eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

49 | 2021

Varia

Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec

Didactic analysis of PE official curricula in France, french-speaking part of Switzerland and Quebec

David Bezeau, Mathilde Musard et Daniel Deriaz

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5931>

DOI : 10.4000/ejrieps.5931

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

David Bezeau, Mathilde Musard et Daniel Deriaz, « Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec », *eJRIEPS* [En ligne], 49 | 2021, mis en ligne le 01 avril 2021, consulté le 08 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5931> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec

David Bezeau*, Mathilde Musard** & Daniel Deriaz***

* Faculté des sciences de l'activité physique, CRIFPE, Université de Sherbrooke, Canada

** UPFR Sports, Laboratoire ELLIADD, Université de Franche-Comté, France

*** Centre de compétences EP-S à l'école, HEP-BEJUNE et IUFE, Université de Genève, Suisse

Résumé

Dans le contexte du virage curriculaire pris par les politiques éducatives, cette étude ancrée dans une approche didactique curriculaire a pour but de documenter les composantes des curriculums officiels de la France, du Québec et de la Suisse romande dans le cas de l'éducation physique (EP) pour la scolarité obligatoire, depuis les finalités éducatives générales jusqu'à la discipline de l'EP (finalités et visées, contenus, modalités d'enseignement, de progression et d'évaluation). Il s'agit aussi d'étudier l'articulation entre ces différentes composantes (Lenoir, 2014) et de repérer des éléments de convergence et de divergence entre ces trois curriculums. Les résultats montrent que les finalités éducatives sont sur-prescrites, alors que les composantes disciplinaires relatives aux contenus de l'EP, aux modalités d'enseignement, de progression et d'évaluation sont peu, voire pas documentées. Au-delà de ces convergences, nous avons pointé des spécificités dans les trois curriculums d'EP, en particulier dans les relations entre les composantes des curriculums. Cette étude ouvre des perspectives pour les recherches didactiques. Elle invite notamment à discuter de la cohérence d'ensemble du curriculum, de la pertinence des contenus prescrits ainsi que des conditions d'acquisition de ce qui est indispensable à tous les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire (Lebeaume, 2019b).

Mots clés : curriculums officiels, éducation physique, didactique, contenus.

Didactic analysis of PE official curricula in France, french-speaking part of Switzerland and Quebec

Summary

In the context of the curricular shift taken by educational policies, this study, anchored in a didactic and curricular approach, aims to document the components of the official curricula of France, Quebec and French-speaking Switzerland in the case of physical education (EP) for compulsory education, from general educational to PE (aims, content, methods of teaching, progression and assessment). We study the articulation between these different components (Lenoir, 2014) and we identify the elements of convergence and divergence between these three curricula. The results show that the educational goals are over-prescribed, while the disciplinary components relating to the contents of PE, the methods of teaching and of assessing are little or not documented. Beyond these convergences, we have pointed out specificities in the three PE curriculums, in particular for the relationships between the components of the curricula. This study opens perspectives for didactic research to discuss the overall coherence of the curriculum, the relevance of the prescribed contents as well as the conditions for acquiring what is essential for all students at the end of compulsory education (Lebeaume, 2019b).

Key words: official curriculum, physical education, didactics, content.

1. Introduction

L'école constitue un lieu d'apprentissage et d'éducation déterminant pour les générations futures. Pour assurer un enseignement de qualité permettant aux élèves de devenir de futurs citoyens autonomes et critiques, divers acteurs (politiques, experts, enseignants, etc.) sont sollicités pour élaborer les curriculums « prescrits » (Martinand, 2014). Ces derniers peuvent prendre différentes dénominations selon les auteurs, telles que curriculums « formels » (Perrenoud, 1993) ou « officiels » (Jonnaert, 2011) et renvoient à l'idée d'un plan ayant « le projet d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement dans les classes » (Crahay, Audigier & Dolz, 2006, p.10). Ils offrent un cadre commun à l'échelle d'une région ou d'un pays et sont alors censés agir comme des guides permettant aux professeurs de construire des enseignements adaptés aux spécificités locales et répondant à un projet de société (Oh & Graber, 2019). Les curriculums

officiels influencent d'autres formes de curriculums, notamment les curriculums réels ou « en actes » (Amade-Escot & Brière-Guenoun, 2014) co-construits au sein de la classe.

Les recherches sur le curriculum se sont développées à partir de plusieurs éclairages théoriques en sociologie, en histoire, en didactique et en philosophie (Crahay, Audigier & Dolz, 2006). La sociologie des curriculums (Forquin, 2008) constitue un courant important qui étudie par quels processus nos sociétés sélectionnent, au sein du patrimoine culturel, ce qu'il convient de transmettre aux jeunes générations et renforcent, par la différenciation des curriculums, les inégalités (Baluteau, 2014). Les approches didactiques, en privilégiant la question des contenus, apportent un éclairage complémentaire aux analyses sociologiques (Audigier, Crahay & Dolz, 2006). C'est dans cette perspective de didactique des curriculums (Martinand, 2014) que nous situons cette étude portant sur l'analyse des curriculums officiels : nous privilégions les contenus d'une part et leur insertion dans le curriculum d'autre part (Lebeaume, 2011 ; Lebeaume & Hasni, 2016).

Nous avons choisi de nous centrer sur trois curriculums d'éducation physique (EP) dans le contexte francophone (France, Suisse romande et Québec) pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les grandes tendances internationales actuelles influencent de plus en plus les contextes nationaux (Hasni, 2015 ; Lebeaume & Hasni, 2016 ; Penney, 2018 ; MacPhail & Lawson, 2020). Ainsi, l'approche curriculaire issue de la tradition anglo-américaine s'impose progressivement dans de nombreux systèmes éducatifs. Pour Lombardi (2019), cette approche globale se caractérise par la recherche de cohérence entre les composantes de l'enseignement (finalités éducatives, contenus disciplinaires et évaluation), la réflexion sur la mission d'éducation au-delà de la mission d'instruction et la nécessité d'adapter les enseignements aux contextes locaux.

De plus, l'approche curriculaire caractérisant les réformes actuelles influence les enseignements disciplinaires de façon majeure, puisque ces derniers sont désormais censés contribuer à la formation générale de l'élève. Par exemple, dans le cas du curriculum québécois en science et technologie, Hasni (2015, p. 91) explique que « les savoirs disciplinaires sont relégués au second plan », fragilisés et vus davantage comme des moyens d'accès aux compétences, les disciplines scolaires étant subordonnées à un programme constitué de finalités éducatives et de compétences transversales. Dans ce contexte évolutif, nous pouvons nous demander quelle est la place accordée aux contenus disciplinaires dans les curriculums officiels. De ce fait, décrire et comprendre les curriculums officiels, caractériser leur structure, identifier les éléments explicités et mis en avant ou au contraire laissés dans l'ombre, de façon à informer les politiques (Lombardi, 2019) et à

guider les formateurs et les enseignants (Penney, 2018 ; Oh & Graber, 2019) nous semblent un enjeu scientifique majeur.

Enfin, nous nous inscrivons dans une approche comparatiste en examinant des cas à la fois similaires et contrastés (Vigour, 2005 ; Lebeaume & Hasni, 2016), car les curriculums officiels présentent des similarités au regard de l'influence des grandes tendances internationales anglo-saxonnes, mais aussi des spécificités liées aux réformes engagées à des périodes différentes et ce, dans des contextes nationaux marqués par de fortes traditions culturelles. En comparant la technologie prescrite en France et au Québec, Lebeaume et Hasni (2016) pointent des éléments de convergence relatifs à la fragilité des contenus disciplinaires et les particularités d'une tradition disciplinaire française comparativement à une tradition pédagogique québécoise.

Notre intention dans le cadre de cette recherche est donc, à l'instar des chercheurs en didactique des curriculums, de faire un pas de côté afin de confronter divers contextes et de mieux comprendre en retour leurs spécificités dans le cas de l'EP. Nous adoptons ce regard distancié (notion d'étrangement chez Ginzburg, 2001) en considérant tant les finalités éducatives que les contenus disciplinaires. Dans un premier temps, nous revenons sur la distinction entre curriculum et programmes et sur les composantes structurant les curriculums, puis nous nous penchons sur les études portant plus spécifiquement sur les curriculums officiels d'EP avant de préciser la problématique et les questions de recherche. Nous abordons ensuite la méthodologie de la recherche en précisant les modalités de recueil et de traitement des données. Après avoir présenté les résultats, nous discutons enfin les éléments de convergence et de divergence des trois curriculums officiels d'EP.

1.1. Curriculums et programmes

En préambule, il nous semble important de revenir sur la définition du curriculum. Jonnaert (2011) montre que le terme de curriculum ne prend pas la même signification selon les traditions anglo-saxonne et francophone. Dans la première, le curriculum désigne une approche globale qui dépasse le programme d'études, en accordant une place centrale à la question des finalités éducatives (« pourquoi enseigner ? »). Quant à la tradition francophone, elle a assimilé le curriculum à la notion de programme d'études et s'est focalisée sur la programmation et la transmission de contenus disciplinaires (« quoi enseigner ? ») constituant un patrimoine culturel. Nous rejoignons Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009, p. 29), qui mettent l'accent sur la complémentarité, plutôt que sur l'opposition entre ces deux traditions : « la dimension programmatique des contenus d'apprentissage

des curriculums francophones européens complète certainement la vision humaniste et pragmatique du curriculum anglo-saxon (...) Si le curriculum oriente l'action éducative dans un système éducatif, les programmes d'études définissent les contenus des apprentissages et des formations ». Le curriculum définit, entre autres, les programmes d'études et c'est donc un rapport d'inclusion hiérarchique qui permet de situer les programmes d'études au sein du curriculum. En d'autres termes, le curriculum se compose d'une partie relative à la formation générale de l'élève, précisant les finalités éducatives pour tous les enseignements, puis d'une partie déclinant les différents programmes disciplinaires, dont celui de l'EP. Nous pouvons alors questionner les relations entre la formation générale et l'enseignement disciplinaire de l'EP, ce que Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009) nomment l'emboîtement curriculum - disciplines.

1.2. Les composantes des curriculums

Pour De Landsheere (1992, p. 169), le concept de curriculum « marque la volonté de lier fonctionnellement les composantes de l'enseignement : intentions, contenus, organisation, méthodes, environnements humain et matériel (y compris les manuels scolaires) et dispositions relatives à la formation des enseignants » et renvoie donc à une approche globale et systémique. A partir des travaux de Lenoir (2014), nous retenons que les curriculums sont structurés selon les composantes suivantes :

- les finalités éducatives de l'enseignement (« pourquoi enseigner ») ?
- les objets d'enseignement, c'est-à-dire quels sont les contenus énoncés dans le curriculum qui doivent faire l'objet d'un enseignement (« quoi enseigner ») ?
- les modalités d'enseignement adoptées (« comment enseigner ») ?
- la progression dans les apprentissages (« quand » enseigner) ?
- les éléments qui d'évaluation et comment celle-ci sera- réalisée (« quoi et comment évaluer ») ?
- l'articulation des composantes du curriculum (« quelles relations entre les composantes ») ?

Ces composantes n'ont pas la même importance selon la forme du curriculum considérée. Ainsi, les finalités éducatives et les objets d'enseignement sont davantage développés dans les curriculums officiels, tandis que les questions relatives aux modalités d'enseignement et d'évaluation sont au cœur du curriculum en actes (Van den Akker, 2006).

Dans le champ de l'ergonomie, les chercheurs, considérant les textes officiels comme un « artefact prescriptif » (Mayen & Savoyant, 2002), font le constat d'une inégale prescription

des composantes du curriculum. Ils pointent plus particulièrement une sur-prescription d'objectifs multiples et multiformes et une sous-prescription des modalités ou des moyens pour les atteindre (Daniellou, 2002 ; Félix & Saujat, 2008 ; Pizon & Jourdan, 2009). De plus, ils mettent en évidence qu'en « matière d'enseignement, les prescriptions demeurent “floues”, contrairement à d'autres domaines d'activité professionnelle » (Amigues, 2003, p. 9).

Les curriculums officiels se distinguent en fonction du degré de liberté pédagogique accordé aux enseignants (Gueudet, Bueno-Ravel, Modeste & Trouche, 2018 ; Kuipper & Berkvens, 2013 ; Oh & Graber, 2017, 2019) : lorsque le degré d'autonomie est important, les curriculums sont considérés ouverts et à l'inverse, lorsqu'il est faible, fermés. Pour Operti et Duncombe (2011), les curriculums les plus efficaces seraient ceux qui accordent une autonomie au niveau local, à l'intérieur d'un cadre commun et universel de partage des responsabilités. Cette recherche d'équilibre entre autonomie locale et cadre commun universel s'avère toutefois fragile et dynamique, ce qui explique que bon nombre de pays ont tendance à osciller entre curriculums ouverts et fermés. Au Québec, suite à de nombreux débats sur l'approche par compétences, le ministère d'éducation a entrepris de nombreuses adaptations d'un curriculum ouvert et a été contraint de produire des documents complémentaires pour préciser la progression des apprentissages et l'évaluation des compétences (Hasni, 2015).

Dans cette étude, nous cherchons à documenter les composantes des curriculums officiels d'EP, mais aussi les interrelations entre ces composantes (Lenoir, 2014) dans la mesure où il est nécessaire de penser l'articulation entre les composantes pour qu'un curriculum soit cohérent. Lombardi (2019) donne l'exemple de quelques curriculums, en particulier écossais (*Curriculum for Excellence*) et belge (*Pacte pour un enseignement d'excellence*) qui se sont inscrits dans la recherche de cohérence entre les finalités, les contenus, les modalités d'enseignement et d'évaluation. Cette recherche de cohérence suppose de répondre par exemple aux questions suivantes : comment articuler les finalités éducatives avec les savoirs disciplinaires ? Quelles modalités d'enseignement suggérer pour favoriser la construction de contenus disciplinaires et transversaux ? Comment l'évaluer ?

1.3. Les curriculums d'EP dans le contexte francophone

Les études sur les programmes d'EP dans le monde francophone ont été menées sous l'angle de différentes approches théoriques. Ainsi, Pasco et Léziart (2005) en s'inscrivant dans la sociologie des curricula mettent en évidence que les programmes d'EP français

pour la classe de 6^{ème} des collèges font l'objet d'une construction sociale au sein d'une « arène » institutionnelle dépendant d'interprétations négociées entre des groupes aux perspectives divergentes. D'autres recherches mobilisent le cadre des orientations de valeurs (Le Bot, Pasco & Desbiens, 2011 ; Rivard, 2010). Le Bot, Pasco et Desbiens (2011) mettent en évidence une rupture dans la conception des programmes d'EP québécois au début des années 2000 avec une centration sur le développement des compétences transversales, en particulier liées à la santé, au détriment de l'approche disciplinaire. Attikleme (2009) identifie dans les programmes d'EP du Bénin des contenus théoriques, dénaturés et difficiles à mettre concrètement en œuvre en EP. Enfin, Forest et al. (2017) distinguent trois grandes traditions d'enseignement (« teaching traditions ») au regard des spécificités des contextes nationaux : 1) les sports et les techniques (« Sport-Techniques ») occupent une place importante dans les programmes suisses romands et français ; 2) l'éducation à la santé (« Health Education ») est plus présente dans les programmes suédois, et dans une moindre mesure dans les programmes suisses romands ; et 3) l'éducation à une culture physique (« Physical Culture Education ») est plus visible dans les programmes français. Les recherches sur les curriculums officiels d'EP ont donc ciblé la question des valeurs, des finalités et des contenus de l'EP (pourquoi et quoi enseigner ?), mais elles n'ont pas mobilisé l'approche curriculaire pour documenter l'ensemble des composantes des curriculums (comment enseigner ? quelle progression ? quelle évaluation ? quelle articulation entre ces éléments ?). L'intérêt de la présente recherche est de combler cette zone d'ombre dans la littérature scientifique.

1.4. Problématique et questions de recherche

À partir d'une approche didactique curriculaire (Martinand, 2014 ; Lebeaume, 2011 ; Lebeaume & Hasni, 2016), cette étude vise à documenter les différentes composantes structurant les curriculums officiels d'EP dans le contexte francophone (France, Suisse romande et Québec) pour la scolarité obligatoire et les relations entre celles-ci, depuis les finalités éducatives générales jusqu'à la discipline de l'EP.

Elle a pour but de répondre aux trois questions de recherche suivantes :

- 1) Quelles sont les finalités éducatives générales prescrites dans les curriculums officiels français, suisse romand et québécois ? Et dans la discipline de l'EP, quelles prescriptions sont faites au niveau des finalités, des visées, des contenus, des modalités d'enseignement, de la progression des apprentissages et de l'évaluation ?
- 2) Comment ces composantes du curriculum s'articulent-elles entre elles ?

- 3) Quels sont les principaux éléments de convergence et de divergence entre les curriculums officiels d'EP français, suisse romand et québécois ?

2. Méthodologie

2.1. Collecte de données

Des données ont été collectées dans les trois curriculums ciblés par l'entremise d'analyses documentaires (Poupart et al., 1997). La principale force d'une telle méthode de collecte de données est qu'elle est stable dans le temps et peut donc être réinvestie par différents chercheurs à différents moments (Yin, 2014). Chacun des trois auteurs de cet article a effectué plusieurs lectures complètes d'un des trois curriculums pour mieux s'approprier les différentes composantes qui le structurent.

Les trois curriculums officiels proviennent d'une communauté francophone. Afin de faciliter la comparaison entre les trois curriculums, nous nous sommes centrés sur les curriculums relatifs à la scolarité obligatoire. Ces curriculums privilégient une approche curriculaire par compétences et ont été choisis parce qu'ils étaient déjà en partie connus par les chercheurs. Celui du Québec a été implanté en 2001 dans les écoles primaires (5-11 ans) (Gouvernement du Québec, 2006a) et en 2003 dans les écoles secondaires (11-14 ans (Gouvernement du Québec, 2006b) et 15-17 ans (Gouvernement du Québec, 2007). Il succède au programme précédent qui privilégiait une approche par objectifs depuis 1981. Outre un changement dans l'approche utilisée, ce nouveau curriculum propose également des modifications importantes dans : 1) le régime pédagogique (heures de formation, sanction des études, etc.) ; 2) la politique d'évaluation des apprentissages ; 3) la politique de l'adaptation scolaire ; et 4) le cadre de référence pour les services complémentaires (ex. : orthophoniste). En France, le curriculum officiel en vigueur (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015) concernant la scolarité obligatoire de l'école primaire (6-10 ans) jusqu'au collège (11-14 ans) s'inscrit dans une logique curriculaire¹. Il introduit une rupture importante (Gueudet & al., 2018), passant d'une approche disciplinaire avec des programmes d'EP à une approche curriculaire globale plaçant pour la première fois le socle commun aux disciplines en amont des enseignements disciplinaires. Enfin, en Suisse romande, le plan d'études romand (PER) pour la scolarité obligatoire (4-15 ans) a été adopté en 2010 en remplacement des précédents curriculums cantonaux suite à la volonté populaire exprimée en 2006 de tendre vers une plus grande harmonisation de l'instruction publique au niveau

¹ Les nouveaux programmes du lycée (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019) pour l'EP (15-17 ans), non retenus pour cette étude, restent organisés selon une logique disciplinaire.

fédéral. Au niveau national, cette volonté d'harmonisation a conduit les cantons à ratifier en 2007 un accord inter-cantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (accord HarmoS). Cet accord porte principalement sur l'organisation structurelle (nombre d'années de scolarité obligatoire, âge d'entrée à l'école, entre autres) et les objectifs d'enseignement exprimés en termes de connaissances et compétences fondamentales nécessaires à la formation de base des élèves dans cinq domaines (définition de standards nationaux de formation). Toutefois, afin de préserver la diversité culturelle et régionale ainsi que l'organisation politique propre à la Suisse romande, les modalités de mise en œuvre des curriculums ont été placées sous la responsabilité des cantons. Il est important de noter que des ressources d'accompagnement sont également mises à la disposition des enseignants dans les trois pays, mais celles-ci ne sont pas officielles et obligatoires. Dans le présent article, nous nous intéressons uniquement aux documents officiels et nous n'avons donc pas inclus ce type de ressources dans notre analyse comparative.

2.2. Analyses des données

Des analyses de contenu ont été effectuées afin de traiter les données collectées par l'entremise des analyses documentaires. L'analyse de contenu permet une réduction des données collectées grâce à une segmentation, une organisation et une catégorisation de ces dernières. Le rôle des catégories est de répondre aux questions de recherche en prenant appui sur les données empiriques. Ces catégories peuvent être déterminées de façon inductive, déductive ou mixte (L'Écuyer, 1990). Dans la présente étude, l'analyse de contenu est réalisée de façon déductive en tenant compte de l'emboîtement curriculum-disciplines (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009) avec une partie relative à la formation générale et une partie spécifique à la discipline de l'EP selon les composantes définies par Lenoir (2014).

Toutes les analyses de contenu effectuées dans le cadre de cette étude ont été menées de façon rigoureuse en s'inspirant des étapes proposées par Creswell (2014) et par L'Écuyer (1990). Tout d'abord, nous avons identifié la structure des curriculums officiels et vérifié que les trois curriculums sélectionnés se composent d'une partie relative à la formation générale de l'élève et d'une partie disciplinaire spécifique à l'EP. Dans le cas des curriculums québécois et suisse romand, l'EP est intégrée dans des domaines disciplinaires, respectivement « développement de la personne » et « corps et mouvement ».

Pour la partie formation générale de l'élève, nous avons identifié une catégorie relative aux finalités éducatives (Lenoir, 2014). Pour la partie disciplinaire de l'EP, nous nous sommes

appuyés sur les composantes définies par Lenoir (2014). Pour documenter certaines composantes du curriculum (contenus, modalités d'enseignement, progression des apprentissages, évaluation), les chercheurs ont placé la focale sur un segment de curriculum, l'enseignement des sports collectifs auprès d'élèves de 11 à 14 ans. Les sports collectifs ont été choisis car ils apparaissent dans les trois curriculums officiels et la tranche d'âge ciblée permettait de se centrer sur une des trois versions du curriculum officiel du Québec (Gouvernement du Québec, 2006b). L'analyse de contenu a été menée à partir des huit catégories suivantes :

- 1) finalités éducatives générales;
- 2) finalités et visées de l'éducation physique;
- 3) structuration des contenus de l'EP ;
- 4) attendus de fin de cycle en sports collectifs;
- 5) modalités d'enseignement, outils, démarches pédagogiques;
- 6) progression des apprentissages;
- 7) évaluation;
- 8) relations entre les composantes du curriculum.

Ensuite, nous avons reporté fidèlement les données extraites des différentes parties des textes officiels structurés selon ces composantes dans un tableau regroupant les trois curriculums pour faciliter leur comparaison. Enfin, nous avons relevé les points communs et les spécificités des trois curriculums.

Afin d'assurer la fiabilité des analyses de contenu, une triangulation des analyses des chercheurs a été instaurée (Savoie-Zajc, 2001). Cette triangulation s'est traduite par deux rencontres d'environ trois heures entre les trois chercheurs. Dans ces deux rencontres, chaque chercheur présentait aux deux autres, à l'aide d'un tableau-synthèse, les contenus des huit catégories pour le curriculum dont il était responsable. Les éléments de contenu devaient être appuyés par des impressions écrans extraites directement des documents officiels afin de situer ces données dans le curriculum global et de s'assurer que les données prélevées documentaient de façon pertinente les catégories d'analyse et étaient reportées fidèlement dans le tableau. Puis les trois chercheurs comparaient, pour chaque catégorie, les trois curriculums afin de mettre au jour les points communs et les différences entre les trois curriculums et de mieux comprendre certaines spécificités (par exemple dans le cas du curriculum québécois l'absence d'informations relatives à la programmation des APS ou l'ajout d'une partie relative à la progression des apprentissages).

3. Résultats

Les résultats sont présentés en fonction des catégories d'analyse définies dans la partie précédente. Nous décrivons chaque composante du curriculum à partir d'un tableau de synthèse mettant en relation les trois curriculums officiels, nous identifions ensuite les similarités et les divergences, puis nous explicitons les articulations entre les différentes composantes.

3.1. Finalités éducatives générales

Le tableau I présente les finalités éducatives générales concernant tous les enseignements, structurées en domaines de formation. Les curriculum québécois et romand complètent ces éléments avec respectivement une liste de compétences transversales et de capacités transversales.

Tableau I – Les finalités éducatives générales dans les curriculums officiels français, québécois et suisse romand

Finalités éducatives générales		
France	Québec	Suisse romande
<p><u>5 domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Langages pour penser et communiquer 2. Méthodes et outils pour apprendre 3. Formation de la personne et du citoyen 4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques 5. Les représentations du monde et l'activité humaine 	<p><u>5 domaines généraux de formation</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Santé et bien-être 2. Médias 3. Orientation et entrepreneuriat 4. Environnement et consommation 5. Vivre-ensemble et citoyenneté <p><u>9 compétences transversales</u></p> <p><i>Ordre intellectuel</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre en œuvre sa pensée créatrice 2. Résoudre des problèmes 3. Exercer son jugement critique 4. Exploiter l'information <p><i>Ordre méthodologique</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Se donner des méthodes de travail efficaces 6. Exploiter les TIC <p><i>Ordre de la communication</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Communiquer de façon appropriée <p><i>Ordre personnel et social</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Coopérer 9. Actualiser son potentiel 	<p><u>5 domaines de formation générale</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Santé et bien-être 2. Choix et projets personnels 3. Vivre ensemble et exercice de la démocratie 4. Interdépendances (sociales, économiques et environnementales) 5. MITIC (médias, images, technologies de l'information et de la communication) <p><u>5 capacités transversales</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Collaboration 2. Communication 3. Stratégies d'apprentissage 4. Pensée créatrice 5. Démarche réflexive

Dans le curriculum français, les finalités éducatives générales se structurent sous la forme d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture composé de cinq domaines. Certains sont formulés de façon très générale (par exemple le domaine 3 - la formation de la personne et du citoyen), tandis que d'autres prennent une coloration disciplinaire. Ainsi, le domaine 4 (les systèmes naturels et les systèmes techniques) a pour objectif de donner à l'élève les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique. Le domaine 5 (les représentations du monde et de l'activité humaine) vise à développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Pour ce qui relève du curriculum québécois, les enseignants sont amenés à intégrer toutes leurs séquences d'enseignement dans un des cinq domaines généraux de formation (DGF), puis une ou plusieurs compétences transversales (CT) d'ordre : 1) intellectuel, 2) méthodologique, 3) de la communication et 4) personnel et social. Enfin, le curriculum suisse romand, proche de celui du Québec, structure la formation générale en DGF et en capacités transversales. Les enseignants de toutes les disciplines doivent concevoir et structurer leur enseignement disciplinaire pour permettre aux élèves de tisser des liens avec l'un ou l'autre des cinq DGF et de développer des capacités transversales.

La comparaison entre les trois curriculums du point de vue de la structure et des contenus relatifs aux finalités éducatives met en évidence des similitudes entre les curriculums de la Suisse romande et du Québec. Malgré un vocabulaire quelque peu différent, les 5 DGF du Québec correspondent à ceux de la Suisse romande. Les capacités transversales en Suisse romande sont plus synthétiques, mais englobent 8 des 9 CT identifiées dans le curriculum québécois. La seule CT du curriculum québécois qui n'apparaît pas dans le curriculum suisse romand est « Actualiser son potentiel ». Quant au curriculum français, il présente plusieurs spécificités. Tout d'abord, les DGF ne sont pas déclinés en compétences ou capacités transversales. En outre, certains domaines du socle commun sont très généraux (ex : domaine 1 Formation de la personne et du citoyen) alors que d'autres renvoient à des domaines disciplinaires (les systèmes naturels et les systèmes techniques) ou à des CT identifiées dans les deux autres curriculum (ex : le domaine 2 Méthodes et outils pour apprendre versus CT 5 Se donner des méthodes de travail efficaces (Québec) et CT3 Stratégies d'apprentissage (Suisse romande)). La santé et le bien-être n'apparaissent pas dans le socle commun français, alors qu'ils représentent le premier DGF dans les curriculums québécois et suisse romand.

3.2. Finalités et visées de l'éducation physique

Le tableau II montre que seul le curriculum français décline une finalité propre à l'EP, centrée sur la formation d'un citoyen autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Cet élément met de nouveau en évidence la tradition disciplinaire du curriculum français, qui spécifie les finalités éducatives au regard de la discipline de l'EP.

Tableau II – Les finalités et visées de l'EP

Finalités et visées de l'éducation physique		
France	Québec	Suisse romande
Finalités de l'EP (le « pourquoi enseigner ? »)		
<p><u>Finalités de l'EP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. 		
Visées de l'EP (le « quoi enseigner ? »)		
<p><u>5 compétences générales</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps. S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils. Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités. Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière. S'approprier une culture physique sportive et artistique 	<p><u>3 compétences en EP</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Agir dans divers contextes d'activité physique Interagir dans divers contextes d'activité physique Adopter un mode de vie sain et actif 	<p><u>3 visées de l'EP</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Connaître son corps, en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels. Développer ses ressources physiques et motrices ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires.

Concernant les visées de l'EP, le curriculum français établit des liens avec les domaines de formation générale : les cinq compétences générales de l'EP contribuent respectivement aux cinq domaines du socle commun. Nous constatons que certains domaines du socle commun ont une coloration disciplinaire et à l'inverse, certaines compétences générales sont transversales à toutes les disciplines (ex. : s'approprier des méthodes et des outils). Alors que la santé représente un élément commun aux trois curriculums, les visées de l'EP sont assez différentes selon les trois contextes. Par exemple, le curriculum français se

distingue avec des compétences relatives aux règles, aux rôles et aux responsabilités ou encore à la culture physique sportive et artistique, le curriculum québécois met en avant les interactions et le curriculum de la Suisse romande la connaissance du corps.

3.3. Structuration des contenus de l'EP

Le tableau III présente la manière dont sont structurés les contenus de l'EP.

Tableau III – Structuration des contenus de l'EP

Structuration des contenus de l'EP		
France	Québec	Suisse romande
<p><u>4 champs d'apprentissage</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée (athlétisme, natation) 2. Adapter ses déplacements à des environnements variés (activités de pleine nature) 3. S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique (activités gymniques et artistiques). 4. Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel (sports collectifs, sports d'opposition duels, raquettes) 	<p>A partir des 3 compétences de l'EP</p>	<p><u>4 axes thématiques</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Condition physique et santé 2. Activités motrices et/ou d'expression 3. Pratiques sportives 4. Jeux individuels et collectifs

En France, l'enseignant doit construire des parcours de formation équilibrés au regard de quatre champs d'apprentissage, définis en fonction de types d'expériences motrices liés aux APS. Pour chaque champ d'apprentissage sont proposés des exemples d'activités. La Suisse romande propose quatre axes thématiques qui doivent être travaillés en cours de cycle par les enseignants d'EP (dans les trois curriculums, un cycle regroupe deux ou trois années de scolarité). Toutefois, les APS ne sont pas imposées, le choix appartenant aux enseignants ou aux équipes d'établissement. Au Québec, les enseignants ont une liberté totale pour choisir le moyen d'action (APS). En effet, le curriculum ne mentionne aucun axe thématique ou APS spécifique à aborder pendant le cycle. L'enseignant doit s'assurer de développer les trois compétences disciplinaires chez ses élèves durant le cycle en utilisant les moyens d'actions qui lui semblent les plus pertinents.

La structuration des contenus de l'EP diffère donc selon les trois curriculums officiels. La France et la Suisse romande priorisent respectivement une entrée culturelle par des champs

d'apprentissage ou des axes thématiques liés aux spécificités des APS, alors que le Québec priorise une entrée par la compétence, indépendamment des APS.

3.4. Attendus de fin de cycle en sports collectifs

Le tableau IV décline les attendus de fin de cycle dans le cas d'une programmation d'une séquence de sports collectifs (11-14 ans). Les couleurs utilisées dans le tableau désignent les attendus de fin de cycle qui présentent des points communs entre les trois curriculums.

Tableau IV – Les attendus de fin de cycle pour les sports collectifs (11-14 ans)

Attendus de fin de cycle pour les sports collectifs (11-14 ans)		
France	Québec	Suisse romande
<u>Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel</u> <ul style="list-style-type: none"> Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe Adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force Être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre Observer et co-arbitrer Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité 	<u>Interagir dans divers contextes d'activité physique</u> <ul style="list-style-type: none"> Établir, avec ses coéquipiers, des stratégies qui décrivent le rôle de chacun, les actions motrices et les tactiques selon le contexte. Tient compte de ses partenaires et de ses opposants lorsqu'il exécute des actions et des tactiques prévues dans le plan d'action. S'ajuste aux situations imprévues Détermine, avec ses partenaires, les améliorations souhaitables et les éléments à conserver en vue d'un réinvestissement ultérieur. Applique les règles de sécurité Fait preuve d'esprit sportif 	<u>Jeux individuels et collectifs</u> <ul style="list-style-type: none"> Adapte son comportement à la situation de jeu Maîtrise la technique des gestes fondamentaux d'au moins trois jeux Participe activement à trois jeux orientés ou de renvoi en ayant un rôle déterminé Respecte les principales règles du jeu, l'arbitre, les coéquipiers et l'adversaire Arbitre ses pairs

Tout d'abord, certains attendus sont partagés par les trois curriculums : il s'agit de s'adapter à la situation de jeu (en bleu) et de faire preuve de respect et d'esprit sportif (en violet). Par ailleurs, on relève plusieurs spécificités. Les curriculums français et suisse romand s'appuient sur les pratiques sociales et culturelles, en se référant aux rôles sociaux, notamment celui d'arbitre (en rouge). Les curriculums français et québécois exigent que l'élève soit en mesure de porter un regard réflexif sur ce qu'il a vécu (en brun). Enfin, d'autres éléments sont présents dans un seul curriculum (en noir), comme la maîtrise des techniques

des gestes fondamentaux (Suisse romande), le respect des règles de sécurité (Québec) ou la réalisation d'actions décisives (France). Ajoutons que ces attendus de fin de cycle sont formulés de façon relativement générale et ne définissent pas des contenus d'enseignement précis, relatifs par exemple aux actions des élèves dans les curriculums français et québécois ou aux gestes fondamentaux dans le curriculum romand.

3.5. Modalités d'enseignement, démarches pédagogiques

Le tableau V montre que les trois curriculums accordent une autonomie importante aux enseignants d'EP et ne précisent pas ou très peu les démarches pédagogiques. Seules quelques indications sont apportées en Suisse romande (par exemple, exercer les gestes techniques en situation de jeu) et en France (par exemple, privilégier des situations où le rapport de force est équilibré).

Tableau V – Les modalités d'enseignement, démarches pédagogiques

Modalités d'enseignement, démarche pédagogiques		
France	Québec	Suisse romande
<ul style="list-style-type: none"> Suggestions : privilégier des situations où le rapport de force est équilibré, favoriser la prise de conscience par les élèves des analogies et différences entre les activités d'opposition 		<ul style="list-style-type: none"> Indications pédagogiques : exercer les gestes techniques en situation de jeu varier les rôles : défenseur, attaquant, gardien, arbitre...

3.6. Progression des apprentissages

Le tableau VI présente les prescriptions relatives à la progression des apprentissages.

Tableau VI– La progression des apprentissages

Progression des apprentissages		
France	Québec	Suisse romande
<ul style="list-style-type: none"> Définie par l'équipe pédagogique : « un projet pédagogique définit un parcours de formation (...) progressif » L'équipe pédagogique fixe ce qui est de l'ordre de la découverte et ce qui peut être approfondi. 	<p><u>Outil : progression des apprentissages</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Outil ajouté en 2013 Indique pour chaque année d'enseignement de 6 à 17 ans les savoirs / savoir-faire / savoir-être qui devraient être réinvestis, développés et évalués. 	<ul style="list-style-type: none"> Perfectionnement des aspects tactiques Développement progressif et application de gestes fondamentaux Participation à des rencontres sportives scolaires (voir annexe 1)

En matière de progression des apprentissages, le curriculum québécois a proposé, en 2013 un outil officiel sur la progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2013a) pour guider les enseignants dans le choix des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Comme le montre l'annexe 2 pour la compétence « Interagir dans divers contextes d'activité physique », cet outil définit des contenus indépendamment des APS (par exemple « synchroniser l'exécution de ses actions motrices ») qui doivent être soit : 1) enseignés plus tard, 2) appris mais pas évalués, 3) appris et évalués ou 4) réinvestis.

A la différence du curriculum québécois, les curriculums français et romand apportent peu d'informations aux enseignants d'EP. Le texte français propose une rubrique « repères de progressivité », qui mentionne que l'ensemble des compétences et des champs d'apprentissage doivent être abordés pendant le cycle et qu'il revient à l'équipe pédagogique de définir un parcours de formation progressif. Le constat est le même en Suisse romande. Comme le montre l'annexe 1, le curriculum suisse propose des exemples d'axes de progrès (par exemple « développement progressif et application de gestes fondamentaux ») sans proposer de repères ou de balises pour le cycle. On se rend alors compte que comme en France, la responsabilité de déterminer une progression revient aux enseignants d'EP.

3.7. Évaluation

Comme pour la progression des apprentissages, le tableau VII montre que les curriculums français et suisse romand proposent peu d'éléments en matière d'évaluation, les modalités d'évaluation étant à définir par les équipes pédagogiques. Pour sa part, le curriculum québécois fournit un cadre pour l'évaluation.

Tableau VII – L'évaluation

Évaluation		
France	Québec	Suisse romande
<ul style="list-style-type: none"> Définie par les équipes pédagogiques. 	<p><u>Cadre d'évaluation des apprentissages</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Critères d'évaluation établis pour les trois compétences : cohérence de la planification, efficacité de l'exécution, pertinence du retour réflexif Outils d'interprétation des apprentissages créés en 2013 pour guider les enseignants dans le choix des éléments observables pour l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Dépend des cantons Définie par les équipes pédagogiques ou par l'enseignant

Au Québec, trois critères d'évaluation ont été officiellement établis pour les trois compétences disciplinaires (Gouvernement du Québec, 2013b). Un cadre d'évaluation des apprentissages permet d'identifier les éléments observables pour chacun des critères d'évaluation (la cohérence de la planification par l'élève, l'efficacité de l'exécution et la pertinence du retour réflexif, voir annexe 3). L'enseignant est contraint d'utiliser ces critères et ces éléments observables, mais dispose de liberté pour identifier des repères plus précis. En 2013, un document gouvernemental optionnel a été proposé (outils d'interprétation des critères d'évaluation), afin d'aider les enseignants qui le souhaitent à créer ces repères (voir annexe 4).

3.8. Relations entre les composantes du curriculum

Tout d'abord, les curriculums québécois et romand n'établissent pas de liens explicites entre les finalités éducatives générales et l'enseignement de l'EP. En effet, les trois compétences de l'EP sont présentées indépendamment des cinq DGF. Autrement dit, aucune information n'est apportée à propos de la contribution des trois compétences de l'EP à chacun des cinq DGF. Le curriculum français se distingue en spécifiant les finalités de la discipline de l'EP et en définissant les 5 compétences de l'EP en lien avec les cinq domaines de formation du socle commun. Ainsi, la compétence 1 contribue au domaine 1 du socle commun, la compétence 2 au domaine 2, et ainsi de suite. Ajoutons que dans les trois curriculums, les attendus de fin de cycle pour les sports collectifs ne sont pas explicitement reliés aux finalités éducatives générales, alors que certains attendus y renvoient (par exemple le respect des règles et la citoyenneté). Il revient donc aux enseignants d'identifier à quelles finalités éducatives contribuent les différents contenus de l'EP.

Concernant la partie disciplinaire de l'EP, les contenus de l'EP sont présentés dans les curriculums français et suisse romand en fonction des champs d'APS, indépendamment des visées de l'EP. À l'inverse, le curriculum québécois définit les contenus à partir des trois compétences de l'EP et envisage donc des relations explicites entre les compétences et les contenus.

Il apparaît enfin que les modalités d'enseignement et démarches pédagogiques sont peu documentées dans les trois curriculums officiels. Il revient aux équipes pédagogiques la responsabilité d'élaborer des modalités d'enseignement favorisant l'acquisition des compétences et des contenus prescrits. Il en est de même pour les composantes progression des apprentissages et évaluation dans les curriculums français et suisse romand, tandis que le curriculum québécois a produit des outils complémentaires pour ces

deux composantes, en lien avec les 3 compétences de l'EP. Dans le curriculum québécois, nous identifions donc une articulation entre les compétences de l'EP, les contenus, la progression des apprentissages et l'évaluation à la différence des deux autres curriculums où l'articulation entre ces composantes relève de la responsabilité des équipes pédagogiques.

4. Discussion

La présente étude avait pour but de décrire et de caractériser les composantes de trois curriculums officiels dans les contextes français, québécois et suisse romand dans le cas de l'EP, ainsi que l'articulation entre celles-ci. Nous discutons les résultats en revenant dans un premier temps sur les éléments de convergence et les spécificités au regard des composantes des curriculums officiels. Nous questionnons dans un second temps les relations entre les composantes des curriculums. Nous soulignons enfin l'intérêt scientifique de mobiliser une approche didactique curriculaire en EP.

4.1. Points communs et spécificités au regard des composantes prescrites des curriculums d'EP

Les résultats obtenus mettent en évidence une tendance commune à sur-prescrire les finalités éducatives et sous-prescrire les composantes disciplinaires. En effet, force est de constater une inégale prescription au regard des différentes composantes structurant le curriculum (Kilborn, Lorusso & Francis, 2016 ; Van den Akker, 2006) : les finalités éducatives générales et les visées de l'EP sont prescrites en grand nombre tandis que les autres composantes relatives aux contenus, aux modalités d'enseignement, de progression et d'évaluation en EP sont peu, voire pas documentées. Les curriculums officiels sont structurés selon une approche descendante ou « top down » (Lebeaume, 2019), depuis la formation générale définissant les grands enjeux éducatifs de l'école jusqu'aux enseignements disciplinaires. Cette structuration des curriculums influence les enseignements disciplinaires (Hasni, 2015 ; Penney, 2018), lesquels sont considérés comme des moyens au service des enjeux éducatifs. Les résultats de cette étude mettent en évidence que les trois curriculums donnent la priorité à la formation générale, en déclinant les finalités éducatives, alors que la dimension disciplinaire est sous-prescrite. Les contenus sont en effet peu détaillés, formulés sous la forme d'attendus de fin de cycle. Ces résultats convergent avec les travaux menés dans le champ de l'ergonomie qui mettent en évidence une sur-prescription de visées multiples et une sous-prescription des moyens pour

les atteindre (Daniellou, 2002 ; Félix & Saujat, 2008 ; Pizon & Jourdan, 2009). Ces éléments nous amènent à questionner la place de la dimension disciplinaire dans les curriculums officiels. Les contenus ne sont-ils pas relégués au second plan et fragilisés, comme le suggère Hasni (2015) ? Quelles peuvent être les conséquences d'une sous-prescription de la dimension disciplinaire sur la qualité de l'enseignement ?

Par ailleurs, les résultats mettent en lumière des spécificités des différents curriculums. Les curriculums du Québec et de la Suisse romande sont relativement proches dans la structuration de la formation générale, constituée des domaines de formation générale et des compétences ou capacités transversales. Quant au curriculum français, il est davantage marqué par une culture disciplinaire (Lebeaume & Hasni, 2016) avec une référence aux disciplines dans certains domaines de formation du socle commun. Les trois curriculums officiels sont également influencés par différentes traditions d'enseignement (Forest et al., 2017). Celui de la France se centre davantage sur la citoyenneté et l'acquisition d'une culture commune dans les finalités éducatives que sur la santé, sans pour autant abandonner cette dimension en EP, tandis que le Québec et la Suisse romande accordent à cette dernière une place importante et ce, dès la formation générale. La tradition culturelle marque également la Suisse romande, qui comme la France, est attachée à la transmission d'un patrimoine culturel représenté par les différents champs d'APS qui composent le parcours de formation des élèves. Cette tradition culturelle n'apparaît pas dans le curriculum québécois. Quant à la tradition centrée sur les techniques, elle est plus explicite dans le contexte suisse romand avec des attendus de fins de cycle en sports collectifs qui exigent la maîtrise d'un certain nombre de techniques. Ces spécificités mettent en évidence le poids des contextes politiques, sociaux et culturels et des traditions d'enseignement (Forest & al., 2017) dans la fabrique des curriculums.

4.2. Des relations plus ou moins explicites entre les composantes des curriculums

Les résultats de cette étude montrent que les relations entre les composantes des curriculums ne sont pas toujours explicites et ce à différents niveaux selon les curriculums considérés. Concernant l'articulation entre les finalités éducatives générales et la discipline de l'EP (l'emboîtement curriculum – disciplines selon Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009), le curriculum français établit une correspondance respectivement entre les cinq DGF et les cinq compétences de l'EP alors que dans les curriculums suisse romand et québécois, les compétences de l'EP sont déclinées indépendamment des DGF et des compétences

transversales. Ces résultats interrogent quant à la construction d'une cohérence entre les finalités éducatives et les compétences de l'EP.

Concernant l'articulation entre les composantes de l'EP, le curriculum québécois propose une articulation compétences de l'EP – contenus – modalités de progression - évaluation. En effet, les contenus, la progression des apprentissages et l'évaluation sont définis à partir de chacune des trois compétences de l'EP. En revanche, les curriculums suisse romand et français, marqués par la tradition culturelle, structurent les contenus de l'EP à partir de quatre champs d'APS. Par conséquent, il n'y a pas de correspondance entre les compétences de l'EP et les contenus. Ainsi, pour un champ d'APS, les attendus de fin de cycle peuvent contribuer à l'acquisition de différentes compétences et ne renvoient pas à une seule compétence identifiée comme dans le curriculum québécois. Il revient donc aux enseignants d'EP la responsabilité de faire des choix et de cibler la ou les compétences visées pour construire une cohérence dans leur enseignement. Les curriculums officiels d'EP pour la scolarité obligatoire dans les contextes français et suisse romand peuvent par conséquent être assimilés à des curriculums très ouverts (Kuipper & Berkvens, 2013 ; Oh & Graber, 2017, 2019) : ils accordent une responsabilité importante aux équipes pédagogiques pour définir une cohérence entre les compétences de l'EP, les contenus, les modalités d'enseignement, de progression et d'évaluation. En revanche le curriculum québécois ayant intégré l'approche curriculaire avant la France et la Suisse romande apporte des outils complémentaires relatifs à la progression des apprentissages et à l'évaluation.

Nos résultats vont ainsi dans le sens de ceux mis en évidence par Hasni (2015), selon lesquels le tournant curriculaire pris par les politiques éducatives, influencées par les grandes tendances internationales, conduit à une minoration de la dimension disciplinaire. Ils font également écho aux propos de Lebeaume et Hasni (2016) qui considèrent que les réformes contemporaines sont inachevées et incomplètes en France et au Québec : « les textes prescriptifs n'apportent pas aux enseignants toutes les précisions indispensables à une mise en œuvre contrôlée » (Lebeaume, 2019b, p. 18). On peut craindre dès lors que ce déficit de prescriptions place les enseignants d'EP en difficulté (Attikleme, 2009 ; LLeixà, González-Arévalo & Braz-Vieira, 2016 ; Oh & Graber, 2019), puisque ceux-ci sont peu guidés pour définir les contenus et les modalités d'enseignement, la progression des apprentissages et l'évaluation. Peut-on considérer qu'un curriculum qui ne renseigne que certaines composantes du curriculum constitue un outil opérationnel pour les enseignants (Braslavsky, 2002 ; Kilborn et al., 2016 ; Schmidt, Wang & McKnight, 2005) ? Dans le

contexte français marqué par une culture disciplinaire, cette logique curriculaire engendre d'ailleurs de fortes résistances de la part des organisations syndicales et professionnelles (Lebeaume & Hasni, 2016) et ne favorise pas la collaboration de tous les acteurs à la construction des curriculums.

4.3. Intérêt de la didactique curriculaire en EP

Les résultats de cette étude mettent en évidence l'intérêt de mobiliser la didactique curriculaire dans le cas de l'EP pour appréhender l'ensemble des composantes structurant un curriculum et l'articulation entre celles-ci (cohérence du curriculum). En effet, la réflexion ne peut pas être exclusivement curriculaire et se centrer sur les finalités éducatives (la question du « pourquoi enseigner ? ») sans prendre en compte les spécificités des savoirs disciplinaires. A l'inverse, on ne peut pas non plus penser les enseignements de façon exclusivement disciplinaire (la question du « quoi enseigner ? ») sans questionner leur contribution aux finalités éducatives plus larges, ainsi que les relations entre les disciplines. C'est donc dans une dialectique entre les approches curriculaire et didactique, les volets éducatif et disciplinaire, que doit être pensé ce vaste chantier de la fabrique des curriculums. A la suite de Lebeaume (2019b, p. 21), nous pensons que « les recherches en didactique sont alors susceptibles de soutenir cet enjeu décisif pour l'avenir, en discutant la cohérence d'ensemble du curriculum, la pertinence des contenus prescrits et de leur agencement ainsi que les conditions d'acquisition de ce qui est indispensable à tous les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire ».

5. Conclusion

Dans le contexte du virage curriculaire pris par les politiques éducatives, cette étude ancrée dans une approche didactique curriculaire avait pour but de documenter les composantes des curriculums officiels de la France, du Québec et de la Suisse romande dans le cas de l'EP pour la scolarité obligatoire, depuis les finalités éducatives générales jusqu'à l'enseignement de l'EP (finalités et visées, contenus, modalités d'enseignement, de progression et d'évaluation). Il s'agissait aussi d'étudier l'articulation entre ces différentes composantes (Lenoir, 2014) et de pointer des éléments de convergence et de divergence entre ces trois curriculums. Les résultats montrent que les finalités éducatives sont surprescrites, alors que les composantes disciplinaires relatives aux contenus de l'EP, aux modalités d'enseignement, de progression et d'évaluation sont peu, voire pas documentées. Comme l'ont souligné Lebeaume et Hasni (2016) dans le cas de la technologie, ce tournant

curriculaire caractérisant les grandes tendances internationales influence les enseignements disciplinaires et les contenus apparaissent au second plan, fragilisés. Au-delà de ces convergences, nous avons pointé des spécificités dans les trois curriculums d'EP, qui s'expliquent par l'influence des contextes politiques, économiques, sociaux et culturels et des traditions d'enseignement (Forest & al., 2017).

Bien que le curriculum prescrit ne soit pas à considérer comme devant être appliqué tel quel, mais comme un vecteur potentiel de développement et de questionnement professionnel, il n'en reste pas moins une référence indispensable pour un enseignement de qualité et égalitaire. Ainsi, d'après Lombardi (2019), le réformateur devrait être davantage informé sur les limites des curriculums actuels, les enjeux liés à la fabrication des curricula, en particulier leur dimension systémique pour assurer la cohérence de l'enseignement.

Enfin, il est important de redéfinir les responsabilités que peuvent jouer les formateurs, les enseignants et les chercheurs dans la construction des curriculums (Goigoux, 2017 ; Penney, 2018). S'il semble nécessaire d'accorder autonomie, souplesse et confiance aux équipes pédagogiques, il apparaît délicat de déléguer cette lourde responsabilité aux seuls enseignants (Goigoux, 2017 ; Oh & Graber, 2019). Dans ce contexte, les recherches en plein essor associant professionnels, formateurs et chercheurs pour concevoir des séquences d'enseignement ou des dispositifs au sein de collectifs de travail dans différentes disciplines (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019 ; Goigoux, 2017 ; Sanchez & Mono-Ansaldi, 2015 ; Sénéchal, 2016) et en EP (Bezeau, 2019 ; Coasne & Loquet, 2015 ; Lenzen et al., 2020 ; Verscheure & Baral, 2020) répondent à cette nécessité de construire des curriculums selon une approche ascendante.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. & Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie, *Questions Vives*. 22, 1-8.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, 5-16.
- Attikleme, K. (2009). Les contenus du nouveau programme d'EPS définis en termes de compétences au Bénin : une problématique de l'intervention dans l'enseignement secondaire. *STAPS*, 4(86), 93-108.

- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique? *Revue française de pédagogie*, 3(188), 51-62.
- Bezeau, D. (2019). *L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé* (thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Canada,
- Braslavsky, C. (2002). Curriculum. In D. Groux (Eds.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 163-167). Paris : L'Harmattan.
- Coasne, J., & Loquet, M. (2015). Enseigner les arts du cirque au collège : une dévolution artistique. *eJRIEPS*, 36. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1362>
- Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
- Crahay, M., Audigier, F., & Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? In F. Audigier, M. Crahay, & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 7-40). Bruxelles : DeBoeck.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Conférence inaugurale au XXXVIIe Congrès de la SELF*. Repéré à : <http://www.ergonomieself.org/actes/congres2002>.
- De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation* (5e édition). Paris : Colin.
- Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et " savoirs méthodologiques " : un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 123-136.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2017). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for..., *European Educational Research Journal*, 17(3), 1-20.
- Forquin, J.C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR, collection Paideia.
- Ginzburg, C. (2001). *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11 (3), 135-142.

- Gouvernement du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2013a). *Progression des apprentissages au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_education-physique-secondaire_2010.pdf
- Gouvernement du Québec. (2013b). *Cadre d'évaluation des apprentissages en éducation physique et à la santé – Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_education-physique-secondaire_2011.pdf
- Gueudet, G., Bueno-Ravel, L., Modeste, S., & Trouche, L. (2018). Curriculum in France: A National Frame in Transition. In D. Thompson, M. A. Huntley, & C. Suurtamm (Eds.), *International Perspectives on Mathematics Curriculum* (pp.41-70). Charlotte, NC: International Age Publishing.
- Gundem B. B., & Hopmann S. (1998). *Didaktik and/or curriculum: An International dialogue*. New York: Peter Lang.
- Hasni, A. (2015). La réforme par compétences et la discipline « science et technologie » au Québec. Analyse des programmes, de pratiques d'enseignement et de manuels scolaires. In F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (Dir), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 89-101). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hudson, B. (2015). The epistemology and methodology of curriculum: didactics. In D. Wyse, Dominic, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 107-124). London: SAGE Publications.

- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 135-155.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Compétences et curriculum. Un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Kilborn, M., Lorusso, J., & Francis, N. (2016). An analysis of Canadian physical education curricula. *European Physical Education Review*, 22(1), 23-46.
- Kuipper, W., & Berkvens, J. (2013). *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. Enschede : CIDREE.
- Lebeaume, J. (2011). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Éducation et didactique*, 5(2), 7-22.
- Lebeaume, J. & Hasni, A. (2016). La technologie prescrite à l'école en France et au Québec. *Spirale*, 58, 67-79.
- Lebeaume, J. (2019a). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs: Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits. *Éducation & didactique*, vol. 13(1), 43-59.
- Lebeaume, J. (2019b). L'école du socle : un curriculum. Perspectives pour les recherches didactiques. *Contextes et Didactiques*, 14, 14-23.
- Le Bot, G., Pasco, D., & Desbiens, J.-F. (2011). Des orientations de valeur dans les programmes à leur mise en œuvre en classe. *Revue de Recherches en Éducation, supp(47)*, 51-74.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2014). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenzen, B., Barthe, C., Cordoba, A., Deriaz, D., Poussin, B., Pürro, C., ... Voisard, N. (2020, février). *Utiliser une approche mixte pour comprendre, expliquer et transformer les pratiques d'enseignant.e.s d'éducation physique. Intérêt et limites*. Communication présentée à la 11e biennale de l'ARIS. Liège, Belgique.
- Lleixà, T., González-Arévalo, C., & Braz-Vieira, M. (2016). Integrating key competences in school physical education programmes. *European Physical Education Review*, 22(4) 506-525.

- Lombardi, L. (2019). Réflexion à partir d'une comparaison des curricula européens. Actes de la journée d'étude *Le curriculum en France, quelles actualités ? Quelles perspectives ?* Paris.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. *Congrès de la SEL*. Aix-en-Provence. Actes en ligne. Repéré à : <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-mayen-savoyan-formation-prescription-didactique.pdf>
- Martinand, J.-L. (2014). Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Education & Didactique*, 8, 65-76.
- Ministère de l'Education Nationale (2015). *Programmes d'EPS de l'école élémentaire et du collège*. Bulletin officiel spécial (n°11). Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015programmes-d-enseignement-de-lecole-elementaire-et-du-college.html>.
- Ministère de l'Education Nationale (2019). *Programmes d'EPS du lycée général et technologique*. Bulletin officiel spécial (n°1). Repéré à : <https://eduscol.education.fr/cid143116/eps-bac-2021.html>
- Musard, M. (2018). *La dynamique curriculaire en Éducation Physique et Sportive. Vers une approche comparatiste en didactique*. Habilitation à Diriger des Recherches non publiée, Université Bourgogne Franche-Comté, France.
- Musard, M., Le Paven, M., & Wane, C. T. (2018). Quelles dynamiques différentielles dans la co-production du curriculum par l'enseignant et les élèves. In F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.-P. Poggi, & I. Verscheure (Eds.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques* (pp. 129-141). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Oh, J., & Graber, K. C. (2017). National curriculum for physical education in the United States. *Quest*, 69, 220-235.
- Oh, J., & Graber, K. C. (2019). Physical Education Teacher Education Leaders' Perceptions on a National Curriculum in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(3), 362-376.
- Opertti, R., & Duncombe, L. (2011). Vision du curriculum. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 101-109.

- Penney, D. (2018). Accountability and Assessment in PE: Aims, expectations, impact and futures. *Paper presented at the AIESEP Specialist Seminar Future Directions in PE Assessment*. Eindhoven.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In. J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Pizon, F., & Jourdan, D. (2009). Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 43, 171-189.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : gaëtan morin éditeur.
- Rivard, M.-C. (2010). Les valeurs au cœur du programme québécois en éducation physique et à la santé au secondaire. *Revue phénEPS*, 2(3).
- Sanchez, E., & Mono-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education et didactique*, 9(2), 73-94.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon (eds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schmidt, W., Wang H. C., & McKnight, C. (2005). Curriculum coherence: an examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 525-559.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- Van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005 Leiden* (pp. 16-31). Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Vigour C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte.
- Verscheure, I., & Barale, C. (2020, accepté). Conduire le changement des pratiques didactiques pour lutter contre les inégalités de sexe en EPS : effets d'une recherche

collaborative longitudinale. In I. Verscheure, & I. Collet (Eds.), *Genre : Didactique(s) et pratiques d'enseignement. Etat des recherches francophones*. Berlin : Peter Lang, collection Explorations.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Annexes

Annexe 1 – Exemples d'axes de progrès (curriculum suisse romand)

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES		
9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année
<p>Perfectionnement des aspects <u>tactiques</u> propres aux différents jeux</p> <p>Développement progressif et application de <u>gestes fondamentaux</u> (<i>passe, tir, dribble, manchette, coup droit, revers,...</i>)</p>		
<p>Participation à des rencontres sportives scolaires (<i>tournois, joutes, journées sportives,...</i>)</p>		
<p>Apprentissage et application des principales règles de jeu</p> <p>Mise en application des règles de <u>fair-play</u> lors de situations propres aux pratiques sportives (<i>gestion de l'émotion, de l'agressivité lors de victoire, défaite, réussite, échec, compétition,...</i>)</p>		

Annexe 2 – Exemple de l'outil de progression des apprentissages (curriculum du Québec)

Savoir-faire

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire	Secondaire				
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
	L'élève réutilise cette connaissance.						
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.							
A. Les principes de communication			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1.	Émettre des messages clairs et adaptés à l'activité (ex : demander une passe au soccer, taper des mains, présenter une cible pour demander l'objet)	P	→	→	★		
2.	Repérer des messages (ex. : au basketball, voir un joueur démarqué qui demande le ballon)	P	→	→	★		
3.	Émettre une variété de messages trompeurs et adaptés à l'activité (ex. : faire une feinte avec tout son corps, simuler une passe à droite et l'exécuter à gauche)	P	→	→	→	→	★
B. Les principes de synchronisation			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1. Synchroniser l'exécution de ses actions motrices							
a.	Projeter l'objet en fonction de la vitesse et de la direction du déplacement de ses partenaires ou de ses adversaires (ex. : au football, faire une passe à un partenaire en déplacement)	P	→	→	→	★	
b.	Recevoir l'objet venant d'un partenaire ou d'un adversaire en tenant compte de la vitesse et de la direction de l'objet (ex. : attraper une balle « chandelle » au baseball, recevoir un service au volleyball)	P	→	→	→	★	
2.	Exécuter des actions motrices selon différents modes de synchronisation, avec un ou plusieurs partenaires (ex. : à l'unisson [ramer en même temps que son partenaire], en canon [faire la vague en succession])	P	→	→	→	→	★
C. Les rôles à jouer ¹			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1.	Choisir un rôle de soutien et l'assumer au cours de la préparation d'un plan et pendant la réalisation de l'activité (ex. : chef d'équipe, arbitre, marqueur)	P	→	★			
2.	Assumer son rôle pendant le jeu ou l'activité selon la stratégie ou le plan d'action établi (ex. : attaquant, non-porteur, gardien)	P	→	→	★		

Annexe 3 – Cadre d'évaluation des apprentissages (curriculum du Québec)

Éléments favorisant la compréhension des critères

Cohérence de la planification	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sélection d'une variété d'actions motrices et d'enchaînements en fonction des capacités personnelles et des contraintes de l'activité ■ Élaboration : <ul style="list-style-type: none"> ■ de plans d'action selon les capacités des pairs et les contraintes de l'activité ■ de plans détaillés de pratique régulière et sécuritaire d'activités physiques ■ de plans détaillés d'amélioration ou de maintien d'une saine habitude de vie
Efficacité de l'exécution	<ul style="list-style-type: none"> ■ Exécution et ajustement : <ul style="list-style-type: none"> ■ d'actions motrices et d'enchaînements (intégration d'éléments techniques) ■ Application et ajustement: <ul style="list-style-type: none"> ■ de stratégies et de rôles à jouer ■ de principes d'action et de synchronisation ■ de principes de communication ■ de plans d'action ■ Application de règles de sécurité ■ Manifestation d'un comportement éthique ■ Pratique, en contexte scolaire, d'activités sollicitant la condition physique ■ Mise en œuvre de plans personnels d'habitudes de vie saines et actives*
Pertinence du retour réflexif	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation de la démarche, du plan d'action et des résultats ■ Identification de pistes de solution à des fins d'ajustements* ■ Réinvestissements dans des activités ultérieures*
<p>* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.</p>	

Annexe 4 – Outil d'interprétation des critères d'évaluation (curriculum du Québec)

EXEMPLE D'OUTIL D'INTERPRÉTATION DES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN FONCTION DU NIVEAU DE RÉUSSITE ¹ (Secondaire)				
Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques				
Critères d'évaluation	Éléments observables	RÉUSSI (+)	PLUS OU MOINS RÉUSSI (+/-)	NON RÉUSSI (-)
Cohérence de la planification	Élabore en coopération (avec un ou plusieurs partenaires) des plans d'action.	Utilise diverses ressources appropriées.	Utilise peu les ressources suggérées par l'enseignant.	N'utilise aucune ressource.
		Planifie une stratégie avec un ou des partenaires en tenant compte des forces et des difficultés de son ou de ses pairs (partenaires et opposants) et des contraintes de l'activité.	Planifie une stratégie avec un ou des partenaires en tenant compte des forces et des difficultés de son ou de ses partenaires ou de quelques contraintes de l'activité.	N'applique aucune procédure dans la planification de la stratégie.
Efficacité de l'exécution	Applique les principes d'action de <u>type d'actions</u>	Ajuste ses plans en fonction des résultats obtenus.	Ajuste ses plans en tenant compte de peu de résultats.	Ne fait aucun ajustement.
	Applique des principes de synchronisation.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives en fonction des stratégies ² choisies.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives avec quelques omissions d'application des stratégies ² choisies.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives sans lien avec les stratégies ² choisies.
	Applique des principes de communication.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives en se synchronisant avec son ou ses partenaires ou avec un rythme.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives avec quelques erreurs de synchronisation avec son ou ses partenaires ou avec un rythme.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives sans aucune synchronisation.
	Joue le rôle prévu aux plans d'action.	Communique de façon efficace (avec un signal clair, au bon moment et au bon endroit) avec son ou ses partenaires.	Communique quelquefois avec son ou ses partenaires avec un signal clair ou au bon moment ou au bon endroit.	Ne communique pas avec son ou ses partenaires.
	Ajuste au besoin les actions motrices.	Feinte de façon efficace (au bon moment et au bon endroit) contre un ou plusieurs opposants.	Feinte à l'occasion, au bon moment ou au bon endroit, contre un ou plusieurs opposants.	N'exécute aucune feinte.
	Respecte les règles de sécurité.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives selon le rôle déterminé dans le plan.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives en modifiant le rôle déterminé dans le plan.	Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives sans aucun rôle déterminé.
	Manifeste un comportement éthique.	Ajuste régulièrement sa position et ses actions motrices aux aspects imprévisibles de l'activité et au potentiel de son ou de ses pairs (partenaires et opposants).	Ajuste à l'occasion sa position et ses actions motrices aux aspects imprévisibles de l'activité et au potentiel de son ou de ses pairs.	Ne fait aucun ajustement.
Pertinence du retour réflexif	Évalue la démarche, les plans et les résultats.	Ajuste ses actions motrices en fonction des résultats obtenus.	Se conforme à quelques-unes des règles de sécurité précisées par l'enseignant.	Se conforme à aucune des règles de sécurité précisées par l'enseignant.
	Dégage les apprentissages réalisés.	Adopte tous les comportements éthiques précisés par l'enseignant.	Adopte quelques-uns des comportements éthiques précisés par l'enseignant.	N'adopte aucun des comportements éthiques précisés par l'enseignant.
Pertinence du retour réflexif	Évalue la démarche, les plans et les résultats.	Effectue avec le ou les partenaires des retours réflexifs permettant de dégager des solutions aux problèmes rencontrés ³ .	Effectue avec le ou les partenaires peu de retours réflexifs permettant de dégager des solutions aux problèmes rencontrés ³ .	Ne consigne aucune trace.
	Dégage les apprentissages réalisés.	Consigne plusieurs traces pertinentes et variées.	Consigne peu de traces pertinentes et variées.	N'effectue aucun retour réflexif.
Pertinence du retour réflexif	Évalue la démarche, les plans et les résultats.	Apprécie les réussites, les difficultés, la manière de coopérer et la démarche utilisée (planification, exécution et évaluation).	Apprécie peu les réussites, les difficultés, la manière de coopérer et la démarche utilisée.	Ne consigne aucune trace.
	Dégage les apprentissages réalisés.	Relève tous les apprentissages réalisés ³ .	Relève quelques apprentissages réalisés ⁴ .	N'effectue aucun retour réflexif.