

HAUTE ECOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD
SERVISE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE



ARIS 2024

13ÈME BIENNALE INTERNATIONALE DE L'ARIS

INNOVATIONS DANS LES PRATIQUES D'INTERVENTION EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET EN SPORT

DU 8 AU 11 JUILLET 2024

HEP VAUD
AVENUE DE COUR 33, LAUSANNE

 Lu

 Fonds national
suisse



 hep/
haute
école
pédagogique

RENSEIGNEMENT ET INSCRIPTIONS :
[HTTPS://WWW.ARIS2024.COM](https://www.aris2024.com)

Passage de l'éducation physique à l'éducation physique et à la santé : retour d'enseignants du secondaire sur une formation continue originale après 12 semaines

Marc Cloes¹, Emilie Scenna², Maurine Remacle¹, & Alexandre Mouton¹

¹ Département des Sciences de l'activité physique et de la réhabilitation, Université de Liège

² Centre liégeois de promotion de la santé

Introduction et objectifs

Depuis la fin du 20^{ème} siècle, dans un nombre croissant de pays, en plus de leurs missions traditionnelles portant sur l'acquisition par leurs élèves de compétences en rapport direct avec la motricité et les pratiques physiques, les enseignants en éducation physique (EP) se voient chargés d'aborder des notions liées à différentes facettes de la santé (Dewar, 2001 ; Turcotte et al., 2011). L'ouvrage de Chin et Edginton (2014) fournit des informations descriptives provenant de 40 nations sur les pratiques, les modèles et les défis auxquels sont confrontés les éducateurs physiques et à la santé. Sur base des données disponibles dans cette publication, Cloes (2017) s'est focalisé sur 20 pays européens et a fait ressortir l'existence d'une grande diversité au niveau même de la conception de la santé. Ainsi, dans certains pays comme la Hongrie, celle-ci concerne essentiellement l'amélioration de la condition physique tandis que d'autres tels que la Croatie, l'Autriche ou les Pays-Bas, s'ouvrent à des thématiques telles que l'alimentation, les assuétudes et/ou la gestion du stress, entre autres.

En Belgique, De Martelaer et al. (2014) soulignaient que les autorités publiques tendaient à prendre progressivement conscience de la contribution de l'EP à l'adoption d'un style de vie sain et actif. Dans le cadre plus spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (entité responsable de l'enseignement dans la partie francophone de la Belgique), c'est en 2017 que l'axe 'Activité physique, Bien-être et Santé' a fait son apparition dans les textes officiels et que le cours d'éducation physique a été complété par l'éducation à la santé (Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017). Cette modification majeure a pris place lors d'une vaste réforme du système éducatif qui, dans notre discipline scolaire, a débouché sur la publication d'un nouveau référentiel de compétences organisé en fonction de trois champs : les habiletés motrices et l'expression, les habiletés sociomotrices et la citoyenneté, la gestion de sa santé et de la sécurité (Ministère de l'Enseignement, 2022).

Les enseignants en EP sont généralement considérés comme les chevilles ouvrières de la promotion de l'activité physique (Tappe & Burgeson, 2004). Ceci s'avère certainement associé au mouvement qui est au cœur de la discipline mais aussi au contenu de leur formation initiale dont l'ancrage dans les sciences de la vie est souvent très important (Haag, 2004). Pourtant, l'éducation à la santé va bien loin au-delà des objectifs moteurs et physiques et multiplie les objets d'enseignement-apprentissage, comme le soulignent plusieurs auteurs (Lohmann et al., 2023 ; Turcotte et al., 2007). Dès lors, selon Turcotte et al. (2023), « enseigner et intervenir auprès des jeunes pour faciliter l'adoption d'un mode de vie sain et physiquement actif oblige nécessairement les enseignants en EP à revoir leurs rôles professionnels et les engage à une essentielle remise en question. » (p.510). Ceci signifie que les formations initiale et continue doivent être adaptées en conséquence. Si des systèmes éducatifs tels que celui du Québec ont acquis une certaine expérience en la matière depuis le début des années 2000 (Turcotte et al., 2011), les initiatives sont plus récentes en Belgique francophone. Les institutions de formation supérieure en EP ont commencé à intégrer des notions spécifiques liées à la santé – portant principalement sur la promotion d'un style de vie actif – à partir de 2010 (Cloes, 2015 ; Pühse et al., 2010) et des recyclages destinés aux enseignants en fonction ont été proposés dans la foulée (Rompen et al. 2014). Toutefois, afin de les préparer à la mise en œuvre du nouveau cadre de référence dépassant le cadre de l'activité physique (Ministère de l'Éducation, 2022), il semblait nécessaire de développer une approche originale et contextualisée.

En respectant le modèle heuristique du processus d'enseignement-apprentissage (Cloes & Roy, 2010), nous avons coconstruit un module de formation continue original de trois jours avec des conseillers en santé issus de milieux professionnels non scolaires et l'avons proposé à un groupe de 25 professeurs d'EP du secondaire en mars 2023. Cloes et al. (2024) ont analysé les représentations et opinions des participants avant et immédiatement après le recyclage. La présente étude vise à : (1) identifier ce que pensent les participants du module de formation continue trois mois après celle-ci ; (2) déterminer s'ils transposent ce qu'ils ont appris lors de la formation dans leur pratique professionnelle.

Méthodologie

La formation s'est déroulée les 14, 16 et 17 mars 2023. Chaque journée comportait une partie permettant aux enseignants d'expérimenter des activités choisies pour leurs liens avec les

aspects de la santé ou la sécurité (postures correctes, respiration et relaxation ; self-defense ; urban training/street workout), animée par un collègue expérimenté. Pendant les autres demi-journées, les 25 enseignants étaient répartis en 6 sous-groupes de 4-5 et invités à coconstruire une séquence didactique de 6 leçons d'EP intégrant des notions liées à un thème lié à la santé (addictions ; éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle ; santé environnementale ; santé mentale ; nutrition ; hygiène de vie). Pour ce faire, chaque groupe était assisté par des référents-santé issus d'organismes actifs dans la promotion de la santé. Ce module de formation respecte la majorité des caractéristiques du développement professionnel efficace (OCDE, 2019).

Trois mois après la formation, 12 des 25 enseignants y ayant participé ont accepté de répondre à un entretien réalisé par Skype et enregistré avec Audacity. Les questions portaient sur ce que ces derniers ont apprécié, les principaux enseignements retenus, ce qu'ils ont exploité dans leurs cours et leurs suggestions pour adapter la formation afin d'optimiser le transfert des activités vécues vers leur propre contexte scolaire. Une analyse de contenu des verbatims a été entreprise afin de faire ressortir les thèmes principaux évoqués par les enseignants.

Résultats et discussion

Les aspects pratiques ont largement été plébiscités et, particulièrement la séance sur les jeux d'opposition (n=10) en raison de son appui sur l'expérience de l'animateur et son caractère directement applicable. En revanche, l'activité d'urban training reçoit des avis mitigés (2+, 1+/-, 5-) car jugée comme peu adaptée à un public scolaire. L'intérêt des enseignants en EP pour des contenus 'clé sur porte' est bien documenté (Lee et al., 2019). Les aspects santé ont moins marqué les participants. Ceci peut s'expliquer par la priorité qu'ils accordent aux aspects moteurs, mise en évidence par nombre de commentaires informels recueillis tout au long de la formation. Deux d'entre eux les ont toutefois globalement mis en évidence tandis que trois valorisaient l'intervention des personnes-ressources 'extérieures', confirmant l'intérêt de la collaboration interprofessionnelle chère à Borges (2011). La moitié des enseignants interrogés confirment un des constats dressés la semaine suivant la formation : l'ensemble de cette dernière leur a permis de prendre conscience de l'existence du nouveau référentiel de compétence et de s'y préparer (Cloes et al., 2024). Deux ont insisté sur la revalorisation du métier qui pourrait en découler. Delignières et Garsault (2004) parlaient d'un enjeu majeur pour l'EP. Enfin, les modalités de formation proposées ont également été appréciées. Ainsi, si l'organisation au sens large est largement

complimentée (n=7), 8 enseignants soulignent plus particulièrement l'intérêt de la répartition en groupes d'enseignants d'écoles différentes, pour stimuler échanges d'idées et partages d'expériences différentes et, d'une certaine manière, sortir de sa zone de confort. En effet, dans les écoles, la coopération indispensable entre les professeurs d'EP amène des habitudes qui influencent les pratiques pédagogiques (Jelen & Necker, 2013) et il s'avère intéressant de parfois entendre d'autres discours. A ce sujet, S9 déclarait : '*... {j'ai bien aimé} le travail en groupe. C'est quelque chose que j'appréhendais et ... ça s'est super bien passé.*'

Concernant ce qu'ils ont appris grâce à la partie 'éducation à la santé', cinq enseignants déclarent avoir amélioré leur 'content knowledge', le recyclage permettant de combler partiellement le manque de préparation reproché à leurs études (Cloes et al., 2024). Les déclarations des enseignants permettent de considérer qu'ils ont pris conscience de l'existence de savoir-faire pertinents (Braga et al., 2017). Ainsi, la prise de conscience de la possibilité d'intégrer des notions liées à la santé dans les cours pratiques d'éducation physique apparaît dans les réponses de 8 enseignants. Ce n'est autre que ce que Michaud et Gagnon affirmaient en 2008. Six participants mentionnent la découverte d'actions et ressources originales. Deux membres du sous-groupe 'Addictions' ont fait part d'un changement d'attitude à adopter sur le terrain. Ainsi, S7 déclare : '*... Ce que j'ai retenu, c'est d'être beaucoup plus tolérant et beaucoup plus compréhensif vis-à-vis d'un jeune qui pourrait avoir une assuétude quelconque et j'ai vraiment imprimé cette triangulation entre l'assuétude, son environnement et sa motivation personnelle ...*' Par ailleurs, des commentaires pas aussi optimistes ont aussi été identifiés chez trois enseignants. Leur analyse permet de rapprocher ces 'critiques' d'un certain manque de précision des contenus de leçons présentés par certains sous-groupes. Pour illustrer cela, S7 – qui rapportait par ailleurs avoir compris d'agir différemment face à certains élèves – regrette de ne pas avoir reçu des exemples à appliquer directement dans sa pratique : '*Je dois vraiment être honnête ? Ecoute ... pas grand-chose ! Pas grand-chose parce que ... lorsque je suis en formation, moi j'ai besoin de sortir avec des choses très concrètes. Très, très, très concrètes. ... Les leçons que les autres nous ont partagées, et bien, prrrrt, je ne ... cela ne m'a pas apporté plus, ...*' Rappelons que la possibilité de réinvestir directement des contenus disciplinaires dans leurs pratiques fait partie des principales attentes que les enseignants en EP formulent à l'égard des recyclages professionnels (Lecomte et al., 2002). Nos résultats montrent que tout le monde ne tire pas les mêmes bénéfices d'une même formation. Par ailleurs, il convient de rappeler que 'nos' enseignants ne travaillaient que sur un seul thème

‘santé’ si bien que, en fonction de leur sensibilité par rapport à celui-ci, ils aient pu prendre plus ou moins d’informations à exploiter avec leurs élèves.

Seuls cinq enseignants affirment avoir exploité dans leurs cours des notions de santé abordées lors de la formation. Ces réinvestissements ont pris différentes formes : distillation d’idées (S8), distribution d’un questionnaire lors d’un cycle de handball (S4), discussion et/ou action ponctuelle sur l’alimentation (S8, S11), le tabagisme (S7), la drogue (S8), la réanimation (S6), l’IMC (S11), la gestion du stress (S7), l’hygiène (S12), l’environnement (S12). Les autres ont invoqué diverses raisons – que nous avons souvent assimilées à des excuses, telles qu’un problème de planification des disciplines sportives (les activités d’endurance priorisées dans les séquences produites par les enseignants sont traditionnellement programmées en début d’année scolaire). Ceci nous permet de considérer que ces enseignants n’ont pas encore réellement assimilé le changement de référentiel applicable quelle que soit l’APSA enseignée. A leur décharge, la mise en œuvre de celui-ci ne les concernera que dans quelques années en raison de son implémentation progressive. En revanche, à l’instar de S6, certains devront revoir leur approche par rapport à la santé : *‘... si elles {les élèves} me posent des questions, je reste chaque fois à discuter avec elles mais ce que l’on a vu pendant la formation, je ne l’ai pas mis en pratique, pas encore ! ... Moi, je discute beaucoup avec elles quand elles me posent des questions.’* En ce qui concerne la partie ‘pratique’ de la formation, les enseignants expliquent à une très large majorité avoir exploité les situations motrices présentées par les intervenants. Ceci peut être lié au fait que la priorité des enseignants reste centrée sur le développement des compétences motrices. Dans leur évolution vers l’éducation à la santé, les enseignants belges francophones rencontreront manifestement les mêmes défis que leurs collègues français (Cogérino, 1999) ou québécois (Otis & Grenier, 2010).

Lorsqu’il leur a été demandé quelles améliorations pourraient être apportées au module de formation pour amener un meilleur transfert des contenus dans leur pratique, trois catégories de propositions ont été identifiées : (1) fournir davantage de ressources clé sur porte comme, par exemple, adapter les activités (pratiques) au niveau des élèves à qui elles sont destinées (S3, S9, S10, S12), fournir davantage d’explications didactiques (S3, S9), montrer la faisabilité, la manière d’intégrer les concepts santé (S6) et partager des expériences réellement vécues dans l’enseignement (S9) ; (2) revoir la planification des formations continues en proposant plus de formations (S11) ou des séances dans les écoles en rassemblant les enseignants de 3-4 écoles (S4) ; (3) apporter quelques modifications dans l’organisation du recyclage telles que permettre plus d’échanges entre

les groupes (S3, S5, S10, S12), donner plus de temps pour travailler ensemble (S7), permettre aux enseignants de rencontrer toutes les personnes ressources (S7) et démontrer que l'introduction de notions liées à la santé ne se fait pas au détriment de l'engagement moteur (S7).

Conclusions et perspectives

Dans les limites de l'étude (nombre limité de sujets, absence d'observations des pratiques réelles), nous souhaitons délivrer cinq 'messages clés' : (1) l'activité qui semble avoir été la plus appréciée est celle au cours de laquelle l'intervenant a le plus partagé son expérience personnelle ; (2) les enseignants en EP ont pris conscience qu'intégrer des notions de santé était possible mais exigeait une sérieuse préparation ; (3) plus de temps et d'échanges s'avèrent nécessaire pour produire des séquences directement transférables sur le terrain ; (4) le réinvestissement des notions de santé s'avère relativement limité dans le sens où les enseignants ne se sentent pas (encore) obligés, et ; (5) un besoin criant d'exemples concrets de séances d'EPS se confirme au vu de l'impact limité (déclaratif) de cette formation continue.

Bibliographie

- Borgès, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. In, L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 83-102). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0dt.8>
- Cloes, M. (2015). *La promotion de l'activité physique dans les écoles : un projet de société*. Conférence présentée au colloque « Education physique : enseignement et parascolaire, complémentarité ! ». Namur, Belgique. <http://hdl.handle.net/2268/179814>
- Cloes, M., & Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique: du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. In, M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques* (pp. 13-33). Paris: Editions Revue EP.S. <http://hdl.handle.net/2268/35774>
- Cloes, M., Scenna, E., Franck, N., Remacle, M., & Mouton, A. (2024 May). *From PE to PHE: Implementation of an in-service training activity designed for secondary school PE teachers*. Paper presented at the 2024 AIESEP International Conference: Past meets the future. Jyväskylä, Finlande. <https://hdl.handle.net/2268/316479>
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : Presse universitaires de France.
- Dewar, S. (2001). Implementing Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum: A Report of the Experiences of a National Sample of Schools. *The Research Bulletin*, 12, 81-97. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/537/3930/file/hpe-readiness-survey.pdf>
- Haag, H. (2004). *Research Methodology for Sport and Exercise Science. A comprehensive Introduction for Study and Research*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

- Jelen, N. & Necker, S. (2013). Créativité-habitude: le divorce improbable du travail enseignant. Le cas de l'éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 36, 167-180.
- Lecomte, J., Carlier, G. et Renard, J. (2002). Impact d'un dispositif centralisé de formation continue en éducation physique sur les pratiques et les identités enseignantes. *STAPS*, 59(3), 71-87. <https://doi.org/10.3917/sta.059.0071>
- Lee, O., Choi, E., Griffiths, M., Goodyear, V., Armour, K., Son, H., & Jung, H. (2019). Landscape of secondary physical education teachers' professional development in South Korea. *Sport, Education and Society*, 24:6, 597-610. DOI: 10.1080/13573322.2019.1612348
- Lohmann, J., Hapke, J., & Töpfer, C. (2023). Health-related professional competence of physical education teachers: narrative review and heuristic model. *Swiss Journal of Educational Research*, 45 (2), 164-177. DOI: 10.24452/sjer.45.2.7
- Michaud, V. et Gagnon, J. (2008). L'éducation à la santé en milieu scolaire. Dans G. Carlier (coord.), *La santé*. Paris : Revue EP.S.
- Ministère de l'Enseignement (2022). *Référentiel d'éducation physique et à la santé. Tronc commun*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement. <http://enseignement.be/download.php?do.id=17247>
- OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris, TALIS, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- Pacte pour un enseignement d'excellence (2017). *Avis N° 3 du Groupe central*. http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf
- Otis, J. & Grenier, J. (2010). L'éducation à la santé à l'école. Bilan, défis et perspectives d'avenir. Dans J. Grenier, J. Otis, & G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pühse, U., Gerber, M., Mouton, A., & Cloes, M. (2010). L'EPS : de l'exception à la normalité. *Revue de l'Éducation Physique*, 50, 2, 55-61. <http://hdl.handle.net/2268/67676>
- Rompen, J., Mouton, A., & Cloes, M. (2014). Activités transposables à la vie quotidienne. In, M. Cloes (Ed.), *Recyclage Education physique 2013-2014 (Fo 160a) 'Vers une école qui bouge : Des activités pour valoriser l'éducation physique'*. Support non publié. Liège : Université de Liège, Département des Sciences de la motricité.
- Tappe, M.K. & Burgeson, C.R. (2004). Physical Education: A Cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 281-299.
- Turcotte, S., Desbiens, J-F., Trudel, C., Demers, J., & Roy, M. (2011). L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes canadiens d'éducation physique. *Revue phénexEPS*, 3(1), 1-21.
- Turcotte, S., Gadais, T., Dubuc, M.-M., Potdevin, F., & Cloes, M. (2023). L'éducation physique au cœur des apprentissages scolaires favorisant l'adoption d'un mode de vie sain et physiquement actif. In, S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier, & D. Pasco (Eds.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (pp. 507-534). Montréal, Canada : JDF Editions. <https://hdl.handle.net/2268/305382>
- Turcotte, S., Gaudreau, L. et Otis, J. (2007). Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. *STAPS*, 75, 115-129.
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Roy, M., & Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 79-95. <https://doi.org/10.7202/1008913ar>

La place de l'expérience affective et sensorielle dans le développement de l'écocitoyenneté chez les élèves du secondaire en EPS

Geneviève Paquin*, **Pr. François Vanderclayen*** et **Pr. Brice Favier-Ambrosini****

*Université de Sherbrooke, Faculté des Sciences de l'activité physique, Québec, Canada.

**Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Département des sciences de l'éducation, Québec, Canada.

Problématique

Face aux enjeux climatiques actuels, l'éducation relative à l'environnement (ÉRE) constitue une solution intéressante en permettant de développer l'écocitoyenneté chez les jeunes (UNESCO, 2019). Au Québec, l'ÉRE est majoritairement dispensée de façon factuelle et décontextualisée (Taleb, 2008). Ce déficit du contact direct à la nature chez les jeunes peut causer l'appauvrissement de la relation envers celle-ci et la diminution des interactions vécues entre l'individu et son milieu de vie (Robert-Mazaye et al., 2021). Cette relation distanciée entre l'homme et la nature peut potentiellement mener à une éthique anthropocentrée dans laquelle l'homme domine les autres espèces vivantes et où celles-ci prennent de la valeur seulement si elles menacent l'intégrité de l'homme ou peuvent lui être utiles (Schnitzler et Saint Martin, 2021).

Le contexte d'enseignement en éducation physique et à la santé (EPS) favorise ce contact à la nature par l'enseignement par et dans la nature (Girault et Sauvé, 2008). Ce type d'enseignement, selon certaines modalités, pourrait s'inscrire dans une éthique davantage écocentrée qui met l'accent sur la conservation de la nature telle qu'elle se présente à l'humain en essayant de maintenir un équilibre dans la cohabitation avec le reste du monde du vivant et du non-vivant (Schnitzler et Saint Martin, 2021). Dans cette vision, l'humain est en relation et en interaction avec l'environnement duquel il fait partie d'une façon systémique et sans hiérarchie (Robert-Mazaye et al., 2021). La proximité à la nature permet potentiellement, selon plusieurs conditions, cette connexion à la nature par le corps sensible (Paintendre, Schirrer et Sève, 2020). En ce sens, l'EPS représente un levier de connectivité à la nature (Gottsmann et Terré, 2022). Dans le cadre scolaire, les dimensions sensorielle, affective et intellectuelle sont principalement considérées de façon séparée (Bertin-Renoux, Fuchs et Gottsmann, 2024). L'éducation par et dans la nature (Girault et Sauvé, 2008) dans une optique d'éthique écocentrée promeut, au contraire, une vision holistique de la cognition afin d'ancrer les

apprentissages dans l'expérience corporelle vécue (Hanneton et Andrieu, 2019). Dès lors, l'approche holistique d'éducation par et dans la nature vise le développement d'une écocitoyenneté chez les élèves qui caractérise « l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qu'un citoyen ou une citoyenne détient et manifeste dans différents contextes de vie, et qui démontre, d'une part, sa conscience de l'interdépendance entre les personnes et leur milieu de vie, le sentiment de sa responsabilité portée envers le vivant et la préservation de l'environnement naturel, mais également, la reconnaissance de son pouvoir d'action et de la nécessité d'agir pour répondre aux enjeux environnementaux présents et construire un avenir durable » (Robert-Mazaye et al., 2021. p. 3).

Plusieurs études se sont intéressées au potentiel écologique de l'EPS notamment sous l'angle de l'expérience sensorielle et affective dans le contexte français (Bertin-Renoux, Fuchs et Gottsmann, 2024 ; Gottsmann et Terré, 2022). Au Québec, aucune étude à ce jour, n'a documenté le processus de développement de l'écocitoyenneté des élèves en EPS via une approche pédagogique d'inspiration écocentrée, du point de vue des expériences affectives et sensibles vécues par les élèves. Sur la base de ces constats, nous nous intéressons à la place des émotions et des sensations corporelles dans le développement de l'écocitoyenneté chez les élèves du secondaire en EPS. Notre objectif principal est de rendre compte la dynamique de transformation du rapport à la nature chez les élèves du secondaire au travers de leur expérience affective et sensorielle, lors d'une séquence d'apprentissage en EPS dont l'intention pédagogique est de développer l'écocitoyenneté chez des élèves. Trois sous-objectifs sont poursuivis : 1) décrire le contexte d'enseignement par et dans la nature de la séquence pédagogique étudiée ; 2) documenter, du point de vue de l'élève, la dynamique de transformation de son rapport à la nature par l'expérience affective et sensorielle vécue ; 3) documenter, du point de vue de l'enseignant, la dynamique de transformation du rapport à la nature de ses élèves via l'expérience affective et sensorielle qu'il perçoit.

Cadre théorique

Dans le cadre de cette étude, nous nous appuyons sur un double cadrage théorique. Le premier est celui du *Advanced Environmental Staircase Model* (Nerland et Nygård, 2019). Ce modèle décrit les phases et le processus du développement de l'écocitoyenneté de façon ascendante. Ce modèle donne une assise aux approches écocentrées qui sont enseignées par et dans la nature. Le modèle pyramidal suggère une progression de l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui peuvent potentiellement mener à l'écocitoyenneté (Nerland et

Nygård, 2019). Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à la base de ce modèle pyramidale tel que présenté ci-dessous soit le développement de la relation de familiarité à la nature. Ce choix se justifie à la lumière de nos objectifs qui portent sur l'enseignement par et dans l'environnement ainsi que sur le développement de la relation à la nature par l'expérience sensorielle et affective tout comme la base de ce modèle.

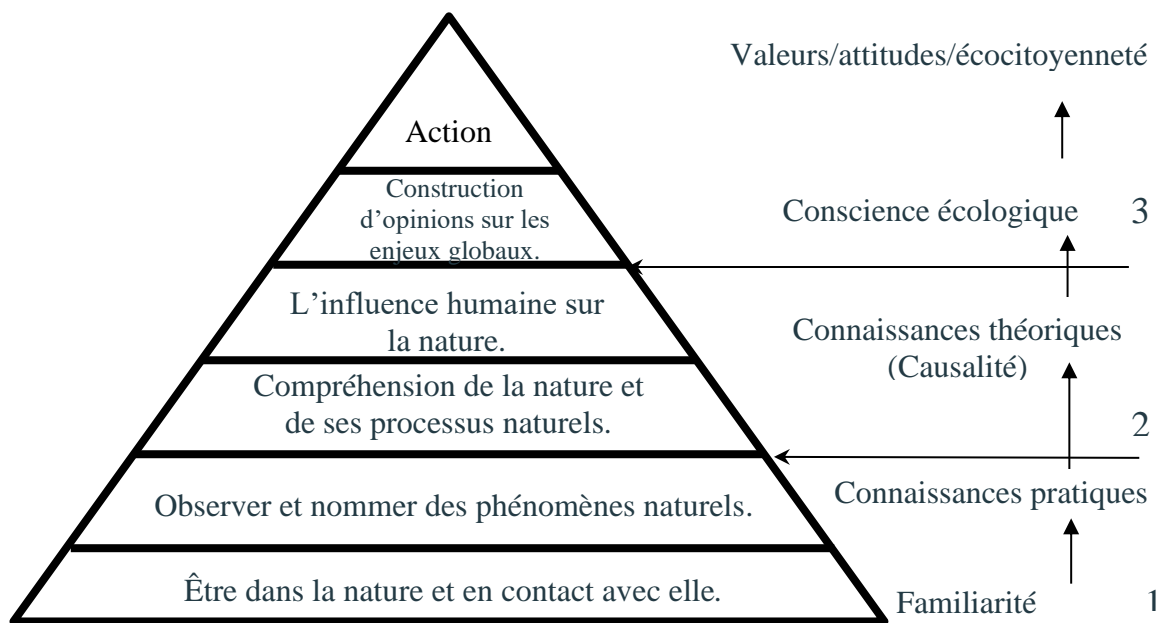


Figure 1. Traduction libre du *Advanced Environmental Staircase Model* (Nerland et Nygård, 2019).

Le premier tiers de ce modèle sera documenté à partir du cadre théorique de l'énaction (Varela, Thompson et Rosch, 2017) afin de rendre compte d'une éventuelle transformation du rapport à la nature des élèves du secondaire dans une perspective écocitoyenne. En effet, l'approche énaactive émet les hypothèses suivantes pour tenter de comprendre l'activité humaine : la cognition est incarnée (prend racine dans le système sensorimoteur), les interactions entre l'acteur et son environnement revêtent un caractère autonome, avec un couplage asymétrique entre ceux-ci et enfin le fait que l'activité soit située dynamiquement. Ces postulats théoriques apparaissent particulièrement pertinents pour documenter la dynamique de transformation d'un rapport humain-environnement, du point de vue des expériences affectives et sensibles vécues (Hanneton et Andrieu, 2019).

Méthodologie

Pour répondre à nos objectifs de recherche au prisme des cadres théoriques identifiés, une méthode mixte de recherche (MMR) a été mise en place (Fortin et Gagnon, 2022). Dans le cadre de la présente étude, nous avons opté pour une étude de cas de type instrumental selon Stake (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) dans une école ciblée (n=1).

Notre échantillon pour le choix de l'école est non probabiliste et intentionnel (Fortin et Gagnon, 2022). Les critères d'inclusion concernant le choix de l'école sont : 1) une école secondaire dont l'intention pédagogique est de développer de l'écocitoyenneté chez les élèves en EPS ; 2) les cours dispensés doivent se dérouler dans un contexte d'enseignement par et dans l'environnement, et ; 3) l'école doit être géographiquement accessible pour la chercheuse.

Pour le premier objectif spécifique qui est de décrire finement le contexte d'enseignement, nous avons choisi une approche ethnographique (Joing et Llana, 2023). Le groupe à l'étude (n=1) est un groupe de cinquième secondaire. Les données sont recueillies grâce une grille d'observation bâtie à partir du modèle du *Advanced Environmental Staircase Model* (Nerland et Nygård, 2019), des notes de terrain, des entretiens informels effectués « à la volée » (Joing et Llana, 2023) ainsi qu'un journal de bord de la chercheuse.

Afin de répondre au deuxième objectif spécifique visant à documenter du point de vue de l'élève la dynamique de transformation du rapport à la nature au travers de son expérience affective et sensorielle, l'approche de l'ethnographie éactive (Azéma, Secheppet et Mottaz, 2020) ainsi que le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2005) constituent les cadres méthodologiques principaux. Pour la collecte de données, nous avons utilisé des entretiens informels de terrain, des récits d'expériences audio (Soyez-Lozac'h, Gottsmann et Fuchs, 2024) auprès des élèves ayant accepté de participer à l'étude et des questionnaires incluant des échelles de plaisir-déplaisir et de connexion-déconnexion à la nature (données quantitatives) avec des mots synthèses qui accompagnent les échelles (Visioli et Petiot, 2017). Ces échelles ont servi d'instrument de mesure de la dynamique émotionnelle et de la dynamique de connexion à la nature auprès des élèves participant à l'étude pour les associer aux contenus significatifs selon l'acteur (Visioli et Petiot, 2017). Nous avons réalisé le même procédé auprès de l'ensemble du groupe afin de ressortir ce qui est potentiellement partagé par le groupe (Terré, Sève et Huet, 2020). Accordant le primat aux données qualitatives et à ce qui est signifiant pour l'élève « en situation », les données quantitatives ont un statut secondaire dans notre étude (Favier-Ambrosini et Quidu, 2018). Elles servent essentiellement à rendre

compte de façon visuelle de la dynamique de transformation du rapport à la nature. Nous avons choisi deux techniques d'échantillonnage en fonction de l'outil de collecte de données. Pour les données issues des récits d'expériences audios, nous avons opté pour un échantillonnage de convenance (n=7) auprès des élèves appartenant au groupe à l'étude (Fortin et Gagnon, 2022). Nos critères d'inclusion sont : 1) l'intérêt des élèves à participer à l'étude afin d'optimiser l'adhésion à l'étude et d'atténuer le risque d'abandon étant donné l'empan temporel long ; 2) les élèves du groupe à l'étude doivent avoir participé aux séances ciblées. Pour les données quantitatives, nous avons choisi un échantillonnage intentionnel incluant tout le groupe (n=28) (Fortin et Gagnon, 2022).

Pour le troisième objectif spécifique, nous avons utilisé le cours de vie relative à une pratique (Theureau, 2005). Nous avons utilisé comme outil de collecte de données un entretien composite (Mouchet et al., 2011) constitué d'un entretien semi-dirigé sur les intentions pédagogiques de l'enseignant, d'un rappel stimulé à l'aide d'une frise bâtie à partir des éléments de la planification et des données ethnographiques et d'un entretien d'explicitation pour accéder à l'expérience sensorielle et affective des élèves telle que perçue par l'enseignant.

Traitement et analyse des données

Les données ont été traitées en six étapes. La première concerne la description fine en troisième personne de chacune des séances à partir des données ethnographiques (Joing et Llana, 2023). La deuxième consiste à documenter les composantes du signe hexadique qui représente la conscience pré-réflexive de l'acteur à moment précis à partir des données qualitatives transcrites en *verbatim* et issues des récits d'expériences et des entretiens (Visioli et Petiot, 2017). Dans un troisième temps, nous avons réalisé une démonstration graphique à partir des données quantitatives de la dynamique émotionnelle et de connexion à la nature. La quatrième étape à consister à identifier dans les récits d'expériences et les entretiens « à la volée » des élèves des éléments liés au rapport à la nature des élèves. Par la suite, nous avons tenté d'articuler les données issues des récits d'expériences, de l'entretien auprès de l'enseignant et des données qualitatives issues du groupe (incluant les mots synthèses) afin de faire émerger ce qui peut potentiellement être partagé et rendu public à l'échelle d'un groupe. Enfin, plusieurs procédures ont été utilisées afin de garantir la validité du traitement des données telle que la transcription le jour même des entretiens informels ainsi que la validation des frises par l'enseignant et les élèves participant à l'étude.

Retombées anticipées

Les résultats issus de cette étude pourront documenter la dynamique de transformation du rapport à la nature chez des élèves du secondaire sur une séquence d'enseignement réalisée en plein-air. À termes, ces résultats permettront de dégager les obstacles et les facilitateurs à prendre en compte dans l'élaboration de dispositifs pédagogiques et didactiques favorisant le développement d'un rapport écocentré à la nature en EPS.

Références bibliographiques

- Azéma, G., Secheppet, M., et Mottaz, A. M. (2020). Envisager une ethnographie énaïtive? Réflexions illustrées. *Activités*, 17(17-2).
- Bertin-Renoux, A., Fuchs, J., et Gottsmann, L. (2024). Faire vivre des expériences de nature: le cas d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). *L'Éducation par la nature: théories, pratiques, formations*.
- Favier-Ambrosini, B., et Quidu, M. (2018). Combining first-and third-person data in Sports Sciences in France: analysis of an original methodology. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (100), 39-52.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche, 4e édition. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *Aster*.
- Gottsmann, L., et Terré, N. (2022). Le potentiel écologique de l'EPS. *Cahiers pédagogiques*, (1), 14-16.
- Hanneton, S., et Andrieu, B. (2019). De l'énaïtion à l'émersion: la voie du corps vivant. Introduction au dossier. *Intellectica*, 71(2), 7-20.
- Joing, I. et Llena, C. (2023). Les toilettes scolaires : une approche spatiale pour comprendre la qualité des expériences vécues par les élèves. *Revue française de pédagogie*, 219, 29-45. <https://www.cairn.info/revue--2023-2-page-29.htm>.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches, 3e édition*. Erpi.
- Mouchet, A., Vermersch, P., et Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective: entretien composite et vidéo. *Savoirs*, (3), 85-105.
- Nerland, J. E. et Nygård, A. (2019). The Roots of Friluftsliv in a Pedagogical Context. *Pathways*, 31(3), 4-11.

- Paintendre, A., Schirrer, M., et Sève, C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques: analyse de pratique et pistes professionnelles. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 3.
- Robert-Mazaye, C., Goulet, F., Turcotte, S., Demers, S., Belleau, É. et Barroca-Paccard, M. (2021). Comprendre les composantes de l'écocitoyenneté chez les enfants et les jeunes : une réflexion théorique. *Tréma*, 56.
- Schnitzler, C., et Saint Martin, J. (2021). Éduquer aux Activités de Pleine Nature en France: un défi pour l'EPS du XXI^e siècle ?. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (49).
- Soyez-Lozac'h, B., Gottsmann et Fuchs, J. (2024). Accéder à l'expérience « invisible » en pleine nature : un défi théorique et méthodologique ? *L'Éducation par la nature: théories, pratiques, formations*.
- Taleb, M. (2008). L'éducation relative à l'environnement contre la modernité capitaliste – Une contribution politique au réenchantement du monde. *Éducation relative à l'environnement [En ligne]*, 7.
- Terré, N., Sève, C., et Huet, B. (2020). L'évolution de l'espace d'actions des élèves: une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (47).
- Theureau, J. (2005). Le programme de recherche "cours d'action" et l'étude de l'activité, des connaissances et de l'organisation. *Entre connaissance et organisation: l'activité collective-L'entreprise au défi de la connaissance* 115-132.
- UNESCO. (2019). Annexe III – Déclaration de principes éthiques en rapport avec le changement climatique. Dans Unesco, Actes de la conférence générale, 39^e session (p. 143-148). Organisation des nations unies pour l'éducation et la culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260889_fre.page=141
- Varela, F. J., Thompson, E., et Rosch, E. (2017). The embodied mind. (*No Title*).
- Visioli, J., et Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS: quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves?. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (40).

Prendre en compte les émotions en classe d'EPS : AFFeCT un programme original de recherche action européen

Samantha COSTA¹, Maria IMPEDOVO², Sandrine ESCHENAUER³, Olivier VORS⁴

¹Doctorante, PRAG, Aix-Marseille univ. & CNRS, ISM (UMR 7287); LPL (UMR 7309); Ampiric

² PR, Aix-Marseille univ., ADEF (EA 4671)

³ MCF, Aix-Marseille univ. & CNRS, LPL (UMR 7309); Ampiric, SFERE Provence, InCIAM, ILCB

⁴ MCF, Aix-Marseille univ. & CNRS, ISM (UMR 7287); Ampiric, SFERE-Provence, FED 4238

Ce travail a bénéficié de l'environnement stimulant du pôle pilote pour la recherche en éducation (Ampiric, PIA3 / France 2030).

Ce travail a bénéficié d'une aide du projet UNI-T Academy portant le numéro 101056293, co-financé par l'Union Européenne au titre du Partenariat pour l'excellence - Académies d'enseignants Erasmus+ portant la référence ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA.

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et avis exprimés n'engagent toutefois que leur(s) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne sauraient en être tenues pour responsables.

1. Introduction

Les émotions sont au centre d'enjeux sociétaux et scolaires. En décembre 2023, le ministre de l'Éducation nationale a annoncé la mise en place de « cours » pour favoriser la gestion de ses émotions, apprendre à mieux décrypter celles d'autrui et lutter contre le harcèlement. Les émotions apparaissent aussi bien comme un objectif éducatif que comme un pilier de l'apprentissage (OCDE, 2010).

Dans cette recherche nous considérons les émotions comme subjectives et situées. Elles *« renvoient à des processus complexes, tant individuels que collectifs, plus ou moins*

conscientisables, et dès lors difficiles à appréhender » (Visioli *et al.*, 2023, p. 9), nécessitant le point de vue des acteurs, des enseignants et élèves, pour mieux les comprendre. En Éducation Physique et Sportive (EPS), cette réflexion nous paraît d'autant plus importante eu égard aux caractéristiques de cette discipline. D'une part, en EPS, les émotions sont un objectif, comme par exemple faire vivre des émotions à des spectateurs dans des activités d'expression (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015). D'autre part, l'importance de la mise en jeu du corps est source d'émotions chez l'enseignant comme chez les élèves (Ria, 2005). Les élèves évoluent aux yeux de tous ; leur corps est un outil mais aussi ce qui est évalué. Montrer son corps en EPS, signifie donc être en communication, ce qui fait partie intégrante des émotions. Cette discipline constitue selon nous une situation d'étude privilégiée des émotions (Joing & Vors, 2016). Des études récentes ont par ailleurs montré que les enseignants d'éducation physique sont de plus en plus conscients de l'importance des résultats de l'apprentissage affectif en tant que préoccupation pédagogique centrale (Teraoka *et al.*, 2021). Cependant, ces derniers reconnaissent également qu'ils peuvent avoir des compétences et des ressources limitées pour faciliter l'apprentissage affectif (Kirk, 2020). Ainsi, la formation à l'éducation des émotions semble être un enjeu crucial.

2. Cadrage théorique

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons nous inscrire en continuité avec les travaux déjà réalisés dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2015). Selon ces recherches, les émotions ne constituent pas une catégorie supplémentaire de l'expérience humaine mais sont immanentes à l'action et l'essence même de l'expérience. Elles « infiltrent » et « colorent » les différentes catégories de l'expérience de l'acteur (Ria, 2001). Ce cadre théorique permet d'étudier les émotions en situation naturelle, en lien avec les autres composantes de l'activité et en respectant leur dynamique sociale et temporelle (Ria & Récopé, 2005).

Le programme de recherche du cours d'action repose sur deux postulats théoriques que sont : l'enaction (*e.g.*, Varela, 1989) et la conscience préreflexive (*e.g.*, Sartre, 1960). D'une part, définir l'activité humaine comme enactive signifie ne pas dissocier l'action de la cognition mais considérer un couplage cognition-action-situation. Autrement dit, l'action est couplée avec la situation dans laquelle cette dernière se déploie. Dans cette perspective, les relations émotionnelles en classe entre les élèves et l'enseignant n'opèrent pas de façon totalement réfléchies et planifiées. Cela implique la nécessité d'analyser l'action en relation avec le

contexte de la classe pour comprendre les dynamiques émotionnelles et leurs impacts sur les apprentissages.

D'autre part, la conscience préréflexive constitue quant à elle l'effet de surface de ce couplage. Cette dernière s'exprime par tout acteur humain, à chaque instant et moyennant des conditions favorables de montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité (Theureau, 2015). Ainsi, les différentes composantes de l'activité, qu'elles soient émotionnelles, cognitives ou corporelles, sont continuellement imbriquées et indissociables. Quatre composantes de l'expérience ont été retenues pour rendre compte de la dynamique de l'activité émotionnelle des enseignants (signe tétradique) : (a) L'Unité significative élémentaire (ce que fait ou pense l'acteur) ; (b) L'Objet, se définissant comme « l'engagement de l'acteur dans une totalité de possible, organisée et hiérarchisée synchroniquement et diachroniquement, délimitée mais indéterminée. Il est essentiellement non-conscient, mais sa délimitation peut être consciente, et les éléments de cette dernière sont racontables et commentables a posteriori par l'acteur » (Theureau, 2016, p. 43-60) ; (c) Le Représentamen qui représente dans l'action ce qui fait signe pour l'acteur. Ce dernier peut être perceptif, proprioceptif, mnémonique ; et (d) l'Interprétant, il s'agit des connaissances qui sont mobilisées et / ou construites dans la situation, à l'instant t. L'interprétant est essentiellement non-conscient mais son expression langagière est racontable, commentable. Ces composantes sont indissociables et permettent de rendre compte de l'expérience de l'acteur à un instant t. Ces dernières sont à la base de l'analyse de l'activité humaine.

3. Méthodologie

Le dispositif dans lequel s'est inscrit cette étude se nomme AFFeCTeaching. C'est un programme original de recherche-action européen développé dans le cadre de UNI-T (European Civis Teacher Academic). Ce dernier a consisté à rassembler plusieurs enseignants issus de quatre pays européens, dont la France, la Grèce, l'Italie et l'Espagne. Six enseignants Français de Marseille ont accepté de participer à cette recherche. La participation de chaque enseignant s'est faite sur la base du volontariat après avoir obtenu l'accord du rectorat et de l'inspection académique. Nous avons ensuite présenté le projet de recherche à chaque enseignant d'EPS en charge de la classe. Par la suite, le chef d'établissement a été contacté et rencontré pour valider le projet. Cette recherche s'est déroulée durant le second trimestre de l'année scolaire 2024-2025.

Le protocole de formation s'est déroulé en deux temps. Dans un premier temps, les enseignants ont été réunis autour d'une plateforme de formation en ligne, partageant des outils théoriques.

Puis dans un second temps, les enseignants ont eu la possibilité d'échanger des contenus pédagogiques et didactiques en lien avec les émotions, entre eux, sur cette même plateforme. Suite à ces différents échanges en ligne, notre recherche s'est focalisée sur les enseignants d'EPS Français. Nous nous sommes rendus dans les différents établissements afin de filmer en situation écologique de classe les enseignants avec leurs élèves et d'évaluer les effets du dispositif de formation en ligne à l'éducation des émotions.

Deux catégories de données ont été recueillies pour analyser ce dispositif de formation : a) des données d'observation et d'enregistrement pendant l'action : l'enregistrement vidéo de l'action des enseignants et des élèves, à l'aide d'une caméra VHS sur pied, b) des données d'autoconfrontation a posteriori.

Le traitement des données s'est déroulé en cinq étapes. Les entretiens d'autoconfrontation réalisés avec les enseignants français nous ont permis de reconstituer le cours d'expérience réduit de ces derniers en effectuant des récits réduits identifiant leurs perceptions, actions, préoccupations et connaissances typiques. Les critères de typicalité sont les suivants: descriptif (l'occurrence type concentre le plus d'attributs de l'activité observée au sein de l'échantillon des élèves), statistique (l'occurrence type est la plus fréquemment observée dans l'échantillon), génératif (le type présente une propension à s'actualiser de façon privilégiée lorsque les conditions ayant un air de famille avec celles observées sont reproduites), significative (les élèves expriment un sentiment de typicité lorsqu'ils sont interrogés à ce propos), et expansif (l'analyse relève des ajustements des migrations et des diversifications des types dans le temps et selon les environnements) par thématique et selon les cinq caractéristiques de typicalité (Durand, 2014 ; Poizat, Durand, & Theureau, 2016).

4. Résultats

Les résultats mettent en lumière des actions, préoccupations, perceptions et connaissances typiques vécues de la part des enseignants. Nous avons observé que la mise en place de ce dispositif à générer la mise en place d'espaces de parole et de réflexions autour des élèves.

Par exemple, lors d'une situation de classe où un temps de parole en cercle est organisé en début de séance, l'enseignante passe plus de temps avec certains élèves en les questionnant davantage. Durant un entretien d'autoconfrontation, nous avons interrogé cette enseignante sur la gestion de ce cercle de parole et sur le temps qu'elle accorde à certains élèves. Voici un extrait d'autoconfrontation de sa réponse : « *Oui c'est volontaire ! C'était par rapport à ceux qui ne se sentaient pas très bien en début de séance, soit qui n'osaient pas danser devant les autres*

soit qui avaient clairement verbalisé que pour eux c'était très très stressant donc oui effectivement il y en a certains avec qui je passe plus de temps ». À ce moment-là, l'enseignante est préoccupée par le fait de laisser son élève Kylian s'exprimer par rapport aux émotions qu'il ressent envers Etienne (un autre élève de classe qui est arrivé en retard et en pleures dans cette leçon d'EPS après s'être fait agresser physiquement par d'autres camarades dans l'enceinte du collège). Les préoccupations typiques des enseignants pendant les cours d'EPS étudiés sont focalisées sur les émotions de certains élèves répertoriés comme fragiles.

Les perceptions typiques des enseignants se focalisent sur les différentes émotions vécues par les élèves ainsi que leurs changements d'états émotionnels. Par exemple, dans cette même situation, l'enseignante voit que Kylian est très attentif à son camarade et qu'il ose prendre la parole pour exprimer ce qu'il ressent.

Enfin, les connaissances typiques concernent le fonctionnement des élèves. Nous avons constaté une connaissance fine des élèves et de la compréhension des émotions vécues par ces derniers en lien avec un pilotage de la classe organisé en fonction des émotions des élèves. Dans cette illustration, l'enseignante sait que Kylian est en situation de décrochage scolaire, que sa situation sociale, familiale est difficile, elle sait que pour cet élève il n'est pas simple de s'exprimer et d'identifier ce qu'il ressent.

5. Discussion

Les résultats en lien avec les différents chercheurs issus des trois autres pays européens sont actuellement en cours. L'originalité de notre travail se retrouve dans les connaissances typiques. Par ses connaissances, l'enseignant pilote la classe en permettant la mise en place d'un climat apaisant. Il semble apparaître comme un élément rassurant. Ces premiers résultats rejoignent alors d'autres travaux ayant indiqué que des relations positives entre enseignants et élèves réduisent la colère et renforcent le plaisir des apprenants (Galand & Philippot, 2005 ; Pekrun & Stephens, 2010 ; Petiot, Desbiens, & Visioli, 2015). De même, cela rejoint les travaux de Petiot *et al.* (2014) montrant que la perception de l'enseignant d'EPS et de ses actions constitue le plus important inducteur des émotions des élèves (Petiot *et al.*, 2014). Ainsi, pour favoriser les apprentissages et la réussite des élèves, il apparaît comme crucial de prendre en compte le rôle joué par les émotions dans les relations éducatives et notamment dans celle qui s'installe entre l'enseignant et les élèves.

6. Conclusion

Bien que l'étude des émotions ait nettement progressé depuis quelques années, cette dernière reste relativement absente de la formation des enseignants (Visioli, Petiot, & Ria, 2015). Une autre piste consisterait à approfondir la compréhension des phénomènes affectifs en classe en fonction des différents contextes d'enseignement, dans le but de permettre aux enseignants de mieux comprendre leurs élèves et leurs réactions. Pour aller plus loin, il nous semblerait intéressant de poursuivre cette recherche en nous intéressant de plus près à la connaissance fine que possède l'enseignant envers ses élèves et à son effet sur les apprentissages. L'évaluation d'un dispositif de formation à l'enseignement de l'éducation à l'empathie semble être une piste intéressante. Enfin, il nous semblerait également pertinent de compléter cette étude par des recherches complémentaires croisant différents types de méthodes et de données (Petiot *et al.*, in press) pour rendre compte de ce phénomène complexe que sont les émotions. Comme par exemple, des analyses non verbales (Zanna & Jarry, 2018) permettant de rendre compte des émotions sans passer par le langage (Dieu & Llana, 2019 ; Dieu & Roure, 2022 ; Dieu, Llana, Derigny, & Potdevin, 2023).

7. Bibliographie

- Dieu, O., & Llana, C. (2019). Influence de la “ coloration émotionnelle ” des typologies de pratique sur l'implication physique des élèves lors d'un cycle de badminton en EPS. *Revue Enseigner l'EPS, dossier HS 5*, 38-42.
- Dieu, O., Llana, C., Derigny, T., & Potdevin, F. (2023). Impact du degré d'interdépendance entre élèves visé par les formats de jeu sur l'engagement en EPS: l'exemple du badminton 1. *Science & Motricité*, 118(4), 23-32.
- Dieu, O., Llana, C., Derigny, T., & Potdevin, F. (2023). Impact du degré d'interdépendance entre élèves visé par les formats de jeu sur l'engagement en EPS: l'exemple du badminton 1. *Science & Motricité*, 118(4), 23-32.
- Dieu, O., & Roure, C. (2023). Accroître l'intérêt en situation et l'activité physique en adaptant les formats de jeu aux prévalences conatives des élèves : L'exemple du badminton en EPS: *Staps*, N° 138(4), 41-61.
- Durand, M. (2014). Activité humaine, pratiques sociales, et éducation des adultes. In J. Friedrich & J. Pita (Eds.), *Un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 13–37). *Edition Raison & Passions*.
- Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du context scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science* 37, 2, 138.

- Joing, I., & Vors, O. (2015). Victimation et climat scolaire au collège : Zoom sur le cas particulier des vestiaires d'EPS. *Déviance et Société*, 39(1), 51-71.
- Kirk, D. (2020). *Precurity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham et T. Hurden (dir.), *APA educational psychology handbook*, vol. 2. *Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3-31).APA.
- Petiot, O., Desbiens, J.-F., & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *eJRIEPS*, 32.
- Petiot, O., Visioli, J. & Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.
- Petiot, O., Visioli, J., & Kermarrec, G. (in press). 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*, 0(0), 1-16.
- Poizat, G., Durand, M., & Theureau, J. (2016). The Challenges of Activity Analysis for Training Objectives. *Travail Humain*, 79(3), 233.
- Ria, L. (2005). Les émotions. Collection « Pour l'action ». *Revue EPS*.
- Ria, L., & Récopé, B. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. In L. Ria (Ed.), *Les émotions* (pp. 11-30). Paris : Éditions EP&S.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Gallimard.
- Teraoka, E., Ferreira, H. J., Kirk, D. & Bardid, F. (2020). Affective learning in physical education: a systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 1,-14.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octarès.
- Theureau, J. (2016). Cours d'action et savoir-faire. In D.Chevallier (Éd.), *Savoir faire et pouvoir transmettre : Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques* (p. 43-60). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le Vivant*. Seuil.
- Visioli, J., Petiot, O., & Chestakova, M. (2023). Les émotions en contexte scolaire: *Administration & Éducation*, N° 176(4), 9-12.
- Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants?. *Carrefours de l'éducation*, (2), 201-230.
- Zanna, O., & Jarry, B. (2018). 4. Éduquer à l'empathie émotionnelle à l'école ? In *Cultiver l'empathie à l'école* (p. 53-71). Dunod.

Scénariser des situations de vidéoformation à partir de ressources immersives en formation initiale en ÉPS au Québec : une recherche-action collaborative

Vandercleyen, F., Bezeau, D., Savard, M. et Desbiens, J-F.

Faculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke (Canada)

Introduction

En formation à l'enseignement, les situations d'intervention en milieu de pratique sont considérées comme indispensables pour développer des compétences professionnelles (Chaubet et al., 2018 ; Leboterf, 2018). Pour les personnes étudiantes, les stages constituent une occasion unique de vivre des situations authentiques (Lepage et al., 2015). Cependant, il n'est pas toujours possible de recourir à des situations réelles de manière régulière et continue. La pandémie de COVID-19, qui a conduit à la fermeture des établissements scolaires, est un parfait exemple de ce phénomène. C'est pourquoi il est crucial de créer des situations qui reflètent autant que possible la réalité professionnelle future à laquelle les personnes étudiantes seront confrontés.

À ce titre, la captation d'images filmées (vidéos) en contexte réel d'enseignement représente une alternative intéressante. Si sa pertinence en termes de formation est démontrée (Leblanc et Sève, 2012), le développement récent de nouvelles technologies permet d'envisager des avenues inexplorées auparavant. Ainsi, la vidéo à 360 degrés et le recours aux caméras embarquées (type GoPro) sont autant de ressources numériques qui peuvent être exploitées à des fins tant didactiques que pédagogiques (Gaudin et Chaliès, 2015; Major et Watson, 2018). Ce type de vidéo permet à l'étudiant de s'immerger complètement dans la situation et d'en percevoir les enjeux que ce soit sur le plan de la gestion de classe ou sur celui de la didactique (Vandercleyen et Roche, 2021).

Plus spécifiquement, le recours à des vidéos dites « immersives » permet aux personnes étudiantes de réfléchir sur des situations d'enseignement en amont ou en aval du stage, en les aidant à mieux (re)visualiser et à (re)vivre en immersion ces situations (Roche et Rolland, 2020). À ce titre, le projet de recherche-action que nous avons conçu s'inspire notamment des travaux de Roche et Gal-Petifaux (2018) qui ont créé ce type de ressources numériques dans le contexte de la formation des enseignants d'ÉPS en France. Leur plateforme se distingue d'autres plateformes existantes telles que « Neopass@ction » (Ria et Leblanc, 2011) ou encore « Cyberprof » au Canada par la spécificité de l'ÉPS et le type de ressources dites « immersives » mises à disposition des personnes formatrices.

La visée principale de ce vaste projet de recherche-action collaborative (Desgagné et al., 2001) est de co-élaborer, co-expérimenter et co-évaluer des scénarios de vidéoformation à destination des futurs enseignants en ÉPS. Deux questions principales nous mobilisent comme équipe de recherche : comment le recours à ces ressources vidéo contribue-t-il au développement professionnel des personnes étudiantes en ÉPS? Comment les formateurs s'approprient-ils ces ressources vidéo et pour quels usages / finalités pédagogiques?

Objectifs

Plus précisément, le projet poursuit quatre objectifs distincts:

- 1) Capturer des images filmées de pratiques réelles et diversifiées d'enseignants en ÉPS afin d'en extraire des séquences potentiellement mobilisables comme ressources pédagogiques;
- 2) Co-élaborer des scénarios de vidéoformation centrés sur des cibles de formation précises (gestion de classe, didactique, communication, inclusion, etc.) en collaboration avec des personnes formatrices universitaires (PFU) à partir des ressources numériques collectées;
- 3) Documenter l'impact de ces scénarios de vidéoformation sur le développement professionnel des personnes étudiantes (en termes notamment de transformation de leurs conceptions professionnelles et de leur réflexivité);
- 4) Comprendre le processus d'appropriation des scénarios de vidéoformation par les FU et décrire les changements pédagogiques apportés dans leurs activités d'enseignement.

Le présent article s'intéresse plus spécifiquement à l'objectif 2 qui correspond à l'étape de co-élaboration des scénarios de vidéoformation, en rendant compte de la logique d'usage formateurs universitaires en ÉPS.

Ancrages théoriques

Selon Gaudin et Chaliès (2015), il existe deux approches en vidéoformation : l'une normative et l'autre développementale. Dans une approche plus normative, la vidéo est utilisée pour montrer des exemples de « bonnes pratiques » professionnelles ou pour modéliser des situations professionnelles typiques à reproduire pour les formés. Dans une approche davantage développementale, la vidéo sert d'artefact médiateur pour apprendre à analyser une diversité de pratiques professionnelles sous différentes perspectives ainsi que pour stimuler la réflexion des formés (Gaudin et Chaliès, 2015). Dans ce type d'approche, le recours à la vidéo relève davantage du prétexte (Flavier, 2021) dans la mesure où elles

constituent une forme de déclencheur dont la finalité est de susciter le débat ou la « controverse professionnelle » (Clot et Faïta, 2000) plutôt que de servir d'exemples. Selon cette approche, la vidéoformation s'inscrit dans une perspective de mise en débat du métier et de la manière de le réaliser pour en envisager toute la diversité des possibles (Flavier, 2021).

En ce sens, la conception de dispositifs de vidéoformation n'échappe pas à la « logique de l'usage » (Perriault, 2008, cité par Flavier, 2021). Cette idée signifie qu'il est impératif de scinder le concepteur du dispositif de l'utilisateur et de ce qu'il décide d'en faire, avec toute la liberté et l'autonomie qui lui appartiennent. Albero (2010) distingue à ce titre trois caractéristiques dans la genèse d'un dispositif capacitant de type vidéoformation :

- le dispositif idéal (le projet fondateur, tel que conçu initialement);
- le dispositif vécu (sa mise en œuvre effective vécue sur le terrain par les PFU);
- le dispositif fonctionnel de référence (ensemble partagé de règles formelles et de cadres pratiques qui structure l'environnement de formation).

Ce cadrage nous amène à prêter une attention particulière à la façon dont est pensé et conçu le dispositif de vidéoformation en amont dans cette double tension entre les visées des concepteurs-chercheurs (ce que nous voulons que les usagers en fassent), et l'usage réel des formateurs (ce qu'ils en font réellement) animés par des intentions et des dynamiques singulières, parfois contradictoires, notamment en termes d'approche privilégiée (normative vs. développementale). C'est ce que Trouche (2004) entend par processus d'appropriation, au sens de « rendre propre » ou « faire sien » le dispositif, qui signifie de lui donner sens au regard d'une expérience, d'un vécu, d'un projet et d'une image de soi comme formateur (ré)actualisée, et qu'il importe de documenter.

Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans une approche collaborative (Desgagné et al. 2021), dans laquelle tant l'objet que le processus se co-construisent en interaction et en concertation avec les participants, c'est-à-dire dans notre contexte, des personnes formatrices universitaires (PFU) en contexte de formation à l'enseignement de l'ÉPS à l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada).

Pour répondre à notre objectif de documenter l'étape de co-élaboration des scénarios de vidéoformation ainsi que le processus d'appropriation des formateurs universitaires, nous avons élaboré la méthodologie suivante.

Après avoir capté (en 2D et 360°) des situations authentiques d'enseignement impliquant des enseignants expérimentés d'ÉPS, nous avons réalisé une sélection de plusieurs extraits vidéos (n = 30) en fonction de cibles de formation potentielles, en lien avec les compétences professionnelles attendues à différents niveaux du programme de formation (« apprendre à communiquer » (C2); « apprendre à piloter une séquence d'enseignement » (C4); « apprendre à évaluer une séquence d'enseignement » (C5); « apprendre à gérer la classe » (C6) et « apprendre à différencier son enseignement » (C7) (MEQ, 2020). Préalablement, nous avons réalisé un sondage auprès de PFU pour savoir quels étaient leurs besoins, en lien avec leurs activités pédagogiques respectives. Ces extraits vidéo (d'une durée de 2 à 3 minutes) ont été stockées sur une plateforme en ligne (*Sharepoint*), et mis à disposition des PFU.

Nous avons ensuite invité les personnes formatrices universitaires (PFU), sur une base volontaire, à participer à l'étape de co-élaboration des scénarios de formation. Après une rencontre d'information (portant notamment sur les objectifs et les considérations éthiques), nous avons réalisé une première rencontre de « focus-group » avec cinq PFU universitaires. L'objectif de cette rencontre était de les faire réfléchir, individuellement dans un premier temps, puis collectivement dans un second temps, à un usage possible de l'un ou l'autre extrait vidéo au sein de leur activité pédagogique. Il leur était demandé de préciser leurs intentions et leur approche pédagogique, leurs stratégies et leurs modalités d'enseignement ainsi que leurs outils d'évaluation. Ce premier focus-group a essentiellement permis aux participants d'échanger sur leurs conceptions de la vidéoformation, sur des usages possibles dans leurs activités pédagogiques respectives, et sur une ébauche de plan d'action. Environ six semaines plus tard et à la suite de rencontres d'accompagnement individualisées, un deuxième focus-group a permis aux cinq participants de formaliser leur scénario de formation, et de le partager avec leurs collègues. Ces scénarios se présentent sous la manière de « scripts » de formation, dont la forme est variable d'un formateur à l'autre. Cependant, certains invariants peuvent être repérés : mise en contexte de l'extrait, considérations éthiques, intentions de l'enseignant / objectif de l'activité, modalités pédagogiques, cadres d'analyse de l'extrait (à partir de concepts ou modèles théoriques).

Ces données qualitatives ainsi récoltées ont fait l'objet d'une analyse globale de contenu (Bardin, 2013), notamment à partir du double ancrage conceptuel : 1) approche normative versus développementale (Gaudin et Chaliès, 2015) ; 2) caractérisation du dispositif de vidéoformation selon Albero (2010).

Résultats

Nous proposons deux études cas contrastées pour illustrer ce qui ressort de l'analyse préliminaire des données.

La première étude de cas est relative au scénario « idéal » projeté par la PFU dont l'acronyme est DOL. Au sein de son activité pédagogique centrée sur la didactisation des sports de raquette, il envisage la vidéo comme support d'analyse de l'activité conjointe entre l'enseignant et les élèves. Plus précisément, il souhaite que les personnes étudiantes : 1) repèrent des éléments observables dans la vidéo (ex. : les intentions pédagogiques de l'enseignant, les savoir-faire moteurs enseignés, les réalisations des élèves, etc.); 2) analysent les interventions de l'enseignant (précision des consignes, qualité des rétroactions, comportements des élèves, etc.) et leurs effets sur les élèves; dans le but de 3) mettre en évidence des stratégies gagnantes tout en demeurant critique sur les moyens mis en place. Ils demandent enfin aux personnes étudiantes de 4) se projeter dans la planification d'une séance en « tirant profit » de cette analyse. Ce scénario de vidéoformation élaboré par DOL montre un usage de la vidéo qui s'inscrit davantage dans une approche normative. En effet, bien que l'activité passe par une analyse didactique, il s'en sert pour montrer des exemples de situations d'enseignement « typiques » en sports de raquette dans le but d'en extraire des stratégies gagnantes à réinvestir dans leur propre pratique.

D'autres PFU comme DAL (en didactique des jeux collectifs) assument s'inscrire pleinement dans une approche normative en recourant aux extraits vidéo pour donner à voir des pratiques « exemplaires » (et non exemplatives), dans une perspective didactique.

L'autre étude de cas s'intéresse au scénario idéal conçu par le formateur AJB. Ce dernier prévoit de recourir à la vidéo comme « déclencheur de réflexivité » pour les personnes étudiantes. Il anticipe de leur demander de : a) décrire les faits AVANT de ; b) analyser et interpréter la séquence vidéo à partir de leurs savoirs d'expérience issus du stage. Dans un second temps, en confrontant leur analyse aux savoirs issus de la recherche (modèle théorique), une représentation graphique de leur raisonnement pédagogique sera exigée dans le but de les aider par la suite à planifier une séance adaptée pour des élèves à besoins particuliers. Enfin, ce raisonnement pédagogique que les personnes étudiantes auront ainsi développé sera réinvesti dans l'analyse d'autres extraits vidéo (seul, puis partagé en équipe, avec retour en grand groupe) dans le but de développer un regard critique et éclairé sur leur propre pratique. Cette conception et l'usage anticipé du dispositif de vidéoformation tel qu'élaboré par AJB semble davantage s'inscrire dans une approche développementale où une mise en débat du métier (Flavier, 2021) est attendue.

Situés dans cette même approche, d'autres PFU souhaitent un usage des vidéos comme prétexte pour aider les personnes étudiantes à analyser une diversité de situations d'enseignement sous « différentes perspectives ». C'est le cas par exemple pour un formateur en arts du cirque (VAT), ou encore un autre collègue en gestion de classe (SAM).

Avec ces données préliminaires, il est important de préciser que, à ce stade de la recherche, nous avons accès au dispositif idéal (projet fondateur initialement anticipé) et non au dispositif vécu, tel qu'effectivement mis en œuvre et vécu sur le terrain par les personnes formatrices universitaires. En revanche, il est intéressant de noter que les échanges entre PFU, sous la forme de « focus-group », a permis un « brassage d'idées » révélant notamment leurs conceptions de l'apprentissage en contexte de formation à l'enseignement en ÉPS. Ce partage d'intentions, de conceptions et de pratiques pédagogiques a permis, pour certains, de dégager un dispositif fonctionnel de référence, en se mettant d'accord sur un ensemble de règles d'action plus ou moins formelles (ex. : le principe de non-jugement ; l'importance de l'objectivation des faits préalable à l'interprétation) qui doivent, selon eux, impérativement se retrouver dans l'environnement de vidéoformation.

La seconde phase du projet permettra de documenter l'opérationnalisation de ces scénarios de formation « idéels » au sein des activités pédagogique effectives, et de documenter à la fois l'impact de ces scénarios de vidéoformation sur le développement professionnel des personnes étudiantes (objectif 3) ainsi que le processus d'appropriation des scénarios de vidéoformation par les FU. Afin de recueillir le point de vue des personnes étudiantes, nous envisageons une méthode mixte (quanti-quali) : 1) des questionnaires en ligne seront développés à l'attention des personnes étudiantes; 2) des entretiens semi-directifs seront menés de façon complémentaire pour approfondir notre compréhension avec certaines personnes étudiantes au profil contrasté.

S'agissant du point de vue des PFU sur l'implémentation de leur scénario de vidéoformation, un entretien de type auto-confrontation (Theureau, 2010) sera réalisé avec chacun d'eux afin d'appréhender leur activité.

Conclusion et perspectives

Sur le plan de la formation, nous anticipons plusieurs retombées positives: 1) implantation d'une initiative pédagogique innovante au service du développement professionnel de nos personnes étudiantes pour les aider à apprendre à enseigner l'ÉPS; 2) consolidation d'une approche-programme de formation grâce à

l'usage d'une plateforme commune de vidéoformation à l'attention des personnes formatrices universitaires ; 3) stimulation du développement d'un savoir-analyser afin de favoriser la pratique réflexive progressivement autonome des personnes étudiantes en ÉPS, indispensable dans un métier en évolution constante.

Sur le plan scientifique, les retombées épistémologiques anticipées sont les suivantes : 1) décrire différentes formes d'usages de ressources numériques (incluant la vidéo à 360 degrés) dans un environnement de vidéoformation et leur impact sur le développement professionnel de futurs enseignants en ÉPS; 2) comprendre le processus d'appropriation et d'implémentation de ces ressources par les personnes formatrices universitaires.

Références

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université* (p. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, G., et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance*. Presses Universitaires du Québec.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation* 27(1), 33-64.
- Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs*, 55, 17-55. <https://doi.org/10.3917/savo.055.0017>
- Gaudin, C. et Chaliès, C. (2015). Video use in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Paris : Éd. Eyrolles.
- Lepage, M., Karsenti, T. et Grégoire, P. (2015). La formation pratique et les stages en enseignement au Québec. *Formation & Profession*, 23(3), 187-194.
- Leblanc, S. et Sève, C. (2012). Vidéoformation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & Formation*, 72, 47-60.
- Major, L. et Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 49-68.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante*. Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant. Gouvernement du Québec. En ligne.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Revue « Activités »*, 8(2). En ligne.
- Roche, L. et Gal-Petifaux, N. (2018). Une conception participative d'un dispositif de vidéo-formation en ÉPS. Dans C. Gaudin, S. Moussay, S. Flandin, S. Chaliès (dir.), *Vidéoformation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. de 117-142). Éditions L'Harmattan.
- Roche, L. et Rolland, C. (2020). L'usage de la vidéo 360° dans la formation des enseignants pour « entrer » virtuellement en classe. *Médiations et médiatisations*, 4, 27-39.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), 287-322.
- Trouche, L. (2004). Environnements informatisés : quels usages pour quels apprentissages? *Educational Studies*, 55, 181-197.
- Vanderclayen, F. et Roche, L. (2021). La vidéo à 360 degrés au service de la formation initiale des enseignants en ÉPS. *Propulsion*, 34(1), 24-27.

Efficacité de deux approches pédagogiques différentes sur la pratique d'activité physique, la sédentarité et la motivation des étudiants au collégial

Jérôme Leriche, Ph.D.

Faculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke, Qc, Canada.

Au Canada, chaque province est autonome pour gérer son système d'éducation. La province de Québec a développé à la fin des années 1960 des établissements postsecondaires appelés les cégeps. Les 48 établissements publics actuels permettent à la population d'avoir accès à de l'enseignement supérieur en dehors des grands centres urbains sur un territoire qui a trois fois la superficie de la France. Ainsi, après cinq années d'école secondaire, les étudiant(e)s généralement âgés de 17 ans ou plus intègrent les cégeps. Il y a actuellement trois cours d'éducation physique de 30 heures obligatoires réparties sur 15 semaines pour mener à l'obtention du diplôme d'études collégiales qui sanctionne la fin de ce niveau d'étude et permet l'accès à l'université ou à la vie professionnelle.

La pandémie de COVID-19 est venue ajouter un contexte complexifiant la pratique régulière et suffisante d'activité physique (Papaioannou et coll. , 2020). Les étudiant(e)s québécois(e)s qui fréquentent les cégeps n'échappent pas à la baisse mondiale de pratique d'activité physique (PAP) (OMS, 2020). Les enseignantes et enseignants du cours « *Activité physique et santé* », qui est un des trois cours d'éducation physique obligatoires, voient concrètement l'effet de l'inactivité physique chez la population étudiante et se questionnent sur l'efficacité des méthodes utilisées actuellement pour favoriser la PAP.

La méthode traditionnelle pour inciter la PAP hors cours

Afin de favoriser la PAP hors cours, la grande majorité des enseignantes et enseignants des cégeps se basent sur la séquence suivante pour une session de 15 semaines (Bélanger et Beaumont, 2021):

Semaine 2

- Tests de condition physique formatifs (cardiovasculaire et musculaires)
- Bilan et objectifs

Semaines 3 à 13

- Planification/suivi hebdomadaire pour atteindre 150 min par semaine

Semaine 14

- Tests de condition physique sommatifs
- Bilan et évaluation de l'atteinte de l'objectif

L'idée sous-jacente de cette approche est qu'un étudiant ou une étudiante qui fait ses 150 minutes de PAP par semaine devrait avoir de bons résultats dans les tests de condition physique. Sachant qu'une très faible partie de la population étudiante atteint cette recommandation (Leriche et Walczak, 2014), est-ce encore pertinent comme approche ? Quel est l'impact sur la motivation des étudiantes et des étudiants ?

Les organismes qui font des recommandations sur la PAP au Canada (Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE), 2021) ont récemment développé une approche intégrée qui s'intéresse aux mouvements des 18 à 64 ans sur une période de 24 heures. Alors que l'approche traditionnelle semble plutôt viser l'atteinte des 150 minutes de PAP par semaine, les nouvelles directives encouragent à essayer de progresser, quel que soit le point de départ.

La méthode continue pour inciter à la PAP hors cours

Dans cette recherche, nous souhaitons tester une méthode pédagogique que nous qualifions de continue pour favoriser la PAP hors cours. L'idée générale de cette approche est d'augmenter de façon réaliste la PAP quotidienne par rapport au point de départ et de diminuer les comportements sédentaires. Voici comment s'opérationnalise cette approche :

À la suite d'expérimentation d'activités à forte mobilisation cardiovasculaire (entraînement rythmique ou course de 3 km) et musculaire (circuit d'entraînement) l'étudiante ou l'étudiant fait un portrait actuel de sa PAP. Il identifie également son volume de PAP et ses comportements sédentaires par semaine. À la lumière de ces deux paramètres, les étudiantes et étudiants se fixent comme objectif d'atteindre un palier supérieur à celui qu'ils occupent actuellement. Le tableau 1 présente ces paliers.

Paliers	1	2	3	4	5	6
PAP (minutes/jour)	0-9	10-19	20-29	30-39	40- 49	50 et +
Sédentarité (heures/jour)	11h01 -10 h	10h01 -11 h	9h01- 10 h	8h01- 9 h	7h01 -8 h	7 h et moins

Tableau 1 : Paliers de PAP et de sédentarité à atteindre chaque semaine

En identifiant quotidiennement les paliers atteints, nous faisons l’hypothèse que les étudiantes et les étudiants vont percevoir avoir un meilleur contrôle sur leur PAP et leur sédentarité qu’avec l’obligation de l’atteinte des 150 min par semaines. Nous faisons également l’hypothèse que cette approche pourrait avoir un effet sur la motivation autodéterminée des étudiantes et étudiants.

Ainsi, l’objectif général de cette recherche est de décrire et comprendre l’efficacité de deux approches pédagogiques différentes sur la pratique d’activité physique, la sédentarité et la motivation des étudiants au collégial. Plus précisément, nous souhaitons 1) Évaluer les impacts de l’approche traditionnelle et ceux de l’approche continue sur les niveaux d’activités physiques et de sédentarité; 2) Évaluer les impacts de l’approche traditionnelle et ceux de l’approche continue sur les niveaux de motivation des étudiantes et étudiants.

Le cadre théorique de l’autodétermination pour comprendre la motivation

La motivation étudiante et la PAP sont au cœur de cette recherche. Standage et Ryan (2020) ainsi que Ntoumanis et coll. (2021) précisent que lorsqu’on étudie les liens entre la TAD et le domaine de l’activité physique, comprendre les types de motivation et leurs positionnements sur un continuum est indispensable. Ce continuum va de l’amotivation (absence de motivation) à la motivation extrinsèque (qui se décline en quatre niveaux du plus contrôlé au plus autodéterminé de la motivation) pour terminer par la motivation intrinsèque (la forme la plus autodéterminée) (Ryan et Deci, 2018). Dans cette recherche, nous allons donc évaluer l’évolution des types de motivations selon l’approche vécue au cours d’une session de 15 semaines.

Méthodologie

Cette recherche s’inscrit dans un devis quasi expérimental avant-après avec groupe contrôle non équivalent (Fortin et Gagnon, 2016, p. 236). Nous avons réalisé

deux temps de mesures (semaine 2 et semaine 13) durant lesquelles nous avons passé des questionnaires en ligne pour décrire la PAP déclarée et les niveaux de motivations. Pour la PAP, nous avons choisi les questionnaires validés en français du *Global physical activity questionnaire* (OMS, 2006) et pour les types de motivations le *Sport Motivation Scale-II* (Pelletier et coll, 2019).

Notre échantillon était composé de 335 étudiant(e)s de 16 à 37 ans ($M = 18,11$, $ÉT = 2,20$). La majorité des répondants étaient des femmes (54,5%), 44,2 % étaient des hommes et 1,3% ne s'identifiaient pas à un genre particulier. Deux enseignantes ont participé à cette recherche avec leurs groupes ($N=132$ étudiant(e)s) pour l'approche contrôles (traditionnelle) alors que deux autres enseignantes ont mis en place l'approche expérimentale ($N=203$ étudiant(e)s).

Résultats et discussion

Nous avons comparé les différences de moyennes entre les deux temps de mesure pour les variables à l'étude (test t pour échantillons appariés). Les tailles d'effets sont rapportées à l'aide du d de Cohen. Cohen (1988) précise que le d doit être supérieur à 0.2 pour pouvoir dire qu'il y a un effet statistiquement significatif.

Le tableau 2 permet d'évaluer les effets de l'approche traditionnelle et ceux de l'approche continue sur les niveaux d'activités physiques et de sédentarité.

Tableau 2 : Différence de moyenne entre le temps 2 et le temps 1 selon le groupe pour l'activité physique

	Groupes contrôles			Groupes expérimentaux			t	d
	N	M	É-T	N	M	É-T		
Activité physique intense (min/semaine)	142	-9,47	202,7	215	4,6	147,08	-0,71	-0,08
Activité physique modérée (min/semaine)	141	13,09	214,97	215	19,76	167,35	-0,31	-0,04
Activité physique totale (min/semaine)	142	4,15	302,76	215	24,36	174,16	-0,72	-0,09

Aucune variable ne présente de différences significatives au plan statistique. Toutefois, les groupes expérimentaux présentent des moyennes d'activité physique modérée et intense légèrement plus élevées que les groupes contrôles au temps 2 par rapport au temps 1. Des analyses plus fines permettent de montrer que les niveaux de PAP rapportés sont généralement faibles et 28,6 % des répondants(e)s déclarent ne pas faire de PAP. Parmi les répondants, 55,9 % n'atteignent pas les 150 min de PAP par semaine recommandées par l'OMS au temps 2.

Pour la motivation mesurée à l'aide de l'EMS 2, nous n'avons pas non plus trouvé de différences significatives dans les tests *t* selon le groupe comme le démontre le tableau 3.

Tableau 3: Différence de moyenne entre le temps 2 et le temps 1 selon le groupe pour les types de motivation.

	Groupes contrôles			Groupes expérimentaux			t	d
	N	M	É-T	N	M	É-T		
Motivation intrinsèque	132	4,14	6,04	203	4,64	6,11	-0,72	-0,08
Motivation intégrée	132	3,28	5,45	203	3,2	5,28	0,13	0,02
Motivation identifiée	132	4,32	5,95	203	4,17	6,27	0,21	0,02
Motivation introjetée	132	2,95	5,66	203	3,59	5,35	-1,05	-0,12
Motivation externe	132	0,94	3,33	203	0,56	3,21	1,05	0,12
Amotivation	132	0,39	3,75	203	0,61	3,81	-0,52	-0,06

Nos résultats sur la motivation rejoignent ceux de la PAP puisqu'il n'y a pas de différences significatives selon l'approche testée pour les variables observées.

Conclusions

Cette recherche démontre que malgré la pandémie, les niveaux de PAP ont légèrement augmenté puisque 37,7% des étudiant(e)s de cégep faisaient les 150 min recommandées en 2012 (Leriche et Walczak, 2014). Ils sont aujourd'hui 44,1 % à atteindre cette recommandation. Cependant, aucune des deux approches testées n'a eu d'effet significatif sur la PAP et la motivation. La réflexion de supprimer les tests de condition et physique et de rapporter la réflexion sur la PAP quotidienne plutôt

qu'hebdomadaire n'a pas eu les effets anticipés. Ces résultats diffèrent des précédentes études qui avaient observé des augmentations de PAP et de motivation autodéterminée à la suite des cours d'EPS au cégep (Leriche et Walczak, 2014). Des recherches plus approfondies pourraient se pencher sur de grands écarts entre les étudiant(e)s et entre les genres sur les niveaux PAP.

Références

- Bélangier, C. et Beaumont, S. (2021). *Santé et activité physique* (3^e éd.). Anjou : Les Éditions CEC.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Leriche, J. et Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens*. Rapport de recherche PAREA, Cégep de Sherbrooke.
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Williams, G. C. (2020). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 15(2), 214–244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529>
- Organisation mondiale de la santé (2006). *Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques (GPAQ)*. Genève, Suisse.
- Organisation mondiale de la Santé (2020). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité : en un coup d'oeil*. Genève : Éditions de l'OMS.
- Papaioannou, A. G., Schinke, R. J., Chang, Y. K., Kim, Y. H. et Duda, J. L. (2020). Physical activity, health and well-being in an imposed social distanced world. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(4), 414-419. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1773195>
- Pelletier, L G., Rocchi, M., Guertin, C. Hébert, C. et Sarrazin, P. (2019) French adaptation and validation of the Sport Motivation Scale-II (Echelle de Motivation dans les Sports-II), *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17:3, 232-249, doi:[10.1080/1612197X.2017.1339729](https://doi.org/10.1080/1612197X.2017.1339729)

Ryan, R.M et Deci, E.L. (2018). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.

Société canadienne de physiologie de l'exercice (2021). *Les directives canadiennes en matière d'activité physique pour les adultes (18-64 ans)*. Téléchargé à l'adresse : https://csepguidelines.ca/language/fr/directives/adultes_18-64.

Standage, M., et Ryan, R. M. (2020). Self-determination theory in sport and exercise. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund, & N. Boiangin (Eds.), *Handbook of sport psychology: Social perspectives, cognition, and applications* (4th ed., pp. 37–56). John Wiley et Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch3>

Avis des étudiants en sciences de la motricité sur la mise en place d'un cycle de formation consacré aux TICE

Catherine Theunissen, Bruno Firquet & Marc Cloes

Service Intervention et Gestion des Activités Physiques et Sportives, Département des Sciences de la motricité, Université de Liège, Belgique.

Introduction et revue de littérature

Quel que soit le milieu professionnel, il est désormais impossible de se priver des technologies. En effet, celles-ci prennent de plus en plus de place, y compris dans le domaine de l'éducation. Les responsables des programmes de formation semblent ainsi tout naturellement attirés par les TICE présents dans la société. Ceux-ci sont dès lors progressivement intégrés dans les programmes scolaires, avec un léger temps de retard (Zhao & Franck, 2003). Dans le milieu plus spécifique de l'éducation physique (EP), Thomas & Stratton (2006) ont mis en évidence que 92% des enseignants considèrent que les TICE représentent une véritable plus-value dans leur domaine. En Belgique francophone, l'intégration des TICE fait partie des recommandations formulées dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, l'objectif étant d'apporter une plus-value dans le travail des enseignants et/ou de favoriser les apprentissages des élèves (Collard, De Lièvre & Dupont, 2018).

L'optimisme théorique lié à la vision du changement s'avère quelque fois plus chaotique en pratique. En effet, une étude menée par Delacharlerie, Fiévez, Lennertz et Lumen (2018) met en évidence les lacunes de la formation des enseignants dans le milieu des TICE. Ceux-ci semblent manquer de connaissance pour intégrer les outils à leur pratique professionnelle. Dans le même ordre d'idée, Firquet, Theunissen, Cloes & Mouton (2022) ont interrogé des étudiants en Sciences de la motricité de l'Université de Liège pour constater également un manque d'information/de formation des futurs diplômés dans ce domaine.

En matière de formation aux nouvelles technologies, Gentil et Verdon (2003) proposent plusieurs voies : l'autoformation, les contacts extérieurs avec le milieu professionnel, un accompagnement ou un appui en situation professionnelle, des stages dans le cadre de la formation initiale (professionnelle ou non) et des stages dans le cadre de la formation continue. L'autoformation des enseignants semble une perte de temps dans ce domaine (Coen, 2012) et assez démotivante pour les participants (Heutte, 2008). Par ailleurs, en moyenne, 35% des enseignants belges francophones ont été formés aux TICE lors de leur formation initiale et 56% en formation continue (Henry, 2015).

Cette recherche repose sur le modèle heuristique du processus d'enseignement-apprentissage (Cloes & Roy, 2010). Son objectif consiste à proposer un cycle innovant d'activités dédié aux TICE à un groupe d'éducateurs physiques en formation puis à récolter leurs feedbacks et représentations quant à son utilité. La formation s'inscrit dans le modèle de Tricot, Plégat-Soutjis, Camps, Amiel & Morcillo (2003) et respecte les trois dimensions visant la transposition future des outils proposés : l'utilité théorique, l'utilisabilité pratique et l'acceptabilité sociale.

Nous nous proposons de répondre aux questions suivantes : (1) Quelles sont les représentations des étudiants vis-à-vis des outils numériques dans l'enseignement de l'EPS ? ; (2) Comment la formation suivie agit-elle sur le désir de les intégrer dans la pratique future ? ; (3) Quels sont les usages préférentiels des étudiants ?

Méthodologie

La présente étude fait suite à une première recherche réalisée en 2020-2021 sur les représentations d'étudiants en EP à l'égard du numérique (Firquet *et al.*, 2022). Démontrant le manque d'information/de formation des étudiants à propos des TICE, la section des Sciences de la motricité de l'ULiège a décidé de mettre sur pied un cycle de formation consacré à l'exploitation des TICE dans l'enseignement des APS.

La population étudiée est celle des 3^{èmes} années de bachelier. Le cycle proposé s'est déroulé entre mars et avril 2021. Il est composé de 2h de théorie, 1h30 de pratique accompagnée et 5x2h de prestations pédagogiques. Les 17 étudiants ont entre 19 et 22 ans ; 13 d'entre eux n'ayant jamais entendu parler des TICE. Avant la formation, sept étudiants n'ont pas d'ambitions particulières vis-à-vis des nouvelles technologies alors que sept autres ont pour souhait de les intégrer, par la suite, à leurs futures activités d'encadrement (école, clubs sportifs...).

La séance théorique s'est déroulée en période Covid, en visioconférence, au moyen de l'application LifeSize. Elle est divisée en deux modules : le premier est consacré à la théorie générale sur les TICE et le second concerne la présentation d'outils directement exploitables par les étudiants sur le terrain. Les applications sont triées et présentées suivant une classification respectant les cadrans du modèle de la gestion de classe proposé par Caron (1997) : gestion des relations, gestion des contenus, gestion organisationnelle et gestion des apprentissages. Une fois la partie théorique achevée, un carnet de formation est distribué en format électronique via la plate-forme institutionnelle.

Pour la partie pratique et la prise en main des outils TICE, 10 tablettes ont été mises à disposition des étudiants. Il s'agit d'Ipad de 7^{ème} génération, sous le système d'exploitation d'IpadOS, sur lesquelles plusieurs applications avaient été préalablement installées dans le cloud. Les étudiants sont autorisés à utiliser leur propre matériel mais, par respect du RGPD, ils ne peuvent conserver les données (audio, vidéo...). Celles-ci doivent être supprimées en fin de séance. Les étudiants sont répartis en binômes et sont invités à suivre une feuille de route proposant différentes tâches. Le formateur est présent tout au long du cours pour répondre aux questions et offre son soutien pour l'exploitation des outils disponibles.

Pour terminer ce module, chaque participant est chargé de préparer et animer une séance pratique de 20 minutes en intégrant les nouvelles technologies. La prestation est évaluée par le chercheur à l'aide d'une grille bien connue des étudiants. Par ailleurs, un débriefing collectif de chaque prestation est réalisé dans la foulée.

Dans les sept jours suivants la formation, les étudiants sont conviés à un entretien semi-structuré, en présentiel. Le questionnaire traite des éléments retenus de la partie théorique, des compétences visées en début de formation, de leur degré d'atteinte en fin de parcours et de la mise en pratique lors du micro-enseignement. Quelques questions portent sur l'avenir professionnel des étudiants et leurs ambitions futures par rapport aux outils numériques. Enfin, une analyse SWOT personnelle est demandée à chaque sujet concernant leur maîtrise des TICE. Les échanges sont enregistrés à l'aide d'un dictaphone puis entièrement retranscrits afin de permettre une analyse de contenu. Les données sont anonymisées et encodées dans un fichier Excel. Les fidélités en inter- et intra-analyste(s) ont été vérifiées et dépassent le seuil d'accords recommandés (>85%). En mai 2021, une restitution des résultats a été organisée avec les participants afin de présenter les informations récoltées au travers de cette recherche. Cette ultime étape a permis de préciser certains points et de conscientiser les étudiants par rapport à leur vécu.

Résultats et discussion

Limitée à 3h30, la formation est apparue trop courte aux yeux des étudiants. Ils semblent demandeurs d'un cycle plus poussé sur le sujet. Le projet lié à cette étude était en effet de courte durée. Une réflexion doit à présent être menée au sein de la section pour vérifier la pertinence d'un module plus conséquent, sachant que certains outils sont également présentés et utilisés, en parallèle, au sein d'autres cours pratiques. Un relevé des outils et applications sur l'ensemble du programme pourrait également s'avérer utile afin de faire le point.

Lorsque l'on compare les interviews pré- et post-formation, nous pouvons constater un changement d'attitude des étudiants à l'égard de l'usage des TICE. A la fin de l'expérience, ils semblent être attirés par les outils leur permettant de mieux gérer l'organisation des séances, dans le but de gagner ou maîtriser le temps, gérer les scores, établir les équipes, proposer différentes formes de compétitions... Ces résultats rejoignent ceux de Lefebvre et Fournier (2014). La maîtrise des outils reste cependant un élément crucial (Rumo & Melly, 2013) et les étudiants semblent bien conscients de cet aspect.

La possibilité d'augmenter la motivation chez les élèves est un élément qui incite les étudiants à vouloir utiliser les TICE. L'apport de nouveaux outils (n=6), la ludification de parties de séances (n=4) ou encore le fait de pouvoir créer des situations pédagogiques impossibles à mettre en place sans les TICE sont des éléments qui les attirent également. A l'image du sujet 17, les commentaires liés aux aspects motivationnels vont cependant dans le sens de la prudence : « *Je pense que si on en faisait tout le temps, à chaque séance [...], il n'y aurait plus cet aspect de nouveauté. Je pense que c'est à faire avec modération* ».

En utilisant les TICE à bon escient, les étudiants expliquent qu'ils sont ainsi capables de fournir un nombre de feedbacks plus important en cours de séance : « *...permettre à l'intervenant de pouvoir s'occuper d'autre chose que de l'organisation... mieux corriger la technique* » (sujet 4). La littérature de Viau (2005) va également dans ce sens.

L'autonomie des élèves dans leurs apprentissages semble intéresser également les étudiants. Grâce aux outils proposés, les élèves ont l'occasion de procéder à leur auto-évaluation. Ils bénéficient ainsi d'une plus grande liberté d'action. Un étudiant souligne la possibilité d'individualiser davantage les séances. Ces différents éléments sont présents dans les textes de Vincent (2002) et Karsenti & Fievez (2013).

Les outils que les étudiants considèrent comme les plus intéressants sont principalement des aides à l'organisation des séances (Rumo & Melly, 2019), ceux qui sont susceptibles d'augmenter la motivation chez les élèves et ceux qui permettent l'utilisation de la vidéo. En fin de la formation, les étudiants se sentent, à l'unanimité, davantage prêts à intégrer les TICE manipulés au sein de leurs pratiques futures.

De manière assez lucide dans leurs analyses, 11 étudiants signalent qu'il est important de réfléchir à l'utilité réelle des TICE avant de les mettre en place sur le terrain. D'après le sujet 2 : « *la technologie, c'est à double tranchant [...] ça peut donner des effets négatifs, des conséquences négatives ou alors être très bénéfique pour l'élève en fonction de comment on l'utilise. Donc, il faut faire attention* ». Un autre point, signalé par 8 étudiants concerne le fait qu'en introduisant des outils numériques, l'enseignant pourrait se heurter à d'autres soucis.

Ainsi, le sujet 11 se remémore ses années passées et explique : « *Moi, à 16 ans, si on me dit ‘Prends ton téléphone’, je ne sais pas si je vais directement sur l’application pour le cours...* ». Ce même étudiant (ainsi que deux de ses condisciples) s’interroge par rapport au droit d’images : « *Les menaces, c’est aussi une vidéo sur Internet [...], les dérives avec Instagram, Snapchat...* ». Le cyberharcèlement représente effectivement une problématique à laquelle tout enseignant se doit d’être vigilant pour les prévenir et réagir de façon adaptée (Cross, Shaw, Barnes, Monks, Pearce & Epstein, 2015). En 2013, l’équipe de Kubizewski soulignait d’ailleurs, que 16,4% des jeunes avaient été victimes de cyberharcèlement en milieu scolaire. L’intégration des nouvelles technologies doit donc toujours se faire avec prudence, bienveillance et sous le contrôle strict de l’enseignant. Cinq étudiants expliquent tout de même que les TICE ne sont pas toujours indispensables. En effet, pour certains aspects comme la formation des équipes ou le comptage des points, les « anciennes méthodes » restent d’actualité et très efficaces. Lors de la mise en application, deux étudiants se sont rendu compte que la multiplication des outils pouvait rendre la tâche complexe à l’enseignant : « *On peut vite s’y perdre si on a une tablette là ? On lance le chrono. On lance vidéo delay... Il faut quand même rester concentré sur l’objectif premier qui est l’apprentissage des élèves* » (sujet 10). Un dernier aspect intéressant est la conscientisation des futurs enseignants au temps passé sur les écrans par les élèves. La revue systématique de Tang, Werner-Seidler, Tork, Mackinnon & Christensen (2021) a mis en évidence que les jeunes passent de plus en plus de temps devant des écrans et que cela peut avoir des effets délétères sur leur santé. Cinq étudiants s’interrogent donc sur la pertinence de les intégrer à nouveau dans les cours d’EP : « *Ils sont déjà tellement dessus que je ne sais pas si les pousser à aller encore dessus est une bonne idée* » (sujet 14).

Conclusions et perspectives

Dans les limites de l’étude, avec un cycle de formation assez court et un nombre de sujets restreint, le dispositif proposé permet d’espérer une transposition des acquis dans la pratique professionnelle des futurs enseignants. Celle-ci reste certainement à étudier et à mettre en relation avec la manière avec laquelle les étudiants s’approprient réellement les outils qui leur sont proposés pendant la formation.

Les étudiants ont jugé la formation trop courte mais positive. Trois des quatre compétences visées lors de toute formation ont été abordées. La première concerne le développement d’un regard critique. A ce propos, les étudiants semblent assez conscients des limites des outils manipulés ainsi que des contraintes et des conséquences liées à leur utilisation. La seconde compétence visée est de développer une vue d’ensemble des outils. C’est l’objectif

que nous avons ciblé en proposant des applications jugées comme pertinentes dans le cadre des cours d'EP. La troisième compétence est la capacité de maîtriser et d'utiliser concrètement ces TICE. Grâce à la partie pratique puis la réalisation d'une prestation pédagogique, les étudiants ont été impliqués directement dans leur processus d'apprentissage. La quatrième compétence, liée à la transposition dans le milieu professionnel, ne pourra être explorée que dans les années à venir.

Une des perspectives serait à présent de suivre ces étudiants, au-delà de leur parcours universitaire, et de vérifier s'ils mobilisent effectivement les TICE au sein de leurs enseignements. Une comparaison avec d'autres groupes n'ayant pas eu l'opportunité de suivre le module pourrait également s'avérer intéressante. D'un point de vue académique, répéter cette formation et l'adapter en fonction des commentaires des étudiants permettrait d'améliorer la formule et de mieux répondre aux attentes.

Références bibliographiques

Caron, J. (1997). Quand revient septembre... Montréal : Chenelière Education.

Cloes, M., & Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique : du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. In M. Musart, M. Loquet, G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques* (pp.13-33). Paris, France : Revue EP.S.

Coen, P.-F. (2012). Formation aux TICE des formateurs d'enseignants : un tissage entre formation et autoformation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 136-147. <https://doi.org/10.7202/1012907ar>

Collard, A.-S., De Lièvre, B., & Dupont, J.-P. (2018). *Pacte pour un enseignement d'excellence : Consortium 8 : « Education par le numérique » : rapport final 2018.*

Cross, D., Shaw, T., Barnes A., Monks, H., Pearce, N. & Epstein, M. (2015). « Évaluation de la capacité des personnels scolaires australiens à identifier et prendre en charge les problèmes de cyberharcèlement », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 91-108. URL : <http://journals.openedition.org/dse/823> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.823>

Delacharlerie, A., Fiévez, A., Lennertz, S., & Lumen, J. (2018). Baromètre Digital Wallonia Education & Numérique 2018. Jambes. DOI : 10.2143/KAR.25.0.504988

Firquet B., Theunissen, C., Cloes, M., & Mouton, A. (2022). *Mise en place d'un cycle de formation spécifique sur les TICE en Sciences de la motricité : Attentes des étudiants* [Poster presentation]. Colloque ARIS, Bordeaux, France. <https://hdl.handle.net/2268/293737>

Gentil, R. & Verdon, R. (2003). Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. DEPP, n° NE 03.04. Consulté le 04 novembre 2024 : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/les-ressources-de-la-depp.aspx>

Henry, J. (2015). *Maîtrise des TIC en Belgique francophone : de la boîte à outils de l'enseignant à l'ébauche d'un curriculum de formation.* Colloque International en Éducation, Montréal, Canada.

Heutte, J. (2008). Autodétermination, auto-efficacité, autotélisme : les conditions de l'efficacité collective, communication orale à l'occasion du Symposium "Société de la 6 / 6 connaissance et de l'apprenance : regards croisés", 2-3 octobre 2008, Paris - La Sorbonne.

Karsenti, T. & Fievez, A. (2013). L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada). Montréal, QC : CRIFPE.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., & Rusch, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence : problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale*, 39(2), 77-84. DOI : 10.1016/j.encep.2012.01.008

Lefebvre, S. & Fournier, H. (2014). Utilisations personnelles, professionnelles et pédagogiques des TIC par de futurs enseignants et des enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(2), 38-51. <https://doi.org/10.7202/1035634ar>

Rumo, J. & Melly A. (2019). « Le long chemin de l'intégration des tablettes tactiles dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive : récit d'expérience d'un formateur d'enseignants », *eJRIEPS* [En ligne], Hors-série N° 3 | 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3493> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3493>

Tang, S., Werner-Seidler, A., Torok, M., Mackinnon, A. J., & Christensen, H. (2021). The relationship between screen time and mental health in young people : A systematic review of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 86, 102021. DOI: [10.1016/j.cpr.2021.102021](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102021)

Thomas, A. & Stratton, G. (2006). What we are really doing with ICT in physical education: a national audit of equipment, use, teachers attitudes, support, and training. *British Journal of Educational Technology*, 37(4), 617-632. DOI : [10.1111/j.1467-8535.2006.00520.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00520.x)

Tricot, A., Pléat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A., (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (dir.), EIAH2003. Environnements informatiques pour l'apprentissage humain. Actes de la conférence CJLT/RCAT Vol. 44(1). Les natifs du numérique aux études : enjeux et pratiques 23 EIAH 2003 (p. 391-402). Paris, France : INRP. <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>

Viau, R. (2005). 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre, Université de Sherbrooke.

Vincent J. (2002). Les TIC à l'école. Paris : Bordas pédagogique, Formation des enseignants. Enseigner.

Zhao, Y. & Franck, K. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840. DOI: [10.3102/00028312040004807](https://doi.org/10.3102/00028312040004807)

Les effets transformatifs des situations d'entretien sur le développement continu des sportifs de haut niveau

HUET Benoît¹, LEBLANC Marine¹, TERRIEN Eric², SAURY Jacques¹

¹ Nantes Université, Motricité – Interactions – Performance, MIP, UR 4334, F-44000 Nantes, France

² Univ Rouen Normandie, Normandie Univ, CETAPS UR 3832, F-76000 Rouen, France

Introduction

La pratique des sportifs de haut niveau, experts de leur discipline, se caractérise par l'exploration continue de nouvelles façons de progresser (Toner et al., 2021a). Ce processus visant l'amélioration continue de la pratique s'appuie sur une activité réflexive prenant de multiples formes (Montero, 2016; Montero et al., 2021), y compris en cours d'action (Christensen et al., 2016).

Il est pourtant souvent considéré dans les travaux en psychologie du sport que le fait de travailler sur les dimensions réflexives, conscientes, des actions engagées par le sportif pourrait avoir un effet délétère sur la recherche de la haute performance (Hauw, 2009). L'idée généralement avancée est que les sportifs élites ont totalement automatisé une large part de leur pratique, en particulier les gestes techniques, et qu'ils les mettent en jeu sans avoir recours à une réflexion consciente. Certains auteurs avancent même l'idée que le fait de porter de l'attention sur l'action en cours est contre-productive pour l'exécution d'une habileté de haut niveau (e.g., Beilock et al., 2002). Pourtant, ces dernières années, des travaux menés dans une perspective phénoménologique (e.g., Christensen et al., 2016; Montero, 2016; Toner et al., 2021b; Toner & Moran, 2014) ont mis en avant le rôle des dimensions préréflexives et réflexives dans l'entraînement visant l'amélioration des performances.

Les travaux visant à documenter et analyser ces dimensions s'appuient sur différentes méthodes, telles que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003), les *event-focused interviews* (Jackman et al., 2022; Swann et al., 2016), ou encore les entretiens d'autoconfrontation (EAC) utilisés dans le programme de recherche empirique et technologique du Cours d'action (Theureau, 2006, 2015).

Les EAC visent à favoriser l'expression de la conscience préréflexive des sportifs pour documenter et analyser les expériences qu'ils vivent au cours de leur pratique (Terrien, Huet, et al., 2024). En confrontant le sportif à des traces de son activité passée et en utilisant des relances appropriées, il s'agit de l'aider à re-vivre la situation d'entraînement ou de compétition considérée, et à accéder aux différentes dimensions de l'expérience vécue. Au cours de l'entretien, une attention particulière

est portée par le chercheur ou la chercheuse au fait que le sportif situe bien son discours dans le registre de la réévocation de la situation et de la description de son activité et de son expérience « à ce moment-là », sans chercher à l'analyser, l'expliquer, ou la justifier. Durant l'entretien, il s'agit pour l'interviewer, en usant de différentes techniques, de maintenir l'acteur dans un état de présence à l'expérience passée (Poizat et al., 2023).

Le paradoxe de l'autoconfrontation

Il existe dans ces entretiens d'autoconfrontation ce que Theureau (2010) appelle un paradoxe : l'acteur est en effet placé au cours de l'entretien dans une position idéale pour analyser son activité (ex. donnant accès grâce à la vidéo à de multiples informations sur la performance réalisée), alors qu'il lui est demandé de se contenter de raconter, commenter son expérience vécue, sans se mettre en position d'analyste de celle-ci. Terrien et al. (2024) avancent l'idée que c'est à la fois la proximité et l'écart entre l'expérience vécue en situation et l'expérience telle qu'elle est « revécue » au cours de l'entretien qui produit pour les sportifs un espace propice au développement d'une activité réflexive sur les expériences passées, tout en permettant la documentation de la conscience préreflexive rattachée à cette expérience.

Les effets de l'EAC sur le développement de l'activité

Ainsi, Terrien et al. (2024) soulignent qu'il convient de s'interroger sur les processus pouvant conduire au développement d'une activité réflexive du sportif sur sa pratique à partir d'une exploration de la conscience préreflexive des acteurs.

A notre connaissance, peu de travaux se sont intéressés aux effets de l'EAC sur le développement de l'activité. Dans le champ de la formation, nous pouvons mentionner le travail de Sève et Adé (2003) qui avaient mis en évidence la construction chez un enseignant stagiaire de nouvelles connaissances sur l'enseignement, au cours d'un EAC portant sur sa propre pratique. Les auteurs avaient pour cela réalisé avec l'enseignant stagiaire un EAC sur la situation d'EAC elle-même. Leblanc et Azéma (2018) ont également pu mettre en lumière comment un meneur expert d'attelage a pu interroger sa pratique de « formateur » grâce à une prise de conscience de ses propres actions lors de la confrontation à sa propre activité. Ces auteurs pointaient déjà l'intérêt d'une approche expérientielle du développement professionnel passant notamment par l'explicitation de son expérience, propice au déclenchement d'une autoréflexion permettant de réaliser certains apprentissages.

Dans le domaine de la performance sportive, Saury et al. (2010) ont mentionné, dans une étude portant sur la coordination entre rameurs en aviron, l'impact favorable du travail mené à partir des EAC, en particulier sur le développement de ressources réflexives partagées entre les athlètes et les entraîneurs. M. Leblanc (2023) a également mis en évidence, dans le cas d'une étude de l'activité d'écuyers du Cadre noir de Saumur, les effets en termes de développement professionnel de la participation répétée à des EAC. Hauw (2018) préconise, quant à lui, la mise en place d'interventions qualifiées d'énactives, s'appuyant sur l'analyse des dimensions expérientielles de l'activité. Il s'agirait de faciliter pour l'athlète l'exploration de ses « énactions passées », en s'appuyant sur des traces riches de cette activité, pour ouvrir la possibilité d'expérimenter et de tester de nouvelles énactions dans l'activité à venir.

Les différentes recherches mentionnées font le constat des effets transformatifs des EAC et de leur potentiel de développement pour l'activité. Toutefois, l'exploration des processus en jeu dans le paradoxe de l'autoconfrontation mentionné par Theureau (2010) reste à mener. Cette étude visait spécifiquement à comprendre comment l'expression de la conscience préreflexive au cours des EAC affecte le processus de développement continu des athlètes et de leur pratique.

Les enseignements issus de deux recherches menées avec des sportifs de haut niveau

Cette étude prend appui sur deux recherches. La première a été conduite entre septembre 2019 et décembre 2022 dans le cadre d'un projet doctoral intégré à un projet collaboratif développé par le laboratoire MIP de Nantes Université (UR 4334) et le Cadre noir de l'Institut Français du Cheval et de l'Équitation (IFCE). Dans le cadre de cette recherche, l'activité de deux écuyers¹, experts dans le travail des sauts d'école², a été analysée du point de vue de l'expérience de leur pratique commune avec les chevaux.

La seconde recherche a été menée entre 2020 et 2024 dans le cadre du projet ANR « Du carbone à l'or olympique (CToOR) » (Programme prioritaire de recherche « Sport de très haute performance), développé par un consortium de laboratoires de recherche universitaires en collaboration avec la Fédération Française de Voile et les équipes de France de voile olympique.

¹ Les écuyers sont les instructeurs du Cadre noir, lieu de formation des cadres supérieurs de l'équitation situé à l'IFCE - site de Saumur.

² Les sauts d'école, aussi appelés « airs relevés », pratiqués au Cadre noir de Saumur, regroupent trois mouvements réalisés à pied ou montés : la courbette, la croupade et la cabriole (pour une présentation des sauts d'école sur le site du Cadre noir : <https://www.ifce.fr/cadre-noir/le-cadre-noir/le-cadre-noir/sauts-decole/>). Les chevaux spécialisés dans la pratique des sauts d'école sont appelés « Sauteurs ».

Le constat d'une adhésion forte à l'EAC

L'analyse des EAC conduits dans les deux recherches mentionnées, comme les éléments reportés dans les notes ethnographiques rassemblées au cours des études, mettent en évidence l'intérêt que les sportifs trouvent à ces entretiens et comment ces derniers permettent d'engager une réflexion sur leur propre pratique, comme le montrent les exemples ci-dessous.

Exemple 1 : extrait de verbatim de la fin d'un EAC avec l'écuyer E et la chercheuse C, portant sur une séance de travail à la main avec un cheval sauteur (décembre 2020)

E : C'était intéressant en tous cas ! C'est intéressant de voir, c'est intéressant... En fait, euh, je veux dire, c'est... hyper riche, là ce que... ((Montre l'écran de l'ordinateur)). D'un point de vue technique pour moi ((se désigne du doigt)) aussi, hein ? Euh... **Je ne fais pas que te rendre service ((en participant à l'entretien)), tu me rends service en fait, parce qu'on ne le fait jamais...** ((Montre la vidéo)). Et on mériterait de le faire... Beaucoup plus souvent, et pour toutes les disciplines d'ailleurs, en complet aussi, sur le cross aussi, je ne suis jamais filmé... Je suis... Le cross, j'ai le sentiment que ça fonctionne bien parce que le concours me dit qu'en cross, je n'ai jamais eu trop de soucis... Mais je pense que je mériterais d'être filmé et... pour améliorer des choses... En dressage j'ai des soucis ((rires)). Je ne me fais jamais filmer, je pense qu'il faudrait... **Non, non c'est hyper intéressant ((montre l'écran)) mais là, ce retour-là, il est génial. Il est génial. [...]**

C : Merci en tous cas.

E : **Et puis on remet ça quand tu veux !** Parce qu'il y en a d'autres, il y a les jeunes, aussi, je pense que... [...] Bon, c'est cool Marine, merci ! C'est sympa, ça m'a bien plu ! ((Rires)) [...] C'est horrible de se voir, de s'entendre, mais vraiment, c'est le seul bémol quoi ! ((Rires)).

Exemple 2 : Extraits du débriefing d'une semaine de régates en Nacra 17 avec EAC menés quotidiennement avec un équipage de l'équipe de France (février, 2023)

Barreur : **J'ai adoré.** Enfin, en tous cas, c'est que les échanges qu'on a faits, c'est exactement comme on a fait à Marseille. C'est à dire que... **il n'y a pas de jugement,** c'est fait hyper bien, euh... Du coup, moi, **on va chercher vraiment la pertinence réelle du sujet,** peu importe le sujet, parce que des fois comme disait [Équipière], **on ne savait pas, mais pof ! On tombe sur un truc et euh... et on pouvait le désamorcer rapidement quoi. Le lendemain, ben, c'était upgradé, on va dire.** Et ça je trouve ça hyper intéressant, quoi. C'est à dire que l'évolution de la semaine fait que tu peux vite upgrader des tout petits trucs, euh, et qui te permettent de tout de suite te sentir mieux, quoi. Et en fait, et être optimal, alors que si on avait travaillé seuls, on n'aurait jamais vu ça, c'est sûr, on ne se serait jamais posé ces questions-là, on ne se serait

jamais dit ça, quoi. Alors là je suis convaincu. **Le fait de se revoir, le fait de s'entendre, de se dire : ah oui, pourquoi je fais ça, pourquoi je fais ci, euh... ouais, ça c'est vraiment le top !**

Équière : Moi j'ai trouvé que c'était vraiment ultra intéressant et ultra bénéfique, même si on avait un peu des pistes de travail sur, euh..., sur un peu les départs, la comme, sur la régale et tout. Je trouve que même si on ne sait pas vraiment ce qu'on veut travailler, en fait, le fait de pouvoir tout enregistrer, tout analyser et tout revoir, ça ouvre en fait d'autres pistes auxquelles on n'avait pas forcément pensé, et je trouve ça hyper riche. **Et le fait de pouvoir tout revivre, tout réanalyser et bien, mine de rien, tu... c'est comme si tu naviguais deux fois en fait, un peu.** Et, enfin moi, j'ai trouvé ça vraiment génial et je pense que c'est vraiment quelque chose à refaire dans le futur.

Même si les extraits présentés ci-dessus montrent une adhésion forte des sportifs au dispositif de l'EAC, elle n'est pas d'emblée acquise. Cela suppose de dégager du temps spécifiquement pour les entretiens, ce qui n'est pas toujours facile, et la perception de ce qu'apporte l'EAC par rapport à un débriefing « classique » n'est pas immédiate. L'intérêt pour les EAC se développe au fur et à mesure que le sportif prend conscience de l'intérêt de comprendre le plus finement possible l'expérience accompagnant son activité pour l'optimisation de la performance elle-même.

L'accès à une compréhension fine de sa propre activité

Un des avantages que les sportifs voient aux EAC est que cette modalité d'entretien les amène à aller explorer des dimensions ou des aspects de leur pratique qu'ils n'auraient pas repérés sans le travail d'explicitation de l'expérience vécue au cours de l'activité.

Exemple 3 : extrait de verbatim d'un EAC réalisé avec l'écuyer ERS et la chercheuse C à l'issue d'une séance avec un sauteur (novembre 2019)

C : ((Fin de discussion d'entretien)) Ce serait bien de revenir sur ce cheval-là ((pointe l'écran)) pour voir cette histoire de ((reprend les mots de l'écuyer)) « il me dépasse, me dépasse pas... »

ERS : Ah bah ! il me déborde, il me déborde, il me déborde ! ((En parlant du cheval))

C : Qu'est-ce que tu ressens, toi, quand il te déborde ?

ERS : Bah je sens que je vais pas pouvoir demander parce que son déplacement vers l'avant est trop important par rapport à ce que je veux lui demander parce que là **on a bien vu, grâce à toi, d'ailleurs, en détaillant...** ((pointe du doigt C en souriant - E fait référence à un moment où C lui a demandé plus tôt dans l'entretien de détailler finement ses actions lors des quelques foulées de terre-à-terre qui précédaient la demande de la cabriole)). Euh... que je les mets [les

chevaux]... Quand même, quand je vais les faire sauter, je pars d'un truc un peu grand, mais après je les mets sur place pour qu'ils soient sur place pour monter en l'air et sauter ((mime ses actions de rênes)). **Et avec l'autre, j'ai pas ça**, j'ai un terre-à-terre qui va trop vers l'avant, puis un cheval qui me met du poids, qui traverse en fait ma rêne gauche qui est là pour freiner...

L'exploration et la compréhension en profondeur de sa propre activité sont rendues possibles par le guidage assuré par l'interviewer, comme l'écuier ERS l'exprime dans l'extrait ci-dessus : « on a bien vu, grâce à toi, d'ailleurs, en détaillant... ». L'invitation à décrire le plus finement possible les différentes dimensions de l'expérience vécue et à préciser son propos, conduit également l'acteur à s'appuyer sur une pensée analogique (Hofstadter & Sander, 2013) pour discriminer l'expérience réenactée lors de l'EAC d'autres expériences possédant certains traits de familiarité (« Et avec l'autre, j'ai pas ça, j'ai un terre-à-terre qui va trop vers l'avant, puis un cheval qui me met du poids, qui traverse en fait ma rêne gauche qui est là pour freiner.... »).

Exemple 4 : la prise de conscience du barreur (B) d'un équipage de Nacra 17 qui remet en cause sa procédure de départ en régates avec le chercheur (C) (Extrait de verbatim d'un EAC, février, 2023)

B : ((On entend à la vidéo B qui décompte à haute voix : 9, 8, 7, 6, 5, 4...))

Ouais ça angule... en fait, ça angule mais ça ne part pas !... je suis d'accord avec toi.

C : Ça angule...

B : Ben, j'angule la coque, je vois que j'angule la coque, et par contre, l'action de ((border)) ... ça ne part pas quoi !

C : Ouais

B : Tu vois, elle me dit : on pourrait y aller, et en fait, je pars deux secondes après, quoi !

C : Est-ce que, comment dire, dans ta tête, parce qu'on t'entend décompter... est-ce que finalement, ce que te dit N, là, tu l'intègres de la même façon ou... est-ce que toi, tu as une sorte de timing perso...

B : **C'est ce que je me suis dit en fait... c'est ce que je me suis dit... limite j'entends pas aussi clairement tout ce qu'elle me dit quoi !** J'entends pas du tout clairement... autant, là, c'est malade ce qu'elle me dit ((son de la vidéo)) mais... **je me demande si j'entends exactement réellement ça, quoi.**

Dans cet exemple, la situation d'EAC a permis une prise de conscience chez le barreur du fait que le décompte à haute voix du temps restant avant le départ l'empêche d'entendre clairement les informations que lui donne l'équipière. Cette prise de conscience du caractère problématique de sa procédure habituelle de départ, va entraîner un changement important dans son activité, avec l'arrêt,

dès la séance du lendemain de ce décompte à voix haute du temps restant avant le départ. La situation d'EAC, centrée sur l'exploration des énactions passées a ici ouvert l'exploration de possibles nouvelles énactions (Hauw, 2018).

Discussion

L'analyse des effets des EAC sur le développement de l'activité de sportifs de haut niveau cherchant l'amélioration continue de leur performance nous conduit à discuter trois points. Le premier concerne le travail de documentation des effets des EAC sur le développement de la performance. Le deuxième revient sur le paradoxe de l'EAC et la compréhension des processus en jeu lors de l'exploration de la conscience préreflexive. Enfin, le troisième et dernier point discutera des moyens permettant d'optimiser les effets transformatifs des EAC.

Documenter les effets des EAC sur le développement de la performance sportive

Prendre en considération les effets des EAC sur le développement de la performance sportive suppose d'avoir une bonne compréhension des processus en jeu lors de l'activité d'autoconfrontation et des effets qu'ils produisent en termes de réflexivité pour les sportifs. S'il est illusoire de penser mesurer l'effet des EAC sur la performance, tant les facteurs d'une performance sont multiples et se combinent dans le déploiement de l'activité elle-même, il est en revanche possible de repérer des manifestations de ces effets dans le déploiement même de l'activité des sportifs. Par exemple, il est possible de s'inspirer de la démarche utilisée par Sève et Adé (2003), qui avaient réalisé avec un enseignant en formation un premier EAC portant sur son activité d'enseignement, suivi d'un second EAC portant sur le premier EAC. L'accès à l'histoire de la conscience préreflexive mise en jeu au cours de l'entretien avait permis d'identifier les effets de la réevocation de son expérience lors de la situation d'enseignement sur le déclenchement d'une réflexivité sur sa propre pratique.

Sans systématiser cette démarche qui suppose une mise en œuvre spécifique, il est aussi possible de repérer, dans le cas d'une succession d'EAC relatifs à une même pratique et pour un même acteur, des traces de démarches réflexives enclenchées suite à la réalisation d'un EAC précédent.

Enfin, l'utilisation des informations consignées dans le carnet de terrain tenu lors de recherches à caractère ethnographique permet également de documenter ces effets. À titre d'exemple, M. Leblanc (2023) a pu relever dans son carnet de terrain consacré à la recherche sur l'expérience d'écuyers experts, des traces de l'appropriation par les écuyers d'éléments ayant émergé dans la situation d'EAC pour le développement de leur pratique ultérieure.

À la fin, ERS a pris les rênes pour me montrer l'histoire du contact, il m'a fait sentir le « bon contact » et le « mauvais contact ». Il m'a fait sentir le « mauvais contact » en faisant des gestes un peu brutaux et secs dans les rênes que je tenais de l'autre côté comme si j'étais à cheval, il le définissait comme pas constant et dur ; puis il m'a fait sentir le « bon contact » en faisant des gestes plus souples, plus « élastiques », pas forcément plus léger mais en tous cas ce que j'appellerais plus moelleux. Enfin il m'a fait sentir différents « bons contacts » : un léger et un plus lourd mais « bon » aussi. Donc un « bon contact » : c'est... Présent, élastique, pas trop lourd et « vibrant ». Il définit un contact « vibrant » comme léger mais « présent », pas « lâché », donc il y a de la légèreté mais de la tension aussi (le cheval doit être « sur place », « léger » mais si on le « laisse faire », on doit le sentir prêt à avancer) et dans les postérieurs, on sent qu'il y a beaucoup d'activité, si on demande un mouvement : « ça part vite et bien. » A la fin, il me dit **qu'il est content car ces entretiens lui permettent de se questionner sur son activité ; parce que je pose des questions auxquelles des fois il n'a pas forcément la réponse, donc ça le fait réfléchir. Il me dit : « c'est bien, ça se précise un peu [...], j'ai l'impression que ça avance bien notre histoire »**, je suis satisfaite car j'en déduis qu'il commence à y trouver son compte.

Extrait du journal de terrain 1 Extrait du 21/11/2019

Retour sur les processus en jeu lors de l'exploration de la conscience préréflexive lors de l'EAC

Le fait de « revivre » lors de l'EAC l'activité passée offre à l'athlète une nouvelle occasion de réfléchir dans l'action, avec l'avantage d'être dans un environnement sûr et exempt de pressions de temps ou d'espace, de contraintes physiques ou d'exigences en matière de contrôle moteur inhérentes à la situation sportive réelle.

L'analyse des effets des EAC dans les deux études considérées, montre que la situation d'autoconfrontation, en donnant accès à des aspects de la situation et des dimensions non perçues en cours d'activité, ouvre un espace pour l'interrogation et le déclenchement d'une activité réflexive sur l'activité et l'expérience passée. En effet, malgré toutes les précautions méthodologiques de mise en œuvre des EAC, il existe un décalage entre la conscience préréflexive déployée au cours de l'activité passée, et la conscience préréflexive énoncée lors de l'EAC, car l'expérience passée ne peut pas être, à proprement parler, « revécue » (Høffding, 2023). La perception de ce décalage peut susciter une réflexion sur d'autres possibles pour l'activité à venir. En reprenant les termes utilisés par Hauw (2018), nous pourrions avancer que l'examen par le sportif de ses énoncés passés va permettre de générer de nouveaux objectifs de transformation l'amenant à vivre de nouvelles expériences, de nouvelles énoncés. L'analyse des verbatim a aussi mis en évidence la mise en jeu

d'un mode de pensée analogique (Hofstadter & Sander, 2013), s'appuyant sur la comparaison d'expériences typiques passées avec les expériences typiques vécues dans la situation commentée.

Optimiser les effets des EAC pour le développement de la performance

Si la situation dans laquelle le sportif est placé lors d'un EAC est propice au développement d'une conscience à ce qui se joue dans sa pratique, il peut être intéressant de s'interroger sur les moyens d'enrichir la situation d'entretien pour optimiser les effets de celle-ci. Une des voies consiste à s'appuyer sur l'intégration d'informations complémentaires à la seule trace vidéo à la situation d'autoconfrontation. **Une première modalité** consiste à mener un EAC en deux temps, avec dans un premier temps une remise en situation sur la base de traces vidéo de l'activité afin de reconstruire l'histoire de la conscience préreflexive dans la situation expérimentée, et dans un second temps un deuxième entretien présentant la vidéo enrichie d'informations complémentaires, par exemple de données de mesure prise en cours d'activité. Cette démarche est actuellement mobilisée dans le cadre du projet ANR « Exploration et Expertise : une Méthode Mixte de Recherche (2E2MR) » portant l'activité exploratoire de grimpeurs, avec la réalisation d'EAC sur la base de vidéos enregistrées par une caméra filmant le grimpeur sur le mur, suivi d'EAC sur la base de l'enregistrements issus d'*eye trackers*. **Une deuxième modalité** consiste à présenter d'emblée les vidéos enrichies de mesures sur des dimensions de l'activité étudiée. Cette méthode a notamment été utilisée dans le projet CToOR en combinant sur un même écran des enregistrements audiovisuels avec des données de vitesse et d'angles de gîte. Ces deux modalités d'enrichissement de la situation d'EAC offrent un double avantage. Elles permettent de tirer parti des effets du paradoxe de l'EAC en suscitant des questionnements liés à la découverte de dimensions de l'activité non perceptibles en situation, mais significatives lors de l'entretien de remise en situation. Elles permettent également d'augmenter la richesse des données collectées pour la recherche.

Conclusion

Si l'analyse des données qualitatives des deux recherches présentées ont permis de mettre en évidence les effets potentiels de l'EAC pour le développement de la performance en sport, ainsi que l'intérêt d'un enrichissement de la situation de remise en situation des acteurs pour amplifier ces effets, il est nécessaire de porter une attention particulière à la qualité des traces de l'activité mobilisées pour faciliter la réevocation de la conscience préreflexive. Le type et la qualité des traces utilisées dans les EAC ont en effet un impact sur les possibilités de resituer les sportifs dans la situation passée (Rix-Lièvre, 2010). Les traces utilisées et la manière dont elles sont présentées à l'athlète ont un impact sur l'écart entre la situation vécue à l'origine et l'expérience reconstituée

pendant le EAC. Les EAC s'appuient généralement sur des enregistrements audio-vidéo (e.g., Hauw, 2009; M. Leblanc et al., 2022; Terrien et al., 2022), mais ils peuvent également se baser sur d'autres types de données, comme les cartes d'une course d'orientation (Mottet & Saury, 2013), ou d'une course d'ultra-trail (Rochat et al., 2017). Dans la pratique, le choix des traces est guidé par des questions de natures à la fois épistémologique et pratique. La question épistémologique est de savoir si une trace utilisée dans un EAC apporte des éléments contextuels permettant de mieux resituer le sportif dans l'activité passée, sans rien apporter de nouveau à la situation, ou si cette trace apporte des éléments nouveaux ne faisant pas partie de l'expérience de l'athlète lors de la situation initiale. La question pratique renvoie à la pertinence des traces utilisées au regard du type d'activité analysée et à la possibilité de les mobiliser.

Les chercheurs et les praticiens qui utilisent l'EAC doivent avoir une connaissance claire des fondements théoriques de l'EAC et des intérêts possibles de l'utilisation de ce type d'entretien avec la population des sportifs de haut niveau (Terrien, Leblanc, et al., 2024 b). Ce type d'entretien ne devrait pas être considéré comme une simple collecte de données, mais également comme une intervention susceptible de transformer la façon de penser du sportif qui y participe (Hauw, 2018). Des recherches futures devraient se consacrer spécifiquement à l'évaluation des effets de la participation des sportifs d'élite aux EAC, de la façon dont cela affecte leurs performances en améliorant à la fois la conscience préréflexive et la réflexivité au cours de la pratique.

Références

- Beilock, S. L., Carr, T. H., MacMahon, C., & Starkes, J. L. (2002). When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8(1), 6-16. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.8.1.6>
- Christensen, W., Sutton, J., & McIlwain, D. J. F. (2016). Cognition in Skilled Action: Meshed Control and the Varieties of Skill Experience. *Mind & Language*, 31(1), 37-66. <https://doi.org/10.1111/mila.12094>
- Hauw, D. (2009). Reflective practice in the heart of training and competition: The course of experience analysis for enhancing elite acrobatics athletes' performances. *Reflective Practice*, 10(3), 341-352. <https://doi.org/10.1080/14623940903034671>
- Hauw, D. (2018). Énaction et intervention en psychologie du sport chez les sportifs élites et en formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 50(1), 54-64. <https://doi.org/10.1037/cbs0000094>
- Høffding, S. (2023). "What's done is done, the bullet's left the gun": Questions on the Application, Origin, and Metaphysics of the «Course-of-Experience Framework». *Adaptive Behavior*, 31(2), 133-136. <https://doi.org/10.1177/10597123221094356>
- Hofstadter, D., & Sander, E. (2013). *L'analogie, cœur de la pensée*. Odile Jacob.
- Jackman, P. C., Schweickle, M. J., Goddard, S. G., Vella, S. A., & Swann, C. (2022). The event-focused interview: What is it, why is it useful, and how is it used? *Qualitative research in sport, exercise and health*, 14(2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1904442>

- Leblanc, M. (2023). *L'empathie sensorimotrice dans les interactions homme-cheval : Étude du «contact» et de son apprentissage dans le travail à la main d'écuyers du Cadre noir avec des chevaux sauteurs* [Thèse de Doctorat]. Nantes Université.
- Leblanc, M., Huet, B., & Saury, J. (2022). 'Contact' as a Manifestation of Sensorimotor Empathy : The Experience of Expert Écuyers in Interaction with Horses. *Journal of Consciousness Studies*, 29(11-12), 80-107. <https://doi.org/0.53765/20512201.29.11.080>
- Leblanc, S., & Azéma, G. (2018). Transition au sein de l'école française du cheval attelée. Expérience d'un développement professionnel médié par la recherche. In J. Mukamurera, J.-F. Desbiens, & T. Perez-Roux (Éds.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p. 323-346). Éditions JFD.
- Montero, B. G. (2016). *Thought in Action : Expertise and the Conscious Mind*. Oxford University Press.
- Montero, B. G., Toner, J., & Moran, A. (2021). Body Focus in Expert Action. In N. K. Dess (Éd.), *A Multidisciplinary Approach to Embodiment* (p. 77-82). Routledge.
- Mottet, M., & Saury, J. (2013). Accurately locating one's spatial position in one's environment during a navigation task : Adaptive activity for finding or setting control flags in orienteering. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 189-199. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.09.002>
- Poizat, G., Flandin, S., & Theureau, J. (2023). A micro-phenomenological and semiotic approach to cognition in practice : A path toward an integrative approach to studying cognition-in-the-world and from within. *Adaptive Behavior*, 31(2), 109-125. <https://doi.org/10.1177/10597123211072352>
- Rochat, N., Hauw, D., Antonini Philippe, R., Crettaz von Roten, F., & Seifert, L. (2017). Comparison of vitality states of finishers and withdrawers in trail running : An enactive and phenomenological perspective. *PLoS One*, 12(3), e0173667.
- Saury, J., Nordez, A., & Sève, C. (2010). Coordination interindividuelle et performance en aviron : Apports d'une analyse conjointe du cours d'expérience des rameurs et de paramètres mécaniques. *Revue Activités*. Vol, 7(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2369>
- Sève, C., & Adé, D. (2003). Les effets transformatifs d'un entretien d'autoconfrontation : Une étude de cas avec un enseignant stagiaire d'EPS. *Communication aux Vèmes journées Act'ing, Saint Pierre de Quiberon, France*.
- Swann, C., Keegan, R., Crust, L., & Piggott, D. (2016). Psychological states underlying excellent performance in professional golfers : "Letting it happen" vs. "making it happen". *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.008>
- Terrien, E., Huet, B., Iachkine, P., & Saury, J. (2024). Documenting and analyzing pre-reflective self-consciousness underlying ongoing performance optimization in elite athletes : The theoretical and methodological approach of the course-of-experience framework. *Frontiers in Psychology*, 15, 1382892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382892>
- Terrien, E., Huet, B., & Saury, J. (2022). Controlling the flight on double-handed foiling catamarans : The role of shared equipment on the crew members' mutual modes of regulation. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102204. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102204>
- Terrien, E., Leblanc, M., Saury, J., Hauw, D., & Huet, B. (2024). Advocating a rational use of self-confrontation micro-phenomenological interviews to improve performance in elite athletes. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1396197. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1396197>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

- Theureau, J. (2015). *L'enaction & l'expérience*. Octarès.
- Toner, J., Montero, B. G., & Moran, A. (2021a). The phenomenology of continuous improvement. In J. Toner, B. Montero, & A. Moran (Éds.), *Continuous Improvement : Intertwining Mind and Body in Athletic Expertise* (p. 1-21). Oxford University Press.
- Toner, J., Montero, B., & Moran, A. (2021b). Is optimal performance really 'mindless'? In J. toner, B. Montero, & A. Moran (Éds.), *Continuous improvement : Intertwining mind and body in athletic expertise* (p. 45-66). Oxford University Press.
- Toner, J., & Moran, A. (2014). In praise of conscious awareness : A new framework for the investigation of "continuous improvement" in expert athletes. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00769>
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vers une didactique des ajustements dans l'action conjointe. Contribution à l'étude et au développement d'innovations dans les pratiques de recherche et d'intervention en éducation physique et en sport

• Introduction

Cette communication émane d'un travail d'habilitation à diriger des recherches (Le Paven Jarno, 2023), mené essentiellement en théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) autour de la notion d'ajustement. Ce travail s'organise à travers la présentation d'exemples emblématiques du rôle du corps, du langage et des formes-représentations en jeu dans les ajustements (corporels, didactiques) qui traversent les pratiques en éducation physique et sportive et en sport.

Il s'agit de montrer *comment* les intervenants et les apprenants s'ajustent, *ce qu'ils* ajustent, *ce à quoi* ils s'ajustent et *ce qui* s'ajuste lors de la construction de manières innovantes de travailler des problèmes inédits. Pour cela, l'étude aborde les ajustements réciproques des intervenants et des apprenants au *milieu* et à *l'autre dans le savoir* (Sensevy, 2011).

Elle s'intéresse aussi aux ajustements en jeu dans les coopérations entre intervenants et chercheurs, lorsqu'ils travaillent conjointement sur des représentations innovantes des logiques (motrices, didactiques) à l'œuvre dans les ajustements des pratiques d'enseignement-apprentissage. Ce type de coopération permet d'ajuster les représentations de ce qui se joue dans ces pratiques à la nécessité d'améliorer leur compréhension et leur transformation (Collectif Didactique pour Enseigner, 2024).

• Cadre théorique

La question des objets, enjeux et modalités des ajustements conjoints est travaillée à l'aune des *notions-modèles* de la TACD (e.g. Collectif Didactique pour Enseigner, 2019). Ainsi, le *contrat* (didactique), vu comme un système de comportements et d'attentes réciproques relatifs à *ce qu'il y a à faire*, est envisagé dans une relation dialectique avec le *milieu*, vu comme *ce qui est donné* (par l'intervenant) *et pris en compte* (par l'apprenant) *pour le faire*. Les ajustements du milieu sont alors mis en relation avec la façon dont ils (ré)orientent (ou non) la pratique de l'apprenant dans le sens attendu et, corollairement, celle de l'intervenant.

En TACD, cette mise en relation s'opère selon une modélisation de l'action conjointe sous forme de jeu(x) : chaque partenaire de la relation didactique (intervenant, apprenant) apprend *à quoi* et *sur quoi* il devient possible et nécessaire de jouer pour progresser au contact de l'autre et de la pratique (d'enseignement, d'apprentissage) dans une situation et un contexte donnés. Par exemple, l'apprenant peut jouer sur certains paramètres moteurs (vitesse, amplitude, ...) pour tenter d'ajuster son geste à ce qu'il perçoit des attentes de l'intervenant, suite à la présentation par celui-ci d'une forme-

représentation inédite qui suscite une nouvelle manière de concevoir la logique fonctionnelle d'une habileté motrice, impliquant un renouvellement des stratégies d'organisation motrice précédemment mises en jeu. La co-construction du *sens du jeu* dans l'action conjointe (Sensevy, 2011 suite à Bourdieu, 1980, 1984) relève ainsi de celle des *possibles et nécessaires* (Sensevy, 2007 suite à Piaget, 1983) pour agir, apprendre, enseigner et progresser dans la pratique.

Ce sens du jeu s'exprime et se décrypte dans la *sémiose*, ou activité de production-déchiffrement de signes dans l'action conjointe (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019). La *sémiose* s'ajuste, dans un jeu d'enquête réciproque : i. chez l'intervenant, à la nécessité de faire signe à l'apprenant de ce qu'il y a à faire (contrat) et à prendre en compte pour le faire (milieu) en vue de progresser dans la pratique ; ii. chez l'apprenant, à la nécessité de faire signe à l'intervenant des modalités de cette prise en compte pour agir comme il s'attend à devoir le faire pour réussir. Il s'agit alors, pour le chercheur, de comprendre ce qui entre en jeu dans l'ajustement d'une *sémiose à la fois double* (*sémiose du contrat et du milieu*) et *réciproque* (*sémiose de l'autre dans le savoir* – Sensevy, 2011) : qu'est-ce qui fait signe de ce qui se joue et se (re)négocie dans l'action conjointe (objets de savoir, stratégies d'enseignement-apprentissage, ...) ? de ce qui s'y (re)définit, *dévolue, régule et institutionnalise* (Sensevy, 2001, 2011), en agissant (*ibid.*) sur la genèse du milieu (*mésogénèse*), celle des rôles successivement endossés dans (la mise à) l'étude des savoirs (*topogénèse*) et celle de la dynamique des objets alors successivement en jeu (*chronogénèse*) ?

Ce questionnement, qui implique une enquête sur la culture des ajustements réciproques dans les situations d'enseignement-apprentissage, s'inscrit dans une pragmatique généralisée de l'action didactique conjointe. Dans cette perspective, l'appel aux sciences du langage et notamment aux travaux d'Antoine Culioli (1990, 2002) sur les ajustements langagiers, vise à comprendre ce qui se joue dans les ajustements des manières de pratiquer, de dire et de représenter la pratique (notion de *doublet jargon-pratique* – Le Paven Jarno, 2023, suite aux travaux de Le Hénaff, 2021 en didactique des langues et cultures). Ceci dans une *culture des ajustements à et par des formes-représentations* (*ibid.*, suite à Blumer, 2004) au service de la *croissance du potentiel d'ajustement des pratiques de savoir* (Le Paven Jarno, 2023).

L'ajustement des pratiques et des savoirs qu'elles mobilisent passe en effet par celui de la manière de (se) les représenter en vue d'en faciliter l'appropriation, la transmission et/ou la diffusion, en *jouant sur des marges d'intercompréhension* (Culioli, 2002) dans une enquête sur ce qu'il devient nécessaire de dire, de faire et d'ajuster face à l'autre. Plusieurs exemples emblématiques de ces dynamiques d'ajustement sont mobilisés dans cette étude, afin de donner à voir les modalités, objets et effets de ces ajustements en jeu dans l'action conjointe au sein de différentes pratiques, dans des contextes d'intervention divers (en éducation physique et sportive et en entraînement sportif de haut niveau).

Ces exemples illustrent les innovations en jeu dans les manières de représenter les pratiques et ce qui s’y joue, qu’il s’agisse de représentations mobilisées par l’intervenant pour agir sur la pratique des pratiquants, ou encore de représentations coconstruites dans des *coopérations épistémiques* (ou coopérations *par et pour* le savoir – Collectif Didactique pour Enseigner, 2019) entre chercheur(s) et intervenant(s) pour améliorer conjointement les manières de donner à voir et de mettre au travail les objets et enjeux de savoir, dans une double dynamique de *compréhension-transformation* des pratiques (Collectif Didactique pour Enseigner, 2024).

• Méthodologie

Ce travail intègre et questionne des modalités innovantes de production, de recueil, de traitement, d’analyse et d’interprétation des données, touchant à la conception des dispositifs d’enseignement-apprentissage, à la captation des données, à leur traitement et à leur organisation, notamment sous forme de *systèmes hybrides texte-image-son* (SHTIS – Collectif Didactique pour Enseigner, 2024 ; Blocher, 2018), ainsi qu’à leur analyse et à leur interprétation par les outils et concepts de la TACD, dont certains sont précisés dans la partie précédente.

Lors du congrès, la communication a insisté sur le rôle des SHTIS dans la construction, l’analyse, la mise au travail et l’ajustement des formes-représentations en jeu dans les pratiques et dans leur analyse. Les échanges sont notamment revenus sur l’exemple illustré par la figure ci-dessous :



Légende :

- . Flèche bleue en ligne continue : sens de la propulsion du corps de l'athlète lors de la phase finale de double appui final
- . Flèche bleue en ligne discontinue : sens de la propulsion du javelot lors de la même phase
- . Ligne jaune : segments du membre inférieur gauche (jambe + cuisse) de l'athlète lors de la même phase

Figure 1 : kinogramme enrichi donnant à voir l'orientation de la propulsion du centre de gravité de l'athlète et du javelot, ainsi que la flexion-extension de la jambe gauche

Ce kinogramme est le fruit d'ajustements dans un travail coopératif par lequel le chercheur et un entraîneur de lance de javelot, à partir des vidéos de séance lors d'un entretien d'auto-analyse appuyé sur une autoconfrontation (*e.g.* Clot, 1999), se sont mis d'accord sur les éléments utiles à représenter ainsi que sur les modalités de cette représentation à ce moment du cycle d'entraînement, au vu des enjeux didactiques et des savoirs alors travaillés. Les ajustements de l'athlète à cette forme-

représentation de son propre geste l'ont ensuite conduit à jouer sur l'écartement de ses appuis afin de trouver la posture la plus favorable au « passage » de son bassin d'un appui à l'autre, lui permettant à la fois de lancer le plus loin possible et de jouer le jeu consistant à trouver un alignement segmentaire en fin de geste, conforme à celui attendu par son entraîneur. Cet exemple montre ainsi comment la méthode d'analyse peut permettre d'identifier des jeux en partie différents (celui de l'entraîneur, celui de l'athlète) mais complémentaires, qui s'articulent et s'ajustent au service de la réussite (performance, apprentissages visés),

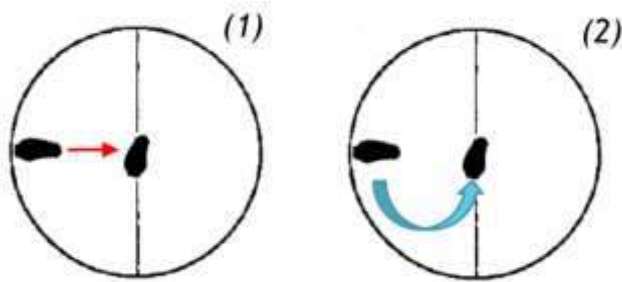
Plus largement, il illustre comment des ajustements méthodologiques divers (prise de vue et captation des interactions didactiques, transcription, découpage, enrichissement et interprétation des données traitées) ont contribué, dans une démarche innovante de compréhension-transformation des pratiques, à favoriser l'intégration, par le chercheur, les intervenants et les apprenants, des objets et enjeux didactiques traversant les pratiques étudiées.

• Résultats

Cette illustration méthodologique a servi d'appui à la présentation de résultats montrant en outre comment l'utilisation de descripteurs innovants permet de rendre compte des ajustements réciproques entre les manières de pratiquer, de représenter et de dire la pratique (Le Paven, 2023, en appui des travaux de Le Hénaff, 2021 – cf. précédemment), pour en rendre compte et la transformer. Ainsi, le *doublet jargon-pratique* (Le Paven Jarno, 2023) est utilisé pour montrer comment des éléments de jargon propres à une culture donnée traduisent en pratique la variabilité du sens de l'utilisation de certaines expressions selon le contexte de leur usage. Il arrive en effet que le jargon mobilisé par l'intervenant et le pratiquant « couvre » différemment la pratique au fil de l'évolution de ce qui s'y joue et s'y ajuste, au contact de l'autre et, pour le pratiquant, de son propre corps, vu comme un *milieu-soi* (Collectif Didactique pour Enseigner, 2024) source de résistances et de questionnements.

Un exemple présenté lors du congrès montre comment un lanceur de poids, en accentuant le rythme et l'amplitude de l'extension de sa jambe gauche lors de la phase dite d' « élan » au début du geste afin de poser plus vite son pied gauche contre le butoir, fait davantage pivoter son bassin, « embarqué » par cette extension plus vive et plus marquée. Après avoir surmonté quelques résistances à l'intégration de cette transformation, il réussit à mettre à profit ce pivot pour accentuer la rotation interne de son pied droit en le « ramenant » sous son bassin. Cela lui permet d'orienter plus facilement la poussée de sa jambe droite dans la direction du lancer à la fin du lancer, ce qui officieusement lui fait battre son record personnel. Cette modification du geste, ensuite conjointement reconnue par l'entraîneur et l'athlète, transforme le sens du « rentré » du pied : cette expression, référant d'abord au déplacement horizontal du pied droit « sous le bassin » au centre du cercle de

lancer (figure 2, schéma de gauche), est ensuite surtout utilisée pour désigner la rotation interne du pied droit (figure 2, schéma de droite). Ce glissement sémantique s'opère implicitement dans l'usage de cet élément de jargon, renouvelé en pratique : l'entraîneur et l'athlète, qui désignaient au début du cycle ce rentré en mimant un déplacement horizontal de leur main (désignation « métonymique », dans le mime de l'entraîneur, du déplacement du pied par celui de la main), le désignent à présent en faisant pivoter leur main vers l'intérieur par flexion du poignet.



Légende :

- . flèche droite rouge, schéma de gauche (1) : déplacement horizontal du pied droit lors de son « rentré »
- . flèche courbe bleue, schéma de droite (2) : rotation interne du pied droit lors de son « rentré »
- . ligne noire : trace peinte sur le cercle de lancer, le séparant en deux demi-cercles

Figure 2 : le « rentré » du pied droit au début (1) puis à la fin (2) du cycle

Cet exemple illustre comment se co-construit une culture des ajustements réciproques de la pratique et du jargon mobilisé par les intervenants et les apprenants dans une dynamique d'évolution des savoirs, de leur représentation et des contenus d'enseignement-apprentissage : chacun s'ajuste aux et par des savoirs issus d'une culture pratique impliquant des manières spécifiques et évolutives de pratiquer, de dire et de représenter la pratique. Cela permet d'ajuster les savoirs mobilisés, les conditions de leur intégration et leurs usages, à de nouvelles nécessités et possibilités pour progresser ensemble.

• **Discussion**

L'étude menée montre comment la *labilité* (Culioli, 1990) et la maîtrise progressive des savoirs en jeu permet l'accroissement de leur *potentiel d'ajustement* (Le Paven Jarno, 2023) au service de la croissance des pratiques, vues comme *des pratiques de savoir* ajustées et ajustables (*ibid.*). Cette façon d'aborder les pratiques, qui s'inscrit dans le tournant actionnel des sciences de l'Homme et de la Culture (*ibid.*), contribue à préciser l'usage des concepts-clefs de la didactique et des notions-modèles de la TACD. Il s'agit ici de comprendre les ajustements en jeu dans les stratégies par lesquelles l'intervenant, dans l'action conjointe avec l'apprenant : i. (re)définit ce qu'il y a à faire ; ii. dévolue à l'apprenant la responsabilité de s'engager *proprio motu* (Sensevy, 2011) dans une enquête sur les conditions à intégrer pour transformer sa propre pratique (ce qui réfère aux contenus

d'apprentissage chez Marsenach, 1991, objets d'enquête dans l'action conjointe) ; iii. régule cette enquête et la pratique de l'apprenant ; iv. institutionnalise les savoirs en jeu dans la situation. En envisageant ainsi les éléments structurels du quadruplet de l'action du professeur (Sensevy, 2001, 2011) dans une dynamique d'ajustements conjoints des objets et stratégies d'enseignement et d'apprentissage, il s'agit de développer, loin d'une vision réifiée et réifiante des savoirs comme *entités chosales isolées et isolables* (Honneth, 2007), une conception des savoirs incarnant la « puissance d'agir » des individus (Sensevy, 2011) dans une culture des ajustements aux nécessités de la pratique, de son enseignement et de son apprentissage. Le sens du savoir est ainsi appréhendé à travers celui des ajustements impliqués dans la transmission et l'appropriation de cette culture.

• Conclusion

Cette présentation, lors du congrès, a contribué à éclairer des innovations en jeu dans le développement d'une *culture des ajustements* à et par les formes-représentations qui concrétisent les savoirs, eux-mêmes objets des ajustements en jeu dans les pratiques, leur transmission, leur appropriation, leur diffusion et leur transformation, dans l'action conjointe entre intervenants et apprenants et entre intervenants et chercheurs.

Ainsi, des travaux coopératifs en cours au sein d'un Lieu d'éducation Associé (Louis et Le Paven Jarno, 2024) travaillent sur les (ré)ajustements de dispositifs d'enseignement-apprentissage visant à responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages en éducation physique et sportive. Nous travaillons pour cela sur les ajustements en jeu dans la dévolution d'apprentissages impliquant des coopérations nécessaires à la progression des élèves dans différents contextes et rôles interreliés (pratiquant, arbitre, coach, ...).

Nous concevons alors la *solidarité épistémique* (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019) entre apprenants, intervenants et chercheurs au cœur des ajustements épistémiques et didactiques dans l'action et l'attention conjointes (*ibid.*, suite à Scaife et Bruner, 1975) : on apprend à coopérer avec l'autre et on apprend de, par et avec lui en créant les conditions permettant de se rendre suffisamment attentif à l'objet de son attention et de s'ajuster à lui *dans le savoir* (Sensevy, 2011).

• Bibliographie

Blumer, H. (2004). *George Herbert Mead and Human Conduct*. AltaMira Press.

Blocher, J.-N. (2018). *Comprendre et montrer la transmission du savoir. Les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Une illustration en théorie de l'action conjointe en didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (non publiée). Université de Bretagne Occidentale.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Minuit.

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Clot., Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Collectif Didactique pour Enseigner (2024). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives*. Presses Universitaires de Rennes.
- Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau*. Klincksieck.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Ophrys.
- Honneth, A. (2007). *La réification : Petit traité de Théorie pratique*. Gallimard.
- Le Hénaff, C. (2021). *La langue et la culture en éducation. De la notion de jargon aux ingénieries coopératives en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique* [note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches]. Université de Bretagne Occidentale.
- Le Paven Jarno, M. (2023). *Vers une didactique des ajustements dans l'action conjointe Contribution d'un parcours de recherche en théorie de l'action conjointe en didactique sur les pratiques corporelles, sportives et artistiques* [note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches]. Université de Bretagne Occidentale.
- Louis, F., & Le Paven Jarno, M. (2024). *Study, within a cooperative engineering device, of the strength of the acts of language that institutionalise pupils' responsibility*. SEA-EU Alliance Conference, *Being SEA-EU*, La Valette, Malte, 10 au 12 juin 2024.
- Marsenach, J. (1991). *Education Physique et Sportive : quel enseignement ?* INRP.
- Piaget, J. (1983). *Le Possible et le Nécessaire (2) : L'évolution du nécessaire chez l'enfant*. Presses universitaires.
- Scaife, M., & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253(5489), 265-266.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Vergnaud, un pragmatiste ? Dans M. Merri (Dir.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud* (p. 23-30). Presses universitaires du Mirail.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur, Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-204). De Boeck.

Le QPE4PL : un outil situationnel pour mesurer la qualité perçue des leçons d'éducation physique et son impact sur les dimensions de la littératie physique perçue

Matthieu Stioui (1), Lisa Lefèvre (1), Camille Schittly, Christophe Schnitzler (1)

(1) Laboratoire Sports et Sciences Sociales, Université de Strasbourg, France

Introduction

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) estime aujourd'hui que le manque d'activité physique (AP) à l'échelle mondiale est à l'état pandémique (*Rapport Mondial de Situation Sur l'activité Physique 2022, 2023*). Il est le quatrième facteur de risque de mortalité dans le monde et représente 6% de la mortalité globale (Park et al., 2020). Les coûts liés à l'inactivité physique dans le monde sont estimés à près de 54 milliards de dollars par an, supportés par les systèmes de santé publics (Ding et al., 2016). Les conséquences à la fois sanitaires et économiques impliquent alors une recherche de solutions pour promouvoir l'activité physique et un mode de vie actif.

Les bienfaits de l'AP sur la santé font consensus, que ce soit sur le plan physique, mental et social (Bangsbo et al., 2016). La promotion de l'AP dès le plus jeune âge semble donc être un enjeu majeur car le niveau d'AP pratiqué durant l'enfance et l'adolescence est prédictif du niveau d'AP pratiqué tout au long de la vie (Solmon, 2015; Varma et al., 2017). A ce titre l'éducation physique (EP) peut être considérée comme la seule discipline scolaire permettant d'engager et d'éduquer à l'AP les publics qui en sont le plus éloignés dans bon nombre de pays (Cox et al., 2010; Derigny et al., 2022; Salmon et al., 2007; van Sluijs et al., 2007). En conséquence, l'UNESCO a établi une Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport en 2015. Ce document assoit la promotion de l'AP tout au long de la vie comme l'un des objectifs prioritaires d'une éducation physique de qualité (EPQ), et considère que les piliers de cette promotion reposent sur la mise en œuvre d'un environnement capacitant et l'éducation aux modes de vie actifs par le développement de la littératie physique (LP).

Initialement développé par Margaret Whitehead (Whitehead, 2001), la LP désigne « la motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique tout au long de sa vie ».

Cadrage théorique

La perspective bioécologique développée par Bronfenbrenner & Morris(1998, 2006) offre un éclairage sur la manière dont les facteurs environnementaux et personnels interagissent pour expliquer différents types de comportements, comme le rapport à l'activité physique. L'acronyme « PPCT » (Processus proximaux Personne Contexte Temps) spécifie les structures qui, au sein de la théorie bioécologique, permettent d'expliquer le comportement et le développement humain par les échanges qu'un individu peut avoir avec ses environnements immédiats. Dans cette théorie bioécologique, le comportement humain résulte de l'interaction complexe entre différents systèmes imbriqués, allant du plus proximal au plus distal : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, le macrosystème et l'exosystème. Modifier les comportements suppose donc de réfléchir non seulement à la constitution de ces systèmes, mais aussi aux relations qui les lient, afin d'identifier les leviers susceptibles de favoriser l'émergence de nouveaux comportements.

Dans ce cadre, l'EP apparaît comme une opportunité pour influencer les comportements liés à l'AP, en particulier à travers la promotion de la LP. L'enseignant d'EP peut être envisagé comme un créateur d'environnements capacitants pour les élèves, facilitant ainsi leur engagement dans l'AP, mais également comme un éducateur de la LP des élèves. C'est en organisant son action à différents niveaux du système bioécologique qu'il pourra espérer modifier durablement les comportements en AP.

L'EP (au travers des interventions directes de l'enseignant dans le cadre structuré de la leçon) représente l'un des principaux microsystèmes concernant l'explication des comportements en AP ; il n'est cependant pas exclusif : les pairs, parents, associations représentent autant de microsystèmes distincts. Ces derniers sont intégrés au sein d'un mésosystème qui les lie entre eux, et leurs intractions permettent d'impacter la vie quotidienne de l'élève en dehors des cours. A ce jour, il n'existe pas de preuves empiriques ou scientifiques indiquant qu'une intervention dans un système plutôt qu'un autre soit plus efficace pour développer la LP des élèves. Cependant, de nombreux auteurs soulignent l'importance de l'articulation entre ces différents systèmes pour encourager durablement l'engagement des élèves dans l'AP (García Bengoechea et al., 2024). Bronfenbrenner et Morris (1998) considèrent cependant que les sphères les plus influentes sont celle touchant directement à l'individu, notamment au sein des microsystèmes (école, amis...). Arriver à déterminer l'impact respectif de chaque sphère nécessite un outil adéquat et la littérature actuelle montre que les outils permettant d'évaluer *in situ* la qualité de la leçon d'EP et son impact sur la LP ne sont pas disponibles. Ce travail scientifique vise donc à créer un outil rendant compte simultanément du niveau de qualité perçu de la leçon d'EP et

de son effet perçu par les élèves sur leur LP. En d'autres termes, c'est la relation entre la perception de la qualité d'une leçon d'EP par des élèves et son impact sur leur LP situationnelle, c'est-à-dire dans le contexte d'une situation précise, que cible cette étude.

Depuis quelques années, des réflexions ont émergé pour tenter d'offrir un cadre théorique à propos d'une éducation de qualité. Le cadre MAIN-TEACH (Charalambous & Praetorius, 2020) propose un consensus portant sur la mesure de la qualité globale d'un enseignement à partir de sept dimensions. Il présente l'avantage de pouvoir être décliné dans chaque discipline en proposant un outil multicouche. Sur la base de ces réflexions, Herrmann et al. (2023) ont proposé une adaptation de ce modèle spécifique à l'EP appelé QUALLIS, ne retenant que cinq dimensions du modèle initial : objet de l'apprentissage, gestion de l'enseignement et de la classe, climat d'enseignement propice à l'apprentissage, activation cognitivo-motrice et activation cognitive et réflexive (Herrmann, 2023). Pour chaque dimension, cinq sous-dimensions sont déclinées soit un total de 25 sous-dimensions.¹

Parallèlement, les outils de mesure de la LP se sont multipliés depuis vingt ans à la faveur du foisonnement scientifique autour de ce concept (Edwards et al., 2018). Cependant tous se concentrent sur une évaluation de la LP envisagée comme un état relativement stable et indépendant d'un contexte et aucun d'entre eux ne mesure la LP situationnelle, c'est-à-dire consécutive à une situation directement vécue par le pratiquant. Par ailleurs, la population lycéenne semble largement sous-représentée parmi les populations ciblées, alors qu'elle représente une transition de vie propice à l'abandon de la pratique physique. Enfin, le lien entre EPQ et développement de la LP ne semble pas avoir fait l'objet de travaux scientifiques.

L'objectif de cette étude est de combler un manque dans la littérature scientifique en proposant un outil capable d'évaluer le niveau de qualité d'une leçon d'EP perçu par des élèves lycéens et son impact sur leur LP situationnelle. Nous chercherons donc à créer et valider un questionnaire afin de vérifier deux hypothèses : (1) la validité factorielle de l'outil respecte la validité théorique des concepts (2) une haute qualité perçue des leçons d'EP par les élèves impacte positivement leur LP situationnelle.

Méthodologie

Nous proposons la création d'un questionnaire, le QPE4PL (*Quality Physical Education for Physical Literacy*) en deux parties. Le QPE4PL*lesson* a vocation à mesurer la qualité perçue

¹ A l'origine, ce questionnaire était destiné à recueillir les points de vue des élèves, de l'enseignant et d'un observateur extérieur à propos de la qualité d'une leçon d'éducation physique.

d'une leçon d'EP par les élèves tandis que le QPE4PL*Impact* mesure la LP situationnelle des élèves. Les deux parties du questionnaire sont remplies directement après une leçon d'EP vécue.

Quatre étapes de validation et d'exploitation des résultats sont envisagées : (1) la validité de contenu, (2) la validité de construit, (3) la recherche de corrélation entre la partie *lesson* et la partie *impact*, et (4) la mise en évidence de profils d'élèves.

Etape 1 : La validité de contenu se vérifie en deux temps. Dans un premier temps, il s'agit de créer et d'articuler intégralement des questions pour chaque sous-dimension exploitable du modèle QUALLIS pour le concept d'EPQ et de l'étude de Delphes proposée par Gandrieau et al. (2023) pour la LP. Dans un deuxième temps, des entretiens cognitifs sont réalisés avec des lycéens pour s'assurer de la bonne compréhension des questions.

Etape 2 : La validité de construit consiste à réaliser des analyses factorielles exploratoires puis confirmatoires des résultats obtenus afin de vérifier si la structure factorielle confirme bien la structure conceptuelle du questionnaire.

Etape 3 : La recherche de corrélation entre les parties *lesson* et *impact* fera l'objet d'une réalisation de matrice de corrélation pour rechercher des liens éventuels entre les sous-dimensions respectives de chaque concept et également entre les deux parties globales du questionnaire.

Etape 4 : La recherche de *clusters* parmi les résultats obtenus.

Résultats

Dans un premier temps, nous avons retiré dans chaque partie du questionnaire les sous-dimensions qui ne pouvaient être mesurées en questionnant les élèves. Vingt-trois questions ont été créées dans le QPE4PL*lesson* et vingt-sept dans le QPE4PL*Impact*, pour un total de cinquante questions.

Etape 1 : Les entretiens cognitifs ont été réalisés dans un établissement situé à Salon-de-Provence (Bouches-du-Rhône, France) auprès de lycéens (N=16, garçons n=8, filles n=8). Ils ont permis la modification de vingt-deux questions.

Le questionnaire a ensuite été diffusé et renseigné par quatre cent quatre-vingt-treize lycéens.

Etape 2 : Les analyses exploratoires confirment la présence des cinq facteurs dans la partie *lesson* et des quatre facteurs dans la partie *impact*. Durant l'analyse factorielle, quatre questions

ont été retirées du questionnaire. Les analyses confirmatoires établissent des corrélations entre les questions restantes et les sous-dimensions concernées.

Etape 3 : Les corrélations entre les dimensions d'une EPQ perçue par les élèves et les dimensions de leur LP situationnelle sont modérées (entre 0.28 et 0.48). En revanche, la corrélation entre l'EPQ perçue globale et la LP situationnelle est plus forte (0.60).

Etape 4 : Le *clustering* a permis d'identifier deux groupes : le premier montre une population qui obtient des scores relativement bas dans les deux parties du questionnaire, le second montre des résultats élevés.

Discussion

La structure factorielle de chaque partie du questionnaire valide les dimensions théoriques de l'EPQ et de la LP. Nous constatons une bonne corrélation entre le score global du QPE4PL*lesson* et le score du QPE4PL*impact*, ce qui corrobore le fait qu'une EPQ perçue chez l'élève soit corrélée à une plus grande LP situationnelle. Néanmoins, nous ne pouvons à ce stade établir de lien de causalité entre les deux concepts. Il est donc nécessaire d'envisager en complément un étude observationnelle et/ou une étude interventionnelle. Par ailleurs, les corrélations individuelles de dimension à dimension entre les deux parties du questionnaire sont plus faibles, ce qui semble confirmer le caractère holistique de ces deux concepts, qui seraient supérieurs à la somme des dimensions qui les composent respectivement. **Limites de l'étude**

L'analyse de la structure factorielle du questionnaire montre la faiblesse de certains indicateurs de validité du questionnaire, et indique qu'une collecte supplémentaire sera nécessaire pour valider la version définitive du questionnaire.

Conclusion

Notre étude avait pour objectif la création d'un questionnaire permettant de mesurer la qualité perçue d'une leçon d'EP et son impact sur la LP situationnelle, outil jusqu'alors inexistant. Le QPE4PL comble ce manque dans la littérature scientifique en s'appuyant sur des cadres théoriques préexistants et dont la structure théorique correspond à la structure factorielle. Les résultats montrent qu'une qualité perçue élevée par les élèves d'une leçon d'EP est corrélée à une haute perception du développement de leur LP en situation. Cet outil permettra pour la première fois d'examiner le lien objectif entre la qualité d'une leçon d'EP et son impact sur la LP situationnelle, offrant des perspectives prometteuses en formation initiale comme continue.

Bibliographie

- Bangsbo, J., Krstrup, P., Duda, J., Hillman, C., Andersen, L. B., Weiss, M., Williams, C. A., Lintunen, T., Green, K., Hansen, P. R., Naylor, P.-J., Ericsson, I., Nielsen, G., Froberg, K., Bugge, A., Lundbye-Jensen, J., Schipperijn, J., Dagkas, S., Agergaard, S., ... Elbe, A.-M. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016 : Children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine*, *50*(19), 1177-1178. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096325>
- Beatty, P. C., & Willis, G. B. (2007). Research Synthesis : The Practice of Cognitive Interviewing. *Public Opinion Quarterly*, *71*(2), 287-311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The Ecology of Human Development*.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of Child Psychology* (p. chpsy0114). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Charalambous, C. Y., & Praetorius, A.-K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, *67*, 100894. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Cox, M., Schofield, G., & Kolt, G. S. (2010). Responsibility for children's physical activity : Parental, child, and teacher perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *13*(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2009.02.006>
- Derigny, T., Schnitzler, C., Remmers, T., Van Kann, D., Gandrieau, J., Seye, N., Baquet, G., & Potdevin, F. (2022). Catch me if you can ! How French adolescents seize social occasions and opportunities to be active. *BMC Public Health*, *22*(1), 1332. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13746-0>
- Ding, D., Lawson, K. D., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., van Mechelen, W., & Pratt, M. (2016). The economic burden of physical inactivity : A global analysis of major non-communicable diseases. *The Lancet*, *388*(10051), 1311-1324. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30383-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30383-X)
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., Cooper, S.-M., & Jones, A. M. (2018). 'Measuring' Physical Literacy and Related Constructs : A Systematic Review of Empirical Findings. *Sports Medicine*, *48*(3), 659-682. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0817-9>
- Gandrieau, J., Schnitzler, C., Cairney, J., Keegan, R., Roberts, W. M., Barnett, L. M., Bentsen, P., Dudley, D. A., Raymond Sum, K. W., Venetsanou, F., Button, C., Turcotte, S.,

- Berrigan, F., Cloes, M., Rudd, J. R., Riga, V., Mouton, A., Vašíčková, J., Blanchard, J., ... Potdevin, F. (2023). Development of ELIP to Assess Physical Literacy for Emerging Adults : A Methodological and Epistemological Challenge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2022.2125927>
- García Bengoechea, E., Woods, C. B., Murtagh, E., Grady, C., Fabre, N., Lhuisset, L., Zunquin, G., Aibar, A., Zaragoza Casterad, J., Haerens, L., Verloigne, M., De Cocker, K., Hellebaut, S., Ribeiro, J., Bohn, L., Mota, J., & Bois, J. E. (2024). Rethinking Schools as a Setting for Physical Activity Promotion in the 21st Century—a Position Paper of the Working Group of the 2PASS 4Health Project. *Quest*, 76(3), 269-288.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2024.2318772>
- Herrmann, Christian. (2023). *Qualität des Lehrens und Lernens im Sportunterricht (QUALLIS) : Ein lerngegenstandsspezifisches Modell der Unterrichtsqualität*.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.7625336>
- Park, J. H., Moon, J. H., Kim, H. J., Kong, M. H., & Oh, Y. H. (2020). Sedentary Lifestyle : Overview of Updated Evidence of Potential Health Risks. *Korean Journal of Family Medicine*, 41(6), 365-373. <https://doi.org/10.4082/kjfm.20.0165>
- Rapport Mondial de Situation Sur l'activité Physique 2022*. (2023). World Health Organization.
- Salmon, J., Booth, M. L., Phongsavan, P., Murphy, N., & Timperio, A. (2007). Promoting Physical Activity Participation among Children and Adolescents. *Epidemiologic Reviews*, 29(1), 144-159. <https://doi.org/10.1093/epirev/mxm010>
- Solmon, M. A. (2015). Optimizing the Role of Physical Education in Promoting Physical Activity : A Social-Ecological Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329-337. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1091712>
- van Sluijs, E. M. F., McMinn, A. M., & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents : Systematic review of controlled trials. *BMJ*, 335(7622), 703. <https://doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.BE>
- Varma, V. R., Dey, D., Leroux, A., Di, J., Urbanek, J., Xiao, L., & Zipunnikov, V. (2017). Re-evaluating the effect of age on physical activity over the lifespan. *Preventive Medicine*, 101, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.05.030>
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>

Esport en contexte scolaire : effets sur les habitudes de vie.

Léa Berardinucci, Félix Berrigan, Sylvain Turcotte, Jonathan R. Chevrier

(1) INTRODUCTION

Les sports électroniques (esports) ont gagné en popularité, avec une audience mondiale projetée à 640,8 millions en 2025 (Newzoo, 2022). Leur intégration dans les programmes scolaires reflète cet intérêt, offrant des opportunités éducatives (Fiskaali, 2020). La Fédération québécoise des sports électroniques (FQSE), active depuis 2016, collabore avec les écoles pour promouvoir des habitudes de vie saines et prévenir la cyberdépendance. La participation à la ligue collégiale d'esports a considérablement augmenté, passant de 125 joueurs en 2018 à 557 en 2022 (FQSE, 2022). Malgré leur popularité croissante, la définition des esports reste débattue. Hamari et Sjöblom (2017) les qualifient de « sport où les principaux aspects de l'activité sont facilités par des systèmes électroniques », et le Comité International Olympique les considère comme une activité sportive (Reuters, 2017). Cependant, des préoccupations subsistent concernant leur impact sur la santé des jeunes joueurs.

(2) CADRE CONCEPTUEL

L'activité physique (AP) est cruciale pour un mode de vie sain, avec une recommandation de 60 minutes d'AP modérée à élevée par jour pour les jeunes de 12 à 17 ans (Piercy et al., 2018). Cependant, les avancées technologiques et les changements sociétaux ont diminué l'AP et augmenté la sédentarité, entraînant des problèmes de santé tels que l'obésité (Marker et al., 2019). Les adeptes d'esports, souvent vus comme des « athlètes sédentaires », passent beaucoup de temps assis et dépassent les deux heures d'exposition aux écrans recommandées (Tremblay et al., 2016). Bien que les esports développent des compétences cognitives, la pression de performance peut nuire au sommeil, crucial pour la récupération (Bisson et al., 2019). Les joueurs subissent des perturbations du sommeil dues à la caféine et à une exposition prolongée aux écrans (Bonnar et al., 2019). Un sommeil régulier est essentiel pour l'apprentissage et la régulation émotionnelle (Hirshkowitz et al., 2015), et l'AP peut en améliorer la qualité (Vitale et al., 2017). Certains types de jeux peuvent être bénéfiques pour la santé mentale, tandis que d'autres sont liés à des troubles de l'humeur (Moen et al., 2022 ; Toth et al., 2022). De plus, des risques de troubles visuels et musculosquelettiques existent (Emara et al., 2020 ; OMS, 2013 ; Palanichamy et al., 2020).

Cette étude vise à évaluer l'impact d'un cursus sport sur les habitudes de vie d'élèves masculins du secondaire, en examinant la santé physique, la sédentarité, le sommeil, et l'utilisation des écrans.

(3) METHODOLOGIE

Un échantillon de 39 garçons âgés de 12 à 16 ans (âge moyen : 13,6 ans) d'un établissement secondaire au Québec a été sélectionné pour cette étude, répartis en trois groupes : programme régulier ($n = 13$), programme sportif ($n = 13$) et programme sport ($n = 13$), ce dernier incluant six heures d'option sport.

La méthodologie mixte utilisée a combiné des données qualitatives et quantitatives. Tous les élèves ont d'abord rempli un questionnaire en ligne sur LimeSurvey ou sur papier, évaluant cinq variables liées aux habitudes de vie : AP, utilisation d'écrans, sédentarité, sommeil et santé générale, avec un total de 24 questions à choix multiples. Ensuite, chaque élève a participé à un groupe de discussion sur leurs motivations à jouer, les effets des jeux vidéo et leur intégration en milieu scolaire, ces échanges ayant été transcrits et analysés selon l'analyse développementale de contenu (L'Écuyer, 1990) avec NVivo 12. Enfin, chaque élève a porté un accéléromètre (wGT3X-BT, ActiGraph) pendant une semaine pour mesurer la sédentarité, le sommeil et le niveau d'AP quotidienne, avec un traitement des données effectué par ActiLife en utilisant les seuils de Vanhelst et al. (2011).

(4) RESULTATS

Niveau d'AP - Les résultats des figures 1a et 1b montrent des différences significatives dans la sédentarité en semaine entre les groupes. Les élèves sport sont plus sédentaires (12 h 19 ± 0 h 57) que ceux du groupe sport (11 h 46 ± 1 h 17 ; $p = 0,003$), avec le groupe régulier le plus actif (11 h 25). Pour l'AP légère en semaine, le groupe régulier est significativement plus actif que le groupe sport (2 h 55 ± 1 h 17 vs. 1 h 53 ± 0 h 24 ; $p = 0,022$) et que le groupe sport (2 h 31 ± 0 h 50 ; $p = 0,0003$). Le week-end, la sédentarité augmente pour tous les groupes, le groupe sport maintenant le niveau d'AP légère le plus élevé (2 h 15). Concernant la MVPA, tous les groupes sont plus actifs en semaine qu'en week-end, le groupe sport ayant la plus grande MVPA quotidienne (0 h 49 en semaine, 0 h 23 le week-end). Une différence significative est observée le week-end entre les groupes sport et sport (0 h 23 ± 0 h 16 vs. 0 h 10 ± 0 h 14 ; $p = 0,026$).

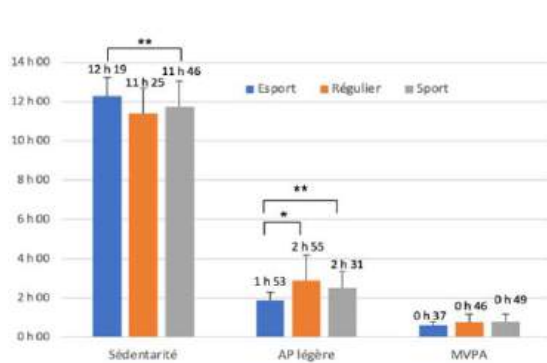


Figure 1a - Niveau d'activité physique moyen journalier en semaine [lundi au vendredi] par groupe

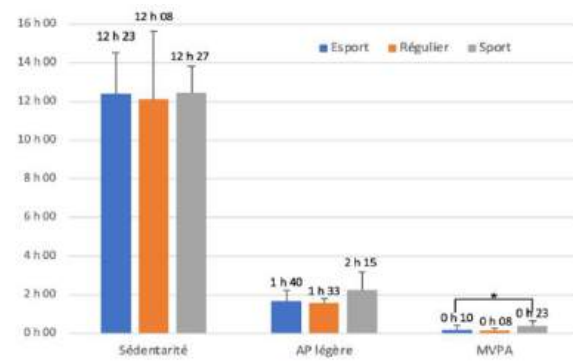


Figure 1b - Niveau d'activité physique moyen journalier en fin de semaine [samedi dimanche] par groupe

Note: * $p < 0,05$ et ** $p < 0,01$

Le tableau 1 montre que les groupes sport et régulier démontrent un intérêt plus marqué pour l'AP ($n = 12$ et $n = 8$ respectivement) par rapport au groupe esport ($n = 2$), qui exprime principalement un intérêt modéré ($n = 9$).

Tableau 1 - Intérêt à l'égard de l'AP selon le groupe d'élèves

	Esport	Régulier	Sport
Aucun / peu d'intérêt	2 _a	1 _a	0 _a
Intérêt moyen	9 _a	4 _b	1 _b
Grand / très grand intérêt	2 _a	8 _b	12 _b

Chaque lettre en indice désigne un sous-ensemble de groupes d'élèves pour lesquels les proportions de colonne ne présentent pas de différences significatives au seuil de 0,05.

Le tableau 2 montre des perceptions divergentes des bénéfiques de l'AP sur le bien-être entre les groupes. Les élèves des groupes sport et régulier soulignent des effets positifs sur leur condition physique, les bénéfiques sociaux et l'adoption de saines habitudes de vie. En revanche, le groupe esport fait état de bénéfiques modérés et d'une perception plus faible de ces impacts, notamment en ce qui concerne le bien-être psychologique et la réussite scolaire.

Tableau 2 - Perception de l'AP et l'impact sur diverses variables de bien-être selon le groupe d'élèves

Groupe	Niveau des bienfaits	Condition physique	Bien-être psychologique	Interaction sociale	Réussite scolaire	Adoption de saines habitudes de vie
Esport	Pas du tout / peu	1 _a	4	6 _b	8	6
	Modérément	6 _b	3	4 _a	4	2
	Assez / beaucoup	6 _a	6	3 _a	1	5
Régulier	Pas du tout / peu	2 _a	0	0 _a	3	1
	Modérément	1 _a	3	3 _a	4	2
	Assez / beaucoup	10 _b	10	10 _b	6	10
Sport	Pas du tout / peu	0 _a	0	0 _a	5	2
	Modérément	1 _a	3	5 _a	4	2
	Assez / beaucoup	12 _b	9	8 _b	4	9

Chaque lettre en indice désigne un sous-ensemble de groupes d'élèves pour lesquels les proportions de colonne ne présentent pas de différences significatives au seuil de 0,05.

Les préférences pour les modalités de pratique de l'AP diffèrent selon les groupes : les groupes esport et sport privilégient principalement la pratique collective, tandis que le groupe régulier se répartit entre pratique individuelle et collective. Le groupe sport préfère nettement la pratique compétitive, tandis que le groupe esport adopte une approche plus participative, le groupe régulier restant partagé dans ses préférences.

Sommeil - L'analyse du temps de sommeil moyen avant les jours d'école montre qu'il n'y a pas de différences significatives entre les trois groupes, tous ayant environ 9 heures de sommeil. Concernant la qualité du sommeil, seuls deux élèves du groupe esport signalent une «très mauvaise» qualité, tandis que la majorité des élèves évaluent leur sommeil comme « assez bon ». Le groupe sport a le plus d'élèves considérant leur sommeil comme « très bon » ($n = 3$), sans différence significative entre les groupes.

Habitudes de vie et écran - En semaine, la plupart des élèves des trois groupes passent entre 2 et 4 heures par jour devant les écrans pour des activités scolaires, tandis que le week-end, ils dépassent souvent 4 heures pour les loisirs. Neuf élèves du groupe esport jouent plus de 2 heures par jour en semaine, contre cinq dans le groupe régulier et quatre dans le groupe sport. Le week-end, presque tous dépassent 4 heures d'écran. La majorité des élèves du groupe sport prennent régulièrement des pauses, alors que ceux du groupe esport en prennent rarement, le groupe régulier se situant entre les deux. Bien qu'une tendance soit observée ($p = 0,063$), aucune différence significative n'est notée. Les élèves du groupe esport montrent un faible désir de réduire leur temps de jeu, avec neuf d'entre eux ne souhaitant pas diminuer leur temps, contrairement aux groupes régulier et sport. Ce dernier manifeste un plus grand intérêt pour réduire le temps de jeu vidéo ($n = 7$), une différence statistiquement significative ($p = 0,011$).

Pratique des jeux vidéo – Motivations, bienfaits et méfaits perçus - Les groupes de discussion ont généré 144 énoncés sur les motivations à jouer aux jeux vidéo, avec une participation plus élevée des groupes régulier ($n = 59$) et sport ($n = 56$) par rapport au groupe esport ($n = 29$). La motivation principale pour tous les groupes est l'aspect social ($n = 52$). Les groupes sport et régulier mentionnent également les « caractéristiques du jeu » ($n = 30$), absentes chez le groupe esport. Le plaisir ($n = 17$) est la troisième motivation citée. Concernant les bénéfices perçus, 87 énoncés ont été identifiés, principalement axés sur le développement d'habiletés ($n = 40$), la santé mentale ($n = 17$) et les aspects sociaux ($n = 16$), le groupe esport soulignant davantage de bienfaits que les autres. En revanche, les effets négatifs ($n = 144$) sont plus rapportés par le groupe esport ($n = 55$) et le groupe régulier ($n = 50$) que par le groupe sport ($n = 39$), touchant l'impact sur les activités quotidiennes, le sommeil, la santé physique et mentale, ainsi que le risque d'addiction.

Pratique des jeux vidéo - Intégration des jeux vidéo en contexte scolaire - Les opinions sur l'intégration des jeux vidéo en milieu scolaire sont partagées dans 93 énoncés, dont 90 % favorables. Les avantages mentionnés incluent une motivation accrue (n = 32), des moments de détente (n = 13), un sentiment d'appartenance (n = 12) et l'expression des passions des élèves (n = 9). Toutefois, certains élèves des groupes sport et régulier ont exprimé des réserves, soulignant l'augmentation du temps de jeu, la baisse de la réussite scolaire, la diminution de l'AP et la faible pertinence du sport dans leur parcours académique.

(5) DISCUSSION

Activité physique - Aucun des trois groupes ne respecte les directives canadiennes de 2019, qui recommandent 60 minutes de MVPA par jour, ce qui est cohérent avec l'étude de Guthold et al. (2020), révélant que 75 % des garçons de 11 à 17 ans ne suivent pas ces recommandations. Tous les groupes montrent une baisse significative de l'AP le week-end, avec une sédentarité particulièrement marquée dans le groupe sport. En revanche, les élèves des programmes sportifs affichent des niveaux d'AP plus élevés et un intérêt prononcé pour le sport collectif et compétitif, tandis que le groupe sport privilégie des activités collectives mais participatives. Ces résultats soulignent l'influence de l'environnement scolaire et des activités sur l'AP, mettant en évidence la nécessité d'interventions ciblées pour encourager une pratique régulière adaptée aux intérêts des jeunes.

Écrans, bien-être et habitudes de vie - Les participants passent plus de temps devant les écrans pour des activités scolaires en semaine et davantage aux loisirs et jeux vidéo le week-end, particulièrement dans le groupe sport, souvent au-delà des recommandations de deux heures par jour pour les 5 à 17 ans (Tremblay et al., 2016). Les groupes sport et sport diffèrent dans leur volonté de réduire ce temps : les élèves du groupe sport souhaitent davantage limiter leur usage et prennent plus de pauses, ce qui souligne la nécessité d'adapter les interventions selon chaque groupe en insistant sur l'importance des pauses régulières et de l'AP. Les jeux vidéo sont perçus comme bénéfiques pour le développement de compétences, la santé mentale, les interactions sociales et l'apprentissage (Kowal et al., 2021), mais sont aussi associés à des effets négatifs, comme la réduction du temps consacré à d'autres activités, des troubles du sommeil et un risque d'addiction. L'étude révèle des divergences sur l'importance de l'AP et l'utilisation des écrans : les groupes sport et régulier valorisent plus l'AP, tandis que le groupe sport est plus critique vis-à-vis des écrans. Enfin, l'inactivité, la sédentarité et les régimes déséquilibrés, exacerbés par les jeux vidéo, sont liés aux maladies non transmissibles et à la mortalité prématurée (Yin et al., 2020).

Le sport à l'école - Les opinions sur l'intégration des jeux vidéo en milieu scolaire sont partagées dans 93 énoncés, avec 90 % des avis favorables. Les avantages mentionnés incluent une motivation accrue (n = 32), des moments de détente (n = 13), un sentiment d'appartenance (n = 12) et l'expression des passions des élèves (n = 9). Cependant, certains élèves des groupes sport et régulier ont exprimé des réserves, soulignant l'augmentation du temps de jeu, la baisse de la réussite scolaire, la diminution de l'AP et la faible pertinence des sports dans leur parcours académique.

(6) CONCLUSION

Cette recherche met en évidence une préoccupation majeure : la sédentarité croissante des élèves, indépendamment de leur parcours scolaire. Les niveaux d'AP sont bien inférieurs aux recommandations, tandis que le temps d'écran dépasse souvent les limites conseillées, aggravant les déséquilibres dans leur mode de vie. Ce phénomène, qualifié d'«épidémie silencieuse», nécessite une action urgente, notamment en réévaluant le rôle des enseignants en éducation physique et santé, surtout avec l'essor des sports dans les établissements scolaires. L'étude enrichit la littérature existante en examinant les programmes d'esports et la perception des élèves sur les jeux vidéo. Toutefois, certaines limites doivent être prises en compte, comme la petite taille de l'échantillon et l'exclusivité masculine des participants, ce qui souligne la nécessité d'inclure des élèves féminins. De plus, l'usage de questionnaires autoadministrés peut introduire des biais. Malgré ces limitations, l'étude ouvre des pistes pour des recherches futures sur l'impact des habitudes de vie sur les performances scolaires à long terme et sur la nutrition des adolescents. Il serait également essentiel d'inclure l'avis des enseignants et des parents sur les programmes d'esports pour avoir une vision complète de leur influence. En résumé, cette étude souligne l'importance d'un usage responsable des écrans et d'un dialogue entre élèves, familles et enseignants pour favoriser un équilibre entre jeux vidéo et réalité.

(7) RÉFÉRENCES

- Bisson, A. N. S., Robinson, S. A., & Lachman, M. E. (2019). Walk to a better night of sleep: Testing the relationship between physical activity and sleep. *Sleep Health, 5*(5), 487–494.
- Bonnar, D., Castine, B., Kakoschke, N., & Sharp, G. (2019). Sleep and performance in eAthletes: For the win! *Sleep Health, 5*(6), 647–650.
- Emara, A. K., Ng, M. K., Cruickshank, J. A., Kampert, M. W., Piuze, N. S., Schaffer, J. L., & King, D. (2020). Gamer's health guide: Optimizing performance, recognizing hazards, and promoting wellness in esports. *Current Sports Medicine Reports, 19*(12), 537–545.
- Fédération Québécoise de Sport Électroniques. (2022). Ligue collégiale de sports électroniques (LCSE). <https://lcse.esportsquebec.ca/a-propos/>
- Fiskaali, A., Lieberoth, A., & Spindler, H. (2020). Exploring institutionalized esports in high school: A mixed methods study of well-being. In *Proceedings of the 14th International Conference on Game Based Learning, ECGBL 2020* (pp. 160–167). Academic Conferences International.

- Gouvernement du Canada. (2022). Conseils sur l'activité physique pour les jeunes (12-17 ans). Conseils sur l'activité physique pour les jeunes (12-17 ans) - Canada.ca
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35.
- Hamari, J., & Sjöblom, M. (2017). What is esports and why do people watch it? *Internet Research*, 27(2), 211–232.
- Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., Hazen, N., Herman, J., Katz, E. S., Kheirandish-Gozal, L., Neubauer, D. N., O'Donnell, A. E., Ohayon, M., Peever, J., Rawding, R., Sachdeva, R. C., Setters, B., Vitiello, M. V., Ware, J. C., & Adams Hillard, P. J. (2015). National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: Methodology and results summary. *Sleep Health*, 1(1), 40–43.
- Kowal, M., Conroy, E., Ramsbottom, N., Smithies, T., Toth, A., & Campbell, M. (2021). Gaming your mental health: A narrative review on mitigating symptoms of depression and anxiety using commercial video games. *JMIR Serious Games*, 9(2), e26575.
- Király, O., Billieux, J., King, D. L., Urbán, R., Koncz, P., Polgár, E., & Demetrovics, Z. (2022). A comprehensive model to understand and assess the motivational background of video game use: The Gaming Motivation Inventory (GMI). *Journal of Behavioral Addictions*, 11(3), 796–819.
- Marker, C., Gnamb, T., & Appel, M. (2019). Exploring the myth of the chubby gamer: A meta-analysis on sedentary video gaming and body mass. *Social Science & Medicine*, 112325.
- Martin-Niedecken, A. L., & Schättin, A. (2020). Let the body'n'brain games begin: Toward innovative training approaches in esports athletes. *Frontiers in Psychology*, 11, 138.
- Moen, F., Vatn, M., Olsen, M., Haugan, J. A., & Skalicka, V. (2022). Sleep characteristics in esports players and associations with game performance: Residual dynamic structural equation modeling. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 697535.
- Newzoo. (2022). Global esports and live streaming market report. <https://newzoo.com/resources/trend-reports/newzoo-global-esports-live-streaming-market-report-2022-free-version>
- Palanichamy, T., Sharma, M., Sahu, M., & Kanchana, D. (2020). Influence of esports on stress: A systematic review. *Industrial Psychiatry Journal*, 29(2), 191.
- Pedraza-Ramirez, I., Musculus, L., Raab, M., & Laborde, S. (2020). Setting the scientific stage for esports psychology: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 0, 1–34.
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., & Olson, R. D. (2018). The physical activity guidelines for Americans. *JAMA*, 320(19), 2020–2028.
- Reuters. (2017). IOC says esports are too violent to be part of the Olympics. <https://www.reuters.com/article/us-esports-olympics/ioc-says-esports-are-too-violent-to-be-part-of-the-olympics-idUSKBN1DD28S>
- Smirni, D., Garufo, E., Di Falco, L., & Lavanco, G. (2021). The playing brain: The impact of video games on cognition and behavior in pediatric age at the time of lockdown: A systematic review. *Pediatric Reports*, 13(3), 401–415.
- Toth, A. J., Ramsbottom, N., Kowal, M., & Campbell, M. J. (2020). Converging evidence supporting the cognitive link between exercise and esports performance: A dual systematic review. *Brain Sciences*, 10(11), 859.
- Tremblay, M., Carson, V., Chaput, J., et al. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Physiologie Appliquée, Nutrition et Métabolisme*, 41(6), S311-327.
- Vanhelst, J., Béghin, L., Turck, D., & Gottrand, F. (2011). New validated thresholds for various intensities of physical activity in adolescents using the Actigraph accelerometer. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(2), 175–177.
- Vitale, J. A., Bonato, M., Galasso, L., La Torre, A., Merati, G., Montaruli, A., Roveda, E., & Carandente, F. (2017). Sleep quality and high intensity interval training at two different times of day: A crossover study on the influence of the chronotype in male collegiate soccer players. *Chronobiology International*, 34(2), 260–268.
- World Health Organization (OMS). (2013). Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013-2020. WHO Press.
- Yin, K., Zi, Y., Zhuang, W., Gao, Y., Tong, Y., & Song, L. (2020). Linking esports to health risks and benefits: Current knowledge and future research needs. *Journal of Sport and Health Science*, 9, 485–488.

Cadre d'analyse des stratégies d'enseignement pour développer l'autonomie et responsabiliser les élèves du secondaire en éducation physique et à la santé

Camille Gilbert¹, Audrey Caplette-Charrette², Marie-Maude Dubuc² et Sylvie Beaudoin¹

¹ Faculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke (Sherbrooke, Canada)

² Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (Montréal, Canada)

Introduction

Au Canada, 76 % des jeunes de 11 à 17 ans n'atteignent pas la recommandation de 60 minutes d'activité physique (AP) par jour (Guthold et al., 2020) alors que ce sont 82 % des adolescent.e.s au Québec (Dubuc et al., 2021). Plusieurs facteurs peuvent contribuer à ces faibles taux d'AP. Les modes de vie deviennent de plus en plus sédentaires (OMS, 2022), ce qui amène les adolescent.e.s à être moins actifs. L'utilisation de transports motorisés (OMS, 2022), le temps passé assis à l'école (Tremblay et al., 2017) et le temps d'écran (réseaux sociaux, télévision, jeux vidéo) (Statistique Canada, 2019) ne sont que des exemples illustrant la sédentarisation des modes de vie.

Au Québec, l'école offre plusieurs occasions pour les adolescent.e.s de pratiquer différentes AP, notamment par les cours d'éducation physique et à la santé (EPS). Selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ ; Gouvernement du Québec, 2001), trois compétences sont à développer en EPS dont la troisième (C3) qui se nomme « Adopter un mode de vie sain et actif. » Par conséquent, les enseignant.e.s d'EPS se doivent de développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves afin que ceux-ci soient autonomes dans leur démarche d'adoption de saines habitudes de vie. Actuellement, nous en connaissons très peu sur les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignant.e.s en EPS au secondaire pour développer cette compétence. Dans la littérature, il existe des modèles permettant de favoriser le développement de l'autonomie et la responsabilisation dont les objectifs sont conséquents avec ceux du PFEQ. Trois concepts sont essentiels au développement de la C3 soit le développement de l'autonomie, la responsabilisation et le transfert des apprentissages, car l'objectif est que les élèves soient autonomes et responsables dans leur démarche d'adoption de saines habitudes de vie tout au long de leur vie. Dans cette visée, l'objectif de ce projet est de modéliser un cadre d'analyse articulant la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci et Ryan, 1985, 2000) et le modèle de responsabilisation personnelle et sociale (TPSR ; Hellison, 2011) en contexte d'EPS. L'intégration de la TAD dans le TPSR permet d'ancrer le concept de transfert des apprentissages au cœur des trois besoins psychologiques de base.

Démarche d'élaboration du modèle

1. Recension des écrits sur la TAD

La TAD est une des théories de la motivation humaine selon laquelle tous les individus possèdent le potentiel de se réaliser (Ryan et Deci, 2017). Pour y parvenir, l'individu a besoin d'un environnement qui le soutient dans son développement. Selon la TAD, l'interaction entre l'individu et son environnement (contexte social, famille, école) explique son développement (Guay, 2022). De cette théorie découle celles des besoins psychologiques de base (autonomie, compétence et appartenance), dont la satisfaction favorise le développement d'une motivation plus autonome. Plus l'individu est régulé de manière autonome, plus il réalisera des activités pour le plaisir et pour la satisfaction qu'elles procurent (Ryan et Deci, 2000).

En contexte d'EPS, ces trois besoins doivent être pris en compte. Par exemple, le sentiment d'appartenance doit être pris en considération, car la perception de l'élève sur son cours d'EPS est principalement influencée par sa perception de sa relation avec son enseignant.e plutôt que par le contenu du cours (Gairns et al., 2015). Le sentiment de compétence a plus d'influence sur le niveau d'AP chez les garçons (Saugy et al., 2019), alors que chez les filles, la satisfaction du besoin d'autonomie prédit leur AP (Sturm et al., 2021). Considérant ces différents exemples, l'enseignant.e en EPS se doit de varier ses stratégies d'enseignement pour soutenir les besoins psychologiques des élèves qui diffèrent et de favoriser le développement d'une motivation plus autonome.

En EPS, plusieurs stratégies peuvent être utilisées, mais deux semblent avoir des effets plus importants. Offrir des choix aux élèves permettrait : a) d'augmenter la perception de l'autonomie en EPS (How et al., 2013), b) d'augmenter l'engagement moteur en EPS, car l'AP d'intensité moyenne à vigoureuse est plus élevée dans le groupe ayant des choix comparativement au groupe contrôle (How et al., 2013) et c) de réduire les problèmes de comportement pour des élèves avec des troubles d'apprentissages et de comportements (Shogren et al., 2004). Avoir un discours et des discussions soutenant l'autonomie permettrait d'augmenter les émotions positives des élèves, de réduire les émotions négatives et de violences en classe (Kaplan et Assor, 2012). En réduisant les comportements perturbateurs et l'énergie négative, il aurait moins de gestion de classe et plus de temps d'apprentissage dans les séances. De plus, une motivation plus autonome prédit positivement et significativement l'intention d'être physiquement actif (Leyton-Román et al., 2020). Dans l'objectif d'adoption d'un mode de vie sain et actif, le développement d'une motivation plus autonome pourrait permettre à l'élève d'être plus engagé et autonome dans sa démarche.

2. Recension des écrits sur la TPSR

Le TPSR vise le développement personnel et social tout en favorisant le développement global de l'élève par cinq niveaux de responsabilisation tels que le respect, l'effort, l'autonomie, le leadership et le transfert (Hellison, 2011). Dans ce modèle d'enseignement, l'élève est au centre de ses apprentissages, ainsi l'enseignant.e est amené à lui donner progressivement de l'autonomie et il agit davantage comme un guide. Par exemple, favoriser un climat de bienveillance et de soutien peut inciter les élèves à participer activement, à s'engager envers leurs pairs et à s'investir dans leur développement personnel et social. Le transfert des apprentissages, l'élément central du modèle, peut être favorisé par l'enseignant.e notamment en questionnant les élèves lors des retours et en créant des occasions de discussion sur les compétences développées en EPS pouvant être appliquées dans d'autres contextes (Hellison, 2011). La mise en place de stratégies d'enseignement, comme modéliser le respect ainsi qu'expliquer les attentes et les objectifs (Wright et Craig, 2011), est nécessaire pour accompagner adéquatement l'élève dans son développement personnel et social

L'utilisation du modèle TPSR dans les cours EPS peut avoir plusieurs retombées sur le comportement des élèves : a) il encourage l'adoption de comportements plus responsables (Merrino-Berrero et al., 2020; Escarti et al., 2010a et b) b) il favorise l'autonomie (Sanchez-Alcaraz et al., 2018; Balderson et Martin, 2011), c) il développe le respect ainsi que l'entraide entre les élèves (Sanchez-Alcaraz et al. 2018; Balderson et Martin, 2011; Escarti et al., 2010a ; Gordon, 2010) et d) il renforce la maîtrise de soi (Escarti et al., 2010b; Gordon, 2010). Le TPSR permet le développement d'un climat de classe avec plus de participation, d'effort, d'engagement et de leadership de la part des élèves (Prat et al., 2019; Balderson et Martin, 2011; Gordon, 2010). Le développement d'une motivation plus autonome est favorisée par le TPSR (Manzano-Sanchez et al., 2021; Merino-Berrero et al., 2020), ce qui pourrait expliquer l'intention des élèves d'être plus actifs à l'extérieur des cours (Merino-Berrero et al., 2020; Prat et al., 2019). Le TPSR facilite le transfert des habiletés sociales, bien que le maintien soit limité (Umegaki et al., 2017)

3. Analyse des points de convergence et de divergence

La TAD et le TPSR partagent le même objectif, l'adoption et le maintien de comportement, ainsi que diverses stratégies d'enseignement. Les deux modèles permettent le développement de l'autonomie et d'une motivation autonome chez les élèves. Le TPSR va plus loin en mettant l'accent sur le transfert des apprentissages, un élément davantage implicite dans la TAD. Comme l'adoption de saines habitudes de vie est l'objectif de la C3, le transfert des apprentissages est un élément essentiel au développement de cette compétence EPS. Intégrer la TAD au TPSR permettrait ainsi de prendre

compte l'ensemble de l'objectif de la C3 dans un seul modèle : développement de l'autonomie, la responsabilisation et le transfert des apprentissages.

Modélisation

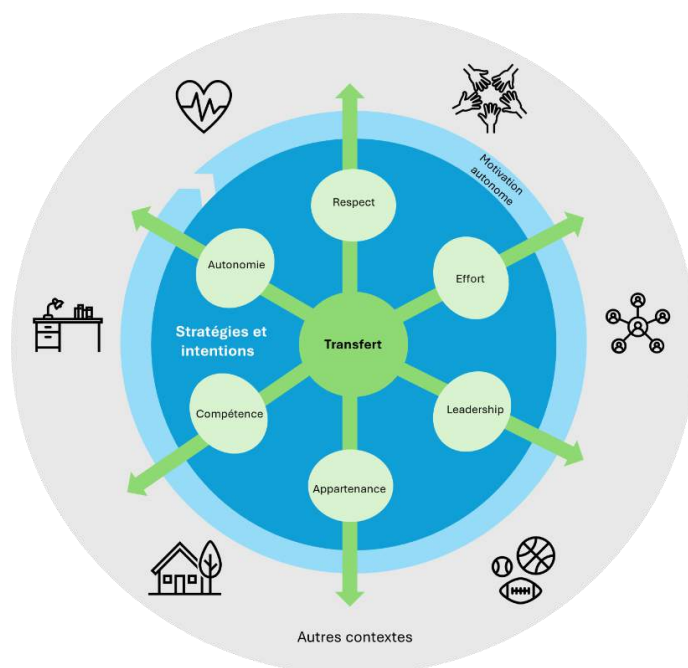


Figure 1 : Résultat de la modélisation

Au centre du modèle se trouve le transfert des apprentissages. Cette sphère est centrale au modèle, car l'objectif de la C3 est d'amener l'élève à transférer ce qu'il a appris en EPS dans d'autres contextes comme la maison, le travail, les amis, etc. Ces apprentissages sont représentés par les six autres sphères par lesquelles passe le transfert. Ces sphères représentent les besoins psychologiques de base de la TAD et les cinq niveaux de responsabilisation du TPSR.

Tableau 1 : Définitions des sphères du modèle

Sphères	Définitions
Transfert	Mettre en application les apprentissages à l'extérieur du contexte d'EPS
Respect	Respecter les autres et assurer une gestion de soi
Effort	Développer sa motivation, persévérer et s'entendre avec les autres
Leadership	Développer la bienveillance, la compassion, la sensibilité et la réceptivité en groupe
Autonomie	Avoir le besoin d'éprouver un sentiment de choix et la capacité à être autonome dans une tâche ou un contexte
Compétence	Se percevoir compétent.e dans la tâche proposée
Appartenance	Créer des liens affectifs sécurisants avec des personnes significatives et de se sentir membre d'un groupe

Autour de ses sphères se trouvent les stratégies d'enseignement de l'enseignant.e en EPS et ses intentions dans leur mise en place. L'utilisation des stratégies d'enseignement par l'enseignant.e en EPS est nécessaire afin de soutenir le développement de ces sept sphères. Cela favorise le développement d'une motivation autonome chez l'élève (Manzano-Sanchez et al., 2021; Merino-Berrero et al., 2020), ce qui encouragerait l'élève à adopter des comportements favorables à l'adoption de saines habitudes de vie à l'extérieur du contexte d'EPS tout au long de sa vie.

Perspectives

Ce cadre d'analyse permettra l'identification et la description des stratégies d'enseignement utilisées pour favoriser le développement de l'autonomie et la responsabilisation des élèves quant à leurs saines habitudes de vie. Son utilisation dans le cadre du projet *Regard didactique sur le développement de l'autonomie et la responsabilisation des élèves québécois en éducation physique et à la santé au secondaire* dirigé par Pre Dubuc permettra de le tester et de le bonifier. À terme, ce cadre d'analyse pourrait aussi permettre l'émergence de nouvelles stratégies d'enseignement, ce qui outillerait davantage les enseignant.e.s du Québec dans le développement des compétences des élèves en EPS.

Bibliographie

- Balderson, D. W. et Martin, M. (2011). The Efficacy of the Personal and Social Responsibility Model in a Physical Education Setting. *PHEnex Journal*, 3(3). <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1420>
- Deci, L.E. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plemum Press.
- Dubuc, M.-M., Berrigan, F., Goudreault, M., Beaudoin, S. et Turcotte, S. (2021) COVID-19 Impact on Adolescent 24 h Movement Behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17): 9256.
- Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C. et Llopis, R. (2010a). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during Physical Education Classes for Primary School Children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(03), 387-402. [implementation-of-the-personal-and-social-EN.pdf \(ijpsy.com\)](https://www.ijpsy.com/implementation-of-the-personal-and-social-EN.pdf)
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. et Marín, D. (2010b). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676. DOI: 10.1017/s113874160000233x
- Gairns, F., Whipp, P. R. et Jackson, B. (2015). Relational perceptions in high school physical education: teacher- and peer-related predictors of female students' motivation, behavioral engagement, and social anxiety [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00850>
- Gordon, B. (2010). An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 21-37.

- Gouvernement du Québec. (2001). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation. <https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., et Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 populationbased surveys with 1· 6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. (3e éd.). Human Kinetics.
- How, Y. M., Whipp, P., Dimmonck, J. et Jackson, B. (2013). The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 131-148. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.2.131>
- Kaplan, H. et Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15(2), 251-269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>
- Leyton-Román, M., Núñez, J. L. et Jiménez-Castuera, R. (2020). The Importance of Supporting Student Autonomy in Physical Education Classes to Improve Intention to Be Physically Active. *Sustainability*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/su12104251>
- Manzano-Sanchez, D., Gonzalez-Villora, S. et Valero-Valenzuela, A. (2021). Application of the Teaching Personal and Social Responsibility Model in the Secondary Education Curriculum: Implications in Psychological and Contextual Variables in Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph18063047>
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Belando Pedreño, N. et Fernandez-Río, J. (2020). Impact of a Sustained TPSR Program on Students' Responsibility, Motivation, Sportsmanship, and Intention To Be Physically Active. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247- 255. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0022>
- Organisation mondiale de la santé. (2022). *Santé des adolescents et des jeunes adultes*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., et Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to Enhance Innovation in Physical Education. *Apunts Educación Física y Deportes*(136), 83-99. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sanchez-Alcaraz, B. J., Gomez-Marmol, A., Valero-Valenzuela, A., De La Cruz Sanchez, E., Moreno-Murcia, J. A., et Lochbaum, M. R. (2018). Teachers' Perceptions of Personal and Social Responsibility Improvement through a Physical Education-based Intervention. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(04), 2272-2277. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.04342>

- Saugy, J. J., Drouet, O., Millet, G. P. et Lentillon-Kaestner, V. (2019). A systematic review on self-determination theory in physical education. *Translational Sports Medicine*, 3(2), 134-147. <https://doi.org/10.1002/tsm2.121>
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J. et Wehmeyer, M. L. (2004). The Effect of Choice-Making as an Intervention for Problem Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 228-237. <https://doi.org/10.1177/10983007040060040401>
- Statistique Canada. (2019). *Activité physique et temps passé devant un écran chez les enfants et les jeunes canadiens, 2016 et 2017. Feuilles d'information de la santé (no 82)*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/82-625-X201900100003>
- Sturm, D. J., Bachner, J., Renninger, D., Haug, S. et Demetriou, Y. (2021). A cluster randomized trial to evaluate need-supportive teaching in physical education on physical activity of sixth-grade girls: A mixed method study. *Psychology of Sport and Exercise*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101902>
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S. F. M., Altenburg, T. M., Chinapaw, M. J. M., et Participants, S. T. C. P. (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) - Terminology Consensus Project process and outcome. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 14(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>
- Umegaki, A., Otomo, S., Minamishima, E., Ueta, K., Fukada, N., Yoshii, T., et Miyao, N. (2017). Study of the Transfer and Maintenance of the Effects of the TPSR Model in Junior High School Physical Education Classes. *International Journal of Sport and Health Science*, 15, 23-35. <https://doi.org/http://taiiku-gakkai.or.jp/>
- Wright, P. M. et Craig, M.W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity and Inter-Rater Reliability. *Measurement in Physical and Exercise Science*, 15, 204-219. doi: 10.1080/1091367X.2011.590084

Étude d'une co-construction de séquences d'apprentissage d'un jeu sportif collectif basées sur une approche fondée sur la compréhension du jeu

Pigeon, V., Nadeau, L., & Martel, D. Département d'éducation physique, Université Laval

Introduction

Depuis plusieurs années, des personnes chercheuses ont tenté de déterminer quelles pourraient être des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la motivation et l'apprentissage des élèves, particulièrement lors de l'enseignement des jeux et sports collectifs qui occupent une place importante dans les programmes d'éducation physique (Bunker et Thorpe, 1982 ; Gréhaigne et al., 2009 ; Mitchell et al., 2013). À maintes reprises, elles ont également exposé les limites de l'approche traditionnelle dite « technocentrée » pour les enseigner, car elle ne conviendrait habituellement pas pour bien faire comprendre le jeu et mieux le jouer (Bunker et Thorpe, 1982 ; Singleton, 2009). Pourtant, cette approche est encore largement utilisée par un grand nombre de personnes éducatrices physiques (Chevrier, 2021 ; Gréhaigne et al., 2015), et ce malgré le développement de nouvelles approches basées sur la compréhension du jeu jugées plus appropriées pour enseigner les jeux et sports collectifs (Bunker et Thorpe, 1982 ; Gréhaigne et al., 2009 ; Light, 2013 ; Mitchell et al., 2013). Ce clivage entre la communauté scientifique et la communauté de praticiens, lesquels semblent résister à les opérationnaliser (Barba-Martín et al., 2020), a motivé la mise en œuvre de cette recherche-action collaborative (Pigeon, 2024). Plus précisément, elle concerne la co-construction et l'implantation, avec et par des personnes éducatrices physiques, de séquences d'apprentissage de jeux et sports collectifs basées sur l'approche *Learning Games through Understanding* (LGtU) (Gréhaigne et al., 2009). La démarche d'accompagnement de ces personnes enseignantes se distingue de celles privilégiées dans d'autres études (Ben Khalifa et al., 2021 ; Zerai, 2018) dans la mesure où ces dernières ont été invitées à négocier l'adaptation de l'approche LGtU en fonction de leurs valeurs, de leurs appréhensions et des contraintes inhérentes à leur contexte d'enseignement. Les objectifs de l'article sont (a) de décrire les séquences d'apprentissage implantées, les principales préoccupations soulevées par les personnes enseignantes de même que les choix didactico-pédagogiques pour respecter l'esprit de l'approche LGtU et (b) de dresser un bilan de l'implantation des séquences d'apprentissage et de la démarche d'accompagnement proposée.

Cadre théorique

Diverses approches basées sur la compréhension du jeu ont été développées pour l'enseignement des jeux et sports collectifs (Tableau 1). Un constat clef des différentes approches est que l'apprentissage et la compréhension du jeu ne peuvent avoir lieu sans une pratique importante de celui-ci (Bunker et Thorpe, 1982 ; Gréhaigne et al., 2009).

Tableau 1

Des particularités des approches basées sur la compréhension du jeu (Pigeon, 2024)

Approches	Particularités			
	Temps d'action	Temps d'observation	Temps de réflexion	Autre pratique d'habiletés
<i>Teaching Games for Understanding</i> (Bunker et Thorpe, 1982)	« Small-sided games »	Par les joueurs en jeu	Questionnement	Au besoin
<i>Invasion Games Competence Model</i> (Tallir et al., 2005)	« Basic game forms »	Par les joueurs en jeu	Questionnement	√
<i>Game Sense</i> (Light, 2013)	« Small-sided games »	Par les joueurs en jeu	Questionnement	Au besoin
<i>Tactical Games Approach</i> (Mitchell et al., 2013)	« Small-sided games »	Par les joueurs en jeu	Questionnement	√
<i>Learning Games through Understanding</i> (Gréhaigne et al., 2009)	Situations de jeu à effectifs réduits	Par les joueurs en jeu et l'observation par les pairs	Débats d'idées entre séquences jouées, questionnement et feuille de route	Au besoin

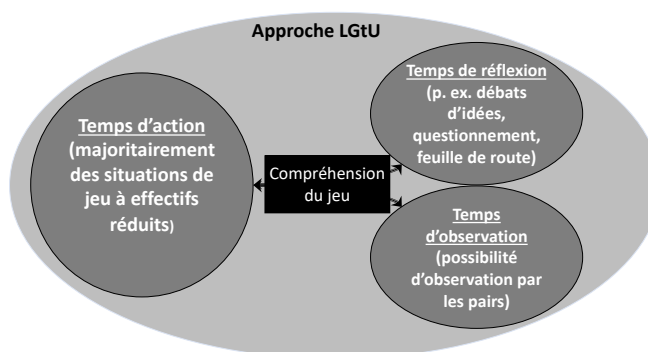
Il importe donc que ce **temps d'action** (*le jeu*) occupe la majeure partie des séances d'enseignement. Dans bien des cas, *le jeu* doit toutefois être adapté afin que les élèves y jouent de manière significative dès le départ, considérant que pour plusieurs sports, la pratique exige bien souvent un haut niveau d'habiletés. Des situations de jeu à effectifs réduits sont entre autres privilégiées (moins de joueurs et des dimensions réduites du terrain). À divers moments, il peut aussi être pertinent de mettre en place des adaptations du jeu afin d'accentuer certains aspects précis de celui-ci et y dissimuler des « problèmes de jeu » susceptibles d'inciter les élèves à planifier et à apprendre certaines actions tactiques leur permettant de résoudre ces problèmes (Gréhaigne et al., 2009). À titre d'exemple, il est possible de favoriser l'apprentissage de la notion de pertinence d'une passe, du démarquage et du marquage en défensive en proposant aux élèves une modalité de pointage selon laquelle le nombre de passes consécutives effectuées avant un point marqué corresponde à la valeur du point marqué (p. ex. 3 passes complétées avant le tir au but réussi = 3 points). Les élèves à l'offensive risquent d'être tentés de faire plusieurs passes consécutives avant de tirer au but pour augmenter la valeur du point marqué, tout en sachant que l'enjeu de rater une passe s'accroît plus le nombre de passes effectuées augmente. À l'opposé, les joueurs en défensive devraient comprendre l'importance de marquer rapidement l'adversaire afin d'éviter que la valeur potentielle du but marqué adverse soit trop élevée. Il semble aussi préférable d'attendre que les élèves et/ou la personne enseignante sentent que l'apprentissage et le perfectionnement d'habiletés techniques soient nécessaires, lorsqu'ils entravent le jeu collectif, pour y accorder une attention particulière (Zerai et al., 2020). Sinon, le jeu collectif devrait avoir priorité, d'où l'importance pour la personne enseignante de choisir une activité sportive simple et pour laquelle la maîtrise technique n'est pas déterminante au jeu.

Par ailleurs, les personnes autrices des études sur la compréhension du jeu constatent unanimement l'intérêt d'offrir aux élèves des occasions de réfléchir au jeu grâce à des **temps de réflexion** et

d'observation. Ces temps visent à les inciter à prendre un moment de recul pour bien comprendre le jeu et apprendre à mieux le jouer. Ces périodes sont habituellement des moments de discussion entre élèves ou, par moments, avec la personne enseignante qui cherche à nourrir les réflexions. Il est souhaité que les temps de réflexions se déroulent entre des séquences jouées et au sein de petits groupes d'élèves dans l'optique de favoriser les échanges entre ceux-ci (Gréhaigne et al., 2009). Ces activités réflexives sont d'abord alimentées par ce que les élèves ont pu observer et ressentir en jeu, mais aussi d'autres formes de pratiques pédagogiques permettant un rappel stimulé de leurs expériences en jeu ou qui alimentent leur activité réflexive (Darnis, 2010). À titre d'exemple, l'observation par les pairs et l'utilisation d'une feuille de route avec laquelle les équipes d'élèves pourront planifier des plans d'action et dessiner des schémas de configuration de jeu peuvent leur être proposées. La personne enseignante peut également avoir recours au questionnement pour le faire. Ainsi, les constats de la littérature présentent **trois temps d'apprentissage** qui deviennent les « éléments critiques » du modèle pédagogique proposé dans la présente étude (Figure 1).

Figure 1

Les « éléments critiques » du modèle pédagogique proposé pour l'étude (Pigeon, 2024)



Méthodologie

Équipe de recherche et démarche d'accompagnement

Trois personnes éducatrices physiques d'une école de la région de Québec et le chercheur ont constitué l'équipe de recherche. Treize rencontres (18 heures 49 minutes) ont permis de clarifier les fondements des jeux et sports collectifs et de discuter des éléments critiques de l'approche LGtU pour l'élaboration et la justification des séquences d'apprentissage. Ces dernières ont été implantées auprès de deux groupes-classes respectivement de 1^{re} et 2^e secondaire. Il est à noter que six rencontres (6 heures 7 minutes) ont été réalisées lors de l'implantation des séquences d'apprentissage afin de les réguler et, au besoin, de retrancher ou d'ajouter des choix didactico-pédagogiques afin de conserver l'esprit de l'approche LGtU. Au terme de la phase d'implantation, les personnes enseignantes ont été rencontrées

(1 heure 7 minutes) afin de recueillir leurs perceptions sur la démarche vécue ainsi que les apprentissages constatés chez les élèves.

Collecte et analyse des données

Les propos des personnes enseignantes sont tirés de six entrevues individuelles semi-dirigées (pré et post implantation) et des rencontres (n=20) de l'équipe de recherche. Ces propos ont été catégorisés à l'aide d'analyses de contenu (L'Écuyer, 1990) et corroborés auprès d'un chercheur indépendant et des personnes enseignantes elles-mêmes. Par ailleurs, des enregistrements vidéo des séances d'enseignement (n=13) et les informations inscrites au journal de bord du chercheur ont contribué à la description des séquences d'apprentissage vécues par les élèves.

Résultats

Les activités vécues par les élèves au fil de la séquence d'apprentissage sont résumées au Tableau 2 en fonction des trois temps d'apprentissage de l'approche *LGtU*. Le contenu des séances selon ces différents temps d'apprentissage démontre que les personnes éducatrices physiques ont implanté des séquences d'apprentissage plutôt cohérentes avec l'approche *LGtU*. Les sources des éléments moins cohérents semblent provenir essentiellement de contraintes inhérentes à leur contexte d'enseignement (p. ex., le nombre élevé d'élèves participant aux séances d'enseignement) et de leurs préoccupations à opérationnaliser ce type d'approche (Tableau 3).

Discussion

Cette recherche-action a démontré qu'il est difficile pour des personnes éducatrices physiques québécoises de tendre vers une approche davantage socioconstructiviste à l'image des différentes approches fondées sur la compréhension du jeu. Cette tentative de transformer leurs pratiques a généré de réelles embûches et conflits sociocognitifs. Entre autres, les contraintes inhérentes à l'organisation et la gestion des groupes d'élèves, le souci de maintenir l'engouement et d'assurer un développement moteur élevé lors des activités proposées semblent avoir freiné les ardeurs des personnes enseignantes à prioriser des pratiques plus adaptées à l'apprentissage des jeux et sports collectifs. Par ailleurs, elles ont éprouvé des difficultés à bien comprendre leur rôle de « catalyseur d'apprentissage » pour opérationnaliser ce type d'approche, et ensuite à constater les apprentissages réalisés par les élèves. Ces embûches les ont d'ailleurs incitées à abandonner certaines pratiques proposées qui, selon nous, auraient été favorables à l'apprentissage des élèves (p. ex., elles ont priorisé des séquences d'apprentissage relativement courtes et abandonné précocement l'observation par les pairs). Les résultats démontrent toutefois que des idéologies tirées du paradigme « technocentriste » semblent s'être rapidement

estompées comme l'illustre le retrait hâtif des ateliers techniques aux séances d'enseignement. Il est toutefois probable qu'un changement de vision puisse s'opérer progressivement dans ce sens en respectant certains « éléments critiques » (Kirk, 2017) d'un modèle pédagogique « souple ». Ce changement exige néanmoins du temps et des efforts non négligeables chez les personnes enseignantes qui ont déjà un horaire quotidien bien rempli. D'autres études seront nécessaires pour contribuer à renforcer le modèle de pratiques pédagogiques proposé et approfondir les connaissances pour assurer un accompagnement optimal des personnes éducatrices physiques dans ce type de changement.

Tableau 2

La séquence d'apprentissage vécue par les élèves¹

Séance	Temps d'action			Temps d'observation	Temps de réflexion
	Matches (Nombre/Durée)	Objets des adaptations	Atelier (Durée)	Activités d'observation (Durée)	Activités réflexives (Durée ou fréquence)
1	2 (20 ² minutes)	Ouverture du jeu	Technique (10 minutes)	Observation en jeu ³ (ND)	Débat d'idées (N=2, 4 minutes)
2	2 (21 minutes)	Distance des passes	Technique (11 minutes)	Observation en jeu (ND)	Débats d'idées (N=2, 4 minutes)
3	2 (24 minutes)	Aucune	Aucun	Observation en jeu (ND) Observation par les pairs (12 minutes)	Débats d'idées (N=3, 6 minutes) Plénière (4 minutes)
Trêve (Pause de l'enseignement du Zone360) et Mercato (période d'échange de joueurs entre les équipes)					
4	2 (20 minutes)	Rythme du jeu	Technico- tactique (10 minutes)	Observation en jeu (ND)	Débat d'idées et plénière (5 minutes) Débat d'idées (Cahier d'équipe/Questionnement) (N=2, 4 minutes)
5	2 (18 minutes)	Pertinence des tirs au but	Technico- tactique (10 minutes)	Observation en jeu (ND)	Plénière (7 minutes) Débat d'idées (Cahier d'équipe/Questionnement) (N=2, 4 minutes)
6	3 (19 minutes)	Aucune	Aucun	Observation en jeu (ND)	Débats d'idées (Cahier d'équipe/Questionnement) (N=3, 6 minutes)
7	3 (24 minutes)	Aucune	Aucun	Observation en jeu (ND)	Débats d'idées (Cahier d'équipe/Questionnement) (N=3, 6 minutes)
Trêve (15 décembre)					
Fermeture des écoles (janvier 2022)					
Totaux	16 (146 minutes)	4	Techniques (N=2, 21 minutes) Technico-tactiques (N=2, 20 minutes)	Observation en jeu (N=7) Observation par les pairs (N=1, 12 minutes)	Débat d'idées (N=18) Cahier d'équipe/Questionnement (N=4) Plénières (N=3) (50 minutes)

¹ Les élèves de 2^e secondaire ont vécu uniquement les cinq premières séances de la séquence d'apprentissage.

² Durées arrondies / ND=Durée non disponible

³ L'observation en jeu correspond aux observations personnelles des élèves sans aspect prédéfini durant et au terme d'une participation à une situation de jeu.

Tableau 3

Préoccupations des enseignant.es et leurs choix didactico-pédagogiques

Préoccupations et illustrations	Choix didactico-pédagogiques
Temps d'action : préoccupations en regard de la prépondérance de situations de jeu modifiées	
<p>A. L'adaptation des sports traditionnels : une source de frustration pour certains élèves <i>« Donc, là où je vous rejoins, c'est que si on veut modifier les règles, il ne faut vraiment plus que ça ressemble au sport en tant que tel parce que là, le jeune il est frustré parce qu' « on me restreint, on me dit que c'est du handball, mais ça n'en est pas [...] il y a beaucoup de contraintes ». [...] à ce moment-là, autant faire un jeu qui n'existe pas [...] »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'une APSA scolarisée (Zones360) en lien avec des apprentissages antérieurs des élèves plutôt que d'adapter un sport traditionnel
<p>B. La maîtrise de gestes techniques de base : un préalable à l'apprentissage en situation de jeu <i>« [...] le volet « développement des habiletés techniques hors contexte » on y tient quand même un peu parce qu'on le voit que ça nuit à certains jeunes de ne pas maîtriser ces gestes-là [...] c'est quelque chose qu'on ne pense pas qu'il faut qu'on mette de côté et qu'on soit tout le temps dans des formes d'opposition. »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intégration d'ateliers pour l'apprentissage et le perfectionnement de gestes moteurs techniques de manière décontextualisée
<p>C. La variété au sein de la séquence d'apprentissage : une condition incontournable pour maintenir l'intérêt des élèves <i>« [...] on change [d'APSA enseignée] pour garder l'intérêt [...] parce qu'on commence à trouver que c'est ça qui leur parle là présentement parce qu'ils ont besoin de cette diversité-là »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Création et intégration du Championnat au Festival de l'école - Intégration d'activités d'observation, d'ateliers techniques et tactiques et d'activités réflexives - Insertion de trêves et du Mercato
<p>D. Le temps d'engagement moteur des élèves : une priorité incontournable <i>« [...] on est dans l'action moteur, on veut que le jeune bouge. Moi, c'est ma priorité. Surtout dans ces temps-ci. Je te dirais qu'après 1 an qu'ils n'ont pas bougé [à cause de la pandémie], on s'en aperçoit. [...] Donc, moi, ça, c'est une grosse préoccupation d'être capable de les réintéresser au fait de bouger, peu importe l'activité qu'ils vont pratiquer, ou le jeu, ou le sport qu'on va mettre en place [...] »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adoption de règles et d'adaptations du Zones360 qui favorisent le dynamisme du jeu
<p>E. La gestion du déroulement des séances : une source d'inquiétude pour les personnes éducatrices physiques <i>« Ils se questionnent sur le réalisme des modes d'organisation du gymnase et du stade (plusieurs matchs et ateliers en simultané) [...]. Je leur ai mentionné que c'est la raison pour laquelle il faut redonner des responsabilités aux élèves, ils sont encore sceptiques si ça va fonctionner, ils semblent croire que ça risque d'être le désordre. J'ai mentionné que je trouvais que les élèves semblaient connaître les règles, savoir où se placer, le seul hic c'est la « chicane » [autoarbitrage], c'est la raison pour laquelle le coefficient de sportivité est pertinent. » (Journal de bord du chercheur)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilisation des élèves dans le rôle du capitaine - Création du « coefficient de sportivité »
Temps d'observation et de réflexion : préoccupations en regard de l'intégration d'activités d'observation par les pairs et de débats d'idées	
<p>F. L'anticipation d'un manque d'engouement et d'expertise des élèves pour ces activités <i>« [...] ils ne sont pas habitués à ça déjà, avoir à réfléchir, à discuter en lien avec des questions, sûrement des problématiques qu'ils vont avoir trouvées ou qu'on va leur avoir données. Puis, des fois, ils n'ont pas envie de ça. Comme si le fait de ne pas jouer... c'était plate. Mais après c'est une perception [...] je n'ai jamais vraiment fait ça [...] »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du Championnat Zones360 pour mobiliser les élèves lors d'activités d'observation et de réflexion - Insertion de débats d'idées lors des temps de récupération des élèves (caucus d'équipe)
<p>G. La volonté de maintenir un temps de développement moteur élevé pour être « efficace » <i>« [...] c'est sûr que la priorité c'est de les mettre en mouvement. Donc, on ne veut pas qu'ils passent non plus trop de temps à être en discussion, à être en train de prendre des notes ou à écrire. Nous, on s'organise là que rarement il y a des changements quand on est capable. On a les plateaux qui nous permettent de faire plusieurs stations. Donc ça, ça va être un défi là. »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation d'une analyse non instrumentée par les élèves (appréciation globale de leurs prestations en jeu) - Expérimentation d'activités d'observation par les pairs et d'outils (questionnement, plénières, cahier d'équipe) pour favoriser l'activité réflexive des élèves en équipe
<p>H. La forme d'accompagnement des élèves par la personne enseignante pendant les activités réflexives <i>« Moi, j'ai vu des entraîneurs, par moment, réunir des jeunes et les laisser s'exprimer en groupe sur des choses, sans rétroaction. Donc, le jeune n'a pas le bagage pour réfléchir à ce qui est posé et souvent même il amène une fausse interprétation de la situation et puis on le laisse aller avec ça. Il faut que ce soit encadré un minimum ces réflexions-là. Là aussi, c'est un contexte pédagogique qui a été mal compris par beaucoup de gens [...] »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Insertion d'activités de régulation des interventions des personnes éducatrices physiques au dispositif d'accompagnement (vidéoscopie)

Bibliographie

- Barba-Martín R. A., Bores-García D., Hortigüela-Alcalá D. et González-Calvo G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1-16. DOI: 10.3390/ijerph17093330
- Ben Khalifa, W., Zouaoui, M., Zghibi, M. et Azaiez, F. (2021). Effects of Verbal Interactions between Students on Skill Development, Game Performance and Game Involvement in Soccer Learning. *Sustainability*, 13(1), 160. <https://dx.doi.org/10.3390/su13010160>
- Bunker, D. et Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 17(1), 5-8.
- Chevrier, J. (2021). *Objets de savoir enseignés et styles d'enseignement déployés par des enseignants d'éducation physique et à la santé du secondaire lors de cours de sports collectifs* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18354>
- Darnis, F. (2010). Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs. Dans F. Darnis (dir.), *Interaction et apprentissage* (p.83-99). Éditions EP&S.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P. et Caty, D. (2009). Learning games through understanding: new jobs for students! *International Journal of Physical Education*, 46(4), 30–38.
- Gréhaigne, J.-F., Poggi, M.-P. et Musard, M. (2015). Introduction. Quels choix curriculaires pour enseigner les sports collectifs en EPS ? *eJRIEPS, Hors-série n°1*, 6-12. DOI: 10.4000/ejrieps.1270
- Kirk, D. (2017). Teaching Games in Physical Education: Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 17-26. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.17>
- Light, R. (2013). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. New York: NY: Routledge.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. et Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills. A tactical Games Approach for Ages 7 to 18* (3e éd.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pigeon, V. (2024). *La co-construction et l'implantation de séquences d'apprentissage de jeux et sports collectifs basées sur une approche fondée sur la compréhension du jeu (LGtU) : une recherche-action participative-collaborative* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/152448>
- Singleton, E. (2009). From Command to Constructivism: Canadian Secondary School Physical Education Curriculum and "Teaching Games for Understanding". *Curriculum Inquiry*, 39(2), 321-342.
- Tallir, I.B., Musch, E., Valcke, M. et Lenoir, M. (2005). Effects of two instructional approaches for basketball on decision-making and recognition ability. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 107-126.
- Zerai, Z. (2018). Verbalization and Learning in Handball. *Advances in Physical Education*, 8, 7-19. <https://doi.org/10.4236/ape.2018.81002>
- Zerai, Z., Gréhaigne, J.-F. et Godbout, P. (2020). Student Understanding and Learning in Team Sports: Understanding through Game-Play Analysis. *Athens Journal of Sports*, 7(4), 215-234. DOI: 10.30958/ajspo.7-4-2

Les caractéristiques pédagogiques des interventions en EPS pour développer la littératie physique des élèves: une revue de portée

Cédric Maufroy (1), François Potdevin (2), Christophe Schnitzler (1)

(1) UR 1342- Sport et Sciences Sociales, Université de Strasbourg, France.

(2) ULR 7369 - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, Université de Lille,

1. Introduction

Face à l'épidémie mondiale d'inactivité physique (Strain et al., 2024) éduquer les individus à des modes de vie plus actifs est un enjeu majeur pour la société. Une récente étude française montre qu'une part importante des enfants de 6-10 ans ne respectent pas les recommandations de l'OMS en matière d'AP (37%), constat qui s'amplifie à l'adolescence (73%) (Verdot et al., 2022). La littératie physique (LP) apparait depuis quelques années comme un concept éducatif à l'engagement des populations dans un mode de vie actif, de la petite enfance à l'âge adulte (Cairney et al., 2019). La LP se définit comme « *la motivation, la confiance, la compétence physique, la connaissance et la compréhension nécessaires pour encourager l'engagement dans l'activité physique tout au long de la vie* » (Whitehead, 2001). Conçu à l'origine comme un concept philosophique (Whitehead, 2010.), la nature de la LP repose sur trois piliers qui ont des implications éducatives importantes (Pot et al., 2018). Une perspective « moniste », qui postule que la réalité est un tout sans parties indépendantes. Ainsi, le niveau de LP ne représente pas la somme des différentes dimensions, mais plutôt leur interaction en les considérant comme mutuellement interdépendantes et symétriquement équilibrées (R. J. Keegan et al., 2019). Mais aussi une perspective « existentialiste » (Pot et al., 2018) qui suggère que l'être humain réalise son potentiel à travers ses interactions avec les environnements (Whitehead, 2001). Enfin, un ancrage en « phénoménologie » défend l'idée que chaque apprenant perçoit le monde depuis une perspective unique, rendant les interactions uniques et dynamique. C'est dans ce cadre conceptuel que les interventions pédagogiques en éducation physique (EP) pourraient s'inscrire et ce dès l'école primaire. En effet, cette période est faite de multiples fenêtres d'opportunités (Schiller & Schiller, 2012) et d'un moment crucial pour l'acquisition de l'expertise motrice (Kirk, 2005), laquelle est un fort prédicteur de l'investissement de l'enfant dans l'AP notamment par la combinaison de la capacité perçue, la connaissance et la motivation d'utiliser son environnement pour se mouvoir. L'EP en France, cherche à développer en actes les compétences motrices (domaines physique), méthodologiques (domaines cognitif et affectif) et

sociales (relations avec les autres et l'environnement) pour entre autre éduquer à la santé¹² à travers des activités physiques, sportives et artistiques (APSA)². Ainsi, le cadre conceptuel de l'EPS française adopte une conception holistique (Paintendre et al., 2021) compatible avec la philosophie moniste, existentialiste (faire vivre à chaque élève une interaction avec un environnement d'AP particulier) et phénoménologiques (faire vivre des expériences significatives aux élèves) de la LP. Ainsi, dans le cadre interventionnel, une récente étude sur les méthodes pédagogiques efficaces pour développer la LP en EP (Claudia, 2022), a révélé que les pédagogies non linéaires (Chow et al., 2011) tendaient à faire leur preuve par rapport aux approches dites linéaires centrées sur la matière. Toutefois, ces pédagogies complexes nécessitent pour certains enseignants une remise en question professionnelle (Germain, 2024). Cette dernière peut alors influencer leur perception du métier ainsi que leur engagement dans l'enseignement de l'EP, à fortiori dans le primaire. De plus, Carl et al. (2022) ont montré que la mise en œuvre de ce concept, conforme à ses piliers philosophiques, demeure hétérogène, la majorité des interventions favorisant la dimension motrice. Il est donc essentiel d'identifier les caractéristiques pédagogiques efficaces pour développer de manière globale la LP des élèves et fournir aux enseignants des outils validés, faciles à utiliser et bien structurés (Keegan et al., 2019). Par conséquent, notre travail vise à identifier les études interventionnelles en EP qui ont pour ambition de développer la LP de manière holistique et à examiner le lien entre les fondements philosophiques sur lesquelles elles s'appuient. La finalité sera d'identifier si des caractéristiques pédagogiques en EP sont plus récurrentes et efficaces que d'autres dans ce dessein.

2. Méthodologie

Nous avons réalisé une étude de portée pour identifier de manière exploratoire dans un large pan de la littérature, l'étendue des connaissances existantes relatives à l'intervention de LP dans le cadre de l'EP. Dans cette étude les cinq phases décrites par Arksey & O'Malley (2005) ont été suivies. L'extension PRISMA pour les revues de portée (PRISMA-ScR, Tricco et al., 2018) a également été appliquée. Une méthode de recherche électronique a été utilisée pour indiquer les études pertinentes grâce à une stratégie booléenne avec les mots clés suivants : « LITTÉRATURE PHYSIQUE » ET « EDUCATION PHYSIQUE » ET « INTERVENTION »³. Les recherches ont été faites sur Pub Med, Web of Science, ERIC, Sportdiscus, ScienceDirect et HAL. Les critères d'inclusion étaient les interventions en EP qui avaient pour but de

¹ Programmes d'enseignement de l'école maternelle BO n°25 du 24/06/2021

² Programmes d'enseignement de l'école élémentaire BO n°31 du 30/07/2020

³ En anglais l'algorithme de recherche était : « PHYSICAL EDUCATION » AND « PHYSICAL LITERACY » AND « INTERVENTION »

développer la LP, depuis 2001. Ont été exclues toutes les interventions hors de l'EP obligatoire et/ou qui n'avaient pas pour base théorique la LP. Pour répondre à notre objectif nous avons d'abord collecté : les caractéristiques de la population cible, l'objectif de l'étude, les fondements philosophiques de la LP, les caractéristiques pédagogiques de l'intervention et les résultats. Puis dans un second temps nous avons analysé si les caractéristiques de l'intervention étaient en adéquation avec les fondements philosophiques de la LP.

3. Résultats

208 sources ont été trouvés et après les différentes étapes de sélection, au total 14 articles ont été inclus.

3.1. Caractéristiques des interventions

Huit interventions concernent le niveau primaire, cinq le niveau secondaire et une qui traverse les deux niveaux d'enseignement. Plus de la moitié des interventions (huit) sont réalisées sur le continent européen, avec une intervention répertoriée en France (Derigny et al., 2022). Les six autres interventions se distribuent dans le monde anglo-saxon extra-européen (quatre au Canada, une aux Etats-Unis et une en Australie).

3.2. Les fondements philosophiques et les caractéristiques pédagogiques des interventions

Parmi les 14 interventions, 13 adoptent explicitement un cadre théorique fondé sur la philosophie moniste de la LP, bien que leurs définitions varient. La plupart restent fidèles à la définition proposée par Whitehead (2019). Dans le détail du design des interventions, six connectent uniquement deux versants avec une prégnance des méthodes traditionnels d'enseignement et des stratégies de questionnement pour le niveau secondaire, et des méthodes traditionnels, des stratégies basées sur le climat de maîtrise, le jeu ou encore un appui sur le style d'enseignement de découverte (Mosston & Ashworth, 2002) pour le niveau primaire. Ensuite, une intervention dans le niveau primaire connecte trois dimensions, le moteur, le psychologique et le cognitif et enfin six interventions connectent les quatre versants de l'individu (trois dans le secondaire et trois dans le primaire). Dans les intervention du secondaire, nous observons une intervention qui se base sur le modèle d'enseignement Sport Education (Siedentop et al., 2019), deux qui s'appuient sur la combinaison de la théorie de l'auto-détermination (TAD) (Ryan & Deci , 2000), le jeu et le défi personnel et deux qui combinent à ces stratégies l'enseignement direct. Dans les trois interventions du primaire, nous relevons dans deux articles une combinaison des styles d'enseignement de production (pratique, réciprocité et autocontrôle) (Mosston & Ashworth, 2002), mais aussi, l'utilisation de modèle d'enseignement de type TGFU (Allison & Thorpe, 1997), enseignement coopératif, TAD, jeu

et le défi sur une autre intervention. Enfin, une intervention s'inspire explicitement à la fois du monisme et de l'existentialisme (Wainwright et al., 2020) et une (Kriellaars et al., 2019) sur les trois piliers philosophiques. Toutes les deux sont en primaire et font référence à des caractéristiques pédagogiques centrées sur l'élève.

4. Discussion

4.1. L'intervention de littératie physique en éducation physique, une innovation complexe

Si la grande majorité des études interventionnelles en EP s'inscrivent dans un cadre théorique de la LP reposant sur les 4 dimensions (motrice, psychologique, cognitive et sociale), moins de la moitié les inclut simultanément. Cette base philosophique moniste, est pourtant fondamentale dans l'implémentation en EP pour développer la LP (Whitehead, 2019). Nos résultats mettent à jour une dissonance entre la phase de conceptualisation, celle de la mise en œuvre puis celle de l'évaluation de l'action (Carl et al., 2022) et révèlent la complexité d'intervenir en EP en respectant les bases philosophiques du concept. D'autre part, nos résultats rejoignent ceux de Carl, et al. (2022), dans la centration interventionnel sur le versant moteur de la LP (n=12). Nous notons qu'à ce domaine moteur est plus généralement associé le domaine psychologique (n=11) et plus souvent dans le primaire. Ensuite les domaines moteur et cognitif à travers les connaissances et la compréhension, sont la deuxième association la plus présente dans les interventions (n=9). Nos résultats montrent en outre qu'une diversité de méthodes pédagogiques est utilisée pour développer la LP, soulignant l'absence de modèle unique pour cet objectif (Whitehead, 2019). Pour les interventions qui agissent sur au moins trois versants de l'élève (n=7), nous voyons que les enseignants choisissent la combinaison d'une pluralité de stratégies telles que le jeu, le défi, compatibles avec la dimension existentialiste ou le progrès dans une perspective phénoménologique bien que ces assises ne soient pas toujours revendiquées. Ces stratégies permettent en effet de valoriser l'engagement et le progrès de chacun, à son propre rythme, dans le respect des principes théoriques des modèles non linéaires (Lee et al., 2014), tout en favorisant l'engagement émotionnel des élèves à travers la notion de plaisir (immédiat et différé).

4.3. Un focus sur l'école primaire ?

Cette étude nous a conduits à identifier davantage d'interventions dans l'enseignement primaire que secondaire. Cette centration est cohérente dans un objectif de promotion de l'AP, d'une part en ce qui concerne les liens ténus entre AP durant l'enfance et AP à l'âge adulte (Telama et al., 2005) et d'autre part par la relation intime entre haut niveau de le LP et promotion de l'AP (Clark et al., 2022). Au regard de ces éléments, nous pensons que former les enseignants

du primaire en EP à intervenir pour développer la LP des élèves devrait faire l'objet de futures recherches compte tenu de l'impact positif d'un enseignement précoce de qualité a sur la LP des élèves.

5. Conclusion

La LP est un concept prometteur dans la promotion d'une vie active et peut être un levier pour aider les enseignants en charge de l'EP à concourir à cet enjeu social majeur et ce le plus tôt possible, dès l'école primaire. Toutefois, la complexité de sa mise en œuvre dans le respect de ses fondements philosophiques tend à rendre les interventions parfois en décalage avec l'épistémologie qui fonde le concept de LP. Ainsi, nous avons tenté de cartographier les interventions qui se rapprochent le plus d'un développement holistique de la LP pour en relever des caractéristiques pédagogiques spécifiques qui permettraient d'outiller les enseignants dans leurs mises en œuvre. Cet objectif concerne notamment les enseignants du primaire, qui semblent pour certains démunis dans l'enseignement de l'EP, alors qu'ils sont les premiers architectes « institutionnels » du long processus de construction de la LP de chaque élève (Whitehead, 2019), garant d'une vie physique épanouie.

6. Bibliographie

- Carl, J., Barratt, J., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). How are physical literacy interventions conceptualized? – A systematic review on intervention design and content. *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 102091.
- Carl, J., Barratt, J., Wanner, P., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). The Effectiveness of Physical Literacy Interventions : A Systematic Review with Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 52(12), 2965-2999.
- Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy : Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, 29(2), 189-200.
- Clark, H. J., Dudley, D., Barratt, J., & Cairney, J. (2022). Physical literacy predicts the physical activity and sedentary behaviours of youth. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 25(9), 750-754.

- Claudia, W. M. Y. (2022). The physical education pedagogical approaches in nurturing physical literacy among primary and secondary school students : A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 116, 102080.
- Derigny, T., Gandrieau, J., Schnitzler, C., & Potdevin, F. (2022). La littératie physique comme objectif d'enseignement commun. L'expérience d'une co- intervention en EPS. *12 me Biennale de l'ARIS*
- Germain, S. (2024, mai 7). Le long chemin vers l'éducation complexe. *Le Café pédagogique*. <https://cafepedagogique.net/2024/05/07/le-long-chemin-vers-leducation-complexe/>
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation : The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255.
- Kriellaars, D. J., Cairney, J., Bortoleto, M. A. C., Kiez, T. K. M., Dudley, D., & Aubertin, P. (2019). The Impact of Circus Arts Instruction in Physical Education on the Physical Literacy of Children in Grades 4 and 5. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 162-170.
- Lee, M. C. Y., Chow, J. Y., Komar, J., Tan, C. W. K., & Button, C. (2014). Nonlinear Pedagogy : An Effective Approach to Cater for Individual Differences in Learning a Sports Skill. *PLOS ONE*, 9(8), e104744.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*.
- Paintendre, A., Terr , N., & Gottsmann, L. (2021). *Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : Repenser la relation à son corps et à son environnement ? In, L' ducation physique et sportive du XXIe siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité, 1981-2021.  pure,  ditions et presses universitaires de Reims.*
- Pot, N., Whitehead, M., & Durden-Myers, E. (2018). Physical Literacy From Philosophy to Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 1-6.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). In *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*.
- Schiller, P., & Schiller, P. B. (2012). *Start Smart! : Building Brain Power in the Early Years*. Gryphon House.
- Strain, T., Flaxman, S., Guthold, R., Semanova, E., Cowan, M., Riley, L. M., Bull, F. C., & Stevens, G. A. (2024). National, regional, and global trends in insufficient physical activity among adults from 2000 to 2022 : A pooled analysis of 507 population-based surveys with 5·7 million participants. *The Lancet Global Health*, 12(8), e1232-e1243.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood : A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267-273.
- Verdot, C., Salanave, B., Aubert, S., Ramirez Varela, A., & Deschamps, V. (2022). Prevalence of Physical Activity and Sedentary Behaviors in the French Population : Results and Evolution between Two Cross-Sectional Population-Based Studies, 2006 and 2016. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), Article 4.
- Wainwright, N., Goodway, J., John, A., Thomas, K., Piper, K., Williams, K., & Gardener, D. (2020). Developing Children's Motor Skills in the Foundation Phase in Wales to Support Physical Literacy. *Education 3-13*, 48(5), 565-579.
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138.
- Whitehead, (2010). *Physical Literacy : Throughout the Lifecourse*. Routledge & CRC Press.
- Whitehead, M. (2019). *Physical Literacy across the World*. Routledge.

Perceptions et ressentis des élèves et des enseignants concernant l'intégration de l'application « EP – Vivre Actif » dans les cours d'éducation physique de l'enseignement secondaire supérieur belge

Maurine Remacle, Simon Belle, Gilles Dejosé, Victoria Lorentz, Nicolas Posel, Marc Cloes et Alexandre Mouton

Département des Sciences de l'Activité physique et de la Réadaptation, Université de Liège.

1. Introduction

Dans le cadre de nos recherches, nous développons une application mobile pour le cours d'éducation physique (EP). Celle-ci a deux objectifs : (a) encourager les élèves à faire le lien entre leurs cours d'EP et leur vie quotidienne afin d'adopter un style de vie sain et actif et ; (b) proposer aux enseignants un outil numérique pour les soutenir dans cette même mission. Après avoir soumis le prototype de l'application à trente-six experts durant l'année 2022-2023, nous avons implémenter la première version de l'application mobile « EP – Vivre Actif » dans l'enseignement secondaire supérieur belge.

2. Contexte de la recherche

À l'heure actuelle, les applications mobiles occupent une place croissante dans la vie des adolescents. Qu'il s'agisse de leur usage personnel, scolaire ou lié à la santé, ces applications continuent d'évoluer, ouvrant de nouvelles perspectives ainsi que des défis pour promouvoir un mode de vie sain et équilibré chez les jeunes.

Dans le cadre des cours d'EPS, l'adoption des applications mobiles semble progresser plus lentement que dans d'autres disciplines. Plusieurs obstacles peuvent expliquer cette tendance, tels que le manque de temps (Palao et al., 2015), le niveau de compétence et de maîtrise des enseignants (Law et al., 2008), ainsi que la réticence des directions scolaires. Cependant, ces applications offrent des opportunités intéressantes, notamment pour le suivi de la condition physique des élèves, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs (Armour et al., 2016). Au-delà des avantages et des défis, de nombreux cadres théoriques insistent sur l'importance de former et d'accompagner les enseignants afin de faciliter l'intégration de ces outils numériques dans la pratique quotidienne (Gil-Espinosa et al., 2022).

3. Objectif de la recherche

Cette étude vise principalement à examiner les opinions et perceptions des élèves et des enseignants concernant l'intégration de la première version de l'application mobile « EP -

Vivre Actif » dans leurs cours d'EP. Pour atteindre cet objectif, deux questions de recherche ont été formulées : (a) Quelle est la perception des participants sur l'utilité pédagogique, la facilité d'utilisation et l'acceptabilité de l'application mobile ? (b) Quels sont les avis sur les points forts de l'application ainsi que sur les améliorations nécessaires pour assurer sa pérennité ?

4. Méthodologie

4.1. Participants

Vingt enseignants en EP de l'enseignement secondaire supérieur ont été contactés par e-mail. Finalement, trois ont accepté de prendre part à l'étude. Ils ont ensuite choisi une classe volontaire pour participer au projet. Au total, trente-neuf élèves âgés de 16 à 18 ans ont testé l'application mobile (voir tableau 1).

Tableau 1 : présentation des participants

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3
Nombre d'élèves (♀ ; ♂)	10 (uniquement des ♀)	13 (uniquement des ♂)	16 (uniquement des ♀)
Age des élèves (M ; σ)	17,3 ± 0,48	17,46 ± 0,66	17,25 ± 0,68
Genre et âge de l'enseignant	♀ - 29 ans	♂ - 42 ans	♀ - 32 ans

Des formulaires de consentement ainsi que les documents conformes au Règlement Général sur la Protection des Données ont été signés par les parents des élèves et les directions des établissements scolaires.

4.2. Description de l'application mobile « EP – Vivre Actif » et de la plateforme

Web

Notre outil « EP – Vivre Actif » est composé de deux éléments : une application mobile utilisée et complétée par les élèves et une plateforme Web destinée aux enseignants en EP. L'application mobile comporte quatre onglets, tandis que la page web comprend exclusivement les données des élèves en lien avec l'onglet « Mon cours d'EP ».

Onglet 1 – Journal d'AP. Cet onglet permet aux élèves de répertorier leurs AP en précisant le type, l'intensité et la durée en minutes. Ils ont également la possibilité d'ajouter un commentaire sur leurs ressentis par rapport à l'activité pratiquée. Ce journal est lié à un

avatar dont l'apparence évolue en fonction des AP enregistrées, conformément aux recommandations de l'OMS (2022) et de l'IPAQ.

Onglet 2 – Cours d'EP. Après chaque cours d'EP, les élèves expriment leurs ressentis par rapport à cinq compétences chacune associées à un « emoji » : sentiment de compétence, de plaisir, de mouvement, d'interaction avec les autres, d'apprentissage et d'autonomie. (Australian Sports, 2019 ; Cloes, 2017). De plus, cet onglet propose des questions ouvertes visant à favoriser le transfert des connaissances acquises durant la séance vers la vie quotidienne. Les élèves sont invités à identifier ce qu'ils ont appris et à expliquer comment ils peuvent appliquer ces éléments en dehors du cadre scolaire.

Onglet 3 – Quiz. Cet onglet est l'approche ludique de l'application mobile. Il comprend quatre thématiques, comprenant chacune vingt questions. Après chaque réponse, les élèves ont directement accès à un correctif. En complétant ces quiz, les élèves contribuent à faire progresser une icône en forme de « cerveau », qui symbolise l'évolution de leurs connaissances et leur compréhension des enjeux liés à la santé.

Onglet 4 – Mon avatar. L'avatar a pour objectif de permettre aux élèves de s'identifier à un personnage et de visualiser les bienfaits d'une AP régulière sur la santé. Il évolue en trois stades – sédentaire, suffisamment actif et très actif – selon les AP enregistrées dans l'onglet « Journal d'AP ».

Sur la plateforme web, les enseignants ont la possibilité de consulter les données associées à l'onglet « Cours d'EP ». Cela leur offre un retour sur leurs séances et sur les concepts qu'ils ont cherché à transmettre.

4.3. Récolte et traitement des données

Pour la collecte des données, une approche mixte alliant qualitatif et quantitatif a été utilisée. La récolte s'est faite en trois phases. Le tableau 2 présente les outils employés et leur contenu selon les participants.

Tableau 2 : description des outils en fonction des participants (élève ou enseignant)

Période	Elève	Enseignant
Pré-implémentation	<p>Questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profil de l'élève. • Habitudes en termes d'AP : IPAQ – version courte (Craig et al., 2003), IPAC - validé en français (Dupont et al., 2009). 	<p>Entretien individuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profil de l'enseignant. • Profil de la classe concernée par l'étude.

	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte de l'école : piliers de Snyers et ses collègues, (2014) et questions ouvertes et fermées. • Utilisation outils numériques : SAS-SV version française (Lopez-Fernandez, 2015) et questions ouvertes, à choix multiples et fermées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profil de l'établissement scolaire. • Profil du cours d'EP : transfert entre le cours d'EP et la vie quotidienne, utilisation des outils numériques. • Question par rapport au projet : craintes, motivations, attentes.
Implémentation	Les données disponibles sur l'application mobile : utilisation et encodage.	Journal de bord : utilisation de l'outil, réflexion sur sa pratique, difficultés rencontrées.
Post-implémentation	<p>Questionnaire individuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 dimensions de l'évaluation d'un dispositif numérique dédié à l'apprentissage (Tricot et al., 2003). • Questions ouvertes sur les pratiques de leur enseignant. <p>Focus group :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basé sur l'analyse SWOT 	<p>Entretien individuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques pédagogiques liées à l'intégration de l'outil numérique. • Changement dans les pratiques pédagogiques. • Ressentis et perceptions sur l'application mobile. • Recommandations pour les futurs enseignants.

Les versions courtes des outils validés ont été choisies pour réduire la charge cognitive des élèves et minimiser le biais lié à la fatigue. Les données qualitatives ont été codées et organisées en méta-codes, tandis que les données quantitatives ont été analysées avec des statistiques descriptives via le logiciel Rcmdr.

5. Résultats et discussion

5.1. Perceptions des participants sur l'utilité pédagogique, l'utilisabilité et l'acceptabilité

Nous nous sommes centrés sur les travaux de Tricot et ses collègues (2003) qui identifient trois dimensions pour l'évaluation d'un dispositif numérique pour l'enseignement : (1) l'utilité pédagogique - l'application mobile permet-elle d'atteindre les objectifs visés ? (2) l'utilisabilité – l'application mobile est-elle facile à utiliser ? (3) l'acceptabilité – l'application mobile est-elle acceptable dans le contexte visé.

Concernant la première dimension, les ressentis des élèves sont globalement négatifs. A la question « *Penses-tu que l'application mobile « EP – Vivre Actif » aide les élèves à établir*

un lien entre ce qu'ils apprennent en cours d'éducation physique et leur vie quotidienne ? », vingt-cinq ont répondu « *totalelement inutile/inutile* », tandis que quatorze l'ont jugée « *utile* ». Du côté des enseignants, les perceptions sont plus positives. Les trois estiment que l'application est « *utile* », bien qu'ils soulignent la nécessité d'adaptations pour atteindre pleinement les objectifs pédagogiques. Lorsque nous interrogeons les enseignants sur leur capacité à relier le cours à la vie quotidienne, l'enseignante 1 et l'enseignant 2 admettent ne pas avoir fait de lien, tandis que l'enseignante 3 l'a tenté, mais seulement en fin de projet. De plus, l'analyse montre que les enseignants 1 et 2 se sont principalement concentrés sur l'encodage des données par les élèves sans modifier leurs pratiques pédagogiques. En revanche, l'enseignante 3 a utilisé les ressentis des élèves pour ajuster ses contenus, mais a peu tenu compte des questions ouvertes sur ce transfert. Hwang et ses collègues (2015) soulignent que l'engagement actif des enseignants est crucial pour maximiser l'efficacité des technologies mobiles en éducation. Leur soutien est essentiel pour encourager une utilisation régulière des outils pédagogiques par les élèves. De plus, sans lien explicite entre le cours d'EP et la vie quotidienne, les élèves ne verront pas l'intérêt du cours et ne l'appliqueront pas (Clements, 2013).

Concernant les deux autres dimensions, les retours des élèves et des enseignants sont majoritairement positifs. Ils décrivent l'application comme « *simple* », « *facile à utiliser* » et « *intuitive* ». Nikou et Economides (2017) soulignent qu'une meilleure facilité d'utilisation favorise la persistance des utilisateurs. En ce qui concerne l'acceptabilité, 30 élèves et les trois enseignants estiment que l'application est pertinente pour les cours d'EP.

5.2. Points forts et améliorations nécessaires

Pour cette section, nous nous concentrons uniquement sur les éléments mentionnés à la fois dans tous les groupes de discussion et par l'ensemble des enseignants (voir tableau 3).

Tableau 3 : présentation des éléments les plus cités

Points positifs	Points à améliorer
<ul style="list-style-type: none"> Le caractère ludique et éducatif des quiz. Les éléments de gamification favorisent l'utilisation des applications mobiles (Deterding et al., 2011) La plateforme web. Les élèves ont apprécié la possibilité de donner leur avis, 	<ul style="list-style-type: none"> Ajouter des notifications pour rappeler d'encoder leurs AP (Pradhan et al., 2017). Proposer des menus déroulants avec des idées pour faire le lien entre le cours d'EP et la vie quotidienne.

<p>tandis que les enseignants ont trouvé bénéfique de les recevoir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'avatar. Celui-ci renforce un sentiment d'identification et peut favoriser un engagement sur le long terme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir accès à l'entièreté des données des élèves.
--	---

6. Conclusion

L'objectif de l'étude était d'évaluer les ressentis et perceptions des élèves et des enseignants en EP concernant la première version de l'application mobile « EP – Vivre Actif ». Bien que les participants semblent globalement satisfaits de l'utilisabilité de l'application, des ajustements sont nécessaires pour améliorer son utilité pédagogique. En particulier, les fonctionnalités visant à établir un lien entre les cours d'EP et la vie quotidienne des élèves. Néanmoins, nos résultats soulignent également l'importance de former les enseignants à l'utilisation de cet outil numérique et de leur fournir des exemples concrets pour renforcer le lien entre leurs leçons et la vie quotidienne des élèves.

7. Bibliographie

- Australian Sports, (2019). *Physical literacy*. Disponible sur https://www.sportaus.gov.au/physical_literacy/domains
- Armour, K., Evans, G., Bridge, M., Griffiths, M. et Lucas, S. (2016). *Gareth: The Beauty of the iPad for Revolutionising Learning in Physical Education*. Dans A. Casey, V. Goodyear & K. Armour (Eds.), *Digital Technologies and Learning in Physical Education: Pedagogical Cases* (pp. 213–230). London: Routledge.
- Clements, R. (2013). Teacher Accountability or Credibility? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(6), 3-4. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.808106>
- Cloes, M (2017). Preparing physically educated citizens in physical education. Expectations and practices. *Retos*, 31, 245-251. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53497>
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F. et Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35(8), 1381-1395. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. et Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification"*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments.

- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P. et Delens, C. (2009). Validation de la traduction française de l'intention to be physically active scale. *Science et Motricité*, 68(3), 27.
- Gil-Espinosa, F. J., Nielsen-Rodriguez, A., Romance, R. et Burgueno, R. (2022). Smartphone applications for physical activity promotion from physical education. *Education and Information Technologies*, 27. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11108-2>
- Hwang, G. J., Lai, C. L. et Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473.
- Law, N., Pelgrum, W. et Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, Springer.
- Lopez-Fernandez, O. (2015). Short version of the Smartphone Addiction Scale adapted to Spanish and French: Towards cross-cultural research in problematic mobile phone use. *Addictive Behaviors*, 64, 275-280. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.013>
- Nikou, S. A. et Economides, A. A. (2017). Mobile-based assessment: Investigating the factors that influence behavioral intention to use. *Computers & Education*, 109, 56–73. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.005>
- OMS (2022). *L'activité physique*. Consulté sur internet le 15 mai 2024, <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Palao, J., Hastie, P., Cruz, P. et Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy & Education*, 24 (1), 51–63.
- Pradhan, S., Qiu, L., Parate, A. et Kim, K. H. (2017). *Understanding and managing notifications*. In IEEE INFOCOM 2017-IEEE Conference on Computer Communications (pp. 1-9). IEEE.
- Snyers, J., Halkin, A.-S., Lejacques, T., Schmit, J., Williot, J. et Cloes, M. (2014). Multidimensional analysis of the importance given to physical activity promotion in secondary schools of French-speaking Belgium. *Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 3(3), 212-227.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*. 391. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154>

Retombées, facteurs facilitants et barrières associés à l’implantation d’une mesure gouvernementale d’AP à l’école : une étude longitudinale mixte

Berrigan¹, F., Beaudoin¹, S., Suzuki-Fortin¹, S., Gadais², T. et Turcotte¹, S.

¹Chaire de recherche Kino-Québec, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

²Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.

Introduction

La pratique régulière d’AP (AP) fait consensus dans la littérature scientifique en ce qui a trait aux nombreux bienfaits qui contribuent à optimiser la santé cognitive, physique, mentale, affective et sociale (Carson et al., 2017; ParticipACTION, 2022). Bien que la pratique d’AP engendre un nombre important de bénéfices, seulement 28 % des jeunes âgés de 5 à 17 ans respectent les recommandations canadiennes de 60 minutes d’AP quotidiennes d’intensité moyenne à élevée (ParticipACTION, 2022).

Les écoles jouent un rôle crucial dans la promotion de l’AP chez les jeunes. En effet, elles offrent un environnement structuré où les enfants peuvent participer régulièrement à des AP. Les cours d’éducation physique, les récréations et les programmes avant et après l’école sont autant d’occasions pour les élèves d’être physiquement actif et de développer de saines habitudes de vie (Young et al., 2007). De plus, l’AP est associée à des améliorations de la santé physique et mentale, de la concentration en classe et des résultats scolaires (Poitras et al., 2016). Par conséquent, il est essentiel que les écoles intègrent des programmes d’AP variés et accessibles pour encourager les jeunes à adopter un mode de vie actif.

Les écoles sont un cadre important, car elles touchent la majorité des enfants et des adolescents, qui y passent une quantité de temps considérable, mais les impacts des interventions en milieu scolaire sur la pratique d’AP (AP) restent incertains (Love et al., 2019). Les approches de type « *whole school* » pour la promotion de l’AP sont recommandées, mais il y a un manque d’études se concentrant explicitement sur les impacts des politiques d’AP dans ce cadre. En effet, dans le cadre des approches « *whole school* », le niveau des politiques est un composant important (Lounsbery, 2017). La présence ou l’absence de politiques liées à l’AP, leur nature (obligatoire versus recommandée) et leur niveau de succès de mise en œuvre peuvent avoir des implications substantielles et directes sur l’AP des enfants.

Objectif

L’objectif du projet de recherche était de documenter les retombées, les facteurs facilitants et les barrières liés à l’implantation d’une mesure gouvernementale visant à intégrer un minimum de 60 minutes d’occasions de pratique d’AP au quotidien en contexte scolaire.

MESURE 15023 À l’école, on bouge!

La mesure gouvernementale 15023 vise à soutenir les établissements d’éducation préscolaire et d’enseignement primaire afin d’augmenter et d’optimiser les occasions pour tous leurs élèves d’être physiquement actifs chaque jour d’école, leur permettant ainsi d’atteindre les recommandations en matière d’AP1 et d’en retirer un maximum de bénéfices. L’AP contribue notamment à augmenter la capacité d’attention et favorise la réussite éducative, le développement global et le bien-être des élèves (Ministère de l’Éducation, 2023).

Méthodes

Une étude longitudinale mixte sur cinq ans dans des écoles primaires du Québec a été réalisée. L’échantillon est constitué de cinq établissements d’enseignement primaire répartis dans cinq centres de services scolaires provenant de quatre régions administratives différentes du Québec. La population ciblée dans cette étude est constituée d’intervenants et d’élèves évoluant dans ces établissements d’enseignement primaire.

La figure 1 présente les deux volets de l'étude et l'évolution du projet dans les années. La collecte de données repose sur une diversification des méthodes, à savoir : 1) des entretiens semi-dirigés; 2) des groupes de discussion et 3) de l'accélérométrie. L'ensemble de ces méthodes ont été utilisées avec les cinq écoles participantes. Les données d'accélérométrie ont été recueillies auprès de 905 élèves (416 filles et 489 garçons). Des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion ont été réalisés avec des élèves et des membres des équipes-écoles pour identifier les retombées de la mesure ainsi que les facteurs facilitants et les barrières liés à son implantation.

Pour la réalisation des entretiens, la cible était d'interroger six intervenants par école. Pour chacune des écoles, nous cherchions à interroger les intervenants suivants : 1) un membre de la direction; 2) un enseignant en éducation physique et à la santé (EPS); 3) trois enseignants titulaires, soit un pour chacun des trois cycles et 4) un membre du service de garde. En ce qui a trait aux groupes de discussion, les cibles étaient de 36 intervenants scolaires et de 48 élèves, soit six intervenants scolaires et huit élèves pour chacune des six écoles. En moyenne, 223 élèves ont participé aux collectes d'accélérométrie chaque année avec un nombre similaire de filles et de garçons.



Figure 1 : Déroulement du projet

Résultats

Le nombre de minutes quotidiennes d'AP d'intensité modérée à élevée et le nombre de minutes d'occasions pour être physiquement actifs varient beaucoup d'une journée/classe à l'autre (Figure 2). La figure montre aussi qu'il existe une relation significative entre le nombre de minutes d'AP d'intensité modérée à élevée et le nombre de minutes d'occasions offertes ($R^2 = 0,2854$). En d'autres mots, plus on augmente le nombre de minutes d'occasions, plus le nombre de minutes d'AP d'intensité modérée à élevée augmente chez les élèves. Toutefois, cette relation n'explique que 29 % de la variation du nombre de minutes d'AP d'intensité modérée à élevée. Cela veut dire que 71 % de la variation du nombre de minutes d'AP d'intensité modérée à élevée est expliquée par d'autres facteurs, comme la nature des activités offertes, soit intérieures versus extérieures ou organisées versus libres. On peut d'ailleurs constater cette différence lorsque l'on s'attarde à des journées/classe où le nombre de minutes d'occasions offertes est similaire (• et •) alors que le nombre de minutes d'AP d'intensité modérée à élevée cumulé est significativement différent (• 22 minutes et • 57 minutes).

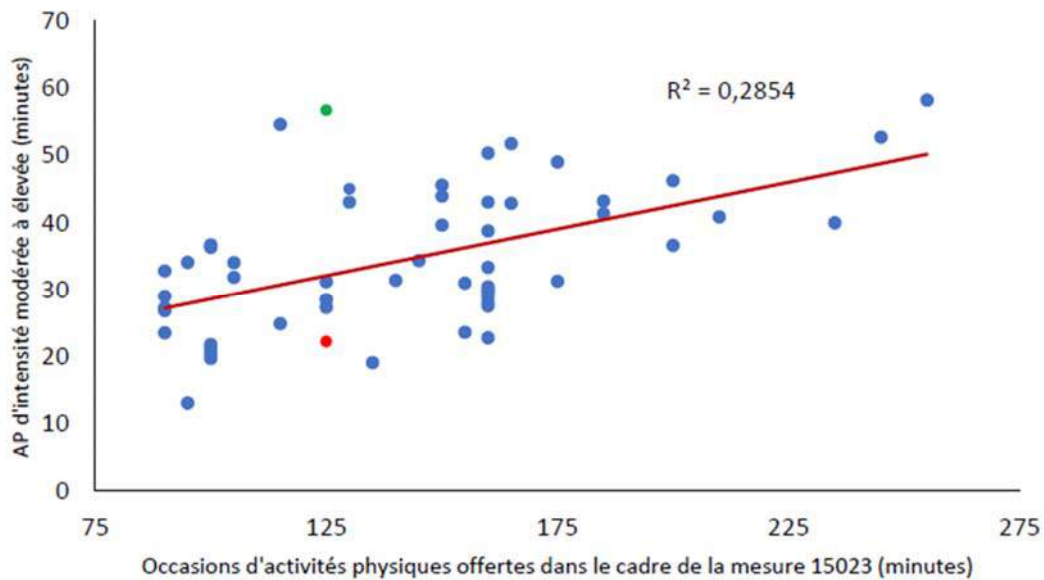


Figure 2 : Relation entre le nombre de minutes d'AP et les occasions à la 5^e année de la mesure

La figure 3 présente la variation des comportements sédentaires, des AP d'intensité légère et des AP d'intensité modérée à élevée en fonction des années de collecte. Il est possible d'observer une diminution significative des comportements sédentaires entre l'an 1 et les autres années, une augmentation des AP d'intensité légère entre l'an 5 et les autres années et aucun changement en ce qui concerne les AP d'intensité modérée à élevée.

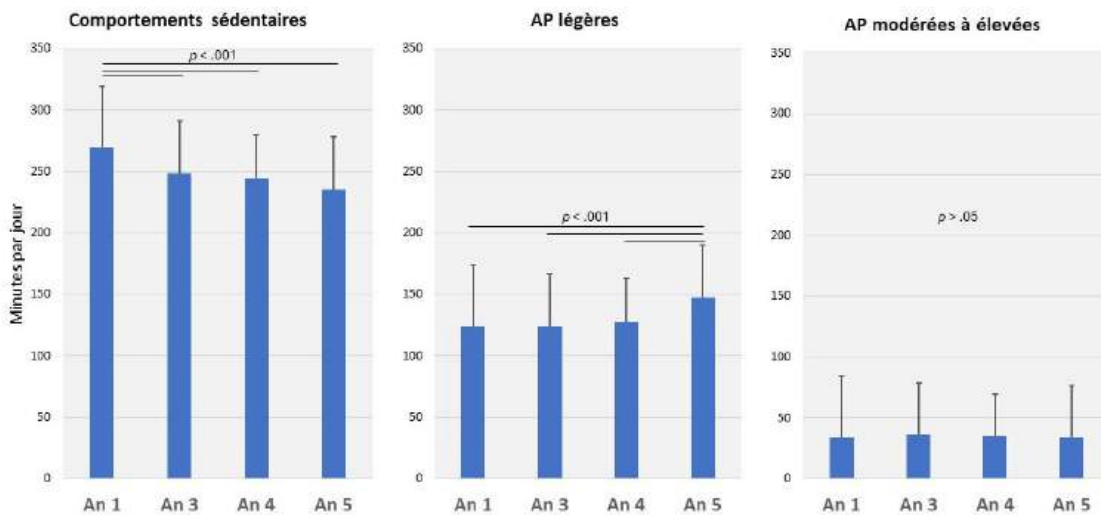


Figure 3 : Variation des comportements sédentaires, des AP d'intensité légère et des AP d'intensité modérée à élevée en fonction des années de collecte.

La figure 4 présente les principaux constats ressortant des entrevues et des groupes de discussion au cours des 5 années de collecte de données. Lors de la première année d'implantation, les intervenants expriment entre autres le besoin d'être mieux formés et accompagnés dans l'implantation de la mesure. Des intervenants souhaitent recevoir un plus grand soutien de l'externe, notamment de la commission scolaire ou du gouvernement, afin de faciliter la réalisation des tâches quotidiennes en lien avec la mesure. Pendant la deuxième année, les résultats montrent qu'au sein d'une même école, les perceptions des intervenants quant aux caractéristiques de l'environnement bâti s'avèrent parfois différentes. Des intervenants rapportent des infrastructures intérieures favorables à la pratique d'APS

alors que d'autres affirment le contraire. De plus, certains mentionnent à la fois des éléments favorables et défavorables de leurs infrastructures comme plusieurs espaces disponibles, mais qui ne sont pas adaptés ou qui pourraient être plus grands. La troisième année est marquée par les défis liés au respect des mesures sanitaires dans les milieux scolaires. La séparation des élèves en bulles-classes a été le frein principal au déploiement de certaines AP. Quant à la pérennisation de la mesure, les facteurs facilitants tournent autour du financement et de l'engagement. Pour le financement, les participants évoquent principalement la nécessité de renouveler périodiquement le matériel ainsi que de permettre la libération des personnes responsables de la mesure. Du côté de l'engagement, on juge que l'investissement des intervenants dans les activités est essentiel, et qu'il serait judicieux qu'un comité devienne ou demeure responsable de la mesure afin d'éviter qu'une seule personne porte à bout de bras toutes les interventions. La quatrième année est marquée par une importante pénurie de ressources humaines, mais le sentiment général des élèves et des intervenants envers les activités découlant de la mesure est très positif. Les élèves apprécient les activités et perçoivent des avantages sur leur réussite scolaire. Dans la dernière année de collecte de données du projet, les deux facteurs ayant le plus d'impact en lien avec la pérennisation sont l'engagement des intervenants de l'école et le soutien financier. De plus, les enseignants en EPS sont identifiés comme des ressources clés devant assumer un rôle de leader dans la pérennisation des activités et dans la motivation de l'équipe-école à poursuivre la mise en place des interventions liées à la mesure 15023 dans les écoles.



Figure 4 : Principaux constats liés à l'implantation de la mesure 15023 dans les 5 années du projet

La figure 5 illustre les principaux facteurs facilitants et les obstacles liés à l'implantation de la mesure 15023. La présence d'une flèche verte et d'une flèche rouge pour un même élément indique que ce dernier est perçu à la fois comme un facteur facilitant et un obstacle, en fonction du contexte ou du milieu. Par exemple, le financement favorise les interventions à plusieurs égards, mais peut également être perçu comme un obstacle lorsqu'il est insuffisant. Comme le montre la figure, l'environnement scolaire est la sphère où l'on retrouve le plus de facteurs qui peuvent influencer l'implantation de la mesure 15023.



Figure 5 : Principaux facteurs facilitants et obstacles liés à l'implantation de la mesure 15023

Discussion

La mesure a permis à ce que les écoles puissent au moins 60 minutes d'AP par jour à l'ensemble de leurs élèves, mais le nombre de minutes d'occasions pour être physiquement actif varie beaucoup d'une journée/classe à l'autre. Les journées où les occasions sont les plus nombreuses ne sont pas nécessairement celles associées à une pratique d'AP d'intensité modérée à élevée plus importante. La prise de données d'accélérométrie à travers les années montre une réduction des comportements sédentaires chez les filles comme chez les garçons et une augmentation du temps dédié aux AP d'intensité légère, ce qui corrobore les travaux qui montrent que les interventions en matière d'AP n'ont eu qu'un effet minime sur les niveaux d'AP des enfants (Metcalf et al., 2012). Toutefois, nos résultats suggèrent que la mesure 15023 a eu un effet positif global sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif en contexte scolaire.

Les interventions en milieu scolaire peuvent avoir un effet positif sur la pratique d'AP des élèves, mais plusieurs facteurs peuvent influencer leur implantation (Yuksel et al., 2020) dont le rôle central que peut jouer l'enseignant en EPS (Turcotte et coll., 2023). Les facteurs facilitants et les barrières sont liés à différents environnements (politique, municipal, communautaire et scolaire), ainsi qu'aux caractéristiques des élèves. Ce projet a permis de montrer que les enseignants en éducation physique et à la santé (EPS) sont identifiés comme des ressources essentielles dans la pérennisation et la qualité des occasions d'AP ainsi que dans la motivation de l'équipe-école à poursuivre leurs actions. De plus, l'étude a permis de faire ressortir plusieurs facteurs influençant l'implantation de la mesure et sa pérennisation. Les deux facteurs identifiés comme ayant le plus d'impact en lien avec la pérennisation demeurent l'engagement des intervenants de l'école et le soutien financier. La majorité des

intervenants sont engagés et motivés, mais ils soulignent que cela devra perdurer si l'on souhaite continuer à faire vivre les activités en place. Quant à la réduction du soutien financier, elle limite les opportunités de développement de nouvelles interventions et l'achat de nouveau matériel pour les années à venir. La pérennisation est aussi assurée par les enseignants en EPS qui sont identifiés comme des ressources clés devant assumer le rôle de leader pour soutenir et motiver l'équipe-école dans la mise en place des interventions liées à la mesure 15023.

Les politiques qui soutiennent l'AP dans les écoles peuvent être prometteuses, mais leur impact sur le comportement en matière d'AP est mal compris, d'où l'importance d'évaluer scientifiquement leurs mises en œuvre et leurs retombées (Woods et al., 2021). En effet, en plus de documenter les retombées, les facteurs facilitants et les barrières liés à la mesure 15023, nos résultats ont mené à des modifications de la mesure 15023 afin d'en permettre une meilleure implantation et pérennisation dans les milieux scolaires (Tableau 1).

Tableau 1 : Principales modifications à la mesure 15023 influencées par nos données de recherche

Mesure 15023	
2017	2021
Offrir aux élèves des opportunités variées d'être physiquement actifs à l'école pendant au moins 60 minutes par jour	Atteindre les recommandations en matière d'AP
Financement régressif sur 3 ans pour un maximum de 450 établissements	Tous les établissements ont accès à la mesure et les écoles ayant déjà bénéficié de la mesure continuent de recevoir un montant de base chaque année
Soutenir les équipes-écoles pour qu'elles s'engagent dans un changement de pratiques	Soutenir les équipes-écoles dans une réflexion , puis dans la mise en œuvre d'actions structurantes et pérennes
Enseignant en EPS pourrait être responsable de la mesure	Enseignant en EPS devrait être responsable de la mesure Création de ressources pour soutenir la mise en œuvre

Conclusion

Nos données comme celles d'autres auteurs soutiennent l'efficacité des mesures politiques en matière d'AP dans le cadre scolaire, mais mettent en garde contre une approche « universelle » et soulignent la nécessité d'examiner la mise en œuvre des politiques pour maximiser la traduction dans la pratique (Woods et al., 2021). Toutefois, les données actuelles ne permettent pas de s'assurer que les occasions qui sont proposées sont adaptées pour tous les élèves. Notamment, aucune donnée n'existe concernant l'adhésion des élèves qui ont peu d'intérêt pour la pratique d'AP ou des élèves à risque ainsi que d'autres rencontrant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) aux différentes interventions mises en place en lien avec la mesure 15023 « À l'école, on bouge! ». Il apparaît donc nécessaire d'approfondir les connaissances en lien avec les différentes populations d'élèves qui fréquentent les milieux scolaires dans le but d'optimiser les interventions proposées à ces derniers.

Bibliographies

- Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I. et Tremblay, M. S. (2017). Health associations with meeting new 24-hour movement guidelines for Canadian children and youth. *Preventive Medicine*, 95, 7-13.
- Lounsbery, M. A. (2017). School physical activity: Policy matters. *Kinesiology Review*, 6(1), 51-59.
- Love, R., Adams, J., & van Sluijs, E. M. (2019). Are school-based physical activity interventions effective and equitable? A meta-analysis of cluster randomized controlled trials with accelerometer-assessed activity. *Obesity Reviews*, 20(6), 859-870.

Metcalf, B., Henley, W., & Wilkin, T. (2012). Effectiveness of intervention on physical activity of children: systematic review and meta-analysis of controlled trials with objectively measured outcomes (EarlyBird 54). *BMJ*, 345.

Ministère de l'Éducation. (2023). *MESURE 15023 À l'école, on bouge! Document d'information complémentaire*. Mise à jour en septembre 2023. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Doc_info_mesure_15023.pdf

ParticipACTION. (2022). *Bulletin de l'AP chez les enfants et les jeunes de ParticipACTION*. Repéré à <https://www.participaction.com/wp-content/uploads/2022/10/2022-bulletin-des-enfants-et-des-jeunes.pdf>

Turcotte, S., Marchand, V., Boutin, L., Gignac, C., Nolin, J., Massé, É. et Grand'Maison, S. (2023). *Guide de l'enseignant d'EPS responsable des projets d'AP à l'école. L'accompagnement de l'équipe-école* (3^e éd.). Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec. <https://www.feepeq.com/fr/guide-de-lenseignant-en-eps-responsable-des-projets-dactivite-physique-a-lecole>

Young, D. R., Felton, G. M., Grieser, M., Elder, J. P., Johnson, C., Lee, J. S., & Kubik, M. Y. (2007). Policies and opportunities for physical activity in middle school environments. *Journal of school health*, 77(1), 41-47.

Woods, C. B., Volf, K., Kelly, L., Casey, B., Gelius, P., Messing, S., ... & Bengoechea, E. G. (2021). The evidence for the impact of policy on physical activity outcomes within the school setting: a systematic review. *Journal of sport and health science*, 10(3), 263-276.

Yuksel, H. S., Şahin, F. N., Maksimovic, N., Drid, P., & Bianco, A. (2020). School-based intervention programs for preventing obesity and promoting physical activity and fitness: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 347.

Connaître ce que préfèrent les élèves français actifs et sédentaires en EPS pour diversifier ses interventions.

Fermon Louise^{1,2}, Llana Clément¹, Berrigan Felix², Turcotte Sylvain² & Potdevin François¹

¹Univ. Lille, Univ. Artois, Univ. Littoral Côte d'Opale, ULR 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France

²Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'activité physique, Québec, Canada.

Introduction

En accueillant l'ensemble des enfants d'une classe d'âge de manière obligatoire, l'école est reconnue comme un lieu d'intervention privilégié pour promouvoir l'activité physique (AP) et éduquer les jeunes à mener une vie active tout au long de la vie (McMullen et al., 2015). La présence de personnels qualifiés et reconnus pour encadrer l'AP, l'accès facilité à des équipements sportifs et le fait que le temps passé à l'école corresponde à 35 % du temps actif sont les arguments les plus fréquemment avancés en faveur du rôle central de cette institution pour promouvoir et éduquer à un mode de vie actif (Booth & Okely, 2005).

Cependant, malgré une divergence d'interventions en milieu scolaire visant à améliorer l'AP des élèves (Rodrigo-Sanjoaquin et al., 2022), des niveaux alarmants d'inactivité physique (IP) persistent chez les enfants et les jeunes dans le monde entier (Guthold et al., 2020). Les adolescents âgés de 12 à 18 ans, confrontés à des transformations individuelles (e.g., physiques, hormonales et psychologiques) et environnementales (comme le passage du primaire au secondaire et l'augmentation des temps d'autonomie), forment une population à risque quant à l'abandon des activités physiques, particulièrement chez les filles (Guthold et al., 2020). Ce phénomène est d'autant plus préoccupant que les expériences d'AP durant l'enfance et l'adolescence déterminent fortement l'adoption d'un mode de vie sain et actif à l'âge adulte (Varma et al., 2017).

Si le constat de l'IP et de la sédentarité des jeunes est mondial, de nombreux rapports issus de la littérature grise tentent d'identifier, chez les populations adolescentes qui restent actives, les formats d'activités physiques et sportives qui apparaissent les plus attractives. Les formats de pratique privilégiés par les jeunes font l'objet de nombreuses études épidémiologiques, menées par des observatoires nationaux (ONAPS) ou des missions ministérielles (INJEP). Ces enquêtes révèlent une évolution des préférences des adolescents et adolescentes vers des pratiques libres, autonomes, variées, et souvent sans matériel. La dernière enquête de l'INSEE (France, un portrait social, 2022) souligne que ces pratiques sont influencées par le territoire (rural vs urbain) et associées à des activités culturelles sportives (participation à des événements, suivi de l'actualité, accès à des ressources en ligne). De nombreuses études montrent également que les élèves les plus actifs durant le temps scolaire (cours d'Education Physique et Sportive (EPS), récréations, moments de liberté) tendent à être les plus actifs en dehors de l'école (Sanz Martin et al., 2021; Derigny et al., 2022).

Une piste d'amélioration des stratégies de promotion et d'éducation à l'AP serait alors d'identifier, au sein du temps scolaire, les formats les plus attractifs pour les élèves du second degré. Or, la question des préférences des élèves en matière d'activités physiques scolaires s'est souvent limitée aux différences genrées dans la pratique sportive (Bréau et al., 2017; Storr et al., 2020). De

nombreuses recherches se sont focalisées sur les types d'activités sportives et artistiques pratiquées (Demetriou et al., 2019 ; Nilsen et al., 2019), sans s'intéresser suffisamment à la nature des expériences vécues (défi, collectif, énergique, technique, etc.), aux environnements de pratique (numérique, matériel, extérieur, etc.) et aux activités physiques de déplacement. Pourtant, identifier les formats d'activités préférés de la génération alpha (Agyeman, Cheng et Alimo, 2022) permettrait d'adapter plus efficacement les stratégies de promotion de l'AP durant le temps scolaire.

Une piste, peu explorée à notre connaissance, consiste à identifier les formats de pratique physique sportive, artistique ou de déplacement les plus attractifs pour engager les adolescents dans l'AP. Identifier ces préférences pourrait constituer un socle pour concevoir et implémenter des interventions favorisant un mode de vie physiquement actif à l'école, mais aussi pour développer des programmes de formation adaptés à ce public de 12 à 18 ans.

Méthodologie

a. Participants

L'échantillon de l'étude comprenait 346 élèves du secondaire (176 filles et 170 garçons) qui remplissaient les critères d'inclusion définis : avoir complété l'intégralité du questionnaire, avoir attesté de la sincérité de leurs réponses et ne présenter aucun problème de santé empêchant la pratique d'une AP. L'âge moyen des participants au moment de remplir le questionnaire était de 13,9 ans ($\pm 1,9$ ans).

b. Procédure de collecte des données

Les données ont été collectées entre avril 2023 et juin 2023 dans huit établissements de l'Académie de Lille, qui avaient été préalablement contactés et acceptés de participer à l'étude. La collecte des données s'est appuyée sur un questionnaire en trois parties. Ancrée théoriquement dans le modèle socio-écologique de l'activité physique (Sallis et al., 2006 ; Bauman et al., 2012), la capture des formats de pratique préférés sera considérée comme un phénomène émergent d'un réseau de facteurs en interaction, liés aux caractéristiques de l'individu, de ses milieux de vie et de son environnement global (Bronfenbrenner, 1979; Berghmans, 2009). Le questionnaire en trois parties conçu pour cette étude regroupe uniquement des données provenant des caractéristiques générales de l'individu.

La première partie recueillait des données psycho-socio-démographiques telles que le sexe, l'âge, le niveau scolaire, le nom de l'établissement, la participation aux activités sportives scolaires (AS), la fréquence de pratique d'activités physiques en dehors de l'école, et l'implication sportive des parents ou tuteurs. La deuxième partie était consacrée à l'évaluation des formats de pratique préférés des participants, en utilisant une échelle de Likert en 5 points allant de (1) « pas du tout d'accord » à (5) « tout à fait d'accord ». Cette section visait à identifier le degré d'intérêt des élèves pour divers types d'activités physiques, telles que la course, les activités artistiques, la natation, les sports de raquette, et d'autres disciplines. L'objectif était d'identifier non seulement les activités les plus appréciées, mais aussi celles qui pourraient être sous-représentées ou méconnues, afin de mieux orienter les interventions pédagogiques futures. La troisième partie du questionnaire intégrait l'échelle de motivation pour l'AP et les loisirs (PALMS), un outil validé scientifiquement (Molanoruzi et al., 2014), composé de quarante questions. Ce questionnaire est destiné à analyser les motifs de

participation à l'AP, en mesurant huit dimensions de la motivation, telles que la compétition/ego, la condition psychologique, le plaisir, la maîtrise, l'apparence, l'affiliation et la condition physique. L'utilisation du PALMS permet de comprendre les facteurs intrinsèques et extrinsèques qui motivent les élèves à s'engager dans l'AP, offrant ainsi une perspective riche sur les déterminants comportementaux de leur participation.

Le recueil des données a été supervisé par six étudiants référents, formés spécifiquement pour organiser la passation du questionnaire dans des conditions optimales. Ces étudiants devaient suivre scrupuleusement des consignes formalisées par écrit, incluant un discours standardisé à tenir auprès des élèves (introduction de l'étude, rappel de l'anonymat, et explications sur l'échelle de réponse). Pour garantir l'anonymat des participants et permettre un suivi longitudinal, chaque élève s'est vu attribuer un code d'identification personnel unique. Ce code assurait la confidentialité des données tout en facilitant une administration répétée du questionnaire, au besoin.

Il a été demandé aux élèves de remplir le questionnaire dans un environnement calme, afin de garantir la concentration et l'honnêteté des réponses. Toutes les procédures ont été menées conformément aux exigences de la loi informatique et libertés, ainsi qu'au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Une déclaration a été faite et une autorisation a été enregistrée au registre des traitements de l'Université de Lille pour assurer la conformité légale et éthique de l'étude.

c. Analyse des données

Une analyse factorielle des données mixtes (AFMD) a été utilisée pour identifier le regroupement des variables (dimensions principales) qui expliquent la variance de l'ensemble des données de manière décroissante (Husson et al, 2016). L'interprétation de ces dimensions nous a permis d'identifier une typologie des préférences de pratiques des étudiants en termes de dimensions spatiales, temporelles, sociales, d'intensité et d'équipement. Cette méthode d'analyse multivariée permet de traiter simultanément des variables quantitatives et qualitatives, offrant ainsi une approche globale pour explorer la structure des données et identifier les facteurs les plus significatifs. L'AFDM a été utilisée pour identifier des regroupements (ou clusters) de variables qui contribuent de manière significative à la variance totale des données, selon des dimensions principales ordonnées de manière décroissante. Cette approche nous a permis de mettre en évidence les contributions relatives de chaque variable et catégorie aux composantes principales, les interactions complexes entre les différentes variables (par exemple, les préférences en matière de formats d'activités, les motifs d'agir envers l'activité physique, etc.). Ces dimensions principales ont ensuite été interprétées afin de dégager une typologie des préférences de pratiques des élèves, en tenant compte de différentes caractéristiques spatiales (lieu de pratique), temporelles (durée et fréquence), sociales (pratique individuelle ou en groupe), d'intensité (faible, modérée, élevée) et d'équipement (utilisation d'équipements ou non).

Enfin, des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuées pour comparer les moyennes entre groupes, tandis que des modèles de régression ont permis d'explorer les relations entre variables dépendantes et indépendantes de manière robuste. Ces analyses combinées ont permis d'obtenir une vue d'ensemble des facteurs déterminants influençant les préférences de pratique des élèves.

Les statistiques ont été générées à l'aide du logiciel R Studio (version 4.3.0) avec différents packages (rstatix, FactoMineR, Factoshiny, FactoInvestigate, psych). Les valeurs aberrantes ont été exclues à l'aide du test de Grubb. Le niveau de signification a été fixé à 5 % ($p < 0.05$).

Résultats et discussion

L'objectif de cette étude était d'identifier les formats de pratique physique sportive, artistique ou de déplacements les plus attractifs pour engager les adolescents dans l'AP. Ces préférences doivent ensuite être prises en compte dans la conception d'interventions visant à favoriser un mode de vie actif à l'école, ainsi que dans les programmes de formation pour les élèves de 12 à 18 ans.

a) Les préférences de pratique en groupe

Les résultats révèlent que les élèves de 12 à 18 ans manifestent une préférence marquée pour les activités pratiquées en groupe, particulièrement avec des pairs partageant des affinités communes ($M = 4.46$, $p > 0.05$), suivies de la pratique avec des élèves du même niveau ($M = 3.91$, $p < 0.05$). D'autres formes de groupement, telles que la pratique individuelle ($M = 3.11$), la pratique avec des personnes du même sexe ($M = 3.87$) ou la pratique en mixité ($M = 3.46$), sont moins plébiscitées. Cette préférence pour les pratiques collectives reflète une tendance générale observée dans plusieurs études qui soulignent l'importance du soutien social dans l'engagement à l'AP chez les adolescents (Beets et al., 2016). Contrairement aux adultes, dont une proportion importante préfère pratiquer des activités physiques en solitaire (47 % selon le Baromètre national des pratiques sportives 2022, Müller, 2022), les adolescents privilégient les interactions sociales et l'apprentissage collaboratif, ce qui contribue à renforcer leur motivation et leur engagement (Smith et al., 2018).

b) Motivations : considérer la condition physique et maîtrise

Les motivations des participants sont principalement centrées sur la condition physique ($M = 3.87$, $p < 0.05$), la maîtrise ($M = 3.78$, $p < 0.05$) et le plaisir ($M = 3.71$, $p < 0.05$). Cela suggère que les élèves sont motivés par des objectifs intrinsèques liés à l'amélioration de leur santé, à l'apprentissage de nouvelles compétences, et à la reconnaissance sociale par leurs pairs. Des études antérieures confirment ces tendances, indiquant que les adolescents sont davantage motivés par des facteurs intrinsèques tels que le développement personnel et la condition physique plutôt que par des objectifs extrinsèques comme la compétition ou la reconnaissance (Ryan et Deci, 2000 ; Standage et al., 2003). En revanche, les motivations pour la compétition-égo ($M = 2.93$, $p < 0.05$) et la condition psychologique ($M = 3.31$, $p < 0.05$) sont plus modérées. Les motivations liées à l'apparence ($M = 3.43$, $p < 0.05$) et à l'affiliation ($M = 3.55$, $p < 0.05$) sont légèrement plus élevées, mais restent secondaires par rapport aux facteurs intrinsèques. Ces résultats renforcent l'idée que les adolescents attachent plus d'importance à leur bien-être physique et social qu'à des performances compétitives ou à la simple quête d'une meilleure apparence physique (Molanoruzi et al., 2014).

c) Motivations : différences de genre et âge

L'analyse révèle des différences significatives entre les sexes concernant certaines motivations. Les garçons montrent des niveaux plus élevés de plaisir, d'attention à l'apparence et de compétition-égo par rapport aux filles en cours d'EPS ($p < 0.001$). Ces résultats sont cohérents avec les conclusions d'études antérieures, qui ont également observé que les garçons tendent à accorder plus d'importance

à la compétition et à la reconnaissance externe dans un cadre sportif (Whitehead & Biddle, 2008). Par ailleurs, l'âge apparaît comme un prédicteur significatif des préoccupations liées à la condition physique et à l'apparence. Les élèves du lycée sont davantage préoccupés par leur apparence et leur condition physique que ceux du collège ($t(973) = -5,12$; $p = 3.05 \times 10^{-7}$). Ces résultats suggèrent que l'intérêt pour l'amélioration de la condition physique augmente avec l'âge (Varma et al., 2017). Cette augmentation de l'intérêt pour la condition physique et l'apparence chez les lycéens peut s'expliquer par des facteurs socioculturels, tels que la pression accrue liée à l'image corporelle et l'influence des pairs à l'adolescence (Heinberg, 2001). Ce constat est particulièrement important, car il coïncide avec une tendance bien documentée à la diminution de l'AP et à l'augmentation de la sédentarité à mesure que les adolescents vieillissent (Hallal et al., 2012). Comprendre ces dynamiques est essentiel pour adapter les interventions en EPS et mieux répondre aux besoins et aux motivations des élèves en fonction de leur âge, afin de favoriser un engagement durable dans l'AP.

d) Pratiques préférées pour toutes et tous

Les résultats montrent des différences notables dans les activités physiques préférées selon le sexe ($p < 0,001$). Les garçons ont tendance à privilégier les activités telles que la course, la natation, les sports de raquette, les sports collectifs, les activités de forme physique et les sports de combat. De leur côté, les filles montrent une plus grande implication dans des activités comme les pratiques artistiques (notamment la danse) et la gymnastique.

Toutefois, certaines activités, comme l'orientation et l'escalade, semblent plaire à tous les élèves, quel que soit leur sexe. Ces résultats indiquent que des activités moins typiquement associées à un sexe particulier, telles que les sports de plein air ou les défis en nature, pourraient permettre une participation plus équilibrée et inclusive. Cela met en lumière la nécessité d'inclure des activités non genrées et variées dans les programmes scolaires, afin de répondre aux préférences de tous les élèves et d'encourager leur participation (Levy et al., 2020). L'escalade et l'orientation, par exemple, offrent des opportunités d'explorer de nouvelles compétences, de relever des défis individuels ou collectifs, et de renforcer la condition physique dans un environnement stimulant (Petiot, 2017). Ces activités pourraient également favoriser des dynamiques de groupe positives, en mettant l'accent sur la coopération, l'entraide et l'accomplissement personnel, des aspects qui pourraient attirer aussi bien les garçons que les filles. Leurs inclusions dans les programmes scolaires permettraient de diversifier les pratiques proposées et de répondre aux besoins d'un large éventail d'élèves, tout en encourageant une participation plus active et plus durable.

De plus, les élèves expriment le souhait d'être impliqués dans le choix des activités physiques, soulignant ainsi l'importance de leur donner une certaine autonomie et responsabilité. Selon Deci & Ryan (2000), l'autonomie perçue est un facteur clé dans la motivation intrinsèque et pourrait renforcer l'engagement des élèves si elle est intégrée dans les pratiques pédagogiques.

En somme, l'inclusion d'activités comme l'escalade et l'orientation, qui semblent plaire à l'ensemble des élèves, associée à une plus grande autonomie dans le choix des pratiques, pourrait non seulement réduire les distinctions traditionnelles entre les sports pratiqués par les garçons et les filles, mais aussi créer un environnement plus engageant et inclusif pour tous.

Conclusion

Les résultats de cette étude complètent les recherches antérieures qui se sont souvent concentrées sur des activités sportives et artistiques spécifiques, sans tenir compte de la diversité des expériences vécues par les élèves ni des contextes variés dans lesquels ces activités se déroulent (Demetriou et al., 2019). Nos conclusions montrent que les adolescents sont particulièrement attirés par des pratiques autonomes, réalisées en pleine nature (comme l'escalade ou la course d'orientation), en groupe, et motivées par des objectifs de maîtrise de soi et d'amélioration de la condition physique. De plus, les environnements variés (numérique, extérieur, matériel) et les modalités de pratique (défi, collectif, énergétique, technique) jouent un rôle central dans l'adhésion des jeunes à l'AP.

Ces résultats offrent des perspectives importantes pour repenser les approches pédagogiques et les programmes de formation en éducation physique, notamment dans la promotion d'un mode de vie physiquement actif en milieu scolaire. Une approche plus holistique, prenant en compte les préférences des élèves pour des activités non genrées, qui valorisent l'autonomie, la coopération et les défis physiques, serait essentielle pour créer un environnement éducatif plus inclusif et engageant. Intégrer ces formats dans les interventions scolaires permettrait de mieux répondre aux besoins psychologiques et physiques des adolescents, tout en encourageant une participation plus active et durable.

Les programmes de formation des enseignants d'EPS et des professionnels de l'éducation doivent s'adapter à ces nouvelles attentes. Il est crucial qu'ils incluent des modules axés sur la conception d'interventions variées, qui privilégient des activités comme l'escalade ou l'orientation et encouragent l'autonomie des élèves dans le choix des pratiques. En intégrant des activités qui répondent aux besoins psychologiques et physiques des adolescents (plaisir, maîtrise, condition physique), les enseignants seraient mieux préparés à promouvoir un mode de vie actif tout en augmentant la motivation des élèves sur le long terme.

En conclusion, une piste d'amélioration des stratégies de promotion et d'éducation à l'AP serait d'intégrer davantage ces formats attractifs dans les interventions scolaires et les programmes de formation. Cette approche permettrait de favoriser l'adoption d'un mode de vie physiquement actif et de répondre plus efficacement aux besoins d'un public de 12 à 18 ans, en tenant compte de la variété des expériences et des contextes dans lesquels les adolescents évoluent.

Bibliographie

- Agyeman, S., & Cheng, L. (2022). Determinants and dynamics of active school travel in Ghanaian children. *Journal of Transport & Health*, 24, 101304. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2021.101304>
- Beets, M. W., Weaver, R. G., Turner-McGrievy, G., Huberty, J., Ward, D. S., Pate, R. R., Freedman, D., Hutto, B., Moore, J. B., Bottai, M., Chandler, J., Brazendale, K., & Beighle, A. (2016). Physical activity outcomes in afterschool programs: A group randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 90, 207–215. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.07.002>
- Booth, M., & Okely, A. (2005). Promoting physical activity among children and adolescents: The strengths and limitations of school-based approaches. *Health Promotion Journal of Australia*, 16(1), 52–54. <https://doi.org/10.1071/HE05052>
- Bréau, A., Hauw, D., & Lentillon-Kaestner, V. (2017). Séparer les filles et les garçons dans les classes d'éducation physique et sportive: État de la question. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 49(3), 195–208. <https://doi.org/10.1037/cbs0000080>
- Casey, A., & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023–1037. <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>

- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., & Smith, B. (2007). Influences of perceived autonomy support on physical activity within the theory of planned behavior. *European Journal of Social Psychology*, 37(5), 934–954. <https://doi.org/10.1002/ejsp.407>
- Demetriou, Y., Reimers, A. K., Alesi, M., Scifo, L., Borrego, C. C., Monteiro, D., & Kelso, A. (2019). Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: Protocol for a systematic review. *Systematic Reviews*, 8(1), 113. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1029-1>
- Derigny, T., Schnitzler, C., Remmers, T., Van Kann, D., Gandrieau, J., Seye, N., Baquet, G., & Potdevin, F. (2022). Catch me if you can! How French adolescents seize social occasions and opportunities to be active. *BMC Public Health*, 22(1), 1332. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13746-0>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247–257. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Heinberg, L. J. (2001). Theories of body image disturbance: Perceptual, developmental, and sociocultural factors. In J. K. Thompson (Ed.), *Body image, eating disorders, and obesity: An integrative guide for assessment and treatment*. (pp. 27–47). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10502-002>
- Husson, F., Lê, S., & Pagès, J. (2016). *Analyse de données avec R* (2ème édition)
- Institut national de la statistique et des études économiques (France). (2022). *France, portrait social: Édition 2022*. INSEE.
- Levy, J. K., Darmstadt, G. L., Ashby, C., Quandt, M., Halsey, E., Nagar, A., & Greene, M. E. (2020). Characteristics of successful programmes targeting gender inequality and restrictive gender norms for the health and wellbeing of children, adolescents, and young adults: A systematic review. *The Lancet Global Health*, 8(2), e225–e236. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30495-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30495-4)
- McMullen, J., Chroinin, D., Tammelin, T., & Van der Mars, H. (2015). International Approaches to Whole-of-School Physical Activity Promotion. *Quest*, 67, 384–399.
- Molanorouzi, K., Khoo, S., & Morris, T. (2014). Validating the Physical Activity and Leisure Motivation Scale (PALMS). *BMC Public Health*, 14(1), 909. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-909>
- Müller. (2018). *Les jeunes aiment le sport... De préférence sans contrainte*. Crédoc.
- Müller, J. (2022). *Les jeunes éloignés du sport n'y sont pas hostiles mais sont freinés par trop de contraintes*. Baromètre national des pratiques sportives 2022, 4.
- Nilsen, A. K. O., Anderssen, S. A., Ylvisaaker, E., Johannessen, K., & Aadland, E. (2019). Physical activity among Norwegian preschoolers varies by sex, age, and season. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 29(6), 862–873. <https://doi.org/10.1111/sms.13405>
- Petiot, O. (2019). *Favoriser l'implication des élèves en escalade et un climat positif de classe grâce au « Grimpacarte »: Des effets tributaires de l'intervention de l'enseignant*. Les dossiers « Enseigner l'EPS », 5, 218.
- Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A., & Vors, O. (2013). Le feedback vidéo en EPS: Une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversé en classe de 6ème. *Ejournal de La Recherche Sur l'intervention En Éducation Physique et Sport -eJRIEPS*, 30. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2409>
- Rodrigo-Sanjoaquin, J., Corral-Abós, A., Aibar Solana, A., Zaragoza Casterad, J., Lhuisset, L., & Bois, J. E. (2022). Effectiveness of school-based interventions targeting physical activity and sedentary time among children: A systematic review and meta-analysis of accelerometer-assessed controlled trials. *Public Health*, 213, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2022.10.004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sanz-Martin, D., Ruiz-Tendero, G., & Fernández-García, E. (2021). Contribution of physical education classes to daily physical activity levels of adolescents. *Physical Activity Review*, 9(2), 18–26. <https://doi.org/10.16926/par.2021.09.18>
- Smith, L., Foley, L., & Panter, J. (2019). Activity spaces in studies of the environment and physical activity: A review and synthesis of implications for causality. *Health & Place*, 58, 102113. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.04.003>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Storr, R., Robinson, K., Davies, C., Nicholas, L., & Collison, A. (2020). 'Game to Play?' Exploring the Experiences and Attitudes Towards Sport, Exercise and Physical Activity Amongst Same Sex Attracted and Gender Diverse Young People. <https://doi.org/10.26183/5EA655C87697E>
- Varma, V. R., Dey, D., Leroux, A., Di, J., Urbanek, J., Xiao, L., & Zipunnikov, V. (2017). Re-evaluating the effect of age on physical activity over the lifespan. *Preventive Medicine*, 101, 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.05.030>
- Whitehead, S., & Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2), 243–262. <https://doi.org/10.1177/1356336X08090708>

Innovation, engagement et formats de jeu : apport des méthodes mixtes dans la conception d'environnement d'apprentissage affectif en EPS

Olivier Dieu¹, Clément Llana², Julie Level¹, Lucien Crombez² & François Etienne¹

¹Univ. Littoral Côte d'Opale, Univ. Artois, Univ. Lille, ULR 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-62100 Calais, France.

²Univ. Lille, Univ. Artois, Univ. Littoral Côte d'Opale, ULR 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France

• Introduction

Le désengagement des jeunes vis-à-vis du sport et de l'activité physique est aujourd'hui largement documenté (Guthold *et al.*, 2018) et l'EP scolaire n'est pas épargnée (Bergamashi & Méard, 2013). Faire face à ce « décrochage » et relever le défi de la promotion de la santé à l'école nécessite : a) d'actionner des leviers comme l'augmentation du plaisir ressenti (Rhodes & Kates, 2015) mais aussi l'AP *in situ* (Lonsdale *et al.*, 2013) dont on sait qu'ils sont des prédicteurs de l'AP future ; et b) d'adopter une perspective écologique en matière d'éducation à la santé et de promotion de l'AP (Baumann *et al.*, 2012) qui permet d'envisager « au sens large » l'engagement des jeunes vis-à-vis de la pratique (Turcotte, 2023). Bien que notre objet d'étude, portant sur la compréhension des processus d'engagement *au niveau* du « format de jeu », se focalise sur le *microsystème* (Bronfenbrenner, 1984), celui-ci ne nous semble pas incompatible avec la vision « écologique » défendue par Turcotte (2023). En effet, dans une perspective interactionniste, mesurer les effets d'interaction entre un individu et son environnement peut se réaliser à différentes échelles (le format « *de jeu* » en EP n'est qu'une vision *en miniature* du format « éducatif » selon le principe d'emboîtement des poupées gigognes). Si, dans notre travail, l'objet se centre sur une partie du modèle de Turcotte (l'engagement scolaire), la logique de compréhension du phénomène d'engagement s'inscrit dans une perspective interactionniste et résolument écologique (Davids *et al.*, 2008).



Figure 1. Une approche (micro) écologique de l'engagement pour promouvoir l'AP

Nous parlerons de vision « micro » écologique de l'engagement : à partir du cadre de l'écologie dynamique, selon lequel l'engagement émerge d'un réseau de contraintes en interactions entre un individu, son environnement et la tâche dans laquelle il est impliqué (Davids *et al.*, 2008), nos travaux visent bien à « sonder » les élèves (par questionnaires mais surtout en mesurant leur action *in situ*) pour réellement comprendre leur « besoins et aspirations » en termes non pas de pratiques physiques mais plutôt de *modalités* de ces pratiques.

Mieux comprendre l'engagement à partir d'une approche micro-écologique

A l'heure où le désengagement physique des jeunes est une préoccupation de premier plan (Varma *et al.*, 2017) et afin que le badminton (scolaire) reste une occasion de viser conjointement le plaisir et la dépense énergétique des jeunes, l'enjeu de nos recherches est de mesurer l'effet de la conception de formats pédagogiques dans cette activité sur l'engagement des élèves en EP. En effet, alors que badminton, est le sport individuel le plus programmé en EP, cette activité a priori « engageante » n'arrive plus aujourd'hui qu'à la huitième position des activités préférées des élèves (Deslaurier, 2007). Notre hypothèse était que cette désaffection, qui s'accroît à mesure que la scolarité avance, était liée à la conception des formats pédagogiques. Une des raisons avancées dans la littérature professionnelle est que les enseignants privilégient en badminton, pour des raisons avant tout organisationnelles (Leveau, 2007), un format unique, compétitif et individuel : « la montante descendante » (Descamps, 2008) qui a largement montré ses limites en termes d'inclusion (Dieu *et al.*, 2016) en particulier pour les élèves les moins actifs (Mayeko, 2019) et notamment les filles (Bréau, 2021).

Néanmoins les résultats ont montré que cette question du « format » (engageant ou non) n'était pas si simple et que l'interaction individu-format est l'unité d'analyse qu'il convenait d'adopter pour comprendre la complexité de l'engagement en badminton en EP (Dieu *et al.*, 2022a). Par exemple, le format « montante descendante », comparé à d'autres, n'exclut pas forcément les filles (Dieu *et al.*, 2020), ni les élèves les plus en difficulté, même s'il semble convenir davantage aux élèves les plus habiles (Dieu & Roure, 2022). Fort du constat de cette « complexité » de la question de l'engagement dans les formats en EP, nous avons décidé, à travers deux projets financés¹ (2021-25), d'enrichir nos analyses en badminton en intégrant une

¹ Le projet *EODBG*¹ financé par la fédération mondiale de badminton (*BWF*), s'inscrit dans le prolongement du projet *IFEPS*¹ financé par l'INSPE de Lille et vise, ainsi, à poursuivre la réflexion sur le lien entre la conception des formats pédagogiques en EP et l'inclusion, par le badminton, des jeunes les plus sédentaires. Cet enjeu de l'inclusion mis en exergue, d'abord, dans le champ scolaire est, en effet, de plus en plus, investi par le milieu fédéral, qui, à côté de la performance sportive, intègre désormais la performance « sociale » (Dieu, 2023).

dimension plus qualitative (Visioli, Level & Dieu, 2024) avec en arrière-plan la question suivante : à côté du but à atteindre (Dieu *et al.*, 2020), du type d'interactions (Dieu *et al.*, 2022a) ou du degré d'interdépendance entre élèves visés par les formats (Dieu *et al.*, 2022b) n'existent-ils pas d'autres inducteurs émotionnels ?

L'apport des méthodes mixtes dans la conception d'environnement d'apprentissage affectif en EPS

L'évolution des recherches en EP et en sport amène à collecter et articuler des données, méthodes et théories, de différentes natures pour analyser l'activité humaine et l'expérience vécue (Vors & Bourcier, 2022). En effet, l'articulation de données mesurées objectivement et de données d'expérience (Quidu & Ambrosini, 2014), s'est fortement développée depuis une décennie, pour étudier la performance (Saury *et al.*, 2010). Les méthodes mixtes de recherche (MMR) ouvrent ainsi de nouveaux possibles pour l'analyse de l'activité et de l'expérience vécue lors des pratiques physiques et sportives. S'il convient de rester « prudent » vis à vis des MMR (Seifert, 2023), car « les positionnements scientifiques et leurs usages s'avérant très hétérogènes, ils invitent à questionner la congruence des données hétérogènes, leur équilibre statutaire, ainsi que la cohérence paradigmatique entre les cadres théoriques mobilisés » (Vors *et al.*, 2023, p. 5), celles-ci, offrent de réelles perspectives. En effet, l'entrelacement des approches peut permettre d'établir des liens de « complémentarité » entre les données en première et en troisième personne, « corroborant », « dévoilant » ou « initiant » des relations² à examiner (Adé *et al.*, 2020). Le recours aux méthodes mixtes semble apporter une avancée dans la littérature portant sur l'analyse des processus d'engagement en badminton. En effet, les études qui convoquent les MMR en sport de raquette sont rares et ne concernent que le champ de la haute performance (Poizat *et al.*, 2012). Par ailleurs, la littérature portant sur l'enseignement du badminton en EP fait état d'études soit quantitatives (Dieu & Roure, 2022 ; Roure & Pasco, 2018), soit qualitatives (Guérin, Testevuide & Roncin, 2005) mais ne mentionne pas de travaux qui mixent les deux approches. De plus ces deux approches présentent chacune des limites. Les études qualitatives, aussi intéressantes soient elles, ne portent pas spécifiquement sur l'engagement émotionnel et souffrent de la méthodologie employée, l'étude

² La relation de *corroboration* fait référence à l'entrelacement de différents types de données, soutenant des résultats convergents et augmentant la validité des conclusions produites par une source de données unique. La relation de *dévoilement* correspond à la découverte de résultats qui, sans cet entrelacement de méthodes, d'outils et de données, resteraient inconnus ou dans l'ombre du travail de recherche complémentaire. Enfin, la relation d'*initiation* se caractérise par l'émergence de nouvelles perspectives de recherche grâce à l'entrelacement de données hétérogènes.

de cas, qui limite la généralisation des résultats. Les études quantitatives qui tentent de rendre compte de l'impact de formats de jeu en badminton (Dieu *et al.*, 2020 ; Dieu *et al.*, 2022a) n'offrent pas, quant à elles, la possibilité d'accéder précisément à l'expérience des élèves et aux inducteurs émotionnels associés (Visioli, Level & Dieu, 2024). Ainsi, reprenant à notre compte l'idée d'une relation de *dévoilement* entre des données de nature hétérogène (Adé *et al.*, 2020), une des perspectives visées par deux projets financés (IFEPS et ODFG) est de recourir à l'approche qualitative non pour « combiner » des données hétérogènes mais pour *réinterroger* les données quantitatives dans un mouvement de « va et vient ».

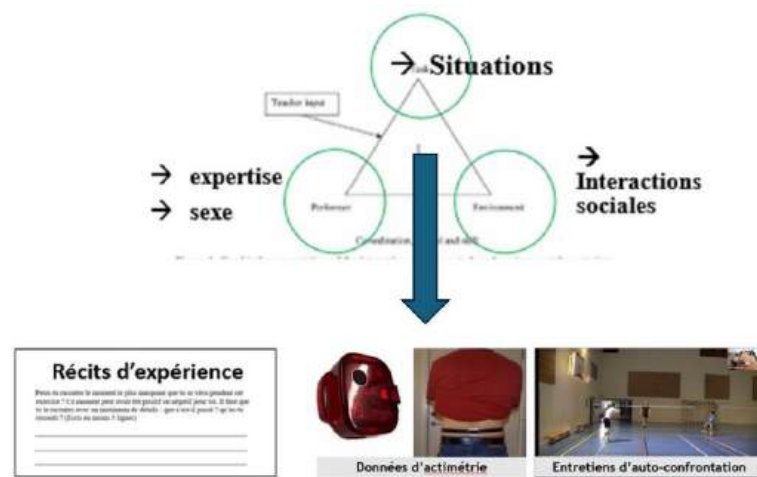


Figure 2. D'IFEPS à EODBG : faire dialoguer les données quanti et quali

Objectifs

S'ancrant également dans une approche écologique du comportement (Dieu *et al.*, 2022a), une nouvelle étude menée depuis 2023, dans le cadre du projet *EODBG*, poursuit donc notre mesure de l'impact combiné de la contrainte environnementale liée au format de jeu et des caractéristiques individuelles des élèves sur leur engagement en badminton en EP, mais en s'appuyant sur une méthode mixte, qui consiste à faire dialoguer les données d'activité physique (AP), celles liées à l'intérêt en situation (IS) et celles relatives aux émotions (inducteurs émotionnels), au sein non plus de trois mais de cinq formats de badminton.

Méthodologie

Cinq jeux de badminton (« montante-descendante », « montante-descendante demi-terrain », « ronde italienne », « double », « zone signal ») ont été présentés à 254 élèves, classés selon leur niveau d'expertise. Après chaque format, l'IS a été mesuré à l'aide d'une échelle validée (Roure & Pasco, 2018) ; des accéléromètres ont évalué l'AP et une partie de l'effectif (58 élèves

/ 400) a explicité ses inducteurs émotionnels (positifs et négatifs) à l'aide d'un questionnaire basé sur la méthode des incidents critiques (Flanagan, 1954). Les élèves devaient raconter le moment le plus marquant vécu au sein de chaque format, juste après l'avoir pratiqué.

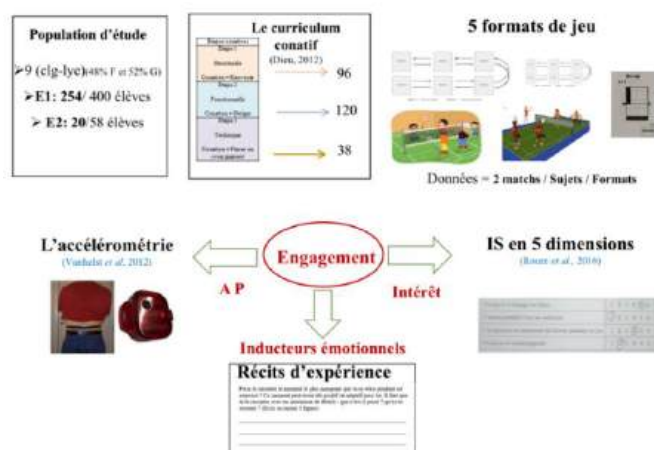


Figure 3. Méthodologie mixte initiée par le projet IFEPS

Résultats et discussion : un effet « gain du match » ?

Les résultats de l'étude quantitative (254 répondants parmi les 400 participants) montrent : a) qu'il n'y a aucune différence sur les dimensions d'IS selon les 5 formats, b) que seul le « double » affiche un niveau d'AP significativement inférieur ; et c) que l'effet d'interaction « format*sexe » ou « format*expertise » n'influe pas sur ces tendances.

Les résultats de l'étude qualitative portant sur les inducteurs émotionnels (Visioli *et al.*, 2024) comprenant 20 répondants (parmi les 58 participants) montrent, entre autres, que les élèves justifient de manière importante par des inducteurs non liés aux dimensions « objectives³ » du format. Ainsi la catégorie « victoire/défaite » est un inducteur significativement évoqué. En testant l'effet de cette nouvelle variable sur le jeu de données général, on observe trois résultats « inattendus » qui témoignent de l'intérêt de recourir aux méthodes mixtes pour mieux analyser les formats. Tout d'abord, indépendamment du format, on observe un effet positif ($p < 0.05$) du « gain du match » sur le niveau d'AP des joueurs mais pas sur leur plaisir « perçu ».

³ On parlera ici des contraintes environnementales dites externes qui sont liées aux caractéristiques physiques (e.g. l'espace de jeu), sociales (e.g. le type d'interaction entre les joueurs) et réglementaires (e.g. le système de score ou le thème du match) qui déterminent les objectifs spécifiques du jeu.

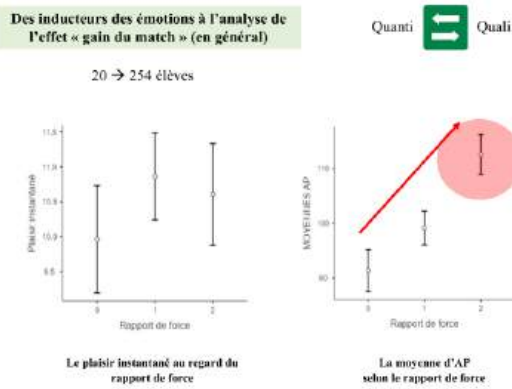


Figure 4. L'effet « gain du match » sur l'AP des 254 participants

L'effet d'interaction format*expertise*gain du match met en évidence un effet positif sur la quantité d'AP pour les élèves d'étape fonctionnelle (les débrouillés), pour les élèves d'étape technique (les confirmés) uniquement en double, mais pas pour les élèves d'étape structurale (les débutants) et ce quel que soit le format. De plus, le format « zone signal⁴ » amplifie cet « effet victoire » pour les joueurs intermédiaire (de prévalence fonctionnelle).

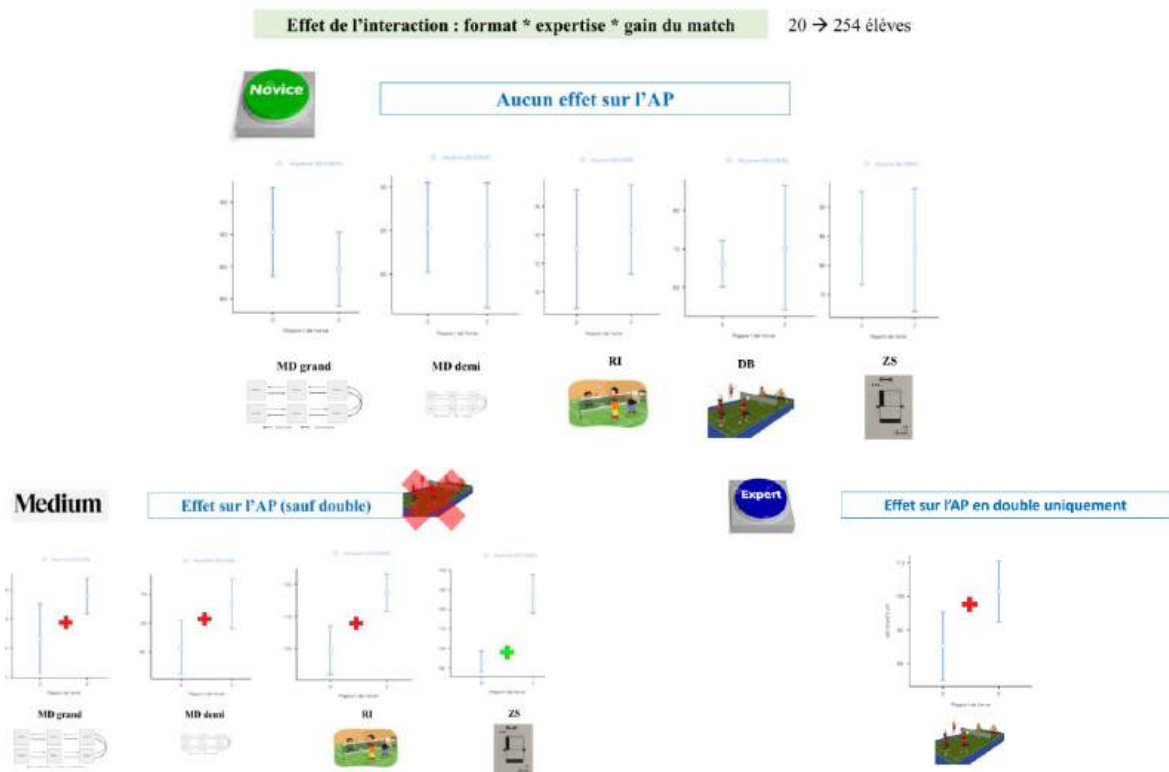


Figure 5. L'effet d'interaction format*expertise*gain du match sur l'AP

⁴ Il s'agit d'un format « scolaire » ou un aménagement réglementaire permet de choisir une zone « bonifiée » chez l'adversaire. Le bonus est attribué si le volant tombe dans la zone ou si on y amène l'adversaire et qu'on conclut sur le coup suivant.

• Conclusions et perspectives

Ces résultats corroborent les travaux qui nuancent l'effet « format » au prisme des différences interindividuelles (Roure & Pasco, 2018 ; Dieu *et al.*, 2022). Le recours aux MMR et l'intégration de données qualitatives permet, de surcroît, un « va et vient » pour *dévoiler* de nouvelles variables (Adé *et al.*, 2020). Si la littérature concernant les sports d'opposition montre que le rapport de force influe la quantité d'AP (Folgado *et al.*, 2014), et que, notamment en badminton, l'effet « gain du match » est bien déterminant pour l'engagement physique (Mascret, 2007), notre étude montre que cet effet est pondéré quand on le combine au format et à l'expertise. Cet effet n'impacte ni les débutants ni les experts (sauf en double).

Les méthodes mixtes sont donc une innovation prometteuse pour cerner la complexité de la conception d'« affective learning design » (Headrick *et al.*, 2015) en EPS.

Bibliographie sélective

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Rochat, N., Seifert, L., & Vors, O. (2020). L'analyse de l'activité dans les situations sportives par l'articulation de données hétérogènes : Réflexions et perspectives au service de l'ingénierie de conception », *Activités* [En ligne], 17-2. <https://doi.org/10.4000/activites.5448>
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of Skill Acquisition: A Constraints-Led Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dieu, O., Llana, C., Joing, I., Porrovecchio, A., Potdevin, F. (2020). Fun to engage or engage to have fun? Study of different teaching formats in Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport*, 3(20), 1326-1335. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03184>
- Dieu, O., Llana, C., Davids, K., Potdevin, F. (2022a). Enriching Organisational Design for Games: the Case of Badminton in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2153821>
- Dieu, O., Llana, C., Derigny, T., Potdevin, F. (2022b). Impact du degré d'interdépendance entre élèves visé par les formats de jeu sur l'engagement en EPS : l'exemple du badminton. *Movement in Sport Science*, 118, 23–32. <https://doi.org/10.1051/sm/2022030>
- Headrick, J., Renshaw, I., Davids, K., Pinder, R.A. & Araujo, D. (2015). The dynamics of expertise acquisition in sport: The rôle of affective learning design. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(1), 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.006>
- Seifert, L. (2023). Méthodes mixtes ? Données mixtes ? Cadres théoriques mixtes ? Pourquoi mixer ? Conférence inaugurale. *Colloque des méthodes mixtes pour l'analyse de l'activité et de l'expérience en Education Physique et Sport, articulations des données et des épistémologies*. Paris, Descartes.
- Turcotte, S. (2023). La nécessaire diversification des environnements pour développer une culture scolaire qui valorise la pratique de l'activité physique et sportive. 20^e *Congrès de l'ACAPS*, Reims, France, 31 octobre-02 novembre.
- Visioli J, Level J, & Dieu O (2024) Les inducteurs émotionnels perçus par des lycéens en EPS : quel impact de cinq formats de jeu en badminton ? *Movement in Sport Science*. <https://doi.org/10.1051/sm/2024015>
- Vors, O., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Joing, I., Andrieu, B. (2023). Les méthodes mixtes de recherche pour l'analyse de l'activité et de l'expérience en Éducation physique et en Sport. *Staps*, 141 (3), 5-19. <https://doi.org/10.3917/sta.141.0005>

Pérennisation de l'implantation d'une période d'activités physiques quotidienne : le cas d'une école primaire au Québec 15 ans plus tard

Maïa Savard¹, Sylvie Beaudoin¹, David Bezeau¹, Marie-Maude Dubuc², Jonathan Chevrier³, Félix Berrigan¹, Sylvain Turcotte¹

¹*Faculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke (Sherbrooke, Canada)*

²*Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (Montréal, Canada)*

³*Département d'éducation physique, Université Laval (Québec, Canada)*

Introduction et objectifs

Les bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques (AP) sur les dimensions physique, mentale et sociale de la santé sont largement documentés (Carson et al., 2016; Kemel et al., 2022). La pratique d'AP pendant la journée scolaire stimulerait notamment les fonctions cognitives, comme l'attention et la mémoire, ce qui favoriserait l'apprentissage (Chu et al., 2019; Luan et al., 2022). Dans le but de favoriser l'émergence des facteurs prédisposant les élèves à la réussite scolaire, tous les élèves d'une école primaire québécoise (Canada) bénéficient depuis 2009 d'une période d'AP quotidienne intégrée à la grille horaire. Plus précisément, le projet « Je Bouge » consiste à 20 minutes d'AP d'intensité modérée à élevée sur la cour d'école ou dans l'environnement immédiat de l'établissement, généralement en début de journée. Les activités sont animées par les titulaires de classe et planifiées avec le soutien de l'enseignante en éducation physique et à la santé (EPS). Cette dernière occupe un rôle distinct de personne-ressource dans ce projet, notamment en ce qui a trait à la gestion du matériel et au partage de routines d'organisation visant à faciliter le déroulement des périodes. Ce projet a été implanté par le personnel de l'école en collaboration avec la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke, ainsi que des partenaires externes et professionnels spécialisés en AP. L'équipe-école a notamment été accompagnée de 2011 à 2013 vers l'implantation durable de cette période à l'aide d'une démarche de recherche-action-formation (Beaudoin et al., 2018). Une modalité d'accompagnement a été créée dans le but de soutenir le personnel et d'optimiser leurs pratiques pour favoriser la pérennisation du programme. Bien que ce dispositif d'accompagnement ait été identifié par les membres de l'équipe-école comme étant efficace, assurer la pérennisation d'un projet tel que « Je bouge » représente un défi. En effet, peu d'études portent sur les facteurs qui favorisent la pérennisation des initiatives d'implantation d'une période d'AP (Christiansen et al., 2021 ; Nam et al., 2023), encore moins en contexte québécois (Crowe, 2015). Cette communication a pour objectifs de : a) caractériser, à l'aide d'un modèle socio-écologique, les facteurs qui influencent la pérennisation de la période d'AP et b) décrire l'évolution du sentiment de compétence des enseignantes durant l'implantation de cette période d'AP.

Cadre théorique

Le cadre théorique adopté est basé sur le modèle socio-écologique adapté de McLeroy et al. (1988) en contexte scolaire. Organisé en cercles concentriques, il permet de caractériser l'interaction et l'interdépendance entre les cinq différents niveaux suivants : a) intrapersonnel, b) interpersonnel, c) institutionnels, d) communautaire et e) sociétaux. Au centre se retrouve le niveau intrapersonnel, qui regroupe les facteurs liés aux caractéristiques de la personne enseignante et des élèves. Le deuxième niveau des facteurs interpersonnels se rapporte aux relations entre les individus au sein de l'école, notamment entre les pairs, les élèves et les autres membres du personnel. Le troisième niveau représente des facteurs institutionnels, notamment l'organisation de l'école en tant que système, le leadership de la direction, entre autres. Le quatrième niveau fait référence aux relations avec la communauté, notamment l'environnement autour de l'école et à la vie de quartier. Finalement, le dernier niveau se réfère aux différentes politiques et mesures gouvernementales en lien avec la promotion de l'AP.

Méthodologie

Afin de répondre aux objectifs, des entrevues individuelles semi-dirigées d'environ 30 minutes ont été menées auprès de chaque membre de l'équipe-école participant au projet, incluant la personne enseignante en EPS ($n = 9$). Ces entrevues ont permis aux membres de l'équipe-école de contribuer à l'identification des différents facteurs qui influencent la pérennisation de cette période d'AP quotidienne en contexte scolaire. Des analyses de contenu à l'aide du logiciel Nvivo ont été effectuées sur les données recueillies. Les résultats des entrevues individuelles sont représentés sur le modèle socio-écologique adapté de McLeroy et al. (1988) en contexte scolaire.

Résultats

Facteurs facilitants la pérennisation de la période d'activités physiques (objectif 1)

Les entrevues individuelles ont permis d'identifier des catégories de facteurs facilitants la pérennisation de la période d'activités physiques pour chacun des niveaux du modèle socio-écologique. Deux catégories de *facteurs intrapersonnels* ont été relevées : les bienfaits de la période sur les élèves et l'intérêt des élèves envers la période. Selon les intervenantes, la période permet aux élèves d'être plus calmes, concentrés et disponibles pour apprendre en classe, entre autres. Selon une participante, la période perdue depuis 15 ans pour les raisons suivantes :

« On croit aux aspects bénéfiques que ça apporte au niveau de la concentration. On voit les répercussions que ça a sur les élèves au niveau du calme aussi, les enfants ont besoin de dépenser leur énergie puis de commencer la journée comme ça, c'est vraiment un plus. On y croit vraiment donc c'est sûr que ça fait en sorte que c'est encore là aujourd'hui. »

Deux catégories de *facteurs interpersonnels* ont émergé : la collaboration des parents, ainsi que l'animation quotidienne de la période par les titulaires de classe qui permet de solidifier les liens d'attachement avec leurs élèves et ainsi favoriser la relation pédagogique. En ce qui concerne l'influence des parents sur la pérennité de la période, cette participante souligne : « Je pense aussi qu'il y a des parents qui inscrivent leur enfant à [nom de l'école] parce qu'ils savent qu'il y a une période d'activité physique en commençant [la journée]. Ça fait qu'il y a un désir chez les parents que ça se poursuive. »

Deux catégories ont émergé pour les *facteurs institutionnels* : l'engagement de l'équipe-école dans la mise en œuvre de ce projet, ainsi que l'intégration de la période à l'organisation scolaire (à l'horaire, au projet éducatif et au plan de réussite de l'école). Une participante met de l'avant l'importance de cette coopération entre les membres de l'équipe-école sur la pérennité du projet : « On est une petite équipe qui se tient beaucoup. [...] Le fait de ne pas être seule jour après jour dans cette activité-là, c'est sûr que ça aide. Ça aide à ce que tu ne perdes pas la motivation là-dedans. »

Une catégorie de *facteurs communautaires* a été identifiée, soit la collaboration avec l'université. Une intervenante souligne l'influence et les répercussions positives de cette collaboration avec l'équipe de recherche universitaire sur la pérennité de ce projet depuis 15 ans : « [P]arce qu'on a validé avec les données scientifiques [de] l'Université de Sherbrooke. Il y a eu une étude qui a démontré que ça avait des impacts. [...]. On a été suivi pendant deux ans. Je pense que ça aide à valider et à mettre du sérieux sur la démarche qui a été entreprise. »

Finalement, en ce qui concerne le dernier niveau du modèle socio-écologique, une catégorie de *facteurs sociétaux* a été identifiée dans les analyses, soit l'importance accordée à l'AP dans les écoles et sur le plan sociétal. Selon certaines intervenantes, le fait que des initiatives similaires visant à promouvoir l'AP pour ses bienfaits cognitifs et physiques sur les élèves existent dans d'autres écoles facilite l'adhésion au projet lorsqu'il y a un roulement de personnel. Une intervenante résume cette idée ainsi : « [L]es gens qui arrivent sont plus ouverts maintenant à tout ça, parce qu'il y a d'autres projets semblables qui ont émergé depuis dix ans qui ressemblent au nôtre [...] ».

Défis en lien avec la pérennisation de la période d'activités physiques (objectif 1)

Les défis liés à la pérennisation du projet identifiés dans les entrevues individuelles se rapportent seulement à deux niveaux du modèle socio-écologique. D'abord, la motivation a été identifiée comme une catégorie de *facteurs intrapersonnels*. Trouver des façons d'engager les élèves plus âgés afin qu'il y ait une participation active à la période représente un défi dans l'implantation actuelle du projet et dans sa poursuite, comme le nomme cette intervenante : « C'est aussi [de garder ça] intéressant pour que tous les

élèves participent, parce qu'on voit parfois quand ils sont plus grands que ça leur tente moins et donc on se pose la question : comment on pourrait garder ça vivant pour tous les âges? Ça va être ça le défi ».

Deux catégories de *facteurs institutionnels* ont ensuite été identifiées : le roulement du personnel, ainsi que le contenu de la période. Une participante souligne que les nombreux changements de direction à travers les années ont particulièrement un impact, car : « [C]'est sûr que la direction doit y croire, parce qu'une direction qui n'y croit pas, bien elle a le pouvoir décisionnel au bout de la ligne. ». En ce qui concerne le contenu de la période, les intervenantes identifient que le principal défi est d'avoir le temps d'offrir des activités quotidiennes d'intensité modérée à élevée qui sont variées et qui rejoignent les intérêts des élèves. Aucun autre défi en lien avec la pérennisation de la période d'activités physiques n'a été relevé par les membres de l'équipe-école.

Évolution du sentiment de compétence des enseignantes durant l'implantation de cette période d'activités physiques (objectif 2)

Afin de répondre au deuxième objectif, les membres de l'équipe-école participant aux entrevues individuelles ($n = 9$) se sont fait poser la question suivante : « Sur une échelle de 1 à 10, où 1 n'est pas du tout et 10 - extrêmement, à quel point vous sentiez-vous compétente au moment de mettre en œuvre la période? Et maintenant? » Au moment où ils ont mis en œuvre la période pour la première fois, la note moyenne du sentiment de compétence était de 6.1 sur 10. Au moment de l'entrevue, la note moyenne du sentiment de compétence face au projet « Je bouge » était de 8 sur 10. Plusieurs éléments ont contribué à la hausse de cette note, notamment la prise d'expérience ($n = 4$), la maîtrise et la connaissance des activités ($n = 3$), la collaboration au sein de l'équipe-école ($n = 2$) et l'amélioration de la structure et de l'organisation à travers le temps ($n = 2$). Une intervenante explique la hausse de sa note pour les raisons suivantes : « [la prise de] l'expérience. Aussi, la collaboration avec les autres. Si, un matin, je ne suis pas tant dedans, je sais que je peux toujours compter sur une collègue. »

L'évolution du sentiment de compétence de l'enseignante en EPS durant l'implantation du projet se distingue des autres membres du personnel par sa modulation dans le temps. L'enseignante en EPS décrit son expérience ainsi :

« Dans tout ce projet-là, l'université était avec nous puis j'ai eu de l'aide pour accompagner l'équipe-école. Pendant cette aide-là, c'est sûr que j'ai pu remonter mon chiffre [sentiment de compétence]. Je suis partie à huit, je suis peut-être descendue à quatre ou cinq puis, avec l'accompagnement, je suis remontée tranquillement. Tu vois, je te dirais encore un sept parce que ce n'est pas dans ma nature, mais j'ai appris comment le faire. »

Elle rapporte que plusieurs facteurs ont eu un impact sur la baisse initiale de sa note et sur les variations qui en ont suivi, notamment lorsqu'elle s'est rendu compte de l'ampleur des tâches associées à son rôle de

personne-ressource de ce projet, ainsi que de l'ampleur réelle du projet qui implique tous les élèves et membres du personnel de l'école. Elle nomme également que le manque de temps pour gérer et coordonner ce projet qui s'ajoute à ses tâches pédagogiques est un facteur freinant encore à ce jour la hausse de son sentiment de compétence, malgré la prise d'expérience.

Discussion

La représentation par l'équipe-école de facteurs facilitants sur chacun des niveaux du modèle socio-écologique renforce le caractère systémique de la pérennisation (Cassar et al., 2019). Ce constat tend à indiquer que l'initiative a été implantée adéquatement en 2009, puisque selon Saunders et al. (2011), une implantation initiale de qualité est préalable à sa pérennisation. L'accompagnement par une équipe de chercheurs universitaires lors de l'implantation initiale du projet a d'ailleurs été identifié comme un facteur facilitant la pérennisation. Parallèlement, les défis liés au roulement de personnel et à la motivation des élèves plus âgés ne représentent que deux niveaux du modèle socio-écologique. La littérature scientifique indique toutefois qu'un personnel stable et un engagement des élèves dans le projet sont des facteurs déterminants à la phase de pérennisation (Herlitz et al., 2020, Lander et al., 2020). Il est donc recommandé de planifier des stratégies pour pallier ces défis et ainsi encourager une implantation pérenne de l'initiative (Cassar et al., 2019).

On assiste au Québec à une transformation du rôle professionnel de la personne enseignante en EPS, qui s'étend au-delà de l'enseignement de l'EPS pour devenir la personne-ressource à l'école dans la création d'un environnement actif en collaboration avec les autres intervenants scolaires. Notre étude permet d'identifier que le sentiment de compétence lié à l'appropriation du nouveau rôle de personne-ressource de la personne enseignante en EPS peut être renforcé par une réorganisation de la tâche, ainsi que de la formation et de l'accompagnement. Toutefois, des travaux antérieurs de notre équipe (Turcotte et al., 2020) rapportent que plus des deux tiers des personnes enseignantes en EPS ne croient pas posséder les compétences nécessaires pour assumer ce rôle dans l'école et soulignent avoir besoin, outre d'une réorganisation de leur tâche en EPS, de formation et d'accompagnement, de réseautage et de mentorat, de même que du soutien et de l'ouverture de la part de l'équipe-école pour assumer adéquatement ces fonctions.

Conclusion

Cette étude est l'une des rares portant sur la pérennisation d'une initiative d'AP en contexte scolaire depuis plus de 15 ans. L'identification des facteurs facilitants et des défis reliés à la pérennisation nous indique que les communautés scientifique et pratique auraient avantage à miser sur

l'accompagnement pendant les étapes de mise en œuvre et lors de la pérennisation d'une telle initiative en milieu scolaire, en assurant une intervention concertée de tous les niveaux du modèle socio-écologique. Avec le soutien de la personne enseignante en EPS qui assure le rôle de personne-ressource, des efforts concertés semblent également porteurs pour créer une culture durable d'AP au sein de l'école. Les résultats présentés dans cette communication montrent également un exemple clair de l'évolution du sentiment de compétence de la personne enseignante en EPS en lien avec l'appropriation de ce nouveau rôle de personne-ressource dans la mise en œuvre et la pérennisation d'initiative de période d'AP. Cela renforce la nécessité de mettre en place une structure de formation adéquate, tant en formation initiale en EPS qu'en formation continue.

Références bibliographiques

- Beaudoin, S., Turcotte, S., Berrigan, F., Gignac, C. et Bernier, P.-M. (2018). Dispositif d'accompagnement professionnel pour optimiser la mise en œuvre d'une période d'activité physique quotidienne en milieu scolaire. *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique (STAPS)*, 2(120), 63-81.
- Carson, V., Tremblay, M. S., Chaput, J.-P. et Chastin, S. F. M. (2016). Associations between sleep duration, sedentary time, physical activity, and health indicators among Canadian children and youth using compositional analyses. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 41(6), 294-302. <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0026>
- Cassar, S., Salmon, J., Timperio, A., Naylor, P.-J., van Nassau, F., Contardo Ayala, A. M. et Koorts, H. (2019). Adoption, implementation and sustainability of school-based physical activity and sedentary behaviour interventions in real-world settings : A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 120. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0876-4>
- Christiansen, L.B., Clausen, K., Smedegaard, S. et Skovgaard, T. (2021). A qualitative exploration of implementation, adaptation, and sustainability of a school-based physical activity intervention: Move for Well-Being in School. *SAGE Open*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440211000053>
- Chu, C.-H., Chen, F.-T., Pontifex, M., Sun, Y. et Chang, Y.-K. (2019). Health-related physical fitness, academic achievement, and neuroelectric measures in children and adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 117-132. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223420>

- Crowe, H. (2015). *Identification et description des facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Sherbrooke.
- Herlitz, L., MacIntyre, H, Osborn, T. et Bonnel, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: a systematic review. *Implementation Science*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8>.
- Kemel, P. N., Porter, J. E. et Coombs, N. (2022). Improving youth physical, mental and social health through physical activity: A Systematic literature review. *Health Promotion Journal of Australia*, 33(3), 590-601. doi: 10.1002/hpja.553
- Luan, X., Liu, J. et Luo, X. (2022). Examining the link between physical activity and cognitive function: a parallel mediation model of health and wellbeing among adolescents. *Frontiers in psychology*, 13, 764-842. doi: 10.3389/fpsyg.2022.764842
- McLeroy, K. R., D. Bibeau, A. Steckler et K. Glanz. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly*, 15(4), 351–377.
- Nam, K., Kulinna, P. H., Mulhearn, S. C., Yu, H., Griffo, J. M. et Mason, A. J. (2023a). Social–ecological considerations in sustaining comprehensive school physical activity programs : A follow-up study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(1), 144-154. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0122>
- Naylor, P.J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M.C., Wharf Higgins, J. et McKay, H.A. (2015). Implementation of school-based physical activity interventions: A systematic review. *Preventive medicine*, 72, 95-115. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed2014.12.034>
- Saunders, R. P., Pate, R. R., Dowda, M., Ward, D. S., Epping, J. N. et Dishman, R. K. (2012). Assessing sustainability of lifestyle education for activity program (LEAP). *Health Education Research*, 27(2), 319-330. <https://doi.org/10.1093/her/cyr111>
- Turcotte, S., Beaudoin, S., Berrigan, F. et Dubuc, M-M. (2020). *Actes de la 11^e biennale de l'ARIS : Élaboration d'un guide de l'enseignant en éducation physique et à la santé (EPS) responsable des projets d'activités physiques à l'école*. Liège. <https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=241>

L'intégration des outils numériques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en éducation physique et sportive : une revue systématique de la littérature.

Florent Perrot et Mathilde Musard, ELLIADD, Université de Franche-Comté, France.

Introduction.

Alors que les outils numériques prennent une place de plus en plus importante au sein de notre société, l'école s'est saisie de ces enjeux et a placé les outils numériques comme objet et moyen. Apprendre à l'aide des outils numériques constitue une priorité affirmée dans le curriculum prescrit de l'enseignement secondaire (Bulletin Officiel, 2019). La maîtrise des outils numériques fait également partie intégrante des compétences professionnelles que doit posséder l'enseignant d'EPS : « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier » (MEN, 2013). Pourtant, les résultats liés aux usages des outils numériques sont contrastés, avec des effets positifs, neutres, voire négatifs sur les apprentissages (Tricot, 2021). Les recherches sur l'éducation physique et sportive (EPS) mettent en valeur des effets positifs pour les apprentissages (Bodsworth & Goodyear, 2017) et soulignent en même temps les difficultés rencontrées par les enseignants. Intégrer de tels outils en classe n'est pas anodin et amène des transformations dans les manières d'enseigner et d'apprendre. Or, peu de recherches s'intéressent, au-delà des effets produits, au processus d'enseignement et d'apprentissage en EPS (Casey, Goodyear & Armour, 2017) et les usages réels des outils par les élèves sont quasi inexplorés.

Plusieurs revues de littérature systématique portent sur cette problématique de l'usage des outils numériques en classe. Modra et al (2021) mettent en évidence les différentes utilisations de la technologie. Jastrow & al (2020) étudient les objectifs associés à l'intégration de ces outils en classe, Cece et al (2023), les effets sur la motivation des élèves. En revanche, peu de recherches s'intéressent aux dimensions didactiques de l'usage des outils numériques en classe. Pourtant, étudier la manière dont professeurs et élèves exploitent les outils numériques est essentiel pour identifier les conditions favorables aux apprentissages et ne pas renforcer les inégalités entre les élèves au sein de la classe (Flückiger, 2018). Les nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre avec les outils numériques (Karsenti et Bugmann, 2018), ainsi que les besoins de formation exprimés par les enseignants (Jastrow & al, 2022), nous conduisent donc à nous intéresser aux usages réels des outils digitaux en EPS afin que cette avancée ne soit pas inégalitaire. Condition nécessaire pour que ces usages contribuent à la réussite de nos élèves. La question de savoir comment permettre à chaque apprenant de profiter de toutes les possibilités offertes par ces dispositifs interroge tant le processus d'enseignement que le

processus d'apprentissage, ceux-ci étant indissociables. En examinant les études, nous centrons notre attention sur les conditions à mettre en place lorsque l'on intègre les outils numériques dans les pratiques pédagogiques afin que cette mise en œuvre soit efficace et bénéfique pour les élèves.

Plus précisément, les études examinées seront interrogées afin de répondre à la question suivante : Quels sont les avantages et les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage intégrant des outils numériques en EPS ?

En d'autres termes, l'objectif de cette analyse systématique consiste à explorer quels sont les bénéfices et les obstacles rencontrés par les enseignants et les élèves, tout en identifiant les conditions favorables aux apprentissages.

Méthodologie.

La démarche systématique a été utilisée pour produire une analyse d'ensemble. Une fois la thématique appréhendée, nous avons procédé à 5 étapes méthodologiques différentes pour collecter les données en respectant la procédure de la méthode Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). Grâce à un cadre standardisé, cette méthode définit un ensemble de directives qui permettent d'améliorer la transparence et l'exhaustivité des revues de littératures systématiques. Dans un premier temps, nous avons interrogé 4 bases de données différentes qui s'inscrivent dans les domaines de recherche en relation avec notre sujet : ERIC, ISIDOR, Sportdiscuss, Web of science. L'équation de recherche se structure selon trois pôles principaux : les outils numériques, l'EPS et le processus/d'enseignement apprentissage. La formule suivante a donc été utilisée dans chaque base de données : ("physical education") AND ("technology" OR "information and communication technology" OR "TIC" OR "ICT" OR "digital tool" OR "educationnal technology" OR "digital" OR "digital technology" OR "digitech" OR "digital uses" OR "tablet") AND ("process" OR "scenario" OR "teaching " OR " learning" OR "strategy" OR " integration"). Pour sélectionner les études, nous avons respecté la procédure suivante. Chaque base de données a été interrogée à l'aide d'une recherche avancée qui répondait aux critères suivants : article de moins de 10 ans, mots clefs présents dans le titre ou le résumé, dans la langue française ou anglaise. Les 977 résultats que nous avons trouvés ont été complétés par la littérature grise et nos lectures personnelles (n=44), cumulant ainsi 1023 articles. Durant la phase de criblage, nous avons supprimé les doublons à l'aide de Zotero, un logiciel de gestion des références bibliographiques. A l'issue de cette étape, nous avons sélectionné les études au regard des critères d'inclusion et d'exclusion suivants : étude empirique, en français ou en anglais, en lien avec l'enseignement secondaire, moins de 10 ans, concernant l'EPS. Nous avons donc procédé à la lecture des titres et des résumés des 192 articles restants. Au regard des critères précédemment cités

nous en avons retenu 84 que nous avons lus intégralement. Au total, nous avons inclus 31 articles dans notre revue systématique, pour lesquels nous avons réalisé une lecture complète et critique afin de pouvoir renseigner notre question de recherche.

Résultats.

Tout d'abord, partant du postulat que les apprentissages se construisent dans les interactions entre le savoir, l'enseignant et l'élève, il est primordial dans notre analyse de s'intéresser tant aux études qui se centrent sur le processus d'enseignement que celles qui portent une focale sur le processus d'apprentissage. Nous avons donc cherché à savoir quels articles s'intéressent aux enseignants, aux élèves, voire aux deux de manière conjointe. D'une manière générale, on constate que la grande majorité des articles porte sur le processus d'enseignement (64,5%). Les interrogations des chercheurs se centrent principalement sur les perceptions des enseignants et nettement moins sur les pratiques. Les chercheurs privilégient alors des méthodologies de recherche quantitatives à partir de questionnaires. En revanche, lorsque l'objectif de recherche s'intéresse aux pratiques des enseignants, les auteurs utilisent davantage des méthodologies mixtes ou qualitatives ayant recours à des démarches descriptives. Au sujet des élèves (9,6%), bien que les articles prêtent également majoritairement attention aux perceptions des élèves, les méthodologies utilisées sont principalement qualitatives. Souvent, des entretiens sont menés avec les élèves ou des groupes d'élèves pour accéder à la subjectivité des apprenants à l'égard du numérique. En revanche, des études de cas sont proposées pour analyser les pratiques d'apprentissage des élèves. Les résultats montrent qu'une petite minorité d'études (25,8) porte sur le processus d'enseignement/apprentissage. Parmi ces 8 études, seulement 2 d'entre elles explorent les liens entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne les outils numériques mobilisés, lorsqu'ils sont spécifiés dans l'étude, les tablettes sont majoritairement utilisées (38,7%).

Dans la perspective de s'intéresser aux processus d'enseignement et d'apprentissage, il nous a semblé essentiel de se focaliser tant sur les avantages apportés à l'enseignement et à l'apprentissage que sur les défis à relever. À l'aide d'une analyse inductive, nous avons répertorié les avantages (a) et les défis (b).

(a). Les principaux apports des outils numériques pour le processus d'enseignement-apprentissage sont divisés en 4 sous-catégories majoritaires (voir figure 1).

Les aspects qui ressortent le plus souvent concernent l'amélioration des apprentissages (44%). Nous pouvons illustrer nos propos en s'appuyant sur l'étude de Kretshmann (2017) qui met en avant le fait qu'un scénario pédagogique enrichi par les outils numériques peut améliorer les

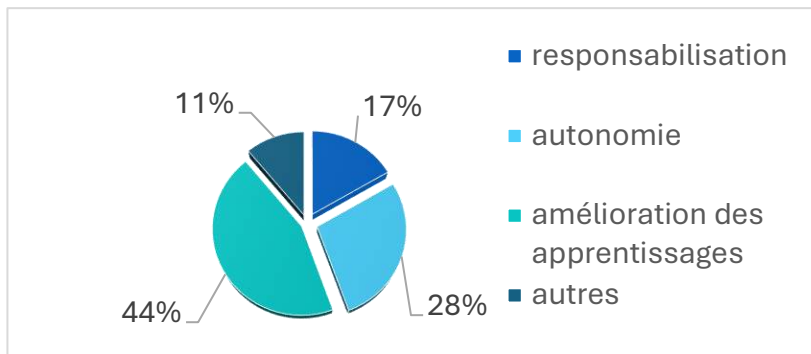


Figure 1 : Répartition des principaux avantages

apprentissage d'ordres méthodologiques et sociaux. Pour cette sous-catégorie de résultats, d'autres dimensions sont également très présentes comme la créativité des élèves ou encore la facilitation de la compréhension des élèves qui s'avèrent être des atouts en faveur de l'amélioration des apprentissages. Dans un second temps, nous retrouvons les possibilités offertes pour développer des compétences liées à l'autonomie (28%), en s'appuyant par exemple sur une individualisation des contenus d'apprentissage (Koekoek & al, 2018). Cela se traduit également, par des élèves qui gèrent leur progression, des élèves qui s'autorégulent ou qui se régulent entre pairs. Enfin, la troisième catégorie qui se dessine concerne la responsabilisation des élèves (17%). Elle se matérialise par rapport aux apprentissages (Greve & al, 2022), à travers les rôles sociaux induits par l'usage de tablettes ou encore avec la co-régulation entre pairs. Cette dernière semble incarner un des aspects qui pousse les enseignants à intégrer les outils numériques dans leurs pratiques.

(b). Les défis soulevés par l'usage des outils numériques en EPS sont nombreux. Nous avons identifié et catégorisé 4 principaux défis (voir figure 2).

Ces défis concernent principalement les professeurs puisque la plupart des études se centrent sur ces derniers. Premièrement, comme peut le montrer Lupton (2016), la gestion du matériel est très conséquente (32%). La

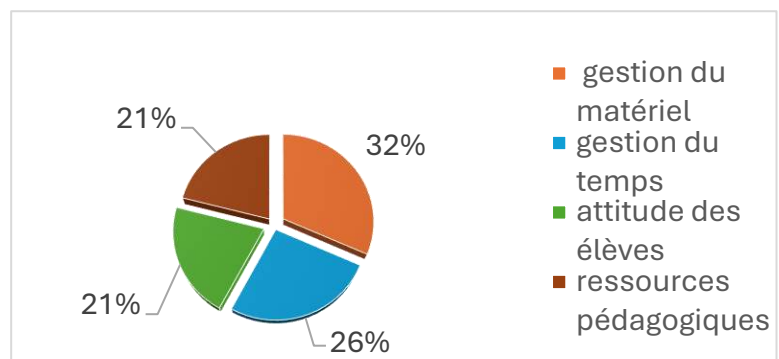


Figure 2 : répartition des principaux défis

gestion du matériel se décline avec le chargement des appareils mobiles, l'installation des applications et des mises à jour des outils. Dans un second temps, nous retrouvons la gestion du temps (26%). En effet, enseigner avec le numérique demande énormément d'investissement à l'enseignant (Robinson

& Randall, 2017). Il est nécessaire de créer de nouveaux outils de travail, de réorganiser son enseignement autour de l'utilisation des outils. Cela ne concerne pas que l'enseignant puisque les élèves sont amenés à s'approprier une nouvelle manière de travailler. Les résultats montrent également que ce nouveau cadre induit un autre défi pour l'enseignant au regard des attitudes des élèves (21%), puisque ce dernier doit gérer les comportements déviants liés à l'introduction de ces outils (Lupton, 2016). La prise en compte de l'attitude des élèves peut également s'orienter vers la gestion des attitudes craintives des élèves par rapport aux données collectées (Steinberg et al, 2020). Enfin, la multitude de ressources pédagogiques (Calderon & Tannehill, 2021) auxquelles l'enseignant doit faire face pour ajuster sa manière d'enseigner représente également un défi majeur (21%). La grande diversité de possibilités offertes sur internet peut donc constituer un frein pour les enseignants qui se sentent dépassés dans la sélection des éléments adaptés à leurs enseignements.

Discussion et Conclusion

Cette revue de littérature systématique s'intéresse à l'intégration des outils numériques en EPS et considère plus spécifiquement le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette démarche met en lumière les avantages et les défis rencontrés par les enseignants et les élèves. Les résultats montrent que, bien que les outils numériques puissent améliorer les apprentissages en favorisant la réflexion, l'autonomie et la responsabilisation des élèves, ils posent également des défis significatifs, notamment en termes de gestion du matériel, du temps, des ressources pédagogiques et des comportements des élèves. La majorité des recherches mobilise des tablettes tactiles et étudie le processus d'enseignement plutôt que le processus d'apprentissage, avec une prédominance des méthodologies quantitatives pour évaluer les perceptions des enseignants. Néanmoins, les études qualitatives et mixtes offrent des données précieuses pour comprendre ce qui se passe au cœur des apprentissages, dans l'action conjointe du professeur et de l'élève.

Les résultats de cette revue de littérature confirment le fait que dans le cadre de l'EPS, lorsque les enseignants convoquent les outils numériques dans les enseignements, le processus d'enseignement/apprentissage reste peu exploré. De ce fait, nous rejoignons Jastrow & al (2022) qui évoquent à propos des outils numériques utilisés en EPS que la perspective didactique reste moins éclairée dans le contexte empirique. L'apport des discours et des perceptions des enseignants peut être une dimension intéressante pour saisir les points de vue des acteurs de l'EPS, mais cela ne suffit pas pour mettre en lumière les conditions favorables aux apprentissages en mobilisant les outils

numériques. De plus, s'intéresser à l'activité de l'enseignant constitue une entrée possible, mais il nous semble nécessaire d'investiguer également l'activité d'apprentissage des élèves.

Cette revue de littérature utilise une démarche systématique qui garantit une certaine authenticité dans les résultats. Néanmoins, des termes spécifiques sont convoqués pour interroger les bases de données. Malgré la recherche d'exhaustivité, il est possible que certains articles ne répondent pas à ces termes et que nos lectures ne nous aient pas permis de les identifier. En outre, les articles proviennent de contextes différents, avec des élèves, des enseignants multiples au sein de systèmes éducatifs variés. Cela constitue une limite supplémentaire puisqu'il est difficile de comparer les articles entre eux. Enfin, cette revue de littérature s'est centrée sur les articles écrits en anglais et en français et n'est donc pas totalement exhaustive.

Les différentes étapes de cette recherche et les résultats que nous avons mis en avant, permettent d'envisager des perspectives prometteuses. En effet, documenter les difficultés que rencontrent les professeurs et les élèves pour co-construire les savoirs à l'aide des outils numériques permettra d'identifier les conditions nécessaires à une mise en place efficace des outils numériques au service des apprentissages. Afin que tous les élèves puissent réussir, il nous apparaît essentiel d'investiguer les pratiques pour connaître plus finement les processus d'enseignement et d'apprentissage. Permettant dans un second temps à l'enseignant de guider efficacement les apprentissages. Une recherche collaborative entre enseignants et chercheurs pourrait enrichir cette compréhension, en co-construisant des situations d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux contextes singuliers et aux besoins des élèves.

Bibliographie.

Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579.

Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(2), 288-304.

Calderón, A., & Tannehill, D. (2021). Enacting a new curriculum models-based framework supported by digital technology within a learning community. *European Physical Education Review*, 27(3), 473-492.

- Cece, V., Roure, C., Fargier, P., & Lentillon-Kaestner, V. (2023). L'effet des jeux vidéo actifs sur les élèves en éducation physique et sportive : une revue systématique. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 2023/1(119), 29-45. Éditions EDP Sciences.
- Flückiger, C. (2020). *Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires*. Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco).
- Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Krieger, C., Schwedler, A., & Süßenbach, J. (2022). The use of digital media in primary school PE – student perspectives on product-oriented ways of lesson staging. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 43-58.
- Jastrow, F., Greve, H., Thumel, G., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: A systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(4), 504-528.
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (2018). Les tablettes tactiles à l'école : quels impacts auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ? *Éducation et formation*, e-310, 103-114.
- Koekoek, J., van der Mars, H., van der Kamp, J., Walinga, W., & van Hilvoorde, I. (2018). Aligning digital video technology with game pedagogy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(1), 12-22.
- Kretschmann, R. (2017). Employing tablet technology for video feedback in physical education swimming class. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(2), 103-115.
- Lupton, D. (2022). "Next Generation PE"? A sociomaterial approach to digitised health and physical education. *Sport, Education and Society*, 27(5), 516-528.
- Modra, C., Domokos, M., & Petracovschi, S. (2021). The use of digital technologies in the physical education lesson: A systematic analysis of scientific literature. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 14(26), 33-46.
- Robinson, D. B., & Randall, L. (2017). Gadgets in the gymnasium : Physical educators' use of digital technologies. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 43(1).
- Steinberg, C., Zühlke, M., Bindel, T., & Jenett, F. (2020). Aesthetic education revised : A contribution to mobile learning in physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(1), 92-101.
- Tricot, A. (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. *Éducation et sociétés*, 45(1), 37-56.

Analyse des caractéristiques psychosociales des acteurs impliqués dans le harcèlement en éducation physique

Aurélien Besseling*, Marc Cloes*, Maurine Remacle*, Céline Stassart**, Justine Monseur*** & Alexandre Mouton*

* Service Intervention et Gestion des Activités Physiques et Sportives, Département des Sciences de l'Activité Physique et de la Réadaptation, Université de Liège, Belgique.

** Psychologie clinique de l'enfant, Département de Psychologie, Université de Liège, Belgique.

*** Biostatistique, Département des Sciences de la santé publique, Université de Liège, Belgique

1. Introduction

1.1 La dynamique du harcèlement

Le phénomène de harcèlement n'est pas nouveau. Il existe depuis de nombreuses années, mais la perception du public à son égard a considérablement évolué. Autrefois considéré comme un simple « rite de passage », il est désormais reconnu comme une problématique sociale majeure (De Saint-Martin, 2024). Olweus est l'un des pionniers de la recherche sur le harcèlement scolaire, ayant été parmi les premiers à mettre en lumière les profondes répercussions psychologiques et sociales de ce phénomène (Olweus, 1973). Il a également contribué à définir cette problématique au travers de trois critères essentiels : la répétitivité, l'intention de nuire à un individu, et le déséquilibre de pouvoir (Olweus, 1994). Bien que ces critères soient anciens et aient suscité de nombreuses critiques, ils demeurent largement employés par les chercheurs (Catheline, 2023). Depuis les années 70, de nombreuses recherches ont été menées sur le harcèlement, explorant divers contextes comme Internet (Gohal et al., 2023) et les salles de classe (Dietrich & Cohen, 2021). Plus récemment, le cadre des cours d'éducation physique (EP) a également suscité l'intérêt des chercheurs (Wei & Graber, 2023). Pour mieux comprendre la dynamique du harcèlement, il est essentiel d'examiner les différents rôles que les individus peuvent y jouer. La littérature distingue ainsi quatre statuts actifs dans le harcèlement : la victime pure, l'agresseur pur, la victime-agresseur, et les neutres (Benmoyal Bouzaglo, 2022). Bien que l'intérêt pour le statut de neutre ait considérablement augmenté au fil des années (Salmivalli, 2014), il est également crucial de porter une attention particulière à l'étude des victimes, des agresseurs et des agresseurs-victimes (Fougeret-Linlaud, 2022 ; Jiménez-Barbero et al., 2020).

1.2 Le modèle de réciprocité triadique pour expliquer le harcèlement en éducation physique

Les rôles d'agresseur, de victime ou d'agresseur-victime peuvent être éclairés par le modèle de réciprocité triadique proposé par Bandura (1986). Ce modèle suggère que les comportements liés au harcèlement sont influencés par une interaction dynamique entre les facteurs personnels et environnementaux (Bussey, 2023). Ces facteurs ne sont pas fixes ; ils évoluent avec le temps, en particulier durant la transition entre l'enseignement primaire et secondaire (Arseneault et al., 2010 ; Bussey, 2023). Ces changements observés à l'adolescence touchent divers aspects du développement, incluant les dimensions physique, psychologique, sociale et identitaire (Boyd & Bee, 2017).

2. Objectif de recherche

À la lumière de la littérature actuelle, cette recherche vise à analyser les facteurs personnels et environnementaux qui déterminent le statut des élèves de première secondaire impliqués dans les phénomènes de harcèlement au cours d'EP. Plus précisément, elle cherche à identifier les caractéristiques psychosociales qui expliquent les rôles d'agresseur, de victime et de victime-agresseur.

3. Méthodologie

3.1 Population

Pour assurer une représentativité adéquate de la population cible, la taille d'échantillon estimée était de 309 élèves. Finalement, l'étude a été réalisée auprès de 354 élèves (129 garçons, 220 filles, 3 non-genrés, et 2 abstentions) vivant la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Ces élèves, âgés de 11 à 14 ans, provenaient de 9 établissements scolaires belges.

3.2 Récolte des données

Après avoir obtenu le consentement des parents et des élèves pour leur participation, ces derniers ont rempli un questionnaire en classe. La passation du questionnaire, qui durait entre 60 et 90 minutes, a été réalisée à l'aide d'un outil divisé en trois parties.

3.2.1 Questionnaire agresseur/victime révisé (Solberg & Olweus, 2003)

Ce questionnaire se compose de deux parties conçues pour identifier les quatre profils décrits ci-dessus : agresseur, victime, agresseur et victime, et neutre. La première partie est

dédiée aux élèves victimes, tandis que la seconde se concentre sur les agresseurs. Différentes situations y sont présentées ; un élève est considéré comme victime ou agresseur s'il est impliqué dans ces actes au moins « 2 à 3 fois par mois ».

3.2.2 Questionnaires sur les aspects personnels

Les questions ont été choisies pour prendre en compte une série de facteurs personnels qui évoluent pendant la transition entre l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'au début de l'adolescence (Boyd & Bee, 2017). Tout d'abord, la perception de soi est mesurée à travers le questionnaire d'indice de soi physique (Fox & Corbin, 1989) et le questionnaire d'estime de soi (Rosenberg, 1965). Ensuite, l'anxiété est évaluée à l'aide du questionnaire d'anxiété sociale (Monfette et al., 2006) et du questionnaire de stress perçu (White, 2014). Enfin, la timidité (Cungi & Rey, 1998), l'empathie (Jolliffe & Farrington, 2006) et le genre sont également pris en compte.

3.2.3 Questionnaires sur les aspects environnementaux

Une attention particulière a été portée à la relation aux pairs pendant le cours d'EP. L'adolescence est marquée par une évolution des relations entre pairs, un phénomène accentué par la transition entre l'enseignement primaire et secondaire, qui s'accompagne d'un changement d'environnement (Boyd & Bee, 2017). Dans cette perspective, le soutien social (Zimet et al., 1988), la compétence relationnelle (Losier & Vallerand, 1993), la perception de l'autonomie dans les relations (Blais & Vallerand, 1991), ainsi que la qualité des relations (Senécal, Vallerand et Vallières, 1992) au cours d'EP ont été évalués.

3.3 Analyse des données

Plusieurs modèles multivariés reposant sur des régressions logistiques multinomiales ont été testés. Cette méthode permet d'observer l'influence d'une variable ainsi que l'effet conjoint de toutes les variables sur les statuts. C'est le modèle utilisant la sélection automatique de type backward qui est présenté. Ce modèle a l'avantage de présenter l'AIC le plus faible (AIC = 535,5) ce qui fait de lui le plus performant. Cependant, en raison de la sensibilité de cette méthode aux données manquantes, la taille de l'échantillon est réduite à 279 élèves. Les Odds Ratio (OR), les intervalles confiances (IC) ainsi que les P-valeurs des différentes variables précédemment citées sont exposés. La modalité de référence est le statut de neutre. Cela signifie que la suite de la présentation portera sur les variables qui expliquent le fait d'être victime, agresseur ou agresseur-victime par rapport à neutre.

4. Résultats et discussion

Le Tableau I présente uniquement les variables retenues par le modèle. Le sentiment d'autonomie, la compétence relationnelle, l'anxiété sociale, le soi physique, le soutien social et la timidité n'expliquent pas l'appartenance à un statut spécifique dans le contexte du harcèlement au cours d'EP. Ces variables ne se retrouvent donc pas dans le Tableau I.

Tableau I : Variables expliquant les différents statuts de harcèlement

Paramètres	Modèle multivarié - sélection automatique de type backward (n = 279)						
	Victime VS Neutre		Agresseur VS Neutre		Victime/Agresseur VS Neutre		P-valeur globale
	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	
Estime de soi	0.878***	0.825-0.934	0.903*	0.818-0.996	0.824***	0.743-0.914	<0.001
Empathie	0.994	0.963-1.025	0.992	0.943-1.044	0.922**	0.875-0.972	0.014
Genre (femme)	0.454*	0.214-0.965	0.266*	0.086-0.816	0.167**	0.055-0.508	0.002
Qualité rel.	0.887**	0.816-0.964	0.952	0.829-1.093	0.955	0.834-1.094	0.041
Stress perçu	1.075*	1.011-1.144	0.976	0.878-1.084	1.084	0.977-1.201	0.060

* p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001

L'estime de soi apparaît comme une variable déterminante pour chaque profil de harcèlement. Selon cette étude, une augmentation de l'estime de soi est associée à une diminution du risque d'être victime, auteur, ou à la fois victime et auteur de harcèlement au cours d'EP. Tsalousis (2016) confirme cette observation en soulignant que les victimes de harcèlement ont une estime de soi plus faible. Il note également une estime de soi réduite chez les agresseurs, bien que la relation soit faible. Selon Galand (2021), cette variable ne peut pas expliquer à elle seule le fait d'être un « harceleur ». Pour les agresseurs-victimes, il est logique qu'ils affichent également une estime de soi plus faible, étant donné qu'ils présentent des caractéristiques communes aux deux groupes (Galand, 2021). Concernant le niveau d'empathie, une empathie plus élevée est associée à un moindre risque d'appartenir au profil agresseur-victime. Cela s'explique en grande partie par le fait que ces

adolescents présentent des plus grands problèmes d'adaptation, avec des difficultés internalisées et externalisées (Arseneault et al., 2010). Par ailleurs, être une femme semble offrir une certaine protection contre l'inclusion dans les profils de harceleur, victime, ou harceleur-victime. Cette observation est en partie corroborée par la littérature, qui indique que, bien que les garçons et les filles soient victimes de harcèlement dans des proportions similaires, les garçons sont plus susceptibles d'être auteurs de harcèlement que les filles (Galand, 2021). La qualité des relations au cours d'EP semble également jouer un rôle protecteur pour les victimes de harcèlement (Borowiec et al., 2022). En revanche, le stress n'affiche pas de p-valeur globale significative, ce qui empêche de tirer des conclusions.

Conclusion

Il semble donc indispensable de développer des interventions centrées sur l'estime de soi, la relation aux pairs ainsi que sur l'empathie. Cette étude a pour but de sensibiliser les professeurs d'EP aux profils à risque de harcèlement afin de les identifier et de mettre en place des actions pour lutter contre ce phénomène.

Bibliographie

- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Hoboken : Prentice Hall.
- Benmoyal Bouzaglo, S. (2022). Understanding consumption-motivated school bullying: A proposal for an analytical framework, research perspectives, and implications. *Recherche et Applications En Marketing (English Edition)*, 37(2), 94–117. <https://doi.org/10.1177/20515707221106981>
- Bee, H. & Boyd, D. (2017). Les âges de la vie. *L'adolescence*, (pp.278-334). Montréal : Edition du renouveau pédagogique INC.
- Blais, M. R. & Vallerand, R. J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16). Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.
- Borowiec, J., Król-Zielińska, M., Osiński, W., & Kantanista, A. (2022). Victims and Perpetrators of Bullying in Physical Education Lessons: The Role of Peer Support, Weight Status, Gender, and Age in Polish Adolescents. *Journal of Interpersonal*

Violence, 37(17–18), NP15726–NP15749.

<https://doi.org/10.1177/08862605211017257>

Bussey, K. (2023). The contribution of social cognitive theory to school bullying research and practice. *Theory into Practice*, 62(3), 293–305.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226549>

Catheline, N. (2023a). Qu'est-ce que le harcèlement scolaire ? *Le harcèlement scolaire*, (pp. 8-26). Paris : Presses Universitaires de France.

Cungi, C., Bouvard, M., & Rey, M. (1998). Deux échelles brèves et pratiques d'auto-évaluation de la communication et de l'affirmation de soi. étude de validation. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, 3(1), 7-15.

De Saint-Martin, C. (2024). Harcèlement scolaire : une souffrance depuis toujours, reconnue depuis peu. *Cairn*, 2024(6). <https://www.cairn.info/dossiers-2024-6-page-1.htm?contenu=article>

Dietrich, J., & Cohen, M. (2021). Understanding classroom bullying: An exploration of factors influencing student behavior. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 718-732. [Understanding Classroom Bullying Climates: the Role of Student Body Composition, Relationships, and Teaching Quality \(springer.com\)](https://www.springer.com/journal/11218)

Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puericulture*, 35(4), 179–188.

<https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>

Fox, K.H. & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports et Exercise Psychology*, 11, 408-430.

Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Paris : Retz.

Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., al Faqih, A., Hakami, A., Qadri, A., & Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC Psychiatry*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04542-0>

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>

Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79–100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>

- Losier, G.F., Vallerand, R.J., & Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23, 1-16.
- Monfette, M. E., Grimard, F., Ivers, H., Blais, M. C., Lavoie, V., & Boisvert, J. M. (2006). Validation chez les adolescents d'une version francophone d'un instrument de mesure de la peur du jugement négatif d'autrui. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 261–268. <https://doi.org/10.1037/cjbs2006013>
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare : forskning om skolmobbing*. Almqvist & Wiksell
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton : Princeton University Press.
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Senécal, C.B., Vallerand, R.J., & Vallières, E.F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 42, 315-322.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Wei, M., & Graber, K. C. (2023). Bullying and Physical Education: A Scoping Review. *Kinesiology Review*, 12(3), 217–234. <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0031>
- White, B.P. (2014). The Perceived Stress Scale for Children: A pilot study in a sample of 153 children. *Int. J. Pediatrics Child Health*, 2, 45–52.
- Zimet, G. D., Dalhem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30–41.

La tradition X l'innovation dans la Capoeira Angola

Mots clés : tradition, innovation, Capoeira Angola, évolution

Introduction et objectifs

Notre intention ici est de comprendre quel rapport la Capoeira Angola a avec la modernité tout en préservant ses traditions. Notre enquête à ce sujet a débuté à l'occasion du Symposium de l'ARIS 2024 et a évolué par la suite. Nous présentons ici ses résultats.

La Capoeira Angola est la manifestation de la culture afro-brésilienne qui s'articule autour de l'idée de tradition, qui entretient des relations contradictoires avec les processus d'innovation (Taylor, 2017) et de désenchantement du monde.

Plusieurs projets circuleraient autour de la Capoeira : phénomènes de sportivisation et de standardisation, relativisation de la figure du maître, enseignement à distance, etc. Ils constitueraient le signe évident de la colonisation de la pratique instrumentale par rapport au savoir ancestrale afro-brésilien et à l'*histoire* de cet art du combat. La patrimonialisation et les politiques culturelles (De Grandis, 1998), bien qu'en cherchant la préservation de cet héritage, imposeraient la logique et la dynamique de l'État aux détenteurs de ces savoirs, conduisant à une bureaucratisation qui peut être considérée comme une composante de ce processus de *mondialisation*. Cependant, la Capoeira résiste à se laisser traduire, désenchanter. Partie intégrante de cette *modernité* mue par une raison instrumentale coloniale et *eurocentrique*, la Capoeira entretient son mystère, sa *tradition*, son *ancestralité*, sa *mandinga* et sa *malandragem*.

*Jogo de dentro – jogo de fora*¹

Nous abordons ici les notions d'innovation et de tradition.

L'innovation est la création et la mise en œuvre de nouveaux procédés, produits, services, etc., qui entraînent des améliorations significatives en efficacité, efficacité et qualité. Processus tantôt cognitif, tantôt stratégique, on peut dire qu'il peut être appris et utilisé dans des organisations type entreprises. Ainsi, les structures qui encouragent le développement de la créativité pour l'innovation devraient proposer des méthodes qui tiendraient compte à la fois du comportement créatif innovant et de la compétence organisationnelle pour l'innovation.

Les maîtres de Capoeira Angola s'accordent pour affirmer que la tradition est un élément constitutif de la légitimité de la pratique. Les impératifs du rapport au temps et à l'importance de l'ancestralité sont des éléments mis en lumière dans presque tous les récits et semblent être centraux dans les réflexions des maîtres sur la nécessité du maintien de cette culture traditionnelle dans leurs pratiques. Cet art martial possède des rituels spécifiques et une rigueur technique qui font partie de sa tradition, qui se maintiennent dans et avec le temps (Zaslave, 1998) ; par exemple, la *malandragem* (Falcão, 2004), est un phénomène qui a traversé

¹ Jouer près de l'autre – jouer loin de l'autre

l'évolution de la Capoeira et qui existe toujours ; la tradition, comme le passage du temps et du savoir des ancêtres.

« La *malandragem* viendrait d'une façon d'être, d'une façon de pouvoir garder ses origines "negrières" au milieu des racistes, sans se faire prendre. Initialement, et pendant plusieurs décennies, elle représentait une façon de faire d'une partie de la classe pauvre ou ouvrière brésilienne pour percer dans les divers niveaux sociaux. [...] une façon d'être diplomate ou, de façon plus populaire, "malin". Dans une *ronde* de Capoeira, un joueur qui est *malandro* (qui a de la *malandragem*), arrivera à bien se sortir d'un jeu avec quelqu'un de plus expérimenté, sans se faire mal, voire en ayant l'avantage. » (Pereira dos Santos, 2023, p. 23)

La *mandinga* représente la capacité du l'angoleiro(a) (joueur ou joueuse de Capoeira Angola) à surprendre (tromper) l'adversaire, comme une sorte de « malice du jeu ». Cette « astuce » est très appréciée et apparaît dans les paroles de plusieurs chansons. Dans certains cas, le concept peut avoir un sens plus large, impliquant également une plus grande ingéniosité de la part du l'angoleiro(a) pendant le jeu, avec des mouvements plus audacieux de *ginga*, de frappe et d'esquive. « Selon le philosophe Kongole Fu-Kiau, "on change tout quand on marche sur les mains, cela veut dire marcher dans un autre monde". » (Peçanha, 2019, p. 143). On retrouve ainsi l'inversion de regard selon Araújo Simões (2006).

L'ancestralité est le lien entretenu avec des personnes qui nous ont précédés, comme les grands-parents, les arrière-grands-parents, etc. Nous pourrions considérer l'ascendance comme un pont qui nous relie au passé, révélant d'où nous venons et ce qui a formé notre culture, nos goûts et nos traditions. Savoir ce qu'est l'ancestralité, c'est comprendre que chacun porte en lui un peu de l'histoire et des expériences des ancêtres, influençant ainsi sur qui nous sommes aujourd'hui, ce que nous mangeons, comment nous vivons et comment nous voyons le monde. En assimilant l'ascendance, nous acquérons une compréhension plus profonde de ses racines, et de nombreuses caractéristiques et comportements actuels peuvent être compris. (Peçanha, 2019)

Nous pourrions ici réfléchir au processus de construction d'une représentation de la Capoeira Angola basée sur l'identité nationale, qui reconnaît la tradition africaine et des notions telles que la lignée et l'authenticité comme éléments structurants. Elle est une *tradition* qui se maintient oralement. C'est un sujet inépuisable, nous ne pourrions pas déterminer une direction historique unique des processus d'apprentissage de la Capoeira, comme s'il y avait une seule ligne en développement. Plutôt que de déterminer une seule et véritable chronologie, nous souhaiterions plutôt rapporter des histoires racontées par la tradition de la Capoeira, qui permettraient de visualiser la diversité et la richesse de ses pratiques, découvrant ainsi une culture populaire enracinée par le peuple et pour le peuple. (Alvarez, 2007)

*O Gunga que pergunta à Viola*²

Comment parler de la diaspora des racines africaines de la Capoeira sans parler de l'esclavage et de la colonisation passant par l'*eurocentrisme* ?

L'eurocentrisme s'applique à tout type d'attitude, d'idéologie ou d'approche historiographique et d'évolution sociale qui considère que l'Europe et sa culture ont été le centre et le moteur de la civilisation, et identifie l'histoire européenne comme étant l'Histoire Universelle. L'eurocentrisme est considéré comme une forme d'ethnocentrisme. Il serait aussi un biais cognitif qui suppose que l'existence d'expériences historiques est linéaire, mue par des schémas culturels fixes, correspondant alors aux expériences historiques européennes et considérant les trajectoires non-européennes comme des formations incomplètes ou déformées. (Verdù, 2012)

« Ces regards croisés transdisciplinaires sur les territoires d'innovation offrent un ensemble de points de vue tout à fait éclairants sur la variété des dispositifs mis en place et leur genèse, de leur modélisation, conceptualisation à leur réalisation effective. » (Coulbaut-Lazzarini et Bailly, G., 2020)

Ainsi, la modernité serait encore perçue comme une rupture avec les traditions passées, en marche vers le progrès et en quête d'innovation. Cette *modernité* est un concept qui comprend différents contextes. L'usage le plus courant de ce terme fait référence aux changements qui se produisirent de la fin du XVIII^e siècle jusqu'au futur proche. Elle se caractérise par la modernité ou la période au cours de laquelle apparaîtraient les avancées technologiques, par les changements sociaux et les transformations culturelles. Néanmoins, nous avons désormais une vision du monde ancrée dans la science et la raison. Pour autant, nous pourrions avoir trouvé le lien entre l'envie de garder les traditions et les rituels, et la *mondialisation* et le besoin d'une société moderne qui imposeraient aux arts martiaux tels que la Capoeira Angola des transformations sociales et éducatives des interventions.

« Il existe plusieurs concepts étroitement liés aux interventions éducatives qui sont nécessaires pour comprendre où elles surviennent et comment elles sont appliquées. La Capoeira Angola, un jeu centenaire, peut être conceptualisée comme un outil dans l'intervention socio-éducative (Pereira dos Santos, 2023), dans son berceau d'origine, mais elle est surtout innovante au sein d'autres cultures. En ce qui concerne les arts martiaux, dont cet art fait partie, chaque école a sa pierre angulaire que forment les fondamentaux d'une philosophie liée à l'ancestralité. Celle-ci est questionnée par la modernité et affirmée par les maîtres détenteurs du savoir de cette lutte. » (Wallian et al, 2024³)

² Le *berimbo Gunga* appelle le *berimbau Viola*

³ [13ème Biennale de l'ARIS 2024 HEP VAUD, Lausanne](#)

L'histoire de la Capoeira a commencé avec la violence de l'esclavage au Brésil (Mota, 2018). Le mélange culturel des diverses tribus issues d'Afrique avec leurs dialectes, religions, coutumes propres a été favorisé par les colonisateurs (Silva, 2018), afin d'éviter une possible union entre eux, leur permettant ainsi d'éviter une potentielle rébellion. Mais la Capoeira trouve aussi sa genèse dans les combats dansés, nés de la nécessité des esclaves de cacher leurs entraînements, les transformant en danse dans et en-dehors des *senzalas*⁴. (Tarcísio, 1985). Deux ans après l'abolition de l'esclavage au Brésil, la Capoeira fut interdite et demeura dans le code pénal brésilien pendant plus de 40 ans. Elle fut considérée comme une pratique violente et cette vision se perpétue, car certains capoeiristes l'entretiennent. *Mestre* Bimba imposa alors de nouveaux codes, comme l'abadá⁵ blanc, les cordes et des mouvements plus aériens, ce qu'on a alors appelé la Capoeira Régionale. *Mestre* Pastinha s'est opposé à celle-ci, affirmant la volonté de maintenir la *tradition* transmise par les anciens esclaves comme son professeur *Mestre* Benedito. *Mestre* Bimba commencera alors à donner un caractère plus spectaculaire à la Capoeira, et ce ne sera qu'à partir des années 60 qu'une nouvelle Capoeira naîtra, un mélange de Capoeira Angola et Régionale, des sauts acrobatiques y étant ajouté, donnant naissance à la Capoeira Contemporaine.

De nos jours, la Capoeira Contemporaine est mondialement connue pour cet aspect spectaculaire. Aceti (2010) démontre d'ailleurs que différents styles de pratiques s'hybrident lorsque deux capoeiristes jouent l'un avec l'autre.

Désormais, les maîtres de Capoeira, par la détention de leurs savoirs, seraient confronté au fait de jouer un rôle déterminant dans le processus d'évolution de la Capoeira Angola.

Méthodologie

« Afin d'enrichir nos discussions, lors d'une enquête *in vivo* auprès d'une population de maîtres de Capoeira Angola [. ...] » (Wallian et al, 2024), cette même enquête (Thievenaz, 2019) débute par les entretiens en visio, par téléphone ou en face à face.

L'entretien entre en action et son effet reflète le résultat d'une conversation entre deux ou plusieurs personnes dans un but précis. Avec les réponses à la question posée à ces « bibliothèques vivantes » que sont les « "vieux maîtres" : "comment voyez-vous le rôle des maîtres de Capoeira Angola en tant que gardien(ne)s de ces savoirs face à l'évolution de la société ?". » (Wallian et al, 2024), nous voyons que l'entretien pourrait jouer un rôle très important pour le développement social : il serait crucial pour la propagation des connaissances, pour le positionnement de la critique, ainsi que pour la formulation d'opinions à ce sujet.

« L'entretien compréhensif s'attache non seulement à observer les éléments à analyser, mais aussi à comprendre les phénomènes. "Dans ce type d'entretien,

⁴ Logement destiné exclusivement aux esclaves.

⁵ Pantalon porté par les capoeiristes.

l'approche est différente puisqu'il s'agit de s'engager sur le terrain avant d'avoir construit la problématique et les hypothèses. Cette approche, [...], suggère de partir des faits, du terrain, pour construire l'objet de recherche. Comme le rapporte Kaufmann (1996, p. 121) : "Cette conception rend impossible l'application d'un protocole d'enquête prévu et codifié à l'avance. Au contraire le chercheur doit s'adapter aux contingences et aux découvertes du terrain, et s'appuyer sur la théorie en voie de formation pour redéfinir les dernières phases de l'enquête." (Sauvayre, 2013, pp. 1-47). » (Pereira dos Santos, 2023, p. 29)

L'entretien est un outil de communication puissant, capable de révéler des informations précieuses et de permettre une compréhension plus approfondie pour notre enquête. Voici quelques analyses des discours de nos entretiens. (Seigneur, 2011)

Résultats et discussion

*Papoeira*⁶

Age ()	Maître 1 (+80)	Maître 2 (60 -65)	Maître 3 (50)	Maître 4 (50)	Maître 5 (60-65)	Maître 6 (+80)
Refus de changement	J'enseigne la Capoeira exactement , comme j'ai appris avec mon maître			On enseigne la Capoeira exactement , comme les vieux maîtres		Mes disciples apprennent exactement , comme moi j'ai appris avec mon maître
Mitigé Savoir Pouvoir		C'est aux maîtres d'avoir la responsabilité- le rôle de trier et décider de ce que la Capoeira a besoin pour évoluer sans perdre son essence			Comment sera la Capoeira Angola dans 60 ans ? C'est à nous, les maîtres, d'avoir la responsabilité de maintenir les racines de la Capoeira Angola	
Sans le changement- l'art s'achève				La Capoeira aujourd'hui ne peut pas vivre sans évoluer		

Nous pouvons observer et analyser que la question générationnelle est une donnée pertinente dans les opinions de chaque maître, issus tous et toutes de la Capoeira Angola, et que la question

⁶ Réflexion autour de la capoeira

du contrôle de l'évolution reste pour la majorité sous la responsabilité de chaque maître et de son école de Capoeira Angola, gardiens de la tradition et du lien avec l'ancestralité, à travers l'enseignement des fondamentaux et de la philosophie de cet art.

L'enquête est loin d'être achevée, puisqu'un voyage au Brésil est prévu dans quelques mois, où nous prévoyons des rencontres avec plusieurs maîtres de Capoeira, comme nous le faisons à chaque voyage. L'éventail de possibles entretiens informels et de collectes de données pour notre étude vient à peine de se déployer avec notre participation au symposium de l'ARIS 2024.

Nous avons l'intention d'élargir nos entretiens avec des questions sur comment les maîtres pourraient évaluer, éviter, et/ou promouvoir, ce qu'ils pourraient changer pour ne pas faire fausse route, pour le maintien de cette « tradition » dans la Capoeira Angola.

Quelques maîtres rencontrés en entrevues sur les réseaux sociaux⁷ ont commencé la discussion à ce sujet. Trois points reviennent fréquemment : l'importance de l'apprentissage de l'histoire, l'importance des rituels et le respect mutuel de la hiérarchie, ne pas enseigner que la performance physique.

Conclusion et perspectives

L'innovation et la tradition sont des éléments culturels. Innover est une tradition. Le but pour ces maîtres détenteurs du savoir de cet art centenaire est de parvenir à trouver l'équilibre entre l'innovation du monde moderne, qui ne cesse d'évoluer, et le maintien et la transmission de la tradition d'un art-lutte, qui a su se transformer au fil du temps, passant d'une pratique interdite par le code pénal à une lutte marginalisée, pour finalement entrer au Patrimoine Culturel Immatériel de l'humanité⁸.

Références bibliographiques.

Aceti, M. (2010). Des imaginaires en controverse dans la pratique de la Capoeira : loisir, « métier » et patrimoine culturel immatériel. *Staps*, 87(1), 109-124. <https://doi.org/10.3917/sta.087.0109>

Alvarez, J. M. (2007). *O aprendizado da Capoeira Angola como um cultivo na e da tradição* [L'apprentissage de la Capoeira Angola comme culture dans et de la tradition] [Thèse de doctorat, Universidade Federal de Rio de Janeiro]. <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-45299/o-aprendizado-da-Capoeiraangola-como-um-cultivo-na-e-da-tradicao>

Araújo Simões, R. M. (2006). *Da inversão à re-inversão do olhar: ritual e performance na Capoeira Angola* [De l'inversion à la réinversion du regard : rituel et performance dans la Capoeira Angola] [Thèse de doctorat, Université Fédérale de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1396/TeseRMAS.pdf?sequence=1>

Coulbaut-Lazzarini, A. et Bailly, G. (2020). Les territoires d'innovation, un champ de recherche transdisciplinaire qui invite à la coopération. *K@iros* [En ligne], 4 | 2020, mis en ligne le 09 septembre 2020, consulté le 22 juillet 2024. URL : <http://revues-msh.uca.fr/kairos/index.php?id=494>

⁷ Entrevues : Maître Nô, Maître Cobra Mansa, Maître Janja, Maître Jogo de dentro, Maître Camisa

⁸ Unesco <https://ich.unesco.org/fr/RL/le-cercle-de-capoeira-00892>

- De Grandis, R. (1998). The Néstor García Canclini Exchange: An Introduction [L'échange de Néstor García Canclini : introduction]. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies / Revue Canadienne Des Études Latino-Américaines et Caraïbes*, 23(46), 109–116. <https://doi.org/10.1080/08263663.1998.10816766>
- Falcão, J. L. C. (2004). *O jogo da Capoeira em jogo e a construção da práxis Capoeirana* [Le jeu de Capoeira en jeu et la construction de la práxis capoeiréenne] [Thèse de doctorat, Université Fédérale de Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10203>
- Mota, C. G. (2018). *Como e por quê escrevemos História do Brasil. Uma interpretação* [Comment et pourquoi écrivons-nous l'Histoire du Brésil. Une interprétation]. *Estudos avançados*, 32 (94). <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0027>
- Peçanha, C. F. (2019). *Gingando na linha da Kalunga : Capoeira Angola, Engolo e a construção da Ancestralidade* [Gingar dans la lignée de Kalunga : Capoeira Angola, Engolo et construction de l'ancestralité] [Thèse de doctorat, Université de Salvador].
- Pereira dos Santos, P. (2023). Le changement de la dynamique des jeunes capoeiristes placés en institution MECS : Capoeira Angola “in vivo” dans une institution française [Thèse de doctorat, Université de Rennes 2].
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours : L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211, 29-45. <https://www.cairn.info/revue--2011-2-page-29.htm>.
- Silva, B. . (2018). Colonização, quilombos, modos e significações [Colonisation, quilombos, modes and significations]. *Argumentos - Revista Do Departamento De Ciências Sociais Da Unimontes*, 15(2), 250–258. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/269>
- Tarcísio, J. M. (1985). *Quilombo do Campo Grande – A história de minas que se devolve ao povo* [Quilombos de Campo Grande – Histoire des mines qui reviennent au peuple]. SantaClara.
- Taylor, S. (2017) Qu'est-ce que l'innovation ? Une étude des définitions, des modèles académiques et de l'applicabilité de l'innovation à un exemple de logement social en Angleterre. *Open Journal of Social Sciences* , 5 , 128-146. doi: [10.4236/jss.2017.511010](https://doi.org/10.4236/jss.2017.511010)
- Thievenaz, J. (2019), La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, *Recherche et formation* [En ligne], 92 | 2019, consulté le 25 juillet 2024. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5626>
- Verdù, J. P. (2012). *Eurocentrismo, europeísmo y eurofobia* [Eurocentrisme, européenisme et europhobie]. [Thèse de doctorat, Université nationale autonome du Mexique]. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/510trabajo.pdf
- Wallian, N., Bride, J., Chin-Wei Chang, Dos Santos, P., Seye, A. A., Soune-Seyne, I., Wane, C. T., Wane, M. H. (2024, 8-11 juillet). *Innovations dans les pratiques d'intervention en éducation physique et en sport - Symposium croisé « Transmettre la tradition et/ou faire fleurir son art ? » Etude contrastive de la transition éducative dans cinq arts martiaux (Karaté, Moring rênioné, Danse du lion, Lutte sénégalaise, Capoeira Angola)*. 13^e Biennale de l'ARIS - HEP Vaud – Lausanne.
- Zaslove, J. (1998). Vindicating popular culture in Latin America: a response to García Canclini [Défendre la culture populaire en Amérique latine : réponse à García Canclini]. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies / Revue Canadienne Des Études Latino-Américaines et Caraïbes*, 23(46), 133–154. <http://www.jstor.org/stable/41800068>