
DE L'EXCLUSION A L'ENGAGEMENT: COMMENT LE MODELE TGFU TRANSFORME LA MOTIVATION ET L'INCLUSION DES ÉLÈVES EN SURPOIDS EN ÉDUCATION PHYSIQUE

DEMUTH Juliette¹

¹Étudiante en MASTER STAPS MIAPS : Ingénierie des activités physiques et sportives - Faculté des Sciences du Sport

Mots-clés : Pédagogie adaptée, Inclusion en Éducation Physique, Engagement des élèves en surpoids, Teaching Game For Understanding, Apprentissage par la collaboration.

RESUME

Le surpoids est une préoccupation mondiale croissante, conduisant souvent à l'exclusion en l'éducation physique en raison de la stigmatisation et de méthodes d'enseignement inadaptées. Cette étude examine le potentiel de l'approche Teaching Games for Understanding (TGfU) pour les élèves en surpoids en éducation physique auprès d'élèves de terminale, en utilisant des entretiens semi-structurés et les retours de l'enseignant pour évaluer l'impact du TGfU. Les résultats indiquent que le TGfU a influencé positivement la motivation des élèves, les liens sociaux et le développement des habiletés motrices. L'enseignant a signalé des difficultés liées à la transition depuis les méthodologies traditionnelles, mais a noté une amélioration de l'engagement et de la coopération chez les élèves en surpoids. Les résultats suggèrent que le TGfU favorise un environnement d'apprentissage favorable à l'inclusion des élèves en surpoids, bien que ses effets à long terme sur les modes de vie actifs méritent une exploration plus approfondie.

INTRODUCTION

Le Teaching Games for Understanding (TGfU) constitue un cadre pédagogique transformateur en éducation physique, qui déplace l'accent de l'acquisition de compétences techniques vers le développement holistique de la compréhension tactique, de la prise de décision et de la coopération. Ancré dans les théories constructivistes et socio-constructivistes, le TGfU permet aux élèves de s'engager activement dans des jeux modifiés, en mettant l'accent sur la résolution de problèmes et la réflexion pour favoriser un apprentissage en profondeur (Bunker & Thorpe, 1982). Cette pédagogie centrée sur l'élève encourage la participation active, la motivation intrinsèque et la pensée critique.

De nombreuses recherches empiriques confirme l'efficacité du modèle TGfU pour améliorer la motivation, l'engagement cognitif et le développement des habiletés motrices. Les recherches ont démontré sa capacité à améliorer le travail d'équipe et la pensée stratégique, contribuant à la fois à la performance physique et au bien-être psychologique (Gil-Arias et al., 2020 ; Hernando Garijo & Hortigüela Alcalá, 2017). L'adaptabilité du TGfU le rend particulièrement efficace dans les classes inclusives, où la collaboration est privilégiée par rapport à la compétition (Gaspar et al., 2021). En valorisant le jeu comme vecteur d'apprentissage, le TGfU suscite le plaisir et l'engagement intrinsèques, répondant aux divers besoins des élèves.

Ces caractéristiques font du TGfU un outil pédagogique particulièrement adapté pour soutenir le développement de la littératie physique, entendue comme un processus et un résultat intégrant les dimensions physique, cognitive, psychologique et sociale de l'apprentissage en mouvement (ISCA, 2021). Ce concept inclut la maîtrise motrice et la condition physique (domaine physique), la connaissance et la prise de décision (domaine cognitif), la confiance et la motivation (domaine psychologique), ainsi que la collaboration et le travail d'équipe (domaine social). L'approche TGfU permet d'articuler ces dimensions de manière cohérente et intégrée, favorisant une participation durable à l'activité physique.

Pour les enfants ayant des besoins spéciaux, y compris ceux qui sont confrontés à des barrières physiques, sociales ou cognitives, le TGfU offre des avantages significatifs. Par exemple, les élèves en surpoids sont souvent victimes de stigmatisation et d'une participation réduite dans les contextes d'éducation physique traditionnels (Aydi et al., 2023 ; Doolittle & Rukavina, 2016). Le modèle TGfU aide à atténuer ces barrières en mettant en œuvre des pratiques inclusives qui créent un environnement favorable en renforçant la confiance en soi, les compétences sociales et l'intégration du groupe. De plus, le TGfU facilite le développement des compétences interpersonnelles, permettant aux élèves ayant des difficultés cognitives ou émotionnelles de

s'impliquer activement dans la coopération et la prise de décision (Chiva-Bartoll et al., 2018), renforçant ainsi leur inclusion et leur engagement.

Carl et al. (2024) ont souligné les défis inhérents à la conception d'environnements d'apprentissage qui développent efficacement la littératie physique chez tous les enfants, en particulier ceux confrontés à des vulnérabilités. Dans ce contexte, l'approche collaborative offerte par le modèle TGfU fournit un cadre inclusif qui peut accueillir tous les enfants, y compris ceux qui ont des problèmes de poids. En ce sens, le TGfU peut jouer un rôle central dans la promotion d'un engagement à vie dans l'activité physique en promouvant la littératie physique.

Malgré ses avantages, le TGfU n'est pas sans limites. Le cadre nécessite une préparation rigoureuse et une maîtrise des principes pédagogiques sous-jacents, ce qui peut poser des défis aux enseignants peu formés à cette méthodologie (Diaz-Cueto et al., 2010). De plus, l'approche inductive centrée sur l'élève, bien qu'enrichissante, peut ralentir l'acquisition des compétences motrices chez certains apprenants, notamment dans des contextes scolaires contraints par le temps ou les ressources (Arias-Estero et al., 2020). Il est alors essentiel de remédier à ces limites par une formation ciblée des enseignants et une adaptation contextuelle pour maximiser le potentiel du TGfU.

Cette étude cherche à explorer comment le TGfU favorise l'inclusion des élèves en surpoids en éducation physique en les aidant à développer leur littératie physique de manière holistique. En examinant ses domaines psychologiques, sociaux, physiques et cognitifs, cette recherche vise à contribuer à l'ensemble croissant de preuves soutenant le TGfU en tant qu'outil pédagogique inclusif et efficace.

METHODES

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative visant à explorer les effets du modèle TGfU sur l'inclusion d'élèves en surpoids en éducation physique. L'étude s'est concentrée sur l'analyse des dimensions psychologique, sociale, physique et cognitive de la littératie physique, à l'aide de plusieurs outils de collecte de données conçus pour capter la complexité des expériences vécues.

PARTICIPANTS

L'échantillon était constitué de 35 élèves de terminale (17–19 ans) inscrits dans un lycée général et technologique de Strasbourg (France). Les données sociodémographiques (âge, sexe, taille, poids) ont permis de calculer l'indice de masse corporelle (IMC) selon les standards de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), identifiant six élèves comme étant en surpoids. Le groupe présentait une diversité de profils, incluant des élèves expérimentés en sports collectifs

ainsi que d'autres présentant des difficultés motrices. La participation à l'étude était volontaire, avec obtention du consentement éclairé des élèves, de leurs responsables légaux, des enseignants et de l'établissement. L'anonymat et la confidentialité ont été strictement garantis.

PROCEDURE

L'intervention s'est déroulée sur huit séances hebdomadaires de deux heures, entre mars et mai 2024, autour d'une unité d'apprentissage en handball. Le cadre TGfU a été mis en œuvre selon la structure *jeu – exercice – jeu*, avec un accent sur les jeux modifiés favorisant la compréhension tactique, la prise de décision et la collaboration. L'enseignant a suivi les principes du TGfU, intégrant un questionnement réflexif et des environnements pédagogiques sécurisants. L'inclusion et l'engagement des élèves en surpoids ont été particulièrement observés lors des interactions avec leurs pairs.

OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

Entretiens semi-structurés avec les élèves. À l'issue de l'intervention, neuf élèves (dont cinq en surpoids et un en situation d'obésité) ont participé à des entretiens semi-structurés d'une durée de 12 à 20 minutes. Ces entretiens, réalisés dans un cadre confidentiel, ont exploré les perceptions des participants concernant l'inclusion, la motivation et le développement de leurs compétences.

Entretien avec l'enseignant. L'enseignant ayant mis en œuvre la séquence a été interviewé en fin de séquence. D'une durée de 25 minutes, l'entretien, guidé par une trame thématique, a porté sur les bénéfices perçus, les difficultés rencontrées et l'impact de l'approche TGfU sur l'engagement des élèves.

Observations en classe. Des observations systématiques ont été menées à chaque séance. Elles ont permis de documenter les interactions, le niveau d'engagement et la participation des élèves, afin de trianguler les données issues des entretiens.

CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYSE DES DONNEES

L'étude relève d'une approche qualitative de type compréhensif (Marshall & Rossman, 2006), visant à décrire et comprendre un phénomène complexe à travers le point de vue des acteurs concernés. Comme le soulignent Poisson (1983) et Paillé & Mucchielli (2012), la recherche qualitative cherche à saisir la réalité telle qu'elle est vécue, à travers des outils tels que les entretiens ou les observations de terrain. Toutefois, comme le rappellent Descamps et al. (2013), ces témoignages présentent une dimension subjective et partielle, qui doit être prise en compte dans l'interprétation.

Les entretiens ont été intégralement transcrits et analysés à l'aide de la méthode d'analyse de contenu proposée par Gaudreau (2011), reposant sur un raisonnement inductif. L'analyse s'est articulée en deux étapes complémentaires :

- Analyse verticale, portant sur chaque entretien pris isolément. Les verbatim ont été découpés en unités d'analyse, puis synthétisés sous forme de catégories émergentes ;
- Analyse transversale, regroupant l'ensemble des données issues des différents entretiens afin d'identifier les thèmes récurrents et de structurer les résultats de manière globale.

Les propos recueillis auprès de l'enseignant ont été analysés de manière similaire. Une comparaison des points de vue enseignants/élèves a ensuite été réalisée, afin de mettre en lumière convergences, divergences et zones d'amélioration pour une meilleure mise en œuvre du TGfU dans des contextes inclusifs.

ETHIQUE

Avant de commencer, nous avons informé le chef d'établissement de notre étude et de nos entretiens pour obtenir un accord de principe. Une fois celui-ci donné, l'enseignant d'éducation physique a informé ses élèves de l'étude, et leur a donné des informations sur le TGfU, son fonctionnement et comment la séquence serait organisée.

Notre présence pendant les leçons de handball TGfU nous a permis de nous familiariser avec les étudiants et de créer une relation initiale. Nous avons pu les aider, les conseiller et leur poser des questions pendant la séquence. Co-construire la séquence avec l'enseignant d'EP a aussi aidé à construire une confiance mutuelle.

Finalement, ce processus de construction de confiance a été renforcé par l'emplacement des entretiens, dans un couloir ou vestiaire, loin des autres étudiants. Nous avons insisté sur l'anonymat des étudiants pour les acclimater et leur permettre de parler librement sans jugement.

RESULTATS

Cette étude visait à évaluer l'efficacité du modèle TGfU dans la promotion de l'inclusion des élèves en surpoids en éducation physique. Les résultats sont présentés selon les quatre dimensions de la littératie physique : psychologique, sociale, physique et cognitive. Une cinquième sous-section synthétise les effets perçus sur l'inclusion, tandis qu'une dernière section expose l'avis de l'enseignant concernant le TGfU.

DIMENSION PSYCHOLOGIQUE

Les élèves en surpoids ont exprimé une motivation accrue et un sentiment renforcé d'appartenance au groupe durant l'intervention. Le caractère ludique et réflexif des activités TGfU a été perçu comme facilitateur, en réduisant la crainte du jugement et en augmentant le plaisir à participer. Un élève (Entretien 3) a rapporté : « Le côté ludique me permet de me donner davantage », tandis qu'une élève (Entretien 5) a souligné que le fait de « rigoler avec [ses] copines » la motivait à s'impliquer davantage en cours d'éducation physique.

DIMENSION SOCIALE

Le cadre TGfU a favorisé des interactions positives et une meilleure coopération entre pairs. Les élèves en surpoids ont témoigné d'une réduction de la stigmatisation et d'un engagement accru dans les échanges collectifs. Ces résultats ont été confirmés par les observations, qui ont révélé une augmentation des comportements de soutien au sein des équipes. Un élève a déclaré : « J'avais l'habitude de me sentir exclu, mais maintenant mes camarades de classe me passent le ballon et m'encouragent » (Entretien 5). Toutefois, un cas particulier a été observé : une élève en situation d'obésité (Entretien 2) est restée en retrait, laissant les décisions au groupe sans exprimer sa voix, illustrant les limites potentielles de l'approche pour certains profils.

DIMENSION PHYSIQUE

Les élèves ont rapporté un développement de leurs habiletés motrices et une amélioration de leur engagement physique. Les observations ont montré une progression dans des gestes techniques tels que les passes et les réceptions, notamment chez les élèves initialement peu impliqués. Une élève (Entretien 1) a exprimé sa fierté de pouvoir « courir plus longtemps » et réaliser des gestes techniques qu'elle évitait auparavant. Un autre élève (Entretien 5) a noté une amélioration de la précision de ses mouvements en handball.

DIMENSION COGNITIVE

L'intervention a permis une progression notable dans la compréhension du jeu, des règles et des stratégies. Les élèves ont attribué ces progrès au questionnement réflexif intégré dans les leçons TGfU. Un élève (Entretien 8) a expliqué que les échanges avec l'enseignant l'avaient aidé à «

ouvrir le champ de pensée » pour mieux comprendre les logiques de jeu. Une autre élève (Entretien 1) a souligné que la répétition des situations lui permettait de mieux intégrer les apprentissages.

INCLUSION PERÇUE PAR LES ELEVES

L'ensemble des élèves en surpoids ont déclaré se sentir davantage inclus à l'issue de la séquence. Les données suggèrent un déplacement d'une simple intégration — définie comme l'adaptation à l'environnement existant — vers une inclusion plus profonde, où les tâches sont véritablement ajustées aux besoins des élèves. Le TGfU a été perçu comme une pédagogie « plus complète » (Entretien 3), intégrant à la fois les dimensions motrices, cognitives, sociales et psychologiques. Ce sentiment d'inclusion semble renforcé par l'alternance structurée entre phases de jeu et de réflexion, comme l'a mentionné une élève : « Le prof explique plusieurs éléments, et ça m'aide à comprendre ce que je dois faire » (Entretien 5).

OPINION DE L'ENSEIGNANT SUR LE TGfU

L'enseignant qui a mis en place le TGfU avait 34 ans d'expérience et était en charge d'une section sportive de football. Par conséquent, il est spécialiste des sports d'équipe. Il a trouvé que la méthode d'enseignement TGfU encourage les élèves à s'impliquer, qui sont plus motivés et engagés pendant les leçons avec des "élèves actifs" (entretien avec l'enseignant), grâce à la nature ludique des activités. Cependant, il a trouvé difficile d'adapter ses méthodes d'enseignement traditionnelles à l'approche TGfU, particulièrement la structure de la leçon et l'aspect questionnement. Il a aussi exprimé des préoccupations concernant le fait de ne pas adapter suffisamment les leçons aux besoins des élèves.

En ce qui concerne les quatre dimensions du TGfU, l'enseignant a observé plusieurs bénéfices sur les différentes dimensions de la littératie physique. D'un point de vue psychologique, il note que les élèves sont plus motivés et actifs grâce aux jeux et aux décisions qu'ils prennent. Sur la dimension motrice, l'enseignant note des progrès dans les habiletés motrices des élèves, car les exercices sont basés sur des situations de jeu réelles. Sur la dimension sociale, les élèves interagissent plus efficacement, coopèrent et discutent davantage pour réussir ensemble. Enfin sur la dimension cognitive, il juge que les élèves prennent de meilleures décisions et maîtrisent les stratégies de jeu.

L'enseignant a aussi noté que les élèves en surpoids ont participé activement et ont été vus positivement par leurs pairs. Cette approche leur permet d'être pleinement inclus dans les activités physiques, renforçant leur confiance en soi et facilitant leur intégration. Selon son opinion, la pédagogie TGfU est bénéfique pour l'inclusion des élèves en surpoids, car elle améliore leur engagement et leurs compétences.

Finalement, l'enseignant voit un potentiel pour que la pédagogie TGfU soit appliquée au-delà des sports d'équipe, particulièrement dans les sports individuels tels que le badminton, le tennis de

table et l'athlétisme. Il considère aussi l'utiliser dans la section sportive ou le club sportif qu'il entraîne.

DISCUSSION

Cette étude visait à explorer l'efficacité du modèle TGfU dans la promotion de la littératie physique au sein d'un environnement d'éducation physique inclusif pour les élèves en surpoids. Les résultats montrent des améliorations significatives dans les quatre dimensions de la littératie physique : psychologique, sociale, physique et cognitive. Les élèves concernés ont fait état d'une motivation accrue, d'un sentiment renforcé d'appartenance, d'interactions sociales positives, de progrès moteurs et d'un développement des compétences tactiques et stratégiques, contribuant à une expérience plus inclusive en éducation physique.

ALIGNEMENT AVEC LES RECHERCHES ANTERIEURES

Les résultats de cette étude confirment les observations d'Aydi et al. (2023), qui ont documenté les difficultés motrices rencontrées par les élèves en surpoids, ainsi que celles de Rukavina et al. (2016), qui soulignent l'impact des interactions négatives sur le désengagement de ces élèves vis-à-vis de l'EP. Nos données suggèrent que l'approche TGfU, en misant sur le jeu, la coopération et le plaisir, constitue une réponse pertinente à ces difficultés. Le facteur social a émergé comme un levier essentiel de motivation : les élèves en surpoids étaient particulièrement sensibles à la qualité des interactions avec leurs pairs. Lorsque celles-ci étaient positives, leur engagement s'en trouvait renforcé ; en revanche, leur absence ou leur caractère négatif limitait fortement la participation.

Ces constats rejoignent ceux de Gil-Arias et al. (2020) et de Hortigüela Alcalá & Hernando Garijo (2017), qui ont démontré l'effet motivant du TGfU à travers la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, tels que l'autonomie, la compétence et la relation sociale. L'amélioration des interactions entre pairs, en particulier la réduction des comportements stigmatisants, fait également écho aux résultats de Chiva-Bartoll et al. (2018) et Koekoek & Knoppers (2015), qui ont souligné le rôle du TGfU dans la création de climats d'apprentissage bienveillants.

L'un des apports originaux de cette recherche réside dans les bénéfices cognitifs observés chez les élèves en surpoids, notamment en ce qui concerne la compréhension tactique et la prise de décision. Si les effets cognitifs du TGfU ont déjà été documentés dans des populations générales (Arias-Estero et al., 2020), l'ampleur de ces gains chez les élèves en surpoids était ici plus marquée que prévu. Cela peut s'expliquer par le recours systématique au questionnement réflexif, qui stimule la pensée critique et favorise l'apprentissage actif — un bénéfice particulièrement pertinent pour des élèves ayant une expérience corporelle moins valorisée.

Néanmoins, les progrès moteurs se sont avérés plus lents chez certains élèves, notamment ceux en situation d'obésité sévère. Cette hétérogénéité souligne la nécessité d'un accompagnement pédagogique différencié. Une élève, en particulier, n'a pas osé exprimer son opinion au sein du groupe et a laissé ses camarades prendre les décisions à sa place. Ce comportement pose la question d'un seuil d'inclusion non atteint pour certains profils. Il invite à distinguer les processus d'inclusion des élèves en surpoids de ceux en situation d'obésité, qui pourraient nécessiter des ajustements pédagogiques encore plus fins.

L'enseignant ayant mis en œuvre le TGfU a confirmé l'intérêt de cette pédagogie, notamment pour favoriser l'engagement et la coopération. Il a observé des effets positifs chez les élèves en surpoids, tant sur le plan de la participation que de la dynamique sociale. Malgré des appréhensions initiales liées au changement de posture et à la charge de préparation, il a estimé que le modèle TGfU enrichissait son enseignement. Cette adoption s'inscrit dans la lignée des travaux de Papagiannopoulos et al. (2023), qui montrent que les enseignants, bien que confrontés à des défis initiaux, perçoivent rapidement les bénéfices du TGfU pour l'inclusion et l'engagement des élèves.

Les perceptions des élèves et de l'enseignant convergent sur plusieurs points : l'intérêt du jeu comme moteur d'engagement, la création d'un climat d'apprentissage rassurant, le développement progressif des compétences motrices et cognitives, et l'augmentation du plaisir en éducation physique. Cette convergence témoigne de la robustesse de l'approche TGfU en tant que levier de transformation des pratiques pédagogiques vers plus d'inclusivité.

En somme, le TGfU apparaît comme un cadre pédagogique pertinent pour répondre aux besoins des élèves en surpoids, à condition qu'il soit mis en œuvre avec une attention particulière aux dynamiques de groupe et aux profils individuels. La prise en compte simultanée des dimensions psychologique, sociale, motrice et cognitive semble essentielle pour instaurer un climat d'inclusion durable en éducation physique. Cette étude invite ainsi à considérer le TGfU non seulement comme un outil d'apprentissage, mais aussi comme un levier de justice sociale et d'équité éducative.

REPONSE A LA QUESTION DE RECHERCHE

Les résultats de cette étude confirment l'hypothèse selon laquelle le modèle TGfU contribue au développement des quatre dimensions constitutives de la littératie physique — psychologique, sociale, physique et cognitive — chez les élèves en surpoids. Par sa structure pédagogique fondée sur la collaboration, la réflexion et le jeu, le TGfU répond de manière pertinente aux besoins spécifiques de ces élèves, souvent marginalisés dans les approches d'éducation physique plus traditionnelles. L'un des points forts de cette recherche réside dans l'approche méthodologique qualitative et triangulée, qui a croisé les perspectives d'élèves et d'enseignant avec des observations de terrain, fournissant une compréhension riche et nuancée des effets du TGfU dans un contexte inclusif.

LIMITES DE L'ETUDE

Cette étude présente néanmoins plusieurs limites qu'il convient de souligner. Tout d'abord, la taille restreinte de l'échantillon — notamment le nombre limité d'élèves en surpoids — limite la généralisation des résultats à d'autres contextes ou populations. Deuxièmement, la brièveté de l'intervention (huit séances) ne permet pas d'évaluer les effets à long terme, notamment en termes de comportements durables ou de changements d'attitude vis-à-vis de l'activité physique. Troisièmement, l'usage de données auto-rapportées expose à des biais de désirabilité sociale, particulièrement dans les domaines sensibles comme la motivation, le sentiment d'inclusion ou l'image corporelle. Enfin, l'absence de mesures quantitatives limite la possibilité d'établir une significativité statistique des effets observés.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Des pistes de recherche complémentaires émergent à la lumière de ces résultats. D'une part, des études à plus grande échelle, incluant des populations diversifiées (sexe, âge, contexte scolaire), sont nécessaires pour évaluer la robustesse et la transférabilité du modèle TGfU. L'intégration de mesures quantitatives permettrait de renforcer la validité empirique des effets observés, en particulier dans les dimensions motrices et cognitives. D'autre part, des études longitudinales permettraient de mieux comprendre la durabilité des bénéfices et leur influence sur les trajectoires d'engagement à long terme dans l'activité physique. Une attention particulière devrait également être portée aux élèves en situation d'obésité sévère, afin d'adapter le TGfU à leurs besoins moteurs spécifiques, notamment par l'ajout de modules ciblés sur le développement des habiletés fondamentales. Enfin, des analyses statistiques plus poussées, combinées à des outils de mesure standardisés de la littératie physique, pourraient consolider les preuves de l'efficacité de cette approche pédagogique.

CONCLUSION

Cette recherche met en lumière le potentiel du modèle TGfU comme cadre pédagogique inclusif, capable de favoriser le développement global de la littératie physique chez les élèves en surpoids. En valorisant la compréhension tactique, la prise de décision, la coopération et l'engagement actif, le TGfU répond aux besoins psychologiques, sociaux, moteurs et cognitifs trop souvent négligés dans les pratiques traditionnelles d'éducation physique. Les résultats de cette étude montrent des effets positifs tant sur la motivation que sur les relations interpersonnelles, les habiletés motrices et la pensée stratégique — des dimensions cruciales pour soutenir l'engagement durable dans l'activité physique.

En s'alignant sur les travaux antérieurs tout en apportant une focale spécifique sur une population vulnérable, cette étude suggère que le TGfU constitue bien plus qu'une simple méthode d'enseignement : il représente un levier d'inclusion véritable, capable de transformer les dynamiques scolaires et les trajectoires de participation. Pour affirmer pleinement ce potentiel, des recherches futures devront approfondir et diversifier les contextes d'étude, en s'appuyant sur des designs mixtes robustes. Ultimement, le TGfU pourrait s'imposer comme un vecteur central d'une éducation physique inclusive, équitable et orientée vers la santé tout au long de la vie.

RÉFÉRENCES

Aydi, B., Selmi, O., Marsigliante, S., Souissi, M. A., Souissi, N., & Muscella, A. (2023). Integration of obese children in physical education sessions: An exploratory study. *Children*, 10(1), 133. <https://doi.org/10.3390/children10010133>

Arias-Estero, J. L., Jaquero, P., Martínez-López, A. N., & Morales-Belando, M. T. (2020). Effects of two TGfU lessons period on game performance, knowledge and psychosocial variables in elementary physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3378. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103378>

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 10(1), 9–16.

Carl, J., Mazzoli, E., Mouton, A., Sum, R. K.-W., Singh, A., Niederberger, M., Martins, J., Kriellaars, D., Green, N., Elsborg, P., Dudley, D. A., Cairney, J., Barratt, J., & Barnett, L. M. (2024, August 12). Development of a global physical literacy (GloPL) action framework: Study protocol for a consensus process. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307497>

Chiva-Bartoll, Ó., Salvador-García, C., & Ruiz-Montero, P. J. (2018). Teaching Games for Understanding and cooperative learning: Can their hybridization increase motivational climate among physical education students? *Croatian Journal of Education*, 20(2), 463–492. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i2.2827>

Descamps, F. (2013). Le cercle rapproché du ministre : collaborateurs et interlocuteurs. Quelques réflexions sur les apports de la source orale. In D. Barriolade, L. Besse & A. Loustalot (dir.). Maurice Herzog : un septennat pour une politique jeu- nesse et sports : 27 septembre 1958-8 janvier 1966 (pp. 93-116). Paris : La Documentation française.

Díaz-Cueto, M., Hernández, Á., & Castejón, J. L. (2010). Teaching Games for Understanding to in-service physical education teachers: Rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378–398. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.378>

Gaudreau, L. (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique. Guerin.

Gaspar, V., Gil-Arias, A., Del Villar, F., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). How does TGfU influence students' motivational outcomes in physical education? A study in an elementary school context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5407. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105407>

Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., & Abós, Á. (2020). A hybrid TGfU/SE volleyball teaching unit for enhancing motivation in physical education: A mixed-method approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 110. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>

Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárcelés, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLOS ONE*, 12(6), e0179876. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>

Hortigüela Alcalá, D., & Hernando Garijo, A. (2017). Teaching Games for Understanding: A comprehensive approach to promote students' motivation in physical education. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 21–32. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0144>

Koekoek, J., & Knoppers, A. (2015). The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 231–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837432>

López-Lemus, I., Del Villar, F., Práxedes, A. (2016) Effect of an intervention teaching program, based on TGfU model, on the cognitive and execution variables, in the physical education context. *European Journal Of Human Movement. Issue 37 (Second Semester)*. <https://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/390/596>

Marshall, C., & Rossman, G. (2006). Designing qualitative research, (4th ed.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Sciences humaines et sociales. (3ème Ed.). Colin

Papagiannopoulos, D., Digelidis, N., Syrmpas, I. (2023) PE teachers' perceptions of and experiences with using the TGfU model in teaching team games in elementary school. *Journal of*

Physical Education and Sport, Vol.23 (issue 2), 482-491.
<https://efsupit.ro/images/stories/februarie2023/Art%2060.pdf>

Payne, R. Definition and infographic: What is Physical Literacy? 2021

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. Revue des sciences de l'éducation, Vol.9 (3), 369-378.

Rukavina, P. B., & Doolittle, S. A. (2016). Fostering inclusion and positive physical education experiences for overweight and obese students. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87(4), 36–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1141730>