

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

ANDRÉE-ANN BOLDUC

CONCEVOIR UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE POUR
ENSEIGNER L'ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS UNE PERSPECTIVE
COLLABORATIVE ET INTERDISCIPLINAIRE AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

AOÛT 2020

Sommaire

Cet essai de développement professionnel vise la conception d'un dispositif d'apprentissage pour enseigner l'éducation à la santé (ES) en interdisciplinarité avec des enseignantes titulaires de sixième année et des enseignants en éducation physique et à la santé (EPS) et en collaboration avec des partenaires sociaux. Trente-six élèves de sixième année ont participé à sa mise à l'essai au courant des mois de février et mars 2020. J'ai réalisé cet essai pour répondre à un besoin professionnel de conception d'un outil d'enseignement concret pour enseigner l'ES. Le dispositif d'apprentissage a été conçu et mis à l'essai à partir de l'approche de la gestion appropriative de la santé qui vise la réflexion, la conscientisation, l'autonomisation et la responsabilisation des élèves dans leur quête de santé et de bien-être (Bezeau, 2019; Turcotte, 2006). La conception et la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage ont été inspirées des étapes de mise en œuvre d'un projet proposées par Broussouloux et Houzelle-Marchal (2006) ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a).

Remerciements

Bien que ce travail soit le fruit d'un investissement personnel, il n'aurait pas pu être réalisé sans l'apport de certaines personnes que je souhaite remercier. D'abord, je voudrais remercier mon tuteur François Vincent, qui s'est intéressé à mon projet de maîtrise dès le premier jour. Ta disponibilité, ton écoute, ton positivisme et ton professionnalisme ont facilité mon cheminement. Je te serai toujours reconnaissante des efforts et du temps que tu as mis dans mon projet de maîtrise. Également, je souhaite remercier mon co-tuteur Sylvain Turcotte. Ton investissement, tes recherches et ton apport pour l'EPS sont remarquables. Merci pour tes encouragements et pour les judicieux conseils. Je n'aurais pas pu espérer avoir un aussi bon modèle pour ma carrière. Ce fut un énorme plaisir et un privilège de travailler avec vous deux.

Je remercie également les professeurs des cycles supérieurs du département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Outaouais, ainsi que mes collègues et amis à la maîtrise et dans les milieux scolaires qui m'ont encouragée. Votre écoute et vos conseils ont entraîné de nombreuses réflexions et m'ont fait cheminer sur les plans personnel et professionnel.

Enfin, cet essai n'aurait pas vu le jour sans le support constant de ma famille que je souhaite remercier profondément pour leurs encouragements dans la poursuite de mes études. Votre présence et votre écoute ont été indispensables. Un merci spécial à mon filleul Thomas qui m'a donné l'énergie nécessaire pour compléter cet essai, et à mon assistant Rolo pour sa présence. Je remercie également mes amis qui ont été présents pour moi, particulièrement Annie-Pier qui a passé plusieurs heures à m'écouter et me soutenir tout au long de mon parcours.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements	iii
Liste des tableaux	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - La problématique.....	4
1.1 Habitudes de vie des élèves	5
1.2 L'ES à l'école	6
1.3 Enseignement de l'ES en EPS	8
1.4 Objectifs d'apprentissage de développement professionnel	10
CHAPITRE I - Cadre théorique	13
2.1 Le concept d'ES	15
2.2 Le concept de développement de la compétence <i>Adopter un mode de vie sain et actif</i>	17
2.3 Le concept de dispositif d'apprentissage	18
2.4 Approche d'ES choisie pour le dispositif	20
2.5 Dimensions de l'ES	21
CHAPITRE III - Méthodologie	23
3.1 Étapes de mise à l'essai du dispositif d'apprentissage	24
3.1.1 Constituer l'équipe et mobiliser le milieu	24
3.1.2 Analyser la situation et établir des objectifs	25
3.1.3 Mettre en œuvre le dispositif d'apprentissage	28
3.1.4 Évaluer le dispositif d'apprentissage	28
3.2 Échantillon et participants	29
3.3 Éthique de la recherche.....	30
CHAPITRE IV - Résultats	31
4.1 Conception du dispositif d'apprentissage	32
4.2 Mise à l'essai du dispositif d'apprentissage	40
4.2.1 Présentation des cGO	41
4.2.2 Questionnaire sur les habitudes alimentaires et discussion de groupe.....	41
4.2.3 Dépense calorique	42
4.2.4 Organisme NousRire.....	42

4.2.5 Journal de bord.....	43
4.2.6 Ferme aux Pleines Saveurs	43
4.2.7 Chasse au trésor.....	44
4.2.8 Présentation d'une nutritionniste.....	44
4.3 Contraintes de la mise à l'essai et pistes de solutions.....	45
4.4 Limites du dispositif d'apprentissage	48
CHAPITRE V - Bilan des apprentissages	49
5.1 Mes apprentissages lors de la recension des écrits	50
5.2 Mes apprentissages lors de la conception du dispositif d'apprentissage	54
5.3 Mes apprentissages lors de la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage	55
CONCLUSION	59
APPENDICE A - Certificat éthique	63
APPENDICE B - Planification du dispositif d'apprentissage.....	65
APPENDICE C - Carnet santé	79
APPENDICE D - Situation d'apprentissage en arts.....	105
APPENDICE E - Situation d'apprentissage en français	113
RÉFÉRENCES	118

Liste des tableaux

Tableau 1. Analyse des deux approches en ES	20
Tableau 2. Calendrier des activités.....	33

INTRODUCTION

En 2018, 35 % des enfants âgés de 5 à 17 ans respectent les Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures quant au niveau d'activité physique suggéré et 51 % d'entre eux s'adonnent à plus de deux heures par jour de « temps de loisir devant un écran » (ParticipACTION, 2018, p. 2). Ces éléments sont autant d'indices de leur difficulté à adopter de saines habitudes de vie. Les écoles québécoises peuvent aider à améliorer la situation, alors que l'un des rôles attendus est de promouvoir la santé, notamment en donnant des outils aux élèves pour faire des choix éclairés quant à leur santé et pour adopter de saines habitudes de vie (Jourdan, Pied, Aublet-Cuvelier, Berger *et al.*, 2002; Organisation mondiale de la Santé, 1986). Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du primaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2006) propose entre autres d'aborder cette situation par le domaine général de formation (DGF) « Santé et bien-être ». Les DGF sont « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter » (MELS, 2006, p. 7). Ils sont des prémisses au développement des compétences disciplinaires et transversales. L'école intègre le DGF « Santé et bien-être » pour aider les élèves à comprendre les conséquences que peuvent entraîner leurs choix en matière de santé et d'habitudes de vie (MELS, 2006).

Il existe également d'autres moyens d'aborder les habitudes de vie dans les écoles, comme par le biais de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* du programme d'éducation physique et à la santé (EPS). Cette compétence vise à conscientiser

les élèves sur les éléments pouvant affecter leurs habitudes de vie (MELS, 2006). Elle cherche à ce qu'ils évaluent les effets de leurs habitudes de vie et à ce qu'ils fassent des choix éclairés à ce propos. Cependant, je ne sais pas comment enseigner les habitudes de vie et aborder l'éducation à la santé (ES). Étant enseignante en EPS, vis une problématique professionnelle concernant le DGF « Santé et bien-être » et la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif*, car peu de pistes sont offertes par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sur les moyens d'enseigner l'ES.

Dans le présent essai, je présenterai ma situation en EPS et ma difficulté à intégrer l'ES par le biais de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* et le DGF « Santé et bien-être ». Je souhaite améliorer ma propre pratique enseignante concernant l'ES et trouver une façon de l'enseigner dans une perspective interdisciplinaire et collaborative. Ainsi, j'ai créé un dispositif d'apprentissage appuyé par la recherche scientifique, à partir du DGF « Santé et bien-être » et de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif*. Dans cet essai, j'expliquerai la problématique que je vis, mes objectifs d'apprentissage et ma posture épistémologique et je définirai les concepts d'ES, de développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* et de dispositif d'apprentissage. Je présenterai l'approche et les dimensions de l'ES qui seront abordées, je définirai ma méthodologie, j'établirai les résultats et je ferai un bilan de la mise à l'essai du dispositif. Cela me permettra d'avoir un outil d'enseignement concret pour aborder l'ES auprès d'élèves de sixième année en interdisciplinarité avec des enseignantes titulaires de sixième année et en collaboration avec des partenaires sociaux.

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

La situation problématique concerne ma difficulté à enseigner l'ES auprès d'élèves du primaire. Je suis enseignante en EPS au primaire depuis quatre ans dans une commission scolaire de l'Outaouais. Dans les différentes écoles où j'ai travaillé, j'ai remarqué un besoin des élèves par rapport aux saines habitudes de vie. Entre autres, j'ai remarqué que leurs collations et leurs repas étaient peu équilibrés. De mon côté, je ne savais pas comment intervenir pour les outiller par rapport à l'ES. Pour bien cadrer ma problématique, je présenterai la situation québécoise concernant les habitudes de vie des élèves, l'intégration de l'ES à l'école et les difficultés d'enseignement reliées à l'ES. La problématique est suivie de la présentation de trois objectifs d'apprentissage de développement professionnel que j'ai établis pour cet essai.

1.1 Habitudes de vie des élèves

En 2018, seulement 20 % des enfants canadiens de 5 à 11 ans ont passé plus de deux heures par jour à faire de l'activité physique non organisée (ParticipACTION, 2018). En 2015, les enfants québécois de 9 à 13 ans respectaient peu les recommandations du Guide alimentaire canadien alors que 77 % d'entre eux ne consommaient pas assez de fruits et légumes, 29 % ne consommaient pas assez de produits céréaliers, 71 % ne consommaient pas assez de lait et substituts et 31 % ne consommaient pas assez de viandes et substituts (Plante,

Blanchet et Rochette, 2019). Ces données montrent que dans les cinq dernières années, plusieurs enfants québécois n'adoptaient pas de saines habitudes de vie.

À l'école où j'enseigne, ces problématiques concernant l'activité physique et l'alimentation sont visibles, car il s'agit d'une école défavorisée avec un indice socioéconomique de 10. J'ai constaté que les élèves n'adoptaient pas de saines habitudes alimentaires. À l'occasion, j'ai circulé dans l'école pour analyser leurs collations et leurs repas et j'ai constaté qu'ils consommaient beaucoup de sucreries ainsi que des aliments transformés contenant beaucoup de sel et de gras. Lorsque j'ai questionné les élèves, plusieurs d'entre eux affirmaient manger peu de fruits et de légumes, car ils ne les aiment pas. C'est pour ces raisons que j'ai choisi d'aborder l'alimentation dans le dispositif d'apprentissage que j'ai conçu.

1.2 L'ES à l'école

Pour aider à corriger ou à améliorer les habitudes de vie des élèves, les enseignants peuvent poser des actions. L'ES fait partie des « éducations à » (Lebeaume, 2010) : à la citoyenneté, à l'environnement, à la sexualité, entre autres. Les « éducations à » sont des enjeux importants pour la société actuelle. Généralement, elles nécessitent la collaboration entre l'école et différents partenaires tels que la famille, la communauté et les enseignants, entre autres (Audigier, 2015). La préoccupation avec les « éducations à », c'est que ce sont des « problèmes simplement mal structurés » (Fabre, 2014, p. 5) ce qui fait en sorte que les enseignants ne savent pas quel rôle ils ont à jouer pour les instaurer. Il semble difficile de les intégrer dans le système éducatif actuel, car le système est organisé en disciplines scolaires, « autrement dit par un découpage des savoirs et du temps scolaire autour d'un nom, d'un

horaire, d'un curriculum » (Audigier, 2015, p. 9). Cette différenciation entre les « éducations à » et l'enseignement des contenus disciplinaires est contradictoire lorsque ces deux méthodes sont exclusives l'une de l'autre (Lebeaume, 2010). Cette logique contradictoire peut être perçue dans l'intégration de l'ES en EPS, car les enseignants d'EPS craignent notamment que le temps d'enseignement de l'ES empiète sur le temps dédié à l'EPS et qu'il soit difficile de transmettre l'ensemble du programme (Turcotte, 2006). Les « éducations à » sont également difficiles à intégrer, car elles s'acquièrent sur une longue période de temps, par l'entremise de réflexion, de questionnement et de problématisation. Elles se heurtent à plusieurs problèmes alors que leur place dans le curriculum est difficile à identifier, car cela dépend de la politique éducative de chaque établissement (Lebeaume, 2010). Les enseignants ont également de la difficulté à reconnaître si les « éducations à » font partie de leur discipline ou si leur enseignement est partagé (Lebeaume, 2010). Cela s'observe entre autres par le DGF « Santé et bien-être » que tous les enseignants doivent aborder et la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* qui cible les interventions des enseignants en EPS. Aussi, il semble difficile d'enseigner l'ES, car elle ne consiste pas uniquement à transmettre des savoirs « savants » et « scolaires ». Elle nécessite de la réflexion de la part des élèves et il n'est pas possible de simplement leur dicter des façons de faire (Audigier, 2015). L'ES exige beaucoup de temps et de personnalisation des apprentissages. Les enseignants sont là pour éduquer, enseigner aux élèves à être autonomes dans la gestion de leur santé, les faire réfléchir et les conscientiser sur les impacts de leurs choix en matière d'ES (Jourdan, 2009).

1.3 Enseignement de l'ES en EPS

De leur côté, les enseignants d'EPS se questionnent sur les façons d'aborder l'ES dans leur enseignement ou dans l'école (Michaud, 2002; Motta, 1998; Turcotte, 2006; Turcotte, Gaudreau, Otis et Desbiens, 2010). Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces questionnements notamment le manque de temps, les procédures d'évaluation difficiles à mettre en place, le manque de matériel didactique et le manque de connaissances, entre autres (Turcotte, 2006). En effet, dans l'étude de Michaud (2002), les enseignants d'EPS déclarent manquer de temps pour développer des contenus d'enseignement en ES, pour s'informer davantage sur la santé et pour préparer des projets ou du contenu didactique. Ils ont peu de ressources desquelles s'inspirer pour enseigner la compétence portant sur l'ES (Turcotte, 2006). Par ailleurs, la formation initiale semble inadéquate et incomplète, car elle ne répond pas aux besoins des enseignants (Bezeau, 2019; Jourdan, 2010). Les formations continues sont trop courtes, irrégulières et peu associées à la pratique d'enseignement et aux besoins et aux champs d'intérêt des enseignants en EPS (Bezeau, 2019; Jourdan, 2010). En outre, les recherches tendent à démontrer que les enseignants d'EPS collaborent peu avec leurs collègues autant dans le milieu de l'éducation que celui de la santé (Beaudoin, Trudel et Mathias, 2006; Michaud, 2002).

D'autres obstacles font en sorte que les enseignants d'EPS se sentent démunis en terme d'ES (Jourdan *et al.*, 2002; Michaud, 2002). Certains d'entre eux font ressortir un besoin d'équipement relié à l'ES (squelette, outils de musculation et mannequin, entre autres) (Beaudoin *et al.*, 2006). Ils ont également des craintes concernant les approches principales menées en ES, puisqu'elles visent souvent la modification de comportements à partir

de connaissances théoriques comme des capsules santé ou l'utilisation de brochures et d'affiches, entre autres.

Motta (1998) dénote également la trop grande quantité de sous-thèmes reliés à l'ES et la pluralité des contenus dans ces sous-thèmes. À ce propos, selon une étude de Turcotte (2006) portant sur les pratiques enseignantes, parmi les huit objets de savoir mentionnés dans le PFEQ, seulement cinq d'entre eux seraient enseignés, soit : 1) la pratique sécuritaire d'activités physiques; 2) la pratique régulière d'activités physiques; 3) la structure et le fonctionnement du corps; 4) la condition physique et 5) l'hygiène corporelle. L'alimentation et les habitudes de vie sont également des objets de savoir enseignés fréquemment (Bezeau, 2019; Turcotte, 2006), bien que l'alimentation ne soit pas présente dans le PFEQ. Turcotte (2006) croit aussi que les objets de savoir privilégiés en ES sont enseignés pour leur caractère semblable aux objets d'enseignement-apprentissage d'EPS. Selon lui, certains objets de savoirs ne sont pas enseignés en raison de la trop grande quantité de catégories d'objets de savoir, des interprétations variées que font les enseignants d'EPS des contenus du PFEQ et du fait que l'enseignement des catégories d'objets de savoirs prend des directions multiples.

Quant à l'évaluation, les recherches tendent à démontrer que trois principaux objets de savoir sont évalués en ES : 1) la condition physique; 2) l'alimentation et 3) le port du costume d'EPS (Bezeau, 2019; Turcotte, 2006). Pourtant, seulement la condition physique est un objet d'évaluation présent dans le PFEQ. Les contenus d'apprentissage seraient également davantage évalués que le processus d'apprentissage (Turcotte, 2006). Les contenus d'apprentissage représentent les connaissances théoriques des objets de savoir et d'évaluation,

tandis que le processus d'apprentissage représente la démarche pour modifier ou maintenir ses habitudes de vie à partir de connaissances théoriques et de réflexion.

Par ailleurs, les enseignants d'EPS ont des craintes quant au temps accordé à l'enseignement de l'ES par rapport au temps dédié à l'enseignement de l'EPS et à l'explicitation des contenus du PFEQ pour chaque niveau d'enseignement (Turcotte, 2006). Pour enseigner l'ES, les enseignants d'EPS doivent souvent créer les contenus d'enseignement à partir de leur expérience (Michaud, 2002). Toutefois, il peut être difficile de transformer leurs connaissances en objets d'enseignement concrets (Michaud, 2002). Dans le milieu de l'EPS, il est souhaité par les enseignants d'avoir davantage d'outils pédagogiques pour leur permettre d'enseigner et d'évaluer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* (Gagnon, 2010; Turcotte, 2006). Aussi, ils souhaitent obtenir davantage de ressources financières pour le matériel et la formation, de documentations sur les contenus à enseigner et de pistes de travail (Michaud, 2002).

1.4 Objectifs d'apprentissage de développement professionnel

Soucieuse d'améliorer mes pratiques en ES, je souhaite concevoir et mettre à l'essai un dispositif d'apprentissage visant à enseigner l'ES par le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* et le DGF « Santé et bien-être ». Concrètement, cet objectif implique trois étapes, se traduisant par trois objectifs d'apprentissage (OA) :

1. Établir les assises théoriques relatives à l'enseignement de l'ES par une recension des écrits.
2. Concevoir un dispositif d'apprentissage en ES concernant l'alimentation.

3. Mettre à l'essai le dispositif d'apprentissage en interdisciplinarité avec des enseignantes titulaires de sixième année et en collaboration avec des partenaires sociaux.

Puisque je vis plusieurs difficultés concernant l'enseignement de l'ES, il me faut approfondir mes connaissances de l'ES et plus précisément celles concernant les pratiques enseignantes dans le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* en EPS. C'est pourquoi mon OA1 est d'établir les assises théoriques relatives à l'enseignement de l'ES par une recension des écrits. Mon OA2 est de concevoir un dispositif d'apprentissage par rapport à l'alimentation à partir des assises théoriques de l'ES pour son enseignement en contexte scolaire. C'est à partir de cet objectif que je souhaite rendre les savoirs reliés à l'alimentation plus concrets pour les élèves afin qu'ils puissent faire des choix éclairés pour leur santé et s'assurer qu'ils aient les mêmes conditions de réussite. Chaque élève vit une réalité familiale et socioéconomique différente et il faut en tenir compte lors des interventions en ES. Je devrai réfléchir à des préceptes qui permettent d'envisager un dispositif d'apprentissage permettant aux élèves d'appliquer et d'expérimenter leurs savoirs. Enfin, mon OA3 est de mettre à l'essai mon dispositif d'apprentissage dans mon enseignement en EPS, en interdisciplinarité avec des enseignantes titulaires de sixième année et en collaboration avec des partenaires sociaux. Je mettrai à l'essai le dispositif d'apprentissage avec six partenaires sociaux, deux enseignantes titulaires de sixième année et un enseignant en EPS avec qui je fais du co-enseignement.

Étant une enseignante d'EPS depuis quatre ans dans la même commission scolaire, j'ai eu l'occasion d'enseigner dans différents milieux socioéconomiques au primaire et au

secondaire. J'ai de la difficulté à intégrer les notions relatives à l'ES dans mon enseignement ainsi que dans l'environnement scolaire dans tous les milieux, car mes connaissances de l'ES sont limitées. Pour atteindre mes objectifs, je dois d'abord définir ma posture épistémologique, les concepts utilisés, l'approche d'ES choisie et les dimensions d'ES qui seront sollicitées.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Ce projet s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Selon Legendre (2005), c'est une « théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde » (Legendre, 2005, p. 1245). Pour acquérir des savoirs en ES et s'engager dans une démarche concernant ses habitudes de vie, l'élève doit interagir avec son entourage (Lafortune et Deaudelin, 2001; MELS, 2005b; Plouffe, 2015). L'école d'aujourd'hui utilise l'approche par compétences dans laquelle l'élève relie ses savoirs à des pratiques sociales. Il a la capacité de les transférer, de les mobiliser et de les adapter dans des actions quotidiennes (MELS, 2005b). C'est la théorie socioconstructiviste qui est utilisée dans le cadre de cet essai, car pour développer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*, l'élève doit réfléchir à ses habitudes de vie en interagissant avec sa famille, ses camarades de classe et des membres de la communauté. Dans cette compétence, il y a quatre composantes, à savoir : 1) l'analyse des effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être; 2) la planification d'une démarche visant à modifier certaines de ses habitudes de vie; 3) l'engagement dans cette démarche et 4) l'établissement d'un bilan. En confrontant sa propre représentation des habitudes de vie avec celle d'autrui, l'élève peut faire des choix qu'il juge utiles pour lui.

Pour établir les assises théoriques relatives à l'enseignement de l'ES en contexte d'EPS, je définirai les concepts d'ES, de développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* et de dispositif d'apprentissage. Ensuite, je présenterai l'approche d'ES qui

a été choisie pour élaborer le dispositif d'apprentissage ainsi que les dimensions d'ES qui seront privilégiées.

2.1 Le concept d'ES

Le concept d'ES est soumis à de nombreuses définitions dans la littérature. D'abord, une première définition est que l'ES correspond à l'enseignement de savoirs et au développement d'habiletés en matière de santé (Harvey, 2010). Toutefois, l'enseignement de l'ES ne consiste pas uniquement à transmettre des connaissances ou des savoirs savants (Bruneau, 2015; Dubois et Amans-Passaga, 2017; Harvey, 2010). L'ES cherche surtout à faire réfléchir les élèves sur leurs valeurs et leur permettre de développer de saines habitudes de vie (Dubois et Amans-Passaga, 2017). L'ES ne cherche donc pas à dicter ce qui est bien ou mal. Chacun adopte les pratiques qu'il juge importantes pour sa santé personnelle de façon libre et responsable en fonction des connaissances qu'il acquière (Bruneau, 2015).

À partir des connaissances et des compétences qu'ils développent, les élèves ont des choix à faire dans leur quotidien, ce qui semble donner de l'importance à leur implication, leur autonomie et leur responsabilité par rapport à l'ES. À cet effet, Jourdan (2009) définit l'ES en affirmant qu'elle devrait permettre de « développer chez les élèves la capacité à faire des choix éclairés et responsables en matière de santé » (p. 25). L'ES doit également préparer les élèves à s'attribuer les moyens de mettre en action leurs choix en matière de santé et à développer leur responsabilité à ce sujet (Bruneau, 2015; Dubois et Amans-Passaga, 2017; Lèbe, 2010; Simar et Jourdan, 2010). Pour ce faire, il semble important que l'ES permettent aux élèves de s'approprier des connaissances pour agir, des méthodes de réflexion et des attitudes positives comme la responsabilité et l'autonomie (Lèbe, 2010). En outre, l'ES tente

de permettre aux élèves d'acquérir des ressources pour agir selon leurs valeurs et leur jugement (Lèbe, 2010).

L'ES en milieu scolaire peut être représentée par les occasions d'apprentissage qui sont intentionnellement mises en place pour favoriser les changements de comportements dans le but de permettre aux élèves d'atteindre leurs objectifs personnels quant à leurs habitudes de vie (Turcotte, 2006). L'ES peut également être définie comme étant « un processus d'enseignement-apprentissage visant à développer les capacités d'adaptation des gens à leur environnement et à les orienter dans la transformation de cet environnement quand ses variations dépassent leurs capacités » (Coppé et Schoonbroodt, 1992 : cité par Turcotte, 2006, p. 15). En effet, mettre en place des actions en ES ne semble pas être un travail pouvant être réalisé individuellement. Cela consiste plutôt à discuter avec sa famille, d'autres élèves et des membres de la communauté ou à analyser le discours de décideurs politiques ou d'organismes pour trouver des habitudes de vie plus saines (Harvey, 2010; Turcotte, 2006).

Dans le cadre de cet essai, l'enseignement de l'ES permettra aux élèves de s'engager dans une démarche concernant leurs habitudes alimentaires en réfléchissant à leurs valeurs selon les quatre composantes de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* soit : 1) analyser ses habitudes de vie; 2) planifier une démarche visant à modifier ou maintenir ses habitudes de vie; 3) s'engager dans cette démarche et 4) en faire le bilan. Les élèves tenteront de développer leur autonomie et leur responsabilité quant à leurs habitudes alimentaires et faire des choix éclairés et responsables. Pour ce faire, ils auront à discuter de leurs habitudes alimentaires avec leur famille, les autres élèves, les enseignants et des partenaires sociaux. Le

concept d'ES étant défini, il s'agit maintenant de voir comment il s'applique dans le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*.

2.2 Le concept de développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*

L'ES dans les écoles peut être abordée dans le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* en EPS. Celle-ci contient une démarche dans laquelle l'élève devra respecter les quatre composantes énumérées ci-dessus. Pour définir le concept de développement de compétences, il est important de préalablement définir la compétence. La compétence est une mobilisation et une combinaison de savoirs ou de ressources internes ou externes (Lagadec, 2009; Legendre, 2008; Novic, 2010; Terré, Sève et Saury, 2016; Velasco, Learreta, Kober et Tan, 2014). À ce propos, Lagadec (2009) et Legendre (2008) précisent qu'une compétence n'est pas seulement une addition de savoirs ou une mobilisation de ressources, mais un processus dynamique. Dans cet essai, la compétence sera considérée comme une mobilisation de savoirs ou de ressources et un processus dynamique qui est en constante évolution, qui s'adapte aux différents contextes ainsi qu'aux circonstances, et qui permet de résoudre des problèmes issus d'enjeux sociaux, comme des problèmes liés aux habitudes alimentaires.

Pour développer une compétence, trois actions sont sollicitées et elles seront utilisées dans le cadre de cet essai. La première action est de réinvestir ses connaissances issues de son expérience passée dans la résolution d'un nouveau problème (Legendre, 2008). Une deuxième action est de mettre en relation les différentes ressources à sa disposition et faire des liens entre elles (Pepin, 2016; Terré *et al.*, 2016). La troisième action pour développer une compétence est d'analyser sa démarche après l'action ce qui permet à l'individu de mieux

réagir lorsque des situations imprévues surviennent (Pepin, 2016). Après avoir résolu un problème, l'élève doit réfléchir à la démarche qu'il a utilisée afin de déterminer ses réussites et ses échecs et vérifier les ressources qu'il a utilisées (Lagadec, 2009; Novic, 2010). Chaque action doit permettre la transférabilité des connaissances et la réflexion de l'élève sur ses actions passées (Novic, 2010). La démarche menant à cet objectif tend à démontrer que l'élève doit faire preuve d'engagement pour développer ses compétences (Novic, 2010; Terré *et al.*, 2016).

Dans le cadre de cet essai, le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* se fait en situation de mobilisation de compétence à partir des trois actions énumérées auparavant. Les élèves devront transférer et faire des liens entre leurs connaissances pour s'engager dans une démarche concernant leurs habitudes alimentaires. Les enseignants insisteront sur les relations créées entre les ressources qui permettent de développer une compétence (Terré *et al.*, 2016).

2.3 Le concept de dispositif d'apprentissage

À partir des aspects énoncés dans le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*, je concevrai un dispositif d'apprentissage. Ce dernier peut se définir comme étant un artefact créé à partir de matériel et d'intervenants, entre autres (Boudjaoui et Leclercq, 2014; Bourdet et Leroux, 2009). Pour créer cet artefact, divers moyens peuvent être utilisés pour simplifier la démarche d'apprentissage (Bourdet et Leroux, 2009). Ces moyens peuvent être « matériels, technologiques, symboliques et relationnels » et peuvent permettre d'établir divers comportements sociaux (Charlier, 2014, p. 153). Pour Demaizière (2008), ces moyens sont matériels et humains et facilitent le processus d'apprentissage des élèves. Le

dispositif d'apprentissage peut également être défini comme étant un assemblage de procédures d'enseignement (Pothier, 2003). En effet, l'enseignant peut utiliser des moyens d'enseignement variés afin d'améliorer la compréhension et l'intérêt des élèves. Le dispositif d'apprentissage peut être flexible quant aux supports utilisés (technologies de l'information et de la communication ou affiches, entre autres) et aux procédures d'enseignement (laboratoires, examens et devoirs, par exemple), et peut être modifié en tout temps (Pothier, 2003).

Une première fonction du dispositif d'apprentissage est de supporter les apprentissages des individus (Peeters et Charlier, 1999). Dans un dispositif d'apprentissage, on peut exiger à l'élève d'être autonome dans sa démarche (Peeters et Charlier, 1999; Pothier, 2003). Le dispositif peut être utilisé comme une balise pour soutenir les apprentissages. Il peut également avoir une fonction de clarification permettant aux élèves de s'expliquer entre eux les notions apprises et de coconstruire des connaissances (Grangeat, 2009). Peraya et Bonfils (2012) font ressortir plusieurs autres fonctions au dispositif d'apprentissage, dont celles d'information, d'interaction sociale et d'accompagnement. Pour Boudjaoui et Leclercq (2014) ainsi que Grangeat (2009), le dispositif peut être modifié en fonction de l'expérience et de la personnalité des élèves. Il peut être utile de faire appel à des ressources externes dans la création du dispositif en question (Burton, Borruat, Charlier, Coltice *et al.*, 2011).

Dans le cadre de cet essai, le dispositif d'apprentissage est un outil comprenant un ensemble de procédures d'enseignement permettant de faciliter l'apprentissage des élèves (Pothier, 2003). Les enseignants, en interdisciplinarité, coordonnent leur enseignement afin de créer des liens entre les apprentissages des élèves. Ils peuvent moduler les soutiens à l'apprentissage et les procédures d'enseignement en fonction des besoins des élèves. Les

fonctions du dispositif sont principalement de répondre à un besoin des élèves concernant l'alimentation, d'individualiser et de supporter leurs apprentissages, de développer leur autonomie, d'expliquer des notions relatives aux habitudes alimentaires, de coconstruire des connaissances et de les accompagner dans leur démarche d'adoption de saines habitudes alimentaires.

2.4 Approche d'ES choisie pour le dispositif

Dans les milieux éducatifs, il y a deux grandes approches en matière d'ES qui prédominent (tableau 1) (Bezeau, 2019; Turcotte, Gaudreau et Otis, 2007; Turcotte *et al.*, 2010). Il y a d'abord l'approche de changement de comportement qui accorde beaucoup d'importance aux connaissances et à la diminution des problèmes de santé. Puis, il y a l'approche de la gestion appropriative de la santé qui vise l'autonomisation des élèves dans la gestion de leur santé et leur développement global.

Tableau 1
Analyse des deux approches en ES

	Approche de changement de comportement	Approche de la gestion appropriative de santé
But	Éliminer les facteurs de risque pour la santé	Responsabiliser et autonomiser les élèves
Actions menées	Transmission de connaissances et adoption de comportements responsables	Accompagnement de l'élève dans la gestion appropriative de sa santé
Rôle des élèves	Passifs, ils écoutent l'enseignant	Actifs, ils participent à l'élaboration du projet et le savoir est basé sur leur expérience

Rôles de l'enseignant	Transmission du savoir; il choisit les objectifs d'apprentissage	Facilitateur, médiateur, accompagnateur et guide
-----------------------	--	--

Dans le cadre de cet essai, c'est l'approche de la gestion appropriative de santé qui sera utilisée, car elle semble être la plus adaptée pour développer des compétences reliées à l'alimentation visant à responsabiliser et autonomiser des élèves de sixième année. C'est l'approche qui est utilisée pour ce dispositif, car elle permet de développer un processus éducatif (Turcotte, Gaudreau et Otis, 2007) relatif à la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* (MELS, 2006). L'approche de gestion appropriative de la santé est également retenue, car le dispositif cherche à développer une réflexion chez les élèves et à leur faire prendre des décisions concernant leurs habitudes alimentaires. L'objectif est de leur permettre de percevoir les risques de leurs choix alimentaires sur leur santé et qu'ils sélectionnent des actions efficaces pour faire face à ces risques (Turcotte, Otis et Gaudreau, 2007).

2.5 Dimensions de l'ES

Quatre dimensions peuvent être utilisées pour enseigner l'ES : 1) affective; 2) cognitive; 3) sociale; et 4) motrice (Bezeau, 2019; Turcotte, 2006). Pour ce qui est du dispositif d'apprentissage, ce sont les dimensions cognitive, affective et sociale qui seront sollicitées. La dimension motrice n'est pas présente, car le dispositif vise la conscientisation et la responsabilisation des élèves par des discussions et des réflexions plutôt que par des activités motrices. La dimension cognitive représente les connaissances et la compréhension qu'ont les élèves d'un comportement associé aux habitudes de vie et l'analyse des conditions personnelles ou sociales (Turcotte, 2006). Cette méthode sollicite la mise en action de savoirs

ainsi que de savoir-faire (Bezeau, 2019). Cette mise en action a pour but de mettre en œuvre les connaissances acquises. L'acquisition de connaissances est nécessaire pour développer la capacité des élèves à prendre des décisions et à déterminer les habitudes alimentaires qu'ils peuvent adopter. Les élèves devront également résoudre des problèmes par rapport à leur quête de santé et de bien-être (Dubois et Amans-Passaga, 2017). En étant conscients des effets néfastes de certains choix alimentaires, ils devront trouver des solutions pour modifier ou maintenir une habitude alimentaire (Turcotte, 2006). Ils devront également justifier leurs choix et expliquer les stratégies qu'ils adopteront pour s'engager dans une démarche de modification ou de maintien d'une habitude alimentaire.

Quant à elle, la dimension affective « englobe les intérêts, les attitudes, les valeurs qui soutiennent un comportement donné ou une prise de position personnelle » (Turcotte, 2006, p. 406). Les élèves auront à réfléchir sur les valeurs qu'ils veulent prioriser dans leur quête de santé et de bien-être. Le rôle des enseignants est d'amener les élèves à développer leur sens des responsabilités envers leurs choix personnels en matière d'alimentation et de promouvoir la santé (Turcotte, 2006). Dans cette dimension, c'est le savoir-être qui est principalement sollicité (Bezeau, 2019). La dimension sociale sera également développée, car les élèves seront emmenés à discuter de leur expérience, de leurs réflexions, de leurs sentiments et de leur démarche. Ils devront régulièrement coconstruire des connaissances et confronter leur opinion avec celles des autres élèves, des enseignants, des partenaires sociaux et de leur famille. Les concepts utilisés, l'approche d'ES choisie et les dimensions de l'ES étant définis, il s'agit maintenant de présenter la méthodologie.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la conception du dispositif d'apprentissage en ES par rapport à l'alimentation et les modalités de mise en œuvre interdisciplinaire en collaboration avec les enseignantes titulaires de sixième année et des partenaires sociaux. Ces étapes représentent mes OA2 et 3. Dans les lignes suivantes, il sera question du modèle d'organisation du dispositif d'apprentissage, de l'échantillon et des participants, et de l'éthique de la recherche.

3.1 Étapes de mise à l'essai du dispositif d'apprentissage

Pour mettre à l'essai le dispositif d'apprentissage, j'ai utilisé un modèle d'organisation du dispositif d'apprentissage inspiré par la mise en commun des étapes proposées par Broussouloux et Houzelle-Marchal (2006) ainsi que celles présentes dans l'approche École en santé (MELS, 2005a), soit de : 1) constituer l'équipe et mobiliser le milieu; 2) analyser la situation et fixer les objectifs; 3) mettre en œuvre le dispositif et 4) l'évaluer. Dans les lignes qui suivent, je présenterai les actions proposées par ces auteurs et celles que j'utiliserai pour le dispositif d'apprentissage.

3.1.1 Constituer l'équipe et mobiliser le milieu

Selon Broussouloux et Houzelle-Marchal (2006) ainsi que le MELS (2005a), pour amorcer le développement d'un dispositif, on peut commencer par choisir une thématique à aborder à partir du contexte spécifique de l'école. On peut examiner la présence de problèmes qui sont reconnus comme étant importants à considérer (Broussouloux et Houzelle-Marchal,

2006). Ensuite, on peut susciter la participation d'intervenants (Broussouloux et Houzelle-Marchal, 2006; MELS, 2005a). Les intervenants peuvent être des enseignants, des parents, des élèves et des partenaires sociaux, entre autres. Ensuite, les intervenants peuvent se rencontrer pour établir une vision commune et une méthode de fonctionnement, préciser les rôles de chacun et partager les responsabilités (Broussouloux et Houzelle-Marchal, 2006; MELS, 2005a).

Je n'ai pas commencé par cette étape lors de la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage. C'est ce que j'aurais dû faire au départ, mais j'ai préféré commencer par l'analyse de la situation et l'établissement d'objectifs. En premier lieu, je souhaitais identifier les besoins des élèves et créer les activités. Je présenterai tout de même les actions réalisées par rapport à cette étape dans la section suivante.

3.1.2 Analyser la situation et établir des objectifs

Afin de définir les moyens d'action, on peut analyser la situation et dégager les besoins des élèves. Il peut être nécessaire de considérer les actions antérieures de l'établissement et du milieu, les contraintes reliées à l'école, le projet éducatif, les règlements intérieurs et les rapports de santé fournis par les partenaires sociaux (Broussouloux et Houzelle-Marchal, 2006). Il est utile d'analyser les caractéristiques de l'école et du milieu, l'état de la réussite scolaire et de la santé des élèves par la consultation de données locales, de partenaires sociaux, de parents ou d'intervenants des services de santé (MELS, 2005a). Par la suite, une analyse des informations collectées peut être faite pour dégager les besoins des élèves, fixer des priorités et des objectifs et sélectionner les actions à prioriser selon l'importance du problème, la faisabilité, les ressources et le financement. Dans la

planification, il est important de prévoir les méthodes d'organisation, les ressources, les besoins humains, financiers et matériels et l'échéancier.

Dans le cadre de la mise à l'essai du dispositif, j'ai fait une recension des actions antérieures en matière d'alimentation à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, des particularités et règlements de l'école et du projet éducatif. J'ai observé que les élèves de l'école ont participé à peu d'activités relativement à l'alimentation. Pourtant, une des actions recensées est la participation de plusieurs élèves au Club des petits déjeuners qui a pour but d'offrir des déjeuners à faible coût. Certains enseignants font également des capsules santé, surtout par rapport aux choix des collations. J'ai constaté que plusieurs élèves vivaient dans un milieu socioéconomique très faible et qu'ils avaient des origines ethniques variées. Dans les règlements de l'école, la seule mention par rapport à l'ES concerne le choix des collations. Il est indiqué que celles-ci sont privilégiées. Dans le projet éducatif de l'école, il est mentionné que l'école collabore avec le Club des petits déjeuners, les communautés Gatineau-Ouest (cGO) et le Centre intégré de santé et des services sociaux de l'Outaouais (CISSSO). Toutefois, lorsque j'ai demandé à l'administration de l'école les coordonnées des responsables scolaires du CISSSO, on m'a dirigée vers l'infirmière de l'école. Celle-ci n'avait pas d'outils à me fournir pour enseigner l'ES. Son rôle est uniquement de faire de la prévention en santé auprès des élèves de l'école. J'aurais souhaité qu'elle me fournisse des informations sur les caractéristiques du milieu et sur l'état de santé des élèves. Enfin, il est mentionné dans le projet éducatif qu'un des objectifs généraux est la promotion des saines habitudes de vie, dont l'alimentation et l'activité physique. C'est à partir des informations préalablement mentionnées que j'ai convenu des priorités d'action et des méthodes d'organisation du

dispositif selon les ressources financières disponibles. La direction de mon école m'a octroyé un budget de 500 \$ pour organiser des activités concernant le dispositif d'apprentissage.

Pour choisir les activités du dispositif d'apprentissage, j'ai procédé à un remue-méninge avec des collègues de l'école. J'ai consulté différentes ressources pouvant m'inspirer comme le défi des Cubes énergie (Le Grand défi Pierre Lavoie, 2019), le projet de Pentathlon en équipe (Gadais, Nadeau et Gagnon, 2014) et les outils pour les éducateurs physiques des Producteurs laitiers du Canada (Les Producteurs laitiers du Canada, 2019). À partir de mes réflexions, de mon expérience d'enseignante et de ces différentes ressources, j'ai transcrit toutes mes idées d'activités.

J'ai ensuite tenté de constituer une équipe et de mobiliser le milieu. D'abord, les orientations du dispositif ont été présentées au conseil d'école le 4 février 2020. Il fut difficile de recruter des intervenants, car la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage commençait le lendemain. Le dispositif aurait dû être présenté à l'équipe lors des rencontres de décembre ou de janvier, mais les orientations du dispositif n'étaient pas totalement établies à ce moment-là. Je voulais aussi recruter des intervenants lors du conseil d'établissement. Toutefois, la rencontre prévue en janvier a été annulée et la rencontre suivante avait lieu le 18 février. J'y ai participé, mais puisque les activités du dispositif étaient déjà entamées, le recrutement d'intervenants fut difficile. J'ai tout de même vérifié l'intérêt des membres du conseil d'établissement à participer au dispositif ou à partager leurs ressources. Je n'ai toutefois reçu aucune réponse de leur part. Mes collègues enseignants m'ont tout de même conseillée et soutenue dans le développement des activités du dispositif.

3.1.3 Mettre en œuvre le dispositif d'apprentissage

Pour assurer un suivi du dispositif d'apprentissage, l'utilisation d'un journal de bord est pertinente (Broussouloux et Houzelle-Marchal, 2006). C'est ce que j'ai utilisé afin de consigner mes décisions, mes réflexions, mes sentiments, mes interrogations, mes observations et mes analyses concernant les activités qui ont été mises en œuvre (Baribeau, 2005; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Mon journal de bord n'a pas de structure particulière et je l'ai utilisé de façon spontanée dans le but de comprendre comment s'est déroulée la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). J'y explique les motivations qui m'ont permis de prendre des décisions et justifier les modifications à apporter au dispositif. Je souhaitais reconstituer le déroulement des activités, décrire les lieux et les actions mises en place et me souvenir des événements (Baribeau, 2005; Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). À la fin de chaque activité, j'ai pris entre 15 et 30 minutes pour noter mes commentaires et mon appréciation des activités. J'ai également assumé les fonctions de coordination et de soutien aux actions durant la mise à l'essai du dispositif (MELS, 2005a). J'ai soutenu les élèves dans l'identification de leurs limites et dans le déroulement de leur démarche (Broussouloux et Houzelle-Marchal, 2006).

3.1.4 Évaluer le dispositif d'apprentissage

L'évaluation permet de vérifier l'atteinte des objectifs et de vérifier les effets du dispositif d'apprentissage sur les élèves, l'implication des intervenants et l'efficacité des interventions (Broussouloux et Houzelle-Marchal, 2006; MELS, 2005a). Il est possible d'évaluer le dispositif par rapport à ses impacts en portant un jugement sur les résultats et les changements ainsi qu'en vérifiant s'ils sont attribuables au dispositif (MELS, 2005a).

L'évaluation permet d'ajuster les actions, de réfléchir aux orientations et à la reproductibilité du dispositif ainsi que de communiquer les résultats obtenus. Dans cette étape, j'ai évalué spontanément le dispositif d'apprentissage en fonction du cadre théorique et du contexte pratique afin de faire ressortir des éléments du dispositif que je souhaite maintenir, modifier ou retirer. J'ai également discuté avec tous les intervenants du dispositif ainsi que les élèves de sixième année afin d'adapter les activités auxquelles ils ont participé.

3.2 Échantillon et participants

La conception et la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage (OA2 et OA3) ont eu lieu dans une école d'une commission scolaire de l'Outaouais dont l'indice socioéconomique est de 10. La mise à l'essai du dispositif est la seule activité d'ES en EPS cette année, car mon collègue en EPS et moi en sommes à nos balbutiements en matière d'ES. Mon collègue a participé à la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage, car nous enseignons aux groupes de sixième année en co-enseignement. Il a 19 ans d'expérience en enseignement de l'EPS et est présent dans cette école depuis quatre ans. Il a reçu une formation universitaire en activité physique à Ottawa en 2001 et une autre en éducation en 2015. De mon côté, j'ai quatre ans d'expérience en enseignement de l'EPS et j'enseigne à cette école depuis un an. J'ai reçu ma formation initiale en 2016. L'une des enseignantes titulaires de sixième année a deux ans d'expérience en enseignement et travaille à notre école depuis deux ans. Elle a reçu sa formation initiale en 2019. L'autre enseignante titulaire a quatre ans d'expérience en enseignement et elle est présente à notre école depuis un an. Elle complètera sa formation en enseignement en 2020. Bien que nous soyons quatre enseignants participants au dispositif d'apprentissage, j'ai assumé l'entièreté des responsabilités de la conception et de

l'implantation de ce dernier dans l'école. Mes collègues m'ont tout de même fourni leur appui et leurs suggestions pour améliorer le dispositif. Les élèves ciblés sont en sixième année du primaire, car ils sont habitués à utiliser la démarche présente dans la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. L'échantillon sera de convenance (Fortin et Gagnon, 2016), puisque ce sont deux classes de sixième année comprenant au total 36 élèves qui ont participé à l'expérimentation. Les élèves ont été choisis pour des raisons pratiques et dans un objectif de développement professionnel.

3.3 Éthique de la recherche

Puisque des enfants sont impliqués dans la mise en œuvre de cet essai, un certificat éthique a été obtenu auprès du comité d'Éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) (appendice A). Considérant la vulnérabilité des élèves, leur niveau socioéconomique et la tenue d'un journal de bord, il était approprié de respecter les règles d'éthique de la recherche en éducation de l'UQO. Ainsi, cet essai respecte la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQO (UQO, 2017).

CHAPITRE IV

RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus quant à deux OA que j'ai établis au début de cet essai, c'est-à-dire la conception d'un dispositif d'apprentissage et sa mise à l'essai dans mon enseignement en EPS en interdisciplinarité avec les enseignantes titulaires de sixième année et en collaboration avec des partenaires sociaux.

4.1 Conception du dispositif d'apprentissage

La conception du dispositif d'apprentissage s'est déroulée du mois d'octobre 2019 jusqu'à la fin du mois de janvier 2020. Pour choisir les activités du dispositif, j'ai consulté les enseignants participants à la mise à l'essai du dispositif, c'est-à-dire mon collègue en EPS et les enseignantes titulaires de sixième année. Cette étape était nécessaire, car lors de la recension des écrits, j'ai appris que l'ES nécessite une collaboration entre les enseignants, les familles et des partenaires sociaux (Audigier, 2015). L'ES fait également partie du DGF « Santé et bien-être » (MELS, 2006). C'est pourquoi nous avons travaillé en interdisciplinarité pour choisir les activités du dispositif d'apprentissage. Nous avons participé à un remue-méninge qui m'a permis d'établir une vingtaine d'activités. Puisque je souhaitais que le dispositif contienne une douzaine d'activités, je devais en retrancher quelques-unes. Les activités choisies sont présentes dans le tableau 2. Je souhaitais que les activités soient équitablement réparties entre les enseignantes titulaires et les enseignants en EPS et que certaines activités se réalisent avec les familles et des partenaires sociaux. Parmi les 12 activités sélectionnées, 4 sont organisées par les enseignants d'EPS et 5 par les enseignantes

titulaires. Les familles sont impliquées dans 3 activités et les partenaires sociaux sont sollicités à 8 reprises. En plus des activités créées, quatre ateliers supplémentaires sont organisés par des producteurs ou organismes locaux. La planification complète des activités est placée à l'appendice B.

Tableau 2
Calendrier des activités

Activités	Dates	Composantes de la compétence	Dimensions de l'ES	Responsables
cGO	05/02	1	S, A et C	PS, EEPS
Questionnaire	07/02	1	C	ET
Discussion de groupe	07/02	1	C et A	ET
Activité sur la dépense calorique	13/02	1	C et S	EEPS
NousRire	14/02	X	X	PS
Journal de bord	15-19/02	1	C	F, E, ET
Choix d'une habitude alimentaire et d'actions	20/02	2	A	F et E
Ferme aux Pleines Saveurs	25/02	X	X	PS
Chasse au trésor	28/02	2	S et A	EEPS
Nutritionniste	28/02	2	S et C	PS
Arts	13/03	3	S et C	PS et ET
Groupes de discussion	13/03	3	S et A	ET
Rencontres individuelles ou en sous-groupes	16-19/03	3	S et A	EEPS et ET
Serres Gatineau	20/03	X	X	PS
Bilan de la démarche	25/03	4	A et C	E et F
Le Semoir	30/03	X	X	PS
Foire santé	31/03	4	C, A et S	ET, EEPS, E

- Composantes : 1 = analyser les effets de ses habitudes de vie, 2 = planifier une démarche, 3= s'engager dans une démarche 4 = établir le bilan de sa démarche.
- Dimensions : a = affective, c = cognitive, s = sociale.
- Responsables : PS = partenaire social, ET = enseignante titulaire, EEPS = enseignants en EPS, F = famille, E = élèves.

Pour choisir les activités, j'ai consulté mon cadre théorique afin de conserver les activités s'y rapprochant le plus. Les activités ont été sélectionnées en fonction des dimensions de l'ES, de l'approche de la gestion appropriative de la santé, des orientations du PFEQ, et des concepts d'ES, de développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* et de dispositif d'apprentissage. En ce qui concerne les dimensions de l'ES, j'ai vérifié les activités permettant d'aborder les dimensions cognitive, sociale et affective de façon à ce qu'elles soient bien réparties entre les différentes composantes de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*.

La dimension cognitive est présente dans 8 des 12 activités du dispositif d'apprentissage. Je souhaitais qu'elle soit présente dans les composantes d'analyse des habitudes alimentaires sur sa santé et son bien-être et dans la planification de la démarche pour modifier ou maintenir une habitude alimentaire. La dimension cognitive permet aux élèves d'acquérir des connaissances reliées aux habitudes alimentaires, de comprendre des effets de leurs habitudes sur leur santé et leur bien-être, de prendre des décisions quant à la modification ou le maintien de leurs habitudes alimentaires et de résoudre le problème posé dans le dispositif d'apprentissage, c'est-à-dire de planifier une démarche visant à modifier ou maintenir une habitude alimentaire (Dubois et Amans-Passaga, 2017; Turcotte, 2006). Dans la composante de la planification, la dimension cognitive est sollicitée, car les élèves doivent trouver et expliquer deux solutions pour réaliser leur démarche (Turcotte, 2006). Dans le bilan

de la démarche, la dimension cognitive est présente dans les deux activités prévues, car les élèves doivent réfléchir à leur démarche par rapport aux connaissances qu'ils ont acquises en alimentation. Quant à elle, la foire santé leur permet d'enseigner leurs savoirs reliés aux habitudes alimentaires aux autres élèves de l'école.

Parmi les 12 activités prévues dans le dispositif d'apprentissage, 7 d'entre elles visent à développer la dimension affective. Cette dimension est présente équitablement dans les quatre composantes de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Je souhaitais que cette dimension soit présente tout au long de la mise à l'essai, car elle vise la responsabilisation et l'autonomisation des élèves (Turcotte, 2006). Chaque activité sollicitant la dimension affective permet aux élèves de réfléchir aux valeurs, attitudes et champ d'intérêt qu'ils souhaitent prioriser pour améliorer leur santé et leur bien-être. Les élèves doivent fréquemment se questionner sur leurs priorités, leurs actions par rapport à l'alimentation et leurs motivations. Dans certaines activités, des situations fictives sont présentées aux élèves afin qu'ils réfléchissent aux actions qu'ils entreprendraient et aux valeurs qu'ils prioriseraient. Toutes ces activités ont pour but de permettre aux élèves d'identifier des moyens d'action qui leur conviennent afin qu'ils soient autonomes et responsables quant à leurs habitudes alimentaires.

Pour ce qui est de la dimension sociale, je souhaitais qu'elle soit présente tout au long de la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage, car les élèves doivent échanger avec divers intervenants (enseignants, élèves, famille et partenaires sociaux) à propos de leur expérience, leurs réflexions, leurs sentiments et leur démarche. La dimension sociale est présente dans 8 des 12 activités prévues, et plus particulièrement lors des composantes de planification et d'engagement dans la démarche visant à modifier ou maintenir une habitude alimentaire. Cela

est dû au fait que les familles sont impliquées dans la démarche des élèves, mais également parce que les élèves doivent participer à des discussions avec les autres élèves et leurs enseignants lors de ces composantes. Ils doivent aussi coconstruire des connaissances et confronter leurs opinions avec divers intervenants (Bezeau, 2019; Grangeat, 2009; Turcotte, 2006). La dimension sociale est reliée à la théorie socioconstructiviste qui a été choisie comme posture épistémologique de cet essai. Selon cette théorie, les élèves doivent interagir avec les autres élèves, le personnel de l'école, leur famille et des partenaires sociaux afin de partager leurs opinions et leur expérience (Lafortune et Deaudelin, 2001; MELS, 2005b).

Je cherchais également à ce que les 12 activités respectent l'approche de la gestion appropriative de la santé. Cette approche a pour but de développer l'autonomisation et la responsabilisation des élèves quant à leur alimentation. Les activités prévues cherchent à faire réfléchir les élèves et à leur faire prendre des décisions par rapport à leurs habitudes alimentaires (Turcotte, 2006). Les enseignants ont un rôle d'accompagnement dans la gestion appropriative de la santé des élèves (Bezeau, 2019). Cet accompagnement se réalise notamment dans les groupes de discussions ainsi que lors des rencontres individuelles ou en sous-groupes. Du côté des élèves, ils participent à l'élaboration du dispositif en choisissant les thématiques abordées dans certaines activités, dont la chasse au trésor et la foire santé.

Les orientations du PFEQ ont aussi été considérées en tenant compte de la nécessité pour les élèves d'acquérir des savoirs et des attitudes afin qu'ils puissent s'approprier la gestion de leur santé et de leur bien-être, de développer des stratégies cognitives et un sens critique pour prendre en charge leur santé, de participer à des réflexions et des analyses par rapport à la problématique proposée, de faire des choix par rapport à leur alimentation,

d'expliquer leur démarche, d'établir un bilan et de réinvestir leurs apprentissages (MELS, 2006). Je préférais que les compétences disciplinaires *Agir et interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* permettent uniquement de développer les habiletés individuelles et interactives de mes élèves. C'est pourquoi j'ai décidé d'aborder la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* en interdisciplinarité avec les enseignantes titulaires de sixième année et en collaboration avec des partenaires sociaux. Dans le cas du dispositif d'apprentissage, le développement de cette compétence ne se réalise pas à partir d'activités physiques et de discussions, comme prévu dans le PFEQ, mais à partir d'activités variées, en EPS, en classe ou dans d'autres contextes issus de l'environnement scolaire.

Par rapport aux composantes de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*, 4 activités ont été sélectionnées pour que les élèves analysent les effets de leurs habitudes alimentaires sur leur santé et leur bien-être, 5 pour qu'ils planifient une démarche visant à modifier ou maintenir certaines de leurs habitudes alimentaires, 2 pour qu'ils s'engagent dans cette démarche et 2 pour établir le bilan de leur démarche. Dans le cadre du dispositif d'apprentissage, le développement de cette compétence se fait en concordance avec trois actions recensées dans le cadre théorique dans lesquelles les élèves doivent : 1) réinvestir leurs connaissances issues de leur expérience dans la résolution d'un problème relié à leurs habitudes alimentaires; 2) mettre en relation les différentes ressources à leur disposition et faire des liens entre elles et 3) analyser leur démarche après l'action afin de mieux réagir lors de situations futures (Legendre, 2008; Pepin, 2016; Terré *et al.*, 2016).

En développant le dispositif d'apprentissage, je cherchais à ce qu'il réponde à certains critères reliés au concept d'ES mis de l'avant dans ma recension des écrits. Le

dispositif devait : 1) correspondre à l'enseignement de savoirs et au développement d'habiletés en matière d'habitudes de vie; 2) faire réfléchir les élèves sur leurs valeurs afin de développer de saines habitudes alimentaires; 3) préparer les élèves à s'approprier les moyens de mettre en action leurs choix en matière d'habitudes alimentaires; 4) viser l'autonomie et la responsabilisation des élèves et 5) permettre aux élèves de faire des choix éclairés et responsables par rapport à leur santé et leur bien-être (Bruneau, 2015; Dubois et Amans-Passaga, 2017; Harvey, 2010; Lèbe, 2010; Simar et Jourdan, 2010). Le dispositif ne dicte pas ce qui est bien ou mal et ne vise pas uniquement l'acquisition de connaissances et de savoirs scolaires. Chaque élève est libre d'adopter des habitudes alimentaires selon son jugement. Le dispositif a été conçu en tenant compte de ces éléments.

Après avoir choisi les 12 activités du dispositif d'apprentissage, je devais créer le matériel didactique nécessaire à certaines activités, soit : les activités du carnet santé, les fiches des élèves pour l'activité de la dépense calorique, les parcours de la chasse au trésor, la situation d'apprentissage en arts pour analyser des emballages d'aliments et la situation d'apprentissage en français pour préparer les kiosques de la foire santé. Pour ce faire, j'ai eu recours à des moyens matériels et humains (Bourdet et Leroux, 2009; Charlier, 2014; Demaizière, 2008). Pour m'aider à construire ce matériel, cinq collaborateurs ont été nécessaires. Pour la chasse au trésor, j'ai fait appel à Guillaume Vermette de l'organisme Dimension sportive et culturelle de Gatineau afin qu'il m'explique le fonctionnement des parcours d'orientation. Il m'a montré le fonctionnement des boussoles et il m'a donné des conseils sur la réalisation des parcours. Puisque mes connaissances en didactique du français sont limitées, j'ai également fait appel à François Vincent, professeur en didactique du français de l'UQO et à Sarah G. Bischoff, enseignante de français au secondaire, pour

développer une situation d'apprentissage. Les activités de cette situation visaient à préparer les élèves quant à la tenue d'un kiosque lors de la foire santé prévue à la fin du dispositif d'apprentissage. Ensuite, Catherine Nadon, professeure en didactique des arts visuels de l'UQO et Valérie Yobé, professeure à l'École multidisciplinaire de l'image de l'UQO, ont construit une situation d'apprentissage pour l'activité en arts concernant l'analyse des emballages d'aliments. Leur aide a été indispensable, car je ne savais pas comment aborder cette thématique auprès des élèves.

Ensuite, j'ai contacté une quinzaine de partenaires sociaux pour vérifier leur intérêt à partager leur expérience et leurs connaissances dans le domaine de l'alimentation avec nos élèves. Corine Jacob de la Table agroalimentaire de l'Outaouais et Guillaume Vermette de l'organisme Dimension sportive et culturelle ont été des partenaires majeurs pour m'aider à trouver des organismes et producteurs locaux. Ils m'ont mis en contact avec une trentaine de partenaires supplémentaires de la région de l'Outaouais. Parmi tous ces partenaires sociaux, six ont répondu positivement à ma demande soit : 1) les cGO; 2) l'organisme NousRire; 3) la Ferme aux Pleines Saveurs; 4) la nutritionniste Karolann Magny; 5) les Serres Gatineau et 6) la conférencière Macha Imbault du Semoir.

Dans le développement du dispositif, j'ai fait face à quelques défis. D'abord, je devais considérer le niveau socioéconomique des élèves. Les thématiques choisies, les discussions et l'accompagnement des enseignants devaient répondre à un besoin des élèves concernant l'alimentation. L'alimentation est un sujet sensible dans notre milieu, car certains élèves mangent très peu et leurs repas et collations ne sont généralement pas équilibrés. Ils consomment peu de fruits et légumes, mais ils mangent beaucoup d'aliments transformés et de

sucreries. Il fallait que je sois consciente que ce ne sont pas tous les élèves et leur famille qui pouvaient s'engager facilement dans une démarche visant à modifier ou maintenir une habitude alimentaire. J'ai obtenu l'appui des enseignants et de la direction d'école afin de supporter les familles. Également, j'ai dû m'informer davantage sur le quotidien des élèves, puisque j'en suis à ma première année d'enseignement dans cette école. Je voulais m'assurer de bien connaître leurs besoins et les actions antérieures qui ont eu lieu à l'école ou à l'extérieur de l'environnement scolaire quant à l'alimentation. Un autre défi relève du fait que nous avons deux élèves non voyants en sixième année. Pour leur permettre de participer à la mise à l'essai du dispositif, nous devons adapter le matériel didactique et les activités physiques prévues en EPS. Pour répondre à ce défi, le dispositif prévoyait des supports et des procédures d'enseignement adaptés à la réalité des élèves (Peeters et Charlier, 1999; Peraya et Bonfils, 2012; Pothier, 2003).

4.2 Mise à l'essai du dispositif d'apprentissage

La mise à l'essai du dispositif s'est déroulée durant les mois de février et mars 2020. Au courant de celle-ci, une situation exceptionnelle est survenue, alors que les écoles ont fermé pour plusieurs semaines en raison de la pandémie reliée à la COVID-19. Nous étions rendus à l'engagement des élèves dans la démarche visant à modifier ou maintenir une habitude alimentaire. Sept activités du dispositif et deux ateliers de producteurs locaux ont tout de même eu lieu. Dans les prochains paragraphes, je détaillerai le déroulement de ces activités.

4.2.1 Présentation des cGO

La première activité était une présentation de Margarita Rodriguez des cGO concernant les activités de l'organisme au sujet de l'alimentation, suivie d'un atelier culinaire. L'objectif de cette activité était que les élèves échangent avec une personne de leur communauté et que je puisse leur présenter la finalité du dispositif d'apprentissage, c'est-à-dire la foire santé. Les enseignants d'EPS et les enseignantes titulaires de sixième année ont participé à cette activité. Malgré notre invitation, aucun parent n'était présent. Ce que je retiens de cette activité, c'est l'importance de l'organisation et de la planification. Les élèves doivent être actifs et avoir une tâche. Cette activité leur a tout de même permis d'échanger avec une personne de leur communauté. Ils ont également fait des apprentissages sur la démarche à suivre pour réussir une recette et sur certaines techniques utiles en cuisine, telles que la coupe des aliments et l'utilisation d'un mélangeur, entre autres. Par contre, ils n'ont pas pu confronter leurs valeurs à celles des cGO comme prévu, car Mme Rodriguez n'a pas parlé de l'organisme et des activités qui y sont organisées. Nous n'avons pas eu le temps de présenter la finalité du dispositif aux élèves. Je suis allée la présenter aux élèves deux jours plus tard.

4.2.2 Questionnaire sur les habitudes alimentaires et discussion de groupe

Le questionnaire sur les habitudes alimentaires et la discussion de groupe sont des activités qui se sont déroulées successivement. Les enseignantes titulaires étaient responsables de ces deux activités. Le questionnaire était clair et facile à remplir. Il a été bien compris de la part des élèves. Les enseignantes ont affirmé avoir eu des discussions intéressantes avec leurs élèves. Une enseignante semble avoir trouvé l'activité trop longue. Elle a souligné la difficulté

de réaliser l'activité un vendredi en matinée, d'autant plus que les élèves étaient énervés ce jour-là. Comme prévu, l'activité a tout de même permis aux élèves d'analyser leurs habitudes alimentaires à partir de leurs conditions personnelles et sociales et de se questionner à propos de leurs habitudes alimentaires.

4.2.3 Dépense calorique

L'activité suivante visait la dépense calorique des élèves par la réalisation d'activités physiques. En classe, les élèves devaient préparer un plan d'activités physiques selon le nombre de calories des aliments qu'ils avaient choisis. Certains élèves n'avaient pas bien rempli la fiche d'activité. Certains n'avaient pas mis de temps de pause à leur horaire ou avaient un entraînement trop intense. J'ai dû ajuster certaines fiches d'activité avec les équipes concernées. Lors de l'activité, il fut difficile pour certaines équipes de respecter leur plan. Pour les deux élèves non voyants, nous avons adapté les exercices, notamment en modifiant l'activité de corde à sauter par des sauts sur un trampoline. De façon générale, l'activité s'est bien déroulée. Les élèves ont atteint les objectifs de l'activité, car ils ont coconstruit des connaissances en ce qui concerne la dépense calorique des aliments, analysé le nombre de calories des aliments qu'ils ont choisis et résolu un problème complexe.

4.2.4 Organisme NousRire

À la mi-février, nous avons eu la visite de Pierre-Yves Paquet de l'organisme NousRire. Il a fait une présentation sur les aliments biologiques et écoresponsables en vrac. Les élèves ont apprécié l'activité, mais ils auraient aimé y participer davantage. L'atelier était plutôt magistral, bien que M. Paquet ait fait une démonstration avec une balance. Les

enseignantes titulaires avaient de bons commentaires sur l'activité. Elles ont suggéré que les élèves puissent expérimenter l'achat en vrac avec la balance lors d'un prochain atelier.

4.2.5 Journal de bord

La cinquième activité consistait à remplir un journal de bord par rapport aux habitudes alimentaires. Un des deux groupes a rempli son journal à temps. L'activité s'est bien déroulée, mais certains élèves ont parfois oublié d'inscrire les aliments de leurs repas ou collations. Leur enseignante a souligné la facilité à remplir le journal de bord. Ces élèves ont pu prendre conscience de ce qu'ils consomment quotidiennement et réfléchir à propos de leurs habitudes alimentaires. L'autre groupe n'a pas rempli le journal dans les dates prévues, car leur enseignante était en processus de changement de classe, en plus d'être en fin d'étape. Dans la semaine du 8 mars, les élèves n'avaient toujours pas commencé l'activité. Ils devaient le faire du 16 au 19 mars avec leur nouvelle enseignante. Nous devions alors reporter les autres activités.

4.2.6 Ferme aux Pleines Saveurs

Dans la dernière semaine de février, nous avons accueilli Chantale Vaillancourt de la Ferme aux Pleines Saveurs de Saint-André-Avellin. Elle a animé un atelier sur les activités de la ferme et sur les produits offerts. Elle a présenté aux élèves des photos de l'endroit et de leurs légumes. Les élèves ont répondu à un questionnaire en plus de pouvoir goûter à un nouveau légume. Lors de cette activité, ils ont semblé curieux, intéressés et dynamiques. C'est une activité qui fut grandement appréciée des élèves et des enseignantes.

4.2.7 Chasse au trésor

Plus tard dans la semaine, les élèves ont pris part à une chasse au trésor. Dans cette activité, certaines équipes n'ont pas validé leurs réponses auprès des enseignants d'EPS et ils allaient trop vite. Les élèves n'ont pas terminé leur parcours, car ils ont fait plusieurs erreurs. Nous n'avons pas pris suffisamment de temps pour expliquer le fonctionnement des boussoles dans les cours précédents. Plusieurs élèves faisaient des erreurs de base et ne se rendaient pas au bon endroit. L'activité leur a tout de même permis de réfléchir à propos de leurs valeurs et champs d'intérêt face à des habitudes alimentaires fictives, de confronter leurs opinions et valeurs avec celles des autres élèves, de développer leur capacité à faire des choix éclairés et de les préparer à s'approprier les moyens de mettre en action leurs choix en matière de santé et de bien-être. Le moment de l'activité n'était pas idéal, puisque la semaine de relâche commençait le lendemain. Il faudrait prévoir un moment plus propice afin que les élèves soient plus concentrés. Aussi, il faut prévoir d'un à trois cours de pratique pour que les élèves saisissent bien le fonctionnement des boussoles et des parcours.

4.2.8 Présentation d'une nutritionniste

La dernière activité de la mise à l'essai du dispositif a été la présentation de la nutritionniste Karolann Magny. Elle avait beaucoup de contenu qu'elle souhaitait transmettre aux élèves, ce qui ne fut pas évident en 60 minutes. Malgré cela, elle a su capter l'attention des élèves. Son support numérique était pertinent et facilitait la compréhension des élèves. Ces derniers ont participé à l'atelier en analysant des étiquettes nutritionnelles et en répondant aux questions de la nutritionniste. Les élèves ont grandement apprécié l'activité. Ils ont réalisé les objectifs prévus, car ils ont analysé et réfléchi à leur situation personnelle, acquis des

connaissances pour prendre des décisions, déterminé des habitudes alimentaires qu'ils peuvent adopter, coconstruit des connaissances avec les autres élèves et la nutritionniste et confronté leur opinion avec celle des autres. La date de présentation n'était toutefois pas idéale puisque la semaine de relâche commençait le lendemain. Enfin, puisqu'il s'agit d'une activité assez coûteuse, il peut être problématique de la réaliser chaque année, surtout si l'objectif est que tous les élèves de l'école participent à la mise à l'essai du dispositif.

4.3 Contraintes de la mise à l'essai et pistes de solutions

Durant la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage, quelques contraintes ont été observées. Concernant les élèves, il fut parfois difficile de leur faire respecter le cheminement prévu lorsqu'ils s'absentaient régulièrement ou lorsqu'ils ne complétaient pas les activités prévues à la maison. Lorsqu'un élève était absent à une activité, ce fut plus difficile pour lui de participer à l'activité suivante. Il est donc important que chaque activité soit espacée d'au moins trois jours afin de permettre aux élèves ayant pris du retard de se rattraper. Pour ce qui est des enseignants participants au projet, le contrat d'une enseignante titulaire s'est terminé à la fin du mois de février. Il fut difficile pour elle de s'engager pleinement dans le dispositif, car en plus d'être en fin d'étape et de devoir corriger des examens, elle devait réaliser les activités prévues au dispositif. Une autre contrainte relève du fait qu'une nouvelle enseignante s'est jointe à la mise à l'essai du dispositif. Il fallait donc lui expliquer les activités déjà réalisées et celles à venir. Elle devait rattraper le retard de son groupe, car ses élèves n'avaient toujours pas complété leur journal de bord. En raison de la fermeture imprévue des écoles, la nouvelle enseignante n'a participé à aucune activité du dispositif. Si c'était à refaire, pour faciliter sa participation, je lui proposerais de la rencontrer avant son arrivée pour discuter des

activités du dispositif et des tâches à accomplir. Enfin, il peut être difficile de s'assurer que tous les groupes suivent le cheminement prévu. Il relève de la responsabilité de chaque enseignant de respecter l'échéancier prévu, sans quoi cela affectera tous les intervenants du dispositif.

De façon générale, les enseignants participants ont fait ressortir des points à améliorer pour le dispositif d'apprentissage : 1) le développement des activités a nécessité beaucoup de temps; 2) la collaboration des intervenants est à prioriser afin de répartir les tâches; 3) il fut difficile d'enseigner tout le contenu prévu pour certaines activités par manque de temps et 4) les partenaires sociaux ont été difficiles à trouver. Pour que le dispositif prenne moins de temps à concevoir, je crois qu'il faudrait partager sa conception avec d'autres enseignants, des partenaires sociaux ou des membres du personnel comme des éducatrices ou des techniciennes en éducation spécialisée, par exemple. Aussi, je crois qu'il faut concevoir le dispositif d'apprentissage dès le début de l'année scolaire. Pour s'assurer de la collaboration des intervenants, il peut être pertinent de créer un comité ou d'organiser des rencontres mensuelles. En ce qui concerne le manque de temps pour enseigner tout le contenu prévu, je crois que le dispositif doit s'échelonner sur une plus longue période. En ayant plus de temps entre chaque activité, les enseignants devraient pouvoir enseigner les contenus prévus. Il serait tout de même pertinent de noter la durée de chaque activité dans un journal de bord afin de mieux planifier et organiser le dispositif d'apprentissage l'année suivante. Pour trouver des partenaires sociaux, je crois à la nécessité de se créer un réseau. En ayant la participation de plusieurs intervenants dans le dispositif d'apprentissage, nous pouvons également profiter des contacts et ressources de chacun.

D'un autre côté, les activités prévues étaient amusantes et enrichissantes, les élèves et les enseignants étaient intéressés et motivés, le carnet santé était facile à utiliser et la participation des partenaires sociaux fut très appréciée. Les élèves ont d'ailleurs souligné qu'ils aimaient goûter à de nouveaux aliments dans ce type d'ateliers et que les présentations étaient intéressantes. Selon moi, le dispositif d'apprentissage et les moyens utilisés permettaient aux élèves de réfléchir à leurs habitudes alimentaires et de commencer des actions pour s'engager dans une démarche visant à modifier ou maintenir une habitude alimentaire en ayant le soutien des enseignants et de leur famille. Les élèves ont pu réfléchir à leurs habitudes alimentaires et à leurs valeurs, s'engager dans une démarche de modification ou de maintien d'une habitude alimentaire de façon libre et responsable, faire des choix éclairés et s'approprier des connaissances pour y faire face (Bruneau, 2015; Dubois et Amans-Passaga, 2017; Lèbe, 2010; Simar et Jourdan, 2010).

Étant donné la courte durée du dispositif, il fut toutefois impossible de développer la responsabilité et l'autonomie des élèves par rapport à l'ES et de voir les effets du dispositif. Il aurait fallu que le dispositif se déroule sur plusieurs mois pour voir de tels effets. Il est possible d'adapter les activités prévues afin qu'elles conviennent à d'autres thématiques de l'ES. Cet essai servait de prémisse pour adapter mon intervention professionnelle, à partir des connaissances et de l'expérience acquises. C'est pourquoi la mise à l'essai était de courte durée. Concrètement, je crois que les élèves sont plus outillés par rapport à leurs habitudes alimentaires, bien que leurs connaissances soient encore limitées.

4.4 Limites du dispositif d'apprentissage

L'une des principales limites du dispositif d'apprentissage est sa courte durée. Il est impossible que les élèves soient responsables et autonomes dans leur gestion appropriative de santé et de bien-être à partir d'un dispositif de seulement deux mois. Il faudrait que le dispositif s'échelonne sur les six années du primaire. Il est donc difficile de vérifier l'efficacité du dispositif et ses effets sur les élèves. Deuxièmement, je suis la seule intervenante qui a développé le dispositif, bien que j'aie collaboré avec les enseignantes titulaires et mon collègue en EPS pour certains éléments. Ainsi, il est nécessairement teinté par mon expérience en EPS, mes connaissances personnelles et mes champs d'intérêt. Il aurait été pertinent qu'il soit développé par une équipe composée d'enseignants, des éducatrices du service de garde de l'école, de parents et de membres de la communauté, entre autres, afin de bénéficier des connaissances et expériences de chacun. C'est pour cette raison que le recrutement d'intervenants doit se faire rapidement. Également, j'ai choisi le sujet de l'alimentation par intérêt et parce que j'ai observé un besoin des élèves par rapport à cette thématique. Toutefois, il aurait été intéressant d'aborder d'autres thématiques en ES.

Une autre limite du dispositif d'apprentissage relève du fait qu'il s'adresse uniquement à des élèves de sixième année. Il n'est pas nécessairement généralisable à toutes les classes de même niveau, car cela peut dépendre de plusieurs facteurs, dont le niveau socioéconomique des élèves ou leurs champs d'intérêt. Dans le cas de cet essai, l'échantillon était de convenance afin de me permettre de développer ma pratique professionnelle.

CHAPITRE V

BILAN DES APPRENTISSAGES

L'objectif principal de cet essai était de concevoir un dispositif d'apprentissage visant à enseigner l'ES au primaire en interdisciplinarité avec les enseignantes titulaires de sixième année et en collaboration avec des partenaires sociaux. Avant d'entamer cet essai, je croyais que l'enseignement de l'ES relevait uniquement des enseignants en EPS. Mes apprentissages m'ont permis de comprendre qu'il était possible d'enseigner l'ES avec d'autres enseignants et des membres de la communauté, dont des partenaires sociaux. J'ai découvert un moyen de le faire par l'entremise de ce dispositif d'apprentissage. Alors que je suis enseignante dans le domaine depuis quatre ans, la raison première de ma participation à la maîtrise était de répondre à une problématique que je vis concernant l'enseignement de l'ES en EPS. Je me questionne régulièrement quant à savoir comment intégrer l'ES dans mon enseignement. Mes études de deuxième cycle m'ont permis d'en apprendre davantage sur le sujet. Dans ce chapitre, je présenterai les apprentissages que j'ai réalisés et je ferai des liens avec mes besoins de développement professionnel.

5.1 Mes apprentissages lors de la recension des écrits

Plusieurs apprentissages ont été faits dans ma recension des écrits. Ils concernent les concepts d'ES, de développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* et de dispositif d'apprentissage. À partir des lectures de ces différents concepts, j'ai pu faire de nombreuses réflexions sur ma problématique et sur mon cadre théorique. Également, j'ai pu identifier divers moyens utilisés par les enseignants d'EPS pour intégrer l'ES afin de m'en

inspirer. Les cours qui m'ont été utiles sont : projet de recherche ou de développement professionnel I : la problématique (EDU6051), les problématiques de l'éducation comme objet d'étude (EDU6233) et le sujet spécial I (ENS6083). J'ai aussi réalisé plusieurs apprentissages dans le cours sujet spécial II (ENS6093) concernant les « éducations à », les deux grandes approches utilisées dans les milieux éducatifs pour aborder l'ES, les étapes d'implantation d'un projet en ES et les dispositifs utilisés en EPS pour enseigner l'ES.

Lors de mes lectures concernant l'enseignement de l'ES en EPS, j'ai appris la nécessité de faire réfléchir les élèves afin qu'ils développent de saines habitudes de vie et qu'ils soient responsables de leurs apprentissages (Dubois et Amans-Passaga, 2017). Pour ce faire, ils doivent être libres d'adopter les habitudes de vie qu'ils jugent pertinentes pour leur santé et leur bien-être (Bruneau, 2015). Il faut développer leur autonomie et leur responsabilité en développant leurs méthodes de réflexion et en leur permettant d'expérimenter diverses activités afin qu'ils s'approprient des connaissances pour agir (Bruneau, 2015; Dubois et Amans-Passaga, 2017; Jourdan, 2009; Lèbe, 2010; Simar et Jourdan, 2010). L'objectif de ces procédés et de l'approche de la gestion appropriative de la santé est de permettre aux élèves de percevoir les risques pour leur santé et leur bien-être et de choisir des actions efficaces pour y faire face (Turcotte, Otis, *et al.*, 2007). Les enseignants, les familles et les membres de la communauté sont essentiels à cette démarche, car ils accompagnent les élèves et facilitent leur cheminement (Harvey, 2010; Turcotte, 2006). Lors de l'établissement des assises théoriques, j'ai également appris qu'il existait des dimensions de l'ES (Bezeau, 2019; Turcotte, 2006). L'utilisation des dimensions cognitive, affective et sociale est un critère de pertinence pour le dispositif que j'ai créé. C'est à partir de ces dimensions que les élèves se sont approprié des

connaissances, ont réfléchi à leurs valeurs, ont coconstruit des connaissances et ont tenté de développer leur autonomie et leur responsabilité, entre autres.

Je retiens également l'importance des quatre composantes de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* : 1) analyser les effets de certaines habitudes de vie sur sa santé et son bien-être; 2) planifier une démarche visant à modifier ou maintenir certaines de ses habitudes de vie; 3) s'engager dans cette démarche et 4) établir le bilan de sa démarche. Concernant ces composantes, j'ai appris que pour développer une compétence, trois actions étaient nécessaires : 1) réinvestir ses connaissances dans la résolution d'un nouveau problème (Legendre, 2008); 2) mettre en relation les ressources à sa disposition et établir des liens entre elles (Pepin, 2016; Terré *et al.*, 2016) et 3) analyser sa démarche pour mieux réagir dans des situations futures (Pepin, 2016). J'ai également fait des apprentissages concernant la conception et la mise à l'essai d'un dispositif d'apprentissage. J'ai appris que divers moyens peuvent être utilisés, soit : humain, matériel et technologique, entre autres. La participation de partenaires sociaux peut faciliter la conception d'un dispositif. L'utilisation de supports et de procédures d'enseignement variés et flexibles permet de mettre en œuvre un dispositif dynamique et personnalisable.

Pour établir les assises théoriques de cet essai, j'ai eu la chance d'échanger avec diverses ressources. Les discussions avec mon tuteur et co-tuteur ont été essentielles à mes apprentissages. Par leurs savoir-faire et connaissances, ces derniers m'ont permis de faire de nombreuses réflexions et de m'ouvrir les yeux sur différents aspects importants de mon essai. Également, les professeurs que j'ai côtoyés à l'UQO et dans d'autres universités et mes collègues à la maîtrise et dans les milieux scolaires ont été des acteurs importants dans mon

cheminement professionnel. Ma participation annuelle au congrès de la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec m'a également permis de découvrir de nouvelles pratiques, de nouvelles visions de l'ES et d'autres dispositifs d'apprentissage en ES. Par leur partage de connaissances, de leurs expériences et de leurs questionnements, ces différents intervenants m'ont permis d'avoir une vision de l'enseignement beaucoup plus large et pertinente à propos de l'enseignement de l'ES.

Les partages entre enseignants et étudiants de deuxième cycle m'ont permis quant à eux de mieux comprendre les fondements de la recherche. Chacun des cours auxquels j'ai participé m'a permis d'en apprendre un peu plus sur ma problématique. Les échanges et les rétroactions entre étudiants m'ont permis de réfléchir à des aspects de mon essai auxquels je n'aurais pas pensé aborder. Ma participation active aux cours, aux discussions de groupe et aux séminaires m'a permis d'acquérir des connaissances qui me seront utiles dans ma vie professionnelle. J'ai compris l'importance du développement professionnel et de l'ouverture d'esprit pour explorer les différentes possibilités d'enseignement de l'ES.

Ces apprentissages m'ont permis de répondre à certains besoins de développement professionnel. Ils m'ont permis de combler un manque de connaissances de l'ES et des pratiques enseignantes dans le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. J'avais besoin de plus de formation, puisque la formation initiale que j'ai reçue par rapport à l'ES est limitée et que l'offre de formation continue est rare et elle répond peu à mes besoins. Mes apprentissages ont comblé un besoin de documentation sur les contenus à enseigner. Dorénavant, je comprends mieux les enjeux en ES et je me sens plus outillée pour

l'enseigner. J'ai plus de pistes de travail et de ressources pour concevoir un dispositif d'apprentissage en ES.

5.2 Mes apprentissages lors de la conception du dispositif d'apprentissage

Pour concevoir le dispositif d'apprentissage, j'ai consulté des dispositifs existants, j'ai établi des caractéristiques propres à l'ES et des caractéristiques contextuelles et j'ai établi des orientations au dispositif. C'est le cours sujet spécial II (ENS6093) qui m'a permis d'identifier ces étapes et d'établir les orientations de mon dispositif d'apprentissage, dont l'interdisciplinarité et la collaboration dans la mise à l'essai du dispositif et l'approche de la gestion appropriative de la santé de la part des élèves. La conception des activités de ce dispositif s'est principalement réalisée dans le cadre du laboratoire de didactique (ENS70285).

Dans le cours sujet spécial II (ENS6093), j'ai appris qu'il existait différentes étapes d'implantation d'un projet en ES. Si j'avais à concevoir un nouveau dispositif d'apprentissage, je respecterais ces étapes. Lors de la conception de ce dispositif, j'ai débuté par l'analyse de la situation et l'établissement d'objectifs. À mon avis, il est préférable de commencer par le recrutement d'intervenants afin de répartir les tâches et les actions à accomplir. Cette méthode m'aurait permis de bénéficier de l'expérience et des connaissances d'autres intervenants. De plus, il peut être difficile de recruter des intervenants et des partenaires sociaux, d'où l'importance de se doter de ressources. J'ai appris que la conception d'un dispositif d'apprentissage nécessite beaucoup de temps et de ressources. La création de nouveau matériel didactique est souvent nécessaire.

Mes apprentissages m'ont permis de répondre à certains besoins de développement professionnel. Cela m'a permis de rendre les savoirs reliés à l'alimentation plus concrets pour

les élèves. Les activités prévues dans le dispositif leur permettaient non seulement de développer leurs connaissances, mais aussi de prendre des décisions éclairées et de s'engager dans une démarche de modification ou de maintien d'une habitude alimentaire. Les élèves avaient les mêmes conditions de réussite, car leur démarche était individualisée. J'ai également répondu à mon besoin d'acquérir des compétences ainsi que des indicateurs pour concevoir un dispositif d'apprentissage permettant aux élèves d'appliquer leurs savoirs. C'est à partir d'indicateurs dont l'interdisciplinarité, la collaboration avec des partenaires sociaux, les dimensions de l'ES et l'approche de la gestion appropriative de la santé que j'ai pu concevoir le dispositif. J'ai également répondu à mon besoin d'obtenir plus d'informations sur la santé et le bien-être, principalement concernant les savoirs reliés à l'alimentation. En créant le dispositif, j'ai dû m'informer sur divers aspects spécifiques à l'alimentation afin de bien enseigner les notions prévues. Le développement du dispositif a également répondu à mon besoin de créer des projets et des contenus didactiques en ES, ce qui fait en sorte que je suis plus outillée pour enseigner l'alimentation. L'aide d'enseignants, de partenaires sociaux et de la direction d'école a également répondu à un besoin d'équipement, de matériel didactique et de ressources financières. Grâce à cela, je me sentais plus apte à intervenir efficacement. Les assises théoriques me permettront de transférer mes apprentissages vers d'autres objets de l'ES et d'autres dispositifs d'apprentissage.

5.3 Mes apprentissages lors de la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage

Pour la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage et sa validation auprès des élèves, le cours de pratique réflexive et intervention professionnelle (EDU6203) ainsi que le laboratoire de didactique (ENS70285) m'ont été utiles. Le premier cours m'a permis de

consigner mes réflexions dans mon journal de bord et d'intervenir en fonction des stratégies que j'ai apprises. À la fin de chaque activité du dispositif, j'ai appliqué les notions apprises quant à la pratique réflexive afin d'établir des réussites et améliorations possibles. Je me questionnais fréquemment pour trouver des pistes d'amélioration au dispositif : 1) comment faire pour rendre l'activité intéressante; 2) qu'est-ce qui n'a pas fonctionné et 3) comment peut-on s'assurer de la participation des élèves même à la maison, par exemple. Puis, le laboratoire de didactique m'a permis d'établir mes tâches, telles que : 1) la recherche de partenaires sociaux; 2) la vérification des ressources financières disponibles et 3) les discussions avec les enseignants participants pour améliorer les activités, entre autres.

Un autre apprentissage important dans la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage concerne l'enseignement en interdisciplinarité. En effet, j'ai appris à partager les tâches avec d'autres enseignants. Cela a facilité mon travail, car la responsabilité de l'enseignement de l'ES ne relevait pas que de moi. L'appui de mes collègues fut bénéfique, car leurs conseils, leur expertise et leur expérience ont permis de rendre le dispositif plus cohérent et pertinent pour les élèves. J'ai appris que cette collaboration pouvait toutefois être difficile si les enseignants ne sont pas engagés. Il peut survenir des événements reliés au calendrier scolaire, à des changements d'enseignants ou aux comportements des élèves qui peuvent modifier le déroulement du dispositif. Il faut prévoir des solutions pour que les élèves et les intervenants progressent dans le cheminement du dispositif. Pour les élèves, ces solutions peuvent être de leur fournir du support psychologique, de planifier des rencontres individuelles avec ceux qui ont de la difficulté à cheminer dans le dispositif et de s'assurer du support des familles pour accompagner leur enfant dans sa démarche. Pour s'assurer de la participation des enseignants, la planification de rencontres est essentielle. Les enseignants doivent assurer un suivi des

activités et partager les documents nécessaires à l'enseignement du dispositif d'apprentissage. Enfin, j'ai appris que les partenaires sociaux peuvent influencer positivement le déroulement du dispositif. Leur partage de connaissances et leur expérience suscitent beaucoup d'intérêt chez les élèves. Leur implication n'est pas à négliger, car ils représentent une ressource supplémentaire afin que les élèves coconstruisent des connaissances, confrontent leur opinion et déterminent leurs valeurs, entre autres.

La tenue d'un journal de bord m'a également permis de faire des apprentissages quant à mon dispositif. Les réflexions consignées me permettront d'améliorer et d'adapter les activités développées ainsi que de poursuivre ma réflexion quant à mon développement professionnel. Ce que je retiens de mes réflexions, c'est que je dois collaborer avec mes collègues et des partenaires sociaux dans la conception d'un dispositif. Pour avoir un dispositif d'apprentissage pertinent, il faut être bien organisé et s'assurer que les intervenants comprennent bien les tâches qui leur sont assignées. Il faut également prévoir beaucoup de temps pour développer les activités et s'assurer de bien estimer la durée de chacune d'entre elles. L'horaire scolaire n'est pas à négliger et les activités prévues doivent se dérouler dans des moments opportuns. Finalement, un outil de travail pour les élèves comme un carnet santé peut faciliter la consignation d'informations importantes telles que leur démarche d'engagement et leur prise de décisions, en plus d'être un facteur déterminant dans la participation de certains enseignants.

La mise à l'essai du dispositif d'apprentissage m'a permis de répondre à un besoin de développement professionnel important, c'est-à-dire d'intégrer des notions relatives à l'ES dans mon enseignement. J'ai aussi comblé un de mes besoins professionnels de ne pas trop

empiéter sur le temps dédié à l'EPS. Le volet interdisciplinaire du dispositif me permet d'accorder suffisamment de temps à l'ES et à l'EPS. J'envisage dorénavant d'enseigner plusieurs thématiques de l'ES en interdisciplinarité. La mise à l'essai du dispositif m'a permis de trouver une façon de travailler en collaboration avec d'autres intervenants scolaires et externes. Auparavant, je ne savais pas comment impliquer mes collègues dans mes projets. Cela m'a permis de trouver un moyen de collaborer avec eux pour enseigner l'ES. Mes collègues m'ont également permis de répondre à un besoin de développement professionnel concernant la création de matériel didactique. En effet, ils m'ont aidée à créer le matériel nécessaire à plusieurs activités. Bref, bien que la mise à l'essai du dispositif ait été interrompue, j'ai acquis de nouveaux apprentissages qui faciliteront mon travail d'enseignante, notamment pour le réinvestissement du dispositif d'apprentissage dans les prochaines années. Les apprentissages réalisés sont tout de même à consolider et à expérimenter de nouveau.

CONCLUSION

Comme le mentionne Bezeau (2014) dans sa thèse portant sur l'ES, « la nature même de l'ES à l'école n'est pas d'éliminer les problèmes de santé, mais bien de favoriser la réussite scolaire, de faire de l'élève un meilleur citoyen et de le responsabiliser face à sa propre santé » (p. 5). Je vis depuis le début de ma carrière une problématique sur la façon d'enseigner l'ES. Je ne savais pas comment aborder l'ES en EPS et j'avais peu de pistes et de ressources pour l'enseigner. C'est pour cette raison que j'ai entamé une maîtrise orientée sur le développement professionnel. Le dispositif que j'ai conçu m'a permis de répondre, en partie, à certains besoins professionnels. Ainsi, je ne cherchais pas à régler tous les problèmes liés à l'implantation de l'ES dans les écoles, mais plutôt à m'outiller pour enseigner celle-ci. Les enseignants ont un rôle à jouer afin que les élèves adoptent des habitudes de vie plus saines et cela passe entre autres par la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* du programme en EPS et par le DGF « Santé et bien-être ». D'autres intervenants dans les milieux de l'éducation, de la santé et dans le milieu communautaire peuvent intervenir en ce domaine.

L'objectif principal de cet essai était de concevoir un dispositif d'apprentissage au primaire permettant d'améliorer ma pratique d'enseignement de l'ES. Trois OA ont également été réalisés, à savoir : 1) établir les assises théoriques relatives à l'enseignement de l'ES par une recension des écrits; 2) concevoir un dispositif d'apprentissage en ES par rapport à l'alimentation et 3) le mettre à l'essai dans mon enseignement en interdisciplinarité avec les

enseignantes titulaires de sixième année et en collaboration avec des partenaires sociaux. Je crois qu'il était important d'élaborer ce dispositif d'apprentissage pour m'outiller davantage pour enseigner l'ES. Le développement de ce dispositif m'a permis de découvrir de nouveaux outils pédagogiques et de trouver des pistes d'action concrètes.

Dans cet essai, j'ai acquis plusieurs connaissances qui me seront utiles dans ma vie professionnelle. J'ai acquis beaucoup de connaissances théoriques par des lectures et des discussions avec des collègues du milieu de l'éducation et de la santé. Lorsque j'ai conçu et mis à l'essai le dispositif d'apprentissage, j'ai pu mettre en pratique les apprentissages théoriques que j'ai développés. J'ai appris l'importance de l'organisation, car le développement d'un dispositif nécessite beaucoup de temps et d'organisation. Le partage des tâches et la collaboration avec d'autres intervenants sont des facteurs facilitants pour concevoir et mettre en œuvre un dispositif d'apprentissage. J'ai aussi appris à travailler en interdisciplinarité. La mise à l'essai du dispositif est une expérience positive en ce sens, car j'ai trouvé un moyen de répondre à un de mes besoins de développement professionnel, celui d'enseigner l'ES sans empiéter sur le temps dédié à l'EPS. Par contre, le recrutement d'intervenants peut s'avérer une tâche difficile. Je crois à l'importance d'avoir un réseau vaste contenant des ressources variées. Aussi, la promotion des actions en ES telle que la mise en œuvre d'un dispositif d'apprentissage est d'autant plus importante. Les ressources matérielles et financières sont d'autres facteurs pouvant simplifier la démarche et assurer la réussite des projets en ES. Il faut également prévoir des moments opportuns pour mettre en œuvre les activités prévues dans le dispositif. Des événements imprévus peuvent survenir et modifier le déroulement du dispositif. Il faut que les activités, les intervenants et les élèves soient flexibles afin d'apporter des modifications et des solutions aux problèmes qui surviennent.

C'est à partir de ces apprentissages théoriques et pratiques que je pourrai poursuivre mon parcours de développement professionnel. Je souhaite réinvestir le dispositif d'apprentissage que j'ai créé dès la prochaine année scolaire. J'aurai à le bonifier et à l'améliorer pour qu'il s'échelonne sur plus de deux mois. J'aurai aussi à trouver des intervenants pour créer de nouvelles activités et améliorer celles en place. Par ailleurs, je souhaite poursuivre des études de troisième cycle. J'aimerais étudier les actions entreprises par les enseignants en EPS par rapport à l'ES ou les projets mis en place dans la mesure 15023 « À l'école, on bouge » (MEES, 2019). Les connaissances acquises dans cet essai me serviront certainement dans la poursuite de mes études.

APPENDICE A
CERTIFICAT ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2020-929

Titre du projet de recherche : Concevoir un dispositif d'apprentissage pour enseigner l'éducation à la santé dans une perspective collaborative et interdisciplinaire au primaire

Chercheur principal :

Andrée-Ann Bolduc,
Étudiante, Université du Québec en Outaouais

Directeurs de recherche :

Sylvain Turcotte; François Vincent
Professeurs, Université de Sherbrooke et Université du Québec en Outaouais

Date d'approbation du projet : 23 janvier 2020

Date d'entrée en vigueur du certificat : 23 janvier 2020

Date d'échéance du certificat : 23 janvier 2021



André Durivage

Président du CER de l'UQO

APPENDICE B

PLANIFICATION DU DISPOSITIF D' APPRENTISSAGE

La première activité est une présentation des cGO qui aura lieu le 5 février 2020 de 10h35 à 11h35. Je serai la responsable de l'activité, mais c'est Mme Margarita Rodriguez des cGO qui l'organisera et qui l'animera. Elle donnera l'atelier et les enseignants d'EPS ainsi que les enseignantes titulaires de sixième année assisteront à la présentation pour démarrer le projet ensemble. Pour cette activité, nous aurons besoin de tables et de chaises pour toutes les personnes présentes (élèves, enseignants et famille), d'aliments pour le frappé à la pomme verte et aux épinards (20 pommes vertes, 10 bananes, 3000 grammes de tofu soyeux, 500 grammes de bébés épinards, 300 ml de sirop d'érable, 100 ml de gingembre et un sac de glaçons) et d'outils de cuisine (4 mélangeurs, 10 planches à découper, 10 couteaux, 4 tasses, 4 cuillères à soupe, 4 cuillères à thé et 45 verres).

Margarita Rodriguez des cGO animera l'activité au gymnase. Elle présentera d'abord les activités de son organisme qui ont eu lieu par rapport à l'alimentation, puis elle discutera avec les élèves concernant leurs champs d'intérêt dans le domaine. Les élèves participeront ensuite à un atelier culinaire dans lequel ils cuisineront un frappé à la pomme verte et aux épinards. Certains membres des cGO sont des parents d'élèves de l'école. Il est donc pertinent qu'une de leurs représentantes vienne échanger avec nos élèves sur leurs obstacles et leurs réussites culinaires, puisque sa réalité est proche de celle de nos élèves. Les familles des élèves de sixième année seront invitées à participer à l'activité. À la fin de l'activité, je

présenterai la finalité du projet aux élèves et à leur famille, c'est-à-dire la foire santé. Dans cette foire et au courant des prochaines semaines, nous nous attendons à ce que les élèves et leur famille fassent preuve de curiosité et d'ouverture envers l'alimentation. Les élèves devront réfléchir à une idée de kiosque qu'ils aimeraient tenir. Au courant des prochaines semaines, il sera important pour les élèves de développer leurs connaissances, de réfléchir à leurs valeurs et champs d'intérêt et de discuter avec les autres élèves, leur famille et la communauté afin de modifier ou maintenir une habitude alimentaire. Le soutien de la famille sera important dans la réussite des élèves. Dans cette activité, ce sont les dimensions sociale et cognitive qui seront sollicitées. L'objectif est d'avoir un organisme proche de la réalité des élèves afin qu'ils puissent échanger avec une personne de leur communauté. Ainsi, ils pourront s'associer à des valeurs que véhiculent les cGO. La présentation d'un organisme local me semble pertinente, d'un point de vue où les élèves pourront faire des liens entre les activités des cGO et leur réalité.

Composante 1 : Analyse des effets de certaines de ses habitudes alimentaires

La deuxième activité est un questionnaire sur les habitudes alimentaires qui aura lieu le 7 février à un moment de la journée qui est à la discrétion des enseignantes titulaires selon leur planification. Le temps alloué à l'activité est d'environ 15 minutes. J'ai créé ce questionnaire, mais ce sont les enseignantes titulaires de sixième année qui le distribueront aux élèves en classe. Ils auront besoin de leur carnet santé, d'un crayon et d'une gomme à effacer. Le carnet santé se retrouve à l'appendice C. Les élèves devront d'abord inscrire des aliments selon les catégories suivantes : aliments salés, sucrés et gras, fruits et légumes, aliments protéinés et aliments à grains entiers. Ils répondront ensuite à un questionnaire afin d'établir

leurs habitudes alimentaires de la semaine et de la fin de semaine. Les habitudes alimentaires concernent la consommation d'aliments sucrés, salés, gras, protéinés et à grains entiers et de fruits et légumes, la consommation d'eau, et la préparation, la fréquence et le contexte des repas. L'activité concerne la dimension cognitive, car les élèves analysent leurs habitudes de vie à partir de leurs conditions personnelles et sociales.

La troisième activité est reliée au questionnaire, car les élèves devront participer à une discussion de groupe à partir du questionnaire. Le questionnaire et la discussion de groupe se dérouleront le même jour. Les responsables de l'activité sont les enseignantes titulaires de sixième année et le temps alloué est d'une dizaine de minutes. Les élèves auront besoin de leur carnet santé, d'un crayon et d'une gomme à effacer. En classe, à partir des réponses au questionnaire, les enseignantes interrogeront les élèves concernant leur analyse et leurs réflexions de leurs habitudes alimentaires. Cette discussion de groupe a pour but de faire ressortir les habitudes récurrentes des élèves et les effets sur la santé et le bien-être des aliments. L'objectif est que les élèves réfléchissent à leurs propres habitudes alimentaires et qu'ils se questionnent sur leurs choix. L'activité concerne la dimension cognitive, car les élèves analyseront leurs habitudes alimentaires à partir de leurs conditions personnelles. Elle concerne également la dimension affective, car nous demanderons aux élèves leurs perceptions de leurs habitudes alimentaires et leurs sentiments par rapport à celles-ci.

La quatrième activité est un exercice physique visant la dépense calorique. Elle se déroulera le 13 février de 8h45 à 9h45. Les responsables sont les enseignants d'EPS, mais l'activité implique également les enseignantes titulaires de sixième année afin d'effectuer les calculs des calories des aliments. Pour faire les calculs, les élèves auront besoin d'une

trentaine de minutes. Pour cette activité, ils auront besoin de feuilles, de crayons, de cordes à sauter, de cônes, de ballons de basketball et de soccer, de raquettes de tennis et de tapis. Pour commencer l'activité, les enseignants d'EPS présenteront aux élèves une dizaine d'étiquettes nutritionnelles. En équipe de trois ou quatre, les élèves devront choisir trois aliments. Ils disposeront de 45 minutes pour dépenser les calories de ces aliments selon une charte qui leur sera présentée. L'objectif est de leur faire réaliser qu'il est important d'analyser les étiquettes, car il peut être difficile de dépenser toutes les calories ingérées. Toutefois, nous ne souhaitons pas que les élèves calculent constamment les calories qu'ils ingèrent. Nous tenterons de les conscientiser sur le fait que plus nous ingérons des calories, plus nous devons être conscients de l'importance de faire de l'activité physique. Nous parlerons également des effets sur le corps lorsque nous consommons trop de gras, de sucre ou de sel. L'activité aura été présentée préalablement en classe, le 12 février, afin de permettre aux élèves de faire les calculs nécessaires. Dans cette activité, la dimension sociale sera développée, car les élèves pourront confronter leurs opinions avec celles des autres pour estimer l'importance de la dépense énergétique, par exemple. La dimension cognitive sera également développée, car les élèves pourront analyser la quantité de calories qu'ils ingèrent. Les élèves devront aussi résoudre un problème complexe. Cela pourrait entraîner chez certains élèves la prise de décision et la réflexion par rapport à leur situation personnelle. Les élèves pourront également interagir avec leurs camarades et les enseignants (perspective socioconstructiviste). Une partie de cette activité vise l'enseignement de savoirs et le développement d'habiletés en matière d'habitudes de vie.

Le 14 février, Pierre-Yves Paquet de l'organisme NousRire viendra faire une présentation aux élèves concernant les aliments biologiques et écoresponsables en vrac.

L'objectif de l'organisme est de promouvoir les écosystèmes durables et en santé. M. Paquet expliquera aux élèves le fonctionnement des achats en vrac. Il parlera des différentes valeurs véhiculées par NousRire par rapport à l'alimentation : l'équité, l'éthique et la bienveillance, entre autres.

Dans la cinquième activité, les élèves auront à remplir un journal de bord dans leur carnet santé du 15 au 19 février. Ils auront besoin de leur carnet santé, d'un crayon et d'une gomme à effacer. Je suis la responsable de l'activité, mais celle-ci demande une implication sérieuse de la part des élèves de sixième année et de leur famille. Les enseignantes titulaires de sixième année devront laisser du temps (5-10 minutes) aux élèves pour qu'ils puissent inscrire ce qu'ils mangent afin d'éviter les oublis. Ainsi, en classe et à la maison, les élèves devront noter dans leur carnet santé tout ce qu'ils mangent pendant cinq jours. Ensuite, ils devront analyser leurs habitudes alimentaires selon les nutriments qu'ils consomment (fruits et légumes, aliments protéinés et aliments à grains entiers), la fréquence et le contenu de leurs repas et leur consommation d'aliments sucrés, salés et gras. L'intention pédagogique est que les élèves prennent conscience de ce qu'ils consomment quotidiennement. À partir de cette activité, les élèves pourront réfléchir à leurs habitudes alimentaires et aux aliments qu'ils consomment afin de développer leurs habiletés en matière d'habitudes alimentaires.

Composante 2 : Planification d'une démarche visant à modifier ou maintenir une habitude alimentaire

Dans la sixième activité qui aura lieu le 20 février, les élèves devront choisir une habitude alimentaire à modifier ou à maintenir et des actions pour y arriver. Les élèves sont responsables de cette activité, mais celle-ci implique également leurs familles. Ils auront

besoin de leur carnet santé, d'un crayon et d'une gomme à effacer. À la maison, après avoir rempli leur journal de bord, les élèves devront sélectionner une habitude qu'ils veulent modifier ou maintenir et l'inscrire dans leur carnet santé. Ils devront également inscrire deux actions pour réaliser leur démarche. Ce sont aux élèves et à leur famille de trouver l'habitude alimentaire à modifier ou à maintenir ainsi que les actions pour y arriver. La dimension affective sera développée dans cette activité, car les élèves devront réfléchir à leurs champs d'intérêt et leurs valeurs par rapport à leurs habitudes alimentaires. Le fait de choisir, avec l'aide de sa famille, l'habitude à modifier ou maintenir permet de développer la capacité des élèves à faire des choix éclairés, en plus de les préparer à s'approprier les moyens de mettre en action leurs choix en matière de santé et développer leur responsabilité à ce sujet.

Le 25 février, Chantale Vaillancourt de la Ferme aux Pleines Saveurs viendra parler des activités de la ferme et des légumes qui y sont cultivés. Par une présentation virtuelle, elle montrera des photos de l'endroit et proposera un jeu-questionnaire aux élèves pour qu'ils puissent identifier et différencier les légumes de la ferme. À la fin de sa présentation, elle fera une dégustation d'un nouveau légume.

La septième activité est une chasse au trésor qui aura lieu au gymnase le 27 février de 10h35 à 11h35. Les responsables de l'activité sont les enseignants d'EPS. Nous aurons besoin d'une dizaine de boussoles, de cônes, de feuilles-réponses, de rubans adhésifs, de crayons et de gommes à effacer. La chasse au trésor est une activité d'orientation où les élèves devront trouver des balises à partir de boussoles et d'une feuille-réponses. Des questions concernant des habitudes alimentaires seront cachées sous différentes balises. Ces questions concernent des problématiques que les élèves vivent réellement par rapport à l'alimentation. Les élèves

devront identifier des solutions à ces problématiques, mais leurs solutions devront être différentes des équipes qui auront déjà répondu aux questions. Préalablement, le 31 janvier, chaque élève nous aura remis une problématique qu'il vit concernant son alimentation. Nous utiliserons ces problématiques pour créer une chasse au trésor. Certaines balises nécessitent que les élèves répondent à des questions, alors que d'autres nécessitent seulement d'inscrire le numéro de la balise sur la feuille-réponses. Les élèves devront choisir des solutions réalistes, car ils seront évalués sur cet aspect. Pour se rendre à la prochaine station, les élèves devront trouver où se trouve le prochain azimuth. La dimension affective est développée dans cette activité, car l'un des objectifs est de faire réfléchir les élèves par rapport à leurs valeurs et leurs champs d'intérêt. En les identifiant, les élèves pourront cibler des habitudes alimentaires qu'ils jugent important de modifier ou de maintenir. La dimension sociale sera aussi développée, car les élèves devront coconstruire des connaissances. Ils confronteront leurs opinions et valeurs avec celles des autres. Les élèves pourront également interagir avec leurs camarades et les enseignants (perspective socioconstructiviste). Cette activité permettra de développer la capacité des élèves à faire des choix éclairés, en plus de les préparer à s'approprier les moyens de mettre en action leurs choix en matière de santé et développer leur responsabilité à ce sujet.

La huitième activité est une présentation de la nutritionniste Karolann Magny à propos de l'analyse nutritionnelle. Elle aura lieu le 28 février de 8h45 à 11h30. Il aurait été préférable que cette activité ait lieu lors de la composante d'analyse des habitudes alimentaires, mais la nutritionniste ne pouvait pas se présenter plus tôt. La nutritionniste a développé elle-même son activité. Elle aura besoin d'étiquettes nutritionnelles et d'emballages d'aliments, d'une affiche du guide alimentaire canadien, de sa présentation PowerPoint et d'un

tableau interactif. Dans un local de classe, la nutritionniste abordera les notions d'étiquettes nutritionnelles, de groupes alimentaires et de portions. Elle donnera ses recommandations à propos des habitudes alimentaires et comparera également les produits emballés à ceux cuisinés à la maison concernant les valeurs nutritives et le coût, entre autres.

Préalablement, chaque élève aura apporté deux étiquettes d'aliments qu'ils consomment régulièrement. Je compléterai les étiquettes pour m'assurer d'avoir une variété de produits similaires et variés. Lors de l'activité, les élèves devront s'exercer à lire les étiquettes et identifier à quel groupe alimentaire les aliments appartiennent. Dans cette activité, la nutritionniste transmet des connaissances aux élèves pour leur permettre d'analyser certains aliments qu'ils consomment. La dimension cognitive permettra aux élèves d'analyser, de prendre des décisions et de réfléchir à leur situation personnelle. L'acquisition de connaissances est nécessaire pour développer la capacité des élèves à prendre des décisions et à déterminer les habitudes alimentaires qu'ils peuvent adopter. La dimension sociale sera également développée, car les élèves devront coconstruire des connaissances avec leurs camarades, les enseignants et la nutritionniste. À partir des informations transmises par la nutritionniste, les élèves pourront indiquer en quoi ils sont en accord ou non avec ses propos.

Composante 3 : Engagement dans une démarche visant à modifier ou maintenir une habitude alimentaire

Du 10 au 24 mars, les élèves devront mettre en application leur démarche visant à modifier ou maintenir une habitude alimentaire. Du 10 au 16 mars, ils devront analyser quotidiennement leur engagement dans leur carnet santé, tandis que du 17 au 24 mars, ils devront analyser leur engagement pour l'ensemble de la semaine. Ces analyses permettront

aux élèves d'identifier les actions qui leur permettent de réussir leur démarche, les obstacles qu'ils ont rencontrés et les actions qu'ils ont utilisées pour les surmonter. Nous rappellerons aux élèves que leur famille, les autres élèves, la communauté et le personnel de l'école peuvent les aider. Il est donc important de parler de leurs défis. Le rôle des enseignants participants sera de soutenir les élèves et de les accompagner durant leur engagement. Les élèves pourront consulter ces enseignants à tout moment pour obtenir du support ou de l'aide. Trois activités sont tout de même à l'horaire dans cette composante.

Le 13 mars en matinée, les enseignantes titulaires aborderont la situation d'apprentissage en arts développée par Catherine Nadon et Valérie Yobé de l'UQO. Il aurait été préférable que cette activité se retrouve dans la composante d'analyse des habitudes alimentaires, mais la situation d'apprentissage a été créée à la mi-février et les enseignantes titulaires devaient s'approprier la situation d'apprentissage avant de l'enseigner. L'objectif de cette situation d'apprentissage est que les élèves développent leur esprit critique à l'égard des stratégies graphiques des produits destinés aux enfants, en particulier en ce qui a trait à l'offre alimentaire. La situation d'apprentissage complète se retrouve à l'appendice D.

La neuvième activité permettra aux élèves de se rassembler en sous-groupes afin de discuter de leurs démarches alimentaires. L'activité se déroulera le 13 mars de 13h à 14h sous la supervision des enseignantes titulaires de sixième année. Les élèves auront besoin de leur carnet santé, d'un crayon et d'une gomme à effacer. En classe, les enseignantes formeront des groupes de discussions avec les élèves ayant les mêmes démarches ou des démarches similaires. Les élèves devront discuter pour s'expliquer entre eux le déroulement de leur engagement : leurs réussites, leurs difficultés, leurs trucs, leurs solutions et leurs défis. Par la

suite, individuellement, ils devront inscrire dans leur carnet santé un défi et une action qu'ils veulent appliquer ou ajuster. Les élèves développeront la dimension affective dans cette activité, car leurs champs d'intérêt, leurs valeurs et leurs attitudes seront sollicités tout au long de leur démarche. Également, nous tenterons de développer leur sens des responsabilités envers leurs choix personnels. Pour ce faire, nous miserons sur l'aide et l'entraide pour trouver des solutions qui peuvent s'intégrer au quotidien de chaque élève. La dimension sociale sera également développée, car les élèves pourront confronter leur opinion avec celles des autres élèves et des enseignants. Ils tenteront de coconstruire des connaissances afin d'identifier leurs difficultés, leurs réussites, leurs solutions et leurs défis.

La dixième activité concerne des rencontres individuelles ou en sous-groupes afin d'offrir du support aux élèves dans leur engagement de modification ou de maintien d'une habitude alimentaire. Ces rencontres d'environ 15 minutes se dérouleront du 16 au 19 mars. Les élèves auront besoin de leur carnet santé, d'un crayon et d'une gomme à effacer. Chaque enseignant offrira ses disponibilités aux élèves pour planifier une rencontre. Ils seront jumelés à un enseignant en EPS ou à une enseignante titulaire de sixième année. En classe ou au bureau des enseignants, ces rencontres permettront de vérifier comment se déroule l'engagement des élèves. Nous discuterons avec les élèves du déroulement de leur engagement afin de les accompagner, de trouver des solutions à leurs problèmes et de les aider à respecter leur démarche. Nous leur donnerons également un défi pour la suite de leur engagement ou nous réajusterons leur défi de départ. Les élèves devront inscrire ce défi dans leur carnet santé. Les élèves tenteront de développer les dimensions sociale et affective, tout comme dans l'activité précédente.

Le 20 mars, Caroline Chénier des Serres Gatineau viendra faire une présentation sur la production des légumes en serres et à la maison. Elle expliquera le fonctionnement de ses serres, mais aussi de la possibilité de planter des fruits et des légumes à la maison. Elle proposera aux élèves une activité dans laquelle ils devront planter des graines de haricots dans de petits pots. Les élèves pourront voir l'évolution de leurs plants et les emmener à la maison par la suite.

Composante 4 : Bilan de la démarche

La onzième activité est le bilan de la démarche qui aura lieu le 25 mars. J'ai développé cette activité dans le carnet santé des élèves. Ils auront besoin d'un crayon et d'une gomme à effacer pour compléter cette activité d'environ 20 minutes. À la maison, les élèves et leur famille auront à remplir le bilan de leur démarche : points forts, points à corriger, réflexions, sentiments par rapport à la démarche ainsi que leurs améliorations et éléments à conserver. Ils devront indiquer s'ils continueront leur démarche de modification ou de maintien d'une habitude alimentaire ou s'ils choisiront une nouvelle habitude alimentaire, et expliquer les actions qu'ils tenteront de mettre en pratique. Ils seront également questionnés sur la difficulté ou la facilité à modifier une habitude alimentaire et sur le déroulement de leur expérience. Enfin, des questions concernant le transfert de leurs apprentissages vers d'autres habitudes de vie seront posées. Cette activité vise principalement la responsabilisation et l'autonomisation des élèves. La dimension affective sera développée lors de ce bilan, car les élèves devront réfléchir à leurs parcours, c'est-à-dire aux champs d'intérêt, valeurs et attitudes qui ont été sollicités. Ils devront également évaluer leur sens des responsabilités, leur persévérance et leur autonomie. La dimension cognitive sera également développée, car les

élèves analyseront leur démarche par rapport à leurs réussites et aux améliorations à apporter, entre autres.

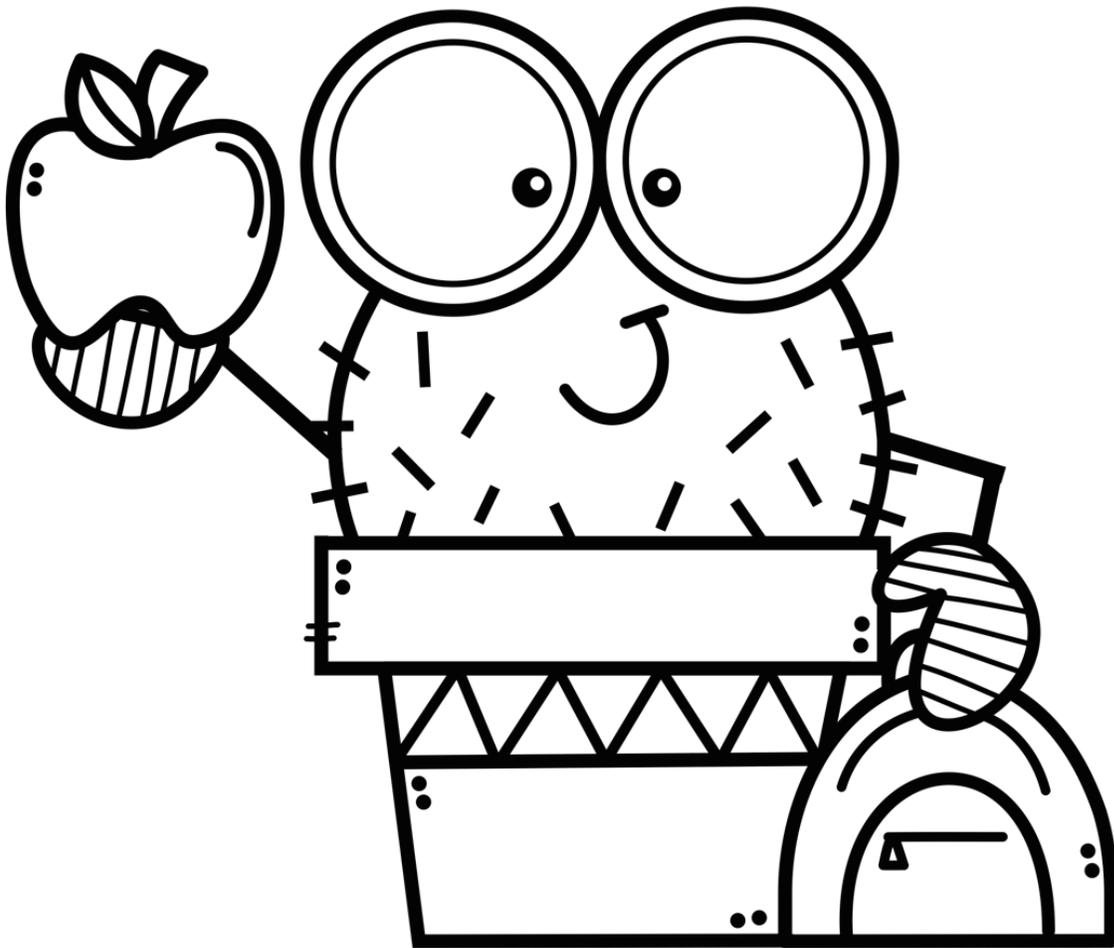
Le 30 mars, Macha Imbault de l'organisme Le Semoir viendra faire une présentation sur la conscience alimentaire. L'objectif sera de conscientiser les élèves aux effets d'une saine alimentation sur leurs corps et l'environnement par la réflexion, le jeu et l'exploration. Ils participeront à des jeux éducatifs pour découvrir de nouveaux aliments et explorer leurs sens. L'activité inclut une lecture d'une histoire thématique, des échanges sur les effets de l'alimentation et un jeu de comparaison entre des produits emballés et des produits faits maison.

La douzième activité est une foire santé qui aura lieu le 31 mars de 13h à 15h30. Je piloterai cette activité avec l'aide des enseignantes titulaires de sixième année. Pour se préparer à la foire santé, une situation d'apprentissage a été développée par le professeur en didactique du français François Vincent et Sarah G. Bischoff de l'UQO. Cette situation se retrouve dans l'appendice E. Lors de la foire santé, des tables, des chaises et du matériel pour les exposants (cartons, feuilles et crayons, entre autres) seront nécessaires. Il s'agit d'un après-midi thématique sur l'alimentation qui aura lieu au gymnase. Tous les élèves de l'école et leurs familles sont invités à participer aux kiosques dédiés à la découverte et aux apprentissages portant sur l'alimentation. Les élèves de sixième année auront la chance d'intégrer et de partager leurs connaissances et compétences. En sous-groupes ou individuellement, ils partageront leur démarche et leurs connaissances à partir de kiosques sous forme de cuisine, de dégustation, d'activités ludiques ou d'apprentissages divers, entre autres. Les familles et les membres du personnel de l'école sont également invités à tenir des

kiosques sur les diverses thématiques de l'alimentation. Certains producteurs locaux auront également des kiosques pour présenter leurs produits. La dimension sociale sera touchée dans cette activité, alors que les élèves de l'école pourront interagir et coconstruire des connaissances et être conscientisés par rapport à leurs habitudes alimentaires. Ils pourront échanger à propos de leur expérience personnelle. Chaque élève pourra analyser et réfléchir à sa propre situation. De plus, cela leur permettra d'établir les habitudes alimentaires qu'ils peuvent adopter et réaliser des apprentissages sur divers aspects de l'alimentation. La dimension cognitive sera également développée, car elle permet l'enseignement de savoirs et le développement d'habiletés en matière d'habitudes alimentaires. Enfin, les élèves pourront faire des liens entre leurs champs d'intérêt, attitudes et valeurs et ceux des autres, ce qui sollicitera la dimension affective.

APPENDICE C
CARNET SANTÉ

MON CARNET SANTÉ



Ce carnet appartient à : _____

Aliments
salés

Voici quelques
précisions
pour toi

Aliments
sucrés

Aliments gras

Fruits et légumes

Voici quelques précisions pour toi

Aliments à grains entiers

Aliments protéinés

Questionnaire : Quelles sont tes habitudes alimentaires la semaine? Coche les cases appropriées.



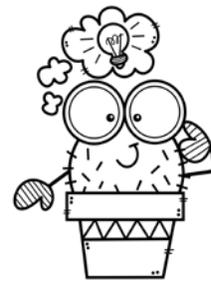
Habitudes	Jamais 0 fois/sem.	Rarement 1 fois/sem.	Régulièrement 2-3 fois/sem.	Souvent 4 fois/sem.	Toujours 5 fois/sem.
Je consomme des aliments salés.					
Je consomme des aliments sucrés.					
Je consomme des aliments gras.					
Je consomme des aliments à grains entiers.					
Je bois 8 verres d'eau par jour.					
Je prends 3 repas par jour.					
Je cuisine.					
Je mange en compagnie d'autres personnes.					
Je mange en regardant la télévision.					
Je mange au restaurant.					
Je grignote le soir.					
Je mange des fruits et des légumes.					
Je mange des aliments protéinés.					

Questionnaire : Quelles sont tes habitudes alimentaires la fin de semaine? Coche les cases appropriées.



Habitudes	Jamais 0 fois/sem.	Rarement 1 fois/sem.	Régulièrement 2-3 fois/sem.	Souvent 4 fois/sem.	Toujours 5 fois/sem.
Je consomme des aliments salés.					
Je consomme des aliments sucrés.					
Je consomme des aliments gras.					
Je consomme des aliments à grains entiers.					
Je bois 8 verres d'eau par jour.					
Je prends 3 repas par jour.					
Je cuisine.					
Je mange en compagnie d'autres personnes.					
Je mange en regardant la télévision.					
Je mange au restaurant.					
Je grignote le soir.					
Je mange des fruits et des légumes.					
Je mange des aliments protéinés.					

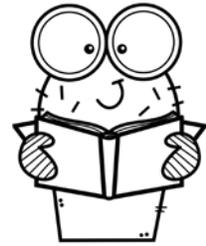
Analyse de tes habitudes alimentaires



Quelles sont les différences entre tes habitudes alimentaires la semaine et celles de la fin de semaine? _____

Selon toi, quelles sont les conséquences d'une saine alimentation sur ta santé et ton bien-être? _____

Journal alimentaire

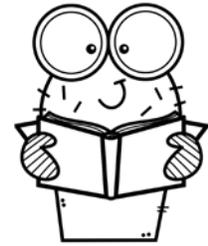


Dans le tableau, suivant, indique le nombre de portions que tu as consommées selon les nutriments mentionnés.

15 février 2020

Les repas	Fruits et légumes	Aliments protéinés	Aliments à grains entiers
Déjeuner			
Collation			
Diner			
Collation			
Souper			
Collation			
Total de la journée			

Journal alimentaire

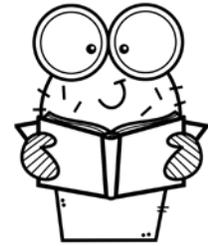


Dans le tableau, suivant, indique le nombre de portions que tu as consommées selon les nutriments mentionnés.

16 février 2020

Les repas	Fruits et légumes	Aliments protéinés	Aliments à grains entiers
Déjeuner			
Collation			
Diner			
Collation			
Souper			
Collation			
Total de la journée			

Journal alimentaire

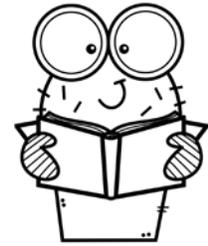


Dans le tableau, suivant, indique le nombre de portions que tu as consommées selon les nutriments mentionnés.

17 février 2020

Les repas	Fruits et légumes	Aliments protéinés	Aliments à grains entiers
Déjeuner			
Collation			
Diner			
Collation			
Souper			
Collation			
Total de la journée			

Journal alimentaire

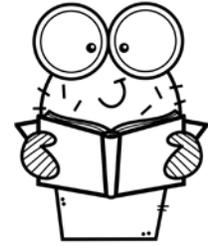


Dans le tableau, suivant, indique le nombre de portions que tu as consommées selon les nutriments mentionnés.

18 février 2020

Les repas	Fruits et légumes	Aliments protéinés	Aliments à grains entiers
Déjeuner			
Collation			
Diner			
Collation			
Souper			
Collation			
Total de la journée			

Journal alimentaire

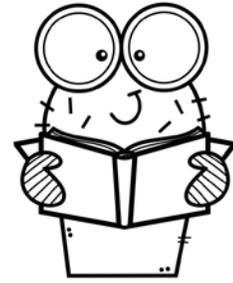


Dans le tableau, suivant, indique le nombre de portions que tu as consommées selon les nutriments mentionnés.

19 février 2020

Les repas	Fruits et légumes	Aliments protéinés	Aliments à grains entiers
Déjeuner			
Collation			
Diner			
Collation			
Souper			
Collation			
Total de la journée			

Analyse de ton journal alimentaire



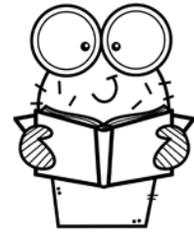
Tu as consigné pendant 4 jours les aliments que tu as mangés. Qu'est-ce que cela t'a permis de constater sur le nombre de portions que tu as consommées pour chacun de ces nutriments?

Fruits et légumes : _____

Aliments protéinés : _____

Aliments à grains entiers : _____

Analyse de ton journal alimentaire

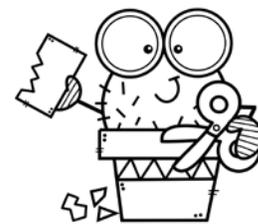


Qu'as-tu constaté sur la fréquence des collations et des repas que tu as consommés? _____

Quel type d'aliments consommais-tu le plus? Lequel (salé, sucré ou gras)? _____

Quelle(s) différence(s) as-tu remarquée(s) entre les aliments que tu consommes la semaine et la fin de semaine? _____

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



En discutant avec ta famille, tu dois choisir une habitude alimentaire que tu voudrais modifier ou maintenir du 10 au 24 mars 2020. Tu devras justifier ton choix à la page suivante.

Habitude alimentaire que tu désires modifier ou maintenir :

Justifie ton choix en indiquant les raisons pour lesquelles tu as choisi cette habitude.

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



Nomme une première action que tu veux mettre en pratique avec l'aide de ta famille pour modifier ou maintenir cette habitude alimentaire.

Nomme une deuxième action que tu veux mettre en pratique avec l'aide de ta famille pour modifier ou maintenir cette habitude alimentaire.

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



Du 10 au 16 mars 2020, tu devras mettre en application ta démarche visant à modifier ou maintenir l'habitude alimentaire que tu as choisie ainsi que les actions que tu as établies. Au courant de ces 7 jours, tu pourras consulter les enseignants participants à tout moment pour obtenir de l'aide.

Chaque jour, tu analyseras ta démarche dans ton carnet santé (pages suivantes). Tu devras indiquer quelle action t'a permis de réussir ta démarche. Sinon, tu devras indiquer la ou les raisons pour lesquelles tu n'as pas réussi ta démarche, ainsi qu'une ou des solutions possibles pour l'ajuster.

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



10 mars 2020

a) Démarche réussie : oui non

b) Si oui, quelle action t'a permis de réussir? _____

c) Quels sont les obstacles rencontrés? _____

d) Qu'as-tu réalisé pour les surmonter? _____

11 mars 2020

a) Démarche réussie : oui non

b) Si oui, quelle action t'a permis de réussir? _____

c) Quels sont les obstacles rencontrés? _____

d) Qu'as-tu réalisé pour les surmonter? _____

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



12 mars 2020

a) Démarche réussie : oui non

b) Si oui, quelle action t'a permis de réussir? _____

c) Quels sont les obstacles rencontrés? _____

d) Qu'as-tu réalisé pour les surmonter? _____

13 mars 2020

a) Démarche réussie : oui non

b) Si oui, quelle action t'a permis de réussir? _____

c) Quels sont les obstacles rencontrés? _____

d) Qu'as-tu réalisé pour les surmonter? _____

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



14 mars 2020

a) Démarche réussie : oui non

b) Si oui, quelle action t'a permis de réussir? _____

c) Quels sont les obstacles rencontrés? _____

d) Qu'as-tu réalisé pour les surmonter? _____

15 mars 2020

a) Démarche réussie : oui non

b) Si oui, quelle action t'a permis de réussir? _____

c) Quels sont les obstacles rencontrés? _____

d) Qu'as-tu réalisé pour les surmonter? _____

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



16 mars 2020

a) Démarche réussie : oui non

b) Si oui, quelle action t'a permis de réussir? _____

c) Quels sont les obstacles rencontrés? _____

d) Qu'as-tu réalisé pour les surmonter? _____

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



17 au 24 mars 2020

Lors de la dernière semaine, tu as analysé ta démarche tous les jours. Maintenant, tu dois analyser ta démarche pour l'ensemble de la semaine. Voici quelques questions pour t'aider dans ton analyse.

Quelle(s) action(s) personnelle(s) as-tu réalisée(s) pour réussir ta démarche? _____

Quel a été le rôle de ta famille dans cette démarche? _____

Modification ou maintien d'une habitude alimentaire



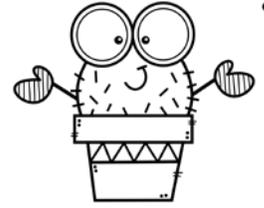
À la suite de la discussion de groupe du 13 mars 2020, nomme un défi et une action que tu veux appliquer pour atteindre tes objectifs.

Défi : _____

Action : _____

À la suite de ta rencontre individuelle ou en sous-groupe qui a eu lieu entre le 16 et le 19 mars 2020, indique ton nouveau défi.

Bilan de ta démarche



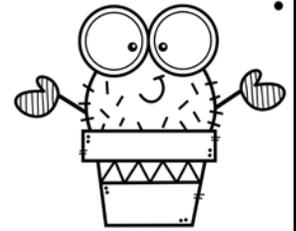
Félicitations! Grâce au soutien de ta famille et ta persévérance, tu as complété une démarche de modification ou de maintien d'une habitude alimentaire. Nous désirons maintenant en savoir davantage sur le déroulement de ta démarche.

1) De quoi es-tu le plus fier/fière (points forts)?

2) Quelles difficultés as-tu vécues (points à améliorer)?

3) Y a-t-il une action de ta démarche ou de nouvelles actions que tu aimerais maintenir dans ton quotidien? _____

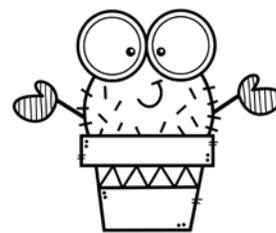
Bilan de ta démarche



4) Entre l'analyse quotidienne et l'analyse hebdomadaire, laquelle t'a davantage permis de réussir ta démarche de modification ou de maintien d'une habitude alimentaire? Pourquoi?

5) Comment faire pour surmonter les obstacles devant toi?

Bilan de ta démarche



6) Si un jour tu décidais de modifier ou de maintenir d'autres habitudes de vie concernant le sommeil, le stress ou l'hygiène par exemple, quels apprentissages de cette démarche pourraient t'aider?

7) Veux-tu modifier une nouvelle habitude alimentaire ou une nouvelle habitude de vie? Si oui, quelle(s) action(s) tenteras-tu de mettre en pratique? _____

APPENDICE D

SITUATION D'APPRENTISSAGE EN ARTS

Titre : Analyse des emballages alimentaires
Domaine : Arts plastiques Cycle : 3 ^e cycle du primaire
Situation d'apprentissage créée par : Catherine Nadon et Valérie Yobé
Durée : 60 minutes
Domaines généraux de formation : - Santé et bien-être; - Environnement et consommation.
Intentions didactiques - Développer l'esprit critique des élèves à l'égard des stratégies graphiques des produits destinés aux enfants, en particulier en ce qui a trait à l'offre alimentaire.
Questions mobilisatrices - Quelles sont les caractéristiques formelles et stylistiques des boîtes de céréales pour enfants? - Quel est le but des stratégies graphiques? - Pourquoi gagnerait-on à être méfiant à l'égard de ces stratégies?
Éléments de compétence visés Compétence 3 - Examiner des images médiatiques au regard d'éléments de contenu; - Examiner des images médiatiques au regard d'aspects socioculturels; - Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné; - Porter un jugement d'ordre critique ou esthétique.

<p>Contenus de formation visés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lignes, formes, texture, couleurs pigmentaires, motifs, organisation de l'espace.
<p>Aspects affectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouverture aux propositions; - Réceptivité à ses sensations, impressions, émotions ou sentiments; - Participation active aux expériences disciplinaires.
<p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impressions des boîtes de céréales (5 ensembles) - Présentation PowerPoint

PHASE DE PRÉPARATION

Durée : 5 minutes

<p>1. L'enseignante questionne les élèves sur le rôle que joue l'emballage des produits de consommation</p> <ul style="list-style-type: none"> - À quoi servent les emballages des produits alimentaires? <p>Réponses attendues : protéger les aliments lors de leur transport, conserver la fraîcheur des produits, attirer les acheteurs lors de la mise en marché.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De quoi sont-ils faits? <p>Réponses attendues : carton, plastique, styromousse, etc.</p> <p>2. L'enseignante revient sur la notion de destinataire et de public cible.</p>

PHASE DE RÉALISATION**Durée : 20 à 25 minutes**

1. L'enseignante place les élèves en équipe de 4 à 5 élèves et leur remet les fiches où sont imprimées les boîtes de céréales.
 2. Elle demande aux élèves de les observer attentivement et propose la mise en situation suivante :
Tu accompagnes un de tes parents à l'épicerie. Vous poursuivez vos courses dans l'allée des céréales. Ton parent te demande d'acheter une boîte de céréales. Parmi les suivants, quel produit serais-tu le plus susceptible d'acheter? Pourquoi, qu'est-ce qui guide ta décision? Discute de ton choix avec les membres de ton équipe.
 3. Après avoir laissé quelques minutes de discussion entre les élèves, l'enseignante demande à un ou deux élèves de témoigner de son choix.
 4. Elle demande maintenant de reprendre les reproductions des boîtes de céréales et elle demande de les classer en deux catégories, soit les céréales qu'ils jugent bonnes pour la santé et celles qu'ils jugent comme étant mauvaises pour la santé.
- * **Note** : au verso, le tableau présentant les informations nutritionnelles sera disponible pour chaque boîte de céréales. Si les élèves utilisent ce tableau pour les accompagner dans l'exercice de classement, il semble préférable que l'enseignante n'intervienne pas, et ce, même si elle n'a pas indiqué cet aspect dans la tâche.
5. L'enseignante questionne les enfants sur les indices qu'ils ont eus sur l'emballage pour les aiguiller dans cette tâche.
 6. Elle demande aux équipes de mélanger à nouveau les cartons et de classer les boîtes de céréales selon le public cible, soit celles destinées aux enfants et les autres publics.

* **Note** : si les élèves classent certains produits au centre, elle peut en profiter pour les introduire au diagramme de Venn.

7. Elle demande aux équipes de dresser une liste des caractéristiques qui unissent la mise en forme des boîtes de céréales qui sont, selon eux, destinées aux enfants.

Réponses attendues :

- Utilisation de couleurs vives; présence de dégradés; prédominance de formes géométriques ou arrondies; présence de diagonales, dynamisme dans la composition (le lait semble exploser de part et d'autre du bol); typographie amusante (variation de couleurs dans le lettrage); référence à la magie, à la fantaisie, à l'humour, à l'aventure ou à l'action; lien avec un club de sport; utilisation de personnages populaires, de mascottes, de célébrités ou d'enfants, tous des figures auxquelles l'enfant éprouve un certain attachement émotif ou peut s'identifier; cadeaux et objets à collectionner offerts en prime; concours; jeux sur la boîte; aliment-jouet (céréale à la forme particulière); inscription de nouveauté (produit en édition limitée, nouvelle saveur améliorée); allégation de bienfaits nutritionnels ou d'un produit dit « santé » (sans gras trans, riche en fibres).

8. De retour en grand groupe, elle discute avec eux en ce qui a trait aux effets de ces stratégies graphiques.

Réponses attendues : faire en sorte que les enfants soient attirés par ces produits, que les enfants souhaitent les acheter ou les faire acheter par leurs parents.

9. L'enseignante demande aux équipes d'analyser les valeurs nutritionnelles d'une boîte de céréales destinée aux enfants avec les valeurs nutritionnelles d'une boîte de céréales n'ayant pas les enfants pour destinataires (brosser des liens entre les deux derniers classements).

Réponses attendues : On fait le constat que les céréales ayant les enfants comme public cible sont plus sucrées, plus grasses et plus salées.

10. L'enseignante demande les impressions aux enfants. Se sentent-ils trompés ou manipulés? Si oui, pourquoi? Quelles sont les conséquences de ces stratégies de design? Que pourraient-ils faire pour contrer ce phénomène?

11. Elle demande ensuite aux élèves de relever les stratégies qu'ils pourraient adopter pour s'assurer de se procurer des aliments sains alors qu'ils accompagnent leurs parents à l'épicerie.

Réponses attendues : lire le tableau des informations nutritionnelles, acheter des produits non transformés, etc.

PHASE D'INTÉGRATION - Durée : 5 à 10 minutes/variable pour le réinvestissement

1. Afin de réinvestir les stratégies graphiques utilisées pour attirer les enfants à consommer certaines céréales, l'enseignante propose le schéma d'une boîte de céréales blanche. Elle leur demande de leur nommer des propositions d'éléments à ajouter sur sa boîte. Elle esquisse les propositions du groupe au TNI en réalisant un croquis.

Réponses attendues : un animal en guise de mascotte, des indications nutritionnelles, un jouet gratuit à l'intérieur, etc.



2. Dans le but de transférer les connaissances des élèves acquises lors de cet atelier, l'enseignante demande à la classe s'ils connaissent d'autres stratégies utilisées par les compagnies pour vendre leurs produits aux enfants.

Réponses attendues : présentoir attrayant, disposition des produits à la hauteur des enfants en épicerie, format de l'emballage (le fondant de Nestlé Quick en forme de lapin, par exemple).

3. Elle demande aux élèves s'ils sont au fait que la loi qui interdit de viser les enfants par la publicité. Elle demande comment ils se sentent face à ces stratégies détournées. L'enseignante demande au groupe pourquoi les compagnies tentent de les cibler eux, les enfants?

PROPOSITIONS DE RÉINVESTISSEMENTS

- Proposition 1 (français/lecture) : Lecture de l'album jeunesse d'Élise Gravel (2011), Le catalogue des gaspilleurs, Éditions des 40 coups.
- Proposition 2 (arts plastiques) : Réaliser une boîte de céréales menteuse destinée aux enfants en exagérant et en détournant de manière ironique les stratégies graphiques énumérées durant l'activité (compétence 2 du programme Arts plastiques).
 1. Réaliser une tempête d'idées en équipe sur le produit à réaliser;
 2. De manière individuelle, s'inspirer de la tempête d'idées pour dessiner au plomb deux à trois esquisses de la boîte de céréales;
 3. Réaliser la boîte de céréales menteuse à l'aide d'un médium au choix (aux feutres, à la gouache, en collage, etc.). Idéalement, le support respecterait les proportions d'une vraie boîte de céréales.

4. Coller le projet des élèves sur de vraies boîtes de céréales afin qu'elles soient en trois dimensions et autoportantes (un élève qui termine plus rapidement peut aussi créer un faux tableau des valeurs nutritionnelles et des jeux au verso).
 5. Exposer les œuvres sur une table dans l'école simulant un marché.
- Proposition 3 (français/écriture) : Écrire un texte argumentatif à une compagnie de céréales pour déplorer le phénomène.

RÉFÉRENCES

Gravel, E. (2011). *Le catalogue des gaspilleurs : Pour les gens qui ont des tas d'argent à jeter par les fenêtres*. Montréal : Éditions les 400 coups.

Henry, J.-F. Boucher, M. (2006). Marketing de la malbouffe pour enfants. Rapport final du projet de recherche présenté au Bureau de la consommation d'Industrie Canada. Récupéré de <https://uniondesconsommateurs.ca/docu/agro/malbouffe.pdf>

APPENDICE E

SITUATION D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS

Nutrition – activités en classe de français

Cycle et degré d'enseignement – 3^e cycle, 6^e année

Discipline(s) – Français

Contenus disciplinaires

Lecture

- Survoler le texte pour anticiper son contenu
- Repérer le lexique propre au domaine de l'alimentation
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie sur le plan du contenu

Écriture

- Caractéristiques du genre de la lettre
- Stratégies de planification, de mise en texte et de révision

Grammaire

- Emploi de la virgule pour le complément de phrase déplacé
- Réinvestissement des connaissances en situation d'écriture

Communication orale

- La posture
 - o Debout ou assis
 - o Position des pieds
 - o Orientation du corps
 - o Mouvements avec les mains

Intention pédagogique ou didactique – Amener les élèves à partager leurs connaissances relatives aux saines habitudes alimentaires dans le cadre d'une journée thématique sur l'alimentation.

Compétences disciplinaires et composantes –

Lire des textes variés

- Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expérience;
- Utiliser le contenu des textes à diverses fins;
- Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer.

Écrire des textes variés

- Recourir à son bagage de connaissances et d'expérience;
- Explorer la variété des ressources de la langue écrite;
- Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture.

Communiquer oralement

- Partager ses propos durant une situation d'interaction;
- Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication.

Stratégies d'enseignement prévues –

- Enseignement explicite
- Discussion de groupe
- Rédaction collaboration (phase de révision)

Domaines généraux de formation – Santé et bien-être

Compétence transversale ciblée – Exploiter l'information

Phase de préparation

Début : dans la semaine du 24 février, après les examens.

Description de la phase

L'enseignante présente le déroulement de la séquence qui aura lieu dans les cours de français et établit les liens avec les autres disciplines (ce qui sera fait en mathématiques et en EPS). Elle partage l'objectif avec les élèves, soit de partager leurs connaissances relatives aux saines habitudes alimentaires dans le cadre d'une journée thématique sur l'alimentation. Pour se préparer à cette journée, des activités qui touchent à la lecture, à l'écriture, à la grammaire et à la communication orale sont prévues.

Phase de réalisation

Activités étalées de la semaine du 24 février (ou 9 mars) jusqu'à la semaine du 24 mars

Description de la phase

- 1. Activité de lecture : documenter son rapport aux aliments** (2 périodes de 60 minutes)
 - En équipe, survol du texte pour anticiper son contenu;
 - Lecture individuelle dans chaque groupe de « spécialistes »;
 - Discussion en sous-groupes;

- Retour en grand groupe;
 - Tâche d'écriture finale : le gout d'un aliment et la reprise de l'information.
- 2. Activité de grammaire : la virgule (CP déplacé) (2 périodes de 60 minutes)**
- Partir d'un exemple d'un texte où l'enseignante a constaté la difficulté avec cette notion/ou exemple de cette notion utilisée dans une phrase.
 - Rappel des manipulations syntaxiques pour identifier les constituants obligatoires et non obligatoires dans la phrase.
 - Voir plusieurs exemples de phrases avec un complément de phrase au début, au milieu et à la fin d'une phrase. Utiliser les manipulations syntaxiques nécessaires pour l'identifier et observer l'emploi des virgules.
 - Mise en pratique (sur des cartons) : construction de phrases nécessitant le déplacement des compléments de phrase et l'ajout des virgules.
- 3. Activité d'écriture : (CP, stratégies de révision) (2 périodes de 60 minutes)**
- Mise en contexte : Une image d'un aliment sera distribuée à chaque élève. L'activité d'écriture consistera à décrire l'aliment sous forme de devinette dans un paragraphe.
 - Contrainte d'écriture : avoir au moins 3 compléments de phrase déplacés et les identifier par une couleur.
 - Travail de collaboration lors de la révision (équipe de 2) à l'aide de la fiche *Réviser-corriger mon texte* (Falardeau, 2016).
 - Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire.
 - Repérer les passages à reformuler.
 - Réfléchir à des modifications possibles.
 - Demander à un autre élève de lire le paragraphe afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue).
 - Choisir, parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent les plus appropriées.
 - Modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques.
 - Relire son texte plus d'une fois.
 - Retour en grand groupe en analysant quelques phrases d'élèves ayant un CP déplacé.
- 4. Activité d'écriture : rédaction d'une lettre (durée à déterminer avec les enseignantes)**
- Consigne : « J'écris une lettre aux parents de l'école afin de les inviter à la journée thématique sur l'alimentation »;
 - Planification en équipe de 2 ou de 3 (prise de notes des idées qui serviront à écrire la lettre);
 - Rédaction individuelle;
 - Révision collaborative (comme à l'activité 3).

5. **Activité de communication orale : la posture** (atelier de Lafontaine et Dumais, 2014) (1 période de 60 minutes)
- Exemple d'une posture à éviter (fait par l'enseignante);
 - Définition de ce qu'on entend par posture (postures adéquates et inadéquates selon les contextes);
 - Mise en pratique de postures (3 exemples à faire par des élèves);
 - Retour en grand groupe;
 - Fiche réflexive (liée à la journée thématique qui approche).

Phase d'intégration

Durée prévue – La journée du 31 mars, de 13h à 15h30

Description de la phase

À leur kiosque, les élèves mettront en pratique les apprentissages réalisés au courant de la séquence, notamment les postures adéquates pour ce contexte.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (2015). Conférence de plénière : Les Éducation à...? Quel bazar!! Dans J.-M. Lange (dir.), *Actes du colloque Les "éducations à" : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?*, Normandie, France : CIVIIC.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série* (2), 98-114.
- Beaudoin, C., Trudel, P. et Mathias, M. (2006). L'implantation d'un nouveau programme cadre en éducation physique et santé : l'expérience des enseignants en milieux francophones ontariens. *Canadian journal of education*, 29 (4), 923-948.
- Bezeau, D. (2014). *L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage de formation pratique* (mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5931>
- Bezeau, D. (2019). *L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada). doi : 10.13140/RG.2.2.11340.36486
- Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42 (1), 22-41. doi : 10.7202/1024563ar
- Bourdet, J.-F. et Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 7 (1), 11-29. doi : 10.3166/ds.7.11-29
- Broussouloux, S. et Houzelle-Marchal, N. (2006). *Éducation à la santé en milieu scolaire : choisir, élaborer et développer un projet*. Saint-Denis, France : INPES.
- Bruneau, P. (2015). *Les conceptions des enseignants du premier degré sur le lien entre l'EPS et l'éducation à la santé* (mémoire de maîtrise, Université d'Orléans, France). Récupéré de <https://hal-univ-tlse3.archives-ouvertes.fr/TICE/dumas-01309570v1>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9 (1), 69-96. doi : 10.3166/ds.9.69-96
- Charlier, B. (2014). Le dispositif de formation médiatisée : un objet de conflit sociocognitif. Dans C. Peltier (dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage*. Paris, France : De Boeck Supérieur.

- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *ALSIC*, 11 (2), 157-161.
- Dubois, F. et Amans-Passaga, C. (2017). EPS à l'école primaire et éducation à la santé : le positionnement des éducateurs territoriaux des APS. *Staps*, 116 (2), 27-41. doi : 10.3917/sta.116.0027
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36, 1-13.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Gadais, T., Nadeau, L. et Gagnon, J. (2014). Efficacité du Pentathlon en équipe auprès d'élèves de sexes et milieux socio-économiques différents. *Revue phénEPS*, 6 (3), 1-21.
- Gagnon, J. (2010). *Introduction d'une séquence d'aventure au programme de formation de l'école québécoise comme outil d'éducation à la santé, au troisième cycle du primaire*. (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Récupéré de <http://constellation.uqac.ca/283/1/030145757.pdf>
- Grangeat, M. (2009). Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : est-ce utile et pour quoi faire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 31-46. doi : 10.7202/1017486ar
- Harvey, G. (2010). Pour une approche globale à la santé en milieu scolaire. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 49-64). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jourdan, D. (2009). Du travail en classe à la vie collective dans l'établissement : éduquer à la santé aujourd'hui. *Formation et profession*, 16 (1), 24-28.
- Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé : quelle formation pour les enseignants?* Saint-Denis, France : INPES.
- Jourdan, D., Pied, I., Aublet-Cuvelier, B., Berger, D., Lejeune, M.-L., Laquet-Riffaud, A., ...Glanddier, P.Y. (2002). Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. *Santé publique*, 14 (4), 403-423.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.). Saint-Laurent, Qc : ERPI.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lagadec, A.M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Recherche en soins infirmiers*, 2 (97), 4-22. doi : 10.3917/rsi.097.0004
- Le Grand défi Pierre Lavoie. (2019). Le défi Cubes énergie. Récupéré de <https://cubesenergie.com/>

- Lèbe, R.-M. (2010). L'éducation à la santé à l'école québécoise : perspectives historiques. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 5-23). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lebeaume, J. (2010). Les éducations à... Dans D. Berger (dir.), *Éducation à la santé : enjeux et dispositifs à l'école* (p. 181-200). Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en question* (1^{re} éd., p. 27-50). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (2005). Socioconstructivisme. Dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 1245). Saint-Jean-sur-Richelieu, Canada : Guérin.
- Les Producteurs laitiers du Canada. (2019). L'école s'active en mode nutrition. Récupéré de <https://www.educationnutrition.ca/ecoles-primaires.aspx>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2019). *Mesure 15023 - À l'école, on bouge!* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005a). *Guide à l'intention des milieux scolaires et de ses partenaires pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005b). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Michaud, V. (2002). *L'intégration de l'éducation à la santé dans les programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire*. (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Sainte-Foy, Canada. Accessible par ProQuest Dissertations et Theses. (NQ71056)
- Motta, D. (1998). Éducation pour la santé et disciplines scolaires : réflexions sur les expériences anglo-saxonnes. *Recherche et formation*, 28, 79-99.
- Novic, M. (2010). Développement de compétences par la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 102 (3), 83-93. doi : 10.3917/rsi.102.0083
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (1986). *Charte d'Ottawa*. Communication présentée à la conférence internationale pour la promotion de la santé : vers une nouvelle santé publique, Ottawa, Canada : OMS.
- ParticipACTION. (2018). Un corps actif pour un cerveau en santé : la formule gagnante! L'édition 2018 du Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION. Récupéré de <https://participaction.cdn.prismic.io/participaction%2Fced86c4b-c2a9-4a52-8bda->

[47d8e739e131 le bulletin de lactivite physique chez les jeunes de participation-2018-fr.pdf](#)

- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Pepin, M. (2016). Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey. *Éducation et francophonie*, 44 (2), 19-39. doi : 10.7202/1039020ar
- Peraya, D. et Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. *Distances et médiations des savoirs*, 1, 1-26.
- Plante, C., Blanchet, C. et Rochette, L. (2019). La consommation des aliments chez les Québécois selon les recommandations du Guide alimentaire canadien. Dans Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) (dir.), *Regard sur l'alimentation des Québécois* (Vol. 3). Québec, Canada : INSPQ.
- Plouffe, G. (2015). *Recherche-action-formation proposant un parcours professionnalisant relatif aux compétences des acteurs scolaires en éducation à la santé* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8075>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris, France : Ophrys.
- Simar, C. et Jourdan, D. (2010). Éducation à la santé à l'école : étude des déterminants des pratiques des enseignants du premier degré. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (3), 739-760. doi : 10.7202/1006254ar
- Terré, N., Sève, C. et Saury, J. (2016). Une approche énaïve du développement des compétences en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 44 (2), 68-85. doi : 10.7202/1039022ar
- Turcotte, S. (2006). *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). doi : 10.7202/019710ar
- Turcotte, S., Gaudreau, L. et Otis, J. (2007). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *Staps*, 77 (3), 63-78. doi : 10.3917/sta.077.0063
- Turcotte, S., Gaudreau, L., Otis, J. et Desbiens, J.-F. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (3), 718-738. doi : 10.7202/1006253ar
- Turcotte, S., Otis, J. et Gaudreau, L. (2007). Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. *Staps*, 75 (1), 115-129. doi : 10.3917/sta.075.0115

- UQO (2017). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gatineau, QC : UQO.
- Velasco, P.J., Learreta, B., Kober, C. et Tan, I. (2014). Faculty Perspective on Competency Development in Higher Education : An International Study. *Higher Learning Research Communications*, 4 (4), 85-100. doi : 10.18870/hlrc.v4i4.223