

Oriane PETIOT - PRAG UFR STAPS Université Rennes 2, Docteur en STAPS

Jérôme VISIOLI - PRAG UFR STAPS Université Rennes 2, Docteur en sciences de l'éducation

Alisée VIVOT - PRAG UFR STAPS Université Lille

Mots clés : enseignement - tennis de table - cartaping - jeu - conditions

Enseigner le tennis de table grâce au jeu du « Cartaping » : à quelles conditions ?

1. Le jeu a des vertus, mais des vertus qui s'enseignent...*

1.1. Les vertus du jeu pour le développement de l'enfant

En 1938, Huizinga appelle à développer, après l'homo sapiens, un homo ludens qui place le jeu au cœur de l'existence humaine. Le jeu est pour lui consubstantiel à la culture, ce qui en fait une tâche résolument sérieuse. Le jeu traduit et développe des dispositions psychologiques qui peuvent en effet constituer d'importants facteurs de civilisation (Caillois, 1958).

Malgré leurs divergences concernant notamment le rôle des interactions sociales dans le développement de l'enfant, Piaget et Vygotsky ont tous les deux mis en évidence les effets potentiellement positifs du jeu. Pour Piaget (1945), le jeu est structurant pour le développement cognitif de l'enfant, dans la mesure où il constitue un moyen d'aborder le monde. Par le jeu, l'enfant appréhende et découvre l'autre, les objets, et finalement la vie. Vygotsky (1976) est quant à lui d'avis que lors du jeu, l'enfant se situe toujours au-delà de son âge moyen et de son comportement habituel, comme s'il était au-dessus de lui-même. Le jeu lui permet d'apprendre de nouvelles habiletés, de nouveaux comportements, de développer son langage, de partager ses expériences émotionnelles, ou encore, d'apprendre à penser.

En fait, lorsqu'il joue, l'enfant se comporte comme un poète. Il se crée un monde propre arrangé à sa convenance (Freud, 1920). Le jeu développe une capacité à créer un espace intermédiaire entre le dehors et le dedans, donnant l'opportunité d'expérimenter et stimulant la créativité. Il permet la découverte de soi et la construction de l'identité tout au long de la vie (Winnicott, 1971). Ainsi, quelle que soit la perspective théorique des auteurs – anthropologue, psychologique ou psychanalytique – un constat semble unanime : le jeu a des vertus indéniables pour le développement de l'enfant.

1.2. Les vertus du jeu pour les apprentissages scolaires : l'exemple du Cartaping

Quelles relations existe-t-il entre jeu et apprentissages à l'école ? Cette interrogation constitue le fil rouge de l'ouvrage de Musset et Thibert (2009). Selon les auteurs, les pays sont nombreux à utiliser le jeu dans la sphère scolaire. Au Danemark, par exemple, les textes officiels prévoient explicitement le recours au jeu, le plus souvent et le plus longtemps possible au cours de la scolarité. Dans les pays latins, le jeu à l'école est promu pour son rôle récréatif, pour permettre au corps de retrouver son énergie. Même s'il ne constitue pas une fin en soi, il est utilisé pour amener les enfants à accomplir des tâches éducatives. Ainsi, bien qu'en poussant les portes de l'école, le jeu ait des chances d'être « transformé, contaminé, modifié par le contexte » (Bougère, 2006), il n'en reste pas moins qu'il y trouve une place indéniable, ce qui traduit une certaine reconnaissance de ses vertus.

En EPS, certains auteurs se sont positionnés explicitement en faveur d'une utilisation du jeu (Dugas, 2008). De manière générale, Terré (2015) affirme que le jeu comporte notamment l'intérêt de favoriser l'implication des élèves en diminuant l'effort perçu, mais aussi de générer un climat positif de classe par la création d'une culture commune. Des propositions de jeu ont ainsi été formulées dans différentes APSA et à tous les âges de la scolarité. Par exemple, Monnet (2009) a proposé le « Cartaping », qui constitue un jeu composé de 78 cartes réparties en quatre couleurs différentes :

(a) les cartes vertes offrent une augmentation des possibilités de son possesseur ; (b) les cartes rouges imposent une contrainte à l'adversaire ; (c) les cartes violettes induisent un aménagement pour les deux joueurs ; (d) les cartes oranges perturbent le score ou la répartition des cartes (Figure 1).

* Pour paraphraser l'affirmation de M. Baquet (1947).

Figure 1 - Les quatre types de cartes constituant le Cartaping (Monnet, 2009)



Pour Monnet (2009), ce jeu favoriserait l'engagement des joueurs, permettrait le développement des compétences spécifiques à l'activité du pongiste et l'acquisition de compétences éducatives plus générales.

1.3. Des vertus qui s'enseignent...

Le jeu ne comporte pas d'effet « magique » pour autant. Il peut même encourager certains comportements d'élèves non conformes aux objectifs scolaires de l'enseignant (par exemple, la dissipation). Il nécessite donc d'être accompagné d'une intervention de l'enseignant permettant de dépasser la simple « illusion pédagogique » (Sicard, 2017). En effet, il est possible de considérer que le jeu s'apparente à une forme de « pédagogie nouvelle », consistant à ce que l'élève devienne un véritable acteur de ses apprentissages. Le rôle de l'enseignant n'est alors plus d'être un transmetteur de savoirs, mais un accompagnateur des apprentissages des élèves. Or, un des travers de cette « pédagogie nouvelle » est les risques de basculer dans une forme de « pédagogie invisible », qui consisterait à masquer aux élèves les objectifs de savoirs et qui risquerait de creuser les inégalités entre eux (Bonnerly, 2007).

A l'occasion de la présentation d'un jeu inspiré du Cartaping, intitulé le Grimpacarte, nous avons souligné que les effets bénéfiques de ce jeu sur

l'engagement des élèves en escalade restaient tributaires de l'intervention de l'enseignant (Petiot, 2019). Trois principes étaient décrits pour éviter l'écueil de basculer vers une pédagogie invisible :

- **Variation des propositions de cartes entre logique verticale et horizontale.** Il s'agissait de proposer des moyens pour ordonner les nombreuses cartes du jeu, et ne pas « perdre » l'enseignant comme les élèves.
- **Proposer aux élèves un enseignement ostensif et un suivi des règles.** Il était question de travailler la complémentarité entre le jeu et les consignes données par l'enseignant, qui gagnent à expliciter « ce qu'il y a à faire » pour guider les élèves.
- **Proposer un climat de maîtrise en cultivant la coopération entre les élèves.** Malgré le registre souvent compétitif du jeu, l'enseignant gagne à varier le registre des interactions entre élèves lors du jeu, afin de ne pas entamer leur enthousiasme à pratiquer l'activité.

Ces principes sont également susceptibles de guider l'intervention basée sur le Cartaping en tennis de table. Ils gagnent malgré tout à être confrontés à la pratique réelle d'enseignants, afin de répondre à la question suivante : à quelles conditions le Cartaping peut-il vraiment témoigner de vertus en EPS ?

2. Intervenir à l'aide du Cartaping : à quelles conditions ?

Nous avons analysé l'activité d'un enseignant d'EPS spécialiste d'APSA de raquette lors d'une leçon de tennis de table face à une classe d'étudiants en deuxième année de licence STAPS mention « Education et Motricité ». Nous avons commencé par filmer une de ses leçons, prenant appui sur le Cartaping. Ce jeu n'avait auparavant jamais été utilisé par l'enseignant dans le cadre de son métier. De plus, alors que le Cartaping est normalement exploité par deux joueurs sur une table, l'enseignant ne possédait qu'un jeu pour tous les étudiants de son groupe. Nous avons ensuite réalisé avec lui un entretien de 2h30, durant lequel il a été invité à expliciter ses préoccupations, attentes, connaissances et perceptions lors de la leçon. Cette méthode, empruntée au cadre théorique et méthodologique de l'approche située, nous a permis de faire émerger cinq conditions pour optimiser l'activité des pratiquants jouant au Cartaping, du point de vue de l'enseignant.

2.1. A condition de trier les cartes pour choisir des formats pédagogiques adaptés aux élèves

Avant la leçon, l'enseignant s'emploie à trier les cartes pour choisir des formats pédagogiques pertinents. En effet, la manière d'agencer le travail des élèves a une influence majeure sur l'efficacité de l'enseignement,

sur l'engagement des élèves, et sur la relation pédagogique. Selon Adé, Picard et Saury (2013), une des particularités de l'enseignement de l'EPS réside justement dans le fait que les enseignants doivent le plus souvent agencer matériellement leur espace de travail pour organiser l'activité des élèves dans la classe et conduire leur enseignement. Cet espace de travail n'est pas toujours prédéfini dans l'espace du gymnase ou du stade, comme il l'est dans les salles de classes ordinaires. Les enseignants font ainsi appel aux formats pédagogiques comme les colonnes, les files indiennes, les vagues ou encore les ateliers.

Pour notre enseignant, choisir ces formats consiste notamment à décider quelles cartes il va utiliser, et quels modes de groupement il va proposer. A première vue, la multitude des cartes est perturbante pour lui : « le problème que j'ai rencontré, c'est qu'il y avait beaucoup de cartes et que, assez vite, fallait que je fasse un tri ». Il finit par retenir quatre formats pédagogiques :

- Le premier consiste à utiliser trois cartes valables pour l'ensemble des étudiants, en guise d'échauffement. Ces cartes ont pour point commun de jouer sur le rebond de la balle. Par exemple, l'une d'elle, intitulée « Cours toujours », consiste à jouer en faisant rebondir la balle deux fois sur la table adverse à chaque coup.

- Le deuxième vise à faire travailler les étudiants autour d'un thème commun : « j'avais l'idée de sélectionner des cartes sur le service et d'en poser une sur chaque table en montante-descendante. Ça permettait d'avoir un objectif commun, et puis ils changeaient à chaque fois de match à thème ».
- Le troisième amenait les étudiants à faire un travail en groupe de niveaux, à partir d'un ensemble de cartes sélectionnées au regard du thème commun qu'elles abordent. Trois cartes permettaient au groupe 1 de travailler sur le thème « Attaque-Défense », trois autres amenaient le groupe 2 à travailler sur les « coups techniques » et les trois dernières étaient consacrées à un travail sur la « précision ».
- Le quatrième format proposait aux pratiquants de réaliser des matchs avec une carte différente à chaque fois : « faire tourner les cartes, bon ça

supprime la montante-descendante, mais tu es sûr qu'ils passent par tous les matchs à thèmes ». Ces cartes avaient la particularité d'être très ludiques.

2.2. A condition d'être attentif aux comportements des élèves lors du jeu

Durant toute la leçon, l'enseignant tient à se montrer particulièrement attentif à ce que font les élèves lors des différents formats pédagogiques proposés. C'est à ses yeux une condition pour qu'une intervention avec un jeu nouveau, tant pour lui comme pour les étudiants, soit efficace. Par exemple, lors du format n° 1, il observe les étudiants jouer avec la carte « Cours toujours » (Tableau 1).

Tableau 1 - Activité de l'enseignant lors du format pédagogique n° 1

- Présentation du format pédagogique n° 1 -

TOUT LE MONDE JOUE AU MÊME MOMENT AVEC LA MÊME CARTE

Verbalisations en classe

« Alors aujourd'hui on va essayer de faire une leçon à partir du Cartaping. J'expérimente puisque je n'ai jamais enseigné avec. Vous allez voir, il y a différentes manières d'utiliser le Cartaping. Alors premier truc, j'utilise trois cartes que j'ai sélectionnées pour faire office d'échauffement. D'accord ?

Je vous présente la première. Elle s'appelle « Cours toujours » [il montre la carte aux étudiants]. On doit jouer court, la balle doit pouvoir rebondir deux fois sur la demi-table adverse sinon le point est perdu d'accord ? S'il y a qu'un seul rebond sur la table et puis qu'ensuite ça sort, c'est perdu, donc on joue court, c'est la seule contrainte. Est-ce que c'est bon ? »

[Il lance la situation puis passe de tables en tables, en observant les étudiants]

[Il s'adresse à deux étudiants] « Essayez, essayez, essayez, je vais réguler après. »

Verbalisations lors de l'entretien

« La carte je ne la connais pas très bien. Je me suis dit que ça pouvait être intéressant, mais en fait c'est la carte qui va poser le plus de problème de toute la leçon. [...] Je regarde toutes les tables et les comportements des étudiants pour voir si ça marche ou pas. Les indicateurs pour moi, c'est est-ce qu'ils sont en train de faire ou pas, mais c'est aussi est-ce que le jeu il est faisable, est-ce que c'est rigolo ou pas. Enfin voilà, je ne suis pas sûr d'une table précise, je balaye un petit peu tout. [...] Et en fait, je me dis que c'est nul, ils se n'amusent pas, y a pas de quantité de pratique [...] eux, je viens souvent les voir parce qu'ils se débrouillent bien, ils sont assez futés. C'est une table repère pour moi. A la fois techniquement c'est parmi les plus à l'aise, et aussi au niveau de l'adaptation, je me dis qu'ils vont peut-être trouver des trucs à faire. Donc je regarde leur attitude, et là elle ne me plaît pas quoi, c'est pas de leur faute, mais je vois bien, il est comme ça [mime un corps relâché, blasé], je regarde ce que leur corps donne à voir, et je sens que « on le fait parce que tu nous le demandes mais bon... »

Cette condition montre que lors de ce jeu, proposé par l'enseignant pour la première fois, l'activité de supervision tient une place majeure. Or, selon Ganière et Cizeron (2015), elle n'est possible qu'à la condition que l'enseignant dispose des repères théoriques lui permettant d'interpréter l'activité des pratiquants. Dans la situation présentée (Tableau 1), l'enseignant se trouve en difficulté parce qu'il constate qu'une carte n'a pas l'effet escompté sur l'activité des étudiants. Il va alors proposer une régulation, consistant à leur permettre d'attaquer sur le côté de la table, afin de contrer un effet pervers qu'il constate : les deux rebonds amènent un jeu plutôt lent, peu porté sur l'opposition, et finalement peu ludique. Sa capacité à réguler est le fruit d'une alternance entre des perceptions globales de la classe, et la perception plus ciblées d'une table « repère ». Il s'agit de porter attention au langage des corps, comme un indicateur des effets du jeu sur l'activité des

élèves. Finalement, l'observation de l'enseignant et la régulation proposée traduisent sa compréhension du couplage entre la logique interne du tennis de table (imposer deux rebonds génère un jeu plus court valorisant la continuité à la rupture) et celle des élèves (prendre du plaisir dans l'opposition en recherchant volontiers la rupture) (Visioli & Petiot, 2020).

2.3. A condition d'explicitier aux élèves les savoirs mis en jeu

L'activité de l'enseignant montre qu'il souhaite tout au long de la leçon expliciter aux étudiants les savoirs mis en jeu lors des différents formats pédagogiques. Par exemple, le deuxième format est consacré à un travail lié au service. L'enseignant l'explicite lors de la présentation du jeu (Tableau 2).

Tableau 2 - Activité de l'enseignant lors du format pédagogique n° 2

- Présentation du format pédagogique n° 2 -

SI JE GAGNE, SI MONTE... SI JE PERDS, JE DESCENDS

Service à distance

QUOI? Obligation de se mettre à 2m de la table pour servir.

QUI? L'adversaire.

QUAND? pendant les 4 prochains services.

Serving

QUOI? Jeu service à service, (on joue uniquement en servant sans arrêter la balle).

QUI? Les deux joueurs.

QUAND? Pendant les 4 prochains points.

METS-TOI LÀ

QUOI? Obligation de se placer au le serveur (à décider (dans un rayon de 2m derrière la table) pour recevoir le service.

QUI? L'adversaire.

QUAND? Pendant les 4 prochains remises de service.

Etc...

Verbalisations en classe

« Aller, rapprochez vous ! Alors en bilan il y a plusieurs limites, mais pour l'instant je pointe surtout les intérêts : ça casse un peu par rapport à la logique interne de l'activité, mais c'est assez bien parce qu'autrement, les élèves, ils font tout le temps la même chose. C'est original, assez ludique, et puis ça suscite des capacités d'adaptation un petit peu originales. Pour ça, je trouve le jeu plutôt pas mal ».

[Explique aux étudiants qu'il passe à un fonctionnement en montante-descendante + Explicite que le point commun de toutes les cartes utilisées dans le format pédagogique n° 2 est de cibler le service].

Verbalisations lors de l'entretien

« Là il va y avoir un changement d'organisation, donc je voulais quand même leur expliquer que ce nouveau fonctionnement c'était une nouvelle possibilité d'exploiter le Cartaping, donc je vous dis comment je fonctionne. Chaque carte permettait le travail au service. Donc je voulais essayer de voir comment on pouvait choisir des cartes au Cartaping et les resserrer autour d'un thème de travail. »

Cette condition est particulièrement présente dans l'activité de l'enseignant, dans la mesure où il intervient dans le cadre de la formation STAPS. La majorité des étudiants présents lors de la leçon se destinent au métier d'enseignant d'EPS. Il s'agit donc, outre de les faire progresser en tennis de table, de les former à intervenir eux-mêmes face à des élèves. En effet, quand nous nous intéressons à l'activité d'étudiants en STAPS intervenant dans les activités de raquette, nous nous apercevons que la grande majorité

d'entre eux se comporte comme des « hommes invisibles » (Visioli, 2019). Surtout préoccupés par les dimensions organisationnelles, ils restent à distance des élèves et tendent à masquer les savoirs mis en jeu. Puisque nous savons que le jeu favorise souvent l'émergence d'une pédagogie non directive (Bonnery, 2007), il est d'autant plus essentiel de bien montrer aux étudiants comment il est possible de faire jouer les élèves sans lâcher prise avec certains apprentissages explicites.

2.4. A condition de s'adapter aux effets du jeu sur l'activité des élèves

Une troisième condition identifiée du point de vue de l'enseignant est de s'adapter en permanence aux effets du jeu sur l'activité des élèves.

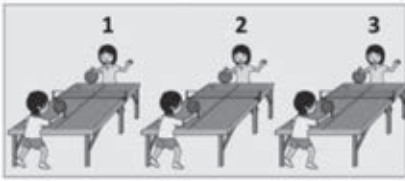
Par exemple, lors du format pédagogique n°3, l'enseignant regroupe les étudiants en fonction de leur niveau, et leur propose trois cartes adaptées. Il répond à leurs questions, écoute leurs remarques, et adapte les règles du jeu en fonction de ce qu'il perçoit en situation (Tableau 3).

Tableau 3 - Activité de l'enseignant lors du format pédagogique n° 3

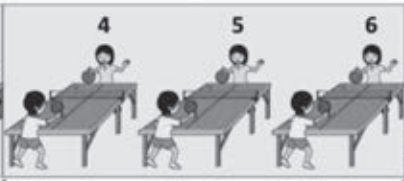
- Présentation du format pédagogique n° 3 -

CHAQUE GROUPE JOUE AVEC DES CARTES ADAPTÉES À SON NIVEAU

GROUPE 1



GROUPE 2



GROUPE 3



LA GRANDE CIBLE



QUOI? Toute balle tombant dans la cible rapporte le point.

QUI? Le possesseur de la carte place librement la cible sur la demi-table adverse.

QUAND? Jusqu'à la fin du set.

15

LA PETITE CIBLE



QUOI? Toute balle tombant dans la petite cible rapporte 2 points.

QUI? Le possesseur de la carte place la petite cible librement sur la demi-table adverse.

QUAND? Jusqu'à la fin du set.

52

ZONE INTERDITE



QUOI? Interdiction de jouer dans la « zone interdite » est considérée comme faute.

QUI? Le possesseur de la carte place la zone interdite librement sur sa demi-table.

QUAND? Pendant les 6 prochains points.

9

Verbalisations lors de l'entretien

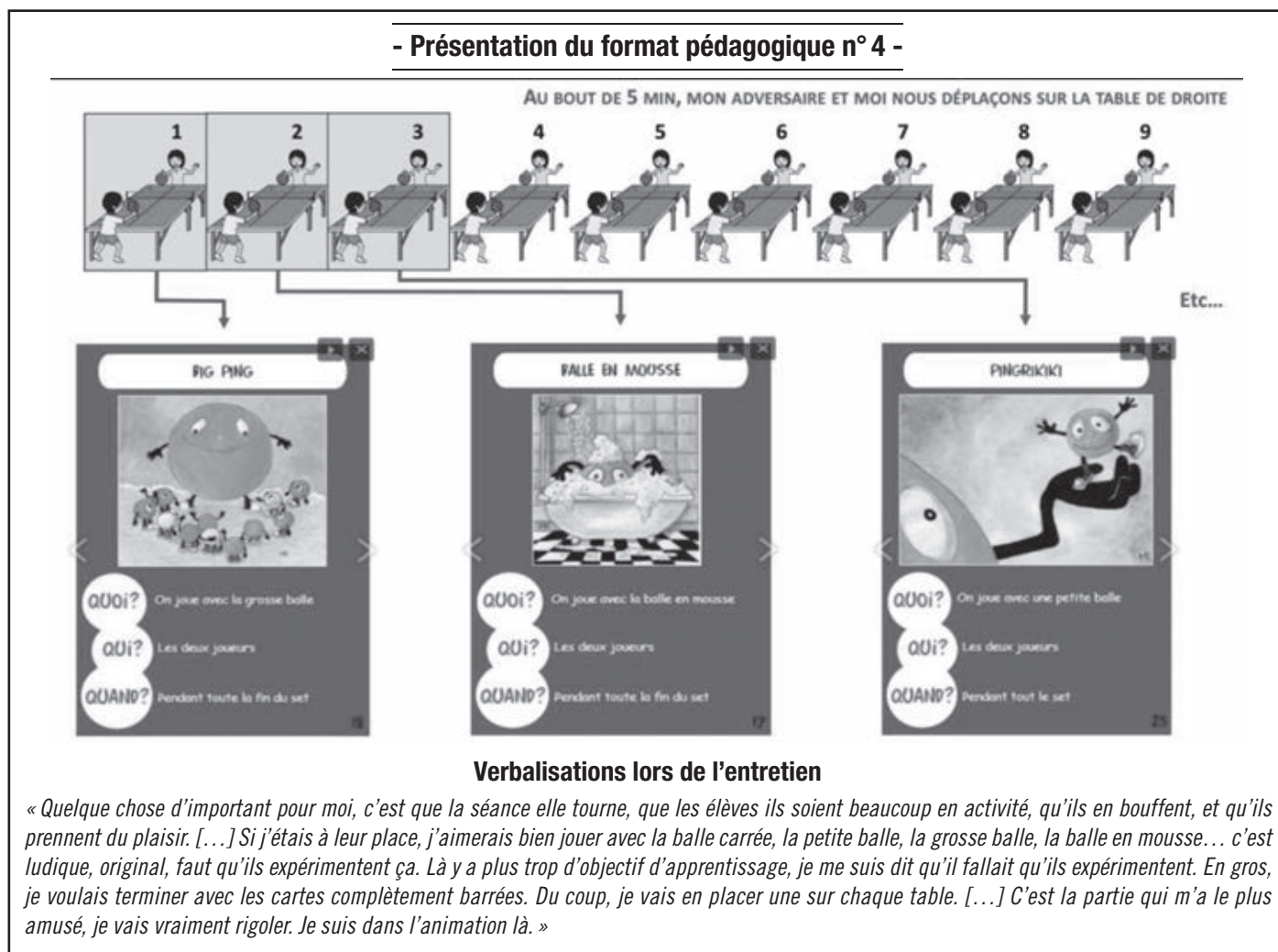
« Alors là je ne connais pas les cartes. Ça, c'est des cartes, il faut toucher la cible. Là, l'étudiante, elle me pose une question. Je suis un peu en impro non planifiée, donc je repars sur le bon sens vis-à-vis de matchs à thème que je connais, donc il faut valoriser la cible mais pas s'empêcher de marquer quand on n'atteint pas la cible. [...] il va me dire un truc du genre « match en 10 points ça va être un peu court ». C'est l'exemple typique que j'improviser des règles, je jongle avec pas mal de trucs, car dans le Cartaping normalement, c'est un seul des deux qui va avoir la carte tandis que là, mon idée c'était de dire qu'on change à chaque changement de service. Tu vois, ça amène des adaptations par rapport au jeu classique du Cartaping puisque là, ça doit concerner les deux joueurs. Et c'est vrai qu'il y a des moments où je suis un peu en live quoi... »

Cet extrait de l'activité de l'enseignant montre que les élèves ne sont pas les seuls à « connecter » les expériences en EPS (Sève & Terré, 2016). En difficulté pour répondre à certaines questions d'étudiants, l'enseignant s'en sort grâce aux liens qu'il effectue entre les cartes qu'il ne connaît pas, et les matchs à thème qu'il a l'habitude d'utiliser. Lors de cette leçon de Cartaping, le métier de cet enseignant consiste à jongler entre le fait de se montrer créatif et de se raccrocher à des routines (Jelen & Necker, 2013). « Sortir » de ses routines est toujours un risque pour un enseignant, dans la mesure où cela l'oblige à improviser. Mais l'improvisation peut aussi générer des émotions positives plus intenses que si nous restons toujours dans une zone de confort (Visioli & Petiot, 2015).

2.5. A condition de favoriser le plaisir de jouer

L'activité de l'enseignant évolue dans la dernière partie de la leçon vers l'intention de favoriser le plaisir de jouer en exploitant certaines cartes particulièrement originales issues du Cartaping. Pour cela, il fait le choix d'un format consistant à déplacer chaque duo d'adversaires de table en table toutes les 5 minutes (Tableau 4).

Tableau 4 - Activité de l'enseignant lors du format pédagogique n° 4



Cette condition traduit les conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement des activités de raquette. Dans une précédente contribution, nous avons comparé l'activité de deux enseignants spécialistes des activités de raquette face à deux classes de lycéens, mettant en évidence deux conceptions bien différentes (Visioli & Petiot, 2020). Le premier enseignant attachait de l'importance à l'expérimentation, considérant l'activité comme un véritable jeu d'échec. Il souhaitait masquer les « solutions » pour amener les élèves à les faire émerger. L'autre enseignant était beaucoup plus directif, explicitant en permanence les savoirs aux élèves et corrigeant leurs comportements pour les mettre en accord avec ses attentes. L'enseignant

qui fait l'objet de la présente expérimentation peut être situé à l'interface entre ces deux conceptions : il est parfois assez directif, souhaitant notamment expliciter les savoirs mis en jeu aux étudiants, mais il tient aussi à d'autres moments à les laisser expérimenter le jeu, dont il ne connaît pas nécessairement lui-même les solutions. Si la lecture et la compréhension des cartes sont incontournables, il s'agit à ses yeux de ne pas réduire le temps d'engagement moteur et le « plaisir de jouer » qu'il implique (Gagnaire & Lavie, 2007). A certaines conditions, le jeu apparaît comme un moyen de « reludiser » l'enseignement du tennis de table, tout en étant aussi compatible avec des préoccupations liées à l'apprentissage.

3. Conclusion

Le potentiel incontestable du Cartaping ne peut masquer la nécessité de l'utiliser avec prudence. Dissipation des élèves, égarément dans la multitude des cartes, ou encore émergence d'une « pédagogie invisible »... Les risques sont grands, pour l'enseignant comme pour les élèves, de voir s'éloigner les acquisitions recherchées. Ainsi, le jeu ne comporte pas de vertus intrinsèques, qui agiraient de façon « magique » sur l'activité des élèves, mais des vertus qui s'enseignent en respectant certaines conditions.

L'analyse par la recherche de l'activité des enseignants est un moyen de rendre compte des pratiques réelles, d'accéder à ce qui se joue concrètement sur le terrain, de dépasser l'intuition des professionnels, qui peut

être partielle compte tenu de la complexité des situations de classe dans lesquelles ils évoluent. Concernant l'enseignant que nous avons observé, cinq conditions ont été mises en évidence : (1) trier les cartes pour choisir des formats pédagogiques adaptés aux élèves ; (2) être attentif aux comportements des élèves lors du jeu ; (3) expliciter aux élèves les savoirs mis en jeu ; (4) s'adapter aux effets du jeu sur l'activité des élèves ; (5) favoriser le plaisir de jouer. Pour cela, une solide connaissance technologique et didactique du tennis de table et du cartaping est une nécessité.

Cette expérimentation portant sur une étude de cas mériterait d'être consolidée pour obtenir des résultats plus consistants. Premièrement, il faut garder

à l'esprit que l'enseignant ayant participé s'adresse à des étudiants STAPS se destinant au métier d'enseignant d'EPS. Il s'agirait donc de compléter ces résultats par des données recueillies dans les enseignements scolaires en EPS. Face à des collégiens et même des lycéens, les conditions de l'utilisation du Cartaping pourraient être différentes. Deuxièmement, nous gagnerions à

analyser l'activité de l'enseignant durant plusieurs leçons ou une séquence entière, afin de voir comment l'usage du Cartaping peut être exploité dans une temporalité plus longue. Troisièmement, le recueil de l'expérience des élèves durant le jeu pourrait être instructif, afin de comprendre comment ils vivent le jeu, mais aussi les conditions mises en œuvre par l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Adé, D., Picard, M. & Saury, J. (2013). Les ressources exploitées par les élèves pour agir dans un format pédagogique en atelier : Une étude empirique lors de leçons de musculation en Education Physique et Sportive. *eJRIEPS*, 30, 26-50.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bougère, G. (2006). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Cailliois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Dugas, E. (2008). *Jeu, sport et éducation physique : les différentes formes sociales de pratiques physiques*. Clapiers : AFRAPS.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Payot.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2007). *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive : futilité ou nécessité ?* Montpellier : AFRAPS.
- Ganière, C. & Cizeron, M. (2015). Comprendre l'activité motrice de l'élève pour guider ses apprentissages. *Carrefours de l'Education*, 40, 15-30.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- Jelen, N. & Necker, S. (2013). Créativité-habitude : le divorce improbable du travail enseignant en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 36, 167-180.
- Monnet, J.P. (2009). Cartaping. *Revue EPS*, 338.
- Musset, M. & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 48.
- Petiot, O. (2019). Favoriser l'implication des élèves et un climat positif de classe grâce au Grimpacarte : des effets tributaires de l'intervention de l'enseignant. *Dossier AE-EPS*, 5, 60-65.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, magie et représentation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Sève, C. & Terré, N. (2016). L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur. *Dossier EPS*, 84. Paris : Revue EPS.
- Sicard, C. (2017). *Apprendre en jouant : une illusion pédagogique ?* Démocratisation-scolaire.fr.
- Terré, N. (2015). Des jeux pour apprendre en EPS. *Revue EPS*, 368.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2015). Dynamique de l'improvisation dans l'activité d'un enseignant en cours d'EPS : quelles relations avec les émotions et la spécialisation dans l'APSA enseignée ? *eJRIEPS*, 36, 35-70.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2020). «Comment dépasser la magie de la tâche?» : l'intervention de l'enseignant dans les leçons de badminton en EPS. In J. Visioli & O. Petiot (Eds), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Clapiers : Editions AFRAPS.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2020). Analyse de l'activité d'enseignants d'EPS spécialistes d'APSA de raquette : une étude sur les conceptions de l'enseignement en situation. In J. Visioli & O. Petiot, *Regards croisés sur les activités de raquette*. Clapiers : AFRAPS.
- Visioli, J. (2019). Le guidage des étudiants STAPS en situation d'intervention dans les activités d'opposition : Frankenstein, L'homme invisible ou Sherlock Holmes ? *Dossier AE-EPS*, 5, 195-200.
- Vygotsky, L. (1976). *Play and its role in the mental development of the child*. New York : Basic Book.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.