

PETIOT Oriane, Enseignante agrégée d'EPS, UFR STAPS Université Rennes 2

Mots clés : Jeu – Implication des élèves – Climat de classe – Intervention de l'enseignant – Escalade

Favoriser l'implication des élèves en escalade et un climat positif de classe grâce au « Grimpacarte » : des effets tributaires de l'intervention de l'enseignant

1. L'implication des élèves en EPS : enjeux et définition

1.1. Les enjeux de favoriser l'implication des élèves en EPS

En 2018, Travert et Rey ont coordonné un dossier EPS intitulé « *L'engagement de l'élève en EPS* ». Ils sont partis de l'idée suivante : « *les constats sont unanimes : les élèves ont du mal à s'engager dans les activités proposées en EPS, à maintenir un niveau d'investissement suffisant et à atteindre les transformations visées* ». Nous comprenons donc à quel point la question de l'implication des élèves conserve une place majeure au sein des préoccupations des acteurs de l'EPS. Certains d'entre eux sont allés jusqu'à promouvoir une EPS centrée sur les émotions

générées par la pratique des APSA (Gagnaire & Lavie, 2005). Delignières et Garsault (2007) sont même d'avis que le plaisir en EPS doit être considéré comme une acquisition fondamentale, tant elle conditionne les autres acquisitions attendues, leur réinvestissement et leur utilité.

1.2. Définition de l'implication

A l'instar de la « participation » ou de « l'engagement », l'implication traduit une action réelle de l'élève en classe (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). L'implication d'un élève peut comporter des dimensions émotionnelles, cognitives et comportementales. L'implica-

tion émotionnelle renvoie à l'investissement des élèves dans l'activité, témoignant d'émotions positives. L'implication cognitive est associée à un investissement de l'élève se traduisant par un haut niveau d'effort mental, d'attention et à des stratégies métacognitives mobilisées lors d'une activité. L'implication comportementale traduit quant à elle les comportements de conformité des élèves aux attentes dans l'activité scolaire identifiée (répondre aux consignes, se montrer assidu, se conduire de manière adaptée, fournir des efforts, etc.). Cette implication des élèves à plusieurs dimensions va de pair avec un climat de classe positif, c'est-à-dire une ambiance et une dynamique collective favorables aux apprentissages.

2. Le jeu : un moyen de favoriser l'implication des élèves en escalade

2.1. Les choix « didactiques » de l'enseignant au service de l'implication des élèves : vers la notion de jeu

Dans la littérature professionnelle, de nombreux leviers « didactiques » ont été pointés comme cruciaux pour favoriser l'implication des élèves. Ils relèvent de dispositifs, d'exercices, de projets proposés, etc. L'ensei-

gnant peut concevoir un enchaînement de tâches et de leçons, qui emprunteraient aux TICE, ou placer les élèves dans un travail coopératif afin de les amener à construire une relation de plaisir à l'EPS, gage d'engagement à long terme (Travert et Rey, 2018).

En particulier, l'enseignant peut favoriser l'implication des élèves en basant son intervention sur le jeu. Selon Terré (2015), le jeu en EPS comporte notamment l'intérêt de favoriser l'implication des élèves en diminuant l'effort perçu, mais aussi de générer un climat

positif de classe par la création d'une culture commune. Malgré tout, l'enseignant qui proposerait des jeux sans les accompagner en situation de classe d'une intervention favorisant l'implication des élèves n'obtiendrait certainement pas l'effet escompté. Il s'agit de dépasser la croyance en un « effet magique » du jeu en considérant que ses bénéfices restent tributaires de l'intervention de l'enseignant qui l'accompagne.

2.2. Des bénéfices du jeu tributaires de l'intervention de l'enseignant

L'intervention de l'enseignant a été présentée comme un élément majeur pour favoriser l'implication des élèves en classe (E.G. Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Les auteurs pointent notamment l'importance des dimensions « pédagogiques », liées à « l'être en classe » de l'enseignant face aux élèves, à ses manières d'interagir, etc. Le recours au jeu n'échappe pas à la nécessité d'une intervention de l'enseignant favorable à l'implication des élèves. En situation de classe, il gagne à opter pour des comportements interpersonnels valorisant les élèves (Petiot, Desbiens & Visioli, 2014). Ce soutien se concrétise notamment par la disponibilité dont il fait preuve, à travers des préoccupations et des perceptions tournées vers les élèves (Visioli, Petiot & Ria, 2017). Mais il est également important pour l'implication des élèves que l'enseignant fasse preuve d'un certain contrôle lors des jeux en se montrant notamment exigeant et en faisant régner l'ordre. Dans une optique professionnelle, Gal-Petitfaux & Saujat (2018) ont notamment convoqué le concept de « gestes professionnels » de l'enseignant d'EPS, susceptibles de générer l'implication des élèves. En somme, l'enseignant gagne à témoigner de qualités « pédagogiques »

plaçant le savoir au cœur de son intervention et prenant racine dans les jeux qu'il propose aux élèves.

2.3. Escalade et jeu : un divorce improbable

2.3.1. Le jeu contre l'escalade ?

Dans la littérature professionnelle portant sur l'escalade, les dimensions sécuritaires sont particulièrement présentes. Les contributions centrées sur l'enseignement de l'escalade proposent toutefois des situations d'apprentissages multiples et riches, pouvant tout à fait faire office de « jeux » dans l'intervention auprès des élèves (e. g. (?) Testevuide, 2002). Nous pouvons faire l'hypothèse que plusieurs éléments constitutifs de la logique interne de l'escalade, et des dilemmes auxquels elle expose le pratiquant (Petiot, 2017), soient *a priori* antinomiques au jeu. Autrement dit, le recours au jeu, dans une activité potentiellement porteuse de risque, peut apparaître comme un paradoxe, par les valeurs d'insouciance, d'amusement et d'hédonisme qu'il sous-tend.

2.3.2. Intervenir par le jeu en escalade : quels intérêts ?

Nous sommes d'avis que le jeu peut constituer un moyen pour les enseignants d'intervenir positivement sur l'implication des élèves en

escalade (Petiot, 2019). Plus précisément, le jeu peut :

- (a) favoriser l'**implication émotionnelle** des élèves en rendant l'apprentissage de l'escalade ludique, en générant des émotions positives dans la confrontation à l'activité ;
- (b) favoriser leur **implication cognitive** en donnant du sens à certains apprentissages incontournables, mais jugés parfois rébarbatifs par les élèves et concurrentiels de l'implication comportementale ;
- (c) favoriser leur **implication comportementale** en masquant les efforts perçus, en générant la répétition et la réalisation de voies de niveau maximal ;
- (d) favoriser l'émergence d'un **climat positif** de classe en générant une ambiance coopérative et une culture commune.

Ces catégories de jeux gagnent à s'accompagner du respect de certains principes. Terré (2015), après avoir rappelé les intérêts du jeu pour l'apprentissage des élèves et la construction d'une culture commune en classe, énonce dix conditions à respecter pour s'assurer de la validité d'un jeu (la liberté, la séparation, l'incertitude, la gratuité, la réglementation, l'amplification, la délimitation, l'accessibilité et la continuité). Ces règles permettent de favoriser une expérience ludique pilotée par des contenus d'enseignement.

3. Le « Grimpacarte » : un jeu permettant de favoriser l'implication des élèves en escalade ?

3.1. Présentation du Grimpacarte

Le Grimpacarte est un jeu de cartes s'inspirant de propositions déjà formulées dans d'autres APSA (Monnet, 2009). Il a été conçu comme un support à l'enseignement, l'entraînement ou la formation des grimpeurs de niveau débutant à expert. Chaque carte représente, sous la forme d'une situation d'apprentissage, un défi à relever pour le grimpeur. Le jeu regroupe 140 cartes divisées en 4 niveaux (35 cartes par niveau) : « Petit chat » (niveau débutant), « Léopard » (niveau débrouillé), « Ouistiti » (niveau confirmé), « Oiseau » (niveau expert). Chaque carte est conçue pour répondre à un objectif d'apprentissage. Ces objectifs sont répartis en 4 registres : sécurité, engagement, apprentissage moteur, réflexi-

tivité. Pour chaque registre sont formulés des objectifs spécifiés selon chaque niveau en lien avec les objectifs à viser spécifiquement et les étapes de progrès en escalade (voir figure 1).

La distribution des cartes par registre d'apprentissage varie selon l'importance du registre dans le niveau considéré. Par exemple, nous avons créé des cartes « sécurité » au niveau 1 (apprentissage de la sécurité en moulinette) et au niveau 4 (apprentissage de la sécurité en tête), en considérant qu'au niveau 2 et 3, la sécurité en moulinette devrait être intégrée. Les 35 cartes de ces deux niveaux sont donc consacrées aux trois autres objectifs. Pour autant, il est évident que la sécurité reste un apprentissage permanent.

Il en est de même pour le registre de la réflexivité. Il est certain que l'élève est amené

à réfléchir à sa pratique avant le niveau 3. Toutefois, nous avons choisi de ne pas créer de cartes « réflexivité » dans ce niveau, en considérant que les priorités y concernaient d'autres registres. La conception de la répartition des cartes par registre et par objectif s'est donc basée sur des choix qui restent tout à fait discutables et soumis au débat. Nous avons réalisés ces choix en considérant la diversité des formats pédagogiques possibles avec ce jeu, qui amène à décloisonner les différents niveaux. Si un enseignant souhaite travailler au niveau 2 la question de la réflexivité à travers la lecture prédictive des voies, il le peut tout à fait à partir des cartes du niveau 3, en les adaptant en fonction du niveau des élèves.

Figure 1

	Sécurité	Engagement	Apprentissage moteur	Réflexivité
Petit chat	Grimper et assurer en moulinette en toute sécurité	Entrer dans l'activité et oser s'engager	Utiliser prioritairement les membres inférieurs	
Lézard		S'engager dans l'activité pour pouvoir enchaîner	Optimiser les prises de mains et de pieds ET Optimiser la combinaison entre la traction des bras et la poussée des jambes	
Ouistiti		S'engager dans l'activité en parvenant à se dominer	S'adapter à différentes formes de prises et de supports	Développer une lecture prédictive de l'itinéraire
Oiseau	Grimper et assurer en tête en toute sécurité	S'engager dans l'activité pour dépasser ses limites en développant ses ressources énergétiques	S'adapter à des itinéraires variés en direction et en volume	Prévoir son itinéraire et grimper avec fluidité et lucidité

3.2. Les apports et les limites du « Grimpacarte » concernant l'implication des élèves

Les apports du Grimpacarte sur l'implication des élèves sont de quatre ordres :

- Favoriser l'**implication émotionnelle** en proposant aux élèves une modalité de pratique ludique en escalade à travers la manipulation de cartes, de personnages animaliers, de couleurs etc.
- Favoriser l'**implication cognitive** des élèves en facilitant l'émergence d'un travail réflexif autour des choix à réaliser pour mettre en œuvre des solutions en fonction des contraintes imposées par les cartes.
- Favoriser l'**implication comportementale** des élèves en masquant les efforts derrière les objectifs du jeu et les formats d'apprentissage qu'il permet.

- Enfin, le Grimpacarte peut contribuer à générer un **climat positif de classe** en faisant vivre aux élèves des moments significatifs, partagés au sein de la classe, et en générant une culture commune liée au monde imaginaire qu'il induit.

Malgré tout, intervenir en escalade en prenant le Grimpacarte comme support peut comporter plusieurs limites.

- Le Grimpacarte peut générer un désintérêt des élèves en les détournant de leur objectif d'évaluation, ou en relation avec la connotation ludique du jeu, qui peut leur donner l'impression de ne pas travailler « sérieusement » pour pouvoir progresser.
- Il peut générer des problèmes liés à la lecture des cartes. Certains élèves ne prennent pas le temps de les lire en totalité, se limitant au « quoi ». Ils n'accèdent donc pas à la compréhension de ce que le jeu suggère. D'autres élèves, à l'inverse,

passent beaucoup de temps à lire les cartes, ce qui tend à diminuer leur implication comportementale dans l'activité.

- Le transfert entre la lecture de carte et les transformations motrices des élèves ne va pas de soi. Les élèves ont parfois des difficultés à mettre en œuvre les solutions qu'ils ont identifiées, pour des raisons souvent liées aux décalages entre leur propre niveau en escalade et l'exigence du jeu.
- Enfin, le jeu peut instaurer un climat compétitif en classe, impliquant des concurrences et des oppositions entre les élèves, allant de pair avec des émotions négatives associées au jeu, lorsque les élèves ne remportent pas le jeu.

C'est finalement par son intervention que l'enseignant pourra permettre de dépasser ces limites du Grimpacarte et favoriser l'implication des élèves en EPS et un climat de classe positif.

4. L'intervention de l'enseignant pour favoriser l'implication des élèves et un climat positif de classe grâce au Grimpacarte

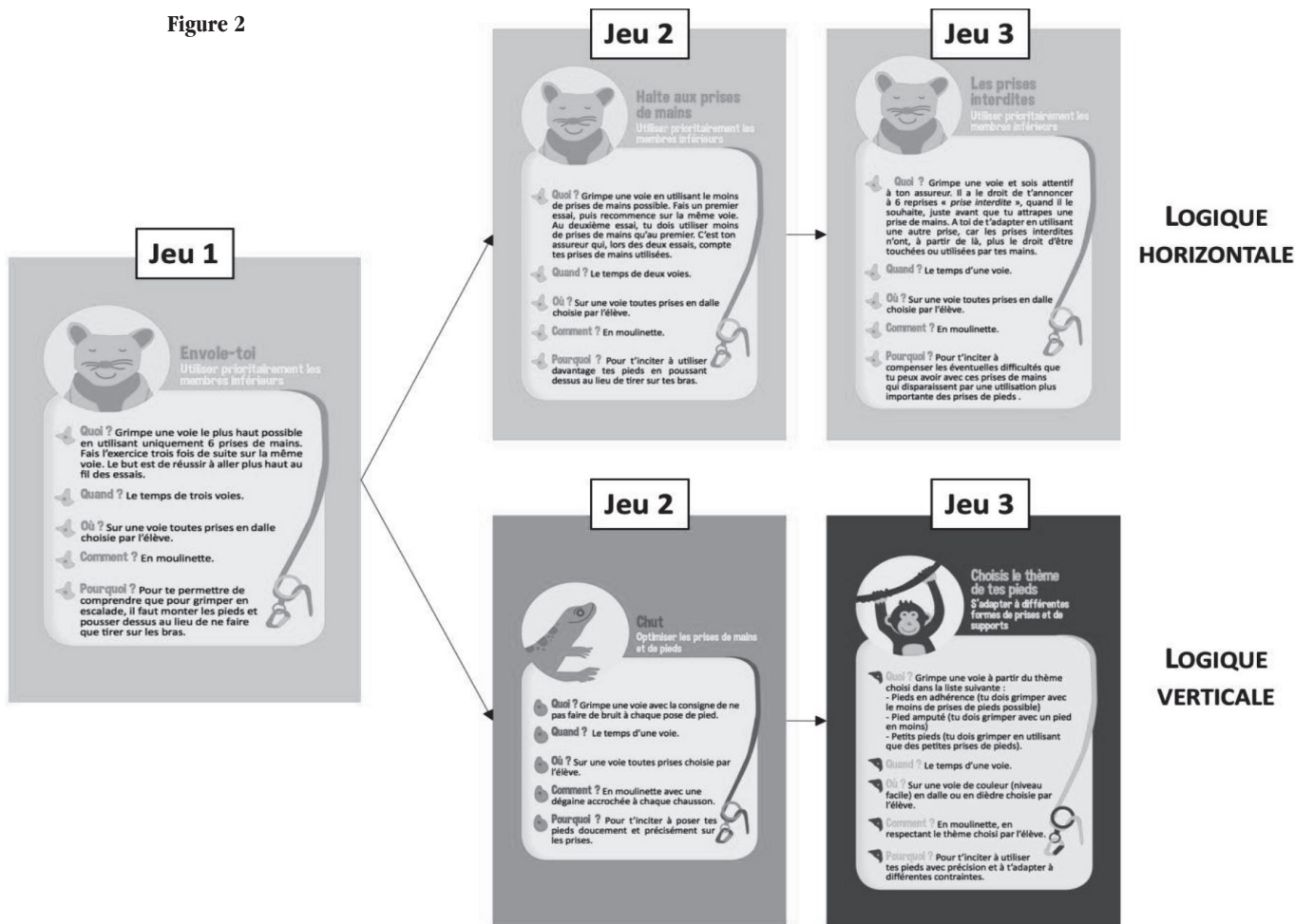
4.1. Varier les propositions de cartes entre logique verticale et horizontale

L'enseignant gagne à varier les propositions de cartes qu'il soumet aux élèves afin de favoriser leur implication. En variant les cartes, il peut créer une dissonance cogni-

tive favorisant le renouvellement de l'intérêt des élèves, concourant à promouvoir leur **implication émotionnelle**. Varier les cartes permet aussi à l'enseignant d'amener les élèves à s'adapter à différentes consignes, à différentes approches du jeu, mais aussi à créer des relations entre les jeux qu'ils rencontrent. Il concourt ainsi à développer leur

implication cognitive. En variant les cartes, l'enseignant peut générer une **implication comportementale** des élèves par la diversité des transformations induites de la motricité. Ils pourront dès lors progresser en escalade en typicalisant les expériences, c'est-à-dire en les associant sur un mode analogique. Enfin, varier les cartes peut permettre de générer

Figure 2



un **climat positif de classe** en évitant la lassitude que pourrait générer des formes trop répétitives de confrontation des élèves à un jeu en particulier.

Si nous prenons l'exemple de l'utilisation des membres inférieurs, nous pouvons proposer le jeu « envoie-toi » à des débutants qui grimperaient prioritairement en se tractant avec les bras au lieu de pousser sur leurs jambes. Selon cette carte, il s'agit de grimper le plus haut possible avec six prises de main uniquement.

Sur cette base, l'enseignant peut mettre en œuvre deux logiques (Voir figure 2) :

• **Une logique horizontale** : il choisit, pour un même niveau, plusieurs cartes correspondant à différentes modalités d'utilisation des membres inférieurs. Par exemple, le jeu « halte aux prises de main » consiste à grimper une voie en utilisant le moins de prises possible. Proche du jeu précédent, celui-ci rapproche l'élève d'une situation réelle au cours de laquelle il est amené à grimper une voie en entier. Enfin, l'enseignant peut proposer le jeu « les prises interdites », qui consiste à ce que l'assureur

indique « prises interdites » au grimpeur alors que celui-ci s'apprête à toucher une prise de main. Plus exigeant, ce jeu implique à l'élève grimpeur de se réorganiser malgré les interdictions de prises de main en compensant par une utilisation plus optimisée des membres inférieurs.

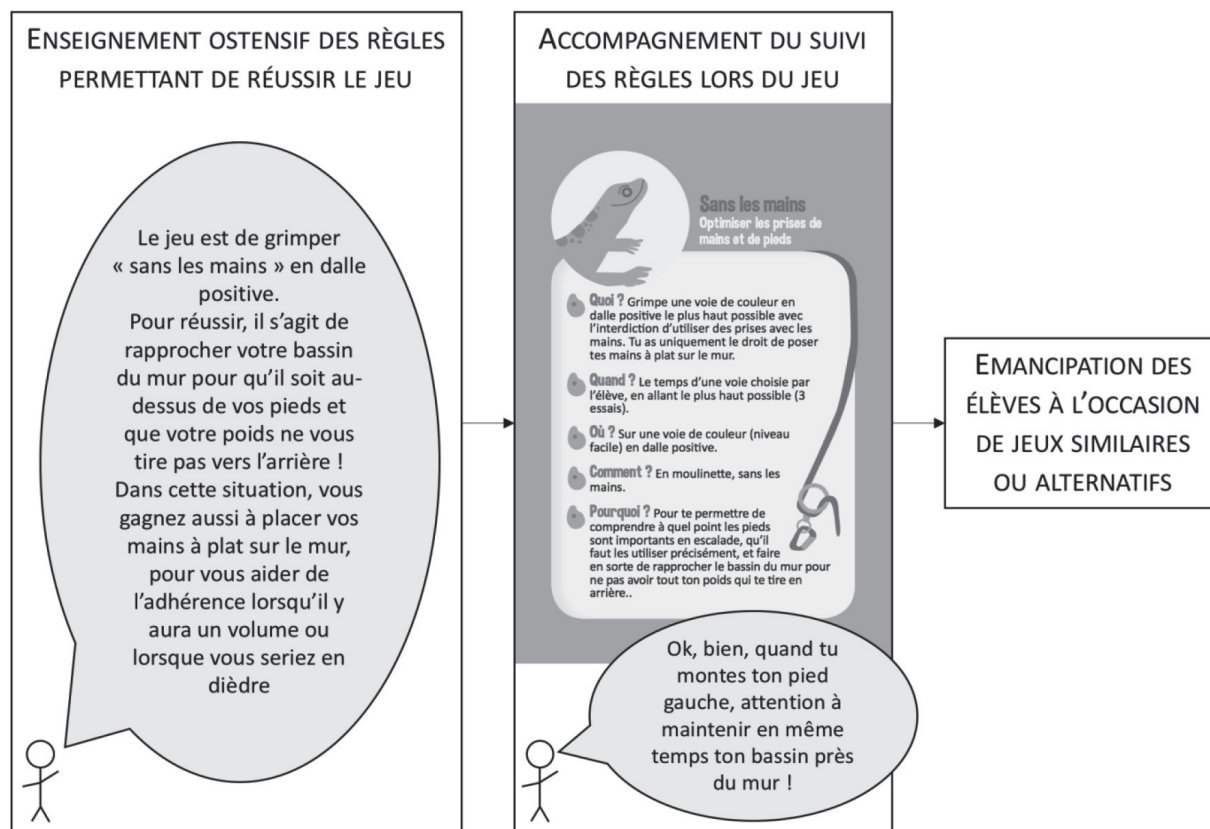
• **Une logique verticale** : l'enseignant choisit, pour un même registre d'apprentissage, plusieurs cartes correspondant à différents niveaux (notamment dans le cas de grimpeurs de niveau hétérogène et/ou s'il souhaite cibler un objet d'apprentissage). Il peut alors proposer « chut », qui amène les élèves à grimper en silence avec une dégaine accrochée à chaque chausson. L'accent est mis sur la précision de l'appui pied. Puis il peut, à un niveau supérieur encore, proposer « Choisis le thème de tes pieds », qui invite l'élève à grimper en s'adaptant à une contrainte exercée sur les pieds (pieds en adhérence, pied amputé, petits pieds). A l'objectif de favoriser une utilisation accrue des membres inférieurs s'ajoutent ainsi celui d'une utilisation optimisée des pieds pour grimper plus efficacement.

4.2. Proposer aux élèves un enseignement ostensif et un suivi des règles

Pour favoriser l'implication des élèves confrontés au Grimpacarte, l'enseignant a intérêt à associer au jeu utilisé un enseignement ostensif et un suivi des règles (Chaliès & Bertone, 2008). Un tel enseignement consiste à ce que l'enseignant explicite « ce qu'il y a à faire » pour réussir. Suite à cette intervention, qui fonde la signification des actions considérées comme exemplaires, il accompagne le suivi des règles lors de la mise en activité des élèves. Ce n'est que lorsque l'élève aura intégré les règles qu'il pourra s'émanciper dans des situations similaires ou alternatives.

Un tel enseignement peut, d'une part, favoriser l'**implication émotionnelle** des élèves, dans la mesure où il s'agit de leur donner directement des repères plutôt que de les amener à chercher les solutions sans guidage particulier. D'autre part, il peut favoriser l'**implication cognitive**, en ce sens que les élèves auront tendance à fournir davantage d'efforts pour réaliser des choix favorables à la réussite

Figure 3



du jeu, s'ils ont été préalablement épaulés et guidés dans une lecture de cartes rendue intelligible. Les écueils liés à une lecture des cartes trop brève ou trop longue peuvent ainsi être dépassés. Enfin, cet enseignement ostensif des règles est favorable à l'**implication comportementale** des élèves, puisque leur donner des solutions permet qu'ils se centrent sur la transformation de la motricité, tandis qu'une approche moins directive aurait pour conséquence un temps important passé par l'élève à réfléchir à des solutions plutôt qu'à les mettre en œuvre. Enfin, un **climat positif de classe** peut être favorisé par l'ambiance générée par cet enseignement, au cours duquel l'enseignant accompagne en permanence les élèves dans la réalisation du jeu.

Par exemple, l'enseignant peut proposer aux élèves le jeu « *Sans les mains* », consistant à grimper le plus haut possible en dalle positive, en utilisant les mains uniquement en adhérence. Alors qu'il présente le jeu, il explicite aux élèves « *ce qu'il y a à faire* » pour réussir. Puis il les place en activité, en proposant un suivi des règles, consistant à insister sur des éléments qu'il n'observe pas suffisamment dans leurs comportements (placer son bassin très près du mur au-dessus des appuis). Enfin, l'application des règles pourra déboucher sur l'émancipation des élèves dans

des jeux similaires ou alternatifs, mettant en jeu des compétences analogues (Voir figure 3).

4.3. Proposer un climat de maîtrise en cultivant la coopération entre les élèves

L'enseignant gagne enfin à associer l'utilisation du Grimpacarte à une logique coopérative, ainsi de favoriser un climat de maîtrise en classe. Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) ont réalisé une revue des recherches menées en lien avec l'instauration par l'enseignant d'un climat de « maîtrise » ou de « compétition » en classe. L'enseignant instaure un climat de maîtrise quand ses interventions sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts. Par contre, il installe un climat de compétition quand il axe son enseignement sur la comparaison sociale et qu'il valorise le résultat final. Lors d'un enseignement par le jeu, il est aisé de déboucher sur un climat de compétition, dans la mesure où le jeu oppose souvent un(des) partenaire(s) à un(des) adversaire(s). Malgré tout, il est tout à fait possible de privilégier des formats coopératifs, favorables à un climat de maîtrise, lorsque l'enseignant propose le Grimpacarte aux élèves.

Un climat de maîtrise permet tout d'abord de favoriser l'**implication émotionnelle** des élèves dans la mesure où il est relié à des affects positifs, à une satisfaction envers l'apprentissage, à une motivation intrinsèque et à un désir de pratiquer les mêmes activités en dehors de l'école. De plus, ce climat de maîtrise est favorable à l'**implication cognitive** des élèves car il peut favoriser leur persévérance à traiter les solutions, et leur entrée en controverse concernant les choix à réaliser pour réussir le jeu. Sur le plan de l'**implication comportementale**, un climat de maîtrise est lié positivement à l'effort consenti par les élèves et à leur ténacité dans la réalisation du jeu. Enfin, orienter l'enseignement vers la maîtrise peut concourir à favoriser un **climat positif de classe** en favorisant l'entraide et la solidarité au détriment des concurrences et des oppositions entre élèves (Sarrazin et al., 2006).

Dès lors, plusieurs formats coopératifs peuvent être proposées :

- L'auto-sélection de jeux par le grimpeur en fonction de ses souhaits de travail. Chaque élève décide au sein d'une sélection de jeux réalisée par l'enseignant, lesquels ils souhaitent réaliser. Ce choix peut être individuel ou collectif (après discussion au sein de la cordée).

- La sélection de jeux pour le partenaire de cordée. Chaque élève est amené à choisir des jeux pour son partenaire, après une observation de ses comportements sur le mur à partir d'indicateurs proposés par l'enseignant.
- Le tirage au sort de jeux par la cordée. Les élèves sont amenés à tirer au sort des jeux parmi une sélection réalisée par l'enseignant. Ils doivent réaliser le jeu en coopérant sur la base des solutions proposées par l'enseignant.
- L'escalator. L'élève (ou la cordée) débute un jeu au niveau 1. A chaque jeu réussi, il a le droit d'en tenter un suivant au palier supérieur. Le but est, pour chaque élève, d'avoir validé un maximum de jeux et d'être parvenu au plus haut des quatre niveaux.

8. Conclusion

Favoriser l'implication des élèves et un climat positif de classe en EPS constituent un enjeu majeur. Le jeu peut contribuer à y parvenir, notamment en escalade, où les préoccupations sécuritaires ont souvent détenu le monopole des propositions professionnelles. Le Grimpacarte constitue un jeu composé de 140 cartes réparties par niveaux et par registres d'apprentissage. Malgré tout, les relations entre le Grimpacarte et l'implication des élèves dans un climat positif de classe restent tributaires de l'intervention de l'enseignant en situation. Celui-ci gagne à varier les

propositions de jeux entre logique verticale et horizontale, à proposer aux élèves un enseignement ostensif et un suivi des règles en classe, mais aussi à proposer un climat de maîtrise en cultivant la coopération entre les élèves.

Créer un jeu support à l'intervention en EPS suit plusieurs étapes. Le Grimpacarte a ainsi été élaboré en relation étroite avec des expérimentations de terrain auprès de publics variés (élèves, grimpeurs expérimentés, étudiants en STAPS). Sa confection par une graphiste a

permis la consolidation du jeu dans la forme, lui conférant un univers à part entière, avec ses personnages, ses motifs et ses couleurs. L'avenir du Grimpacarte est désormais lié à sa diffusion au sein de la corporation, associée au recueil de nouveaux avis. Ses relations avec l'implication des élèves et un climat positif de classe gagneraient aussi à faire l'objet d'analyses plus robustes, consistant à investiguer l'activité d'enseignants et d'élèves confrontés au Grimpacarte.

Bibliographie

- Chaliès, S. & Bertone, S. (2008). *L'enseignement*. Pour l'action, Eds. Revue EPS.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2007). Apprentissage, culture et utilité sociale : La question du plaisir en EPS. In P. Gagnaire & F. Lavie (Eds.), *Le plaisir des élèves en Education Physique et Sportive : futilité ou nécessité* (pp. 177-180). Gémenos: AEEPS/AFRAPS.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. In L. Ria (Ed), *Les émotions* (pp. 58-66). Paris : Editions Revue EPS.
- Gal-Petitfaux, N. & Saujat, F. (2018). Les gestes professionnels de l'enseignant. In M. Travert & O. Rey, *L'engagement de l'élève en EPS*, Dossier EPS, 85, 196 p.
- Monnet, J.-P. (2009). Le cartaping. *Revue EPS*, n° 368.
- Petiot, O. (2017). *Dilemmes et paradoxes de l'escalade*. *Revue EPS*, n° 375.
- Petiot, O. (2019). Le jeu : un moyen de confronter les élèves au risque en escalade. In O. Petiot, *Le risque*, Pour l'action, Eds. Revue EPS.
- Petiot, O., Desbiens, J.F. & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *ejRIEPS*, 32.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. & Oort, E. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157(4), 12-12.
- Terré (2015). Des jeux pour apprendre en EPS. *Revue EPS* n°368.
- Testevuide, S. (2002). L'escalade en situation. *Revue EPS*.
- Travert, M. & Rey, O. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS*. Dossier EPS 85, 196 p.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *ejRIEPS*, 40, 31-63.