

2023/2024

MASTER 2

Département MEEF

UE3 Ec2

LE JEU PEUT-IL PERMETTRE UN ENGAGEMENT DURABLE DES ELEVES EN EPS ?

Illustration en boxe française en troisième

Josserand Théo

Référent : Monsieur Perez-Cano Claude-Emmanuel

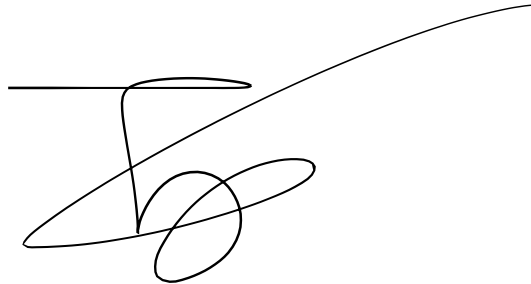
DECLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of a horizontal line at the top, a vertical stroke, and several loops and curves below.

Remerciements :

Je remercie mon tuteur de mémoire, monsieur Claude-Emmanuel Perez-Cano, pour avoir accepté de diriger ce travail. Je le remercie également pour son engagement et ses nombreuses aides qui m'ont toujours été bénéfiques.

Je remercie également l'INSPE de Dijon pour la formation reçue afin de concevoir ce mémoire.

Je remercie mon tuteur de stage, monsieur Éric Fontaine, pour avoir accepté la mise en œuvre et le bon déroulement de mon protocole au sein de son établissement. Je remercie également mon binôme de stage, monsieur Raphaël Morandau pour m'avoir aidé dans la mise en œuvre et le prélèvement de certaines données précieuses.

Sommaire :

1	Introduction	6
2	Revue de littérature	9
2.1	Encadré de méthodologie	9
2.2	Ce que disent les textes officiels	9
2.3	Le plaisir.....	10
2.3.1	Le plaisir en général	10
2.3.2	Le plaisir en EPS et ses moyens de manifestation	11
2.3.3	Plaisir et conscience pour la durabilité des actes	12
2.3.4	Le plaisir et ses limites sur les contenus et le dévouement de l'élève	12
2.4	Le jeu.....	13
2.4.1	Le jeu à l'école et sa dimension ludique	13
2.4.2	Le jeu en EPS	14
2.4.3	Les limites du jeu	17
2.5	L'engagement	18
2.5.1	L'engagement en général.....	18
2.5.2	L'engagement dans le monde de l'EPS	18
2.5.3	L'engagement durable en EPS.....	19
3	Problématique.....	22
4	Protocole.....	24
4.1	Contexte	24
4.2	Dispositifs retenus	25
4.3	Données recueillies	27
4.4	Mise en œuvre	29
4.5	Analyse des résultats	34
4.6	Discussion des résultats.....	47
4.7	Perspectives, limites et finalisation	51

5	Conclusion.....	55
6	Bibliographie.....	57
7	Annexe	62

1 Introduction

La notion de plaisir s'est fait une place légitime au sein du système scolaire dans une quête d'orthodoxie scolaire (Arnaud, 1983) : une place à la fois didactique (le plaisir permet d'apprendre) et une place éducative (pour l'épanouissement des élèves). Le plaisir est souvent synonyme de divertissement, qu'on peut renvoyer au jeu. Pendant un certain temps, le jeu apparaissait comme suspect aux yeux du système éducatif, privilégiant les valeurs de l'effort et du sérieux, au détriment du plaisir et l'émancipation recherché par l'élève. Cette notion du plaisir est de plus en plus présente dans les textes officiels et plus récemment, on retrouve la notion du « plaisir d'agir et d'apprendre » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.295). Il semble alors important pour un enseignant de créer du plaisir chez les élèves, pour les inviter à pratiquer une activité physique et sportive. Cette invitation s'inscrit dans une lutte contre la sédentarité, qui s'est amplifiée lors de la crise sanitaire du COVID-19 avec ses nombreuses restrictions, impactant davantage le monde sportif. Cette pratique physique et sportive, notamment le jeu, se manifeste en passant du plaisir de faire au plaisir d'apprendre.

Ce plaisir est assez délicat à manipuler car il dépend de la façon dont l'élève vit une situation. Lors de mon vécu antérieur, que ce soit en tant qu'élève, étudiant ou stagiaire, je garde une trace de cette baisse de plaisir ressenti ou éprouvé qui émergerait des sensations négatives conduisant à une démobilitation de la tâche, voire un désengagement plus ou moins marquant. J'ai également constaté le nombre de situations en EPS où les élèves sont confrontés à des activités qui relèvent du jeu. Ce qui a été constaté lors de mes stages s'illustre, par exemple, par une augmentation de la communication entre les élèves (conseils, régulations, aide...). Nous supposons que le jeu favorise le plaisir de s'associer à d'autres élèves dans un but commun. Le jeu pourrait être un moyen de fédérer un but de performance (gagner individuellement) ou de coopération (gagner ensemble).

Nous comprenons dès lors l'importance du plaisir dans les différents projets pédagogiques (établissement, EPS...), pour rendre l'école comme un monde plus agréable et un lieu favorable à l'engagement dans les apprentissages. Les projets pédagogiques, accordant une place importante au plaisir, faisant référence aux textes officiels, permettent aux élèves de se sentir plus à l'aise en offrant des moments de partage et de convivialité. Ces projets contribuent à rendre l'école plus agréable, plus motivante et plus épanouissante chez les élèves. De quelle manière peut-on susciter du plaisir qui est source de l'engagement durable où la vie à l'école peut être difficile chez certains élèves ? De quelle manière peut-on susciter du plaisir lors des

apprentissages méthodologiques et sociaux qu'on a besoin d'intégrer dans une école qui peut s'avérer difficile à vivre chez certains élèves ?

Cette transition vers le plaisir se traduit par un engagement des ressources de l'élève pour fournir un effort. Cet engagement devrait avoir une visée durable pour passer d'un effort subi à un effort consenti et accepté par l'élève, en lien avec les textes officiels du lycée.

Entre les élèves qui ne prennent pas de plaisir en EPS en s'engageant, parce qu'ils se sentent obligés de faire, sous peine d'être sanctionné et ceux qui s'engagent sans réellement savoir pourquoi ils le font, les motifs d'agir des élèves sont très vaste. L'expérimentation cherchera à établir une clarification des multiples raisons de l'engagement des élèves, en prenant en compte le déjà-là des élèves concernant l'activité proposée et le degré d'engagement effectif.

Ces élèves manifestent donc différents rapports avec l'EPS, vue comme une discipline « récréative » où les corps sont en mouvement et se défoulent, surtout lors de situations plus ludiques et porteuse de sens. Cependant, le jeu ne se résume pas uniquement à un levier de défoulement des élèves, il peut comporter des bénéfices comme l'interaction avec autrui, le développement de compétences motrices, méthodologiques et sociales ou encore l'amélioration de la santé mentale des élèves.

Lors de mes stages, j'ai eu l'opportunité de concevoir et animer des situations qui ont pu causer de l'ennui chez certains élèves pour différentes raisons. J'ai en effet constaté des élèves qui se sont désengagés par manque d'intérêt, des élèves qui se sont désengagés car la situation était « trop facile » ou encore des élèves qui se sont désengagés à cause de la répétition de la même action motrice (un apprentissage de techniques isolées par exemple).

Les élèves les plus exposés au monde de la pratique physique, sportive et artistique sont ceux qui s'engagent le plus, tout en sollicitant diverses ressources, pouvant être réinvesties. Ces élèves mobilisent plus de ressources, telles que leur créativité, leur temps et leur énergie. Ce qui peut contribuer à améliorer leur engagement dans leur parcours de formation.

Une étude du Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de vie [CREDOC] montre que les activités pratiquées par les jeunes sont orientées vers des activités autonomes mais elles seront de moins en moins autorégulées (CREDOC, 2018). L'abondance d'options disponibles aux élèves rendent les choix et les limites à fixer plus complexe.

Une affirmation de François Dubet aiguille notre réflexion : « sans engagement, il n'y a tout simplement pas d'apprentissage » (Dubet, in Travert et al., 2018, p.9). L'apprentissage est

essentiellement impacté car le corps est mobilisé dans sa totalité. Mobiliser un corps est déjà un bon départ, mais le mobiliser exige un minimum d'intérêt chez l'élève qui mesure le taux de plaisir ressenti pour cet apprentissage. Mobiliser un corps de façon durable est l'engagement qui trace le chemin vers un « citoyen lucide » (B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019, p.1), capable de réinvestir ses apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux antérieurs et nouveaux, tout en étant garant de sa santé.

Comment l'enseignant d'EPS peut-il convaincre ou motiver les élèves à s'engager de façon durable dans l'activité boxe ? Comment savoir si le jeu éducatif en EPS provoque un plaisir différé et un engagement durable ? Quelles situations d'apprentissages l'enseignant d'EPS peut-il mettre en place pour que les élèves puissent prendre du plaisir différé ? Comment peut-on mesurer l'engagement de l'élève dans un contexte d'apprentissage par le jeu éducatif ? Quelles limites et obstacles à éviter pour la conception d'un jeu éducatif pour garantir l'engagement durable et le plaisir différé de l'élève ? Quelles postures l'enseignant d'EPS doit-il adopter pour inciter les élèves à s'engager durablement dans un jeu éducatif ?

C'est dans cette réflexion que nous nous posons la question suivante : Le jeu peut-il permettre un engagement durable en EPS ?

2 Revue de littérature

2.1 Encadré de méthodologie

Mots-clés : Plaisir, engagement, durable, apprentissage, jeu, ludique

Une difficulté rencontrée concerne l'accès aux sources payantes (les articles par exemple). Pour remédier à cela, l'utilisation du compte lecteur de notre compte universitaire a permis l'accès à ces articles payants, grâce à la base de données payantes des bibliothèques universitaires [BU] de Dijon. De plus, l'accès à ces sources payantes était également possible en se renseignant sur la disponibilité de cette source dans une BU locale, permettant un accès plus rapide pour juger la fiabilité et la pertinence des recherches.

L'outil de recherche en ligne du Cairn a été sollicité pour mes recherches. Ce site, à l'aide du compte universitaire permettait d'accéder à un plus grand nombre de ressources, qui ont élargi les horizons de notre recherche, de manière significative. Compte tenu du nombre de sources trouvées au sein de cette vaste bibliothèque numérique, il était nécessaire d'affiner les résultats, en demandant de proposer des sources datant de 2011 à nos jours. Cela permettait d'être en accord avec les résultats les plus récents.

2.2 Ce que disent les textes officiels

Les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale de 2015 pour le collège et de 2019 pour le lycée affichent les ambitions éducatives des notions du plaisir et de l'engagement.

Dans les programmes d'EPS du collège de 2015, nous retrouvons ce qui a été cité dans l'introduction : le « plaisir d'agir et d'apprendre » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.295). Ceci entre en lien avec les émotions qui vont permettre à l'élève de « maintenir l'engagement dans les apprentissages » (ibid). Nous comprenons que les émotions sont un point d'appui sur lequel l'enseignant peut s'appuyer, afin de répondre à la finalité de l'EPS qui cherche à initier « au plaisir de la pratique sportive » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.294).

Dans les différents programmes d'EPS du lycée de 2019, que ce soit dans ceux réservés au lycée général et technologique et ceux réservés au lycée professionnel et aux élèves préparant le CAP, le plaisir d'agir est toujours présent. L'un des objectifs généraux du lycée entre en lien

avec ce mémoire : « construire durablement sa santé » (B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019, p.1). En effet, dans les programmes du lycée général et technologique, il est précisé qu'à travers son engagement, l'élève développe ses ressources (qui sont évoquées plus bas dans la partie consacrée à l'engagement), tout en éprouvant le « plaisir de pratiquer une activité physique » (B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019, p.2).

De plus, dans les programmes du lycée professionnel et des élèves préparant le CAP, l'objectif général cité précédemment permet à l'élève de ressentir « le plaisir du jeu et de l'apprentissage » (B.O spécial n°5 du 11 avril 2019, p.2). Ce qui résulte d'une promotion d'un engagement et d'un mode de vie durable, tout en permettant aux élèves de ressentir du plaisir quand ils jouent et apprennent.

Le plaisir, étant une notion récente des derniers programmes, le législateur insiste dessus pour que toute leçon d'EPS soit parlante aux élèves d'un point de vue émotionnel et rendre les apprentissages plus cohérents.

2.3 Le plaisir

2.3.1 *Le plaisir en général*

D'une façon générale, le plaisir correspond à « un état de contentement que crée chez quelqu'un la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir » (Larousse, (s. d.)). Il s'agit d'un état affectif et subjectif, ressenti par l'individu lui-même. Cette composante émotionnelle semble s'accorder avec la signification d'un exercice utile et encourager l'engagement de l'individu (Travert et al., 2018). Cet accord stimule des émotions positives où l'élève pourrait ressentir du plaisir, mais également d'autres émotions propices comme la joie, l'intérêt ou encore la curiosité (Campo & Louvet, 2016). De plus, ces émotions positives permettent de penser de manière différenciée avec la création de réponses plus adaptées à un contexte précis. D'où l'intérêt de former un citoyen « physiquement et socialement éduqué » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.295) et possédant des conduites attractives favorables aux apprentissages.

Dans le cadre scolaire, nous constatons huit « plaisirs scolaires » (Le Roy, 2021, p.29) : le plaisir lié à l'accomplissement, le plaisir lié au défi, le plaisir lié au progrès, le plaisir lié à l'épreuve, le plaisir lié à la nouveauté, le plaisir lié à la conformité de la pratique sociale, le plaisir lié à s'éprouver au point de vue physique et / ou émotionnel et le plaisir lié à l'affiliation

(ibid). Ces plaisirs diffèrent en fonction des élèves qui accordent plus d'importance à certains plaisirs que d'autres.

Pour lier ces « plaisirs scolaires » (ibid), l'enseignant peut s'appuyer sur la pédagogie de la mobilisation (Lavie et Gagnaire, 2014). Ce type de pédagogie place au centre de son processus éducatif le plaisir afin de renforcer le plaisir d'agir des élèves et des enseignants (ibid). L'association du plaisir et de la motivation est envisageable, car le plaisir est un catalyseur du processus éducatif d'après le groupe plaisir de l'AEPS (si le plaisir est absent, alors le processus éducatif ne sera pas efficace) (ibid). Enfin, placer le plaisir au centre du processus éducatif revient à considérer le plaisir comme un contenu d'enseignement (Delignières, 2012).

2.3.2 Le plaisir en EPS et ses moyens de manifestation

Pour poursuivre la déclinaison du terme plaisir, dans le champ de l'Éducation Physique et Sportive, le plaisir peut être défini comme « un état émotionnel agréable, une réponse affective positive vis-à-vis de la pratique sportive. Cet état émotionnel est la résultante de multiples affects, déterminés par divers éléments de la situation vécue par le sujet ». (Delignières & Perez, 1998, p.7). La fin de cette définition dans cet article renvoie aux choix des APSA et les situations que l'enseignant d'EPS choisira lors de la planification de ces « divers éléments » (ibid), afin de les mettre en œuvre à ses élèves. Ce choix constitue une sorte de « cheminement » (Lavie et al., in Haye, 2011, p.72) émotionnel entre les compétences de l'élève au moment de débiter une action et le milieu didactique dans lequel il est immergé. L'enseignant pourrait alors orienter ses choix didactiques vers des formes scolaires de pratiques, que l'on retiendra, « à partir d'une classification émotionnelle des sports avec signification des pratiques (épreuve, défi, rencontre) et les modalités d'obtention de victoire ou de réussite (mesure, score et conformité) » (ibid, p.73). Pour illustrer brièvement, cela peut prendre la forme de défis signifiants, de jeux ou encore d'approches conviviales. Cette construction contribuerait à renforcer l'apparition du plaisir immédiat, constituant un premier palier de réussite, et par la même occasion, le plaisir différé qui dépendra des futurs résultats de l'apprentissage de l'élève.

Au regard de ces définitions, nous proposons d'axer notre étude plus particulièrement sur les deux notions suivantes. Le plaisir « immédiat » renvoie au plaisir vécu lors de la pratique et le plaisir « différé » se crée sur une temporalité plus longue que le plaisir « immédiat » (Haye, 2011).

Nous constatons que la composante temporelle du plaisir est importante, surtout si l'on vise un apprentissage durable et ultérieure. Le plaisir s'inscrit de façon temporelle, que ce soit avant

une action (expériences antérieures vécues par l'individu) et après une action (planifier une action future). Pour que le plaisir soit différé, il est nécessaire que l'élève soit conscient de ce qu'il réalise.

2.3.3 Plaisir et conscience pour la durabilité des actes

Comme évoqué précédemment, l'élève doit être conscient de ses actes pour agir à l'aide du plaisir différé. L'Éducation Physique et Sportive constitue, pour un adolescent, un lieu d'expériences émotionnelles à vivre et à rechercher (Therme & Maiano, in Travert et al., 2018). Placer une composante cognitive, ici le plaisir, permettrait à l'élève d'être plus conscient de ce qu'il fait, ce qui lui apporterait plus d'intérêt de s'investir et d'éviter le désengagement. Cette conscience améliore la capacité de gérer son niveau de ressources selon la nature de la situation rencontrée. Cela accroît le sentiment d'efficacité de l'élève, mais également le plaisir vécu dans cette situation (Baron et al., 2011, in Travert et al., 2018). Combiner le plaisir, le sentiment d'efficacité et la conscience seraient une garantie supplémentaire et forte pour s'engager dans une pratique durable. Dans le cadre de ce mémoire, nous retiendrons principalement le levier de la conscience. Ce levier sera un appui pour l'enseignant en questionnant l'élève sur ce qu'il devra faire et sur ce qu'il a fait.

De surcroît, être conscient de ses actions active la conation de l'élève. Cette conation se définit par « ce qui pousse à agir, en fonction du sens que l'on donne à une situation » (Bui Xuân, in Haye, 2011, p.49). Une liaison entre le corps et l'esprit pour permettre de renouveler des expériences positives et/ou négatives, où le plaisir guide l'intention d'agir dans une action.

2.3.4 Le plaisir et ses limites sur les contenus et le défoulement de l'élève

Trop insister sur le plaisir peut remettre en cause l'action de l'enseignant. En effet, si l'on insiste trop sur le plaisir immédiat, cela reviendrait à se séparer de certains enjeux planifiés par l'enseignant en amont.

Ensuite, en s'appuyant sur les travaux de Weiner, il est montré que consentir à fournir des efforts (y compris plaisant), présente une part de risque qui causerait une remise en question de ses compétences (Campo & Louvet, 2016). Des émotions comme la honte par exemple, submergeraient alors le plaisir vers une forme de déplaisir, tout en impactant l'image de soi de l'élève.

Le plaisir est également perçu comme une source de dévouement ou encore comme un simple amusement (Delignères et Garsault, 1998). Ce qui souligne son lien avec le jeu, qui peut être interprété de la même manière. Après avoir considéré le plaisir comme un contenu éducatif précédemment (Delignères, 2012), l'enseignant doit didactiser le plaisir et le jeu, un problème qu'il devra résoudre.

Pour conclure cette partie, nous retiendrons essentiellement la notion du plaisir différé (Haye, 2011) afin de pouvoir inscrire le plaisir de l'élève dans une temporalité plus longue. Nous retiendrons également la pédagogie de la mobilisation (Lavie et Gagnaire, 2014) où le plaisir est au centre du processus d'apprentissage en EPS et un élément incontournable de l'expérimentation. La classification émotionnelle des sports et les modalités d'obtention de victoire ou de réussite (Lavie et al., in Haye, 2011) seront également retenus pour la mise en pratique des situations de l'expérimentation afin de faire varier les paramètres des jeux essentiellement. Enfin, la conation (Bui Xuân, in Haye, 2011) sera retenue pour le côté conscience que doit avoir l'élève lors d'une situation, dont le jeu, pour relever son niveau de plaisir.

2.4 Le jeu

2.4.1 *Le jeu à l'école et sa dimension ludique*

D'une façon générale, le jeu peut être décrit comme une activité mentale et/ou physique aboutissant au plaisir que cette activité procure chez un individu (Le Robert, (s. d.)). On rejoint ce qui a été évoqué dans la partie précédente sur le plaisir, où l'individu trouve un sens à l'activité dans laquelle il s'engage, tout en accordant une signification particulière et utile (Travert et al., 2018). D'après Donald-Woods Winnicott (1975), le jeu permettrait à l'élève de s'émanciper de la soumission qu'impose les exigences du cadre scolaire, qui peuvent être difficiles à supporter chez certains élèves. Ces exigences peuvent être perçues comme contraignantes et favoriser l'apparition d'émotions négatives, opposées au plaisir notamment. Le terme ludique se lie au jeu dans le cadre scolaire, et prend l'identité de la ludification. Cette ludification implique l'application des principes du jeu à un domaine non ludique afin de

trouver des solutions à des problèmes (Dauphas et al., 2017). Les concepts du jeu tels que les challenges par exemple peuvent s'inscrire dans des domaines non ludiques comme l'éducation. Cela permet d'inciter les élèves à s'engager davantage et accomplir des tâches stimulantes et interactives.

Le jeu peut être mis en place dans divers contextes dans le cadre scolaire (en mathématiques, en anglais ou encore en EPS) et appliquer des règles et des objectifs spécifiques aux compétences recherchées par l'enseignant. Ces compétences recherchées dans le jeu permettent d'apprendre à coopérer, à raisonner, à se situer au sein d'un groupe (Metra, 2013), à communiquer ou encore à résoudre des problèmes.

Résoudre cette complexité avec un apprentissage par le jeu contribue à un individu d'établir des rapports entre le corps et le monde dans une « meilleure intercorporéité dans les relations avec les autres » (Andrieu et al., 2021, p.7) et la création des interconnexions entre différentes cultures. Ces différentes cultures à assembler sont possibles au sein du jeu, via une expérience ludique. D'après Gilles Brougère (2005), il existe 5 caractéristiques du jeu : La caractéristique « second degré » (ibid, p.29) qui est une opposition au sérieux. La caractéristique des règles qui est un règlement indispensable que tous les joueurs s'engagent à respecter s'ils décident de jouer à ce jeu. La caractéristique de la décision où un nombre limité de choix est proposé au joueur pendant le jeu. La caractéristique « frivolité » (ibid, p.37) qui est une absence d'incertitude qui peut être une conséquence de la caractéristique du second degré. La caractéristique de l'incertitude du résultat où les joueurs ne savent pas comment le jeu se termine.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à la caractéristique des règles, afin que tous les élèves s'engagent dans la même tâche de façon égalitaire.

2.4.2 Le jeu en EPS

Le jeu en EPS peut se caractériser sous un autre terme, qui lui est proche et qui est plus souvent employé : le terme ludique. On le comprend à l'aide de sa définition qui explique que le ludique est approximatif au jeu (Le Robert, (s. d.)). Pour permettre l'entrée des élèves dans l'activité, Thierry Choffin et Loïc Lemeur ont identifiés 7 pôles : culturel, collectif, ludique, activité personnelle, technique, compétition et exploit (Choffin & Lemeur, 2004). Le pôle culturel pour faire référence à une pratique sociale ancrée culturellement dans la société. Le pôle collectif pour pratiquer avec les autres en étant intégré au sein d'un groupe. Le pôle ludique pour le plaisir qu'on éprouve dans une pratique. Le pôle activité personnelle pour recueillir les informations de sa pratique personnelle et la connaissance de soi. Le pôle technique pour

confronter l'élève à une difficulté de nature motrice pour la maîtrise et la compréhension technique. Le pôle compétition pour s'orienter vers des buts de performances et une comparaison sociale. Le pôle exploit pour que l'élève en tire les sensations qu'il a éprouvées. Il est possible pour ces pôles de s'associer sans que chacun d'entre eux ne soit obligatoire pour l'association.

Nous nous appuyons principalement sur le pôle ludique, qui permet à l'élève d'accorder du sens sur le plaisir qu'il éprouve dans une pratique. Ce pôle ludique s'accorde avec la classification émotionnelle des sports et les modalités d'obtention de réussite et de victoire, énoncée dans la partie sur le plaisir (Lavie et al., in Haye, 2011).

Nous comprenons dès lors que l'enseignant devra aménager ses situations pour que ce pôle ludique soit mis en œuvre. En s'appuyant sur la pédagogie de la mobilisation (Lavie & Gagnaire, 2014), qui s'appuie sur 8 leviers : les relations humaines émancipatrices et bienveillantes, la réussite quasi immédiate pour prolonger constamment un espoir de réussite, l'ajustement de l'enjeu du jeu en fonction du niveau des élèves, les préoccupations des élèves, la valorisation de l'autodétermination, les expériences marquantes à faire vivre aux élèves, les contenus adaptés au niveau d'adaptation des élèves et se repérer dans ses progrès (ibid). Le jeu a comme particularité d'être un jeu simple pour l'élève où il constitue une sorte de première réussite quasi immédiate pour prolonger constamment un espoir de réussite de l'élève, un levier de cette pédagogie de la mobilisation par exemple. Il peut être également un jeu complexe où il constitue un repère aux élèves pour ses progrès dans le jeu, une autre levier de cette pédagogie de la mobilisation par exemple.

Pour retrouver cette pédagogie de la mobilisation dans une situation sollicitant le jeu, Gilles Brougère (2019) propose différents principes, inscrit dans un continuum, sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer. Le jeu complété qui est introduit sans modification et suivi par un débriefing pour faire l'analyse de ce qui a été fait pendant ce jeu. Le jeu spécifique qui est choisi en fonction d'un projet éducatif où différentes stratégies peuvent s'appliquer avec un jeu où les élèves seront plus libres que d'autres élèves qui suivent un jeu avec un cadre réglementaire plus cadré. Le jeu adapté où l'enseignant reprend un jeu pour l'adapter à la situation dans laquelle il se retrouve devant sa classe, mais cette situation peut dénaturer un peu trop la réalité du vrai jeu inspiré. On constate que le jeu spécifique et le jeu adapté se complètent plus ou moins. Le jeu hybride combine le jeu sérieux (serious game) et le jeu éducatif, il associe donc un mécanisme ludique et un objectif pédagogique. Ce jeu hybride, et plus particulièrement le jeu éducatif attire notre attention. La « gamification » (ibid, p.6) est une sorte de ruse pédagogique

où des éléments ludiques sont injectés dans un exercice pour qu'il ressemble à un jeu. La « dénomination » (ibid, p.6) qui consiste à « appeler jeu quelque chose qui a toutes les caractéristiques de l'exercice et qui n'est pas un jeu » (ibid, p.6).

Notre recherche autour du jeu éducatif se complète avec l'article de Nicolas Terré sur les jeux pour apprendre en EPS (Terré, 2015). Le jeu permettrait de connecter des expériences antérieures et actuelles pour construire des connaissances pérennes dans des situations qui sont vécues pleinement. Pour concevoir ce jeu éducatif, la conception s'appuie sur deux points : la libération des élèves sur l'activité où le seul objectif consiste à finir le jeu et une réduction de l'espace d'action pour faciliter la validation des objectifs de l'enseignant et limiter le champ d'action des élèves.

Mais encore, pour que ce jeu éducatif soit une véritable expérience ludique, il doit comporter des contenus d'enseignements amplifiés pour agir dans ce jeu de façon efficace, délimité pour que les élèves réussissent uniquement en mobilisant leurs connaissances qu'ils ont appris au cours de la séquence et surtout, que ces contenus d'enseignements soient accessibles à tous les élèves, en rendant les règles du jeu simples.

L'article de Nicolas Terré prend comme appui illustratif le « cartaping » (Monnet, 2009), initialement conçu en tennis de table et adaptable pour toutes les autres APSA, dont la boxe française. Le jeu se présente avec des « cartes pouvoirs » (ibid) permettant l'introduction d'un grand nombre de variables, que l'enseignant d'EPS fixe en fonction du niveau de la classe et de ses objectifs. En nous penchant un peu plus sur les travaux de Jean-Paul Monnet, ce dernier évoque trois raisons d'adopter le cartaping en EPS. La première est de « favoriser l'engagement des joueurs » (ibid). La deuxième est de « développer des capacités motrices » (ibid). La troisième est de « favoriser l'acquisition de compétences plus générales » (ibid). De plus, ce système de jeu renforce la dimension tactique du jeu qui implique l'élève à résoudre de nouvelles questions durant un match ou un combat dans le cas de la boxe française. Un appui important à prendre en compte afin que l'élève développe cette dimension et mobilise diverses connaissances et capacités pour battre son adversaire.

Dans le cadre de ce mémoire, nous retiendrons le jeu éducatif, car pour constater ses progrès dans le jeu, il serait important d'apprendre à jouer, tout en étant conscient de ce qu'on fait. Ce qui nous renvoie à la conation évoquée dans la partie précédente sur le plaisir. L'approfondissement du jeu éducatif nous fait constater qu'il sera nécessaire de fixer un jeu qui comporte une limite finale et cohérente. Nous nous appuyons également sur les travaux de Nicolas Terré et de Jean-Paul Monnet pour concevoir un jeu éducatif en boxe française.

2.4.3 *Les limites du jeu*

Le jeu, ayant une connotation ludique importante, le comportement des élèves est une préoccupation qui ne faudrait pas négliger. L'enseignant fait face au risque de voir les élèves jouer de leurs apprentissages et détourner la tâche initiale (Dargère, 2015). Cette connotation engendrerait un excès de stimulation chez les élèves, car des élèves voient l'EPS comme une récréation où il est autorisé de se défouler en toute liberté. C'est pourquoi dans le cadre de la mise en place de notre expérimentation, nous essaierons d'introduire à bon escient dans la séquence en fonction des acquisitions visées. Nous aurons pour objectif de dégager des pistes de réflexion pour guider les gestes du métier à mettre en œuvre sur l'introduction du jeu en EPS.

Il est également important de souligner que l'apport des jeux compétitifs est à éviter de façon excessive. Ces excès de jeux compétitifs orientent vers des buts de performance, principalement la performance-évitement où les élèves principalement fourniront peu d'efforts, abandonneront le jeu ou encore dévaloriseront le jeu (Mascret, in Travert et al., 2018) qui entraîne une diminution du plaisir. Les jeux compétitifs ne sont pas à exclure totalement, comme le démontre le pôle compétitif, énoncé dans la sous-partie précédente sur le jeu en EPS, car l'élève fournit des efforts en se sentant supérieur et compétent (ibid), tout en prenant du plaisir.

Nous pouvons également questionner la part de l'enseignant sur la manière de présenter le jeu à ses élèves. Si le jeu présente des difficultés à être présenté et/ou des difficultés d'organisation, cela pourrait créer des biais d'ennui et de désengagement chez les élèves.

Le jeu étant un support pédagogique intéressant pour mobiliser l'engagement des élèves, c'est le devoir de l'enseignant de le conserver le plus longtemps possible.

Pour conclure cette partie, nous retiendrons essentiellement les 7 pôles évoqués par Thierry Choffin et Loïc Lemeur (2004) et plus particulièrement le pôle ludique, comme cela a été expliqué précédemment. Nous retiendrons également le jeu éducatif mentionné par Gilles Brougère (2019) et expliqué par Nicolas Terré (2015), car il permet de s'inspirer des APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) au sein desquelles les situations de références peuvent se moduler, un compromis intéressant pour engager l'élève dans la situation afin de mobiliser et de réinvestir des savoirs. Les travaux de Jean-Paul Monnet (2009) sur le cartaping seront retenus pour élaborer un jeu éducatif en boxe française. Nous retiendrons également la caractéristique des règles énoncé par Gilles Brougère (2005). Enfin, comme pour la partie

précédente, la pédagogie de la mobilisation (Lavie et Gagnaire, 2014) sera retenue par rapport aux huit leviers énoncés pour mobiliser l'élève afin d'augmenter son plaisir et son engagement dans l'activité. Plus particulièrement les leviers qui évoquent le repère des élèves dans ses progrès (est-ce que l'élève est capable de réinvestir ses savoirs antérieurs dans une situation de jeu éducatif ?) et faire vivre aux élèves des expériences marquantes (en lien direct avec le plaisir pour son alimentation personnelle et voir ses progrès se concrétiser). Cette pédagogie peut s'appuyer sur le jeu éducatif comme support de mise en pratique sur l'expérimentation.

2.5 L'engagement

2.5.1 *L'engagement en général*

L'engagement, de façon générale est une action multiforme. Elle peut prendre la forme d'un investissement physique, un niveau d'attention élevé, un enthousiasme de manifestation à un cours particulier (Escriva-Bouilley et al., in Travert et al., 2018) et d'autres formes que l'on pourrait citer. L'engagement est accessible à un grand nombre, à condition que la situation suscite de l'intérêt chez l'individu. Ces personnes engagés affichent des niveaux de curiosité, de concentration et de désir particulièrement élevés pour aller vers le succès ou l'apprentissage (Petiot, 2023). L'affectivité, les représentations et les émotions sont qualifiés d'éléments clés pour enrichir cet apprentissage (Schwob & During, 2017) et par conséquent, l'engagement de l'individu. Ces éléments constituent une polarisation entre la cognition et les émotions où des parties du cerveau (comme l'amygdale par exemple) vont évaluer émotivement une situation, voire un objet, selon Michel Umbriaco et Lynda Gosselin (cité par Schwob & During, 2017, p. 229). Le tout est associé avec le néo-cortex qui permet la reconnaissance d'une situation à résoudre (ibid).

2.5.2 *L'engagement dans le monde de l'EPS*

L'engagement, dans un axe orienté vers l'EPS, se traduit par une conduite motrice pour résoudre un problème fixé par l'enseignant, pour à la fois faire apprendre l'élève et faire progresser l'élève. Si le corps de l'élève s'engage, alors ses différentes ressources s'engagent aussi. Ces ressources sont nombreuses, le rapport du jury du CAPEPS externe 2019 en présente cinq : physiologiques, motrices, neuro-informatives, psychologiques et psychosociologiques. Cependant, ces ressources nécessitent d'être mobilisées à un certain

niveau (intensité et durabilité), tout en étant conscient de les investir (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). L'intensité renvoie aux efforts à fournir sur un laps de temps variable d'une situation à l'autre. Cela correspond aux notions d'effort perçu et d'effort réel (Coquart & Baron, in Travert et al., 2018). Ces notions s'expliquent par un élève qui fournit un effort psychologique pour s'engager dans un exercice et s'adaptera au niveau physiologique pour retarder la fatigue, donc l'arrêt de l'effort, se traduisant par un désengagement progressif. La durabilité s'accorde avec notre réflexion sur l'engagement, qui émerge directement le thème de l'engagement durable. Mais alors, comment susciter un engagement durable chez des élèves qui, hors du temps scolaire, rencontrent des difficultés à s'engager dans les apprentissages obligatoires ?

2.5.3 L'engagement durable en EPS

Susciter un engagement durable consisterait à dériver vers les théories d'autodétermination, notamment celle d'Edward L. Deci et Richard M. Ryan où l'on évoque l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002). Pour résumer assez rapidement, l'amotivation vaut en l'absence totale de motivation et d'engagement, tandis que la motivation extrinsèque est assez large entre un engagement en vue d'une menace et un engagement pour une congruence avec ses valeurs et sa personnalité. La motivation intrinsèque renvoie au plaisir et à la satisfaction procurée par notre engagement dans une activité. Cette motivation intrinsèque se dessine en 3 pôles : connaissance, accomplissement et stimulation (ibid).

Ces 3 pôles sont étroitement liés aux leviers individuels pour un engagement durable (Potdevin et al., 2019, in Potdevin, 2021). Parmi ces leviers, on retrouve la motivation, les croyances en acquisition de compétences, l'efficacité personnelle, le plaisir d'apprendre, la participation à des événements sportifs et la connaissance de la formation.

Cette motivation intrinsèque entre dans les leviers de l'engagement durable, qui donnent l'apparition d'un concept plus récent, la littératie physique. Cette littératie physique se caractérise comme une base de toute vie physique saine, durable et active (Gandrieau et al., 2021). Elle dispose de 4 dimensions interdépendantes : physique, sociale, cognitive et psychologique (ibid). En sachant que l'EPS conditionne les acquisitions attendues, leur réinvestissement et leur utilité (Petiot et al., 2014).

François Potdevin et ses collaborateurs (2017) expliquent que les modèles les plus utilisés dans le champ de l'EPS sont principalement basés sur le respect et la satisfactions des besoins fondamentaux qui sont : les besoins d'affiliation, les besoins d'autonomie et les besoins de compétence (Deci & Ryan, 2002). Il s'agit de proposer des environnements favorables pour que ces besoins soient respectés pour améliorer le bien-être de l'élève, mais également sa motivation (Potdevin et al., 2017) et par extension, son engagement durable.

Ainsi, un triple défi se dessine pour l'enseignant d'EPS, d'après François Potdevin et ses collaborateurs (2017) :

- Proposer des activités physiques pour favoriser l'engagement des élèves en prenant en compte les caractéristiques psychosociologiques
- Solliciter des ressources suffisantes pour que l'engagement de l'élève génère des expériences de bien-être à court et moyen terme
- Développer des compétences pour la construction d'un habitus santé

La place de l'enseignant et son style pédagogique nous questionnent sur l'influence que cela peut porter sur l'engagement durable de l'élève. L'enseignant dispose, de par son action didactique et pédagogique, par rapport au choix qu'il porte sur les activités proposées d'un important pouvoir influençant la motivation des élèves (Archambault & Chouinard, 2004). Therer et Willemart (1984) ont tenté de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables lors des cours : permissif, associatif, incitatif, transmissif. Le style permissif se centre peu sur l'apprenant et la matière, ce qui renvoie à un laisser-faire de la part de l'enseignant.

Le style associatif se centre essentiellement sur l'apprenant en lui-même.

Le style incitatif se centre alternativement sur l'apprenant et la matière, qui lie à la fois l'engagement de l'élève et l'accès au savoir à acquérir dans la situation.

Le style transmissif se centre davantage sur la matière, où la réalisation de l'activité est primordiale sans prendre en compte les élèves sur ce qu'ils ont vécus.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons au style d'enseignement incitatif qui nous semble le plus pertinent pour engager l'élève dans une situation relevant du jeu, tout en assurant le plus possible qu'il ressente du plaisir dans cette activité.

Pour conclure cette partie, nous retiendrons essentiellement la motivation intrinsèque d'Edward L. Deci et Richard M. Ryan (2002) qui consiste à générer de la stimulation, une

sensation d'accomplissement et du plaisir. Trois éléments sur lesquels s'appuyer pour évaluer le niveau d'engagement de l'élève dans l'activité lors de l'expérimentation. Nous retiendrons également certains leviers évoqués par François Potdevin et ses collaborateurs (2019) sur l'engagement durable, étroitement liés à la motivation intrinsèque, qui sont les suivants : le plaisir d'apprendre, la motivation et l'efficacité personnelle. Enfin, nous retiendrons le style d'enseignement incitatif qui sera mis en place lors de l'expérimentation.

3 Problématique

Dans notre revue de littérature, le plaisir est étroitement lié au jeu, comme on a pu le constater avec le pôle ludique évoqué par Thierry Choffin et Loïc Lemeur (2004). Ce dernier peut prendre différentes formes comme celui du cartaping ou encore s'appuyer sur la classification émotionnelle des sports et les modalités d'obtention de victoire ou de réussite (Lavie et al., in Haye, 2011) pour faire du jeu une épreuve, un défi ou une rencontre. Le plaisir étant relié à l'engagement durable par la motivation intrinsèque de façon générale, c'est à l'enseignant d'EPS d'adopter le style d'enseignement incitatif, nécessaire pour que le jeu soit parlant aux élèves et qu'ils mobilisent leurs connaissances de façon durable.

Puisque dans le cadre théorique nous retrouvons les notions de plaisir, du jeu et de l'engagement durable, la problématique est la suivante : **Le jeu peut-il permettre un engagement durable des élèves en EPS ?**

Avant d'annoncer nos hypothèses, nous devons définir de façon synthétique une situation analytique et un jeu éducatif. Une situation analytique est une situation pédagogique, sans enjeu et sans composante ludique, où l'élève devra répéter plusieurs fois un geste technique pour le maîtriser. Un jeu éducatif consiste à transmettre des connaissances et des compétences, tout en les renforçant et en engageant les élèves de façon interactive, stimulante et adaptée à leur niveau.

Nous faisons l'hypothèse que le plaisir différé d'agir est plus important par une séance de jeu éducatif, tout en renforçant sa motivation intrinsèque, que dans une séance de situation analytique.

L'analyse portera sur une comparaison entre le degré de plaisir différé d'agir dans des situations relevant du jeu éducatif et dans des situations relevant des situations analytiques. L'observation prioritaire portera sur l'effet du jeu éducatif sur le plaisir différé d'agir des élèves. La variable manipulée sera le plaisir différé via différents points qui seront précisés dans la présentation de l'expérimentation, au cours d'une séquence.

Nous faisons également l'hypothèse que l'engagement durable dans le jeu éducatif est plus important que dans une situation analytique.

L'analyse portera sur une comparaison entre le degré d'engagement durable dans des situations relevant du jeu éducatif et dans des situations relevant des situations analytiques. L'observation

prioritaire portera sur l'effet du jeu éducatif sur l'engagement durable des élèves. La variable manipulée sera l'engagement durable via différents points précisés dans la présentation de l'expérimentation.

Nous allons vérifier que le plaisir différé des élèves peut contribuer à la création d'un engagement durable bénéfique pour leurs apprentissages. A travers cet engagement durable, nous nous distinguons de l'investissement qui consiste à atteindre un objectif sans plus. Nous nous distinguons également de l'implication qui consiste à participer activement à une situation sans mobiliser différentes ressources de façon lucide. Cet engagement durable donne du sens aux compétences que les élèves vont acquérir au fil de leur scolarité pour la construction de leur parcours de formation. D'autant plus que le jeu et le plaisir semblent étroitement liés, l'appui sur le jeu comme objet d'enseignement faciliterait cet accès au plaisir, notion forte des derniers programmes d'EPS.

4 Protocole

4.1 Contexte

Notre expérimentation se déroule au collège Clos de Pouilly à Dijon. Les élèves de cet établissement, de façon générale, sont motivés par la pratique en EPS et ils sont dynamiques. Ils ont besoin que l'on leur fixe des objectifs et des règles précises. Ils se dispersent vite et sont adeptes du « zapping ». L'expérimentation se concentre autour d'une classe de troisième dans une séquence de 9 leçons en boxe française, inscrite dans le champ d'apprentissage numéro 4. Cette classe compte 29 élèves (12 filles et 17 garçons) dont six élèves en section sportive football.

Dans cette classe, relativement sportive en dehors du collège, aucun élève ne pratique la boxe française en club et aucun élève n'a vécu de séquence de boxe française auparavant. Un élève est très souvent absent en cours d'EPS et dans les autres cours en général. Il n'y a pas d'élèves dispensés pour l'ensemble de la séquence.

L'engagement des élèves se traduit par une acceptation de la démarche de l'enseignant. Ils font ce que l'enseignant leur demande de faire sur le point moteur. Toutefois, ils manquent d'autonomie dans la tenue des rôles sociaux. Avec cette classe, lors de la séquence de boxe française, nous avons adopté le style incitatif (Therer & Willemart 1984), car ce sont des élèves qui ont besoin d'être relancés et encouragés dans l'activité, qui est nouvelle pour tous et toutes, et notamment dans les rôles sociaux comme l'arbitrage par exemple. Ce style contribue à l'engagement durable des élèves en les questionnant sur leurs choix techniques et tactiques lors d'un combat.

A l'issue de la troisième séance, d'un point de vue moteur, on constate une hétérogénéité motrice. Certains élèves se déplacent très peu (en marchant uniquement) et n'utilisent quasiment jamais le fouetté en combat. Les touches sont lentes, à l'image du combat que ces élèves envoient. Certains élèves se déplacent en pas chassés, rendant le combat dynamique mais ils adoptent le même schéma tactique pour tous leurs combats. Ils ont une maîtrise satisfaisante dans la réalisation purement technique. Quelques élèves rencontrent des difficultés à contrôler leurs touches, qui deviennent des frappes, rendant leur engagement excessif.

D'un point de vue méthodologique et social, ce sont des élèves qui sont en mesure de travailler ensemble et la mixité est acceptée. Ils sont capables de tenir une fiche d'observation et d'arbitrer

une rencontre, à condition de les relancer à chaque séance. Cela est valable pour les trois profils que nous allons présenter.

Nous pouvons déterminer trois profils d'élèves au sein de cette classe :

Le premier profil ce sont des élèves ayant une bonne approche de la boxe française et disposant de bonnes compétences motrices. Ces compétences motrices se traduisent par la maîtrise satisfaisante de l'exécution d'une technique d'attaque et sont capables de se déplacer autrement qu'en marchant. Ils sont également perçus comme des leaders positifs de la classe, venant dynamiser le reste de la classe à s'engager au sein des leçons.

Le deuxième profil ce sont les élèves ayant une approche neutre de l'activité et ces derniers sont scolaires, c'est-à-dire qu'ils font ce qu'on leur demande de faire. Dans ce profil d'élève, ils ne cherchent pas à avoir la casquette de leader positif et leurs acquisitions de compétences motrices varient beaucoup avec certains élèves qui disposent de qualités physiques similaires à ceux du premier profil et d'autres ont des qualités physiques pouvant s'apparenter à celles du troisième profil, mais avec une volonté plus forte de s'engager pour progresser.

Le troisième profil sont les élèves ayant une approche négative de l'activité et de l'EPS en général. Leurs compétences motrices sont fragiles, c'est-à-dire qu'ils combattent en marchant, restent dans l'espace central de la zone de combat et à une intensité faible (leurs attaques sont lentes), ils n'utilisent que leurs bras pour attaquer et leur engagement est fragile. Il est nécessaire de les relancer et les remobiliser en les encourageant par exemple.

Nous reviendrons également sur les notions de bonne approche, approche neutre et mauvaise approche un peu plus tard dans ce mémoire.

Lors de cette expérimentation, le nombre de participants aux différentes mesures varie entre 27 et 29 élèves.

4.2 Dispositifs retenus

Pour cette expérimentation, plusieurs dispositifs ont été retenus pour mener à terme notre recherche.

L'expérimentation mise en œuvre est une expérimentation de type descriptive d'après la classification d'Ellis et Fouts, de 1993. Ce type d'expérimentation offre une possibilité d'appliquer un dispositif où l'on pourra établir une corrélation entre les séances relevant du jeu

éducatif et les séances ne relevant pas du jeu éducatif (par conséquent, des situations analytiques).

L'apport du jeu éducatif sera notre variable indépendante et sera appliquée et mesurée sur deux séances parmi la séquence. Ces jeux éducatifs seront comparés avec des situations analytiques, portant sur les mêmes objectifs travaillés avec les élèves, seront également appliqués et mesurés sur deux séances.

Ces jeux éducatifs seront appuyés sur la classification émotionnelle des sports et des modalités d'obtentions qui seront prises en compte pour élaborer ces derniers. Le tout, en étant centré sur la pédagogie de la mobilisation pour que le plaisir soit un élément central d'engagement des élèves, une souche primaire de l'engagement durable. Ces règles (Brougère, 2005) seront un élément important pour inscrire les élèves dans un cadre commun d'action, pour limiter les tricheries. De plus, ces règles indiqueront vers quel objectif les élèves se dirigeront pour mobiliser leurs connaissances, qui leur semble la plus pertinente, témoignant de l'engagement durable. En d'autres termes, il s'agit d'un règlement indispensable que tous les joueurs s'engagent à respecter s'ils décident de jouer à ce jeu (ibid).

Ainsi, une situation analytique dans notre protocole renverra à une situation où l'élève devra répéter plusieurs un geste technique sans un apport ludique de la part de l'enseignant. Nous intégrerons également la situation du combat (annexe 5 et annexe 7) sans ajout de la composante ludique, renvoyant à un simple combat codifié. Un jeu éducatif renverra à une situation où l'on ajoutera des composantes ludiques comme le jeu de cartes du boxaping (annexe 9 et annexe 11) ou encore une situation stimulant les élèves au sein d'un défi (annexe 10).

En guise d'illustration pour renforcer nos propos et les données recueillies, un système d'entretien avec 3 élèves de la classe de 3^e est organisé. On compte un élève ayant une bonne approche pour la boxe française, un élève qui a une mauvaise approche pour la boxe française et un élève plutôt neutre sur l'approche de la boxe française.

Nous avons caractérisé l'approche des élèves par une appréhension positive de débiter avec motivation et de l'implication lors de cette séquence de boxe française.

Nous avons caractérisé l'approche des élèves par une appréhension plus distanciée, pour qui, la boxe française n'est pas dans son champ d'activités préférées.

Nous avons caractérisé l'approche des élèves par une appréhension neutre, qui accepte de s'engager mais ne semble ni content, ni mécontent.

Cette sélection est définie après le questionnaire de départ de la première séance.

Afin de placer l'élève en confiance lors des situations de combats, nous faisons le choix d'utiliser une forme de groupement par niveau où les élèves étaient rassemblés par profil et par gabarit. Ce choix des groupes de niveau s'explique par l'organisation de combats plus équilibrés et de donner une chance à tous d'investir et de réinvestir des compétences acquises lors de la séquence. De plus, chaque élève pourra progresser à son rythme, tout en maintenant un engagement actif dans les situations qu'il rencontrera. Le choix par gabarit pour éviter tout déséquilibre corporel, faisant obstacle dans l'engagement des élèves qui refuseront le combat, diminuant également son plaisir d'agir dans l'activité. Cela rejoint également la justification de la forme de groupement par niveau.

En outre, les élèves du premier groupement par niveau définissent le profil des élèves qui ont une approche positive de la boxe française et disposant de bonnes qualités physiques. Les élèves du deuxième groupement par niveau définissent le profil des élèves qui ont une approche neutre de la boxe française et disposant de qualités physiques variées, comme décrit précédemment lors de la présentation des profils, mais qui acceptent facilement de s'engager. Les élèves du troisième groupement par niveau définissent le profil des élèves qui ont une approche négative de l'activité et disposant de qualités physiques fragiles, comme expliqué précédemment, et d'un engagement moins actif que les élèves des autres groupements.

4.3 Données recueillies

Avant toute chose, le respect de l'anonymat de nos candidats est respecté. Aucun prénom ne sera dévoilé dans ce mémoire.

Toutes les données recueillies lors de cette expérimentation sont en accord avec le respect de l'anonymat des participants.

Pour mesurer ces effets, un tableau a été conçu sous la forme d'un questionnaire, reprenant l'échelle de Likert que nous avons limité à 5 degrés :

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Ni d'accord ni en désaccord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Cette limitation à 5 degrés permet de mieux cerner le plaisir et l'engagement des élèves en leur facilitant la lecture de ce qu'ils ont vécu, tout en nous simplifiant la comparaison sur plusieurs séances (voir le questionnaire dans la partie annexe). De plus, cette grille est un moyen de faire prendre conscience les élèves leurs ressentis, leurs façons de s'engager dans l'activité ou encore le plaisir au point de vue conatif, comme nous l'avons expliqué dans notre revue de littérature.

Le questionnaire comprend plusieurs grilles qui s'attachent aux appuis théoriques retenus pour ce mémoire. Il est proposé et distribué aux élèves en format papier à la fin de chaque séance où une mesure est faite.

Pour le plaisir différé d'agir (renvoyant à notre première hypothèse), que nous cherchons à dévoiler, il repose sur les indicateurs suivants, après l'activité :

- Le plaisir général de l'APSA
- Le plaisir ressenti pour avoir envie de progresser
- Le plaisir d'avoir agi dans l'activité
- Le plaisir stimulant de l'activité
- Le plaisir d'apprendre de nouvelles compétences

A noter que ces indicateurs reposent uniquement sur les éléments qui ont été retenus et détaillés dans notre revue de littérature. Le plaisir d'apprendre est également inclus dans notre deuxième hypothèse.

Pour l'engagement durable (renvoyant à notre seconde hypothèse), que nous cherchons à dévoiler, il repose sur les indicateurs suivants, après l'activité :

- La motivation perçue pendant l'activité
- Le sentiment d'efficacité perçu pendant l'activité
- La mobilisation des apprentissages antérieurs à la situation

A noter que ces indicateurs reposent uniquement sur les éléments qui ont été retenus et détaillés dans notre revue de littérature.

Enfin, comme expliqué précédemment, un entretien sera organisé avec 3 élèves de la classe. Ces élèves répondront à ces questions ouvertes, tout en ayant un œil aiguisé pour voir leurs réactions éventuelles (physique, morale...) :

- Comment as-tu ressenti ta participation (aux jeux ou aux situations) durant cette séance ?
- As-tu pris du plaisir durant cette séance ?
- Quelles sont les caractéristiques (du jeu ou des situations) qui t'ont encouragé à t'y engager ?
- Quelles connaissances sur l'activité as-tu utilisés et/ou retenus dans cette séance ?
- Selon toi, qu'est ce qui peut me montrer que tu t'es engagé dans cette activité ?
- Est-ce que tu t'es senti efficace (dans ce jeu ou cette situation) ?

Les réponses de chaque candidat sont disponibles en annexe (annexe 13).

Ces données sont collectées pour répondre à nos hypothèses qu'on rappelle :

La première hypothèse est : le plaisir différé d'agir est plus important par une séance de jeu éducatif, tout en renforçant sa motivation intrinsèque, que dans une séance de situation analytique.

La seconde hypothèse est : l'engagement durable dans le jeu éducatif est plus important que dans une situation analytique.

Nous considérerons que ces hypothèses seront validées, à partir du moment où l'on relèvera au minimum 50% de réponses positives, c'est-à-dire dans les cases « tout à fait d'accord » et « d'accord ». Alors l'engagement durable et/ou le plaisir différé d'agir sont présents dans les séances où le jeu éducatif est présent.

En revanche, si le cas inverse se réalise, alors les hypothèses ne seront pas validées.

Ce pourcentage permet de rester impartial et éviter tout biais évoqué dans la revue de littérature si nos situations relevant du jeu éducatif ne sont pas parlantes pour l'ensemble des élèves de cette classe de troisième. Ce taux de 50% relève également d'un équilibre plus neutre entre ce que l'on obtiendra avec les situations analytiques et les situations relevant du jeu éducatif.

4.4 Mise en œuvre

Pendant leur première séquence de 9 leçons en boîte française, nous avons pu assurer 6 leçons sur les 9 leçons programmées. Les 6 leçons ont eu lieu tous les vendredis de 8h à 10h et les 3 autres leçons un mercredi sur deux de 10h à 12h. Ces 3 leçons en moins sont dues aux 3h d'EPS par semaine réglementaires en classe de 3^e. Dans l'établissement où ce protocole a eu lieu, il

n'y a pas d'APSA qui est pratiquée uniquement sur le créneau où il y a EPS une semaine sur deux. Mon tuteur de stage a accepté de réaliser une séance analytique qui suit ma logique de séquence, pour garantir une réalisation fiable de cette expérimentation.

Une première mesure a pu être réalisée lors de la première séance pour avoir un premier degré de l'approche des élèves par rapport à l'activité (annexe 2).

Durant 4 séances d'affilées, c'est-à-dire entre la quatrième et la septième séance, nous avons mesuré l'engagement durable et le plaisir différé d'agir à l'issue de chacune de ces séances, pour pouvoir distinguer l'évolution des résultats et avoir un aperçu clair de cette évolution entre les séances analytiques et les séances avec le jeu éducatif (annexe 1).

Une dernière mesure a été réalisée lors de la dernière séance pour clôturer cette séquence et avoir une représentation définitive de cette évolution, à l'échelle de la séquence, pour aborder une discussion au-delà d'une simple mesure au cours de 4 séances (annexe 3).

Voici l'organisation des situations mesurées lors des 4 séances où les objectifs en général étaient centrés sur la capacité à faire des choix techniques (le crochet main, le fouetté pied et le direct main) et tactiques (la riposte, le placement de sa garde) pour battre son adversaire. Se déplacer de façon dynamique (en pas chassés), tenir un rôle d'arbitre et d'observateur font également partis de ces objectifs de séquence.

Le détail des situations des quatre séances est disponible en annexe (annexe 4 à annexe 11).

Séance 4 :

Situation analytique : La riposte (annexe 4)

Durant cette situation, certains élèves ont su expliquer ce qu'ils ont fait lors des moments de questionnements devant l'ensemble de la classe et lorsqu'ils ont travaillé en petits groupes. Ils récitaient les termes clés de la riposte, c'est-à-dire « j'esquive la touche du partenaire, je sors du couloir d'opposition directe, je garde ma garde haute, je touche mon partenaire ». Ce sont essentiellement les élèves du profil ayant une bonne approche de l'activité et disposant de compétences motrices plus développées, donc ceux qui sont en mesure de réaliser le fouetté et le direct. D'autres élèves ne comprenaient pas l'utilité de la situation au moment de les questionner. Leurs répétitions se faisaient à vitesse réduite, un indicateur pouvant témoigner d'un engagement nuancé. Un groupe d'élève s'est désengagé de la situation pour cette raison. Ce sont principalement les élèves du profil ayant une approche neutre ou mauvaise de l'activité.

Ils utilisent que le direct et se déplacent en marchant. Toutefois, après différentes interactions avec des élèves, le plaisir d'agir des élèves se trouve orienté vers la situation de combat, qu'ils avaient hâte d'arriver à cette situation.

Situation de combat (annexe 5)

Lors des combats, une grande partie des élèves n'osaient pas utiliser la riposte alors qu'ils étaient en mesure de la répéter lors de la situation précédente. Les élèves ont préférés rester dans leur zone de confort en adoptant le même schéma tactique pour n'importe quel combat et restaient toujours dans le couloir d'opposition directe de l'adversaire. En questionnant certains élèves, certains étaient capables d'expliquer (de différentes façons) comment réaliser une riposte. Cela peut s'expliquer par la répétition dans une situation décontextualisée et à vitesse réduite. Des élèves ne sont pas parvenus à identifier les moments opportuns pour riposter. Toutefois, certains élèves du premier profil, ont utilisés les trois coups appris et réappris lors de cette séance : le crochet, le direct et le fouetté. Leur engagement est caractérisé par une réalisation du combat à vitesse réelle avec la présence d'essoufflement chez un petit groupe d'élèves de ce profil. Les élèves du troisième profil ont tentés le fouetté mais il n'était pas validé (la jambe est pliée principalement). Un engagement dans l'exécution du fouetté dans un combat réalisé à une vitesse très réduite. L'acceptation du contact d'autrui est également un autre indicateur de l'engagement de l'élève qui est croissant depuis le début de la séquence mais il est nuancé avec certains élèves qui le refusent encore sous certaines conditions comme l'écart trop important de niveau par exemple.

Séance 5 :

Situation analytique : La riposte indiquée (annexe 6)

Cette situation a montré une baisse d'engagement chez la plupart des élèves. Cette baisse se traduit par un relâchement plus rapide des élèves du deuxième et troisième profil en se dissipant notamment. Afin de remobiliser les élèves, les variables énoncées dans la fiche descriptive en annexe ont été appliquées, selon les niveaux des élèves, une légère augmentation de l'engagement a été constatée. Cet engagement n'était pas plus important que celui de la séance précédente. Cette baisse d'engagement s'indique avec une visée de la tête qui impacte affectivement ces élèves. Les interactions avec les élèves se sont avérées similaires avec les élèves manifestant leur plaisir d'agir pour combattre contre les autres élèves. Malgré leur baisse d'engagement, les élèves sont restés ouverts aux interactions avec l'enseignant. La répétition de la situation a entraîné un manque d'efficacité dans la réalisation des ripostes, voire dans l'attaque de l'adversaire pour inciter l'élève à esquiver.

Situation de combat (annexe 7)

Lors des situations de combat, nous retrouvons le même problème que la séance précédente : les élèves restent dans leur zone de confort sur le plan tactique. Moins d'élèves ont remobilisés leurs compétences antérieures pour attaquer et/ou défendre sur l'adversaire. L'engagement est similaire que la séance précédente.

Séance 6 :

Situation de jeu éducatif : « Boxe revolver » (annexe 8)

Dans un premier temps, à l'issue de la passation de consignes, certains élèves n'avaient pas totalement compris le déroulement de ce jeu éducatif, ainsi que certaines règles (Brougère, 2005). La classe a été rassemblée pour réexpliquer la situation et répondre aux incompréhensions des élèves. Suite à ce rassemblement, les élèves ont mieux appréhendés la situation et se sont engagés. Avec l'apport du côté ludique du capital d'actions limité, la plupart des élèves, au moment de les questionner, ont trouvés un intérêt de mobiliser la riposte. De plus, certains élèves ont commencés à lire la tactique de l'adversaire, dans l'optique de gagner ce jeu. Néanmoins, certains élèves du profil ayant une mauvaise approche de la boxe française, se résignaient de respecter les règles sûrement par un nouveau manque de compréhension de la situation ou que la situation ne portait pas suffisamment de sens.

Situation de jeu éducatif : « Le boxaping » (annexe 9)

Le boxaping renvoie au cartaping de Jean-Paul Monnet, évoqué dans la revue de littérature. Ce jeu éducatif a pour objectif d'inciter les élèves à mobiliser différentes compétences techniques et tactiques lors d'un combat. Les différentes variables du combat prennent la forme de cartes « bonus » et de cartes « contraintes », présentées dans l'annexe. La durée de validité de la carte tirée pouvait varier d'un combat à l'autre, selon la consigne de l'enseignant. Le fait de ne pas dévoiler sa carte tirée à l'adversaire permet aux élèves de s'engager dans une lecture tactique de l'adversaire, dans l'optique de prendre un sérieux avantage sur l'autre et réaliser la ou les techniques efficaces. En cas d'incompréhension de la carte, l'observateur du combat et/ou l'enseignant explique au combattant l'utilité et l'enjeu de la carte tirée. Ces cartes confèrent une règle de jeu (Brougère, 2005), inscrite sur la carte tirée, que l'élève devra respecter pour gagner dans les règles, tout en mobilisant ses compétences durablement.

L'apport du jeu de cartes, comme prévu en amont, a augmenté l'engagement de tous les élèves dans l'activité. Les combats, d'un point de vue extérieur, sont plus dynamiques, avec un bon nombre d'élèves qui utilisent différents coups et de plus en plus de ripostes. Ces cartes ont été piochées au hasard par les élèves, car cela incite de réinvestir différentes connaissances et

capacités, y compris celles en dehors de leur zone de confort. Ils peuvent tirer plusieurs fois la même carte et ce sont les mêmes pour chaque profil. Ils se retrouvent confrontés à une situation de défi varié rendant leur mobilisation de compétences motrices et de connaissances procédurales pour s'adapter à cette nouvelle situation. De plus, les élèves lisent de plus en plus le jeu tactique de l'élève avant de piocher la carte et après avoir pioché la carte. Pour les élèves du premier et du deuxième profil, que ce soit la carte « bonus » ou la carte « contrainte », les élèves ont maintenus leur engagement. Il a été maintenu avec la visibilité du nombre de combats réalisés jusqu'au bout du temps imparti. Des encouragements ont été apportés aux élèves pour maintenir leur niveau de plaisir d'agir, ainsi que des feedbacks interrogatifs pour questionner leurs choix tactiques selon une tactique particulière. Ces encouragements ont été apportés par l'enseignant afin de diffuser une « bienveillance » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) amplifiant son engagement à poursuivre sur la totalité des rencontres.

Séance 7 :

Situation de jeu éducatif : « La tournante » (annexe 10)

Ce jeu éducatif a été mieux compris par l'ensemble des élèves, dans l'organisation générale. Il est éducatif, car l'élève gagne le plus de points possibles en affrontant le plus de fois possibles, dans un laps de temps, ses camarades de la même surface. D'un point de vue réflexif, l'élève est resté concentré sur les actions adverses pour agir au bon moment pour esquiver l'attaque adverse. La règle de jeu (Brougère, 2005) de changer d'adversaire dès que la touche est valide peut faire supposer que les élèves savent reconnaître une touche valide quand ils sont juges ou pratiquants. Reconnaître une touche est un moyen de respecter les règles de ce jeu, tout en étant engagés durablement dans le processus d'apprentissage. Respecter la règle du jeu pour garantir le bon déroulement témoigne de l'engagement de l'élève au sein du jeu. D'un point de vue moteur, des progrès ont été signalés, notamment sur les appuis des élèves qui sont plus dynamiques et le buste de l'élève qui se dissocie dans l'esquive. Les élèves appartenant au premier profil utilisent les poings et les pieds lors des ripostes, de leur plein gré. Les élèves du second groupe en font de même mais ils ont une plus grosse tendance pour les poings. Réutiliser ces gestes dans un jeu témoigne de son engagement où il comprend que ce sont des actions qui peuvent le conduire à la réussite de la situation, par conséquent au plaisir d'agir.

Situation de jeu éducatif : « Le boxaping » (annexe 11)

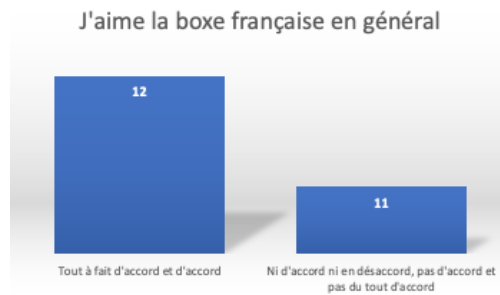
Les élèves ressentent du plaisir à montrer leurs résultats à l'enseignant à l'issue d'un combat, traduisant leur engagement durable des compétences acquises antérieurement sur le plan technique, comme sur le plan tactique. Ce plaisir est indiqué au point affectif des élèves du

premier profil et du second profil où la répétition des gestes techniques lors des rencontres, en plus des victoires obtenues, est une réussite. Nous retrouvons à peu près les mêmes observations que la séance précédente, mais chez un plus grand nombre d'élèves. La posture d'enseignant est restée identique pour maintenir le plaisir d'agir des élèves. Les élèves du deuxième profil et quelques élèves du troisième profil sont de plus en plus engagés dans le respect des règles du jeu (Brougère, 2005), montrant l'intérêt de les respecter pour que tout le monde s'engage avec plaisir sur différents combats. Le système de la co-évaluation a été adoptée sur cette situation pour que les élèves aient un point de vue extérieur entre leur sentiment de compétence perçue intrinsèquement et le point de vue extérieur. En d'autres termes, ils ont eu l'opportunité de déceler ces décalages, définissant un axe de travail à améliorer pour obtenir une meilleure note de la part du co-évaluateur. Cette co-évaluation a nécessité l'accompagnement de l'enseignant pour les élèves du troisième profil afin de leur faire verbaliser ce qu'ils ont perçus et l'endroit où ils placent le pratiquant sur la grille. Ce support témoigne également du plaisir d'avoir réussi quelque chose et la sensation de maîtriser quelque chose en plus. Ils ont ainsi fait les efforts nécessaires pour s'engager à maintenir leur positionnement dans la case où ils se sentent valorisés.

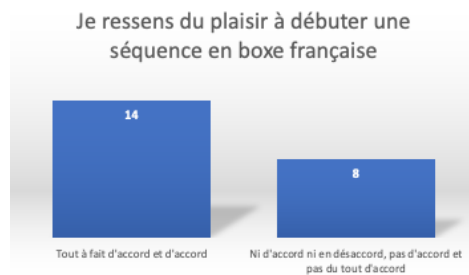
4.5 Analyse des résultats

L'analyse des résultats a présentée des données manquantes. Ces données manquantes s'expliquent par 4 participants parmi les 29 participants qui ne remplissent jamais de façon correcte les questionnaires. C'est pourquoi, les résultats de ces 4 participants ne seront pas pris en compte.

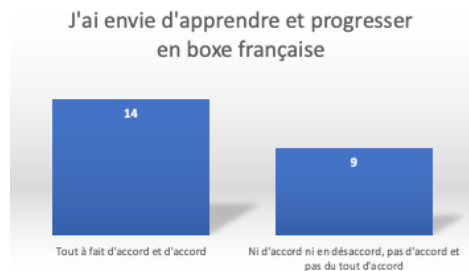
Tout d'abord, l'analyse du questionnaire de la séance 1, alias la mesure de départ, sert surtout à avoir un premier degré de nos participants et comme expliqué précédemment, pour déterminer les 3 candidats pour l'entretien. Ces 3 candidats de l'entretien remplissent également les questionnaires, comme tous les autres participants.



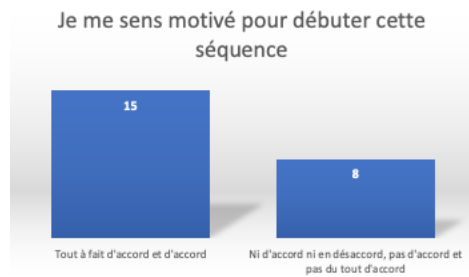
Un avis partagé et équilibré sur l'approche de l'APSA en général, dans une classe relativement sportive et aucun élève ne pratique de boxe française en club.



Notre pédagogie de la mobilisation (Gagnaire et Lavie, 2014) peut s'intégrer pleinement dans cette expérimentation où l'on constate plus d'élèves qui prennent du plaisir à débiter la séquence. L'approche d'une nouvelle APSA, pour acquérir de nouvelles expériences corporelles, est consciente, à l'image du plaisir conatif (Bui Xuân, in Haye, 2011).



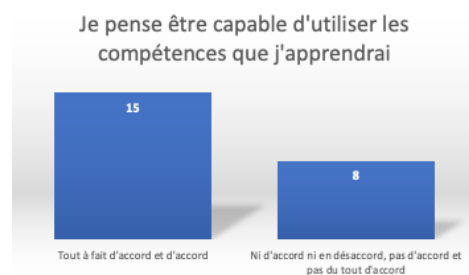
Le plaisir d'apprendre (Potdevin et al., 2019, in Potdevin, 2021) et de progresser est présent chez la plupart de ses élèves, ce qui coïncide avec l'une des composantes de l'engagement durable (ibid), ainsi que pour le plaisir différé d'agir (Haye, 2011). Ce type de plaisir est à surveiller et à maintenir au cours de cette séquence.



Je fais l'hypothèse que les élèves sont motivés pour débiter cette séquence, car la motivation est une des composantes de l'engagement durable (Potdevin et al., 2019, in Potdevin, 2021). Il serait lié à la nouveauté de l'APSA chez les élèves. Cette motivation est à conserver, y compris pour notre plaisir différé d'agir.



Une majorité de réponse « tout à fait d'accord et d'accord » de la part de nos participants. Le jeu provoque une émulation d'entrée chez ces élèves. Cela montre un premier signe positif sur l'approche du jeu dans cette classe. Donc, la ludification des apprentissages (Dauphas et al., 2017) semble possible pour que les élèves constatent leurs progrès dans leurs apprentissages.



Malgré leur première séquence, nos candidats semblent majoritairement ambitieux pour réinvestir leurs compétences. Une première entrée pour l'engagement durable recherché et également le plaisir différé d'agir pour constater ses progrès.

Ensuite, l'analyse des résultats des 4 séances représentent une comparaison différée entre les deux séances de situations analytiques et les deux séances relevant du jeu éducatif.

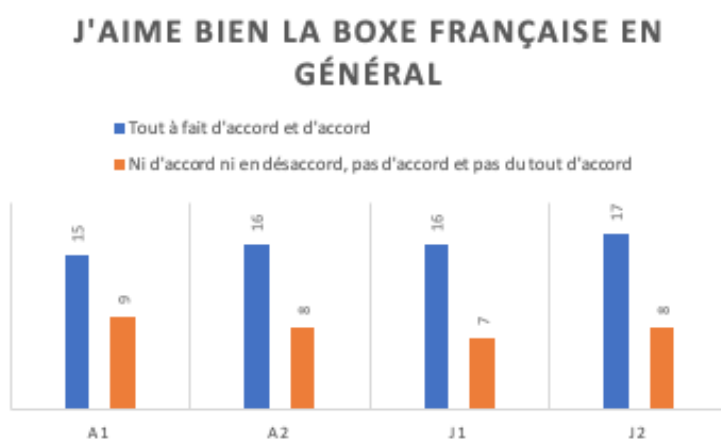
A1 correspond à la première séance analytique (séance 4).

A2 correspond à la deuxième séance analytique (séance 5).

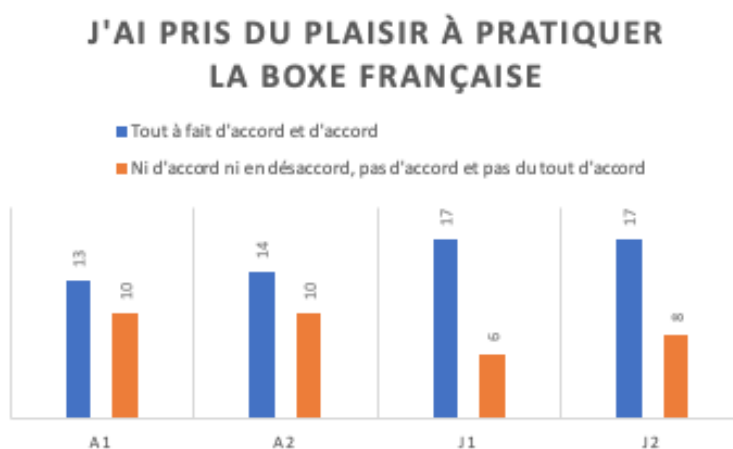
J1 correspond à la première séance de jeu éducatif (séance 6).

J2 correspond à la deuxième séance de jeu éducatif (séance 7).

Les termes entre guillemets correspondent à ce que les élèves de l'entretien ont eux-mêmes dits (annexe 13). Cela permet d'analyser et de visualiser plus concrètement ces analyses de données. Lors de la distribution des questionnaires, nous avons circulé auprès de l'ensemble des élèves pour vérifier comment les élèves répondaient au questionnaire. Certains élèves m'ont posé des questions sur des précisions concernant une ou plusieurs cases en particulier. Nous les avons laissés s'exprimer sur ce qu'ils ont compris, puis nous les avons corrigés sur le décalage entre ce qu'ils ont compris et ce qu'ils n'ont pas compris.



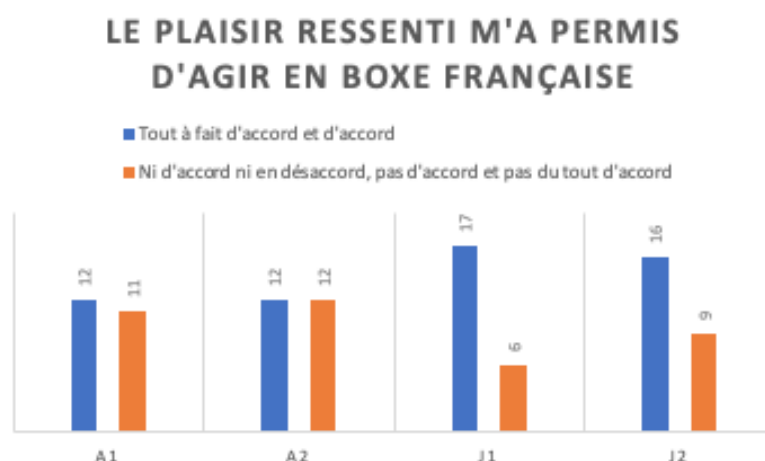
Une légère évolution positive et relativement constante au cours de la séquence. Nous retrouvons plus de 50% de réponses positives au sein des 4 séances, dont celles du jeu éducatif qui sont légèrement plus importantes.



Un plaisir plus important dans les séances de jeu éducatif que dans les séances de situations analytiques. Cela s'explique, selon les retours des élèves de l'entretien par le « plaisir de

gagner », « l'envie de gagner » et la présence de « cartes bonus » (annexe 13) dans le jeu du boxaping. On note la part importante de la pédagogie de la mobilisation (Gagnaire et Lavie, 2014) où ce plaisir à pratiquer confère des expériences marquantes à faire vivre aux élèves, un des 8 leviers de cette pédagogie (ibid). De surcroît, la place de l'enseignant s'est avérée essentielle dans cette augmentation du plaisir à pratiquer la boxe française. Le style pédagogique incitatif (Therer & Willemart, 1984) semblerait être un bon style pour venir en aide aux élèves en difficulté, qui aurait apporté une nouvelle stimulation pour s'engager à nouveau dans l'activité. D'où, l'augmentation du nombre de réponses entre les séances analytiques et les séances du jeu éducatif. Ce style apporte une place complémentaire, dans la mesure où l'enseignant confère un apport positif de « confiance et de bienveillance » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) pour l'élève qui prend du plaisir à pratiquer dans une activité où il se sent bien.

On retrouve nos 50% et plus de réponses positives, avec une plus grande part dans les séances du jeu éducatif.

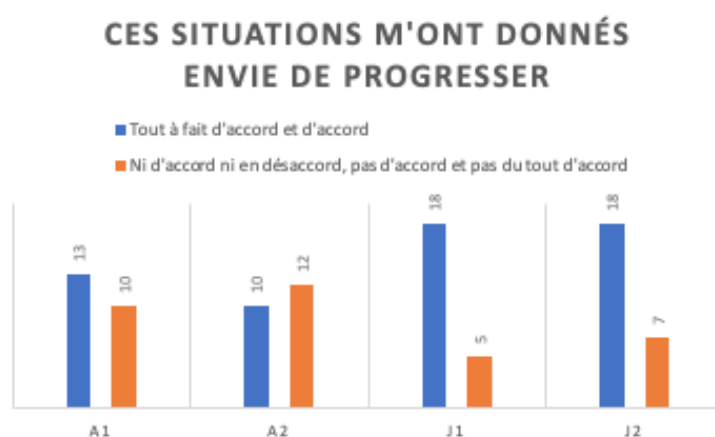


Une analyse nette sur le fait que le plaisir ressenti est plus important chez un plus grand nombre de participants dans les séances relevant du jeu éducatif. Ce plaisir s'explique également à travers la sensation de « battre n'importe qui » (annexe 13), un intérêt et une logique de ce champ d'apprentissage. Cette sensation s'éprouve à travers la forme de pratique scolaire où l'élève était en mesure de faire basculer le rapport de force en sa faveur, peu importe la carte obtenue lors du boxaping par exemple. Cela donne du sens chez les élèves, stimulant leur motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002).

Le plaisir ressenti s'explique également par la sensation d'avoir réussi quelque chose et de maîtriser quelque chose en plus.

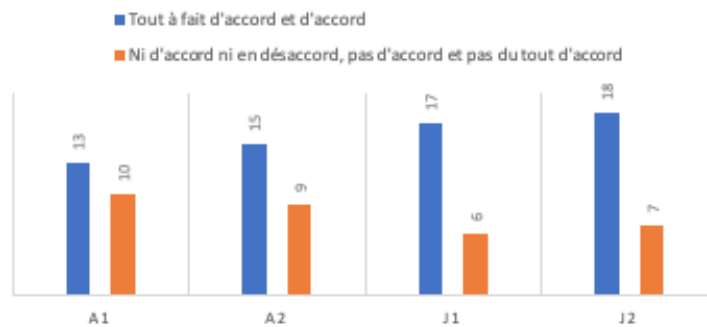
Si on analyse le faible résultat positif des séances analytiques, c'est parce que la pratique avait lieu « avec des personnes qu'on ne voulait pas rencontrer » (annexe 13), en plus d'un ressenti de retour de leçon faible (regards fuyants, hésitant dans les réponses...).

On retrouve 50% et plus de réponses positives, avec une amélioration nette pour les séances relevant du jeu éducatif.



Les situations relevant du jeu éducatif ont données plus d'envie aux élèves de progresser que les séances analytiques. Ces envies se sont clairement manifestées grâce à la ludification des apprentissages (Dauphas et al., 2017) avec l'apport des cartes du boxaping par rapport au combat sans les cartes, rendant le combat plus attrayant pour s'engager durablement. Pour certains élèves, « faire un combat dur et gagner est une satisfaction » et « gagner après avoir tiré une carte contrainte, c'est valorisant chez nous » (annexe 13). Cette ludification camoufle les efforts que l'élève fourni pour atteindre les critères de réussite (annexe 4 à 11). Il emploie le plaisir conatif (Bui Xuân, in Haye, 2011, p.49) conférant son progrès et certains élèves estiment qu'ils peuvent surpasser le critère de réussite, en se fixant un défi personnel comme celui de gagner avec toutes les cartes « contrainte ». L'intégration d'éléments ludiques possède des effets positifs sur l'envie de progresser chez la plupart des élèves. D'autant plus que le respect des règles du jeu (Brougère, 2005) témoigne l'envie de progresser dans le jeu, car le pôle ludique transfère un plaisir qu'on éprouve dans une pratique (Choffin et Lemeur, 2004). On constate donc que les 50% et plus de réponses positives sont validées uniquement pour les séances du jeu éducatif.

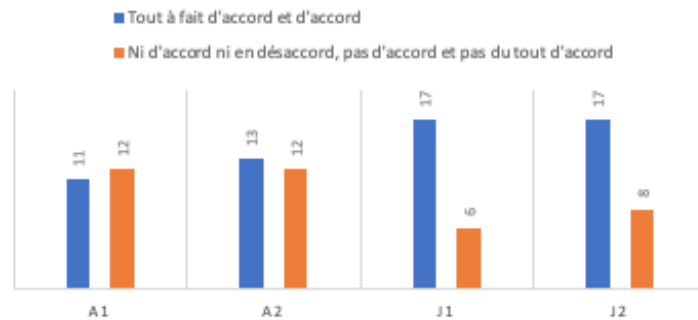
JE ME SUIS SENTI EFFICACE ET COMPÉTENT



Un sentiment d'efficacité et de compétence (Baron et al., 2011, in Travert et al., 2018) fortement présent chez les élèves grâce aux « points avec leur côté ludique » (annexe 13). Ces points ludiques traduisent ce qui a été observé lors du jeu éducatif du boxaping où l'élève mobilise ses compétences en utilisant le plus possible sa carte bonus, qui lui rapportera plus de points d'ici la fin du combat. Un des élèves affirmera que « c'est une preuve que je suis compétent et efficace dans mes combats » (annexe 13) et dans les autres jeux éducatifs, comme nous pouvons l'illustrer dans le jeu éducatif du boxe revolver où l'élève a marqué plus de points que son adversaire en un nombre de coups maximum. En tant qu'enseignant, pour alimenter davantage ce sentiment d'efficacité et de compétence, la construction des règles (Brougère, 2005) des jeux éducatifs délimite un cadre favorable aux apprentissages dans lequel l'élève entretient son besoin de compétence (Deci & Ryan, 2002) et l'axe de progression dans lequel il doit être efficace. Ces deux facteurs s'entretiennent avec la posture pédagogique incitative (Therer & Willemart, 1984) qui lie à la fois l'engagement de l'élève et l'accès au savoir à acquérir dans la situation. L'utilisation d'un système de co-évaluation lors de la séance 7 semble avoir eu un effet positif pour maintenir ce sentiment d'efficacité et de compétence (Baron et al., 2011, in Travert et al., 2018), car cela confère une certaine évaluation formatrice où l'élève était placé dans un niveau de compétence qui renseigne son degré d'efficacité par rapport à cette évaluation.

On constate que les plus de 50% des résultats positifs sont présents sur les 4 mesures, mais l'avantage tourne en faveur des séances du jeu éducatif.

J'AI PRIS DU PLAISIR À APPRENDRE EN BOXE FRANÇAISE

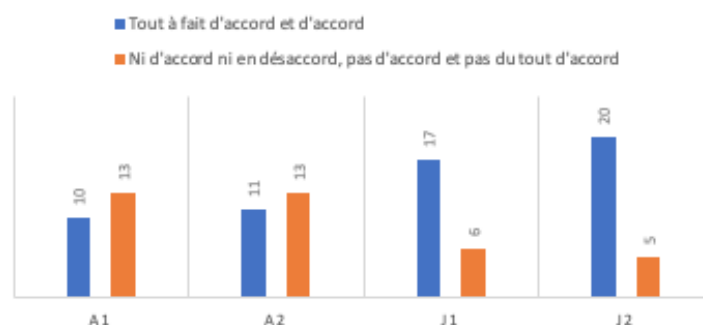


Le plaisir d'apprendre se traduit par l'apprentissage de techniques d'attaques et de défense, ainsi que l'apprentissage de choix tactiques. La participation active au sein des jeux éducatifs démontre ce plaisir avec un des élèves qui affirme qu'il a « donné son mieux pour mettre en place les différents objectifs vus » (annexe 13). Le plaisir d'apprendre s'est également manifesté avec la mise en place de « groupes de niveaux » (annexe 13), affirmé par un élève de l'entretien, puis par les deux autres élèves. De plus, la situation du boxaping aura été très marquante d'expériences avec un combat qui « était bien car j'ai pu adapter des tactiques en fonction des cartes tirées » (annexe 13). Le fait de tirer une carte confère un certain pouvoir à l'élève et se sent pleinement investi à l'intérieur de cette carte. L'élève prend conscience que cette carte peut l'aider à faire basculer le rapport de force en sa faveur. Il apprend également en tirant une carte contrainte, rejoignant l'affirmation d'un des élèves de notre entretien.

D'autant plus que ces résultats peuvent s'expliquer avec la répétition des gestes moteurs qui guide l'élève vers la réussite dans ses rencontres, comparable à une sensation d'avoir accompli quelque chose de fort. La plupart des élèves sont entrés dans le « plaisir d'agir et d'apprendre » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.295).

On constate que les 50% et plus de réponses positives sont validées uniquement pour les séances de jeu éducatif.

J'AI UTILISÉ MES APPRENTISSAGES ANTÉRIEURS DANS CETTE ACTIVITÉ



Les apprentissages antérieurs renvoient aux compétences techniques d'attaques et de défense. Les diagrammes montrent clairement que les élèves ont plus mobilisés leurs apprentissages antérieurs dans les séances du jeu éducatif que dans les séances traditionnelles. Un résultat sans appel avec plus de 50% de réponses positives présentes uniquement dans les situations du jeu éducatif.

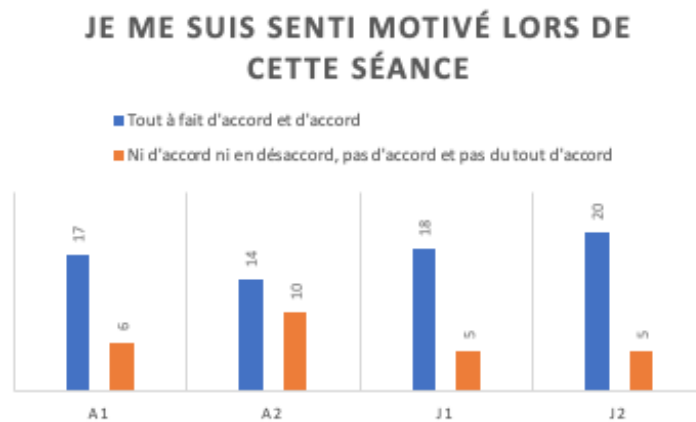
Une grande partie des élèves sont en mesure de mobiliser leurs connaissances déclaratives apprises au cours de la séquence comme « le fouetté, la riposte, le crochet, le direct, attaquer / contre attaquer, l'évitement » (annexe 13), ce qui a été dit par tous les élèves de l'entretien. Lors des situations analytiques, un élève affirmait cette mobilisation par « tout ce qu'on a fait depuis le début » (annexe 13), après une longue réflexion et preuve que l'engagement durable n'était pas tout à fait présent et parlant pour l'élève et les autres. Cela peut se préciser par l'hypothèse que notre candidat de l'entretien n'avait pas accordé suffisamment d'intérêt pour mobiliser ces apprentissages antérieurs au cours des situations analytiques. Cette affirmation n'est donc pas unique et se constate, d'après nos données, chez d'autres élèves.

Toutefois, les cartes ont orientés les élèves sur ce qu'ils devaient faire lors d'une rencontre mais elles peuvent apporter un handicap sur l'activité réelle de l'élève. De façon assez synthétique, l'apport du ludique a orienté l'élève à prioriser un schéma où il est certain de marquer plus de points qu'en utilisant un autre schéma lui rapportant moins de points.

Mais encore, les connaissances procédurales sont visibles chez un nombre d'élèves qui n'a cessé d'augmenter, d'après ce qui a été aperçu lors des différentes séances. Cette augmentation s'expliquerait par l'apport du jeu éducatif qui incite les élèves à mobiliser certains apprentissages techniques d'attaque et de défense, nécessaires pour gagner un combat.

La part de l'enseignant s'est avérée importante pour ce réinvestissement des apprentissages antérieurs avec un questionnement permanent, à chaque séance, de la façon de mobiliser une

technique ou encore comment réaliser une technique. Il était également important de tisser des liens entre ce qui a été appris avant les situations de combat et les réutiliser lors des combats.



Une nette différence avec un avantage pour les séances de jeu éducatif. Cette analyse peut s'expliquer d'abord par « l'essoufflement et la transpiration avec le cœur qui bat vite » (annexe 13), que cet élève expliquera sur les situations analytiques et du jeu éducatif. Cet élève de l'entretien, comme pour d'autres élèves dans son cas, démontre le caractère stimulant du jeu éducatif, plus porteur d'émotions et d'intérêts à s'engager dans ces jeux éducatifs.

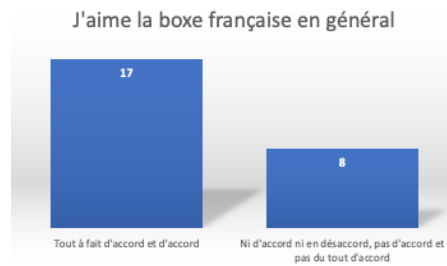
Ensuite, avec les élèves qui se servent des « résultats qu'il y a eu » (annexe 13) comme preuve visuelle de leur motivation et leur engagement dans les séances. Des observations constatées et confirmées également avec les fiches d'observation après chaque séance.

La légère hausse de réponses négatives sur les séances analytiques avec un élève qui affirme « ne pas avoir trop fait », car la situation « ne me parle pas » (annexe 13).

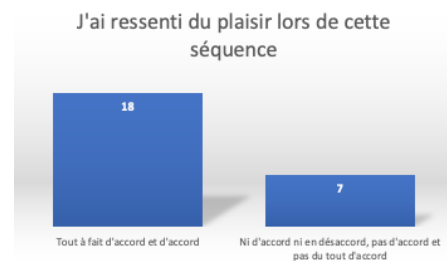
Nous pouvons émettre l'hypothèse que le style pédagogique incitatif (Therer & Willemart, 1984) adopté a eu un impact positif chez la plupart des élèves de cette classe pour qu'ils s'engagent et se sentent motivés. Pour d'autres, on soumet l'hypothèse qu'il aurait fallu beaucoup plus individualiser les apprentissages de nos élèves moins impliqués dans les situations.

On constate que les 50% et plus de réponses positives sont présentes dans les 4 séances, avec une part plus importante dans les situations du jeu éducatif.

Enfin, l'analyse du questionnaire de la séance 9, alias la mesure finale, sert surtout à avoir un dernier degré finalisé de nos participants, à l'échelle de la séquence :

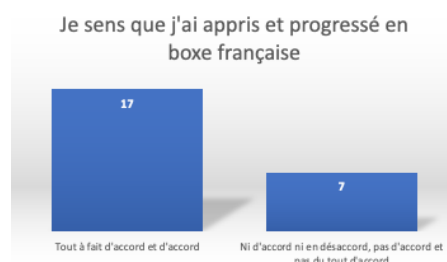


Une évolution finale du nombre d'élèves ayant pris goût à l'APSA, conjointement en lien avec les situations relevant du jeu éducatif. Cela pourrait démontrer que le jeu éducatif, par son côté stimulant et porteur d'émotions positives, contribue à l'augmentation du nombre d'élèves ayant pris goût à l'activité boxe française en générale. La place centrale de l'enseignant avec le style pédagogique incitative (Therer & Willermart, 1984) et montre la part d'investissement fournie pour obtenir cette évolution finale.

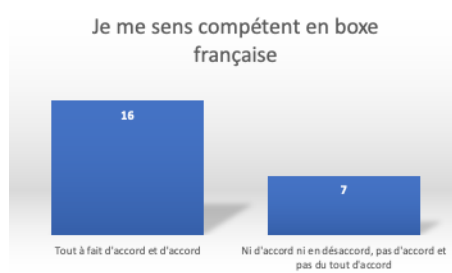


Une majorité de réponses positives qui renforcent cette présence du plaisir différé chez la plupart de nos candidats à ce protocole expérimental. Nous pouvons le constater auprès des élèves dans notre description de ce qui a été observé lors des séances du jeu éducatif où ces derniers étaient fiers de montrer leurs résultats à l'enseignant à l'issue de certains combats. Ils prennent également conscience de leur plaisir au cours de cette séquence, renvoyant au plaisir conatif (Bui Xuân, in Haye, 2011) qu'ils ont ressenti plusieurs fois lors de la séquence.

La part de l'enseignant se témoigne avec l'adoption de la pédagogie de la mobilisation (Gagnaire et Lavie, 2014) où le plaisir était l'axe central des interventions de l'enseignant en créant des relations humaines émancipatrices et bienveillantes (ibid), indispensable pour obtenir un plaisir différé d'agir (Haye, 2011).



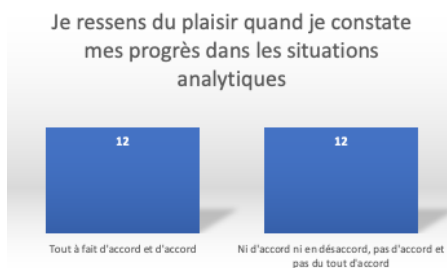
Le plaisir d'apprendre et constater ses progrès démontrent que ce plaisir est différé. Cela intègre pleinement la motivation intrinsèque. De plus, l'aspect ludique des jeux éducatifs et de la pédagogie de la mobilisation (Gagnaire et Lavie, 2014) démontrent les repères dans les progrès des élèves, sur lesquels ils se sont appuyés. Cela traduit également les travaux de l'enseignant de garantir une atmosphère de travail positive pour tous les élèves en travaillant avec des élèves qui disposent d'un niveau similaire. Ainsi, l'enseignant pouvait cibler plus facilement les remédiations à apporter pour qu'ils progressent à leur vitesse et étayer les contenus d'enseignements, indispensable pour l'engagement durable des élèves.



Ce sentiment de compétence (Deci & Ryan, 2002) favorable montre que les élèves ont pris du plaisir de façon différée pour constater leurs progrès, symbole de la motivation intrinsèque et plus généralement, l'engagement durable (Potdevin et al., 2019, in Potdevin, 2021). Se sentir compétent montre que les élèves ont progressivement mobilisés les connaissances et les compétences qu'il faut pour réussir la plupart des situations, dont le jeu grâce aux caractéristiques des règles (Brougère, 2005). Bien évidemment, ce sentiment de compétence n'est pas le même pour tous les élèves, en sachant qu'ils n'ont pas tous progressés à la même vitesse. L'exemple illustratif le plus marquant de ces progrès sont les élèves qui étaient en mesure d'adapter leur schéma tactique de combat par rapport à la carte tirée, lors du boxapng. Cela s'est constaté chez les élèves du profil ayant une bonne approche de l'activité et ceux qui ont une approche neutre de l'activité avec la volonté de s'adapter pour gagner le combat, malgré un schéma tactique qui ne leur est pas préférentiel. Un autre exemple marquant, concernant les élèves du profil ayant une bonne approche de l'activité et disposant de bonnes compétences motrices, lors du jeu éducatif de la tournante où l'élève rencontre à nouveau un grand nombre de fois ses camarades de sa surface de travail.

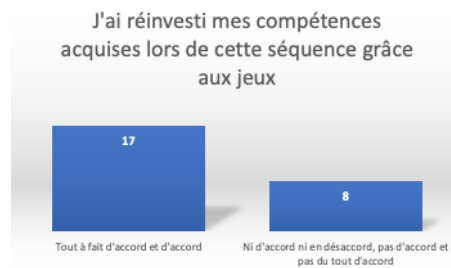


Les progrès se constatent avec l'atteinte des critères de réussite (annexe 4 à 11), qui étaient, la plupart du temps, similaires entre ceux du jeu éducatif et des situations analytiques. Ils ont permis aux élèves de se mettre en projet pour les atteindre. Le jeu, comme nous l'avions expliqué sur les mesures des 4 séances, dessine un cheminement où l'élève, à force de traverser les défis différents qui lui font face, remarque qu'il a de plus en plus de possibilités de les affronter. En tant qu'enseignant, le fait d'étayer le jeu éducatif aux élèves, fixe des points de repères à atteindre pour réussir concrètement la situation. D'autant plus, en adoptant la pédagogie de la mobilisation (Gagnaire et Lavie, 2014) afin de permettre à l'élève de se repérer dans ses progrès, un des leviers de cette pédagogie (ibid).



Un résultat égal entre les réponses positives et négatives qui viennent confirmer la hausse des réponses positives sur les séances du jeu éducatif, plus élevées que celles des séances analytiques. Ce plaisir ne semble pas si différé que cela.

Les critères de réussites (annexe 4 à 11), étant la plupart du temps similaires à ceux du jeu éducatif, c'est un élément de comparaison entre le plaisir ressenti ici et celui décrit précédemment sur le jeu éducatif. La situation analytique, consistant à répéter et maîtriser un geste technique, stimule moins les élèves, en particulier ceux du profil d'élèves ayant une mauvaise approche de l'activité, les conduisant à se résigner à répéter pour atteindre les critères de réussite. Ce qui peut traduire aussi les comportements déviants et de désengagements, constatés lors de la description des séances 4 à 7.



Cette analyse rejoint l'analyse du plaisir dans les progrès du jeu où l'élève remarque qu'il a progressé, car il est en mesure de réinvestir ses compétences acquises et vues lors de la séquence, symbole d'un engagement durable. Les compétences, tirées des connaissances procédurales, étaient porteurs de sens chez la plupart des élèves pour les réinvestir afin de progresser dans l'avancée du jeu éducatif. Le jeu permettrait de connecter des expériences antérieures et actuelles pour construire des connaissances pérennes dans des situations qui sont vécues pleinement (Terré, 2015). Le tout en ayant rendu les contenus d'enseignements accessibles à tous les élèves, pour répondre à un des leviers de l'engagement durable : les croyances en acquisition de compétences (Potdevin et al., 2019, in Potdevin, 2021). Cette posture d'enseignement incitative (Therer & Willemart, 1984) a permis cette croyance et ce réinvestissement de compétences au sein du jeu éducatif en voulant en permanence donner du sens à mobiliser une compétence particulière.

4.6 Discussion des résultats

Les résultats présentés présentent des points de convergence avec la littérature scientifique.

Par rapport à l'hypothèse 1, nous retrouvons le plaisir différé, évoqué par Guy Haye, qui a évolué durant toute la séquence. Il a augmenté considérablement lors des séances relevant du jeu éducatif. Ce qui démontre une fois de plus que le jeu et le plaisir sont étroitement liés.

On constate que les leviers retenus de la pédagogie de la mobilisation, c'est-à-dire le repère des élèves et faire vivre des expériences marquantes, ont été mobilisés. Concernant le repère des élèves, il s'agit d'une introduction de l'élève dans le jeu éducatif, avec la caractéristique de la règle, d'après Gilles Brougère. Ces règles définissent les repères que l'élève doit respecter et franchir pour gagner le jeu. Ces règles montrent également les progrès des élèves, car un élève qui atteint des étapes dans le jeu, voit de l'intérêt à non seulement s'engager dedans, mais également prendre du plaisir d'agir. Elles montrent les progrès dans la mesure où certains

élèves, principalement ceux du profil ayant une bonne approche de l'activité qui accumulent de plus en plus de points après chaque combat lors du boxaping ou encore le nombre de fois qu'ils ont croisés un partenaire lors du jeu de la tournante.

Toutefois, nous nuancions ce constat avec les élèves ayant une mauvaise approche de l'activité qui se résignent lorsqu'ils tirent une carte « contrainte » ou encore sur le jeu éducatif du boxe revolver où les élèves n'osaient pas se toucher, voire ceux qui ne respectaient pas les règles du jeu car ils ne trouvaient pas de sens à les respecter. Les expériences marquantes entrent en lien direct avec ce plaisir différé d'agir avec cette concrétisation de ses progrès personnel. Elles peuvent se manifester au sein d'un score parlant, mais aussi sur un type de carte tirée (lors du jeu du boxaping), le nombre de fois où on a touché notre adversaire avec un répertoire de 8 coups maximum (lors du boxe revolver), ou encore sur le nombre d'adversaires touchés sur un temps limité (lors de la tournante). Si cette action a eu ses effets décrits, c'est peut-être parce que notre posture d'enseignant, décrite tout au long de ce mémoire, a été perçue comme un confort affectif où notre reconnaissance était importante pour consolider le plaisir différé d'agir. Nous pouvons également éclairer un biais entre le côté relationnel entre l'enseignant et les élèves. Durant cette expérimentation, la relation avec ces élèves a été positive. Ils peuvent à la fois témoigner que le plaisir ressenti est positif, à la fois il peut provoquer un effet d'autosatisfaction pour l'enseignant, en ne révélant pas leur réel niveau de plaisir.

Par rapport à l'hypothèse 2, les leviers de l'engagement durable de François Potdevin sont récents sont présents lors de cette expérimentation.

La motivation se constate nettement avec l'apport du jeu éducatif, où les élèves jouent avec un intérêt pour fournir leurs efforts. Cet intérêt est de réussir le jeu et éventuellement de gagner ce jeu. Cette motivation, faisant partie des leviers de l'engagement durable, rend possible le réinvestissement des compétences et des connaissances de l'élève, utile pour participer aux jeux éducatifs présentés.

Tous les élèves ont été en mesure de réinvestir les connaissances sur le règlement général de la boxe française, ainsi que les compétences méthodologiques et sociales sur la tenue d'une fiche d'observation pour repérer quel type de point a été marqué. La compétence pour arbitrer une rencontre est également acquise.

Sur le plan des compétences motrices, les élèves appartenant au profil des élèves ayant une bonne approche de l'activité, une approche neutre de l'activité et des qualités physiques satisfaisantes, ils ont su remobiliser, lors des situations d'apprentissages et lors des combats les connaissances procédurales pour réaliser le direct, le fouetté et le crochet. Si cette action a eu

lieu, c'est sûrement parce que notre posture d'enseignant à vouloir inciter les élèves à faire ces techniques en particulier, en plus de répondre à nos objectifs et les questionner, permet de placer les élèves sur le chemin de la réussite et ainsi, trouver un sens pour réutiliser ces compétences. La compétence de riposter son adversaire est également perçue chez ces élèves, ce qui contribue à développer leurs compétences cognitives sur la reconnaissance d'une action adverse et réflexive pour trouver une façon d'esquiver l'attaque adverse pour le toucher rapidement, voire doubler son attaque. Être capable d'ajuster ses choix techniques et tactiques font partie de nos objectifs principaux de la séquence. Concernant les élèves au profil ayant une mauvaise approche de l'activité, nous nuancions ce réinvestissement où les élèves mobilisaient, ce qu'on a décrit précédemment, à vitesse réduite ou le faisaient sans mobiliser ses compétences réflexives. Ils étaient, à quelques exceptions près, en mesure de réciter les connaissances déclaratives sur les différentes attaques par exemple, mais c'était plus difficile pour la riposte. De façon générale, la motivation intrinsèque est mobilisée et semble présente.

L'efficacité et la compétence personnelle se démarque d'abord par la mise en place des groupes de niveaux qui permettent à tous les élèves d'avoir une chance de réussir avec équité. Le jeu éducatif, étant un repère dans la progression du jeu (son classement, son nombre de points inscrits, sa carte tirée...) facilite le ressenti de l'efficacité personnelle. De surcroît, l'efficacité personnelle montre que l'élève est en mesure de réinvestir ses compétences et connaissances qu'il a appris au cours de cette séquence, plus particulièrement lors du jeu éducatif.

Se sentir efficace montre que l'on s'est engagé dans le jeu, mais aussi que notre engagement durable nous a permis d'agir. Ce qui démontre que l'élève sollicite des ressources suffisantes pour que l'engagement génère des expériences de bien-être à court et moyen terme, un des axes que l'enseignant respecte pour conférer un engagement durable, selon François Potdevin.

Le plaisir d'apprendre, intègre notre première hypothèse et celle-ci, car c'est une des trois composantes de la motivation intrinsèque, la plus haute motivation positive chez un élève. Ce plaisir d'apprendre démontre aussi le choix du groupe de niveau dans cette activité, rejoignant ce qui a été dit précédemment. S'engager avec d'autres personnes qui ont à peu près le même niveau, renforce l'investissement durable de l'élève, y compris pour les élèves ayant une approche négative de l'activité boxe française. Si ces résultats ont eu lieu, c'est peut-être parce que notre posture incitative d'enseignement et nos choix pédagogiques de les regrouper par groupe de niveau, ont permis aux élèves de remobiliser durablement ce qu'ils ont appris au cours de cette séquence, tout en renforçant les composantes de la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002).

Pour ma pratique professionnelle, ces résultats démontrent que le jeu éducatif est un bon moyen d'enseignement pour consolider les apprentissages.

En effet, l'utilisation du jeu éducatif nous a permis de « tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013), une sous-compétence commune à tous les professeurs.

Nous avons également mobilisé, de façon plus générale la compétence « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Elle a été mobilisée dans le cadre de ma pratique professionnelle, où les élèves venaient récupérer les cartes vers l'enseignant et s'installaient dans la zone qui leur a été attribué. Si on reste dans le jeu du boxapng, les cartes ont été introduites dès le premier combat pour intégrer immédiatement la dimension ludique. Cela évite les questions impatientes des élèves et le désengagement des élèves dès le premier combat. De plus, l'introduction des cartes s'est réalisée à des moments précis d'une rencontre (annexe 9 et annexe 11), devenant une habitude organisationnelle pour les élèves, sans contraindre le déroulement.

Par ailleurs, lors de l'approche de l'évaluation, avec le système de co-évaluation, les élèves étaient nettement en mesure d'évaluer leurs camarades, à l'aide de critères faisant souvent référence aux repères de leurs connaissances. Cette co-évaluation s'est avérée déterminante pour les repères des élèves, car ils se situaient par rapport à un niveau de compétence dans lequel l'élève définit ce qui est acquis et ce qui est en cours d'acquisition. De plus, cela permet de diversifier les feedbacks que l'élève reçoit. Il reçoit les feedbacks du co-évaluateur et les feedbacks de l'enseignant, favorisant le travail coopératif des élèves, la mobilisation des connaissances procédurales et déclaratives pour guider un axe de travail et délibérer des fonctions de l'enseignant pour aider ceux qui semblent le plus en difficulté. Cette co-évaluation a nécessité quelques fois notre présence chez les élèves du troisième profil, énoncé précédemment. Cela permet de faire verbaliser ce que l'élève constate lors d'une rencontre et de le guider sur son observation et l'élaboration de ces feedbacks. Bien entendu, délibérer les fonctions ne signifie pas ne plus surveiller et être à leur écoute. Lorsqu'on adopte une posture incitative, nous devons accorder du temps pour tous les élèves, afin de maintenir leur plaisir différé d'agir et leur sentiment de compétence (Deci & Ryan, 2002), intégrante à l'engagement durable des élèves.

Le jeu est également une bonne opportunité de mettre en avant la posture incitative pour à la fois susciter l'engagement de l'élève et l'accès au savoir à l'élève. Ce qui coïncide avec

l'engagement durable de notre cas. Cette posture incitative aura été appréciée et utile pour susciter cet engagement durable chez les élèves. D'autant plus que c'est un bon moyen de vérifier régulièrement la consolidation des connaissances des élèves et les réguler sur des incompréhensions ou encore sur des points de désaccord avec un autre élève. C'est également un support où nos interactions, en tant qu'enseignant sont plus ciblées sur ce qu'on apprend aux élèves. Les interactions sont plus concises et plus ciblées pour orienter l'élève dans son engagement.

Cette pratique professionnelle nous fait comprendre que le déroulement du jeu sur la durée a été permis avec l'apport de la posture incitative. Cette posture renforce le maintien des élèves dans l'engagement au sein de la situation. Autrement dit, le jeu seul ne suffit pas, la posture de l'enseignant et ses intentions éducatives sont déterminantes pour le déroulement du jeu et engager les élèves sur un terme plus long pour réinvestir leurs compétences. Nous l'avons observé au travers des encouragements transmis aux élèves ou encore avec les interactions avec les élèves sur les scores finaux des rencontres montrant leur engagement de vouloir faire mieux pour gagner un maximum de rencontres.

Ma pratique professionnelle aurait pu être différente si les élèves avaient le choix dans le tirage des cartes. Nous émettons l'hypothèse que le choix laissé aux élèves aurait provoqué un maintien de l'élève dans sa zone de confort, a proprement parlé, avec un maintien des observations constatées lors des premières séances. D'autant plus qu'il aurait été nécessaire d'imposer sur un grand nombre de combats la carte de l'élève. Cette imposition n'aurait probablement pas été dans le sens de l'engagement durable des élèves recherché.

4.7 Perspectives, limites et finalisation

La première perspective consiste à conserver ce fonctionnement pédagogique sur les APSA du champ d'apprentissage 4 de la programmation de cette année (dans notre cas le basketball et l'ultimate). Ce sont des APSA qui se rejoignent communément sur la capacité à faire des choix techniques et tactiques lors d'une rencontre individuelle ou collective.

Cette perspective est réalisable par une amélioration de l'organisation du jeu en général. Définir clairement les groupes, les zones d'affrontement à chaque groupe d'élève confère un cadre précis d'organisation et un gain de temps pour leur pratique. Ce fonctionnement pédagogique permet de cibler les contenus d'apprentissages visés et de les répéter, de façon plus ou moins consciente, en permanence au cours d'une séance et garder un fil rouge.

Notre conception des séances en perspective s'appuiera sur la création de jeux éducatifs, reprenant le modèle du boxaping, pour inciter les élèves à réaliser des choix techniques et tactiques selon la carte tirée. Cette carte pourrait avoir une valeur sur un temps limité ou sur un nombre de points marqués. Par exemple, en basketball, la carte tirée est une « contrainte » où l'équipe ne peut pas faire des passes « en cloche » jusqu'aux trois prochains paniers inscrits par l'équipe. Cela permettrait de conserver cet habitus de travail acquis lors de cette séquence de boxe, utile pour stimuler à nouveau le plaisir différé d'agir, tout en contribuant à l'engagement durable dans le réinvestissement des compétences en basketball. Cela permettrait également de « maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013).

La deuxième perspective consiste à maintenir notre style pédagogique incitatif (Therer et Willemart, 1984) lors des apprentissages méthodologiques et sociaux. Pour adopter ce style incitatif, il nous semble indispensable de multiplier plus fréquemment nos communications avec les élèves pour montrer notre présence pour eux et qu'ils puissent se sentir reconnu, garant du plaisir d'agir. Bien entendu, il ne s'agit pas d'empiéter sur son temps de pratique de façon trop drastique mais de profiter de moments où l'élève est en repos par exemple. Cette reconnaissance est un point d'appui pour aider l'élève à se situer dans ses apprentissages sur le contenu à acquérir. Ce style sera utile avec des classes où les élèves manquent d'autonomie. L'organisation adoptée en boxe française avec une classe qui a une tendance à rapidement délaisser ces fonctions méthodologiques et sociaux, il nous semble important de conserver à la fois le système de co-évaluation et d'être toujours présent à proximité pour le maintien de ce rôle d'arbitre par exemple. Le système de co-évaluation pour pouvoir maintenir ce qui a été évoqué précédemment et maintenir « l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013).

La troisième perspective concerne le maintien de la forme de groupement par groupe de niveau. Elles permettraient de cibler des variables plus précises selon le besoin et le profil des élèves. Cela pourrait s'effectuer lors des matchs en basketball et en ultimate en leur proposant des cartes uniques à chaque groupe de niveau, contribuant au plaisir différé d'agir, ainsi qu'à la motivation intrinsèque de l'élève, composante de l'engagement durable.

Néanmoins, nous pouvons nuancer cela avec la mise en œuvre, à certaines occasions, la mise en place d'une forme de groupement plus hétérogène, sous la forme du tutorat par exemple, afin d'engager les élèves et de les motiver dans un plus grand nombre de tâches où ils prennent

du plaisir. Cela leur permettrait d'affronter d'autres élèves qui ont eu l'habitude d'affronter et de s'appuyer sur la bonne entente de l'ensemble de la classe pour alterner ces formes de groupement où les trois profils pourraient se compléter.

En termes de limite de cette démarche, la création des jeux éducatifs doit coïncider avec les routines établies lors de la séquence, selon la classe que l'on obtient. Un changement drastique d'une situation à une autre peut perdre les élèves dans notre gestion, donc leur engagement diminue fortement et à l'inverse, les comportements déviants émergent (perturber le déroulement du cours, se désintéresser du cours...).

Une deuxième limite peut être soulignée, il s'agit de la manière de transmettre des retours aux élèves. Un engagement durable est censé s'enrichir, donc, pour ne pas tomber dans une dérive individualiste et un apprentissage purement individuel, les feedbacks doivent s'organiser autant de façon collective, que de façon individualiste. Des élèves vont vouloir cacher leurs défauts pour ne pas paraître incompetent ou encore des détails que l'enseignant n'a pas observé au moment où il était concentré sur un groupe précis. Bien que nous sommes entièrement conscients qu'en EPS, la prise en compte des besoins est essentielle pour le bon déroulement de l'engagement durable, le développement de l'adolescent et susciter un plaisir différé d'agir.

Une troisième limite peut être soulignée au niveau du biais entre la qualité relationnelle de l'enseignant avec les élèves. Comme nous l'avons évoqué précédemment, certains élèves peuvent masquer leur réel plaisir pour aller dans le sens attendu de l'enseignant. Cette limite se constate et peut se déceler en observant les élèves avec du recul, au sein de la salle de pratique, sur leur véritable engagement et faire la différence avec un engagement où nous nous situons sur leur zone d'affrontement.

Une quatrième limite se dessine avec l'implication de l'enseignant dans le déroulement du jeu. L'enseignant est le garant du déroulement d'un jeu éducatif, sur la durée d'une séance et de plusieurs séances. Si on laisse les élèves s'engager au sein d'un jeu mais on accorde peu d'attention sur ce qu'ils font ou encore pour encourager les élèves, ils se désengageront et ne trouveront plus d'intérêt à répéter des gestes, voire d'effectuer des rencontres. Nous pensons que cette posture incitative a permis de maintenir le déroulement du jeu.

Pour finaliser ce mémoire, nous pouvons affirmer que le jeu permet un engagement durable des élèves en EPS. Concernant les deux hypothèses formulées, elles sont validées. Plus précisément, le plaisir différé d'agir est plus important par une séance de jeu éducatif pour ressentir les progrès de l'élève tout en renforçant sa motivation intrinsèque que dans une séance de situation analytique. L'engagement durable dans le jeu éducatif est plus important que dans une situation analytique.

5 Conclusion

Grâce à cette ébauche de recherche, mon regard concernant le jeu éducatif a changé. Il ne suffit pas de placer les élèves dans un jeu éducatif et ne pas intervenir. Le rôle de l'enseignant est primordial pour maintenir l'engagement des élèves au sein du jeu éducatif, qui doit être adapté au niveau et aux attentes de nos élèves.

Cette ébauche de recherche m'a également permis l'acquisition de connaissances sur la pédagogie de la mobilisation. Une pédagogie qui m'a intrigué plusieurs fois et il me semblait intéressant de la connaître et de l'appliquer au moins une fois pour en avoir un avis plus précis. Cette pédagogie de la mobilisation m'a permis de concevoir un jeu en fonction du niveau des élèves pouvant placer des élèves dans une première réussite comme une rampe de lancement pour s'engager par la suite. Elle m'a également montré que l'on peut engager les élèves sur de nouvelles expériences où l'on confie une nouvelle vision d'une activité qui peut être perçue comme violente. De surcroît, c'est une pédagogie où l'on peut définir des repères dans une situation ludique dans laquelle l'élève passera par l'engagement pour progresser dans le jeu et monter dans l'échelle des repères.

Les recherches sur l'engagement durable sont extrêmement intéressantes à savoir et à mobiliser devant une classe. Cet engagement durable semble être une bonne opportunité pour cibler moins de contenus d'enseignants mais qu'ils soient plus transversaux au fil de l'année, voire du parcours de formation. Cela permettrait de créer un climat d'apprentissage plus favorable, notamment pour ceux en difficulté scolaire, ou encore s'appuyer sur les élèves les plus compétents et les plus investis dans la discipline pour aider les autres, de façon ciblée. Ce climat est passé par une posture bienveillante en montrant notre reconnaissance auprès des élèves et de les laisser s'exprimer et verbaliser ce qu'ils font.

En tant que futur enseignant, expérimenter le style pédagogique incitatif me semble être un élément pertinent à remobiliser autant de fois que possible, surtout dans des zones éducatives plus sensibles que celle dans laquelle je me situais pour ce mémoire. Pour poursuivre ce style pédagogique, je pense que je réduirais légèrement ma fréquence d'interactions pour moins empiéter sur la pratique des élèves et rendre ma présence plus importante et moins redondante. J'ai développé progressivement mes régulations en ciblant au maximum les savoirs visés pour confier à l'élève un retour clair et précis. Une compétence que je développe encore et que je

développerai dans le futur, avec une expérience enrichissante réalisée dans le cadre de ce mémoire.

Je prends également en compte les différents pôles de l'engagement, de bons appuis pour varier tout type de situation aux élèves.

Les difficultés rencontrées lors de ce mémoire étaient liées au nombre importants de résultats à prélever et à interpréter. L'engagement durable étant un sujet complexe à élucider et le plaisir cible ce que l'élève ressent, il a fallu trouver un compromis entre ce qui a été aperçu lors de l'expérimentation et les traces laissées par les élèves. Notre analyse des résultats a demandé beaucoup de précisions en liant ces deux notions denses. Une autre difficulté concerne la création des jeux éducatifs qui ont demandé un temps de préparation important, tout en ciblant les règles du jeu au niveau des élèves et selon nos objectifs de séquence.

Nous répondons positivement à notre problématique. Le jeu, sous la forme de défis et de l'apport des cartes, permet un engagement durable des élèves, par l'apport du style pédagogique incitatif en faisant preuve de bienveillance auprès de nos différents profils d'élèves. Cet engagement durable ne se limite pas à placer les élèves en mouvement, cela consiste à repérer et inciter les élèves, de façon déclarative et procédurale, à utiliser et à répéter les contenus d'enseignement visés par l'enseignant sur un terme plus différé. Ce réinvestissement de façon différé, est une source de satisfaction, témoignant du plaisir différé d'agir, d'avoir réussi une action qu'il mobilise.

6 Bibliographie

Andrieu, B., Nobrega, P. & Midol, N. (2021). Introduction à la philosophie du sport durable. *Staps*, 132, 7-14. (Consulté sur : <https://doi-org.proxy-bu1.u-bourgogne.fr/10.3917/sta.132.0007>)

Archambault, J. & Chouinard, R. (2004). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaëtan Morin Éditeur.

Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps : éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. PUL.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. *Economica* (Consulté sur : <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03606723/document>)

Brougère, G. (2019, juin 26). *Jouer, rejouer, déjouer, enjouer. Le jeu au cœur de l'aide rééducative/relationnelle à l'école*. Actes du XXXIVe congrès de la Fnarem. Limoges, France. (Consulté sur <https://hal.science/hal-03585076/document>)

Bui Xuân, G. (2011). *Le plaisir, un fait conatif total*. In G. Haye (dir.), *Le plaisir* (p. 49-66). Éditions EP&S.

Campo, M. & Louvet, B. (2016). Les émotions en sport et en EPS : apprentissage, performance et santé. De Boeck Supérieur.

Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie. (2018). *Les jeunes aiment le sport... de préférence sans contrainte*. (Consulté sur : <https://www.credoc.fr/publications/les-jeunes-aiment-le-sport-de-preference-sans-contrainte>)

Choffin, B. & et Lemeur, M. (2004). La pratique de la course d'orientation à l'école. *Revue EPS*, 309.

Coquart, J. & Baron, B. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS. L'effort réel et perçu*. In M. Travert, O. Rey & F. Dubet (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS: d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Éditions EP&S.

Dauphas, E., Lacroix, S., Tomaszower, Y. (2017, octobre). *Apprendre et enseigner avec le numérique*. Communication présentée à l'Université Numérique d'Automne, Dijon. (Consulté sur : <https://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article1094>)

Dargère, V. (2015). Le jeu, une modalité éducative ? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique. *Le sociographe*, (h.s.), 197-212. (Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2015-5-page-197.htm>)

Delignières, D. (2012, mars 28). EPS et Santé : Nouvelles pratiques ou Nouvelles conceptions ?. Communiqué par International Congress "Health and Physical education : one pretext, diverses realities". Strasbourg. (Consulté sur : <https://didierdelignieresblog.files.wordpress.com/2016/03/strasbourg2012.pdf>)

Delignières, D. & Garsault, C. (1998). *Apprentissage, culture et utilité sociale : la question du plaisir en EPS*. (Consulté sur : <https://didierdelignieresblog.files.wordpress.com/2021/10/deligniecc80res-et-garsault-1998.-apprentissage-culture-et-utilitecc81-sociale-la-question-du-plaisir-en-eps.pdf>)

Delignières, D. & Perez, S. (1998). Le plaisir perçu dans la pratique des APS. *STAPS*, 45, 7-18.

Escriva-Bouilley, G., Tessier, D. & Sarrazin, P. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS. La motivation autodéterminée*. In M. Travert, O. Rey & F. Dubet (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS : d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Éditions EP&S.

Gandrieau, J., Schnitzler, C., Derigny, T., & Potdevin, F. (2021). *Évaluation de la littératie physique : création d'un outil de mesure pour les jeunes adultes*. Document présenté à Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : « Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs ». Liège 25-28 février 2020, Liège, Belgique. (Consulté sur : <https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=485>)

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

Larousse. (s. d.). Plaisir. Dans Dictionnaire Larousse. Repéré le 11 mars 2023 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plaisir>

Lavie, F. & Gagnaire, P. (Dir.). (2014) *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Saint-Mandé : éditions AE-EPS.

Lavie, F., Gagnaire, P. & Rossi, D. (2011). *Le plaisir des élèves : un indicateur pour l'enseignant*. In G. Haye (dir.), *Le plaisir* (p. 67-82). Éditions EP&S.

Le Robert. (s. d.). Jeu. Dans *Dictionnaire Le Robert*. Repéré le 16 avril 2023 à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/jeu>

Le Robert (s. d.). Ludique. Dans *Dictionnaire Le Robert*. Repéré le 16 avril 2023 à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ludique>

Le Roy, D. (2021). Des contraintes qui éveillent des ressentis de plaisir en EPS. *Enseigner l'EPS*, 284, 29-32.

Mascret, N. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS. Les buts d'accomplissement*. In M. Travert, O. Rey & F. Dubet (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS: d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Éditions EP&S.

Metra, M. (2013). A l'école du jeu. *L'école des parents*, 605, 32-33. (Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2013-6-page-32.htm>)

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013, juillet). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. (Consulté sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>)

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015, novembre). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège* (Bulletin officiel spécial n°11). (Consulté sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Concours du second degré. Rapport du jury. Concours externe de recrutement de professeurs d'éducation physique et sportive (CAPEPS). Concours d'accès aux fonctions d'enseignement dans les établissements privés sous contrat (CAFEP-CAPEPS). (Consulté sur :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/59/4/rj-2019-capeps-externe-eps_1161594.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019, janvier). *Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique* (Bulletin officiel spécial n°1). (Consulté sur : <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>)

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019, avril). *Les programmes d'enseignement d'éducation physique et sportive des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et des classes préparant au baccalauréat professionnel* (Bulletin officiel spécial n°5). (Consulté sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special5/MENE1908621A.htm>)

Monnet, J-P. (2009). Cartaping. *Revue EP&S*, 338, 3-5.

Petiot, O. (2023). *Quels sont les facteurs de l'engagement des élèves en EPS ? Une revue de la littérature portant sur l'expérience des enseignants et des élèves*. *EJRIEPS*, 52, 3–29. (Consulté sur : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8372>)

Petiot, O., Desbiens, J. & Visioli, J., (2014). *Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS*. (Consulté sur : <https://journals.openedition.org/ejrieps/2008>)

Potdevin, F. (2021, juillet 4). Eduquer physiquement et sportivement pour engager durablement les élèves dans une vie active. Communiqué par l'Université de Lille, Lille. (Consulté sur : <https://eps.ac-dijon.fr/spip.php?article481>)

Potdevin, F., Porrovecchio, A., Dieu, O., Racodon, M. et Schnitzler, C. (2017). Eduquer à la santé par l'activité physique : quelles connaissances et quels modèles de santé en EPS ?. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 3(2), 137-152. (Consulté sur : https://www.researchgate.net/publication/320991568_Eduquer_a_la_sante_par_l%27activite_physique_quelles_connaissances_et_quels_modeles_de_sante_en_EPS)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.

Schwob, V. & During, B. (2017). Influence des représentations culturelles dans l'apprentissage de la nage à Paris et Canton. *Carrefours de l'éducation*, 43, 212-229. (Consulté sur : <https://doi-org.proxy-bu1.u-bourgogne.fr/10.3917/cdle.043.0212>)

Terré, N. (2015). Des jeux pour apprendre en EPS. *Revue EP&S*, 368, 62-65.

Therer, J. & Willermart, C. (1984). *Styles et stratégies d'enseignement et de formation – Approche paradigmatique par vidéo*, Probio Revue, 7(1).

Therme, P. & Maïano, C. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. Le partage social des émotions. In M. Travert, O. Rey & F. Dubet (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS : d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Éditions EP&S.

Travert, M., Rey, O. & Dubet, F. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS : d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Éditions EP&S.

Winnicott, D-W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Gallimard.

7 Annexe

Annexe 1 : Questionnaire

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'aime bien cette APSA en général					
J'ai pris du plaisir à pratiquer cette activité					
Le plaisir ressenti m'a permis d'agir dans cette activité					
Cette situation m'a donné envie de progresser					
Je me suis senti efficace et compétent					
J'ai pris du plaisir à apprendre dans cette activité					
J'ai utilisé mes apprentissages antérieurs					

dans cette activité					
Je me suis senti motivé lors de cette séance					
Cette situation m'a donné envie de continuer					

Annexe 2 : Questionnaire de départ

PRENOM :	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'aime cette activité en général					
Je ressens du plaisir à débiter une séquence de telle APSA					
J'ai envie d'apprendre et progresser dans cette activité					
Je me sens compétent en telle APSA					

Je prends du plaisir quand je participe à un jeu					
--	--	--	--	--	--

Annexe 3 : Questionnaire final

NOM :	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'ai bien aimé cette activité					
J'ai ressenti du plaisir lors de cette séquence					
Je sens que j'ai appris et progressé dans cette activité					
Je me sens compétent dans cette activité					
J'ai pris du plaisir à participer aux jeux					
Je ressens du plaisir quand je constate					

mes progrès dans les jeux					
Je ressens du plaisir quand je constate mes progrès dans les situations analytiques					
J'ai réinvesti mes compétences acquises lors de cette séquence grâce aux jeux					

Annexe 4 : Situation analytique de la séance 4 : La riposte

Objectifs	Buts	Dispositifs	Consignes
Se décaler du couloir d'opposition directe (COD) pour riposter. Positionner sa garde pour être prêt à riposter rapidement.	Esquiver une attaque du partenaire pour le toucher de façon réglementaire. Maintenir sa garde positionnée.	Par groupe de 3 (affinitaire). 2 combattants et 1 juge pour valider l'esquive et la riposte dans les règles.	A attaque B (avec le poing ou le pied), B esquive en sortant du COD sans se faire toucher. B riposte sur A. Le juge aura pour rôle de dire si la riposte de B est validée ou non, et de l'expliquer. 1 point si la riposte est validée et 0 point si elle n'est pas validée.
Critères de réalisation	Critères de réussite	Variables	Temps
Je fléchis sur mes jambes pour réagir à l'attaque. Je garde ma garde et mon regard orienté vers mon partenaire. Je contrôle ma force pour venir faire une touche rebond.	J'ai réussi la situation si j'esquive l'attaque adverse, tout en conservant ma garde. J'ai réussi la situation si je parviens à toucher mon partenaire dans les règles. J'ai réussi la situation si je valide une riposte.	Complexe : petit affrontement d'une minute où B peut marquer uniquement en riposte. Simple : ralentir la vitesse de l'attaque de A pour laisser le temps à B d'esquiver et placer sa riposte.	20 minutes

Annexe 5 : Situation de combat de la séance 4

Objectifs	Buts	Dispositifs	Consignes
Maitriser les règles d'arbitrage pour garantir le respect et la sécurité de l'activité. Utiliser les ripostes et les esquives pour élargir son plan tactique. Utiliser différentes armes pour élargir son plan technique.	Marquer le plus de points pour gagner son combat. Assurer l'arbitrage et l'observation du combat.	Par groupe de 4 (groupe de niveau et de gabarit).	Un combat se déroule de la façon suivante : 1 ^{er} assaut d'une minute, repos de 30 secondes, 2 ^e assaut d'une minute. Pendant le repos, l'arbitre annonce le score provisoire à l'observateur. 1 point si on touche en direct et/ou fouetté, 2 points en crochet, 5 points sur une riposte. L'arbitre annoncera à voix haute l'organisation du combat : « saluez » / « en garde » / « allez » / « stop ».
Critères de réalisation	Critères de réussite	Variables	Temps
Je fléchis sur mes jambes pour réagir à l'attaque. Je garde ma garde et mon regard orienté vers mon partenaire. Je contrôle ma force pour venir faire une touche rebond.	J'ai réussi la situation si je marque plus de points que mes adversaires. J'ai réussi la situation si je suis capable d'élargir mes compétences <u>technico-tactiques</u> . J'ai réussi la situation si je suis capable d'arbitrer un combat, que ce soit pour compter les points comme pour annoncer les étapes à voix haute.	Pas de variable	25 minutes

Annexe 6 : Situation analytique de la séance 5 : La riposte indiquée

Objectifs	Buts	Dispositifs	Consignes
Se décaler du couloir d'opposition directe (COD) pour riposter. Positionner sa garde pour être prêt à riposter rapidement. Faire des choix techniques et tactiques pour toucher son partenaire.	Esquiver une attaque du partenaire pour le toucher de façon réglementaire. Maintenir sa garde positionnée.	Par groupe de 3 (affinitaire). 2 combattants et 1 juge pour valider l'esquive et la riposte dans les règles.	A attaque B (avec le poing ou le pied), B esquive en sortant du COD sans se faire toucher. B riposte sur A. Le juge aura pour rôle de dire si la riposte de B est validée ou non, et de l'expliquer. Pour réaliser une riposte, B monte sa main à son front, afin d'avoir sa garde montée dans la même occasion.
Critères de réalisation	Critères de réussite	Variables	Temps
Je fléchis sur mes jambes pour réagir à l'attaque. Je garde ma garde et mon regard orienté vers mon partenaire. Je contrôle ma force pour venir faire une touche rebond.	J'ai réussi la situation si j'esquive l'attaque adverse, tout en conservant ma garde. J'ai réussi la situation si je parviens à toucher mon partenaire dans les règles. J'ai réussi la situation si je valide une riposte.	Simple : ralentir la vitesse de l'attaque de A pour laisser le temps à B d'esquiver et placer sa riposte.	20 minutes

Annexe 7 : Situation de combat de la séance 5

Objectifs	Buts	Dispositifs	Consignes
Maitriser les règles d'arbitrage pour garantir le respect et la sécurité de l'activité. Utiliser les ripostes et les esquives pour élargir son plan tactique. Utiliser différentes armes pour élargir son plan technique.	Marquer le plus de points pour gagner son combat. Assurer l'arbitrage et l'observation du combat.	Par groupe de 4 (groupe de niveau et de gabarit). A l'issue de la première poule, les deux premiers de chaque poule se retrouveront avec les deux premiers d'une autre poule à leur niveau. Idem pour les deux derniers.	Un combat se déroule de la façon suivante : 1 ^{er} assaut d'une minute, repos de 30 secondes, 2 ^e assaut d'une minute. Pendant le repos, l'arbitre annonce le score provisoire à l'observateur. 1 point si on touche en direct et/ou fouetté, 2 points en crochet, 5 points sur une riposte. L'arbitre annoncera à voix haute l'organisation du combat : « saluez » / « en garde » / « allez » / « stop ».
Critères de réalisation	Critères de réussite	Variables	Temps
Je fléchis sur mes jambes pour réagir à l'attaque. Je garde ma garde et mon regard orienté vers mon partenaire. Je contrôle ma force pour venir faire une touche rebond.	J'ai réussi la situation si je marque plus de points que mes adversaires. J'ai réussi la situation si je suis capable d'élargir mes compétences <u>technico-tactiques</u> . J'ai réussi la situation si je suis capable d'arbitrer un combat, que ce soit pour compter les points comme pour annoncer les étapes à voix haute.	Pas de variable	25 minutes

Annexe 8 : Situation de jeu éducatif de la séance 6 : Le « boxe revolver »

Objectifs	Buts	Dispositifs	Consignes
Faire des choix tactiques et techniques pour toucher son adversaire. Contrôler et doser ses enchaînements d'actions. Esquiver son adversaire et le riposter.	Toucher le plus de fois son partenaire avec un nombre limité d'actions autorisées.	En trinôme avec 2 combattants et 1 juge qui compte les tentatives restantes de chaque combattant (donner un papier pour noter les tentatives restantes). Chaque trinôme dans sa zone délimitée.	Les combattants disposent d'un nombre d'actions qu'ils peuvent utiliser pour toucher leur adversaire. Ce nombre est égal à 8. Chaque session sous la forme d'un mini-affrontement dure 1 minute. Le juge devra annoncer à voix haute lorsqu'un combattant n'a plus d'actions. A la fin du jeu, une fiche d'autoévaluation sera distribuée pour que les élèves puissent se faire un bilan de ce qu'ils ont fait et ce qu'ils n'ont pas pu faire.
Critères de réalisation	Critères de réussite	Variables	Temps
Je fléchis sur mes jambes pour réagir à l'attaque et me déplacer. Je garde ma garde et mon regard orienté vers mon partenaire. Je contrôle ma force pour venir faire une touche rebond. Ouvrir son épaule, puis tendre son coude. Avoir le bras et la jambe tendue pour faire une touche-rebond. Faire un mouvement circulaire en venant tendre progressivement son bras pour faire un crochet. Faire une rotation du bassin quand on est en équilibre sur une jambe. Toucher avec le dessus voire l'intérieur du pied.	Je réussis la situation si je marque plus de points que mon adversaire. Je réussis la situation si j'esquive les tentatives de mon adversaire, au lieu de me faire toucher et espérer que la touche ne soit pas valide. Je réussis la situation si je peux riposter. Je réussis la situation si je suis capable de valider une touche réglementaire.	Simple : Augmenter le capital d'action Complexe : - Diminuer le capital d'action - Doubler le nombre de points pour une arme spécifique (exemple : 2 points pour un crochet)	15-20 minutes

Annexe 9 : Situation de jeu éducatif de la séance 6 : Le « boxaping »

Objectifs	Buts	Dispositifs	Consignes
Maitriser les règles et les principes d'arbitrage. Assurer le rôle d'observateur avec attention. Établir des choix techniques et tactiques pour s'adapter à son adversaire.	Marquer plus de points que son adversaire pour gagner le combat. Adapter son schéma tactique et/ou technique en fonction de ce qu'on a tiré au sort.	Par poule de 4 combattants, par niveau et par gabarit. 2 combattants, 1 arbitre et 1 observateur et maître des cartes. Chaque poule dans une zone délimitée de la salle. A la fin de la première poule, les deux premiers affronteront deux autres premiers d'une autre poule, même chose pour les deux derniers.	Chaque combat se déroule en 2 assauts qui durent chacun 1 minute entrecoupé d'une pause de 30 secondes. Dans cette pause, l'arbitre annonce le score provisoire à l'observateur. Cette situation verra l'apparition de cartes conférant des bonus et des contraintes tactiques et/ou techniques. En termes de bonus, le score peut doubler voire tripler sur une action en particulier. En termes de contraintes, la palette du joueur se limite à certaines actions autorisées. Les combattants révèlent leurs cartes uniquement à la fin du combat, l'arbitre et l'observateur devront savoir ce que chaque combattant a tiré. La carte sera tirée pendant la pause entre les deux assauts.
Critères de réalisation	Critères de réussite	Variables	Temps
Je fléchis sur mes jambes pour réagir à l'attaque et me déplacer. Je garde ma garde et mon regard orienté vers mon partenaire. Je contrôle ma force pour venir faire une touche rebond. Ouvrir son épaule, puis tendre son coude. Avoir le bras et la jambe tendue pour faire une touche-rebond. Faire un mouvement circulaire en venant tendre progressivement son bras pour faire un crochet. Faire une rotation du bassin quand on est en équilibre sur une jambe. Toucher avec le dessus voire l'intérieur du pied.	Je réussis la situation si je marque plus de points que mon adversaire. Je réussis la situation si j'ai réussi à adapter mon schéma de combat à la carte tirée et à celui de mon adversaire. Je réussis la situation si j'arbitre avec sérieux et j'observe avec attention le combat.	Simple : - Tirer une carte avant le premier assaut et n'est plus valable au deuxième assaut (combat normal). Complexe : - Tirer une carte avant le début du combat entier et la garder jusqu'à la fin du combat. - Tirer une carte différente avant chaque assaut au cours du même combat.	30 minutes

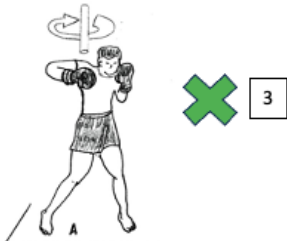
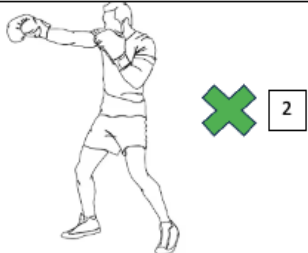
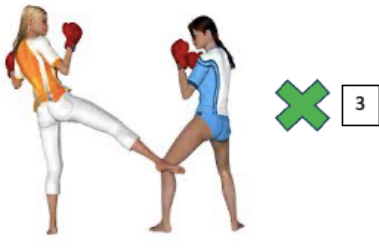

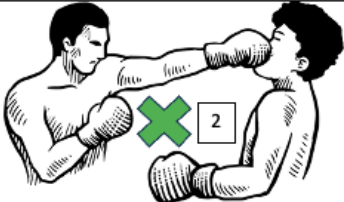

Annexe 10 : Situation de jeu éducatif de la séance 7 : « La tournante »







Objectifs	Buts	Dispositifs	Consignes
S'adapter tactiquement et techniquement pour toucher son adversaire selon ses spécificités. Défier différents partenaires.	Toucher l'adversaire en face de soi pour changer d'adversaire. Toucher le plus de fois possible l'adversaire sans se faire toucher de façon règlementaire.	Par groupe de 4 et semi-affinitaire, chaque groupe aura sa zone de pratique.	Deux élèves tournent autour d'un élève au centre pour se relayer la zone d'affrontement. Un élève sera juge pour valider la touche de l'élève au centre pour autoriser la rotation. L'élève au centre devra donc toucher une fois son adversaire pour changer d'adversaire. Ceux qui sont dans la rotation restent dans la zone d'affrontement tant que l'élève au centre ne parvient pas à le toucher. Chaque élève restera au centre pendant 1min avant de changer les rôles. 1 point si l'élève touche simplement. 10 points si l'élève double sa touche (2 coups direct, 1 direct puis 1 fouetté par exemple...). 100 points si l'élève touche sur une riposte. A la fin de la minute, le juge annonce le score de l'élève au centre et il sera noté sur le tableau.
Critères de réalisation	Critères de réussite	Variables	Temps
Je fléchis sur mes jambes pour réagir à l'attaque. Je garde ma garde et mon regard orienté vers mon partenaire. Je contrôle ma force pour venir faire une touche rebond.	J'ai réussi la situation si j'affronte au minimum 2 fois chaque adversaire. J'ai réussi la situation si je suis capable de marquer au minimum 110 points. J'ai réussi la situation si je suis capable de valider une touche, une double touche et une riposte.	Simple : - Placer deux élèves au centre pour un modèle type 2 contre 1 avec le phénomène de l'interdépendance positive. Complexe : - Si l'élève au centre se fait toucher après avoir touché son adversaire, le point n'est pas validé et l'affrontement continue	20 minutes

Annexe 11 : Situation de jeu éducatif de la séance 7 : « Le boxaping »

Objectifs	Buts	Dispositifs	Consignes
Maitriser les règles et les principes d'arbitrage. Assurer le rôle d'observateur avec attention. Établir des choix techniques et tactiques pour s'adapter à son adversaire.	Marquer plus de points que son adversaire pour gagner le combat. Adapter son schéma tactique et/ou technique en fonction de ce qu'on a tiré au sort.	Par poule de 5 combattants, par niveau et par gabarit. 2 combattants, 1 arbitre, 1 observateur et maître des cartes et 1 co-évaluateur. Chaque poule dans une zone délimitée de la salle. J'annonce les groupes qui sont préparés en amont, à l'aide des résultats de la séance précédente.	Chaque combat se déroule en 2 assauts qui durent chacun 1 minute entrecoupé d'une pause de 30 secondes. Dans cette pause, l'arbitre annonce le score provisoire à l'observateur. Cette situation verra l'apparition de cartes conférant des bonus et des contraintes tactiques et/ou techniques. En termes de bonus, le score peut doubler voire tripler sur une action en particulier. En termes de contraintes, la palette du joueur se limite à certaines actions autorisées. Les combattants révèlent leurs cartes uniquement à la fin du combat, l'arbitre et l'observateur devront savoir ce que chaque combattant a tiré. La carte sera tirée pendant la pause entre les deux assauts.
Critères de réalisation	Critères de réussite	Variables	Temps
Je fléchis sur mes jambes pour réagir à l'attaque et me déplacer. Je garde ma garde et mon regard orienté vers mon partenaire. Je contrôle ma force pour venir faire une touche rebond. Ouvrir son épaule, puis tendre son coude. Avoir le bras et la jambe tendue pour faire une touche-rebond. Faire un mouvement circulaire en venant tendre progressivement son bras pour faire un crochet. Faire une rotation du bassin quand on est en équilibre sur une jambe. Toucher avec le dessus voire l'intérieur du pied.	Je réussis la situation si je marque plus de points que mon adversaire. Je réussis la situation si j'ai réussi à adapter mon schéma de combat à la carte tirée et à celui de mon adversaire. Je réussis la situation si j'arbitre avec sérieux et j'observe avec attention le combat.	Simple : - Tirer une carte avant le premier assaut et n'est plus valable au deuxième assaut (combat normal). Complexe : - Tirer une carte avant le début du combat entier et la garder jusqu'à la fin du combat. - Tirer une carte différente avant chaque assaut au cours du même combat.	30 minutes

Annexe 12 : Les cartes de jeu du boxaping :

BONUS	BONUS	BONUS
<p>Le roi du crochet</p>  <p>Quoi ? Les points sur le crochet ont triplés. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>	<p>Direct le doublé</p>  <p>Quoi ? Les points sur le direct ont doublés. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>	<p>Le fouetté magique</p>  <p>Quoi ? Les points sur le fouetté ont triplés. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>
BONUS	BONUS	BONUS
<p>Merci la riposte !</p>  <p style="text-align: center;">+ 3</p> <p>Quoi ? Je marque 3 points si je fais une riposte. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>	<p>Robin de la Garde</p>  <p>Quoi ? Les points sont doublés si ton adversaire a sa garde entière en dessous de la ligne d'épaules et que tu le touches. Qui ? Les deux combattants. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>	<p>Attaque doublée</p>  <p>Quoi ? Je marque 5 points si je double mon attaque. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>

<p style="text-align: center;">CONTRAINTE</p> <p>Je n'aime pas le direct</p>  <p>Quoi ? Je peux combattre uniquement en utilisant le fouetté et le crochet. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>	<p style="text-align: center;">CONTRAINTE</p> <p>Absence du Capitaine Crochet</p>  <p>Quoi ? Je peux combattre uniquement en utilisant le fouetté et le direct. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>	<p style="text-align: center;">CONTRAINTE</p> <p>Les pieds en dehors du ring</p>  <p>Quoi ? Je peux combattre uniquement en utilisant le direct et le crochet. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>
<p style="text-align: center;">CONTRAINTE</p> <p>La riposte ou rien</p>  <p>Quoi ? Je peux attaquer uniquement en ripostant. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>	<p style="text-align: center;">CONTRAINTE</p> <p>Attention la garde !</p>  <p>Quoi ? Je perds 1 point si ma garde descend en dessous de la ligne des épaules. Qui ? Les deux combattants. Quand ? Jusqu'à la fin de l'assaut.</p>	<p style="text-align: center;">CONTRAINTE</p> <p>Le sélectionneur</p>  <p>Quoi ? Je choisis une seule arme que je peux utiliser pour ce combat. Qui ? Moi. Quand ? Jusqu'à la fin du combat.</p>

Liens des images utilisées pour illustrer les cartes, dans leur ordre de lecture :

<https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Crochet5.jpg>

https://fr.freepik.com/vecteurs-premium/homme-se-prepare-lancer-balle-dessin-ligne-cricket_65606063.htm

<http://ftppackeps.ac-creteil.fr/BaseImages/BaseImage/APSA/Boxe-Francaise/slides/BF-fouette-median2-ROUDNEFF.html>

<https://www.tenstickers.fr/stickers/sticker-boxe-9087>

<https://eps.ac-creteil.fr/IMG/pdf/2011-bf-01-didactiquetage-naimi.pdf>

https://fr.123rf.com/clipart-vecteurs/boxe_dessin.html

<https://www.pokepedia.fr/Tygnon>

<http://theterribletwins.over-blog.com/article-bogossitude-le-capitaine-crochet-103449537.html>

<https://www.mobilesport.ch/boxe-light-contact/boxe-light-contact-mouvements-de-defense-esquive-rotation/>

http://ftppackeps.ac-creteil.fr/BaseImages/BaseImage/APSA/Boxe-Francaise/slides/BF-garde_2_ROUDNEFF.html

https://fr.freepik.com/vecteurs-premium/homme-dans-style-doodle-choisit-personnage-ne-peut-pas-faire-choix-faites-choix_42995431.htm

Annexe 13 : les réponses de l'entretien

Candidat 1 (appréhension positive)

- Comment as-tu ressenti ta participation (aux jeux ou aux situations) durant cette séance ?

Séance 4 : « Une bonne participation mais je fais attention, car j'ai un match demain. J'étais quand même concentré sur l'activité ».

Séance 5 : « Plutôt correcte, je me suis senti actif tout au long du cours ».

Séance 6 : « J'étais actif et j'ai donné mon mieux pour mettre en place les différents objectifs vus ».

Séance 7 : « J'ai bien participé à la séance, je suis content des résultats obtenus ».

- As-tu pris du plaisir durant cette séance ?

Séance 4 : « Oui, j'aime bien le sport, la boxe aussi ».

Séance 5 : « Oui, j'aime bien la boxe et combattre avec les autres pour gagner ».

Séance 6 : « Oui, j'en ai pris du plaisir à gagner surtout. J'aime bien la boxe et les cartes bonus. Ça donne un pouvoir incroyable ! »

Séance 7 : « Oui, les groupes de niveaux et les cartes bonus, ça donne du plaisir à s'engager. En plus, gagner après avoir tiré une carte contrainte, c'est valorisant chez nous ».

- Quelles sont les caractéristiques (du jeu ou des situations) qui t'ont encouragé à t'y engager ?

Séance 4 : « Je me suis engagé pour apprendre les frappes et les évitements, le travail technique pour améliorer mes compétences boxe ».

Séance 5 : « Éviter mon partenaire pour le toucher et faire des combats ».

Séance 6 : « Le combat était cool et c'était bien car j'ai pu adapter des tactiques en fonction des cartes tirées ».

Séance 7 : « Le premier jeu m'a donné beaucoup d'envie de le faire, je l'ai trouvé cool. Le combat était cool aussi ».

- Quelles connaissances sur l'activité as-tu utilisés et/ou retenus dans cette séance ?

Séance 4 : « Le crochet, l'évitement, la riposte, le coup droit et enchaîner différentes attaques ».

Séance 5 : « Il y a la riposte, le fouetté, le direct, le crochet, les déplacements et la garde ».

Séance 6 : « J'ai vu le fouetté, le crochet, la riposte, le direct, attaquer et contre-attaquer ».

Séance 7 : « Le fouetté, le direct, le crochet, la riposte et l'esquive, l'enchaînement de différentes attaques et la garde à la hauteur des épaules ».

- Selon toi, qu'est ce qui peut me montrer que tu t'es engagé dans cette activité ?

Séance 4 : « Avec l'essoufflement et la transpiration avec le cœur qui bat vite pour gagner le combat »

Séance 5 : « Mon engagement dans les combats est bien. Ce qu'on a fait avant les combats, j'ai répété beaucoup plus de fois ».

Séance 6 : « J'ai gagné tous mes combats, tout simplement ».

Séance 7 : « Je me suis senti essoufflé à la fin de certains combats difficiles. J'ai quand même réussi à gagner plusieurs combats, vous pouvez le voir sur la feuille de poule ».

- Est-ce que tu t'es senti efficace (dans ce jeu ou cette situation) ?

Séance 4 : « Je sens une bonne progression, mes coups sont bien placés. Je gagne des combats contre plusieurs personnes de la classe ».

Séance 5 : « Oui, je fais des efforts pour gagner les combats. Quand j'ai répété la riposte, j'ai l'impression que ça devient facile ».

Séance 6 : « Dans la classe, je peux battre n'importe qui ! Je sens mes progrès ».

Séance 7 : « J'ai gagné tous mes matchs et parce qu'il y a des touches particulières que j'ai pu faire en utilisant ce qui a été appris et les connaissances ».

Candidat 2 (appréhension neutre)

- Comment as-tu ressenti ta participation (aux jeux ou aux situations) durant cette séance ?

Séance 4 : « J'ai ressenti une bonne participation. C'est intéressant à faire mais je ne me vois pas le refaire en dehors du collège ».

Séance 5 : « J'ai bien participé à la séance, surtout aux combats. Mais, un peu moins de participation sur la situation de la riposte ».

Séance 6 : « Le boxapng m'a plus engagé, ça donne envie de gagner ».

Séance 7 : « Les deux jeux m'ont donné envie d'y participer, c'était sympa ».

- As-tu pris du plaisir durant cette séance ?

Séance 4 : « Oui, avec mes amis. On apprend avec les autres et ça sert pour dehors à se défendre ».

Séance 5 : « Oui, l'envie de gagner le combat ».

Séance 6 : « Oui, par groupe de niveau on prend du plaisir. En plus, faire un combat dur et gagner est une satisfaction ».

Séance 7 : « Oui, le plaisir de gagner grâce aux cartes bonus »

- Quelles sont les caractéristiques (du jeu ou des situations) qui t'ont encouragé à t'y engager ?

Séance 4 : « Les changements de rôles et taper à différents endroits ».

Séance 5 : « Toucher le partenaire, faire de belles esquives et l'organisation du combat ».

Séance 6 : « Les cartes à prendre et ses niveaux ».

Séance 7 : « Les différentes cartes au hasard, ça ajoute du suspense. Sur le premier jeu, jouer les deux rôles c'était cool ».

- Quelles connaissances sur l'activité as-tu utilisés et/ou retenus dans cette séance ?

Séance 4 : « J'ai utilisé le crochet, le coup droit, le fouetté, la riposte et enchaîner ».

Séance 5 : « Alors... le direct, la riposte, le fouetté, se déplacer en pas chassés et le crochet ».

Séance 6 : « Le fouetté, le direct, le crochet, les déplacements en pas chassés et la riposte ».

Séance 7 : « Il y a la riposte, le direct, le placement de la garde au niveau des épaules, le crochet, le fouetté, l'esquive ».

- Selon toi, qu'est ce qui peut me montrer que tu t'es engagé dans cette activité ?

Séance 4 : « Quand on pose des questions. Les résultats sur les feuilles ».

Séance 5 : « Ma motivation sur les situations et quand j'ai répondu à vos questions pendant le cours ».

Séance 6 : « Les résultats qu'il y a eu lors des jeux. Ma motivation était bonne. ».

Séance 7 : « Les points que j'ai marqué grâce aux cartes et mon investissement aujourd'hui en ayant répondu à vos questions. J'étais motivé. ».

- Est-ce que tu t'es senti efficace (dans ce jeu ou cette situation) ?

Séance 4 : « Je me suis senti utile et efficace, car les déplacements m'ont permis d'ouvrir des espaces pour faire le fouetté ou le crochet ».

Séance 5 : « Je me suis senti plus efficace dans les combats que dans la situation d'avant. Je me suis plus engagé dans les combats ».

Séance 6 : « Oui, grâce aux points avec le côté ludique, en plus des résultats obtenus sur la feuille ».

Séance 7 : « Je me suis senti efficace grâce aux cartes du boxaping, elles m'ont mises en valeur. Je me sens capable de faire plein de choses en boxe. J'ai marqué le plus de points dans mon groupe pendant le premier jeu ».

Candidat 3 (appréhension mauvaise)

- Comment as-tu ressenti ta participation (aux jeux ou aux situations) durant cette séance ?

Séance 4 : « J'ai participé à la séance parce qu'il fallait le faire ».

Séance 5 : « Je n'ai pas fait trop de choses aujourd'hui ».

Séance 6 : « Pas trop de ressenti ».

Séance 7 : « Mes amis m'ont donné envie de participer ».

- As-tu pris du plaisir durant cette séance ?

Séance 4 : « Oui, j'étais avec mes amis ».

Séance 5 : « Non, j'ai trouvé la séance un peu longue ».

Séance 6 : « Non, car je n'étais pas avec les personnes que je voulais ».

Séance 7 : « Oui, le groupe était à mon niveau ».

- Quelles sont les caractéristiques (du jeu ou des situations) qui t'ont encouragé à t'y engager ?

Séance 4 : « Je ne sais pas ».

Séance 5 : « Pas grand-chose ».

Séance 6 : « Je ne me sens pas trop motivé aujourd'hui ».

Séance 7 : « Le groupe de niveau, il y avait aussi mes amis ».

- Quelles connaissances sur l'activité as-tu utilisés et/ou retenus dans cette séance ?

Séance 4 : « Le truc de la riposte et tout. Le crochet aussi ».

Séance 5 : « La riposte et le reste ».

Séance 6 : « Tout ce qu'on a fait depuis le début ».

Séance 7 : « Le direct, la riposte, le crochet ».

- Selon toi, qu'est ce qui peut me montrer que tu t'es engagé dans cette activité ?

Séance 4 : « Je ne sais pas ».

Séance 5 : « Je n'en ai pas trop fait, ça ne me parle pas ».

Séance 6 : « Je ne sais pas trop ».

Séance 7 : « J'étais avec mes amis, ça m'a engagé ».

- Est-ce que tu t'es senti efficace (dans ce jeu ou cette situation) ?

Séance 4 : « Pas trop, je n'y arrive pas trop ».

Séance 5 : « Pas vraiment ».

Séance 6 : « Non, parce que je n'ai pas trop fait les situations ».

Séance 7 : « Un peu, j'ai battu un ou deux amis, c'est déjà pas mal ».