
L'enseignement du modèle Teaching Personal and social responsibility (TPSR) auprès des élèves du secondaire en éducation PHYSIQUE: une revue de portée

CLAIN Matthieu¹, TAUGOURDEAU Flavio², BARTELS Juliette³

^{1,2,3} Ingénieurs des Activités Physiques et Sportives, Unité de Recherche 'Sport et sciences sociales', UR 1342, Université de Strasbourg, France, University of Strasbourg, Strasbourg, Grand Est, France

Mots-clés : TPSR, pédagogie, responsabilité personnelle, responsabilité sociale, éducation physique

RESUME

Contexte : Le modèle pédagogique *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR), développé par Don Hellison (2011), constitue un modèle éducatif visant à répondre aux enjeux comportementaux et sociaux chez les jeunes. Cette étude a pour objectif d'évaluer les bénéfices potentiels de l'implémentation du modèle TPSR dans les cours d'Éducation Physique (EP) auprès d'élèves âgés de 11 à 18 ans, scolarisés au secondaire.

Méthodologie : Une revue de portée de la littérature scientifique a été réalisée, s'appuyant sur une recherche d'analyses systématiques et d'études primaires dans la base de données PubMed et le moteur de recherche Google Scholar, couvrant la période 2010-2024. Les études portant sur des adolescents de 11 à 18 ans et mettant en œuvre le modèle TPSR en EP ont été incluses. Deux auteurs indépendants ont procédé au tri et à l'analyse des articles retenus afin de synthétiser les résultats relatifs aux bénéfices du modèle TPSR sur la responsabilité personnelle et sociale des élèves.

Résultats : Les résultats indiquent une amélioration notable de la responsabilité personnelle et sociale chez les élèves du secondaire à la suite de l'implémentation du modèle TPSR en EP. L'amélioration de la responsabilité personnelle et sociale dépendent de trois leviers principaux : la durée et la qualité

de l'implémentation, la formation et l'accompagnement des enseignants, et le choix des instruments de mesure, le tout modulé par le contexte culturel et scolaire.

Conclusion : Le modèle TPSR présente des bénéfices significatifs pour le développement de la responsabilité personnelle et sociale ainsi que pour l'amélioration du climat social entre élèves. Une intégration réussie nécessite une adaptation aux contextes éducatifs spécifiques, implémentation du modèle TPSR et une formation des enseignants à ce modèle sur une longue durée, et choisir le bon instrument de mesure. Des recherches complémentaires sont nécessaires, notamment dans les régions où le modèle est encore peu implanté, comme en France, afin d'en explorer pleinement le potentiel et de surmonter les défis méthodologiques liés à l'évaluation du transfert à long terme.

INTRODUCTION

Don Hellison (1938-2018) a développé le modèle pédagogique TPSR à la fin des années 1970, en réponse aux défis éducatifs rencontrés par les jeunes issus de milieux défavorisés à Portland aux États-Unis d'Amérique (Buišić & Đorđić, 2018). Observant une augmentation de la violence, des difficultés scolaires et une désaffection croissante pour l'activité physique, Hellison a entrepris une reconceptualisation de l'enseignement de l'EP. Son modèle pédagogique, présenté dans son ouvrage de 1985 *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*, visait à lutter contre la violence et l'indiscipline tout en favorisant le transfert des comportements appris dans la vie quotidienne. Il reconnaissait alors explicitement la pauvreté, le racisme et la violence que ses élèves apportaient avec eux dans le gymnase (Hellison, 2003). Le modèle TPSR a été conçu spécifiquement pour l'EP, que Hellison considérait comme un vecteur privilégié de transmission de valeurs et de développement personnel, au-delà de la simple performance physique ou sportive. Son objectif central est de promouvoir l'acquisition de compétences de vie — telles que l'éthique, la discipline, les valeurs et la justice sociale — que les élèves sont encouragés à internaliser et à mobiliser dans leur quotidien. Le modèle incite les jeunes à identifier et à développer leurs ressources personnelles et leurs qualités latentes. Plus précisément, le modèle TPSR permettent aux jeunes élèves de prendre conscience des qualités qui existent déjà en eux mais qui ne sont pas encore visible ou pleinement utilisées.

Les travaux ultérieurs ont approfondi les fondements posés par Hellison (Buišić & Đorđić, 2018; Compagnone, 1995 ; Cutforth, 1997 ; Georgiadis, 1990 ; Kahne et al., 2001 ; Kallusky, 2000 ; Lifka, 1990), mettant en évidence les effets bénéfiques du modèle TPSR sur le contrôle de soi, l'effort, la coopération et le sens des responsabilités. L'ensemble de ces auteurs ont participé à la diffusion du modèle TPSR aux Etats-Unis d'Amérique. Des recherches plus récentes ont spécifiquement exploré son application en contexte d'EP (Cecchini et al., 2003, 2007 ; Escarti et al., 2010 ; Manzano-Sánchez et al., 2019 ; Manzano-Sánchez, 2023).

Initialement élaborée pour des jeunes à risque en contexte scolaire, le modèle TPSR a progressivement été adaptée à des publics et des environnements variés. Ainsi, Carreres-Ponsoda et al. (2021) ont appliqué ce modèle dans un club de football accueillant des adolescents de 14 à 16 ans, sans profil à risque particulier. Divers chercheurs ont contribué à l'évolution du modèle (Diedrich, 2014 ; Metzler, 2005 ; Petitpas et al., 2005), ce qui a favorisé sa diffusion dans de nombreux pays.

Le modèle TPSR s'est largement diffusé au-delà de ses origines aux États-Unis, avec une mise en œuvre étendue dans de nombreuses régions du monde. Il est actuellement utilisé dans 31 pays (Figure 1). Toutefois, cette diffusion s'accompagne d'une forte hétérogénéité quant aux modalités de mise en œuvre, aux contextes d'intervention et aux publics ciblés. Si l'on peut s'attendre à une poursuite de son implantation, le respect des principes fondamentaux du modèle risque néanmoins de devenir de plus en plus difficile à garantir, en raison des nombreuses adaptations introduites par les enseignants (Gordon & Beaudoin, 2020b).

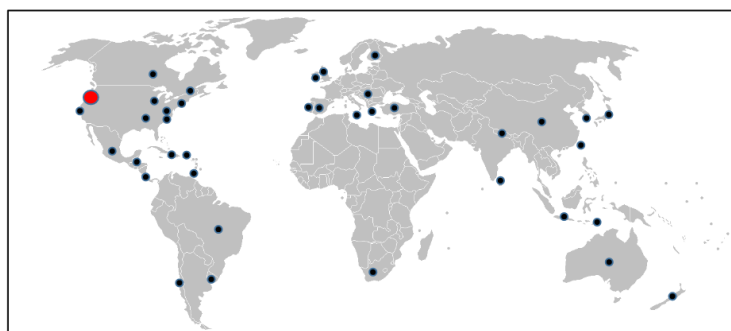


Figure 1 : Lieux où le modèle TPSR est proposé (Gordon et Beaudoin, 2020)

En Amérique, les conférences de Hellison au Canada ont favorisé sa diffusion, poursuivie par les chercheurs à travers des présentations et des publications dans le cadre du programme Health Outdoor and Physical Education (HOPE), directement inspiré des travaux de Hellison (Kell & Forsberg, 2014). L'équipe de Beaudoin, au Québec, a joué un rôle central dans l'émergence du modèle (Beaudoin et al., 2014 ; Beaudoin et al., 2015). En Amérique latine, son implantation connaît une croissance notable dans des pays tels que le Brésil, le Mexique, Haïti, l'Uruguay, le Chili, le Belize, le Costa Rica et Trinité-et-Tobago (Gordon & Beaudoin, 2020b).

En Europe, des programmes fondés sur le modèle TPSR ont été développés en Espagne notamment autour de la figure majeure d'Escarti et al. (2010, 2012), au Portugal, en Grèce, à Malte, en Écosse, en Irlande, en Turquie, en Finlande et en Serbie (Buišić & Đorđić, 2018). L'Espagne se distingue particulièrement par l'existence d'un groupe académique structuré et actif autour du modèle TPSR, comme en témoigne un nombre important de publications (Gordon & Beaudoin, 2020b), soutenu notamment par les visites de Dave Walsh (2003) et Paul Wright (2008).

La région Asie-Pacifique constitue un pôle important de recherche sur le modèle TPSR, en particulier en Nouvelle-Zélande sous la figure majeure de Gordon (2010), en Corée du Sud (Lee & Choi, 2015), à Taïwan (Pan et al., 2019) et en Indonésie. L'Australie soutient également l'intégration du modèle TPSR dans l'enseignement de l'EP scolaire, en raison de ses effets bénéfiques reconnus (Gordon & Beaudoin, 2020b). La Nouvelle-Zélande bénéficie d'une implantation ancienne du modèle TPSR dans l'EP du secondaire, renforcée par les visites de Hellison et Walsh en 2001 et 2004 (Gordon & Beaudoin, 2020b).

PRINCIPES DU MODELE TPSR

Le modèle TPSR peut être défini comme un « programme fondé sur un modèle selon lequel les élèves doivent apprendre à être responsables d'eux-mêmes et des autres afin d'interagir socialement de manière appropriée » (Manzano-Sánchez et al., 2019). Les séances étaient organisées en quatre parties selon Hellison (2011) : Discussion de sensibilisation ; Responsabilité en action ; Réunions de groupe pour la réflexion ; Auto-évaluation de la responsabilité.

Quand les élèves intègrent les principes du modèle TPSR, ils apprennent à se contrôler, prendre des décisions responsables et agir de manière autonome. Cela permet à l'enseignant de donner moins de directives et de favoriser une gestion de classe plus souple. En parallèle, les élèves ne s'occupent plus seulement d'eux-mêmes, mais participent aussi activement au bien-être et à la bonne entente du groupe.

Selon plusieurs travaux (Buišić & Đorđić, 2018 ; Carreres-Ponsoda et al., 2021 ; Hellison, 2003), la mise en œuvre de la pédagogie du modèle TPSR s'articule autour de trois éléments clés : les cinq niveaux de responsabilité, neuf stratégies pédagogiques spécifiques, et une structure de séance rigoureusement définie.

1) Le premier élément est l'échelle à cinq niveaux de responsabilité personnelle et sociale développée par Hellison, que les élèves sont appelés à franchir progressivement afin de devenir des adultes socialement compétents :

- **Niveau 1 – Contrôle de soi/ Respect d'autrui :**

Ce niveau constitue, selon Hellison (2011), la base du modèle TPSR. Les élèves commencent à comprendre que leurs désirs individuels s'inscrivent dans un cadre collectif où chaque membre a une place. Face aux conflits, ils apprennent que la violence n'est pas une solution acceptable et que des alternatives pacifiques existent. Ils sont ainsi invités à respecter les règles établies et à adopter des stratégies de résolution de conflits constructives.

- **Niveau 2 – Effort / Participation :** Les élèves sont encouragés à se motiver et à fournir des efforts soutenus. Ils doivent adopter une attitude positive face aux nouvelles activités, coopérer avec leurs pairs et s'impliquer activement dans les séances. Cela inclut la persévérance dans la difficulté, la recherche de progrès et la participation sans supervision constante de l'enseignant — autant de signes d'une responsabilité en émergence.

- **Niveau 3 – Autorégulation / Responsabilité personnelle :** À ce niveau, les élèves se montrent « visiblement plus motivés » (Buišić & Đorđić, 2018) et gagnent en autonomie. Ils participent activement aux tâches proposées et contribuent au bon déroulement du cours, notamment en gérant de manière autonome le matériel ou les espaces d'activité. Leur engagement peut aussi se manifester par l'adhésion volontaire à un club sportif. Ils sont capables de se fixer des

objectifs personnels, qu'ils soient simples (ex. rester motivé face à la répétition) ou plus ambitieux.

- **Niveau 4 – Empathie / Aide à autrui :** Ce niveau implique le développement de l'altruisme, de l'écoute, de la sensibilité à autrui et de comportements solidaires, tels que le tutorat entre pairs ou la prise d'initiatives collectives. A ce niveau l'élève manifeste un véritable esprit de camaraderie, en veillant par exemple à ne laisser personne à l'écart lors de la formation des équipes. Il est capable de travailler en binôme ou en groupe de manière volontaire, de soutenir activement ses partenaires et de s'investir dans des tâches collectives dans une logique de progrès mutuel. Il adopte alors une posture de leadership au service du groupe.
- **Niveau 5 – Transfert :** Ce dernier niveau correspond à l'objectif ultime du modèle TPSR : le transfert des comportements appris en cours d'EP vers d'autres sphères de la vie quotidienne (en classe, à la maison, en famille, dans la communauté). L'élève devient alors un véritable modèle. La réussite de ce transfert témoigne de l'intégration profonde des valeurs, des principes et de la discipline transmis par la pédagogie du modèle TPSR. L'élève est ainsi capable de manifester, de manière constante et dans des contextes variés, des comportements empreints d'attention à autrui, de contrôle de soi, de résolution pacifique des conflits et d'engagement social.

2) Le deuxième élément repose sur neuf stratégies pédagogiques spécifiques que les enseignants ou les entraîneurs doivent mettre en œuvre dans le cadre du programme du modèle TPSR :

- **Être un modèle d'exemplarité :** L'enseignant se doit d'adopter une posture respectueuse dans ses actions et sa communication, incarnant ainsi un modèle d'exemplarité pour les élèves.
- **Définition explicite des attentes :** L'enseignant exprime clairement ses attentes tout au long de l'année scolaire, concernant les objectifs, les compétences, les attitudes et les comportements attendus. Il insiste sur l'idée de progression individuelle et met en valeur les réussites liées à la responsabilité personnelle.
- **Offrir des opportunités de réussite :** Cette stratégie vise à garantir que chaque élève ait l'opportunité de participer de manière constructive aux activités, d'y réussir et de percevoir une progression tangible.

- **Encourager les interactions sociales :** L'enseignant intègre des jeux et des défis dans les séances sportives qui favorisent la coopération, le travail d'équipe et la résolution collective de problèmes, contribuant ainsi au développement de la responsabilité sociale.
- **Délégation de responsabilités :** L'enseignant confie aux élèves des tâches ou des rôles spécifiques, facilitant ainsi l'organisation et la gestion des activités. Les élèves participent activement au fonctionnement de la séance et s'engagent à respecter les rôles qui leur sont attribués, développant à la fois leur responsabilité personnelle et sociale.
- **Promotion du *leadership* :** L'enseignant encourage, valorise et permet aux élèves d'assumer des rôles de leader. Les élèves peuvent alors démontrer leurs compétences, guider leurs pairs et favoriser la coopération au sein du groupe, dans une logique de responsabilisation.
- **Donner le choix et la parole :** Cette stratégie consiste à offrir aux élèves la possibilité de faire des choix individuels et de participer à des discussions collectives. L'enseignant sollicite activement leurs préférences et opinions. Les élèves peuvent ainsi sélectionner différentes tâches, discuter de sujets importants pour eux-mêmes ou pour le groupe, dans un cadre bienveillant. L'objectif est de favoriser le dialogue, l'écoute, et l'acceptation de points de vue et de besoins divers (responsabilité personnelle et sociale).
- **Implication dans l'évaluation :** Les élèves jouent un rôle actif dans l'évaluation des séances sportives et du processus d'enseignement-apprentissage. Ils veillent à ce que chacun progresse vers un niveau accru de responsabilité personnelle et sociale, en adoptant des comportements alignés sur les attentes de l'enseignant et favorables à leur propre développement.
- **Transfert :** L'enseignant propose des exemples concrets et des défis visant à faciliter le transfert des attitudes, compétences et habitudes de vie saines développées en sport vers d'autres domaines de la vie quotidienne des élèves. Ce processus implique des échanges autour des comportements et des pensées des élèves, permettant de discuter collectivement des conduites responsables ou inappropriées, et de co-construire des solutions pour limiter les comportements indésirables.

3) Le troisième et dernier élément est la structure-type de la séance. Il est essentiel que chaque leçon suive une même organisation afin de fournir aux élèves un cadre stable. Cette régularité permet aux élèves de mieux comprendre les attentes, d'anticiper les défis à

relever et de progresser plus efficacement dans leurs apprentissages. Le format de base d'une séance comprend les étapes suivantes (Gaëlle Le Bot et al., 2023) :

- **Temps de discussion informel** : instaurer un climat de confiance, d'écoute et de bienveillance; permettre aux élèves d'exprimer leur état physique, affectif et cognitif.
- **Présentation du thème de la leçon** : échange bref pour informer les élèves et introduire une thématique liée aux compétences de vie en société (effort, respect, initiative, etc.).
- **Mise en activité** : déroulement de la leçon avec des approches pédagogiques centrées sur l'élève favorisant choix, responsabilités, coopération et résolution collective de conflits.
- **Discussion collective** : bilan sur l'atteinte des objectifs, analyse du comportement et des ressentis ; mise en lien avec d'autres contextes de vie (école, famille, communauté).
- **Réflexion individuelle** : activité réflexive sur son propre comportement, partagée en groupe ou consignée dans un journal réflexif.

LACUNES ET QUESTIONS DE RECHERCHE:

Depuis sa création dans les années 1980, le modèle TPSR a été largement étudié et appliqué dans le domaine de l'EP. Les travaux existants ont montré ses effets positifs sur le développement de la responsabilité personnelle et sociale auprès d'élèves de différents âges, sexes et contextes socioculturels. Cependant, deux limites majeures sont à souligner. D'une part, on observe une dispersion des résultats : la plupart des études se concentrent sur des dimensions spécifiques ou des contextes particuliers (activités sportives ciblées, programmes extrascolaires, publics en difficulté), ce qui empêche une évaluation globale et systématique des bénéfices du modèle TPSR pour les élèves du secondaire dans leur ensemble. D'autre part, on remarque une faiblesse dans les comparaisons puisque rares sont les recherches qui examinent l'ampleur réelle des effets du modèle en le comparant explicitement à des approches traditionnelles ou à des groupes témoins n'ayant pas bénéficié du programme.

Dès lors, plusieurs questions demeurent : Quels bénéfices spécifiques le modèle TPSR procure-t-il aux élèves du secondaire (11-18 ans) par rapport à leurs pairs ne suivant pas ce programme ? Quelle

est l'ampleur mesurable de ses effets sur les différentes dimensions de la responsabilité personnelle et sociale ? Quelles conditions d'implémentation maximisent son efficacité dans le cadre scolaire ?

Cette étude vise ainsi à déterminer si l'implémentation du modèle TPSR permet une amélioration significative de la responsabilité personnelle et sociale chez les collégiens et lycéens, par rapport à des élèves du même âge ne participant pas à ce type de dispositif.

METHODE

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Cette étude a été conduite en s'appuyant sur le modèle PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) tel que présenté par Gedda (2015). Le protocole de recherche a rigoureusement suivi la grille de vérification PRISMA.

Nous avons retenu uniquement les articles publiés entre 2010 et mars 2024, afin d'assurer la prise en compte de données récentes tout en couvrant une période suffisamment longue pour analyser les tendances et les évolutions majeures dans le domaine. Les bases de recherches utilisées gratuitement pour l'identification des études ont été la base de donnée **PubMed** et le moteur de recherche **Google Scholar**. Pour chaque recherche, une stratégie booléenne a été appliquée en mobilisant les descripteurs MeSH suivants : (“*physical activity*” OR “*physical education*” OR “*sports*”) AND (“*TPSR*”) AND (“*school*” OR “*secondary*” OR “*high school*” OR “*middle school*”) AND (“*personal responsibility*” OR “*social responsibility*”) AND (“*English and spanish*”) sur google scholar et (“*physical activity*” OR “*physical education*” OR “*sports*”) AND (“*TPSR*”) AND (“*school*” OR “*secondary*” OR “*high school*” OR “*middle school*”) AND (“*personal responsibility*” OR “*social responsibility*”) sur PubMed.

Seules les publications rédigées en anglais et en espagnol ont été retenues car de nombreuses recherches sur le modèle TPSR sont publiées en anglais et étudiées par les espagnoles.

CRITERES D'ELIGIBILITE

Les études ont été incluses uniquement si elles répondaient à certains critères, en lien avec les objectifs de notre recherche (Figure 2).

Plus précisément, nous avons retenu les études satisfaisant à au moins un des critères du cadre **PICO** (*Population – Intervention – Comparison – Outcome*) suivant :

- **Population** : élèves du secondaire (collège et lycée), âgés de 11 à 18 ans ;
- **Intervention** : mise en œuvre du modèle TPSR en cours d'Éducation Physique ;
- **Comparaison** : groupe d'élèves du même âge sans autre intervention pédagogique que le modèle TPSR en EP ;
- **Résultats (*Outcomes*)** : effets sur au moins un des cinq niveaux de responsabilité personnelle et sociale.

Conformément aux directives PRISMA de Moher et al. (2009), le protocole intègre un schéma en quatre phases de sélection (Figure 2).

PROCESSUS DE COLLECTE DES DONNEES

Au terme du processus de sélection, onze articles ont été retenus et analysés de manière détaillée (objectifs, méthodologie, résultats, biais). Ces articles se répartissent comme suit : neuf études de cohorte (Sánchez-Alcaraz et al., 2012; Sánchez-Alcaraz et al., 2013; Balderson & Martin, 2011; Jacobs et al., 2022; Escartí et al., 2010; Gordon, 2010; Manzano-Sánchez et al., 2019; Manzano-Sánchez, 2023; Patah et al., 2020), une revue systématique (Pozo et al., 2016) et un essai randomisé (Umegaki et al., 2017).

QUALITE METHODOLOGIQUE

Deux auteurs indépendants ont procédé au tri des articles selon les critères d'éligibilité. Les études retenues ont ensuite été analysées afin de déterminer les évolutions observées en matière de responsabilité personnelle et sociale chez les adolescents, en vue d'une synthèse générale. En cas de divergences dans les décisions concernant la sélection de l'étude, la consultation du troisième auteur a été demandée pour la résolution.

CARACTERISTIQUES DES ETUDES

Après le processus de sélection, les publications collectées ont fait l'objet d'un codage de caractéristiques pour capturer divers éléments (Tableau 1), y compris l'auteur (année), le type de l'étude (revue systématique, expérimentale, quasi-expérimentale, étude de cas), la méthodologie employée (mixte : Entretiens, questionnaires, échelles standardisées, check-list), le genre des participants (fille et garçon), la taille de l'échantillon (3 à 1800), l'âge des participants (11 à 18 ans), le résultat, la comparaison, le pays de publication (Japon, Espagne, Etats-unis, Indonésie, Nouvelle-zélande), la durée de l'intervention des programmes basés sur le modèle TPSR mesurée en semaines (2 à 96).

Pour évaluer l'efficacité du modèle TPSR, différentes approches méthodologiques ont été mobilisées. Des entretiens semi-structurés permettant de recueillir des données qualitatives sur les perceptions des enseignants et des élèves (Tableau 1). Ces instruments méthodologiques (Tableau 1), utilisés seuls ou en combinaison, ont permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives afin d'évaluer les dimensions personnelles et sociales visées par le modèle TPSR.

RESULTATS

Au départ, 416 articles ont été identifiés à partir d'une base de données et d'un moteur de recherche. Cependant, à l'issue du processus de sélection, seuls onze articles ont été retenus pour l'analyse finale. Une synthèse qualitative de ces études a alors été réalisée (Figure 2).

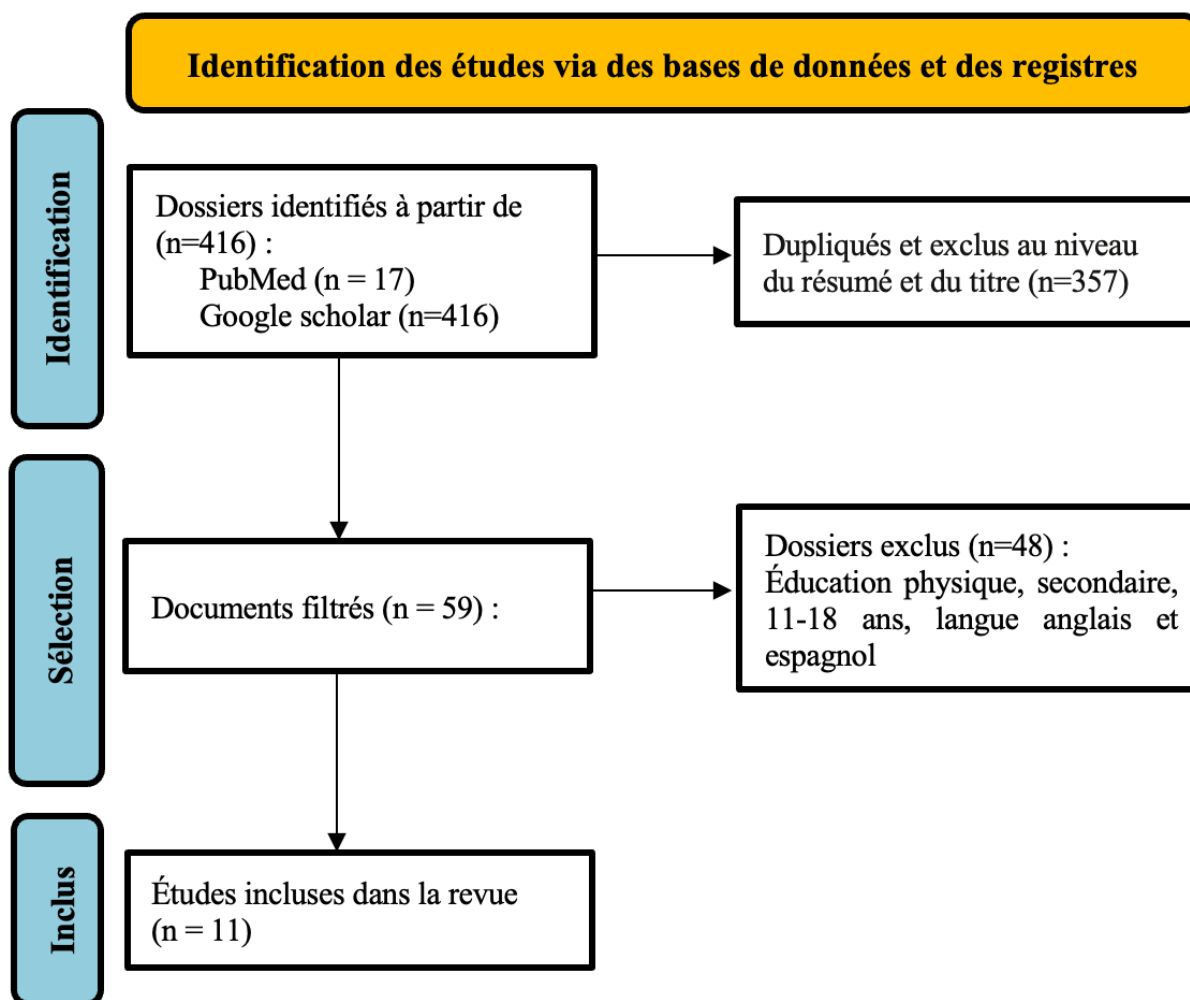


Figure 2 : diagramme de flux des études incluses

TABLEAU 1 – CARACTERISTIQUES DES ETUDES INCLUSES DANS LA REVUE

Référence	Type d'étude	Méthodologie	Sexe	Participants	Âge	Résultats	Comparaison	Pays	Durée
Balderson & Martin, 2011	Expérimentale	Mixte CSBQ F:0,5; S:2	G	3	11-14	Diminution de leurs comportements antisociaux et amélioration sur PSR	Les effets de l'intervention sur des élèves qui présentaient plusieurs comportements antisociaux	États-Unis	2
Escartí et al., 2010	Quasi-expérimentale	Mixte MSPSE F:30	F/G	42	11-12	Amélioration sur PR chez les élèves en décrochage	Comparaison avec un apprentissage traditionnel	Espagne	48
Gordon, 2010	Étude de cas et quasi-expérimentale	Mixte Observation FC: 0,3 - 1	F/G	93	13-15	Amélioration sur PSR	Comparaison avec un apprentissage traditionnel	Nouvelle-Zélande	24
Jacobs et al., 2022	Expérimentale	Mixte TARE 2.0 F:2; S:2	F/G	122	11-14	Amélioration sur PSR	Les effets de l'intervention sur la perception de l'apprentissage de la PSR	États-Unis	4
Manzano-Sánchez et al., 2019	Quasi-expérimentale	Mixte PSRQ FI:5; C:3	F/G	85	14-18	Amélioration sur PR, la motivation et la satisfaction des besoins	Comparaison selon le sexe dans les besoins psychologiques	NM	32
Manzano-Sánchez, 2023	Quasi-expérimentale	Mixte PSRQ ; ECVA-12 F:30	F/G	252	12-16	Amélioration sur PSR	Comparaison avec un apprentissage traditionnel	NM	24
Patah et al., 2020	Quasi-expérimentale	Mixte TARE; SRSC	F/G	416	13-14	Amélioration sur PSR	Comparaison avec un	Indonésie	NM

							apprentissage traditionnel		
Pozo et al., 2018	Revue systématique	Qualitative / Quantitative / Mixte	F/G	1800	NM	Amélioration sur PSR	NM	NM	6 - 96
Sánchez-Alcaraz et al., 2012	Expérimentale	Mixte Kindl-R F:30; S:5	F/G	809	11- 15	Amélioration de la qualité de vie et sur le PSR	Comparaison avec un apprentissage traditionnel	Espagne	16
Sánchez-Alcaraz et al., 2013	Expérimentale	Mixte PSRQ F:30 ; S:5	F/G	186	11- 16	Amélioration sur PSR	Comparaison avec un apprentissage traditionnel	Espagne	12
Umegaki et al., 2016	Expérimentale	Mixte KiSS-18 ; carte d'auto- évaluation	F/G	107	14- 18	Le modèle TPSR n'a pas facilité le maintien des compétences sociales mais a favorisé leur acquisition	Selon le transfert et le maintien partiel des compétences sociales	Japon	8

NM : Non mentionné ; **PSR** : responsabilité personnelle et sociale ; **SR** : responsabilité sociale ; **PR** : responsabilité personnelle ; **Durée** : Durée de l'intervention en semaine ; **F** : Fille ; **G** : Garçon ; **Age** : L'âge en ans ; **CSBQ** : *Child Social Behavior Questionnaire* (Warden et al., 2003) ; **MSPSE** : *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (Bandura, 1990, 2001) ; **TARE 2.0** : *Tool for Assessing Responsibility-based Education* (Escartí et al., 2015) ; **PSRQ** : *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Escartí et al., 2011) ; **TARE** : *Tool for Assessing Responsibility-based Education* (Wright & Craig, 2019) ; **KiSS-18** : *Kikuchi's Scale of Social Skills* (Kikuchi, 1988) ; **SRSC** : *Student Responsibility Self-Check* (Suherman, 2014) ; **ECVA-12** : *Evaluating the Personal and Social Responsibility model for Promoting Values in Students* (Rodriguez et al., 2021) ; **Kindl-R** : Questionnaire de qualité de vie liée à la santé Kindl-R centré sur les dimensions personnelles et sociales ; **carte d'auto-évaluation** : carte reprenant les catégories du tableau des niveaux de responsabilité ; **F** : Formation en nombre d'heures ; **FI** : formation initiale en nombre d'heures ; **S** : le nombre de session ; **C** : le nombre de cycle de formation ; **FC** : formation continue durant l'année

QUALITE METHODOLOGIQUE

La qualité méthodologique des onze études incluses a été évaluée à l'aide d'analyses à la fois qualitatives et quantitatives (Tableau 2). L'évaluation qualitative s'est appuyée sur trois critères principaux : les biais de sélection, d'information et d'analyse. L'évaluation quantitative, quant à elle, portait sur les quatre éléments du cadre PICO (Population, Intervention, Comparaison, Résultats), la qualité des articles et le niveau de preuve.

Les résultats ont montré que, selon l'analyse quantitative, les onze études étaient toutes classées comme étant de « **qualité critique faible** », tandis que l'évaluation qualitative les a classées comme étant de « **qualité critique moyenne** ». Les évaluateurs ont atteint un consensus quant à la qualité méthodologique des études analysées.

TABEAU 2 : ÉVALUATION DE LA QUALITE METHODOLOGIQUE DES ETUDES INCLUSES

Critères / Études	Balderson & Martin, 2011	Escarot et al., 2010	Gordon, 2010	Jacobson et al., 2022	Manzano-Sánchez et al., 2019	Manzano-Sánchez, 2023	Patah et al., 2020	Pozo et al., 2018	Sánchez-Alcaraz et al., 2012	Sánchez-Alcaraz et al., 2013	Umegaki et al., 2017
Biais quantitatif											
Sélection - Randomisation	/	Oui	/	/	Non	Non	Non	/	/	/	Non
Sélection - Critères homogènes	/	Oui	/	/	NA	NA	Oui	/	/	/	NA
Sélection - Taux de perte	/	NA	/	/	NA	NA	NA	/	/	/	15%
Information - Similarité des groupes	/	Oui	/	/	Oui	NA	Oui	/	/	/	NA
Information - Implémentation à l'aveugle	/	Non	/	/	Non	Non	NA	/	/	/	Non
Information - Évaluateur à l'aveugle	/	Non	/	/	Non	Non	Oui	/	/	/	Non

Information - Comité d'éthique	/	Oui	/	/	Oui	Oui	Oui	/	/	/	Oui
Analyse - Statistiques appropriées	/	Oui	/	/	Oui	Oui	Oui	/	/	/	Oui
Analyse - Valeurs p	/	Oui	/	/	Oui	Oui	Non	/	/	/	Oui
Analyse - Taille d'effet	/	Non	/	/	Non	Non	Non	/	/	/	Oui
Analyse - Intervalle de confiance	/	Non	/	/	Non	Non	Non	/	/	/	Oui
Analyse - Durée similaire d'intervention	/	Oui	/	/	Oui	Oui	Oui	/	/	/	Oui
Biais qualitatif											
PICO - Population	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
PICO - Intervention	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
PICO - Comparaison	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
PICO - Résultats	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Index Scimago de la revue	NA	Q4	Q1	Q1	Q2	Q1	NA	Q1	Q3	Q2	NA
Niveau de preuve	Étude de cohorte	Étude de cohorte	Étude de cohorte	Étude de cohorte	Étude de cohorte	Étude de cohorte	Étude de cohorte	Revue systématique	Étude de cohorte	Étude de cohorte	Essai randomisé

Q = quartiles de classement des revues scientifiques : **Q1** (25 % des revues les mieux classées), **Q2** (deuxième quartile), **Q3** (troisième quartile), **Q4** (25 % les moins bien classées), **NA** = (Not Available) non classée.

Bien que l'ensemble des articles inclus dans cette étude ait satisfait aux critères de sélection et présenté des niveaux satisfaisants de fiabilité quant aux résultats extraits, de nombreuses études utilisant des méthodes quantitatives présentent certaines limites. Celles-ci incluent notamment l'impossibilité de mettre en place un protocole en double aveugle concernant l'implémentation du modèle TPSR auprès

des participants et des évaluateurs. Toutefois, ces limites ne nous semblent pas de nature à compromettre significativement la fiabilité des résultats, compte tenu de la difficulté intrinsèque à instaurer un tel aveuglement dans les études portant sur l'évaluation du modèle TPSR.

IMPACT DES ETUDES SELECTIONNEES SUR LA RESPONSABILITE PERSONNELLE ET SOCIALE

L'implémentation du modèle TPSR dans les cours d'EP au secondaire a produit des effets positifs sur le développement de la responsabilité personnelle et de la responsabilité sociale des adolescents.

Dans l'ensemble, la majorité des études recensées montrent des améliorations significatives pour les deux dimensions de la responsabilité, ce qui confirme la solidité du modèle TPSR pour favoriser un développement global des élèves. Par exemple, les travaux d'Escartí et al. (2010), de Gordon (2010), de Sánchez-Alcaraz et al. (2013), de Balderson et Martin (2011), ainsi que ceux de Manzano-Sánchez (2023) et Pozo et al. (2016), mettent en évidence des progrès simultanés de la responsabilité personnelle et sociale. Toutefois, ces résultats positifs sont contrastés selon les spécificités méthodologiques et contextuelles propres à chaque étude.

Ainsi, Escartí et al. (2010), en Espagne, ont mené une intervention de 48 semaines, avec une formation approfondie de 30 heures pour les enseignants, ce qui suggère que la durée et la qualité de la préparation constituent des conditions essentielles pour maximiser l'efficacité du modèle TPSR. De même, Sánchez-Alcaraz et al. (2013) et Manzano-Sánchez (2023) confirment l'importance de cette formation initiale de 30 heures, la seconde étude mobilisant en complément le questionnaire ECVA-12, qui offre une évaluation fine des progrès sur les deux dimensions. En revanche, Gordon (2010), en Nouvelle-Zélande, montre que le modèle peut également être efficace malgré une formation continue beaucoup plus réduite (0,3 à 1 heure), ce qui laisse penser que l'adaptation culturelle et la dynamique locale peuvent compenser des conditions de formation limitées. De leur côté, Balderson et Martin (2011), aux États-Unis, mettent en évidence l'efficacité du modèle TPSR auprès de garçons présentant des comportements antisociaux, soulignant la pertinence du modèle dans des contextes éducatifs ciblés.

Enfin, le choix des instruments de mesure semble également jouer un rôle décisif dans la mise en évidence des effets. En effet, différentes études se sont appuyées sur des outils variés : le MSPSE

(Bandura, 1990, 2001) chez Escartí et al. (2011), le Child Social Behavior Questionnaire (CSBQ ; Warden et al., 2003) chez Balderson & Martin (2011), des grilles d'observation dans l'étude de Gordon (2010), ou encore le PSRQ (Escartí et al., 2011) dans celles de Sánchez-Alcaraz (2013) et de Manzano-Sánchez (2023). Cette diversité illustre que les conclusions peuvent varier en fonction de l'outil mobilisé, chaque instrument mettant en lumière des aspects spécifiques de la responsabilité personnelle et sociale.

Certaines recherches mettent toutefois en évidence des effets différenciés selon la dimension étudiée. Manzano-Sánchez et al. (2019) ont montré une amélioration de la responsabilité personnelle mais non significative pour la responsabilité sociale, tandis qu'Umegaki et al. (2016) ont observé l'inverse : pas d'amélioration significative pour la responsabilité personnelle, mais une amélioration significative de la responsabilité sociale. Dans la même ligne, Jacobs et al. (2022) mettent également en évidence une amélioration significative de la responsabilité sociale. Ces résultats contrastés soulignent que les effets du modèle TPSR dépendent largement de la manière dont le dispositif est conçu et appliqué. En effet, les conditions méthodologiques influencent directement les effets observés : une durée et une intensité trop limitées, comme dans l'étude d'Umegaki (2016), entraînent des résultats instables, alors qu'un cadre structuré avec des séances bien définies, tel que dans l'étude de Jacobs (2022), favorise une amélioration significative. De même, la formation et l'accompagnement des enseignants jouent un rôle déterminant : une formation initiale complétée par un suivi régulier, comme chez Manzano-Sánchez (2019), peut encourager le développement de l'autonomie individuelle, sans toutefois garantir le transfert vers la responsabilité sociale.

Les outils utilisés influencent également la perception des résultats : les questionnaires (PSRQ, KiSS-18) et les instruments d'observation (TARE 2.0) ne mesurent pas exactement les mêmes dimensions de la responsabilité. Par ailleurs, le contexte culturel et scolaire façonne fortement l'appropriation du modèle : au Japon, la brièveté des interventions et les changements organisationnels dans le groupe témoin ont limité les effets (Umegaki, 2016), tandis qu'en Espagne, une mise en œuvre plus encadrée et intégrée au programme scolaire a produit des effets plus ciblés (Jacobs, 2022 ; Manzano-Sánchez, 2019). Ainsi, l'efficacité du modèle TPSR dépend du temps d'intervention, de la formation des enseignants, des outils d'évaluation mobilisés et du contexte dans lequel il est mis en œuvre. Pour

développer conjointement la responsabilité personnelle et la responsabilité sociale, il apparaît donc nécessaire d'adapter le dispositif aux spécificités de chaque environnement scolaire et culturel.

Par ailleurs, certaines études indiquent des améliorations non significatives. C'est le cas de Sánchez-Alcaraz et al. (2012), où les résultats, mesurés à l'aide du Questionnaire de qualité de vie liée à la santé Kindl-R centré sur les dimensions personnelles et sociales, n'ont pas atteint le seuil de signification statistique malgré des tendances positives. Cela met en lumière que le type de questionnaire peut influencer le niveau de significativité par rapport à Sánchez-Alcaraz et al., 2013 qui utilise le SPRQ.

Enfin, l'étude de Patah et al. (2020) montre que les effets du modèle TPSR ne sont pas systématiquement positifs : une amélioration significative a été observée pour la responsabilité personnelle, tandis qu'aucun effet n'a été constaté sur la responsabilité sociale. Ces résultats suggèrent que, dans le contexte indonésien, le modèle, bien qu'efficace dans de nombreux environnements éducatifs, nécessite des ajustements pédagogiques spécifiques pour agir simultanément sur les deux dimensions de la responsabilité. Par ailleurs, l'utilisation combinée de différents instruments de mesure — le TARE (Wright & Craig, 2019) et le *Student Responsibility Self-Check* (Suherman, 2014) — met en évidence que les conclusions peuvent varier en fonction de l'outil employé, renforçant ainsi l'importance du choix méthodologique dans l'évaluation des effets du modèle TPSR.

Dans l'ensemble, ces résultats confirment que le modèle TPSR constitue une approche prometteuse pour développer la responsabilité des adolescents en EPS, mais ces effets ne sont pas systématiques. Ainsi, ils dépendent de trois leviers principaux : la durée et la qualité de l'implémentation, la formation et l'accompagnement des enseignants, et le choix des instruments de mesure, le tout modulé par le contexte culturel et scolaire.

DISCUSSION

Cette revue de la portée avait pour objectif d'évaluer les bénéfices de l'implémentation du modèle TPSR dans les cours d'EP auprès d'élèves du secondaire. Les résultats des études sélectionnées confirment dans leur ensemble que le modèle TPSR constitue un cadre pédagogique efficace à cet égard.

UN EFFET NUANCE SUR LA RESPONSABILITE PERSONNELLE ET SOCIALE

La conclusion principale de notre revue est que la mise en œuvre du modèle TPSR est associée à une amélioration de la responsabilité personnelle et sociale des élèves de 11 à 18 ans. Ce résultat rejoint ceux de la revue systématique et méta-analyse de Sánchez-Miguel et al. (2025). Ces auteurs montrent que les interventions basées sur le modèle TPSR produisent un effet statistiquement significatif mais modeste sur la responsabilité personnelle ($g = 0,38$) et sociale ($g = 0,20$). Ces tailles d'effet, bien que positives, indiquent que le modèle TPSR n'est pas une solution miracle. Il apparaît plutôt comme un outil pédagogique fiable, dont l'impact dépend de certaines conditions : la durée et la qualité de l'implémentation, la formation et l'accompagnement des enseignants, ainsi que le choix des instruments de mesure.

Par ailleurs, l'hétérogénéité modérée rapportée par Sánchez-Miguel et al. (2025) ($I^2 = 59,39\%$ pour la responsabilité personnelle ; $I^2 = 51,50\%$ pour la responsabilité sociale) révèle des disparités importantes entre les études. Elle explique pourquoi certaines recherches observent des gains en responsabilité sociale mais pas en responsabilité personnelle. Cette variabilité suggère l'existence de facteurs modérateurs (par exemple, le contexte, le profil des élèves, ou les modalités pédagogiques) qui influencent l'efficacité du modèle TPSR.

Cette étude met en lumière également un effet lié au genre. Les garçons semblent bénéficier davantage du modèle TPSR, possiblement en raison d'une motivation initiale plus élevée en EP. Toutefois, la durée d'exposition au programme s'avère être un facteur déterminant : une implémentation à long terme en milieu scolaire engendre des bénéfices plus durables et étendus que les interventions de courte durée, souvent limitées dans leurs effets (Merino-Barrero et al., 2019). Puisque notre revue de portée a mis en évidence la nécessité d'ajustements pédagogiques ciblés selon le contexte, ainsi qu'une formation d'au moins 30 heures pour permettre aux enseignants de s'approprier pleinement le modèle et d'accompagner efficacement les élèves dans le développement de leurs compétences psychosociales, et puisque l'implémentation à long terme en milieu scolaire montre des effets durables (Merino-Barrero et al., 2019), une approche déployée à l'échelle de l'établissement pourrait favoriser un environnement plus global, cohérent et soutenant. Celui-ci contribuerait à renforcer le

développement de la responsabilité, en particulier chez les filles, puisque selon Sánchez-Miguel et al. (2025), les garçons semblent bénéficier davantage du modèle TPSR.

Puisque notre revue de portée a mis en évidence la nécessité d'ajustements pédagogiques ciblés selon le contexte, ainsi qu'une formation d'au moins 30 heures pour permettre aux enseignants de s'appropriier pleinement le modèle et d'accompagner efficacement les élèves dans le développement de leurs compétences psychosociales, et puisque l'implémentation à long terme en milieu scolaire montre des effets durables (Merino-Barrero et al., 2019), une approche déployée à l'échelle de l'établissement pourrait favoriser un environnement plus global, cohérent et soutenant. Celui-ci contribuerait à renforcer le développement de la responsabilité, en particulier chez les filles, puisque selon Sánchez-Miguel et al. (2025), les garçons semblent bénéficier davantage du modèle TPSR.

Le niveau 5 du modèle TPSR : le transfert (c'est-à-dire la capacité à réinvestir en dehors du cours d'EPS les comportements appris en classe) n'est étudié que depuis peu. La littérature montre que ce transfert, centré principalement sur l'EPS, est difficile à développer dans la pratique enseignante, vraisemblablement liée à la complexité méthodologique des suivis à long terme. Cela souligne l'importance de mettre en place un environnement d'apprentissage cohérent à l'échelle de l'établissement (Gaëlle Le Bot et al., 2023).

Enfin, un thème récurrent dans les analyses récentes les plus rigoureuses est la nécessité d'un renforcement méthodologique. Bien que le modèle TPSR bénéficie de plus de quarante années d'existence, la base de preuves gagnerait considérablement en solidité grâce à un plus grand nombre d'essais contrôlés randomisés (ECR) de grande envergure et de haute qualité. Ces études sont indispensables pour établir plus clairement les liens de causalité, limiter les biais, et explorer les effets du modèle sur un éventail plus large d'indicateurs psychosociaux et éducatifs (Sánchez-Miguel et al., 2025). Cela renforce nos résultats sur la persistance du choix des instruments de mesure.

CONTEXTUALISER L'EFFICACITE DU MODELE TPSR : MECANISMES PSYCHOLOGIQUES ET FONDEMENTS
PEDAGOGIQUES

La responsabilité comporte à la fois une composante morale et éthique, liée au choix de comportements justes et au respect de valeurs telles que la justice, la solidarité et l'intégrité ; et une composante affective, qui mobilise l'empathie, le respect et le souci d'autrui, autrement dit des attitudes et des émotions essentielles à l'engagement relationnel et prosocial. C'est précisément cette dimension affective qui justifie le recours à la notion de « *pédagogie de l'affect* » (Kirk, 2020, p. 151). Pour comprendre pourquoi le modèle TPSR produit des effets constants, bien que modestes, il ne faut donc pas le considérer uniquement comme un outil de gestion du comportement, mais comme une approche pédagogique visant explicitement le développement de compétences socio-émotionnelles (Kirk, 2020). Cette perspective rejoint l'idée que certains modèles éducatifs sont intentionnellement conçus pour favoriser des résultats d'apprentissage affectifs — tels que la motivation, le concept de soi, les réactions émotionnelles ou la résilience — plutôt que de les envisager comme de simples effets secondaires de la pratique physique (Casey & Kirk, 2020). Le modèle TPSR illustre parfaitement cette conception : son ancrage sur la responsabilité, le respect et le souci d'autrui engage simultanément des valeurs éthiques et des processus affectifs. Cette double dimension est essentielle, car des résultats tels que le plaisir, l'estime de soi et le sentiment d'appartenance sont fortement corrélés à la santé mentale et au bien-être psychologique des jeunes (Kirk, 2020).

Le moteur psychologique de l'efficacité du modèle TPSR peut être puissamment éclairé par la Théorie de l'Autodétermination (TAD), un cadre théorique majeur de la motivation humaine (Deci & Ryan, 2008). Les stratégies pédagogiques clés du modèle TPSR, telles que formulées par Hellison (2011), traduisent concrètement la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux mis en avant par la TAD : l'autonomie, la compétence, et le lien social. Le lien avec le modèle TPSR devient explicite lorsque l'on examine comment ses stratégies pédagogiques répondent directement à ces besoins psychologiques.

- **Autonomie** : Le besoin de se sentir acteur de ses choix et de ses actions est directement soutenu par des stratégies d'enseignement telles que « *Donner du choix et la parole* », qui encouragent la participation active des élèves, les incitent à s'exprimer et leur permettent d'assumer des

rôles de leadership ou de participer à leur propre évaluation. Lorsqu'un élève choisit une tâche ou contribue à l'élaboration des règles de la classe, son sentiment de contrôle et d'engagement dans le processus d'apprentissage est renforcé.

- **Compétence** : Le besoin de se sentir efficace et capable de relever des défis est pris en compte via la stratégie d'enseignement « *Offrir des opportunités de réussite* », qui engage les enseignants à proposer des tâches adaptées à tous les niveaux de compétence. Le niveau 2 du modèle TPSR, centré sur l'effort et la participation plutôt que sur la performance, y contribue également. Des retours positifs mettant en valeur les efforts et les progrès renforcent chez l'élève le sentiment de maîtrise et l'auto-efficacité (Bandura, 1997), ce que confirment de nombreuses études (par exemple Carreres-Ponsoda et al., 2021 ; Escartí et al., 2010).
- **Lien social** : Le besoin de se sentir connecté aux autres et valorisé est nourri par des stratégies d'enseignement comme « *Favoriser l'interaction sociale* » et « *Modéliser le respect* », ainsi que par le principe fondamental de création d'une relation positive et de confiance entre l'enseignant et l'élève (Deci & Ryan, 2008). L'accent mis sur l'entraide et le travail en équipe (niveau 4) favorise directement un sentiment d'appartenance.

En analysant le modèle TPSR à travers le prisme de la TAD, une chaîne causale claire permet d'expliquer les effets observés. Le processus commence lorsque les enseignants mettent en œuvre des stratégies spécifiques (ex. délégation de responsabilités, offre de choix) (Escartí et al., 2012). Ces stratégies ciblent explicitement chaque besoin psychologique identifié par la TAD : elles augmentent l'autonomie en donnant aux élèves des choix et des responsabilités, renforcent la compétence en proposant des défis adaptés et un feedback constructif, et favorisent le lien social en encourageant le respect mutuel, la coopération et le soutien entre pairs. Ces stratégies favorisent un climat d'apprentissage qui satisfait systématiquement les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de lien social (Deci & Ryan, 2008). La satisfaction de ces besoins accroît la motivation autodéterminée, renforce l'engagement des élèves et améliore leurs perceptions de soi, telles que le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Carreres-Ponsoda et al., 2021). Ce climat motivationnel et psychologique positif facilite alors l'adoption et la consolidation de comportements attendus en matière de responsabilité personnelle et sociale, comme une plus grande

maitrise de soi, un engagement accru ou des actions prosociales (Escartí et al., 2010 ; Sánchez-Miguel et al., 2025).

Cette compréhension mécaniste est essentielle dans la formation des enseignants. Elle ne se limite pas à enseigner *ce que sont* les stratégies du modèle TPSR, mais éclaire également *pourquoi elles fonctionnent*, en montrant comment la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux par les stratégies modèle TPSR conduit directement aux effets observés chez les élèves, permettant ainsi une adaptation contextuelle du modèle sans compromettre ses principes psychologiques fondamentaux (Sánchez-Miguel et al., 2025).

De plus, le modèle TPSR s'inscrit philosophiquement et pratiquement dans le cadre du Positive Youth Development (PYD). Contrairement aux approches centrées sur les déficits — visant à « corriger » les comportements problématiques — le PYD adopte une perspective fondée sur les ressources, visant à développer les atouts individuels (ex. valeurs, compétences sociales) et les facteurs de protection (ex. relations de soutien) (Damon, 2004 ; Escartí et al., 2010). Le modèle TPSR reflète cette philosophie en utilisant l'activité physique comme levier intentionnel pour cultiver les compétences de vie, une identité positive et un sens de la responsabilité envers soi-même et autrui — des principes au cœur même du PYD (Escartí et al., 2010 ; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019).

Ces mécanismes motivationnels expliquent l'efficacité du modèle TPSR en classe, mais leur transfert dans la vie quotidienne demeure le principal défi du Niveau 5.

Le défi du transfert (Niveau 5) : du gymnase à la vie quotidienne

L'atteinte du Niveau 5 — c'est-à-dire le transfert des apprentissages de responsabilité « hors du gymnase » — apparaît comme un défi persistant et majeur. Ce niveau est régulièrement présenté comme l'objectif ultime et la principale justification du modèle ; pourtant, il demeure le plus difficile à mettre en œuvre, à observer et à valider empiriquement (Gordon, 2010 ; Gordon & Doyle, 2015). Cette difficulté est en partie méthodologique : il est complexe de suivre, sur le long terme et dans divers contextes de vie, les comportements des élèves. Elle résulte aussi d'un obstacle pédagogique plus profond, souvent négligé.

Un frein essentiel à la réalisation du Niveau 5 réside dans l'hypothèse implicite — et rarement questionnée — chez de nombreux enseignants : le transfert se produirait automatiquement dès lors que les valeurs ont été enseignées. Gordon et Doyle (2015) qualifient cette idée de « théorie Bo-Peep » du transfert : « laissons-les faire et ils reviendront » (p. 157). Or cette supposition est erronée. Des décennies de recherches montrent que le transfert proche (vers des tâches et contextes similaires) est fréquent, tandis que le transfert éloigné (vers des situations nouvelles et dissemblables) reste rare sans un enseignement explicite et délibéré (Gordon & Doyle, 2015). Certains enseignants adoptent même le modèle TPSR avant tout comme outil de gestion de classe, reléguant le transfert des compétences de vie au rang d'« extra » accessoire plutôt qu'à la raison d'être centrale du modèle (Gordon & Doyle, 2015).

Surmonter cet obstacle exige un basculement pédagogique : passer d'un espoir passif à un processus d'enseignement actif et intentionnel du transfert. Le cadre du « Bon Berger » propose de « guider » les élèves pour qu'ils établissent, de manière explicite, des liens entre leurs apprentissages en EP et le reste de leur vie (Gordon & Doyle, 2015, p. 158). Il s'agit d'intégrer, dès la conception des séances, des stratégies orientées vers le transfert :

- ***Hugging* (favoriser le transfert proche)** : rapprocher autant que possible le contexte d'apprentissage des situations de transfert, en soulignant explicitement ces ressemblances. Exemple : inviter les élèves, lors du temps de réflexion, à discuter des compétences de communication nécessaires pour réussir un jeu d'équipe et à les comparer à celles requises pour un projet de groupe en histoire (Gordon & Doyle, 2015 ; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019).
- ***Bridging* (favoriser le transfert éloigné)** : mener un travail métacognitif plus abstrait pour aider les élèves à décontextualiser un principe et à l'appliquer dans un autre cadre. L'enseignant peut guider ce processus par des analogies — par exemple : « À quoi ressemble “faire des efforts” dans cet exercice lorsque tu accomplis tes tâches ménagères ? » — en incitant les élèves à généraliser les principes et à réfléchir en profondeur à leurs actions (Gordon & Doyle, 2015).

- **Preparation for Future Learning (PFL)** : ce cadre avancé considère le transfert non comme l'application d'un savoir passé, mais comme une préparation à de futurs apprentissages. L'objectif pédagogique devient d'enseigner aux élèves comment apprendre dans un nouvel environnement : identifier les personnes et ressources clés, formuler des questions pertinentes et mobiliser leurs expériences antérieures pour s'orienter dans une situation inédite (Gordon & Doyle, 2015).

Afin de combler la lacune relevée dans la littérature concernant les exemples concrets pour le Niveau 5, le Tableau 3 synthétise ces stratégies en un cadre pratique : il peut servir aux chercheurs pour concevoir et évaluer des interventions centrées sur le transfert, ainsi qu'aux praticiens désireux de transformer cet objectif abstrait en une pratique pédagogique tangible fondée sur des techniques éprouvées.

TABLEAU 3 : CADRE D'ANALYSE DES STRATEGIES POUR FACILITER ET EVALUER L'ATTEINTE DU NIVEAU 5 DU MODELE TPSR (TRANSFERT)

Nom de la stratégie	Type de transfert	Objectif pédagogique	Exemples de mise en œuvre
Hugging	Transfert proche	Créer des similitudes explicites entre les activités d'EPS et d'autres contextes de la vie des élèves	Discuter des compétences de communication communes entre un jeu d'équipe et un projet d'histoire
Bridging	Transfert éloigné	Aider les élèves à généraliser un principe et à le transférer dans un contexte différent	Utiliser des analogies pour relier les efforts fournis en EPS à ceux nécessaires dans des tâches domestiques
PFL	Préparation à de futurs apprentissages	Enseigner aux élèves comment apprendre dans de nouveaux contextes en s'appuyant sur leurs expériences passées	Apprendre à identifier les ressources clés, poser des questions pertinentes et transférer les apprentissages vers une nouvelle situation

MISE EN ŒUVRE EN PRATIQUE : FIDELITE, FORMATION DES ENSEIGNANTS ET CONTEXTE SYSTEMIQUE
FRANÇAIS

Les bénéfices potentiels du modèle TPSR ne se concrétisent pas automatiquement ; son efficacité dépend fortement de la qualité et de la fidélité de sa mise en œuvre (Casey & Kirk, 2020 ; Kirk, 2020). Une implémentation fidèle suppose le respect rigoureux des composantes philosophiques et pédagogiques fondamentales du modèle : la construction de relations positives et bienveillantes entre enseignant et élève, l'intégration des cinq niveaux de responsabilité dans les contenus d'enseignement, l'enseignement explicite du transfert, ainsi que l'autonomisation réelle des élèves par le partage du pouvoir décisionnel (Escartí et al., 2012).

Une telle mise en œuvre de haute fidélité est pratiquement impossible sans une formation complète des enseignants et un accompagnement professionnel durable. La littérature montre que les programmes du modèle TPSR les plus efficaces reposent presque toujours sur une formation initiale solide et de qualité. Celle-ci comprend généralement un stage intensif (par exemple, 30 heures), qui couvre les fondements théoriques du modèle et inclut des jeux de rôle pour mettre en pratique les stratégies du modèle TPSR, suivi d'un développement professionnel continu, tel que des séminaires bimensuels permettant aux enseignants de discuter des obstacles rencontrés, de partager leurs réussites et de maintenir leur engagement (Escartí et al., 2012 ; Toivonen et al., 2019). Cet investissement continu dans la compétence et la confiance des enseignants constitue une condition indispensable à l'obtention de résultats positifs chez les élèves (Lee & Choi, 2015).

Les articles inclus dans cette revue de la portée soulignent la faible diffusion et l'absence de recherches substantielles sur le modèle TPSR en France. D'une part, les études incluses dans cette revue ne portent pas sur des contextes français, ce qui reflète une base de preuves locale encore réduite. D'autre part, l'expansion du modèle TPSR dans d'autres pays francophones a été largement portée par l'action de Mme Beaudoin, qui collabore avec Paul Wright à la validation des versions françaises des instruments du modèle TPSR (Gordon et Beaudoin, 2020). Elle a également organisé un symposium sur le modèle TPSR lors de la 10^e conférence de l'ARIS à Lille en 2018, marquant ainsi la première présentation du

modèle lors d'une conférence francophone en EP (Beaudoin et al., 2018). Cela témoigne de l'émergence récente du modèle TPSR dans le contexte éducatif français.

Cette situation peut s'expliquer par un point de friction systémique entre la philosophie du modèle TPSR et les structures traditionnelles de l'Éducation nationale française.

- **Obstacles à l'implémentation** : Historiquement, le système éducatif français est marqué par une forte centralisation, avec un programme national uniforme et des enseignants fonctionnaires d'État (Mangez & Cattonar, 2015). La pédagogie y est traditionnellement centrée sur l'enseignant, fondée sur la transmission directe du savoir, l'apprentissage par cœur, et une évaluation rigoureuse standardisée selon une échelle de 20 points, dans laquelle l'excellence est rare et la moyenne est la norme. Cette approche descendante, axée sur le savoir et l'autorité, entre en tension idéologique avec l'esprit du modèle TPSR, centré sur l'élève, ascendant et orienté vers les processus, qui valorise l'autonomisation, la co-décision et le développement affectif.
- **Facteurs facilitateurs et points d'entrée systémiques** : Malgré ces freins, le système français n'est pas un bloc figé. Depuis la loi d'orientation de 1989, plusieurs réformes éducatives ont introduit des principes ouvrant potentiellement la voie à des modèles pédagogiques comme celui du modèle TPSR. L'accent mis sur un « système centré sur l'élève », l'organisation de la scolarité en *cycles pluriannuels* fondés sur les compétences plutôt que sur les seuls contenus, ou encore la généralisation de dispositifs d'aide personnalisée (PPRE : programme personnalisé de réussite éducative, PAP : projet personnalisé de scolarisation, PPS : projet personnalisé de scolarisation) traduisent une évolution vers une différenciation et une individualisation accrues (Mangez & Cattonar, 2015). Ces dispositifs, qui exigent des enseignants qu'ils adaptent leur pédagogie à la diversité des élèves, sont en forte adéquation avec l'approche relationnelle, individualisée et flexible du modèle TPSR.

Cette analyse invite à dépasser une opposition binaire entre le modèle TPSR et le système français, en envisageant une voie d'intégration plus nuancée. Le modèle TPSR peut être présenté comme un levier pédagogique opérationnel au service des finalités des réformes nationales. Alors que le Ministère de l'Éducation nationale appelle à une approche plus « centrée sur l'élève » et au développement de «

compétences sociales et méthodologiques », de nombreux enseignants se retrouvent sans modèles concrets pour engager cette transition depuis une tradition d'enseignement directive (Cornu, 2015). Le modèle TPSR offre un cadre structuré, fondé sur des preuves, pour répondre à ces attentes.

Ainsi, les promoteurs du modèle TPSR en France peuvent positionner le modèle non pas comme une idéologie étrangère en rupture avec le système, mais comme une solution pratique qui aide les enseignants à répondre aux exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'intérêt croissant pour ce modèle, illustré par son inclusion dans des formations universitaires françaises de niveau master et par l'émergence d'un corpus de recherche francophone, montre que cette convergence est déjà amorcée (Le Bot et al., 2023 ; Beaudoin et al., 2014 ; 2015). Plus récemment, les travaux de Gaëlle Le Bot et al. (2023), centrés sur les pratiques de responsabilisation et le modèle TPSR, contribuent activement à sa diffusion en France, ouvrant de nouvelles perspectives pour l'adoption et l'évaluation du modèle dans le contexte éducatif francophone.

PORTEE POUR L'EDUCATION PHYSIQUE

Cette recherche présente plusieurs implications pour le domaine de l'EP. Sur le plan pédagogique, elle fournit aux enseignants d'EP un modèle structuré et basé sur des preuves (*evidence-based*) permettant de développer les compétences psychosociales des élèves, les 9 stratégies d'enseignement offrant un cadre opérationnel directement applicable en contexte scolaire. Elle souligne également l'importance de la formation des enseignants, mettant en évidence qu'une préparation spécialisée (30 heures initiales complétées par un accompagnement continu) est cruciale pour garantir une mise en œuvre fidèle du TPSR, avec des implications directes pour les programmes de formation initiale et continue en EPS.

Sur le plan de la politique éducative, l'étude renforce l'argumentaire en faveur d'une EPS plus holistique, alignée sur le développement des compétences psychosociales, et propose des pistes concrètes pour adapter le modèle aux spécificités du contexte français. Par ailleurs, l'identification de lacunes méthodologiques — telles que l'absence d'essais randomisés contrôlés, l'évaluation limitée du transfert et le manque d'études longitudinales — ouvre des perspectives prometteuses pour renforcer la base de preuves du modèle TPSR.

Enfin, sur le plan de l'innovation pédagogique, le modèle TPSR constitue une alternative crédible aux approches traditionnelles centrées sur la performance motrice, en proposant une véritable « *pédagogie de l'affect* » qui répond aux enjeux contemporains de l'éducation.

RECOMMANDATIONS

Les recommandations issues de la littérature mettent en évidence plusieurs conditions nécessaires pour maximiser l'impact du modèle TPSR en éducation physique et sportive. Tout d'abord, la durée et l'intensité des interventions apparaissent déterminantes : les effets les plus solides sont observés dans des dispositifs longs, comme celui d'Escartí (2010) mené sur 48 semaines, tandis que des interventions trop courtes, à l'image de celle d'Umegaki (2016), limitent la consolidation des apprentissages sociaux.

Ensuite, la formation et l'accompagnement des enseignants constituent un levier essentiel. Une formation initiale substantielle, autour de 30 heures (Escartí, 2010 ; Sánchez-Alcaraz, 2013 ; Manzano-Sánchez, 2023), combinée à un suivi régulier et un accompagnement continu (Manzano-Sánchez, 2019), favorise la fidélité de l'implémentation et donc l'efficacité du modèle.

Par ailleurs, l'adaptation au contexte culturel et scolaire est primordiale : en Nouvelle-Zélande (Gordon, 2010) ou en Indonésie (Patah, 2020), l'efficacité du modèle TPSR dépend d'ajustements pédagogiques ciblés, et il peut se montrer particulièrement pertinent dans des environnements spécifiques, comme auprès d'élèves à comportements antisociaux (Balderson & Martin, 2011). Il est également recommandé de mettre en place un environnement cohérent et soutenant afin de favoriser le développement progressif des niveaux 1 à 5 du modèle TPSR.

Enfin, il est recommandé de diversifier les instruments de mesure (PSRQ, TARE 2.0, ECVA-12, observations) pour saisir la complexité des effets, et de veiller à stimuler simultanément l'autonomie individuelle et la coopération sociale afin d'équilibrer les deux dimensions de la responsabilité.

LIMITATIONS DE L'ETUDE

L'analyse des études incluses met en évidence plusieurs limitations majeures. Tout d'abord, la qualité méthodologique des études primaires est préoccupante : toutes sont classées comme « critically low

quality » selon l'évaluation quantitative, ce qui affaiblit considérablement la robustesse des conclusions, malgré la reconnaissance par les auteurs de cette problématique.

Ensuite, une hétérogénéité méthodologique importante est observée, liée à la diversité des designs d'étude, des instruments de mesure et des populations, ce qui limite la possibilité de synthèse quantitative rigoureuse et empêche la réalisation d'une méta-analyse susceptible de quantifier précisément les effets du modèle TPSR. La question de la taille et de la représentativité des échantillons constitue également une faiblesse : seules onze études ont été retenues sur 416 initialement identifiées, suggérant soit des critères d'inclusion trop restrictifs, soit une base de preuves empiriques encore limitée pour le modèle TPSR.

De plus, l'évaluation du transfert, correspondant au Niveau 5, reste insuffisante : bien que ce niveau soit reconnu comme un défi majeur, aucune solution méthodologique concrète n'est proposée pour suivre le transfert à long terme, ce qui limite l'applicabilité pratique des recommandations. Enfin, le biais de publication potentiel n'est pas discuté : la prédominance d'études rapportant des effets positifs soulève des questions sur la représentativité des résultats présentés. Dans l'ensemble, ces limites soulignent la nécessité de renforcer la rigueur méthodologique et l'évaluation empirique dans les recherches futures sur le modèle TPSR.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Plusieurs axes de recherche méritent d'être explorés pour renforcer la compréhension et l'efficacité du modèle TPSR. Tout d'abord, il apparaît essentiel de développer des méthodes rigoureuses pour évaluer le transfert des apprentissages à long terme, notamment au-delà du contexte scolaire, afin de mesurer l'impact durable sur la vie quotidienne des élèves. La réalisation d'une méta-analyse constituerait également une étape clé pour quantifier précisément les effets du modèle TPSR, en synthétisant les données issues des différentes études existantes. Par ailleurs, l'augmentation de la taille des échantillons permettrait d'améliorer la représentativité des résultats et de renforcer la robustesse des conclusions. Enfin, il est crucial de réfléchir à des solutions pour favoriser la reconnaissance et l'acceptation du modèle TPSR, afin de surmonter les obstacles culturels ou systémiques qui peuvent limiter l'adoption de modèles pédagogiques nécessitant une grande flexibilité

et une approche centrée sur l'élève. Une approche à l'échelle de l'établissement peut créer un environnement cohérent et soutenant. Elle favorise ainsi le développement de la responsabilité personnelle et sociale chez les filles et les garçons. La recherche future devrait aller au-delà de la question : « Le modèle TPSR fonctionne-t-il mieux pour les garçons ou pour les filles ? ». Elle devrait plutôt s'interroger : « Dans quelles conditions précises d'implémentation, et avec quels résultats, observe-t-on des effets différents selon le genre ? ». Ces perspectives ouvrent la voie à un renforcement méthodologique et pratique du modèle TPSR, tout en consolidant sa légitimité dans le champ éducatif.

CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif d'évaluer les bénéfices potentiels, ainsi que les conditions de mise en œuvre favorables, du modèle TPSR dans les cours d'EP pour des élèves âgés de 11 à 18 ans, à partir d'une revue de la littérature scientifique. Les résultats indiquent que le modèle TPSR produit des effets positifs significatifs sur le développement de la responsabilité personnelle et sociale des élèves du secondaire lorsqu'il est mis en œuvre dans un cadre scolaire. Les études analysées suggèrent que le modèle est efficace pour les deux sexes, bien que des effets légèrement plus marqués puissent être observés chez les garçons.

L'un des apports majeurs de cette revue réside dans la mise en évidence du défi persistant que représente l'évaluation complète du Niveau 5 du modèle TPSR — à savoir le transfert des responsabilités dans la vie quotidienne —, difficulté vraisemblablement liée à la complexité méthodologique des suivis à long terme.

Malgré une diffusion réussie dans de nombreux pays, la mise en œuvre et la reconnaissance du modèle TPSR en France restent limitées. Cette adoption restreinte peut s'expliquer par des obstacles d'ordre culturel ou systémique à l'encontre de modèles pédagogiques nécessitant une grande flexibilité et une approche centrée sur l'élève.

Le modèle TPSR présente pourtant des bénéfices significatifs en matière de développement de la responsabilité personnelle et sociale, notamment chez les élèves rencontrant des difficultés

comportementales. Son intégration réussie dans les établissements scolaires pourrait nécessiter des ajustements structurels, voire une application élargie de ses principes à d'autres disciplines que l'EP. Compte tenu du faible nombre d'études dans le contexte français, de nouvelles recherches empiriques s'avèrent essentielles pour soutenir et guider l'adaptation et l'implémentation du modèle TPSR au sein du système éducatif français. Ces recherches devraient viser à fournir des exemples concrets de mise en œuvre, à développer des méthodes rigoureuses pour évaluer le transfert de niveau 5, et à explorer les possibilités d'intégration plus large des principes du modèle TPSR.

REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre gratitude à l'éditeur ainsi qu'aux évaluateurs pour leurs observations et recommandations, qui ont grandement contribué à renforcer la clarté et la qualité de cet article.

DECLARATION DE CONFLITS D'INTERETS

Les auteurs attestent qu'aucun conflit d'intérêts n'est à déclarer en lien avec la conduite de la recherche, la rédaction ou la diffusion de cet article.

FINANCEMENT

Aucun financement n'a été accordé pour la réalisation de cette recherche, la rédaction du manuscrit ou sa publication.

AUTEUR DE CORRESPONDANCE :

Matthieu Clain – matthieu.clain@etu.unistra.fr

REFERENCES

- Azhar, R. S., Muhtar, T., and Saputra, Y. M. (2022). Implementation of the TPSR and Jigsaw Type Cooperative Models in Technical Management Learning to Improve Students' Social Skills. *JUARA: Jurnal Olahraga*, 7(3), 547-555. <https://doi.org/10.33222/juara.v7i3.2271>
- Balderson, D. W., & Martin, M. (2011). L'efficacité du modèle de responsabilité personnelle et sociale dans un cadre d'éducation physique. *Révérénd Phéneps PHEnex Journal*, 3, 1–15.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: Exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales (Revised)*. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>
- Beaudoin, S., Fortin-Suzuki, S., & Bilodeau, J. (2014, July). *Implementing the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model with undergraduate student-athletes: The case of seven lecturers*. Paper presented at the AIESEP World Conference, Auckland, New Zealand.
- Beaudoin, S., Brunelle, J., & Spallanzani, C. (2015). The journey of two physical education and health teachers in learning to teach personal and social responsibility. *PHENEX Journal*, 7(2), 1–16.
- Beaudoin, S., Doolittle, S., & Fortin-Suzuki, S. (2018, June). *The TPSR model's contribution to participants' responsibility development: Research-based practices in various settings*. Paper presented at the 10th ARIS Conference, Lille, France.
- Buišić, S., & Đorđić, V. (2018). The effectiveness of helisson's model of personal and social responsibility in physical education teaching. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 17(3), 663-674. <https://doi.org/10.22190/FUPES171110060B>
- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Jimenez-Olmedo, J. M. and Cortell-Tormo, J. M. (2021). Effects of

a Teaching Personal and Social Responsibility Model Intervention in Competitive Youth Sports. *Frontiers in Psychology*, 12, 624018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624018>

Casey, A., & Kirk, D. (2020). *Models-based practice in physical education*. Routledge.

Cecchini, J. A., Montero, J., & Alonso, A. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youth. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13, 203-211.

Cecchini, J. A., Montero, J., and Pena, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fairplay y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 561-566.

Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(4), 58-63.

Cornu, B. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.28649>

Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49(2), 157-165.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13–24.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185.

Diedrich, K. C. (2014). *Using TPSR as a Teaching Strategy in Health Classes* (Vol. 71). University of Wisconsin-La Crosse, USA.

Orgilés, M., Melero, S., Penosa, P., Espada, J. P., & Morales, A. (2019). Calidad de vida relacionada con la salud informada por los padres en preescolares españoles : Propiedades psicométricas del Kiddy-KINDL-R. *Anales de Pediatría*, 90(5), 263-271. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.04.019>

Escartí, A., Gutierrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). 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(3), 387-402.

Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Personal and Social Responsibility Questionnaire in physical education contexts. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 119–130.

Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, M., & Tarín, S. (2012). Applying the Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) in Spanish schools: Lessons learned. In T. Martinek & D. Hellison (Eds.), *TPSR for teachers, coaches, and youth leaders* (pp. 178-196). Human Kinetics.

Gedda, M. (2015). Traduction française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses. *Kinésithérapie, la Revue*, 15(157), 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2014.11.004>

Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W' and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(7), 42-43.

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(1), 21-37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.1.21>

Gordon, B., & Beaudoin, S. (2020a). Expanding the Boundaries of TPSR and Empowering Others to Make Their Own Contributions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 337-346. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0228>

Gordon, B., & Beaudoin, S. (2020b). Expanding the Boundaries of TPSR and Empowering Others to Make Their Own Contributions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 337-346. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0228>

Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Human Kinetics.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Jacobs, J. M., Wright, P. M., & Richards, K. (2022). Students' perceptions of learning life skills through the teaching personal and social responsibility model: An exploratory study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 898738. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.898738>

Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T., & Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth & Society*, 32(4), 421-446.

Kallusky, J. (2000). Youth development and physical activity: Linking universities and communities (in-school programs). In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker, and J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 115-132). Human Kinetics.

Kell, S., & Forsberg, N. (2014). The Role of Mentoring in Physical Education Teacher Education: A Theoretical and Practical Perspective. *Physical Health Education Journal*, 80(2), 14-19.

Kirk, D. (2020). *Precarity, critical pedagogy, and physical education*. Routledge.

Kikuchi, A. (1988). *Omoiyari wo kagaku suru [Science of compassion]*. Tokyo, Japan: Kawashima-Shoten.

Le Bot, G., Beaudoin, S., Wright, P.M., Fortin, S. (2023). *Enseigner la responsabilité personnelle et sociale en éducation physique et à la sante : introduction au modèle TPSR*. Dans Turcotte, S.; Desbiens, J.-F.; Borges, C.; Grenier, J. et Pasco, D. (2023). *L'éducation physique en milieu scolaire*. (JFD).

Lee, E., & Choi, E. (2015). The influence of professional development on teachers' implementation of the Teaching Personal and Social Responsibility model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 290-310.

Lifka, R. (1990). Hiding beneath the stairwell: A dropout prevention program for Hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(7), 40-41.

Mangez, E., & Cattonar, B. (2015). Teacher education in France: A historical perspective. *Education & Didactique*, 6, 1-17. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.28649>

Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Chen, M. Y. (2019). Applying the Personal and Social Responsibility Model-Based Program: Differences According to Gender between Basic Psychological Needs, Motivation, Life Satisfaction and Intention to be Physically Active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2326. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>

Manzano-Sánchez, D., & Gómez-López, M. (2023). Personal and Social Responsibility Model: Differences According to Educational Stage in Motivation, Basic Psychological Needs, Satisfaction, and Responsibility. *Children*, 10(5), 864. <https://doi.org/10.3390/children10050864>

Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Belando Pedreño, N., & Fernández-Río, J. (2019). 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

Metzler, M. (2005). *Instructional Models in Physical Education*. Holcomb Hathaway.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Pan, Y.-H., Huang, C.-H., Lee, I.-S., & Hsu, W.-T. (2019). Comparison of Learning Effects of Merging TPSR Respectively with Sport Education and Traditional Teaching Model in High School Physical Education Classes. *Sustainability*, 11(7), 2057. <https://doi.org/10.3390/su11072057>

Patah, I. A., Abdullah, C. U., & Purnomo, E. (2020). The Effectiveness of Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Learning Model in Improving Student Responsibility. *Proceedings of the 4th International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education (ICSSHPE 2019)*. Atlantis Press.

Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.1.63>

Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2016). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 40-64.

Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: First psychometric and content analytical results. *Quality of Life Research*, 7(5), 339–407.

Rodríguez, I., Valero-Valenzuela, A., & Manzano-Sánchez, D. (2021). Elaboración de una escala para el análisis de los valores adquiridos con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el entorno escolar (ECVA-12). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(1), 156–167.

Sánchez-Alcaraz, B., Mármol, A. G., & Valenzuela, A. V., et al. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13–18.

Sánchez-Alcaraz, B., Mármol, A. G., & Valero, A., et al. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30(1), 121–129.

Sanchez-Miguel P.A., J.L., Á. S., D., H. A., A., P. P., & M.A., T. S. (2025). The Teaching Personal and Social Responsibility Model's Effect on Personal and Social Responsibility in Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Quest*, 77(2), 237–266.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2024.2443937>.

Shields, D. L. L., Bredemeier, B. J. L. and Bredemeier, B. J. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics.

Toivonen, H.-M., & Wright M., Hassandra, M., Hagger, M. S., Hankonen, N., Hirvensalo, M., Talvio, M., Gould, D., Kalaja, S., Tammelin, T., Laine, K., & Lintunen, T. (2019). Training programme for novice physical activity instructors using the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model: A programme development and protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(5), 793-810.

Suherman, A. (2014). Implementasi kurikulum baru tahun 2013 mata pelajaran pendidikan jasmani (studi deskriptif kualitatif pada SDN Cilengkrang). *Mimbar Sekolah Dasar*, 1(1), 71–76.

Umegaki, A., Otomo, S., Minamishima, E., Ueta, K., Fukada, N., Yoshii, T., & Miyao, N. (2016). Study on the transfer and maintenance of the effects of the TPSR model in junior high school physical education classes. *Taiikugaku Kenkyu (Japan Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences)*, 61(2), 503-516. <https://doi.org/10.5432/jjpehss.15069>

Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292–307.

Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., & Reid, K. (2003). Assessing children's perceptions of pro- and antisocial peer behavior. *Educational Psychology*, 23(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123796>

Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138–154. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.138>

Wright, P. M., & Craig, M. W. (2009, April). *Tool for assessing responsibility-based education (TARE): A reliability study*. Paper presented at the AAHPERD National Convention & Exposition, Tampa, FL.