie sain et actif*.

Nos résultats soutiennent l'hypothèse de Banville et al. (2001) d'un manque de cohérence dans le projet éducatif à cause des valeurs distinctes véhiculées dans les parties conceptuelle et fonctionnelles. De notre point de vue, ces divergences d'orientations de valeurs selon les parties du programme nous apparaissent incontournables car les grandes orientations et visées ministérielles, telles que véhiculées dans la partie conceptuelle, ne peuvent qu'être distinctes de celles portées par l'équipe de rédacteurs (représentants des différents ordres et niveaux de l'enseignement) du texte à travers la partie fonctionnelle.

Malgré le fait que les corpus analysés soient différents, il est intéressant de tracer certains parallèles avec l'étude de Le Bot et al (sous presse) portant sur le programme de 2003. Ces derniers ont répertorié la responsabilisation sociale comme dominante quelle que soit la partie du texte analysé. À première vue, le seul dénominateur commun entre leur étude et la nôtre se rapporte à la partie conceptuelle. Pour Le Bot et al. (sous presse), «ils (les concepteurs des nouveaux programmes) ont ainsi orienté les finalités de l'ÉP en visant des compétences transversales et transférables c'est-à-dire réinvestissables dans la vie quotidienne» (p. 13). À notre avis, il serait intéressant de scruter de plus près les orientations de valeurs issues de leur étude. Par exemple, ces orientations de valeurs sont-elles davantage portées par les domaines généraux de formation ? Les compétences transversales ? Ou encore le programme spécifique à l'ÉPS ?

Enfin, il importe de souligner l'émergence d'une catégorie intitulée « Enrichissement historique et culturel ». Absente du programme de 1981 (Banville, & al., 2001) et non répertoriée par Le Bot et al. (sous presse), cette catégorie présente dans les parties conceptuelle (2,8%) et fonctionnelle (11,1%) du texte ministériel reflète les récentes intentions éducatives visant à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à les amener à rencontrer d'autres cultures. Il aurait été d'ailleurs étonnant de ne pas retrouver des valeurs qui témoignent de cette intention éducative dans le programme d'ÉPS puisque l'une des orientations fondamentales du programme de formation repose sur une approche culturelle cherchant à transmettre un héritage aux jeunes et les amener à rencontrer d'autres cultures.

Conclusion

L'analyse des valeurs présentes en ÉPS telles que présentées dans le *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle* apporte un éclairage actualisé sur la typologie des orientations de valeurs éducatives portées par le texte ministériel. La présente étude indique que

les orientations de valeurs dominantes sont différentes selon qu'il s'agit des parties conceptuelle ou fonctionnelle du texte ministériel. L'étude permet également de constater une évolution des orientations de valeurs dans le domaine de l'éducation physique entre le programme de 1981 et celui de 2003.

À notre avis, il serait tout indiqué d'étudier les orientations de valeurs dans l'ensemble du *Programme de formation de l'école québécoise*, et ce, autant au premier cycle (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003) qu'au deuxième cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). D'autres questions peuvent également être soulevées : les orientations de valeurs éducatives moins présentes en ÉPS le sont-elles davantage dans d'autres disciplines scolaires ou celles répertoriées en ÉPS sont-elles aussi présentes au sein d'autres disciplines scolaires? Enfin, d'éventuelles études pourraient documenter la concordance (ou son absence) entre les valeurs dans les documents ministériels liés au programme d'ÉPS, et celles véhiculées à travers les pratiques pédagogiques impliquant les enseignants. En outre, certains travaux (e.g., Rivard, Deslandes, Lebel, & Ouellet, 2007) ont révélé l'importance de mettre au clair les systèmes des valeurs des différents acteurs qui gravitent autour de la formation des jeunes afin d'assurer la cohésion dans les interventions.

L'auteure remercie Amélie Grillet pour sa collaboration à différentes étapes de l'étude.

Références

- Banville, D., Genet-Volet, Y., & Desrosiers, P. (2001). Analyse des valeurs véhiculées dans le programme d'études d'éducation physique au secondaire au Québec. *Sciences et Motricité*, 42 : 37-46.
- Beaudoin, C., Rivard, M.-C., Grenier, J., & Caty, D. (2008). Les enjeux de l'intégration de l'éducation à la santé à l'école primaire : l'apport des ÉPS au Québec, en Ontario et en France. Dans J-F. Gréhaigne, P. Godbout, N. Wallian, M-P. Poggi., & M. Musard (Éds.). *Co-Construire des savoirs. Les métiers d'intervenants dans les APS* (p. 317-333). Besançon: Presses Universitaires de Franche Comté.
- Boileau, R., Chiasson, L., Demers, P., Guay, D., Larouche, R., Marcotte, G., & Roy, R. (1994). *L'avenir de l'éducation physique. Le temps de l'engagement*. Montréal, Québec : Éditions L'Impulsion.
- Commission des États généraux sur l'Éducation. (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la commission. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Gauthier, C. & Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec, Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2nd ed.). Dubuque, IA : Brown et Benchmark.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche en éducation : étapes et approches. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthodes GPS et concept de soi*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 329-356). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bot, G., Pasco, D. & Desbiens, J-F. (sous presse). Analyse comparative des changements dans les valeurs véhiculées par les programmes d'éducation physique Québécois entre 1981 et 2003. *Science & Motricité*.
- Legendre, M. F. (2001). *Cognitivism et socioconstructivisme : les fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation*. Montréal, Québec: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Lessard, C. (2000). La réforme du curriculum : une adhésion réfléchie à un changement peu banal. *Vie Pédagogique*, 114 : 47-52.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Programme d'études au secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Paquette, C. (2002). *Pour que les valeurs ne soient pas du vent*. Victoriaville, Québec: Éditions Contreforts.
- Pasco, D. & Ennis, C. D. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Science & Motricité*, 66 : 85-112.
- Rivard, M.-C., Deslandes, R., Lebel, C., & Ouellet, S. (2007). La représentation des valeurs des adolescents en relation avec les compétences transversales du renouveau pédagogique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33 (1), 67-88.
- Robert, A. D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? France : Presses universitaires de France.
- Roux-Perez, T. (2003). L'identité professionnelle des enseignants d'ÉPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, 63, 75-88.
- Valade, B. (1990). Valeurs. Dans : R. Boudon, P. Bernard, M. Cherkaoui., & B.-P. L'Écuyer (Dir.). *Dictionnaire de la sociologie*. France, Paris : Éditions Larousse.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.