# Vers une éducation physique de qualité, promotrice de bien-être

## Analyse critique dans quatre pays francophones

Raffi NAKAS(1), Ghislain CARLIER(2), Éric DUGAS(3)

(1) Laboratoire ECP (EA 4571), Université Lumière Lyon 2, France, (2) Laboratoire IACCHOS, UCLouvain, Belgique, (3) Laboratoire LACES (EA 7437), Université de Bordeaux, France

**DOI :** https ://doi.org/10.17184/eac.10086

**Résumé :** Après avoir caractérisé les contours d'une « éducation physique de qualité » (EPQ), cet article propose une analyse critique des écarts entre les finalités affichées d'une EPQ et les pratiques effectives dans quatre contextes francophones : France, Belgique, Suisse et Québec. S'appuyant sur une perspective praxéologique croisant sociologie de l'éducation, didactique de l'éducation physique et sciences de la santé, les auteurs montrent que les principes d'une EPQ – inclusion, bien-être, littératie physique, développement global – peinent à s'incarner dans les *curricula* et les pratiques professionnelles, encore marquées par des logiques sportives, sélectives et normatives. L'analyse met en évidence une convergence partielle entre les systèmes : si le Québec apparaît comme un modèle avancé, la France reste freinée par sa centralisation, tandis que la Belgique et la Suisse naviguent entre innovations locales et particularités territoriales. L'article identifie plusieurs leviers de transformation : refonte curriculaire, pédagogies inclusives, évaluation formative, formation réflexive des enseignants, et inscription de l'EP dans une approche écosystémique. Il plaide enfin pour une éducation physique émancipatrice et éthique, alignée sur les objectifs du développement durable.

**Mots-clés :** bien-être, éducation physique de qualité, inclusion, promotion de la santé

## 1 Introduction

L'éducation physique (EP), implantée comme discipline scolaire dans de nombreux systèmes éducatifs francophones, occupe une place singulière à l'intersection de plusieurs finalités : apprentissages moteurs, développement de la santé, éducation à la citoyenneté, socialisation ou encore épanouissement personnel. Si son histoire est traversée par des influences hygiénistes, militaires puis sportives (Arnaud, 1992 ; Durali et Dietsch, 2022), l'EP s'est progressivement diversifiée et adaptée aux contextes sociétaux et éducatifs changeants (Morales *et al.*, 2024).

Aujourd'hui, elle est invitée à relever de nouveaux défis : appréhender la sédentarité croissante des jeunes, les préoccupations relatives à la santé publique, la persistance des inégalités sociales et de genre, ou la nécessité de contribuer, de façon plus large, à un climat scolaire favorable au bien-être (Unesco, 2015 ; OMS, 2016 ; Dugas *et al.*, 2024). Ces enjeux redéfinissent ses missions et interrogent les formes actuelles de son enseignement.

Dans ce contexte, la notion d'éducation physique de qualité (EPQ) a émergé comme un référentiel normatif international, promu notamment par l'Unesco (2015), pour redonner du sens à une discipline souvent dévalorisée ou instrumentalisée (Turcotte, 2023a). Selon ses orientations, une EPQ doit être inclusive, accessible, équitable, centrée sur l'élève, et capable de favoriser un engagement physique durable, contribuant ainsi au bien-être global et à la santé physique, mentale et sociale des jeunes (Bailey *et al.*, 2009 ; Whitehead, 2010). Toutefois, force est de constater que ces principes restent largement idéalisés et peinent à s'incarner de manière cohérente dans les *curricula*, les pratiques pédagogiques, et les représentations professionnelles, tant en France (Necker et Boizumault, 2020) qu'en Belgique (Bonni et Cloes, 2021), en Suisse (Lentillon-Kaestner, 2022) ou au Québec (Turcotte *et al.*, 2023b).

Si les textes officiels affirment de plus en plus des visées éducatives ambitieuses – telles que le développement de la littératie physique, la promotion d'un mode de vie actif ou l'éducation au vivre-ensemble –, la réalité des pratiques reste souvent marquée par des tensions structurelles : injonctions à la performance, évaluations normalisées, inégalités d'accès aux activités physiques, manque de moyens, ou encore poids des stéréotypes sociaux et de genre dans la construction des parcours corporels (Combaz et Hoibian, 2008 ; Gleyse, 2010). Dès lors, comment penser une transformation de l'EP qui ne se contente pas de répondre à des injonctions technocratiques ou à des logiques gestionnaires, mais qui s'ancre dans une réelle ambition éducative, émancipatrice et éthique ?

Cet article contribue à cette réflexion à travers un essai critique visant à explorer les conceptions actuelles de l'EP promotrice de bien-être comparée à une EPQ ambitionnée. Il s'agit, dans une perspective théorique et praxéologique, de mettre en lumière les obstacles à cette transformation, mais aussi de proposer des leviers pédagogiques, curriculaires et politiques pour repenser l'éducation physique comme vecteur de santé, d'épanouissement, de justice sociale et d'« inclusivité » (Dugas, 2023 ; Dugas, 2025).

Précisons que cette contribution ne prétend pas proposer une analyse exhaustive de l'ensemble des systèmes éducatifs francophones. En effet, cet espace francophone s'étend sur des dizaines de territoires[1], dont les choix éducatifs, politiques et socioculturels sont extrêmement diversifiés. Le choix de la France, de la Belgique francophone, de la Suisse romande et du Québec repose sur leur proximité linguistique et surtout institutionnelle ainsi que sur l'existence d'une littérature scientifique abondante autorisant une analyse comparative. Ces quatre contextes constituent ainsi un ensemble d'étude cohérent et contrasté (pays du continent européen et américain

[1]Plus de 30 pays/territoires sont francophones auxquels on doit ajouter l'ensemble des établissements français appartenant à l'AEFE (agence pour l'enseignement français à l'étranger dans le monde) qui concerne actuellement en son sein 380 pays et 612 établissements.

membres de l'OCDE[2]), permettant d'explorer différentes modalités d'appropriation du référentiel d'éducation physique de qualité, sans prétendre à une généralisation à l'ensemble de la francosphère.

Nous commencerons par un cadrage théorique définissant les fondements de l'EPQ et les liens entre activité physique, bien-être et éducation, avant de proposer une analyse critique des modèles d'EP actuellement en vigueur dans quatre contextes francophones. Une typologie des leviers de transformation viendra enfin ouvrir des pistes concrètes pour tendre vers une éducation physique à la fois exigeante, équitable, et humanisante.

## 2 Cadre théorique

### 2.1 Qu'est-ce qu'une éducation physique de qualité (EPQ) ?

#### *2.1.1 Le concept de qualité en question*

Avant de se projeter sur l'acronyme EPQ, qu'entend-on nous par le vocable « qualité » ? Si on se réfère à la définition du Littré[3] du latin *qualitatem* : « *ce qui fait qu'une chose est telle* », elle peut être évaluée communément bonne ou mauvaise, comme en termes de « disposition morale » ; à titre d'exemples, le dictionnaire de l'Académie française[4] évoque « *La bonne qualité des aliments* [qui] *est essentielle à la santé* » ou à l'opposé, un aliment qui est « *de qualité médiocre, de qualité inférieure* » ; sur le plan philosophique, il s'agit plutôt d'exprimer trois types de qualités : (1) les qualités premières ou primaires, considérées comme essentielles ; (2) qualités secondes, considérées comme accessoires ; et (3) les qualités occultes, « *celles dont la cause est inconnue* ».

Si on adjoint « de qualité » à « Éducation physique », seule est retenue — et donc ambitionnée — la connotation positive de l'éducation physique dans le milieu scolaire, c'est un impératif non imposé (non catégorique au sens kantien du terme), car il projette et propose des principes et des actions à réaliser au bénéfice et à l'épanouissement citoyen des principaux acteurs de la communauté éducative, dans et hors des murs de l'école. Ce qui sous-tend, des ajustements, des changements, des remises en question et donc, un processus en mouvement.

Sur un autre plan, dans le cadre des formations, la qualité est un produit qui a le vent en poupe. Et la figure de proue est représentée par la récente mise en œuvre en France du « référentiel Qualiopi » (2018), qui a demandé aux organismes de formation (OF) d'adapter leurs pratiques face aux requêtes en matière de « qualité ». Ce qui n'a pas été sans tension ni controverse au cœur de la formation professionnelle. Effectivement, la loi du 5 septembre 2018, intitulée « Liberté de choisir son avenir professionnel » (surnommée « Big Bang ») au sein des OF a bouleversé le monde de la formation en devenant un *impératif catégorique* (loi rendue obligatoire depuis le 1er janvier 2022).

[2]Organisation de Coopération et de Développement Économiques
[3]https://www.littre.org/definition/qualit\%C3\%A9,
[4]https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/qualit\%C3\%A9,

C'est au travers de la certification nationale (Certification Qualiopi[5]) qu'est jugée la qualité du processus mis en œuvre par les prestataires d'actions de développement des compétences. Elle est obligatoire depuis le 1er janvier 2022 pour accéder aux financements sur les fonds publics ou mutualisés.

Quelle que soit sa réception dans le monde du travail, le vocable « qualité » s'immisce dans le langage professionnel et élargit son spectre d'intervention. Pour illustration, elle touche désormais les formations au sein des établissements d'enseignement supérieur depuis mars 2023. Pour notre part, il s'agit plutôt – sans injonction normative possiblement culpabilisatrice – de s'interroger sur la qualité des formations et des apprentissages en éducation physique afin de valoriser une EPQ, tant sur le versant de sa visibilité que des « prestations » espérées de qualité. Par analogie à *Qualiopi*, il est visé dans le cadre d'une EPQ, d'une part de donner du sens aux *curricula* et, d'autre part, de développer des compétences et des acquisitions durables.

### *2.1.2 La notion d'éducation physique de qualité (EPQ)*

Elle est apparue dans les années 2000 à la croisée des préoccupations éducatives, sanitaires et sociales, sous l'impulsion des organisations internationales telles que l'Unesco, l'OMS et le Conseil de l'Europe. Elle désigne, non pas un modèle unique d'enseignement, mais un ensemble de principes et de critères normatifs permettant d'orienter les politiques curriculaires et les pratiques pédagogiques vers une éducation physique plus inclusive, équitable et bénéfique pour l'ensemble des élèves.

Selon l'Unesco (2015), une EPQ est une éducation physique qui est inclusive, active, centrée sur l'élève, culturellement et socialement pertinente, et qui contribue à l'acquisition de compétences physiques, sociales et émotionnelles pour la vie. L'EPQ ne se réduit pas à la qualité de l'enseignement en classe : elle suppose une cohérence entre les finalités éducatives, les contenus d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, la formation des enseignants et les conditions d'organisation (horaires, équipements, effectifs, accès à l'activité physique en dehors de l'école, etc.). Comme le rappelle Hardman (2008), l'EPQ doit être pensée comme une structure systémique articulant les niveaux micro (pratiques enseignantes), méso (établissement) et macro (politique éducative nationale ou régionale). Plusieurs travaux (Bailey *et al.*, 2009 ; Dudley *et al.*, 2022 ; Unesco, 2015) ont permis d'identifier un ensemble de critères convergents :

- Inclusion[6] : l'EPQ vise la participation pleine et entière de tous les élèves, quels que soient leurs capacités physiques, leur genre, leur origine sociale ou culturelle. Elle combat les discriminations et promeut l'équité.
- Compétence motrice et littératie physique : elle développe des habiletés motrices variées et significatives, tout en donnant aux élèves la capacité, la motivation et

[5] https://travail-emploi.gouv.fr/qualiopi-marque-de-certification-qualite-des-prestataires-de-formation\#:\textasciitilde:text=Articles\%20associ\%C3\%A9s,En\%20quoi\%20consiste\%20la\%20marque\%20Qualiopi\%20\%3F,des\%20entreprises\%20et\%20des\%20usagers.

[6] Nous envisageons plus loin de proposer le concept d'« inclusivité » plutôt que celui d' « inclusion », le premier étant davantage un processus dynamique avec la participation effective de toute la communauté éducative, alors que le second est un objectif, une norme à atteindre à atteindre plus descendant et encore trop unilatéral (Dugas, 2023).

la confiance nécessaires pour être physiquement actifs tout au long de leur vie (Gandrieau *et al.* 2020 ; Whitehead, 2010).

- Développement global : l'EPQ articule les dimensions physique, cognitive, affective et sociale de l'élève. Elle ne se limite pas à l'apprentissage de techniques sportives, mais vise la construction de soi, le vivre-ensemble, la gestion des émotions et la prise de décision (Bailey *et al.*, 2009).

- Plaisir et engagement actif : l'élève doit pouvoir prendre plaisir à participer, se sentir compétent et reconnu. L'EPQ met l'accent sur l'autonomie, l'expérimentation, la coopération, et la co-construction des apprentissages (Kirk, 2013).

- Cadre éthique et culturellement pertinent : elle s'inscrit dans une vision pluraliste (Froissart *et al.* 2021) de la culture corporelle, valorisant la diversité des pratiques, des corps et des trajectoires. Elle refuse les normes exclusives de performance, de genre ou de morphologie.

Si la notion d'EPQ a d'abord été formulée comme un référentiel normatif international, visant à guider les politiques éducatives et à promouvoir une vision commune de l'éducation physique au service de la santé et du bien-être (Unesco, 2015 ; OMS, 2018), elle ne saurait être réduite à un cadre prescriptif externe. L'EPQ fonctionne aussi comme un horizon praxéologique (Schwartz, 2000) pour les enseignants et formateurs, c'est-à-dire comme un ensemble de repères susceptibles d'orienter leurs pratiques concrètes, leurs arbitrages pédagogiques et leurs conceptions professionnelles. Autrement dit, l'EPQ n'est pas seulement une « norme de qualité » imposée de l'extérieur, mais également un idéal régulateur au sens kantien, qui permet de penser la transformation des pratiques quotidiennes de l'éducation physique (Bailey et *al.*, 2009 ; Kirk, 2013). Ce double statut – normatif et praxéologique – éclaire les tensions mises en évidence dans la littérature : d'un côté, des prescriptions institutionnelles affirmant inclusion, littératie physique et bien-être ; de l'autre, des contextes de mise en œuvre marqués par des héritages sportifs, des contraintes matérielles et des habitus professionnels résistants (Combaz et Hoibian, 2009 ; Nakas, 2018).

Dès lors, comprendre l'EPQ suppose de tenir ensemble ces deux dimensions. D'une part, la dimension macro, qui renvoie aux référentiels internationaux et aux *curricula* nationaux, porteurs d'une vision de l'EP comme outil de santé publique et de justice sociale. D'autre part, la dimension micro, qui renvoie aux pratiques effectives et aux expériences vécues par les enseignants et les élèves, où se joue la traduction (souvent partielle ou détournée) de ces principes dans la réalité scolaire.

C'est précisément dans cet écart entre l'idéal normatif et la praxis éducative que se situe la réflexion critique proposée dans cet article.

Enfin, L'EPQ est également pensée comme une contribution aux objectifs de développement durable (ODD) définis par l'ONU à l'horizon 2030. Elle participe notamment à une bonne santé et au bien-être (ODD 3), à une éducation de qualité pour tous (ODD 4) et à l'égalité entre les sexes (ODD 5). Dans cette perspective, l'EPQ devient un outil d'émancipation individuelle et collective, et non une simple modalité de gestion des corps à l'école.

### 2.2 L'éducation physique comme vecteur de bien-être à l'école

Le bien-être se définit en prenant appui sur le rapport scientifique de cadrage du Cnesco (Dugas *et al.*, 2024, p. 19) :

« *en couplant deux orientations, "hédonique" et "eudémonique", c'est-à-dire comme un état psychique résultant d'un rapport positif aux autres, à soi, à l'environnement, aux émotions, aux relations, à l'engagement et la persévérance. Toutefois, selon les disciplines, à l'intérieur de celles-ci et en fonction des orientations paradigmatiques, il peut être appréhendé de manière spécifique (physique, mental, social, institutionnel ou environnemental)* ».

Quant au bien-être à l'école, en tant que notion multidimensionnelle, il renverrait à la satisfaction des besoins fondamentaux (Florence *et al.*, 1998) des élèves (sécurité, appartenance, autonomie, compétence), à leur sentiment d'exister et de compter dans l'institution scolaire, ainsi qu'à leur expérience subjective de la scolarité (Guimard et Florin, 2014 ; Hascher, 2012). Il constitue un indicateur clé de la réussite éducative, tant il est corrélé à la motivation, à l'engagement scolaire et au climat de classe (Oger *et al.*, 2021).

Dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, plusieurs travaux ont également mis en évidence les liens étroits entre bien-être scolaire, motivation et réussite éducative. Masson (2018) souligne notamment que les environnements éducatifs favorisant la bienveillance et la reconnaissance des élèves contribuent à renforcer leur engagement scolaire et leur sentiment d'efficacité personnelle. Par ailleurs, les recherches de Masson et Fenouillet (2019) montrent que le bien-être scolaire repose en grande partie sur des déterminants motivationnels tels que le sentiment de compétence, l'autonomie et la qualité des relations avec les enseignants et les pairs.

L'éducation physique, en tant que discipline impliquant le corps, les émotions, la coopération et la prise de risque, a un potentiel unique pour contribuer à ce bien-être, à condition qu'elle soit pensée en ce sens. En effet, l'idée selon laquelle l'éducation physique pourrait favoriser le bien-être des élèves s'est progressivement imposée (Biddle et Asare, 2011) dans les politiques éducatives et sanitaires, à mesure que les liens entre activité physique (AP), santé mentale et équilibre psychologique ont été mieux documentés (Poirel, 2017). À l'inverse, une EP qui valoriserait uniquement la performance, la conformité à des normes corporelles rigides produit de l'exclusion, de l'humiliation ou du retrait (Nakas et Dugas, 2016), en particulier chez les plus vulnérables (Nakas, 2023). Aussi, l'EP ne peut être considérée comme vectrice de bien-être que si elle parvient à transcender sa fonction traditionnelle de développement physique ou sportif, pour s'inscrire dans une approche globale de la personne. C'est ce changement de paradigme que la notion d'éducation physique de qualité permet de penser, à la croisée de la santé publique, de l'éducation à la citoyenneté et de la psychologie du développement. Cela suppose de changer de posture professionnelle, de varier les activités physiques et sportives et artistiques (APSA) proposées au-delà des sports classiques, et d'adopter des modalités pédagogiques favorisant l'implication active et le plaisir (Haye, 2011 ; Kirk, 2013).

### 2.3 Modèles d'éducation physique dans les contextes francophones : une convergence partielle vers les critères d'une EPQ

Alors que la notion d'EPQ fait l'objet d'un consensus croissant dans les discours internationaux, sa mise en œuvre concrète reste fortement dépendante des contextes nationaux. L'EP ne se construit pas indépendamment des politiques éducatives, des traditions pédagogiques, ni des rapports de pouvoir qui façonnent les *curricula* (Goirand, 1999). Dans les quatre pays francophones étudiés, les évolutions récentes dévoilent une tendance à l'harmonisation partielle autour des principes de l'EPQ, mais aussi des formes de résistance, des logiques locales, et des écarts significatifs de mise en œuvre.

Cette recherche repose sur une analyse comparative de nature qualitative et documentaire. Elle s'appuie sur l'examen de travaux scientifiques, de référentiels curriculaires et de rapports institutionnels portant sur l'éducation physique dans quatre contextes francophones : France, Belgique francophone, Suisse romande et Québec. L'analyse s'est structurée autour des principaux critères identifiés dans la littérature internationale sur l'EPQ (UNESCO, 2015 ; Bailey *et al.*, 2009 ; Dudley *et al.*, 2022, etc.), à savoir : l'inclusion, la littératie physique et les compétences motrices, le développement global de l'élève, le plaisir et l'engagement dans l'activité physique et enfin la dimension éthique et culturelle de l'éducation physique.

Ces critères ont servi de grille d'analyse comparative permettant d'examiner la manière dont chaque système éducatif décline les finalités et les pratiques associées à une EPQ.

#### *2.3.1 La France : une EP entre injonctions contradictoires et inégalités persistantes*

En France, l'éducation physique est une discipline scolaire ancienne, historiquement marquée par une double logique hygiéniste et sportive (Arnaud, 1992 ; Attali et Saint-Martin, 2015). Malgré son intégration à la culture scolaire et sa reconnaissance académique (CAPEPS, 1945 ; agrégation, 1982), l'EP reste traversée par des tensions fortes entre exigences institutionnelles (évaluation certificative, programmes nationaux) et ambitions éducatives (développement global, citoyenneté, bien-être). Les programmes récents (2020) affichent une volonté d'ouverture (construction de compétences, attention au parcours de l'élève, mention du bien-être), mais la mise en œuvre reste hétérogène. Plusieurs travaux ont mis en évidence une survalorisation de la performance motrice (Combaz et Hoibian, 2009a ; Nakas, 2022), une faible prise en compte de l'inclusion ou de la diversité des parcours corporels (Garel, 2003) ou des disparités fortes selon le contexte social des établissements (Poggi, 2002).

Si la France possède les structures pour soutenir une EPQ, la culture disciplinaire dominante et les logiques curriculaires freinent encore son actualisation complète.

#### *2.3.2 La Belgique francophone : une EP axée sur les compétences et l'inclusion*

La Communauté française de Belgique a engagé dès les années 1990 une réforme profonde de ses *curricula*, centrée sur l'approche par compétences. L'EP y est conçue comme une discipline participant à la formation globale de l'élève, en lien avec des

finalités citoyennes, sociales et sanitaires (Cloes, 2005). Elle s'inscrit dans une logique de socles de compétences, où l'élève est acteur de ses apprentissages.

L'EP belge intègre explicitement des objectifs de bien-être, une attention à l'inclusion (élèves en situation de handicap, diversité culturelle) et une pédagogie différenciée et active.

Toutefois, la mise en œuvre locale dans la communauté française dépend largement des équipes pédagogiques et des projets d'établissement. La flexibilité institutionnelle peut être une force d'adaptation, mais aussi un facteur d'inégalités entre établissements, selon les moyens disponibles et les représentations des enseignants.

#### *2.3.3 La Suisse romande : autonomie, santé, plaisir*

En Suisse, l'éducation physique est régie par le plan d'études romand, adopté par les cantons francophones. L'EP y est présentée comme une composante essentielle de la formation de l'élève, visant la prise de conscience du corps, la gestion de l'effort, la coopération et le respect d'autrui, la gestion du risque, en lien avec l'environnement.

Les objectifs sont alignés avec les principes de l'EPQ : bien-être, autonomie, plaisir de bouger. Le système suisse se distingue par des finalités éducatives sur-prescrites (Musard *et al.* 2021) et une forte autonomie professionnelle des enseignants. Malgré cela, des écarts persistent entre cantons, notamment en termes de formation initiale et continue, de dotations horaires, ou d'accès aux équipements. La décentralisation permet l'innovation, mais peut générer des inégalités territoriales.

#### *2.3.4 Le Québec : une EP intégrée à la santé et centrée sur la littératie physique*

Le Québec constitue un exemple de convergence forte entre l'éducation physique et les standards de l'EPQ. Depuis la réforme du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2001), l'EP devient éducation physique et à la santé, avec trois grandes compétences : agir dans divers contextes de pratique, interagir dans un contexte d'activités physiques, adopter un mode de vie sain et actif.

Ce modèle repose sur une vision holistique du développement de la personne, intégrant : la littératie physique (Whitehead, 2010), le bien-être psychologique et social, des pratiques pédagogiques centrées sur l'élève. L'évaluation est formative, critériée, contextualisée. La formation des enseignants est cohérente avec les principes de l'EPQ, notamment à travers une réflexion constante sur les pratiques inclusives, les styles motivationnels, et la qualité de l'expérience vécue par les élèves (Turcotte, 2023a).

Ces quatre contextes francophones [tab1] montrent des points de convergence notables (prise en compte croissante du bien-être, réflexions sur la littératie physique, ouverture aux pédagogies actives), mais également des formes d'hétérogénéité importantes dans les politiques curriculaires, les cultures professionnelles et les conditions matérielles de mise en œuvre.

Tab. 1 : Comparaison des modèles d'éducation physique dans quatre contextes francophones selon les critères d'une EPQ. Élément de lecture du tableau :
* niveau faible
** niveau modéré
*** niveau élevé
Les niveaux (*, **, ***) correspondent à une appréciation qualitative fondée sur l'analyse de la littérature scientifique et des référentiels curriculaires étudiés.

| **Critères de l'EPQ** | **France** | **Belgique** | **Suisse** | **Québec** |
|---|---|---|---|---|
| **Inclusion** | Affirmée dans les textes, mais mise en œuvre limitée ; forte persistance des logiques sélectives et sportives | Réformes curriculaires centrées sur l'inclusion et la différenciation pédagogique, mais mise en œuvre variable selon les établissements | Objectifs d'inclusion présents dans le PER, mais dépendants des cantons et moyens matériels ; efforts sur diversité et coopération | Intégration systématique de l'inclusion dans le *curriculum* EPS et santé ; réflexion avancée sur la diversité et le handicap |
| **Niveau d'appréciation** | * | ** | ** | *** |
| **Compétence motrice et littératie physique** | Survalorisation de la performance et des APSA sportives compétitives ; peu de prise en compte explicite de la littératie physique | Approche par compétences, intégrant habiletés motrices et capacités transférables ; progression liée aux socles communs | Développement moteur articulé à la santé et au plaisir ; valorisation de l'autonomie motrice | Littératie physique explicitement intégrée dans le *curriculum* ; vision holistique de l'AP comme compétence pour la vie |
| **Niveau d'appréciation** | * | ** | ** | *** |
| **Développement global (physique, cognitif, socio-affectif)** | Ambitions éducatives présentes (citoyenneté, bien-être), mais peu opérationnalisées en pratique ; poids des évaluations normatives | Référentiels officiels articulés au développement global, mais marge de manœuvre limitée par les dispositifs d'évaluation | Accent mis sur la conscience corporelle, la gestion du risque et la coopération ; cohérence entre objectifs éducatifs et pratiques | Forte cohérence curriculaire : trois grandes compétences (agir, interagir, adopter un mode de vie sain) favorisent un développement global |
| **Niveau d'appréciation** | ** | ** | ** | *** |
| **Plaisir et engagement actif** | Présent dans les programmes récents, mais souvent secondaire face aux exigences de performance et certification (baccalauréat) | Le plaisir de bouger est un objectif affirmé ; dépend toutefois des ressources et cultures d'établissement | Dimension du plaisir fortement valorisée dans le PER ; autonomie et motivation sont des finalités centrales | Plaisir et engagement actif au cœur du *curriculum* ; pédagogies centrées sur l'élève, expérimentation et coopération |
| **Niveau d'appréciation** | ** | ** | *** | *** |
| **Cadre éthique** | Cadre marqué par l'héritage sportif et compétitif ; difficultés à valoriser diversité corporelle et de genre | Orientation citoyenne et sociale affirmée ; ouverture aux questions de diversité culturelle et sociale | Approche pluraliste valorisant coopération et respect d'autrui ; forte autonomie professionnelle des enseignants | Vision pluraliste et éthique ; intégration explicite de la santé, du bien-être et de l'égalité dans les finalités éducatives |
| **Niveau d'appréciation** | ** | ** | *** | *** |

La France reste marquée par une culture de la performance et une centralisation contraignante, tandis que le Québec s'approche d'un modèle cohérent d'EPQ, fondé sur la santé, l'inclusion et la réflexivité. La Belgique et la Suisse occupent une position intermédiaire, avec des marges d'autonomie importantes, mais une dépendance par rapport aux dynamiques locales.

Cette rapide analyse pose les bases de la réflexion suivante : quels sont les leviers à activer pour faire advenir une éducation physique réellement promotrice de bien-être, au-delà des déclarations d'intention ?

Afin de rendre plus lisible la comparaison entre les quatre systèmes éducatifs étudiés, le tableau 1 synthétise les principales caractéristiques des modèles d'éducation physique dans ces contextes au regard des critères constitutifs d'une éducation physique de qualité.

## 3 Constat critique : les écarts entre éducation physique actuelle et éducation physique de qualité promotrice de bien-être

Si les systèmes éducatifs francophones analysés affichent désormais dans leurs textes officiels une volonté d'améliorer la qualité de l'éducation physique en y intégrant les enjeux de santé, de bien-être et d'inclusion, la réalité des pratiques reste, quant à elle, marquée par une série de contradictions, d'inégalités et de tensions. Ces écarts ne sont pas anecdotiques : ils révèlent la persistance d'un *curriculum* caché (Perrenoud, 1993) qui freine l'actualisation des principes d'une éducation physique de qualité (EPQ). Dans cette perspective, il s'agit ici de montrer comment les conceptions dominantes, les modes d'évaluation, les représentations professionnelles et les contraintes structurelles tendent à maintenir l'éducation physique dans un modèle souvent peu propice au bien-être.

### 3.1 Des finalités ambitieuses aux pratiques normatives : un *curriculum* en tension

Les textes institutionnels de l'éducation physique en France, en Belgique, en Suisse et au Québec formulent tous des finalités éducatives ambitieuses : développement global, inclusion, santé, autonomie, plaisir de pratiquer. Pourtant, les études sur le *curriculum* (Bezeau *et al.* 2021 ; Cloes, 2005 ; Combaz et Hoibian, 2008) montrent une dissonance entre ces intentions affichées et les pratiques effectives.

Cette tension s'explique en partie par la surdétermination sportive de l'éducation physique. Dans nombre de contextes, les APSA enseignées sont issues du sport compétitif institutionnalisé et la logique d'enseignement reste centrée sur la maîtrise de techniques, la progression normative et l'évaluation sommative des performances. Dans ce modèle, les élèves sont implicitement classés selon leurs aptitudes corporelles, et ceux qui ne correspondent pas aux standards attendus peuvent rapidement se sentir incompétents, marginalisés, voire exclus (Nakas, 2018).

De plus, les finalités éducatives plus larges (santé, citoyenneté, bien-être) sont souvent secondaires ou périphériques : elles figurent dans les préambules des programmes, mais sont peu opérationnalisées dans les pratiques, en raison du manque de formation spécifique des intervenants, du poids des habitudes professionnelles, et de l'absence d'outils pédagogiques adaptés.

### 3.2 Des évaluations inégalitaires et contre-productives

L'évaluation est un révélateur clé de la logique sous-jacente d'une discipline. Or, dans l'éducation physique actuelle, l'évaluation reste souvent fondée sur des critères de

performance mesurables, comparables et standardisés (voir les programmes disciplinaires), qui entrent en contradiction avec les principes d'une EPQ inclusive et formatrice.

En France, les attendus de fin de cycle sont parfois exprimés en termes de temps chronométrés, de distance parcourue, ou de gestes techniques codifiés, ce qui peut engendrer stress, découragement, voire abandon chez certains élèves (Nakas *et al.*, 2024). Ces logiques évaluatives tendent à invisibiliser les progrès individuels, notamment chez les élèves en difficulté ou en situation de handicap, valoriser les élèves déjà socialisés à la pratique sportive compétitive, souvent issus de milieux favorisés (Combaz, 1992 ; Nakas, 2021b), renforcer les inégalités de genre, en imposant des normes masculines de performance physique (Vigneron, 2006).

Dans les autres contextes (Belgique, Suisse, Québec), des démarches évaluatives plus qualitatives et formatives se développent, mais elles coexistent souvent avec des pratiques plus traditionnelles, notamment chez les enseignants les plus ancrés dans une culture sportive ou compétitive. La résistance au changement est parfois liée à la pratique personnelle des intervenants (Desjardins *et al.*, 2012), ainsi qu'à un manque de formation initiale (Maroy, 2006 ; Maulini, 2021) ou continue sur les enjeux du bien-être, de l'inclusion et de l'évaluation alternative.

### 3.3 Des obstacles structurels et culturels à la transformation pédagogique

Les enseignants d'EP doivent souvent composer avec des contraintes matérielles, institutionnelles et culturelles qui limitent leur capacité à mettre en œuvre les principes d'une EPQ.

Parmi ces obstacles, on peut citer le nombre élevé d'élèves par classe, rendant difficile la différenciation pédagogique, des temps d'enseignement réduits (2 h/semaine en moyenne) et morcelés, qui empêchent une continuité dans les apprentissages, un accès inégal aux équipements sportifs, notamment dans les zones rurales, des attentes sociales contradictoires vis-à-vis de l'EP : certains élèves ou parents la considèrent comme secondaire, d'autres y projettent des exigences sportives de haut niveau. À cela s'ajoute un héritage culturel disciplinaire fort, qui valorise la performance, le dépassement de soi, la virilité, la compétition, autant de normes qui entrent parfois en conflit avec les principes de bienveillance, de coopération et de respect de la diversité corporelle que promeut l'EPQ (Unesco, 2015).

Ces résistances ne sont pas anecdotiques : elles montrent que pour faire émerger une EP réellement promotrice de bien-être, il ne suffit pas de changer les programmes, mais qu'il faut aussi transformer les représentations professionnelles, les dispositifs de formation, et les cadres d'action des enseignants.

### 3.4 Les élèves face à une EP ambivalente : entre émancipation et souffrance

Du point de vue des élèves, l'EP peut être une source de plaisir, d'accomplissement et de socialisation. Mais elle peut aussi devenir un lieu de mise en danger symbolique ou physique, selon les conditions dans lesquelles elle est vécue. Les enquêtes menées sur le vécu des élèves en EP montrent que certains y trouvent un espace d'expression,

de liberté et de valorisation de compétences peu reconnues ailleurs dans le système scolaire (Lavie et Gagnaire, 2014), d'autres y vivent des expériences d'humiliation, de stress (Nakas, 2021a, 2024), de rejet, voire de violence symbolique (jugement sur les corps, remarques sexistes, compétitions imposées, peur de l'échec, etc.).

L'EP peut ainsi être un puissant facteur de différenciation, voire de renforcement des inégalités sociales et de genre, si elle n'est pas pensée dans une logique inclusive et bienveillante (Nakas, 2021b). Par exemple, concernant la diversité des élèves, la conception techniciste de l'accessibilité « *perpétue une vision essentialiste des composantes du handicap* » (Ebersold, 2017, p. 117), ce qui catégorise et donc discrimine certains élèves ; l'effort est encore trop dévolu à celles et ceux qui ont des besoins particuliers (Dugas, 2023). Le processus intégratif domine le processus inclusif. Pourtant, rappelons qu'au sein du quatrième objectif ciblé par les Nations unies, afin d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, les États sont fortement encouragés à : « *faire construire des établissements qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous* »[7]

S'il ressort que le bien-être se conforte au sein d'un processus d'inclusivité scolaire (Dugas, 2023), « *promouvant la diversité, le "*faire équipe*" dans une dynamique émancipatrice fondée sur un lien de réciprocité, solidaire et équitable* » (Dugas *et al.*, 2024, p. 99), l'analyse des pratiques actuelles de l'éducation physique révèle un écart structurel entre les finalités éducatives affichées et les logiques réellement à l'œuvre. Cet écart tient autant à des contraintes matérielles qu'à des résistances culturelles et professionnelles. Si les principes d'une EPQ, promotrice de bien-être sont désormais bien identifiés dans la littérature et les référentiels internationaux, ils peinent encore à s'incarner pleinement dans les systèmes éducatifs francophones étudiés.

Il devient donc urgent d'identifier les leviers de transformation qui permettraient de réduire cet écart, afin de faire de l'éducation physique un véritable outil de promotion de la santé, de justice sociale et d'émancipation. C'est l'objet de la partie suivante.

## 4 Leviers de transformation vers une éducation physique de qualité promotrice de bien-être

### 4.1 Reconfigurer les *curricula* en intégrant le bien-être comme finalité explicite

Dans les quatre contextes étudiés, les textes officiels font de plus en plus référence à des objectifs de bien-être, de développement personnel ou de santé globale (OMS, 2018 ; Unesco, 2015). Toutefois, la place réelle de ces finalités dans les *curricula* varie fortement.

En France, si les textes soulignent le développement de la personne, les compétences visées restent, encore de nos jours, souvent techniques et sportives (Nakas et Dugas, 2016). En Belgique francophone, le référentiel du tronc commun valorise l'autonomie et la coopération, mais les marges de manœuvre des enseignants sont limitées par des

[7] https://\url{www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/}.

dispositifs d'évaluation très structurants (Florence *et al.*, 1998). En Suisse romande, la liberté pédagogique cantonale permet l'adaptation locale des objectifs, mais introduit aussi des inégalités selon les territoires (Durisch Gauthier, 2020). Le Québec, en revanche, apparaît comme le système le plus avancé sur le plan curriculaire, intégrant pleinement la santé et le bien-être dans le domaine « éducation physique et à la santé » (Turcotte *et al.*, 2023b).

Un levier commun à ces contextes consiste à renforcer la lisibilité, la cohérence et l'opérationnalisation des finalités éducatives relatives au bien-être dans les programmes, en lien avec la littératie physique (Whitehead, 2010), la justice sociale, et la santé mentale. Cela suppose également d'articuler davantage les *curricula* d'éducation physique avec les politiques éducatives globales, par exemple sur l'inclusion ou la promotion de la santé en milieu scolaire.

Pour ce faire, il conviendrait d'inscrire le bien-être comme finalité transversale et mesurable du *curriculum*, à l'image de ce que propose Hascher (2008), en définissant des indicateurs de qualité de vie scolaire pour le bien-être des étudiants. Cela implique une véritable évolution des logiques de prescription, aujourd'hui dominées par une approche sportive, techniciste, normative et compétitive dans ces différents systèmes francophones.

### 4.2 Évoluer vers des pratiques pédagogiques différenciées et inclusives

Les recherches montrent que les élèves perçoivent l'EP de manière ambivalente : espace d'émancipation pour certains, de souffrance ou de mise en échec pour d'autres (Therme, 1996 ; Nakas, 2022). Pour faire de l'EP un véritable levier de bien-être, il est essentiel de transformer les pratiques pédagogiques.

Dans les quatre systèmes, on observe une tension entre une logique sportive performative et des injonctions éducatives plus inclusives. En France, cette tension est particulièrement marquée par le poids des examens (baccalauréat), qui normalisent les attentes (Combaz et Hoibian, 2009b ; Attali et Saint-Martin, 2015). En Belgique, les enseignants se disent souvent en manque de ressources concrètes pour répondre à la diversité des élèves (Baie, 2008 ; Lorcerie, 2022). En Suisse, les pratiques coopératives et centrées sur l'élève sont encouragées, mais leur diffusion est inégale (Durisch Gauthier, 2020). Le Québec, grâce à sa tradition de formation professionnelle orientée vers la santé, favorise davantage la mise en œuvre de stratégies pédagogiques centrées sur le bien-être (Beaudoin et Rousseau, 2024).

Un levier puissant consiste à soutenir la généralisation de pratiques pédagogiques qui valorisent l'engagement subjectif des élèves, leurs progrès, leurs préférences motrices, et leur capacité à agir sur leur santé. Cela passe par des approches centrées sur la coopération, la négociation, la réflexivité et la reconnaissance (Bailey *et al.*, 2009 ; Connac, 2020), mais aussi par des « outils concrets » (Nakas, 2022), tels que les grilles d'observation partagées, les entretiens d'explicitation, les auto-évaluations guidées et les approches métacognitives.

### 4.3 Réformer les logiques d'évaluation pour encourager le sentiment de compétence

L'évaluation reste un point critique dans l'ensemble des systèmes francophones. En France, elle repose encore largement sur des référentiels chiffrés, liés à la performance (Nakas et Dugas, 2016 ; Melchior et Zanna, 2022). Du fait de leurs disparités territoriales en communauté, il coexiste en Belgique et en Suisse des pratiques évaluatives très variables selon les écoles, parfois innovantes, parfois normatives (Durisch Gautier, 2020 ; Maroy, 2006). Au Québec, l'évaluation des compétences est plus cohérente avec les visées de bien-être, mais sa mise en œuvre reste perfectible (Dupuis *et al.*, 2025).

L'un des leviers majeurs consiste à développer une évaluation formative et valorisante, qui permette à chaque élève de se situer, de progresser, et de se sentir reconnu (Mougenot, 2016). Cela implique de former les enseignants à des pratiques d'évaluation régulatrices, soutenantes et explicites (Bailey *et al.*, 2009), en se détachant des standards sportifs pour intégrer des dimensions comme la coopération, la régulation émotionnelle, ou encore le plaisir d'apprendre.

### 4.4 Investir dans la formation initiale et continue des enseignants

Le changement ne peut advenir sans un renouvellement profond de la formation professionnelle. Or, plusieurs enquêtes internationales montrent que la formation des enseignants d'EP, bien que de plus en plus universitaire, reste souvent ancrée dans une culture sportive compétitive (Erbani, 1983 ; González-Calvo *et al.*, 2025 ; Kirk, 2009 ; Marsault, 2009 ; Mierzejewski, 2016), peu outillée pour penser la diversité des élèves, le bien-être ou l'inclusivité (Dugas *et al.*, 2024).

En France, les masters des métiers de l'enseignement (MEEF) en éducation physique évoluent lentement vers une prise en compte des dimensions psycho-sociales et éducatives (Dugas *et al.*, 2024), alors qu'elles participent au développement des compétences socio-émotionnelles (Boizumault et Necker, 2019) et « psychosociales » (OMS, 1993). En Belgique, les Hautes Écoles initient des démarches réflexives, mais peinent à intégrer la complexité des terrains. En Suisse, les HEP développent une approche professionnelle intégrée, centrée sur la réflexivité. Le Québec, avec ses cursus en éducation physique et à la santé, reste le plus avancé en matière de formation à la promotion du bien-être.

Un levier décisif réside donc dans la professionnalisation réflexive : outiller les enseignants à comprendre les enjeux sociaux et subjectifs du bien-être, à analyser leurs pratiques, à ajuster leurs postures et à se positionner comme éducateurs de la santé au sens large (Dudley *et al.*, 2022 ; OMS, 2018).

Les dispositifs de formation continue doivent aussi permettre un travail réflexif sur les pratiques, nourri par la recherche, le partage d'expérience et l'analyse des dilemmes professionnels (Carlier et al., 2000 ; Clerx, 2014).

### 4.5 Créer des écosystèmes éducatifs propices à l'épanouissement corporel

Enfin, il importe d'inscrire les actions de transformation dans une logique écosystémique : une EPQ ne se décrète pas dans la salle de sport, elle se construit à l'échelle de

l'établissement, du projet éducatif, du territoire avec des acteurs de la communauté éducative concernés.

Dans les quatre pays examinés, de nombreuses initiatives locales existent : partenariats avec des associations sportives inclusives, projets interdisciplinaires sur le bien-être, programmes de « pleine conscience » (Necker et Boizumault, 2020) ou encore des démarches éco-citoyennes. Ces expériences doivent être soutenues, évaluées et capitalisées.

Un levier de transformation durable est donc la reconnaissance institutionnelle de l'EP comme espace d'éducation globale, au même titre que les autres disciplines. Cela suppose de renforcer les liens entre l'EP et les autres acteurs de la communauté scolaire : psychologues, infirmiers, assistants sociaux, parents, animateurs. Cette approche intégrative est particulièrement bien développée au Québec (*via* les CLSC[8] et les services complémentaires), mais plus marginale ailleurs.

## 5 Conclusion

Depuis que l'éducation physique est devenue une activité scolaire obligatoire, ses objectifs ont évolué en fonction des attentes de la société. À l'aube du nouveau millénaire, ceci a résulté en un passage progressif de l'éducation physique sportive à une éducation physique davantage centrée sur la promotion d'un style de vie actif (Travaillot et Morales, 2008).

Cet essai a mis en lumière les écarts persistants entre les intentions affichées d'une éducation physique de qualité et les réalités curriculaires, pédagogiques, évaluatives et professionnelles observées dans les quatre contextes éducatifs étudiés. En prenant appui sur les contextes de la France, de la Belgique francophone, de la Suisse romande et du Québec, nous avons identifié des leviers de transformation susceptibles de favoriser une éducation physique plus inclusive, plus équitable, et plus promotrice de bien-être pour l'ensemble des élèves, et par « résonance » pour l'ensemble des enseignants.

Cette analyse repose toutefois sur l'étude de quatre contextes éducatifs francophones et ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des réalités de la francophonie éducative, qui comprend de nombreux territoires aux configurations institutionnelles et culturelles très diverses. Les résultats présentés doivent donc être interprétés comme une analyse de comparaison de contextes, permettant d'identifier certaines tendances et tensions dans la mise en œuvre d'une EPQ, sans viser, répétons-nous, une généralisation à l'ensemble de l'espace francophone.

À l'heure où les enjeux de santé mentale, de cohésion sociale et de durabilité écologique s'entrecroisent, il semble nécessaire de penser une EP à la croisée des finalités éducatives, sociales et environnementales. Loin d'être un simple vecteur d'activité motrice, l'EP peut contribuer, si elle est (re)pensée, à la formation d'élèves capables d'habiter leur corps et le monde avec attention, soin et responsabilité. Dans cette perspective, les travaux de Léa Gottsmann et Hugedet (2024) invitent à articuler éducation corporelle, justice sociale et écologie, en pensant l'EP comme un espace d'apprentissage du

[8] Centre local de services communautaires

« vivre ensemble en durabilité ». En intégrant les enjeux du développement durable à la réflexion sur le bien-être, l'EP pourrait devenir un lieu stratégique de recomposition du rapport au corps, aux autres et à l'environnement. Réinscrire l'EP dans une éthique de la durabilité humaine et environnementale constitue sans doute l'un des chantiers majeurs des années à venir. Cette ouverture appelle une recherche-action interdisciplinaire, ancrée dans les territoires, capable de relier les pratiques pédagogiques aux transformations sociales à venir.

Ainsi projetée, l'EP scolaire s'inscrirait dans une véritable « pédagogie de la mobilisation » (Lavie et Gagnaire, 2014), propice à un véritable processus d'*inclusivité scolaire et sociale* (Dugas, 2022, 2023) « post période inclusion »[9], c'est-à-dire dans le cadre d'une éducation partagée et partageante de tous les acteurs (dont les élèves), moins *descendante* (ce n'est pas que l'école seule qui doit s'ajuster et s'adapter) ni trop *ascendante* (ce n'est pas aux élèves seuls, voire aux familles, de s'adapter et de réaliser les efforts pour ce faire). L'homéostasie éducationnelle demande un délicat et subtil équilibre, une homogénéité de sens, pour la participation pleine et entière des acteurs ; au final, une éducation physique n'est pas *ipso facto* de qualité, elle le devient. Elle se concrétise au prix de l'émancipation, du changement, de la transformation et d'une véritable écoute des acteurs concernés par le mieux-être individuel et collectif.

## 6 Références bibliographiques

Arnaud, P. (1992). *Les savoirs du corps*. Presses universitaires de Lyon.
https://doi.org/10.4000/books.pul.17074

Attali, M. et Saint-Martin, J. (2015). *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Armand Colin.
https://doi.org/10.3917/arco.attal.2015.01

Baie, F. (2008). Le malaise des enseignants dans le secondaire : Un iceberg provoqué par des tensions humaines. *Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC),* 18, 1-50.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. et BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport : an academic review. *Research papers in education*, *24*(1), 1-27.
https://doi.org./10.1080/02671520701809817

Beaudoin, C. et Rousseau, N. (2024). « Le bien-être à l'école : une perspective québécoise. » Dans N. Rousseau, D. Voyer et G. Espinosa (dir.). *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école* (pp.39-60). Presses de l'Université du Québéc.
https://doi.org/10.1515/9782760560147-007

Bezeau D., Musard M. et Deriaz D. (2021). Analyse didactique des *curriculums* officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS*, 49. [En ligne] : https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931

Biddle, S. J. H. et Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents : a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185

Boizumault, M. et Necker, S. (2019). Analyse de l'expérience d'ateliers de relaxation pour les professeurs des écoles en formation initiale : Agir sur les compétences émotionnelles pour contribuer à une meilleure gestion de sa santé. *Recherche et formation*, (92), 121-133.
https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5786

[9] À l'heure actuelle, les pratiques enseignantes sont davantage orientées de façon implicite sur l'intégration que sur l'inclusion. Une nouvelle ère, celle de l'inclusivité en milieu scolaire, succèderait alors à cette période inclusive inachevée, ou plutôt affichée mais pas suffisamment concrétisée dans les faits (Lansade, 2017 ; Dugas, 2025, etc.). En éducation physique, des initiatives se rapprochent pourtant du processus d'inclusivité (Dugas, Buannec, Séguillon, 2023 ; Verret et *al.*, 2023).

Bonni, J. et Cloes, M. (2021). *Une éducation physique tournée vers l'activité physique, le bien-être et la santé en Fédération Wallonie-Bruxelles.* Actes de la 11è Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs. [En ligne] : https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=296

Carlier, Gh., Renard, J.-P. et Paquay, L. (Eds). (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité.* De Boeck Université.

Clerx, M. (2014). *La formation continue en EPS : « Faire apprendre et transférer » : Analyses croisées du DVD « Les dieux du stage » par des experts.* EUE.

Cloes, M. (2005). L'enseignement de l'éducation physique en Communauté française de Belgique. *Revue de la Fédération des Educateurs et Educatrices Physiques Enseignants du Québec*, 17 (2), 16-18.

Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique.* Presses universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.comba.1992.01

Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés*, 20 (2), 129-150. https://doi.org/10.3917/tgs.020.0129

Combaz, G. et Hoibian, O. (2009a). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Éducation et sociétés*, 23 (1), 189-206. https://doi.org/10.3917/es.023.0189

Combaz, G. et Hoibian, O. (2009b). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales-1980-2006. *Revue Sciences sociales et sport*, 2 (1), 93-124. https://doi.org/10.3917/rsss.002.0093

Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend.* Paris : ESF Sciences Humaines.

Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2012.01.0213.

Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J. et Barnett, L. (2022). What drives quality physical education ? A systematic review and meta-analysis of learning and development effects from physical education-based interventions. *Frontiers in Psychology*, 13, 799330. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330

Dugas, É. (2022). Débat : Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité. *The Conversation.* https://theconversation.com/debat-pourquoi-passer-de-linclusion-a-linclusivite-175373

Dugas, É. (2023). Vers une nouvelle ère : le passage de l'inclusion à l'inclusivité sociale et scolaire. Dans J. F. Bruneaud, Y. Montoya et Z. Ben Chaâbane (dir.). *Le bien-être au prisme des violences scolaires. Espaces, corps, valeurs* (pp. 175-200). Presses universitaires de Bordeaux. https://doi.org/10.46608/santencontextes3.9791030008296.10

Dugas, É. (2025). De l'inclusion à l'inclusivité. L'exemple de la construction du schéma directeur du handicap à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives,* 102, 27-43.

Dugas, É., Buannec, L., Séguillon, D. (2023). « Adapter l'intervention en éducation physique afin de répondre aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap ». Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.). *L'enseignement en éducation physique en contexte scolaire* (pp. 353-378). JFD Éditions.

Dugas, É., Ferréol, G., et Normand, R. (2024). *Bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils renforcer le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?* CNESCO-CNAM. [En ligne] : https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/03/Cnesco-CCI-bien-etre_Rapport-de-cadrage.pdf

Dupuis, S., Caron, P., Sirois, A., Bisson, J., Beaulieu, C. et Beaucher, C. (2025). En matière d'évaluation des compétences, la formation professionnelle au Québec est-elle « compétente » ? *Revue hybride de l'éducation*, 9 (2), 1-19.

Durali, S. et Dietsch, G. (2022). *Une histoire politique de l'EPS : du XIXè siècle à nos jours.* De Boeck supérieur. https://shs.cairn.info/une-histoire-politique-de-l-eps-9782807345560?lang=fr

Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation*, 8, 12-42. https://doi.org/10.7202/1070031ar

Erbani, E. (1983). Influence de l'expérience sportive de compétition sur la pratique pédagogique des étudiants en EPS. *Motricité humaine*, 1, 3-11.

Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. De Boeck Supérieur.

Froissart, T., Paintendre, A. et Saint-Martin, J. (2021). *L'EPS du XXe siècle ou les enjeux d'une éducation physique et sportive de qualité (1981-2021)*. Épure, Éditions et presses universitaires de Reims. https://doi.org/10.34929/jzah-5252

Gandrieau, J., Derigny, T., Schnitzler, C. et Potdevin, F. (2020). Envisager la littératie physique pour éduquer à une vie active. *Revue EP&S*, 388, 15-17.

Garel, J. P. (2003). Quelles ruptures pour quelles pratiques inclusives en éducation physique et sportive ? *Situations de handicap et systèmes éducatifs. Analyses comparatives.* [En ligne] : https://insei.hal.science/hal-01947575

Geyse, J. (2010). L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008). *Tréma*, 32, 69-92. https://doi.org/10.4000/trema.1153

Goirand, P. (1999). Regard rétrospectif sur la gestation des programmes. *Revue contre-pied*, 5.

González-Calvo, G., Philpot, R., García-Monge, A., et Bores-García, D. (2025). The atypical physical educator : Bordieuan insights into teacher's body narratives and values construction in pedagogical practice. *Sport, Education and Society*, 1-14. https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2500614

Gottsmann, L. et Hugedet, W. (2024). Vers un nouveau modèle sportif durable ? *STAPS*, 145 (2), 153-163. https://doi.org/10.3917/sta.pr1.0080

Guimard, P., Bacro, F. et Florin, A. (2014). Évaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. *L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie*, 87-112. https://doi.org/10.4000/books.pur.61253

Hardman, K. (2008). Physical education in schools : a global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.

Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84-96. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.01.002

Hascher, T. (2012). Well-being and learning in school. *Encyclopedia of the science of learning*, 3453-3456. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832

Haye, G. (2011). *Le Plaisir*. Éditions EP&S.

Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203874622

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352

Lansade, G. (2017). La « vision des inclus ». Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. *Vie sociale et traitements*, 3(135), 16-23. https://doi.org/10.3917/vst.135.0016

Lavie, F., et Gagnaire, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation.* Éditions AE-EPS.

Lorcerie, F. (2022). Éducation et diversité : les fondamentaux de l'action (dir.). Presses universitaires de Rennes.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. https://doi.org/10.4000/rfp.273

Marsault, C. (2009). *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*. PUF.

Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod.

Masson, J. et Fenouillet, F. (2019). Étude des déterminants motivationnels du bien-être scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 26-46.
https://doi.org/10.7202/1069639ar

Maulini, O. (2021). La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution. Paris : Cnesco-Cnam.

Melchior, J.-P. et Zanna, O. (2022). *L'évaluation, pour quoi faire ?* Éric Jamet, éditeur.

Mierzejewski, S. (2016). Vous avez dit « profs de gym » ? *Sociétés contemporaines*, 101 (1), 63-89.
https://doi.org/10.3917/soco.101.0063

Morales Y., Thémines, A. et Travaillot, Y. (2024). L'Éducation à la santé et au bien-être en Éducation Physique et Sportive en France des années soixante à nos jours. Débats et controverses sur le corps « entrainé ». *Recherches & éducations*, 27. [En ligne] :
https://doi.org/10.4000/recherchseducations.15325

Mougenot, L. (2016). *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Presses universitaires de Rennes.

Musard, M., Deriaz, D. et Bezeau, D. (2021). *Étude comparée des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec.* Actes de la 11è Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs. [En ligne] :
https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=315

Nakas, R. et Dugas, E. (2016). Performance, compétition, exploit… Des stratégies enseignantes à interroger en EPS. *Dossier EPS*, 83, 98-100.

Nakas, R. (2018). « La construction scolaire d'inégalités entre les élèves. L'exemple des regroupements dans les apprentissages en éducation physique et sportive en France et en Belgique francophone. » Dans É. Dugas (dir.). *Les violences scolaires d'aujourd'hui en question. Regards croisés et altérités* (pp. 147-162). L'Harmattan.

Nakas, R. (2021a). Facteurs de stress perçu par les élèves et les enseignants en éducation physique et sportive. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 7 (2), 155-174.
https://doi.org/10.17184/eac.4669

Nakas, R. (2021b). Constitution des groupes en éducation physique et sportive : les filles et les garçons au prisme de la cohésion opératoire et fonctionnelle. *Carrefours de l'éducation*, 52 (2), 171-187.
https://doi.org/10.3917/cdle.052.0162

Nakas, R. (2022). « Concevoir des dispositifs d'évaluation pour faire progresser les élèves ». Dans L. Mougenot (Dir.), *L'évaluation en EPS* (pp. 107-120). Revue EPS, collection pour l'action.

Nakas, R. (2023). « Situations motrices et vulnérabilité relationnelle. Expérimentation avec des élèves porteurs de troubles cognitifs. » Dans J.-F. Bruneaud, Y. Montoya et Z. Ben Chaâbane (dir.). *Le bien-être au prisme des violences scolaires. Espaces, corps, valeurs* (pp. 83-100). Presses universitaires de Bordeaux.
https://doi.org/10.46608/santencontextes3.9791030008296.5

Nakas, R., Dugas, É. et Meziani, Y. (2024). Une approche sociologique des émotions en éducation physique et sportive. Illustration avec des collégiens et des collégiennes de 3e sur le stress ressenti. *Movement Sport Sciences/Science et Motricité.* [En ligne] :
https://doi.org/10.1051/sm/2024026

Necker, S. et Boizumault, M. (2020). Pratiques corporelles de bien-être en milieu scolaire : les enjeux sous-jacents à une tentative de définition. *STAPS*, 127 (1), 79-87.
https://doi.org/10.3917/sta.127.0079

Oger, M., Martin-Krumm, C. et Tarquinio, C. (2021). Épuisement scolaire et qualité de vie, chimère ou réalité ? *Psychologie Française*, 66 (4), 393-411.
https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.11.001

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2018). *Cadre d'action mondial pour l'activité physique 2018–2030 : des vies actives pour un monde en bonne santé.* Genève : OMS.
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186-fre.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Unesco. (2015). *L'éducation physique de qualité : directives à l'intention des décideurs.*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231339

Perrenoud, P. (1993). *Curriculum* : le formel, le réel, le caché. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76.

Poggi, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, 53-69.

Poirel, E. (2017). Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale optimale. *Santé mentale au Québec*, 42, 147-164.
https://doi.org/10.7202/1040248ar

Unesco. (2015). *Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232772

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès Éditions.

Therme, P. (1996). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. FeniXX.

Travaillot, Y. et Morales, Y. (2008). L'Éducation Physique et Sportive face à la culture de son temps : la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 42 (1), 31-42.
https://doi.org/10.3406/spira.2008.1205

Turcotte, S., Desbiens, J. F., Borges, C., Grenier, J. et Pasco, D. (2023a). *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire*. JFD Éditions.

Turcotte, S., Gadais, T., Dubuc, M.-M., Potdevin, F. et Cloes, M. (2023b). L'éducation physique au cœur des apprentissages scolaires favorisant l'adoption d'un mode de vie sain et physiquement actif. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.). *L'enseignement en éducation physique en contexte scolaire* (pp. 507-534). JFD Éditions.

Verret, C., Bergeron, G., Massé, L., Grenier, J. (2023). « Différencier l'enseignement de l'éducation physique pour répondre aux besoins de tous les élèves ». Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.). *L'enseignement en éducation physique en contexte scolaire* (pp. 315-351). JFD Éditions.

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154 (1), 111-124.
https://doi.org/10.4000/rfp.146

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy : Throughout the lifecourse*. Routledge.
https://doi.org/10.4324/9780203881903