



EJRIEPS

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

57 | 2025
Varia

Motivation et engagement des élèves dans les cours d'éducation physique et à la santé en temps de pandémie

Students' Motivation and Engagement in Physical Education During a Pandemic

Stéphanie Girard, Jean-François Desbiens, Jason D'Amours et Audrey-Anne De Guise



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/10187>

DOI : 10.4000/13yar

ISSN : 2105-0821

Éditeur

Presses universitaires de Franche-Comté

Ce document vous est fourni par Université du Québec à Trois-Rivières



Référence électronique

Stéphanie Girard, Jean-François Desbiens, Jason D'Amours et Audrey-Anne De Guise, « Motivation et engagement des élèves dans les cours d'éducation physique et à la santé en temps de pandémie », eJRIEPS [En ligne], 57 | 2025, mis en ligne le 10 septembre 2025, consulté le 26 janvier 2026. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/10187> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/13yar>

Ce document a été généré automatiquement le 10 septembre 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Motivation et engagement des élèves dans les cours d'éducation physique et à la santé en temps de pandémie

Students' Motivation and Engagement in Physical Education During a Pandemic

Stéphanie Girard, Jean-François Desbiens, Jason D'Amours et Audrey-Anne De Guise

NOTE DE L'ÉDITEUR

Reçu le 01/07/2024

Accepté le 17/12/2024

NOTE DE L'AUTEUR

Cette étude a reçu le soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH 1008-2020-1090).

1. Introduction

- 1 À l'échelle mondiale, l'année 2020 a été marquée par la pandémie propagée par l'infection virale de la COVID-19 et ses nombreuses répercussions directes et indirectes. Cette pandémie a imposé un confinement drastique associé à des mesures sanitaires contraignantes qui ont résulté en un changement soudain et relativement prolongé dans l'environnement psychosocial des individus (Tardif-Grenier et al., 2021). Ces mesures ont eu pour effet de limiter l'accès aux espaces partagés de même qu'aux

activités de loisirs et de réduire les possibilités d'activités physiques tout comme le temps passé à l'extérieur du domicile (Lane et al., 2022). Ces restrictions ont eu pour conséquence une baisse significative de la participation à des activités physiques, notamment chez les enfants et les adolescents (Mouton et al., 2021).

- 2 À travers le monde, c'est entre 1,2 et 1,5 milliard d'élèves et d'étudiants de 188 pays qui ont été touchés par la pandémie (Bailey et Scheuer, 2022 ; Lee, 2020 ; Vandercleyen et al., 2023). Au Québec, l'état d'urgence a été déclaré le 13 mars 2020 et, du jour au lendemain, toutes les écoles ont fermé leurs portes (Lane et al., 2022). Cette fermeture a eu un effet profondément déstructurant chez les familles mais, plus encore, chez les élèves. Elle a été associée à une désagrégation des routines, à des problèmes de sommeil, à la détérioration des habitudes alimentaires, à un temps d'écran accru et à une réduction des activités extérieures, tout cela affectant la santé mentale des élèves (Moore et al., 2020 ; Tardif-Grenier et al., 2021). Durant cette période, une réduction généralisée de la participation quotidienne à des activités physiques a été observée chez les enfants et principalement chez les adolescents (Noetel et al., 2023) pour qui l'école représente le contexte principal de promotion des sports, des jeux actifs, de l'apprentissage d'habiletés motrices et autres activités promotrices de santé (Bailey et Scheuer, 2022). Au Canada, pendant la pandémie, il a été rapporté que moins de 1 % des adolescents d'âge secondaire (12-17 ans) et 4,8 % des enfants d'âge primaire (5-11 ans) étaient en mesure de rencontrer les directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures (Moore et al., 2020). Ces directives émises pour des enfants et des adolescents impliquent de faire quotidiennement 60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse, de limiter à deux heures le temps d'écran récréatif et de s'accorder des périodes de sommeil allant de 8 à 11 heures (Tremblay et al., 2016). En plus de ses retombées positives sur la condition physique, plusieurs études indiquent que l'activité physique agit aussi comme facteur de protection du bien-être psychologique (Poirel, 2017). Autrement dit, l'activité physique a le potentiel de permettre aux enfants et aux adolescents d'être plus résilients face aux effets négatifs de la pandémie, puisqu'elle a des effets bénéfiques sur leur santé mentale (Rollo et al., 2020). Malgré ce qui précède, lors du retour en classe en mai 2020, les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) n'ont pas fait partie des apprentissages prioritaires (Sauvé, 2020). Plusieurs ont alors déploré le fait que la tenue des cours d'ÉPS n'ait pas été déclarée obligatoire (Gadai et al., 2020). Heureusement, lors de la rentrée scolaire de l'automne 2020, le ministère de l'Éducation a finalement reconnu l'importance de maintenir les cours d'ÉPS pour soutenir le développement des élèves ainsi que pour préserver leur santé mentale, sociale, physique et cognitive (Gadai et al., 2020).
- 3 À ce moment, il a donc été demandé aux enseignants de piloter les apprentissages à distance en remplaçant les cours en présentiel par des cours en ligne, ce qui a contraint les enseignants d'ÉPS à s'adapter au contexte de l'enseignement par le truchement du numérique de même qu'à ses enjeux globaux, mais aussi spécifiques sur le plan disciplinaire (Issaieva et al., 2020 ; Mouton et al., 2021 ; St-Pierre et Julien, 2021). Les enseignants d'ÉPS ont rapporté plusieurs défis (ex. : adaptation aux nouvelles formes d'enseignement avec le numérique) auxquels ils ont été confrontés puisque la présence physique des élèves, pourtant essentielle au développement des compétences disciplinaires, était proscrite (Dupont et al., 2023 ; Escrive-Boulley et al., 2020). Découlant de demandes institutionnelles et de contraintes scolaires quant aux démarches à adopter, ces défis ont provoqué des sentiments contradictoires, des

inquiétudes, de l'insécurité, des doutes ainsi qu'une surcharge effective de travail (Godoi et al., 2021). De plus, les enseignants ont ressenti de l'incertitude et de l'anxiété chez plusieurs élèves et ont dit éprouver de la difficulté à susciter leur motivation de même que leur engagement dans ce contexte (Faynel et Besson, 2020).

1.1. La motivation et l'engagement

- 4 La motivation reflète les choix effectués par les individus dans certains contextes, la mise en œuvre d'actions en lien avec ceux-ci ainsi que la persévérance dont ils font preuve par la suite (Mook, 1996). En d'autres mots, la motivation de l'élève détermine son choix de s'engager durablement ou non dans les cours d'ÉPS. Pour l'enseignant, différents signes observables peuvent témoigner de l'intensité de l'engagement de l'élève sur les plans cognitif, comportemental et affectif (Fredricks et al., 2004) et lui permettre de faire des inférences sur la motivation qui l'anime. Par exemple, un élève qui porte une attention soutenue aux propos de l'enseignant et qui répond aux questions fait preuve d'un certain engagement cognitif. Un élève qui déploie des efforts et persévère dans les tâches ou qui sollicite de l'aide de l'enseignant manifeste un engagement comportemental. Finalement, un élève qui entretient des attitudes positives envers l'ÉPS et qui exprime du plaisir à exécuter les tâches montre de l'engagement sur le plan affectif.
- 5 Différents cadres théoriques permettent d'étudier la motivation et l'engagement des élèves dans les cours d'ÉPS. En contexte de pandémie, la théorie de l'autodétermination (TAD ; Ryan et Deci, 2002, 2020), qui met de l'avant la nécessité de combler les trois besoins psychologiques de base des individus (autonomie, compétence et appartenance) afin de susciter des formes autodéterminées de motivation, procure des clés de compréhension des phénomènes de la motivation et de l'engagement. Selon les postulats de cette théorie, l'individu cherche à satisfaire son besoin d'autonomie en se sentant responsable de ses actions et à l'origine de son comportement. Il a besoin de sentir qu'il s'engage par choix et en cohérence avec ses valeurs. Pour satisfaire son besoin de compétence, l'individu cherche à utiliser et mettre à profit ses habiletés afin de vivre des réussites et de rencontrer les attentes de l'environnement. Il doit sentir qu'il s'engage parce qu'il perçoit qu'il sera en mesure d'atteindre les objectifs en fonction de ses compétences. Afin de combler son besoin d'appartenance, l'individu souhaite développer et maintenir des relations positives et saines avec les personnes de son entourage dans un esprit de communion et d'entraide. Pour s'engager, il doit percevoir qu'il est considéré par les autres. Comme en témoignent les résultats d'études (Bruant, 2020 ; Dubuc et al., 2021 ; Lane et al., 2022 ; Larsen et al., 2022 ; Faynel et Besson, 2020 ; Issaieva et al., 2020 ; St-Pierre et Julien, 2021), le contexte pandémique a, de plusieurs façons, nuit à la satisfaction de ces besoins chez les élèves. En effet, dans le contexte pandémique, une baisse générale de motivation des élèves au regard de l'école a été observée, et ce, particulièrement chez les élèves du secondaire (Lane et al., 2022). En ce qui concerne les cours d'ÉPS, les enseignants ont remarqué un engagement moindre de la part des élèves, notamment en raison des contraintes liées à l'espace et aux activités d'apprentissage qu'il était réaliste de leur proposer à distance (Faynel et Besson, 2020). Cet engagement appauvri des élèves s'explique aussi par une maîtrise variable, parfois insuffisante, des outils technologiques de la part des enseignants (Issaieva et al., 2020). Aussi, la multiplicité des plateformes technologiques mises de l'avant a provoqué de l'incohérence et de l'incompréhension de la part des élèves (St-

Pierre et Julien, 2021). Par exemple, les élèves travaillaient sur différents appareils électroniques et n'avaient pas tous accès aux applications nécessaires au cours, ce qui a créé un besoin de soutien additionnel (St-Pierre et Julien, 2021). Finalement, la forme unique des cours en ligne a mené à une certaine lassitude et à un désengagement des élèves objectivables à travers la non-remise des travaux et, dans certains cas, par un décrochage scolaire (Faynel et Besson, 2020). Conséquemment, certains élèves ont eu de la difficulté à s'adapter et à retrouver leurs anciennes habitudes en lien avec la pratique d'activités physiques une fois les mesures impliquant la tenue des cours en ligne terminées (Dubuc et al., 2021). D'ailleurs, certains enseignants rapportent aussi avoir remarqué, chez les élèves, des sentiments comme de l'impatience, de l'excitation et du stress, nuisant à leur engagement (Bruant, 2020). L'école à domicile a aussi limité les rencontres avec de nouveaux amis ou ceux déjà existants et les recherches indiquent que ces mesures de confinement étaient associées à de la solitude ainsi qu'à des effets négatifs sur la santé physique et mentale des élèves (Larsen et al., 2022). Mais le portrait n'est pas tout à fait négatif puisqu'en contrepartie, d'autres enseignants d'ÉPS ont plutôt rapporté que leurs élèves se sont montrés résilients, compréhensifs, coopératifs et, somme toute, assez motivés : ils étaient présents et engagés dans leurs cours d'ÉPS, et, ce tant en présence qu'à distance (Godue-Couture et Tremblay, 2021). En somme, la perception des enseignants d'ÉPS au regard de l'impact de la pandémie sur la motivation des élèves est mitigée et varie en nature ainsi qu'en intensité selon les enseignants et les élèves concernés.

- 6 La plupart des études citées précédemment ont eu pour point de départ la perception des enseignants afin de décrire les conséquences liées à la pandémie sur la motivation et l'engagement des élèves. En revanche, à notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur la perception d'élèves du primaire et du secondaire quant à leur motivation et leur engagement dans leurs cours d'ÉPS durant la pandémie.

1.2. Contexte et objectifs

- 7 Cette étude a été financée par une subvention d'engagement partenarial dans le cadre de l'initiative spéciale COVID-19. Elle poursuit deux objectifs : 1) décrire, sur une base quasi-quantitative, l'engagement des élèves du primaire et du secondaire dans les cours d'ÉPS en temps de pandémie en utilisant des observations vidéoscopiques répétées ; et 2) décrire et comprendre comment, de la perspective des élèves, les directives sociosanitaires liées à la COVID-19, ont influencé leur motivation et leur engagement dans les cours d'ÉPS.

2. Méthodologie

- 8 Un devis mixte a été utilisé en examinant les résultats obtenus à l'aide d'observations (point de vue objectif) et à l'aide des perceptions des élèves (point de vue subjectif) afin de permettre une compréhension plus large de l'engagement des élèves (Lehrer et al., 2021). Les données ont été collectées en observant systématiquement puis en réalisant des entretiens (individuels et de groupe) avec un sous-échantillon d'élèves ayant été observés.

2.1. Participants

- 9 Six enseignants ($M_{\text{âge}} = 41,9$; $\bar{E}-T = 12,06$; femmes = 3 ; primaire = 3) ont accepté de solliciter leurs élèves pour participer au projet de recherche. Les enseignants du primaire enseignaient dans trois écoles différentes, alors que les enseignants du secondaire enseignaient dans la même école d'un même centre de services scolaire situé à Montréal (Canada). Selon le rapport d'indice de défavorisation des écoles publiques, durant l'année scolaire 2020-2021, l'indice de milieu socio-économique¹ de l'école secondaire regroupant 1 414 élèves était de 9. L'indice socio-économique variait entre 8 et 10 pour les trois écoles primaires et le nombre d'élèves variait entre 559 et 1064.
- 10 Les groupes étaient constitués de 17 à 34 élèves, les plus nombreux étant au secondaire. De ces élèves, 12 du primaire ($M_{\text{âge}} = 12,6$ ans ; $\bar{E}-T = 1,58$; filles = 58,3 %) ont accepté de participer à des groupes de discussion et cinq du secondaire ($M_{\text{âge}} = 17$ ans ; $\bar{E}-T = 1,40$; filles = 40 %) ont accepté de participer à des entretiens individuels.

2.2. Procédures

- 11 Comme le projet était de nature partenariale, les enseignants ont été approchés par la conseillère pédagogique du centre de services scolaire partenaire. Pour recruter les élèves, les enseignants ont été invités à choisir un groupe d'élèves qu'ils jugeaient disposés à s'investir dans un projet de recherche, malgré le contexte difficile. Une lettre d'information et de consentement leur a ensuite été transmise ainsi qu'à leurs parents (pour les élèves de moins de 14 ans). Dans cette lettre, les parents des élèves de moins de 14 ans étaient invités à laisser leur courriel s'ils acceptaient que leur enfant participe aux groupes de discussion, alors que les élèves du secondaire de plus de 14 ans pouvaient partager leur propre courriel s'ils souhaitaient participer aux entretiens individuels. Un membre de l'équipe de recherche a ensuite communiqué avec les participants ayant indiqué leur intérêt.
- 12 Chaque groupe d'élèves a été observé pendant trois séances au cours d'une même situation d'apprentissage et d'évaluation d'une durée approximative de 6 à 8 séances. Considérant que les situations d'apprentissage et d'évaluation variaient selon la planification globale de l'enseignant, elles étaient toutes différentes et visaient le développement d'apprentissage et de compétences disciplinaires variées. Afin de respecter les règles d'éthique ainsi que les mesures sociosanitaires en vigueur, il a été convenu avec le partenaire de questionner les élèves du primaire en animant un groupe de discussion par école primaire pendant l'heure du dîner pour un total de trois groupes de discussion (durée \approx 1 heure ; 1 x 3 élèves ; 1 x 4 élèves ; 1 x 5 élèves). Pour les élèves du secondaire, considérant leur horaire varié et la difficulté de tous les rassembler pour procéder à un groupe de discussion, il a plutôt été convenu d'animer des entrevues individuelles via Zoom. Les entretiens (de groupe et individuels) étaient enregistrés puis retranscrits. Au total, cinq élèves du secondaire ont participé à une entrevue individuelle (durée \approx 30 minutes), selon le même canevas d'entretien, au moment qui convenait à chacun d'eux, hors des heures de cours.

2.3. Instruments de mesure

- 13 Pour mesurer le niveau d'engagement des élèves, nous avons utilisé une grille d'observation inspirée de celles de Reeve et al. (2004) et d'Aelterman et al. (2012). Celle-ci contient 15 éléments répartis en fonction de chacune des phases de la séance (voir Annexe 1). La phase de préparation fait référence à l'accueil des élèves ainsi qu'à la présentation du déroulement du cours. La phase de réalisation fait référence au pilotage et à la mise en œuvre des éducatifs expérimentés par les élèves et supervisés par l'enseignant. La phase d'intégration permet d'effectuer un retour sur le déroulement de la séance ainsi que sur les apprentissages réalisés en discutant de leur possible transfert dans d'autres situations ou contextes. Les interstices constituent l'ensemble des transitions entre chacune des activités (ex. : changement d'éducatifs, création d'équipes, déplacement de matériel, etc. ; Desbiens et al., 2023). Afin de procéder aux observations, l'observateur se prononçait sur une échelle bipolaire de 1 à 7 pour chaque énoncé attribué à chaque phase (1 indiquant un plus grand degré de désengagement et 7 un plus grand degré d'engagement). Par exemple, dans la phase de réalisation, l'observateur codait le comportement des élèves en attribuant un score allant entre 1 (*les élèves ne semblent pas avoir de plaisir dans le cours d'ÉPS*) et 7 (*les élèves semblent avoir du plaisir dans le cours d'ÉPS*) en se basant à la fois sur le nombre d'élèves manifestant le comportement ainsi que sur l'intensité de ces comportements. Un score élevé signifie donc que la plupart des élèves ont démontré le comportement, et ce, de manière intense.
- 14 Le canevas d'entretien (individuel et de groupe) était constitué de six questions qui ont permis aux élèves de se prononcer sur la manière dont ils ont perçu les cours d'ÉPS durant la pandémie ainsi que sur les effets qu'ils ont perçu sur leur engagement et leur motivation ainsi que sur ceux des autres élèves (voir Annexe 2). La personne qui a conduit les entretiens s'est assurée que les participants répondent aux questions sans chercher à orienter leurs réponses. Elle a fait en sorte que les élèves se sentent à l'aise de partager leurs réponses dans un contexte respectueux et propice à l'échange en plus de les rassurer sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses (Savoie-Zajc, 2009) et qu'ils n'étaient pas obligés de répondre à toutes les questions. Lors de l'animation des groupes de discussion, elle s'est aussi assurée que tous les participants puissent donner leur opinion sur le thème abordé, s'ils le souhaitent.

2.4. Analyses

- 15 Comme les phases de la séance sont itératives et afin d'avoir un portrait de la nature de l'engagement requis par les élèves dans le cadre des séances observées, dans un premier temps, les bornes temporelles des différentes phases (Desbiens et al., 2023) ont été identifiées pour chacune des séances (voir Annexe 3). Par exemple, dans une même séance, il pouvait y avoir deux phases de préparation, deux phases de réalisation, une phase d'intégration et cinq interstices. L'observateur codait donc ses observations sur une nouvelle grille à chaque nouvelle phase. Par la suite, les scores moyens et médians pour chaque phase ainsi que pour la séance totale ont été calculés. Pour assurer la validité de la codification, toutes les vidéos ont été codées par un même membre de l'équipe de recherche. L'observateur principal a recodé la même vidéo à cinq jours d'intervalle et a obtenu un coefficient intraclasse de 94,6 % (cohérence intracodeur). Un second membre de l'équipe de recherche a contre-codé un tiers des vidéos (6 sur 18)

pour atteindre un coefficient intraclasse aléatoire à deux facteurs (cohérence absolue) de 85 %, ce qui est considéré comme acceptable (cohérence intercodeur ; Yardley, 2008). Les scores obtenus ont ensuite fait l'objet d'une analyse quasi-quantitative (Maxwell, 2005).

- 16 Les données qualitatives obtenues lors des groupes de discussion ont été analysées selon la méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) qui permet de faire ressortir les occurrences et les divergences parmi les idées émises par les participants. Nous avons d'abord procédé à une transcription des verbatims afin d'en faire une lecture préliminaire. Puis, une seconde lecture a été réalisée afin d'identifier les thèmes émergents. Par la suite, nous avons circonscrit les unités de sens et de contexte (selon le sens de ce qui est nommé par les participants ; Creswell et Creswell, 2022). Nous avons ensuite procédé au codage et nous avons retiré puis classé les extraits selon les thèmes conceptualisant identifiés lors de la seconde lecture. Les deux codeurs ont comparé et discuté leurs résultats respectifs jusqu'à l'obtention d'une cohérence intercodeur de 85 % après quoi, le premier codeur a poursuivi l'analyse qualitative par lui-même. Il a toujours fait appel au second codeur en cas d'incertitude. Tous les thèmes émergents ont fait l'objet d'un examen attentif par les membres de l'équipe afin d'établir leur pertinence au regard des intentions de l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Une synthèse a finalement été réalisée pour chacun de ces thèmes. Le logiciel NVivo 10 a été utilisé pour la codification des énoncés dans les différents thèmes et le calcul du score intercodeur.

3. Résultats

- 17 En lien avec le premier objectif de recherche, le Tableau I présente les scores moyens et médians relatifs à l'engagement des élèves de chacun des groupes. Les scores obtenus témoignent d'un engagement assez élevé de la part des élèves, et ce, particulièrement lors des séances enseignées en présentiel. Les scores les plus faibles en termes d'engagement se retrouvent en phase de préparation (en présentiel ou à distance).

Tableau I : scores moyens et médians observés relatifs à l'engagement des élèves

	Séances en présentiel									
	P		R		I		Int		Total	
	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn
Secondaire										
Participant 1	3,60	4,00	5,35	5,00	5,33	6,00	6,23	6,00	5,13	5,50
Participant 2	4,00	4,00	4,80	5,00	5,33	5,00	5,75	5,50	4,97	5,00
Participant 3	5,13	5,00	5,33	5,50	5,88	6,00	5,38	5,00	5,43	5,25
Primaire										
Participant 4	4,56	6,00	5,05	6,00	5,57	6,00	6,07	6,00	5,31	6,00
Participant 5	4,62	6,00	5,51	6,00	4,44	5,00	6,13	6,00	5,17	6,00
Participant 6	5,02	6,00	3,42	3,00	5,42	6,00	6,00	6,50	4,97	6,00
Séances à distance										
Secondaire										
Participant 2	4,86	6,00	5,00	5,00	-	-	4,00	4,00	4,76	6,00
Participant 3	2,75	2,50	5,25	5,50	-	-	-	-	4,00	4,50

Note. M = moyenne; Mdn = médiane; P = préparation; R = réalisation; I = intégration; Int = interstices; Total = total des séances; minimum = 1; maximum = 7. Le participant 2 a donné une seule séance en présentiel (la première), les données présentées sont donc tirées d'une seule séance plutôt que de deux ou trois comme les autres enseignants. Le participant 3 a donné une seule séance à distance (la dernière), les données présentées sont donc tirées d'une seule séance plutôt que de deux comme celles du participant 3.

Précisément, les élèves du primaire semblaient généralement plus engagés dans la phase de préparation par rapport à ceux du secondaire. De plus, les élèves du primaire étaient particulièrement engagés lors des interstices des séances, bien que par rapport aux autres phases des séances, le niveau d'engagement des élèves du secondaire était également plutôt élevé. Il est à noter que la durée accordée à cette phase était assez courte (moins de sept minutes en moyenne par cours). On remarque aussi que la phase d'intégration était absente lors des cours enseignés à distance.

- 18 En lien avec le deuxième objectif de recherche et afin d'interpréter ces résultats quasi-quantitatifs selon le point de vue des élèves, les analyses qualitatives ont permis de circonscrire les réponses obtenues selon deux thématiques principales soit les effets négatifs de la pandémie sur l'engagement des élèves ainsi que les perceptions ambivalentes de la pandémie.

3.1. L'effet négatif des contraintes sociosanitaires sur l'engagement des élèves

- 19 Les participants identifient un élément global ayant affecté négativement l'engagement des élèves dans les cours, soit les contraintes sociosanitaires. Les résultats des entretiens individuels et de groupe indiquent que le port du masque, le besoin de désinfecter le matériel et de se laver les mains systématiquement ainsi que le respect strict de la distanciation physique ont contribué à déprécier des cours d'ÉPS vécus en présence. Ils ont également fait valoir de quelle manière les cours en ligne ont été perçus comme une entrave à leur engouement face aux cours d'ÉPS.

3.1.1. Le port du masque

- 20 Afin de rendre possible le retour à l'école, les élèves devaient porter le masque durant les cours d'ÉPS en présentiel. Les résultats indiquent que, pour les élèves, cette contrainte sociosanitaire a été perçue comme étant une barrière à leur engagement. D'une part, certains participants ont indiqué que le port du masque a affecté les relations interpersonnelles entre les élèves de même qu'entre les élèves et l'enseignant. Effectivement, selon certains participants, le masque a rendu la communication moins facile tel que le mentionne un élève (S2P²) : « [...] les personnes sont en arrière, parfois il y en a qui parlent comme ça, et avec le masque, on n'entend vraiment pas bien ». D'autre part, certains participants ont identifié le masque comme étant dérangement pour eux (distraction, masque humide). À ce sujet, un élève (S4P) a indiqué : « Le masque, en arrière des oreilles, ça fait mal » et un élève (S5P) a ajouté : « [...] ça peut être mouillé (le masque), donc ce n'est pas très pratique ». De plus, les participants ont rapporté que le masque était une barrière à l'intensité de leur participation dans les cours en présentiel, notamment parce qu'ils avaient l'impression qu'il leur donnait de la difficulté à respirer durant l'effort, comme le souligne un élève (S5P) en indiquant que la « respiration est moins bonne » avec le masque durant le cours d'ÉPS. Un autre participant du primaire a plutôt fait valoir son envie de retirer le masque lorsqu'il est actif et qu'il a chaud : « C'est vraiment plus difficile de faire des jeux ou des activités qui durent longtemps, parce que quand tu as le masque, tu sues plus vite, tu es plus épuisé plus vite parce que tu as moins d'air qui vient » (S10P).

3.1.2. Désinfection

- 21 La deuxième contrainte sociosanitaire imposée pour permettre le retour à l'école a consisté en l'obligation de désinfecter le matériel entre l'utilisation des élèves ainsi que le lavage des mains au début et à la fin des cours. Du point de vue des élèves, cette réalité les a amenés à être moins actifs durant les cours, notamment parce qu'ils devaient prendre plus de temps pour désinfecter le matériel ou encore en raison de la manière de devoir procéder aux routines telles que se laver les mains ou avoir accès au vestiaire pour se changer : « ça prend 5-10 minutes de plus à chaque transition, ben pas à chaque transition, mais tsé, en tout, ça nous fait 5-10 minutes de moins de cours parce que ça prend plus de temps pour se changer » (S10P). Cette même réalité a également amené les enseignants à retirer certaines activités, notamment afin de diminuer les moments de désinfection du matériel ou afin de réduire l'utilisation de dossards à laver entre chaque utilisation. À ce sujet, un élève (S7P) a dit : « on peut moins faire de cours avec des accessoires, comme hockey et tout, parce qu'après, on doit tous les désinfecter ».

3.1.3. Distanciation physique

- 22 La troisième contrainte sociosanitaire qui a été perçue par les participants comme une barrière à l'engagement des élèves dans les cours d'ÉPS est la nécessité de respecter une distance de deux mètres entre eux en tout temps. Certains participants ont également fait valoir que ce qui a causé leur désengagement est le fait qu'habituellement ils apprécient les cours d'ÉPS parce que ceux-ci représentent des occasions de socialiser (contexte dans lequel ils peuvent davantage échanger et jouer avec leurs camarades de classe par rapport aux autres contextes scolaires). Or, afin de

faire respecter la distanciation physique prescrite, les interactions entre les pairs étaient plus restreintes, ce qui a notamment diminué le degré de plaisir éprouvé durant les cours tel qu'un participant (S4P) l'a souligné : « Il faut que tu gardes ta distance, on est avec des amis, on ne peut pas vraiment se parler, c'est moins le fun comme ça ».

3.1.4. Cours en ligne

- 23 Finalement, les participants ont tous indiqué que les cours en ligne ont été une source importante du déclin du niveau d'engagement des élèves dans les cours d'ÉPS. D'abord, les cours en ligne ont amené les élèves à les vivre à partir de leur domicile et, par le fait même, à participer de manière individuelle, ce qu'ils trouvaient moins intéressant. Certains ont notamment fait valoir le sentiment d'isolement qu'ils ont ressenti à être actifs sans leurs camarades de classe alors que c'est généralement ce qui les intéresse dans les cours en présentiel. À titre d'exemple, un élève (S5S) a dit :

Ben, sûrement parce que les cours d'éduc. à la maison, c'est sûr que c'est moins intéressant qu'à l'école, parce que tu n'as pas tes amis à côté de toi pour niaiser, faire des trucs de même. C'est sûr que c'est plus difficile, puis y'a des personnes qui peuvent trouver ça plus plate...

- 24 Un autre participant (S2P) mentionnait : « Moi, c'est que je manque mes amis, parce que c'est plus [...] de rester avec ses amis que de les appeler sur téléphone ou sur TEAMS ». Puis, le choix des activités proposées par les enseignants afin de pouvoir permettre aux élèves d'être actifs dans leur environnement respectif a également été perçu comme un élément pouvant expliquer le désengagement des élèves. Effectivement, les enseignants ont dû proposer des activités d'apprentissage réalisables de manière individuelle à la maison. Du point de vue des élèves, ils se sont désengagés dans la pratique de ces tâches, notamment parce qu'ils appréciaient habituellement les activités d'équipe et qu'il y avait très peu d'occasions où ils pouvaient en faire. À titre d'exemple, un élève (S2S) a dit :

Ben c'est sûr, mais parce qu'à la maison, t'as pas la même motivation qu'à l'école, surtout quand t'es tout seul là. Ça prend de la volonté pour faire du sport là, surtout qu'à l'école, c'est un jeu là, c'est jouer au ballon pis là tu cours, pis t'as du plaisir. Mais à la maison, c'est vraiment l'exercice physique, c'est pas la même chose faire de l'exercice physique pis faire du sport d'équipe là. C'est pas la même motivation qui faut que t'aïlles.

- 25 De plus, certains participants ont fait valoir les difficultés qu'ils ont rencontrées pour s'engager dans la tâche proposée par l'enseignant. Plus spécifiquement, certains ont indiqué des difficultés relatives à leur domicile tel qu'un élève (S2P) a dit : « [...] À la maison, quand mes parents me disent d'arrêter de faire de la corde à sauter, parce qu'ils ont peur qu'en bas ils se fatiguent, parce qu'on ne veut pas déranger ». D'autres ont plutôt fait valoir les difficultés à se procurer le matériel nécessaire pour réaliser la tâche proposée : « et aussi, le matériel, ce n'est pas donné à tout le monde d'avoir le matériel chez soi » (S3P). Finalement, certains élèves ont fait valoir que le fait qu'ils étaient moins surveillés qu'à l'école les a amenés à ne pas réaliser les tâches demandées :

Ben c'est sûr que quand on est à la maison, y a personne pour nous surveiller, alors on se sent pas obligés de le faire ou, si on le fait, on se sent pas obligé de mettre les efforts pour le faire (S1S).

- 26 Certains ont notamment mentionné qu'ils ont préféré faire semblant et s'occuper à d'autres tâches plutôt que de réellement faire l'activité proposée (ex. : « personne fait

les travaux à la maison en ligne, sauf quand la caméra est allumée. Mais sinon, si le prof. dit d'aller faire ça ultérieurement, la plupart des gens le font pas ou trouvent le moyen de faire semblant de le faire » [S2S]).

3.2. Perceptions ambivalentes de la pandémie

- 27 Bien que les contraintes sociosanitaires ont amené les élèves à déprécier les cours d'ÉPS, la pandémie leur a tout de même permis de mieux considérer la valeur de ces cours. Effectivement, ils ont reconnu les qualités des cours d'ÉPS, car ils représentaient l'une des seules occasions de socialiser avec leurs pairs. D'autres ont plutôt rapporté avoir apprécié comment les cours d'ÉPS leur ont permis de vivre des expériences différentes de celles vécues dans le cadre scolaire général imposé par la pandémie : « le plaisir a augmenté en salle là... Les cours d'éduc. y sortent vraiment du lot. C'est rendu des événements spéciaux là » (S2S) ou encore :

Ben moi j'ai toujours aimé le sport, mais maintenant j'aime encore plus ça, parce que quand on est en classe, c'est plus long à cause de toutes les mesures sanitaires, donc genre chaque fois que j'entends qu'on s'en va en éducation physique, ben je suis toujours content (S7P).

- 28 Finalement, certains participants ont relevé que la pandémie avait fait augmenter leur niveau d'engagement dans les cours d'ÉPS par rapport à la période prépandémique, notamment en raison des nombreuses périodes sédentaires que la pandémie a imposées. Ils ont reconnu les bienfaits que pouvaient procurer la pratique d'activités physiques sur leur bien-être. À ce sujet, un participant a dit :

Avant, je ne me concentrais pas trop sur le sport, je me disais ce n'est pas important pour moi. J'ai des choses plus importantes à faire, j'ai des classes à faire qui sont plus importantes que de l'éducation physique. Depuis la pandémie, j'ai réalisé que l'éducation physique ce serait important pour moi autant que les mathématiques, que le français, que l'anglais (S6P).

4. Discussion

- 29 La présente étude visait à décrire l'engagement des élèves en ÉPS ainsi qu'à décrire et comprendre, selon leur point de vue, comment les mesures sociosanitaires ont influencé leur motivation et leur engagement dans les cours d'ÉPS. Bien que les résultats présentés plus haut l'aient été de manière fragmentée, il y a lieu de penser que l'expérience de la participation aux cours d'ÉPS des élèves doit plutôt être considérée dans sa globalité puisqu'elle touche toutes les dimensions de la personne de l'élève. À la fois processus et produit, l'expérience relève de l'interaction plus ou moins prolongée des élèves avec les situations proposées, de leur ressenti dans ces dernières et engendre des transformations chez ces derniers (Mukamurera et al., 2019).
- 30 Il a été étonnant d'observer un niveau d'engagement assez élevé de la part des élèves, surtout lors des séances dispensées en personne comparativement à celles données à distance. Cette différence s'explique vraisemblablement par le fait que les activités proposées à distance étaient plutôt individualisées et qu'elles étaient aussi caractérisées par un isolement de même que par un manque de proximité socio-physique avec l'enseignant et les autres élèves. En effet, les cours en ligne ont suscité beaucoup de mécontentement et de désengagement de la part de la majorité des élèves. En accord avec Faynel et Besson (2020), les élèves expliquent leur moins bon niveau

d'engagement en raison des contraintes liées à l'espace et aux activités plutôt individualisées qui sont proposées à distance. De plus, les élèves mentionnent que l'école à domicile a limité les rencontres avec leurs amis causant un sentiment de solitude et d'angoisse et frustrant leur besoin d'appartenance. Conformément, les recherches indiquent que ces mesures de confinement étaient souvent associées à de la solitude ainsi qu'à des effets négatifs sur la santé physique et mentale des élèves des niveaux scolaires inférieurs (Larsen et al., 202). Également, faute d'une supervision active de la part des enseignants et dû aux barrières liées à l'accessibilité du matériel requis et à la conciliation avec le reste de la famille, des élèves ont adopté des comportements d'esquive sachant fort bien qu'il y avait peu de risques qu'ils soient tenus responsables de leur manque d'engagement dans les tâches proposées par les enseignants (Hattie, 2012). Ces résultats concordent également avec ce que la documentation scientifique rapporte quant au soutien du besoin d'appartenance des élèves en ÉPS (Ryan et Deci, 2017). Effectivement, le fait que les élèves expliquent être moins engagés, entre autres, en raison du manque d'échange avec leurs pairs, montre qu'il s'agit d'un aspect important des cours d'ÉPS qui leur permet de vivre des expériences positives. De plus, ces résultats appuient les recommandations proposées par St-Amand et al. (2017), notamment, quant à l'importance de favoriser les échanges entre les élèves en leur proposant des tâches leur permettant de travailler en équipe ou du travail collaboratif, et ce, peu importe le contexte.

- 31 Par ailleurs, les niveaux d'engagement les plus bas ont été observés pendant la phase de préparation (en présentiel ou à distance), ce qui pourrait s'expliquer par leur longue durée (de 8 à 21 minutes) occasionnée par la désinfection du matériel, mais aussi par une communication entravée par le port du masque lors des explications données en début de cours. En effet, la désinfection du matériel a engendré de multiples pertes de temps dans la phase de préparation réduisant le temps de jeu et les activités pratiquées. Par ailleurs, la communication entravée par le masque a amené certaines incohérences quant aux directives de cours, ce qui pourrait expliquer ce relâchement de l'engagement pendant cette phase. Du point de vue de la TAD (Ryan et Deci, 2020), une mécompréhension des directives et de la structure du cours constitue une entrave au besoin de compétence et peut conduire à un désengagement chez les élèves et à une perte de plaisir. Ces résultats correspondent à ceux de Diloy-Peña et al. (2024) qui soulignent que l'adoption d'un style d'enseignement structuré, notamment en ayant des directives claires, cohérentes et concises permet aux élèves de vivre des expériences enrichissantes et augmente leur intention de s'engager dans les cours d'ÉPS. Outre le fait de rendre la communication difficile et de les distraire pendant les consignes, les élèves ont aussi exprimé leur mécontentement face au port du masque pendant la pratique d'activités physiques, soulignant notamment l'inconfort respiratoire attribué à celui-ci ainsi que le désagrément associé au fait qu'il devient humide quand le niveau de la participation gagne en intensité. Ce frein à la participation peut aussi frustrer le besoin de compétence des élèves (Ryan et Deci, 2020), ceux-ci se trouvant dans l'incapacité de fournir des efforts au maximum de leurs capacités.
- 32 Par ailleurs, les contraintes sociosanitaires imposées lors des cours en présence ont aussi orienté les choix de moyens d'action utilisés par les enseignants d'ÉPS. Par exemple, afin de limiter le temps dédié à la désinfection et à la gestion du matériel (ex. : dossards, bâtons, ballons) et de prendre en compte la barrière du masque quant à l'intensité de participation des élèves, pour le développement de la compétence

« interagir », selon les élèves, certains enseignants ont délaissé les sports collectifs au profit de moyens d'action opposant un plus petit nombre d'élèves (ex. : coopération-opposition, duel). Ce constat fait valoir la pertinence de soutenir le besoin d'autonomie des élèves, notamment en tenant compte de leurs intérêts afin de favoriser leur engagement (Girard, de Guise, et al., 2023 ; Mouratidis et al., 2017). De plus, la distanciation physique a diminué les possibilités d'interactions sociales, réduisant ainsi le plaisir partagé entre pairs et rendant le cours moins attrayant. La cumulation des entraves associées au port du masque de même qu'à l'obligatoire distanciation physique a d'ailleurs été mentionnée par certains élèves dont les besoins se sont trouvés frustrés. Effectivement, ce double inconfort, à la fois physique et affectif (Mongeau et Tremblay, 2002) a incontestablement pesé sur la satisfaction des besoins psychologiques des élèves.

- 33 D'un côté plus positif, les résultats ont tout de même témoigné d'un engagement assez élevé de la part des élèves notamment lors des séances enseignées en présentiel. Une des raisons principales de cet engagement élevé est que les cours d'ÉPS demeurent l'un des rares contextes où les élèves avaient l'opportunité à la fois de socialiser et de rester actifs, et ce, malgré toutes les contraintes énoncées. Effectivement, la socialisation est un des déterminants les plus importants de l'engagement des jeunes dans les activités physiques et sportives (Zarrett et al., 2015). Les résultats obtenus mettent de l'avant l'importance accordée par les élèves au développement de relations positives avec leurs pairs ainsi qu'avec leur enseignant pendant les cours d'ÉPS (Ekkekakis et Backhouse, 2014), et ce, particulièrement dans ce contexte hors du commun. En effet, selon les propos tenus par les élèves, l'ÉPS semble être un des cours les plus appréciés, car les élèves sentent qu'ils sortent de leur bulle de confinement. D'ailleurs, d'autres études ont pu montrer que, malgré la pandémie, l'engagement des élèves est resté relativement similaire (Godue-Couture et Tremblay, 2021). En somme, la composante sociale joue un rôle primordial dans l'engagement des élèves en ÉPS : les cours d'ÉPS sont un endroit pour socialiser avec les amis et avoir des discussions qui sortent du cadre pédagogique. Heureusement, entretenir des conversations non-pédagogiques avec les élèves semble être une pratique valorisée en ÉPS (Girard et al., accepté, 2024).
- 34 Finalement, il y a eu une prise de conscience par certains élèves de l'importance qu'avait l'activité physique dans leur vie : plusieurs élèves se sont rendu compte de l'importance sociale et du bien-être que procurent les cours d'ÉPS. Cette prise de conscience est particulièrement vraie pour ceux qui appréciaient déjà les cours d'ÉPS, mais aussi pour ceux qui ne les appréciaient pas nécessairement. Cet aspect est fort intéressant en contexte postpandémique, car il permet de renchérir sur l'importance et la nécessité de maintenir et possiblement d'augmenter le temps dédié à ces cours pendant l'horaire scolaire (Gadai et al., 2020). Par ailleurs, ces résultats renvoient à l'idée que les élèves sont plus engagés et motivés lorsqu'ils comprennent la pertinence, l'utilité et la signification des tâches et activités qui leur sont proposées (Girard, de Guise, et al., 2023 ; Steingut et al., 2017).
- 35 Les principales limites de l'étude s'expliquent par le contexte particulier de la pandémie. En outre, devant la complexité de leur tâche, peu d'enseignants ont signifié leur intérêt à participer à une étude pendant cette période, d'autant plus que celle-ci impliquait d'enregistrer leurs séances d'enseignement. Comme plusieurs enseignants ressentaient un certain sentiment d'inconfort à enseigner en ligne, le fait d'être filmés s'avérait trop intrusif. De plus, les enseignants du secondaire venaient tous de la même

école. Bien que ceci fût facilitant pour la conduite de l'étude, cela limite la représentativité des résultats puisqu'ils reflètent la réalité d'un seul établissement. Néanmoins, le fait d'avoir recueilli des données observationnelles en plus de données autorapportées par les élèves provenant des deux ordres d'enseignement permet d'ajouter une valeur aux résultats obtenus et de témoigner d'une certaine réalité vécue dans un contexte fort particulier. Finalement, le fait que les enseignants aient choisi le groupe d'élèves qui participerait à l'étude pourrait représenter un biais de sélection (ex. : élèves présentant un niveau d'engagement plus élevé que si le groupe avait été sélectionné de manière aléatoire). Toutefois, ce type de sélection nous permettait de recruter un plus grand nombre de participants.

5. Conclusion

- 36 Les résultats de l'étude montrent que les cours d'ÉPS ont conservé leur importance et ont été une source de motivation pour les élèves pendant la pandémie. Cela s'explique notamment par le fait qu'ils leur ont permis de rester physiquement actifs, de maintenir des interactions sociales et de gérer le stress lié aux contraintes imposées par les directives sociosanitaires. Il est aussi intéressant de constater que les postulats de la TAD s'appliquent aussi en contexte de crise : les besoins psychologiques de base des élèves doivent être soutenus pour favoriser un engagement et une motivation optimale (Ryan et Deci, 2020). En ce sens, les enseignants d'ÉPS sont encouragés à utiliser les stratégies motivationnelles appuyées par la documentation scientifique (Girard, Desbiens, et al., 2023). En définitive, il peut sembler contrintuitif de constater que la pandémie a entraîné des répercussions favorables sur l'engagement des élèves, révélant ainsi de nouveaux avantages qui pourront être valorisés à l'avenir, tels qu'une reconnaissance accrue de l'importance de cette matière et une meilleure intégration des enseignements d'ÉPS à domicile, notamment au regard de l'adoption de mode de vie sain et actif.

BIBLIOGRAPHIE

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J. et Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport et Exercise Psychology*, 34, 457-480.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22889689>
- Bailey, R. et Scheuer, C. (2022). The COVID-19 pandemic as a fortuitous disruptor in physical education : the case of active homework. *AIMS public health*, 9(2), 423.
<https://doi.org/10.3934/publichealth.2022029>
- Bruant, Y. (2020). Revenir en classes d'éducation physique en situation de COVID-19 : une coopération avec distanciation ! *L'Éducation Physique en Mouvement*, 4, 26-28.
<https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/>

20.500.12162/4513/4_ %20L %27 %c3 %a9ducation %20physique %20en %20mouvement %5b1 %5d.pdf ?
sequence=1etisAllowed=y

Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2022). *Research design* (6e éd.). SAGE Publications, Inc.

Desbiens, J.-F., Fraj, H., Spallanzani, C. et Laouini, B. (2023). Les bases de la communication pédagogique en enseignement de l'éducation physique en contexte scolaire. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. M. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (p. 195-224). Éditions JFD.

Diloy-Peña, S., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., García-Cazorla, J. et García-González, L. (2024). Students' perceptions of physical education teachers' (de)motivating styles via the circumplex approach : Differences by gender, grade level, experiences, intention to be active, and learning. *European Physical Education Review*, 30(4), 563-583.
<https://doi.org/10.1177/1356336x241229353>

Dubuc, M. M., Berrigan, F., Goudreault, M., Beaudoin, S. et Turcotte, S. (2021). COVID-19 impact on adolescent 24 h movement behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 9256.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18179256>

Dupont, F., Borges C. et Chevrier, J. (2023). Introduction. Dans F. Vandercleyen, B. Lenzen,

A. Mouton, C. Borges et J.-F. Desbiens (dir.), *L'éducation physique en contexte de pandémie de COVID-19 et après* (p. 19-34). Presses universitaires de Louvain.

Ekkekakis, P. et Backhouse, S. H. (2014). Physical activity and feeling good. Dans A. Papaioannou et D. Hackfort (dir.), *Routledge companion to sport and exercise psychology : Global perspective and fundamental concepts* (p. 687-704). Taylor and Francis Group.

Escriva-Boulley, G., Tessier, D., Cheval, B. et Sarrazin, P. (2020). *S'engager dans le défi de promouvoir l'activité physique des élèves lors du confinement lié au COVID-19 : étude des associations entre les déterminants motivationnels et les comportements des enseignants d'EPS*.

https://eps.dis.ac-guyane.fr/IMG/pdf/etude_pratiques_pe_dagogiques_eps_pendant_le_confinement_mars_2020.pdf

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(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gadais, T., Borges, C., Grenier, J., Rivard, M.-C., Turcotte, S., Beaudoin, S. et Verret, C. (2020). L'éducation physique et à la santé est primordiale. Voici pourquoi. *The conversation*, web.
<https://theconversation.com/leducation-physique-et-a-la-sante-est-primordiale-voici-pourquoi-140025>

Girard, S., de Guise, A.-A. et Boulanger, M. (2024). Physical education pre service teachers' beliefs about motivational strategies observed during internship. *Canadian Journal of Higher Education*, 54(1), 1-13.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.vi.189943>

Girard, S., de Guise, A.-A., Hogue, A.-M. et Desbiens, J.-F. (2023). Changes in physical education teachers' beliefs regarding motivational strategies : A quasi-experimental study. *The Physical Educator*, 80(6), 608-628.
<https://doi.org/10.18666/TPE-2023-V80-I6-11447>

Girard, S., Desbiens, J.-F. et Hogue, A.-M. (2023). Effects of a training course on creation of an empowering motivational climate in physical education : a quasi-experimental study. *Physical*

Education and Sport Pedagogy, 28(1), 56-75.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953457>

Godoi, M., Kawashima, L., Gomes, L. et Caneva, C. (2021). Les défis et les apprentissages des formateurs d'enseignants d'éducation physique pendant la pandémie de COVID-19 au Brésil.

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 18(1), 5-20.

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-03>

Godue-Couture, C. et Tremblay, J. (2021). Enseigner l'éducation physique en temps de pandémie : pratiques enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 25-35.

<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1226>

Faynel, E. et Besson, Q. (2020). Éducation physique et confinement : témoignage d'enseignants.

L'Éducation Physique en Mouvement, 4, 9-11.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.

Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M. et Joseph-Théodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1-12.

<https://doi.org/10.18162/fp.2020.702>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Lane, J., Therriault, D., Dupuis, A., Gosselin, P., Smith, J., Ziam, S., Roy, M., Roberge, P., Drapeau, M., Morin, P., Berrigan, F., Thibault, I. et Dufour, M. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the anxiety of adolescents in Québec. *Child and Youth Care Forum*, 51, 811-833.

<https://doi.org/10.1007/s10566-021-09655-9>

Larsen, L., Helland, M. S. et Holt, T. (2022). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19 : A focus on children's reactions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(8), 1-11.

<https://doi.org/10.1007/s00787-021-01758-x>

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(6), 421.

[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)

Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A. et Laurin, I. (2021). *La recherche en éducation à la petite enfance. Origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université du Québec.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2^e éd.). Sage

Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *Survivre : la dynamique de l'inconfort*. Presses de l'Université du Québec.

Mook, D. G. (1996). *Motivation : The organization of action*. W.W. Norton et Company.

Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J. C., Vanderloo, L. M. et Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth : a national survey.

International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 17(1), 85.

<https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>

- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L. et Vansteenkiste, M. (2017). Begin of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination : the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435-450.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863>
- Mouton, A., Potdevin, F., Carnus, M.-F., Carminatti, N. et Turcotte, S. (2021). *Activité physique des jeunes et enseignement-apprentissage en éducation physique durant la pandémie de la COVID-19 : vers une transformation des pratiques ?* [communication orale]. AIESEP 2021.
<https://hdl.handle.net/2268/261935>
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal, *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p. 130-160). Presses de l'Université Laval.
- Noetel, M., Parker, P., Dicke, T., Beauchamp, M. R., Ntoumanis, N., Hulteen, R. M., Diezmann, C., Yeung, A., Ahmadi, A., Vasconcellos, D., Mahoney, J., Datta, P., Doidge, S. et Lonsdale, C. (2023). Prediction versus explanation in educational psychology : A cross-theoretical approach to Using teacher behaviour to predict student engagement in physical education. *Educational Psychology Review*, 35(73), 1-40.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09786-6>
- Poirel, E. (2017). Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale optimale. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 147-164.
<https://doi.org/10.7202/1040248ar>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
<https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Rollo, S., Antsygina, O. et Tremblay, M. S. (2020). The whole day matters : understanding 24-hour movement guideline adherence and relationships with health indicators across the lifespan. *Journal of Sport and Health Science*, 9(6), 493-510.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.07.004>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory : An organismic-dialectical perspective. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of Self-Determination Research* (p. 3-33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Sport, physical activity, and physical education. Dans R. M. Ryan et E. L. Deci (dir.), *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (p. 481-507). The Guilford Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sauvé, D. (2020). Éducation physique à la carte à l'école post-confinement. Société Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/sports/1700643/education-physiquecarte-ecole-post-confinement>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

- St-Amand, J., Girard, S. et Smith, J. (2017). Sense of belonging at school : Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-119.
- Steingut, R. R., Patall, E. A. et Trimble, S. S. (2017). The effect of rationale provision on motivation and performance outcomes : A meta-analysis. *Motivation Science*, 3(1), 19-50.
<https://doi.org/10.1037/mot0000039>
- St-Pierre, É. et Julien, G. (2021). L'enseignement de l'éducation physique en formule hybride : l'expérience d'un enseignant au secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 162-171.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1331>
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Dupéré, V., Marks, A. K. et Olivier, E. (2021). Canadian adolescents' internalized symptoms in pandemic times : Association with sociodemographic characteristics, confinement habits, and support. *Psychiatric quarterly*, 92(3), 1309-1325.
<https://doi.org/10.1007/s11126-021-09895-x>
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M. et al. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth : an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), S311-S327.
<https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151>
- Vanderclayen, F., Lenzen, B., Mouton, A., Borges, C. et Desbiens, J-F. (2023). Introduction. Dans F. Vanderclayen, B. Lenzen, A. Mouton, C. Borges et J-F. Desbiens (dir.), *L'éducation physique en contexte de pandémie de COVID-19 et après* (p. 9-15). Presses universitaires de Louvain.
- Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative research. Dans J. A. Smith (dir.), *Qualitative psychology : A practical guide to research methods* (p. 235-251). Sage.
- Zarrett, N., Sorensen, C. et Cook, B. S. (2015). Physical and Social-Motivational Contextual Correlates of Youth Physical Activity in Underresourced Afterschool Programs. *Health Education & Behavior*, 42(4), 518-529.
<https://doi.org/10.1177/1090198114564502>

ANNEXES

Annexe 1 : grille d'observation pour mesurer l'engagement des élèves

Grille d'évaluation du niveau d'engagement d'un groupe d'élèves en ÉPS									
Phase de préparation									
1. Les élèves ne portent pas du tout attention aux propos de l'enseignant	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves sont très attentifs aux propos de l'enseignant	
2. Les élèves ne posent aucune question	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves posent plusieurs questions	
3. Les comportements des élèves dérangent le déroulement du cours	1	2	3	4	5	6	7	Les comportements des élèves ne dérangent pas le déroulement du cours	

4. Les élèves ne répondent pas aux questions de l'enseignant	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves répondent aux questions de l'enseignant	
Phase de réalisation									
5. Les élèves ne manifestent aucun effort dans les activités et les exercices	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves manifestent de grands efforts dans les activités et les exercices	
6. Les élèves ne sollicitent pas d'aide lorsqu'ils en ont besoin	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves sollicitent de l'aide lorsqu'ils en ont besoin	
7. Les élèves abandonnent rapidement devant des tâches difficiles	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves sont persévérants devant des tâches difficiles	
8. Les élèves ne semblent pas avoir de plaisir dans le cours d'ÉPS	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves semblent avoir du plaisir dans le cours d'ÉPS	
9. Les comportements des élèves dérangent le déroulement du cours	1	2	3	4	5	6	7	Les comportements des élèves ne dérangent pas le déroulement du cours	
Phase d'intégration									
10. Les élèves ne portent pas du tout attention aux propos de l'enseignant	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves sont très attentifs aux propos de l'enseignant	
11. Les élèves ne posent aucune question concernant les expériences vécues durant ou en lien avec le cours d'ÉPS	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves posent plusieurs questions concernant les expériences vécues durant ou en lien avec le cours d'ÉPS	
12. Les comportements des élèves dérangent le déroulement du cours	1	2	3	4	5	6	7	Les comportements des élèves ne dérangent pas le déroulement du cours	
13. Les élèves ne répondent pas aux questions de l'enseignant	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves répondent aux questions de l'enseignant	
Interstices									
14. Les élèves n'effectuent pas les tâches d'organisation conformément aux attentes	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves effectuent les tâches d'organisation conformément aux attentes	
15. Les comportements des élèves dérangent le déroulement du cours	1	2	3	4	5	6	7	Les comportements des élèves ne dérangent pas le déroulement du cours	

Annexe 2 : canevas d'entretien

VÉCU DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE AU REGARD DES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE DURANT LA PANDÉMIE DE COVID-19

Grille d'entretien individuel (30 minutes) et de groupe (60 minutes)

Dans la finalité de générer de l'information permettant de mieux comprendre le vécu des élèves au regard des cours d'ÉPS durant la pandémie de Covid-19, les aspects d'interrogation à couvrir sont :

PERCEPTION DES COURS D'ÉPS

Comment ça se passe dans ton école depuis le début de la pandémie ?

De manière générale, comment la pandémie influence-t-elle la motivation des élèves face à l'école ?

Qu'est-ce qui a le plus changé dans tes cours d'éducation physique depuis le début de la pandémie ?

EFFETS DES CHANGEMENTS SUR LA MOTIVATION ET SUR L'ENGAGEMENT

De manière générale, comment la pandémie influence-t-elle la motivation des élèves face à l'ÉPS ?

Comment tu expliques ça ?

Quels effets la pandémie a-t-elle eus sur :

L'appréciation des élèves du cours d'ÉPS ? ;

Le type d'activités qui sont proposées aux élèves en ÉPS ?

Le plaisir que les élèves manifestent à participer au cours d'ÉPS ? ;

L'engagement des élèves dans les cours d'ÉPS ? ;

La manière dont les élèves interagissent avec l'enseignant(e) durant les cours d'ÉPS ? ;

La manière dont les élèves interagissent avec les autres élèves de la classe durant les cours d'ÉPS ?

OPINION

Selon toi, qu'est-ce que l'enseignant(e) d'ÉPS pourrait-il (elle) faire pour augmenter la motivation des élèves à participer activement au cours d'éducation physique ?

FERMETURE

Nous arrivons à la fin de l'entrevue. Y a-t-il des éléments que nous avons oubliés et sur lesquels tu aimerais te prononcer ?

Annexe 3 : bornes temporelles (temps moyen) pour chacune des phases de la séance

	Séances en présentiel			
	Préparation	Réalisation	Intégration	Interstices
	M	M	M	M
Secondaire				
Participant 1	00 :21 :16	00 :38 :29	00 :10 :43	00 :01 :19
Participant 2	00 :08 :06	00 :36 :23	00 :00 :00	00 :00 :00
Participant 3	00 :11 :50	00 :35 :12	00 :06 :41	00 :05 :50
Primaire				
Participant 4	00 :16 :40	00 :30 :11	00 :03 :36	00 :04 :37
Participant 5	00 :19 :31	00 :28 :28	00 :02 :29	00 :06 :35
Participant 6	00 :16 :53	00 :31 :44	00 :07 :16	00 :06 :37
	Séances à distance			
Secondaire				
Participant 2	00 :18 :30	00 :16 :47	00 :00 :00	00 :01 :35
Participant 3	00 :13 :47	00 :41 :43	00 :00 :00	00 :00 :00

Note. M = moyenne en minutes ; Le participant 2 a donné une seule séance en présentiel (la première), les données présentées sont donc tirées d'une seule séance plutôt que de deux ou trois comme les autres enseignants. Le participant 3 a donné une seule séance à distance (la dernière), les données présentées sont donc tirées d'une seule séance plutôt que de deux comme celles du participant 3.

NOTES

1. Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé.
2. S2P = sujet 2 primaire ; S5S = sujet 5 secondaire

RÉSUMÉS

En 2020, la pandémie de COVID-19 a profondément modifié les habitudes des élèves, notamment au regard de leur pratique d'activités physiques. Les objectifs de cette étude réalisée au Québec (Canada) sont de décrire le niveau d'engagement des élèves dans les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) en temps de pandémie et de comprendre comment les directives sociosanitaires ont influencé leur motivation et leur engagement dans cette matière. Six enseignants (primaire = 3 ; secondaire = 3) ont accepté de se faire filmer pendant trois cours d'ÉPS (en présence ou à distance). Trois entretiens de groupes (un par école) ont été animés auprès de 12 élèves du primaire et cinq entretiens individuels ont été menés avec les élèves du secondaire. Les données ont été analysées en utilisant un devis mixte (points de vue objectif et subjectif). Les observations ont révélé un engagement relativement élevé des élèves, surtout dans les cours en présentiel. Les entretiens ont mis en lumière les défis entravant l'engagement des élèves tels que le port obligatoire du masque, la désinfection du matériel, la distanciation physique et les cours en ligne. En conclusion, les élèves ont reconnu la valeur et l'importance des cours d'ÉPS pour leur socialisation et leur bien-être physique et mental.

In 2020, the COVID-19 pandemic had a profound effect on students' habits, particularly regarding their physical activity. The objectives of this study conducted in Quebec (Canada) are to describe students' engagement in physical and health education (PHE) classes during the pandemic, and to describe and understand how health and social guidelines influenced their motivation and engagement in PHE classes. Six teachers (primary = 3 ; secondary = 3) agreed to be filmed during three PE classes (face-to-face or distance learning). Three group interviews (one per school) were conducted with 12 primary students, and five individual interviews were conducted with secondary students. The data were analyzed using a mixed design (objective and subjective points of view). Observations revealed relatively high student engagement, especially in face-to-face classes. Interviews highlighted challenges hindering student engagement such as wearing masks, disinfecting of equipment, physical distancing, and online courses. In conclusion, students recognized the value and importance of PHE classes for their socialization and physical and mental well-being.

INDEX

Mots-clés : motivation, engagement, pandémie, COVID-19, éducation physique

Keywords : motivation, engagement, pandemic, COVID-19, physical education

AUTEURS

STÉPHANIE GIRARD

Chaire de recherche UQTR Junior sur la motivation et l'inclusion en activité physique, de l'enfance à l'adolescence, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

JEAN-FRANÇOIS DESBIENS

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Faculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke, Canada.

JASON D'AMOURS

Chaire de recherche UQTR Junior sur la motivation et l'inclusion en activité physique, de l'enfance à l'adolescence, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

AUDREY-ANNE DE GUISE

Chaire de recherche UQTR Junior sur la motivation et l'inclusion en activité physique, de l'enfance à l'adolescence, Département d'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada