

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 14 | Décembre 2025



**LA PLACE DU JEU EN ÉDUCATION
PHYSIQUE**

103

Game Over pour les méthodes classiques : l'éducation physique se réinvente par la gamification

F. Molard, L. Genon & S. Deutz D'Arragon

107

Le pickleball en éducation physique : jeu, set et match !

A. Roche

112

La place du jeu : un fabuleux terrain d'apprentissages pour les tout-petits

S. Shelton

116

Co-construire une éducation physique plus engageante pour les filles : l'appel du jeu comme levier ?

O. Goldstein, L. Lefèvre & C. Schnitzler

121

Importance d'une approche par le jeu en éducation physique : exemple d'une séquence associant course d'endurance et course d'orientation

V. Lentillon-Kaestner et al.

127

Apprendre à vivre ensemble par le jeu : une étude exploratoire des compétences sociales en volleyball avec des élèves du cycle 2

M. Descoeurdes & P. Reuse

131

Stoppez l'incendie ! Un exemple d'éducation à la durabilité par le corps

V. Cece et al.

135

Jeu et éducation physique à l'ère du numérique : le paradoxe des jeux vidéo actifs

P. Fargier, C. Morotti & V. Lentillon-Kaestner

138

Le jeu en éducation physique en classes « difficiles » : source d'émotions marquantes positives pour favoriser les relations interpersonnelles

S. Costa & O. Vors

142

Quand l'enseigner l'éducation physique devient un jeu ... émotionnel ! Exemples dans un contexte d'éducation prioritaire

O. Petiot, G. Kermarrec & J. Visioli

Abonnez-vous gratuitement à la revue l'éducation physique en mouvement en cliquant sur le lien suivant

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOKh7kLaf2xNmP1iD4RZP9xG29HLu1rZoH9KjzJT-PY528INQ/viewform>



Vanessa-Lentillon-Kaestner

Professeure ordinaire

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : vanessa.lentillon@hepl.ch

Chers collègues,

C'est avec un grand plaisir que je vous présente ce nouveau numéro de la revue professionnelle **L'Éducation Physique en Mouvement**, consacré au thème « **La place du jeu en éducation physique** ».

L'abondance des propositions reçues sur cette thématique nous avait conduits à envisager deux publications successives. Après un premier numéro particulièrement riche, ce second numéro rassemble dix nouveaux articles qui permettent d'explorer, une fois encore, la question du jeu en éducation physique sous des angles variés : propositions concrètes d'activités, approches pédagogiques fondées sur le jeu, effets sur les élèves, réactions des enseignants ou encore jeux émotionnels dans des contextes d'enseignement exigeants.

Trois articles s'appuient sur l'expérience professionnelle de leurs auteurs pour proposer des idées concrètes de jeux et de démarches ludiques à intégrer en éducation physique.

Sophie Deutz D'Arragon, Flavie Molard et Lisa Genon mobilisent les principes de la gamification, c'est-à-dire l'utilisation d'éléments issus des jeux vidéo prisés par les jeunes pour renforcer la motivation des élèves. Elles illustrent leur démarche en musculation et en tennis de table.

Anthony Roche présente le pickleball, activité de raquette émergente et résolument ludique, et propose des pistes pour concevoir une première séquence d'enseignement destinée à des élèves du secondaire I.

Sévanne Shelton met en lumière l'importance du jeu dans le développement moteur, social et cognitif des plus jeunes à travers des expériences menées dans des préaux et espaces de jeux favorisant l'éveil et la participation active.

Deux autres articles se penchent sur l'introduction de démarches pédagogiques centrées sur le jeu – *Game Sense Approach et Teaching Games for Understanding* (TGfU) – et sur leurs effets auprès des élèves ou des enseignants.

Ornella Goldstein, Christophe Schnitzler et Lisa Lefèvre étudient les freins et facilitateurs liés à l'utilisation du TGfU dans une séquence de tchoukball, dans le cadre d'une recherche-action visant à rendre l'éducation physique plus engageante pour les filles.

Vanessa Lentillon-Kaestner et les membres du projet EVAL_EPS développent des séquences basées sur le *Game Sense Approach*, intégrant des formes d'évaluation participative (auto- et co-évaluation) dans une perspective d'*Assessment for Learning*. Ils illustrent leur démarche à travers une séquence croisant course d'orientation et endurance.

Trois contributions mettent ensuite en évidence les effets positifs de différents types de jeux sur les élèves, leur engagement et leurs apprentissages.

Magali Descoedres et Patrice Reuse rendent compte d'une recherche-action menée en volley-ball, mettant en lumière le développement des compétences socio-émotionnelles chez des élèves de 8^e année (11–12 ans).

Valérian Cece et ses collaborateurs proposent une approche ludique et incarnée de l'éducation à la durabilité. Ils présentent l'activité « *Stoppez l'incendie !* », intégrée aux joutes scolaires vaudoises 2025, et montrent que les élèves ayant vécu cette expérience ont développé une compréhension plus fine d'une problématique complexe.

Patrick Fargier, Chiara Morotti et Vanessa Lentillon-Kaestner soulignent, à partir d'une revue de littérature et de travaux en cours, la pertinence pédagogique des jeux vidéo actifs pour développer des apprentissages au sein de diverses disciplines scolaires.

Enfin, deux articles s'intéressent à l'enseignement en contextes difficiles (réseaux d'éducation prioritaire en France), en explorant la question du jeu émotionnel chez les élèves et les enseignants.

Samantha Costa et Olivier Vors, s'inscrivant dans le programme de recherche du cours d'action, analysent les jeux

repérés lors de moments émotionnellement positifs dans des classes d'EPS « difficiles ». Trois catégories émergent : jeux verbaux de provocation, jeux corporels de taquinerie, jeux sportifs de défi inhabituel. Le rire qui en découle apparaît comme un puissant vecteur de lien social.

Oriane Petiot, Gilles Kermarrec et Jérôme Visioli s'intéressent quant à eux au jeu émotionnel des enseignants et identifient deux manières de « jouer avec ses émotions » en classe : exprimer librement ses émotions ou moduler leur expression. Ils précisent les conditions permettant l'émergence de ces jeux émotionnels.

Comme vous pourrez le constater, ce numéro – en complément du précédent – offre une vision particulièrement riche et plurielle de la place du jeu en éducation physique. Nous vous remercions chaleureusement pour l'intérêt porté à notre revue et exprimons notre reconnaissance à toutes les contributrices et tous les contributeurs pour la qualité de leurs articles ainsi que pour la diversité des perspectives partagées.

Nous vous rappelons que les contributions sont ouvertes pour le prochain numéro (printemps 2026), consacré au thème des « **Approches sensibles en éducation physique** ».

La date limite de soumission est fixée au vendredi 20 mars 2026. Nous nous réjouissons d'ores et déjà de découvrir vos propositions.

Salutations sportives,
Prof. Dr. Vanessa Lentillon-Kaestner
Éditrice

Comité de relecture : Vanessa Lentillon-Kaestner - Cédric Roure - Patrick Fargier - Christophe Schnitzler - Thomas Royet - Chiara Morotti - Valérian Cece - Océane Cochon-Drouet

Rédacteurs : Thomas Royet - Valérian Cece

Prochain numéro : Les approches sensibles en éducation physique

Pour vos soumissions et questions : ep-en-mouvement@hepl.ch

Adresse du site de la revue : <https://www.revue-epm.ch/>

Crédit photo : p.6 ; p.20 ; p.26 ; p.31.



Mots clés : Gamification | Jeu | Engagement | Apprentissage



Flavie Molard

Étudiante Licence 3 Éducation Motricité, Faculté des sciences du sport, Université d'Aix-Marseille, Marseille, France.

flavie.molard@etu.univ-amu.fr



Lisa Genon

Étudiante Licence 3 Éducation Motricité, Faculté des sciences du sport, Université d'Aix-Marseille, Marseille, France.



Sophie Deutz D'Arragon

PRAG, Faculté des sciences du sport, Université d'Aix-Marseille, Marseille, France

GAME OVER POUR LES MÉTHODES CLASSIQUES L'ÉDUCATION PHYSIQUE SE RÉINVENTE PAR LA GAMIFICATION

Résumé : La perception du jeu vidéo dans la société est souvent négative et critiquée car le jeu apparaît comme peu sérieux. Pourtant, il se révèle être un outil puissant dans des contextes autres que le divertissement, notamment dans l'enseignement comme soutien des besoins fondamentaux des élèves. Dans cet article, nous nous attarderons sur cette dimension engageante que peut permettre la gamification, au travers de deux illustrations dans les activités musculation et tennis de table.

Introduction

34% des adolescents jouent quotidiennement aux jeux vidéo et 22 % jouent pendant au moins quatre heures par jour (OMS en collaboration avec HBSC, 2024). Ces statistiques suscitent généralement des inquiétudes car elles soulignent l'aspect addictif des jeux vidéo, pouvant provoquer une baisse d'intérêt pour l'école. D'une manière plus générale, le jeu a souvent été perçu comme récréatif et non propice aux apprentissages dans le milieu scolaire. Son intégration dans certaines séquences d'apprentissage est donc récente et reste encore peu répandue. Pourtant, si nous nous fions à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), un individu a plus chance de s'engager durablement dans une tâche s'il éprouve du plaisir dans celle-ci. Nous pouvons donc penser que l'intégration des principes des jeux vidéo est susceptible d'accroître le plaisir lors des situations d'apprentissage proposées en Éducation Physique (EP), ce qui pourrait se traduire par un engagement plus prononcé. Ce principe de « gamification » peut être défini comme l'utilisation des éléments ou mécanismes des jeux vidéo dans un contexte scolaire afin d'atteindre des objectifs d'enseignement (Deterding et al., 2011). C'est un outil pour l'enseignant permettant de favoriser leur engagement dans les tâches proposées ainsi que leurs apprentissages. En effet, cet engagement renforcé favoriserait naturellement la répétition des tâches et des exercices, un facteur crucial pour consolider les apprentissages. Pour mettre en place un dispositif issu de la gamification, l'enseignant d'EP doit veiller à ce que sa séquence, sa séance ou sa situation

respecte certaines conditions : une dimension ludique et immersive, un système de récompense, des feedbacks immédiats, des défis, une progression, le droit à l'erreur et à la répétition. Dans cet article, nous tenterons de montrer, que l'enseignant d'EP pourrait s'appuyer sur le procédé de « gamification » pour renforcer l'engagement des élèves et les guider plus efficacement vers les apprentissages, contribuant ainsi à l'une des missions essentielles de l'école.

« Mario Bros Training » : proposition de gamification en musculation

Pour débiter notre cycle de préparation physique générale (PPG), nous proposons une situation inspirée du célèbre jeu vidéo *Mario Bros*. En effet, la première séance est déterminante dans les représentations que les élèves construiront pour le reste du cycle. Dans ce contexte, offrir une image positive de l'activité favorisera leur engagement.

Nous proposons une situation où les élèves, par groupes de deux, choisissent un nom d'équipe parmi les personnages emblématiques du jeu. Ils auront pour mission de sauver la princesse *Peach*, retenue prisonnière dans le château de *Bowser* ! Le « contexte narratif », combinant histoire et jeux vidéo est un premier élément favorisant l'engagement de l'élève (Kapp, 2012). Pour cela, ils devront relever quatre défis, chacun associé à un monde de *Mario Bros* :

- *Squats Land* : un défi de squats,

- *Dips Desert* : un défi de dips,
- *Jumping Jungle* : un défi de jumping jacks,
- *Plank Land* : un défi de gainage.

Le simple fait de donner des noms évocateurs à ces épreuves contribue à masquer l'effort perçu. Au lieu d'aborder la séance comme une succession d'exercices physiques, les élèves se projettent dans un univers ludique où chaque défi devient une étape de leur aventure.

Chaque défi rapporte des pièces en fonction du temps de maintien de l'exercice :

- 10 pièces pour 20 secondes,
- 20 pièces pour 40 secondes,
- 30 pièces pour une minute.

L'intégration d'un système de points (symbolisé par les pièces) est un levier d'engagement puissant : il permet de transformer la performance physique en un objectif stimulant et mesurable par l'élève. Ce principe, hérité des jeux vidéo, favorise l'envie de progresser en instaurant une logique de défi et de gratification. De plus, en réponse à la logique interne de cette Activité Physique Sportive et Artistique (APSA), la performance physique ne constitue pas l'objet principal de la situation. En effet, si les élèves sont amenés à réaliser une performance physique, nous accordons davantage d'attention à la gestion de leur effort plutôt qu'à la performance produite.

Pour accéder au monde suivant, chaque élève doit cumuler un total de 90 pièces, avec une liberté dans la répartition de ses efforts. Dix points bonus pourront être obtenus si l'élève est capable de citer le(s) groupe(s) musculaires sollicités par l'exercice qui vient d'être réalisé. Après avoir traversé les quatre mondes, chaque élève aura accumulé 360 pièces (soit 90 pièces par monde). Mais la mission n'est pas encore terminée ! Pour libérer la princesse *Peach*, il doit encore gagner 40 pièces supplémentaires en réalisant l'exercice de son choix. Une dernière épreuve qui lui permettra d'atteindre les 400 points (soit 800 points par binôme) nécessaires pour triompher et achever leur quête avec succès ! Grâce aux simples éléments de gamification (avatar,

système de points, univers narratif, et noms immersifs), cette première approche du cycle PPG est transformée en une expérience motivante. La gamification, ici, ne se limite pas à rendre l'activité plus amusante : elle permet surtout d'augmenter l'engagement des élèves en masquant les efforts à fournir.

« Ping Battle » : proposition de gamification en tennis de table

Avec « Ping Battle », nous proposons une séquence gamifiée à destination d'élèves du cycle 3. Avant de commencer la séquence, l'enseignant doit dans un premier temps sélectionner les éléments du jeu vidéo qui vont permettre la gamification. Dans cet exemple, nous avons choisi d'incorporer des barres d'expériences (XP) appelées aussi barres de progression, des avatars, un camp d'entraînement et une zone de duel.

Avatars

Chaque avatar possède des atouts différents permettant de remporter des points d'XP dans la zone de duel. L'élève doit pouvoir remporter des XP même s'il ne remporte pas le match, surtout en début de séquence. L'élève peut remporter jusqu'à quatre XP par match. Pour la première séance, on proposera un avatar plus axé sur un but de performance avec un atout « gain du match » qui rapporte trois XP. Tandis que le deuxième avatar sera axé sur un but de maîtrise « marquer quatre points avec une prise orthodoxe coup droit/revers » qui rapportera aussi trois XP.

Barres d'expérience (XP)

Cela représente le symbole de la progression dans les jeux vidéo. Pour le début de la séquence, la manière de gagner des XP doit être simplifiée. Les élèves doivent pouvoir remplir facilement et rapidement leur barre. Comme dans les jeux vidéo les objectifs des premiers niveaux sont plus faciles à atteindre que les objectifs des niveaux supérieurs.

Zone de duel

Représente la zone dans laquelle les élèves peuvent s'affronter sur des matchs en dix services (cinq par élève).

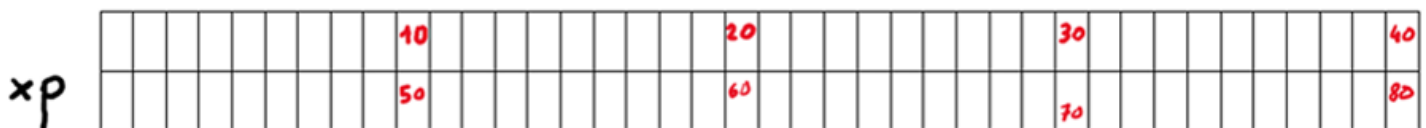


Figure 1. Barre d'XP (expérience) à remplir par les élèves.

Pour remporter un maximum d'XP, l'élève doit réaliser les atouts de son avatar dans le match s'il veut remporter un maximum d'XP. À la fin de chaque match, l'élève va compléter sa barre.

Camp d'entraînement

Dans cet espace ouvrant toutes les dix minutes, des ateliers de coopération ou des exercices techniques sont proposés en fonction de l'objet d'enseignement choisi par l'enseignant. Chaque élève doit passer au moins une fois dans le camp d'entraînement à chaque séance. C'est dans ce moment que les élèves vont recevoir le plus de contenu de la part de l'enseignant pour progresser et apprendre. Selon le principe « petite boucle, grande boucle » (Ubaldi, 2008), l'élève vient pratiquer de manière décontextualisée pour ensuite réinvestir les apprentissages stabilisés en zone de duel dans des situations d'opposition.

La gamification, un outil pour satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux des élèves

La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux peut être assurée par des aménagements matériels, des mises en situations ou d'autres facteurs sociaux, c'est-à-dire par le contexte d'une action. La gamification modifie le contexte par la mise en œuvre d'éléments de conception de jeu et peut ainsi agir sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Grandjean & Scherer, 2014 ; Sailer et al., 2017).

La gamification peut permettre de soutenir le besoin d'autonomie avec la mise en place de choix laissés aux élèves. Dans « *Ping Battle* », le choix de l'avatar est laissé aux élèves, tout comme celui des adversaires rencontrés et les passages dans le camp d'entraînement. Le procédé de gamification « *Mario Bros Training !* » laisse, notamment, quant à lui le choix aux élèves du temps de maintien des exercices, laissant le soin aux élèves de gérer leurs efforts.

La gamification peut également être un levier permettant d'agir sur le sentiment de compétence des élèves. Dans « *Ping Battle* », l'élève vient remplir sa barre d'XP avec les feutres, les barres se colorent, symbole de la réussite des missions de l'avatar choisi. L'élève constate sa progression, il atteint les paliers, il sait où il en est, il voit précisément ce qu'il réussit à faire. Cet indicateur concret permet également à l'enseignant de repérer les élèves en difficulté et en réussite, et ainsi adapter leurs atouts (par

exemple, faire jouer les élèves en difficulté à la main pour la première séance) en vue de les mettre en réussite et de renforcer leur engagement. Dans « *Mario Bros Training !* », le choix laissé à l'élève répond non seulement à son besoin d'autonomie, mais lui permet surtout d'adapter le niveau de difficulté de l'exercice à ses propres capacités. L'élève peut donc atteindre les performances souhaitées et de se sentir efficace dans son environnement. Par exemple, un élève qui ne parvient pas à réaliser un exercice pendant une minute d'affilée a toujours la possibilité de le faire en trois séries de 20 secondes.

Enfin, le procédé de gamification peut renforcer le sentiment de proximité sociale. Notamment, dans « *Ping Battle* », le camp d'entraînement apparaît comme le lieu privilégié pour collaborer afin de réussir les exercices et tenter d'obtenir un maximum d'XP. Dans le cadre de la première séance, l'un des objectifs d'enseignement concerne la prise de raquette orthodoxe. L'une des situations du camp d'entraînement invite à réaliser des échanges sur une demi-table en faisant rouler la balle puis sur toute la table avec le filet. La collaboration des deux élèves est nécessaire pour la réussite de la situation, et donc le gain de points d'XP. Dans « *Mario Bros Training !* », chaque élève est invité à choisir son binôme, ce qui lui permet de se sentir relié à des personnes qui comptent pour lui et de bénéficier d'un environnement affectif rassurant, propice à un sentiment de sécurité. Ce sentiment de proximité sociale est accentué par l'interdépendance des résultats au sein du binôme, puisque les deux élèves doivent additionner leurs points pour réussir leur mission. Ainsi, chaque élève exerce une influence directe sur la performance du duo, occupant un rôle clé qui sera valorisé sur le plan social.

Conclusion

La gamification permet de satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux des élèves, augmentant ainsi leur engagement et leur motivation. En intégrant des éléments de jeu vidéo, l'enseignant part de ce qui fait sens pour l'élève et favorise ainsi un contexte favorable à l'apprentissage et au développement personnel, tout en rendant l'activité plus plaisante à leurs yeux. Cette approche innovante doit être adaptée et enrichie tout au long de la séquence, en fonction des progrès et des différences de niveau, pour maintenir l'engagement de tous les élèves et favoriser les apprentissages.

Bibliographie

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In Proceedings of ACM CHI 2011. Vancouver, Canada.
- Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2014). Chapitre 2. Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In *Traité de psychologie des émotions*, 51-87. Dunod.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in human behavior*, 69, 371-380.
- Ubaldi, JL (2008). *L'EPS dans les classes difficiles, entre fils rouges et lignes jaunes*. Dossier EPS 64. Éditions Revue EP & S.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

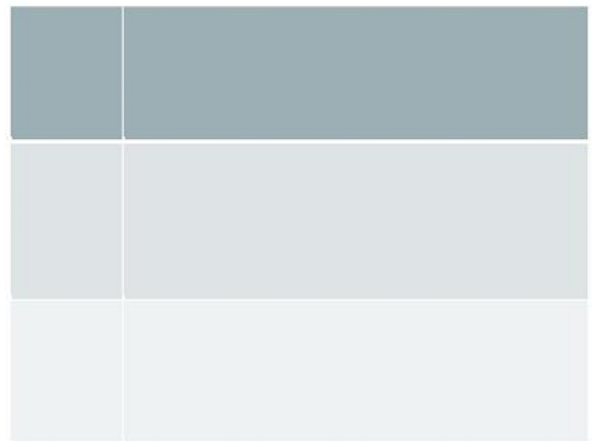
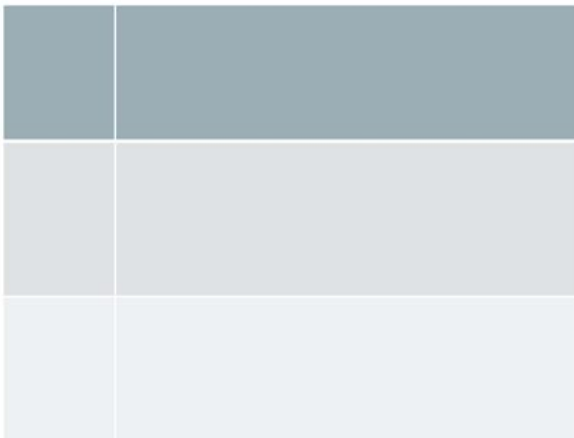


Figure 2. Avatars associés aux fiches utilisées pendant la séquence « Ping Battle »

Mots clés : Pickleball | Accessibilité | Plaisir | Réussite des élèves | Coopération



Anthony Roche

Enseignant agrégé d'EPS, Institution Saint Joseph, Châteaubriant, France.

anthony.roche@ac-nantes.fr

LE PICKLEBALL EN ÉDUCATION PHYSIQUE JEU, SET ET MATCH !

Résumé : Le pickleball, activité de raquette émergente et basée sur une pratique « fun », pourrait constituer une activité support intéressante pour l'éducation physique (EP) dans la mesure où elle permet à la fois d'obtenir rapidement l'adhésion et la réussite des élèves. La notion de « jeu » constituant l'essence de la pratique de référence, l'enjeu pour l'enseignant d'EP sera de transposer cette dimension ludique pour la faire vivre aux élèves afin de les transformer. Cet article présente des outils didactiques et pédagogiques permettant de conduire une première séquence d'enseignement en sport de raquette avec des élèves de collège (secondaire I), en s'appuyant sur le pickleball comme activité support.

Une véritable « vague pickleball » inonde la planète et témoigne donc de l'attrait universel pour ce sport. Plus facile à prendre en main que le tennis, et moins coûteux que le padel, le pickleball compte désormais plus de 10 000 licenciés en France et sa progression est exponentielle. La discipline commence donc à se faire une véritable place sur le territoire européen et l'activité se développe aussi dans quelques établissements du secondaire.

Le pickleball, c'est quoi ?

Le pickleball est un jeu d'opposition qui se joue en simple ou en double sur un terrain de la taille d'un terrain de badminton double, avec un filet bas comme au tennis, à l'aide de raquettes pleines de petites tailles (20 x 40 cm) et d'une balle perforée en plastique dur.

L'activité se structure autour de quelques règles de base :

- Le service s'effectue à la cuillère en diagonale depuis le fond du court vers la zone de service adverse.
- « La règle des 2 rebonds » = chaque équipe doit laisser

la balle rebondir une fois dans son camp avant de la frapper. Une fois ces deux rebonds effectués la balle peut être jouée de volée (sans rebond). Aussi, l'enchaînement service/volée, commun en tennis, n'est ici pas possible et « l'avantage » est plutôt pour les relanceurs.

- « La zone de non-volée » = la zone proche du filet (appelée « kitchen ») est une zone de non-volée. Pour jouer la balle dans cette zone, il faut donc obligatoirement la laisser rebondir.

- Comme dans les autres sports de raquette, le point est marqué si l'adversaire ne renvoie pas la balle ou commet une faute (filet, balle « out », ou non-respect des règles précédentes). Notons que seule l'équipe au service marque le point. Une partie se joue généralement en 11 points avec deux points d'écart.

Le pickleball en éducation physique : intérêts éducatifs et pratiques

Des atouts motivationnels et éducatifs intrinsèques

Tout d'abord, le pickleball se présente comme activité accessible mettant très rapidement les élèves en réussite et réduisant les écarts de niveaux, surtout en double.

En effet, le matériel est maniable et facile à prendre en main. Le service à la cuillère est simple à réaliser et une adaptation réglementaire autorisant un second service peut permettre à l'élève d'avoir un droit à l'erreur. Dès les premières heures de pratique les élèves maîtrisent le contact balle/raquette et sont capables de maintenir la continuité de l'échange et de se défier avec des règles aménagées (service possible depuis l'intérieur du terrain, second service, point au tie-break, jeu en simple, d'abord dans la « kitchen » puis sur toute la profondeur). La cible à atteindre est plus grande qu'en tennis de table et l'effet boomerang n'existe pas avec les raquettes pleines et la

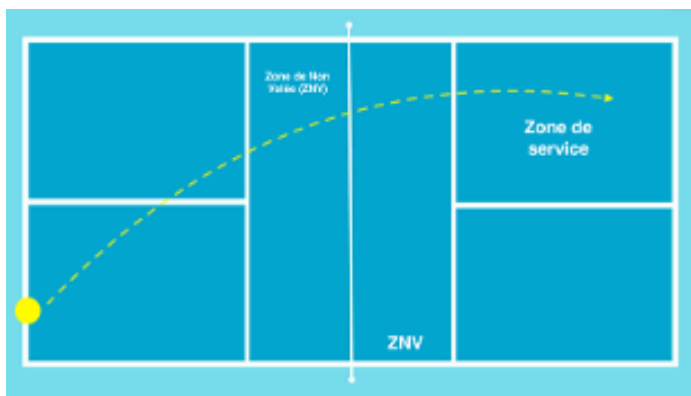


Figure 1. Schéma du terrain de pickleball

balle en plastique dure. L'activité est ainsi très accessible pour les élèves qui se trouvent rapidement en situation de réussite.

Par ailleurs, l'activité se pratique principalement en double, ce qui la rend très ludique et offre l'occasion de travailler de manière privilégiée différents rôles sociaux participatifs : coéquipier, coach, ou encore « sparring partner » (partenaire d'entraînement). La pratique en double peut aussi être un excellent moyen de travailler la cohésion entre élèves, la communication et la mixité. Elle constitue une occasion de vivre et de partager de réelles émotions sources de plaisir.

Des atouts pratiques pour les équipes pédagogiques

L'activité est également assez facile à mettre en œuvre dans les établissements scolaires. Elle se pratique sur un terrain aux dimensions similaires à celles du double en badminton avec un filet en position basse. Le matériel est robuste et des propositions de kits scolaires à des prix abordables commencent à arriver sur le marché. Elle se pratique en intérieur mais aussi en extérieur (seule la balle change avec 24 trous en intérieur contre 40 en extérieur), ce qui constitue un véritable atout pour les équipes pédagogiques et leurs élèves.

Une proposition de séquence d'enseignement du pickleball à l'entrée du secondaire

Objectifs et contenus d'apprentissage

L'enjeu sur cette première séquence est de travailler sur la maîtrise du contact balle/raquette pour maintenir la continuité de l'échange. Le travail en coopération est nécessaire avant de basculer rapidement en duel. C'est ici l'occasion de développer les rôles de partenaires d'entraînement et de coach. Pour frapper la balle, il faudra aller contre la gestuelle « poêle à crêpes » en s'orientant de profil pour frapper la balle sur le côté en terminant son geste avec la raquette dans la zone visée. Le service peut être aménagé en permettant aux élèves de s'avancer sur le terrain et en offrant la possibilité d'un second service. Dans un second temps, il s'agira de permettre aux élèves de varier leurs renvois en plaçant leurs balles pour remporter les échanges.

Échéancier d'une première séquence de pickleball

Le tableau 1 présente une proposition d'agencement de leçons et leurs objectifs moteurs prioritaires pour une première séquence de pickleball avec des élèves de fin de cycle 3 (début secondaire 1).

Leçon	Objectif moteur prioritaire	Situations d'apprentissages possibles
1	Découvrir l'activité assurer le contact balle/raquette	Jonglage Mon beau MURoir
2	Maîtriser le contact balle raquette pour envoyer et renvoyer	Défi du super partenaire Le papillon
3	Mettre en jeu réglementairement	Service étoilé Match défi
4	Améliorer la maîtrise de la continuité de l'échange	Défi du super partenaire Le pickleball suédois
5	Validation de l'étape 1	Tournoi en simple sur demi-terrain
6	Placer sa balle dans des zones cibles précises	Service étoilé Retour vers le futur
7	Varié ses renvois pour déplacer les adversaires	Pokerball Le catch à 6
8	Se préparer et se déplacer pour renvoyer	La télécommande Retour vers le futur
9	Validation de l'étape 2	Rencontre en double en catch à 6

Tableau 1. Proposition d'organisation d'une première séquence de pickleball

Un exemple de situation d'apprentissage : le « Défi du super partenaire »

Cette situation se situe en début de séquence, idéalement en deuxième leçon. Les élèves, par équipe de 3, doivent réaliser un maximum d'échange, dans un travail de régularité. Chaque paire a trois tentatives pour atteindre l'objectif minimum de 3 échanges (un échange = la balle fait un aller/retour). Le comptage est assuré à voix haute par le troisième élève. Lorsque celui est atteint, ils vont noter leur score (maximum de 10 échanges) sur le tableau dans la case correspondant et recommence avec un autre partenaire. Si toutefois l'objectif n'est pas atteint, ils notent tout de même leur score dans le tableau avec une autre couleur. Le critère de réussite clairement précisé engage les élèves dans chacun de leurs essais. Le fait d'aller inscrire au tableau leur score est à la fois valorisant pour les élèves et représente un bon outil pour permettre à l'enseignant de voir les groupes ou les élèves en réussite et ceux plus en difficulté. Le score total constitue un point de départ pour une nouvelle série avec le même groupe (perspective de progrès) ou avec un autre groupe (constitution de groupes dissymétriques) afin de favoriser la réussite de tous. Le passage à une prise en compte du

nombre maximum d'échange réalisé en 45 secondes par exemple, engage les élèves à réfléchir sur le type de trajectoires de balles favorables pour établir un record et devrait se concrétiser rapidement par des trajectoires plus rasantes et tendues.



Figure 2. Élèves dans la situation

Il est possible de faire évoluer la situation selon les objectifs visés à l'étape de formation et le niveau des élèves en utilisant le « couteau suisse » (Figure 3).

« Le couteau suisse » pour concevoir et faire évoluer vos Situations d'Apprentissage

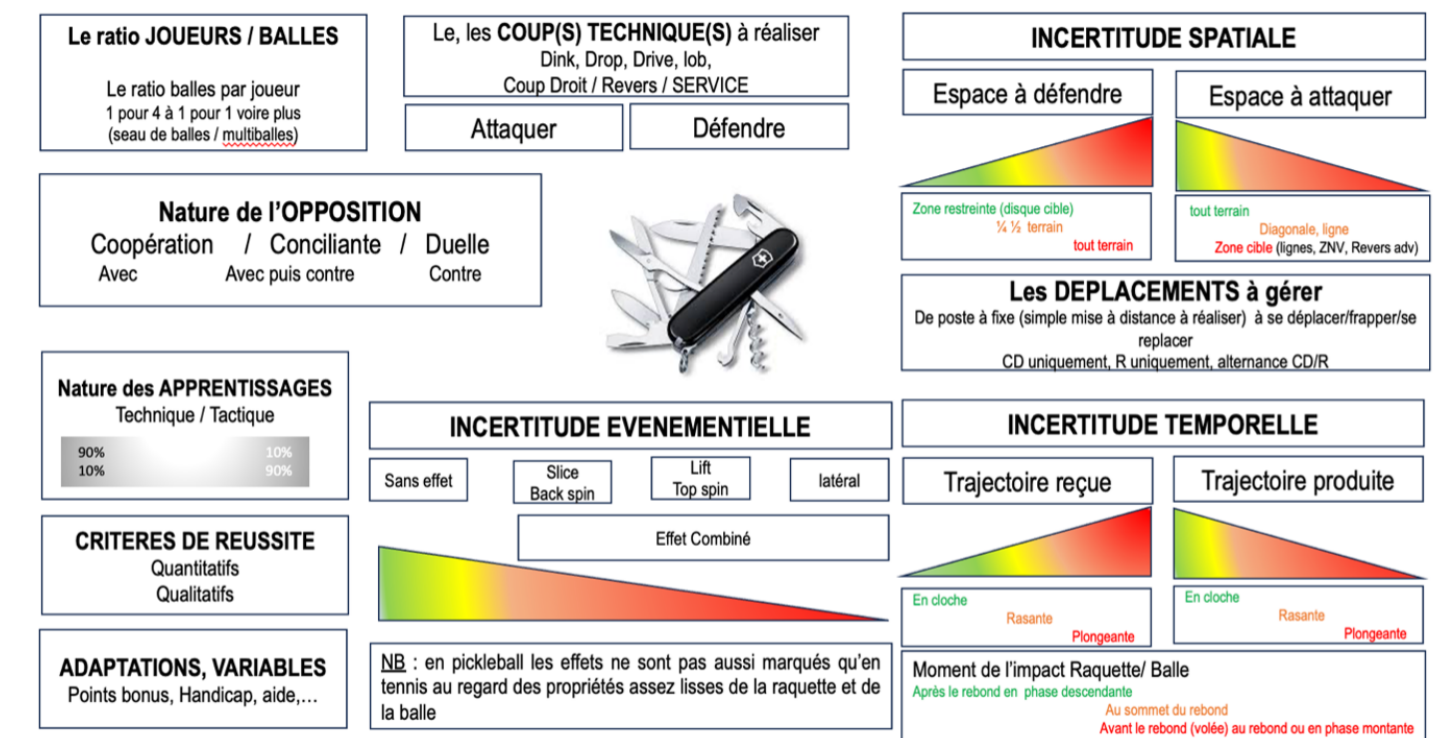


Figure 3. Le « couteau suisse »

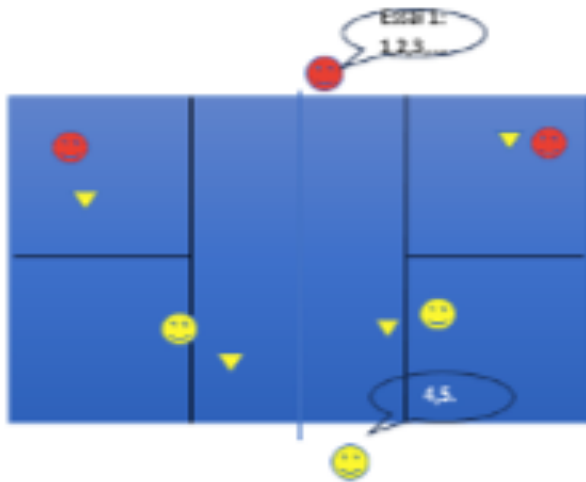


Figure 4. Dispositif et tableau de recueil des réussites de la situation du « Défi du super partenaire »

La Figure 4 illustre ici une évolution possible en jouant sur le paramètre spatial. Les élèves, terrain 1 (jaune) en réussite sur des échanges dans la kitchen vont travailler sur des échanges plus longs en fond de court terrain 2 (rouge), d'abord en coup droit, puis en revers. Ensuite, il est possible d'augmenter l'incertitude en demandant à un des deux élèves de varier ses renvois dans la kitchen et en fond de court. Il est conseillé de mettre au sol des pastilles pour matérialiser les zones cibles à atteindre, la taille de ces zones peut aussi constituer une autre variable.

La différenciation avec le système SCHOOLeurs (©Anthony.Roche)

Le système SCHOOLeurs consiste à avoir dans son kit des couleurs différentes de surgrip de raquette. En fonction des résultats obtenus dans les premiers matchs ou lors des étapes validées, les élèves se verront attribuer une couleur. Celles-ci serviront ensuite à la constitution

des groupes selon l'objectif visé :

- *Groupes de niveau* : élèves de même couleur pour des apprentissages identiques mais avec un niveau de difficulté ou de complexité différent.
- *Groupes dissymétriques* : couleurs différentes pour favoriser les apprentissages avec et par les pairs (tutorat).
- *Groupes de besoin* : suivant l'axe de travail et indépendamment des couleurs.

Lors des situations de match, les couleurs permettent également de mettre en place un système de handicap permettant de rééquilibrer le rapport de force. Si deux joueurs de même couleur se rencontrent, le score de départ est de 0-0. En revanche, si un joueur « vert » rencontre un joueur « orange » (2 niveaux d'écart), le score de départ sera donc de 2-0 pour le joueur vert au début de chaque manche. Dans le cadre d'un double, c'est le niveau global de chaque paire qui sera considéré.



Figure 5. Exemple de codification pour le système SCHOOLeurs



Le jeu comme essence de la séquence

La pratique du pickleball est clairement basée sur le plaisir partagé. Aussi, il est important d'amener les élèves à vivre ces moments forts sur le plan émotionnel. Ainsi, le jeu tient une place centrale dans les propositions faites dans cet article et ne constitue pas une simple finalité mais bien un moyen d'apprendre aux cours des différentes leçons. Les multiples défis qui peuvent être mis en place lors des échauffements (jonglage, échange avec le mur) et des situations d'apprentissage (défi du super partenaire en continuité, zone bonus, match à thème...) sont autant d'occasions d'encourager l'investissement des élèves. Au-delà de cet aspect motivationnel basé sur le plaisir d'établir un « record », de se mesurer à un objectif à atteindre, ils sont aussi l'occasion de mesurer les progrès et un support pour réaliser des feedbacks aux élèves. Les situations de jeu avec un enjeu sont donc à favoriser et ce, dès les premières heures de pratique. En ce sens, une forme de pratique scolaire permettant aux élèves de réussir à jouer rapidement est à privilégier. Le fait de compter tous les points, d'autoriser un second service, de réaliser des manches plutôt courtes, d'encourager les formes collectives de pratique sont autant de propositions qui visent à la fois à favoriser la réussite des élèves, leur engagement mais surtout le plaisir de jouer. Le traitement didactique de l'activité est ici facilité par la nouveauté de l'activité sur le plan culturel : il n'y a pas à aller contre les représentations des élèves puisqu'ils n'en n'ont pas pour la majorité.

Planification et programmation : place de la séquence dans la formation de l'élève

Au regard des arguments mobilisés, le pickleball peut constituer une porte d'entrée idéale dans les sports de raquettes. À terme, à l'instar du racketlon, reposant sur la pratique d'une épreuve combinant tennis de table, badminton, squash et tennis, il serait intéressant de développer un Raquetthlon Scolaire (©AnthonyRoche). Ce serait une occasion originale de valoriser notamment la polyvalence et les apprentissages transversaux relatifs à la maîtrise technique mais aussi stratégique des différentes activités « raquette ». Cette pratique combinée, pouvant s'envisager en fin de collège/secondaire I, pourrait représenter à la fois une forme aboutie de pratique scolaire et une source de richesse et de plaisir importante pour les élèves.

Conclusion

Nous venons de le voir, le pickleball possède tous les traits d'une véritable Activité Physique Scolaire. Cet article propose de s'appuyer sur la dimension ludique, essence même de l'activité, pour contribuer, entre autres, à obtenir l'adhésion des élèves et favoriser leurs progrès. Aux enseignants d'EP de mettre en lumière que l'enjeu ne doit jamais prendre le pas sur le jeu et qu'il est essentiel de s'engager dans une pratique respectueuse des adversaires, des partenaires, des arbitres et des règles du jeu. L'enjeu véritable est ici et le pickleball en EP constitue une forme de pratique pertinente à exploiter pour y contribuer.

Mots clés : Architecture | Place des jeux | Développement psychomoteur | Jeu symbolique



Sévanne Shelton

Chargée d'enseignement, UER EPS, HEP du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

sevanne.shelton@hepl.ch

LA PLACE DE JEU

UN FABULEUX TERRAIN D'APPRENTISSAGE POUR LES TOUT-PETITS

Résumé : Le jeu occupe une place centrale dans le développement des tout-petits. Par le biais d'activités ludiques, les enfants explorent leur environnement, développent leurs compétences motrices et sociales, et construisent des repères spatio-temporels essentiels. Cet article partage des expériences pratiques d'activités mises en place dans des préaux et places de jeux, favorisant l'éveil et la participation active des enfants. Cet article explore le rôle fondamental des places de jeux dans le développement des jeunes enfants et met en évidence l'importance des activités ludiques dans l'acquisition de compétences motrices, sociales et cognitives. Les jeux symboliques, sensoriels et de déplacement sont valorisés pour leur contribution essentielle au développement global des enfants. L'article souligne l'observation des interactions dans les places de jeux comme levier pédagogique, et montre comment intégrer ces espaces dans les pratiques d'enseignement de l'éducation physique, renforçant ainsi des approches éducatives innovantes et inclusives.

Introduction

Depuis la fin du XIX^e siècle, les espaces publics de jeu accompagnent l'évolution des droits et besoins des enfants, en particulier en milieu urbain. Initialement liés à la libération progressive du travail des enfants, ces lieux ont connu un véritable essor dès les années 1950 en Suisse. Aujourd'hui, la densité urbaine, la circulation accrue et la standardisation des espaces réduisent l'autonomie et les possibilités de jeu libre. Pourtant, ces expériences sont essentielles au développement moteur, social et créatif des enfants. Repenser les places de jeux devient donc un enjeu éducatif, social et urbain.

L'intérêt des espaces de jeux pour les apprentissages des tout-petits

La place de jeux est un espace privilégié pour le développement des jeunes enfants. Le jeu est non seulement une activité naturelle mais aussi un véritable outil pédagogique favorisant l'éveil sensoriel, moteur et social. Les places de jeux permettent aux enfants de varier leurs modes de déplacement : sauts, pas géants, déplacements à pas de fourmi, etc. Ces activités favorisent l'acquisition des repères spatio-temporels et développent les compétences motrices fondamentales.

La notion d'espace est essentielle dans le développement des jeunes enfants. Comme l'affirme Dias (2018) « *l'enjeu principal est d'acquérir de solides connaissances spatiales. Ces dernières précèdent les connaissances géométriques. Positionnements, repérages, déplacements, jeux d'orientation, autant d'activités à mener avec des objets de l'espace autour de soi vers un*

environnement plus large, dans une démarche expérimentale ». Ainsi, les activités dans les places de jeux contribuent à cette construction cognitive en permettant des expériences concrètes et significatives. Par ailleurs, le mobilier urbain et les alentours incitent les enfants à repérer et toucher des objets différenciés par leur texture, leur couleur ou leur forme. Cela stimule l'attention et la discrimination sensorielle. Ainsi, des jeux sensoriels et cognitifs permettent d'exploiter les capacités de mémorisation et d'observation. Ils sollicitent également la coordination fine et encouragent les interactions coopératives. Dans ce cadre, le jeu symbolique prend alors tout son sens : les enfants partiront à l'aventure, cuisineront, construiront des abris ou cacheront des trésors. Comme le souligne Clerc-Georgy (2020), « *à l'âge de la maternelle, le jeune enfant a besoin d'une activité intermédiaire entre l'action dans le monde réel et l'action par la pensée. Cette activité est le jeu de faire semblant. Il permet à l'enfant de développer sa capacité à imaginer, à se détacher du monde réel pour explorer des mondes possibles* ».

Au regard de ces nombreux intérêts, l'utilisation de la place de jeu s'est naturellement inscrite dans le quotidien scolaire. Il est possible de valoriser les équipements existants en les transformant en supports d'apprentissage moteur : la balançoire devient une zone de tire mobile, le toboggan un outil pour développer l'équilibre, et chaque structure trouve un nouveau rôle comme support d'apprentissage adapté aux besoins de la leçon d'éducation physique.

Des exemples concrets d'utilisation des espaces de jeux en éducation physique

En tant que chargée d'enseignement au sein de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, se rendre à la place de jeux permet d'observer les déplacements et les interactions des enfants. Cette démarche s'inscrit dans le cadre du module BP63 intitulé « *Vivre l'EPS autrement* », qui invite les étudiants à organiser des activités hors du cadre habituel, notamment en plein air, et à expérimenter des situations d'apprentissage mêlant l'éducation physique et d'autres disciplines scolaires. L'objectif de cette formation est de créer des situations favorisant l'interdisciplinarité et de proposer des défis qui mobilisent les capacités transversales. Elle offre l'opportunité d'imaginer des activités interdisciplinaires ou transdisciplinaires, renforçant l'élaboration de pratiques innovantes tout en prenant en compte la diversité des élèves.

Voici des exemples concrets détaillés, explicités et illustrés, montrant comment les apprentissages identifiés prennent forme dans la pratique.

Les Agents Secrets

Les barres et cordages deviennent des « rayons laser » que les enfants doivent franchir sans les toucher. L'enfant développe la maîtrise de son corps dans l'espace, la précision de ses mouvements et sa capacité à anticiper ses gestes. Une variante appréciée de nos agents secrets est lorsque l'activité se déroule sans poser le pied au sol ; pour passer d'un engin à l'autre, les élèves auront précédemment créé un pavage avec des objets trouvés aux alentours, des feuilles, des galets. Il est intéressant de leur faire remarquer la distance raisonnable que l'on peut faire d'une « pavage » à l'autre sans poser le pied au sol. Rapidement leur imaginaire prend le dessus ; le bac à sable devient une zone de sables mouvants, les copeaux de bois des braises ardentes, le chemin de bitume une rivière débordante. ... Si une tyrolienne se trouve dans la place de jeux, quelle aubaine ! Profitez de l'intégrer, ce sera une étape fantastique dans ce parcours, ajoutant une dimension aérienne et spectaculaire à l'activité.

La Chasse au Trésor

Dans un premier temps, l'adulte a caché des trésors (j'utilise mon stock de médailles de courses populaires, rondes, dorées et solides - je veille à laisser une partie toujours visible). Au signal, les enfants partent à leur recherche. Un grand drapeau au centre de la place permet de les récolter, chaque enfant, ayant deux mains, a

l'autorisation d'en ramener deux à la fois. Une fois la cinquantaine de médailles ramenées et rangées par dizaine, les pirates sont félicités et la classe est partagée en deux équipes. La première équipe part cacher les trésors, tandis que la seconde reste à l'écart sans rien voir. Chaque élève griffonne un indice (sable, corde, échelle) sur un petit feuillet à conserver dans sa main. Au top, l'équipe B part en chasse et le chrono s'arrête lorsque toutes les médailles sont de retour. Les rôles sont inversés. Ces feuillets sont ensuite collectés et réutilisés en classe, les élèves repassent les pictogrammes au feutre noir et les plus âgés écrivent le mot correspondant sur un carton. Lors de la prochaine visite, ces indices (sous forme de pictogrammes ou mots écrits) sont utilisés pour cacher puis retrouver les objets en un minimum de temps. Ils doivent coopérer, dialoguer et s'organiser en équipe. Cette situation renforce leur compréhension de l'espace, favorise la planification et développe les compétences sociales indispensables pour résoudre des situations-problèmes.

Les Missions

Par groupe de trois ou quatre, les enfants ont pour mission de ramener six à dix objets naturels différents et de les déposer dans leur "base", un endroit défini par leur soin (Figure 1). Ils ne peuvent transporter qu'un seul objet à la fois. Dans un second temps, par deux, ils mémorisent leurs objets. A effectue une boucle à 20 mètres maximum, tandis que B retire un objet de la base. À son retour, A doit deviner l'objet manquant. Ici, c'est une manière de stimuler le système cardiovasculaire en « interval training » court et d'entraîner la mémoire tout en utilisant un vocabulaire adapté.

Ce stock d'objets est réinvesti. Il sert à une nouvelle

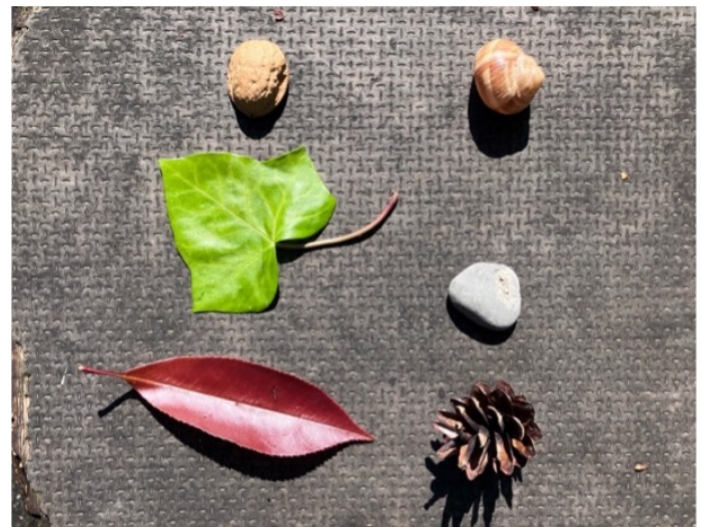


Figure 1. Objets naturels récoltés

activité « *Mission Parcours* ». Dans un premier temps en individuel, l'élève puise un « objet » dans un des six sacs. Si c'est une pierre, il devra aller faire le tour du tourniquet ; si c'est un morceau de bois, la mission sera de passer sous les balançoires, etc... selon l'imagination et les engins à disposition. Un panneau A3 permet de mettre en relation l'objet, la structure et l'action.

Toujours avec le stock d'objets récolté lors de la première activité, un retour au calme peut être proposé. Les élèves par groupe de quatre réalisent des œuvres de land art : visage ou œuvre abstraite (Figure 2). Ces mandalas éphémères créés à partir de fleurs, pierres et feuilles seront photographiés et permettront d'être réinvestis dans une prochaine visite ou dans un autre lieu avec comme mission de créer une structure identique. Cela leur permet de développer leur motricité fine, leur sens esthétique et leur concentration. Cette « Mission Déco » leur apprend à collaborer, à écouter les idées des autres.



Figure 2. Création des élèves du cycle 1

Tir à Gogo

Cette activité peut être déclinée sous plusieurs formes. Les cibles peuvent être mobiles ou fixes et situées à des distances variables, permettant de moduler la difficulté. Par exemple, le cordage ou le filet d'escalade sont utilisés comme zone de lancer suspendue et fixe. L'élève doit effectuer trois tirs ciblés avant de repartir faire un engin de son choix, à la manière d'un biathlon, combinant précision et déplacement actif.

Une variante collective pour toute la classe consiste à lancer au signal les 3 projectiles dans un défi chronométré, renforçant la concentration sous pression. Dans une notion de sécurité, les élèves sont espacés sur l'ensemble de la place. On veille à ce qu'aucun élève ne soit sur la zone de tir d'un autre. On peut alors les questionner :

« Combien de fois as-tu atteint ta cible ? Les scores sont additionnés : est-ce que la classe peut améliorer son score ? » Ces situations visent la précision, la coordination motrice et le contrôle émotionnel, tout en favorisant la prise de décision rapide et le respect des consignes. Il est possible d'utiliser des projectiles naturels, tels que des pives ou des pommes de pin, qui ajoutent un lien avec l'environnement et une dimension tactile supplémentaire. Elles ont l'avantage de ne pas rouler.

Une variante de complexification consiste à tirer depuis un sol mobile, comme le trampoline intégré au sol. L'élève a trois projectiles dans sa main et lance chaque fois qu'il est en l'air. Veillez à protéger la zone de tir pour la sécurité des autres enfants. Idem en équilibre depuis une bascule ou autre structure oscillante. L'enfant travaille sa précision gestuelle, sa coordination œil-main et sa concentration dans une situation dynamique qui stimule aussi son sens de l'équilibre. Comme activité finale de retour au calme, il est possible de proposer à tour de rôle ou tous ensemble que les élèves visent une cible posée au centre du bac à sable à l'image de la pétanque.



Figure 3. Sol mobile sur une place de jeux à Lausanne

L'Artiste

Le toboggan devient un outil pour expérimenter différentes postures (à genoux, debout, sur le côté) et développer la conscience corporelle. Cet exercice contribue à améliorer l'équilibre, et la gestion du risque. Un élève A « programme » son œuvre et annonce par exemple : « Une main et deux pieds ». En respectant exactement le nombre de membres en contact avec la structure, l'élève s'exécute et crée la plus belle sculpture du parc ! Il est possible de photographier ces œuvres pour les utiliser dans un second temps, où l'élève artiste devra décrire la position à son modèle.

Chaque exemple illustre comment un espace de jeu structuré peut devenir un véritable terrain d'apprentissage où s'additionnent le développement psychomoteur, les compétences sociales et la créativité.

Conclusion

L'expérimentation des activités dans les places de jeux favorise non seulement le développement moteur et sensoriel, mais aussi la construction de relations sociales et l'apprentissage des règles de vie commune. Intégrer ces pratiques dans le cadre scolaire contribue à créer des

environnements plus inclusifs et stimulants pour les tout-petits. C'est pourquoi une offre, intitulée "Utiliser les alentours de l'école pour enseigner l'EPS avec des tout-petits", figure dans le catalogue des formations continues attestées et rencontre un grand succès auprès des collègues du terrain. Le module "Place de jeux et interculturalité entre observation et création", figurant aussi au catalogue de formation, explore les différents types de jeux et leur mise en pratique à travers la création de dispositifs mobiles utiles aux cours d'écoles.

Bibliographie

- Pasquier, N. (2016). *Des aires de jeux pour bien grandir*. Immorama, 39, Automne. Consulté à l'adresse <https://www.immorama.ch/articles/desairesdejeuxpourbiengrandir/>
- Dias, T. (2018). *Enseigner les mathématiques à l'école : Une démarche positive pour des apprentissages réussis*. Magnard.
- Clerc-Georgy, A. (2020). *Faire pour de faux, apprendre pour de vrai*. Dans *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique Sociale.



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 chercheuse 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.

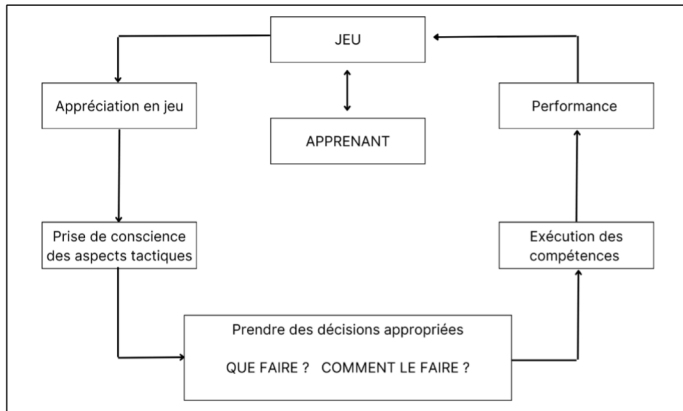


Figure 1. Modèle d'organisation du TGfU (adapté de Bunkers et Thorpe, 1982)

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 réalistes, 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

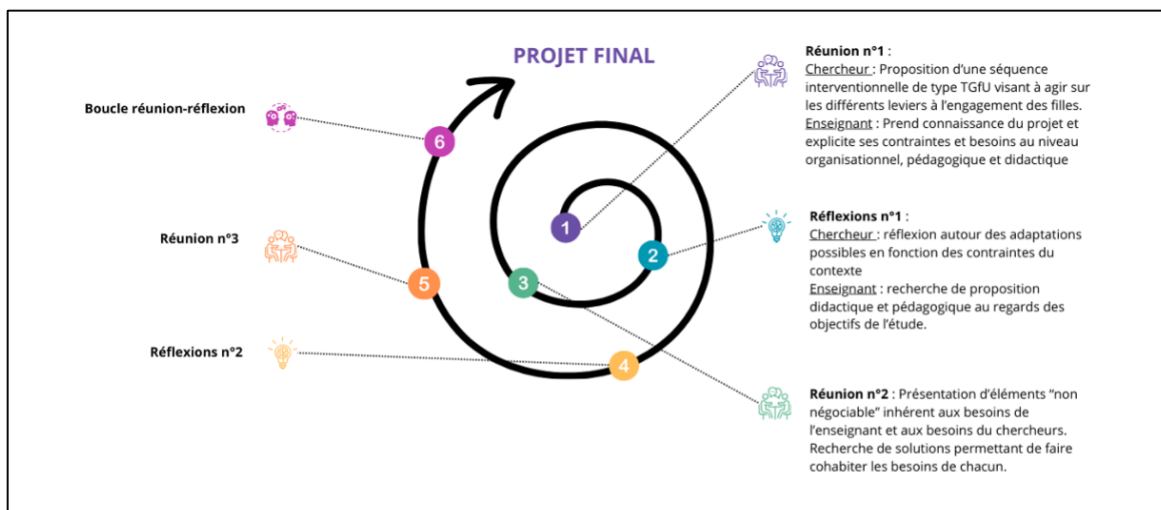


Figure 2. Boucle de co-conception enseignant-chercheur

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.


Séquence Toutes et tous engagé.e.s en EPS		
	QUOI ?	POURQUOI ?
APSA support	Tchoukball 	<ul style="list-style-type: none"> • Activité peu connue sans représentation initiale des élèves • Affrontement indirect sans contact entre les joueurs • Mixte à haut niveau • Collaboration maximisée
Modèle pédagogique	Teaching Games for Understanding	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation et plaisir d'agir • Sentiment de compétence • Elève acteur
Objectifs	<p>Moteur: Faire circuler le ballon pour atteindre la cible et attaquer une zone de terrain. Se déplacer pour empêcher le ballon de tomber au sol.</p> <p>Méthodologique/social : Arbitrer et observer des indicateurs simples. Accepter de jouer avec des partenaires variés et s'adapter à son équipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de compétence • Interaction sociales positives • Programmation enseignant
Formes de groupement	Alternance de différentes formes : affinitaires, par compétences, mixtes, avec comme objectif de laisser dans les différentes formes des choix plus ou moins grands aux élèves dans la construction de leur groupe.	<ul style="list-style-type: none"> • Plaisir de pratiquer • Interaction sociale positive • Choix et élèves acteurs
Les jeux supports	<p>Jeu 0 : traversée en passe pour aller marquer</p> <p>Jeu 1 : jeu 2c2 en demi-terrain</p> <p>Jeu 2 : jeu 2c2 en demi-terrain avec zone de marque</p> <p>Jeu 3 : jeu 4c4 en grand terrain : attaque et défense alternée</p> <p>Jeu 4 : 4c4 en grand terrain : attaque et défense simultanée</p> <p>Pour chaque jeu des règles ou contraintes supplémentaires peuvent être ajoutées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Progressivité • Règles supplémentaires selon les apprentissages visées • Faire émerger les éléments techniques et tactiques par le jeu

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'écarter 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.



Mots clés : Endurance | Course d'orientation | Sens du jeu | Évaluation par les apprentissages



Vanessa Lentillon-Kaestner

Professeure ordinaire, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

vanessa.lentillon@hepl.ch



Aline Laydu

Enseignante primaire, Établissement de St-Prex et environs, Yens, Suisse

Chargée d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Océane Cochon-Drouet

Chargée d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Valérien Cece

Chargé d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Cédric Roure

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



Patrick Fargier

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

IMPORTANCE D'UNE APPROCHE PAR LE JEU EN ÉDUCATION PHYSIQUE

EXEMPLE D'UNE SÉQUENCE ASSOCIANT COURSE D'ENDURANCE ET COURSE D'ORIENTATION

Résumé : Motiver les élèves à courir en éducation physique peut être un défi. Ainsi, dans cet article, nous proposons une séquence qui vise à engager les élèves dans des apprentissages autour de la course d'orientation et l'endurance. Elle est basée sur deux pédagogies qui s'appuient sur des principes congruents, respectivement basées sur « le sens du jeu » et l'« évaluation pour les apprentissages ». Cette séquence a été mise en place par différentes enseignantes dans le cadre d'un projet de recherche intitulé « EVAL_EPS ». Selon leurs retours, elle présente l'intérêt de favoriser l'engagement des élèves. Il semble ainsi que les activités jouées et/ou les activités d'auto- ou de co-évaluation proposées ont permis aux élèves de prendre du plaisir et de trouver du sens dans les apprentissages proposés, ce qui sera prochainement vérifié expérimentalement.

Projet EVAL_EPS

Un groupe de recherche EVAL_EPS (HEP Vaud) travaille depuis quelques années sur la construction de séquences en éducation physique basées sur deux approches pédagogiques complémentaires, « les évaluations pour les apprentissages » et la pédagogie basée sur « le sens du jeu ». Toutes les séquences construites à ce jour dans le cadre de ce projet sont disponibles sur la plateforme suivante :

<https://view.genial.ly/651ea231d457730011217246>

En accord avec le plan d'études romand (PER, 2010¹) et avec les conceptions des enseignants du canton de Vaud (Lentillon-Kaestner et al., 2018), les séquences d'enseignement développées dans le cadre du projet

EVAL_EPS visent le développement global de l'élève. Nous nous appuyons pour cela sur le concept de littératie physique (« *physical literacy* » tel qu'utilisé en Australie ; cf. Figure 1). L'objectif est d'accompagner les élèves dans l'acquisition de compétences, de connaissances et d'attitudes leur permettant d'adopter un mode de vie actif et devenir autonomes dans leur pratique physique extrascolaire. Cette approche globale de l'apprentissage présente des bénéfices à plusieurs niveaux, physique (condition physique et habiletés motrices, etc.), psychologique (plaisir, confiance, motivation, régulation des émotions, etc.), social (relation aux autres, collaboration, fair-play, etc.) et cognitif (connaissances de l'activité, règles de sécurité, règles du jeu, tactiques, stratégies, etc.).

[1] <https://portail.ciip.ch/per/pages/244>

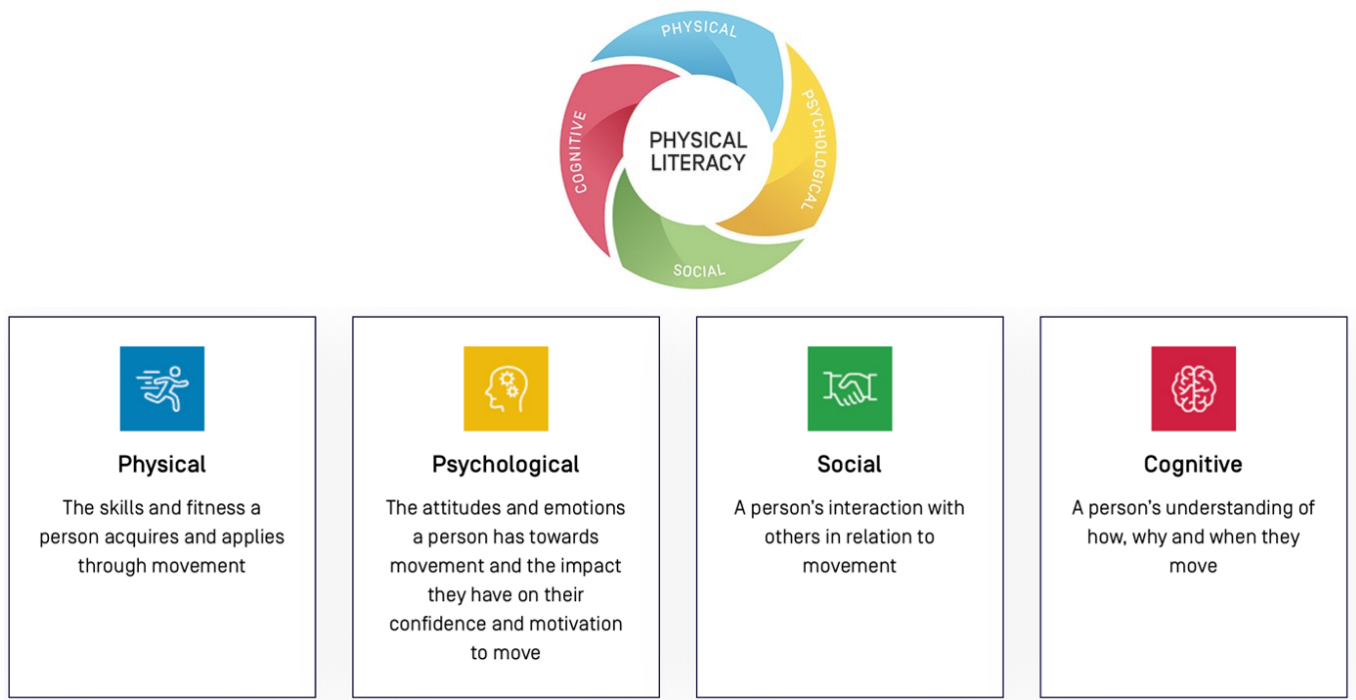


Figure 1. La littératie physique
(Extrait de https://www.sportaus.gov.au/physical_literacy)

Les évaluations pour les apprentissages

Les séquences EVAL_EPS sont basées sur les principes des « évaluations pour les apprentissages ». En ce cadre, l'élève est voulu acteur de ses apprentissages. L'autonomie, la responsabilité et la réflexivité autour de la pratique physique sont mises en avant et l'élève est impliqué dans le processus d'apprentissage et d'évaluation, afin de passer d'« évaluations des apprentissages » (*Assessment of Learning*) à des « évaluations pour les apprentissages » (*Assessment for Learning*) (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

En pratique, les séquences proposent que des objectifs et des critères de réussite et de réalisation clairs soient transmis aux élèves. Des activités d'auto- et co-évaluations sont également proposées. Des choix sont donnés aux élèves, les évaluations sont « authentiques » (en référence à la pratique extrascolaire) et l'enseignant donne des feedbacks pour que les élèves puissent se repérer dans les apprentissages.

Approche pédagogique basée sur le sens du jeu (*Game sense approach*)

La pédagogie basée sur le sens du jeu a été retenue dans les séquences EVAL_EPS en ce qu'elle permet un apprentissage global en éducation physique, donc pas exclusivement axé sur les apprentissages moteurs ou tactico-techniques (Light, 2013). Ses principes sous-jacents sont en outre congruents à ceux des « évaluations

pour les apprentissages » (Georgakis et al., 2015). Des situations de jeux sont prioritairement proposées dans les leçons et les principes de clarté des objectifs de la séquence et des leçons ainsi que des critères de réussite et de réalisation, d'authenticité des activités, et de communication sont importants dans cette approche. Cette dernière s'oppose ainsi à l'approche techniciste basée sur l'apprentissage du geste technique ; l'idée dans l'approche par le sens du jeu est de modifier les pratiques sportives (en les simplifiant ou en les complexifiant) afin de satisfaire aux différents niveaux d'habiletés et de maximiser l'inclusion et le challenge. Cette approche requiert ainsi de modifier les règles du jeu, l'espace de jeu, les équipements, afin de mettre en évidence les aspects spécifiques du jeu et promouvoir les apprentissages dans un contexte adapté.

La course d'endurance et la course d'orientation en éducation physique

Motiver les élèves à courir en éducation physique peut constituer un défi et ce, d'autant plus qu'ils avancent dans le cursus (Ntoumanis et al., 2009). Au-delà de la course d'endurance, la course d'orientation apparaît comme une opportunité d'atteindre des objectifs de course d'endurance et d'autres compétences variées, avec notamment :

- Des *compétences physiques* : adapter sa vitesse et son endurance en fonction du terrain et de l'itinéraire, optimiser

ses trajectoires et sa foulée pour économiser de l'énergie ;

- Des *compétences cognitives* : lire et interpréter une carte, s'orienter dans l'espace en utilisant des repères naturels et artificiels ;
- Des *compétences sociales* : collaborer dans le cadre d'une course d'orientation en binôme ou en groupe ;
- Des *compétences psychologiques* : gérer le stress et l'incertitude lors de la recherche des balises, développer l'autonomie et la confiance en ses capacités d'orientation.

Nous avons développé dans le cadre du projet EVAL_EPS une séquence pour des élèves de primaire (6P en Suisse,

9-10 ans) qui couple des objectifs d'apprentissage pour la course d'orientation et la course d'endurance. Il est à noter que dans le canton de Vaud, les séquences d'éducation physique sont courtes (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Six leçons d'une double période chacune (2x45 min) ont été prévues dans notre séquence, mais il est tout à fait possible de doubler certaines séances ou d'augmenter le temps de pratique sur certaines tâches. Voici quelques éléments saillants de la séquence (cf. Figures 2 et 3) présentée entièrement sur la plateforme dédiée au projet EVAL_EPS².

Objectifs d'apprentissage et composantes dans le PER : Mobiliser ses capacités physiques pour améliorer sa condition physique et se maintenir en santé en entraînant sa condition physique de manière équilibrée (force, vitesse, endurance et adresse) (CM21) / et Mobiliser des techniques et des habiletés motrices en exerçant son sens de l'orientation (CM23)

Progression des apprentissages - Attentes fondamentales : *Course sans interruption du nombre de minutes équivalant à son âge

*Découverte de jeux et de parcours d'orientation

*Initiation à la lecture d'un plan, d'une carte à lien avec SHS21 et MSN21 et MSN24

Objectifs moteurs de la séquence : Être capable de placer des repères sur un plan et de se repérer sur un plan en se déplaçant dans son environnement ; être capable de courir 6 minutes (évaluation cantonale) sans interruption à une allure régulière.

Description de la situation d'évaluation (évaluations cantonales vaudoises de 6P) :

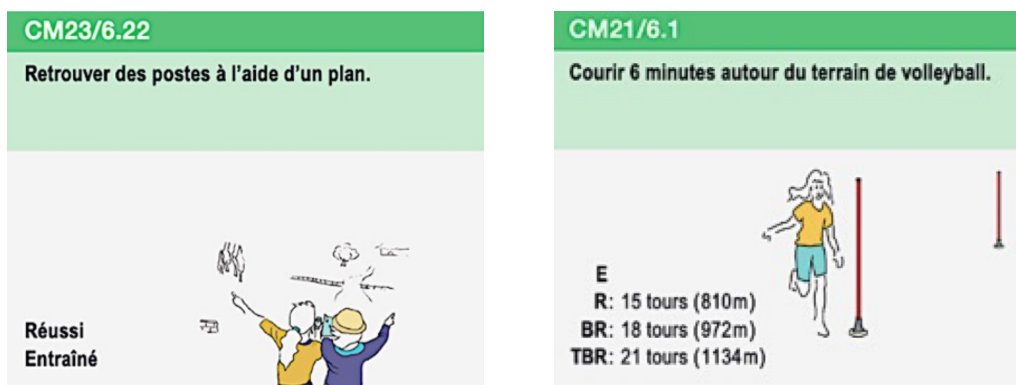
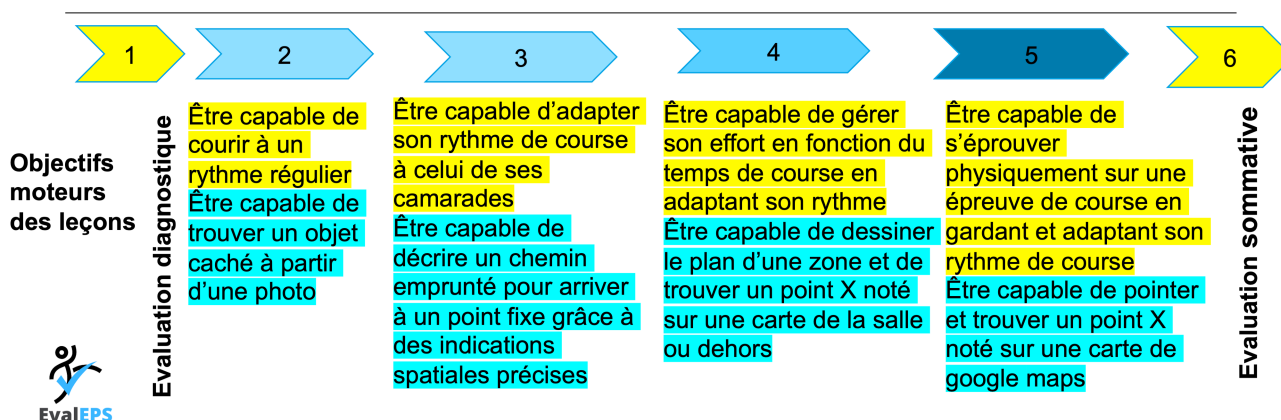


Figure 2. Objectifs de la séquence selon le plan d'études romand (PER, 2010) et les évaluations cantonales dans le canton de Vaud.

Note. Différents domaines du Plan d'études Romand : « CM » : Corps et Mouvement, « SHS » : Sciences Humaines et Sociales ; « MSN » : Mathématiques et Sciences de la nature.

^[2] <https://view.genial.ly/651ea231d457730011217246>

Séquence de **course** et **course d'orientation** sur 6 leçons

Auto-évaluation, co-évaluation et évaluation formative de la leçon 2 à 5

Contenus basés sur des jeux de la leçon 2 à 5

Figure 3. Types d'objectifs moteurs, de contenus et d'évaluations proposés dans chacune des leçons de la séquence.

Exemple de jeux proposés en leçon 5 : Mario Kart

Les objectifs course (1) et course d'orientation (2) de la leçon 5 sont les suivants :

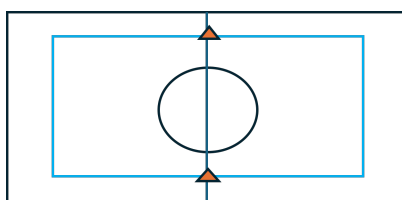
- (1) Objectif « course » : Être capable de s'éprouver physiquement sur une épreuve de course en gardant et adaptant son rythme de course ;
- (2) Objectif « course d'orientation » : Être capable de pointer et trouver un point X noté sur une carte de Google Maps.

Le contenu de la leçon est disponible dans son intégralité sur la plateforme. Dans cet article, nous avons fait le choix de vous présenter le jeu « Mario Kart » qui permet de répondre à l'objectif 1.

Les élèves sont répartis en quatre équipes : A, B, C et D. Les équipes A et B commencent à faire la course de Mario. Elles courent autour du rectangle bleu du terrain de volley (cf. Figure 4). Chaque fois qu'un élève fait un tour entier, cela rapporte un point à son équipe (cf. Figure 5).

Le but de chaque équipe est de faire le plus de points possibles. Chaque équipe possède des cartes (l'équipe A, les vertes et l'équipe B, les rouges) pour piéger et donc ralentir les membres de l'équipe adverse (cf. Figure 5). Pour mettre des cartes pièges (carapace et banane), les élèves suivent les règles suivantes : 1. Poser la carte quand on veut au sol face visible ; 2. Quand un élève de l'autre équipe arrive à la hauteur de la carte, il est obligé de faire ce qui est inscrit dessus ; 3. Lorsque l'action de la carte est réalisée, alors la carte est retournée et ramassée par l'équipe qui contrôle. Dans ce cadre, il existe aussi des cartes bonus, les cartes étoile et champignon : invincibilité permettant d'annuler une carte piège pour la première et avantage de vitesse pour la seconde. Les règles pour les utiliser sont les suivantes : 1. Lever le bras avec la carte lorsqu'on l'utilise, 2. La poser face cachée après un tour.

Les membres des équipes C et D contrôlent que les



Matériel : 2 cônes et les cartes photocopiées et plastifiées (2 exemplaires de 4 cartes par élève : 1 couleur de cartes par équipe = 2 couleurs différentes) (cf. Figure 5)

Chaque enfant a un ou deux exemplaires de chaque carte.

Temps : 6 minutes x 2

Variante : donner un timing pour lâcher les cartes (par exemple, toutes les 2 minutes)

Figure 4. Organisation matérielle pour la leçon 5.

Leçon 5

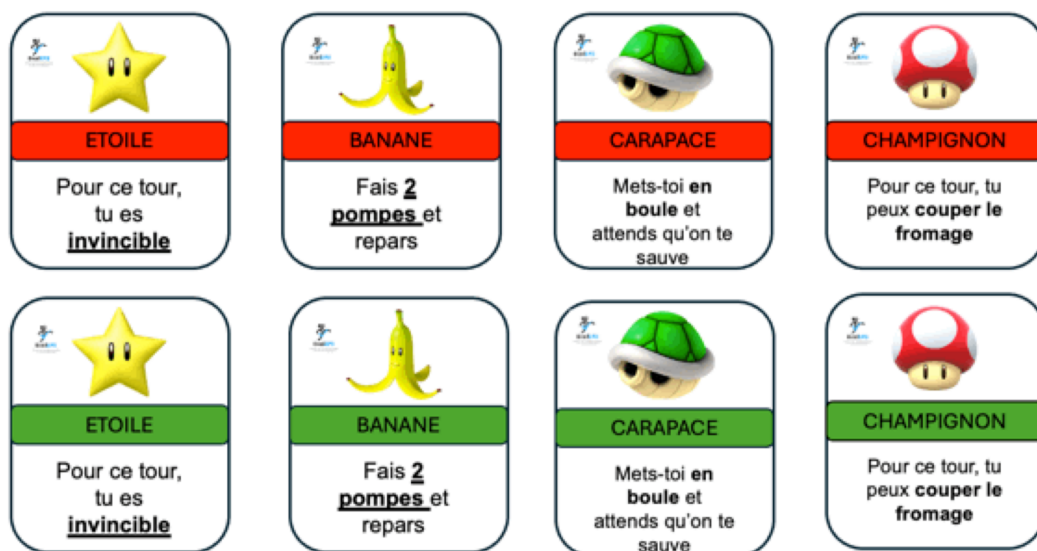


Figure 5. Exemple de cartes EVAL_EPS

élèves font les actions des cartes pièges et comptent les tours (certains comptent les tours, d'autres sont répartis le long du terrain et ramassent les cartes pièges qui ont déjà été réalisées). Les cartes utilisées et placées au sol sont aussi ramassées par l'équipe qui contrôle.

Après 6 minutes, les équipes C/D et A/B changent de rôles.

En complément, au cours de la séquence, les élèves ont à compléter des fiches d'auto- et co-évaluations qui permettent de développer des apprentissages autour de l'action, notamment sur leurs ressentis et une meilleure connaissance de ses capacités (cf. Figure 6).




	Mental Résister sur la durée 	Rythme 	Plaisir 
Leçon 2	_____➔	_____➔	_____➔
Leçon 3	_____➔	_____➔	_____➔
Leçon 4	_____➔	_____➔	_____➔
Leçon 5	_____➔	_____➔	_____➔
Leçon 6	_____➔	_____➔	_____➔

Figure 6. Exemple de fiche d'auto-évaluation

Note. Les élèves doivent se placer sur la flèche en mettant une croix : plus ils se placent vers la pointe de la flèche, plus ils s'évaluent positivement sur cet élément.

Conclusion

Cette séquence a en l'état été mise en place par plusieurs enseignantes et leurs retours sont très positifs. Celle-ci a été créée afin de faire vivre une expérience différente de la course, en éducation physique, voulue motivante. En croisant la course et la course d'orientation, en proposant aux élèves des activités ludiques et en les faisant réfléchir autour de leur activité (auto- et co-évaluations), les élèves semblent s'être engagés pleinement dans les activités proposées, ces activités paraissent avoir pris sens à leurs yeux, et ils semblent avoir développé des apprentissages variés au niveau physique, cognitif, social et psychologique. Selon les enseignantes, cette séquence a permis également de préparer les élèves à des défis de course qui dépassent les frontières de l'école (par

exemple la course des 2 km à Lausanne). Dans le cadre d'une future étude, nous souhaitons mesurer expérimentalement les effets d'une telle séquence sur les élèves. En appui sur une première étude menée sur une séquence EVAL_EPS relative au badminton (en cours de publication), le fait de mêler la pédagogie du sens, du jeu et des évaluations pour les apprentissages a été positif sur les apprentissages des élèves, plus précisément au niveau moteur et cognitif, tout en maintenant un niveau de motivation élevé (comparativement à à une séquence basée sur le sens du jeu sans co- ni auto- évaluation). Le jeu semble en tout état de cause une ressource très intéressante à l'école pour motiver les élèves à s'engager et apprendre en éducation physique (Lentillon-Kaestner & Bovas, 2023).

Bibliographie

- Georgakis, S., Wilson, R., & Evans, J. (2015). Authentic assessment in physical education: A case study of game sense pedagogy. *Physical Educator*, 72(1), 67-86.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Lentillon-Kaestner, V., Deriaz, D., Voisard, N., & Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions.
- Lentillon-Kaestner, V. & Bovas, M. (2023). *Projet EVAL_EPS : Jouer et apprendre en éducation physique. Des séquences et outils à votre disposition, à vous de jouer !* *Revue l'Éducation Physique en Mouvement*, 10, 11-13, <https://www.revue-epm.ch/>, <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2023.4648>
- Light, R. (2013). *Game Sense: Pedagogy for Performance, Participation and Enjoyment*. Routledge
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 717-728.



Mots clés : Éducation physique | Compétences socio-émotionnelles | Volleyball | Cycle 2



Magali Descoeurdes

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



Patrice Reuse

Maître d'EPS et animateur pédagogique, Établissement primaire et secondaire de Vevey, Vevey, Suisse.

patrice.reuse@edu-vd.ch

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE PAR LE JEU

UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES EN VOLLEYBALL AVEC DES ÉLÈVES DU CYCLE 2

Résumé : Cette recherche-action met en place une séquence de volleyball visant à renforcer et développer les compétences socio-émotionnelles (e.g., collaborer, communiquer, gérer les émotions) d'élèves de 8^e année en intégrant pleinement les dimensions socio-émotionnelles dans la conception et la mise en œuvre des activités. En prenant appui sur le jeu collectif, cette démarche propose une approche intégrée du développement socio-affectif et moteur des élèves, en lien avec les attendus du Plan d'études romand. Elle vise à répondre aux tensions relationnelles récurrentes observées dans les pratiques scolaires, tout en faisant du jeu un levier d'apprentissage transversal. Le dispositif comprend un cadre d'apprentissage explicite, une séquence de six leçons de volleyball, une grille d'auto-évaluation, l'enregistrement vidéo des séances, ainsi que trois entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignant. Les résultats montrent une progression des compétences socio-émotionnelles, une adhésion des élèves et des effets formatifs pour l'enseignant, mettant en évidence la portée du jeu comme outil éducatif global.

Les textes prescriptifs comme le Plan d'études romand (PER), duquel les élèves de notre contexte vaudois dépendent, accordent une importance particulière aux capacités transversales. Le but est notamment de favoriser le bien-être scolaire, tant social qu'émotionnel des élèves. Toutefois, les descripteurs du PER n'indiquent pas l'opérationnalisation concrète permettant de tendre vers l'acquisition de ces compétences socio-émotionnelles. En effet, l'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir les cinq capacités transversales (PER, Description des Capacités transversales). A l'instar de ce commentaire général, les descripteurs indiquent eux aussi des intentions, des finalités, mais nullement la manière dont pourrait ou devrait s'y prendre l'enseignant. Dans le cadre des cours d'éducation physique, les situations ludiques et les jeux collectifs sont fréquemment mobilisés pour favoriser à la fois le développement moteur et la socialisation des élèves.

Durant leurs cours, les enseignants d'éducation physique remarquent que les transgressions de règles représentent l'élément majeur provoquant des émotions négatives (Descoeurdes et al., 2022), notamment dans les jeux collectifs (Benvegnen & Rama, 2025). De plus, alors que les situations conflictuelles entre élèves ou entre

l'enseignant d'éducation physique et ses élèves (Benvegnen & Rama, 2025) sont une source d'émotion négative importante, il semblerait qu'un manque d'opérationnalisation soit présent, notamment chez les novices (Descoeurdes & Hagin, 2021). Les jeux, par leur nature même, confrontent les élèves à des règles, à des adversaires, à des coéquipiers et à des situations de tension, d'échec ou de victoire. Dès lors, comment structurer le jeu pour qu'il devienne un véritable support d'apprentissage social et limite les violences et situations conflictuelles?

Les recherches en sciences de l'éducation, notamment celle de Fanchini (2016) démontrent l'impact des compétences socio-émotionnelles sur l'élève en milieu scolaire d'une part et d'autre part sur l'individu dans la société. Leur opérationnalisation relève donc uniquement du savoir-faire des enseignants et ce, malgré les textes prescriptifs qui déterminent la ligne du Département de l'instruction publique. Morlaix (2015) définit les compétences socio-émotionnelles comme des compétences comportementales qui renvoient à une norme sociale que les élèves devraient acquérir pour pouvoir entrer dans les apprentissages. Fanchini (2016) décline des compétences socio-émotionnelles interindividuelles et intra-individuelles. La première catégorie comprend la sociabilité, l'altruisme, le

leadership, l'écoute, la politesse, l'empathie, la communication, la capacité de résolution de conflit, la coopération, la participation et la capacité d'adaptation, toutes représentant des qualités nécessaires à un bon climat de classe. La deuxième catégorie comprend des compétences sociales telles que l'autonomie, l'attention, la discipline ou encore le dynamisme qui relèvent de la gestion de soi-même, alors que la première catégorie identifie des éléments de gestion des relations à autrui. Dans le contexte des jeux collectifs, ces compétences se manifestent à travers la gestion des interactions, le respect des règles, le fair-play ou encore la solidarité entre pairs.

Cette étude exploratoire s'est inspirée du déficit constaté des compétences socio-émotionnelles interindividuelles chez les élèves durant les cours d'éducation physique, notamment dans les jeux (Reuse, 2023). Patrice Reuse constate dans sa pratique enseignante des comportements variables chez les élèves, tantôt bienveillants, tantôt maladroits, voire inappropriés, essentiellement dans les pratiques de l'axe thématique des jeux (CM24). Les conflits et les gestes de colère dans les jeux sont fréquents, la frustration n'est pas toujours gérée de manière adéquate et les commentaires sur l'arbitrage parfois acerbes. Face aux comportements conflictuels ou inappropriés observés dans les jeux en EP, cette étude cherche à explorer comment un cycle de volleyball, conçu comme un espace de jeu réglementé et coopératif, peut permettre de travailler explicitement les compétences socio-émotionnelles des élèves (Reuse, 2023).

Méthode

Contexte et participants

L'étude s'inscrit dans une recherche-action menée auprès d'une classe de 8^e année en éducation physique, conformément à la CM24 du PER (« Développer des comportements et mobiliser des habiletés spécifiques au jeu »). Après obtention des autorisations de la direction et des parents, une séquence de six leçons de volleyball (45 minutes chacune) a été planifiée. La séquence visait deux types d'objectifs : a) spécifiques à la discipline avec l'acquisition des gestes fondamentaux (passe haute et manchette), b) transversaux (e.g., Tableau 1) par le développement des compétences socio-émotionnelles (collaboration, respect des règles, gestion des émotions). Chaque leçon suivait une structure en six parties : a) accueil et présentation des objectifs (3 min) avec rappel du cadre de travail en lien avec la recherche, b) échauffement (12 min) à travers des jeux et exercices techniques (passe haute pour les 3 premières leçons,

manchette pour les 3 suivantes), en groupes par affinité, c) défi collectif (3 min) avec activité favorisant la coopération et la solidarité tout en étant liée à l'objet d'apprentissage du volleyball, d) jeu de volleyball évolutif (12 min) : du 1 contre 1 au 3 contre 3, avec rituels de fair-play et équipes stables et hétérogènes, e) routine (5 min) à travers du jeu collectif en deux équipes fixes, intégrant les rituels de fair-play, f) retour au calme et mise en commun (5 min) avec le remplissage du questionnaire d'auto-évaluation et discussion collective.

Outils de recueil de données et traitement

La grille d'auto-évaluation créée par l'enseignant et composée de 20 items cherchait à mesurer les perceptions des élèves au niveau de leurs compétences socio-émotionnelles. Elle a été complétée par chaque élève avant le début de la séquence et également après chaque leçon et par l'enseignant à deux reprises (avant le début de la séquence et à la fin de celle-ci). Ces items portaient notamment sur la capacité à encourager et complimenter les pairs, à collaborer avec tous les membres de la classe, à respecter les règles et les décisions, à gérer ses émotions en situation de jeu, ainsi qu'à reconnaître et exprimer ses propres émotions de manière appropriée.

Les données ont été traitées par des analyses descriptives. Cette grille a servi autant de recueil de données que de support pédagogique auprès des élèves. Les scores ont été calculés en attribuant une valeur de 1 à 5 à chaque item du questionnaire (1 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord). Pour chaque élève, un score global a été obtenu en faisant la moyenne des 20 items. La moyenne de la classe correspond à la moyenne des scores individuels pour chaque leçon. L'écart-type a été calculé sur ces scores individuels afin d'évaluer l'homogénéité des compétences socio-émotionnelles au sein du groupe.

De plus, chaque leçon a été filmée permettant à l'enseignant de se visionner en activité et à trois reprises (après les leçons une et deux, après les leçons trois et quatre et enfin après les leçons cinq et six), un entretien d'auto-confrontation simple s'est déroulé avec la directrice de ce travail de recherche. Le but de ces entretiens était de faire revivre à l'enseignant son activité, de la mettre en mots, d'explorer de nouvelles possibilités d'actions, de la transformer et de prendre conscience non seulement de l'activité réalisée, mais aussi de l'activité réelle (qui comprend la part empêchée, ce que l'enseignant aurait voulu faire, mais n'est pas parvenu à faire en situation de travail). L'enseignant sélectionnait lui-même les extraits

<p>Aider et encourager ses camarades. <i>Mettre ses compétences au service des autres, dire un compliment pour une belle action.</i></p>
<p>Collaborer avec toutes les personnes de la classe. <i>Accepter la composition des équipes et donner la même importance à toutes les personnes du groupe.</i></p>
<p>Gérer ses émotions de manière appropriée. <i>Régler calmement un conflit en lien avec une action de jeu litigieuse. Quitter le jeu et sortir se calmer si trop plein d'émotion</i></p>
<p>Faire preuve de Fair-Play. <i>Respecter les règles de jeu, s'excuser après un geste ou une parole inappropriée, être honnête en situation d'auto-arbitrage, accepter les décisions de l'arbitre, accepter la défaite, féliciter les vainqueurs, chercher le plaisir de jouer.</i></p>
<p>Utiliser les moments de discussion et d'échanges de manière efficace. <i>Être à l'écoute des autres sur ce qu'ils disent et/ou ressentent. Donner son avis et exprimer ses sentiments. Accepter la critique des autres et respecter le temps de parole de chacun.</i></p>

Tableau 1. Le cadre d'apprentissage (Reuse, 2023)

vidéo qui l'affectaient positivement ou négativement et avec l'aide de la directrice de la recherche, en les visionnant, il développait son activité d'enseignant. Les données ont été traitées à l'aide de trois indicateurs issus de Burno et Méard (2018) : l'auto-affectation, la création de nouveaux buts et la généralisation de nouvelles pratiques.

Résultats

Les résultats liés à l'analyse des grilles d'auto-évaluation sur les compétences socio-émotionnelles permettent de mettre en évidence quatre éléments saillants. Tout d'abord, il est intéressant de constater une forte similitude entre l'autoévaluation diagnostique des élèves et l'évaluation de l'enseignant dans le questionnaire sur les compétences socio-émotionnelles. Ainsi, chaque élève semble, avant la séquence, avoir déjà identifié ses forces et lacunes en matière de compétences socio-émotionnelles. Puis, une progression générale positive au fil des six leçons de la séquence est à signaler, ce qui signifie que l'ensemble de la classe s'améliore et l'écart-type (Figure 1) diminue démontrant une plus grande homogénéité entre les élèves. Troisièmement, une bonne progression (Figure 2) individuelle de chaque élève se dessine. Il est intéressant de souligner que les élèves qui ont fait le plus de progrès sont les élèves avec une faible évaluation diagnostique, qui sont d'ailleurs principalement visés par cette démarche. Quatrièmement, une certaine proportionnalité entre les progrès et les efforts fournis ne semble pas systématique, puisqu'une douzaine d'élèves

semble avoir fourni de gros efforts (d'après les propos déclaratifs des élèves auprès de leur enseignant ainsi que leurs actions) pour peu de progrès réalisés.

De manière générale, la démarche démontre une bonne implication (prise en compte par les élèves des résultats issus des discussions collectives, ouverture et disponibilité pour gérer efficacement un conflit ou encore engagement des élèves pour tendre vers le respect du cadre d'apprentissage) des élèves dans le dispositif et des résultats positifs quant aux compétences socio-émotionnelles.

Du côté de l'enseignant, les trois entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés après les leçons 1-2, 3-4 et 5-6, à partir d'extraits vidéo choisis par l'enseignant lui-même. Ces extraits correspondaient à des moments jugés significatifs (positifs ou négatifs) par l'enseignant.

Concrètement, l'enseignant a pu décrire ses intentions dans ce cycle de volley (création de nouveaux buts en lien avec le volleyball et les dimensions socio-émotionnelles), ses émotions (auto-affectation) et ses choix pédagogiques, puis réfléchir à des alternatives (généralisation de nouvelles pratiques). Par exemple, après avoir observé un conflit entre deux élèves lors d'un jeu évolutif, il a expliqué qu'il aurait souhaité intervenir plus tôt pour instaurer un rituel de médiation. Cette prise de conscience l'a conduit à intégrer, dès la séance suivante, un temps de discussion structuré avant le jeu pour anticiper les tensions.

Ces entretiens montrent que le dispositif, en confrontant l'enseignant à la trace de son activité réelle, a favorisé une évolution de ses pratiques : il déclare avoir ajusté ses attentes, ses interactions et son positionnement pour

renforcer la coopération et la régulation entre pairs. Bien qu'expérimenté (plus de 25 ans de pratique), il souligne que ce travail réflexif lui a permis de repenser la manière dont il cadre le jeu et accompagne les élèves.

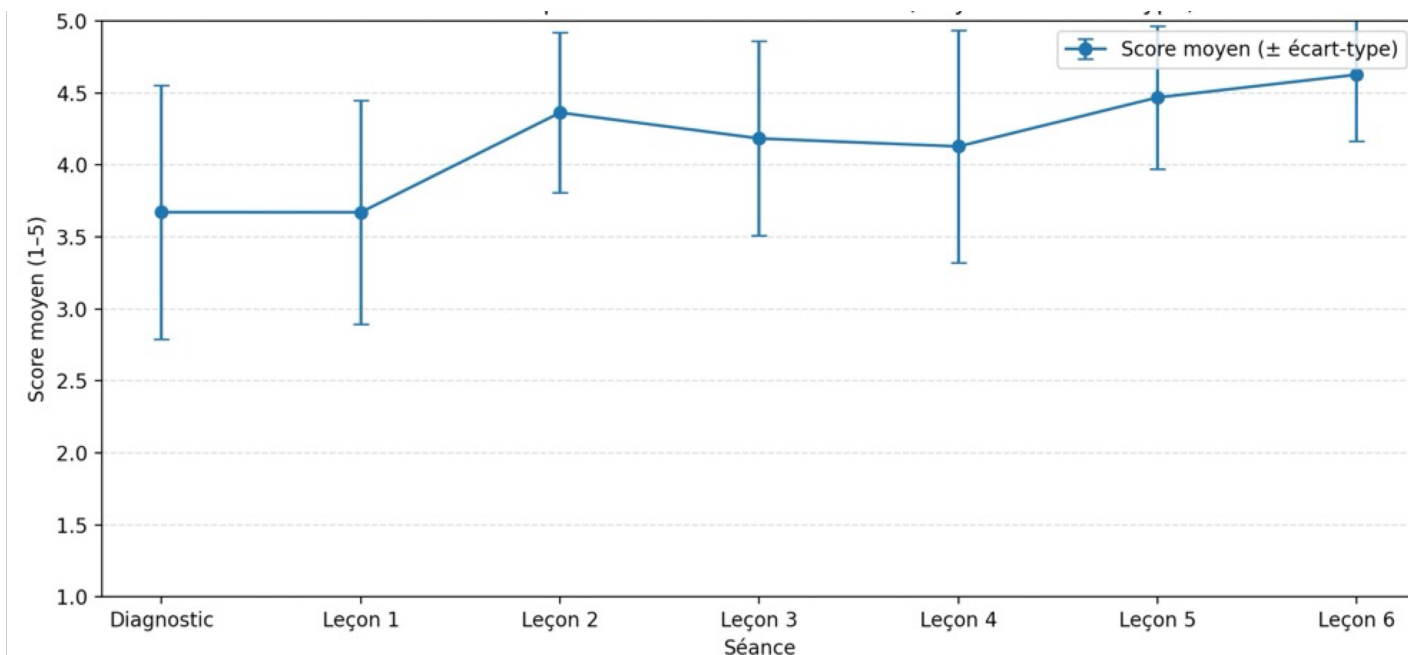


Figure 1. Évolution des scores de compétences socio-émotionnelles au fil des leçons

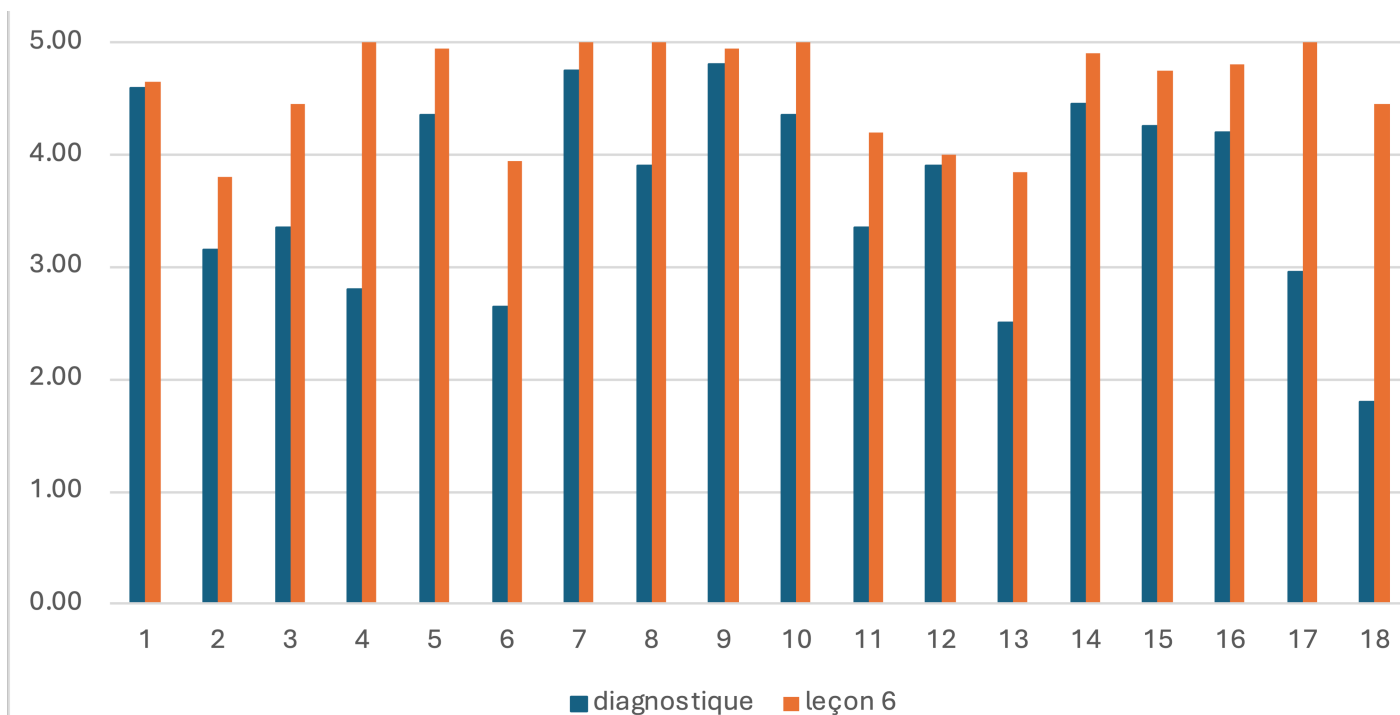


Figure 2. Comparaison individuelle entre l'évaluation diagnostique et la dernière leçon

Conclusion et perspectives

Ce travail montre que le jeu, lorsqu'il est pensé comme un espace d'apprentissage social et non comme une simple pratique technique, peut être un puissant levier éducatif. La spécificité de la séquence réside dans son traitement didactique particulier : chaque leçon intégrait des rituels de fair-play, des défis coopératifs, des temps de discussion structurés et une grille d'auto-évaluation pour travailler explicitement les compétences socio-émotionnelles (collaboration, gestion des émotions, respect des règles). Ces éléments différencient cette séquence d'un cycle de volleyball centré uniquement sur la performance motrice. Les résultats montrent une amélioration des compétences socio-émotionnelles des élèves et une meilleure cohésion

de groupe. Du côté de l'enseignant, les entretiens d'auto-confrontation ont joué un rôle clé : en analysant ses pratiques à partir de vidéos, il a ajusté ses attentes et ses interventions pour renforcer la coopération et la régulation entre pairs. Ce travail réflexif, bien que mené par un enseignant expérimenté, a permis de faire évoluer ses pratiques vers une approche plus intégrée des dimensions socio-émotionnelles. Toutefois, ces effets ont été observés sur une séquence courte (six leçons). L'enseignant s'interroge sur la pérennité de ces compétences à long terme. Une piste serait d'étendre ce type de dispositif à l'ensemble des disciplines du plan d'études et sur un cycle complet, afin de favoriser une réelle transversalité des compétences socio-émotionnelles dans la scolarité.

Bibliographie

- Benvegnen, D. & Rama, A. (2025). L'apparition des conflits dans les sports collectifs en éducation physique au secondaire 1. Mémoire de Master secondaire 1, HEP Vaud.
- Descoeudres, M., Cece, V. et Lentillon-Kaestner, V. (2022). The emotional significant negative events and wellbeing of student teachers during initial teacher training: The case of physical education. *Frontiers in Education* 7:970971. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970971>
- Descoeudres, M. & Hagin, V. (2021). Emotionally Significant Situations Experienced by Physical Education Teachers in Training. *Revista De Psicologia Del Deporte (Journal of Sport Psychology)*, 30(1), 250-256. Retrieved from <https://www.rpd-online.com/index.php/rpd/article/view/308>
- Fanchini, A (2016). Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III, *Recherches en éducation*, 27. DOI <https://doi.org/10.4000/ree.6304>
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40, 183-200. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0183>
- Plan d'études romand (2011). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Reuse, P. (2023). Comment le volleyball en éducation physique et sportive au cycle 2 peut-il développer et renforcer les compétences sociales : étude exploratoire avec une classe de 8^{ème} année. Mémoire de Master secondaire 1. Haute école pédagogique du canton de Vaud.



Mots clés : Éducation à la durabilité | Approche incarnée | Joutes scolaires



Valérian Cece

Chargé d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

valerian.cece@hepl.ch



Thomas Royet

Assistant doctorant, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Magali Bovas

Chargée d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Elvira Hasandic

Chargée d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Benoit Fafournoux

Chargé d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Christophe Schnitzler

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

STOPPEZ L'INCENDIE !

Un exemple d'éducation à la durabilité par le corps

Résumé : Si toutes les disciplines sont concernées par l'éducation à la durabilité, l'éducation physique occupe encore une place limitée malgré son potentiel pour favoriser une approche incarnée et expérientielle. L'activité « Stoppez l'incendie ! », intégrée aux joutes scolaires vaudoises de 2025, illustre cette approche. Dans cette situation, quatre équipes, représentant différents éléments d'un écosystème menacé par un incendie, doivent coopérer pour résoudre un problème avec des ressources limitées. La première phase met en évidence les limites d'une approche individuelle, tandis que la seconde valorise le partage et la coopération. Des premiers résultats indicatifs montrent que les élèves ayant vécu l'activité identifient significativement plus de facteurs de risque liés à l'incendie, traduisant une compréhension plus globale et systémique du phénomène. Ces résultats restent à nuancer, mais soulignent le potentiel éducatif du corps et du jeu.

Introduction

Dans un contexte de crises sociales et environnementales, l'éducation à la durabilité (ED) apparaît comme un levier incontournable en s'adressant directement aux citoyens de demain. Cette ED vise aujourd'hui à dépasser la simple transmission de savoirs et d'écogestes en formant des citoyens capables de comprendre la complexité des enjeux contemporains, de penser de manière systémique, de faire des choix éclairés et d'agir de façon responsable pour construire des sociétés durables et équitables (Unesco, 2017). Face à des problèmes dits « pernicioeux » (dont les contours et solutions sont encore flous), l'enjeu est d'outiller les élèves à composer face à cette complexité.

Les directives institutionnelles et plans d'études considèrent aujourd'hui que toutes les disciplines scolaires sont concernées par les enjeux de durabilité (Unesco,

2017) et que l'ED « teinte l'ensemble du projet de formation » (Plan d'étude Romand). Pourtant, dans son format traditionnel, l'éducation physique n'occupe pas une place majeure en ED, historiquement dominée par les disciplines ancrées sur ces thématiques telles que la géographie ou les sciences de la nature.

Or, chercheurs comme praticiens constatent que l'ED reste souvent majoritairement centrée sur sa sphère cognitive au détriment d'approches plus sensibles et expérientielles, pourtant recommandées (Lausset & Zosso, 2022). L'éducation physique, par sa focale sur le corps et le mouvement, pourrait justement représenter une opportunité d'envisager l'ED sous d'autres canaux (Royet et al., 2024), notamment en incarnant ces enjeux de durabilité.

L'approche incarnée cherche à engager le corps et l'émotion dans le processus d'apprentissage. Les élèves y

vivent concrètement des situations qui donnent sens aux savoirs et permettent une compréhension vécue des phénomènes (e.g., Macedonia, 2019). Cette approche peut s'inscrire dans un environnement de jeu qui place les participants dans un cadre fictif mais signifiant, où ils peuvent expérimenter, échouer, recommencer, sans conséquence réelle mais avec un impact symbolique et cognitif.

L'activité « *Stoppez l'incendie !* », intégrée dans des joutes scolaires vaudoises en 2025, illustre une des premières expérimentations pratique d'articulation entre ED, éducation physique et approche incarnée.

L'activité « Stoppez l'incendie »

L'activité « *Stoppez l'incendie !* » s'inscrit dans le scénario de joutes scolaires (i.e., rencontres sportives d'établissement de fin d'année) réalisées en juin 2025 auprès de plus de 1000 élèves de 5-6P répartis dans quatre établissements scolaires. L'objectif consistait à concevoir un jeu et des consignes garantissant la mise en activité rapide tout en permettant de faire apparaître un problème nécessitant la concertation entre les équipes. Dans cette activité, les élèves doivent sauver Ferdinand Taupe, un personnage distrait menacé par un incendie de forêt.

Dans un premier temps, quatre équipes sont constituées et réparties dans un coin de l'espace de jeu avec des indications sur leur rôle et leur mission :

- Les pompiers, chargés de construire leur lance d'arrosage ;
- Le sol de la forêt, qui doit humidifier son sol ;
- La maison de Ferdinand, à protéger par un jardin coupe-feu ;
- La végétation, qui cherche à limiter la chaleur par la présence d'arbres.

Chaque équipe doit réaliser une forme géométrique qui correspond à son rôle (par exemple la lance pour le groupe des pompiers) à partir d'« assiettes-ressources » placées dans une zone centrale. L'activité se déroule sous forme d'estafette (ou relais) où un membre du groupe va chercher une assiette au centre de l'espace et la ramène à son groupe avant de donner le relais au suivant jusqu'à réussir à construire la forme nécessaire. Mais les ressources disponibles sont insuffisantes : impossible que tout le monde réussisse. Le scénario conduit donc inévitablement à l'échec ou à la victoire partielle d'un seul groupe.

Cette première phase a une valeur essentielle en mettant en avant l'échec d'une vision compétitive à une échelle

collective. Les élèves font l'expérience de la frustration et de l'inefficacité d'une approche individuelle dans le cadre des enjeux socio-environnementaux.

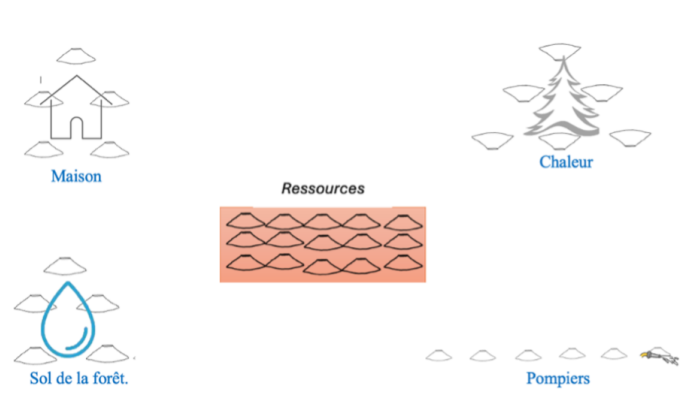


Figure 1. Organisation spatiale de l'activité et formes à reconstruire par groupe

La seconde phase débute par une mise en discussion : comment sauver Ferdinand malgré les ressources limitées à disposition ? Après un échange sur les différentes options possibles, les équipes découvrent qu'en partageant les ressources (une même assiette servant par exemple à la fois à la lance et à la goutte d'eau), il est possible de construire les quatre formes simultanément avec les mêmes 15 assiettes. La réussite du jeu devient alors coopérative : toutes les équipes gagnent ou perdent ensemble. Pour des élèves de cycle 2 (8 à 12 ans), l'enseignante aidait régulièrement les élèves avec une modification de l'organisation spatiale permettant de résoudre le problème.



Figure 2. Possibilité de résolution collective de la situation

L'activité se termine par une courte phase d'institutionnalisation où il est rappelé le processus ayant mené à la résolution du problème (penser collectif, réfléchir le problème différemment, partager ses ressources).

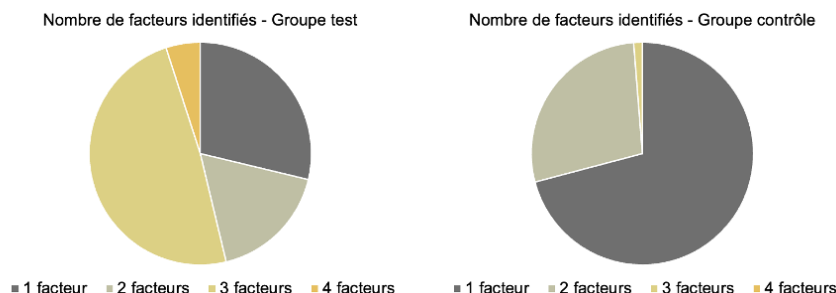


Figure 3. Répartition des réponses en fonction des groupes

Sur le plan cognitif, l'objectif est que les participants identifient plus aisément la complexité du phénomène : un incendie n'est pas seulement une question de feu et d'eau, mais aussi de climat, de végétation, d'habitat, de comportements humains. Sur le plan social, le jeu favorise la prise de conscience du caractère systémique et interdépendant des actions. Les élèves sont amenés à expérimenter et comprendre que la solution ne réside pas dans la performance individuelle, mais dans la coopération et le partage.

Résultats indicatifs

Afin d'évaluer l'objectif cognitif mentionné, un échantillon de 79 élèves ayant vécu l'activité (groupe test) et un autre de 80 ne l'ayant pas vécu (groupe contrôle) ont répondu à la question suivante après avoir vécu l'activité : « Si un début d'incendie venait à s'étendre dans toute une forêt, cela pourrait être à cause ? Du manque de moyen des pompiers ? De maisons mal protégées du feu ? Du réchauffement climatique ? D'une sécheresse des sols trop importante ? ». Les élèves pouvaient choisir le nombre de réponses de leur choix.

Le nombre de facteurs de risque représentait un indicateur de compréhension de la complexité d'une situation donnée. Alors que les élèves du groupe contrôle identifiaient en grande majorité un seul (71% des répondants) ou deux (28%) facteur(s) de risque, ceux ayant vécu l'activité « Stoppez l'incendie » ont montré un

nombre significativement supérieur ($\chi^2(3)=104$, $p<0,001$) de facteurs citant régulièrement deux (17,5%) ou trois (48,75%) éléments.

Bien que tous les groupes soient parvenus à collaborer pour réussir la deuxième phase du jeu, la réussite de l'objectif social n'a pas été précisément mesuré dans cette activité.

Conclusion

Ces réponses invitent à penser que les élèves ayant vécu l'activité incarnée ont une représentation plus complexe de la situation de l'incendie que ceux ne l'ayant pas vécu, validant les objectifs initiaux de ce jeu. Bien entendu, ces résultats doivent être interprétés avec grande prudence, dans la mesure où aucune évaluation de rétention n'a été conduite et qu'aucune activité strictement cognitive comparable n'a été proposée au groupe contrôle. Cette proposition pose également des questions disciplinaires dans la mesure où l'éducation physique ne se limite pas à se mettre au service d'enjeux plus large et les apprentissages moteurs ne peuvent se soustraire à l'ED. Pour autant, cette expérience, davantage à considérer comme une proposition interdisciplinaire, invite à penser qu'en mobilisant le corps et le jeu, des dispositifs comme « Stoppez l'incendie ! » sont en mesure de permettre de faire vivre cette complexité plutôt que de simplement la décrire.

Bibliographie

- Lausset, N., & Zosso, I. (2022). Bonding with the World : A Pedagogical Approach. In R. Jucker & J. von Au (Éds.), *High-quality outdoor learning : Evidence-based education outside the classroom for children, teachers and society* (p. 269-285). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2>
- Macedonia, M. (2019). Embodied learning: Why at school the mind needs the body. *Frontiers in Psychology*, 10, 2098. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02098>
- Royet, T., Vors, O., Cece, V., & Lentillon-Kaestner, V. (2024). Education for sustainability and physical education: A systematic scoping review. *Sport, Education and Society*, 29(6), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2440886>
- UNESCO (2017). *Éducation en vue du développement durable : objectifs d'apprentissage*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Mots clés : Jeux vidéo actifs | École | Éducation physique | Croisement disciplinaire



Patrick Fargier

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

patrick.fargier@hepl.ch



Chiara Morotti

Assistante doctorante, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.



Vanessa Lentillon-Kaestner

Professeure ordinaire, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

JEU ET ÉDUCATION PHYSIQUE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE LE PARADOXE DES JEUX VIDÉOS ACTIFS

Résumé : On peut imaginer, entre travail (notamment scolaire) et jeu, un cloisonnement cantonnant le jeu au champ du temps libre (des loisirs) contrebalançant le temps obligatoire consacré à travailler. Il est cependant possible d'insérer le jeu dans un contexte éducatif, de gamifier une situation d'apprentissage ou d'intégrer un contenu scolaire dans un jeu. Les jeux dansés, traditionnels ou sportifs sont ainsi régulièrement pratiqués en éducation physique. Les plans d'études, à l'instar du plan d'études Romand, tendent aussi à évoquer le cas des jeux numériques, sans cependant forcément fixer de cap précis en l'espèce. En appui sur la littérature relative aux jeux vidéo, cet article propose un point sur la pertinence du recours à ce type de jeux dans l'enseignement scolaire. Il s'enquiert ensuite de l'intérêt des jeux vidéo actifs pour l'éducation physique ou dans le cadre de croisements entre celle-ci et d'autres branches.

Jeu, travail et loisir au temps de la scolarité et du numérique

Jeudi : visite de stage 1 dans le canton de Vaud. Durant la leçon d'anglais observée, les élèves ont été regroupés en équipes pour pratiquer une activité intitulée Pictionary. Tour à tour, chaque membre d'une équipe devait dessiner pour faire deviner à ses coéquipiers un mot sur le thème des fairy tales. Vendredi : visite de stage 2 dans le canton de Vaud. En fin d'échauffement de la leçon d'éducation physique observée, des équipes de cinq ont été formées, leurs membres se voyant attribuer un numéro de 1 à 5. Deux équipes se faisaient face, un ballon étant placé sur une ligne à égale distance de celles-ci. À l'annonce d'un numéro, chacun des deux élèves auquel le numéro avait été attribué devait se déplacer pour arriver le premier au ballon et le ramener dans son camp. Il semble ainsi aller de soi que ce qu'on peut intuitivement dénommer le « jeu » fasse partie intégrante des activités pratiquées à l'École.

Pourtant, originellement, le jeu a été opposé au travail et cantonné dans le champ des loisirs, i.e., du temps libre censé contrebalancer le temps contraint du travail (Brougère, 2005). Le jeu serait une forme de loisir, finalisée par le plaisir procuré au joueur, et le travail, une activité pénible, visant à une production socialement

prédéterminée. Le travail scolaire, comme on l'entend classiquement, vise à des acquisitions imposées et paraît ainsi ne guère s'accommoder du jeu. Dans les faits, le jeu a de longue date trouvé place en formation professionnelle et dans le monde du travail, par exemple dans le domaine juridique avec des jeux de rôles lors de procès fictifs, et les travaux en psychologie et en sciences de l'éducation ont montré les effets positifs possibles du jeu sur les apprentissages à l'âge scolaire (Dujarier & Le Lay, 2018). Si le jeu est spontané chez l'enfant, il peut être inséré par l'adulte dans un contexte éducatif (Brougère, 2005). Une situation d'enseignement-apprentissage peut en outre être gamifiée, notamment en intégrant des défis interactifs et un système de scoring ; un jeu peut aussi être aménagé pour intégrer un contenu scolaire, devenant un jeu dit sérieux ou serious game (Brougère, 2005). En éducation physique, des jeux dansés, traditionnels et sportifs sont en tout état de cause pratiqués. Ce, en général pour développer la motricité des élèves, leur donner accès à un pan de la culture, l'envie et les moyens de s'engager dans un mode de vie sain. Le Plan d'Études Romand met ainsi en avant, outre l'axe thématique transversal « Condition physique et santé », trois axes, relatifs aux « Activités motrices et/ou d'expression », aux « Pratiques sportives » et aux « Jeux individuels et collectifs ».

Ce plan envisage aussi que les interactions en éducation physique puissent susciter un transfert « de valeurs [...] dans un contexte numérique (fair-play dans la pratique sportive et le e-sport [...]) », sans développer plus quant aux jeux numériques. Pourtant, les jeux vidéo ont pris une place notable dans la culture populaire et leur intérêt pédagogique a été peu à peu envisagé (e.g., Cole et al., 2024). En outre, la révolution numérique a suscité la création de jeux d'action à base de tir sur cibles virtuelles et de jeux actifs sollicitant la motricité de façon accrue. Or, si ces jeux ont acquis une popularité significative, ils restent en l'état peu pratiqués en éducation physique. Le présent écrit vise en conséquence à faire un point sur l'intérêt éventuel des jeux vidéo à l'École pour envisager in fine celui des jeux vidéo actifs dans le cas de l'éducation physique.

Jeux vidéo et apprentissages scolaires

Les jeux vidéo ont initialement suscité une certaine défiance dans le monde scolaire. Cela tient en partie à des représentations associant les jeux vidéo au loisir plutôt qu'au travail scolaire. Cela tient sans doute aussi à une crainte d'effets pervers propices au décrochage scolaire.

Il a cependant été montré qu'une pratique raisonnée de certains jeux vidéo de divertissement, notamment de jeux vidéo d'action, développe des ressources cognitives impliquées dans les apprentissages (e.g., Martinez et al., 2022). En outre des serious games ont été créés à des fins d'enseignement, qui se sont avérés favoriser l'apprentissage des contenus qu'ils intègrent ainsi que la capacité à apprendre en autonomie (Brandl & Schrader, 2024).

Une pratique bien conduite des jeux vidéo pourrait ainsi s'avérer pertinente à l'École. Encore s'agit-il que ce qui s'acquiert au travers d'un jeu vidéo puisse susciter un transfert au-delà du contexte de ce jeu. Selon Pasqualotto et al. (2023), de tels effets de transfert seraient favorisés par la pratique de jeux vidéo ayant pour attributs : (1) d'imposer un rythme et des prises de décision rapides, (2) de présenter des demandes en attention partagée et/ou soutenue ainsi qu'en précision et en attention focalisée, avec nécessité d'alterner entre attention partagée et attention focalisée, et (3) d'offrir des possibilités de correction d'un essai à l'autre tout en conservant une variabilité limitant le recours aux automatismes. Or, certains jeux vidéo actifs ont de tels attributs et pourraient valoir en éducation physique ou au sein de séquences d'enseignement croisant celle-ci avec d'autres branches.

Jeux vidéo actifs, éducation physique et activités interdisciplinaires

Des jeux vidéo actifs ont été créés à partir des années 1980, qui requièrent une locomotion ou des mouvements segmentaires ne se réduisant pas au maniement de claviers ou manettes, pour interagir avec un environnement virtuel (e.g., via un lancer de balle sur un écran).

Ces jeux pourraient avoir un intérêt en éducation physique en ce qu'ils favorisent l'implication des joueurs, y compris dans la durée moyennant certaines procédures (e.g., Andrade et al., 2019). Leur attractivité favorise ainsi la répétition, donc l'apprentissage des mouvements que leur pratique requiert. De fait, la pratique des jeux vidéo actifs s'est avérée contribuer au développement d'habiletés motrices fondamentales aidant à apprendre une variété d'activités physiques (e.g., Oppici et al., 2022). Plus généralement, il a été montré qu'ils favorisent la dépense énergétique des enfants, donc leur santé (França et al., 2024). Ces jeux pourraient ainsi constituer un complément aux activités classiquement pratiquées en éducation physique. En outre, les jeux vidéo actifs sont un aspect de notre culture, si bien qu'il ne serait pas aberrant que l'éducation physique contribue à éduquer à leur pratique.

Il est aussi envisageable que ces jeux sollicitent et développent des ressources cognitives, par exemple des capacités de traitement de l'information spatiale, utiles en éducation physique mais aussi dans d'autres branches. En outre, certains jeux vidéo actifs mobilisent des contenus d'autres branches que l'éducation physique et peuvent en favoriser la maîtrise^[1]. Il peut s'agir, par exemple, d'effectuer un calcul mental affiché sur un écran et de lancer une balle pour indiquer le résultat, parmi divers résultats possibles proposés. Étonnamment, les études relatives aux jeux numériques tendent à opérer un clivage entre jeux vidéo classiques et jeux vidéo actifs, envisageant les effets des premiers sur l'apprentissage dans diverses branches et ceux des seconds, sur la santé et, dans une moindre mesure, la motricité (e.g., Prot et al., 2012). Or, cette tendance est discutable. Cece et al. (2025) ont ainsi montré, chez des élèves de 10 à 12 ans, les effets positifs de jeux vidéo actifs à base de lancer de balle pour désigner des points dans un système d'axes à partir de leurs coordonnées, sur : (1) le lancer de précision (éducation physique) et (2) le repérage dans un système de coordonnées cartésiennes (mathématiques).

Les jeux vidéo actifs pourraient ainsi trouver place à l'École comme complément aux jeux classiquement

^[1] Des exemples de jeux de ce type peuvent être trouvés sur le site de la plateforme de jeux vidéo actifs Play Lu[®] au lien suivant : <https://play-lu.com/fr/applications/>

pratiqués en éducation physique mais aussi dans le cadre d'actions éducatives visant à des croisements entre différentes branches. Ils semblent en l'état dans une position voisine de celle des activités de fitness en France, dans les années 1980. A cette époque, celles-ci étaient mésestimées en éducation physique, voire rejetées, bien

que constituant un fait de société notable. Depuis les années 2010, elles ont intégré les programmes scolaires, moyennant un travail de didactisation. Peut-être la réflexion à une intégration accrue des jeux vidéo actifs à l'École gagnerait-elle à être d'emblée impulsée pour limiter une telle latence...

Bibliographie

- Andrade, A., Correia, C. K., da Cruz, W. M., & Bevilacqua, G. G. (2019). Acute effect of exergames on children's mood states during physical education classes. *Games for Health Journal*, 8(4), 250–256. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0083>
- Brandl, L. C., & Schrader, A. (2024). Serious games in higher education in the transforming process to education 4.0 – Systematized Review. *Education Sciences*, 14. <https://doi.org/10.3390/educsci14030281>. Article 281.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris : Economica.
- Cece, V., Fargier, P., Roure, C., & Lentillon-Kaestner, V. (2025). Multidisciplinary teaching with an active video game: The effect on learning in mathematics and physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 34(1), 121–136. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2407380>
- Cole, C., Parada, R. H., & Mackenzie, E. (2024). A scoping review of video games and learning in secondary classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(5), 544–577. <https://doi.org/10.1080/15391523.2023.2186546>
- Dujarier, M. et Le Lay, S. (2018). Jouer / Travailler : état des débats actuels. *Travailler*, 39(1), 7-31. <https://doi.org/10.3917/trav.039.0007>
- França, C., Ashraf, S., Santos, F., Dionísio, M., Ihle, A., Marques, A., de Maio Nascimento, M., Gouveia, É. R. (2024). Estimated energy expenditure in youth while playing active video games: A systematic review. *Sports*, 12. <https://doi.org/10.3390/sports12020039>. Article 39
- Martinez, L., Gimenes, L., & Lambert, E. (2022). Entertainment video games for academic learning: A Systematic Review. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1083–1109. <https://doi.org/10.1177/07356331211053848>
- Oppici, L., Stell, F. M., Utesch, T., Woods, C. T., Foweather, L., & Rudd, J. R. (2022). A skill acquisition perspective on the impact of exergaming technology on foundational movement skill development in children 3–12 years: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine - Open*, 8. <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00534-8>. Article 148.
- Pasqualotto, A., Parong, J., Shawn Green, C., & Bavelier, D. (2023). Video game design for learning to learn. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(11), 2211–2228. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2110684>
- Prot, S., McDonald, K. A., Anderson, C. A., & Gentile, D. A. (2012). Video games: Good, bad, or other?. *Pediatric Clinics of North America*, 59(3), 647–658. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2012.03.016>

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

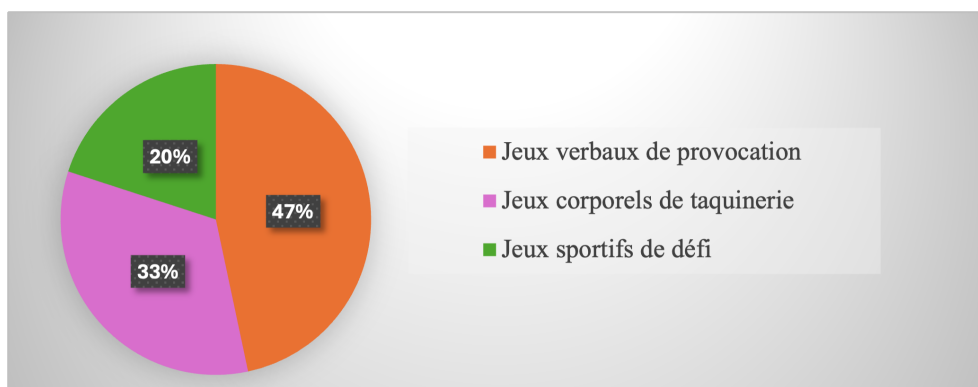


Figure 1.
Répartition des incidents critiques des élèves en fonction des différentes catégories de jeux.

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.

Mots clés : Jeu émotionnel | Travail émotionnel | Enseignant d'éducation physique | Réseau d'Éducation Prioritaire



Oriane Petiot

Maîtresse de conférence, 3A2P, UFR Sciences du Sport et de l'Éducation, Université de Bretagne Occidentale, Brest, France.

oriane.petiot@univ-brest.fr



Gilles Kermarrec

Professeur des universités, 3A2P, UFR Sciences du Sport et de l'Éducation, Université de Bretagne Occidentale, Brest, France.



Jérôme Visioli

Maître de conférence, 3A2P, UFR Sciences du Sport et de l'Éducation, Université de Bretagne Occidentale, Brest, France.

QUAND ENSEIGNER L'ÉDUCATION PHYSIQUE DEVIENT UN JEU... ÉMOTIONNEL !

EXEMPLES DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Résumé : Une des compétences des enseignants d'éducation physique (EP) experts est de « jouer avec leurs émotions », au sens de *Ludicrum* (forme dérivée de *ludus* et utilisée dans le contexte théâtral pour désigner l'aspect du jeu dans la performance ou la mise en scène). Ce jeu émotionnel renvoie à un art de la pédagogie, et comporte des effets positifs potentiels sur la classe. Sur la base de moments marquants racontés par des enseignants d'EP en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), cet article illustre deux manières de jouer avec ses émotions en situation de classe : « Jouer à exprimer librement ses émotions » et « Jouer à moduler l'expression de ses émotions ». Ces formes de jeu émotionnel reposent sur trois conditions essentielles : (1) développer une maîtrise approfondie des APSA enseignées ; (2) cultiver un climat de sécurité émotionnelle au sein de la classe ; (3) utiliser la classe comme ressource pour le jeu émotionnel.

Du « travail émotionnel » au « jeu émotionnel » de l'enseignant d'éducation physique

A l'heure où le métier d'enseignant se complexifie et peine à rester attractif, il devient crucial de porter attention au « travail émotionnel » exigeant lié à cette profession (Petiot et al., 2025). Le travail émotionnel désigne l'effort réalisé par un professionnel pour afficher les émotions requises dans une situation vécue (Hochschild, 1983). Plusieurs stratégies de travail émotionnel peuvent être distinguées (Lee, 2017). D'une part, le « jeu en surface » se produit lorsqu'un enseignant crée une dissonance entre les émotions qu'il ressent et celles qu'il exprime. D'autre part, le « jeu en profondeur » renvoie à un effort pour modifier les émotions ressenties, à l'image d'un enseignant qui relativiserait sa déception ressentie devant les comportements perturbateurs d'un élève. Enfin, une troisième stratégie, nommée « expression authentique », se réfère à l'expression sincère des émotions dans une situation professionnelle vécue. Ces trois stratégies auraient des conséquences sur la satisfaction au travail ou sur le burnout : le jeu en surface serait fortement associé au burnout, tandis que l'expression authentique (mais

aussi le jeu en profondeur) conduirait à davantage de satisfaction au travail (Lee, 2017).

Plus récemment, des études centrées sur l'analyse de moments marquants authentiquement vécus par des enseignants d'EP (e.g., Petiot et al., 2023) ont nuancé les résultats de Lee (2017), en montrant que dans certaines situations, les enseignants « jouaient » à exprimer leurs émotions face aux élèves, y compris en créant une dissonance entre ce qu'ils ressentaient et ce qu'ils exprimaient (i.e. jeu en surface). Dans ces situations spécifiques, le jeu en surface pourrait tout à fait se traduire par une modulation volontaire, plaisante et ludique des émotions des enseignants (Petiot & Kermarrec, 2024). Selon cette approche, le travail émotionnel n'est pas étudié sous la forme d'une tendance générale à adopter telle ou telle stratégie dans le cadre du métier. Par contre, il est étudié à travers les formes de régulation émotionnelle qu'il prend en situation critique, suite au ressenti d'émotions spécifiques (i.e. expérience émotionnelle) et à la perception d'éléments de contexte (i.e. inducteurs émotionnels) (Petiot et al., 2023 ; Figure 1).

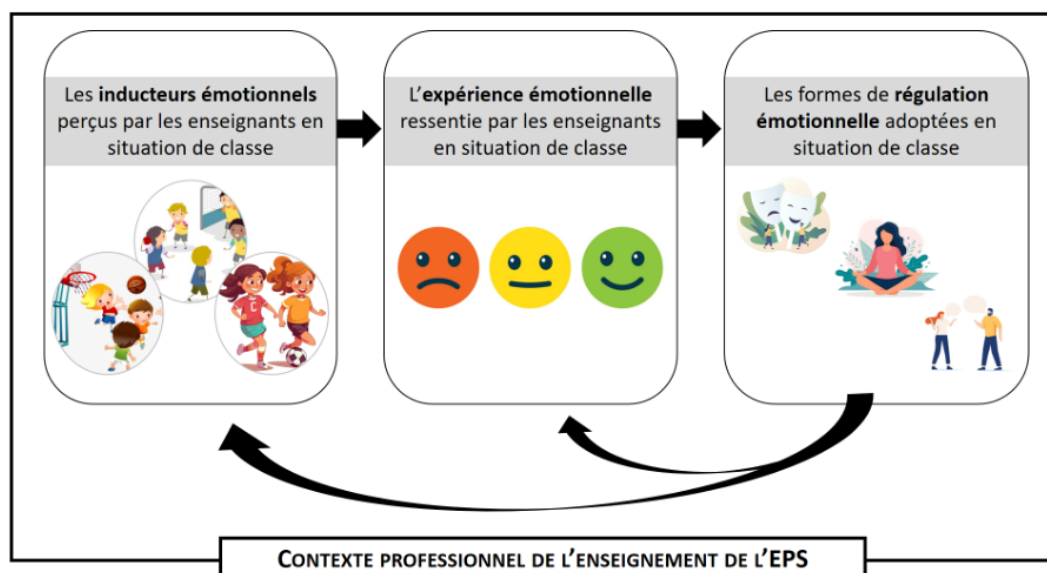


Figure 1. Approche psychologique située du travail émotionnel de l'enseignant d'EPS (adapté de Petiot et al., 2023)

Plus précisément, les recherches menées selon une approche « située » du travail émotionnel de l'enseignant d'EP reposent sur le témoignage d'enseignants ayant raconté, par écrit puis à l'oral, des moments marquants vécus en classe durant une année scolaire en REP^[1]. Elles ont permis de mettre en évidence deux manières de « jouer avec ses émotions » en situation de classe (Petiot & Kermarrec, 2024) : « Jouer à exprimer librement ses émotions » et « Jouer à moduler l'expression de ses émotions ».

Deux formes de jeu émotionnel chez l'enseignant d'éducation physique

Jouer à exprimer librement ses émotions

Premièrement, l'enseignant peut « Jouer à exprimer librement ses émotions » pour obtenir des effets positifs sur les élèves. Liam, par exemple, en acrosport, a décidé de rendre visible sa fierté face à la réussite inattendue de sa classe : « Je tiens compte de ce qui me traverse et je l'utilise ou pas, je le convoque ou pas pour mes élèves si tu veux ». Il voulait que ses élèves prennent conscience de leur réussite : « Faire bien comprendre à ce groupe que là, ils ont vraiment fait ce qui était demandé, et que c'est des choses dont ils doivent prendre conscience. Ils doivent se sentir absolument valorisés ». Cally, lors d'une sortie de ski de fond, s'est elle aussi autorisée à exprimer librement ses émotions : « J'ai vécu le moment présent comme d'habitude, sans filtre avec les élèves, les félicitant dès qu'ils faisaient quelque chose de bien, les encourageant, rigolant ensemble ». Elle a ainsi cherché à briser la distance hiérarchique : « De voir un prof faire une toupie,

ne pas réussir à se relever, ils n'en pouvaient plus. Ça permet vraiment de casser les codes », insistant sur l'importance d'être « vraiment entière avec l'élève. On partage, il n'y a pas une hiérarchie, le prof au-dessus... on est vraiment dans un échange ». Enfin, James, lors d'un tournoi de football, a assumé un véritable lâcher-prise lorsque ses élèves ont gagné : « Alors autant quand c'était des émotions négatives, je suis un peu dans le contrôle pour essayer de ne pas trop m'ouvrir, autant quand c'est des émotions positives, je me lâche complètement avec mes élèves ». Il décrit un enthousiasme partagé et sans retenue : « La joie, les buts, on les célébrait comme si c'était la Coupe du Monde (...) zéro contrôle, je laisse totalement exprimer ma joie ». Dans ces témoignages, l'expression des émotions positives devient une ressource volontaire et stratégique, mobilisée pour valoriser les élèves, créer de la complicité et renforcer un climat de classe positif.

Jouer à moduler l'expression de ses émotions

Deuxièmement, il arrive à l'enseignant de « Jouer à moduler l'expression de ses émotions ». Karin, par exemple, lors d'un cours de natation avec un élève autiste, a choisi de surjouer sa satisfaction pour amplifier son sentiment de réussite : « Je surjoue la joie, vraiment je suis contente, j'exagère, je veux qu'ils partagent tous cette joie ». En exagérant son enthousiasme, elle a cherché à entraîner toute la classe dans cette dynamique et à ancrer durablement la fierté de l'élève. De son côté, Glen, en rugby, a profité de l'humour inattendu d'un élève habituellement triste pour transformer ce moment en

[1] Ces données ont été recueillies dans le cadre du projet « Etre Enseignant en Réseau Education Prioritaire » (2E-REP), conduit en partenariat avec 22 enseignants d'EPS de 2022 à 2025, et ont servi de support à plusieurs publications scientifiques (e.g., Petiot & Kermarrec, 2024). Les enseignants exerçaient tous dans le cadre de l'éducation prioritaire française, qui regroupe des élèves cumulant des difficultés scolaires, sociales et comportementales.

ressource pédagogique : « Là, je me permets de le féliciter, de montrer que je suis fier de lui (...) J'en rajoute un peu pour être sûr que tout le monde partage ce bon moment. Et je demande aux élèves de bien mémoriser ce qu'ils vivent... je sais que je m'en resservirai plus tard si la classe part de travers ». Enfin, Mike, face à une élève non-nageuse qui s'était lancée avec audace dans l'eau, a choisi de masquer sa propre crainte et d'accentuer ses retours positifs : « J'ai masqué la crainte que l'élève soit impressionnée, j'ai surjoué ma satisfaction et amplifié mes remarques positives à l'égard de l'élève ». Il explique s'appuyer sur les principes appris dans sa formation de maître-nageur : « Clairement, j'applique ce qu'on a appris en formation initiale de maître-nageur sur les bébés nageurs », en cherchant à transformer des sensations nouvelles et potentiellement inquiétantes en expérience positive : « Le gamin, il ne connaît pas l'eau... l'idée c'est qu'il interprète ces sensations étranges, nouvelles, en se disant 'ah mais ça, ça veut dire que c'est bien ». Ces témoignages montrent comment la modulation volontaire des émotions devient un outil au service de l'engagement, de la valorisation et de la confiance des élèves.

Le jeu émotionnel de l'enseignant d'éducation physique : à quelles conditions ?

Développer une maîtrise approfondie des APSA enseignées

Un facteur conditionnant fortement le jeu émotionnel en EP est la maîtrise des APSA enseignées, entendue à la fois comme la connaissance technique et tactique de l'activité, l'expérience pratique, la capacité à l'adapter aux élèves, ainsi que la confiance à l'enseigner. Cette maîtrise suggère des pistes de formation centrées sur le développement de compétences didactiques et pédagogiques spécifiques à chaque APSA. Un enseignant qui se sent pleinement compétent dans une APSA sera plus à même de tirer parti des dimensions émotionnelles en classe. Le cas de Mike en natation est à ce titre emblématique. Son expérience en tant que maître-nageur lui permet de moduler l'expression de ses émotions en fonction de l'élève non-nageuse. Il peut masquer sa propre appréhension face aux réactions imprévisibles des élèves tout en amplifiant son enthousiasme pour renforcer leur confiance. Comme l'ont montré Adé et al. (2007), la familiarité avec l'APSA module l'intervention des enseignants et permet l'émergence de « moments d'expertise » (i.e. épisodes ponctuels où l'enseignant mobilise de façon fluide et pertinente ses savoirs pour s'adapter à une situation de classe) y compris chez des novices. Dans le cas de Mike, la maîtrise de la natation

s'est avérée gage d'une grande liberté d'action, lui permettant de jouer avec ses émotions sans craindre de perdre le contrôle de la situation.

Cultiver un climat de sécurité émotionnelle au sein de la classe

Le jeu émotionnel des enseignants suppose un environnement de travail dans lequel ils se sentent en sécurité, tant sur le plan physique que psychologique. Cette condition est particulièrement cruciale dans le contexte des REP, où les préoccupations et les comportements des élèves peuvent s'avérer instables (Vors et al., 2015). James, par exemple, a souligné l'importance de ce climat dans un tournoi de football inter-classe : c'est parce qu'il se sent en confiance avec son groupe qu'il a pleinement pu exprimer sa joie, sans crainte que celle-ci ne soit perçue comme une faiblesse ou une perte d'autorité. De la même manière, Cally, lors de sa sortie en ski de fond, a pu exprimer librement ses émotions positives et partager des moments de complicité avec ses élèves en brisant les barrières hiérarchiques traditionnelles. Son expérience était nourrie d'une année de travail sur ce projet, qui a progressivement permis de construire une relation pédagogique positive (Visioli, 2019). Pour finir, l'expérience racontée par Liam illustre bien cette démarche en acrosport. L'enseignant a expliqué qu'il cherchait à valoriser ses élèves en les aidant à prendre consciences de leur réussite. En choisissant délibérément de montrer son enthousiasme à ses élèves, il ne se contente pas d'exprimer une émotion spontanée. Il s'appuie sur un contexte favorable pour renforcer leur confiance.

Utiliser la classe comme ressource pour le jeu émotionnel

Enfin, le jeu émotionnel de l'enseignant repose sur une adaptation constante à la dynamique du groupe et aux réactions des élèves. L'exemple de Glen en rugby est parlant : lorsqu'un élève habituellement effacé crée un moment de joie collective, il se saisit de cette opportunité pour exagérer son enthousiasme afin de valoriser l'élève et encourager la classe à faire de même. De la même manière, Karin a exacerbé ses émotions d'afin d'entraîner toute la classe dans la valorisation de son élève autiste rencontrant une réussite. Dans ces situations, les enseignants font preuve d'une véritable « flexibilité émotionnelle » caractéristique des experts, qui adaptent en permanence la manière de réguler leurs émotions en classe aux caractéristiques des situations vécues (Petiot & Kermarrec, 2024). Ainsi, loin d'être un phénomène

spontané ou aléatoire, le jeu émotionnel est le fruit de connaissances construites au fil du développement professionnel – à propos des élèves, des APSA enseignées ou d'eux-mêmes (Visioli & Petiot, 2017). Il émerge au sein d'un environnement qui confère aux enseignants des opportunités à saisir. En définitive, le jeu émotionnel représente une manière pour les enseignants de transformer les exigences du travail émotionnel en une ressource pédagogique puissante.

Conclusion

Au-delà des éléments discutés précédemment, les résultats obtenus dans le cadre du projet 2E-REP gagneraient à alimenter un programme de formation des enseignants au travail émotionnel, qui pourrait s'appuyer sur trois phases interdépendantes : adhésion, apprentissage et maintien^[2].

Tout d'abord, il convient de susciter l'ADHÉSION des enseignants et futurs enseignants, notamment en diffusant des témoignages authentiques et des connaissances issues de la recherche scientifique. Cette phase initiale

visait à sensibiliser les enseignants aux inducteurs émotionnels propres à leur métier, aux émotions fréquemment ressenties et aux stratégies éprouvées de régulation émotionnelle. Ensuite, il s'agit de les accompagner dans une phase d'APPRENTISSAGE, se caractérisant par le développement de compétences spécifiques en matière de travail émotionnel (i.e., identifier ses inducteurs émotionnels perçus en situation critique, verbaliser ses expériences émotionnelles ressenties, et développer la compétence à adopter des formes de régulation pertinentes). Enfin, une phase de MAINTIEN est initiée afin de favoriser la pérennité de ces compétences au-delà du programme de formation, pour permettre aux enseignants de développer une « flexibilité émotionnelle » durable, semblable à celle des experts (Petiot & Kermarrec, 2024). En fin de compte, le développement de tels programmes est susceptible d'aider les enseignants à mieux jouer avec leurs émotions en classe, non seulement pour leur propre bien-être, mais aussi pour l'engagement et l'apprentissage des élèves.

^[2] Ces trois phases sont structurantes de plusieurs programmes de formation conçus au sein de l'équipe de recherche 3A2P (Activités Physiques, Apprentissages et Accompagnement de la Performance ; CREAD, UBO) à destination des acteurs du monde sportif (Bernier, 2024).

Bibliographie

- Adé, D., Sève, C., & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire. *Staps*, 76(2), 51-66. <https://doi.org/10.3917/sta.076.0051>.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Lee, Y. H. (2017). Emotional labour, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Petiot, O., Visioli, J., & Kermarrec, G. (2023). The emotional labor of physical education teachers in 'difficult contexts': an inductive analysis of the most significant moments of their career. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2219269>
- Petiot, O., Visioli, J. & Kermarrec, G. (2025). Le travail émotionnel des enseignants : une prise en compte nécessaire. *Le café pédagogique*, <https://cafedepedagogique.net/2025/01/20/le-travail-emotionnel-des-enseignants-une-prise-en-compte-necessaire/?cmlz-force-reload=1743339744027>
- Petiot, O., & Kermarrec, G. (2024). "It's Like at the Theater, You're an Actor": Physical Education Teachers' Surface Acting During Critical Incidents Experienced in "Difficult" Contexts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-11. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0236>
- Visioli, J. (2019). *La relation pédagogique*. Paris : Revue EPS (coll. Pour l'action).
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? *Movement and sport sciences*, 88(2), 21-34.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *eJRIEPS*, 40, 31-63.
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Potdevin, F. (2015). A successful form of trade-off in compensatory policy classrooms: Processes of ostentation and masking. A case study in French physical education. *European Physical Education Review*, 21(3), 340–361. <https://doi.org/10.1177/1356336X15569373>