

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 14 | Décembre 2025



**LA PLACE DU JEU EN ÉDUCATION
PHYSIQUE**

Mots clés : Expérience | Méthodes mixtes | Classes « difficiles » | Incident critique



Samantha Costa

Doctorante, Aix-Marseille Université, CNRS, ISM (UMR 7287), LPL (UMR 7309), InCIAM, Ampiric, France.

samantha.costa@univ-amu.fr



Olivier Vors

Maître de conférence, Aix-Marseille Université, CNRS, ISM (UMR 7287); Ampiric, SFERE-Provence, FED 4238. France.

LE JEU EN ÉDUCATION PHYSIQUE EN CLASSES « DIFFICILES » SOURCE D'ÉMOTIONS MARQUANTES POSITIVES POUR FAVORISER LES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Résumé : « *Mais non madame on ne se bat pas, on joue !* ». Cet exemple de verbalisation est fréquemment entendu durant les cours d'éducation physique (EP) où l'expérience du jeu vécue par les élèves n'est pas toujours celle prescrite par l'enseignant. Cette recherche s'intéresse aux jeux vécus par les élèves, identifiés lors de moments porteurs d'émotions positives, en classes « difficiles » d'EP en France. Pour accéder au vécu expérientiel, le programme de recherche du cours d'action a été retenu. Des multi-méthodes ont été utilisées à partir de 40 incidents critiques approfondis par des entretiens d'autoconfrontation. Les résultats montrent trois catégories de jeux entre élèves ou avec l'enseignant en relation avec différentes composantes de l'expérience en lien avec leurs préoccupations, leurs perceptions, leurs émotions, leurs connaissances en actes : Jeux verbaux de provocation / Jeux corporels de taquinerie / Jeux sportifs inhabituels de défi. La discussion prolongera la réflexion sur ces jeux en classe en lien avec les relations interpersonnelles et les apprentissages.

Introduction

« *Mais non madame on ne se bat pas, on joue !* ». Cet exemple de verbalisation issu d'un entretien d'autoconfrontation est fréquemment entendu durant les cours d'éducation physique (EP) au sein desquels l'expérience du jeu vécue par les élèves n'est pas toujours celle prescrite par l'enseignant.

Le jeu est un phénomène complexe, sujet à de multiples interprétations ce qui rend la définition délicate. Il peut être défini comme une action volontaire suivant une règle librement consentie (Huizinga, 1951). À ces descriptions, Roger Caillois rajoute que cette expérience est « improductive » et insiste sur le fait de voir le jeu comme une activité sociale. Poursuivant cette réflexion, Jacques Henriot (1989) souligne que le jeu ne peut être appréhendé uniquement par ses caractéristiques objectives, mais qu'il doit également être envisagé comme une attitude adoptée par le joueur. Selon lui, c'est le fait de se sentir considéré comme « joueur » qui confère à une activité son caractère de jeu. Dans cette recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à la notion de « jeu » dans sa dimension collective (lorsqu'il apparaît entre plusieurs élèves et, ou l'enseignant) et en lien avec l'expérience vécue par les élèves. Nous parlons ici de jeu au sens de « play » (le jeu qui se déploie librement) plus que dans son acception « game » (le jeu normalisé

structurellement défini par des règles) (Winnicott, 1971), en classe d'EP. Appréhendé sous sa forme collective et « libre », le jeu en classe donne naissance à des différences de vécus, vectrices d'émotions fortes, qui sont autant de sources d'incompréhension et qui nécessitent de questionner le point de vue des élèves.

La pluralité de définitions des émotions rend les analyses délicates. Processus complexe, dans cette recherche nous les considérons comme le ciment de la sociabilité du groupe (Durand, 2001). Afin de s'intéresser de plus près à ce qui fortifie les relations en classe, nous avons choisi de porter la focale sur les émotions vécues comme positives par les élèves. Ainsi, cette étude s'intéresse aux émotions vécues comme positives et constitutives de moments de jeux du point de vue des élèves, et à leurs effets sur les relations interpersonnelles, en classes dites « difficiles » appartenant, en France, à des réseaux d'éducation prioritaire (REP+). Le contexte des classes dites « difficiles » apparaît comme une situation d'étude privilégiée de jeux entre les élèves, où l'expérience scolaire est, encore plus qu'ailleurs, marquée par le détournement de tâches et l'amusement (Vors, 2023). Cette recherche portera sur l'étude du jeu en classe, au travers des expériences vécues positivement par les élèves.

Cadrage théorique

Pour étudier le vécu de l'acteur dans le jeu, le programme de recherche du cours d'action (Sève & Terré, 2016 ; Theureau, 2015) paraît particulièrement adapté. Ce programme repose sur deux postulats théoriques : l'émergence de l'action dans un contexte et l'expérience subjective de l'acteur. Cette théorie nous invite à explorer les différentes composantes de l'expérience porteuses de jeu en EP du point de vue des élèves : leurs actions, préoccupations, perceptions et connaissances en actes.

Méthode

Soixante-treize élèves de sixième (âge moyen 11 ans), issus de deux collèges français différents (trente-trois filles et quarante garçons) scolarisés en REP + à Marseille ont accepté de participer à cette recherche (Tableau 1). L'ensemble des élèves était réparti en quatre classes de sixième, chaque enseignant d'EP étant responsable d'une classe (deux femmes âgées de trente et un et trente-six ans et deux hommes âgés de trente et un et trente-sept ans).

73 élèves de 11 ans (33 filles, 40 garçons)
40 incidents critiques sélectionnés
11 entretiens d'autoconfrontation

Tableau 1. Participants et données collectées

Les données ont été collectées à partir de multi-méthodes croisant des enregistrements audio-visuels, des récits d'incidents critiques (Flanagan, 1954, Petiot et al., 2014) et des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2015). Premièrement, les enregistrements se sont faits avec une caméra plan large permettant de voir les élèves dans leur contexte d'action. Deuxièmement, les élèves ont été invités à noter leurs incidents critiques. C'est-à-dire écrire

des moments particulièrement marquants à forte valence émotionnelle, positive ou négative, à l'échelle de sa scolarité à l'école primaire française (de 6 à 10 ans), à l'échelle de l'année en cours et à l'échelle de la séance d'EP. Troisièmement, les entretiens ont été réalisés en support des récits d'incidents critiques. Lors des entretiens, chaque élève a été invité, à partir de son événement marquant survenu au cours de la leçon, à expliciter leur expérience lors de cet incident critique en précisant leurs : actions, perceptions, préoccupations, et connaissances mobilisées en actes.

Les données ont été analysées en croisant les enregistrements audiovisuels, les récits d'incidents critiques et les entretiens d'autoconfrontation afin d'identifier les différentes catégories de jeu. Ces catégories sont les plus représentées et les plus significatives pour les élèves en classes « difficiles ».

Résultats

Sur l'ensemble des 184 incidents critiques relatés, les résultats montrent un total de 40 incidents critiques en lien avec un moment de jeu entre élèves et l'enseignant. Plus précisément, les résultats mettent en lumière trois catégories de jeux : Jeux verbaux de provocation / Jeux corporels de taquinerie / Jeux sportifs de défi. Nos résultats montrent qu'il n'y a pas de différences dans les différentes temporalités : à l'échelle de l'école primaire, de l'année du collège et de la leçon. Autrement dit, ces trois catégories se retrouvent à toutes les échelles temporelles. Les données issues des onze entretiens d'autoconfrontation corroborent celles des incidents critiques en révélant les mêmes tendances.

La première catégorie de jeux vécus positivement par les élèves se nomme : « *Jeux verbaux de provocation* » (47% des incidents critiques). Celle-ci a trait à des échanges verbaux entre élèves qui ont pour objectif de faire rire un partenaire pour lui témoigner son amitié, sa loyauté. Par exemple, en tennis de table, alors qu'il ne jouait pas sur la

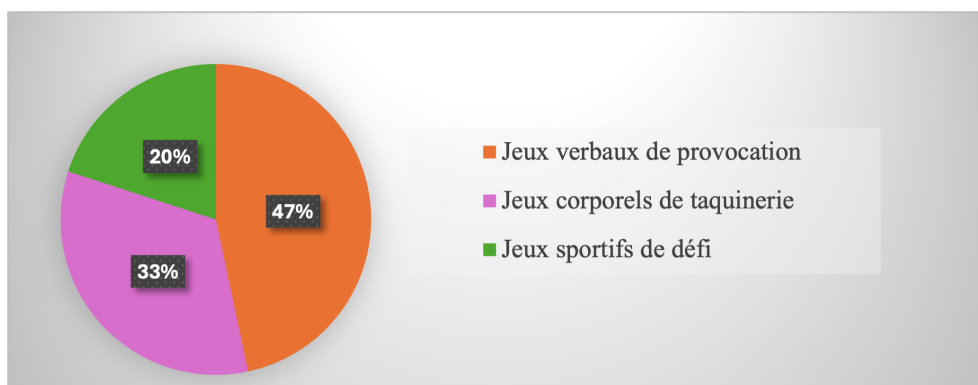


Figure 1.
Répartition des incidents critiques des élèves en fonction des différentes catégories de jeux.

même table, un élève voit son « collègue » perdre et décide de mettre en pause son propre match pour aller le provoquer en lui glissant un mot à l'oreille et le faire rire. Dans cette catégorie de jeux verbaux de provocation, les actions prédominantes renvoient à des interactions centrées sur des plaisanteries à usage interne : « *Ici, j'vois bien qu'il est dégouté de perdre, il fait la tête il croise les bras, du coup je veux le faire rire je fais ça pour lui montrer mon affection* ». Cet extrait d'autoconfrontation met en lumière l'attention que porte l'élève à son camarade et son envie de ne pas le laisser seul face à sa défaite. L'élève gagnant sait qu'il peut taquiner son camarade car des connaissances fines sont construites en amont, en lien avec un historique collectif. Les élèves sont préoccupés par l'envie de faire rire leurs camarades, comme signe d'appartenance au groupe de pairs. Enfin, les perceptions des élèves sont focalisées sur les comportements de leurs camarades face à leur provocation pour vérifier si ces derniers valident leur plaisanterie.

La seconde catégorie s'intitule « *Jeux corporels de taquinerie* » (33% des incidents critiques). Cette dernière a trait à des gestes corporels inattendus, soudains, pour les élèves. Par exemple, un élève évoque un moment de rire collectif alors qu'il observait une démonstration en escalade : lors de cette démonstration, l'enseignant assurait un élève afin de montrer à l'ensemble de la classe la technique d'assurage en « cinq temps ». Durant la descente de l'élève, l'enseignant a demandé à tous les élèves en bas du mur de le regarder. Alors que la classe ne s'y attendait pas, l'enseignant a bloqué la corde et l'a rapidement lâchée avant de la bloquer à nouveau. L'élève sur le mur, lui-même surpris, a « chuté » de quelques centimètres et a crié en rigolant. L'enseignant a souri et a ajouté : « *Voilà ce qui ne faut pas faire !* ». L'ensemble des élèves de la classe s'est mis à rire. L'enseignant nous a ensuite confié qu'il avait choisi cet élève volontaire pour cette démonstration car il savait que celui-ci aimait particulièrement se mettre en avant dans la classe et être taquiné. Les actions associées à cette catégorie de jeux renvoient à un geste corporel source de surprise et de distraction pour les élèves. Cette catégorie sollicite des connaissances en lien avec la confiance vis-à-vis des pairs. Les préoccupations relatives à la suite de ce geste inattendu renvoient principalement à l'envie de partager un moment d'amusement, de complicité avec les autres. Enfin, les perceptions des élèves sont en lien avec des émotions positives de plaisir avec un ou plusieurs membres de la classe.

La troisième catégorie se nomme « *Jeux sportifs inhabituels de défi* » (20% des incidents critiques). Cette catégorie a trait à la mise en place d'activités nouvelles ou exceptionnelles, d'affrontements, mises en place par l'enseignant. Par exemple, l'enseignant en ultimate propose à la classe une situation nouvelle d'affrontement où l'ensemble des garçons affrontent les filles durant un instant. Les actions associées à cette catégorie renvoient au caractère novateur et motivant de pratiquer une activité inhabituelle et centrée sur le défi en classe. Les connaissances mobilisées renvoient au caractère exceptionnel de la situation. Les préoccupations se réfèrent principalement à l'envie de profiter de ce moment rare en classe, et de pouvoir le revivre à nouveau. Enfin, les perceptions des élèves sont en lien avec des gestes techniques nouveaux.

Discussion

Notre étude a mis en évidence trois catégories de jeux en relation avec les élèves et / ou l'enseignant : jeux verbaux de provocation / jeux corporels de taquinerie / jeux sportifs de défi. Ces résultats montrent que, lorsque l'intégrité mentale et physique de chacun est respectée, ces différentes catégories, sources d'émotions marquantes vécues positivement par les élèves peuvent favoriser, ou renforcer les relations interpersonnelles en classe. En effet, ces moments de jeux sont couplés avec des préoccupations centrées sur l'amusement et la complicité. La majorité des élèves sont préoccupés par le désir de vivre et de partager un moment perçu comme exceptionnel et rare dans la classe : un moment marquant, propice au rire et au plaisir partagé. Ces résultats font écho à des travaux antérieurs qui soulignent combien les émotions des élèves sont influencées non seulement par leurs réussites et leurs échecs, mais également par leurs interactions avec leurs pairs et l'enseignant (Carson & Chase, 2009 ; McCaughy, Martin, Kullina, & Cothran, 2006). Nos données rejoignent également les conclusions d'autres recherches qui identifient le rire suscité par ces jeux comme un véritable ciment de la sociabilité scolaire (Durand, 2001), jouant un rôle de liant social (Canal 2000) entre élèves et l'enseignant. Les jeux apparaissent ainsi non seulement comme un levier relationnel fort, mais aussi comme un outil pédagogique à part entière, pouvant favoriser les apprentissages en EP, à travers le partage d'émotions collectives (Terré, 2015).

Ces résultats ouvrent des pistes de réflexions professionnelles. D'une part, ils interrogent la construction de l'autorité enseignante, notamment sa capacité à

permettre l'expression ludique spontanée tout en maintenant un cadre sécurisant et propice aux apprentissages. Considérant l'autorité autoritariste comme source de conflits (Robbes, 2014), les résultats soulignent l'importance de la compétence enseignante à savoir masquer le contrôle des déviances dans la classe tout en fondant l'autorité auprès des élèves sur les connaissances à apprendre (Mayeko, 2024).

D'autre part, une autre piste de réflexion professionnelle concerne la gestion des conflits et des déviances de ces jeux. Ces dernières doivent être encadrées par une pédagogie conciliante (Gal-Petitfaux & Vors, 2008) visant à accommoder les exigences institutionnelles avec les réalités sociales et les besoins des élèves, tels que les différentes catégories de jeux présentées. Ainsi, lorsque certains jeux spontanés, tels que les « jeux verbaux de

provocation » et « jeux corporels de taquinerie », ne menacent ni la sécurité, ni l'intégrité des élèves, ni le temps d'apprentissage, ils peuvent être tolérés voire intégrés dans une logique d'enseignement. En reconnaissant par ces derniers l'importation en classe de la culture sociale juvénile des élèves, l'enseignant valorise les expériences des élèves et peut s'en saisir comme ressources éducatives pour favoriser l'engagement et l'apprentissage.

Enfin, nous souhaitons préciser que nous avons fait le choix dans cette étude de nous focaliser uniquement sur les émotions marquantes vécues comme positives par les élèves. Réciproquement, et pour aller plus loin, il serait intéressant d'étudier ces moments de jeux lors d'émotions marquantes vécues comme négatives par les élèves.

Ces travaux ont été soutenus par le pôle pilote pour la recherche en éducation AMPIRIC, une opération financée par l'État français dans le cadre de l'action « Territoires d'innovation pédagogique » du Programme d'investissements d'avenir/ France 2030, opéré par la Caisse des Dépôts.

Bibliographie

- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Canal, J. L. (2000). Ethnographie d'une classe de 6e en éducation physique et sportive. *Corps et culture*, 5.
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335–353.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : Edition Revue EP.S.
- Flanagan, J-C. (1954). The critical incident. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : Une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et francophonie*, 36(2), 118-139.
- Henriot, J. (1989). *Sous la couleur de jouer*. Paris : José Corti
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard.
- Mayeko, T. (2024). Exercer son autorité dans des espaces insolites : Le défi du professeur d'EPS. *L'éducation physique en mouvement*, 12.
- McCaughy, N., Martin, J., Kullina, P. H., & Cothran, D. (2006). The emotional dimensions of urban teacher change. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 99–119.
- Petiot, O., Desbiens, J-F., & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *eJRIEPS*, 32.
- Robbes, B. (2014). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. CRDP de l'académie d'Amiens.
- Sève, C. & Terré, N. (2016). Une EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur. Dossier EPS n84. Paris : Eds. *Revue EP&S*.
- Terré, N. (2015). Des jeux pour apprendre en EPS. *Actions, significations et apprentissages en EPS*.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octarès.
- Vors, O. (2023). *Viabilité de l'activité collective tournée vers le travail dans les classes « difficiles » en EPS : contribution des multi-méthodes au programme de recherche du cours d'action* [Habilitation à diriger des recherches]. Aix-Marseille Université.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.