

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 13 | Juin 2025



**LA PLACE DU JEU EN ÉDUCATION
PHYSIQUE**

03

Le jeu en éducation physique : un enjeu fondamental

B. Cremonesi

07

Penser le jeu en éducation physique : points de repères et perspectives d'innovation

J. Visioli

11

L'importance du « Je » dans le jeu dans la conception d'environnement d'apprentissage affectif en éducation physique

O. Dieu

16

Volley-ball à effectifs réduits : illustration de l'approche basée sur le jeu

J.P. Dupont & X. Flamme

20

La boutique des super-pouvoirs : coopérer pour tous être des super héros

J. Bourbousson & D. Macal

26

L'apport du jeu en éducation physique pour engager et faire progresser des élèves de collège : création et utilisation de jeux de carte en boxe française et en escalade

E. Brutillot, C. Djurkovic & R. Baron

31

Utiliser les mécanismes du jeu pour augmenter la motivation et le plaisir des élèves en éducation physique

L. Dal

37

Et si évaluer était un formidable *Jeu* pour mieux comprendre le Je ? L'Évaluation Par Indicateurs de Compétence, de la sanction à un outil d'apprentissage

J. Candat

Abonnez-vous gratuitement à la revue l'éducation physique en mouvement en cliquant sur le lien suivant

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOKh7kLaf2xNmP1iD4RZP9xG29HLu1rZoH9KjzJPY528INQ/viewform>



Vanessa-Lentillon-Kaestner

Professeure ordinaire

Responsable de l'UER Didactique de l'éducation physique et sportive (UER EPS)

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : vanessa.lentillon@hepl.ch

Chers collègues,

C'est avec un grand plaisir que nous vous présentons ce nouveau numéro de la revue **L'Éducation Physique en Mouvement**, entièrement consacré à la thématique « **La place du jeu en éducation physique** ».

Votre enthousiasme pour ce sujet a dépassé toutes nos attentes : nous avons reçu pas moins de 17 propositions d'articles, toutes riches et inspirantes. Nous vous remercions vivement pour cette mobilisation exceptionnelle, qui nous a conduit à diviser ce thème en deux numéros distincts. Ainsi, nous présentons dans ce numéro huit premiers articles, tandis que les contributions restantes paraîtront dans le numéro 14 de décembre 2025. Nous remercions les auteurs concernés pour leur compréhension et leur patience.

Une diversité d'approches autour du jeu

Ce premier numéro illustre de manière concrète et variée comment le jeu peut constituer un levier pédagogique puissant en éducation physique, à travers des dispositifs, des réflexions théoriques, des recherches et des retours d'expérience en contexte scolaire.

Bruno Cremonesi ouvre la réflexion dans un premier article en plaidant pour une revalorisation du jeu en tant qu'expérience motrice et émotionnelle fondatrice des apprentissages en éducation physique. Il rappelle que le jeu ne saurait être une solution magique, mais qu'il doit être pensé, structuré, et adapté pour que chaque élève puisse jouer et apprendre au travers du jeu.

Dans un deuxième article, **Jérôme Visioli** explore trois voies pour redonner toute sa place au jeu en éducation physique : les jeux traditionnels, la « reludisation » des activités physiques, sportives et/ou artistiques (APSA), et l'intégration de jeux modernes (jeux de cartes, de société, jeux vidéo).

Dans un troisième article, **Olivier Dieu**, en s'appuyant sur l'activité badminton, aborde la question du plaisir et de l'engagement des élèves à travers des jeux « engageants » et

propose de s'intéresser au « je dans le jeu », en mobilisant les concepts théoriques de conation et d'intérêt en situation.

Jean-Philippe Dupont et **Xavier Flamme** proposent dans un quatrième article une mise en œuvre concrète avec le volley à effectifs réduits, une approche ludique favorisant la compréhension tactique et la participation de tous.

Jérôme Bourbousson et **David Macal** quant à eux, proposent dans un cinquième article un dispositif original où les élèves deviennent des « super-héros dotés de super-pouvoirs », pour favoriser l'inclusion et la coopération dans les sports collectifs.

Élise Brutillot, **Chloé Djurkovic** et **Romain Baron**, montrent dans un sixième article comment des jeux immersifs, inspirés de jeux de société ou utilisant des cartes, peuvent dynamiser l'échauffement en boxe française et les apprentissages en escalade.

Lucie Dal partage, dans un septième article, une séquence gamifiée en demi-fond, le « Virtua Trail EPS », destinée à transformer une activité peu populaire en un terrain de jeu stimulant pour les élèves.

Enfin, **Julien Candat** clôt ce numéro en envisageant l'évaluation comme un jeu permettant aux élèves de mieux se connaître eux-mêmes, à travers le dispositif EPIC (Évaluation par Indicateurs de Compétence), illustré dans l'activité « thèque », un jeu traditionnel apportant nouveauté et originalité.

Une revue d'interface tournée vers la professionnalisation

Comme vous le constatez, ce numéro regorge d'idées concrètes, innovantes et transposables. Nous adressons nos

plus sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs contributions et la diversité des regards partagés.

Compte tenu de la richesse des articles reçus, le prochain numéro de décembre 2025 poursuivra l'exploration de cette thématique. Aucun nouvel article ne sera accepté pour ce thème, le sommaire étant déjà complet. En revanche, nous avons le plaisir d'annoncer que le numéro du printemps 2026 portera sur « **Les approches sensibles en éducation physique** ». Vos propositions d'articles sont les bienvenues ! La date limite de soumission est fixée au vendredi 20 mars 2026.

Par ailleurs, nous avons opéré une légère révision de nos normes éditoriales. La revue **L'Éducation Physique en Mouvement** a pour ambition première de soutenir la formation professionnelle des enseignants, étudiants, formateurs, chercheurs et acteurs du terrain. Les articles nécessitent d'articuler un ancrage théorique, des propositions pédagogiques et didactiques, et, pour les recherches, une vulgarisation claire des résultats. Notre revue se positionne comme une **revue d'interface** entre la recherche et la pratique, et non comme une revue scientifique à proprement parler. Les travaux de recherche publiés devraient idéalement faire l'objet d'une validation parallèle ou antérieure dans des revues scientifiques spécialisées.

Nous vous souhaitons une excellente lecture, ainsi qu'une agréable pause estivale 2025.

Salutations sportives,
Prof. Dr. Vanessa Lentillon-Kaestner
Éditrice

Comité de relecture : Vanessa Lentillon-Kaestner - Cédric Roure - Patrick Fargier - Christophe Schnitzler - Thomas Royet - Chiara Morotti - Valérian Cece - Océane Cochon-Drouet

Rédacteurs : Valérian Cece - Thomas Royet

Prochain numéro : Les approches sensibles en éducation physique

Pour vos soumissions et questions : ep-en-mouvement@hepl.ch

Adresse du site de la revue : <https://www.revue-epm.ch/>

Crédit photo : Freepik (p. 6, 10, 19, 25, 36)



Mots clés : Ludique | Démocratisation | Émancipation | Forme scolaire



Bruno Cremonesi

Enseignant d'EPS, Lycée Saint-Exupéry, Marseille, France. Direction nationale du SNEP-FSU.

bruno.cremonesi@snepfusu.net

LE JEU EN ÉDUCATION PHYSIQUE UN ENJEU FONDAMENTAL

Résumé : Le jeu est au cœur du développement des enfants, mais il est souvent relégué en marge des leçons d'éducation physique (EP). Pourtant, il constitue un levier essentiel pour l'apprentissage des techniques sportives et artistiques, ainsi que pour la continuité de la pratique. L'évolution de l'école vers une fonction de service a parfois conduit à une instrumentalisation de l'EP, mettant en avant des objectifs de santé et de gestion de la vie physique au détriment du plaisir et de l'engagement des élèves. Remettre les jeux sportifs (« games ») au centre des leçons permet d'ancrer les apprentissages dans des expériences ludiques riches en émotions, essentielles pour la motivation à long terme. Cependant, le jeu seul ne suffit pas : il doit être intégré à des temps d'étude et d'exercices structurés. Bref, il doit faire l'objet d'un enseignement. Ainsi, réhabiliter le jeu en EP, c'est réaffirmer son rôle dans la démocratisation de la culture sportive et garantir une pratique durable et épanouissante.

Les enfants « braconnent » (Faure & Garcia, 2003) en permanence au sein des classes pour créer du jeu dans les exercices proposés par les enseignants. Le jeu n'est pas très bien accepté et les enseignants demandent souvent aux enfants d'arrêter de jouer. De ce point de vue, l'éducation physique^[1] (EP) a une dimension subversive au sein de l'école puisqu'elle organise des jeux dans les leçons. Ces temps de jeu semblent peu à peu être relégués à la fin de la leçon ou du moins déconnectés des temps d'apprentissage qui constituent le cœur même d'une leçon d'éducation physique (Jeannin, 2020).

Plusieurs processus peuvent sans doute expliquer ce glissement de la leçon. Pourtant, remettre une approche de l'EP par les jeux sportifs peut devenir un enjeu crucial au regard des enjeux modernes de l'éducation physique. Un enjeu de réussite et d'étude des techniques clés des pratiques sportives et artistiques. Le jeu est non seulement efficace dans les transformations et le développement des élèves, mais il est aussi prometteur pour créer les conditions les plus favorables à la continuité de la pratique sportive et artistique.

Interdit de jouer

L'éducation physique et sportive, en se scolarisant, a peu à peu épousé les formes de la norme scolaire (Vincent, 2021). Si certaines normes sont nécessaires dans les conditions à créer pour passer du faire à l'étude du faire,

les enseignants ont été embarqués dans une dérive normalisante. Normalisante au sens où c'est la forme scolaire, du silence, de l'ordre, de l'étude par l'écrit, de la verbalisation qui va piloter la construction des leçons. D'un point de vue des stratégies d'enseignants, il est plus rassurant pour les enseignants d'avoir un plan de leçon qui va commencer par des exercices, des situations et de laisser le jeu en bouclage de leçon. Ce choix n'est pas nécessairement lié à l'idée que l'apprentissage serait plus efficace dans les exercices mais davantage à une volonté de contrôle à la fois du savoir étudié mais aussi du groupe classe.

Le problème, c'est qu'en proposant des exercices et des solutions coupés des buts du jeu les élèves les réalisent par conformité scolaire ou chahutent en détournant la tâche, en la contestant ou en étant passifs. Nous pouvons observer un glissement lors de certaines leçons où les enfants jouent de moins en moins. Le jeu n'est plus considéré dans sa totalité et dans les possibilités de création et d'invention qu'il donne à l'étude. Cette réflexion se situe dans la continuité de la réflexion qu'ont pu réaliser Amade-Escot (2014) ou Bouthier (2016).

Vers une éducation physique de service

Ce mouvement a été accentué par un glissement de l'école, dans nos sociétés modernes, vers une école qui cherche à répondre à une fonction de préparation de la

^[1] L'auteur utilise le terme « Éducation physique et sportive » dans son texte en référence au nom d'usage en France. Pour le besoin de l'édition, la revue a utilisé le mot « Éducation physique » en conformité au nom d'usage en Suisse.

jeunesse à l'employabilité ou à d'autres finalités qui la détournent de sa fonction de démocratisation de la culture historiquement fondée (Laval et al., 2011). Ce mouvement d'une EP de service, qui met en avant l'ensemble des compétences sociales ou la gestion de sa vie physique, a saturé les leçons d'EP de savoirs annexes méthodologiques et sociaux pour se donner une caution afin de répondre à ces demandes. Pourtant, ces savoirs sociaux et méthodologiques peuvent se construire comme éléments clés du jeu sportif et prendraient d'autant plus de pouvoir en étant plus articulés aux savoirs étudiés.

Les enseignants d'EP, soucieux de répondre à cette injonction institutionnelle, ne peuvent s'empêcher, lors des leçons, d'intégrer des observateurs, des juges, des coachs et même, plus récemment, des journalistes. Ces rôles ne sont pas au cœur du jeu et font oublier les moteurs du jeu et sa réflexion pour qu'il continue à rester intense. En saturant le jeu d'un formalisme éducatif, les enseignants rendent secondaire la réflexion sur le but du jeu et les règles proposées. Pourtant, le jeu est la conséquence de la recherche de solutions au but en affrontant une règle (ex : je dois marquer un but en handball et j'ai le droit de courir vers le ballon).

Le jeu, un remède à la sédentarité ?

Ce mouvement d'affaiblissement du jeu est aussi la conséquence de la volonté de préparer la jeunesse à la gestion de sa vie physique future (Dugas, 2003 ; Morales & Travillat, 2014). Poussée par des politiques publiques de santé qui montrent les conséquences dramatiques de la sédentarité et de la non-activité de la jeunesse, l'EP est sommée de construire des savoirs qui donneront les clés pour susciter l'envie aux jeunes de continuer.

Les travaux récents devraient nous faire reconsidérer l'adage qui vise à penser que « *Quand on veut, on peut !* », en associant la volonté à des connaissances générales sur la pratique physique. Au contraire, plusieurs travaux dont le travail de Vieille-Marchiset (2019) ont tendance à montrer l'inverse : la volonté est aussi très dépendante d'autres facteurs, notamment socio-économiques, de la proximité des installations sportives, etc.

Ces précautions prises pour ne pas penser les liens de corrélation comme des causalités, il est indéniable que le sport a un lien direct avec la santé. En revanche, ce n'est pas en mettant en avant le sport-santé que les jeunes seront convaincus de pratiquer. Au contraire, cela accentue les abandons au lieu d'inciter les jeunes à la continuité d'une activité physique, qu'elle soit organisée

un club ou avec des amis (Luiggi, Travert et Griffet, 2022). Selon ces auteurs, si on envisage la pratique du sport comme un devoir à accomplir au nom d'une santé à retrouver et non comme un droit à pratiquer lié au plaisir éprouvé, alors les propositions envisagées risquent de produire l'ennui, l'abandon ou l'évitement, et non l'attrait, l'adhésion ou la persévérance. Dès lors, les jeunes qui exercent une activité physique et sportive pour seul motif de santé sont les plus à risque d'abandonner. À l'inverse, ceux qui s'engagent pour le plaisir sont les plus enclins à maintenir une participation de longue durée.

L'EP doit réussir à faire un pas de côté dans la volonté d'être instrumentalisée et d'être réduite à une dimension contributive, la vidant de sa dimension constitutive de l'éducation. Ces éléments doivent nous faire reconsidérer la place du jeu, des temps ludiques dans une leçon d'EP qui doivent retrouver une place plus importante.

Remettre le jeu au coeur de la leçon

Le terme de jeu induit plusieurs sens. Nous retenons ici la distinction que fait le pédiatre et psychanalyste Winnicott (1991) entre « *play* » (= le jeu qui se déploie librement, en particulier chez l'enfant), et « *game* » (= le jeu défini par des règles qui en ordonnent le cours).

Selon nous, au regard de l'argumentaire précédent, l'EP doit remettre au cœur de sa leçon des « *games* » qui permettent aux enfants et aux jeunes de vivre une tranche de vie de la culture sportive. L'ensemble des éléments principaux constitutifs de la culture de la pratique sportive étudiée.

Par la dimension ludique, on s'appuie sur l'adaptation et la répétition contextualisée dans des logiques qui résonnent avec les approches écologiques de l'apprentissage. Le jeu répété n'est pas envisagé comme une reproduction mécanique, mais comme une opportunité pour les élèves de construire des « *affordances* » (possibilités d'action pertinentes) et des schémas d'adaptation flexibles au regard du contexte. Les enseignants pourront valoriser des temps de jeu, tel que « le chat et la souris » en athlétisme, qui met en scène de façon ludique une situation de course poursuite. En rugby, Reichess (2010) propose une entrée par le jeu en autorisant provisoirement la passe vers l'avant pour faciliter la réussite et la construction de la course vers l'avant. Une adaptation des règles qui permet à l'enfant d'explorer les possibles et l'inventivité des techniques jusqu'à ce que le jeu de soit plus équilibré et qu'il réintroduise d'autres règles pour rétablir le rapport de force. Si la place du jeu des élèves dans la leçon nous semble déterminant, il ne peut pas non plus être considéré comme

une solution magique qui pourrait se suffire à elle-même. Les enseignants d'EP pour garantir la démocratisation de la culture et son étude par tous et toutes, doivent non seulement s'assurer que tous et toutes jouent et continuent de jouer. Si le jeu est trop difficile pour certains élèves, ils ne réussiront pas à jouer et inversement si le jeu est trop facile pour certains élèves, ils s'arrêteront de jouer.

Un jeu pour que tout le monde joue

L'enseignant aura la responsabilité de proposer des modifications des règles pour permettre à l'enfant de continuer de jouer. Par exemple en handball (Cremonesi, 2024), pour permettre à tous les élèves d'entrer par le jeu et en étant en réussite, il est possible de simplifier au maximum, provisoirement, la maîtrise technique du dribble pour se centrer sur le jeu, la prise de décision et permettre une accélération du jeu. Les élèves ont donc le droit de courir avec la balle pour aller marquer. Le défenseur, lorsqu'il touche le porteur du ballon, empêche celui-ci de progresser avec la balle : il doit donc passer ou tirer.

Dans les sports collectifs, il existe une relation forte entre pression temporelle et complexité. Plus on augmente la pression temporelle, plus on réduit le temps de la prise d'information, rendant ainsi la situation plus exigeante. Cette contrainte de vitesse oblige notamment les joueurs à construire des prises d'information rapides sur des éléments « épurés ». Ce jeu permet donc d'augmenter la pression temporelle pour focaliser l'attention sur des aspects clés des configurations de jeu. Le jeu proposé ici

fait aussi un pari didactique qui s'inspire des travaux de Bouthier (1999) pour introduire un tempo de jeu rapide dans les situations d'apprentissage, tout en réduisant, pour qu'elles soient viables, les contraintes de manipulation de balle et la complexité événementielle liée notamment au nombre de joueurs. Nous faisons par ce jeu l'hypothèse d'une accélération des transformations des élèves. Charge ensuite à l'enseignant de transformer les règles du jeu pour permettre à tous les élèves de continuer de jouer plus et mieux, et par conséquent de progresser. Nous avons développé cette évolution du jeu dans l'article précédemment cité (Cremonesi, 2024).

Vers une éducation physique ludique et sportive

Les jeux sportifs devraient de notre point de vue reprendre leur place au cœur de la leçon d'éducation physique et sportive. Ils permettent d'apprendre, mais sont aussi prometteurs pour la continuité de l'activité sportive, par les émotions positives que les enfants et les jeunes peuvent y vivre. Si les jeux prennent une place plus importante dans la définition du cœur de la leçon, ils ne peuvent pas être toute la leçon et doivent être articulés avec des temps d'études, des exercices qui permettent d'approfondir et de stabiliser les apprentissages. Notre discipline doit s'attacher à redonner toute sa valeur et son pouvoir éducatif aux jeux sportifs sans chercher à vouloir les habiller de finalités pour coller aux différents services que l'on demande à l'école et qui en brouillent son sens et sa finalité.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19. <https://doi.org/10.4000/ree.8284>
- Bouthier, D. (1999). Modèles d'apprentissage en sport collectif : une approche par les jeux. *Sciences et Motricité*, 38, 67-77.
- Bouthier, D. (2016). Initiation et perfectionnement en sports collectifs : développer la pertinence des prises de décision en jeu, en lien avec les autres composantes de l'action. *eJRIEPS*, 38.
- Cremonesi, B. (2024). Le handball de course. *Contrepied*. <https://epsetsociete.fr/le-handball-de-course/>
- Dugas, É. (2003). L'EPS entre savoirs scolaires et enjeux sociaux : de la discipline à l'éducation ? *Staps*, 60, 17-30.
- Faure, S., & Garcia, M. C. (2003). Les « braconnages » de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires. *Diversité*, 133(1), 244-257.
- Jeannin, P. (2020). Marquer des buts au hand-ball : un bon indicateur du « tous et toutes capables » ! *Contrepied*. <https://epsetsociete.fr/marquer-des-buts-au-hand-ball-un-bon-indicateur-du-tous-et-toutes-capables/>
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
- Luiggi, M., Travert M. et Griffet, J. (2024). Adhésion et abandon de la pratique sportive chez l'adolescent : vers une politique de rétention ? *Santé Publique*, 36(5), 49-60. <https://doi.org/10.3917/spub.245.0049>
- Morales Y. & Travaillot Y. (2014). « Débats et controverses autour d'une éducation à la santé par l'EPS (1980-2011) »,

in C. Marsault et S. Cornus (eds.), *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*. (pp. 39-61). Paris : L'Harmattan.
Reichess, S. (2010). Faire jouer, c'est faire entrer dans la logique du rugby. *Contrepied*, 12-13.
Vielle-Marchiset, G. (2019). *La conversion des corps. Bouger pour être sain*. L'Harmattan.
Vincent, G. (Ed.). (2021). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. Psychology Press.



Mots clés : Jeu | Éducation physique | Activités physiques sportives et artistiques | Innovation



Jérôme Visioli

Maître de Conférences, CREAD EA 3875, Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation, Université de Bretagne Occidentale, Brest, France.

jerome.visioli@univ-brest.fr

PENSER LE JEU EN ÉDUCATION PHYSIQUE POINTS DE REPÈRES ET PERSPECTIVES D'INNOVATION

Résumé : Cet article propose des points de repères pour intégrer le jeu en éducation physique (EP) et ouvrir à des perspectives d'innovation. Il est structuré autour de trois axes principaux. D'abord, la première partie souligne l'importance des jeux traditionnels en EP, en les présentant comme des compléments précieux à l'enseignement des activités physiques, sportives et/ou artistiques (APSA), grâce à leur richesse éducative et leur potentiel à favoriser la socialisation et l'inclusion. Ensuite, la deuxième partie aborde le projet de « reludiser » les APSA, consistant à réaliser des choix didactiques pour rendre les séances plus engageantes sans sacrifier aux objectifs d'apprentissage. Enfin, la troisième partie explore l'intégration des jeux (jeux de cartes, jeux de société, jeux vidéo) dans l'enseignement des APSA, en discutant leur potentiel pour dynamiser et enrichir l'expérience des élèves. Ces trois axes ouvrent à des pistes d'expérimentations professionnelles innovantes, mais également à des perspectives scientifiques pour évaluer les effets de ces dispositifs sur l'activité des élèves en EP.

La problématique du jeu à l'école

La place du jeu à l'école a toujours suscité des débats. Certains considèrent qu'il n'a pas sa place dans un espace d'effort et de rigueur, tandis que d'autres défendent son potentiel innovant et son rôle essentiel pour engager les élèves et favoriser les apprentissages. Cette position est soutenue par les travaux sur le développement de l'enfant, qui montrent que le jeu est fondamental pour l'apprentissage et la socialisation. Piaget (1945) souligne son importance pour la découverte de soi et des autres, tandis que Vygotski (1976) insiste sur son rôle dans le développement des habiletés, du langage et de la pensée. Freud (1920) considère le jeu comme un espace d'expression émotionnelle et créative. En synthèse, le jeu peut être envisagé comme un levier d'innovation pour dépasser des pédagogies traditionnelles à l'école (Sanchez, 2023).

Il est possible de définir le jeu comme une activité essentielle des sociétés humaines, régie par des règles et génératrice de plaisir (Huizinga, 1938). Il existe différentes formes de jeu, telles que la compétition, le hasard, l'imitation et le vertige, qui témoignent de sa richesse (Cailliois, 1958). Pour en revenir à l'école, dans les pays nordiques, le jeu est souvent envisagé comme un outil d'innovation pédagogique, alors que dans les pays latins, il est souvent perçu essentiellement comme récréatif (Musset & Thibert, 2009). La scolarisation du jeu soulève la question de l'équilibre entre liberté ludique et contraintes

éducatives, influençant ainsi sa place dans les pratiques pédagogiques (Bougère, 2006).

Le jeu en éducation physique : un potentiel d'innovation

En éducation physique (EP), la question du jeu revêt une dimension particulière en raison des spécificités de la discipline. L'EP a souvent opposé jeu et travail, comme le souligne Liotard (1997), une dichotomie qui trouve ses racines dans l'histoire de la discipline, où le jeu était perçu comme incompatible avec les exigences éducatives. Cependant, la tendance actuelle est plutôt de considérer que le jeu peut constituer un levier d'innovation pédagogique, en favorisant l'engagement des élèves, en masquant la perception de l'effort, en facilitant l'apprentissage des compétences motrices et sociales (Dugas, 2008). Toutefois, son efficacité dépend de l'intervention de l'enseignant et du contexte d'enseignement. Cet article a pour objectif de fournir des repères pour intégrer le jeu en EP, et de dégager des perspectives pour en faire un véritable moteur d'apprentissage. Trois axes structureront cette analyse : la première partie s'intéressera à la place des jeux traditionnels en EP, en les présentant comme des compléments pertinents à l'enseignement des activités physiques, sportives et/ou artistiques (APSA), grâce à leur richesse culturelle et éducative. La deuxième partie abordera les choix didactiques permettant de « reludiser »

la pratique des APSA, en rendant les séances plus engageantes et formatrices. Enfin, la troisième partie explorera l'intégration des jeux modernes, tels que les jeux de cartes, de société ou vidéo, dans les pratiques pédagogiques de l'EP, en mettant en lumière leur potentiel pour enrichir l'enseignement des APSA.

Intégrer les jeux traditionnels en éducation physique

L'intégration des jeux traditionnels en EP s'inscrit dans un débat historique. Parlebas (1999), défenseur de leur inclusion, souligne leur richesse culturelle et éducative. Enracinés dans des traditions locales, ces jeux véhiculent des valeurs telles que la coopération, le respect des règles et la gestion des conflits. Contrairement aux sports modernes souvent standardisés, ils offrent une grande diversité de situations motrices et relationnelles, favorisant socialisation et inclusion, tout en permettant aux élèves de développer des compétences transversales physiques et sociales. Bordes (2023) prolonge cette réflexion en explorant les interactions possibles entre jeux traditionnels et APSA, par exemple lors des échauffements en sports collectifs. Dans une approche psychanalytique, Montagne (2009) met également en avant l'impact positif de ces jeux sur le climat scolaire. Des jeux comme le « Ballon prisonnier » ou le « Béret » aident les élèves à sortir de postures conflictuelles, favorisent le respect des règles et la collaboration, créant ainsi un environnement propice à l'apprentissage. Selon l'auteur, les jeux traditionnels en EP ouvrent à un autre rapport à soi, aux autres élèves, à l'enseignant et, plus largement, au monde, en offrant un espace d'expression moins contraint que d'autres formes d'apprentissage. Ils constituent ainsi une opportunité de contribuer au mieux-être intime des adolescents, favorisant par extension leur mieux-être social : « en permettant aux élèves d'entrer en EP par le jeu, ces pratiques ouvrent un espace où les sujets de la leçon peuvent s'exprimer au-delà des cadres normatifs, retrouvant ainsi la joie (au sens de Spinoza) et la jubilation (au sens de Lacan) qu'ils sont en droit d'attendre de l'expérience scolaire » (p. 73). Ces éléments ouvrent la voie à deux formes d'intégration : des séquences exclusivement dédiées aux jeux traditionnels d'une part, et leur incorporation dans l'enseignement des APSA d'autre part, par exemple en les mixant avec des activités comme la course d'orientation (Petiot, 2021). Ainsi, loin d'être obsolètes, les jeux traditionnels sont des leviers potentiels d'innovation pédagogique pertinents pour répondre aux défis contemporains de l'EP, qui ouvriront encore à l'avenir des perspectives d'expérimentations professionnelles.

« Reludiser » l'enseignement des APSA en éducation physique

Parlebas (1999) souligne que le sport, bien qu'il ne soit pas un jeu en soi, peut le devenir en évitant une sportivisation excessive, qui privilégie la technicité au détriment du plaisir et de l'engagement des élèves. Cette problématique peut par exemple s'illustrer dans les sports collectifs comme le handball, où des pratiques trop répétitives ou décontextualisées risquent de démotiver les élèves. Pour « reludiser » l'enseignement de cette pratique sportive, Visioli (2017) propose l'utilisation centrale de matchs à thème, introduisant des contraintes spécifiques (limitation des dribbles ou des passes, positionnement d'un joueur Joker supplémentaire, jeu en silence, utilisation d'un tapis par le gardien, etc.). Cela permet potentiellement d'apprendre en jouant tout en articulant acquisitions techniques, tactiques, méthodologiques et sociales. Plus globalement, Visioli (2023) propose plusieurs principes susceptibles de guider les enseignants d'EP : importance de conserver la complexité des situations de jeu, inscription dans une pédagogie des alternatives, intégration systématique du duel gardien / tireur, préservation des équilibres dans les rapports de force individuels et collectifs, progressivité dans les niveaux d'opposition, accompagnement des élèves dans la construction d'un projet de jeu collectif. En appliquant ces principes, les enseignants peuvent travailler à « reludiser » l'enseignement du handball en EP. Cette démarche est à l'évidence transposable dans les autres sports collectifs, dans les autres activités d'opposition, et plus largement à des perspectives d'expérimentations professionnelles dans toutes les autres APSA. Une telle approche rejoint les principes de pédagogies innovantes telles que le Teaching Games for Understanding (TGfU), développé à la fin des années 1970 et 1980. Ce modèle s'est progressivement enrichi avec des variantes comme le Game Sense (Light, 2012) qui place le jeu au cœur des séances, permettant aux élèves de développer leurs compétences dans des contextes réalistes, tout en renforçant leur plaisir et leur implication dans l'activité.

Intégrer des jeux dans l'enseignement des APSA en éducation physique

Selon Terré (2015), le jeu n'est pas seulement un levier d'engagement, mais aussi un outil puissant pour favoriser les apprentissages. En intégrant des jeux variés (jeux de cartes, jeux de société, jeux vidéo) et en les associant aux APSA, l'enseignant transforme potentiellement l'effort en plaisir, stimule la créativité des élèves, tout en consolidant des compétences motrices, méthodologiques et sociales.

Par exemple, Roure et al. (2023) définissent la gamification comme l'intégration d'éléments ou de mécanismes issus des jeux vidéo dans des contextes non ludiques afin de renforcer l'engagement et la motivation des participants. Ils illustrent cette approche dans l'enseignement du handball en s'inspirant de Mario Kart : chaque élève choisit un personnage, voit son avatar évoluer au fil des leçons et progresse en débloquent des niveaux, favorisant ainsi son implication dans l'apprentissage. L'intégration des jeux de cartes peut également alimenter l'innovation en EP, à condition d'être réfléchi et alignée sur les objectifs spécifiques à chaque APSA. En escalade, Petiot (2019) montre que le jeu de carte permet de confronter les élèves au risque et de renforcer leur implication. Plus précisément, le « Grimpacarte » favorise un climat positif tout en renforçant l'apprentissage, à condition d'une activité de guidage des élèves par l'enseignant (Petiot, 2020). Croisant tennis de table et jeu de carte, le « Cartaping » développé par Monnet (2009) est une autre proposition innovante et intéressante. Dans une recherche récente portant sur l'activité des élèves, Petiot et al. (2024) constatent que ce jeu stimule en effet l'engagement, suscite des émotions positives, favorise la réflexion tactique et l'adaptation motrice. Toutefois, les auteurs insistent aussi sur l'importance d'une préparation minutieuse de l'enseignant pour éviter les déséquilibres de rapport de force, sélectionner les cartes ou simplifier leur utilisation. Plus récemment, Visioli et Martin (2025) ont fait la proposition de combiner la situation du « Joue tout en coup droit » avec le jeu du Cartaping. L'utilisation de ce match à thème reposant sur la contrainte de ne pas pouvoir jouer en revers permet de cibler des apprentissages, de favoriser la répétition des frappes de coup droit, de préciser les régulations de l'enseignant. L'association avec certaines cartes du jeu permet de conserver des éléments de variabilité et de maintenir

l'engagement des élèves. Dans tous les cas, l'intégration des jeux dans l'enseignement des APSA repose nécessairement sur un processus d'appropriation par l'enseignant, ainsi que par les élèves.

Conclusion

L'objectif de cet article était de proposer des points de repères pour l'utilisation du jeu en EP, en explorant trois perspectives d'innovation professionnelle : l'intégration des jeux traditionnels, la reludisation des pratiques des APSA et l'intégration de jeux dans l'enseignement des APSA. Il est essentiel de conserver un regard critique sur l'utilisation du jeu en éducation, en rappelant que si celui-ci peut être un puissant outil pédagogique, il ne doit pas se substituer à une véritable exigence éducative ni occulter les enjeux éthiques et sociaux de l'apprentissage (Meirieu, 2004). Également, l'utilisation du jeu n'est efficace que dans certaines conditions. À ce titre, l'activité de l'enseignant est déterminante pour dépasser la simple utilisation du jeu à des fins d'engagement et garantir une expérience d'apprentissage enrichissante pour les élèves (Musset & Thibert, 2009). Pas ses choix didactiques et pédagogiques, il recherche une articulation subtile entre plaisir et effort, où les émotions jouent un rôle central (Visioli & Petiot, 2023). C'est dans cette tension entre engagement, défi et accomplissement que se construisent des apprentissages durables et un rapport positif à l'activité physique. Finalement, il est important d'encourager les enseignants d'EP à expérimenter ces approches innovantes, à tester des pratiques variées et à ajuster leurs méthodes en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves. En parallèle, des recherches, comme celles de Petiot et al. (2024), sont nécessaires pour évaluer l'impact réel du jeu en EP, en particulier sur l'engagement des élèves et leurs apprentissages, afin de guider et affiner les pratiques professionnelles.

Bibliographie

- Bordes, P. (2023). Sports collectifs et jeux traditionnels : quelle cohabitation en EP ? In J. Visioli & O. Petiot (Eds.), *Encyclopédie des sports collectifs : regards croisés entre recherche et intervention*, 398-406. AFRAPS : Montpellier.
- Bougère, G. (2006). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Dugas, E. (2008). *Jeu, sport et éducation physique : Les différentes formes sociales de pratiques physiques*. AFRAPS.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Payot.
- Light, R. (2012). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203114643>

- Liotard, P. (1997). L'EP n'est pas jouer : La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique. *Corps et Culture*, 2.
- Meirieu, P. (2004). *Le monde n'est pas un jouet*. Desclée de Brouwer.
- Monnet, J.P. (2009). Le jeu dans l'enseignement des activités de raquette en EP : l'exemple du Cartaping. In J. Visioli & O. Petiot (Eds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*, 291-301. AFRAPS : Montpellier.
- Monnet, J.-P. (2009). Cartaping. *Revue EP*, 338, 3-5.
- Montagne, Y. (2009). Pourquoi les jeux traditionnels en EP apaisent le « Tohu Bohu » dans les classes ? Propositions de réponses depuis la psychanalyse. *Staps*, 84(2), 57-75. <https://doi.org/10.3917/sta.084.0057>.
- Musset, M., & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 48. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=48&lang=fr>
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés : Lexique de praxéologie motrice*. Insep.
- Petiot, O. (2019). Le jeu : Un moyen de confronter les élèves au risque en escalade. In O. Petiot, *Le risque*, Pour l'action Eds.) *Revue EP.S*.
- Petiot, O. (2020). Favoriser l'implication des élèves en escalade et un climat positif de classe grâce au « Grimpacarte » : Des effets tributaires de l'intervention de l'enseignant. *Dossier Enseigner l'EPS*, 5, 68-73
- Petiot, O. (2021). Le Béret'O : Un jeu traditionnel au service de l'engagement des élèves en course d'orientation. *Revue Enseigner l'EP*, 283, 25-28.
- Petiot, O., Visioli, J., & Vivot, A. (2024). Proposer le jeu du « Cartaping » en tennis de table : Quels effets sur l'activité des élèves en EP ? *Carrefours de l'Education*.
- Piaget, J. (1945). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton Library.
- Roure, C., Patois, L., & Rebouillat, A. (2023). La gamification des leçons d'éducation physique basée sur l'univers des cartes Pokémon : Susciter l'intérêt des élèves en personnalisant leur contexte. *L'éducation physique en mouvement*, 10, 8-10.
- Sanchez, E. (2023). *Enseigner et former avec le jeu : Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes*. ESF Éditions.
- Terré, N. (2015). Des jeux pour apprendre en EP. *Revue EP*, 368, 62-65.
- Visioli, J. (2017). Apprendre en jouant : L'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EP. *Revue Enseigner l'EP*, 271, 26-30.
- Visioli, J. & G. Martin (2025). Joue tout en coup droit au cartaping. *Revue Enseigner l'EP*, 298, 2-7.
- Visioli, J. & Morel, J. (2023). De la logique interne du handball à la conception de principes pour un enseignement "par le jeu" en EP. In J. Visioli & O. Petiot (Eds.) *Encyclopédie des sports collectifs : regards croisés entre recherche et intervention* (pp. 445-453). Clapiers : AFRAPS.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2023). Vers une "EP des émotions" ancrée dans la culture des APSA. *Site EP & Société*. <https://epsetsociete.fr/vers-une-eps-des-emotions-ancree-dans-la-cultur...>
- Vygotsky, L. (1976). *Play and its role in the mental development of the child*. Basic Book.



Mots clés : Plaisir | Activité physique | Engagement | Format de jeu | Prévalences conatives



Olivier Dieu

Maitre de conférences en STAPS, Enseignant agrégé d'EPS, Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, Université du Littoral Côte d'Opale, Calais, France.

olivier.dieu@univ-littoral.fr

L'IMPORTANCE DU « JE » DANS LE JEU DANS LA CONCEPTION D'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE AFFECTIF EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé : Dans un contexte social où le désengagement physique des jeunes devient une préoccupation de premier plan, une réflexion s'engage sur les leviers pour raccrocher les élèves à l'activité physique. Parmi ces leviers, le plaisir pris par les élèves est mis en avant dans la littérature, réhabilitant ainsi les approches par le jeu dans le cadre de l'éducation physique scolaire. Aujourd'hui cette discipline ne peut faire l'économie de la question des formats de jeu qui est loin d'être un allant de soi. L'intention de cet article, au croisement de travaux de recherche récents et de propositions professionnelles éprouvées, est de proposer une aide à la conception d'environnement d'apprentissage affectif en badminton en proposant un format de jeu qui permet aux élèves, dans leur diversité, de se saisir de différentes opportunités d'actions afin d'exprimer leur sensibilité à agir.

Introduction : réhabiliter le jeu pour engager les élèves en éducation physique

Selon les derniers rapports épidémiologiques, 81% des jeunes n'atteignent pas les recommandations en termes de quantité d'activité physique (AP) (WHO, 2023). L'éducation physique (EP), elle-même, n'est pas épargnée par ce phénomène de désengagement physique (Luiggi et al., 2021). Des conditions pédagogiques particulières semblent donc à convoquer pour réengager les jeunes en et hors EP. L'une d'elle serait de proposer aux élèves une activité agréable et signifiante, basée notamment sur des jeux, la littérature ayant largement montré l'impact des approches par le jeu sur le plaisir éprouvé par les élèves en EP (Mo et al., 2024). En effet, si le jeu ne saurait se réduire à sa dimension ludique (Obadia, 2003), le plaisir constitue un ressort essentiel des jeux. Or, à l'école, la traditionnelle mission de « faire apprendre » les élèves a longtemps minoré l'intérêt accordé aux notions de plaisir et de jeu (Liotard, 1997). Néanmoins dans un contexte où l'EP vise la promotion d'un mode de vie actif, le rôle du plaisir en EP, puisqu'il est un levier de l'activité physique, revient au premier plan (Lentillon-Kaesner & Patelli, 2016), réhabilitant ainsi les modèles théoriques s'attachant à la conception de formats de jeu « engageants » comme l'approche conative (Bui-Xuân, 1993) et plus récemment le cadre de l'intérêt en situation (Roure & Pasco, 2020).

La cadre théorique écologique pour appréhender l'engagement dans les formats de jeux

Bien que les enseignants d'EP soient de plus en plus

conscients de l'importance des effets affectifs en matière d'apprentissage, ils reconnaissent également qu'ils ont des compétences et des ressources limitées pour les faciliter (Teraoka et al., 2021). Les approches pédagogiques « par les jeux » (e.g. 'game-based approaches'), malgré l'engouement qu'elles suscitent, ne semblent pas, sur le plan scientifique, répondre de manière satisfaisante à la question complexe de l'engagement en EP (Burns et al., 2017 ; Teraoka et al., 2021). Notre travail scientifique récent gravitant autour de la notion de format de jeu et de la question, plus large, du design pédagogique en EP (Dieu, 2024) cherche à résoudre ce problème en articulant paradigme écologique de l'activité et théories des jeux au service d'une conception 'affective' des environnements d'apprentissage en EP où l'enseignant devient un 'designer' d'expériences émotionnellement marquantes pour les élèves. Le cadre théorique écologique de l'approche par les contraintes pour expliquer le comportement en sport et dans les jeux (Renshaw et al., 2010), considère l'engagement comme un phénomène émergent résultant des interactions entre des contraintes individuelles (liées aux caractéristiques d'un individu) et des contraintes environnementales (liées au but de la tâche et aux caractéristiques physiques et sociales externes). En nous appuyant sur ce paradigme, nous proposons d'étudier l'engagement à travers l'interaction entre l'individu et le format de jeu (Dieu et al., 2022). En effet, les raisons de l'engagement ne sont pas à chercher uniquement au niveau de l'environnement (le jeu dans sa dimension objective) mais bien dans la relation d'interaction entre un

individu singulier et le jeu (le « je » dans le jeu).

Comprendre les processus d'engagement : du jeu au « je » dans le jeu

Le badminton illustre bien la problématique des formats de jeu car s'il a été considéré, à l'origine, comme un jeu idéal en matière d'engagement, il n'est plus l'activité préférée des élèves (Deslaurier, 2007). Une des raisons avancées dans la littérature professionnelle serait que les enseignants privilégient en badminton un format unique, compétitif et individuel : « la montante descendante » qui aurait tendance à stigmatiser les plus faibles et en particulier les filles (Bréau, 2021). Néanmoins, nos recherches montrent que cette question du « format » (engageant ou non) n'est pas si évidente et que pour la comprendre l'interaction individu-format est l'unité d'analyse à adopter. Par exemple, une étude récente portant sur 55 élèves montre que, malgré son aspect individuel, le format « montante descendante », comparé à d'autres formats plus collectifs (e.g. format par équipe en score cumulé comme la ronde italienne), n'impacte pas négativement les scores de plaisir ni des filles ni des élèves en difficulté (Dieu et al., 2020b). A l'heure où le désengagement physique est une préoccupation de premier plan et afin que le badminton reste une occasion de viser conjointement le plaisir et la dépense énergétique des jeunes, l'enjeu de nos recherches est donc de mesurer l'effet de l'interaction entre conception de formats de jeu et niveau d'expertise sur l'engagement des élèves en badminton, avec en arrière-plan une question : est-il possible de mettre à jour des interactions individus-formats engageantes ?

Structurer les formats en consonance conative pour les rendre plus attrayants ?

Parmi les théories des jeux, l'approche conative, converge avec le modèle écologique précité dans la mesure où l'engagement des élèves s'explique par un conflit socio-conatif (Bui-Xuân, 1993), c'est-à-dire une relation spécifique entre les caractéristiques d'un individu (son niveau d'expertise) et l'environnement dans lequel on le place. Elle fournit donc une catégorisation des formats de jeu sous l'angle de l'interaction individu-format. Selon l'expérience antérieure qu'ils ont accumulée, les élèves quand ils jouent au badminton expriment corporellement des modalités d'actions différentes qui traduisent leur « je dans le jeu » ou prévalence conative (Dieu, 2024). Les élèves de prévalence structurale sont mobilisés par le renvoi sécuritaire (le « je » dans le jeu » consiste à maintenir le volant en l'air), les élèves de prévalence fonctionnelle

cherchent à diriger le volant (le « je » dans le jeu » consiste à déplacer l'adversaire) et, enfin les élèves de prévalence technique sont mobilisés par l'efficacité gestuelle (le « je » dans le jeu » passe par le gain du point « direct »). Selon cette approche, la clé de l'engagement réside dans la consonance socio-conative, i.e. l'adaptation des formats de jeu aux prévalences conatives des élèves. Une étude récente (Dieu & Roure, 2022) a étudié l'impact combiné du format de jeu et de ces caractéristiques individuelles des élèves. Le but était d'étudier l'impact de 3 formats de jeu, conçus, chacun, en fonction d'une prévalence conative spécifique, sur l'intérêt en situation (IS) et la quantité d'AP. Trois formats de badminton ont ainsi été conçus (Figure 1) : la ronde italienne (RI) pour les élèves à prévalence structurale, le banco (B) pour les élèves à l'étape fonctionnelle et la montante descendante (MD) pour les élèves à prévalence conative « technique ».

Formats de jeu	La Ronde Italienne (RI)	Le Banco Bonus (BB)	La Montante Descendante (MD)
			
Contrainte	Score cumulé	Bonification de certains points	Faire des matchs à la suite
But	Perdre le moins de points possible/ En marquer le plus	Marquer les points bonus	Arriver sur le meilleur terrain possible
Intention	Résister physiquement	Choisir le bon moment pour placer son spécial	Abréger l'échange
Consonance conative	Structurale	Fonctionnelle	Technique

Figure 1. Les formats de jeu en badminton présentés dans l'étude de Dieu & Roure (2022)

Dans la RI, format en équipe, le score cumulé redéfinit le but du match pour le « starter » (l'élève à prévalence structurale) qui n'est pas tant de gagner que de ne perdre le moins de points possible afin de permettre à son coéquipier de commencer son match sans déficit de points. La RI met ainsi en exergue la dimension structurale du jeu (résister physiquement pour retourner les volants une fois de plus que l'adversaire). Le banco met en exergue la dimension fonctionnelle (tactique) du jeu car l'objectif est de prendre la bonne décision (annoncer « banco » au bon moment) et « placer le volant loin de l'adversaire » afin de marquer le bonus. En MD, pour atteindre le meilleur classement à l'issue d'un tournoi où les matchs s'enchaînent, les élèves doivent préserver leurs ressources physiques dans le temps. Par conséquent, la MD met en exergue la dimension technique du jeu car l'objectif est d'abréger l'échange en réalisant un geste technique efficace afin de marquer le point tout en s'économisant. Les résultats indiquent alors que c'est quand les caractéristiques du format correspondent au registre

d'action préférentiel de l'élève (expression de sa prévalence conative) que celui-ci s'engage le plus. Néanmoins, en EP, l'hétérogénéité des élèves ne saurait être systématiquement gérée par le recours à des formats différents en fonction des niveaux d'expertise, sous peine de provoquer de la stigmatisation. Comment alors, à travers un même format, concerner l'ensemble des profils et ainsi éviter de ghettoïser la classe en groupes de niveaux conatifs ?

Concevoir des formats « hybrides » pour répondre à l'hétérogénéité des élèves

Il est possible de proposer un milieu de pratique évolutif qui permet de concerner l'ensemble des profils de badistes (les débutants mobilisés par le renvoi sécuritaire, les débrouillés mobilisés par la recherche de l'espace libre et les confirmés mobilisés par l'efficacité technique). Ce type de format est dit « hybride » dans la mesure où la richesse de son règlement permet, à travers différentes variables, de concerner au sein d'un même dispositif l'ensemble des conations des élèves. Par exemple, le « bad TT » (Figure 2), est un format de match aménagé en deux contre deux avec un sur-filet avec le principe de la frappe alternée du tennis de table. Ces variables permettent aux élèves de prévalence structurale d'assurer la sécurité du renvoi (le sur-filet facilitant l'anticipation coïncidence) tout en s'éprouvant physiquement (frapper / sortir, repousser le volant haut et fort), ce qui est en phase avec le but de « résister pour gagner ». Ce format devient hybride dès lors qu'on introduit une seconde variable : l'annonce de « bad » avant la frappe qui, dès lors est « libre » (elle n'a plus l'obligation de passer au-dessus du sur-filet). En revanche, une fois le « bad » annoncé, les joueurs attaquants n'ont plus que deux frappes pour

conclure sinon ils perdent le point. L'introduction de cette variable place donc l'élève devant une gestion du risque, ce qui est en phase avec le but de « choisir quand placer son spécial pour gagner » (prévalence fonctionnelle). Enfin, le fait d'imposer deux coups seulement pour rompre une fois le choix effectué, pose le problème de l'efficacité technique de la frappe effectuée lors de l'annonce du « bad » (ici le smash ou l'amorti seront plus efficaces qu'un volant simplement poussé en latéralité) ce qui est en phase avec le but de « rupture directe pour gagner » (prévalence technique).

Ce format hybride permet donc aux élèves, en utilisant (ou non) les règles du dispositif, de gagner en exploitant des registres d'actions adaptés à l'expression de leur 'je' dans le jeu (e.g. « repousser », « repérer et diriger », « repérer et conclure »). Ces différentes « façons de gagner » se traduisent par des manifestations de plaisir évidente (expression de la « joie de marquer » pour tous) mais également par plus de mobilisation physique (les échanges durent davantage notamment chez les élèves plus faibles). Par ailleurs, ce format permet d'optimiser le temps de pratique dans la mesure où les élèves jouent à 4 par terrain. En revanche, ce dispositif nécessite un peu de matériel (une rubalise comme sur-filet accrochée aux panneaux de basket par exemple), du temps pour que les élèves intègrent les différentes règles et surtout une observation continue de l'activité des élèves pour proposer les variables au moment opportun.

Conclusion

Etudier l'engagement s'avère donc complexe et nécessite de se focaliser sur les effets d'engagement pour mettre à jour les interactions individus-environnements qui génèrent ces effets. Cette objectivation des consonances ergo-

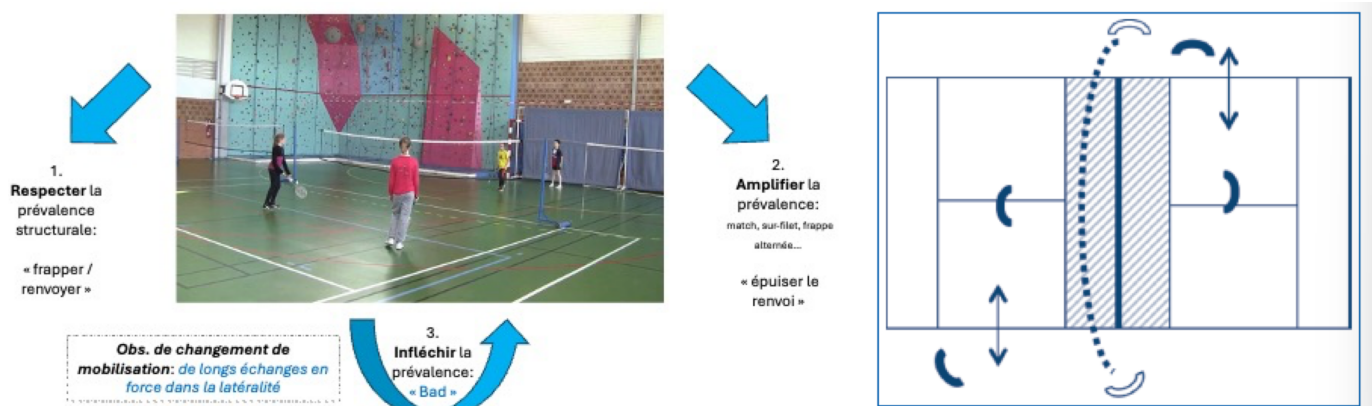


Figure 2. Le « Bad TT » : une piste d'optimisation-émergence en niveau 1

conatives est donc une condition centrale pour attester de la pertinence des formats de jeu. Finalement, comme en ce qui concerne la méthode pédagogique utilisée : « le seul bon format serait celui qui matche avec l'intérêt spécifique des élèves ». Cette analyse de l'engagement des pratiquants in situ, nécessite un rapprochement entre scientifiques et praticiens (Woods et al., 2022). En ouvrant les portes du gymnase au chercheur, le professeur d'EP lui offre l'accès à l'analyse des conduites en situation. En retour, la mise au jour, par le chercheur, de variables éco-engageantes permet de développer chez l'enseignant de

réelles connaissances pédagogiques sur le contenu en EP. Sur la base de ces connaissances, l'enseignant peut abandonner la simple prescription de tâches, souvent démobilisatrices pour les élèves, au profit de la conception d'un design expérientiel « engageant » en EP. Dans ce type de programme de recherche, le rôle des praticiens est donc plus important que jamais.

Remerciements

Ce projet a été réalisé avec le soutien de la fédération mondiale de badminton (BWF).

Bibliographie

- Bréau, A. (2021). La « montante-descendante » a-t-elle un genre ? In J. Visioli, O. Petiot, C. Llena & O. Dieu (Eds.), *Favoriser l'engagement et le progrès des élèves en EPS : le cas des activités de raquette* (pp. 155–159). Les dossiers Enseigner l'EPS, n°6. Editions AE-EPS.
- Bui-Xuân, G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Eds.) *Enseigner l'éducation physique et sportive* (pp. 62–83). Clermont-Ferrand: Editions AFRAPS.
- Burns, R. D., Fu, Y., & Podlog, L. X. (2017). School-based physical activity interventions and physical activity enjoyment: A meta-analysis. *Preventive Medicine*, 103, 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.08.011>
- Deslaurier, S. (2007). Plaisir perçu en E.P.S. : quels liens avec la motivation des élèves ? In P. Gagnaire & F. Lavie (Eds.), *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive. Futilité ou nécessité ?* (pp. 101-114). Paris : Coédition AEEPS et AFRAPS.
- Dieu, O., Llena, C., Joing, I., Porrovecchio, A., & Potdevin, F. (2020a). Fun to engage or engage to have fun? Study of different teaching formats in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 3(20), 1326-1335. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03184>
- Dieu, O., Llena, C., Davids, K., & Potdevin, F. (2022a). Enriching organisational design for games: The case of badminton in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 30(1), 13–27. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2153821>
- Dieu, O., Roure, C. (2022b). Accroître l'intérêt en situation et l'activité physique en adaptant les formats de jeu aux prévalences conatives des élèves : l'exemple du badminton en EPS. *Staps*, 138(4), 41-61. <https://doi.org/10.3917/sta.138.0041>
- Dieu, O. (2024). Des formats de jeu au design expérientiel en EPS : une approche transdisciplinaire et écologique pour capturer et provoquer des expériences engageantes. Habilitation à Diriger des Recherches. ULCO.
- Lentillon-Kaestner, V., & Patelli, G. (2016). Effects of grouping forms, student gender and ability level on the pleasure experienced in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 251-262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0216>
- Liotard, P. (1997). "L'E.P. n'est pas jouer" : La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique. *Corps et Culture*, 2. <http://corpsetculture.revues.org/321>
- Luiggi, M., Rey, O., Travert, M. & Griffet, J. (2021). Overweight and obesity by school socioeconomic composition and adolescent socioeconomic status: a school-based study. *BMC Public Health* 21, 1837. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11752-2>
- Mo, W., Saibon, J. B., Li, Y., Li, J., & He, Y. (2024). Effects of game-based physical education program on enjoyment in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 24(1), 517. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18043-6>
- Obadia, L. (2023). Le « plaisir » de « jouer ». Présence et métamorphoses du ludisme dans le football professionnel français », *Socio-anthropologie* [En ligne], 13 <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie>
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill

acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 117-137. <https://doi.org/10.1080/17408980902791586>

Roure, C., & Pasco, D. (2020). Le pouvoir de l'intérêt en situation en éducation physique : Un modèle pour concevoir des situations d'apprentissage motivantes. In V. Lentillon-Kaestner (Ed.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 15-32). Louvain-la-Neuve, Belgique : EME Editions. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4272>

Teraoka, E., Jancer Ferreira, H., Kirk, D., & Bardid, F. (2021). Affective learning in physical education: A systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 460-473. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/3/article-p460.xml>

Wellard, I. (2012). Body-reflexive pleasures: exploring bodily experiences within the context of sport and physical activity. *Sport Education and Society*, 17(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.607910>

WHO (2023). *Global Status Report on Physical Activity 2022*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Available at: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/363607/9789240059153-eng.pdf?sequence=1>

Woods, C. T., McKeown, I., Rothwell, M., Araújo, D., Robertson, S., & Davids, K. (2020) Sport practitioners as sport ecology designers: How ecological dynamics has progressively changed perceptions of skill "acquisition" in the sporting habitat. *Frontiers in Psychology*. 11:654. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00654>



Mots clés : Volley-ball | Jeu à effectifs réduits | Éducation physique | Approche basée sur le jeu



Jean-Philippe Dupont

Chargé de cours en éducation physique et à la santé, Département Education physique et à la santé, Haute Ecole Léonard de Vinci, Bruxelles, Belgique.

jeanphilippe.dupont@vinci.be



Xavier Flamme

Maître-assistant en éducation physique et à la santé, Département Education physique et à la santé, Haute Ecole Léonard de Vinci, Bruxelles, Belgique.

VOLLEY-BALL À EFFECTIFS RÉDUITS ILLUSTRATION DE L'APPROCHE BASÉE SUR LE JEU

Résumé : Le volley-ball à effectifs réduits est une méthode d'enseignement qui privilégie le jeu sur la technique, adaptée au contexte de l'éducation physique scolaire. Ce sport collectif, exigeant en termes de maîtrise technique et de pression temporelle, voit souvent les élèves débutants avoir peu de contacts avec le ballon, réduisant ainsi leur plaisir de jeu. Le volley-ball à effectifs réduits propose des situations ludiques avec un nombre réduit de joueurs, des espaces restreints et des règles adaptées, tout en respectant les principes fondamentaux du volley-ball. Ce dispositif vise à améliorer le plaisir des élèves, développer leurs compétences techniques et socio-motrices. Cette méthode fait partie plus largement de l'Approche Basée sur le Jeu que nous allons conceptualiser dans cet article. Cette approche met l'accent sur l'apprentissage contextuel à travers des jeux modifiés et des activités ludiques, favorisant ainsi la réflexion et la compréhension des principes d'action des jeux.

Le « volley-ball à effectifs réduits »

Le volley-ball est un sport collectif caractérisé par des échanges rapides et une pression temporelle élevée, nécessitant une grande maîtrise technique. Force est de constater que lorsque l'on fait vivre ce sport collectif codifié à des élèves en éducation physique, le nombre de contact ballon par élève est très faible et la satisfaction dans le jeu est quasi inexistante. Dans ce contexte, comment pouvons-nous créer des situations adaptées à leur niveau afin qu'ils puissent prendre du plaisir, développer des habiletés gestuelles techniques en situation et construire des compétences socio-motrices comme celles de prendre des décisions, etc. ?

Depuis quelques années, l'enseignement du volley en éducation physique a évolué, passant d'une approche techniciste à une approche basée sur le jeu à effectifs réduits. Les jeux à effectifs réduits sont « *des situations ludiques (...) impliquant un plus petit nombre de joueurs par équipe, et jouées sur des espaces réduits avec des règles modifiées en fonction des objectifs à atteindre, tout en respectant les principes fondamentaux du jeu* » (Fernández-Espínola et al., 2020, p. 2).

Cette méthodologie dite du « volley-ball à effectifs réduits »^[1] a été formalisée dans un premier temps par Rousseaux et al. (2004) et puis elle a été adaptée par Dominique Blairon et ses collègues (Flamme et al., 2014). Elle est développée pour l'apprentissage du volley-ball dès la première primaire (6 ans). En parallèle du développement de cette approche dans le milieu scolaire en éducation physique, Gilles Coppée et Dominique Blairon ont créé, en partenariat avec la fédération belge francophone de volley, la *Volley Fun Cup*^[2]. Il s'agit d'une compétition de volley destinée aux enfants de 6 à 13 ans. Entre 2017 et 2024, près de 13946 enfants y ont participé.

Le volley-ball à effectifs réduits repose sur six caractéristiques (Figure 1) : espace, nombre de joueurs, mise en jeu, niveau de jeu, notion d'Après et le comptage des points (Flamme et al., 2014).

Tout d'abord, la démarche propose plusieurs niveaux de jeu du 1 contre 1 au 3 contre 3 avec des utilisations de l'espace adaptées au nombre de joueurs mais aussi aux contraintes des gymnases.

Ensuite, l'idée de base est de mettre au cœur de la séance une situation de jeu à effectifs réduits centrée sur un

^[1] https://formation.fvwb.be/animateur/co/ESPvolleyparniveau_web.html

^[2] <https://moventis.be/cours/volley-fun-cup-2023-24/?tab=tab-overview>

problème tactique permettant de faire émerger un des quatre principes d'action suivants : (1) Au service, atteindre ou éviter une zone ou un joueur ; (2) En réception, créer du temps pour son partenaire ; (3) Lors du deuxième contact, diversifier ses passes ; (4) Attaquer plusieurs zones.



Figure 1. Caractéristiques de l'approche de volley-ball à effectifs réduits (Flamme et al., 2014).

Pour accéder à cette compréhension des principes d'action, il est nécessaire d'adapter la composante technique du jeu. Ainsi, les élèves peuvent utiliser des « jokers » en faisant un ou plusieurs « attraper-lancer ». En fonction du niveau jeu, ce joker peut se dérouler soit au

premier contact, au deuxième ou au dernier, soit à l'ensemble des contacts (Tableau 1).

Une équipe de 2 ou de 3 joueurs peut très bien jouer une forme adaptée à son niveau et, malgré tout, jouer contre une équipe qui joue à une forme plus compliquée ou plus simple. Par ailleurs, les équipes peuvent être constituées de manière homogène ou hétérogène, en fonction des objectifs fixés par les enseignants d'éducation physique ou les entraîneurs.

En outre, la mise en jeu est également à adapter pour tenir compte du développement psychomoteur de l'élève et pour permettre le jeu (lancer à une ou deux mains, frapper par le bas ou par le haut, servir du sol ou d'une hauteur).

La méthodologie utilise également le concept « avant-pendant-après ». Cela part du principe qu'il y a toujours quelque chose à faire avant, pendant et après l'action. On crée donc des situations d'apprentissage lors desquelles il y a une ou plusieurs actions secondaires entourant l'action principale. Ceci dans le but d'habituer les joueurs à être en permanence en mouvement, à enchaîner les actions. Par exemple, aller toucher un cône par son contact ballon, changer de place avec un partenaire. Les contraintes imposées à l'enfant après son action doivent être variées et soigneusement réfléchies afin qu'elles soient réalisables

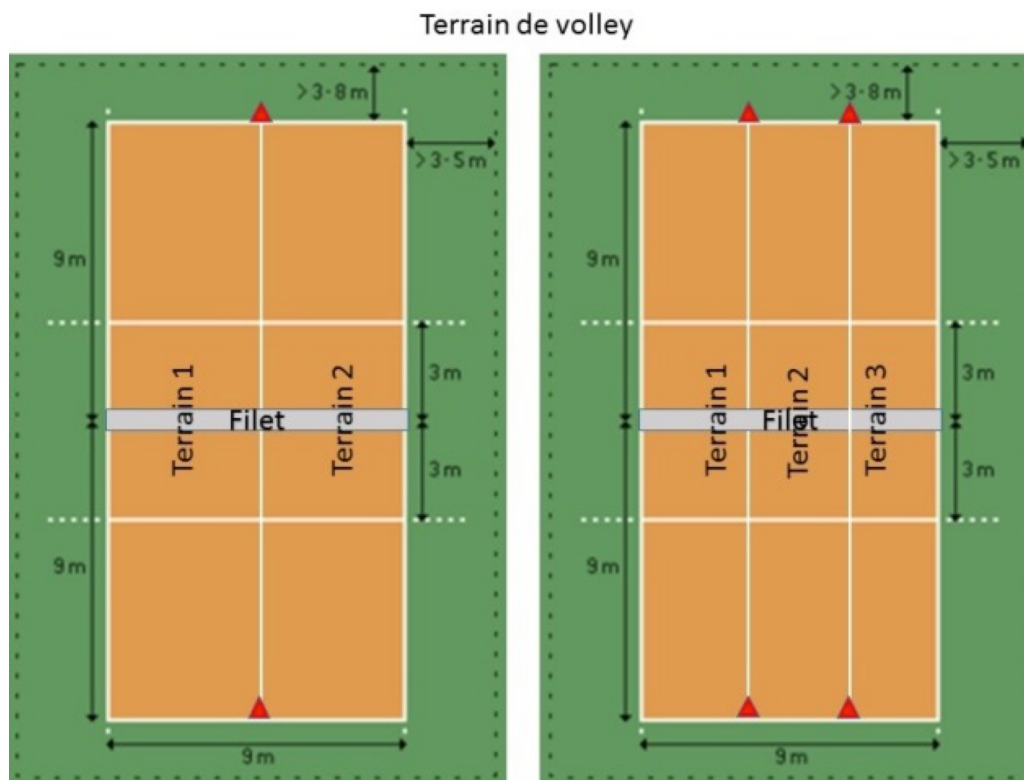


Figure 2. Adaptation de l'espace aux contraintes du nombre de joueurs par classe et de la salle disponible (Flamme et al., 2014).

sur la durée. Si ce n'est pas le cas, le principe d'égalité des chances n'est pas respecté et une des deux équipes sera toujours dans l'impossibilité de remporter le point.

Enfin, il est prévu d'adapter et de faire varier le système de comptage des points entre trois grandes familles de score : 1) *Classique* : chaque échange remporté vaut 1 point ; 2) *Casino* : le serveur annonce lors de la mise en jeu combien le gain de l'échange rapporte : 1, 2 ou 3 points ; 3) *À confirmer* : lorsqu'une équipe gagne, pour obtenir un point, elle doit confirmer par la réussite d'une action (service par le haut réussi, renvoyé une balle lancée après trois contact volley, ...).

Selon Flamme et al. (2014), le volley-ball à effectifs réduits dénature l'aspect temporel du jeu. Cependant, elle produit de nombreux effets positifs au niveau de la motivation des élèves et du développement de leurs compétences : prise de décision, utilisation des moyens techniques en situation de jeu, etc. Le volley-ball à effectifs réduits s'inscrit dans la grande famille de l'Approche Basée sur le Jeu (Jarrett & Light, 2019). Nous allons conceptualiser cette approche dans la suite de cet article.

L'Approche Basée sur le Jeu

L'approche basée sur le jeu englobe plusieurs méthodes, dont le *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982), le *Game Sense* (Light, 2013) et le *Tactical-Decision Learning Model* (Gréhaigne, Wallian & Godbout, 2005).

Ces méthodes partagent un socle commun : elles se focalisent sur le jeu plutôt que sur l'apprentissage d'habiletés techniques isolées, favorisant ainsi un apprentissage contextuel à travers des jeux modifiés et des activités ludiques (Kermarrec & Roure, 2016). L'accent est mis sur le questionnement afin de stimuler la réflexion et les interactions (Jarrett & Light, 2019). Dans l'approche basée sur le jeu, l'apprenant est au centre du processus. Ce modèle repose sur une progression structurée de jeux réduits, permettant de développer une compréhension des règles et du but du jeu. Les compétences tactiques et la prise de décision sont renforcées à travers des situations de jeu de plus en plus complexes (Kermarrec & Roure,

2016). Cette approche s'appuie sur les théories cognitivistes et constructivistes (Gréhaigne & Nadeau, 2015).

Bien que la technique ne soit pas l'entrée principale de l'apprentissage, elle est néanmoins travaillée en situation. L'approche basée sur le jeu part du principe que les situations de jeu amènent naturellement les élèves à identifier et comprendre des problèmes tactiques, puis à trouver des solutions techniques. Ainsi, les compétences techniques se développent dans un contexte de jeu, où les apprenants prennent conscience de leur importance pour une exécution efficace des solutions tactiques (Gréhaigne & Nadeau, 2015).

L'approche basée sur le jeu est souvent mise en opposition avec le modèle traditionnel techniciste (Traditional Skill Approach). Ce dernier est basé sur le béhaviorisme. Il suppose que les comportements des élèves peuvent être modifiés par des stimuli environnementaux, tels que le renforcement positif et négatif. Dans ce cadre, les élèves consacrent une grande partie de la leçon à la pratique d'habiletés techniques, par des exercices répétitifs et décontextualisés. Par exemple, pour enseigner le volleyball, l'enseignant va travailler avec les élèves les différentes techniques, en étapes progressives (manchette, service, etc.), que les élèves doivent maîtriser de manière isolée avant de passer à l'application en situation de jeu (Guérin & Péoc'h, 2007).

Une récente méta-analyse de Manninen et al. (2025) a comparé les effets de l'approche basée sur le jeu et l'approche traditionnelle techniciste sur la prise de décision, les connaissances et les habiletés motrices. Les résultats indiquent que les deux modèles améliorent la prise de décision, mais avec un avantage notable pour l'approche basée sur le jeu (+16 % contre +5 % pour le TSA, soit une différence de 11 %). Concernant le développement des connaissances, les deux modèles obtiennent des résultats similaires. Enfin, en ce qui concerne les habiletés motrices, l'approche basée sur le jeu favorise une meilleure exécution des compétences en évaluation standardisée, mais ne surpasse pas significativement l'approche traditionnelle techniciste en contexte de jeu.

	Premier contact	Deuxième contact	Troisième contact
Niveau 1	Attraper-lancer	Attraper-lancer	Attraper-lancer
Niveau 2	Attraper-lancer	Attraper-lancer	Contact volley
Niveau 3	Attraper-lancer	Contact volley	Contact volley
Niveau 4	Contact volley	Attraper-lancer	Contact volley
Niveau 5	Contact volley	Contact volley	Contact volley

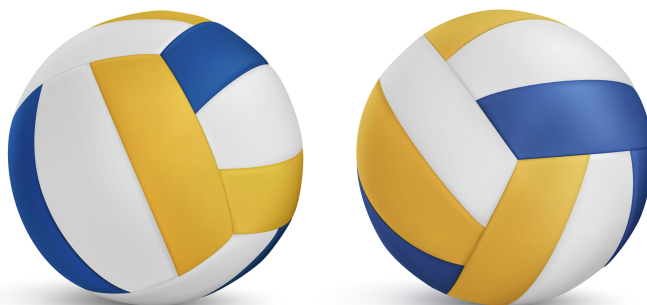
Tableau 1. Niveaux de jeu

En conclusion, les données montrent que l'approche basée sur le jeu constitue une approche efficace pour développer la prise de décision en situation de jeu, tout en étant aussi performante que l'approche traditionnelle

techniciste pour l'acquisition de connaissances et d'habiletés techniques. Ces résultats plaident en faveur de l'utilisation de ce modèle pédagogique en éducation physique.

Bibliographie

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Flamme, X., Blairon, D., & Coppée, G. (2014). Les jeux adaptés en volley-ball : l'expérience de la Wallonia Brussels Cup. *Science & Sports*, 29, S55-S56.
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Small-sided games as a methodological resource for team sports teaching: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6),
- Gréhaigne, J. F., & Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs: des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *eJRIEPS*, 35.
- Gréhaigne, J. F., Wallian, N., & Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 255-269.
- Guérin, J., & Peoc'h, J. (2007). Six repères pour enseigner l'EPS. *Revue EPS*, 47(4), 114.
- Jarrett, K., & Light, R. (2019). The experience of teaching using a game based approach: Teachers as learners, collaborators and catalysts. *European Physical Education Review*, 25(2), 565-580.
- Kermarrec, G., & Roure, C. (2016). L'entraînement et l'enseignement de la prise de décision tactique dans les sports collectifs. L'usage des situations de jeux réduits à l'épreuve de modèles théoriques et de résultats de la recherche en sciences du sport. *eJRIEPS*, 37.
- Light, R. (2013). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. London & New York: Routledge.
- Manninen, M., Magrum, E., Campbell, S., & Belton, S. (2025). The effect of game-based approaches on decision-making, knowledge, and motor skill: A systematic review and a multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 31(1), 18-32.
- Rousseaux, E., Rutten, J., & Spaenijers, M. (2004). *Jeugdvolleybal: aangepaste spelvormen voor club en school*. Vlaamse Volleybalbond.



Mots clés : Apprentissage coopératif | Interdépendance positive | Autonomie | Projet | Histoire collective



Jérôme Bourbousson

Enseignant agrégé d'EPS, Collège Christian Bourquin, Millas, France.

bourboussonjerome@hotmail.com



David Macal

Enseignant d'EPS, Formateur académique, Collège Juliette Adam, Gif sur Yvette, France.

LA BOUTIQUE DES SUPER-POUVOIRS COOPÉRER POUR TOUS ÊTRE DES SUPER HÉROS

Résumé : Développée ici en sport collectif, notre proposition vise à gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique, en refusant de faire des groupes de niveaux, et en créant les conditions d'histoires collectives d'apprentissage. Focalisée sur les transformations motrices, la proposition devient un levier important d'action sur la satisfaction de soi des élèves, notamment les plus faibles. Pour fabriquer de tels super-héros, nous avons ouvert une boutique de super-pouvoirs. Les super-pouvoirs, et leur matérialisation par des brassards, sont un artefact pédagogique qui permet de faire jouer tout le monde ensemble ; faire jouer tout le monde tout de suite, sans attendre que les savoir-faire de base soient maîtrisés. Tutorat, entraide et support social viennent alimenter les transformations motrices. Les cas concrets retenus illustrent la démarche en volleyball et en basketball.

Développée ici en sport collectif, notre proposition vise à gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique (EP), en respectant le fond culturel de la pratique de référence, et en créant les conditions de leur mise en projet personnel (et collectif) de transformation motrice. Ces transformations motrices, dès lors qu'elles concernent les élèves les moins motricisés (parfois présentés comme des éternels débutants), sont un levier majeur d'action sur leur sentiment de compétence, a minima de développement d'une forme personnelle de satisfaction de soi. Pour fabriquer des super-héros, nous avons ouvert une boutique de super-pouvoirs.

Devenir le héros d'une histoire collective

L'EP a pu parfois être présentée comme le lieu où les élèves apprennent mieux quand les contenus d'enseignements sont mis en scène dans des intrigues, et lorsque l'enseignant respecte l'histoire en cours de l'élève (Evin, Sève, & Saury, 2015). Ces histoires singulières sont la trame sur laquelle se déploie l'activité de l'élève, mais sont aussi l'horizon de sens qu'il se donne. Dans une classe conçue comme une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991), les histoires individuelles vont s'agencer autour d'une dynamique sociale d'interactions qui les encourage, les guide, les étaye, rendant les transformations plus signifiantes et ancrées, car construites dans des histoires collectives.

Teintée de ludo-pédagogie, notre proposition n'est pas un simple habillage fantasmagique, son point de départ refuse que le groupe d'appartenance des élèves soit un groupe de niveau, que le fond culturel des pratiques physiques support soit durablement tronqué, et vise une approche inclusive efficace. De ces points de départ, et pour encourager la construction d'histoires coopératives d'apprentissage autour d'exigences technico-tactiques ciblées, la notion de super-pouvoirs nous est apparue comme l'artefact pédagogique capable de catalyser toutes ces exigences.

Illustree ici en sport collectif, et scénarisée pour un niveau collège, la Boutique des super-pouvoirs est un dispositif d'apprentissage coopératif. Pour cela, il crée une dynamique au sein d'un groupe d'appartenance, visant à faire basculer le rapport de force lors de rencontres avec les autres groupes de la classe. Le dispositif implique d'être lucide sur les forces en présence dans l'équipe. L'interdépendance ludique et positive accompagne chacun sur son rôle et le travail d'amélioration qu'il peut engager. Si les super-pouvoirs sont des facilitations qui équilibrent le rapport de force, ils ont un coût pour s'acquérir, et donc se réfléchissent collectivement. Limités en nombre au sein de l'équipe, ils se négocient. Par l'augmentation progressive des coûts au fil de la séquence, le dispositif inclut les conditions de son abandon progressif.

Sport collectif et élèves-fantômes

Le spectre de l'éternel débutant plane sur chaque enseignant d'EP : à l'élève-fantôme que ses camarades ignorent, que les ballons traversent, et qui souhaite parfois être invisible dans le jeu, quelle tranche de vie de joueur de sport collectif (Portes, 1999) lui offrons-nous ? Chez les élèves à faible sentiment d'efficacité personnelle, la complexité du jeu engendre une mobilisation souvent limitée, ou redirigée vers les rôles sociaux disponibles. Dans un tel schéma, la bascule du rapport de force est réservée, les joueurs-fantômes n'y ont pas accès. Une solution serait de regrouper les élèves par niveaux. Si les groupes de niveaux permettent, à juste titre, de préserver pour chacun les essentiels d'une tranche de vie ciblée, cette solution limite les apprentissages coopératifs (i.e., dissymétrie de compétences réduite), et appauvrit les ambitions d'éducation inclusive. Sur le modèle de certains sports inclusifs (voir par exemple le Baskin), nous appliquons un principe de compensation/protection des difficultés motrices des plus faibles pour ne pas avoir à structurer la classe en groupes de niveaux. La présente contribution propose un dispositif d'enseignement qui permet à tous les élèves de vivre une même tranche de vie de joueur de sport collectifs, en jouant ensemble d'une part, chacun avec son niveau de motricité, tout en contribuant de façon assez équivalente au développement du jeu, dans une logique préservée d'affrontement tactique, et en s'inscrivant dans une histoire collective de transformation de chacun.

Aménager le règlement pour atténuer les difficultés psychomotrices

On ne siffle pas tout de suite strictement les marches en basketball avec les grands débutants : ce type d'aménagement réglementaire est logique, et adapté à des élèves en difficulté motrice. Pour autant, ces aménagements, dès lors qu'ils sont importants et pérennisés dans un « règlement scolaire de pratique », ne manquent pas de poser des questions culturelles. La pratique physique contient des contraintes techniques fortes qui font partie de son histoire, et que l'on ne peut pas abîmer sans frais : par exemple ne pas courir avec le ballon en basketball, renvoyer la balle sans la coller en volleyball. Nombre d'enseignants sont ainsi gênés de moduler les « droits » du joueur, en relation avec ce qu'ils perçoivent comme fondateur. Pour autant, enseigner à des élèves de moins en moins motricisés (Anselma et al., 2020) appelle des solutions de cet ordre, sauf à ne plus programmer la pratique physique en question et à céder au chant des sirènes qui injectent des pratiques simples,

retenues pour leur absence de savoir-faire moteurs complexes (e.g., poull ball, foobaskill).

L'idéal-type du passeur-bloqueur en volleyball

Installé désormais au rang des grands classiques, le passeur-bloqueur en volleyball est illustratif (e.g., Boutitie, Contet, & Falco, 2007). Puisque de nombreux élèves ne parviennent pas à renvoyer la balle en respectant les contraintes réglementaires du volleyball, l'enseignant les autorise alors à attraper la balle à deux mains au-dessus de la tête (la bloquer), et à la renvoyer en passe à dix doigts. De la sorte, le jeu peut se dérouler en continuité, en maintenant un rapport attaque/défense équilibré, en apprenant tout de même à l'élève à se déplacer et bien se positionner. Mais les choses ne sont pas réglées pour autant : s'opposent ensuite ceux qui autorisent (ou pas) à bloquer en réception, à bloquer sous la ligne des épaules, à garder le ballon plusieurs secondes, à se déplacer, à renvoyer directement en passe-rugby... « Il ne reste plus rien du volleyball... à ce compte, mieux vaut ne pas l'enseigner » vous dites-vous peut-être en lisant ces propositions d'aménagements réglementaires. Notre posture se formule ainsi : oui, tous ces aménagements sont à garder, surtout les plus lourds ; il est par contre nécessaire de les hiérarchiser dans une logique propre à la séquence d'enseignement, et d'indiquer combien cela « coûte » au joueur de choisir l'un ou l'autre des aménagements. Ici réside la logique princeps de la Boutique des super-pouvoirs. Les dynamiques individuelles et collectives se mettront en place, invitant chacun à progresser, à se faire aider, faisant de la forme officielle de pratique (non aménagée) la direction de la séquence, et non le point de départ. Chaque aménagement est une étape provisoire et personnalisée.

Les Super-pouvoirs

Un super-pouvoir peut être (1) un aménagement du règlement qui réduit les contraintes perceptivo-motrices qui pèsent sur un joueur donné.

Exemple :

Volleyball – *Passeur-bloqueur* : droit de bloquer le ballon sur la 2^{ème} touche de balle.

Basketball – *Cape d'invisibilité* : interdit aux adversaires de défendre sur un joueur donné.

Un super-pouvoir peut être (2) un aménagement du système de score, valant pour un joueur donné, et qui le conduit à marquer des points de façon différenciée.

Exemple :

Volleyball – *Super-smasher* : un joueur identifié a une

bonification x2 quand il marque sur smash.

Basketball – *Super-tireur en course* : un joueur identifié a une bonification x2 s'il marque avec un tir en course.

Tout est possible quand il s'agit d'être un super-héros. Un super-pouvoir « permet » de jouer plus aisément. Egalement, au-delà de permettre, il peut aussi « inciter à » conduire certaines actions de jeu (comme les smashes ou les tirs en course dans nos exemples).

Dans la boutique des super-pouvoirs, rien n'est gratuit

L'enjeu pour l'enseignant est double : premièrement que les élèves qui n'en ont pas besoin n'utilisent pas de super-pouvoirs, et deuxièmement, que les élèves à besoins spécifiques les utilisent tout en essayant de se transformer pour ne plus avoir à en user. Pour que les élèves aient intérêt à se passer du super-pouvoir, il doit avoir un coût (parfois même un coût croissant au fil de la séquence). Ce coût est à inventer, et les possibilités sont multiples. Nous proposons de concéder, avant même le début du match, des points à l'adversaire à hauteur des brassards que l'on a acquis dans la boutique des super-pouvoirs^[1].

Exemple :

Volleyball – Le match démarre à 0-5 puisque nous faisons l'acquisition du brassard de *passeur-bloqueur* pour Enzo.

Basketball – Le match démarre à 0-6 puisque nous faisons l'acquisition du brassard de la *cape d'invisibilité* pour Sofia.

Les Tableaux 1 et 2 illustrent une liste de capacités qu'il est possible d'acquérir dans une boutique de super-pouvoirs. Le pouvoir s'acquiert pour un match entier. Le coût est illustratif, puisque dès lors que l'enseignant met en place un scoring de type score parlant, il devra ajuster corrélativement les montants affichés. Ce coût s'entend « par joueur » bénéficiant de la capacité. Si l'on souhaite parer plusieurs joueurs de l'équipe d'une même capacité, il faudra en payer autant de fois le coût associé. Evidemment, et pour éviter un surplus de complexité dans la forme de pratique proposée, l'enseignant ne retient des Tableaux présentés que ce qui est pertinent pour son contexte d'enseignement.

Une première démarche à large spectre est illustrée en basket-ball dans le Tableau 1 dans laquelle sont mélangés des super-pouvoirs visant à faciliter l'engagement des plus faibles et ceux visant à bonifier l'activité des plus efficaces. De la sorte, tout membre de l'équipe peut être bonifié. Il est utile dans ce type de démarche de bien sélectionner et peser le montant des super-pouvoirs entre eux, pour que les égos dominants de certains ne conduisent pas facilement à leur légitimer une attribution (au détriment de

	Super-pouvoir	Capacité	Coût	Brassard
1	Le Joueur Clutch	Dans les deux dernières minutes, le panier du joueur-clutch vaut 20 points	-10 points	Noir
2	Le Super-scoreur	Le panier du joueur compte double (2pts=4 ; 3pts=6 ...)	-8 points	Rouge
3	La Cape d'invisibilité	Lorsque le joueur est porteur de balle, il est invisible de tous les défenseurs, qui ne peuvent donc pas défendre sur lui. <i>Note. La cape ne fonctionne pas en zone réservée.</i>	-6 points	Orange
4	Speed	Lorsque le joueur est balle-en-main, son défenseur direct est obligé de marcher. <i>Note. Speed n'est pas actif en zone de marque (ligne des 3pts).</i>	-4 points	Jaune
5	Le Bouclier de Captain	Le Captain est protégé par un bouclier imaginaire, qui empêche le défenseur de lui prendre le ballon dans les mains	-2 points	Vert
6	The Goat	Chaque panier du Goat vaut 1pt (seulement)	Gratuit, offre +4pts au score	Blanc

Tableau 1. Illustration d'une Boutique de super-pouvoirs en basketball.

[1] Afin que les brassards ne soient pas la marque des plus faibles, et que leur coût ne soit pas un fardeau pour l'équipe, le nombre d'acquisitions de brassard est limité dans l'équipe, et les super-pouvoirs sont formulés comme des capacités qui servent indistinctement à compenser les difficultés de certains ou à bonifier les atouts d'autres. Par exemple en volleyball, les pouvoirs de super-passeur côtoient ceux de super-smasher, alors que le premier compense les difficultés de passe pendant que le second valorise les qualités d'attaque.

Volleyball				
<i>Savoir-faire ciblé : Réaliser une passe à 10 doigts réglementaire sur la 2^{ème} touche de balle pour permettre à un partenaire d'attaquer la cible adverse</i>				
	Super-pouvoir	Capacité	Coût	Brassard
1	Passeur-bloqueur 3"	Droit d'attraper le ballon à 2 mains, de le tenir ≤ 3" et de le relancer en passe-rugby à un partenaire	-5 points	Noir
2	Passeur-bloqueur 0"	Idem 1, avec renvoi immédiat au partenaire	-4 points	Rouge
3	Passeur-bloqueur – Ligne haute	Idem 2 avec obligation d'attraper le ballon au-dessus de la tête, et de relancer balle au-dessus de la tête	-3 points	Orange
4	Passeur-bloqueur – auto-passe	Idem 3 avec lancer pour soi suivi d'une frappe à 10 doigts	-2 points	Jaune
5	Passeur 2 touches	Droit de doubler la Passe à 10 doigts : une première pour soi, et la deuxième pour le partenaire	-1 points	Vert
6	Passe à 10 doigts		Gratuit	aucun

Tableau 2. Illustration d'une Boutique de super-pouvoirs en volleyball.

compenser les difficultés des moins débrouillés). Pour autant, il reste important que les bons joueurs puissent envisager une bonification pour eux, évitant ainsi une forme de stigmatisation des plus faibles, et poussant l'équipe à trancher sur ses modes d'organisation du jeu.

Une deuxième démarche est illustrée en volleyball dans le Tableau 2, ciblée sur une seule habileté motrice bien identifiable, et qui structure corrélativement la hiérarchie des super-pouvoirs. In fine, ce sont les pas-en-avant moteurs à franchir par les élèves qui deviennent repérables, et que chacun va envisager pour réduire son coût personnel de contribution au jeu. Ciblé sur la réalisation d'une passe à 10 doigts sur la deuxième touche de balle en volleyball, le Tableau 2 clarifie ainsi pour les élèves le chemin de leurs progrès attendus.

Un super-pouvoir se matérialise : un brassard comme artefact

Symboliquement, un brassard est remis à chaque élève qui fait l'acquisition d'un super-pouvoir. Dans les deux tableaux, la dernière colonne précise la couleur du brassard. Cela permet de faciliter l'arbitrage, sert de marqueur pour l'élève qui va progresser en changeant de couleur de brassard, et sert de repère pour l'enseignant qui connaît automatiquement les choix opérés dans l'équipe.

Au libre choix de l'enseignant, les brassards sont (ou non) combinables entre eux (e.g., envisageable dans le Tableau 1), et il est utile de fixer le nombre de brassards autorisés dans l'équipe : un seul ? deux ? Ce type de

contrainte permet de faire évoluer la séquence d'enseignement (e.g., de moins en moins de brassards autorisés), et augmente les interactions entre élèves à propos des choix et attributions. En volleyball, c'est cette limitation intra-équipe qui peut conduire à ne pas choisir le pouvoir du passeur-bloqueur pour Enzo, afin de pouvoir prendre 2 brassards de super-smasher pour Tony et Clément (les super-pouvoirs de smashers consisteraient à bonifier des attaques smashées, et/ou en point direct par exemple), à condition qu'Enzo soit parvenu à résoudre ses difficultés sur la passe à 10 doigts. L'enseignant sera utile ici pour aider à une plus grande lucidité dans la lecture des forces internes et des forces adverses : il organise/structure parfois des temps d'échange intra-équipe pour permettre aux élèves de proposer des stratégies et choisir collégialement les pouvoirs les plus opportuns, il intervient d'autre fois de façon plus incitative pour questionner les attributions inopérantes de super-pouvoirs et les ré-aiguiller.

Continuité de la séquence d'enseignement et mise en projet de transformation

Plus les équipes sont stables, plus les partenaires ont intérêt à ce que chacun progresse dans ses habiletés pour réduire collectivement le coût des brassards. La mise en projet de transformation motrice est requise : l'élève cherche à progresser dans la hiérarchie des brassards, pour lui-même, et pour son équipe. Il revient à l'enseignant de proposer des occasions récurrentes d'un travail sur les habiletés motrices ciblées et mises en jeu dans la Boutique.

Exemple :

Volleyball – Aider Rémi qui n'est pas loin de réussir des passes à 10 doigts (se dispenser de son brassard vert de passeur-2 touches) pour libérer une possibilité de brassard pour Matthias.

Basketball – Expliquer à son partenaire Théo comment on peut se passer du *Bouclier de Captain* en faisant un pied de pivot.

Aussi, dans des équipes semi-stables, pensées sous forme de clubs par exemple, l'organisation d'un tutorat entre élèves est bienvenue. Une phase de travail en groupes d'expertise décloisonnés est envisageable dans ce cadre (e.g., de type Jigsaw, AEEPS-Coopér@ction, à paraître) : par exemple en volleyball, les élèves pressentis pour s'affirmer comme super-smasher vont ponctuellement travailler ensemble).

La mise en projet collectif fonctionne mécaniquement à l'échelle d'un match dès lors que les super-pouvoirs ont un coût qui pèse sur le score de l'équipe, et/ou que leur nombre est limité (à se répartir stratégiquement). Cette mise en projet fonctionne jusqu'à l'échelle de la leçon si les équipes sont constituées en tout début de séance. Elle fonctionne aussi à l'échelle de la séquence d'enseignement si des groupes d'élèves stables sont constitués.

Quels apprentissages dans un monde de super-pouvoirs ?

Ce type d'« aménagement scolaire du règlement », s'il est structuré, est loin de minorer les apprentissages techniques, mais engage au contraire une dynamique de travail dirigée vers la motricité de référence, et augmente nos chances de maintenir la logique historico-culturelle de la pratique physique et de ses techniques corporelles.

Le coût (voire la hiérarchie) des super-pouvoirs fixe la ligne de mire, et agit comme une échelle de compétence révélant le chemin que chacun a parcouru au fil de la séquence. Les progrès des élèves objectivés par l'abandon de certains brassards, ont une incidence visible sur l'organisation de l'équipe, et un impact direct dans le jeu. Pédagogiquement, en tout début de séquence, lorsque les pouvoirs moteurs des élèves sont limités, nous offrons la gratuité de certains super-pouvoirs. En période d'instabilité (le travail moteur a fait son œuvre et l'abandon des super-pouvoirs mérite d'être discuté et testé), la durée des affrontements est courte pour explorer/analyser

plusieurs nouvelles configurations de super-pouvoirs ; avec les avancées des élèves, nous majorons le coût de certains pouvoirs pour forcer leur abandon.

Les super-pouvoirs font des super-héros

Pour ne pas stigmatiser les élèves qui acquièrent des super-pouvoirs, nous proposons concomitamment des super-pouvoirs qui compensent des difficultés (le passeur-bloqueur en volleyball ; le Bouclier du Captain en basketball), et d'autres qui renforcent des capacités (le super-smasher en volleyball ; le Super-scoreur en basketball), rendant courante l'utilisation de brassards. De façon intéressante, la frontière entre l'efficacité des élèves devient tellement poreuse qu'il est courant, en volleyball par exemple, que le pouvoir de passeur-bloqueur (sur 2^{ème} touche de balle) dont a besoin Tom fasse de lui l'élève Passeur en titre de son équipe, rôle éminemment tactique. Son partenaire Rony (smasher fou) l'incite d'ailleurs très fortement à prendre ce brassard, s'assurant ainsi d'avoir de bonnes passes, car il est probable que Tom avec un brassard de passeur-bloqueur fasse de meilleures passes à Rony qu'un joueur plus aguerri sans super-pouvoir.

De fait, quand brassard et responsabilisation sur un poste de jeu fonctionnent ensemble, alors s'ouvrent des apprentissages tactiques avancés qui pouvaient paraître réservés seulement aux joueurs les plus motricisés (voir Bourbousson, 2025 pour une illustration en basketball). Concrètement ici en volleyball, et si l'équipe applique la règle de la rotation au service, alors le joueur ayant acquis un brassard de passeur-bloqueur aura intérêt à réaliser des permutations dès le service engagé, pour se positionner au filet, au rôle de Passeur et rentabiliser le super-pouvoir chèrement acquis.

Conclusion

Les super-pouvoirs, et leur matérialisation par des brassards, sont un artefact pédagogique qui permet de faire jouer tout le monde ensemble ; faire jouer tout le monde tout de suite, sans attendre que les savoir-faire de base soient maîtrisés ; mettre en projet chacun pour progresser sur les dites habiletés complexes ; créer les conditions d'une histoire collective autour des transformations de chacun, de tutorat, d'entraide, de support social ; et ne pas avoir à trancher sur le fonds culturel de l'activité physique, sportive et/ou artistique (APSA). Ainsi les élèves apprennent à coopérer et coopèrent pour apprendre.

Bibliographie

- Anselma, M., Collard, D., van Berkum, A. Twisk, J., Chinapaw, M., & Altenburg, T. (2020) Trends in neuromotor fitness in 10-to-15-year-old dutch children: A comparison between 2006 and 2015-2017. *Frontiers in Public Health*, 8, 559485.
- Bourbousson, J. (2025). « Symbiose interpersonnelle en sports collectifs : Figures géométriques et attributions de rôles », in J. Visioli (Ed.) *L'innovation dans l'enseignement de l'EPS : Quels sports collectifs pour demain ?* Paris : Editions AE-EPS.
- Boutitie, C. Contet, D., & Falco, A. (2007). Et si on démocratisait les pratiques ? Un exemple en volley-ball. *Contrepied*, 21.
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2015). L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation Physique. *Activités*, 12(12-2)
- Lave J, Wenger E (1991). *Legitimate peripheral participation in communities of practice. Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portes, M. (1999). Nouveaux programmes d'EPS et rénovation des pratiques. *Revue EPS*, 278, 27-30.



Mots clés : Plaisir | Jeu | Engagement | Progrès



Elise Brutillot

Étudiante licence 3 « Éducation motricité », UFR STAPS de Besançon, Université Marie et Louis Pasteur, Besançon, France.



Chloé Djurkovic

Étudiante licence 3 « Éducation motricité », UFR STAPS de Besançon, Université Marie et Louis Pasteur, Besançon, France.



Romain Baron

PRAG, UFR STAPS de Besançon, Université Marie et Louis Pasteur, Besançon, France.

romain.baron@univ-fcomte.fr

L'APPORT DU JEU EN ÉDUCATION PHYSIQUE POUR ENGAGER ET FAIRE PROGRESSER DES ÉLÈVES DE COLLÈGE

CRÉATION ET UTILISATION DE JEUX DE CARTE EN BOXE FRANÇAISE ET EN ESCALADE

Résumé : Le jeu en éducation physique (EP) constitue un levier puissant pour engager les élèves et favoriser leurs apprentissages. Cet article explore comment une approche ludique peut renforcer la motivation, organiser les acquisitions, et encourager la persévérance. Après une réflexion sur le rôle du jeu dans les apprentissages, deux dispositifs illustrent cette démarche. En boxe française, un échauffement inspiré du *Dobble®* permet d'ancrer le vocabulaire spécifique de l'activité tout en mobilisant l'attention et la réactivité des élèves dans une entrée en séance ludique et dynamique. En escalade, un système de cartes pédagogiques organise la découverte des prises et des postures associées, facilitant l'appropriation du lexique et des stratégies d'action à travers des jeux variés. Dans les deux cas, ces dispositifs articulent plaisir, engagement et structuration des apprentissages, offrant un cadre stimulant et exigeant pour progresser.

Engagement et persévérance des élèves en éducation physique : apprendre à aimer l'effort grâce au plaisir de jouer

L'école, et notamment l'éducation physique (EP), vise à faire progresser les élèves dans leurs apprentissages tout en leur permettant de construire des compétences essentielles à leur formation de futur citoyen. Ce processus exige travail et effort. Pourtant, nos sociétés occidentales valorisent de plus en plus l'hédonisme et le plaisir immédiat (Lipovetsky, 1992). Les « petites poucettes » (Serres, 2012) de la génération internet, nés avec un smartphone dans la main, recherchent sans cesse validation et gratifications instantanées. Cette quête permanente réduit leur tolérance à la frustration et à l'effort, pourtant indispensables aux apprentissages. Certains s'ennuient, échouent, décrochent et finissent parfois par rejeter une école dont ils ne peuvent s'extraire, puisqu'ils y jouent leur destin (Dubet, 2014).

Dans ce contexte, les élèves n'ont pas toujours de raison d'agir. Si l'apprentissage repose sur un engagement actif, il ne surgit pas spontanément : il dépend de la perception de sens, nourrie par différents facteurs comme l'utilité perçue, l'intérêt suscité ou la valeur personnelle attribuée à la tâche. C'est la résonance entre ces éléments, les besoins des élèves, et les objectifs proposés par l'enseignant qui alimente leur motivation. En retour, cette dernière transforme le sens perçu en énergie d'action, moteur d'un engagement réel. Pour que cet engagement soit durable, cette motivation doit être autodéterminée, c'est-à-dire ancrée en soi plutôt que dictée de l'extérieur. Selon Deci et Ryan (2000), la motivation intrinsèque, soutenue par le plaisir perçu, constitue le levier le plus puissant de l'engagement des élèves.

Ainsi, nous chercherons à nous appuyer sur ce vecteur « plaisir », sans pour autant tomber dans une EP ludique et individualiste visant avant tout à séduire les élèves

(Delignières, 2024). Il s'agit au contraire de proposer une EP exigeante et ambitieuse, en cohérence avec les réflexions précédentes. Bien conçu, le jeu permet, via le plaisir perçu, de déclencher l'engagement, d'intégrer des apprentissages structurés, de proposer des défis adaptés et de donner du sens aux efforts fournis. Il transforme la contrainte en défi, l'erreur en opportunité et l'effort en satisfaction. En articulant plaisir et effort, le jeu devient un levier essentiel pour des apprentissages durables en EP. L'enjeu pédagogique est alors d'amener les élèves à percevoir l'effort non comme une contrainte, mais comme une condition du progrès, de la persévérance et de la résilience.

Les propositions pratiques qui suivent s'inscrivent dans cette exigence : non seulement elles suscitent du plaisir chez les élèves, mais elles facilitent aussi leurs apprentissages, en créant des expériences à la fois culturelles et émotionnellement marquantes (Terré, 2015 ; Petiot, 2019).

Un échauffement ludique et signifiant inspiré du *Dobble®* et illustré en boxe française

Le jeu de société *Dobble®* est bien connu des élèves. Son principe est simple : trouver le plus rapidement possible l'unique élément commun entre deux cartes. Nous avons adapté ce jeu à l'enseignement de la boxe française en EP et, plutôt que d'utiliser les cartes classiques du *Dobble®*, nous avons créé un jeu dans lequel les symboles, images et mots-clés sont directement liés aux techniques, équipements et notions fondamentales de cette activité^[1]. L'objectif est d'articuler les apprentissages moteurs et éducatifs, en permettant aux élèves de s'approprier activement le vocabulaire et les concepts essentiels de manière plus dynamique. Enfin, constatant que les échauffements généraux traditionnels ne motivent pas toujours les élèves, nous avons cherché une alternative interactive et ludique. Cette approche permet une entrée en séance progressive et signifiante, en plongeant immédiatement les élèves dans un apprentissage actif, alliant réflexion, exigences spécifiques de l'APSA concernée et coopération.

Déroulement du dispositif

La classe est divisée en groupes pairs (par exemple, 4 groupes pour une classe de 28 élèves), chaque groupe étant opposé à un autre avec une séparation physique (banc, table...). Les équipes débutent à trois mètres du banc, dans leur zone de départ. Sur le banc, une pile de

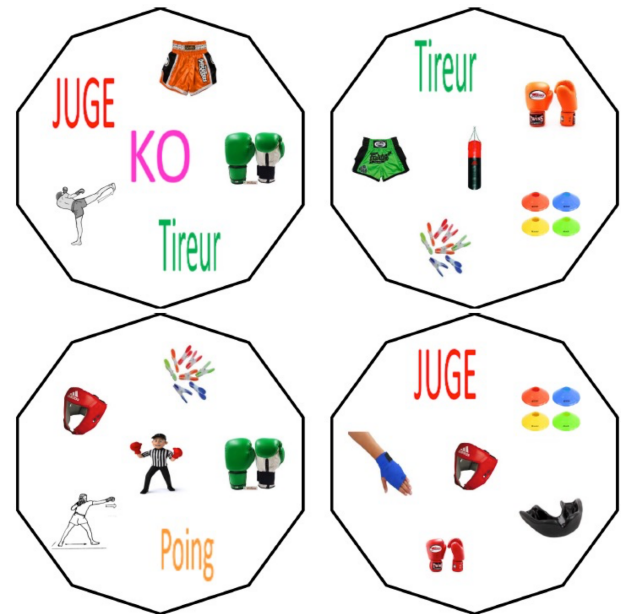


Figure 1. Exemples de cartes

cartes est placée au centre, seule la carte du dessus est visible, et chaque équipe dispose d'une carte retournée face visible devant elle.

Au top départ, un élève de chaque équipe court jusqu'au banc, observe la carte de la pile et celle de son équipe pour trouver l'unique symbole commun. Dès qu'il l'identifie, il l'annonce à voix haute, prend la carte centrale et la place sur sa propre pile, marquant un point pour son équipe.

Pendant ce temps, le joueur de l'autre équipe continue de chercher son symbole commun, mais avec la nouvelle carte libérée. S'il n'y parvient pas rapidement, l'équipe adverse peut enchaîner plusieurs cartes d'affilée et creuser l'écart. Dès qu'une carte est prise, une nouvelle est révélée automatiquement, garantissant une continuité du jeu sans interruption. Le joueur suivant s'élance dès que son coéquipier revient, assurant une dynamique constante. Pendant ce temps, les autres élèves restent actifs. De



Figure 2. Vue du dessus du dispositif

[1] Les cartes ont été créées l'aide de cette ressource en ligne : <https://ressources-ecole-inclusive.org/generateur-de-dobble-symbole-commun-de-micetf/>



Figure 3. Vue d'ensemble du dispositif

retour dans son camp, le joueur se place en fin de file, où un second jeu l'attend. Il pioche une carte contenant un exercice physique d'échauffement (par exemple, squats, gainage), lit l'exercice à voix haute, et son équipe l'exécute ensemble jusqu'à ce que le prochain joueur ait terminé son tour et revienne se placer en fin de file pour piocher un nouvel exercice d'échauffement.

Pour garantir l'efficacité de l'échauffement, il est essentiel que l'objectif soit clair : réaliser correctement les exercices. En cas de mauvaise exécution, l'enseignant intervient et l'équipe est pénalisée par un arrêt de 15 secondes, durant lequel elle ne peut pas gagner de cartes.

À la fin de la partie, le nombre de cartes remportées par chaque équipe est comptabilisé, ajoutant une dimension compétitive et motivante.

Régulation et ajustements

Afin d'éviter les tentatives de triche, notamment lorsqu'un élève place la carte sur sa pile sans avoir trouvé le bon symbole, un rôle d'élève "d'honneur" est introduit dans chaque équipe. Lorsqu'un joueur trouve le symbole commun, il ne retourne pas immédiatement en fin de file, mais devient élève « d'honneur ». Il se positionne près du banc et vérifie en temps réel que l'adversaire annonce le bon symbole avant de récupérer la carte centrale.

Dès que le symbole est validé, l'élève "d'honneur" retourne dans son camp, pioche une carte d'échauffement et l'annonce à son équipe. Pendant ce temps, le joueur qui vient de terminer son tour devient élève "d'honneur", assurant une rotation fluide et équitable. Ce fonctionnement se répète, assurant à chaque élève un passage successif par les trois rôles : joueur, élève "d'honneur" et participant aux exercices d'échauffement. En responsabilisant les élèves et en régulant le jeu de manière autonome, ce système évite les interruptions et assure un engagement actif de tous.

L'utilisation des cartes : un dispositif pour motiver, progresser et évaluer, illustré en escalade

Si en boxe française, le jeu facilite une entrée en séance plus engageante et structurante, en escalade, il devient un support d'apprentissage à part entière. À travers un système de cartes pédagogiques (Figure 4), les élèves de 3^{ème} découvrent et approfondissent les prises, les postures et les stratégies d'action, en s'appuyant sur des mises en situation ludiques et interactives. Ce dispositif favorise leur progression en structurant l'acquisition des techniques tout en maintenant leur motivation. Réparties en plusieurs catégories, elles abordent différents aspects essentiels (Tableau 1).

Chaque carte présente une image, les critères de réalisation et un niveau de difficulté. Leur intérêt réside dans leur flexibilité : elles ne constituent pas un jeu en soi, mais un outil intégré à différents moments du cycle d'apprentissage. Elles sont utilisables lors des échauffements, en situations d'apprentissage ou d'évaluation, et s'adaptent aussi bien aux blocs, aux voies qu'aux traversées. Elles peuvent être exploitées collectivement pour favoriser la coopération ou individuellement avec des retours vidéo facilitant l'analyse technique. Les principales formes de jeux utilisant ces cartes sont détaillées dans le Tableau 2.

Les jeux immersifs sont particulièrement pertinents pour l'apprentissage, car ils aident les élèves à comprendre que les mouvements et postures doivent être adaptés aux contraintes de la voie, et non appliqués mécaniquement. L'objectif est d'acquérir une véritable compréhension technique et d'optimiser les déplacements en fonction des prises disponibles. L'enseignant joue un rôle clé en encourageant cette réflexion et en questionnant les choix

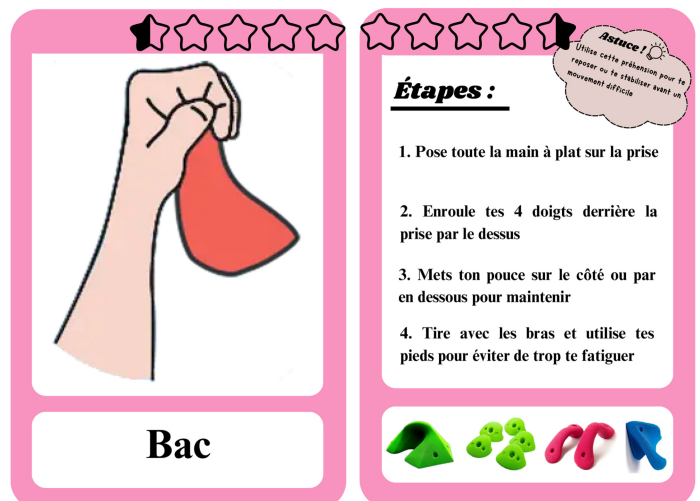


Figure 4. Un exemple de cartes

Couleur	Catégorie	Élément technique	Description
Verte	Appuis de pieds	Carre externe	Appui sur le bord externe du pied pour améliorer la stabilité.
		Carre interne	Appui sur le bord interne du pied pour optimiser l'adhérence.
		Changement de pied	Remplacement d'un pied par l'autre sur une même prise.
		Contre-pointe	Appui du pied en contrepoint sur une prise latérale.
		Opposition	Utilisation des forces opposées entre mains et pieds.
		Pied-main	Placer son pied à l'endroit où sa main est positionnée.
		Pointe de pied	Utilisation de la pointe des orteils pour mieux pousser sur la prise.
		Talonnage	Utilisation du talon pour tirer le corps vers la paroi.
Jaune	Mouvements et postures	Blocage statique	Maintien d'une position statique malgré des contraintes de gravité.
		Changement de main	Changer une main sur une prise déjà occupée.
		Croisé	Passer une main ou un pied par-dessus ou sous l'autre pour atteindre une prise diagonale.
		Drapeau	Utilisation d'une jambe comme contrepoids pour stabiliser le corps.
		Jeté	Mouvement dynamique où l'on saute pour atteindre une prise hors de portée.
		Lolotte	Genou tourné vers l'intérieur pour rapprocher le corps de la paroi.
		Relâchement dynamique	Relâcher la tension musculaire à un moment clé pour mieux se replacer.
		Rétablissement	Transition en douceur d'une position accroupie à debout sur une prise large.
Rose	Appuis de mains	Appui paume	Appui avec la paume de la main pour bloquer un mouvement.
		Arquée	Préhension où les doigts sont fortement pliés et verrouillés par le pouce.
		Bidoigt	Préhension avec deux doigts seulement.
		Changement de main	Repositionnement d'une main sur une prise déjà occupée.
		Inversée	Prise orientée vers le bas, nécessitant un tirage vers soi.
		Mono-doigt	Prise nécessitant un seul doigt.
		Pince	Préhension en serrant la prise entre le pouce et les doigts opposés.
		Semi-arquée	Préhension intermédiaire entre arquée et tendue.
		Tendue	Préhension avec les doigts tendus pour limiter la fatigue.
		Tridoigt	Prise nécessitant trois doigts.
Bleue	Types de prises	Bacs	Grande prise creuse où toute la main peut tenir.
		Bossettes	Petites bosses dépassant légèrement du mur.
		Boules	Prises arrondies difficiles à agripper, nécessitant un bon gainage.
		Colonnes	Prises verticales en forme de pilier.
		Grattons	Toutes petites prises souvent utilisées pour les pieds.
		Mini-bacs	Petits bacs permettant une prise plus délicate.
		Pincés	Prises que l'on serre entre le pouce et les autres doigts.
		Plats	Prises larges et arrondies, sans arêtes franches.
		Poignées	Prises ergonomiques en forme de poignée.
		Réglettes	Petites prises en longueur où seuls les bouts des doigts peuvent se poser.
		Trous	Prises en forme de trou où l'on peut mettre un ou plusieurs doigts.
		Volumes	Grandes structures vissées au mur, modifiant le relief.
		Volumes inversés	Grandes structures avec des faces inclinées vers l'intérieur, demandant une adaptation des appuis.

Tableau 1. Les différentes catégories de cartes

techniques des élèves.

L'introduction des cartes doit être progressive selon le niveau des élèves. En 6^{ème}, mieux vaut commencer par les prises avant d'introduire les appuis et mouvements. Avec des élèves plus expérimentés, les déplacements et postures peuvent être abordés directement. Cette différenciation permet à chaque élève d'évoluer à son rythme et à l'enseignant d'adapter les niveaux de difficulté. De plus, certaines formes de jeux sont particulièrement efficaces pour maintenir la motivation ou développer la coopération entre les élèves.

Au-delà de leur aspect ludique, ces cartes s'inscrivent dans une logique de progression et d'évaluation. Elles peuvent être intégrées dans des projets de grimpe lors des

évaluations finales, favorisant une approche axée sur la maîtrise des techniques.

Pour un jeu porteur d'apprentissages : conditions et limites

Si le jeu constitue un levier pédagogique important, il suppose des conditions de mise en œuvre précises pour conserver toute sa portée formatrice. Il doit s'inscrire dans une intention éducative explicite, articulée à des objectifs d'apprentissage ciblés. Il doit être structuré avec une régulation attentive des dynamiques sociales, une progressivité dans les règles et les tâches. En l'absence d'ajustements pédagogiques, certains élèves peuvent détourner la règle, tenter de tricher ou se focaliser sur

Type de jeu	Exemples	Objectifs pédagogiques	Utilisation en classe
Jeux de tirage aléatoire	Défi aléatoire, dictée gestuelle	Développer l'adaptabilité et la réactivité des élèves en les obligeant à utiliser des techniques imposées de manière imprévue.	L'enseignant distribue ou fait tirer au sort des cartes que les élèves doivent appliquer immédiatement dans leur escalade.
Jeux de défi et compétition	Duel technique, escalade à contrainte	Stimuler la maîtrise technique et l'engagement en introduisant une dimension de challenge entre les élèves.	Les élèves s'affrontent sur des défis techniques, en réalisant un même passage avec des contraintes imposées.
Jeux collaboratifs	Relais escalade, assemblage de mouvements	Favoriser la coopération et l'entraide en incitant les élèves à collaborer pour atteindre un objectif commun.	Les élèves doivent concevoir ensemble une séquence de mouvements et la réussir en relais ou en coopération.
Jeux de gestion du temps	Horloge, bingo	Encourager la rapidité d'exécution et l'adaptabilité en soumettant les élèves à des contraintes temporelles.	Des contraintes de temps sont ajoutées aux exercices, incitant les élèves à grimper sous pression tout en restant précis.
Jeux immersifs	Chasse au trésor des prises, mur à construire	Développer la capacité d'analyse et de prise de décision en fonction des contraintes réelles de la voie.	Les élèves doivent résoudre des problèmes de grimpe en fonction des prises et des contraintes du mur.

Tableau 2. Les différents types de jeux possibles

l'aspect compétitif au détriment de la réflexion attendue, comme dans l'échauffement proposé en boxe, où la rapidité peut parfois primer sur le respect des consignes. De même, si les supports ne sont pas suffisamment différenciés ou introduits de façon progressive, les élèves les plus en difficulté risquent de se décourager ou d'adopter une attitude passive, comme lors d'un travail autonome avec des cartes trop complexes en escalade. Le plaisir du jeu doit ainsi s'accompagner d'un cadre réfléchi et structurant, ainsi que d'un accompagnement rigoureux, si l'on souhaite que les élèves vivent réellement des expériences marquantes, sources de progrès dans les apprentissages.

Conclusion

L'intégration du jeu en EP, à travers des dispositifs pédagogiques comme les cartes en escalade et

l'échauffement ludique en boxe française, ouvre des perspectives nouvelles pour soutenir l'engagement et dynamiser les apprentissages. Loin d'un simple outil de motivation, le jeu devient un vecteur d'investissement durable, favorisant la persévérance et développant une relation constructive à l'effort. En proposant des défis stimulants, différenciés et porteurs de sens, ces dispositifs permettent aux élèves de progresser dans un climat actif et positif. Une enquête menée auprès des élèves en escalade confirme d'ailleurs ces effets, montrant que l'apprentissage par le jeu favorise une meilleure appropriation des contenus et un engagement plus durable. Dès lors, penser des moments d'EP à travers le prisme du jeu ne signifie pas renoncer à l'exigence, mais bien repenser les démarches pédagogiques pour les rendre plus engageantes, plus efficaces et plus formatrices, au service de la réussite de tous.

Bibliographie

- Delignières, D. (2024). À propos de la « ludification des apprentissages ». Blog personnel.
- Dubet, F. (2014). Préface. In F. Lavie & S. Gagnaire, *Plaisir et processus éducatif en EPS : Une pédagogie de la mobilisation*, 9-12, Édition: AEEPS.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir : L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Gallimard.
- Petiot, O. (2019). Favoriser l'implication des élèves en escalade et un climat positif grâce au « Grimpacarte » : des effets tributaires de l'intervention de l'enseignant. *Les Dossiers « Enseigner l'EPS »*, 5, 60-65.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.
- Terré, N. (2015). Des jeux pour apprendre en EPS. *Revue EP&S*, 368, 62-63.

Mots clés : Gamification | Ludopédagogie | Demi-fond | Plaisir



Lucie Dal

Enseignante agrégée d'EPS, Collège Victor Hugo, Somain, France.

contact.tapeps@gmail.com

UTILISER LES MÉCANISMES DU JEU POUR AUGMENTER LA MOTIVATION ET LE PLAISIR DES ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé : L'activité physique est essentielle pour la santé, mais les jeunes la pratiquent de moins en moins. L'Éducation physique (EP) joue un rôle clé pour promouvoir un mode de vie actif, à condition de susciter le plaisir et la motivation. La gamification, soit l'intégration de mécanismes de jeu dans l'enseignement, apparaît comme un levier efficace. Associée à la différenciation des apprentissages, elle améliore l'engagement des élèves, développe des compétences transversales (autonomie, coopération). L'exemple du "Virtua Trail EPS", une séquence gamifiée de demi-fond, illustre cette approche en mettant les élèves dans la peau de traileurs qui planifient, courent et gagnent des points selon des objectifs définis. Au travers de cet article, nous présenterons notre dispositif, pensé pour renforcer la motivation des élèves et favoriser leur engagement dans l'effort.

Introduction

L'activité physique constitue un déterminant majeur de la santé et du bien-être tout au long de la vie (OMS, 2020). Pourtant, les données actuelles révèlent une baisse préoccupante de sa pratique chez les jeunes. Selon Santé publique France (septembre 2024), seuls 33 % des filles et 51 % des garçons âgés de 6 à 17 ans respectent les recommandations en la matière, soit au moins 60 minutes par jour d'activité à intensité modérée à soutenue. Cette situation est encore plus alarmante dans les milieux défavorisés, où un nombre croissant d'élèves ne pratiquent aucune activité extra-scolaire.

Nous comprenons ainsi que l'EP peut jouer un rôle important dans la sensibilisation aux activités physiques et dans la promotion d'un mode de vie actif. Or, diverses études montrent que l'engagement durable dans un sport est fortement influencé par le plaisir ressenti. Selon Gagnaire et Lavie (2007), le plaisir vécu en EP est un facteur déterminant de la motivation des élèves. Ils soulignent que sans plaisir, l'engagement dans la pratique sportive reste limité et temporaire. De plus, Deslaurier (2007) a mis en évidence que la perception positive des séances d'EP influence directement leur motivation intrinsèque et leur volonté de poursuivre une activité physique en dehors du cadre scolaire.

Paradoxalement, une enquête menée par le Groupe ressource académique Orléans-Tours en 2018 indique que les activités les plus enseignées, comme le demi-fond, sont aussi parmi les moins appréciées par les élèves. Ce

constat soulève une problématique majeure : comment favoriser la motivation et l'engagement des élèves qui, dès le départ, abordent certaines activités avec réticence ? Intégrer les mécanismes du jeu dans les pratiques pédagogiques pourrait être une réponse efficace pour renforcer leur implication en EP et encourager, à plus long terme, une pratique régulière du sport.

La gamification, un levier pour motiver les élèves en éducation physique

Comme le montrent Deci et Ryan (2000), pour favoriser une motivation auto-déterminée et par conséquent, une adhésion durable des élèves, il est nécessaire d'utiliser les leviers motivationnels propres à chaque élève (affiliation, performance, d'accomplissement). La gamification, qui consiste à « associer du jeu ou des mécanismes de jeu à des contextes ou des objets qui en sont dépourvus à l'origine » (Alvarez, Djaouti et Rampnoux, 2016), apparaît comme une approche prometteuse permettant de manipuler ces différents motifs d'agir.

Les recherches sur la gamification en EP montrent des effets significatifs sur la motivation et l'engagement des élèves. Une revue systématique menée par Arufe-Giráldez et al. (2022) souligne que la gamification améliore la motivation et l'implication des élèves dans l'activité physique, favorise le développement de compétences transversales, telles que la collaboration, l'autonomie et la gestion de l'effort (Altmeyer et al., 2021). De plus, selon

Boyle et al. (2011) et Manzano-León et al., (2022), cette approche s'inscrit dans une vision constructiviste de l'apprentissage en offrant aux élèves des opportunités d'expérimentation et de construction du sens à travers leurs expériences cognitives et émotionnelles.

Par ailleurs, pour être efficace, la mise en place de la gamification dans un contexte scolaire doit suivre plusieurs étapes méthodologiques (Alvarez, 2018) :

- 1-Définir des objectifs pédagogiques clairs.
- 2-Identifier les éléments de jeu pertinents à intégrer.
- 3-Construire une trame ludique en veillant à concevoir, animer, analyser, débriefer et réguler les activités.

Aussi, pour construire des situations ou une séquence en utilisant la gamification, il est nécessaire de connaître les mécanismes du jeu. En s'inspirant de Werbach et al. (2012) et Kapp (2012), nous pouvons les présenter ainsi :

- La **dynamique du jeu**, qui englobe la narration, la progression et les interactions sociales. En EP, on pourrait la renvoyer au scénario d'apprentissage, la progression des acquisitions et les interactions sous-jacentes.
- Les **mécanismes du jeu** qui incluent les règles, la temporalité, les défis et modes de jeux (versus, coopératif, semi-coopératif...).
- Les **composants**, qui correspondent aux éléments tangibles du jeu (badges, points, matériel, classements, niveaux).

La manipulation de ces éléments doit par ailleurs être en synergie pour créer une émulation et permettre à l'enseignant d'atteindre les objectifs visés. Aussi, nous proposons d'exposer un exemple en demi-fond.

La scénarisation d'une séquence en demi-fond : *Virtua Trail EPS*

Le demi-fond a été l'une des premières activités physiques sportives et artistiques (APSA) qui nous a poussé à investir la ludopédagogie. Aussi, après avoir proposé un scénario d'apprentissage autour de Mario Kart en 2018, nous nous sommes concentrés sur un second projet axé davantage sur la mise en projet de l'élève au travers d'objectifs pédagogiques et ludiques.

Notre réflexion est partie d'un questionnement : Comment susciter du plaisir dans la pratique du demi-fond lorsque nous disposons d'un seul plateau sportif extérieur ? Plus encore, nous nous demandions, comment engager l'élève dans le dépassement de soi, en l'incitant à courir au-delà de sa « vitesse de croisière » ^[1] ?

Pour engager nos élèves dans cette pratique, nous avons développé un scénario autour de la pratique du trail. Nous nous sommes inspirés du jeu de plateau Trail UP® conçu par Quentin Poignant et Pierre Langlois. Dans le cadre de notre séquence, les élèves sont invités à se mettre dans la peau d'un traileur chargé de parcourir la plus grande distance possible sur des sentiers plus ou moins accidentés, afin d'accumuler des points et remporter la course. Nos objectifs d'apprentissage sont les suivants :

- Apprendre à gérer son effort de course à des allures différentes, s'adaptant à des temps de course variés.
- Utiliser des repères chronométriques et spatiaux pour adapter son allure.
- Construire un projet de course en équipe à court et moyen termes. Faire des choix concernant le type d'effort et les temps de repos.
- Identifier ses ressentis et adapter son projet en fonction de ces derniers.

- Communiquer avec les coachs et son partenaire pour adapter le projet avant, pendant et après la course.

En fonction des besoins des élèves nous avons développé deux scénarios d'apprentissage. Un scénario en solo, axé sur le développement du besoin de compétence et d'autonomie de l'élève, et un scénario par équipe, qui peut se décliner en équipes de deux à quatre, favorisant l'entraide et les relations interpersonnelles. Nous allons ici présenter le scénario où les élèves sont par deux, un format qui privilégie le travail collaboratif et les interactions sociales.

La détermination des profils de course des joueurs

Dans un premier temps, afin de réaliser nos équipes, nous déterminons, au travers d'un test de trois minutes, le profil de l'élève. La consigne de ce test est simple, le coureur doit franchir le plus grand nombre de plots en trois minutes sachant que les plots sont placés tous les 25 mètres. L'élève dispose de trois essais pour réaliser cette tâche. A la fin de ces essais, l'élève doit aussi entourer selon lui son profil de coureur et le meilleur résultat est retenu pour calculer sa vitesse de croisière.

A partir de ces informations, l'enseignant réalise les groupes pour que les coureurs d'un même groupe aient des profils et vitesses similaires.

Le plateau de jeu

Chaque équipe dispose de son plateau personnel (Figures 2 et 3) sur lequel des routes de couleur sont tracées. Les couleurs qui correspondent à des types de chemins (forêt,

[1] Nous parlons de vitesse de croisière et non de VMA car avec l'expérience nous constatons qu'un très faible nombre d'élèves s'engage dans un test de course jusqu'à l'épuisement. Aussi, nous déterminons la vitesse de croisière comme la vitesse maximale que l'élève peut maintenir sur un test de 3 minutes.



Figure 1. Feuille de route, première leçon : détermination des profils élèves.

plaine, montagne) sont assimilés à des vitesses de course qui sont individualisées en fonction de la vitesse de croisière de l'équipe.

Le but lors de chaque leçon sera donc pour le groupe d'élève de collecter le plus de points possibles en parcourant la plus grande distance possible selon l'objectif de la leçon. De plus, les élèves ont sur le verso du plateau de jeu des objectifs secondaires à valider tel que « gravir

trois sommets », qui leur permettront de valider des points supplémentaires.

Fonctionnement

Lors de chaque leçon, les règles qui s'appliquent sont identiques et présentées ci-après (Figure 4). Les objectifs d'apprentissage sont quant à eux adaptés à chaque leçon. Toutefois, nous découpons notre séquence de 10 leçons en deux temps. Lors des quatre à cinq premières leçons, les temps de course et vitesses sont imposés. Par exemple lors de la leçon 2, l'objectif est de courir à deux une séquence de 12 minutes à vitesse -2 (chemin jaune) et s'organiser pour marquer le plus de points possibles.

A partir de la leçon 5 et jusqu'à la dernière leçon de notre séquence, chaque équipe doit planifier ses trajets en fonction des contraintes temporelles afin de marquer le plus de points possibles et valider les différents bonus. Nous leurs demanderons par exemple de planifier leur trajet sur quatre séquences de trois minutes avec un repos d'une minute et trente secondes, puis sur une séquence de 15 minutes, etc.

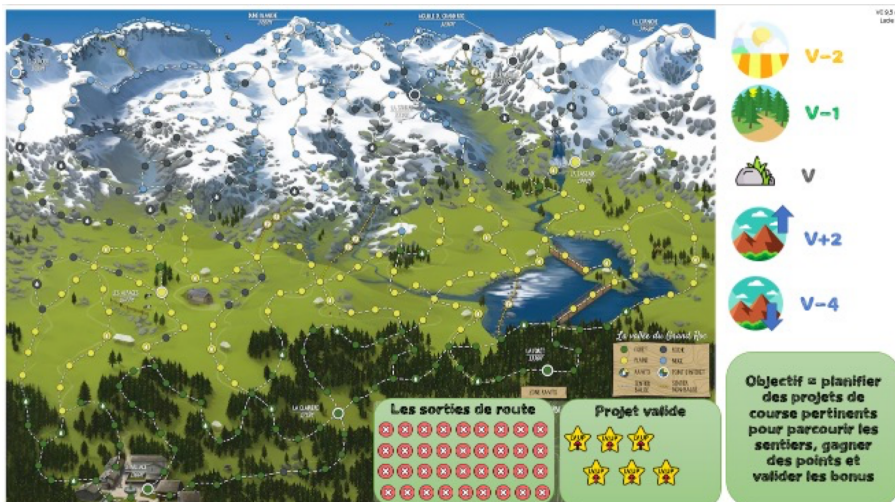
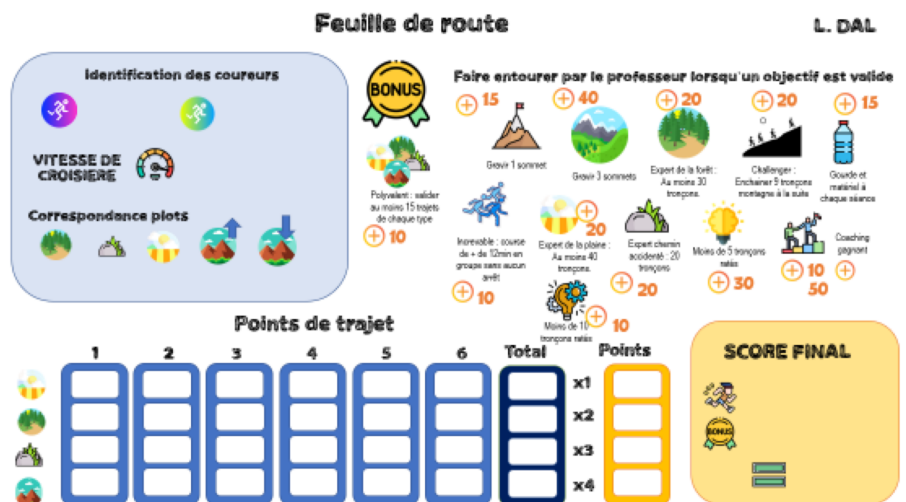


Figure 2. Recto du plateau de jeu

Figure 3. Verso du plateau de jeu



REGLES



Figure 4. Fiche élève avec le récapitulatif des règles

Focus sur la leçon 2

Les élèves doivent courir une minute à vitesse-2 (chemin jaune). Toutes les équipes qui s'élancent sont dans une zone de départ. En une minute, ils doivent atteindre leur plot contrat^[2]. Ici si notre équipe a une vitesse de croisière de 11.5 km/h, nous devons donc atteindre le plot 9.5 km/h puisque cette course se déroule sur les chemins jaunes.

Si nous revenons à la zone de départ en ayant validé notre plot contrat, l'observateur nous fait donc avancer de deux cases puisque nous avons couru à deux. Nous poursuivons la course et au bout de cinq minutes mon partenaire commence à fatiguer et arrive après le coup de sifflet en zone de validation. Il n'a donc pas validé le tronçon, l'observateur entoure un seul tronçon et une sortie de route sur la feuille. A ce moment il a donc le choix : essayer de rattraper son retard ou se mettre au repos dans la zone de départ. Il décide de se mettre au repos, et ne validera donc pas de tronçon sur la prochaine minute.

Cet exemple illustre l'importance de la communication et de la mise en place de stratégies collectives par les élèves. En effet, les règles imposent qu'un seul coureur

peut être au repos à la fois, ce qui les oblige à organiser efficacement leurs relais. De plus, lors de la construction personnalisée des itinéraires, la planification devient un élément clé : elle permet non seulement d'optimiser le gain de points, mais aussi d'atteindre des objectifs bonus.

Notons, qu'au cours de cette course, nous retrouvons également d'autres mécanismes du jeu avec l'introduction de cartes bonus que les élèves peuvent cumuler s'ils passent les points de ravitaillement représentés par une goutte d'eau sur la carte. La construction de leur itinéraire peut être stratégiquement pensée afin d'accumuler ces cartes, ce qui facilitera la réalisation de certains objectifs. Par exemple, l'objectif de gravir trois sommets, qui nécessite un effort intense à une vitesse de +2, pourra être facilité si les élèves possèdent des cartes telles que la carte « gourde » ou encore la carte « repos bien mérité ». Dans ce cadre, les élèves sont immergés dans un scénario d'apprentissage qui se déroule tout au long de la séquence. Cette approche leur permet de s'engager dans une pratique cohérente et progressive, facilitant ainsi leur projection et leur implication dans l'activité.

^[2] Le plot contrat est le plot que le groupe de coureur doit atteindre en 1 minute. Le contrat de chaque équipe est individualisé en fonction de leur vitesse de croisière. Sur la feuille de route (Figure 3), chaque groupe aura donc noté son plot contrat pour les différents types de parcours à réaliser.

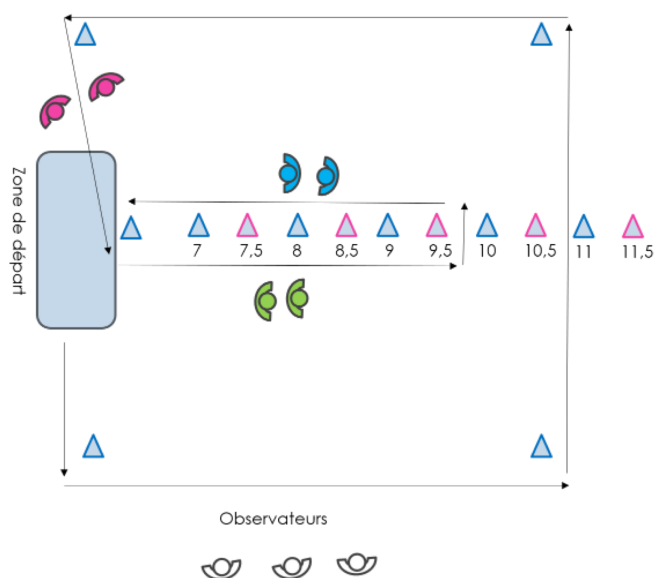


Figure 5. Dispositif de course - Exemple de boucle à réaliser sur une minute pour un groupe à 9.5km/h

Un outil à utiliser avec discernement

Si la gamification présente des avantages notables en termes de motivation et d'engagement des élèves, il est essentiel d'en examiner les limites et les conditions d'efficacité. Loin d'être une solution miracle, cette approche pédagogique doit être utilisée avec

discernement et adaptée aux réalités du terrain. Tout d'abord, l'impact de la gamification varie en fonction des profils d'élèves. Certains élèves adhèrent pleinement à cette approche ludique et granularisée (Wiley, 2000), tandis que d'autres peuvent percevoir ces dispositifs comme infantilisants ou artificiels, en particulier les adolescents. Selon Manzano-León et al. (2022), l'efficacité de la gamification dépend de la perception des élèves quant à la pertinence des mécanismes utilisés et à leur lien avec les objectifs pédagogiques. Il est essentiel que les éléments ludiques ne prennent pas le pas sur les apprentissages fondamentaux et qu'ils restent cohérents avec les objectifs pédagogiques définis.

En somme, la gamification en EP constitue une approche pertinente pour dynamiser l'apprentissage et favoriser la motivation des élèves, à condition qu'elle soit mise en œuvre de manière réfléchie et adaptée aux besoins des élèves. Elle ne doit pas être perçue comme une finalité en soi, mais comme un outil au service d'une pédagogie inclusive et motivante. Un enseignant compétent est avant tout celui qui sait choisir et adapter ses outils pédagogiques en fonction des besoins spécifiques de ses élèves, en variant les méthodes selon les contextes et les temporalités.

6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
100	116	134	150	166	184	200	216	234	250

Figure 6. Distance parcourue par boucle de 1 minute.



Figure 7. Exemples de cartes bonus

Bibliographie

- Altmeyer, M., Schubhan, M., Kruger, A., & Lessel, A. (2021). A long-term investigation on the effects of (personalized) gamification on course participation in a gym. *5th International GamiFIN Conference*, April 7-10, 2021, Finland.
- Alvarez, J., Djaouti, D., & Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?* Réseau Canopé.
- Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., & Navarro-Patón, R. (2022). Gamification in physical education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(8),540.
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., et al. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, 94, 178–192.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dal, L. (2023, October 19). Mario Cartes en EPS. TAP EPS. [En ligne] <https://tapeps.fr/2023/10/19/Mario-Cartes-EPS-V2023/>
- Deslaurier, S. (2007). Plaisir perçu en E.P.S. : quels liens avec la motivation des élèves ? In *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive : Futilité ou nécessité ?* (pp. 101-114). Le Plessis-Robinson : AEEPS ; Montpellier : AFRAPS.
- El-Tanahi, N., Soliman, M., Abdel Hady, H., Alfrehat, R., Faid, R., Abdelmoneim, M., Torki, M., & Hamoudah, N. (2024). The effectiveness of gamification in physical education: A systematic review. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 12(2), 406-417. <https://doi.org/10.46328/ijemst.4005>
- Gagnaire, P., et Lavie, F. (2007). *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive. Futilité ou nécessité ?* Collection AEEPS, Edition AFRAPS, Clermont-Ferrand.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Wiley, D. A. (2000). Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology.



Mots clés : Jeu | Évaluation | Compétence | Apprentissage | Plaisir



Julien Candat

Enseignant d'EPS, Collège Joseph d'Arbaud, Barjols, France.

julien candat@gmail.com

ET SI ÉVALUER ÉTAIT UN FORMIDABLE *JEU* POUR MIEUX CONNAÎTRE LE *JE* ?

L'ÉVALUATION PAR INDICATEURS DE COMPÉTENCE, DE LA SANCTION À UN OUTIL D'APPRENTISSAGE

Résumé : Pendant longtemps, l'évaluation en Éducation Physique et Sportive s'est réduite du point de vue de trop nombreux élèves à une sanction. Qui y a-t-il de plus éloigné du jeu ? Placée en fin de séquence d'enseignement sous le joug du seul enseignant, elle se traduisait par une note figée, souvent établie selon une logique de classement et fruit d'une pédagogie du manque, aboutissant inévitablement à une répartition par courbe de Gauss. Une telle approche, en plus d'acter les écarts de niveaux sans offrir de possibilité de progression, enfermait l'élève dans une logique de verdict : une fois la note posée, toute reconfrontation à l'évaluation devenait impossible actant de façon définitive une image du Je. Pourtant, à l'image du jeu, qui repose sur l'essai, l'erreur et l'adaptation continue, l'évaluation pourrait-elle devenir un levier d'apprentissage plutôt qu'un couperet ?

Propos liminaire

Le mot jeu, du latin *jocus*, désigne une plaisanterie ou un trait d'esprit avant d'évoluer vers une acception plus large liée au plaisir et au ludique. Il prend le sens d'une activité récréative, compétitive simulée, impliquant des règles et une finalité, qu'elle soit éducative, sociale ou simplement divertissante (Rey, 2010).

Filtrée au regard de l'évaluation en éducation physique (EP) telle que définie par la démarche d'« Évaluation Par Indicateur de Compétence » (EPIC) (Fayaubost, Gibon, Rossi, 2021.), l'étymologie du *Jeu* prend du sens et fait écho. Elle met en lumière l'articulation entre plaisir et apprentissage, entre spontanéité et cadre structurant. L'évaluation en EP, souvent perçue comme un processus formel et normatif, peut dès lors, de notre point de vue, intégrer cette dimension ludique afin de favoriser l'engagement des élèves et la progression de leurs compétences tout autant que du sens attribué à l'action de s'auto / co évaluer. En ce sens, le jeu ne se réduit pas à une simple opposition au travail ou à l'effort, mais devient un levier pédagogique essentiel permettant d'évaluer le Je tout en maintenant une dynamique motivante et formatrice.

L'évaluation par indicateurs de compétence est une démarche didactique et pédagogique innovante qui propose à ceux qui souhaitent s'en emparer de changer de paradigme. Prenons comme exemple l'analogie du jeu de cartes. Il est convenu qu'il est préférable de connaître les règles du jeu avant de jouer, exact ? Nous partons

précisément de ce postulat en proposant, dans notre démarche, un dispositif associé à un indicateur dès le début de la séquence afin de poser un véritable contrat didactique. En s'appropriant ainsi les modalités d'évaluation et les scores possibles de l'indicateur formalisé dans une cible, l'élève s'approprie les règles du *Jeu* de l'apprentissage dans cette séquence et dans l'activité physique sportive et artistique (APSA) concernée. Ces scores « scannent » en réalité les attendus de fin de cycle des derniers programmes d'EP (M.E.N.J.S, 2020) et permettent de déterminer les attendus de fin de séquence en donnant une direction claire pour construire les apprentissages.

Mais une question centrale émerge... Comment expliquer, de façon pré active à nos élèves, une évaluation dans toute sa complexité, tout en l'introduisant comme un jeu dans lequel chacun peut progresser ?

Trois idées centrales permettent d'illustrer la démarche EPIC :

- Simplifier / clarifier en « ciblant des objets d'enseignement moteurs » (Testevuide & Ubaldi, 2022), mais aussi méthodologiques et sociaux.

- En extraire des vecteurs simples et quantitatifs qui témoignent de pas en avant, d'apprentissage pour les encapsuler dans un score révélateur d'un niveau de maîtrise. Le tout construit au cœur du contexte et des élèves qui le compose afin de prendre en compte le Je ou « monde du dedans » (Sève & Terré, 2018), via les ressources des élèves ciblés qui vont définir les seuils des

niveaux de compétence à acquérir.

- Multiplier les confrontations à l'évaluation afin de recueillir des scores, les voir évoluer et ainsi dédramatiser ce qu'elle est. Mais aussi à quoi elle sert en utilisant ces mêmes scores pour aiguiller et proposer des tâches simples d'apprentissage. On peut dès lors jouer à progresser et améliorer son degré de maîtrise dans l'indicateur.

En quoi les outils EPIC permettent au Je d'accéder au Jeu ?

Illustrons maintenant cette démarche dans l'activité collective « thèque » proposée en secondaire 1. Notre contexte est celui d'un établissement rural accueillant des élèves de petits villages isolés de l'arrière-pays varois en France. Les catégories socio-professionnelles sont très variées et beaucoup d'élèves sont issus de familles très modestes présentant de réelles problématiques sociales. Ce public est pour beaucoup en difficulté scolaire et présente des lacunes dans la compréhension. Enfin, les élèves logeant dans des petits villages et les parents travaillant souvent à des heures de route, l'accès aux

activités sportives extérieures au collège est très difficile (peu de bus). La culture sportive est donc très faible et les élèves ont réellement besoin de sens dans les activités sportives proposées pour s'impliquer.

La thèque est une activité pertinente dans le cadre d'une initiation des élèves à l'évaluation par indicateurs de compétence car il s'agit d'une activité peu connue, ne souffrant pas de stéréotypes de genre et possédant des règles très flexibles et adaptables. Il s'agit à l'origine d'un jeu traditionnel apportant nouveauté et originalité. Elle nous semble alors particulièrement ludique car certaines règles du jeu ne sont pas fixées et peuvent être définies par les élèves eux-mêmes.

Choisir cette activité collective d'opposition, qui ne met pas spontanément en avant le Je et où la confrontation n'appelle pas le Jeu pour certains, peut sembler à la fois paradoxal et intéressant.

En conservant la logique du champ d'apprentissage à laquelle la thèque appartient, « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel », le groupe EPIC fait le choix d'en clarifier les enjeux (ce qui est en jeu) tel qu'illustré dans le tableau de synthèse suivant :

Domaines S4C au collège	Dimension de la compétence	EPIC	ENJEUX CA1	ENJEUX CA2	ENJEUX CA3	ENJEUX CA4	ENJEUX CA5
1.4 Les langages du corps	→ Motrice	Rouge	Se dépasser dans un milieu standardisé	S'engager en sécurité dans un milieu incertain	S'exposer au regard par des formes corporelles maîtrisées	Se confronter dans un rapport de force équilibré	Eprouver son engagement et le ressentir dans un contexte de vie singulier
2 Des outils et des méthodes pour apprendre	→ Méthodologique	Bleu	Optimiser et planifier son engagement en vue d'une échéance donnée	Sélectionner des indices sur le milieu pour planifier et adapter son déplacement de façon efficiente	Elaborer son projet d'expression au service d'une intention et à destination d'un public	Identifier / Décider / Agir (IDA) sous pression	Concevoir / Réguler / Justifier en vue d'effets immédiats et / ou différés
3 Formation de la personne et du citoyen	→ Sociale	Vert	Mesurer de façon fiable pour impacter	Assurer la sécurité S'entraider pour donner confiance	Juger / Apprécier de façon argumentée à partir d'une base partagée	Arbitrer / coopérer et/ou s'opposer dans le respect (Soi, partenaires, adversaires, règles...)	Observer Comparer les ressentis Collaborer
4 Les systèmes naturels et techniques	→ Protocole équipe EPS puis BAC	DAERC	Se connaître Se préparer Gérer Récupérer	Respecter la réglementation et appliquer les procédures d'urgence (Ré)évaluer en tout temps avec lucidité	Mise en disposition (physique, psychologique, émotionnelle...)	Analyser / Contrôler son engagement	Connaissance de soi (intensité) Ecologie de soi Carnet d'entraînement
5 Représentations du monde & de l'activité humaine	→		Performer (Gagner de l'espace ou du temps) => record	Lire et construire des déplacements sécurisés. Rechercher l'harmonie acteur / environnement	Composer selon une démarche de création (artistique / acrobatique) afin de susciter des émotions	Gagner (stratégies & tactiques) dans le respect	Atteindre les effets recherchés Construire un mode de vie sain

Tableau 1. Enjeux EPIC par champ d'apprentissage

Note. DAERC = Dispositif d'Apprentissage et d'Évaluation Révélateur de la Compétence

En quoi la démarche EPIC clarifie à chaque étape ce qui est en Jeu ?

Ces enjeux du champs d'apprentissage 4 nous permettent de définir des vecteurs moteurs, méthodologiques et sociaux quantifiables tenant compte du contexte et de l'activité. Il s'agit de véritables « Objets d'Enseignement » qui se situent dans la continuité des travaux du CEDREPS en lien avec la notion de ciblage ayant pour but de « zoomer sur ce qui est fondamental à un moment donné ». (Ubaldi & Coston, 2007). Mais à la différence que nous fixons aussi des objets d'enseignement méthodologiques et sociaux.

Notre équipe d'enseignants d'EP formalise donc les vecteurs suivants :

POINTS 100 : DES TECHNIQUES EFFICACES POUR GAGNER
Individuellement : - 100 points par base franchie avant élimination - 300 pts bonus HOME RUN - 300 pts avant dernier joueur - 400 pts dernier joueur Collectivement : - 100 pts bonus VICTOIRE ATTAQUE (Au moins 1 attaquant a pu rejouer) - 100 pts bonus VICTOIRE DEFENSE (Aucun attaquant n'a pu rejouer)
POINTS 10 : ANALYSE ET MAITRISE DE SES ACTIONS POUR SCORER
- Le nombre de FAUTES de l'équipe - FAUTES = Base non franchie, hors-jeu, lancé ou frappe invalide, contestation arbitrage
POINTS 1 : LA QUALITE DE L'ARBITRAGE
- Le nombre d'erreurs ou d'oubli d'arbitrage de l'équipe

Figure 1. Description des vecteurs



Les points **100**, en rouge, traduisent le vecteur moteur via des points cumulables individuellement et collectivement dans la dynamique d'enjeu de « gagner » (Tableau 1).

Les points **10** opérationnalisent le vecteur méthodologique via le nombre de fautes de jeu produites par l'équipe dans la dynamique de l'enjeu de champ « Identifier / Décider / Agir ».

Les points **1** le vecteur social via le nombre d'erreurs ou d'oublis d'arbitrage dans la dynamique d'enjeu d'« Arbitrer ».

Un Dispositif d'Apprentissage et d'Evaluation Révélateur de la Compétence (DAERC) est associé à ces vecteurs. Il définit de l'organisation spatiale, temporelle, les rôles, les règles, les rotations pour structurer cette évaluation sous forme d'une situation complexe articulant toutes les dimensions de la compétence (Figure 2).

Les élèves jouent trois manches afin de passer par chacun des rôles (attaquants, défenseurs, arbitres) et connaître leur score mêlant les dimensions motrices, méthodologiques et sociales. Ils confrontent ensuite leur score à l'indicateur permettant de les placer dans un degré de compétence.

DAERC 1500 :

Avant :

Trois équipes homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein ont été formées lors des premières leçons. Les élèves installent le dispositif et s'échauffent de manière autonome avant l'épreuve. La rencontre est organisée par la feuille de match et les élèves ont avant chaque match 2 min pour s'organiser dans leurs équipes selon leur rôle :

- Les attaquants sont ceux qui frappent la balle et doivent franchir les bases pour marquer le plus de points sans se faire éliminer (ou brûler). Ils définissent avant le match leur ordre de passage.
- Les défenseurs sont ceux au centre du dispositif qui réceptionnent la balle et la font circuler le plus rapidement vers le brûleur pour stopper la course d'un attaquant ou l'éliminer (brûler). Ils déterminent avant le match leur placement sur le terrain et leur méthode de passe.
- Un attaquant est brûlé si il n'a pas au moins un pied dans une base au moment où la balle est revenue entre les mains du brûleur.
- Les arbitres sont ceux qui organisent et régulent le match. Ils déterminent avant le match leur rôle et leur placement sur le terrain ainsi que le matériel associé. Pour ces derniers les rôles sont :
 - Arbitre général : siffle les remises en jeu, fautes, hors-jeu, brûlés et contrôle l'ensemble des arbitres avant chaque nouveau frappeur.
 - 1 coup de sifflet = reprise du jeu
 - 2 coups = balle brûlée
 - 3 coups = hors-jeu
- Il signale à l'arbitre scoreur toute faute venant du frappeur ou du lanceur pendant la frappe.
- Arbitre de base = Les arbitres sont répartis autour du cercle de bases et leur rôle est de vérifier si l'attaquant franchit la base en posant le pied dedans et de juger si l'attaquant a ses deux pieds dans la base lorsque la balle est brûlée. Si tout est bon il signale à l'arbitre général en levant son pouce en l'air, au cas échéant pouce vers le bas et l'attaquant est out.
- Arbitre home run = Siffle 5 fois lorsqu'un attaquant place un home run.
- Arbitre scoreur = Remplit le tableau en fonction de l'avancée du jeu.

Aux 3 coups de sifflets de l'enseignant, le premier match commence.

Pendant :

Lorsque le match commence le premier attaquant, raquette en main, s'avance à la zone de frappe. Le lanceur lui lance la balle, pour que le lancer soit valide, il doit se situer : longitudinalement entre l'épaule et le bassin, latéralement entre l'épaule et le plot, la balle ne peut pas tomber au sol avant les pieds du frappeur. Les attaquants marquent des points individuellement suite à leur frappe en fonction du nombre de bases franchies et home run éventuel avant élimination. Les attaquants éliminés vont annoncer leur score au scoreur qui renseigne dans la fiche EPIC (tableau Velléda) les points 100 individuels et les points 10. Ensuite le joueur éliminé devient coach de son équipe et peut alors signaler à l'attaquant suivant quand s'arrêter. Le nombre de coachs est donc significatif du nombre d'attaquants éliminés. Le scoreur évalue également les points 1 pour les arbitres entre chaque frappe des attaquants, l'enseignant se trouve proche pour contrôler et aider si besoin.

Le match dure 10 minutes ou s'arrête lorsqu'il n'y a plus de frappeurs chez les attaquants.

Après :

Après le match, le scoreur remplit ce qui manque sur la fiche pendant que les autres joueurs se mettent en place.

Les attaquants marquent 100 points collectifs supplémentaires :

- À l'issue du match en tant qu'attaquants si :

La victoire revient à l'attaque. C'est-à-dire qu'au moins un joueur a réussi à franchir toutes les bases et a pu frapper à nouveau.

- À l'issue du match en tant que défenseur si :

La victoire revient à la défense. C'est-à-dire qu'aucun attaquant n'a fait le tour complet pour frapper à nouveau.

Les élèves peuvent se situer dans la cible après avoir joué tous les rôles, soit 3 rencontres au sein de la classe pour passer dans chacun des rôles : Attaquant / Défenseur / Arbitre.

Figure 2. DAERC du 1500

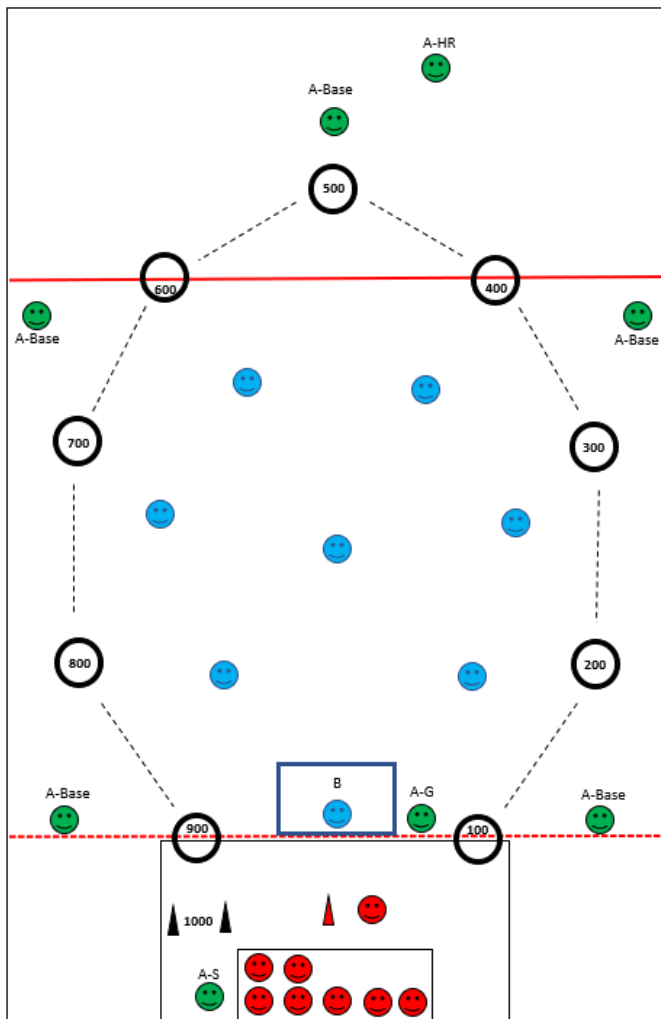


Figure 3. Schéma et légende du dispositif

Un score obtenu, 1240 par exemple, se lit verticalement par colonne (100, 10, 1) pour attester du degré de maîtrise dans chaque dimension :

12 pour les points 100 = placement en vert clair de la dimension motrice.

4 pour les points 10 = Vert clair de la dimension méthodologique.

0 pour les points 1 = Vert foncé de la dimension sociale.

Le score lu ensuite de manière horizontale permet d'attester du degré de maîtrise de la compétence globale dans l'activité, ici le vert clair. C'est la double lecture qui renseigne sur le Je. Ce choix s'inscrit également dans une logique d'utilisation des dimensions méthodologiques et sociales au service du moteur. Le groupe EPIC vulgarise cette logique via la formule : Moteur x Méthodologique x Social = Moteur³ (Fayaubost, Rossi, Gibon, 2023)

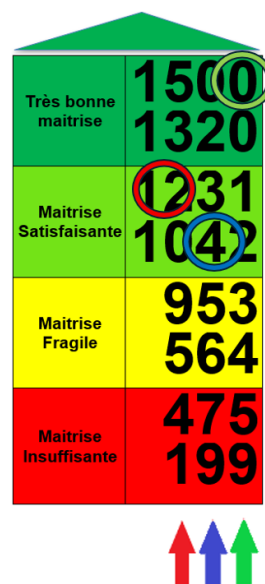


Figure 4. Indicateur cible : le « 1500 »

Ces deux lectures ouvrent à l'enseignant et aux élèves une analyse dans le but de proposer des tâches d'apprentissages ciblées sur les lignes de failles ou de forces mises en lumière, de manière que le *Jeu* révèle le *Je*. En conservant l'exemple du score 1240, la ligne de faille majeure est celle des points 10, le score 4 révélant de nombreuses fautes dans le jeu. Il s'agira alors de proposer à cet élève des tâches simples d'apprentissage permettant d'acquérir de la technique concernant le lancer de balle, la précision de frappe ou la dissociation visuelle lors de la course pour éviter de ne pas valider une base pendant leur franchissement en jeu. Cette logique de mise en activité dans des tâches simples d'apprentissage via le score s'appelle l'« aiguillage ». (Gibon, 2015).

Une fois ce temps de travail effectué les élèves replongent à nouveau dans la situation complexe, les apprentissages se traduisent pour notre exemple dans le fait que le score des points 10 de notre élève augmente et influence son degré de maîtrise. Ainsi le travail en tâches simples sur le *Je* permettra d'améliorer le *Jeu*.

Conclusion

Au-delà de cette démarche, qui permet de nombreuses avancées didactiques et pédagogiques en s'appuyant sur le *Jeu* et le *Je*, nous gardons à l'esprit que le choix de la forme scolaire de pratique est fondamental. Ce choix est issu d'une réflexion contextualisée et cohérente, dans le but de faire vivre un maximum d'émotions positives à nos élèves. Cela vise à leur insuffler un véritable goût pour le sport et l'activité physique et à développer l'esprit d'analyse. À plus forte raison lorsque notre public n'y est pas forcément sensibilisé hors établissement scolaire. Il en va d'un enjeu fondamental de santé et de bien être dans les années à venir pour lutter contre la sédentarité, l'obésité et le « Brainrot » (Manzini, 2025) entraîné par l'explosion du numérique et des réseaux sociaux. Nous nous attachons ainsi à laisser aux élèves un maximum de « traces affectives positives » (Belhouchat, 2020) afin d'ancrer l'activité physique et l'auto-analyse dans les habitudes de vie des jeunes qui nous sont confiés.

Bibliographie

- Belhouchat, M. (2020). Pédagogie de la mobilisation. Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser. *Enseigner l'EPS*, 282.
- Fayaubost, R., Gibon, J. & Rossi, D. (2021). *Une démarche EPIC pour apprendre et enseigner en EPS*. Edition AEEPS.
- Fayaubost, R., Gibon, J. & Rossi, D. (2023). *Des propositions EPIC pour évaluer, apprendre et enseigner en EPS*. Edition AEEPS.
- Gibon, G. J. (2015). Pour une évaluation positive, exigeante et transparente : Observation et évaluation au cœur de l'activité d'apprentissage de nos élèves. *Enseigner l'EPS*, 265.
- Manzini, F. (2025). « Brain rot » : le nouveau mal de nos « cerveaux pourris » par les écrans ? *Philosophie Magazine*.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Programmes d'enseignement pour le primaire et le secondaire*. Paris : Bulletin officiel 31.
- Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Sève, C., & Terré, N. (2018). *L'EPS du dedans : Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. Editions EP&S.
- Testevuide, S. & Ubaldi, J.-L. (2022). *Options, notions, démarches du CEDREPS pour l'EPS de demain. État de la Réflexion*. Saint-Mandé : Edition AEEPS.
- Ubaldi, J.-L. & Coston, C. A. (2007). Une EPS malade de ses non-choix. *Cahiers du CEDREPS*, 7.

