



Article scientifique

Article

2022

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le « monde d'après » ?

Lenzen, Benoît; Houssin, Élise; Forest, Emmanuelle; Borges, Cecilia

How to cite

LENZEN, Benoît et al. L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le « monde d'après » ? In: Raisons éducatives, 2022, vol. 26, n° 1, p. 25–44. doi: 10.3917/raised.026.0025

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164217>

Publication DOI: [10.3917/raised.026.0025](https://doi.org/10.3917/raised.026.0025)

L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN TEMPS DE PANDMIE : QUELLES LEÇONS EN TIRER POUR LE « MONDE D'APRÈS » ?

[Benoît Lenzen](#), [Élise Houssin](#), [Emmanuelle Forest](#), [Cecilia Borgès](#)

Université de Genève | « [Raisons éducatives](#) »

2022/1 N° 26 | pages 25 à 44

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940655045

DOI 10.3917/raised.026.0025

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2022-1-page-25.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.

© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le « monde d'après » ?

Benoît Lenzen

Université de Genève

Élise Houssin

Université de Strathclyde

Emmanuelle Forest

Université de Paris Cité

Cecilia Borges

Université de Montréal

RÉSUMÉ – Plusieurs indicateurs laissent à penser que les contraintes dues à la pandémie de covid-19 et les préoccupations sanitaires que celle-ci a générées ont renforcé l'influence latente sur le curriculum d'une tradition d'enseignement de l'éducation physique (EP) comme éducation à la santé, au détriment d'autres finalités et contenus de cette discipline scolaire. Dans la première partie de cette contribution, nous décrivons l'enseignement de l'EP dans le canton de Genève, en Écosse, en France et dans la province de Québec durant la première vague de la pandémie. Cette description témoigne effectivement d'un resserrement du curriculum autour de la promotion de l'activité physique et la santé. Dans la seconde partie, nous discutons des enjeux et risques liés à l'éventuelle pérennisation, dans le monde d'après, des manières d'enseigner l'EP qui ont émergé dans l'urgence durant cette première vague. Ceux-ci concernent (a) une EP sanitaire, (b) une EP externalisée, et (c) une EP uniformisée.

MOTS CLÉS – éducation physique, didactique, pandémie, traditions d'enseignement, santé

Introduction

Tout au long de son histoire, l'éducation physique (EP) a oscillé entre plusieurs finalités : militaristes, hygiénistes, sportives, citoyennes, etc. (Baluteau, 2002 ; Cordoba & Lenzen, 2018 ; Delignières & Garsault, 2004 ; Kirk, 2010)¹. Ces finalités ont récemment été théorisées par Forest et al. (2018) sous le concept de traditions d'enseignement (*teaching traditions*), initialement développé par Roberts (1988) et Östman (1996) en didactique des sciences dans le but de « mettre en évidence ce qui est valorisé comme contenus, buts et valeurs dans l'enseignement des sciences, à partir de recherches sur les curriculums incluant des analyses historiques » (Forest & Amade-Escot, 2019, p. 80). Dans une revue de littérature internationale, Forest et al. ont ainsi identifié quatre traditions d'enseignement de l'EP largement répandues dans les pays occidentaux : l'enseignement de l'EP comme (a) enseignement de techniques sportives ; (b) éducation à la santé ; (c) éducation aux valeurs et à la citoyenneté ; et (d) éducation à la culture physique et sportive. Parmi celles-ci, la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la santé s'est progressivement imposée dans les discours et les pratiques de nombreux pays et régions² (Bezeau et al., 2020 ; Brown & Whittle, 2021 ; Forest et al., 2018 ; Larsen et al., 2020 ; Morrish & Neesam, 2021), non sans avoir fait l'objet de critiques portant sur la faible valeur éducative des pratiques de bien-être et d'entretien qui intègrent les curriculums sous son influence, sur la normalisation des comportements en matière d'éducation à la santé et sur le déplacement des frontières entre l'éducation scolaire, familiale et communautaire (Marsault, 2015 ; Poggi et al., 2009 ; Quennerstedt, 2008 ; Webb et al., 2008). Cette tradition suscite également des craintes quant à la possible résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EP (Defrance & El Boujjoufi, 2013 ; Marsault, 2015).

Plusieurs indicateurs laissent à penser que les contraintes dues à la pandémie de covid-19 et les préoccupations sanitaires que celle-ci a générées ont renforcé l'influence de cette tradition d'enseignement sur le curriculum en EP, au détriment des finalités et contenus de cette discipline scolaire propres aux autres traditions d'enseignement, qui semblent trouver une voie d'intégration dans la tradition encore en construction qu'est l'enseignement

1. Notons que cette discipline est désignée différemment selon les systèmes scolaires, ce qui traduit d'ailleurs ses finalités différentes : e.g., éducation physique, éducation physique et sportive ou sport en Suisse romande ; éducation physique et sportive en France ; *physical education* en Écosse ; éducation physique et à la santé au Québec. Par souci de simplification et d'homogénéité, nous emploierons l'acronyme générique « EP » tout au long du texte indépendamment des acronymes en vigueur dans les différents contextes étudiés.

2. Le terme « santé » intègre d'ailleurs l'appellation de la discipline « éducation physique » dans de nombreux systèmes scolaires, parfois même en première position comme en Australie et dans plusieurs provinces canadiennes (*Health and Physical Education*).

de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive (Forest et al., 2018) :

enseigner l'éducation physique comme éducation à la culture physique et sportive ne consiste pas seulement à faire apprendre des faits, des méthodes ou à penser en tant que personne pratiquant un sport ; cela consiste aussi à socialiser [les élèves] dans une vision holistique de la culture corporelle.³ (pp. 75-76)

Dans cette contribution, nous décrivons dans un premier temps comment s'est déroulé l'enseignement de l'EP durant la première vague de la pandémie (mars–juin 2020) dans le canton de Genève (Suisse), en Écosse, en France et dans la province de Québec (Canada). Les données sur lesquelles nous nous appuyons pour ce faire (directives étatiques, entretiens avec des acteurs/trices de l'enseignement de l'EP, ressources curriculaires provenant de différents niveaux structurels – Briot, 1999, etc.) concernent majoritairement l'enseignement secondaire inférieur (élèves de 12 à 15 ans). Dans un deuxième temps, nous prenons du recul pour discuter des enjeux et des risques liés à l'éventuelle pérennisation, dans le « monde d'après⁴ » (Caron, 2020), des manières d'enseigner l'EP (*manners of teaching* – Forest & Amade-Escot, 2019) qui ont émergé dans l'urgence durant la première vague de la pandémie de covid-19.

L'enseignement de l'éducation physique durant la première vague de la pandémie

À Genève

Le 16 mars 2020, le Conseil fédéral suisse décrétait la fermeture de toutes les écoles du pays.

Le 27 mars, le Service enseignement et évaluation de la Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Genève (DGEO) recommandait aux enseignant·es que, dans la mesure du possible, le temps de travail quotidien à domicile des élèves soit compris entre 150 et 210 minutes et soit réparti entre les différentes disciplines. Pour l'EP, il était recommandé que les activités retenues « pour maintenir les élèves en activité et pour leur

3. « "teaching physical education as physical culture education" is not only about learning facts, methods or how to think as a sportsperson ; it is also about being socialised into a specific view of embodied culture ».

4. Monde dans lequel de nouveaux épisodes pandémiques mais aussi des catastrophes naturelles (tremblements de terre, incendies, tsunamis...) susceptibles d'affecter l'éducation des jeunes ne sont pas à exclure (Coulter et al., 2021).

permettre de bouger à la maison »⁵ ne soient pas spécifiques à une année de scolarité mais varient dans leur difficulté et leur intensité. Les exemples d'activités recommandées à cet effet consistaient en des exercices de condition physique (gainage et renforcement musculaire), statiques ou dynamiques, d'équilibre et de coordination, comme la jonglerie, ou encore de la danse.

À la suite des décisions successives de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) et du Conseil fédéral, le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse du canton de Genève (DIP) a décidé la reprise de l'enseignement présentiel pour les écoles obligatoires le 11 mai 2020, dans des conditions aménagées particulières aux différents cycles. Pour le cycle d'orientation (secondaire inférieur), cette reprise était organisée avec des effectifs correspondant à des moitiés de classe pour permettre une reprise progressive et adaptée aux conditions particulières. Dans leurs concepts respectifs pour la reprise des leçons d'EP, la Commission éducation physique et sportive de la Conférence romande et tessinoise du sport (CRTS-EPS) et le Service de santé de l'enfance et de la jeunesse du canton de Genève (SSEJ) s'accordaient sur la recommandation de privilégier les leçons d'EP à l'extérieur et de pratiquer uniquement les disciplines sportives et activités qui n'occasionnaient pas de contact physique entre les élèves.

Étaient notamment recommandées : danse et chorégraphie, athlétisme (courses, lancers, sauts), course d'orientation, entraînement de la condition physique, entraînement de la coordination, petits jeux sans contact et sans matériel (estafette), natation (sans le waterpolo), jeux collectifs sans contact physique (volleyball, tchoukball, baseball), jeux de renvoi (par exemple badminton), parcours ou ateliers techniques, etc.

De son côté, le Service enseignement et évaluation de la DGEO précisait qu'en cette fin d'année scolaire 2019-2020, il n'y avait pas, en EP, d'apprentissages prioritaires à mettre en œuvre. Après une période de confinement où il avait fallu fournir dans l'urgence des exercices visant à maintenir une activité physique chez les élèves, le Service enseignement et évaluation recommandait néanmoins de profiter des semaines restantes pour proposer des activités assurant une certaine continuité pédagogique et un lien avec le programme en vigueur.

D'un entretien avec le coordinateur de l'EP pour le cycle d'orientation, d'une enquête auprès des enseignant-es de ce degré scolaire et de la consultation des propositions curriculaires mises à disposition de ces derniers/ères, il ressort que, durant la période de fermeture des écoles, les élèves étaient invité-es à pratiquer quasi exclusivement des activités d'entretien telles que des exercices d'étirement, renforcement musculaire, gainage, respiration, yoga, pilates, *body combat*, cardiofitness, crossfit, etc. Un exemple de

5. Cette formulation en dit long sur les finalités restreintes attribuées à l'EP durant cette première vague de la pandémie.

proposition curriculaire préconisant d'entraîner l'équilibre et la proprioception durant le brossage des dents (incluant une brève section théorique sur le brossage des dents) illustre bien les visées hygiénistes prioritaires dans l'EP à domicile. Le jonglage et la fabrication de balles de jonglage complétaient, dans un registre différent, les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) mises à l'étude durant cette période de confinement. Lors du déconfinement, les enseignant-es ont continué à proposer, dans leur grande majorité, des activités individuelles centrées sur la condition physique (vélo, équilibre, renforcement musculaire, marche, etc.), pérennisant de la sorte le resserrement du curriculum autour de la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la santé (Forest et al., 2018).

Les propositions de contenus que nous avons analysées se présentaient le plus souvent sous la forme de tâches isolées, en rupture avec la logique de séquence didactique ou de projet d'enseignement sur laquelle se fonde habituellement l'enseignement de l'EP comme celui des autres disciplines scolaires. L'une des ressources curriculaires genevoises proposait bien une programmation hebdomadaire mais celle-ci se caractérisait par une alternance entre APSA ou pratiques différentes, sans véritable lien entre elles si ce n'est leur finalité d'entretien : crossfit, yoga ou pilates, stretching, « Just Dance⁶ ». De manière générale, les propositions analysées prescrivaient un travail individuel, à l'encontre de la dimension éminemment collective de l'EP à travers les notions d'équipes, de rôles sociaux, etc. (Travert & Mascaret, 2011). Le crossfit intégrant la programmation hebdomadaire susmentionnée s'accompagnait d'une invitation faite aux élèves de défier leurs camarades en notant leurs performances dans un fichier, mais le travail à réaliser restait individuel.

Pour *définir* les tâches aux élèves (Loquet, 2007), les enseignant-es avaient recours à différents types de supports : (a) des enregistrements d'eux/elles-mêmes en train de réaliser les tâches demandées ; (b) des fiches décrivant les tâches voire les règles d'action à respecter pour réaliser celles-ci ; (c) des tutoriels disponibles gratuitement sur internet ; etc. La consigne suivante, extraite d'une des propositions curriculaires genevoises analysées, illustre bien la logique de modèle à reproduire sur laquelle reposait l'ensemble de ces propositions : « Tu peux aussi regarder des vidéos sur internet pour voir comment les personnes jonglent. Par mimétisme ton cerveau va gentiment assimiler les gestes et tu pourras les reproduire ».

Dans la plupart des propositions analysées, rien n'était prévu pour *réguler* les apprentissages des élèves (Loquet, 2007). Interrogé-es sur la période du déconfinement, les enseignant-es genevois-es s'accordaient sur la difficulté persistante à réguler, cette technique didactique nécessitant en EP une proximité de l'enseignant-e avec les élèves qui était proscrite par les plans de protection en vigueur : « Avec le port du masque, les régulations

6. Série de jeux vidéo proposant des chorégraphies à imiter.

pendant que les autres élèves sont en activité sont aussi beaucoup plus compliquées dans le sens où, avec le bruit, on doit être très proche de l'élève pour qu'il comprenne (distance de 1,5 m non respectée) » ; « Les régulations de l'enseignant ont probablement été moins nombreuses, car très pénible de baisser ce masque et le remettre systématiquement pour siffler ou donner des consignes. Difficile de se faire entendre en le gardant ».

En Écosse

Le 20 mars 2020, la première ministre, Nicola Sturgeon, annonçait la règle de « rester à la maison » entraînant la fermeture des écoles. À partir de cette date, différents groupes pilotes se sont constitués au sein du gouvernement écossais, dont le *Covid-19 Education Recovery Group* et l'*Advisory Sub-Group on Education and Children's Issues*. Leurs objectifs étaient de se préparer à l'impact de la fermeture des écoles (ou la réouverture postconfinement) sur le développement et les apprentissages des enfants mais aussi sur leur bien-être physique, social, mental et émotionnel.

Alignés sur les recommandations de l'OMS, ces groupes demandaient aux élèves de pratiquer une activité physique quotidienne de 60 minutes pour la tranche d'âge de 5 à 17 ans. Ils recommandaient pour ce faire des activités d'entretien telles que le fitness et le *circuit training*⁷.

Notons que les élèves écossais-es du secondaire sont rentrés à l'école le 11 août 2020, puis une seconde fermeture a eu lieu du 5 janvier au 20 avril 2021. La réouverture des établissements scolaires s'est déroulée sur un modèle hybride, mi-temps en présentiel et mi-temps en distanciel. L'EP devait s'enseigner en extérieur et les élèves devaient respecter au moins 2 mètres de distance entre eux/elles, ce qui modifiait fortement les conditions d'enseignement et réduisait d'autant les finalités assignées aux programmations en vigueur, nécessitant une adaptation continue des enseignant-es qui restaient à la fois à l'écoute des directives ministérielles et de leurs élèves.

Sur le terrain, les enseignant-es ont mis en place des contenus tels que le « Daily Miles » ou le kilomètre quotidien, des routines de fitness basées sur des *circuit training*, etc. Les familles étaient également mises à contribution afin de privilégier les activités en extérieur telles que le vélo et les marches en forêt ou des activités dans les jardins afin de permettre à tous les enfants de sortir et de s'épanouir en extérieur malgré un confinement strict. On retrouve ici les mêmes finalités hygiénistes que celles qui orientaient l'EP à domicile dans le canton de Genève.

7. Méthode d'entraînement qui consiste à répéter, sans pause ou avec un temps de pause très court, une série d'exercices.

Parallèlement, des groupes alimentaient, non sans une certaine créativité, les réseaux sociaux en contenus diversifiés (exercices d'habileté avec des balles à lancer dans des verres, parcours athlétiques à réaliser en extérieur à l'aide de craies et de dessins, etc.). Ces contenus étaient diffusés à l'aide de vidéos et permettaient aux élèves de comprendre et réaliser l'exercice avant de se filmer en retour afin de montrer sa création personnelle. Des défis étaient organisés dans chaque établissement et mis en réseau afin de savoir quel était l'établissement qui effectuerait le plus de miles, les élèves renseignant la distance parcourue dans un fichier partagé. Malgré cette mise en réseau, force est de constater que le travail scolaire en EP restait individuel et dépourvu de continuité curriculaire. Néanmoins, les enseignant-es ont aussi cherché à suivre les programmes édités par Education Scotland, l'agence gouvernementale en charge de l'évaluation et du développement de la politique éducative, avec les différents niveaux d'apprentissage. Certain-es ont proposé de développer les habiletés cognitives sous forme de questionnaires à choix multiple ou de scénarios en sports collectifs visant à valider ou invalider des choix stratégiques et tactiques. Il est à souligner que les parents ont joué un rôle prépondérant dans l'activité physique de leurs enfants et que certains enfants n'avaient pas accès à des espaces verts près de chez eux (jardins ou parcs), ce qui n'a fait que creuser les inégalités sociales et culturelles entre élèves.

Cette crise sanitaire inédite a amené les enseignant-es mais aussi les groupes de recherche écossais à se questionner sur les contenus de l'EP. En effet, si l'instauration d'une routine aidait les élèves à maintenir un certain niveau d'activité physique, il semble que la majorité des élèves mais aussi des parents aient trouvé refuge dans les rendez-vous quotidiens proposés par Joe Wicks sur sa chaîne YouTube. Le phénomène appelé « Joe Wicks : le professeur d'EP de la nation » (« Why 35 million people », 2020) a mis en avant la dichotomie possible entre le fitness et les compétences et habiletés inhérentes à la santé, popularisant une vision de la santé réduite à des notions simples d'enchaînement d'exercices de fitness au détriment du développement d'une vision critique de la santé par les citoyen-nes du XXI^e siècle (Stirrup et al., 2020). Dans ce contexte, il est devenu difficile pour les enseignant-es d'EP de concurrencer le « Marvel » en devenir Joe Wicks !

En France

Le 12 mars 2020, Emmanuel Macron, le président de la République, annonçait la fermeture de tous les établissements scolaires à partir du lundi 16 mars. Le 24 mars, le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse mettait à disposition des enseignant-es un ensemble de ressources numériques éducatives afin d'assurer une continuité pédagogique ; il était demandé aux professeur-es de maintenir un contact régulier avec leurs

élèves. L'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) précisait que l'EP participait à cette continuité pédagogique et soulignait la nécessité de permettre une pratique régulière adaptée, garante à la fois de la santé et d'un bien-être physique et psychologique.

Dans chaque académie, des recommandations étaient proposées aux professeur-es afin que les élèves aient quotidiennement une pratique physique de 30 minutes. Par exemple, l'équipe des IA-IPR (inspecteurs/trices d'académie-inspecteurs/trices pédagogiques régionaux/ales) de l'Académie de Paris précisait que la contribution significative de l'EP reposait sur trois principes : la gestion par l'élève de son emploi du temps afin de tendre vers les 30 minutes d'activités physiques quotidiennes recommandées par l'OMS ; l'entretien physique rendu possible par une pratique adaptée, sécurisée et individuelle ; et enfin la régulation et le suivi de cette pratique physique grâce à la tenue d'un cahier d'entraînement potentiellement visé par les enseignant-es d'EP. La sécurité des élèves devait être au centre tant des propositions de pratique des enseignant-es, que des connaissances qu'ils/elles devaient apporter à leurs élèves sur les postures et les indicateurs comme la fréquence cardiaque ou le ressenti. Loin d'assurer la continuité avec les programmes scolaires, cette EP visait avant tout à lutter contre les effets d'une trop grande sédentarité contrainte. Le SNEP, principal syndicat des enseignant-es d'EP, ne s'y est pas trompé, dénonçant l'usage abusif de la formule « continuité pédagogique » dans les directives ministérielles et la confusion entre EP et activité physique.

Le 11 mai 2020, le gouvernement annonçait la réouverture progressive et contrôlée des établissements scolaires ; les collèges ont ouvert le 18 mai pour les élèves de 6^e et de 5^e avec un accueil limité à 15 élèves par classe afin de respecter les règles de distanciation. Le ministre de l'éducation nationale précisait qu'il s'agissait de maintenir le poids respectif de chaque enseignement dans le cadre de l'organisation retenue ; toutefois, les enseignements de français et de mathématiques devant être priorités, toutes les disciplines, au-delà de leurs propres objectifs, devaient contribuer aux compétences de ces deux disciplines.

Le 20 mai 2020, de nouvelles recommandations étaient publiées dans chaque académie. Par exemple, l'équipe des IA-IPR de l'Académie de Versailles précisait les modalités à respecter : si les règles de distanciations ne pouvaient pas être respectées, seules les activités physiques de basse intensité pouvaient être proposées. La distanciation devait être de 5 mètres pour la marche rapide et de 10 pour la course ; les parcours de motricité et les parcours athlétiques pouvaient être proposés. Les sports collectifs, les sports de combat et les jeux collectifs étaient interdits. Les sports de raquette (tennis de table et badminton) étaient autorisés à condition d'avoir une raquette et une balle par élève (les élèves étaient encouragés à apporter leur propre matériel) ; l'enseignant-e devait assurer une désinfection

régulière de matériel commun (balles, volants, raquettes...). Les activités extérieures étaient à privilégier ainsi que les APSA individuelles (danse, jonglerie, parcours...) parce qu'elles garantissaient la distanciation physique. Les activités d'entretien de soi (yoga, step, relaxation) étaient autorisées et devaient être l'occasion de poursuivre ce qui avait été fait pendant le confinement. Selon les IA-IPR, ces modalités étaient à adapter aux singularités de chaque établissement afin de s'inscrire dans les enjeux des programmes. Parallèlement à l'enseignement en présentiel, l'enseignement à distance se poursuivait afin de prendre en compte le roulement des élèves au collège ; il était demandé aux enseignant·es de faire des liens entre les deux afin de favoriser l'autonomie des élèves lorsqu'ils/elles n'étaient pas présent·es dans l'établissement.

Le 22 juin 2020, les établissements étaient à nouveau ouverts à tou·tes, les préconisations de l'enseignement en présentiel du 20 mai restant valables jusqu'aux vacances d'été.

À la suite d'entretiens avec des enseignant·es de collège de l'Académie de Paris, il ressort que durant la période de confinement, les enseignant·es ont proposé majoritairement à leurs élèves des activités individuelles d'entretien de soi comme de la musculation, de la relaxation, du renforcement musculaire, des étirements et du yoga, et également de la danse. Quelques rares enseignant·es ont proposé de la marche rapide ou des séquences de courses, une sortie d'une heure dans un rayon d'un kilomètre autour de chez soi étant autorisée. Des supports vidéo étaient mis à disposition des élèves qui pouvaient réaliser la séquence quand ils/elles le souhaitaient. Certain·es enseignant·es avaient également, via l'espace numérique du collège, organisé un carnet d'entraînement des élèves afin de suivre leur activité. Pour motiver les élèves et maintenir le lien, quelques défis collectifs étaient mis en place ; il s'agissait alors d'additionner le nombre de pas réalisés par l'ensemble des élèves d'une classe ou encore le nombre de minutes de gainage ou de pompes afin d'établir un record. Des supports numériques sur les connaissances de certaines activités, du corps humain et/ou de l'entraînement étaient également mis à la disposition des élèves.

À partir du 18 mai, lors du retour des élèves au collège, les enseignant·es ont programmé majoritairement des activités individuelles comme la marche, la course, la danse et quelques activités duelles comme le tennis de table et le badminton ; ils/elles ont également continué à proposer des activités d'entretien de soi.

Au Québec

La fermeture des établissements scolaires a été décrétée du 13 au 30 mars 2020 par le ministre de l'éducation de la province, épaulé par son

sous-ministre adjoint à la Direction générale de la santé publique au Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, et leur cellule de crise. Puis, à la fin mars, tout le réseau scolaire a été fermé pour une durée indéterminée, tout comme les universités et les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel). Les élèves du secondaire et des cégeps sont finalement restés à la maison jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Dans ce contexte que les incertitudes causées par la pandémie ont rendu chaotique, ce n'est qu'à partir de fin mars, début avril que des actions pour assurer la continuité pédagogique ont été mises en place par le Ministère de l'éducation (ME). Entretemps, des initiatives ponctuelles avaient déjà été mises sur pied par des enseignant·es ou des centres de service scolaire (CSS) qui incitaient les enseignant·es à garder le contact avec leurs élèves ou à transmettre aux parents et élèves des suggestions de tâches pour garder ces derniers/ères actifs/ives sur le plan scolaire.

En ce qui a trait aux actions entreprises par le ME lors de la première vague de la pandémie, deux ont plus particulièrement retenu notre attention : (a) le site « l'École ouverte » visant tous les domaines de connaissances à la base du programme scolaire y compris l'EP ; et (b) la ressource « Restactif » spécifique à l'EP.

L'École ouverte

Lancée le 30 mars 2020, cette plateforme web, qui est encore accessible aujourd'hui⁸, ne vise pas à remplacer l'école mais à permettre aux élèves de réaliser des activités pendant la suspension des cours. Couvrant plusieurs matières et contenus, cette plateforme offre des ressources variées pour bouger, se relaxer, se divertir, socialiser et invite même les usagers à y contribuer en proposant de nouvelles ressources en ligne. Essentiellement pour chaque matière, la plateforme renvoie à des sites Web de référence qui offrent des contenus adaptés (exercices, quiz, vidéos éducatives, etc.). Tous ces contenus sont destinés aux élèves, qui peuvent naviguer à leur guise sur la plateforme avec ou sans l'aide des parents ou des enseignant·es. Des espaces « parents » et « enseignant·es » ont tout de même été créés pour permettre à ces derniers/ères d'accompagner les jeunes dans les différents parcours.

Lors du lancement de la plateforme, les enseignant·es d'EP ont été surpris que leur discipline n'y figure pas. En fait, seule la catégorie « Bouger » offrait quelques liens vers des sites en rapport avec l'activité physique ou la promotion de la santé. Par suite des interpellations du ME par la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec (FEEPEQ), un onglet vers l'EP a été créé et mis au même niveau que les autres matières scolaires, l'onglet « Bouger » restant néanmoins dans l'espace des autres activités. Un

8. <https://ecoleouverte.ca/>

coup d'œil rapide sur la liste des ressources consacrées à l'EP et sur celles disponibles dans l'onglet « Bouger » montre qu'elles sont souvent complémentaires, mais parfois identiques. Il serait intéressant d'approfondir la nature et les caractéristiques des ressources proposées dans l'un ou l'autre onglet afin de voir en quoi elles se distinguent. En effet, comme le rappelait la FEEPEQ lors de son interpellation du ministre, l'EP et l'action de bouger sont deux choses différentes !

« Restactif »

Cette plateforme web spécifique à l'EP⁹ a été intégrée au site du Récit (Réseau éducation, collaboration, innovation, technologie)¹⁰ du ME en réponse à la commande ministérielle de créer du matériel pédagogique pour la période du confinement. Encore accessible à ce jour, elle a été conçue par l'équipe des conseillers/ères pédagogiques affecté·es au Ministère. Elle contient des programmes hebdomadaires ainsi que des liens vers des ressources complémentaires. Comme annoncé dans l'entête du site, cette plateforme « ne peut remplacer un cours d'EP ». Son but est d'offrir aux élèves des informations sur des habitudes de vie et proposer quelques défis à réaliser seul·e ou en famille, pour rester actif/ive et en santé. « Pourquoi ne pas demeurer actif et adopter de saines habitudes de vie en cette période de confinement ? » : cette question adressée dès le départ aux usagers/ères potentiel·les du site illustre bien les finalités hygiénistes déjà relevées dans les autres systèmes scolaires étudiés. Un survol rapide du site permet de voir que, dès le 6 avril 2020 jusqu'à la semaine du 18 mai 2020, différentes ressources ont été proposées aux élèves et à leurs parents, mais aussi aux équipes scolaires, notamment en ce qui a trait à la récréation.

Concrètement, pour chaque année de chacun des cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire sont proposées des activités à réaliser seul·e ou en famille qui visent à (a) communiquer de l'information sur des habitudes de vie, (b) proposer des défis pour que le/la jeune demeure actif/ive, et (c) réaliser une activité spéciale chaque semaine. Sous la forme de jeux, de quiz, de vidéos éducatives, de fiches d'activité ou d'information, les élèves trouvent une panoplie de ressources sur le lavage des mains, le fonctionnement du corps, l'alimentation, la sécurité, la relaxation, l'hydratation, la gestion du stress, les boissons énergisantes, etc. On y trouve aussi une liste d'APSA

9. <https://restactif.ca/>

10. Le Récit est une ressource du ME qui ne vise pas que la technologie, mais aussi la collaboration, le partage, l'innovation, la validation de contenus pédagogiques et technologiques au profit de l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires pour tous les niveaux d'enseignement.

variées : saut à la corde, Tabata¹¹, crossfit, marche, course, jonglerie, danse, enchaînement de postures, activités de coordination et d'équilibre, etc.

Enjeux et risques pour l'enseignement de l'éducation physique dans le « monde d'après »

Les manières d'enseigner l'EP (Forest & Amade-Escot, 2019) – mais aussi de prescrire ou d'alimenter son enseignement – qui ont émergé dans l'urgence durant la première vague de la pandémie de covid-19 et qui transparaissent des descriptions précédentes soulèvent plusieurs réflexions sur l'avenir de l'EP. Premièrement, il est indéniable que dans les quatre systèmes scolaires étudiés, l'accent mis sur la promotion de l'activité physique et de la santé a été un choix, conscient ou pas. Ce choix d'offrir des contenus qui peuvent être vus comme des réponses immédiates face au confinement et à la distanciation sociale – qui engendrent sédentarité et détresse physique et psychologique – tout en éduquant les élèves et leurs parents sur les bienfaits de l'activité physique et sur les saines habitudes de vie, peut aisément se comprendre dans un contexte très incertain et mouvant au rythme de l'évolution du virus, de « la science en train de se faire » et des recommandations de santé publique. Avec le recul – tout relatif – dont nous disposons maintenant, il doit néanmoins être interrogé, au regard du fait que l'EP implique plusieurs autres dimensions qui vont au-delà de la santé et de l'activité physique. Les différentes traditions qui ont contribué au développement du champ de l'EP, et qui se sont sédimentées plutôt que succédées (e.g., Cordoba & Lenzen, 2018), procèdent de différentes visions de ce qu'est – ou ce que devrait être – l'EP. Elles reflètent les enjeux sociétaux qui ont contribué à leur émergence et s'appuient autant sur des idéologies, des discours éducatifs et politiques, que sur la recherche scientifique produite depuis le début du xx^e siècle dans les champs biomédical, psychologique, éducatif ou sportif. Ces traditions s'expriment sous différentes formes (connaissances, contenus d'enseignement, pratiques...) dans les programmes scolaires, engendrant tensions et disputes pour l'hégémonie.

Ainsi, l'emphase sur la santé et sur la promotion de l'activité physique, qui semble si nécessaire de nos jours, ne constitue qu'une dimension du champ de l'EP, que l'on peut assimiler à la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la santé (Forest et al., 2018). Cette dimension ne peut suffire au développement global et à long terme des enfants et des adolescentes, surtout si elle se réduit à des finalités et des pratiques hygiénistes dont on sait qu'elles entraînent chez les élèves un rapport du même ordre

11. D'origine japonaise, la méthode Tabata consiste en 20 secondes d'exercice intensif suivies de 10 secondes de récupération, à répéter huit fois pour un entraînement total de quatre minutes.

à l'activité physique, peu favorable à un engagement durable dans une vie physique active (Potdevin et al., 2017). Faire acquérir des techniques sportives et des principes tactiques, travailler l'expression corporelle, sensibiliser aux règles de sécurité, développer l'évaluation formative par les pairs d'une production, faire endosser aux élèves les rôles sociaux emblématiques des APSA (e.g., entraîneur, arbitre, juge, chorégraphe, spectateur) pour susciter des modes de collaboration, de communication, de créativité qui font du sens, constituent autant d'enjeux potentiels que l'EP en temps de pandémie a marginalisés.

Plusieurs équipes associant des enseignant·es d'EP et des académiques actifs/ives dans la formation en EP ont élaboré des propositions curriculaires cherchant à dépasser les limites inhérentes aux ressources existantes, i.e. une focalisation restreinte sur la santé et l'activité physique, une pédagogie du modèle à reproduire, une juxtaposition de tâches et défis sans véritable continuité curriculaire, des possibilités réduites de régulation du travail des élèves, etc.

En Irlande, Coulter et al. (2021) ont notamment adopté les principes suivants pour développer leurs *PE at home lessons*, comportant 31 leçons dans diverses APSA (jeux, gymnastique, athlétisme, danse, activités de plein air et d'aventure) : (a) structurer les leçons en fonction du curriculum officiel ; (b) mettre les apprentissages au cœur de la leçon ; (c) utiliser un minimum d'espace et d'équipement ; (d) présenter en introduction de la leçon le thème de la leçon et les enjeux d'apprentissage ; (e) inclure dans la conclusion de la leçon un message relatif à l'activité physique et à la santé et des prolongements à la leçon ; (f) inclure des défis appropriés et « fun » ; (g) inclure des questions ouvertes et une approche par découverte guidée.

En Suisse romande, Lenzen et ses collaborateurs/trices (Lenzen, 2021 ; Lenzen et al., 2020) ont implémenté une démarche d'ingénierie didactique consistant à (a) identifier, à partir des instructions officielles, les contenus les plus susceptibles d'être transmis et acquis à distance, et (b) concevoir des séquences didactiques visant la transmission et l'acquisition de ces contenus en faisant appel aux MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) pour pallier l'absence de contact direct des élèves avec l'enseignant·e et leurs pairs. Il en a notamment résulté (a) une séquence didactique en course d'orientation sous forme de duel, mettant en scène les trois rôles sociaux les plus emblématiques de cette APSA, à savoir traceur/euse, poseur/euse et orienteur/euse, (b) une séquence didactique en yoga dont l'enchaînement de postures acrobatiques et l'expérimentation de transitions libres entre celles-ci (mettant l'accent sur la pensée créatrice) constituaient l'objet principal, et (c) une séquence didactique en crossfit dont l'objet principal, un concours de *workouts* par équipes, sollicitait plus particulièrement la collaboration et les stratégies d'apprentissage chez les élèves.

Il est toutefois à noter que ces ressources étaient relativement complexes et exigeantes à mettre en œuvre, et qu'on a appris durant cette crise sanitaire que les enseignant-es (québécois-es et français-es, mais c'est sans doute vrai ailleurs), malgré leur investissement dans la formation et l'utilisation du numérique pour favoriser la continuité pédagogique et soutenir moralement leurs élèves, éprouvaient bon nombre de difficultés pour ce faire, en termes d'accessibilité des outils numériques, de connexion internet, d'installation de logiciels, de planification et de création de contenus chronophages, de participation des élèves, de leurs propres compétences numériques et celles de leurs élèves, etc. (Borges et al., 2021).

Par ailleurs, ces ressources ont été produites alors que les enseignant-es ou les parents avaient déjà pris l'habitude de se référer à des ressources « grand public » en ligne. C'était le cas de 63 % des parents interrogés par Coulter et al. (2021), contre 29 % seulement qui utilisaient des ressources créées par des enseignant-es. Parmi ces ressources « grand public » utilisées par les enseignant-es et les parents irlandais-es, la chaîne YouTube de Joe Wicks se taillait la part du lion avec 50 % de « parts de marché ». Ce constat nous amène à développer une seconde réflexion sur l'avenir de l'EP.

En effet, ce constat, ainsi que les descriptions de l'enseignement de l'EP dans les quatre systèmes scolaires que nous avons produites dans la première partie de cette contribution, témoignent d'une relative mise à l'écart du corps enseignant, que Briot (1999) situe à un niveau microstructurel de référence curriculaire, au profit de ressources numériques s'adressant directement aux élèves et à leur famille. Dans le meilleur des cas, ces ressources provenaient d'un niveau de référence mésostructurel voire macrostructurel (Briot, 1999) en lien direct avec le milieu scolaire, comme les groupes *Covid-19 Education Recovery Group* et l'*Advisory Sub-Group on Education and Children's Issues* en Écosse, les académies en France et le Ministère de l'éducation au Québec. On peut penser qu'elles venaient à point nommé pour assister voire suppléer les enseignant-es dans leur tâche d'assurer du jour au lendemain une forme de continuité pédagogique sans y avoir été le moins du monde préparé-es. On peut également saluer la modestie ou le réalisme de ces acteurs/trices institutionnel·les, à l'instar du ministre de l'éducation québécois affirmant que « l'École ouverte ne remplace pas l'école » ou des concepteurs/trices de « Restactif » reconnaissant dès le départ que leur plateforme « ne peut remplacer un cours d'EP et à la santé ». Mais dans d'autres cas, ces ressources provenaient d'acteurs/trices beaucoup plus éloigné-es du monde éducatif (e.g., Joe Wicks), avec pour conséquence que leur dimension éducative était minorée voire absente. Ainsi, l'un des développeurs/euses des *PE at home lessons* interrogé par Coulter et al. (2021) s'exprimait de la sorte au sujet de cette « externalisation » du curriculum en EP :

Les enseignants sont assez bons pour trouver des choses mais celles-ci ne sont pas éducatives. Ce n'est pas de l'éducation physique

et ce n'est pas basé sur le programme scolaire comme les maths, l'anglais, l'irlandais... C'est plus une activité physique et un type d'activité générale qu'ils proposent.¹² (p. 8)

Cette forme de « sous-traitance » de l'enseignement de l'EP à des acteurs/trices étrangers/ères au milieu éducatif, si elle venait à perdurer dans le « monde d'après », fait craindre un accroissement de la confusion déjà bien présente entre EP et activité physique, assimilant la leçon d'EP à « un moment de dépense physique de l'élève et un lieu d'expérimentation de son corps » (Marsault, 2015, p. 45). De nombreux/euses auteurs/trices et associations professionnelles ont pris conscience de ce risque, appelant de leurs vœux à ne pas oublier le « E » d'EP (Capel & Blair, 2020 ; Coulter et al., 2021 ; Quennerstedt, 2019). Comme le précisait Kirk (2010), la contribution éducative de l'EP à la culture physique des jeunes passe par « un discours corporel plus large qui s'intéresse à tous les aspects de la construction de sens autour du corps¹³ » (p. 98). Ainsi, éduquer à la culture physique et sportive implique une réflexion de nature anthropologique sur le corps dans la culture (Forest et al., 2018). Cela nécessite une formation et des connaissances que ne possèdent pas nécessairement les acteurs/trices externes au monde éducatif.

Cette « externalisation » du curriculum en EP soulève une troisième réflexion, autour d'une vision de l'EP du futur qui, du fait d'un recours indifférencié au numérique, retomberait dans les travers d'une *one-size-fits-all approach* jusqu'ici représentée par la tradition d'enseignement de l'EP comme enseignement de techniques sportives (Kirk, 2013). Comment imaginer en effet qu'un programme tel que *PE with Joe Wicks*¹⁴, qui a fait plus de 15 millions de vues lors de sa première semaine de diffusion, puisse s'adapter aux besoins et aux capacités de ses innombrables utilisateurs/trices si l'intention était qu'ils/elles apprennent quelque chose ? Comment imaginer qu'un dispositif tel que Lü¹⁵ puisse assister voire remplacer les enseignant-es dans la transmission de savoirs et le développement de compétences chez les publics scolaires particulièrement hétérogènes que l'on rencontre dans les cours d'EP, alors que les contraintes organisationnelle et temporelle importantes que ce dispositif impose aux enseignant-es les obligent au contraire à trouver des solutions pour adapter leur enseignement à ces contraintes (Bovas et al., 2021) ? La difficulté – voire le renoncement – à réguler le travail

12. « The teachers are being quite good at finding things but they're not educational. It's not PE and it's not based on the curriculum like the maths, English, Irish ... It's more physical activity and general activity type things as what they're providing. (Dev5) »

13. « A broader corporeal discourse that is concerned with all aspects of meaning-making centred on the body ».

14. Notons l'usage abusif de l'acronyme « PE » (*physical education*), discipline scolaire figurant au programme de la toute grande majorité des systèmes scolaires dans le monde, pour désigner ce programme d'activité physique à distance.

15. Pour une description (commerciale) de ce dispositif, voir <https://play-lu.com/fr>

scolaire et les apprentissages des élèves est apparue au grand jour dans les ressources curriculaires et les pratiques déclarées analysées dans le cadre de cette contribution. Les MITIC peuvent constituer une aide à la régulation, mais cela n'est possible qu'au prix d'une véritable scénarisation didactique afin de favoriser les interactions sociales – forcément médiatisées – entre l'enseignant·e et les élèves, entre pairs et/ou avec la famille (Lenzen, 2021).

Dans l'hypothèse où l'EP postpandémie devait se rapprocher de l'EP que nous avons pu observer lors du déconfinement de mai–juin 2020 (contacts limités, accès limité aux infrastructures, groupes réduits, etc.) ou adopter un format hybride avec une partie du programme en présentiel et une autre partie à distance, il conviendrait de réfléchir sérieusement à l'accompagnement des enseignant·es généralistes et d'EP dans cette transition. Lors de la première vague de la pandémie, on a assisté à un regain d'intérêt pour le commerce de proximité et les circuits courts, et cette tendance devrait perdurer¹⁶. Par analogie avec ce phénomène, il nous semble que cette pandémie pourrait être l'occasion de donner un coup d'accélérateur aux recherches de type collaboratif (e.g., ingénierie didactique pour le développement et la formation, ingénierie coopérative, recherche-action, recherche-action participative) réunissant, à un niveau local, des chercheurs/euses, des formateurs/trices d'enseignant·es, des enseignant·es voire des élèves et d'autres acteurs/trices du milieu éducatif. Un tel « circuit court de la recherche » constituerait selon nous une réponse appropriée au défi de (re)penser « l'EP du monde d'après ».

Conclusion

Plusieurs indicateurs laissent à penser que les contraintes dues à la pandémie de covid-19 et les préoccupations sanitaires que celle-ci a générées ont renforcé l'influence latente d'une tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la santé sur le curriculum, au détriment des finalités et contenus de cette discipline scolaire en voie d'intégration dans la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive. L'enseignement de l'EP dans le canton de Genève, en Écosse, en France et dans la province de Québec durant la première vague de la pandémie (mars–juin 2020), tel qu'il s'est donné à voir à travers des directives étatiques, des entretiens avec les acteurs/trices concerné·es, des ressources curriculaires, etc., témoigne effectivement d'un tel resserrement du curriculum autour de la promotion de l'activité physique et la santé. Ce choix, conscient ou non, peut aisément se comprendre dans le contexte très incertain de la première

16. Voir Bervily, E. (2021, 9 juillet). L'engouement pour le commerce de proximité se poursuit. *Les Échos*. <https://www.lesechos-etudes.fr/blog/actualites-21/lengouement-pour-le-commerce-de-proximite-se-poursuit-11149>

vague de cette pandémie. Avec du recul, nous avons néanmoins jugé nécessaire de réfléchir aux enjeux et aux risques de l'éventuelle pérennisation, dans le « monde d'après », de ces manières d'enseigner l'EP qui ont émergé dans l'urgence durant la première vague de la pandémie de covid-19.

Nous avons ainsi identifié et discuté trois types d'enjeux et risques, en lien avec (a) une EP sanitaire qui ne contribuerait pas suffisamment au développement global et à long terme des enfants et des adolescent·es, (b) une EP externalisée qui oublierait le « E » de EP, et enfin (c) une EP uniformisée qui retomberait dans les travers d'une *one-size-fits-all approach*.

Pour diminuer les risques liés à ces enjeux majeurs de l'EP postpandémie, nous plaçons pour un accompagnement de cette transition au travers de dispositifs de recherche de type collaboratif déployés à un niveau local afin d'apporter des réponses circonstanciées aux difficultés mais aussi aux opportunités qui surviendront inévitablement dans l'école du monde d'après.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baluteau, F. (2002). L'éducation physique dans plusieurs mondes : contribution à une histoire des disciplines scolaires. *Revue française de pédagogie*, 140, 85-102.
- Bezeau, D., Turcotte, S., Beaudoin, S., & Grenier, J. (2020). Health education assessment practices used by physical education teachers in a collaborative action research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 379-393.
- Borges, C., Chevrier, J., Tomazower, Y., Ranger, F., & Parents, S. (2021, avril-mai). *Les usages du numérique par les enseignants d'éducation physique (EP) québécois et français en temps de pandémie*. Colloque international de l'éducation du Centre de recherche sur la profession et la formation enseignante (CRIFPE), Montréal.
- Bovas, M., Chabloz, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2021). Projet « Lū_Move & Learn » : mise en place d'une séquence interdisciplinaire en éducation physique et mathématiques. *L'Éducation physique en mouvement*, 5, 23-26.
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 129, 73-85.
- Brown, T.D., & Whittle, R.J. (2021). Physical literacy : a sixth proposition in the Australian/Victorian Curriculum : Health and Physical Education ? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(2), 180-196.
- Capel, S., & Blair, R. (Éds.) (2020). *Debates in physical education* (2^e éd.). Routledge.
- Caron, J.-F. (2020). *Pandémie : une esquisse politique et philosophique du monde d'après*. Presses de l'Université Laval.

- Cordoba, A., & Lenzen, B. (2018). L'institutionnalisation des pratiques corporelles en Suisse. Étude de l'assujettissement du corps dans les programmes scolaires. In M. Aceti, C. Jaccoud & L. Tissot (Éds.), *Faire corps : temps, lieux et gens* (pp. 25-44). Éditions Alphil.
- Coulter, M., Britton, U., MacNamara, A., Manninen, M., McGrane, B., & Belton, S. (2021). PE at Home : keeping the 'E' in PE while home-schooling during a pandemic. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1963425>
- Defrance, J., & El Boujjoufi, T. (2013). Qui a peur du pouvoir médical ? *Science & Motricité*, 80, 5-13.
- Delignières, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Éditions Revue EPS.
- Forest, E., & Amade-Escot, C. (2019). Comparer les manières d'enseigner les activités de fitness dans une perspective « d'inclusion » : études de cas en lycée professionnel en France et en Suède. *eJRIEPS*, 44, 75-108.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden : a special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Larsen, M.N., Elbe, A.-M., Madsen, M., Madsen, E.E., Ørntoft, C., Ryom, K., Dvorak, J., & Krstrup, P. (2021). An 11-week school-based 'health education through football programme' improves knowledge related to hygiene, nutrition, physical activity and well-being – and it's fun ! A scaled-up, cluster-RCT with over 3000 Danish school children aged 10-12 years old. *British Journal of Sports Medicine*. <https://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2020-103097>
- Lenzen, B. (2021). Réguler à l'aide des MITIC : scénarios didactiques en Yoga et en CrossFit. *L'Éducation physique en mouvement*, 5, 30-32.
- Lenzen, B., Deriaz, D., & Voisard, N. (2020). Intégrer les contraintes de la pandémie dans les analyses préalables, la conception et l'expérimentation d'ingénieries didactiques en éducation physique. Un exemple en course d'orientation. *Profession et Formation*, 28(4 hors-série), 1-13.
- Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (2007), *Le didactique* (pp. 49-62). Éditions Revue EPS.
- Marsault, C. (2015). Santé et EPS : la question du lien ou le lien en question. *Science & Motricité*, 88, 43-51.
- Morrish, D., & Neesam, M. (2021). Trends in coverage of hygiene and disease prevention topics across national curriculum frameworks for primary science, physical education, and health. *Prospects*. <https://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09525-7>
- Östman, L. (1996). Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 37-55.

- Poggi, M.-P., Musard, M., & Wallian, N. (2009). Éducation à la santé en EPS et attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public. *Carrefours de l'Éducation*, 27(1), 153-168.
- Potdevin, F., Porrovecchio, A., Dieu, O., Racodon, M., & Schnitzler, C. (2017). Éduquer à la santé par l'activité physique : quelles connaissances et quels modèles de santé en EPS ? *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 3(2), 137-152.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health : a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching : transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623.
- Roberts, D.A. (1988). What counts as science education. In P.J. Fensham (Éd.), *Development and dilemmas in science education* (pp. 27-54). Falmer Press.
- Stirrup, J., Hooper, O., Sandford, R., Harris, J., Casey, R., & Cale, L. (2020, 20 juillet). 'PE' with Joe (Bloggs) : the rise and risks of celebrity 'teachers' [billet de blog]. Repéré à <https://www.bera.ac.uk/blog/pe-with-joe-bloggs-the-rise-and-risks-of-celebrity-teachers>
- Travert, M., & Mascaret, N. (Éds.) (2011). *La culture sportive*. Éditions EP&S.
- Webb, L., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2008). Healthy bodies : construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372.
- Why 35 million people want Joe Wicks to be their PE Teacher (2020, 24 mars). *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/shortcuts/2020/mar/24/why-35-million-people-want-joe-wicks-to-be-their-pe-teacher>

Notices biographiques

Benoît Lenzen est titulaire d'un doctorat en éducation physique (2004) et d'un DES en pédagogie de l'enseignement supérieur (2003) de l'Université de Liège (Belgique). Il est actuellement professeur associé à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève (Suisse), où il dirige l'équipe de didactique et épistémologie de l'éducation physique (DEEP.Ge). Ses travaux actuels s'intéressent aux relations entre l'ingénierie didactique visant le développement de ressources et la formation, et l'enseignement ordinaire en éducation physique.

COURRIEL : benoit.lenzen@unige.ch

Élise Houssin est professeur d'éducation physique et sportive au secondaire en Allemagne. Elle développe les théories d'apprentissage actives. En parallèle, elle explore au travers de son Doctorat à l'Université de Strathclyde (Glasgow, Ecosse), comment naissent les processus d'apprentissage et la transformation des pratiques enseignantes. Elle utilise la théorie de l'activité comme cadre d'analyse pour capter la coconstruction du savoir tout en proposant des artéfacts innovants pour ses cours.

L'Éducation est une aventure qui se crée et se vit au travers des interactions de tous les acteurs de la communauté. Nous sommes expansion, l'Éducation est expansion.

COURRIEL : ELISE.HOUSSIN@STRATH.AC.UK

Emmanuelle Forest est professeure agrégée d'EPS à l'UFR STAPS de l'Université Paris Cité. Elle est responsable de la filière éducation et motricité et coresponsable de la formation initiale des enseignants d'EPS. Docteure en sciences de l'éducation et en STAPS, ses thématiques de recherche concernent l'analyse comparée des pratiques didactiques d'enseignants d'éducation physique dans différents systèmes éducatifs (France, Suède, Suisse, etc.) au regard des préconisations curriculaires à l'œuvre dans ces pays. Elle s'inscrit dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique et mobilise également le concept de transposition didactique.

COURRIEL : EMMANUELLE.FOREST@U-PARIS.FR

Cecilia Borges est professeure titulaire à la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa programmation de recherche s'appuie sur la sociologie du travail et sur le champ d'études des savoirs enseignants. Ses recherches portent sur les savoirs et le travail des enseignants d'éducation physique, sur l'insertion professionnelle et l'évolution de savoirs enseignants au long de ce processus, ainsi que sur la collaboration et le développement professionnel enseignant. Actuellement, elle étudie la professionnalisation en éducation physique au Québec et en Ontario. Elle est membre régulier du Centre interuniversitaire de recherche sur la formation et la profession enseignante.

COURRIEL : CECILIA.BORGES@UMONTREAL.CA