



Enseigner l'adoption d'un mode de vie sain et actif en éducation physique et à la santé (EPS) dans un contexte de formation à distance

Auteurs

Nancy Granger, professeure, Université de Sherbrooke, Canada,
nancy.granger@usherbrooke.ca

Pascale Morin, professeure, Université de Sherbrooke, Canada,
pascale.morin@usherbrooke.ca

Sacha Rose Stoloff, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
sacha.rose.stoloff@uqtr.ca

François Vanderclayen, professeur, Université de Sherbrooke, Canada,
francois.vanderclayen@usherbrooke.ca

Amélie Boulanger, professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke, Canada,
amelie.boulanger2@usherbrooke.ca

Jean-François Noulin, professionnel de recherche, Université de Sherbrooke, Canada,
jfn@live.ca

Mirco Robert, enseignante en EPS, Université de Sherbrooke, Canada,
Mirco.robert@USherbrooke.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Durant la pandémie, l'utilisation des technologies numériques est devenue incontournable pour rejoindre les élèves. Cette recherche-action porte sur les pratiques utilisées par les personnes enseignantes en éducation physique et à la santé du 2^e cycle du secondaire pour engager les élèves dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif. Des groupes de discussion ont été réalisés afin de dégager les facilitateurs et les défis rencontrés lors de ce changement de pratiques. Les résultats constituent une première phase de la recherche et permettent de préciser les étapes conduisant à la production d'un outil en soutien à l'enseignement-apprentissage.

Mots-clés : numérique ; formation à distance ; éducation physique ; saines habitudes de vie



Problématique

Au printemps 2020, la fermeture des écoles secondaires pour contrer la pandémie de COVID-19 a bouleversé les pratiques d'enseignement et les habitudes de vie des élèves désormais confinés à la maison. Pendant cette période, l'enseignement à distance s'est avéré être la solution universellement utilisée pour assurer aux apprenants la pérennité de leurs apprentissages. Au deuxième cycle du secondaire, les élèves ont eu des périodes partielles (1 jour sur 2) ou complètes d'enseignement à distance pendant près d'une année scolaire. En éducation physique et à la santé (EPS), enseigner à distance comportait son lot de défis. En effet, dans ce programme de formation, trois grandes compétences sont ciblées : 1) agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques ; 2) interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, et 3) adopter un mode de vie sain et actif (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). La compétence 3 intégrant des notions telles que l'alimentation, le sommeil, la gestion du stress et l'activité physique, entre autres (MELS, 2010), se veut plus transversale que les autres. Compte tenu du contexte stressant généré par le confinement et les risques inhérents à la COVID-19, il est apparu que de se centrer sur l'adoption d'un mode de vie sain et actif constituait une visée essentielle pour les enseignantes et les enseignants en EPS, notamment en contexte de formation à distance (FAD).

En effet, des résultats d'enquêtes démontrent l'exacerbation des prévalences de détresse psychologique observée au Québec durant cette période chez les 12-17 ans. Les résultats suggèrent que les jeunes vivent davantage de détresse (38 % des garçons et 51 % des filles présentent un niveau significatif de symptômes dépressifs et/ou anxieux) qu'en temps normal (19 % chez les garçons et 40 % chez les filles) (Tardif-Grenier et al., 2020). En outre, près du tiers des adolescents ne dort pas suffisamment pendant la semaine d'école (Camirand, 2018) et une proportion similaire saute le déjeuner au moins trois jours d'école par semaine (Street, 2018). Quant au niveau d'activité physique, un sondage Léger conduit auprès d'un échantillon représentatif de Québécois de 14 à 17 ans a rapporté que leur niveau d'activité, déjà sous-optimal, a diminué chez 53 % d'entre eux (Coalition québécoise sur la problématique du poids, 2020). Puisqu'être en santé (Carson et al., 2016) et avoir une bonne qualité de vie (Gopinath et al., 2012; Omorou et al., 2016) sont des facteurs de protection qui concourent à la réussite éducative des jeunes (MEES, 2017; Minkkinen et al., 2017), enseigner l'adoption d'un mode de vie sain et actif constitue une piste de solution pour contribuer à inverser cette tendance. Il a aussi été démontré que le rendement scolaire est influencé positivement par un sommeil suffisant en durée et en qualité (Alghadir et al., 2020; Castelli et al., 2007; Kantomaa et al., 2016; Trudeau et Shephard, 2008), une saine alimentation (Kreitzberg et al., 2019; Florence et al., 2008; Kim et al., 2016; Smith et Richards, 2018), une saine gestion du stress (Alghadir et al., 2020)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et la pratique régulière d'une activité physique (Alghadir et al., 2020; Castelli et al., 2007; Kantomaa et al., 2016; Trudeau et Shephard, 2008).

Les cours d'EPS peuvent jouer un rôle crucial à l'égard de ces problématiques (Arday et al., 2014 ; Bailey, 2006 ; Rasberry et al., 2011). Par ailleurs, l'utilisation adéquate du numérique posséderait l'avantage de favoriser la communication et la continuité du lien pédagogique entre la personne enseignante en EPS et ses élèves (Karsenti, 2018) en plus d'avoir le potentiel, lorsque supportée par une approche pédagogique, de stimuler leur motivation et leur engagement en EPS (Goodyear et al., 2014 ; Pyle et Esslinger, 2014 ; Roure, 2019). Cependant, jusqu'à la pandémie, les enseignantes et les enseignants utilisaient peu les technologies mises à leur disposition (Lefebvre et Fournier, 2014). Ils déplorait un manque de compétences en matière de numérique pour rejoindre et motiver les élèves (Karsenti, 2018 ; Law et al., 2008). Or, les compétences des personnes enseignantes en matière de pratiques pédagogonumériques¹ sont d'une grande importance pour qu'un enseignement de qualité soit offert aux élèves (Bouthillette, 2020; Tricot, 2020 : Tricot et Chesné, 2020 et Roure, 2019).

Cette recherche porte sur les pratiques pédagogiques intégrant le numérique utilisées par les enseignantes et les enseignants en éducation physique et à la santé (EPS) qui souhaitent engager les élèves du 2^e cycle du secondaire dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif en contexte de formation à distance (FAD).

Sachant que la plupart des études portent sur l'utilisation des tablettes électroniques et de vidéos (Bodsworth et Goodyear, 2019 ; Rumo et Melly, 2019) et que l'adoption d'un mode de vie sain et actif dans l'ensemble des contextes de vie du jeune bénéficierait d'une utilisation plus globale des pratiques pédagogiques intégrant le numérique, il apparaissait pertinent d'approfondir la problématique autour de cette compétence. Cette visée est supportée par les conclusions d'une étude française (Potdevin et al., 2020) qui révèle que, lors de la pandémie de COVID-19, les personnes enseignantes en EPS sont demeurées attachées à leur mandat, mais que celui-ci est complexe et nécessite des connaissances théoriques et des savoirs professionnels différents pour concevoir, mettre en place et réguler des stratégies multiniveaux. En outre, selon Cox et al. (2004), la personne enseignante doit disposer de compétences et de connaissances pédagogiques et didactiques relatives au numérique pour pouvoir les utiliser de manière complémentaire.

Cet article poursuit l'objectif général suivant : *dégager les pratiques pédagogiques intégrant le numérique utilisées par les personnes enseignantes en EPS pour favoriser d'adoption d'un mode de vie sain et*

¹ Pratiques pédagogiques intégrant le numérique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

actif chez les élèves. Plus spécifiquement, il s'agit d'identifier les facilitateurs, les défis et les besoins perçus dans un contexte de FAD. Il est à noter que les résultats de cet article constituent la première partie d'une recherche toujours en cours.

Cadre conceptuel

Cette recherche-action s'appuie sur le Cadre de la compétence numérique (MEES, 2019) et sur l'*Euroframework for the Digital Competence of Educators* aussi appelé « DigCompEdu » (Redecker, 2017). L'originalité et la pertinence du « DigCompEdu » pour la recherche-action proposée résident dans la place centrale que revêt la pédagogie et l'utilisation transversale du numérique au sein de cette dernière.

L'*Euroframework for the Digital Competence of Educators* (Redecker, 2017) (figure 1) propose un modèle de mise en œuvre de la compétence numérique et l'inscrit dans six zones complémentaires. Ces dernières sont conjuguées entre elles et permettent le développement professionnel des acteurs scolaires et l'appropriation du numérique par les élèves.

Les zones de développement de compétences dont les personnes enseignantes ont besoin pour favoriser des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces, inclusives et innovantes, sont : 1) l'engagement professionnel des acteurs scolaires, 2) les ressources numériques, 3) l'enseignement et l'apprentissage, 4) l'évaluation, 5) l'engagement des apprenants, et 6) le développement des compétences numériques des apprenants.

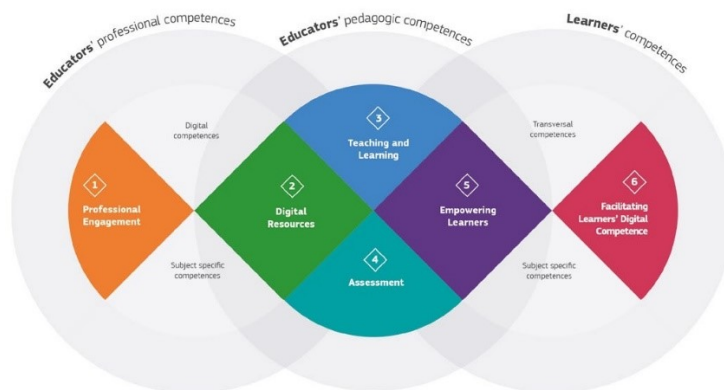


Figure 1 : Euroframework for the Digital Competence of Educators



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour cette étude, nous avons retenu les quatre zones de compétences liées à la pédagogie, soit les zones 2, 3, 4 et 5. Les zones 1 et 6 seront plutôt utilisées pour apprécier les retombées de la recherche et pour dégager des pistes d'action et d'élaboration relatives à la création du dispositif virtuel prévu au terme de cette recherche. Les zones de compétence sont brièvement décrites ci-après et elles sont appuyées par une recension des écrits qui met en exergue les facilitateurs et les défis identifiés dans les recherches récentes en EPS ou sur le numérique en éducation.

Zone 2 — Ressources numériques. L'identification, l'évaluation et la sélection des ressources numériques les plus pertinentes sont à la base du développement de bonnes pratiques en matière d'utilisation du numérique (Redecker, 2017). Devant la variété des ressources offertes, il s'avère nécessaire de pouvoir identifier celles qui correspondent le mieux aux cibles d'apprentissage visées (Tricot, 2020) tout en tenant compte du degré d'aisance des enseignantes et des enseignants à mobiliser les différents outils numériques (Coen et Pelligrini, 2020 ; Peraya et Papi, 2018). Selon plusieurs auteurs, l'utilisation du numérique en contexte de création et d'innovation apparaît encore complexe pour bon nombre de personnes enseignantes et d'élèves. À titre d'exemple, les écrits rapportent divers problèmes de logistique et d'appropriation ainsi qu'une certaine résistance aux changements, notamment en ce qui a trait aux routines d'enseignement (Potdevin et al., 2020 ; Rumo et Melly, 2019 ; Tricot, 2020). Comme le font remarquer Tricot et Chesné (2020), le numérique constitue un ensemble d'outils ; pas une solution en soi. Il importe donc que les personnes enseignantes soient à l'aise de les utiliser pour mieux soutenir les élèves dans leur appropriation (Potdevin et al., 2020). Rappelons d'ailleurs que Couture (2020) souligne que bien que l'intégration du numérique vise une efficacité accrue par les enseignants et les élèves dans les méthodes de travail, il appert que les recherches n'ont pas encore démontré un tel lien.

Zone 3 — Enseignement et apprentissage. Cette compétence fait référence à la conception, à la planification et à la mise en œuvre du numérique aux différentes étapes du processus d'apprentissage (Redecker, 2017). La planification est le processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant anticipe l'élaboration des dispositifs pédagogiques qui vont favoriser les apprentissages prescrits ou les compétences à développer dans les programmes officiels (Toullec, 2020). Pour ce faire, certains auteurs suggèrent de procéder par étapes de manière à déterminer un certain alignement pédagogique (Bergeron et Bergeron, 2020 ; Messier, 2020). Une planification bien structurée aurait des avantages sur la gestion de la classe, l'enseignement différencié, l'accès à l'information pour les élèves et une possibilité d'autonomie accrue pour les élèves liée au



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

changement de pratiques des enseignantes et des enseignants (Ailincăi et al., 2018).

Selon Tricot (2020), pour être efficace en situation d'enseignement-apprentissage, le numérique doit être intégré de façon pertinente dans la tâche à réaliser, offrir suffisamment de temps pour sa réalisation et être adapté au contexte des élèves. Pour cela, les outils doivent être faciles à prendre en main. De plus, les enseignants doivent être formés et accompagnés à les utiliser en situation d'enseignement et ils doivent pouvoir partager et échanger entre eux de leur utilisation.

Zone 4 — Évaluation. Le numérique peut faciliter la prise de données au regard des apprentissages réalisés ou non (Redecker, 2017). Certains outils permettent aux personnes enseignantes d'assurer une rétroaction constante, d'évaluer les apprentissages et de réguler leurs pratiques. Comme l'indique Coulibaly (2017), la régulation est la charpente de l'évaluation des apprentissages. Elle désigne les ajustements des actions de l'élève qui le rapprochent le plus possible d'un standard, d'une attente, afin qu'il soit de mieux en mieux adapté à son environnement (Durand et Chouinard, 2012, p. 36). En ce sens, l'élève bénéficie d'informations détaillées sur ses processus d'apprentissage pour réguler ses apprentissages et développer ses compétences. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant a comme mission de tout mettre en œuvre pour l'accompagner et pour l'informer sur ses apprentissages (Monney et Fontaine, 2016). Pour les élèves, l'utilisation du numérique dans ce contexte peut faciliter l'autoévaluation, le suivi des apprentissages réalisés ou non et la régulation de ceux-ci au regard des cibles d'apprentissages visées (Bodsworth et Victoria, 2019 ; Coen et Pelligrini, 2020 ; Tricot, 2020). Parmi les défis à relever chez les personnes enseignantes, les plus importants sont le manque de formation à l'utilisation des outils permettant de rétroagir et d'évaluer (Ailincăi et Gabillon, 2018 ; Bodsworth et Victoria, 2019), ainsi que le temps et la charge exigés pour planifier les rétroactions et l'évaluation (Pyle et Esslinger, 2014).

Zone 5 — Engagement des apprenants. L'un des principaux atouts du numérique dans l'éducation est son potentiel à soutenir des stratégies pédagogiques différenciées et à stimuler la participation active tout au long des activités proposées (Redecker, 2017). L'engagement réfère à l'implication de l'élève dans les activités d'apprentissage de la classe et se caractérise par les trois dimensions que sont l'engagement comportemental, affectif et cognitif (Fredricks et al., 2004 ; Hamre et Pianta, 2007). En contexte numérique, l'engagement comportemental est associé aux conduites des élèves dans l'utilisation des outils proposés. L'engagement affectif correspond aux attitudes et aux affects entretenus par les élèves envers le numérique, leur ouverture à s'approprier ces nouveaux outils ou ressources. Enfin, l'engagement cognitif est décrit comme le degré d'investissement de l'élève dans son processus



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'apprentissage en rapport avec l'utilisation de stratégies lui permettant de s'autoréguler, de planifier son travail et de s'organiser. Plusieurs auteurs rapportent des effets positifs de l'utilisation du numérique sur l'engagement des élèves, notamment lorsqu'il s'agit de lire sur un sujet donné, de présenter de l'information ou d'apprendre à distance (Bodsworth et Victoria, 2019 ; Rumo et Melly, 2019 ; Tricot, 2020). Toutefois, ces mêmes auteurs soulignent que les élèves doivent fournir des efforts supplémentaires pour s'approprier et utiliser le numérique à bon escient, ce qui peut altérer leur engagement face à la tâche.

L'utilisation de ce cadre permet la régulation à la fois des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les personnes enseignantes et des apprentissages effectués par les élèves. Les dimensions de la compétence numérique serviront ici à alimenter la discussion au terme de l'analyse des résultats et, dans les étapes ultérieures de cette recherche, à préciser comment chacune des dimensions peut être réinvestie en EPS dans le cadre de la compétence 3 relative au développement d'un mode de vie sain et actif des élèves du 2^e cycle du secondaire.

Méthodologie

Cette recherche-action se veut collaborative puisqu'elle a pour but de mobiliser les personnes enseignantes et les personnes conseillères pédagogiques comme partenaires de recherche. Elle vise à mieux comprendre « la façon qu'ont les enseignantes et les enseignants de composer selon les contraintes et les ressources de leur contexte de pratique avec les aspects de l'acte d'enseignement et d'apprentissage que nous nous proposons d'explorer avec eux » (Desgagné, 1997, p.375). La valeur ajoutée de la recherche collaborative est d'allier à la fois des activités de production de connaissances (visée épistémique) et des activités de développement professionnel (visée transformative). Dans le cadre de ce projet de recherche-action, l'interrelation entre la formation, la recherche et la pratique constitue une occasion de réflexion sur sa pratique et de développement professionnel pour les personnes participantes (Guay et Prud'homme, 2011). Afin de colliger l'expérience vécue par les personnes participantes, des groupes de discussion et des entretiens semi-dirigés ont été menés par l'équipe de recherche.

Des questions portant sur l'enseignement de la compétence 3, soit adopter un mode vie sain et actif, ont été posées aux personnes enseignantes ainsi qu'aux élèves. Il s'agissait de dégager leur vécu relatif pour chacune des zones du « DigCompEdu » (Redecker, 2017). À titre d'exemple, les questions adressées aux personnes participantes ont porté sur le choix et l'utilisation des plateformes utilisées en FAD et sur les stratégies pour concevoir, planifier, réguler et évaluer les élèves dans le contexte du développement de cette compétence. Les facilitateurs et les défis rencontrés ont été colligés pour chacune des zones abordées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Participants

Au total, neuf personnes enseignantes ayant une charge d'enseignement en EPS au 2^e cycle du secondaire ont été recrutées à partir d'annonces publiées sur le site de la Fédération des éducatrices et des éducateurs physiques enseignants du Québec (FÉÉPEQ), sur celui des diplômés des facultés d'EPS et d'éducation des universités du Québec et par sollicitation directe en contexte scolaire. Le critère d'inclusion consistait à enseigner l'EPS au 2^e cycle du secondaire.

Les enseignantes et les enseignants participants provenaient de différentes régions administratives du Québec (Saguenay–Lac-Saint-Jean, Capitale-Nationale, Mauricie, Estrie, Montérégie, Laurentides) et cumulaient des années d'expérience variées (entre 3 et 33 ans). Chaque personne enseignante avait la responsabilité de recruter deux élèves, soit un garçon et une fille, provenant de leurs groupes-classes. Dans les faits, les personnes enseignantes ont recruté entre un et trois élèves pour un total de 21 ; 12 élèves ont réellement participé (3 se sont désistés et 6 ne se sont pas présentés aux rendez-vous fixés en ligne).

Pour cette première année 2020-2021, cinq groupes de discussion ont été réalisés de manière synchrone via une plateforme Web : deux avec des personnes enseignantes et trois avec des élèves. L'indice de milieu socio-économique des écoles des personnes participantes couvrait un large spectre de rangs centiles (2 à 10). Le premier et le second *groupe de discussion* étaient composés respectivement de six enseignants et de trois enseignantes. La durée des *groupes de discussion* a été d'environ deux heures. Les trois *groupes de discussion* menés avec des élèves qui regroupaient respectivement cinq filles ; quatre garçons ; trois garçons et une fille, ont duré entre 25 et 50 minutes, selon les cas.

Tableau 1 : Participants aux groupes de discussion en ligne

Enseignants		Élèves		
n = 6	n = 3	n = 5	n = 4	n = 5
enseignants	enseignantes	filles	garçons	mixte

Dans le but d'inclure le plus de participants possible, une entrevue individuelle a été réalisée auprès d'une enseignante et d'une élève qui n'étaient pas disponibles au moment des *groupes de discussion*. Leurs réponses aux questions ont été intégrées au corpus des *groupes de discussion* puisqu'il s'agit des mêmes questions.

Outils et analyse des données

En premier lieu, le corpus de données a été retranscrit. Les unités de sens ont ensuite été codées selon les zones des compétences 2 à 5 du



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« DigCompEdu » (Redecker, 2017). Les résultats présentés mettent en lumière les facilitateurs et les défis vécus par les personnes enseignantes (EN) et les élèves (EL) en EPS. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à créer du sens à partir des données. Le fait d'extraire ce sens permet d'aller au-delà de ce que les données brutes indiquent a priori (Denzin et Lincoln, 2005). Dans la présente recherche, nous avons choisi d'utiliser l'analyse de contenu parce qu'elle offrait un cadre d'analyse qui nous permettait d'interpréter les données recueillies lors des groupes de discussion et des entrevues semi-dirigées de manière à en faire émerger le sens (Bardin, 2003). Le recours à l'analyse catégorielle a ensuite permis de structurer les données en vue de leur interprétation (Thomas, 2006). Les résultats préliminaires ont été codés, puis validés par un panel de personnes expertes dont des personnes conseillères pédagogiques, des professeures universitaires et des coordonnatrices d'organismes en EPS.

Résultats

Zone 2 — Ressources numériques. Parmi les extraits relevés, Teams et Google sont reconnus comme des outils classiques de rencontre avec les groupes d'élèves et comme moyen pour déposer des documents ou des devoirs à faire à la maison. Les outils développés par Google, comme Meet (Breakout Rooms et Classroom), Forms et Slides semblent obtenir la faveur de plusieurs personnes enseignantes. Il en est de même pour les applications permettant des parcours de mise en forme tels que Runkeeper, Strava, Google Maps et Nike Run. D'autres ressources numériques sont mentionnées au regard de leurs utilités diverses soit l'École branchée, EPS.ca, One Note, EdPuzzle, Word Wall (pour créer de petits examens) et iDoceo Connect (pour sa connexion avec le Ipad). EN-8 précise : « Dans Word Wall, tu vas chercher une image, par exemple, les muscles du corps humain. J'avais pris une belle image avec des couleurs et les élèves ont juste à relier les parties du corps et les mots avec des flèches ». Le même enseignant parle aussi de Wheel of Names. Ce jeu de roulette permet d'engager les élèves dans des activités comme le rappel de règles ou de caractéristiques propres à un sport : « Je mets plusieurs sports, leur nom et ça pogne à chaque fois. J'ai ma liste et ça tourne, et ils sont tous énervés quand la roulette s'arrête sur leur nom ». Cette application semble influencer favorablement l'engagement et la motivation des élèves.

Toutefois, des défis relatifs à l'utilisation des ressources numériques sont décriés autant par les personnes enseignantes que par les élèves. Les plus souvent cités par les personnes enseignantes réfèrent au débit ou à la lenteur relative à l'utilisation de certaines ressources. Les utilisateurs de Teams soulignent que cette application fonctionne moins bien pour le partage de vidéos si bien que certaines personnes enseignantes ont choisi de combiner Teams avec le dépôt en mode privé



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sur YouTube, ce qui s'est avéré plus facile d'accès pour les élèves (EN-1, 4, 6 et 9). Certains outils de Google pour la création de jeux-questionnaires ou de formulaires ont reçu cette même appréciation (EN-2 ; EL-1).

Un autre défi, mentionné à la fois par les personnes enseignantes et les élèves, concerne la formation nécessaire pour utiliser ces ressources ainsi que l'accompagnement parfois limité mis à leur disposition. Les enseignantes et les enseignants rappellent qu'au départ, l'utilisation du numérique leur a aussi demandé une phase d'appropriation : « On a eu des formations par l'école, mais on devait beaucoup se débrouiller par nous-même » (EN-9). Par la suite, ils ont dû accompagner leurs élèves. EN-2 rapporte :

Il y en a qui ne comprennent pas encore comment déposer dans Classroom [...] Ils ont tous un cellulaire, mais ils ne savent pas comment l'utiliser. ... Même sur Teams, moi je leur dis : enregistre ton document, fais ceci, fais cela, mais ils ne savent pas comment faire (EN-2).

Les personnes enseignantes relèvent que les élèves sont capables d'aller sur les réseaux sociaux comme Snapchat ou TikTok, mais perçoivent que ces derniers sont moins compétents pour utiliser des outils numériques en contexte d'apprentissage. Le défi pour les personnes enseignantes est de se rendre disponible pour aider les élèves qui peinent à fonctionner dans l'interface Web, notamment quand il y en a plusieurs.

Malgré les défis rapportés, l'utilisation du numérique pour enseigner l'adoption d'un mode de vie sain et actif n'est pas remise en question. Au contraire, à la suite de l'expérience du confinement, les personnes enseignantes voient mal comment ils pourraient en être autrement désormais.

Zone 3 — enseignement et apprentissage. Les personnes enseignantes rapportent avoir ciblé des thèmes, comme la saine alimentation, l'utilisation des multimédias, les bienfaits de l'activité physique et la gestion du stress et de l'anxiété. Pour la mise en œuvre, EN-3 explique avoir procédé par projet et engagé les élèves dans la conception de l'activité à réaliser dehors avec des amis ou la famille. Pour sa part, l'EN-8 fonctionnait sur la base de défis lancés aux élèves : « À chaque semaine, on donnait un défi cardio et un défi musculaire ». Elle souhaitait les engager dans des activités variées.

Les personnes enseignantes soulignent que le soutien des personnes conseillères pédagogiques a été un facilitateur dans le choix des activités et leur conception. En complément, les sites Récit et Force 4 ainsi que les groupes Facebook sur l'EPS ont été consultés lors de la conception. Une enseignante mentionne avoir contribué à « nourrir » des sites Web via des activités qu'elle avait développées ou modifiées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le défi dans l'enseignement le plus souvent mentionné concerne les consignes relatives aux caméras : doivent-elles être allumées ou éteintes ? Ces consignes varient d'un centre de services scolaire à l'autre, d'une personne enseignante à l'autre, et ce, au courant de l'année scolaire. En outre, quand les caméras doivent officiellement rester ouvertes pendant les séances, les élèves tardent à les allumer, même après huit mois de FAD. Quand il est permis de les fermer, les enseignantes et les enseignants déplorent que l'interaction avec les élèves soit réduite, même si le travail demandé est exécuté. Plusieurs rapportent avoir l'impression de parler seul devant leur caméra.

En ce qui concerne la conception d'activités pédagogiques, le peu de matériel disponible à la maison pour l'enseignement de l'EPS, le manque de ressources en conseillances pédagogique et de ressources numériques a aussi été nommé comme faisant partie des défis. EN-9 précise : « On est laissé à nous-mêmes de A à Z pour tout, pour la planification, et même lorsqu'on a des difficultés. En éducation physique, on dirait qu'on est tombé entre deux chaises ». Enfin, les nombreux changements qui ont forcé l'alternance du mode de prestation de l'enseignement (parfois en présentiel, parfois en ligne) ont rendu complexe la continuité éducative dans l'enseignement.

De leur côté, les élèves (autant les filles que les garçons) confirment qu'ils n'ont pas toujours accès au matériel nécessaire à la maison et que les entraînements physiques peuvent être complexes : « Ce n'est pas tout le monde qui a un ballon de basket ou qui a des poids pour faire des activités » (EL-10). Toutefois, les élèves disent apprécier avoir été placés devant des défis : « Les enseignants nous laissaient libres pour faire des exercices qu'ils avaient envoyés ou pour faire des capsules de vidéo ; je trouve que c'est une bonne formule » (EL-10).

Zone 4 — Évaluation. Pour ce faire, certaines personnes enseignantes ont créé une grille d'observation pour savoir si les élèves respectaient bien les consignes. Cette modalité était appliquée aux productions acheminées par les élèves : « On utilise une application pour la course ; vous avez tant de minutes à faire, tant de kilomètres à faire. Vous m'envoyez ensuite une capture d'écran de ce que vous avez fait » (EN-7) ; « Ils avaient une heure pour faire leurs vidéos et les déposer dans Teams » (EN-2). L'EN-9 utilise le questionnaire Forms comme outil réflexif pour les élèves : « Où est-ce qu'ils en sont ? Qu'est-ce qu'ils doivent améliorer ? Comment s'y prendront-ils ? ». D'autres personnes enseignantes utilisent aussi le journal de bord ou le questionnaire pour l'autoévaluation. Enfin, pour vérifier les connaissances acquises ou réguler ce qui a été mis en place par les élèves, des présentations orales ou des exposés via Teams ont été réalisés. Les ressources numériques favorisent le suivi des élèves :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ce que j'apprécie aussi, c'est la facilité de rejoindre les élèves. Je te l'ai écrit sur Teams. Je vois que tu l'as vu. J'ai une preuve là. Dans notre obligation de communication, même chose avec les parents. Je trouve qu'elle est plus facile à remplir (EN-9).

Parmi les défis reliés à l'évaluation, la remise des travaux est la plus souvent mentionnée. Les personnes enseignantes rapportent que les élèves tardent à les remettre et que cela les oblige à effectuer plusieurs rappels. Quand les travaux sont remis, ils ne répondent pas toujours aux critères d'évaluation, et ce, en partie parce que les élèves manquent de compétences en numérique. De plus, les enseignantes et les enseignants doutent parfois que ce soit l'élève qui ait fait l'activité proposée. Sur cet aspect, des personnes enseignantes abordent le fait qu'ils aient peu d'informations sur certains élèves ou que les travaux remis soient de piètre qualité, les laissant dans une position inconfortable pour les évaluer. Aussi, il ne semble pas y avoir de plateforme qui puisse regrouper les travaux de tous leurs élèves en un seul lieu ; ce regroupement rendrait l'évaluation plus efficace pour la personne enseignante et permettrait également à l'élève de mieux suivre sa progression.

Du côté des élèves, plusieurs rapportent les preuves de participation comme moyen d'évaluer leur mobilisation : « C'était avec la participation et avec les preuves qu'on a été évalué à distance » (EL-5) et leurs apprentissages : « On envoyait des vidéos et il regardait notre technique » (EL-3). Tous n'ont pas apprécié les méthodes de vérification des connaissances via des questionnaires Forms mentionnant que « c'était plate » (EL-7). Toutefois, cet élève poursuit en mentionnant que cette façon de faire demeure « la meilleure façon de faire à distance pour évaluer ce que savent les élèves ». Un élève témoigne de son apprentissage grâce à Forms : « J'ai appris à faire beaucoup plus attention à ce que je mangeais grâce aux cours de ma prof » (EL-12). Plusieurs soulignent leur préférence pour le présentiel, mais ajoutent que lorsque les cours se déroulent à distance, ils apprécient avoir un temps pour bouger et un autre temps dédié à la théorie ou à l'évaluation des savoirs ou des savoir-faire.

Zone 5 — Engagement des apprenants. Les stratégies mentionnées par les personnes enseignantes pour favoriser l'engagement des élèves sont multiples. On trouve une communication continue et un soutien par des encouragements fréquents des enseignants. À titre d'exemple, EN-1 mentionne : « On s'appelle aussi à toutes les heures de la journée pour que je leur explique les consignes de l'activité ou peu importe ». Pour maintenir le lien avec eux et les stimuler, EN-1 ajoute :

À chaque fois qu'ils font une activité à l'extérieur, qu'ils vont courir, marcher, faire du vélo ou peu importe, il faut qu'ils téléchargent une petite application sur leur téléphone ou sur celui de leur parent. Ils m'envoient une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

capture d'écran du nombre de kilomètres parcourus.
Chaque jour, j'accumule le nombre de kilomètres (EN-1).

L'inclusion d'activités dites tendance comme le Tabata (entraînement par intervalles) semble aussi un moyen d'engager les élèves : « J'avais 95 % de réussite parce que les élèves de mon secteur, ils se démenaient. Ils m'envoyaient les relevés de leurs activités. Ça fonctionnait ». Les discussions en ligne avec les élèves ont aussi permis leur prise de conscience sur les bienfaits de l'activité extérieure : « Je leur ai parlé de retrouver l'esprit d'aller jouer dehors [...] je voulais leur faire réaliser qu'ils ont le pouvoir de se trouver des éléments de motivation par eux-mêmes » (EN-10). Enfin, l'implication des parents peut stimuler l'engagement des élèves. Les personnes enseignantes ont aussi constaté que des routines sur les saines habitudes de vie, comme marcher à l'extérieur, se sont mises en place dans certaines familles.

Toutefois, motiver les élèves, surtout ceux qui sont à risque d'échec, constitue un défi de taille. Certaines personnes enseignantes en EPS relatent la difficulté de créer un lien fort avec les élèves, voire d'interagir avec eux. Le contexte familial et social influence aussi la qualité de la relation qu'ils peuvent ou non créer à distance : « Amener à adopter ces saines habitudes de vie n'est pas évident alors que dans leur milieu familial ils ne les ont pas adoptées » (EN-3). Pour EN-9, il y a un enjeu d'être en groupe : « Il faut les mobiliser parce que l'éducation physique, pour eux, ça se fait en personne et entre amis ». En ce sens, le numérique peut être perçu comme un frein à l'engagement.

En contexte de confinement, les élèves rapportent généralement avoir apprécié les efforts des personnes enseignantes pour proposer des activités stimulantes et différentes de ce qu'ils font habituellement : « Les enseignants sont toujours dynamiques. Aussi, cette année, on a fait de la danse et on va faire de la boxe. Je n'ai jamais fait ça au cours de mes années scolaires. Donc, ça me motive aussi à découvrir de nouvelles activités » (EL-11). Avoir des choix d'activités et faire des activités ludiques (p. ex. rallye, défis, jeux dans la ville) sont des modalités qui ont été appréciées par les élèves.

Parmi les autres défis mentionnés, on retrouve la nécessité d'être autonome, combiné au sentiment d'isolement : « C'est la seconde où on était laissé à nous-même que c'était plus difficile parce qu'on a beaucoup de distraction lorsqu'on est chez nous » (EL-1). Les ressources numériques utilisées pour rendre les cours plus actifs et les vidéos semblent avoir soutenu l'intérêt des élèves. Il demeure que les moments de présence à l'école, une journée sur deux, sont identifiés comme plus motivants.



Discussion

Les résultats présentés dans cet article montrent que les personnes enseignantes comme les élèves ont dû se familiariser avec de nouveaux modes de communication et d'interaction en FAD pendant le confinement. Parmi ceux-ci, les ressources numériques sont devenues la principale interface pour piloter une séquence d'enseignement, pour réguler les apprentissages ainsi que pour évaluer les savoirs et les compétences liées au développement d'un mode de vie sain et actif. Cette situation « forcée » par le contexte pandémique a su faire ressortir beaucoup d'éléments, tant positifs que négatifs, qui sont explorés à travers de la lentille du « DigCompEdu » (Redecker, 2017).

À l'instar de Lollia et Issaieva (2020), les conditions d'implantation de la FAD en contexte pandémique ont plongé les personnes enseignantes dans une certaine urgence de s'approprier les ressources numériques à leur disposition. Les entretiens réalisés ont révélé que le niveau de familiarité avec le numérique était variable, et ce, tant chez les personnes enseignantes que chez les élèves, ce qui correspond aux résultats observés dans d'autres études (Ailincal et Gabillon, 2018 ; Potdevin, 2020). En ce sens, le développement professionnel des enseignants relatif au numérique mérite d'être poursuivi.

Par ailleurs, des manifestations relatives à l'utilisation du numérique ont été relevées et correspondent à ce que la littérature rapporte. En effet, les enseignants disent présenter des vidéos, interroger les élèves sur les connaissances acquises au moment de l'écoute et les questionner pour s'assurer qu'il y a eu écoute et/ou compréhension. Ces données vont dans le sens de la recension de Tricot (2020). Ce dernier fait toutefois ressortir quelques limites relatives à l'apprentissage impliquant des ressources numériques. À titre d'exemple, les élèves qui ne comprennent pas ou qui ne se sentent pas interpellés par un document Web peuvent se désengager rapidement. La lecture de documents qui contiendraient trop d'informations ou mobiliseraient une charge cognitive importante pourrait aussi avoir cet effet chez les élèves. En outre, le manque de stratégies personnelles pour prendre des notes, pour résumer l'information à l'écran ou pour réaliser les travaux demandés peut aussi être une source de désengagement. Les résultats obtenus révèlent que certains élèves ne se sont effectivement pas sentis rejoints par les activités proposées ou le contexte d'apprentissage qui leur était offert (Bodsworth et Victoria, 2019). Reste à savoir ce qu'il en était avant la pandémie. Toutefois, plusieurs chercheurs mettent en évidence que l'utilisation du numérique doit être réfléchie et que sa seule utilisation ne fait pas de miracle pour l'engagement ou l'apprentissage des élèves (Ailincal et Gabillon, 2018 ; Couture, 2020 ; Michelot et al., 2020 ; Tricot, 2020). Le niveau de familiarité avec le numérique étant variable tant du côté des enseignants que des élèves, il est possible que l'expérience d'utilisation



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

soit aussi ressentie comme moins intéressante par certains (Ailincai et Gabillon, 2018).

Les défis supplémentaires de gestion de classe occasionnés par le mode d'enseignement virtuel synchrone comparé au mode virtuel asynchrone et au mode présentiel, et les impacts tant pour les personnes enseignantes que pour les élèves sur le décrochage sont d'ailleurs de plus en plus documentés (Carignan, et al. 2020 ; Roure et al., 2019 ; Tricot, 2020). Les auteurs relèvent l'importance d'un climat sécuritaire pour engager les élèves, d'une classe bien organisée et des habiletés à superviser et à encadrer les comportements des élèves. Outre ces paramètres d'intervention, le soutien des proches est un facteur de protection et laisse voir une forme de coéducation nouvelle (Wagnon, 2020). En effet, les élèves qui se sont davantage engagés mentionnent qu'ils ont impliqué des membres de leur famille ou des amis qui vivaient à proximité, notamment pour pratiquer des activités en plein air. Ces résultats traduisent l'importance de favoriser la communication et la continuité du lien pédagogique entre la personne enseignante en EPS et ses élèves (Karsenti, 2018), mais ouvrent peut-être la porte à des approches plus globales qui tiendraient compte du contexte de vie des élèves (Couture, 2020).

En ce qui concerne le développement d'un mode vie sain et actif en EPS, force est de constater qu'il y a encore du chemin à parcourir. Aucune étude n'existe sur le sujet. En ce sens, il n'est pas possible de conclure que les visées d'enseignement-apprentissage sont différentes de ce qui a lieu en temps normal.

Parmi les limites de cette première partie de la recherche, soulignons que la dimension pédagogique est peu explicitée par les personnes enseignantes. Il est possible qu'en situation de crise, le lien à préserver ait préséance sur l'apprentissage et l'évaluation. Rappelons d'ailleurs que différentes directives, parfois contradictoires, ont été données par le ministère de l'Éducation du Québec aux personnes enseignantes, semant ainsi la confusion sur ce qu'il fallait faire ou ne pas faire. Enfin, la petite taille de notre échantillon ne permet pas de généralisation à l'heure actuelle.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Ailincai, R. et Gabillon, Z. (2018). Analysing Teachers' Representations of Digital Technology Using a Grounded Theory Approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10), 1-18. <https://doi.org/10.29333/ejmste/93380>
- Alghadir, A. H., Gabr, S. A. et Iqbal, Z. A. (2020). Effect of gender, physical activity and stress-related hormones on adolescent's academic achievements. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4143. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/11/4143>
- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R. et Ortega, F. B. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), e52-e61. <https://doi.org/10.1111/sms.12093>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (2e édition). PUF.
- Bergeron, L. et Bergeron, G. (2020). Le fil d'Ariane : symbole d'une habileté clé en planification de l'enseignement. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 11-32). Éditions JFD.
- Bodsworth, H. et Goodyear, V. A. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'usage des technologies numériques dans le cadre du modèle d'apprentissage coopératif en éducation physique. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (Hors-série N° 3).
- Bouthillette, J. (2020). *Enseigner l'EPS en tenant compte des 3 temps pédagogiques*. RÉCIT du développement de la personne — Éducation physique et à la santé. Repéré le 16 septembre 2020 à <https://eps.recitdp.qc.ca/gerer-son-stress-pas-si-stressant/>
- Camirand, H. (2018). Sommeil. Dans *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. La santé physique et les habitudes de vie des jeunes* (tome 3, p. 149-163). Institut de la statistique du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alimentation/sante-élèves-secondaire-2016-2017-t3.pdf>

- Carignan, I., Bissonette, B., Ménard, C., Beaudry M-C. et Viau, J. (2021). Les défis de la gestion de classe virtuelle synchrone. *Revue Médiations & Médiatisations*, 8, 61-71. <https://doi.org/10.52358/mm.vi8.260>
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J.-P., Saunders, T. J., Katzmarzyk, P. T., Okely, A. D., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M., Lee, H. et Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: an update. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 (Suppl. 3)), S240-S265. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0630>
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M. et Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
- Coalition québécoise sur la problématique du poids. (2020). *Baisse importante du niveau d'activité physique des jeunes Québécois de 14-17 ans*.
- Coen, P.-F. et Pellegrini, S. (2020). Une feuille de route numérique pour évaluer formativement la progression des étudiant.e.s en contexte d'enseignement à distance. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, Hors-série, 1, 59-65.
- Coulibaly, S.A. (2017). *L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences par les enseignants du secondaire au Mali* [Mémoire de maîtrise, université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19010>
- Couture, H. (2020). *Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation : document préparatoire pour le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 27 p.
- Cox, M., Webb, M., Abbott, C., Blakeley, B., Beauchamp, T. et Rhodes, V. (2004). *A review of the research literature relating to ICT and attainment*. Becta ICT Research.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3^e édition.). Sage.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Durand, M.J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier Editions.
- Florence, M. D., Asbridge, M. et Veugelers, P. J. (2008). Diet quality and academic performance. *Journal of School Health*, 78(4), 209-215.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goodyear, V. A., Casey, A. et Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712-734.
- Gopinath, B., Hardy, L. L., Baur, L. A., Burlutsky, G. et Mitchell, P. (2012). Physical activity and sedentary behaviors and health-related quality of life in adolescents. *Pediatrics*, 130(1), e167-e174. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-3637>
- Guay, M.H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (3^e éd., p. 183-211). Éditions Erpi.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Julien, D. (2018). *Santé mentale. Enquête québécoise sur la santé des élèves du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. L'adaptation sociale et la santé mentale des élèves* (tome 2, p. 135-164). Institut de la statistique du Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alimentation/sante-élèves-secondaire-2016-2017-t3.pdf>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Kantomaa, M. T., Stamatakis, E., Kankaanpää, A., Kajantie, E., Taanila, A. et Tammelin, T. (2016). Associations of physical activity and sedentary behavior with adolescent academic achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(3), 432-442. <https://doi.org/10.1111/jora.12203>
- Karsenti, T. (2018). *Le numérique dans nos écoles : usages, impacts et charge de travail*. http://www.karsenti.ca/numerique_charge_de_travail.pdf
- Kim, S. Y., Sim, S., Park, B., Kong, I. G., Kim, J.-H. et Choi, H. G. (2016). Dietary habits are associated with school performance in adolescents. *Medicine*, 95(12). https://journals.lww.com/md-journal/Fulltext/2016/03220/Dietary_Habits_Are_Associated_With_School.17.aspx
- Kreitzberg, D.S., Golaszewski, N.M., Ludden, A.B., Loukas, A. et Pasch, K. E. (2019). Academic achievement, stress, and energy drink consumption among middle school youth. *Journal of Caffeine and Adenosine Research*, 9(1), 20-27. <https://doi.org/10.1089/caff.2018.0011>
- Law, N., Pelgrum, W. J. et Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study* (Vol. 23). Springer Science & Business Media.
- Lefebvre, S. et Fournier, H. (2014). Utilisations personnelles, professionnelles et pédagogiques des TIC par de futurs enseignants et des enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 11(2), 38-51.
- Lollia, M. et Issaieva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(Hors-série), 181-192.
- Messier, G. (2020). Comment réfléchir ou enrichir sa planification à l'aide de la démarche didactique. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 33-46). Éditions JFD.
- Michelot, F., Poellhuber, B., Bérubé, B. et Béland, S. (2021). Retour d'expérience sur l'évaluation d'une formation des enseignants à la FAD dans le cadre de la crise de la COVID-19. *Revue*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

internationale des technologies en pédagogie universitaire, 18(1), 21–31. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-04>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise – éducation physique et à la santé. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire - Éducation physique et à la santé*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf

Minkkinen, J., Lindfors, P., Kinnunen, J., Finell, E., Vainikainen, M.-P., Karvonen, S. et Rimpelä, A. (2017). Health as a predictor of students' academic achievement: A 3-level longitudinal study of Finnish adolescents. *Journal of School Health*, 87(12), 902-910. <https://doi.org/10.1111/josh.12572>

Monney, N. et Fontaine, N. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84. DOI: [10.7202/1038242ar](https://doi.org/10.7202/1038242ar)

Omorou, A. Y., Langlois, J., Lecomte, E., Briçon, S. et Vuillemin, A. (2016). Cumulative and bidirectional association of physical activity and sedentary behaviour with health-related quality of life in adolescents. *Quality of Life Research*, 25(5), 1169-1178. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-1172-7>

Peraya, D. et Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation. Entretien avec Daniel Peraya. *Médiations et médiatisations*, 2018, 1(1), p. 102-111. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:109838>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Potdevin, F., Llana, C., Gandrieau, J., Dieu, O., Derigny, T., Porrovecchio, A. et Schnitzler, C. (2020). Prof d'EPS 2.0 ou comment les enseignants d'EPS ont reconfiguré leur mission de promoteur d'activité physique et de santé pendant le confinement. *Recherches & éducations* (HS).
- Pyle, B. et Esslinger, K. (2014). Utilizing technology in physical education: Addressing the obstacles of integration. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(2), 35.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K. et Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, S10-S20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- RÉCIT du développement de la personne. (2020). *Semaine du 6 avril*. Repéré le 16 septembre 2020 à <https://sites.google.com/view/resteactif/Secondaire/semaine-du-6-avril>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site).
- Roure, C. (2019). Impact des technologies numériques sur la motivation des élèves en éducation physique au sein du style d'enseignement par la découverte guidée. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, hors-série* (3).
- Rumo, J. et Melly, A. (2019). Le long chemin de l'intégration des tablettes tactiles dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive : récit d'expérience d'un formateur d'enseignants. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, hors-série*(3), 24-49.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. (p. 123-147). ERPI.
- Smith, A. P. et Richards, G. (2018). Energy drinks, caffeine, junk food, breakfast, depression and academic attainment of secondary school students. *Journal of Psychopharmacology*, 32(8), 893-899.
<https://doi.org/10.1177/0269881118783314>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Street, M.-C. (2018). Habitudes alimentaires. Dans *Enquête québécoise sur la santé des élèves du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. La santé physique et les habitudes de vie des élèves* (tome 3, p. 85-116). Institut de la statistique du Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alimentation/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-t3.pdf>
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I. et Dupéré, V. (2020). *Ados en confinement : entre détresse et soulagement*. The Conversation. <https://theconversation.com/ados-en-confinement-entre-detresse-et-soulagement-138890>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237- 246.
- Toullec, M. (2020). Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent ? Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 98-127). Éditions JFD.
- Tricot, A. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?*. [Rapport de recherche] Centre national d'étude des systèmes scolaires(Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03249545>
- Tricot, A. et Chesne, J-F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : Rapport de synthèse*. Centre national d'étude des systèmes scolaires(Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/Numerique_Dossier_de_synthese_du_Cnesco.pdf
- Trudeau, F. et Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 10.
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations* [En ligne]. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>