

Les pauses actives : quel effet sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves du cycle 2 ?

Quand le mouvement nourrit la confiance

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Leo Chopard
Sous la direction de : Peter Hexel
La Chaux-de-Fonds, avril 2026

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant contribué à la bonne réalisation de ce travail.

Je remercie chaleureusement Émilie Fleury, enseignante, pour avoir accepté de mettre en place des pauses actives dans sa classe. Je remercie également ses élèves pour leur participation, leur engagement et la richesse des données recueillies lors des entretiens.

Mes remerciements s'adressent également à Peter Hexel, pour avoir suivi ce travail tout au long de l'année et pour m'avoir guidé afin qu'il aboutisse au meilleur résultat possible.

Je remercie Damaris Chopard pour sa relecture attentive ainsi que pour ses remarques pertinentes, qui ont contribué à améliorer la qualité de ce mémoire.

Enfin, je remercie la Médiathèque de La Chaux-de-Fonds pour le prêt d'ouvrages et de documents ayant soutenu mes recherches.

Résumé

Cette recherche vise à évaluer l'effet de pauses actives régulières sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves du cycle 2. Elle vise également à analyser les perceptions des enseignants quant à leur mise en place et leur faisabilité en classe.

Les résultats quantitatifs ne mettent pas en évidence d'amélioration significative de l'auto-efficacité. Toutefois, ces résultats sont nuancés par les données qualitatives issues d'entretiens, qui révèlent plusieurs effets positifs des pauses actives sur les élèves, en lien avec différentes sources de l'auto-efficacité.

Les analyses soulignent notamment le rôle de l'expérience vécue (réussir une activité), de l'expérience vicariante (observer les pairs réussir) et de la persuasion verbale (encouragements). Par ailleurs, l'enseignante impliquée dans l'expérimentation met en avant des effets bénéfiques sur le climat de classe et l'engagement des élèves.

Ainsi, les pauses actives apparaissent comme un levier pédagogique pertinent, dont les effets gagneraient à être étudiés sur une durée plus longue et à l'aide d'outils de mesure plus précis.

Cinq mots-clés

Pauses actives, auto-efficacité, apprentissage, sentiment d'efficacité personnelle, cycle 2

Liste des figures

FIGURE 1 : MOYENNE DES SCORES PAR QUESTION	21
FIGURE 2 : COMPARAISON DES RÉSULTATS DES DEUX QUESTIONNAIRES	21

Liste des tableaux

TABLEAU 1: RÉCAPITULATIF DES QUATRE SOURCES D'APPRENTISSAGE SUR LESQUELLES SE CONSTRUIT LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ	8
TABLEAU 2 : LISTE DES DIFFÉRENTES PAUSES ACTIVES	13
TABLEAU 3 : QUESTIONS RELATIVES AUX QUESTIONNAIRES	14
TABLEAU 4: BARÈME D'ATTRIBUTION DES POINTS SELON LES RÉPONSES DES ÉLÈVES	17
TABLEAU 5 : PROCÉDURE D'ANALYSE DES ENTRETIENS	18
TABLEAU 6 : PLANIFICATION DE LA MÉTHODOLOGIE	19
TABLEAU 7 : LISTE DES QUESTIONS D'ENTRETIEN	20
TABLEAU 8 : PERCEPTIONS DES ÉLÈVES CONCERNANT LA PERSUASION VERBALE	24
TABLEAU 9 : PERCEPTIONS DES ÉLÈVES CONCERNANT L'EXPÉRIENCE VÉCUE	25
TABLEAU 10 : PERCEPTIONS DES ÉLÈVES CONCERNANT L'EXPÉRIENCE VICARIANTE	27
TABLEAU 11 : EFFETS PERÇUS DES PAUSES ACTIVES SELON L'ENSEIGNANTE	33
TABLEAU 12 : APPORTS PERSONNELS ET PERSPECTIVES	36

Liste des annexes

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN DES ÉLÈVES	41
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN DE L'ENSEIGNANTE	42
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE 1	43
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE 2	45
ANNEXE 5 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION À L'ÉTUDE	47

REMERCIEMENTS	I
RÉSUMÉ	II
LISTE DES FIGURES	III
LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES ANNEXES	III
1. INTRODUCTION	1
1.1. MISE EN CONTEXTE DU SUJET ET MOTIVATION	1
1.2. PRÉSENTATION DU SUJET	1
1.3. PLANIFICATION DU MÉMOIRE	2
2. PROBLÉMATIQUE	3
2.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET ET DU PROBLÈME DE RECHERCHE	3
2.1.1. RAISON D'ÊTRE DE L'ÉTUDE	3
2.1.2. PRÉSENTATION DU PROBLÈME	3
2.1.3. INTÉRÊT DE L'OBJET DE RECHERCHE	5
2.2. ÉTAT DES CONNAISSANCES THÉORIQUES	5
2.2.1. L'ACTIVITÉ PHYSIQUE CHEZ L'ENFANT	5
2.2.2. LES PAUSES ACTIVES	6
2.2.3. L'AUTO-EFFICACITÉ	6
2.2.4. AUGMENTER LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ GRÂCE AUX PAUSES ACTIVES	9
2.3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHÈSES) DE RECHERCHE	9
2.3.1. IDENTIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	9
2.3.2. OBJECTIFS (OU HYPOTHÈSES) DE RECHERCHE	10
3. MÉTHODOLOGIE	10
3.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	10
3.1.1. LA NATURE DE MA RECHERCHE	11
3.1.2. L'APPROCHE	11
3.1.3. LE CHOIX DES PAUSES ACTIVES	12
3.2. NATURE DU CORPUS	13
3.2.1. LES QUESTIONNAIRES	13
3.2.2. LES ENTRETIENS	14
3.2.3. LA PROCÉDURE	15
3.2.4. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	16
3.3. MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	16
3.3.1. LA RETRANSCRIPTION DES QUESTIONNAIRES	16
3.3.2. LA RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	17

4. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	19
4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	19
4.1.1. LE PREMIER QUESTIONNAIRE	19
4.1.2. LE DEUXIÈME QUESTIONNAIRE	21
4.1.3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES QUESTIONNAIRES	22
4.2. LES ENTRETIENS	22
4.2.1. LA PERSUASION VERBALE	22
4.2.2. L'EXPÉRIENCE VÉCUE	24
4.2.3. L'EXPÉRIENCE VICARIANTE	25
4.3. LES RAISONS DE L'EFFICACITÉ DES PAUSES ACTIVES SUR LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES	27
4.4. DESCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE	29
4.4.1. EFFET SUR LES ÉLÈVES	30
4.4.2. EFFET SUR L'ENSEIGNANTE	30
4.4.3. INTERPRÉTATION DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANTE	31
5. CONCLUSION	34
5.1. MISE EN PERSPECTIVE GÉNÉRALE	34
5.1.1. RÉSULTATS QUANTITATIFS : DES EFFETS NON SIGNIFICATIFS	34
5.1.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	34
5.1.3. APPORTS DES DONNÉES QUALITATIVES	34
5.1.4. ANALYSE DES MÉCANISMES DE L'AUTO-EFFICACITÉ	34
5.2. PERCEPTION DE L'ENSEIGNANTE ET FAISABILITÉ	35
5.3. FINALITÉS DE LA RECHERCHE	35
5.3.1. APPORTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS	35
5.3.2. PERSPECTIVES ET PISTES DE RECHERCHE	36
5.4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	37
6. ANNEXES	40
ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN DES ÉLÈVES	41
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN DE L'ENSEIGNANTE	42
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE 1	43
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE 2	45
ANNEXE 5 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION À L'ÉTUDE	47

1. Introduction

1.1. Mise en contexte du sujet et motivation

Dans le contexte éducatif actuel, le bien-être et le développement intellectuel, physique et affectif des élèves dans un cadre scolaire favorable occupent une place centrale dans les préoccupations des enseignants et des institutions. Le rôle de l'école ne se limite plus uniquement à la transmission des savoirs ; il s'inscrit également dans une perspective de développement global de l'élève, englobant la dimension émotionnelle, sociale et physique.

Les recherches actuelles montrent que les élèves bougent de moins en moins et tendent à adopter des comportements de plus en plus sédentaires (WHO, 2020). Pourtant, le mouvement constitue un besoin fondamental et devrait occuper une place essentielle dans la vie scolaire. Cette tendance à la sédentarité, renforcée par le développement des technologies et les modes de vie contemporains, a des répercussions non seulement sur la santé physique des élèves, mais également sur leurs capacités cognitives. Dans ce contexte, intégrer davantage de mouvement à l'école, notamment à travers des dispositifs tels que les pauses actives, apparaît comme un levier pertinent pour favoriser le bien-être et l'engagement des élèves.

Par ailleurs, le mouvement joue un rôle important dans la construction du sentiment de confiance des élèves. La réussite scolaire ne dépend plus uniquement des capacités objectives, mais également de la perception que les élèves ont de leurs propres compétences. Le sentiment d'auto-efficacité, défini comme la croyance qu'un individu entretient quant à sa capacité à accomplir une tâche, influence directement son engagement, sa persévérance et, plus largement, sa réussite scolaire (Bandura, 1997).

C'est dans cette articulation entre mouvement et sentiment d'efficacité personnelle que s'inscrit le présent travail. Au cours de ma pratique en tant que futur enseignant, à travers différents stages et remplacements, j'ai pu observer que de nombreux élèves rencontrent des difficultés à maintenir leur concentration lorsqu'ils sont contraints à une immobilité prolongée. Cette contrainte peut avoir des répercussions significatives sur leurs apprentissages ainsi que sur leur rapport à l'école.

Le dispositif étudié dans ce mémoire, à savoir les pauses actives, vise précisément à rompre avec cette immobilité en proposant des situations dans lesquelles les élèves sont physiquement engagés. Il s'agit dès lors d'examiner dans quelle mesure ces moments de mouvement peuvent constituer un levier favorable au développement du sentiment d'efficacité personnelle.

1.2. Présentation du sujet

Ce mémoire vise à étudier l'impact des pauses actives sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Il cherche également à comprendre les mécanismes susceptibles d'influencer ce sentiment. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure l'instauration de pauses actives quotidiennes peut avoir un effet sur la perception que les élèves ont de leur propre capacité à réussir, autrement dit sur leur confiance en eux.

Les bénéfices de l'activité physique sur l'individu ne font aujourd'hui plus débat. Toutefois, son intégration dans les pratiques de classe demeure encore incertaine et inégalement mise en œuvre. Les pauses actives ont déjà fait l'objet de nombreuses recherches, mettant en évidence leurs effets positifs sur différents aspects du développement de l'élève.

Néanmoins, leur lien spécifique avec le sentiment d'auto-efficacité reste encore peu exploré, ce qui en fait un objet d'étude particulièrement pertinent.

Par ailleurs, ce travail vise également à interroger la faisabilité de la mise en place de pauses actives en contexte scolaire. Il s'agit de déterminer si leur intégration dans le quotidien de la classe relève d'un idéal difficilement atteignable ou, au contraire, d'une pratique simple et accessible. Dans cette optique, une attention particulière sera portée au point de vue des enseignants, afin d'analyser les avantages et les limites perçus de ce dispositif pédagogique.

1.3. Planification du mémoire

Pour étudier cette problématique, le présent mémoire s'articule en plusieurs parties.

Dans un premier temps, la problématique vise à établir un état des connaissances relatif aux pauses actives, au mouvement ainsi qu'au sentiment d'efficacité personnelle. L'enjeu principal consiste à mettre ces différents concepts en relation, afin de mieux comprendre leurs interactions et de dégager des pistes de réflexion conduisant à la formulation d'hypothèses de recherche.

Dans un second temps, la méthodologie adoptée est présentée. Cette partie a pour objectif de décrire la nature de la recherche menée, en précisant les choix méthodologiques effectués ainsi que les outils mobilisés pour la collecte des données. Elle permet également d'explicitier le déroulement de l'étude et les dispositifs mis en place afin de répondre de manière rigoureuse aux questions de recherche.

La troisième partie est consacrée à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Les données recueillies à l'aide des différents instruments sont examinées pour en dégager du sens et proposer une lecture cohérente, dans le but de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents liés au développement du sentiment d'auto-efficacité.

Enfin, le mémoire se conclut par une mise en perspective des résultats obtenus. Cette dernière partie permet de revenir sur les apports du travail, d'en souligner les limites et de proposer des pistes de prolongement. Ainsi, cette recherche vise à contribuer à une réflexion plus large sur la place du mouvement à l'école et sur le développement du sentiment de compétence des élèves, à travers le dispositif des pauses actives.

2. Problématique

Dans un contexte scolaire où l'immobilité domine, la question du mouvement prend une importance particulière. Cette recherche interroge l'impact des pauses actives sur le sentiment d'auto-efficacité, un facteur essentiel de la réussite des élèves.

2.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

2.1.1. Raison d'être de l'étude

Dans le contexte scolaire actuel, les élèves sont de plus en plus incités, voire contraints, à rester immobiles lors de la réalisation de tâches d'apprentissage (Karin Manz & Kevin van Loon, 2025). Le mouvement est fréquemment perçu par les enseignants comme un signe de distraction ou de manque de discipline, ce qui les conduit à imposer une posture statique aux élèves durant les différentes activités. Cette conception s'avère pourtant paradoxale : le mouvement ne constitue pas nécessairement un obstacle à la concentration, mais représente plutôt un besoin fondamental qu'il conviendrait d'intégrer dans les situations d'apprentissage.

La pratique de l'activité physique est obligatoire dans les écoles suisses. Selon le Plan d'Études Romand (2023), « Des activités physiques régulières organisées dans des situations variées contribuent favorablement au développement de l'élève et à l'acquisition de connaissances permettant une pratique sportive autonome et responsable ». Le mouvement est envisagé comme un levier aux multiples bénéfices. Il agit non seulement sur le développement global de l'élève, mais aussi sur des compétences transversales telles que la communication, la collaboration, la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et l'engagement dans une démarche réflexive.

La CDIP (2005) s'exprime sur l'importance d'une vision élargie de l'activité. Elle exprime clairement que « Le mouvement à l'école veut également dire activités et mouvements dans le quotidien scolaire, dans la cour de récréation, durant l'enseignement des différentes branches et dans le sport facultatif » (p. 5).

Cette déclaration s'accorde avec les attentes du PER quant à l'activité physique à l'école. Elle met en avant la nécessité de mouvement en dehors des leçons d'EPS, autant dans les autres branches scolaires que dans la cour de récréation ou lors des pauses. Cependant, le mouvement en dehors de la salle de gym n'est que très peu utilisé dans la majorité des classes.

En tant que futur enseignant, il est donc de mon devoir d'adopter une attitude responsable vis-à-vis de l'activité physique en proposant des situations dans lesquelles les élèves peuvent être en mouvement. Les pauses actives semblent être une piste convenable afin d'amener les élèves à se mouvoir.

2.1.2. Présentation du problème

Nous vivons aujourd'hui dans une société qui laisse de moins en moins de place au mouvement et à la pratique de l'activité physique. Selon l'OMS (2019), « Les premières tendances mondiales concernant le manque d'activité physique chez les adolescents ont été

publiées et montrent qu'il est urgent d'agir pour renforcer les niveaux d'activité physique chez les filles et les garçons âgés de onze à dix-sept ans ». Aujourd'hui, 81 % des adolescents ne bougent pas assez, un phénomène largement lié au développement des transports et à l'utilisation croissante des écrans. Cette sédentarité pose de nombreux problèmes : elle peut entraîner des risques pour la santé, mais aussi avoir des conséquences au niveau cognitif, émotionnel et comportemental. Or, ces dimensions sont essentielles pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves. La majorité des adolescents ne suivent pas la recommandation d'activité physique quotidienne, qui est d'une heure. Le problème énoncé par l'OMS est clair : la santé des jeunes est menacée. Pour pallier ce problème, les institutions sont appelées à mettre des choses en place à un niveau national et municipal afin d'amener les jeunes adolescents à s'investir davantage dans les activités physiques et sportives.

Dans les écoles, la plupart des formes de travail utilisées par les enseignants restent héritées d'une pédagogie traditionnelle : l'enseignant transmet le savoir, et les élèves écoutent en position assise, sans véritable possibilité de se mouvoir. Pourtant, cette vision est désormais dépassée et ne répond plus aux besoins des élèves d'aujourd'hui. Par ailleurs, même pendant les pauses, certains élèves ne se lèvent plus de leur chaise. L'intégration du numérique en classe encourage parfois les enseignants à proposer des jeux sur ordinateur pour occuper les élèves durant ces moments. Cette démarche, bien qu'utile sur certains plans, renforce encore la sédentarité et nuit à la santé ainsi qu'au bien-être des élèves, sur les plans cognitif, social et physique.

Les recherches récentes sur la santé des enfants sont unanimes : les élèves ne bougent plus assez. Selon Vernat (2025), les enfants bougent moins qu'il y a dix ans. Or, l'activité physique est étroitement liée aux capacités intellectuelles et aux performances scolaires. Dans un environnement où la réussite scolaire constitue un objectif majeur, il apparaît donc nécessaire d'intégrer davantage de mouvement à l'école afin de favoriser l'apprentissage.

En outre, on observe aujourd'hui une baisse conséquente de la confiance des élèves en leurs propres compétences. Or, les performances scolaires ne dépendent pas seulement des capacités intellectuelles réelles, mais aussi de la perception qu'un élève a de ses propres compétences. Comme le souligne Galand (2016), la confiance en sa capacité à agir efficacement joue un rôle crucial dans l'engagement et la performance.

Dans cette perspective, Champion et Barreira (2000) rappellent que la pratique d'une activité physique a de nombreux bienfaits, à la fois physiques et cognitifs. Elle favorise, entre autres, une meilleure concentration, une augmentation du niveau d'attention, une amélioration de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité, ce qui peut mener à de meilleures performances scolaires.

Ainsi, ce travail se propose d'examiner l'impact des pauses actives et de l'intégration du mouvement dans les classes du cycle 2. L'objectif est d'évaluer leur effet sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves, un facteur reconnu comme déterminant pour l'amélioration de leurs performances scolaires. Au-delà de répondre à un besoin physiologique, ces pauses sont une opportunité pédagogique : elles permettent d'insuffler une dynamique de classe différente. Intégrer le mouvement ne signifie pas rompre avec les pratiques existantes, mais plutôt les enrichir pour répondre aux besoins variés des élèves. Il s'agira donc d'explorer

comment les enseignants peuvent créer un environnement favorable à la réussite tout en restant cohérents avec les objectifs du PER.

2.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Au cours des deux dernières années de formation à la HEP-BEJUNE, j'ai appris à observer les élèves lors de mes stages, en portant une attention particulière à leurs réactions face aux situations d'apprentissage. J'ai constaté, à travers les différentes activités que j'ai menées, que les élèves avaient souvent de la difficulté à rester concentrés sur une tâche bien précise pendant un laps de temps plus ou moins long.

Lors de ma propre scolarité, j'éprouvais de grandes difficultés à rester assis à mon bureau pendant 45 minutes sans bouger. Cette contrainte a eu un impact sur mon estime de moi-même et mon efficacité en classe. J'avais le sentiment de ne pas être comme les autres, de ne pas correspondre aux attentes de l'école, qui exigeait de rester immobile. Pourtant, j'étais passionné par le mouvement et les activités physiques et sportives. Certaines fois, j'aurais juste eu besoin d'une petite pause pour bouger afin de rentrer à nouveau dans la tâche à réaliser. Cette expérience personnelle ainsi que mes observations en stage, m'ont amené à m'interroger sur le lien entre le mouvement, les pauses actives et l'auto-efficacité. Aujourd'hui, je souhaite explorer cette piste : les pauses actives peuvent-elles être une plus-value pour certains élèves qui, comme moi à l'époque, peinent à rester statiques ? Y'aurait-il des activités à exercer pour l'élève, avant de se mettre au travail, pour garantir une concentration plus efficace ?

2.2. État des connaissances théoriques

2.2.1. L'activité physique chez l'enfant

Selon l'OMS (2019), le terme « activité physique » désigne l'ensemble des activités impliquant un mouvement, comme la marche, le sport, mais aussi les loisirs actifs et les jeux. L'activité physique, bien que souvent négligée ces dernières années chez les jeunes élèves, demeure au cœur de la santé et du bien-être des individus. Selon Poirel (2017), la pratique régulière d'une activité physique procure de nombreux bienfaits à l'enfant. Elle aurait un impact particulier sur la santé mentale, étroitement liée à la notion de bien-être. L'auteur affirme que « la santé mentale optimale, qui se rapproche de la notion de bien-être, fait référence aux ressources psychologiques, sociales et environnementales qui permettent à l'individu et aux collectivités de mener une vie "satisfaisante" » (p. 149).

Francotte (1999) souligne que le mouvement participe au développement de nombreuses fonctions mentales essentielles, telles que l'intelligence ou le langage. C'est grâce à lui que nous pouvons élaborer nos idées et communiquer. Bien que l'activité physique soit souvent associée aux bienfaits pour la santé corporelle, ses retombées vont bien au-delà. Éduquer par le mouvement ne contribue pas seulement au développement physique de l'enfant, mais également à son développement global et à l'évolution de son comportement.

Selon le Service National de la Jeunesse (2018), le mouvement est considéré comme un besoin fondamental. Il constitue un outil que l'enfant mobilise, de manière plus ou moins intense, pour découvrir le monde qui l'entoure. De même, la pyramide de Maslow (1943)

soutient l'idée que l'être humain possède différents types de besoins, hiérarchisés selon un ordre précis. Les besoins physiologiques constituent la base de cette hiérarchie, car ils doivent être satisfaits en priorité. C'est dans cette catégorie que Stults-Kolehmainen (2023) classe le mouvement. Pour lui, bouger représente un besoin primaire, aussi essentiel que manger, boire ou dormir. Le mouvement contribuerait en outre à de meilleures performances scolaires : une heure d'activité physique quotidienne favoriserait la concentration. Il renforcerait également les compétences sociales, telles que la capacité à interagir avec autrui et à trouver sa place au sein d'un groupe.

2.2.2. Les pauses actives

La situation actuelle concernant la santé des enfants est complexe. En tant que futurs enseignants, nous devons trouver une manière d'agir afin d'intégrer au maximum l'activité physique en classe sans que cela perturbe les apprentissages des élèves. Un bon moyen de pallier le manque d'activité des élèves sont les pauses actives. Ces situations, allant de 30 secondes jusqu'à 10 minutes, sont intégrées à des moments clés, choisis au préalable par l'enseignant. Par exemple, elles pourraient se produire entre deux périodes, ou entre deux exercices, ou encore avant que l'enseignant procède à la donnée de consigne (Martin, 2016). Elles consistent à recentrer les élèves sur les apprentissages par des exercices relaxants et/ou stimulants, en s'aidant de matériel, ou pas. Pour un enseignement harmonieux, il est nécessaire d'alterner entre des temps de repos et de mouvement (L'école bouge, 2025). C'est pourquoi « L'école bouge » propose divers exercices à réaliser sous la forme de pauses stimulantes ou relaxantes ainsi que des apprentissages en mouvement. Il faudrait alors appliquer un certain type de pause en fonction d'une situation bien précise. Par exemple, si les élèves sont restés en position assise pendant un long laps de temps, ce qui entraîne une baisse de la concentration, des pauses stimulantes leur permettraient de s'engager pleinement dans la tâche. Par ailleurs, si les élèves sont agités, ce qui arrive le plus souvent au retour des récréations, des pauses relaxantes leur permettraient de se calmer.

Les pauses actives ont de nombreux bienfaits sur les élèves. Tout d'abord, ces situations permettraient d'augmenter l'attention des élèves au sein de la classe. Elles favorisent les différentes composantes nécessaires à une bonne réalisation des tâches scolaires, comme l'amélioration de la concentration, de la mémoire de travail, de la créativité. Elles réduisent la fatigue mentale et sont préventives sur le stress des enfants. D'un point de vue physique, si les pauses actives intègrent le mouvement, elles permettent de limiter les effets néfastes de la sédentarité sur les élèves (Brain Ball, 2025).

La raison pour laquelle les pauses actives sont autant efficaces sur les élèves est que le mouvement permet d'activer le cortex préfrontal, zone responsable des fonctions exécutives, ainsi que le cervelet, responsable de la coordination entre les mouvements (Guy-Evans, 2025). Bouger lors d'une pause active renforce alors les connexions neuronales, permettant une meilleure concentration et un meilleur engagement dans la tâche.

2.2.3. L'auto-efficacité

Selon Bandura (1997), « l'auto-efficacité concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence ». Autrement

dit, il s'agit de la croyance qu'une personne entretient quant à sa capacité à réussir. Ce sentiment d'efficacité personnelle se construit à partir de quatre sources d'apprentissage : les expériences vécues, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état émotionnel.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons particulièrement aux expériences vécues, considérées comme la première source de développement du sentiment d'auto-efficacité. En effet, à travers ses réussites et ses échecs, l'individu façonne ce sentiment. Plus une personne accumule des réussites, plus son sentiment d'efficacité personnelle tend à s'élever. Toutefois, la relation n'est pas mécanique : un succès obtenu sans effort n'a pas de réel impact.

Concernant l'expérience vicariante, elle désigne le fait d'observer un partenaire ou un élève modèle, de compétence égale, réussir une tâche ou une action, qui amènera par la suite le sujet à se sentir capable d'en faire autant. Cependant, si les pairs rencontrent des difficultés, cela pourrait avoir un impact négatif sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves. Gaudreau (2013) qualifie l'expérience vicariante comme étant « un apprentissage socio constructif par observation ». À l'école, plus les enseignants favorisent les moments d'échange entre les élèves, plus grands sont les bénéfices de l'expérience vicariante.

Une autre source d'auto-efficacité, bien que généralement considérée comme ayant un impact limité, est la persuasion verbale. Lorsqu'une personne est encouragée à croire en sa capacité à accomplir une tâche, elle tend à fournir davantage d'efforts et à évaluer son sentiment d'efficacité personnelle de manière plus positive. À l'école, le rôle de l'enseignant est donc central : il lui revient de convaincre ses élèves qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour réussir. Toutefois, pour que cette persuasion soit réellement efficace, elle doit provenir d'une personne perçue comme crédible par l'élève, sans quoi elle risque de rester sans effet.

Il semblerait également que l'état physiologique d'un élève constitue une source d'auto-efficacité. Lors de la réalisation d'une tâche, des signes physiques, tels que des mains moites ou une gorge sèche, peuvent être interprétés par l'élève comme des indicateurs d'échec ou de vulnérabilité. Un élève trop stressé peut perdre le contrôle et voir son sentiment d'efficacité personnelle diminuer (Bandura, 2004). Ces observations suggèrent des pistes pour l'enseignement : il est essentiel de prendre en compte la dimension socio-affective des élèves et de limiter autant que possible toute source de stress.

De plus, la capacité de l'élève à réfléchir sur son fonctionnement ainsi que la croyance en son auto-efficacité influencent sa propre motivation et son envie de se mettre au travail (Vianin, 2007). Il existe donc un lien très fort entre la croyance d'un élève concernant sa réussite et sa réussite scolaire. L'élève qui pense avoir les capacités pour atteindre ses objectifs a plus de chance de les atteindre qu'un élève qui ne croit pas en les siennes.

Par conséquent, l'élève qui a « appris » que quels que soient ses efforts, l'échec l'attend, est bien moins efficace lors de la réalisation d'une tâche. Selon Carré (2004), la notion d'efficacité personnelle est en lien avec le concept d'agentivité, qui consiste à prendre conscience que nous sommes acteurs de notre propre vie, afin de s'autoréguler (p.23).

L'importance du sentiment d'auto-efficacité est considérable. Plus il est élevé, plus l'individu s'engage dans les tâches sans craindre l'échec. Ces personnes ont également tendance à se fixer des objectifs plus ambitieux que celles dont l'auto-efficacité est faible. À l'inverse, un faible

sentiment d'efficacité génère angoisse et appréhension face aux défis, limitant ainsi les capacités de l'individu. Par ailleurs, la perception d'efficacité influence non seulement la motivation, mais aussi la cognition. Carré (2004) souligne que ce concept intervient dans de nombreux domaines, dont le sport et l'activité physique. Il note également que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle dans l'orientation professionnelle : les élèves dotés d'un fort sentiment de compétence envisagent un éventail de possibilités plus large que les autres.

Il convient de distinguer le sentiment d'efficacité personnelle de l'estime de soi. Bien que proches, ces notions ne recouvrent pas la même réalité. L'estime de soi est affectée uniquement lorsque la réussite ou l'échec concerne une activité à forte valeur personnelle. En revanche, si l'élève échoue dans une tâche qui n'a pas de valeur à ses yeux, c'est son sentiment d'efficacité qui sera touché, et non son estime de soi. De plus, « Le sentiment d'efficacité personnelle a des répercussions sur les buts fixés ainsi que sur la performance, tandis que l'estime de soi n'a d'effet ni sur les buts personnels, ni sur la performance » (Mone, Baker et Jeffries, 1995, cité par Gaudreau, 2013).

Selon Gaudreau (2013), il est donc essentiel de prendre en compte l'influence du sentiment d'efficacité dans la réussite scolaire des élèves, ainsi que dans leur motivation à apprendre et à persévérer.

Le sentiment d'auto-efficacité se trouve également affecté, dans la mesure où les élèves ne peuvent pas se sentir compétents dans un cadre qui ne répond pas à leurs besoins spécifiques. Comme le souligne Bandura (2004), « les enfants évaluent leur motivation à partir des conditions dans lesquelles ils réussissent » (p. 98). Il est donc essentiel de permettre aux élèves qui éprouvent le besoin de bouger de se sentir efficaces dans leurs apprentissages, en leur proposant notamment des activités motivantes engendrant la réussite.

Les différentes composantes de l'auto-efficacité, en l'occurrence l'expérience vicariante, l'expérience vécue et la persuasion verbale seront utilisées lors de la méthodologie, pour comprendre en quoi les pauses actives amélioreraient-elles l'auto-efficacité des élèves.

Tableau 1: Récapitulatif des quatre sources d'apprentissage sur lesquelles se construit le sentiment d'auto-efficacité

<i>L'expérience vicariante</i>	<i>L'expérience vécue</i>	<i>La persuasion verbale</i>	<i>L'état physiologique émotionnel</i>
Observation d'un pair ou d'un élève modèle réussissant une tâche, ce qui renforce chez l'observateur le sentiment d'être capable d'y parvenir également.	Plus une personne vit de réussites, plus son sentiment d'efficacité personnelle se renforce.	Lorsqu'une personne reçoit des encouragements quant à sa capacité à réussir, elle a tendance à percevoir plus positivement son propre sentiment d'efficacité.	Lors de l'exécution d'une tâche, des réactions physiques comme les mains moites peuvent être perçues par l'élève comme des signes de faiblesse ou de possible échec.

2.2.4. Augmenter le sentiment d'auto-efficacité grâce aux pauses actives

Plusieurs études se sont intéressées à l'efficacité des pauses actives sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. L'étude menée par Papadopoulos et al. (2022) s'est penchée sur les pauses actives intégrées en classe. Selon ces auteurs, ces situations amélioreraient le bien-être des élèves et les inciteraient davantage à pratiquer une activité physique. Les résultats ont mis en évidence de nombreux bénéfices : une amélioration de l'auto-efficacité des élèves ainsi qu'une augmentation du plaisir à pratiquer une activité sportive. Cette étude suggère que si les élèves prennent du plaisir à rester actifs grâce aux pauses actives, celles-ci pourraient constituer une solution au problème de sédentarité dans les écoles.

Une deuxième étude, menée par Mok et al. (2020), proposait de courtes vidéos intégrant de l'activité physique durant les leçons. L'objectif de recherche consistait à déterminer si l'introduction de ce type de vidéos pouvait modifier la perception des élèves concernant l'activité physique. Les résultats sont éloquentes : l'impact le plus significatif concernait l'auto-efficacité des élèves. Cette intervention a permis d'améliorer leurs connaissances sur l'activité physique, leur intérêt à rester actifs et le plaisir ressenti en bougeant.

Une troisième étude portant sur les pauses actives et l'auto-efficacité mérite également d'être mentionnée. Conduite par Latino (2003), elle visait à évaluer l'efficacité des pauses actives sur les performances motrices des élèves et sur leur auto-efficacité, en associant l'activité physique à un plan alimentaire. Des tests de performances motrices et d'auto-efficacité ont été réalisés avant et après l'intervention. Les résultats ont montré une amélioration de l'auto-efficacité et des performances scolaires, ainsi qu'une diminution significative de l'IMC et de l'anxiété des élèves. Latino (2003) conclut, à travers cette étude, que l'activité physique et plus particulièrement les pauses actives contribuent à améliorer le bien-être des élèves.

Après avoir défini toutes les notions nécessaires à la réalisation de mon travail, il s'agit désormais de les mettre en lien. Nous avons vu que le sentiment d'auto-efficacité se construit principalement à partir des expériences vécues. Grâce à l'intégration de pauses actives quotidiennes et répétées au sein d'une classe, les élèves auraient l'occasion de vivre des situations de réussite, renforçant ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle. De plus, des pauses motivantes et stimulantes seraient en accord avec les propos de Gaudreau (2013), qui affirme que « le fait d'éprouver du plaisir au cours d'une activité [...] permet le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé tout en augmentant la motivation à répéter la même expérience ». En d'autres termes, le plaisir ressenti par les élèves dans l'accomplissement d'une tâche favorise leur sentiment d'auto-efficacité.

2.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

2.3.1. Identification de la question de recherche

Les différentes études menées sur le sujet sont pertinentes, mais n'avaient rarement comme objectif principal la volonté de mesurer l'impact des pauses actives sur l'auto-efficacité des élèves. Les principales études mentionnées ci-dessus avaient comme but préalable,

l'évaluation de l'efficacité des pauses actives sur le bien-être physique des élèves. Dans ma recherche et ma réflexion personnelle, le bien-être physique joue un rôle, mais il est secondaire. Je veux axer mon travail spécifiquement sur le rôle que les pauses actives ont sur le sentiment d'efficacité des élèves.

Les éléments évoqués concernent principalement les élèves, mais ils ne sont pas les seuls acteurs de la classe. Il apparaît donc pertinent de s'intéresser également au point de vue des enseignants, afin d'évaluer la faisabilité des pauses actives au quotidien, à la lumière de leur expérience de terrain et des réalités de la classe.

J'en viens donc à la formulation de deux questions de recherche :

1. En quoi l'intégration des pauses actives améliore-t-elle l'auto-efficacité des élèves du cycle 2 ?
2. Comment les enseignants perçoivent-ils l'intégration des pauses actives dans leurs pratiques pédagogiques ?

2.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

Sur la base du cadre théorique présenté, je formule l'hypothèse suivante : l'intégration régulière de pauses actives favoriserait le développement du sentiment d'auto-efficacité des élèves, en renforçant leur confiance dans leur capacité à accomplir les tâches scolaires. Cependant, je suis curieux de voir cela en pratique, et s'il n'y a pas une limite à la théorie étudiée dans ce travail. C'est également pour cela que j'ai envie de connaître l'avis des enseignants. À mon avis, les enseignants reconnaissent l'efficacité de cette pratique, mais restent sceptiques quant à la mise en place de pauses actives quotidiennes dans une classe.

Mes objectifs sont les suivants :

- Évaluer l'effet des pauses actives sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves du cycle 2.
- Analyser les perceptions et discours des enseignants concernant la mise en place de pauses actives et leur faisabilité pratique.

3. Méthodologie

Ce chapitre sera consacré à la description et à la justification des choix méthodologiques réalisés. J'y présenterai en détail les orientations et les caractéristiques de ma recherche, ainsi que les moyens mis en œuvre. J'expliquerai également la manière dont je procéderai lors de la phase d'expérimentation.

3.1. Fondements méthodologiques

La littérature abordée précédemment m'a permis d'acquérir des connaissances solides sur les concepts essentiels liés à mon travail. Compte tenu du grand nombre d'études menées sur les pauses actives, leur efficacité n'est plus à démontrer. Cependant, je souhaite inscrire ma recherche dans une démarche compréhensive : il ne s'agit pas de savoir si les pauses actives sont efficaces, mais de comprendre pourquoi elles le sont. À travers cette démarche méthodologique, mon objectif est de saisir en quoi ces pauses actives favorisent l'efficacité personnelle des élèves du cycle 2.

J'ai choisi de mener cette recherche dans une classe de 7-8^e. L'objectif est d'instaurer un certain nombre de pauses actives au sein de cette classe, puis d'observer leurs effets sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

3.1.1. La nature de ma recherche

Ma recherche s'inscrit dans une approche mixte, combinant des dimensions quantitatives et qualitatives.

D'une part, elle est quantitative, car je compte utiliser des questionnaires permettant de recueillir des données chiffrées, notamment le degré d'auto-efficacité perçu par les élèves. Ces données me permettront de quantifier et de comparer les résultats obtenus.

D'autre part, elle comprend une démarche qualitative à travers des entretiens menés avec certains élèves, afin de mieux comprendre les résultats et les mécanismes sous-jacents. Cette combinaison me semble la plus pertinente : le questionnaire offre une vision globale et mesurable de l'auto-efficacité, tandis que les entretiens apportent une compréhension en profondeur des phénomènes observés.

Cette approche mixte est de type séquentiel explicatif, ce qui veut dire que les données quantitatives obtenues par questionnaire orientent la sélection des élèves pour les entretiens qualitatifs. Ma recherche s'inscrit ainsi pleinement dans une démarche compréhensive. Mon objectif est plutôt de comprendre les facteurs qui contribuent à l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

3.1.2. L'approche

Étant donné que ma recherche repose sur une volonté de comprendre plutôt que de vérifier des hypothèses, l'approche adoptée est inductive. Les entretiens et les questionnaires visent à faire émerger des éléments de compréhension, sans chercher à confirmer une théorie ou une hypothèse préétablie.

J'ai également cherché à préciser l'enjeu de ma recherche. Celui-ci présente à la fois une dimension pragmatique et une dimension ontogénique. Il s'agit, d'une part, de développer une meilleure compréhension du phénomène des pauses actives, et d'autre part, de faire évoluer ma pratique enseignante en identifiant les mécanismes qui rendent ces pauses efficaces. Cette recherche me permet de développer mon identité d'enseignant, mais permet également aux élèves de se connaître de mieux en mieux, à construire leur propre confiance en eux.

Il existe toutefois un enjeu pragmatique : il s'agit non seulement de comprendre, mais aussi d'améliorer les pratiques éducatives, en analysant ce qui rend les pauses actives bénéfiques pour le sentiment d'efficacité personnelle, un élément clé de la réussite scolaire.

Cette recherche ne vise donc pas à établir des lois générales, comme l'effectuerait une recherche nomothétique. Elle combine un objectif heuristique, visant la compréhension, et un

objectif pratique, orienté vers l'enrichissement des pratiques pédagogiques, en tenant compte des contraintes et des réalités du contexte de classe.

3.1.3. Le choix des pauses actives

Avant d'entrer dans la phase d'expérimentation, j'ai dû réfléchir au choix des pauses actives que je souhaitais intégrer. Ces pauses doivent être minutieusement sélectionnées et analysées de manière à cibler, dans l'idéal, les quatre sources de construction du sentiment d'efficacité personnelle, à savoir :

- L'expérience vécue,
- L'expérience vicariante,
- La persuasion verbale,
- L'état physiologique et émotionnel.

Cependant, les ressources disponibles ne permettent pas de travailler de manière précise sur l'ensemble de ces quatre sources. De plus, je ne connais pas en profondeur le passé de tous les élèves, ce qui signifie que je n'ai pas accès à l'ensemble de leurs prérequis. Je ne peux donc pas être certain que les pauses actives choisies soient en lien avec les expériences vécues de chacun.

Pour pallier cette difficulté, je me suis appuyé sur le Plan d'Études Romand (2023), en analysant les différents apprentissages que les élèves ont acquis jusqu'à la 7^e. J'ai ainsi considéré que, puisque ces apprentissages ont été travaillés, ils constituent des expériences vécues communes sur lesquelles il est possible de s'appuyer.

En revanche, j'ai décidé de laisser de côté la dimension physiologique et émotionnelle, car il est difficile de la cibler spécifiquement à travers une pause active. De plus, il est difficile de quantifier les émotions d'un individu. Bandura (2019) décrit que la dimension émotionnelle a un impact moindre sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Pour ce travail, j'ai choisi de ne pas créer moi-même les pauses actives à proposer à la classe. Selon les recommandations de P. Hexel, je me suis appuyé sur les ressources variées et riches proposées par L'école bouge (2025).

Avant de procéder à la sélection, j'ai établi plusieurs critères permettant de garantir que les pauses choisies contribuent réellement au sentiment d'efficacité personnelle :

- Aucune forme de compétitivité ne doit apparaître (aucun gagnant ni perdant) ;
- Chaque pause doit prendre en compte au moins un critère de construction du sentiment d'efficacité personnelle ;
- Chaque pause doit être simple à comprendre et stimulante pour les élèves ;
- Chaque pause doit se conclure par une réussite pour chaque élève.

Une fois ces critères définis, j'ai sélectionné différentes pauses actives dans le catalogue proposé. J'ai créé un tableau regroupant les différentes pauses actives à travailler en classe, en mentionnant quel critère de construction du sentiment d'efficacité personnelle est travaillé.

Tableau 2 : Liste des différentes pauses actives

Pause active	Caractéristique travaillée
3 en 1	Persuasion verbale & expérience vécue
Attrape la balle	Expérience vicariante & Persuasion verbale
Balayage	Expérience vicariante
Balle coincée	Expérience vicariante
Ballet aérien	Expérience vicariante & expérience vécue
Boîte à mouvement	Expérience vicariante
Caprices météo	Expérience vicariante
Cercles d'escrime	Persuasion verbale
Chef de bande	Expérience vicariante
Attrape la balle si tu peux	Expérience vécue
Courses d'obstacle	Expérience vicariante
Des ballons en cadence	Expérience vicariante & vécue
Dribble	Persuasion verbale & Expérience vicariante
Duo d'applaudissements	Expérience vicariante & Persuasion verbale
Frappe et attrape	Persuasion verbale & expérience vécue

3.2. Nature du corpus

3.2.1. Les questionnaires

Afin de répondre aux questionnements que je me suis fixés, j'ai sélectionné une méthode de collecte de données cohérente avec mes objectifs de recherche. Pour mesurer l'auto-efficacité des élèves, je dois récolter des données concernant leur sentiment d'efficacité personnelle avant et après l'instauration des pauses actives dans la classe. Pour évaluer l'intensité de ce sentiment avant les interventions, les élèves reçoivent un questionnaire portant sur leur perception de leur propre auto-efficacité (annexe 3).

Un questionnaire est un formulaire standardisé distribué à un échantillon de personnes. Les questions proposées seront soit fermées (cases à cocher ou échelle d'un à cinq), soit ouvertes, permettant à l'élève de s'exprimer librement.

Ce premier questionnaire sert à établir un bilan initial de la classe, qui est ensuite comparé à un deuxième questionnaire (annexe 4), administré après les interventions. En disposant de deux questionnaires à deux moments différents de l'expérimentation, il est possible de mesurer la progression, la régression ou la stagnation du sentiment d'efficacité personnelle, en comparant les réponses d'un même élève entre les deux passations.

Le premier questionnaire est divisé en deux parties :

- Une première partie visant à obtenir une vue d'ensemble du sentiment d'efficacité personnelle de l'élève ;
- Une seconde partie comportant des questions ciblées sur les quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle : l'expérience vécue, l'expérience vicariante.

Tableau 3 : Questions relatives aux questionnaires

Questions relatives aux questionnaires	
Questions générales	Questions ciblées
<i>Dans quelle mesure te sens-tu capable de comprendre une tâche scolaire en classe ?</i>	<i>Quand tu vois un camarade réussir, dans quelle mesure te dis-tu que toi aussi tu peux y arriver ?</i>
<i>Dans quelle mesure te sens-tu capable de réaliser les tâches scolaires ?</i>	<i>Quand quelqu'un t'encourage, dans quelle mesure te sens-tu plus capable d'y arriver ?</i>
<i>Quand tu fais face à une difficulté, dans quelle mesure te sens-tu capable de la surmonter ?</i>	<i>Dans quelle mesure penses-tu que les pauses actives que tu as faites ces dernières semaines t'ont-elles aidé à avoir plus confiance en tes capacités ?</i>
<i>Dans quelle mesure crois-tu que tu puisses atteindre les objectifs fixés en classe ?</i>	<i>Peux-tu expliquer ce que tu ressens après une pause active, avant de reprendre une activité scolaire ?</i>

Certaines pauses actives reposant sur l'expérience vécue des élèves, je me suis renseigné auprès de l'enseignante titulaire concernant leur bagage préalable. Les élèves ayant déjà travaillé les jeux de balle, j'ai privilégié des activités avec ballon, en m'appuyant sur des références connues.

3.2.2. Les entretiens

Par la suite, je prévois de choisir quatre élèves, dont au moins un chez qui les pauses actives auront eu un effet notable, et un autre chez qui elles auront eu peu d'effet. Je déterminerai si les pauses actives ont eu un effet en comparant les réponses obtenues aux différents questionnaires, en accordant une attention particulière à la dernière question, spécifiquement conçue à cet effet.

Le choix des élèves est effectué de manière rigoureuse afin de mettre en évidence des profils contrastés et d'analyser plus finement l'effet des pauses actives sur les élèves, en tenant compte du fait que celles-ci peuvent se révéler efficaces pour certains, mais moins pour d'autres. Cette approche permet ainsi de nuancer les résultats et d'éviter une généralisation excessive.

Une fois les élèves sélectionnés pour les entretiens, je soumettrai ce choix à l'enseignante titulaire. Étant donné qu'elle aura également observé la classe sur une période de cinq semaines, son regard permettra de confirmer la pertinence de cette sélection ou, le cas échéant, de l'ajuster. Cette collaboration contribue à renforcer la validité de la démarche et la cohérence de l'analyse.

Ces entretiens ont pour but de comprendre plus précisément en quoi les pauses actives ont ou non un impact sur les élèves, à travers des questions ouvertes favorisant une expression libre. Ils sont planifiés après la passation du deuxième questionnaire et conduits par moi-même.

Je n'ai pas souhaité réaliser un troisième questionnaire, car je considère qu'un élève du cycle 2 risquerait de se lasser de ce type d'activité, et de répondre de manière expéditive. À l'inverse, un entretien individuel valorise la parole de l'élève, l'encourage à s'exprimer plus librement et permet de recueillir des données plus riches.

Les entretiens menés seront de type semi-directif. Les questionnaires, plus fermés, permettront de recueillir des données quantitatives, tandis que les entretiens, eux, favoriseront une compréhension qualitative du phénomène. Les questions seront plus ou moins ouvertes, afin de laisser les élèves s'exprimer spontanément et de recueillir un maximum d'informations.

Pour garantir un échange libre mais structuré, j'établis un guide d'entretien (annexe 1), listant les questions et les thèmes à aborder. Néanmoins, les échanges doivent rester spontanés, et je m'autoriserai à poser des questions supplémentaires selon les réponses des élèves.

Dans un second temps, je réaliserai un entretien avec l'enseignante responsable de la mise en place des pauses actives dans la classe. Cet échange me permettra de recueillir son point de vue sur le déroulement de l'expérimentation et sur la manière dont les élèves ont vécu ces moments. Il est possible que l'enseignante ait observé des changements significatifs chez les élèves entre le début et la fin de l'expérience, même si ces derniers ne les perçoivent pas eux-mêmes.

Je préparerai un guide d'entretien (annexe 2) afin d'orienter mes questions et de garantir la cohérence des informations recueillies. Cet entretien me fournira un retour qualitatif précieux sur l'impact des pauses actives, puisque l'enseignante, en observant quotidiennement ses élèves, est la mieux placée pour identifier d'éventuelles évolutions dans leur comportement ou leur sentiment d'efficacité personnelle.

3.2.3. La procédure

Dans les études citées dans la problématique, les effets des pauses actives étaient souvent mesurés sur plusieurs mois. N'ayant pas autant de temps, j'ai choisi le laps de temps maximum entre la distribution du premier et du deuxième questionnaire, c'est-à-dire cinq semaines. Je tiens à souligner que la durée de l'expérimentation ne permet pas d'évaluer des effets durables, mais vise plutôt à observer des tendances ou des perceptions immédiates. Pour être plus précis, une expérimentation sur plusieurs mois aurait été plus adaptée afin de voir un réel changement.

J'ai également dû obtenir l'accord des parents pour réaliser ce type d'expérimentation en classe, en l'occurrence pour les entretiens avec les élèves. Ceci nécessite donc la signature d'un formulaire de consentement (annexe 5).

Enfin, j'ai demandé à l'enseignante de la classe de réaliser ses observations uniquement à partir du moment où les questionnaires ont été distribués. J'ai insisté sur le fait que toute

observation ou représentation antérieure ne devait en aucun cas influencer son feedback, afin d'éviter tout biais dans les résultats.

3.2.4. Description de l'échantillon

Pour cette expérimentation, j'ai choisi un échantillon d'élèves citadins. Selon mon expérience acquise lors de mes stages, mes remplacements et de ma propre scolarité, les élèves vivant à la campagne sont généralement plus actifs physiquement que les élèves citadins. De plus, les élèves issus de milieux ruraux sont en meilleure condition physique, par conséquent, sont plus actifs que les élèves issus de milieux urbains (Drenowatz et al., 2020).

Ainsi, réaliser cette recherche dans une classe villageoise aurait probablement eu moins d'effet, car ces élèves bougent déjà davantage au quotidien. C'est pourquoi j'ai estimé que ce type d'étude était plus pertinent en milieu urbain.

J'ai également cherché une classe comportant une répartition équilibrée entre filles et garçons, afin d'observer si le sexe pouvait influencer, de manière éventuelle, le sentiment d'efficacité personnelle. Bien que le dispositif mis en place ne permette pas de le vérifier précisément, la comparaison reste intéressante à considérer.

Mon choix s'est donc porté sur une classe de 7^e, correspondant à des élèves de fin de cycle 2. J'ai fait ce choix en partant du principe que plus les élèves sont capables d'analyse, plus les entretiens permettront de comprendre finement les effets des pauses actives sur leur auto-efficacité. J'ai choisi cette classe, car elle présente un profil plutôt sédentaire : les élèves sont généralement peu actifs et adoptent une attitude assez passive en classe. J'ai donc formulé l'hypothèse que l'introduction de pauses actives pourrait avoir des effets particulièrement bénéfiques, tant sur le plan physique que sur celui des apprentissages.

Cette classe constitue ainsi un échantillon pertinent pour ma recherche. Elle est composée de 20 élèves, avec une répartition de filles et de garçons à peu près égale. Son niveau d'activité global offre une large marge de progression.

Enfin, j'ai veillé à ce que l'enseignante titulaire de la classe enseigne au moins à 50 %, afin de garantir une mise en œuvre régulière et cohérente des pauses actives tout au long de l'expérimentation. J'ai demandé à l'enseignante de réaliser au minimum deux pauses actives par jour, à intégrer à des moments clés (avant une donnée de consigne, lorsque les élèves ne sont plus concentrés, après un long moment de travail).

3.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Cette partie du travail vise à décrire les différents moyens utilisés afin d'analyser les différentes données récoltées sur le terrain.

3.3.1. La retranscription des questionnaires

Les questionnaires seront traités à l'aide d'une analyse descriptive simple. Après que les élèves auront répondu au premier questionnaire, j'analyserai les résultats de chaque élève et les retranscrirai dans un document séparé. Cette retranscription facilitera la comparaison entre les deux questionnaires. Les réponses seront converties en points selon le barème présenté ci-dessous. Je comparerai ensuite les deux totaux obtenus afin de déterminer si une différence notable ou minime apparaît entre les deux passations.

Tableau 4: Barème d'attribution des points selon les réponses des élèves

Barème d'attribution des points selon les réponses des élèves	
Pas capable	1pt
Pas très capable	2pt
Capable	3pt
Très capable	4pt

Parmi toutes les réponses, mon choix portera sur :

- Deux élèves dont les réponses entre le premier et le deuxième questionnaire diffèrent fortement ;
- Deux élèves dont les réponses présentent peu de différences.

Toutes les réponses des élèves sont importantes. L'analyse des différences entre les deux questionnaires permettra de mesurer l'impact des pauses actives sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Chaque question comporte quatre items. Les réponses seront analysées de manière à considérer que plus l'écart entre les réponses à un même item, entre le premier et le deuxième questionnaire, est important, plus le sentiment d'auto-efficacité de l'élève aura évolué positivement.

3.3.2. La retranscription des entretiens

Les questionnaires fourniront une évaluation quantitative de l'efficacité du dispositif. Cependant, dans une approche inductive visant à comprendre le phénomène, les entretiens permettront de saisir pourquoi et comment le dispositif produit un effet ou non.

Une fois les résultats obtenus, je les analyserai en suivant une procédure spécifique en cinq étapes décrites dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Procédure d'analyse des entretiens

Procédure d'analyse des entretiens	
1. Retranscription des entretiens	J'effectuerai une retranscription sociologique, telle que décrite par Claude (2018). Cette méthode consiste à transcrire exactement l'intégralité de l'entretien, incluant les hésitations, les silences et les expressions non verbales.
2. Immersion dans les données	Je relirai attentivement toutes les retranscriptions afin de me familiariser avec le contenu et d'en dégager le discours général de chaque élève.
3. Étiquetage et codage des données	Je repérerai les passages clés et les annoterai avec des mots-clés pertinents (par exemple : sentiment de compétence, motivation, effet des pauses actives).
4. Regroupement thématique	Les extraits similaires seront regroupés par thèmes, permettant d'obtenir une vision plus claire et structurée des résultats.
5. Sélection d'extraits significatifs	Certains passages seront retenus pour illustrer et justifier mes analyses dans la communication des résultats.

L'analyse se déroulera en deux temps :

- Une analyse thématique, pour avoir une vue générale et globale des entretiens ;
- Une analyse de contenu, plus approfondie, permettant de faire ressortir les éléments importants, d'établir des liens entre les différents entretiens et de regrouper les informations en catégories pertinentes.

Enfin, une analyse a posteriori sera réalisée avec l'enseignante, afin de recueillir son ressenti global, sa perception des pauses actives et son avis sur leur importance dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Tableau 6 : Planification de la méthodologie

Planification de la méthodologie		
PHASE 1 : Novembre	PHASE 2 – Décembre	Phase 3 – Décembre à mars
10.11 Distribution du formulaire de consentement	16.12 Distribution du deuxième questionnaire	19.12 – 2.03 Analyse et interprétation des résultats
13.11 Distribution du premier questionnaire	16.12 – 17.12 Analyse des questionnaires, choix des élèves pour l'entretien	
	19.12 Entretiens avec les élèves choisis et l'enseignante	

4. Présentation et interprétation des résultats

Cette partie du travail est consacrée à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats recueillis.

Dans un premier temps, les résultats issus des questionnaires seront présentés à l'aide de tableaux et de graphiques récapitulatifs afin d'en faciliter la lecture et la compréhension. Dans un second temps, ces résultats seront analysés et mis en perspective au regard de la problématique de recherche.

4.1. Présentation des résultats du questionnaire

4.1.1. Le premier questionnaire

Lors du premier questionnaire, les élèves ont répondu à six questions précédemment présentées. J'ai donc calculé la moyenne générale de la classe en termes d'auto-efficacité. Le nombre maximal de points attribuables lors du premier questionnaire, en l'occurrence, un élève avec un sentiment d'efficacité maximal, se situe à 42 points. La moyenne obtenue par l'ensemble des élèves s'élève à 31 points.

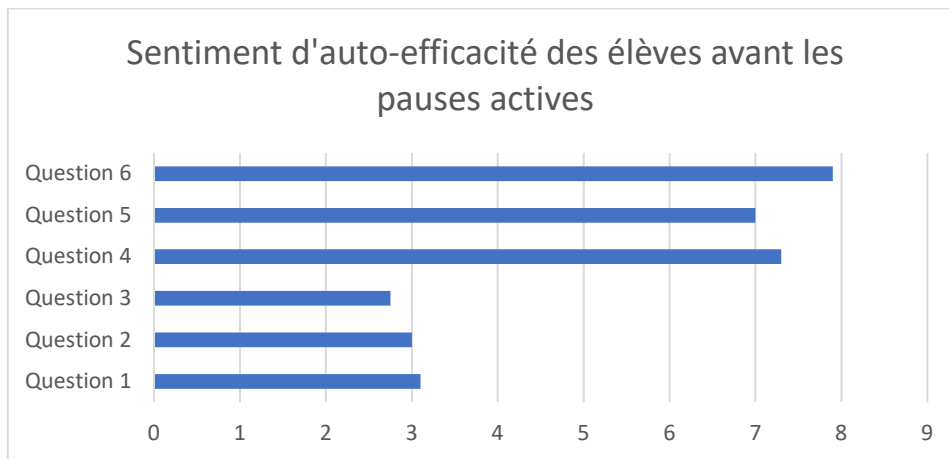
Ce résultat indique que les élèves présentent globalement un sentiment d'efficacité personnelle plutôt élevé. Ils semblent donc, dans l'ensemble, avoir confiance en leurs capacités dans le contexte scolaire. Cependant, une analyse plus fine des résultats met en évidence certaines variations selon les questions. La question ayant obtenu les scores les plus faibles est la question 3 : « Quand tu fais face à une difficulté, dans quelle mesure te sens-tu capable de la surmonter ? ».

Tableau 7 : Liste des questions d'entretien

Liste des questions d'entretien	
1	Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as fait des pauses actives ?
2	Quand tu fais une pause active, est-ce que tu te sens plus capable de réussir ton travail ensuite ? Pourquoi ?
3	Est-ce qu'il y a une pause active qui t'a donné confiance en toi ou qui t'a fait te sentir plus fort(e) dans ton travail, ou plus concentré ? Laquelle, et pourquoi ?
	Si non : Ne penses-tu pas qu'étant donné que tu te sens plus concentré, tu travailles mieux, donc tu te sens plus apte à réussir ?
4	Est-ce que quelque chose a changé chez toi à partir du moment où tu as expérimenté des pauses actives ?
5	<i>Sous question afin de réorienter si nécessaire</i> : Est-ce que tu penses que le fait de bouger te donne l'impression d'avoir plus confiance en toi pour réussir ce que tu dois faire à l'école ? Pourquoi ?
6	D'après toi, qu'est-ce qui fait que les pauses actives t'aident (ou non) à te sentir plus capable de réussir à l'école ?
7	<i>Sous question afin de réorienter si nécessaire</i> : Y'a-t-il quelque chose dans les pauses actives (le type d'activité, la manière de les faire, le moment, etc.) qui t'aide à te sentir plus confiant(e) dans ton travail ?
8	Est-ce qu'après une pause active, tu as déjà réussi quelque chose que tu trouvais difficile ?
9	Est-ce que le fait de faire la pause active avec les autres te donne plus confiance que si tu la faisais tout seul ? Pourquoi ?
10	Quand on te dit "bravo", "tu y arrives bien", ou quand on t'encourage pendant la pause active, est-ce que ça t'aide à croire que tu peux réussir

Les questions d'entretien sont présentées ci-dessus afin de faciliter la compréhension des enjeux lors de la lecture de la figure 1 ci-dessous. Elles figurent également dans le guide d'entretien.

Figure 1 : Moyenne des scores par question

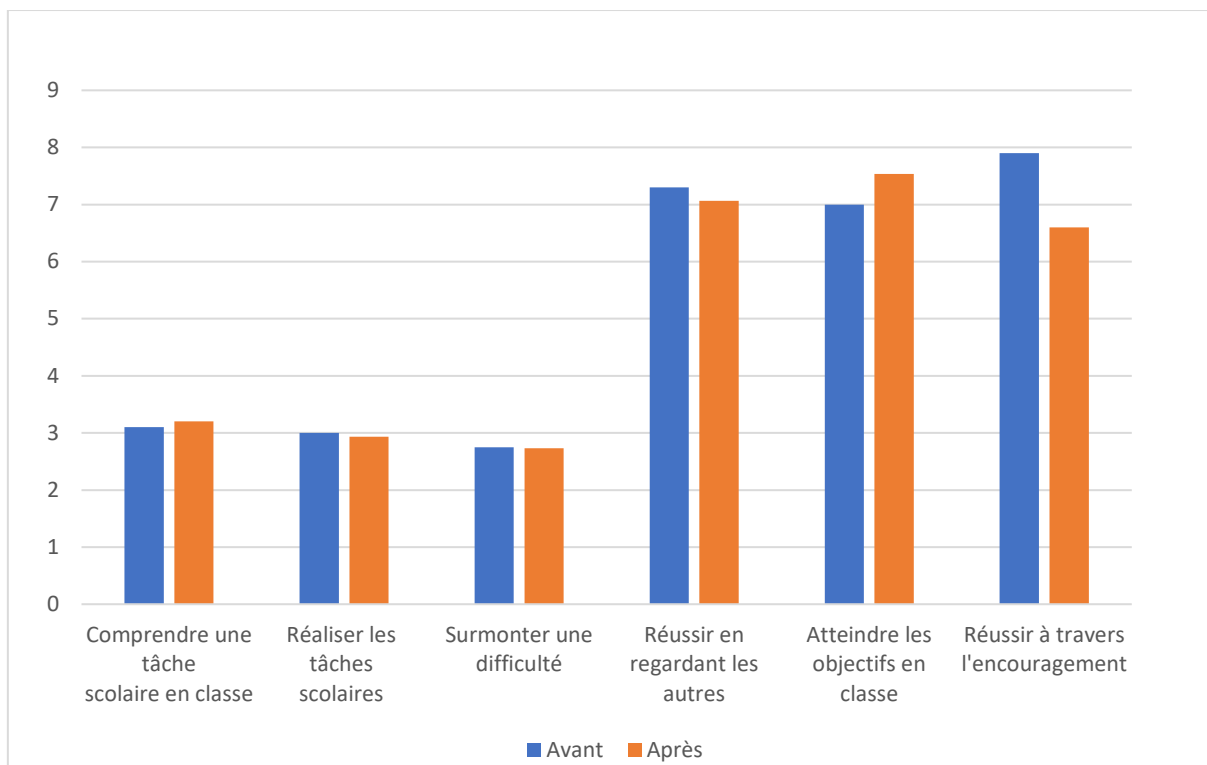


Ce graphique représente la moyenne des élèves pour chaque question. Les trois premières questions sont sur une échelle de 5, alors que les autres sont sur une échelle de 10.

4.1.2. Le deuxième questionnaire

Les résultats du deuxième questionnaire ont ensuite été recueillis et comparés à ceux du premier. Les résultats présentent tous une stagnation ou une régression, excepté pour la question cinq du questionnaire, qui concerne la confiance des élèves à réussir les objectifs fixés en classe. Dans le graphique ci-dessous, vous trouverez une comparaison des résultats « avant » et « après » la mise en place des pauses actives.

Figure 2 : Comparaison des résultats des deux questionnaires



Les colonnes bleues représentent la moyenne des résultats du premier questionnaire, tandis que la colonne orange représente la moyenne des résultats du deuxième questionnaire. Nous pouvons voir que les résultats sont pratiquement similaires, avec quelques fluctuations.

4.1.3. Analyse et interprétation des questionnaires

Malheureusement, les résultats du deuxième questionnaire n'ont pas été à la hauteur de mes attentes. Surpris par ces données, j'ai cherché à comprendre pourquoi aucune amélioration n'était apparue après l'instauration des pauses actives. J'ai échangé avec l'enseignante, qui s'est également dite surprise, car elle observait de son côté des changements positifs chez les élèves en classe.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces résultats. Il est possible que les élèves n'aient pas pleinement compris les questions du questionnaire ni le sens des pauses actives. De plus, la période d'expérimentation correspondait aux semaines précédant Noël, un moment souvent marqué par la fatigue et le stress. Ces facteurs ont pu entraîner un relâchement de l'attention ou des réponses moins réfléchies, voire bâclées.

Afin de mieux comprendre cette situation, j'ai revu mon guide d'entretien et ajouté des questions destinées à approfondir le ressenti des élèves et à éclairer ces résultats. Malgré les données du questionnaire, je demeure convaincu que les pauses actives ont eu un impact positif sur leur sentiment d'efficacité personnel. Cet effet n'a peut-être pas été suffisamment conscientisé par les élèves, ou alors ils n'ont pas disposé du temps nécessaire pour y réfléchir.

D'un commun accord avec mon mentor, j'ai donc choisi de ne pas prendre en compte les résultats du deuxième questionnaire, estimant qu'ils ne reflétaient pas fidèlement la réalité de l'expérimentation. J'ai préféré me concentrer sur les entretiens, qui permettent d'accéder de manière plus qualitative et nuancée au point de vue des élèves.

4.2. Les entretiens

Afin de comprendre en quoi les pauses actives améliorent le sentiment d'efficacité des élèves, les entretiens sont primordiaux. Après avoir reçu les résultats peu concluants des questionnaires, j'ai revu mon guide d'entretien afin de cibler encore plus mes questions sur les quatre composantes de l'auto-efficacité selon Bandura (1997).

4.2.1. La persuasion verbale

Lors des entretiens, tous les élèves ont particulièrement insisté sur l'importance de la persuasion verbale, qui se traduit par des encouragements. Ce thème est revenu très fréquemment au fil des échanges et semble avoir exercé une influence notable sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

« Est-ce que, quand tu faisais une pause active seule — parce que vous avez fait des pauses actives seules — quand tu le fais, c'est différent que quand tu le fais avec quelqu'un ? » (Enquêteur, Verbatim 61-63).

« Oui, quand même, parce que j'aime bien que les autres m'encouragent quand je la fais (*sourire*) » (Élève 1, Verbatim 64-65).

Les élèves expliquent que se sentir encouragés dans une tâche leur permet de développer une réelle confiance en leurs capacités et de s'engager plus sereinement dans sa réalisation.

« Et puis, quand les autres t'encouragent, toi, ça te fait quoi ? » (Enquêteur, Verbatim 161)

« Ben... comment on peut dire... (*hésitation*). Ben ça me fait encore plus d'efforts. Quand on me dit "Vas-y tu peux le faire ! ", je me dis que je peux y arriver et du coup après en classe je lève plus la main. » (Élève 2, Verbatim 162-164).

Certains associent également ces encouragements à une forme de stress positif, ou de pression stimulante, qui les pousse à réussir. Toutefois, ce stress peut aussi devenir contre-productif : s'ils n'atteignent pas l'objectif, il peut alors nuire à leur sentiment d'efficacité. Un élève souligne par ailleurs que la pause active qui l'a le plus marqué était une activité basée sur l'entraide et la motivation entre pairs. Il convient ici de distinguer la persuasion verbale entre élèves de celle exercée par l'enseignante.

Les encouragements entre pairs étaient très présents durant les pauses actives, tandis que l'enseignante, de son côté, encourageait les élèves de manière constante. Elle m'a d'ailleurs confié qu'observer les élèves s'encourager mutuellement pendant les pauses l'avait amenée à renforcer elle-même ses encouragements dans l'ensemble des situations scolaires. Elle a ainsi pris conscience de l'impact significatif que la persuasion verbale peut avoir sur le sentiment d'efficacité personnel des élèves.

Lors de l'expérimentation des pauses actives, un élève a expliqué qu'il osait davantage lever la main en classe, notamment parce qu'il se sentait estimé par l'enseignante durant ces moments.

« [...] si la maîtresse me dit bravo, je me dis que je peux réussir du coup je lève encore plus la main si j'ai une question. [...] Je pense que le fait de m'encourager ça me donne quand même plus confiance en moi enfaite... C'est comme si du coup y'avait les autres avec moi et je me sens pas jugé » (Élève 2, Verbatim 166-167).

Il a ainsi transféré ces encouragements des pauses actives aux situations d'apprentissage, en se disant que la maîtresse restait présente et soutenante en cas de besoin. Ce sentiment de sécurité l'a amené à poser plus facilement des questions en classe.

Or, un élève qui ose demander de l'aide ou des explications a davantage de chances d'obtenir des réponses et, par conséquent, de réussir les tâches proposées.

Par ailleurs, un autre élève souligne que, lorsqu'il est encouragé, il a l'impression que les autres sont avec lui dans l'activité, ce qui lui permet de ne pas se sentir jugé. Ce sentiment est essentiel, car ne pas se sentir jugé favorise la confiance en ses capacités. À l'inverse, la peur du jugement peut freiner l'engagement, amener l'élève à se brider ou à moins s'investir dans la tâche, et ainsi diminuer son sentiment d'efficacité personnel.

Une élève exprime que le fait d'être soutenue dans les pauses actives la fait se sentir comme la « star » du moment. Toute l'attention est fixée sur elle.

« [...] Et puis quand on est à un endroit, c'est un peu comme si tu étais la star (*sourire*). Et quand on réussit, j'ai plus confiance en moi. [...] on entend tout le monde dire « allez vas-y », du coup j'ai l'impression que je peux y arriver (Élève 3, Verbatim 255-259).

De plus, elle a l'impression que les autres ont confiance en ses capacités à réussir, donc elle aussi, elle y croit. Cet élément est très puissant dans le développement de la confiance de l'élève. Si les autres croient qu'elle peut réussir, cela se traduit directement sur elle.

« Mes amies elles m'encouragent et elles croient que je peux y arriver, du coup moi je me dis aussi que je peux le faire. Et aussi, la maîtresse, elle me dit que je fais bien les exercices, que je fais des efforts » (Élève 3, Verbatim 259-262).

De manière générale, les résultats suggèrent que la persuasion verbale agit à plusieurs niveaux : les encouragements entre pairs semblent particulièrement efficaces dans des contextes collaboratifs ou physiques, tandis que ceux de l'enseignante influencent davantage les apprentissages scolaires.

Tableau 8 : Perceptions des élèves concernant la persuasion verbale

Perceptions des élèves concernant la persuasion verbale	
Élève 1	Effet positif et impact moyen sur l'élève.
Élève 2	Le fait de se sentir encouragé favorise une participation plus active en classe.
Élève 3	Les encouragements des autres sont internalisés et deviennent une croyance personnelle quant à sa capacité à réussir une tâche.
Élève 4	La motivation de l'élève est renforcée par les encouragements, malgré un faible développement verbal de ses impressions.

4.2.2. L'expérience vécue

Dans la littérature, l'expérience vécue est présentée comme la source principale du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997). Lors des entretiens, j'ai pu observer, à travers les réponses des élèves, plusieurs éléments intéressants à ce sujet. Certains auteurs associent l'expérience vécue à des situations très proches les unes des autres : par exemple, un élève aura davantage confiance en ses capacités s'il a déjà réalisé une tâche similaire auparavant, comme jouer avec un ballon ou résoudre une addition en colonne.

« Une fois on a fait une pause active avec une balle et juste après on a fait la gym avec des jeux de balles et j'avais l'impression de mieux réussir. [...] Vu que j'avais réussi à faire la pause active juste avant je me disais que je pouvais aussi réussir le jeu de balle à la gym et du coup j'ai bien réussi » (Élève 4, 395-399).

Or, les propos des élèves vont au-delà de cette logique de similarité. Ils montrent que le fait de réussir une activité, quelle qu'elle soit, peut renforcer la confiance nécessaire pour en réussir une autre, même dans un domaine différent. Un élève explique qu'il se sent plus à l'aise pour résoudre un exercice de mathématiques après une pause active, bien que cette dernière ne relève pas du même domaine de connaissance.

« [...] je me souviens aussi qu'après la pause on faisait toujours des calculs de maths et j'y arrivais jamais. Mais quand on faisait une pause active avant ça allait mieux, j'arrivais mieux à faire » (Élève 3, Verbatim 278-280).

Le fait d'avoir réussi une première tâche avant d'en commencer une autre lui donne davantage confiance en ses capacités à réussir la suivante. Par ailleurs, cet élève évoque une dimension de fierté. Le sentiment d'avoir réussi une pause active nourrit une perception positive de ses propres efforts. Cette fierté est ensuite transférée à d'autres situations d'apprentissage. D'un autre côté, un élève rapporte avoir rencontré moins de difficultés lors d'un exercice de gymnastique, la pause active précédant la leçon mobilisant des compétences similaires.

« Quand la maîtresse nous donne un exercice difficile à la gym, je repense aux exercices qu'on a faits pendant les pauses et ça me motive. [...] je me dis que je peux y arriver parce que quand on faisait des pauses actives j'y arrivais » (Élève 4, Verbatim 346-351).

Dans ce cas, l'expérience vécue joue un rôle important : le fait d'avoir déjà manipulé le matériel et réussi une activité similaire semble avoir renforcé sa confiance au moment d'aborder la tâche en gym. Selon lui, sans cette pause active, il se serait probablement senti moins sûr de lui face à l'activité. Même si les élèves n'ont pas longuement développé cet aspect, l'expérience vécue apparaît comme un facteur qui influence fortement, de manière implicite ou explicite, leur perception de leurs capacités et leur confiance à réussir une tâche scolaire.

Tableau 9 : Perceptions des élèves concernant l'expérience vécue

Perceptions des élèves concernant l'expérience vécue	
Élève 1	Aucun effet perçu concernant l'expérience vécue.
Élève 2	Réussir les exercices proposés pendant les pauses actives aide à se concentrer davantage, ce qui favorise ensuite la réussite dans les tâches scolaires.
Élève 3	Réussir une activité renforce la confiance pour en réussir d'autres, même si elles mobilisent des compétences différentes.
Élève 4	Réussir une activité renforce la confiance pour d'autres activités similaires, car elles sollicitent les mêmes compétences.

4.2.3. L'expérience vicariante

Les élèves interviewés ont eu l'occasion d'évoquer un élément central dans leurs réponses : l'expérience vicariante. Observer les autres réussir permettrait de disposer d'un modèle sur lequel s'appuyer et renforcer l'envie de réussir.

Une élève explique que voir un camarade réussir lui donne également envie d'y parvenir, non pas forcément pour elle-même, mais plutôt pour ne pas être la seule à échouer.

« Je n'ai pas trop envie d'être la seule à pas réussir donc du coup, je fais tout pour réussir »
(Élève 4, Verbatim 381-382).

La nuance entre ces deux motivations est importante : vouloir réussir ne renvoie pas au même processus que vouloir éviter l'échec.

Elle précise cependant que regarder comment les autres procèdent ne lui convient pas toujours, car elle préfère agir seule. Cette préférence traduit le besoin d'attribuer ses réussites à ses propres efforts plutôt qu'à des aides externes. Or, sur le plan théorique, le sentiment d'auto-efficacité se renforce davantage lorsque les réussites sont expliquées par des causes internes. L'expérience vicariante présente donc certaines limites.

Une autre élève indique qu'elle observe fréquemment des camarades qu'elle considère comme « hyper fortes à l'école » afin de réaliser ses tâches. Ce fonctionnement correspond pleinement à l'expérience vicariante : elle identifie des modèles compétents, puis s'en inspire pour agir.

Un élève souligne également qu'une tâche peut sembler difficile au premier abord, mais que le fait de voir quelqu'un la réussir lui permet de la percevoir comme plus accessible. Cette observation renforce alors sa confiance en ses capacités.

Enfin, un autre élève explique que voir quelqu'un réussir lui permet de se projeter dans sa propre réussite.

« Enfaite, c'est comme si ça me rassure un peu quand je vois les autres réussir à faire quelque chose [...] Je pense que c'est parce que je peux me dire que moi aussi, je peux le faire et réussir » (Élève 2, Verbatim 226-230).

Il ne s'identifie pas nécessairement à un élève « modèle », mais plutôt à un pair de niveau similaire. Si un élève comparable y parvient, il estime qu'il peut lui aussi réussir.

Ainsi, quatre mécanismes permettent de comprendre l'importance de l'expérience vicariante dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle : ne pas se sentir seul face à l'échec, s'inspirer d'un modèle perçu comme compétent, percevoir une tâche comme plus accessible en observant sa réussite, et se projeter dans sa propre réussite à partir d'un pair de niveau similaire.

Tableau 10 : Perceptions des élèves concernant l'expérience vicariante

Perceptions des élèves concernant l'expérience vicariante	
Élève 1	L'élève se rend compte qu'une tâche n'est pas trop difficile et croit pouvoir y arriver lui aussi en voyant ses camarades réussir.
Élève 2	L'élève se sent plus motivé et confiant lorsqu'il observe ses camarades réussir, car il ne veut pas être le seul à échouer et cela lui montre qu'il peut lui aussi réussir.
Élève 3	L'élève se réfère à des camarades qu'elle considère plus compétentes scolairement et observe leur façon de faire pour s'en inspirer.
Élève 4	L'élève se sent plus motivé et confiant lorsqu'il observe ses camarades réussir, car il ne veut pas être le seul à échouer et cela lui montre qu'il peut lui aussi réussir.

4.3. Les raisons de l'efficacité des pauses actives sur le sentiment de compétence des élèves

Ces entretiens ont permis d'une part, de valider mes représentations de l'efficacité des pauses actives sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, et d'un autre côté, m'ont également permis de comprendre pourquoi.

En réalité, il existe de nombreuses raisons. Un point important, que tous les élèves ont ressorti, y compris les élèves qui ont répondu que les pauses actives n'avaient eu que peu d'efficacité sur eux, est le développement de la concentration après une pause active.

Les pauses actives, permettent réellement aux élèves de bouger avant une tâche ou une donnée de consigne. Cela leur permet d'évacuer le surplus d'énergie qu'ils ont, afin de se canaliser, et par conséquent, d'être plus concentré. Cette optimisation de la concentration provoque une réaction en chaîne. Étant donné que les élèves sont plus concentrés, ils se mettent plus facilement au travail, et sont donc plus investis dans la tâche. Cela leur permet d'exploiter pleinement le potentiel de leurs capacités et de mieux réussir les tâches scolaires.

Ce point de vue est tout à fait logique et fait sens dans toutes les situations de la vie : plus un individu est concentré, plus il se donne de la peine dans la réalisation d'une tâche quelconque. De plus, l'idée que le mouvement favorise la concentration rentre parfaitement dans la vision de Stults-Kolehmainen (2023), qui dit qu'une heure d'activité par jour favoriserait la concentration d'un individu.

Lors de mon travail, j'ai questionné les élèves sur trois axes développés par Bandura (1997). Les élèves ont su me donner des réponses qui semblaient favorables pour dire que

l'expérience vicariante, vécue et la persuasion verbale influencent la confiance que les élèves ont en leurs capacités.

Concernant la persuasion verbale, j'ai identifié plusieurs raisons qui expliquent son influence sur le sentiment d'efficacité personnel. Tout d'abord, les élèves disent se sentir encouragés et ressentir une forme de pression ou de stress positif, qui agit comme un « boost » et leur donne envie de réussir la tâche. Le fait de se sentir soutenu constitue également un soulagement : ils ont le sentiment que l'enseignante est derrière eux, qu'elle les accompagne et les encourage, ce qui les aide à croire davantage en leurs propres capacités. Il s'agit finalement d'un mécanisme de confiance : lorsque quelqu'un croit en nous, il devient plus facile de croire en soi.

La persuasion verbale agit aussi sur la dimension collective. Lorsqu'un groupe soutient un élève, celui-ci peut avoir l'impression de ne pas être seul et de réaliser la tâche avec les autres. Cette impression de soutien renforce le sentiment d'efficacité personnel. De plus, les élèves qui encouragent leurs pairs développent leur langage, ce qui fait écho aux propos de Francotte (1999). Par ailleurs, Bandura (2004) décrit la persuasion verbale comme ayant un impact limité sur le sentiment d'efficacité. Or, dans mon travail, il s'agit de l'élément le plus fréquemment mentionné par les élèves lors des entretiens. Au vu des résultats obtenus, il apparaît clairement que la persuasion verbale joue un rôle important dans l'amélioration du sentiment d'efficacité personnel, peut-être même plus marqué que certains facteurs décrits par Bandura (2004).

Concernant l'expérience vécue, son efficacité peut s'expliquer par le fait que les élèves disposent d'expériences antérieures dans certains types de tâches, ce qui favorise leur confiance lorsqu'ils doivent réaliser une activité similaire. Le sentiment d'auto-efficacité augmente ainsi à travers les réussites accumulées dans un domaine. Par exemple, un élève ayant déjà pratiqué des jeux de raquette aura davantage confiance lorsqu'il devra utiliser une raquette dans une nouvelle situation. C'est ce que plusieurs élèves ont décrit lors des entretiens. Réussir une tâche avant d'en commencer une autre semble également renforcer la confiance pour aborder la suivante. Comme les pauses actives sont des situations où les élèves peuvent facilement réussir, sans réel risque d'échec, elles leur offrent de nombreuses expériences positives, ce qui nourrit leur sentiment d'auto-efficacité. Cette efficacité s'accompagne aussi d'un sentiment de fierté, étroitement lié au sentiment de compétence.

Enfin, concernant l'expérience vicariante, les élèves expliquent que voir quelqu'un d'autre réussir leur donne envie de ne pas être les seuls à échouer, ce qui les pousse à s'investir davantage. Toutefois, ce mécanisme présente certaines limites. Dans ce cas, c'est surtout le désir de réussir qui est stimulé, plutôt que la confiance réelle en ses propres capacités. Or, avoir envie de réussir ne signifie pas nécessairement développer un sentiment d'efficacité plus élevé.

Un dernier élément important soulevé par les élèves concerne l'absence d'explication sur le sens des pauses actives. L'enseignante n'a pas clairement expliqué pourquoi les élèves devaient réaliser ces pauses. Or, ce travail s'inscrit dans une démarche d'enseignement explicite, qui consiste justement à donner du sens aux apprentissages et à rendre les élèves conscients des objectifs des activités proposées. J'ai donc été un peu déçu que cette dimension ne soit pas mise en avant. Expliquer clairement le « pourquoi » des pauses actives

aurait sans doute renforcé leurs effets. En comprenant mieux leur utilité, les élèves auraient pu prendre davantage conscience des bénéfices, notamment en lien avec le développement de leur sentiment d'auto-efficacité.

4.4. Description de l'entretien avec l'enseignante

Après avoir analysé les entretiens avec les élèves, j'ai procédé à l'entretien de l'enseignante. Pour rappel, une de mes questions de recherche consistait à avoir le point de vue d'une enseignante sur la mise en place de pauses actives dans la classe. J'ai donc passé un entretien avec l'enseignante qui a accepté de mener la recherche avec ses élèves sur les pauses actives.

Dans l'ensemble des cinq semaines d'expérimentation, l'enseignante indique avoir vécu l'expérience de manière globalement positive. Toutefois, avant le début du projet, elle évoquait quelques craintes et appréhensions. Elle percevait les pauses actives comme des moments susceptibles de couper le rythme de travail des élèves ainsi que la continuité de la leçon. Elle redoutait également un impact sur la gestion du temps, devant alterner entre pauses actives et moments d'apprentissage.

Elle souligne l'importance d'une organisation rigoureuse pour que ces pauses soient efficaces. Selon elle, si les routines ne sont pas encore bien installées, les transitions peuvent entraîner une perte de temps conséquente. Elle reconnaît d'ailleurs que ce manque de planification lui a parfois porté préjudice durant l'expérimentation.

« Par contre, je reste un peu mitigée sur la gestion du temps : il faut bien les planifier, sinon on peut vite déborder » (Enseignante, Verbatim 412-414).

Cependant, certaines de ces perceptions se sont progressivement atténuées au fil des premières semaines, après l'introduction des pauses actives. Elle observe que celles-ci instaurent une dynamique différente en classe et lui offrent également de courts moments de relâchement pendant que les élèves sont engagés dans l'activité.

Ainsi, elle qualifie l'expérience de plutôt positive dans l'ensemble, même si certains aspects restent à améliorer. Un point important de l'entretien concerne la facilité de mise en place des pauses actives. Elle estime que leur instauration est relativement simple, à condition d'y consacrer un minimum d'anticipation et d'investissement. Préparer le matériel à l'avance et planifier le type de pause ainsi que le moment opportun facilite grandement leur intégration. Elle admet toutefois ne pas avoir toujours fonctionné de cette manière.

« Je trouve ça assez simple, mais ça dépend toujours de l'investissement qu'on y met. Je pense que tout préparer en avance, par exemple quelles pauses actives mettre à tel moment, facilite grandement la chose » (Enseignante, Verbatim 435-438).

Malgré les bénéfices observés, l'enseignante confie ne pas souhaiter forcément poursuivre la mise en place régulière des pauses actives, principalement en raison du manque de temps et de la pression liée à l'achèvement du programme annuel.

4.4.1. Effet sur les élèves

Au cours des cinq semaines, l'enseignante a perçu plusieurs effets directs des pauses actives sur les élèves, notamment sur leur concentration. Elle observe une amélioration de celle-ci après les pauses, qu'elle attribue au mouvement réalisé par les élèves durant ces moments. Selon elle, l'activité physique permet aux élèves de se recentrer plus facilement sur le travail scolaire.

Elle relève également des effets positifs sur le plan social. Le fait de coopérer lors des différentes tâches renforce les liens entre les élèves et favorise une meilleure entente au sein du groupe classe. Elle souligne par ailleurs l'importance du mouvement pour lutter contre la sédentarité des élèves.

Les élèves demandent fréquemment à réaliser des pauses actives. L'enseignante juge toutefois ces sollicitations parfois excessives, estimant que certains élèves ont du mal à comprendre qu'une leçon ne peut pas être composée uniquement de pauses.

Elle met ensuite en évidence un point qu'elle considère comme central : depuis l'instauration des pauses actives, les élèves bougent davantage, y compris en dehors du temps de classe. Bien qu'elle dispose de peu d'observations en dehors des heures de cours, elle remarque qu'à la récréation, plusieurs élèves se sont mis à jouer au ping-pong, activité déjà proposée lors de certaines pauses actives. Elle note également qu'un élève auparavant plutôt passif participe désormais plus volontiers à ces jeux avec ses camarades. Concernant le sentiment d'auto-efficacité, elle n'identifie pas d'impact direct, notamment parce qu'elle ne sait pas précisément comment le mesurer, mais elle observe néanmoins que certains élèves semblent plus confiants.

« En plus, [...] les élèves bougent plus en dehors des périodes de cours, genre, à la pause »
(Enseignante, Verbatim 461-463).

Enfin, elle a le sentiment que la cohésion de la classe s'est renforcée : les élèves sont plus solidaires, s'entraident davantage et les problèmes de discipline se font plus rares. Elle précise que cette évolution n'est pas immédiatement visible, mais qu'elle en a davantage pris conscience en en discutant. Selon elle, cette amélioration s'explique par le fait que les pauses actives se déroulent souvent en groupe et nécessitent de la collaboration, d'autant plus que ces activités sont stimulantes et engageantes pour les élèves.

4.4.2. Effet sur l'enseignante

Dans l'ensemble des cinq semaines d'expérimentation, l'enseignante indique avoir vécu l'expérience de manière globalement positive. Toutefois, avant le début du projet, elle exprimait certaines craintes et appréhensions. Elle redoutait notamment que les pauses actives perturbent le rythme de travail des élèves ainsi que la continuité de ses leçons. Elle évoquait également des difficultés potentielles liées à la gestion du temps, craignant de devoir constamment jongler entre les moments d'apprentissage et les pauses, ce qui pourrait empiéter sur le temps d'enseignement.

Elle souligne par ailleurs l'importance d'une organisation rigoureuse pour que ces pauses soient efficaces. Selon elle, si les routines ne sont pas suffisamment installées, les transitions peuvent devenir chronophages et entraîner une perte de temps. Elle reconnaît que ce manque de planification lui a parfois porté préjudice durant l'expérimentation.

Cependant, certaines de ces appréhensions se sont progressivement atténuées au fil des premières semaines. Après avoir intégré les pauses actives dans sa pratique, elle constate qu'elles instaurent une dynamique différente en classe et qu'elles lui permettent également de bénéficier de courts moments de relâchement pendant que les élèves sont engagés dans l'activité.

L'enseignante qualifie donc cette expérience de plutôt positive dans son ensemble, même si elle identifie encore certains aspects à améliorer. Elle décrit la mise en place des pauses actives comme relativement simple, soulignant que cette simplicité dépend largement de l'anticipation et de l'investissement personnel. Préparer le matériel à l'avance et planifier le moment et le type de pause facilitent grandement leur intégration. Elle admet toutefois ne pas avoir systématiquement adopté cette organisation.

Malgré les bénéfices observés, l'enseignante confie qu'elle n'envisage pas nécessairement de poursuivre la mise en place régulière des pauses actives, principalement en raison d'un manque de temps et de la pression liée à l'achèvement du programme annuel.

« J'ai déjà un peu de peine à suivre le programme de l'année donc je ne suis pas sûre de réutiliser cela quotidiennement » (Enseignante, Verbatim 453-455).

En résumé, l'enseignante adopte une position ambivalente à l'égard des pauses actives. D'un côté, elle reconnaît clairement leurs effets positifs, tant sur la dynamique de classe que sur le bien-être des élèves et le sien. Elle observe une atmosphère plus détendue, une meilleure implication des élèves après les pauses et une certaine facilité de mise en œuvre lorsque celles-ci sont anticipées et structurées. Ces éléments l'amènent à considérer les pauses actives comme un outil pertinent et potentiellement bénéfique pour soutenir les apprentissages. D'un autre côté, des contraintes très concrètes, notamment le manque de temps, la charge organisationnelle supplémentaire et la pression de terminer le programme, freinent son envie de les intégrer durablement dans sa pratique. Ainsi, bien qu'elle reconnaisse leur valeur pédagogique, elle demeure hésitante quant à leur adoption à long terme, ce qui reflète la tension fréquente entre innovation pédagogique et exigences institutionnelles.

4.4.3. Interprétation du point de vue de l'enseignante

Après avoir retranscrit les résultats de l'entretien avec l'enseignante, j'analyse à présent les différents éléments observés.

L'enseignante décrit de nombreux bienfaits des pauses actives chez les élèves. Elle évoque tout d'abord une amélioration de leur concentration après ces moments de mouvement. Cette hausse serait liée aux activités physiques réalisées, car le mouvement favoriserait le renforcement des connexions neuronales, ce qui aiderait les élèves à mieux se concentrer (Guy-Evans, 2025).

Elle observe également un impact sur la dynamique sociale de la classe. Cet aspect est intéressant, car je ne l'avais pas mentionné dans la problématique, tant il me semblait aller de soi. Les pauses actives, menées en groupe, favorisent naturellement l'entente et la

coopération entre les différents acteurs de la classe. De plus, la persuasion verbale contribue aussi à renforcer ces liens.

Concernant l'auto-efficacité, l'enseignante ne relève pas d'effet direct sur les élèves. Elle constate toutefois une amélioration de leur confiance en eux lors de la réalisation des tâches. L'impact des pauses actives sur le sentiment d'efficacité personnelle semble donc perceptible, mais reste difficile à mesurer précisément.

Les élèves semblent également avoir augmenté leur niveau d'activité physique en dehors du cadre scolaire, un effet que l'enseignante a pu observer directement. Une explication possible serait qu'ils aient progressivement associé le mouvement à une sensation de bien-être, comme le décrit Nicolas Poiriel (2017). Cette association positive favoriserait une adhésion progressive aux situations impliquant du mouvement, amenant les élèves à s'engager plus spontanément dans des comportements moteurs.

L'entrée dans une pratique plus régulière de l'activité physique pourrait par ailleurs produire un effet en cascade sur différents aspects du développement de l'élève. Champion et Barreira (2000) montrent que la pratique d'une activité physique a des effets non seulement sur le plan physique, mais aussi sur les dimensions cognitives, notamment l'attention, la concentration et le sentiment d'auto-efficacité.

Ainsi, cet intérêt accru pour le mouvement apparaît comme un levier bénéfique, tant sur le plan scolaire que personnel, en soutenant à la fois les apprentissages et le bien-être global des élèves.

Un autre point soulevé par l'enseignante concerne la motivation. Les élèves demandaient fréquemment à réaliser des pauses actives, ce qui constitue un indicateur positif. Cela montre qu'ils apprécient ces moments. Pour eux, bouger n'est plus une contrainte, mais un véritable plaisir. Les pauses proposées, qualifiées de « pauses stimulantes », ne visent donc pas uniquement le mouvement, mais aussi le plaisir d'agir et de participer.

L'enseignante souligne cependant une certaine ambivalence quant à l'intégration durable de ces pauses dans la classe. Ses craintes initiales traduisent une représentation fréquente selon laquelle le temps consacré aux apprentissages scolaires serait en concurrence avec celui consacré aux pauses actives. Cette perception peut constituer un frein à cette innovation pédagogique, les apprentissages scolaires étant souvent prioritaires. Toutefois, comme le suggère L'école bouge (2025), il est possible d'adopter un autre point de vue et de considérer que les pauses actives font partie intégrante des apprentissages scolaires.

L'expérience vécue par l'enseignante vient nuancer ses représentations initiales. Elle observe progressivement des effets positifs sur la classe. Les pauses actives ne sont alors plus perçues comme une perte de temps, mais comme un levier favorisant les apprentissages. Cela montre que l'expérience personnelle peut transformer la manière dont une pratique pédagogique est envisagée.

De plus, la planification des pauses actives semble déterminante. Lorsqu'elles sont bien organisées, elles demandent peu de temps. À l'inverse, une préparation insuffisante peut

entraîner une perte de temps. La qualité de leur mise en œuvre dépend donc davantage des conditions d'organisation que du matériel utilisé.

Enfin, l'enseignante exprime une certaine réticence à poursuivre ces pauses actives en raison de la pression institutionnelle liée à l'avancement du programme scolaire. Il existe ainsi une tension entre innovation pédagogique et contraintes institutionnelles. Cette pression semble parfois primer sur l'instauration des pauses actives, malgré les bénéfices observés. Cela montre que leur mise en place ne dépend pas uniquement de la volonté des enseignants, mais aussi du soutien et de la reconnaissance de l'institution.

Le tableau ci-dessous présente les effets des pauses actives sur les différentes dimensions liées à l'élève, tels que perçus par l'enseignante.

Tableau 11 : Effets perçus des pauses actives selon l'enseignante

Dimension	Effet observé	Manifestation	Interprétation
Concentration	<i>Augmentation de la concentration après l'instauration de pauses actives</i>	<i>Les élèves sont plus attentifs en classe</i>	<i>Le mouvement favoriserait le renforcement des connexions neuronales</i>
Dynamique sociale	<i>Renforcement du lien entre les élèves</i>	<i>Coopération et encouragements fréquents</i>	<i>Les activités en groupe favorisent l'entente entre élèves</i>
Auto-efficacité	<i>Effet peu clair</i>	<i>Élèves plus confiants lors de la réalisation de tâches</i>	<i>L'impact est perçu mais difficile à mesurer</i>
Activité physique	<i>Les élèves sont plus actifs en dehors de la classe</i>	<i>Les élèves jouent au ping-pong à la récréation</i>	<i>Les pauses actives susciteraient chez les élèves un intérêt accru pour le mouvement</i>
Motivation	<i>Forte demande des pauses</i>	<i>Les élèves réclament les pauses actives</i>	<i>Les élèves adhèrent au côté stimulant des pauses actives</i>

5. Conclusion

5.1. Mise en perspective générale

Ce travail s'inscrit dans une volonté de mieux comprendre en quoi le mouvement, intégré dans les pauses actives, a un impact sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves. Les différents résultats obtenus m'ont permis de me forger un avis sur les effets que les pauses actives ont eus sur plusieurs aspects du fonctionnement des élèves.

5.1.1. Résultats quantitatifs : des effets non significatifs

Les résultats obtenus apportent des éléments contrastés. Dans un premier temps, les données quantitatives issues des questionnaires n'ont pas montré d'évolution significative du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Ce résultat pourrait entrer en contradiction avec les éléments théoriques mobilisés dans ce travail. En effet, cela ne va pas dans le sens de mon hypothèse initiale, selon laquelle l'intégration régulière de pauses actives favoriserait le développement du sentiment d'auto-efficacité des élèves en renforçant leur confiance dans leur capacité à accomplir les tâches scolaires.

5.1.2. Interprétation des résultats

Une première interprétation serait de remettre en question les fondements théoriques sur lesquels repose ce travail, en l'occurrence les sources du sentiment d'auto-efficacité définies par Bandura (2019). Cependant, l'analyse des données qualitatives recueillies lors des entretiens tend à invalider cette hypothèse. En effet, les élèves sont capables d'identifier plusieurs mécanismes par lesquels les pauses actives influencent leur sentiment d'efficacité personnelle.

Une deuxième interprétation, qui me semble plus plausible, permet de nuancer fortement ce constat. Le sentiment d'efficacité personnelle est une notion complexe, à la fois difficile à définir et à mesurer. Pour certains élèves, il est difficile d'évaluer leur propre niveau d'auto-efficacité, ce qui peut expliquer l'absence de résultats significatifs dans les questionnaires.

5.1.3. Apports des données qualitatives

Les résultats issus des entretiens permettent de nuancer toute conclusion négative basée uniquement sur les données quantitatives. En effet, les élèves décrivent majoritairement une expérience positive des pauses actives et reconnaissent que les mécanismes liés au sentiment d'auto-efficacité ont influencé leur vécu scolaire.

Au regard de mes observations, de mon analyse et des constats réalisés, il semble que le sentiment d'efficacité personnelle ait évolué positivement chez les élèves, même si ceux-ci n'en ont pas toujours pleinement conscience.

Un élément qui a probablement influencé ces résultats est le fait que l'enseignante n'a pas explicitement expliqué aux élèves les objectifs des pauses actives. Or, un enseignement explicite aurait sûrement permis aux élèves de mieux prendre conscience de leur évolution en termes de sentiment d'efficacité personnelle.

5.1.4. Analyse des mécanismes de l'auto-efficacité

Plusieurs sources du sentiment d'auto-efficacité ressortent de manière claire dans les résultats. Tout d'abord, l'expérience vicariante apparaît de manière marquée. Les élèves expliquent qu'observer la réussite de leurs camarades, les aide à développer leur propre confiance en leurs capacités.

Ensuite, l'expérience vécue est également évoquée. Les élèves mentionnent que le fait de réussir une activité renforce leur confiance et les aide à aborder d'autres tâches scolaires avec plus d'assurance.

Enfin, la persuasion verbale constitue un levier particulièrement important. Il s'agit de la source d'auto-efficacité la plus développée dans les entretiens. Les encouragements des camarades et de l'enseignant ont un impact direct sur la motivation et la confiance des élèves. Selon moi, c'est le facteur qui a eu le plus d'effet sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves au cours de l'expérience.

5.2. Perception de l'enseignante et faisabilité

Concernant la deuxième partie de ce travail, bien que moins développée, les résultats de l'entretien avec l'enseignante mettent en évidence une perception positive, mais nuancée.

L'enseignante interrogée reconnaît les nombreux bénéfices des pauses actives, notamment sur le climat de classe, l'engagement des élèves et leur concentration. Ces éléments confirment l'intérêt pédagogique de ce type de dispositif.

Cependant, son discours met en lumière certaines contraintes. La mise en place des pauses actives nécessite une organisation rigoureuse et une planification précise. Sans cela, l'enseignant peut être freiné par la crainte de ne pas parvenir à terminer le programme imposé par les institutions.

Ainsi, la faisabilité des pauses actives dépend fortement du contexte, des contraintes structurelles et de l'implication de l'enseignant. Bien que perçues comme bénéfiques, leur mise en œuvre reste conditionnée par ces différents facteurs.

5.3. Finalités de la recherche

Le travail réalisé comporte plusieurs limites qu'il est important de relever.

Tout d'abord, les résultats des questionnaires ont suscité une phase de doute importante. En effet, une cohérence entre les données quantitatives et qualitatives aurait permis de renforcer l'analyse et d'appuyer davantage les conclusions. Malgré cela, j'ai fait le choix d'intégrer ces résultats, car ils permettent de montrer que les données ne sont pas toujours pleinement fiables et qu'elles nécessitent une interprétation approfondie.

Ensuite, la durée de l'expérimentation constitue une limite majeure. Le développement du sentiment d'efficacité personnelle s'inscrit dans un long processus. Selon moi, les effets des pauses actives n'ont pas eu le temps de se manifester pleinement chez les élèves au moment de la récolte des données. Une expérimentation sur plusieurs mois aurait sans doute permis d'observer des effets plus significatifs.

Par ailleurs, la taille de l'échantillon limite la généralisation des résultats. Les critères de sélection des classes étaient relativement stricts (classe urbaine, enseignante de 7^e ou 8^e année travaillant à plus de 50 %), ce qui a réduit les possibilités. Une seule enseignante a finalement accepté de participer à cette recherche.

5.3.1. Apports personnels et professionnels

Malgré ces limites, cette recherche m'a apporté de nombreux bénéfices, tant sur le plan académique que personnel.

Elle m'a permis de mener un véritable travail de recherche en mobilisant différents outils de récolte de données. Ma pratique enseignante s'est également enrichie au fil de l'année. Les résultats obtenus m'ont encouragé à intégrer davantage les pauses actives lors de mes remplacements.

Ce travail m'a permis de développer une posture réflexive, en approfondissant ma compréhension des mécanismes d'apprentissage liés au sentiment d'efficacité personnelle.

Selon moi, l'apport principal de cette étude réside dans la prise de conscience de l'importance du climat de classe, des interactions entre les élèves et de l'ensemble des facteurs qui influencent leur confiance en eux. Les entretiens ont mis en évidence le rôle central de la posture de l'enseignant et des relations entre pairs dans le développement du sentiment d'auto-efficacité. Cela m'a amené à m'interroger sur mon rôle d'enseignant et sur la manière dont je peux soutenir au mieux les élèves dans le développement de leur confiance en leurs capacités.

5.3.2. Perspectives et pistes de recherche

Cette recherche ouvre plusieurs perspectives intéressantes. Tout d'abord, il serait pertinent de mener une étude sur une durée plus longue afin d'observer des effets plus significatifs sur le sentiment d'auto-efficacité.

Il serait également intéressant de comparer différentes classes issues de milieux variés (urbain et rural), afin d'analyser l'influence du contexte sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Une autre piste consisterait à étudier l'impact de différents types de pauses actives, en distinguant notamment les pauses stimulantes des pauses relaxantes, et en analysant leurs effets respectifs sur les différentes dimensions de l'auto-efficacité.

Par ailleurs, il serait pertinent de développer des outils de mesure plus adaptés aux élèves, tels que des observations régulières en classe ou des autoévaluations fréquentes, afin d'obtenir des données plus précises et plus fiables sur le long terme.

Enfin, cette recherche invite à élargir la réflexion sur la place du mouvement dans les apprentissages scolaires, en considérant les pauses actives non seulement comme un outil de bien-être, mais également comme un levier pédagogique favorisant la réussite des élèves.

Tableau 12 : Apports personnels et perspectives

Apports personnels	Perspectives
Pratique enseignante enrichie	Prolonger la durée de l'étude
Motivation à intégrer les pauses actives	Varier les contextes (urbain, rural)
Développement de la posture réflexive	Diversifier les dispositifs
Rôle du climat de classe sur la confiance	Créer des outils de mesure plus précis

5.4. Références bibliographiques

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bandura, A., & Carré, P. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. L'Harmattan.

CDIP. (s.d.) *Éducation physique : leçons obligatoires, évaluation*. EDK. Consulté le 4 août 2025 sur <https://www.cdip.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/b2-education-physique-lecons-obligatoires-evaluation/>

Champion, N. & Barreira, N. (2000). La promotion de l'activité physique : contrer la sédentarité. *Reflets*, 6(1), 220–225. <https://doi.org/10.7202/026306ar>

Claude, G. (2019, 15 novembre). *Retranscription d'un entretien : méthodologie, conseils et exemple*. Scribbr. Consulté le 10 octobre 2025 sur <https://www.scribbr.fr/methodologie/retranscription-entretien/>

Corps et mouvement - Portail CIIP. (2023). Consulté le 29 novembre 2025 sur <https://portail.ciip.ch/per/domains/5>

Dennison, P. E. (2014). *Apprendre par le mouvement : découvrez le Brain Gym et ses bienfaits*. Sully.

Drenowatz, C., Hinterkörner, F., & Greier, K. (2020). Physical Fitness in Upper Austrian Children Living in Urban and Rural Areas: A Cross-Sectional Analysis with More Than 18,000 Children. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1045. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031045>

Francotte, M. (1999). *Eduquer par le mouvement : pour une éducation physique de 3 à 8 ans*. De Boeck & Larcier.

Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. Dans M. Fournier *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 159-164). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0159>

Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/311040386_Sentiment_d'efficacite_personnelle_et_reussite_scolaire_au_collegial

Guy-Evans, O. (2025, 24 juin). *Cerebellum: Functions, Structure, And Location*. Simply Psychology. Consulté le 17 septembre 2025 sur <https://www.simplypsychology.org/what-is-the-cerebellum.html?utm>

La kinésiologie pour enfant : Comment soutenir le développement des enfants ? (2025, 23 juillet). EKTC. Consulté le 3 juillet 2025 sur <https://www.ecole-kinesiologie.fr/kinesiologie-pour-enfant/>

Latino, F., Tafuri, F., Saraiello, E., & Tafuri, D. (2023). Classroom-Based Physical Activity as a Means to Improve Self-Efficacy and Academic Achievement among Normal-Weight and Overweight Youth. *Nutrients*, 15(9), 2061. <https://doi.org/10.3390/nu15092061>

L'école bouge (2025). *Exercices*. Consulté le 4 août 2026 sur <https://www.schulebewegt.ch/fr/klassenzimmer/aufgaben>

Manz, K. & van Loon, K. (2025). Repenser les espaces pour soutenir l'apprentissage, *REISO*. <https://www.reiso.org/document/14358>

Martin, J., & Martin, J. (2016, 22 août). *LES PAUSES ACTIVES (BOUGER POUR MIEUX APPRENDRE)*. Ecole Positive. Consulté le 7 septembre 2025 sur <https://ecolepositive.fr/les-pauses-actives-bouger-pour-mieux-apprendre/>

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Mok, M. M. C., Chin, M., Korcz, A., Popeska, B., Edginton, C. R., Uzunoz, F. S., Podnar, H., Coetzee, D., Georgescu, L., Emeljanovas, A., Pasic, M., Balasekaran, G., Anderson, E., & Durstine, J. L. (2020). Brain Breaks Physical Activity Solutions in the Classroom and on Attitudes toward Physical Activity: A Randomized Controlled Trial among Primary Students from Eight Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1666. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051666>

OpenAI. (2026). *ChatGPT* (version du 4 août) « Reformulation de textes et amélioration de la syntaxe ». <https://chat.openai.com/chat>

Organisation mondiale de la Santé : OMS. (2019, 22 novembre). *D'après une nouvelle étude dirigée par l'OMS, la majorité des adolescents du monde ne sont pas assez actifs physiquement, ce qui met en danger leur santé actuelle et future*. Organisation mondiale de la Santé. Consulté le 22 août sur <https://www.who.int/fr/news/item/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>

Papadopoulos, N., Mantilla, A., Bussey, K., Emonson, C., Olive, L., McGillivray, J., Pesce, C., Lewis, S., & Rinehart, N. (2022). Understanding the Benefits of Brief Classroom-Based Physical Activity Interventions on Primary School-Aged Children's Enjoyment and Subjective Wellbeing: A Systematic Review. *The Journal of school health*, 92(9), 916–932. <https://doi.org/10.1111/josh.13196>

Pause active : bouger pour mieux se concentrer, apprendre et vivre. (2025, 24 septembre). Brain Ball. Consulté le 3 juillet 2025 sur <https://brainball.fr/glossaire/pause-active/>

Poiriel, E. (2017). Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale optimale. *Santé Mentale Au Québec*, 42(1), 147–164. <https://doi.org/10.7202/1040248ar>

Service National de la Jeunesse. (2018). *Enfants et mouvement*. Les cahiers parents. Consulté le 16 octobre 2025 sur <https://men.public.lu/fr/publications/enfance/cahiers-parents/enfants-et-mouvement.html>

Stults-Kolehmainen, M. A. (2023). Humans have a basic physical and psychological need to move the body: Physical activity as a primary drive. *Frontiers in Psychology*, 14, 1134049. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1134049>

Vernat, C. (2025, 7 janvier). *Les enfants et ados bougent moins, comment y remédier ?* Manger Bouger. Consulté le 25 juillet sur <https://www.mangerbouger.be/les-enfants-et-ados-bougent-moins-comment-y-remedier>

Vianin, P. (2023). *Chapitre 3. Les composantes de la motivation*. SHS Cairn.info. <https://shs.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782807351059-page-29>

World Health Organization: WHO. (2019, 17 mai). *Physical activity*. Consulté le 18 juillet 2025 sur https://www.who.int/health-topics/physical-activity#tab=tab_1

World Health Organization : WHO (2020, 25 novembre). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization. Consulté le 3 août sur <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

6. Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien des élèves

Annexe 2 : Guide d'entretien de l'enseignante

Annexe 3 : Questionnaire 1

Annexe 4 : Questionnaire 2

Annexe 5 : Formulaire de consentement de participation à l'étude