

L'Education Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 14 | Décembre 2025



**LA PLACE DU JEU EN ÉDUCATION
PHYSIQUE**

Mots clés : Jeu | Engagement | Filles | Co-construction | TGFU



Ornella Goldstein

Doctorante, Université de Strasbourg, E3S UR 1342, Strasbourg, France.

ornella.goldstein@etu.unistra.fr



Christophe Schnitzler

Professeur associé, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.



Lisa Lefèvre

Professeure associée, UER Pédagogie Spécialisée, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

CO-CONSTRUIRE UNE ÉDUCATION PHYSIQUE PLUS ENGAGEANTE POUR LES FILLES L'APPEL AU JEU COMME LEVIER ?

Résumé : Le manque d'engagement des filles en éducation physique reste marqué, notamment dans les sports collectifs, où elles se sentent souvent moins légitimes et soutenues. Cet article explore la co-construction d'une approche pédagogique innovante basée sur le jeu pour favoriser leur participation. À travers une démarche collaborative entre chercheur et enseignant, la recherche-action menée en collège vise à identifier les leviers et obstacles à l'appropriation de cette approche. Les résultats soulignent les bénéfices d'une co-conception, tout en mettant en évidence les défis méthodologiques et organisationnels à surmonter.

Contexte et enjeux

La promotion de l'activité physique constitue un enjeu sanitaire et social majeur face à la hausse préoccupante de la sédentarité. Selon l'OMS (2021), 81 % des jeunes âgés de 11 à 17 ans sont insuffisamment actifs, les filles étant les plus concernées à tous les âges. Ces déficits d'engagement dans l'activité physique tendent à se prolonger en milieu scolaire. En éducation physique (EP), les filles présentent généralement un niveau d'engagement physique inférieur à celui des garçons (Goldstein et al., 2025). En France, les programmes d'EP au collège accordent une place prépondérante aux activités d'affrontement, notamment aux sports collectifs (IGEN, 2016), alors même que ces derniers correspondent peu aux centres d'intérêt des filles (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005).

Face à cette problématique, des approches pédagogiques innovantes comme le modèle Teaching Games for Understanding (TGFU) sont régulièrement préconisées, mais restent peu mises en œuvre en EP en France. Cette approche entre en décalage avec les modes d'enseignement plus traditionnels des sports collectifs, généralement centrés sur l'acquisition d'éléments techniques avant d'aborder les dimensions tactiques et les situations de jeu globales. Enfin, bien que les enseignants d'EP adoptent majoritairement une attitude positive à

l'égard des innovations pédagogiques issues de la recherche, ils rencontrent des difficultés à identifier et mobiliser des travaux pertinents pour leur pratique (Pasco et al., 2023). Escalié et al. (2022) mettent en avant l'importance d'une collaboration étroite entre chercheurs et enseignants pour concevoir des dispositifs pédagogiques, ce qui permettrait une meilleure appropriation des résultats de la recherche et favoriserait leur mise en œuvre sur le terrain.

Dans ce contexte, l'objet de cet article est d'analyser précisément les freins et les facilitateurs au changement des pratiques pédagogiques en EP à travers une démarche collaborative de co-construction. Cette démarche vise à articuler les savoirs scientifiques des chercheurs, experts des innovations pédagogiques, avec les connaissances contextuelles des enseignants, acteurs clés du terrain scolaire. Il s'agit ainsi de comprendre comment cette collaboration chercheur-enseignant peut faciliter l'appropriation effective et durable d'approches pédagogiques centrées sur le jeu, en vue d'améliorer significativement l'engagement des filles en EP.

Toutes et tous engagé.e.s en EP !

Cette recherche-action s'inscrit dans le cadre d'une thèse de Doctorat réalisée à l'Université de Strasbourg, et vise à

mobiliser un enseignant et une chercheure autour de la mise en œuvre d'une pédagogie innovante visant à davantage engager les filles lors de séquences de sports collectifs au collège (12-15 ans).

Le Teaching Game for Understanding comme levier de l'engagement

Le modèle TGfU (Figure 1) propose une approche pédagogique centrée sur le jeu, engageant directement les élèves dans une activité adaptée à leur niveau pour développer rapidement leur compréhension tactique.

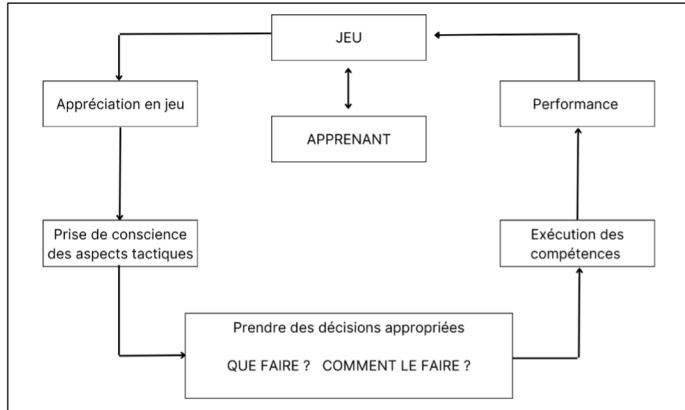


Figure 1. Modèle d'organisation du TGfU (adapté de Bunkers et Thorpe, 1982)

La technique, au service du projet tactique élaboré par les élèves, est abordée dans un second temps. L'approche s'appuie sur des formes de jeu simplifiées mettant en évidence les principes fondamentaux de l'activité, progressivement complexifiées. Cette progression vise à donner du sens aux apprentissages, à favoriser la prise de décisions pertinentes en situation et à faciliter leur transfert en contexte authentique. La littérature a montré des effets positifs de ce modèle pédagogique sur le développement

des compétences tactiques et techniques, la compréhension du jeu (Abad Robles et al., 2020) et la motivation des élèves à pratiquer (Gaspar et al., 2021). Il contribue également au réengagement des filles en situation de désengagement en EP (Bracco et al., 2019).

Une co-conception enseignant-chercheur

Les recherches interventionnelles peuvent être menées selon différentes modalités impliquant les acteurs ou le terrain : recherches sur (comprendre), par (émancipation) pour (transformer) ou avec (relation-interaction).

Nous privilégions une démarche de recherche interventionniste menée avec les acteurs de terrain (Savournin et al., 2025). En rompant avec une logique verticale de transmission entre chercheurs et praticiens, cette approche favorise une élaboration partagée des savoirs, ancrée dans la réalité du terrain, propice à la création de projets réalisistes, transférables, et enrichis par la complémentarité des savoirs scientifiques, pédagogiques et professionnels.

Dans cette étude, la démarche s'est construite autour de plusieurs rencontres, formant une boucle de communication continue entre le chercheur et l'enseignant pendant une durée de quatre semaines. Une première phase d'observation en classe a permis de mieux appréhender les conditions d'enseignement et les dynamiques de classe. Cette immersion, prolongée par des entretiens avec les filles de la classe, a permis de recueillir leurs perceptions de l'EP, notamment vis-à-vis des activités de type sports collectifs, ainsi que des données sur leur motivation, leurs motifs d'agir et leurs relations en classe. Ces éléments ont enrichi les itérations de la co-construction présentées ci-dessous (Figure 2). La

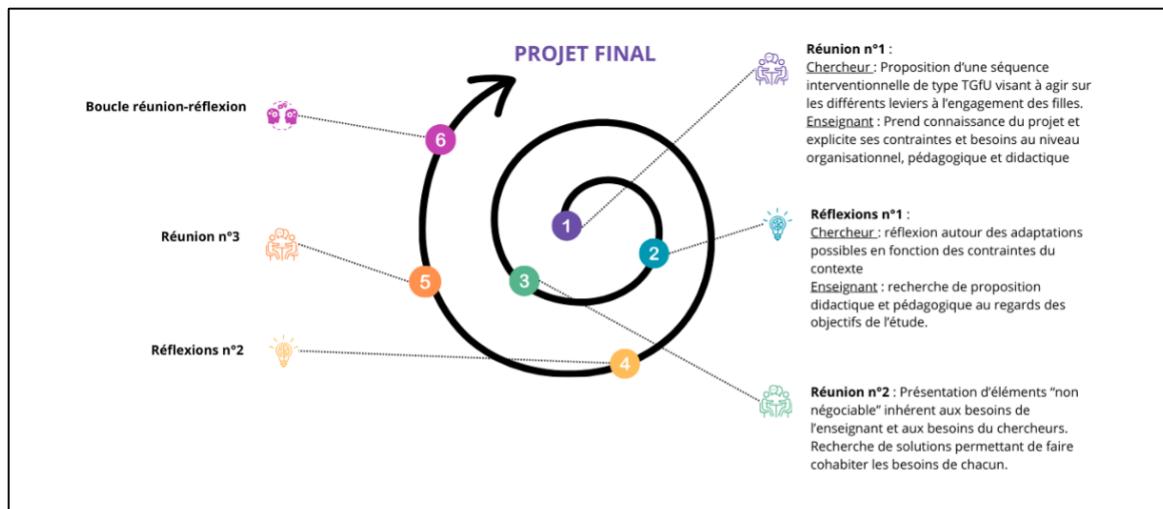


Figure 2. Boucle de co-conception enseignant-chercheur

I RECHERCHE

co-conception constitue une approche exigeante, car elle implique d'accepter que le projet initial – pensé principalement dans une logique scientifique – puisse

évoluer pour s'ajuster aux contraintes du terrain sans compromettre sa rigueur.

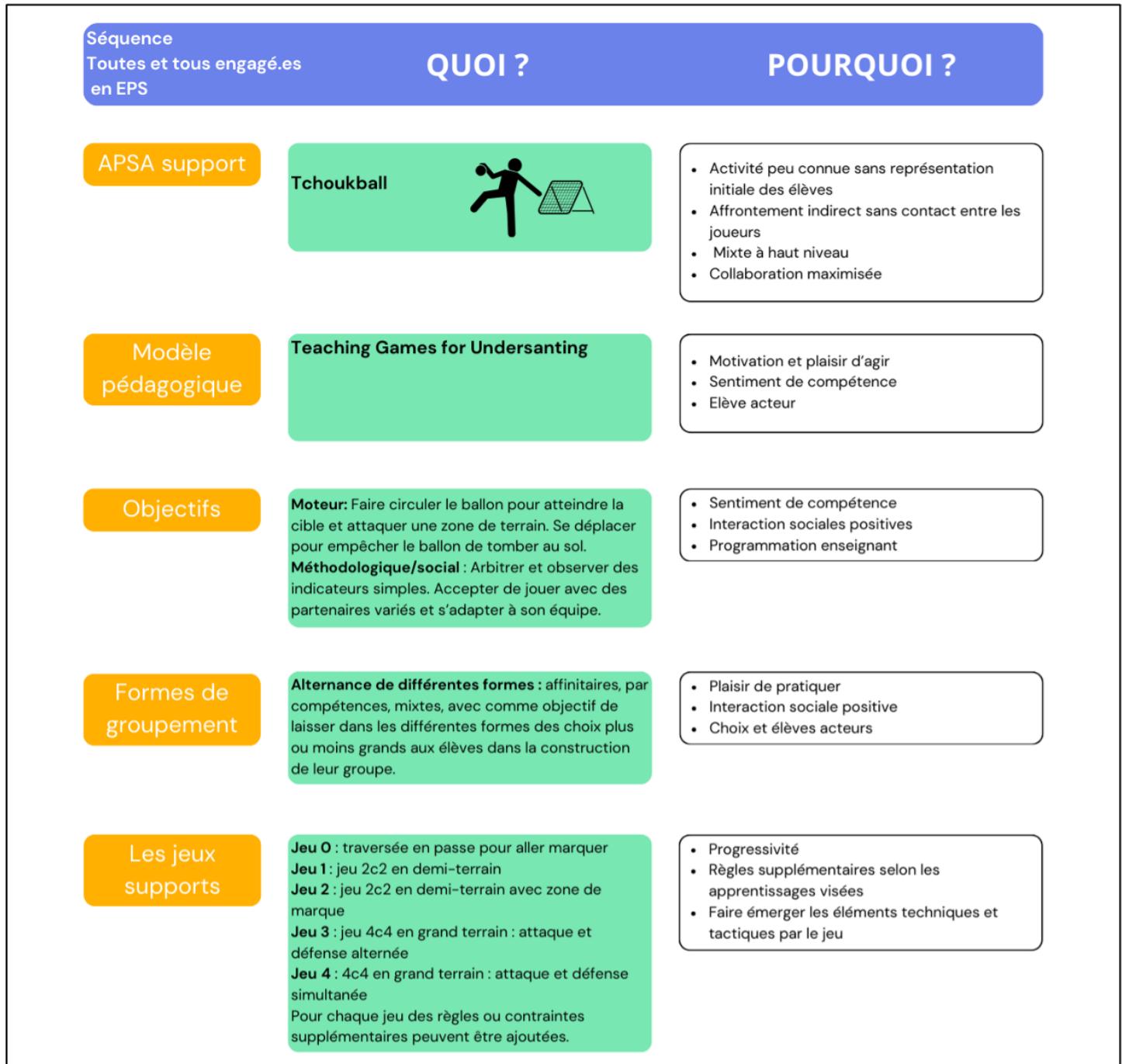


Figure 3. Séquence co-construite

Toutes et tous engagé.e.s en Tchoukball

Cette co-conception a abouti à la mise en œuvre d'une séquence de Tchoukball de 9 leçons, dans l'esprit du modèle TGfU, visant à renforcer l'engagement des filles en sport collectif. L'objectif est d'agir sur les leviers et barrières à l'engagement physique identifiés dans la littérature.

Bénéfices et difficultés de la co-conception enseignant–chercheur : une analyse croisée

La co-construction d'un protocole enseignant-chercheur présente des bénéfices et des défis qu'il convient d'analyser à travers les apports, obstacles et enjeux de la collaboration (Tableaux 1 et 2).

Les bénéfices	Les difficultés
Un apport matériel avec la mise à disposition d'équipements facilitant les séances (cibles, plots, chasubles, etc.).	L'absence de créneaux fixes a complexifié la coordination pour anticiper les réunions et les ajustements.
Un lien renforcé avec la recherche, perçue comme un vecteur d'innovation pédagogique.	Sur le plan méthodologique, le protocole initial a été perçu comme trop flou. Le manque de clarté sur les objectifs, les leviers à tester et les indicateurs de mesure a freiné la compréhension et l'appropriation du projet.
Une stimulation professionnelle, grâce aux échanges dynamisants avec un chercheur, perçus comme dans un environnement local jugé peu porteur.	

Tableau 1. Le point de vue de l'enseignant

Les bénéfices	Les difficultés
Un ancrage fort dans le réel, permettant de concevoir un protocole adapté aux contraintes du terrain et potentiellement transférable à d'autres contextes scolaires.	Sur le plan conceptuel, la co-construction a impliqué pour le chercheur d'accepter une évolution significative du projet initial.
Un enrichissement réflexif, sur les plans didactique et pédagogique, nourri par l'engagement actif de l'enseignant.	Stabiliser certains éléments jugés non négociables s'est révélé difficile, face à un enseignant proactif. Certaines propositions tendaient parfois à s'écartier des problématiques scientifiques de départ.

Tableau 2. Le point de vue du chercheur

Cette expérience met en lumière plusieurs enjeux structurants de la co-conception en contexte scolaire :

- La nécessaire flexibilité du chercheur, confronté à des temporalités, des contraintes et des priorités propres au terrain scolaire.
- La valorisation des savoirs d'expérience, dans une logique de construction mutuelle des connaissances.
- La reconnaissance des tensions productives, inhérentes à ce type de collaboration, qui, bien qu'exigeantes, constituent un moteur potentiel d'innovation et d'adaptation des pratiques.

Conclusion

L'expérience de co-construction met en évidence plusieurs leviers pour intégrer des approches pédagogiques innovantes en EP : un soutien matériel, un lien renforcé avec la recherche et des échanges enrichissants entre chercheur et enseignant. Cependant, des freins

subsistent, notamment des contraintes organisationnelles (coordination des rencontres) et méthodologiques (besoin d'un protocole précis). Du point de vue du chercheur, l'adaptation permanente du projet aux réalités du terrain et la préservation d'éléments méthodologiques essentiels face à la dynamique collaborative constituent des défis importants à relever. Du point de vue de l'enseignant, les réalités du terrain constituent un frein important à l'appropriation et à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques tels que le TGfU. Le décalage entre les motifs d'agir des élèves et la volonté de l'enseignant d'introduire de nouvelles approches pédagogiques peut être une source de frustration dans la conduite de l'enseignement. Ces résultats soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur les modalités de collaboration pour assurer une transformation durable et efficace des pratiques pédagogiques en EP.

Bibliographie

- Abad Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Fernández-Espínola, C., Castillo Viera, E., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of teaching games on decision making and skill execution: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020505>
- Bracco, E., Lodewyk, K., & Morrison, H. (2019). A case study of disengaged adolescent girls' experiences with teaching games for understanding in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(3), 207–225. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1632724>
- Escalié, G., Legrain, P., & Becerra-Labrador, T. (2022). Former les enseignants « à et par la coopération » : Préconisations pour une démarche de recherche professionnalisante en éducation physique et sportive. *eJRIEPS, Hors-série*(5), 67–87. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8063>
- Gaspar, V., Gil-Arias, A., Del Villar, F., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). How TGfU influence students' motivational outcomes in physical education? A study in elementary school context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), Article 10. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105407>
- Goldstein, O., Lefèvre, L., Derigny, T., Potdevin, F., & Schnitzler, C. (2025). Fostering girls' active lifestyles: Uncovering barriers and levers for involvement in physical activities. *Women in Sport and Physical Activity Journal*. <https://doi.org/10.1123/wspaj.2024-0113>
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: Sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps*, 68(2), 77–93.
- Organisation mondiale de la Santé. (2021). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité*. Organisation mondiale de la Santé. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/349728>
- Pasco, D., Roure, C., & Bonnard, A. (2024). L'utilisation de la recherche par les enseignants d'éducation physique et sportive: Une étude exploratoire. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 10(6), 75–95. <https://doi.org/10.46827/ejpe.v10i6.5299>
- Savournin, F., Pelletier, L., & Vieira da Silva, S. (Dir.). (2025). *La « recherche avec », vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives*. ENS Éditions.

